



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Zehn Thesen zum Lesen

Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen
zu Beginn der Sekundarstufe I

verfasst von

Mag. phil. Andrea Dorner

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 332
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Deutsche Philologie
Betreuer: em. Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
1. Einleitung	10
1.1 Der Forschungsgegenstand Lesen	11
1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung	12
1.3 Aufbau und Schwerpunkte der Arbeit	15
Teil A Voraussetzungen für das Lesen	
2. Lesen in der Lebens- und Medienwelt: Gesellschafts- und bildungspolitische Einflussfaktoren für die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz	18
2.1 Lesesozialisation	19
2.1.1 Lesegewohnheiten	22
2.1.2 Lesen in der Medienumwelt	27
2.1.3 Phasen der Lesesozialisation	36
2.1.3.1 Die vorschulische Phase der Lesesozialisation	37
2.1.3.2 Lesen in den Grundschuljahren	38
2.1.3.3 Lesen und die Bedeutung der Bildungssprache ab der Sekundarstufe I	44
2.2 Soziokulturelle Aspekte des Lesens im Kontext der Migrationsforschung	47
2.2.1 Zum Begriff Migrationshintergrund	49
2.2.2 Die Ethnisierung der sozialen Frage	53
2.2.2.1 Bildungschancen und soziale Herkunft	53
2.2.2.2 Kulturelles und soziales Kapital	56
2.2.3 Die Ergebnisse nationaler und internationaler Bildungsvergleiche zur sozialen Frage	58
2.3 Zusammenfassung	63
3. Lesen in der Schule: Bedingungen für schulische Leistung und Leseförderung	65
3.1 Schulische Rahmenbedingungen für das Lernen und Lesen	65
3.1.1 Qualitätssicherung innerhalb der Leseförderung an österreichischen Schulen	67
3.1.2 Schulformen und Schulprofile	70
3.1.3 Einflussfaktoren im Klassenkontext	73
3.2 Die Rolle des Fachs Deutsch für die Zweitsprache und das Lesen	75
3.2.1 Lehrpläne	79
3.2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit im Unterricht	81
3.3 Die Nahtstellenproblematik	84
3.4 Anspruch und Wirklichkeit in der schulischen Förderdiagnose	87
3.4.1 Leistungsdiagnosen und Lernalltag	88
3.5 Zusammenfassung	91
Teil B Lesen im Kontext der Sprachlehr- und -lernforschung	
4. Lesekompetenz	93
4.1 Der kompetente Leser/die kompetente Leserin	93
4.1.1 Lesekompetenz aus kognitionstheoretischer Sicht: Das Stufenmodell der Lesekompetenz als Forschungsgrundlage	96
4.1.1.1 Die erste Stufe: Hören, Sehen, Fühlen	100
4.1.1.2 Die zweite Stufe: Laut + Buchstabe = Wort	101
4.1.1.3 Die dritte Stufe: Vom Wort zum Text	102
4.1.1.4 Die vierte Stufe: Texte machen Sinn	102
4.1.1.5 Die fünfte Stufe: Text und Kontext	104
4.1.2 Das Situationsmodell	105
4.2 Ein ganzheitliches Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext	109
4.3 Zusammenfassung	114

5. Lesen in der Zweitsprache	115
5.1 Sprachentransfer und dessen Auswirkungen auf das Lesen	115
5.1.1 <i>Die Bedeutung von Jim Cummins' Interdependenztheorie für die Lesekompetenz</i>	116
5.1.2 <i>Sprachentransfer in der Praxis</i>	118
5.2 Merkmale des Lesens in der Zweitsprache	121
5.2.1 <i>Die Sprachkompetenz in der Zweitsprache</i>	122
5.2.2 <i>Der Zeitfaktor beim Lesen</i>	123
5.2.3 <i>Hintergrundwissen und Vorwissen</i>	124
5.2.4 <i>Inferierfähigkeit</i>	124
5.2.5 <i>Arbeitsgedächtnis</i>	125
5.3 Die Bedeutung der Schemata für die Textkohärenz	126
5.4 Zusammenfassung	128

Teil C Lesen im Kontext des Lehrens und Lernens

6. Kompetenzorientierte standardisierte Verfahren zur Diagnose der Lesekompetenz: PISA, PIRLS und Bildungsstandards	130
6.1 Kognitionspsychologische Verfahren am Beispiel von PISA	130
6.2 Über den kognitionspsychologischen Fokus hinaus: Das Beispiel PIRLS	135
6.3 Lesen messen durch die Bildungsstandards	138
6.4 Zusammenfassung	142
7. Lesen diagnostizieren und fördern	144
7.1 Von der Lesekompetenzforschung zur Leseförderung	144
7.1.1 <i>Diagnose der Lesekompetenz im Kontext der Sprachstandsdiagnostik</i>	145
7.1.2 <i>Dimensionen der Lesekompetenz innerhalb einzelner Verfahren</i>	149
7.2 Handlungsfelder der Leseförderung	151
7.3 Diagnose und Förderung basaler Lesekompetenz	153
7.3.1 <i>Das Konzept der Reading Fluency</i>	153
7.3.2 <i>Neurobiologische Grundlagen basaler Lesekompetenz</i>	155
7.3.3 <i>Screeningverfahren am Beispiel des Salzburger Lesescreenings</i>	157
7.3.4 <i>Der Stolperwörtertest</i>	159
7.3.5 <i>Nachteile basaler Lesediagnostik</i>	161
7.4 Lautleseverfahren	162
7.5 Ganzheitliche Förderverfahren im Sinne des whole language approach	164
7.5.1 <i>Vielleseverfahren</i>	164
7.5.2 <i>Leseevents</i>	165
7.6 Lesestrategien	167
7.6.1 <i>Was ist eine Lesestrategie?</i>	168
7.6.2 <i>Erfassung von Lesestrategien</i>	174
7.6.3 <i>Eine Aufgabentypologie zur Lesediagnostik und Leseförderung für SchülerInnen in sprachlich heterogenen Gruppen</i>	176
7.7 Umgang mit Sachtexten und literarischen Texten	180
7.7.1 <i>Charakteristika von Sachtexten</i>	181
7.7.1.1 <i>Zur Auswahl der Sachtexte für die empirische Untersuchung</i>	183
7.7.2 <i>Charakteristika literarischer Texte</i>	184
7.7.2.1 <i>Zur Auswahl der literarischen Texte für die empirische Untersuchung</i>	189
7.7.3 <i>Aufgabenstellung und Kompetenzniveau</i>	189
7.8 Zusammenfassung	191

Teil D Die empirische Untersuchung

8. Evaluation von Lesefördermaßnahmen	193
8.1 Quantitative und qualitative Forschung im Kontext von Sprachfördermaßnahmen – methodologische Überlegungen	194
8.1.1 <i>Ansprüche der psychologischen Testtheorie</i>	196
8.1.2 <i>Aktionsforschung</i>	197

8.2	Das Leseförderprojekt „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ als Forschungsgegenstand	201
8.2.1	Projektbeschreibung	202
8.2.2	Zielsetzung des Leseförderprojekts	203
8.2.3	Ist-Stand-Analyse	204
8.2.3.1	Die Zielgruppen	205
8.2.3.2	Konkrete Erfahrungen und Forderungen von Seiten der Lehrerinnen	208
8.2.3.3	Fehlende Vernetzung innerhalb der Förderarbeit	210
8.2.3.4	Zusammenfassung Ist-Stand	211
8.2.4	Projektverlauf	211
8.2.5	Das angewandte Förderkonzept	213
8.3	Vom Leseförderprojekt zur Evaluation	215
8.3.1	Die Fragestellungen der Evaluation	216
8.3.2	Die gewählte Evaluationsmethode	217
8.3.2.1	Kriterienkatalog zu den Verfahren der Datensammlung	218
8.3.3	Erhebung und Datenmaterial	220
8.3.4	Ablauf der Evaluation	221
8.4	Zusammenfassung	222
9.	Darstellung der Ergebnisse	224
9.1	Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings (SLS)	225
9.1.1	Die SLS-Ergebnisse in den Projektklassen	226
9.1.2	Die SLS-Ergebnisse in den Vergleichsklassen (Kontrollgruppe)	227
9.1.3	Vergleich der SLS- Ergebnisse zwischen Projektklassen und Vergleichsklassen	229
9.1.4	Ausgewählte Klassenergebnisse	230
9.1.5	Vergleich Deutsch als Erst- und Zweitsprache	232
9.1.6	Kritische Anmerkungen zu en Ergebnisse des SLS	233
9.2	Schriftliche Erhebungen zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Lesekompetenz	235
9.2.1	Testkonstruktion auf kognitionspsychologischer Basis	235
9.2.2	Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz	238
9.2.2.1	Quantitative Auswertung	239
9.2.2.2	Qualitative Auswertung	240
9.2.2.2.1	Textkohärenz	240
9.2.2.2.2	Wortschatz	243
9.2.2.2.3	Basale Lesekompetenz und hierarchiehöhere Teilfähigkeiten	243
9.2.2.2.4	Korrelation zwischen Arbeitstechniken und guten Ergebnissen	244
9.2.2.2.5	Zeitrahmen der Förderung und Ergebnisinterpretation	244
9.3	Interviews mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund	245
9.3.1	Methode und Struktur der Interviews	245
9.3.1.1	Interviewteil I: Veränderungen der Lesekompetenz auf subjektiver und sozialer Ebene	246
9.3.1.2	Interviewteil II: Textarbeit	246
9.3.1.3	Auswertung der Interviews	247
9.3.2	Ergebnisse aus den Interviewdaten	249
9.3.2.1	Ergebnisse des Interviewteils I	249
9.3.2.1.1	Erstsprache und Lesekompetenz in der Zweitsprache	249
9.3.2.1.2	Entwicklung von Lesestrategien	251
9.3.2.1.3	Hierarchieniedrigen Faktoren und Lesemotivation	252
9.3.2.1.4	Motivation und Lesehemmungen	253
9.3.2.2	Ergebnisse des Interviewteils II	254
9.3.2.2.1	Fähigkeit zur Hypothesenbildung und Aktivierung von Vorwissen	254
9.3.2.2.2	Globale Lesestrategien zur Texterschließung	255
9.3.2.2.3	Lexikalischer Zugriff und Dekodierfähigkeit	256
9.3.2.2.4	Erschließen unbekannter Wörter	256
9.3.2.2.5	Globalverstehen	257

9.3.2.2.6	<i>Konzentration</i>	257
9.3.2.2.7	<i>Selbstwahrnehmung</i>	258
9.4	Dokumentation der lesefördernden Maßnahmen durch die Lehrerinnen	258
9.4.1	<i>Beobachungskriterien für die Dokumentation der Maßnahmen</i>	258
9.4.2	<i>Leseförderung in den verschiedenen Organisationsformen des Unterrichts</i>	259
9.4.2.1	<i>Integriert in den Deutschunterricht</i>	259
9.4.2.2	<i>Kombiniert mit Arbeitstechniken</i>	260
9.4.2.3	<i>In allen Fächern unter Einbindung der FachlehrerInnen</i>	260
9.4.2.4	<i>Im Förderunterricht</i>	260
9.4.2.5	<i>Sozialformen</i>	261
9.4.2.6	<i>Übungsformen</i>	261
9.4.2.7	<i>Zeitrahmen der Leseförderung pro Unterrichtseinheit</i>	262
9.4.2.8	<i>Erprobtes Material</i>	262
9.5	Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse	263
9.5.1	<i>Verlauf und Forschungsprozess im Projekt</i>	263
9.5.2	<i>Die Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen</i>	264
9.5.3	<i>Steigerung der Leseleistungen</i>	265
10.	Zehn Thesen für eine Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen	269
11.	Schlusswort und Ausblick	277
12.	Bibliographie	280
13.	Abbildungsverzeichnis	299
14.	Anhang	302
15.	Zusammenfassung/Abstract	320
16.	Lebenslauf	324

Anmerkungen:

Für eine gendergerechte Schreibweise wird das Binnen-I eingesetzt, solange die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt wird, ausgenommen Quellen, die wörtlich wiedergegeben werden.

Alle Internetadressen wurden zuletzt am 10. Februar 2013 überprüft.

für Lena und Jakob

Zehn Thesen zum Lesen

Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen zu Beginn der Sekundarstufe I

Vorwort

Der Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit war meine Beschäftigung mit der Evaluation diverser Sprachfördermaßnahmen. Mir wurde schnell klar, welchen Stellenwert die Begutachtung und Qualitätskontrolle von Maßnahmen im Bildungsbereich einnimmt, wie vielfach damit umgegangen wird und wo Desiderate zu bearbeiten sind. Seit der Beschäftigung mit dem Thema Lesekompetenz, ermöglicht durch das Leseförderprojekt des Stadtschulrates und des damaligen Pädagogischen Instituts der Stadt Wien im Jahr 2006/07, habe ich aber auch ein Herzthema und damit die nötige Energie für ein langjähriges Dissertationsprojekt gefunden. Die einjährige wissenschaftliche Begleitung dieses Pilotprojekts, vor allem die Zusammenarbeit mit fünf Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen, ermöglichte mir die Erhebung von unterschiedlichen Daten, die als Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen. Erste Projektergebnisse wurden von mir bereits Ende 2007 in einem Evaluations-Endbericht zusammengefasst (Dorner 2007) und im Band „Leselust statt Lesefrust“ (2007) unter meinem Namen veröffentlicht.¹ Die vorliegende Dissertation baut auf diesem Projekt auf und führt die dort gewonnenen Erkenntnisse sowohl theoretisch als auch hinsichtlich der konzeptionellen Umsetzung weiter.

Lesen ist ein Mammutthema, bei dem man Gefahr läuft, sich zu verlieren. Das ist mir auf dem Weg zu dieser Arbeit immer wieder passiert und forderte seine Zeit. Das Thema Lesen ist gleichzeitig eine sozial- wie bildungspolitisch brisante Materie, die mich über Jahre begeistern konnte. Spätestens seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wirft sie Licht auf verschiedenste gesellschaftliche Ungleichheiten. Die Lesekompetenz der heranwachsenden Generation hat im Kontext von demographischer Entwicklung, Anforderungen der Arbeitswelt, politischer Mitbestimmung und Migration derart großes bildungspolitisches Gewicht, dass die Lesekultur der heutigen Kinder und Jugendlichen zusammen mit ihrer Sprachenkompetenz im Zentrum unserer Bildungsdebatte steht. Denn selbstständiges und systematisches Lernen basiert größtenteils auf der Grundlage von Sprache und schriftlichen

¹ Download unter: http://www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008-zweite-auflage100001.pdf

Texten. Spracherwerb per se ist angeboren, gehört zur menschlichen Entwicklung und ist somit ein Kennzeichen unserer Gattung (Bialystock & Hakuta 1994; Boeckmann 2008), unabhängig vom jeweiligen Kulturraum und von sozialhistorischen sowie individuellen Kontexten. Die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens dagegen sind Kulturtechniken, die der sozialen Praxis unterliegen und abgesehen von den kognitiven Grundvoraussetzungen zu einem großen Teil von den Lebensumständen abhängen. Heute gelten diese Kulturtechniken als weitgehend universell, während sie zu früheren Zeiten von sehr wenigen Auserwählten beherrscht wurden. Die Gehirnforschung betrachtet Lesen gar als eine artfremde Tätigkeit des Menschen, die unter Anstrengungen gelernt werden muss. Als Kinder ihrer Zeit sind diese Kulturtechniken im Zeitalter der digitalen Revolution und der Mediengesellschaft neu zu definieren. Die neue Schriftkultur bestimmt die Anforderungen und durch neue Medien verarbeiten wir im Alltag immer größere verschriftlichte Informationsmengen.

Heute ist eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ohne Lesekompetenz kaum vorstellbar, weshalb die Leseunfähigkeit in ihrem Ausmaß (28% der österreichischen Jugendlichen können nur unzureichend sinnerfassend lesen, vgl. Schwantner & Schreiner 2010b) eine tickende Zeitbombe darstellt. Ich möchte die Diskussion zwar aus verschiedenen Blickwinkeln erfassen, den Fokus meiner Arbeit aber auf das Lesen in der Zweitsprache Deutsch richten. Durch diese Bündelung steht die Arbeit im Kontext des Migrationsthemas, das über viele weitere Einflussfaktoren wie etwa den sozialen Kontext oder die sich wandelnden Kommunikationsinstrumente (Blogs, Chats, SMS, iPods, E-Books, u.s.w.), die Bücher als „altertümliche Restbestände“² erscheinen lassen, hinwegtäuscht. Die Fähigkeit, sich einer Kulturtechnik zu bedienen, ist eng mit dem sozialen Kontext verbunden und die in der Schule erlernte formale Lesefertigkeit ist lediglich als Teilbereich dieser Kulturtechnik zu verstehen. Wo also ansetzen, wo die Ursachen suchen und wo fördern, wenn sich unsere Kinder zu kompetenten und selbstwirksamen LeserInnen entwickeln sollen?

Eine weitere Frage, die ich mir im Zuge meiner Arbeit häufig gestellt habe, lautet: Wie wäre PISA wohl vor dreißig Jahren ausgefallen? Gasteiger und Klicpera beginnen die Einleitung ihrer ersten Langzeitstudie zum Lesen und Schreiben mit folgendem Satz: „Als wir mit unserer Untersuchung begannen, beschäftigten sich die Medien in Österreich intensiv mit Berichten über die mangelnde Lese- und Schreibfertigkeit von Schulabsolventen.“ (Klicpera & Gasteiger 2003, S. 5) Das war Anfang der achtziger Jahre, zwanzig Jahre vor PISA.

² Ein Terminus, den Günther Anders ursprünglich auch dem Film zugeordnet hatte (Anders 1979, S. 103).

DANK

Mein großer Dank geht an Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, der mir die wissenschaftliche Begleitung am Pilotprojekt „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden höheren Schulen“ ermöglicht hat und meine Dissertation jahrelang betreut, mich darin motiviert und ermutigt hat.

Im Laufe dieser Arbeit ermöglichte mir die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. İnci Dirim neue Sichtweisen auf das Thema der Sprachstandsdiagnostik. Ich danke ihr sehr für ihren klaren sprachpolitischen Blick auf Begrifflichkeiten, für ihr Interesse und ihre Zeit, die sie als Zweitgutachterin in meine Arbeit investiert hat.

Den eigentlichen Ansporn, mich für das Evaluationsprojekt zu bewerben, bekam ich von Dr. Imke Mohr, die mir zu Beginn meiner Arbeit und während der empirischen Phase wertvolle fachliche und motivierende Hinweise gab und der ich für ihren freundschaftlichen Rat danken möchte.

Der Projektleitung, Dr. Karl Blüml (Stadtschulrat für Wien) und Mag. Werner Schögggl (Pädagogische Hochschule Wien, vormals Pädagogisches Institut), möchte ich für die hervorragende Zusammenarbeit danken, denn es ist vor allem der Projektleitung zuzuschreiben, dass mir ein Projekt in diesem Ausmaß mit so vielfältigem Datenmaterial zugänglich wurde. Mein Dank gilt auch Dr. Theresia Ladstätter, die sich für manche Diskussion über die Projekttreffen hinaus Zeit genommen hat.

Ich danke dem ganzen Projektteam, allen Lehrerinnen, die sich die Zeit für die Gruppentreffen und Interviews genommen und mir ihre Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt haben, die die Erhebung unterstützten und mir das Forschen in einer sehr angenehmen und kollegialen Atmosphäre zum Vergnügen machten.

Schließlich gilt mein Dank den damaligen Schulleitungen der Projektschulen und vor allem den SchülerInnen der Projektklassen, die mir den Einblick in die Schulen ermöglicht und mit mir zusammengearbeitet haben. Dieser Eindruck war durchwegs positiv, sonst würde ich heute nicht selbst an einer Schule unterrichten.

Ich danke meinen Freundinnen Silke Ritter und Michaela Moosbrugger von ganzem Herzen fürs Korrekturlesen und Übersetzen.

Meine Familie hat meine arbeitsbedingte Abwesenheit (bei gleichzeitiger körperlicher Anwesenheit am Schreibtisch) in unterschiedlicher Intensität über all die Jahre ausgehalten. Ich widme diese Arbeit meinen Kindern Lena und Jakob und ihrer Liebe zum Lesen.

1. Einleitung

Der Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkunft und Sprachen führt in den Schulen und Klassenzimmern zu wachsender und häufig negativ gesehener Heterogenität. Zum Problem wird die Heterogenität in Bildungsprozessen dann, wenn damit systematische Ungleichheiten in Bezug auf den individuellen Bildungserfolg einhergehen und Bildungsunterschiede nicht nur auf Begabung und Leistungsfähigkeit zurückzuführen sind. Das ist nicht nur für das individuelle Schicksal relevant. Hier bleiben Bildungsreserven für die Gesellschaft ungenutzt und die gesellschaftliche Teilhabe von Bevölkerungsgruppen erschwert. Dem Bildungssystem fehlt die Dynamik, den gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte voranzugehen statt überfordert hinterherzuhinken. Der erste, 2009 erschienene Nationale Bildungsbericht für Österreich schildert die Anforderungen an Lernende und Bildungsinstitutionen folgendermaßen:

„Wir können mit großer Sicherheit von einer weiter steigenden Abhängigkeit der individuellen und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit und des wirtschaftlichen Gesamterfolgs von einem Vorsprung an Wissen und Qualifikationen ausgehen. Analog dazu wird es für Individuen heute zunehmend schwieriger, ohne qualifizierte Bildung auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen. (...)

„Wissen“ und erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen wachsen daher auch in der Bedeutung für die individuellen Biografien der Bürger/innen – die erworbenen Kompetenzen, Einstellungen und Interessen bestimmen über die sozial, ökonomisch und demokratisch befriedigende Teilhabe jedes Bürgers und jeder Bürgerin am gesellschaftlichen Leben.“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Einleitung)

Solange der individuelle Bildungserfolg von SchülerInnen unter den Bedingungen des derzeitigen Schulsystems gefährdet ist und die Tendenz zur Chancenungleichheit und Diskriminierung sogar zunimmt, besteht Handlungsbedarf. Es ist vor allem den internationalen Schulleistungsstudien wie PISA oder PIRLS zu verdanken, dass das österreichische Eigenbild gleicher und fairer Bildungschancen nicht aufrecht erhalten werden kann. Die Studien belegen den Zusammenhang zwischen sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft und dem jeweiligen Bildungserfolg, wie das erste Kapitel dieser Arbeit darlegt.

Die zentrale Rolle für einen erfolgreichen Bildungsverlauf spielt die Sprache als begriffskonstituierendes Werkzeug, als Ausdrucks- und Arbeitsmittel, und darin insbesondere die Lese- und Textkompetenz, die als Grundkompetenz für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten essentiell ist. Hier setzt meine Arbeit an: Die internationalen Studienergebnisse sehen in der Lese- und Textkompetenz den Angelpunkt der individuellen Bildungskarriere. Mangelhafte Lese- und Textkompetenz resultiert in schwächeren

Schulleistungen, und zwar in allen Fächern, etwa wenn Textaufgaben im Fach Mathematik sprachlich nicht verstanden werden.

Dabei soll die normative Orientierung an erfolgreichen Bildungskarrieren keinesfalls nur im Sinne der Berufsfähigkeit junger Leute gelesen werden, die derart als „Zulieferer von Qualifikationen für das ökonomische System“ (Hurrelmann 2009, S. 31) reduziert werden. Vielmehr bedeutet Lesen eine kulturelle Praxis, die sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft eine soziale und kommunikative Handlungsfähigkeit³ ermöglicht, die die Dimensionen des Weltwissens, der ästhetischen Erfahrung und der Fähigkeit zum Diskurs einschließt (ebda). Unter diesem großen gesellschaftlichen Blickwinkel auf die Lesekompetenz spielt kulturelle und somit auch sprachliche Vielfalt eine wesentliche Rolle. Diese Vielfalt aber, und damit ist ein zentrales Thema dieser Arbeit angesprochen, führt in einer traditionell auf Egalität ausgerichteten Schule unweigerlich auch zu Problemen.

1.1 Der Forschungsgegenstand Lesen

Seit die Bedeutung der Lese- und Textkompetenz für den individuellen Bildungsweg eindringlich und wiederholt bestätigt wurde und die Ergebnisse der vorliegenden Studien zum Handeln drängen, bemüht sich die Bildungspolitik, die Leseleistung der SchülerInnen zu messen und zu diagnostizieren. Dazu wurden im Sinne des System-Monitoring eigene standardisierte Instrumente entwickelt, die in den Klassen mehr oder weniger sinnvoll angewendet werden. Auf der anderen Seite dieser neuen kompetenzorientierten Evaluations- und Testkultur stehen die Bemühungen der Lehrkräfte, die mit der Notwendigkeit der Diagnose und Förderung im Bereich der Lesefertigkeit täglich konfrontiert sind und nach geeigneten Maßnahmen suchen, diese im Sinne der Differenzierung zu sichern und zu fördern. In diesem Kontext hatte ich, wie im Vorwort schon erwähnt, im Schuljahr 2006/07 die Möglichkeit, eine kleine Gruppe von Lehrerinnen⁴ unter der Leitung des Stadtschulrats für Wien sowie des damaligen Pädagogischen Institutes Wien während der Erarbeitung und Erprobung einer Methode der Leseförderung in der fünften Schulstufe zu begleiten und das Projekt zu evaluieren. Nach vielen Gesprächen mit LehrerInnen, SchulleiterInnen und schulpolitisch Verantwortlichen komme ich zu dem Schluss, dass Leseförderung zwar sowohl

³ Die Idee des „gesellschaftlich handelnden Subjekts“ innerhalb der Lesesozialisationsforschung lehnt sich an die „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas an und geht damit weit über jene durch PISA definierte Zielsetzung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit durch Lesekompetenz hinaus (vgl. dazu Hurrelmann 2009, S. 31f).

⁴ Die teilnehmenden Lehrenden waren ausschließlich Frauen.

auf der Ebene der Systemsteuerung als auch auf Ebene der Schulen und der einzelnen LehrerInnen oberste Priorität besitzt (vgl. hierzu Kap. 3), zugleich aber große Unsicherheiten in der Erarbeitung einer nachhaltigen Förderung bestehen. Hinzu kommt die Anforderung, sein eigenes Tun als Lehrperson qualifiziert zu reflektieren und zu evaluieren.

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit den Ergebnissen dieser Evaluationsstudie, mit den gängigen Leistungsbewertungen und Evaluationsformen im Bereich des Lesens und der Leseförderung an den österreichischen Schulen. Sie versteht sich als Beitrag zur Wirkungsforschung im Unterricht in heterogenen Klassen, indem sie Erklärungen sucht, auf welche Art und Weise Leselernzuwächse in heterogenen Gruppen adäquat gemessen werden können und wie darauf aufbauend gezielte Leseförderung die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund verbessern kann. Sinn und Form der üblichen Erhebungsmethoden der Leseleistung an den Schulen werden analysiert und mögliche Alternativen aufgezeigt. Das übergeordnete Ziel besteht darin, LehrerInnen bessere Handlungsstrategien im Umgang mit Lesekompetenz als eine der zentralen Fertigkeiten für nachhaltigen Bildungserfolg zu ermöglichen und einen Beitrag zur Sicherung fairer Chancen im Bildungsweg der Kinder zu leisten.

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung

Die Bemühungen um eine erfolgreiche Leseförderung an österreichischen Schulen zeigen sich in den letzten Jahren an einer Vielzahl und Vielfalt von Fördermodellen und Initiativen⁵. Parallel dazu ist die wissenschaftliche und empirische Fachliteratur zum Lesen im letzten Jahrzehnt ins Unübersichtliche angewachsen und bedarf einer Einschränkung auf wesentliche Aspekte der Leseforschung. Die Literatur zum Lesen in der Zweitsprache ist zumindest im deutschsprachigen Raum noch überschaubar, doch ist hier eine saubere Abgrenzung zum Lesen in der Fremdsprache notwendig. Die Voraussetzungen und Einflussfaktoren unterscheiden sich stark, da im zwei- und mehrsprachigen Migrationskontext in der Zweitsprache Deutsch meist das Erstlesen erlernt wird, während dem Lesen in der

⁵ Insbesondere seit 2005/06 mit Beginn der Initiative *Lesen fördern* wurden von Seiten des BMUKK konkrete Maßnahmen gesetzt. Die gleichnamige Broschüre bietet einen guten Überblick über diese Initiativen, auch wenn manche Informationen bereits veraltet sind: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12386/lesen_foerdern.pdf Erwähnenswert sind auch Initiativen auf Landesebene, wie z.B. die Einführung des Lesepasses durch den Stadtschulrat Wien oder die Schule des Lesens auf Initiative des Landesschulrats Tirol (http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html). Viele aktuelle Aktivitäten finden sich unter <http://www.literacy.at/>. Siehe hierzu auch Kap. 3.1.1.2.

Fremdsprache in den meisten Fällen ein Erstleseerwerb in der Muttersprache vorausgeht. Forschungsergebnisse sind daher nicht einfach übertragbar und in vielen empirischen Studien werden zweit- und fremdsprachliche LeserInnen teilweise vermischt (vgl. Ehlers 1998, S. 11). Vor allem aber ist die Art und Weise, wie die Lesekompetenz erhoben und Fördermodelle angewandt und evaluiert werden, zu hinterfragen und zu verbessern. Im Gegensatz zu zeitaufwändigeren aber individuellen Lernfortschrittstests werden Screeningmethoden als Nachweis für die Lesekompetenz eingesetzt, die nicht auf die individuellen Voraussetzungen der Testpersonen eingehen und nur einen kognitiven Teilaspekt der Fertigkeit erheben. Für SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch sind sie aus verschiedenen Gründen ungeeignet (vgl. Kap. 6.3.2). Die Bemühungen an den Schulen werden damit weder den gesellschaftlichen Entwicklungen noch den wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung gerecht. Meine empirische Studie möchte ich zum Anlass nehmen, die Prämissen der Grundlagenforschung zum Lesen in der Zweitsprache zu überprüfen und Kriterien für eine Evaluation von Lesefördermodellen in Klassen mit Kindern verschiedener Erstsprachen zu entwickeln.

Bei der Beurteilung von Lesefördermaßnahmen haben wir es mit zwei höchst komplexen Ebenen zu tun:

1. Der Forschungsgegenstand Lesen im Kontext des Lehrens und Lernens in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache in der Schule ist ein vielschichtiger Sachverhalt, ein dynamischer und mehrdimensionaler Prozess, der von unterschiedlichen Variablen geprägt ist. Man muss das Subjekt, den jungen lesenden Menschen, mit all seinen affektiven Eigenschaften genauso berücksichtigen wie den spezifischen Kontext Schule und darüber hinaus sein gesamtes soziales und interaktives Lehr-, Lern- und Entwicklungsumfeld.
2. Eine Evaluation hat wie jede andere Bewertungsmaßnahme zum Zweck der Qualitätsentwicklung bestimmten Gütekriterien zu entsprechen. Sie ist an festgelegte Kriterien gebunden, ohne deren Einhaltung sie keine Aussagekraft hat. Beim Erfassen der Lesekompetenz stoßen empirische Erhebungen wie bei allen Fragen des Spracherwerbs aber an ihre Grenzen, da sprachgebundene Lernprozesse individuell und nur bedingt operationalisierbar sind. Auch Handlungsempfehlungen erweisen sich als schwierig, da sie je nach Kontext und LernerIn zu adaptieren sind. Evaluationen im Bildungsbereich sind anlassbezogen. Die „Übertragbarkeit und damit

Generalisierbarkeit der Einzelforschung“ ist ein „logisch unlösbares Dilemma“ (Riemer 2005, S. 89), mit dem diese Arbeit konfrontiert sein wird.

Diese beiden Ebenen bilden die Voraussetzung zu Überlegungen, wie eine bestmögliche Form der Leseförderung in der schulischen Praxis durchzuführen ist, und somit zu den zwei zentralen Forschungsfragen dieser Dissertation:

- 1. Wodurch zeichnet sich erfolgreiche Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen aus?**
- 2. Nach welchen Kriterien sind lesefördernde Maßnahmen in sprachlich heterogenen Gruppen zu analysieren und zu bewerten?**

Beide Fragestellungen sind notwendig und bedingen einander, denn die Merkmale, die eine erfolgreiche Leseförderung auszeichnen, bestimmen auch die Art und Weise, wie Maßnahmen zur Leseförderung in heterogenen Klassen zu analysieren und zu evaluieren sind. Es gilt, anwendbare Kriterien für die Praxis der Leseförderung zu erarbeiten, um bestehende Konzepte auf ihre Wirksamkeit in sprachlich heterogenen Klassen zu untersuchen. Wenn grundlegenden Prämissen und Gütekriterien nicht Genüge getan wird, sei es bei der Entwicklung einer Maßnahme oder bei deren Bewertung, ist es nicht möglich, auf Erfolg und Wirksamkeit zu schließen und diese zu begründen.

Wenn von grundlegenden Prämissen und Gütekriterien die Rede ist, steht dabei nicht *das* ideale Leseförderkonzept im Zentrum, denn ein solches kann wie bereits erwähnt nur für den jeweiligen Anlass entwickelt werden. Auch meine eigene empirische Evaluationsstudie zählt hier nur als ein Beispiel, bezogen auf eine gewisse Zielgruppe in einer spezifischen Situation. Dieses Beispiel steht für viele unterschiedliche Förder- und Erhebungsformen, denen aber grundlegende Orientierungs- und Reflexionshilfen für Lehrende und ihre Unterrichtsplanung fehlen. Indem ich im Rahmen der Pilotstudie die Möglichkeit hatte, tatsächliche Leselernszenarien samt ihrer Faktoren und Einflüsse auf die Leseleistung zu erforschen, möchte ich versuchen, Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und diese zu verallgemeinern.

1.3 Aufbau und Schwerpunkte der Arbeit

Durch seine außerordentliche Stellung als Kulturkompetenz schlechthin gestaltet sich der Forschungsgegenstand Lesen als äußerst komplex. Seine Erforschung ist durch viele interdisziplinäre Bezüge gekennzeichnet, die in dieser Arbeit nicht vollständig abgedeckt werden können. Abgesehen von der Fremd- und Zweitsprachenlinguistik und -didaktik sowie der Literaturwissenschaft und -didaktik spannt sich der Bogen der Bezugswissenschaften von sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen über die kognitive Psychologie bis hin zur Kommunikationswissenschaft. Im Folgenden möchte ich für eine leichtere Lesart die Gliederung meiner Forschungsarbeit skizzieren, die sich in vier große Teilbereiche (A-D) mit jeweils zwei Kapiteln gliedert:

Teil A: Individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen für das Lesen

Teil B: Lesen im Kontext der Sprachlehr- und -lernforschung

Teil C: Lesen im Kontext des Lehrens und Lernens

Teil D: Die empirische Untersuchung

Der erste Teil (A) führt in das Thema Lesen in unserer Lebens- und Medienwelt ein und beschreibt die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für das Leseklima in unserer Gesellschaft. Gerade institutionelle Bedingungen erweisen sich als ausschlaggebend für den Prozess des Lesens, gekennzeichnet durch die Familie, den Freundeskreis, die Schule, die gesamte gesellschaftliche Ausgangslage. Kapitel zwei geht der Frage nach, warum Kinder auf unterschiedliche Art und Weise in der Welt der Texte heimisch werden und berücksichtigt soziologische und psychologische Voraussetzungen. Lesen ist wichtig für die Identitätsentwicklung und Selbsterkenntnis als Subjekt, es schafft Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften (Hurrelmann 2002) innerhalb einer Gesellschaft. Art und Verfügbarkeit von Lesestoff und Wandel und Formen der Textrezeption spielen dabei eine Rolle (ebda., S. 125). Schließlich steht die Lesesozialisation jedes Einzelnen in starker Abhängigkeit zum sozioökonomischen und kulturell/sprachlichen Status, wie das Kapitel zeigen wird. Für alle an der Leseförderung Beteiligten (Eltern, LehrerInnen, etc.) ist die Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren, die den Zugang zum Lesestoff auch außerhalb der Schule ermöglichen, unumgänglich.

Das dritte Kapitel verlagert den Fokus auf die Bildungsinstitution Schule und deren Bedingungen, Lesekompetenz zu vermitteln. Mit welchen Mitteln wird in der Schule mit den sozialen, sprachlichen und kulturellen Unterschieden der SchülerInnen gearbeitet und unter

welchen Umständen kann sich die fächerübergreifende Basiskompetenz Lesen entwickeln? Die Frage der Schulwahl und der in Österreich so prekären Nahtstellenproblematik ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie die Ressourcen an den einzelnen Schulstandorten zur Förderung der Lesekompetenz. Wichtige Bestandteile dieses Kapitels sind schließlich Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle und die im vergangenen Jahrzehnt viel beschworene und eingeforderte Diagnosekompetenz der Lehrenden, da sie als Voraussetzung für eine zielgerichtete Leseförderung gilt.

Auf diese zwei gesellschafts- und schulpolitisch motivierten Kapitel des Teils A folgen die theoretischen Grundlagen in Teil B, auf denen diese Untersuchung aufbaut. Kapitel vier ist zur Gänze dem Begriff der Lesekompetenz in der Muttersprache gewidmet, der aus der Perspektive unterschiedlicher Forschungsansätze differenziert beleuchtet wird, um dem Phänomen des Lesens nach allen Regeln der wissenschaftlichen Kunst zu begegnen. Dem Kapitel liegt die einfache Frage zugrunde, was einen kompetenten Leser ausmacht, um eine Begriffsbestimmung zu finden, mit der auch im empirischen Teil weitergearbeitet werden kann. Da ich empirisch vor allem Kinder mit Migrationshintergrund in den Blick nehme, wird in einem weiteren fünften Kapitel die Frage nach der Lesekompetenz in der Zweitsprache gestellt. Hier werden genau jene Unterschiede herausgearbeitet, an denen empirisch aufgezeigt werden kann, wie man Lesen in der Zweitsprache erfasst und fördert. Unterschiede zwischen dem Lesen in der Erst- und Zweitsprache sind im schulischen Alltag nach wie vor kein Allgemeinwissen, liefern den Lehrenden aber wertvolle Hinweise für die Förderplanung.

In Teil C folgt die didaktische Dimension des Lesens im Sinne des Lehrens und Lernens, des Förderns und Prüfens unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Umstände in der Zweitsprache. Da in der empirischen Untersuchung sowohl eine spezifische Fördermethode als auch einzelne Instrumente zur Erhebung der Lesekompetenz angewandt werden, ist eine Verankerung dieser Werkzeuge innerhalb der gängigen Praxis angebracht. Im Idealfall geht jeder passgenauen Förderung eine individuelle Diagnose voraus. Im sechsten Kapitel werden daher verschiedene Methoden und Instrumente zur Erhebung von Lesekompetenz vorgestellt und diskutiert, inwieweit sich die Verfahren am wissenschaftlichen Konzept der Lesekompetenz orientieren, wo diagnostische Erhebungen an ihre Grenzen stoßen und wie wenig davon an den Schulen genutzt und umgesetzt wird. Auf Grundlage einer Einteilung von Rosebrock und Nix (2010) werden im siebten Kapitel schließlich die wichtigsten Förderansätze vorgestellt und analysiert. Dabei werden einmal mehr die großen Desiderate

klar, wenn es um das Lesen in der Zweitsprache im Bereich der Leseförderung im schulischen Kontext geht. An dieser Stelle verdichten sich auch alle bisher zusammengetragenen Belege, dass mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I ein Punkt erreicht ist, an dem die basale Lesekompetenz zu festigen und zu trainieren ist, um im Alter von etwa zehn Jahren gezielt an der Bildungssprache zu arbeiten. Bevor leseanimierende Aktivitäten überhaupt greifen können, muss sichergestellt werden, dass Lesen rein technisch nicht mehr als mühsam und anstrengend erlebt wird und Texte auch halten können, was sie an Leselust verheißen. Damit ist der Übergang zum empirischen Szenario vorbereitet: Einem spezifischen Leseförderprojekt in der fünften Schulstufe, das an fünf Wiener Gymnasien stattfand und das ich im Rahmen meiner Dissertation wissenschaftlich begleitet und evaluiert habe.

Als forschungsmethodischer Einstieg in den empirischen Teil D dieser Arbeit soll in Kapitel 8 das Dilemma von Evaluationen im Bereich der Sprachförderung beschrieben und auf allgemeine Tücken der testtheoretischen Fundierung hingewiesen werden. Das Projektdesign des evaluierten Leseförderprojekts sowie das Evaluationsmodell und die empirische Vorgehensweise werden kurz vorgestellt.⁶ Im neunten Kapitel stehen die detaillierten Ergebnisse der empirischen Forschung im Zentrum. Das abschließende zehnte Kapitel zieht aus allen Teilen dieser Arbeit jene Schlussfolgerungen, die - als Thesen formuliert - eine gute und nachhaltige Leseförderung in heterogenen Gruppen charakterisieren. Dieser Thesenkatalog stellt das Ziel der Arbeit dar und soll als Impuls in die Praxis der Leseförderung an Schulen einfließen.

Schließlich sei nochmals auf meine Perspektive verwiesen: Mir geht es darum, die Rahmenbedingungen für lesefördernde Maßnahmen auf der Sekundarstufe I zu analysieren, um basierend darauf Thesen für die Leseförderung zu erarbeiten. Daran orientiert sich der Blickwinkel, unter welchem ich das Lesen in den verschiedenen Kapiteln betrachte.

⁶ An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass diese Arbeit auf einem von mir verfassten Evaluations-Endbericht (Dorner 2007) sowie auf der Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ (2007) beruht, bei der ich als Mitverfasserin beteiligt war. Mein Anteil an der Broschüre bezieht sich hauptsächlich auf eine zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse, wobei auch einige der förderdiagnostischen Instrumente, mit denen die Leseleistung der SchülerInnen erhoben wurde, vorgestellt werden (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 10–14; S. 39-41; S. 53-70)

„Wüchsen die Kinder fort, wie sie sich andeuten,
wir hätten lauter Genies.“
(Goethe, *Dichtung und Wahrheit*)

Teil A: Individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen für das Lesen

2. Lesen in der Lebens- und Medienwelt: Gesellschafts- und bildungspolitische Einflussfaktoren für die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz

Die Erfassung der Kompetenz eines Menschen – wie z.B. der Lesekompetenz – fängt das Ergebnis eines jahrelangen individuellen Prozesses ein, der für das Lesen schon vor dem Kindergarten beginnt. Dieser Prozess wird durch viele Faktoren beeinflusst: durch die Erziehung und das soziale Netz der Familie, durch die Milieus von Kindergarten und Volksschule, durch die schulische Leseförderung und die Nutzung von außerschulischen Einrichtungen, durch die sozialen Beziehungen innerhalb der Altersgruppe und die Freizeitaktivitäten und nicht zuletzt durch den Umgang mit Medien. Um eine Schlüsselqualifikation wie die Lesekompetenz zu untersuchen, müssen neben den sprachlich-kognitiven Voraussetzungen auch die persönlichen sowie soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen und Anforderungen berücksichtigt werden, unter denen gelebt und gelernt wird.

Dieses erste Kapitel lokalisiert die Forschungsfrage im gesellschaftlichen Kontext und analysiert die individuellen und sozialen Zusammenhänge von Lesekompetenz und Gesellschafts- und Bildungspolitik. Es ermittelt Verlaufsformen des Lesesozialisationsprozesses in unserer Gesellschaft der Schriftkultur. Gewichtige Einflussfaktoren auf gesellschaftspolitischer Ebene führen bereits dazu, dass Kinder und Jugendliche in Österreich auf sehr unterschiedliche Weise für oder wider das Lesen sozialisiert werden. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand zur Lesesozialisation sowie der Bildungs- und Migrationsforschung und unter Berücksichtigung international vergleichenden Leistungsstudien, die den unterschiedlichen Bildungswegen und Bildungschancen und deren soziokulturell bedingten Ursachen auf den Grund gehen, aber

auch ausgehend von der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung der letzten Jahre, die den gesellschaftlichen Bildungsdiskurs prägt, sind die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individueller Lesesozialisation deutlich erkennbar.

2.1 Lesesozialisation

Die Lesesozialisationsforschung untersucht die Lesekompetenz eines Menschen in Abhängigkeit von seiner Lebenswelt⁷, d.h. von sozialen Systemen und Subsystemen wie Familie, Schule, Peer-group oder medialen Räumen, und betrachtet deren Wechselwirkungen und Zusammenhänge (Hurrelmann 2009). Im Zentrum steht das Lesen nicht nur als Bildungsnorm, sondern als Mittel der Identitätsbildung. Lesen (re-) konstruiert Bedeutungen und Formen kultureller Traditionen, die über ein rein kognitives Textverständnis hinausgehen und Motivation und emotionale Beteiligung verlangen. Auch die Reflexion und Befähigung zur Kommunikation über den jeweiligen Text hängt von Faktoren gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe ab.

Die Begriffsfelder Lesen und Literatur sowie Lesekultur und Bildung sind stark an einem historisch verankerten Bildungsbegriff orientiert, in historisch bewegten Idealen unserer Gesellschaft miteinander verknüpft und implizieren eine gewisse Werthaltung. Dass kulturelles Wissen eine Voraussetzung für das (Lese-)Verstehen darstellt, steht außer Frage. Doch von welchem Kulturbegriff gehen wir aus? Das traditionelle Leseverständnis fußt auf dem Erwerb von Belesenheit im Sinne der Aneignung von Selbst-, Welt- und Kulturkenntnis und ist eng verbunden mit dem klassischen Begriff der „schönen Literatur“, in der eine historisch bedingte Bildungsnorm bemüht wird, die sich an der literarischen Tradition des Lesens an den Schulen anlehnt (Hurrelmann 2002; Garbe, Holle & Jesch 2009, S. 14f). Unter dieser historisch-normativen Sichtweise ist Lesekompetenz ein stark wertender Begriff, der nicht nur impliziert, dass man über Lesekompetenz verfügen soll, sondern auch zu welchem Zweck (vgl. Hurrelmann 2002b, S. 282f). Der von Hurrelmann geprägte Begriff der „Mitgliedschaft“ (bzw. des Mitgliedschaftsentwurfs oder -angebots, vgl. Groeben, Hurrelmann, Eggert & Garbe 1999, S. 1) ist am Beispiel der sozialgeschichtlichen Stellung

⁷ Habermas bezeichnet mit „Lebenswelt“ die „geschichtliche Konfiguration aus eingewöhnten Praktiken, Gruppenzugehörigkeiten, Deutungsmustern, Sozialisationsnormen, Kompetenzen, Einstellungen“ (Habermas 1981, Bd. 1, S. 112). An dieser Leitvorstellung orientiert sich die Lesesozialisationsforschung nach Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2009, S. 39).

des Bildungsbürgers ablesbar. Auch aus der Perspektive junger Heranwachsender aus diversen kulturellen Hintergründen mit möglicherweise divergenten Bildungsidealen, die im Fokus dieser Arbeit stehen, wird der normativ-historische Blickwinkel der Lesekompetenz deutlich. Es geht um den Zugang zu einer spezifischen Lesekultur und um Lesekompetenz als Bedingung für die soziale Teilhabe, wobei die Frage weiters darin besteht, wodurch sich diese Lesekompetenz in der Medien- und Informationsgesellschaft auszeichnet, dass sie nach wie vor als Schlüsselkompetenz gelten darf. In unserer kulturell zunehmend vielfältigen Gesellschaft wandelt sich der Kanon, aber auch das Medium. „Literalität“ im Sinne eines kompetenten Umgangs mit Schriftkultur wird durch alle Formen schriftlicher Kommunikation definiert (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock 2009, S. 7). Mit der Verbreitung elektronischer Medien hat die Bedeutung der Schrift in neuer Form zugenommen (vgl. Lutjeharms & Schmidt 2010, S. 7) und führt zu qualitativ anderem Leseverhalten. Die Informationsflut ist so hoch wie nie zuvor, die Digitalisierung beschleunigt und intensiviert die Leseprozesse und der Leser/die Leserin ist in hohem Maße aufgefordert zu selektieren, was sowohl Lesegewohnheiten als auch Lesekompetenzen nachhaltig ändert (Rosebrock & Nix 2010, S. 7, Groeben & Hurrelmann 2004, S. 11).

Abseits dieses durch ein abendländisches Bildungsideal geprägten Lesebegriffs und dessen Wandel durch die digitale Revolution ist Lesen ganz allgemein ein Mittel zur Wissensanreicherung. Es eröffnet Perspektiven, Möglichkeiten der Identifikation, des stellvertretenden Erlebens, der Planung von (Lebens-)Entwürfen und der Fantasie. Es schult die Fähigkeit, andere Personen zu verstehen, andere Lebensbereiche zu erschließen, Ideen und Wertvorstellungen sowie kulturelle Inhalte zu reflektieren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Diese Beschreibung des Lesens ist zwar nicht an Textgattungen oder LeserInnenpersönlichkeiten orientiert, aber durch den erlesenen Zugang zur Welt bekommt das Lesen auch hier eine besondere Rolle im individuellen sowie historischen Zivilisationsprozess. Was sich individuell beim Leselernprozess einer Person vollzieht, vollzieht sich auch historisch seit der Erfindung Gutenbergs Mitte des 15. Jahrhunderts: die Ablösung des lauten Lesens durch das leise Lesen, der Umschwung vom intensiven, wiederholenden Lesen zum extensiven, einmaligen Lesen, der Übergang vom gemeinsamen Lesen (im Gelehrtenkontext oder in der Vorlesesituation) zum intimen, affektbezogenen Bedürfnislesen (vgl. Rosebrock 1995, S. 29). In diesem historischen Wandel ist gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch der Begriff der Literalität (engl. literacy) im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Literalisierung zu verorten, mit dem schriftliche Kommunikation als

bestimmend für das gesellschaftliche Leben und Lesen und Schreiben als Kulturtechniken etabliert werden (vgl. Hurrelmann 2002, S. 125; 2009, S. 23f). Heute kann der Begriff der *New Literacies*⁸, bedingt durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien, auch im Plural verwendet werden (Alvermann 2009). Die bekannteste Schulleistungsstudie unserer Tage, das *Programme for International Student Assessment*, kurz PISA, lehnt sich an das im angelsächsischen Raum entwickelte Literacy- Konzept an (Van Dijk & Kintsch 1983; Hurrelmann 2009; Drechsel 2010). Die Konzeption der „reading literacy“ bezeichnet die Fähigkeit, Lesen in unterschiedlichen Kontexten adäquat einsetzen zu können. Der beschleunigte Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft ist mit steigenden Qualifikationsanforderungen verknüpft, die Schlüsselkompetenzen im Sinne basaler Kulturwerkzeuge fordern. Kernbestand dieser Literalität ist die Beherrschung der jeweiligen Sprache(n) in Wort und Schrift, die sich aber keineswegs auf eine elementare Alphabetisierung beschränkt, sondern eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt bezeichnet. In dieser Komplexität wird der Begriff meist mit Lesekompetenz übersetzt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 78f). Lesekompetenz als *Reading Literacy* ist Teil der Allgemeinbildung. Die Konzeption ist in den OECD-Studien bewusst sehr offen gehalten, ohne nationale Ergänzungen, wie die folgende Kurzformel besagt:

„Lese-Kompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD 2004, S. 312)

Ohne auf die Verdienste des Lesens für den Fortschritt im Zivilisationsprozess und seine enorme Wertschätzung tiefer einzugehen, ist der Hinweis auf historisch-kulturelle Bezüge in unserer sprachlich wie kulturell heterogenen Gesellschaft wichtig, wenn es um Prozesse der Lesesozialisation und Leseerziehung geht. Der Umgang mit Texten ist innerhalb einer Kultur konventionalisiert und stellt sich aus anderskultureller Perspektive auch anders dar (vgl. Ehlers 1998; Hurrelmann 2009; ein Verweis auf die eurozentrische Sichtweise auf Aufklärung und Emanzipation des Bürgertums soll genügen, vgl. hierzu Elias 1936, Blumenberg 1986, Dahrendorf 1995, Schön 1995). Literalität hat in der Tradition des Bildungsbegriffs vielfältige Funktionen wahrzunehmen, die individuelle Persönlichkeiten, deren Wissen, Wollen, Emotionalität, Diskurs- und Reflexionsfähigkeit prägen. Um diesen

⁸ New Literacies integrieren innerhalb der neuen Kommunikationstechnologien verschiedene multimodale Kommunikationsformen wie Sprache, Visualität, Oralität, Klang und Kinetik, was die Verschiebung von der Literalität zu den Literalitäten kennzeichnet (vgl. Alvermann 2009, S. 92).

Funktionen gerecht zu werden, ist die kulturelle Diversität unserer Gesellschaft und die sich wandelnden Zugänge zu Schrift und Medien positiv anzuerkennen. Die Zielidee bleibt die des handlungsfähigen Subjekts in unserer Gesellschaft der Schriftkultur.

Eine reine Begriffsbestimmung des Lesens unabhängig von Text und Situation ist unmöglich. Lesen braucht einen Leser/eine Leserin, einen Text sowie eine Situation, in der gelesen wird. Aus diesem Grund stehen die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren, die den Lesekompetenzbegriff wesentlich beeinflussen, in letzter Zeit verstärkt im Fokus der Forschung (vgl. Eggert & Garbe 2003; Rosebrock 1995, 2010; Hurrelmann 2002, 2009; Groeben & Hurrelmann 2002a, Pieper, Rosebrock u. a. 2004, Deutsches PISA-Konsortium 2001) und sollen auch in den folgenden Abschnitten genauer beleuchtet werden.

2.1.1 Lesegewohnheiten

Lesen erfüllt im Zusammenhang mit den medialen Entwicklungen variable Funktionen und nimmt demzufolge auch unterschiedliche Formen an (Hurrelmann 2002). Ein Blick auf die Lesegewohnheiten heutiger LeserInnen zeigt, dass eine traditionelle Orientierung an literarästhetischen Texten obsolet ist. Daten des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen in Deutschland liefern einen Statusbericht über die Lesegewohnheiten der Bevölkerung in Deutschland, die im Jahr 2008 in Form einer Selbsteinschätzung erhoben wurden⁹. Da sich für Österreich keine vergleichbaren Studien mit entsprechender Aktualität finden lassen, sollen die deutschen Ergebnisse hier vorgestellt werden. Sie zeigen typische Kategorisierungen in Lesetypen (vom „Vielmediennutzer“ zum „Leseabstinenten“) sowie Lesestoff (Sachliteratur, Belletristik, Neue Medien, etc.). Diese Kategorisierungen sind verbunden mit der Annahme verschiedener prototypischer Lesarten (z.B. intellektuell-kognitiv = männlich, sozial-emotiv = weiblich). Die folgende Grafik „Lesetypen Lesen 2008“ zeigt diese problematischen Zuschreibungen in Bezug auf Lesegewohnheiten, Lesetypen oder Lesarten recht deutlich. Die traditionelle Unterscheidung in simple Informationsaufnahme auf der einen und die Rezeption ästhetischer Hochliteratur auf der anderen Seite des

⁹ Die Studie Lesen in Deutschland 2008 hat sich in einer Befragung von 2.500 Personen über 14 Jahren folgender Fragen angenommen: Wie steht es in der Praxis um die Lesekultur in Deutschland? Wie schätzen die Medien-Normalverbraucher, aber auch die Viel-Nutzer bzw. Nicht-Nutzer die Bedeutung von Lektüre im Kontext der aktuellen Medienvielfalt ein? Lesen sie noch? Und wenn ja: Wie sieht dieses Leseverhalten ganz konkret aus? Die Ergebnisse sind unter <http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008/default.aspx> abrufbar.

Lesespektrums liegt heute noch den Kompetenzbegriffen und ihren pädagogisch-didaktischen Umsetzungen zugrunde, wie Kapitel vier zeigen wird (vgl. Rosebrock 1995, S. 26).

Anteile der Lese-Typen in Deutschland

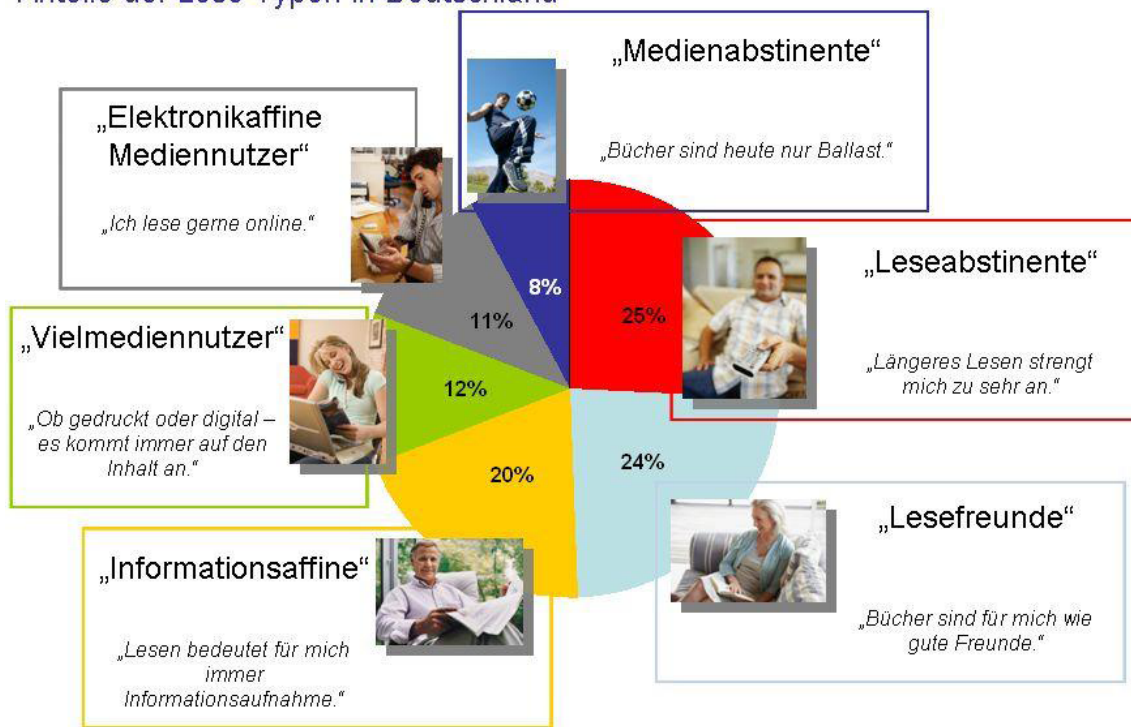


Abb. 1: Lesetypen 2008 (Download. <http://www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/4>)

Laut Grafik liest jeder vierte Jugendliche und Erwachsene in Deutschland keine Bücher, d.h. ein Viertel der Bevölkerung verhält sich weitgehend leseabstinent, weil das Lesen meist als mühsam und anstrengend empfunden wird. Hierzu seien die PISA-Ergebnisse anzumerken, die belegen, dass die Bedeutung des Lesens in der Freizeit in verschiedenen Ländern unterschiedlich groß ist und sich auch unterschiedlich auf die gemessene Lesekompetenz auswirkt. Vielleser sind nicht zwangsläufig gute „PISA-Leser“, und auch Lesemuffel können ausgezeichnete Leser sein (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 113). In Österreich wie auch in Deutschland gibt es aber einen relativ großen Anteil an Jugendlichen, die in ihrer Freizeit nicht gerne lesen und deren Einstellung zum Lesen dem entsprechend negativ ist (vgl. ebda, S. 116). Mit 24% immerhin fast gleich groß ist der Anteil jener Bücherfreunde, für die das regelmäßige Lesen zum Alltag gehört. Der Grafik entsprechend nimmt der klassische Gelegenheitsleser, der etwa ein bis vier Bücher pro Monat liest, jedoch ab. Die Anzahl der Bücher in den Haushalten sinkt, ebenso die Anzahl der jährlich gelesenen Bücher. Diese Befunde decken sich mit der österreichischen Repräsentativstudie „Leseförderung als

Kommunikationspolitik“¹⁰, zehn Jahre früher veröffentlicht von Margit Böck (1998)¹¹. Schon Böck konstatiert einen gesellschaftlichen Wandel, in dem das Buch sowohl in der Nutzungsdauer als auch in der Reichweite an Bedeutung verliert. Fast ein Drittel der ÖsterreicherInnen nahmen 1998 fast nie ein Buch zur Hand, (fast) täglich lasen nur 15% (ebda., S. 189). Dagegen steigt seither die Anzahl der Computer in den Haushalten an – wenn man Deutschland und Österreich hierin gleichsetzen darf (vgl. Lesen in Deutschland 2008).

Die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ legt einen besonderen Fokus auf Personen in der Migration. Sie kommt zum Ergebnis, dass Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Selbsteinschätzung mit den Deutschen gleichauf liegen und sogar etwas häufiger lesen. (Lesen in Deutschland 2008). Angemerkt wird, dass die Stichprobe der Befragten mit Migrationshintergrund überproportional hohe Bildungsabschlüsse enthielt. Das Ergebnis ist nur so mit den PISA-Ergebnissen zu vereinbaren, indem MigrantInnen differenziert betrachtet werden und der Bildungsabschluss als größter Einflussfaktor für die Lesehäufigkeit akzeptiert wird. Die Studie belegt auch, dass Befragte aus „Leser-Haushalten“ häufiger lesen, und zwar unabhängig vom Migrationsstatus. Egal ob die Kinder eine andere Herkunft haben oder nicht – der Schlüssel zur Lesekompetenz liegt offenbar in gleichen Bildungschancen und Lesevorbildern, die zum Lesen sozialisieren.

Weit mehr Zeit wird laut „Lesen in Deutschland 2008“ auf das Fernsehen verwendet (98% der Befragten sehen täglich oder mehrmals wöchentlich fern), wobei auch hier der Bildungsabschluss entscheidet (vgl. auch Böck 1998, S. 205). 17% der Befragten lesen Sach- und Fachbücher oder Literatur (ebda., S. 10f), wobei Frauen beim Lesen von literarischen Büchern mit 42% weit vor den Männern mit 19% liegen. Männer bevorzugen klar elektronische Medien. Wobei diese Medien unter jungen Menschen beliebter, Bücher dagegen bei allen Altersgruppen in gleichem Maße vertreten sind. Interessant ist am Rande, dass in Ostdeutschland im Jahr 1991 noch weit mehr gelesen wurde als heute (ebda. S. 25). Und

¹⁰ Diese Studie erhob die Lese- und Mediennutzungsgewohnheiten von 2000 ÖsterreicherInnen ab vierzehn Jahren: „Ziel dieser Arbeit war einerseits, den Stellenwert der Kulturtechnik Lesen im Kontext der Mediennutzung insgesamt zu bestimmen, und zwar vor allem auch vor dem Hintergrund der Entwicklung des medialen Angebots. Andererseits sollten für die Konzeption von Maßnahmen der Leserförderung Grundlagen bereitgestellt werden, was besonders durch die Analyse von Kontexten sowie zentralen Bedingungsfaktoren des Lesens angestrebt wurde.“ (Böck 1998, S. 15).

¹¹ Das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung hat in Zusammenarbeit mit dem Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien in den Jahren 1998/1999 die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8 bis 14-Jährigen in Österreich erhoben¹¹ (vgl. Böck 2000). Die schriftliche Erhebung umfasste Informationen über das Lesen, den Umgang mit Medien und die bevorzugten Lesestoffe von über 1200 LeserInnen, darüber hinaus wurden 21 Interviews geführt, um einige Fragestellungen zu vertiefen.

schließlich sind auch die Lesestrategien aufschlussreich, denn das Lesen in kleineren Portionen nimmt zu.

Sowohl die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ als auch die österreichische Repräsentativstudie „Leseförderung als Kommunikationspolitik“ aus dem Jahr 1998 befassten sich mit dem Leseverhalten von Jugendlichen und Erwachsenen in einem Alter ab 14 Jahren. Wodurch zeichnen sich Lesegewohnheiten von Kindern aus? Untersuchungen zum Medienumgang 6 bis 13-Jähriger im Rahmen der KIM-Studie 2010 (Kinder + Medien, Computer + Internet¹²) belegen, dass der Anteil der NichtleserInnen unter Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist und aktuell bei 20% liegt. Hier zeigen sich – wie bei den Erwachsenen - auch Geschlechtsunterschiede, denn jedes vierte Mädchen, aber nur jeder zehnte Junge liest sehr gerne ein Buch in der Freizeit (Kim-Studie 2010, S. 25)¹³. Dem entgegen steht eine Studie, die an Wiener Volksschulklassen durchgeführt wurde. Hier konnten keine bedeutsamen geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Lesehäufigkeit von Schülern und Schülerinnen festgestellt werden (vgl. Bernauer-Roffeis 2006, S. 904). Unterschiede bestehen allerdings in der Lektüreauswahl. Dies sei deshalb erwähnt, weil geschlechtsspezifische Unterschiede in dieser Dissertation nur marginal berücksichtigt werden. Insgesamt belegt die KIM-Studie jedenfalls, dass 31% der Kinder nur selten Bücher lesen. Und: „Auffällig ist, dass fast alle aktuell gelesenen Bücher Inhalte betreffen, die auch im Kino oder im Fernsehen zu sehen sind“ (ebda.), ein Beleg dafür, wie wichtig Interferenzen zwischen den Medien geworden sind.

Die Lesegewohnheiten der Erwachsenen, der Eltern und Bezugspersonen haben Vorbildwirkung und großen Einfluss auf die Lesesozialisation der Kinder. „Lesen in Deutschland 2008“ stellt fest, dass weniger Bücher an Jugendliche geschenkt werden (45% der 14 bis 19-Jährigen erklären, dass sie als Kind nie ein Buch geschenkt bekamen) und dann eher, wenn die Eltern besser verdienen. Auch das Vorlesen im Kindergarten nimmt ab (vgl. Lesen in Deutschland 2008). Die österreichische Studie von Margit Böck aus dem Jahr 1998 zeigt auf, dass der Anteil der Nicht-LeserInnen mit zunehmendem Alter ansteigt (vgl. Böck 2000). Dieser Rückgang der Lesehäufigkeit und Lesefreude zu Beginn der Pubertät wird von der Lesesozialisationsforschung bestätigt, andere Medien und Beschäftigungen würden

¹² Die KIM-Studie 2010 (Kinder und Medien), eine Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 bis 13-Jähriger in Deutschland mit einer repräsentativen Stichprobe von 1.214 Zielpersonen, wurde vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest herausgegeben, der seit 1999 das Thema Kinder und Medien regelmäßig erforscht. Informationen dazu unter: <http://www.mpfs.de/>

¹³ ebda.

wichtiger und gezielte Interventionen seien notwendig, diesem Leseinbruch entgegenzusteuern (ebda., S. 35-70). Für die unter 10-Jährigen prägt besonders die Leseförderung in der Volksschule die Beziehung zum Buch, zudem besitzt die Peer-group wesentlichen Einfluss: Die etwas jüngere Studie von Judith Bernauer-Roffeis¹⁴ untersucht die Lesehäufigkeit und Lesefreude in 27 Wiener Volksschulklassen und kommt zum Ergebnis, dass die Lesegewohnheiten der Freunde und die Besuche von Bibliotheken in Begleitung die Lesehäufigkeit sehr stark beeinflussen (Bernauer-Roffeis 2006, S. 904; vgl. dazu auch Hurrelmann 2002, S. 138, 141). Das bedeutet, Kinder brauchen Lesefutter, sie brauchen umfassende und vielfältige Angebote (nämlich die geschlechtsspezifische Lektüreauswahl betreffend) und sie brauchen sowohl gleichaltrige als auch erwachsene Bezugspersonen, mit denen sie ihre Leseerfahrungen teilen. IEA-Lesestudien wie PIRLS zeigen, dass die Leseleistung in Klassen, in denen die Lehrpersonen ein anhaltendes Interesse am Lesen zu entwickeln versuchen, durchgängig hoch ist. Auch PISA weist den straffen Zusammenhang zwischen Leseinteresse und Lesekompetenz nach. Das Interesse am Lesen ist in einigen Ländern, u. a. Österreich und Deutschland, als unterdurchschnittlich zu interpretieren. Zu erwähnen ist auch, dass bei PISA die Leseleistung, insbesondere aber auch das Leseinteresse und Selbstkonzept als LeserIn bei Mädchen positiver ausfällt als bei Buben (ganz im Gegensatz zum Testbereich Mathematik, vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 283f).

Wie sind denn nun die Lebenswelten gestaltet, in denen Kinder heute heranwachsen, und die dem Lesen scheinbar derart abträglich sind und zu wachsender Leseunlust führen? Welchen Einfluss haben die Freizeitkontexte auf die Entwicklung wichtiger Kompetenzen, wenn wir die Entwicklung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts, einer gereiften Leserpersönlichkeit, die an den Kommunikationsprozessen unserer Medien- und Informationsgesellschaft aktiv teilnehmen kann, anstreben (Groeben & Hurrelmann 2004, Garbe, Holle & Jesch 2009, S. 19)? Die Studien suggerieren, dass Lesen eine Freizeitbeschäftigung unter vielen ist. Lesen stellt aber das fundamentalste Medium des Lernens in unserer Wissens- und Informationsgesellschaft dar, ohne das eine befriedigende Teilhabe am gesellschaftspolitischen Leben nur mehr sehr schwer vorstellbar ist. Daher sollen die Medien, die offensichtlich einen entscheidenden Einfluss auf die Lesegewohnheiten haben, im folgenden Teilkapitel im Fokus stehen.

¹⁴ Die Diplomarbeit nahm Lesefreude und die Lesehäufigkeit von Volksschulkindern in der zweiten Klasse im Hinblick auf unterschiedliche äußere Einflüsse ins Visier (Themenschwerpunkte: geschlechtsspezifisches Leseverhalten der Kinder, Einfluss der Freunde auf die Literatur, die Sprache, in der zumeist gelesen wird, und der Einfluss, den ein Bibliotheksbesuch auf das Lese(freizeit)verhalten der Kinder darstellt).

2.1.2 Lesen in der Medioumwelt

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass Medien, insbesondere jene der Informationstechnologien, entscheidenden Einfluss auf die Lesegewohnheiten sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern haben. Lesen wird, so ein Ergebnis aus der Studie „Lesen in Deutschland 2008“, von manchen als anstrengend empfunden. Information und Unterhaltung soll für diese Rezipienten möglichst leicht zu konsumieren sein, ein Wunsch, dem audiovisuelle Medien besser entsprechen können als das langsam zu konsumierende und vordergründig eindimensionale Medium Buch (vgl. Dahrendorf 1995, S. 34, Ramm 2009, S. 31f).¹⁵ Auch werden informative und unterhaltende Medienformate oft als Gegensätze wahrgenommen, die sie aus der Sicht psychologisch orientierter Rezeptionsforschung gar nicht sind. In ihrem Zusammenspiel stellen sie einen elementaren Bestandteil von Lesekompetenz dar (vgl. Vorderer & Klimmt 2002). Die Rezeption von schriftlichen Texten steht heute in gewisser Konkurrenz mit der medialen Bilderflut, mit Visualisierungen im allgemeinen, die teilweise als kulturelles Defizit hinterfragt werden (Domsich 1991). Denn so, wie unter normalen Umständen jeder Mensch sprechen lernt, so ist auch jeder Mensch ohne Vorbereitung in der Lage, mediale Bilder zu rezipieren. Dazu bedarf es keiner zu erlernenden Kulturtechnik. Die medial gelieferte Bilderwelt „passivisiert“, was Kulturkritiker wie Günther Anders schon vor Jahrzehnten bemerkten (Anders 1979, S.VIII). Die beim Lesen im Kopf entstehenden Vorstellungen lösen dagegen einen qualitativ anderen, konstruktiven Prozess aus. Man muss ja beim Lesen mit Verstand dabei sein, Lesen ist über das sprachlich-kognitive Dekodieren hinaus eine komplexe individuelle Konstruktionsleistung (siehe hierzu Kapitel 4 dieser Arbeit), die beim Bildschirmkonsum viel geringer ausfällt (vgl. Spitzer 2005).

Die Annahme von schädlichen Wirkungen des Medienkonsums auf die Entwicklung von Lesekompetenz hat eine lange Tradition und ist heute aktueller denn je, daher soll sie an dieser Stelle etwas genauer aufgegriffen werden. Tatsächlich lassen sich die Auswirkungen der digitalen Revolution auf unsere Kultur und unser Zusammenleben bis hin zu

¹⁵ Ein Beispiel aus dem Schulbereich: An österreichischen Volksschulen werden den SchülerInnen seit Jahrzehnten die Lesehefte Spatzenpost oder Kleines Volk angeboten, die monatlich erscheinen. Den Aussagen der Redaktion gemäß wurden die Texte in diesen Periodika in den vergangenen Jahren kürzer und einfacher, um von den SchülerInnen verstanden und gelesen zu werden (Mitschrift einer Sitzung der Expertengruppe Lesen im Stadtschulrat Wien am 09.02.2009, unveröffentlicht). Zu Beginn der traditionellen Lesepädagogik der vergangenen 200 Jahre wurde allerdings auch dem genießenden Lesen unterstellt, mit einer passiven, konsumierenden Haltung verbunden zu sein, und dieses genießende, ablenkende, lustvolle Lesen wurde als unerlaubt und verpönt verurteilt. Die kulturelle Wertschätzung des Buches, insbesondere unter dem Lustaspekt der Trivilliteratur, ist gerade mit dem Aufkommen des Fernsehens so groß geworden (vgl. Rosebrock 1995, S.13f, Dahrendorf 1995, S. 36).

Veränderungen im Leseverhalten nicht von der Hand weisen. Man rufe sich in Erinnerung, dass vor ca. zwanzig Jahren von insgesamt zwei bis drei Fernsehprogrammen eines am Nachmittag mit einer Stunde Kindersendungen begann und Computer im Alltag noch nicht genutzt wurden. Bildschirme beherrschen heute sowohl Arbeitsalltag als auch Freizeit, letzteres insbesondere bei Kindern (Spitzer 2005, S. 3). Heute wird die Zeit am Computer zur Fernsehzeit addiert, d.h. diese Zeit muss woanders eingespart werden. Empirisch lässt sich belegen, dass die Quantität des Lesens in den letzten dreißig Jahren nicht entscheidend abgenommen hat und der Buchmarkt bis heute nicht zu wachsen aufgehört hat (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 251; Hurrelmann 2002, S. 132). Das Lesen und Besitzen von Büchern ist heute eine Frage des Lebensstils im Zusammenspiel mit anderen Medien. Der qualitative Umgang mit Texten dürfte aber sehr wohl von den medialen Entwicklungen betroffen sein und somit die Ontogenese des Lesens selbst verändern. Sicher beeinflussen die audiovisuellen Medien die Lesesozialisation und Rezeption im Bereich schriftsprachlich strukturierter Textsorten (insbesondere literarischer Natur, siehe dazu Kapitel 7.7.2). Es bleibt aber „strittig, in welche Richtung und auf welchen Ebenen sich diese Veränderungen vollzogen und vollziehen und was sie für die Lesekultur bedeuten, d.h. welche sozialen und kulturellen Manifestationen mit welchem Leseverhalten wie zusammenhängen“ (Rosebrock 1995b, S. 10). Wenn vom Lesen als Schlüsselkompetenz die Rede ist, so gehen wir primär von unterschiedlichen rezeptionsästhetischen Formen aus, die diese Sonderstellung des Lesens begründen, und die im vierten Kapitel dieser Arbeit ausführlich analysiert werden. Hier sei nur so viel erwähnt,

„daß beim Lesen aktiv die Subjektivierung von Bedeutungen vollzogen werden muss, d. h. daß die Erfahrungen, die lesend gemacht werden, durch das Subjekt ‚mit Haut und Haaren‘, d. h. durch Intellekt, Emotion und die sedimentierte Lebensgeschichte, hindurchgehen müssen und so gleichsam von innen heraus angeeignet werden“ (Rosebrock 1995, S. 12).

Die „Leistungskraft“ und „Lustorientierung“ neuer Medien (ebda., S. 21) ist von anderer Qualität. Im folgenden Abschnitt wird deshalb das Medium Fernsehen besonders behandelt, weil es neben Computerspielen das wichtigste und meistgenutzte Medium für Kinder bis zur Sekundarstufe ist. Sicher wird seit der so genannten digitalen Revolution durch die Nutzung von E-mails, SMS und World Wide Web auch am Bildschirm sehr viel gelesen, was Kinder aber erst ab einem späteren Alter betrifft. Daher soll hier weniger auf die besonderen Lesegewohnheiten beim Bildschirmlesen und deren Spezifika der Textsorten eingegangen werden. (Dass das Lesen am Bildschirm bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert besitzt,

wird vom Schulunterricht mit seinem traditionellem Textsortenkanon bislang kaum aufgegriffen).

Manfred Spitzer (2005) zufolge verbringen deutsche Kinder im Durchschnitt fünfeinhalb Stunden täglich vor dem Bildschirm (Computer und Spielekonsolen mit eingerechnet)¹⁶. Damit folgt der Bildschirmkonsum quantitativ gleich nach der Schlafenszeit und liegt noch vor der Zeit, die in der Schule verbracht wird. Spitzers Daten werden von anderen Erhebungen relativiert: Betrachtet man das Freizeitverhalten der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren, so ist festzustellen, dass *Fernsehen* (95%) knapp hinter *Hausaufgaben/Lernen* (97%) rangiert und *Freunde treffen* (94%) oder das Spielen drinnen (89%) und draußen (91%) ebenfalls zu den wichtigsten Aktivitäten zählen. Allerdings wurde bei diesen Daten nicht die tägliche Zeitdauer, sondern nur die regelmäßige Tätigkeit eingestuft (vgl. KIM-Studie 2010, S. 9). Jedenfalls liest gemäß der KIM-Studie knapp die Hälfte der 6 bis 13-Jährigen regelmäßig, wobei jeder Zehnte mindestens einmal pro Woche eine Bibliothek oder Bücherei besucht (vgl. ebda. S.10). Die folgende Grafik zeigt die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder in ihrer Freizeit:

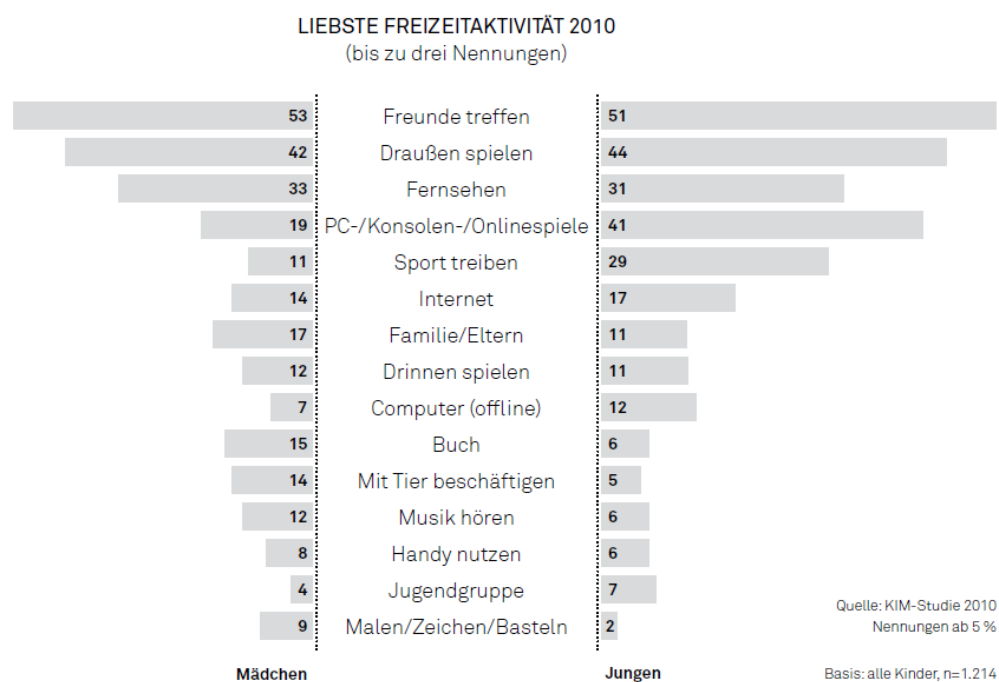


Abb. 2: Liebste Freizeitaktivitäten von Kindern in ihrer Freizeit. KIM-Studie 2010

¹⁶ Diese Zahl erwähnt Spitzer in seinem Vortrag „Vorsicht Bildschirm“ (Datum unbekannt), der im Internet abrufbar ist: <http://video.google.com/videoplay?docid=5026271485979559338#>. Da österreichische Daten fehlen, wird von einer gewissen Vergleichbarkeit zwischen österreichischen und deutschen Kindern ausgegangen. Daten der Statistik Austria belegen in ihrer Zeitverwendungserhebung aus dem Jahr 2008/09 aber, dass das Fernsehen die Freizeitbeschäftigung Nummer 1 ist. Die Umfrage fand unter Personen ab 10 Jahren statt und bezog sich nicht auf Bildschirme im Allgemeinen (vg. Statistik Austria Zeitverwendungserhebung 2008/2009).

Das Buch findet sich gegenüber den audiovisuellen Medien recht abgeschlagen auf den hinteren Rängen. Ergänzend hierzu muss erwähnt werden, dass mit zunehmendem Alter das Spielen drinnen und draußen sowie die Mediennutzung zusammen mit der Familie oder mit Freunden abnimmt und Medien wie Internet, Computer oder Handy immer öfter allein genutzt werden (ebda.). Die Altersgruppe als Lesesozialisationsinstanz spielt für den Wandel dieser gesellschaftlichen Bildungs- und Lesenormen die wichtigste Rolle (Hurrelmann 2002).

Besonderes Feindbild für das Lesen ist der Fernseher, seit Jahren das Bildschirmmedium schlechthin, das in 96% aller österreichischen Haushalte anzutreffen ist (vgl. Statistik Austria, Strom- und Gastagebuch 2008). Im folgenden möchte ich in Bezug auf das Verhältnis von Fernsehen und Lesen der Aussage Spitzers nachgehen: „Wer viel fernsieht, liest nicht gut, liest nicht viel und sieht wiederum mehr fern.“ (Spitzer 2005, S. 133). Es existieren diverse Thesen, dass der Fernseher das Lesen in der Freizeit verdrängt (*Verdrängungs-Hypothese*) bzw. dessen Konsum aufgrund der täglichen Bilderflut zu Konzentrationsmängeln führt (*Konzentrationsabbau-Hypothese*) und aus Gründen der leichteren Unterhaltsamkeit bevorzugt wird (*Leseabwertungs-Hypothese*, vgl. Ennemoser 2003b, S. 449f; Ennemoser & Schneider 2004) – so einige der unterschiedlichen Annahmen, die eng miteinander verknüpft sind (vgl. Vorderer & Klimmt 2002, S. 219). Zudem besteht die These, dass je nach Alter, Geschlecht, Intelligenz und sozialem Hintergrund unterschiedliche Zusammenhangsmuster zwischen dem Fernsehkonsum und den sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern bestehen.

Erstaunlicherweise existieren nur wenige Studien im deutschen Sprachraum, die den Zusammenhängen zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz auf den Grund gehen. Das Gros der Forschung wurde im englischsprachigen Raum durchgeführt (im Überblick siehe Schreier 2004, Ennemoser, Schiffer & Schneider 2002). Einzig die Forschergruppe um die Psychologen Marco Ennemoser und Wolfgang Schneider hat in der Würzburger Längsschnittstudie das Fernsehverhalten von Kindern im letzten Kindergartenjahr und in der zweiten Schulstufe zum Medienverhalten und den schriftsprachlichen Kompetenzen erhoben (vgl. Ennemoser, Schiffer & Schneider 2002; Ennemoser 2003a). Sie kam zu dem Schluss, dass vor allem die Fernsehmenge einen kausalen Einfluss auf die motivationale und kognitive Lesekompetenz hat. Die Forscher sprechen von einem Hemmungseffekt des Fernsehens in der vorschulischen und frühen Grundschulzeit, also in einer sehr frühen Zeit der Lesekompetenzentwicklung, die sich aber auf die Lesekompetenz der folgenden Jahre auswirkt. Dabei wurde empirisch umfassend vorgegangen. Unter anderem mit Hilfe eines

Tagebuchs konnten täglicher Fernsehkonsum, Computerspielzeiten, tägliches Vorlesen und der Konsum von Hörbüchern in Viertelstundengenauigkeit dokumentiert werden. Zur Erhebung der Sprach- und Leseleistung wurden standardisierte Tests eingesetzt: Teile des Heidelberger Sprachentwicklungstests (HSET), diverse Tests zur Ermittlung des phonologischen Bewusstseins (Vorschulalter), Leseaufgaben von Näslund sowie der Allgemeine Schulleistungstest (AST2) und als Maß für die Lesegeschwindigkeit die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP).¹⁷ Bereits die erste Datenerhebung zeigte signifikante negative Korrelationen zwischen dem Fernsehkonsum und den Leistungen der Kinder, die sich in den Längsschnittdaten verfestigten.

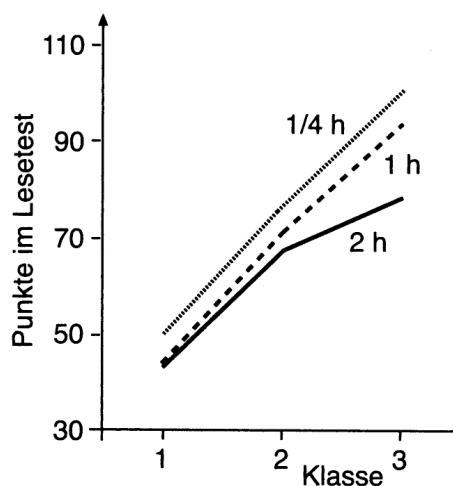


Abb.3: Entwicklung der Leseleistung von der ersten bis zur dritten Klasse in Abhängigkeit vom Fernsehkonsum (Ennemoser, 2003b, S. 448)

Abbildung 3 zeigt, dass die Wenigseher mit durchschnittlich ca. einer Viertelstunde Fernsehen täglich in den Lesetestungen am besten abschnitten. „Vielsehende“ Kinder zeigen nicht nur eine ungünstigere Ausgangslage, sondern im Verlauf von zwei Jahren auch deutlich geringere Leistungszuwächse in der Lesekompetenz als ihre Altersgenossen.¹⁸

Ennemosers Daten wurden innerhalb von drei Jahren gesammelt, lassen also Vorhersagen und Zusammenhänge zu, die eine Querschnittsstudie nicht ermöglicht. Die Daten zeigen, dass Kinder die Dauer des Fernsehkonsums im Kindergarten auch in der ersten und dritten Klasse beibehalten und dass die Fernsehdauer im Vorschulalter die Lesekompetenz in der

¹⁷ Zu den einzelnen Instrumenten siehe Kap. 7.1.1. Darüber hinaus wurde der sozioökonomische Status im Elterninterview erfasst, der IQ wurde durch einen Intelligenztest (CFT 1) ermittelt. Auch die Einstellung zum Lesen und die Konzentrationsfähigkeit wurden erhoben. An der Studie nahmen insgesamt 1075 Kinder teil (vgl. Ennemoser, Schiffer & Schneider 2002; Ennemoser & Schneider 2004).

¹⁸ Vielseher werden in der Studie von Ennemoser u. a. durch zwei bis drei Stunden Fernsehkonsum definiert. In amerikanischen Studien dagegen gelten Konsumenten ab vier Stunden täglich als Vielseher (vgl. Ennemoser, Schiffer & Schneider 2002, S. 236f).

Volksschule beeinflusst. Damit werden unter anderem durch den vorschulischen Fernsehkonsum schon im Kindergartenalter die Weichen für eine günstige oder ungünstige Leseentwicklung in der dritten Klasse gelegt:

„Die Befunde zeigen zudem, dass der vorschulische Fernsehkonsum bereits eine frühe Prognose zukünftiger Leistungsentwicklungen in dem Sinne erlaubt, dass Kinder, die im letzten Kindergartenjahr viel fernsehen, drei Jahre später schlechtere Lesekompetenzen haben werden“ (Ennemoser 2003b, S. 451).

Dass die tendenziell passive Sprachrezeption beim Fernsehen einer aktiven Auseinandersetzung mit Sprache in Spiel-, Förder- oder Vorlesesituationen entgegensteht und Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit der Kinder hat, klingt zwar plausibel, hat sich aber nicht bestätigt (Ennemoser & Schneider 2004, S. 381).¹⁹ Erst anhand des Längsschnitts, und dort dezidiert auf der dritten Schulstufe, wurden die stärksten Zusammenhänge zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz ersichtlich. Später, während der Sekundarschulzeit, ergaben sich kaum noch signifikante Korrelationen, was den Fokus auf die sensiblen Vorschul- und Grundschuljahre wirft. Die Grafik illustriert aber auch den umgekehrten Effekt in späteren Jahren, dass nämlich Kinder mit gut ausgebildeter Lesekompetenz im Folgezeitraum weniger fernsehen. D. h. wer schlecht liest, weicht eher zum bequemeren Medium Fernsehen aus, oder anders interpretiert: Die Lesefähigkeit der Kinder ist ein wichtiger Prädiktor für das Leseverhalten. Wem das Lesen leicht fällt, liest mehr. Auf diese an sich simple Feststellung werden wir im Laufe dieser Arbeit des Öfteren zurückkommen.

Die erhobenen Daten belegen, dass die dargelegten Einflüsse unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund oder dem IQ existieren: „Über den Einbezug relevanter Kontrollvariablen konnte sichergestellt werden, dass die negativen Effekte weder auf die intellektuelle Begabung noch auf die soziale Schicht zurückgeführt werden können“ (Ennemoser 2003a, S. 211). Ennemoser und Schneider wollten aber wissen, ob ein hoher Fernsehkonsum nicht die sozioökonomisch bedingten Schichtunterschiede in den verschiedenen Leistungsmaßen reduziere bzw. ausgleiche. Fernsehen erreiche schließlich alle, auch kognitiv unterforderte Kinder, und trage somit zur Chancengerechtigkeit bei – so die sog. *IQ-Mainstreaming-Hypothese* (Ennemoser & Schneider 2004, S. 386f). Die Ergebnisse sind interessant, denn gerade unter den Vielsehern schneiden die Kinder mit hohem sozioökonomischem Standard am schlechtesten ab. D.h. alle Kinder lesen schlechter, wenn

¹⁹ Auditive Medien wie z. B. Hörbücher haben einen positiven Effekt auf die phonologische Bewusstheit (vgl. Schreier 2004, S. 428).

sie viel fernsehen, aber Kindern aus wohlhabenderen Schichten schadet das viele Fernsehen noch mehr (vgl. auch Spitzer 2005, S. 133f).

Das Verhältnis von Ursache und Wirkung zwischen Lesen und Fernsehen konnte die Studie nicht vollends klären. Trotz der Kernthese - wer viel fernsieht, liest weniger und schlechter, und umgekehrt - bleibt unklar, inwiefern der Bildschirmkonsum, der im Laufe des Schulalters quantitativ ja noch ansteigt und durch Medien wie Computer, DVD, Gameboy oder Handy erweitert wird, tatsächlich schwächere Sprach- und Leseleistungen verursacht oder nicht vielmehr umgekehrt schwache LeserInnen das leichtere Medium wählen. Es ist laut Ennemoser auch nicht so, dass Fernsehen und Lesen zwei unmittelbar konkurrierende Freizeitmedien sind, dass aber doch Kinder, die schon im Vorschulalter viel fernsahen, ihr Lesequantum nicht in dem Maße steigerten wie gleichaltrige Wenigseher.

Dass der Prozess des Lesenlernens durch zu viel Fernsehen beeinträchtigt wird, liegt aber auf der Hand. Die Erkenntnisse könnten dazu führen, den Umgang mit Bildschirmmedien konsequent zu hinterfragen und fernsehende Lesemuffel gezielt zum Lesen zu bewegen, und zwar primär durch gezielte Aufklärungsarbeit und Elternbildung, da der familiäre und lebensweltliche Hintergrund und das elterliche Engagement schon vor der Einschulung entscheidende Faktoren darstellen. Schließlich verwundert es angesichts dieser Erkenntnisse, dass von bildungspolitischer Seite keine drastische Einschränkung des Fernsehkonsums bei Kindern gefordert wird, vergleichbar mit jener Öffentlichkeitsarbeit und Gesundheitsvorsorge, die Kinder z. B. vor dem Passivrauchen schützen soll.

Neben der Quantität des Bildschirmkonsums scheint aber nicht allein die Dosis oder die Frage des Mediums ausschlaggebend zu sein, sondern auch die Qualität der durch dieses Medium transportierten Information. Laut PISA stehen nicht die Nutzungszeiten in Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb, sondern vielmehr seien die konsumierten Inhalte von Bedeutung – und zwar besonders der Konsum von Horror, Porno oder Gewalt, der in äußerst signifikantem Verhältnis zur Leseleistung stehe. Hier ist eher zwischen einem passiven, unterhaltungsorientierten Konsum und einer informationsorientierten Nutzung zu unterscheiden. Ein informationsorientiertes Fernsehverhalten stehe nicht in Beziehung mit der Leseleistung (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 489). Die Wahl der Inhalte und Formate wird auch von Rosebrock betont, insbesondere dort, wo sich die Nutzung von Medien wie dem Fernsehen und von Büchern nicht ausschließen:

„Rezipienten, die eine Vielzahl von Medien nutzen, (profitieren) von ihrem Fernsehkonsum wissens- und orientierungsmäßig (...); dies im Gegensatz zu den Nur-Fernseh-Konsumenten, deren Wissensdistanz (knowledge-gap) zu den Vorgenannten entsprechend wächst (vgl. Saxer 1988).“ (Rosebrock 1995, S. 11)

Diese sog. *Wissenskluft-Hypothese* gesteht auch dem Fernsehen eine informationsorientierte Nutzung bei jenen zu, die ohnehin durch andere Medien bereits gut informiert sind (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 260; Pieper u. a. 2004, S. 25f). Die Tatsache, dass LeserInnen beim Fernsehen mehr lernen als Nicht-LeserInnen kann dahingehend interpretiert werden, dass eine erfolgreiche Lesesozialisation mit einer vielfältigen Medienpraxis einhergeht, dass aber eine vorwiegende Nutzung von audiovisuellen Medien zu Unterhaltungszwecken dem Lesekompetenzerwerb abträglich ist (Hurrelmann 2002, S. 139). Dieser Zusammenhang begründet die Notwendigkeit, Lektüre nicht gegen neue Medien in Front zu bringen, sondern Lesen als jene Schlüsselkompetenz zu betrachten, die einen mündigen Umgang mit Medien erlaubt. Auch neue Medien, Computer, Internet und Multimedia erfordern und fördern eine gute Lesefähigkeit, wenn sie Texte in veränderter Form präsentieren. Das Zusammenspiel der Medien und die damit einhergehende Interrelation zwischen verschiedenen Medien führt selbst dazu, positive Zusammenhänge zwischen Medien wie dem Fernsehen und der Lesekompetenz zu finden, etwa durch das Wecken von themenbasierten Interessen oder durch das instrumentelle Lesen von Untertiteln (die im deutschsprachigen Raum aber selten sind, vgl. Schreier 2004, S. 418f; vgl. auch Hurrelmann 2002, S. 132f). Die Fähigkeiten der Auswahl und adäquaten Nutzung sind individuell wichtiger denn je. Jedes Medium setzt schlussendlich den Einsatz von bestimmten Kompetenzen für einen kritischen, selektiven und distanzierten Umgang mit medial vermittelten Inhalten voraus, die im Zusammenspiel als generelle Medienkompetenz bezeichnet werden kann (vgl. Schreier 2004, S. 409, Dahrendorf 1995, S. 35, Groeben, Hurrelmann, Eggert & Garbe 1999).

Auch das empirische Leseförderprojekt, auf dem diese Dissertation beruht, trägt die Medien bereits im Titel: „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“. Die Beschränkung auf Printmedien reicht in der heutigen postindustriellen, durch Medien geprägten Wissens- und Informationsgesellschaft nicht mehr aus. Angesichts dieser Tatsache ist es unbefriedigend, in eine kulturpessimistische Herabsetzung audiovisueller und neuer Medien zu verfallen, vielmehr müssen Ziele und Funktionen der Lesekompetenz als kognitiv-konstruktive Basiskompetenz innerhalb der Medienvielfalt neu hinterfragt und definiert werden.

„Das Lesen elektronischer Medien ist gekennzeichnet durch das Suchen nach relevanten Informationen, dem Einsatz von Navigationstools, dem Verknüpfen nichtlinearer Strukturen, der Veränderbarkeit der Inhalte sowie der großen Fülle an dargebotenen Informationen und erfordert daher spezielle Fertigkeiten.“ (Schwantner & Schreiner 2011, S. 19)

Mit Schrift, Ton, Bild und Animation sind sehr unterschiedliche Informationskanäle zu nutzen und zu integrieren. Damit passiert keine Verdrängung der Printmedien, sondern eine „Funktionsverschiebung innerhalb des Gefüges kultureller Reproduktion“ (Schreier & Rupp 2002, S. 252). In diesem Sinne ist die Lesekompetenz als Teil der Medienkompetenz zu verorten. Neben der technischen, instrumentellen Nutzungskompetenz ist dem Lesen in den Medien auch eine analytisch-kritische, ästhetisch-genussbezogene sowie produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz eigen (vgl. ebda., S. 254). Wenn Lesekompetenz der Schlüssel für eine selbst bestimmte Teilhabe eines handlungsfähigen Subjekts in der Gesellschaft ist, dann ist es Medienkompetenz erst recht.

Dass die Mediennutzung differenziert betrachtet werden muss (nämlich passiv-unterhaltungsorientiert auf der einen und aktiv-interessensorientiert auf der anderen Seite) und stark schicht- und bildungsabhängig ist, soll erneut betont werden (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 260, Hurrelmann 2002).²⁰ Wer Medien hauptsächlich unterhaltungsorientiert konsumiert, baut jene Medienkompetenz, die zu einer selbst bestimmten Informationsbeschaffung notwendig ist, unter Umständen nicht im erforderlichen Maß auf (vgl. Schreier & Rupp 2002, ebda.).

Es geht aber keineswegs nur um die Qualität des Gelesenen, auch das Medium, über das die Inhalte präsentiert werden, beeinflusst deren Rezeption wesentlich, wie das Beispiel des Internets deutlich macht. Die Hypertextstruktur erfordert die Einteilung in relativ kurze Textteile, zwischen denen man, untereinander verlinkt, springen kann. Eine lineare Rezeption ist dadurch nicht mehr gegeben, allerdings ist schwer zu belegen, ob diese Lesart eine oberflächliche Rezeption befördert und LeserInnen auf Dauer verlernen, lange Gedankengänge zu verfolgen (vgl. Groeben, Hurrelmann, Eggert & Garbe 1999). Besonders die Unterhaltungsfunktion des Lesen wird durch andere, visuelle Medien stärker erfüllt als früher. Die klassischen Ingredienzien literarischer Texte wie beispielsweise fiktive Welten oder die Identifikation mit Figuren ist keineswegs an den Schrifttext gekoppelt. Eine bedürfnisgerechte Auswahl und Vielfalt an Medien, ausgesucht von einem aktiven,

²⁰ Mehr als die Hälfte der US-amerikanischen Jugendlichen produzieren selbst medialen „Content“, ein Drittel der Teenager, die das Internet nutzen, tauscht im Netz selbst produzierte Inhalte aus – so viel zur aktiven Mediennutzung Jugendlicher (vgl. Avermann 2009, S. 100).

interessierten Rezipienten, vermeidet aber einseitige Rezeptionsmodi und verhilft zu einer umfassenden Lese- und Medienkompetenz. In diesem Kontext weisen Forschungsbefunde ganz deutlich darauf hin, dass das mediale Umfeld in seiner Wirkungsweise stark vom familiären Kontext abhängt (vgl. Hurrelmann u. a. 1993; Hurrelmann 2002). Die Bedeutung der Sozialisationsinstanz Familie, des Aufwachsens in verschiedenen Konstellationen, ist nicht zuletzt im Migrationskontext von besonderem Gewicht, wo z.B. Geschwisterkinder oft bedeutenden Einfluss auf die Sprach- und Bildungsentwicklung haben (vgl. Mohr 2005).

2.1.3 Phasen der Lesesozialisation

Im folgenden Abschnitt werden drei Phasen der literalen Entwicklung skizziert, die drei „Plateaus“ der Lese- und literarischen Sozialisation ausmachen. Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, mit welchen Riten und Aktivitäten Kinder in die LeserInnenschaft initiiert werden, wie sie Mitglied werden in der Gruppe der LeserInnen.

1. Vorschulalter, gekennzeichnet durch das gemeinsame Vorlesen und den Eintritt in die Literalität durch Andere (interpersonale Literalität), insbesondere die Familie, die in der Forschung als die wichtigste Vermittlerin der Lesekompetenz gilt (Hurrelmann 2002, S. 138).
2. Grundschulzeit bis zur Pubertätskrise (die Teile der Sekundarstufe I einschließt), in der das autonome Lesen und seine Genussmöglichkeiten erfahren werden.
3. Die Zeit nach dem Beginn der Pubertät, die eine neue, kritische mentale Befassung mit Texten eröffnet und auch erneutes Interesse am Austausch über Leseerfahrungen mit sich bringt (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 29)²¹.

Dass die Mitgliedschaftsangebote für Kinder unterschiedlicher Lebenswelten völlig unterschiedlich gestaltet sind, soll vorab in Erinnerung gerufen werden. Vor allem die Zugehörigkeit zu Schichten bzw. Milieus führt zu unterschiedlichen „soziokommunikativen Fähigkeiten und kulturellen Orientierungen“, die sich für die nachwachsenden Generationen als „vererbtes kulturelles Kapital erweisen“ (Hurrelmann 2002, S. 139). Der Begriff des Kapitals wird später wiederkehren. Schichtspezifisch ist der Bildungsgrad, der Umgang mit kulturellen Stilen sowie der Umgang mit Medien.

²¹ Nix und Rosebrock geben einen knappen Überblick über diese drei Plateaus der literalen und literarischen Entwicklung, die sich an Konzepte der Entwicklungsaufgaben anlehnen, wie sie von der pädagogischen Psychologie entwickelt wurden und in dieser Arbeit lediglich für die Strukturierung der Lesesozialisationsphasen übernommen werden.

2.1.3.1 Die vorschulische Phase der Lesesozialisation

Die Lesesozialisation eines Menschen beginnt weit vor der Alphabetisierung und durchläuft einen Prozess, der ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Teilfähigkeiten des Lesens fordert. Der Reichtum literarischer Erfahrungen einschließlich der „Qualität der familiären Kommunikation“ (Rosebrock & Nix 2010) von Beginn des Lebens an ist wohl einer der wichtigsten Faktoren für spätere Leseprozesse. Kinder machen durch das Vorlesen, Erzählen und durch die Medien weit vor dem Schuleintritt Erfahrungen mit schriftsprachlich strukturierten Texten und literarischen Formen und gewinnen essentielle Vorläuferfertigkeiten für das spätere Lesen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 138f; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera 2010, S. 19f, Rosebrock & Nix 2010, S. 25f, zur Sprachförderung im Kindergarten siehe Reich 2008).

Eine ideale Phase für die Leselernbereitschaft von Kindern kann nur schwer ausfindig gemacht werden, allerdings werden in der Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache metasprachliche Kompetenzen gefördert, die Eigenschaften und Funktionen geschriebener Sprache verständlich machen und die Sprache als Instrument des Denkens fördern (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 74). Neben psychischen Voraussetzungen wie Begriffsentwicklung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Intelligenz oder auch Links-Rechts-Orientierung müssen verschiedene sprachliche Fertigkeiten ausgebildet sein, etwa die feine Unterscheidung von Lauten, die Fähigkeit, Anweisungen zu befolgen, eine sich entwickelnde mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie das Vermögen, über Sprache zu sprechen (vgl. Crystal 1997, S. 252). Die genauen Voraussetzungen sind keineswegs klar, die klassische Studie von Ninio und Bruner (1978) fand jedoch heraus, dass keine Alltagssituation für den Spracherwerb so ergiebig ist wie die Vorlesesituation bzw. das Anschauen eines Bilderbuches. Die Sprache des Beschreibenden ist weit elaborierter als in allen sonstigen Spiel- und Gesprächssituationen mit Kindern (vgl. dazu auch Wieler 1995). Hurrelmann u. a. (1993) illustrieren das Vorlesen als Schaukelstuhl zwischen mündlicher und schriftlicher Welt. Textbedeutungen werden ausgehend von der natürlichen Familiensprache ausgehandelt, Sprache wird beim Sprechen über eine Geschichte/ein Bild aber auch vom alltäglichen Kontext herausgelöst und Inhalte, Muster und Werte kulturspezifisch vermittelt. Die kindliche Repräsentation der Welt wird reicher.

„Das Kind macht die Erfahrung, dass Sprache allein in der Lage ist, mögliche Welten mit einer inneren Kohärenz und Logik zu erschaffen, und es wird sich der Arten und Weisen bewusst, in denen Sprache im Umgang mit diesen Repräsentationen benutzt werden kann.“ (Deutsches PISA-Konsortium, S. 75)

Im Sozialisationskontext ist daher hervorzuheben, dass „die Qualität dieser vorschulischen Schriftsprache- und Literaturerfahrungen in außerordentlichem Ausmaß davon abhängig“ ist, „ob und wie Schriftsprache aus Medien und Büchern zwischen Eltern und Kindern mündlich aufgenommen und vermittelt wird“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 25). Die Erfahrung eines Kindes, mit welchem Unterschied Schriftsprache zur gesprochenen Sprache verwendet wird, wird in der Fachliteratur als entscheidender für die Lesesozialisation gewertet als die Kenntnis des Lesens selbst. Kinder sollten bereits im Vorschulalter jene phonologische Bewusstheit erlangen, also die Bewusstheit über die lautliche Struktur der Sprache, die als wichtigste Voraussetzung für die spätere phonologische Informationsverarbeitung gilt: das Erkennen und die Unterscheidung von Wörtern in Sätzen und Silben in Wörtern und die Kenntnis von Buchstaben (einen Forschungsüberblick bietet das Deutsche PISA-Konsortium 2001, S. 75). Auch nach Ennemoser et al. (2006) gibt es Anzeichen dafür, dass das phonologische Bewusstsein im Vorschulalter einen direkten Einfluss auf die Lesefähigkeiten in der dritten Klasse hat. Von Bedeutung ist aber auch das Gespräch über den Text und seine Bedeutungen. „Deuten ist etwa Gelerntes“ (Ehlers 1998, S. 230). Die kulturspezifische Lesesozialisation beeinflusst das Lesen von Beginn an und ist eine Ursache für individuelle Leseunterschiede.

2.1.3.2 Lesen in den Grundschuljahren

Eine typische Schwankung der Leselust ist zu Beginn der Schulzeit zu beobachten. In der Forschung ist sogar von einer Lesekrise mit Beginn der Alphabetisierung die Rede, wenn sich die vorschulische (Vorlese-)Lektüre im Missverhältnis zur eigenen Lesekompetenz verhält. Dabei scheinen Unterschiede in Aufbau und Format des Anfangsunterrichts weniger bedeutsam zu sein als vielfach vermutet. Mühsam muss der junge Leser/die junge Leserin Buchstaben dechiffrieren, wo doch kognitiv schon eine hohe literarische Verstehensleistung existiert (vgl. Rosebrock 1995, S. 24). Hier scheint die Bedeutung, die die Schriftlichkeit und das Lesen im Umfeld des Kindes hat, eine große motivierende Rolle zu spielen.

Eine basale Lesefertigkeit (zu den Modellen des Schriftspracherwerbs siehe Kap. 4) ist normalerweise nach dem Ende der Grundstufe I, also zu Beginn der dritten Schulstufe, erreicht, das Leseverständnis entwickelt sich danach allerdings fortwährend weiter.

Einige Längsschnittstudien bieten, aufgrund ihrer Ausdehnung und ihrer Qualität Zusammenhänge herzustellen, äußerst aufschlussreiche Daten zur Entwicklung der Lesekompetenz in der ersten Schulzeit. In einer Reihe solcher Längsschnittstudien - etwa der

Bielefelder Längsschnittstudie von Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek (1999)²², der Münchner Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen (LOGIK –Studie) von Weinert et al. (Projektzeitraum 1984-2007)²³ sowie der Wiener Längsschnittstudie von Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann (1993) - ließ sich zeigen, dass frühe Unterschiede in der Lesekompetenz über die Jahre hinweg relativ stabil waren, und bestätigen somit die Bedeutung der Vorläuferfertigkeiten vor der Alphabetisierung mit Beginn der Schulzeit für die spätere Leseentwicklung. Klicpera und Gasteiger-Klicpera führten vom Herbst 1983 bis Sommer 1991 eine Längsschnittuntersuchung mit 498 LernerInnen an Wiener Schulen durch und haben dadurch als eine der wenigen Studien die Entwicklung des Lesens und Schreibens während der gesamten Pflichtschulzeit erfasst. Sie legten dar, dass LernerInnen, die am Ende der ersten Klasse mit Leseproblemen zu kämpfen hatten, diese Leseschwäche auch am Ende der vierten Klasse und gegen Ende der Pflichtschulzeit aufwiesen. Und sie belegen, dass am Ende der achten Klasse, also in etwa der Zeit der PISA-Testung, etwa ein Drittel der LeserInnen einen geschriebenen Text kaum vollständig erfassen konnten (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, S. 57). Die AutorInnen forderten auch damals einen differenzierten Unterricht mit einer genauen Erfassung der individuellen Lesefähigkeit, um Über- und Unterforderung auszuschließen und entsprechend zu fördern. Sie wiesen schon damals auf die große Bedeutung der familiären Lernbedingungen und Unterstützung hin.

Für eine erfolgreiche Alphabetisierung sind neben den soziologischen Merkmalen wie Geschlecht (vgl. Groeben 2005) und Schichtzugehörigkeit natürlich vor allem kognitive Faktoren wie Intelligenzquotient und Dekodierfähigkeit (Lesegeschwindigkeit), aber auch fachliches und metakognitives Wissen und nicht zuletzt die Motivation bestimmend. Wie das Lesen aus kognitiver Sicht funktioniert, wird in Kapitel 4 beschrieben, die Schichtzugehörigkeit und die damit verbundenen Implikationen werden noch in diesem Kapitel thematisiert. Anhand all dieser Faktoren wird versucht, eine Erklärung für individuelle Unterschiede im Leseverständnis in den frühen Lebensjahren zu finden und gleichzeitig eine Vorhersage für die Entwicklung während der Schulzeit zu ermöglichen.

²² Zielsetzung der Studie war es, Vorschulkinder mit dem Bielefelder Lesescreening zu untersuchen, um deren Risiko für die spätere Entwicklung einer Lese- Rechtschreibschwäche abzuschätzen und frühe Fördermöglichkeiten wahrzunehmen. In mehreren empirisch begleiteten Trainingsprogrammen wurden diese Fördermaßnahmen als effektiv bewertet.

²³ Ziel der 1984 begonnenen LOGIK-Studie unter der Leitung von F. E. Weinert (Max Plank-Institut München) war es u. a., die Entwicklung individueller Unterschiede in der intellektuellen, motivationalen und sozialen Entwicklung von Kindern zu untersuchen, die Entwicklungsmuster in diesen Bereichen herauszuarbeiten und die komplexen Wechselwirkungen zwischen kognitiven, motivationalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen genauer zu analysieren. Literaturhinweise sind unter folgendem Link zu finden: <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb8/entwicklungspsychologie/Projekte/logik>

Zur Klärung früher individueller Unterschiede im Leseverständnis haben ForscherInnen verschiedene Vorhersagemodelle entwickelt, die neben der basalen Lesefähigkeit im Sinne des Dekodierens (Lesegeschwindigkeit) viele weitere Faktoren wie Geschlecht, IQ, Schichtzugehörigkeit, bereichsspezifisches Vorwissen, metakognitives Wissen und Lesemotivation berücksichtigen. Wie wichtig Aspekte der Sozialisation für eine positive Entwicklung der Lesekompetenz sind, wird an Vorhersagemodellen deutlich, wie sie etwa im PISA-Kontext entwickelt wurden. Die PISA-Ergebnisse selbst erlauben keine kausalen Rückschlüsse (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 469). Die AutorInnen räumen daher ein, dass durch die Testung selbst kaum Schülermerkmale erfasst werden, die Leistungsunterschiede unmittelbar erklären könnten. „Die meisten der berücksichtigten Faktoren wie etwa Merkmale der sozialen Herkunft oder des elterlichen Unterstützungsverhaltens befinden sich in einem relativ weiten Erklärungsabstand zum eigentlichen Leseprozess“ (ebda, S. 86).

Das Deutsche PISA-Konsortium hat daher einen zusätzlichen nationalen Test entwickelt, der das Lernen aus Texten gezielt ins Visier nimmt und Variablen wie Verfügbarkeit von Lese- und Lernstrategien, Vorwissen, Dekodierfähigkeit und Interesse der SchülerInnen berücksichtigt (ebda. S. 45f). Es wird angenommen, dass Lesekompetenz stark mit den genannten Variablen zusammenhängt – ein Schluss, der auch im empirischen Teil dieser Arbeit noch im Zentrum stehen wird. So wird sich zeigen, dass die Lesekompetenz in Schulklassen mit gezielter Förderung in z.B. EVA (Eigenverantwortliches Lernen nach Klippert, siehe ders. 2001) oder anderen Lern- und Arbeitsstrategien bessere Werte in Lesetests erreichten (vgl. Kap. 9.2.2.2.4).

Das Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz nach Baumert sieht die Sozialisationskomponente nicht direkt vor, sondern impliziert sie im Lernstrategiewissen und dem Leseinteresse, das die Jugendlichen mitbringen. Es reduziert die Einflussfaktoren auf fünf Kategorien, die Textkompetenz erklären oder vorhersagen können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 130):

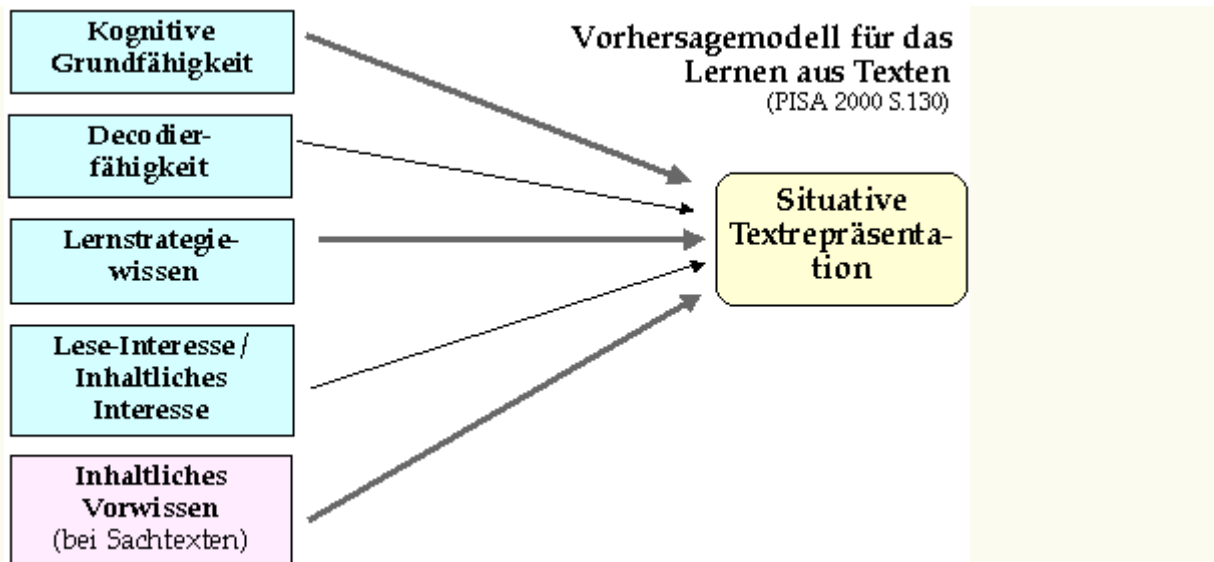


Abb. 4: Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz im internationalen Lesetest PISA, in: Deutsches PISA-Konsortium (2001), S. 130

Der Grafik entsprechend hängt die individuelle Leseleistung von verschiedenen Merkmalen des Lesers ab: kognitive Grundfähigkeiten sind der beste Prädiktor für die Leseleistung, danach folgt das Lernstrategiewissen noch vor der Dekodierfähigkeit – eine wichtige Erkenntnis für die Leseförderung (siehe Kap. 7.6). Lesekompetenz bedeutet das Zusammenspiel dieser Merkmale und wird von Weinert sogar als eine Form der Handlungskompetenz bezeichnet, da Haltungen, Einstellungen, förderliche Strategien und Routinen den Leser charakterisieren (Weinert 2001).

Die kognitive Grundfähigkeit bezieht sich auf die Wahrnehmungsprozesse und die kognitiven Schemata, in die sich das Gelesene beim Leser/bei der Leserin einfügt. Mit der Dekodierfähigkeit ist die rasche Sinnzuordnung von Wörtern, Sätzen und Texten gemeint, die einen gesicherten Wortschatz voraussetzt. Diese beiden die Lesekompetenz maßgeblich konstituierenden Faktoren sind den kognitionspsychologischen Grundlagen zuzurechnen und werden in Kapitel vier dieser Arbeit genauer beschrieben. Das Lernstrategiewissen dagegen, d.h. die Fähigkeit, Strategien effektiv anzuwenden, und damit in engem Zusammenhang das Interesse, die Motivation und Wissbegierde sowie das positive Selbstkonzept des Lesers/der Leserin als entscheidende Komponenten des Lernens und Lesens sind Faktoren, die zwar durch die kognitionspsychologische Leseforschung nicht ausgespart blieben, aber erst durch die Lesesozialisationsforschung ins Zentrum der Leseforschung gerückt sind. Sie werden im siebten Kapitel im Rahmen der Leseförderung genauer behandelt.

Für Baumert sind besonders effektive Lernstrategien zentral für die Entwicklung der Lesekompetenz. Die richtige Einschätzung eines Textes, seiner Anforderungen und Aufgaben führt dazu, dass Arbeitsstrategien auf seine Besonderheiten abgestimmt werden können.

Das Wissen darüber hat sich „als der beste Prädiktor der Lesekompetenz erwiesen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 296). Dass Strategiewissen essentiell ist, zeigen auch die Ergebnisse der Münchner LOGIK-Studie von Weinert et al:

„Die meisten Kinder erwerben Lernstrategien relativ schnell und abrupt, so dass sich das Entwicklungsmuster hier als nicht-linear darstellt. Mit dem Erwerb der Strategie verbessert sich die Gedächtnisleistung in dieser Aufgabe meist erheblich. Interessant scheint hier, dass der Strategie-Erwerb zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden kann, so dass sich die Entwicklung insgesamt als sehr dynamisch und schwer vorhersagbar darstellt.“²⁴

Individuelle Unterschiede im Medienkonsum, der Sozialschicht, dem IQ, in der Motivation, dem Selbstkonzept als LeserIn und dem Wissen über Lesestrategien sagen gerade bei fortgeschrittenen SchülerInnen die Lesekompetenz voraus. Die Rolle der Intelligenz für die Entwicklung der Lesekompetenz ist nicht völlig klar. Auf der einen Seite finden sich Beispiele für ihre besondere Relevanz. Andererseits gibt es auch Beispiele, die einen eher geringen Einfluss andeuten. Während der IQ in unausgelesenen Stichproben moderat mit der Leseleistung korreliert, ist seine Funktion in der Gruppe schwacher LeserInnen weniger klar. Hier werden bei älteren SchülerInnen klare Effekte der Schicht, des Geschlechts und des Migrationsstatus erkennbar (vgl. Schneider, Wolke et al. 2004).

Interessant sind diese Forschungsergebnisse vor allem für die Leseförderung: Faktoren wie Motivation, Interesse, Leseerfahrungen oder Lese- und Lernstrategien müssen als Ausgangspunkt für die individuelle Leseförderung gelten. Bei aller Berücksichtigung von IQ, Sprachentwicklung oder phonologischer Bewusstheit ist damit die Bedeutung familiärer Einflussfaktoren für die Lesesozialisation zu betonen. Unter der Voraussetzung einer altersadäquaten Entfaltung der kognitiven Grundfähigkeiten steht der Sozialisationskontext im Modell von Schaffner, Schiefele & Schneider (2004) sogar gleich zu Beginn, alle weiteren Faktoren wie Lernmerkmale und Lernprozesse bedingend:

Ausschlaggebend ist auch hier

1. der familiäre Hintergrund (das soziale und kulturelle Kapital sowie der familiäre Kontext), die sich auf

²⁴ Das Zitat stammt aus der Zusammenfassung der wesentlichen Befunde aus der LOGIK-Studie, die unter folgendem Link abrufbar ist: <http://www.volkswagenstiftung.de/fileadmin/downloads/LOGIK-Zusammenfassung82006.pdf>

2. grundlegende Lernmerkmale auswirken (die kognitive Grundfähigkeit, die intrinsische Lesemotivation sowie das verbale Selbstkonzept). Daraus wiederum entsteht ein Zusammenhang zu
3. spezifischen Lernmerkmalen, wie thematischem Vorwissen, Dekodierfähigkeit, metakognitivem Strategiewissen und thematischem Interesse, die den Lernprozess steuern.

Der zweite und dritte Punkt bedingen zwar das Textverstehen, grundlegend sind aber der soziale und kulturelle Hintergrund.

Es gilt daher als empirisch abgesichert, dass die soziale Einbindung des Lesens in den Alltag sowie das Leseverhalten und Bildungsniveau der Eltern die Lesekompetenz beeinflussen und Kinder aus unterschiedlichen Sozialschichten auch Unterschiede im Leseverhalten zeigen. Allein der Umstand, ob Kinder ihre Eltern zu Hause lesend erleben, gilt für die schulische Lesesozialisation als bedeutsam (Hurrelmann u. a. 1993). Zwar übernimmt mit dem Schulbeginn der Deutschunterricht die zentrale Verantwortung für die Entwicklung der Lesekompetenz (bzw. sollten sich bis zur Sekundarstufe I laut Lehrplan alle Unterrichtsfächer diese Aufgabe teilen), aber auch in diesen Schuljahren wird die Lesesozialisation maßgeblich von Einstellung und Verhalten des Elternhauses bestimmt, wenngleich bereits in der Volksschule die Peergroup Einfluss zeigt (vgl. die Studie von Judith Bernauer-Roffeis 2006). Insbesondere für die in der Lesesozialisationsforschung wichtige Dimension der Anschlusskommunikation ist die Peer-Group entscheidend. Lesekompetenz wird nicht zuletzt mit Hilfe kompetenter Anderer, in gemeinsamen Lesesituationen (wie dem Vorlesen) oder in retrospektiven Anschlusskommunikationen erworben (vgl. Hurrelmann 2002, S. 278). Die PISA-Ergebnisse (vgl. Kap. 2.2.3) haben immerhin dazu geführt, die intrinsische Lesemotivation der SchülerInnen in der Schule nicht einfach vorauszusetzen, wie dies jahrzehntelang geschah (vgl. Rosebrock 1995, S. 20). Doch auch mit dem heutigen Lehrplan, dem Literaturkanon und der gängigen schulischen Lektürepraxis hinkt die Schule der Lebensrealität der Kinder und deren Umgang mit verschiedenen Medien hinterher. Die im Unterricht bevorzugte Literaturgattung der realistischen Erzählung mit moralisch-pädagogischer Botschaft wird von den Kindern wenig geschätzt (vgl. Hurrelmann 2002).

Die kompensatorische Rolle der Schule und die Möglichkeiten, die im institutionellen Rahmen der Schule für die Leseförderung offen stehen, wird in Kapitel 3 ausführlich beschrieben. Fest steht, dass die Verbindung von Elternhaus und Schule eine wichtige, zu intensivierende Wirkungsebene für eine erfolgreiche Lesesozialisation darstellt.

2.1.3.3 Lesen und die Bedeutung der Bildungssprache ab der Sekundarstufe I

Die Rolle des Lesens wird für die Entwicklung eines bildungssprachlichen Repertoires als äußerst hoch eingestuft. Unter wünschenswerten Umständen folgt nach der Leselernphase in der Grundschule in der späteren Kindheit, d.h. während der Sekundarstufe I, eine Viellesephase, die die Leseflüssigkeit festigt und einen „langen Leseatem“ (Schreier & Rupp 2002; Rosebrock & Nix 2010, S. 26) trainiert. Wichtig wird die „Fähigkeit, komplexe mentale Modelle über längere Zeit zu prozessieren“, sodass mit dem Ende der Kindheit „kognitive Ressourcen für die eigentliche denkende Verarbeitung des Gelesenen zur Verfügung stehen“ (ebda.). Diese Phase einer neuen literarischen Sozialisation fällt oft in die Pubertätskrise, in der das Freizeitverhalten andere Prioritäten als Bücher vorsieht und in der Forschung daher als zweite Lesekrise bezeichnet wird. In der Pubertät ist auch ein Widerspruch zwischen schulischer Lektürepraxis und einer intrinsisch motivierten privaten, ja intimen Lektüre zu beobachten, ein Widerspruch, der sich oft bis ins Erwachsenenalter zieht und die Bedeutung des identifikatorischen emotionalen Lesens unterstreicht (vgl. Rosebrock 1995, S. 24f). Basale Leseprozesse sollten nun automatisch ablaufen und das Verständnis für anspruchsvollere Texte sollte gefestigt sein, wodurch für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten das Fundament gelegt ist.

An dieser Stelle soll der Begriff der *Bildungssprache* genauer erläutert werden, womit dem fünften Kapitel, das sich mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit der SchülerInnen auseinandersetzt, leicht vorgegriffen wird. Der Begriff etablierte sich im Rahmen des bereits erwähnten BLK-Modellprogramms FÖRMIG und bezeichnet jene spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die den Unterschied zwischen gesprochener Alltagssprache und schulischer formaler Sprache ausmachen und sich an den Begriff der „Cognitive Academic Language Proficiency“ von Jim Cummins anlehnen (vgl. Cummins 2000 sowie Kap. 5.1.1). Bildungssprache unterscheidet sich von gesprochener Alltagssprache dadurch, dass sie alltägliche wie fachliche Themen und Inhalte unabhängig von einer Situation in eindeutiger Weise und in angemessener Form darstellt. Bildungssprachliche Texte zeichnen sich durch einen gewissen Abstraktionsgrad aus und beinhalten neben einem entsprechenden Wortschatz komplexe grammatische Strukturen, die man im mündlichen Sprachgebrauch nicht bzw. kaum verwendet. Da Bildungssprache sich daher hauptsächlich in schriftlicher Form zeigt, ist der Weg sie zu erwerben gleichzeitig ein Leseerwerbsprozess²⁵.

²⁵ Bildungssprachliche Charakteristika sind ähnlich jenen der Wissenschaftssprache u. a. der Gebrauch des Passivs, der Gebrauch des unpersönlichen Artikels, die Benutzung des Konjunktivs, Passivkonstruktionen mit „lassen“, Substantivierungen und Komposita.

In systematischen Studien zu Fragen mehrsprachiger SchülerInnen aus den USA oder Kanada zeigte sich, dass sich die Bildungssprache im schulischen Prozess „zunehmend domänenspezifisch, also nach Fächergruppen ausdifferenziert“ darstellt (Gogolin 2006, S. 2). SchülerInnen müssen eine sukzessive Vertrautheit mit den in diesen spezifischen Domänen geltenden Regeln des Sprachgebrauchs aufbauen, um in allen Fächern reüssieren zu können. So zeigen sich Zusammenhänge zwischen der bildungssprachlichen Kompetenz und den Ergebnissen standardisierter Leistungstests in Lesen und Mathematik (vgl. ebda.).

Wie zahlreiche Leistungsstudien belegen, stellt die ideale Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten in vielen Fällen ein Wunschdenken dar. Die von vielen Lehrenden festzustellende Divergenz zwischen der gesprochenen Sprache, die völlig korrekt auch einen mündlichen Fachdiskurs zulässt, und mangelhaften schriftlichen Äußerungen, dürfte ihren Ursprung nicht zuletzt in der Lesesozialisation haben, die schon früh mit schriftsprachigen Redemitteln über die Alltagskommunikation hinaus vertraut macht. Besonders für die Hauptschule ist zu beobachten, dass viele SchülerInnen keinen automatisierten Lesefluss erreichen. Dass die unzureichende Beherrschung der Unterrichtssprache den Schulleistungen abträglich ist, steht außer Frage. Allein die sprachliche Situation von lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen für Leistungsnachteile verantwortlich zu machen, greift allerdings zu kurz. Denn auch Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die in Österreich geboren sind und ihre gesamte Bildungslaufbahn in Österreich verbracht haben, schneiden bei PISA schlechter ab als jugendliche MigrantInnen der ersten Generation²⁶. Ein Hauptproblem für die mangelnde Entwicklung von Lesekompetenz sehe ich in der Lesekultur, in der Tatsache, dass Kinder keinen Zugang zur Bildungssprache bekommen, keine Lesetexte vorfinden und dadurch die Bemühungen der schulischen Leseanimation und des Lesens im Unterricht als völlig lebensfernes Ritual empfinden. Die Themen sind der durch audiovisuelle Medien dominierten Alltagswelt der Jugendlichen oft fremd, genauso etwa expressive Ausdrucksformen im Sinne literarischer Texte (vgl. Pieper et. al., 2004). Das Lesen wird als „Habitus der Anderen“ und dadurch als nicht erstrebenswert, als „uncool“ wahrgenommen. Die Forschungen von Pieper, Rosebrock, Wirthwein und Volz (2004) beschäftigten sich gezielt mit dem Lektüerverhalten von HauptschulabgängerInnen, mit deren Verhältnis zu Literatur und Medien und der Position des Lesens in deren Alltag. Der enge Konnex zwischen

²⁶ Die Situation von SeiteneinsteigerInnen in unser Schulsystem wird im empirischen Teil dieser Arbeit eigens herausgearbeitet.

Sozialschicht und Leseverhalten und die „lebensgeschichtliche Genese schriftsprachlicher Verstehensfähigkeiten“ (ebda., S. 9) war von vorneherein durchschaubar, doch die AutorInnen waren erstaunt, wie stark sich die HauptschulabsolventInnen in ihrer Lebensführung, ihren Perspektiven und ihrer Schulgeschichte unterscheiden. Die Heterogenität der Jugendlichen insgesamt, insbesondere aber jener mit Migrationshintergrund, sei so groß, dass dieser bloße Umstand nicht als distinktives Merkmal hergenommen werden könne. Zudem wird konstatiert, dass diese Heterogenität der SchülerInnenschaft in der pädagogisch-didaktischen Diskussion kaum aufgegriffen wird (ebda., S. 15). Diese Einschätzung steht in engem Zusammenhang mit der mangelnden Diagnosefähigkeit sprachlicher Kompetenzen der SchülerInnen durch ihre Lehrpersonen. Vor allem die Einschätzung von Lesedefiziten stellt eine große Schwäche im System Schule dar (siehe Kap. 3.4).

Dass mangelhafte Lesesozialisation nicht auf einen Schultyp beschränkt bleibt und durchaus auch für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) gelten dürfte, wird diese Arbeit noch zeigen. Auch Rosebrock und Nix (2010) zufolge liest unter den Gymnasialschülern nur noch ein Drittel in der Freizeit (vgl. S. 27). Wird Lesen nicht aktiv geübt, insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe I, und wird der technische Aspekt des Lesens in diesem Alter zuungunsten der mentalen Verarbeitung des Inhalts weiterhin als anstrengend empfunden, gerät der/die LeserIn in einen Teufelskreis, während die Komplexität der (schulischen) Texte im Sinne der Bildungssprache steigt.

Am Schluss dieses Teilkapitels soll explizit erwähnt werden, dass die Lesekompetenz nur auf normativer Ebene geschlechtsneutral betrachtet werden kann und die Lesesozialisation auch geschlechtsspezifisch verläuft, was als großer Faktor für die Entwicklung der Lesekompetenz gilt (Rosebrock 1995, S. 18f, Hurrelmann 2002, S. 141). Die intrinsische Lesemotivation ist unterschiedlich ausgeprägt, das weibliche Lesen orientiert sich an anderen Themen und Inhalten als das männliche (Belletristik versus Sachtext, wie die Studie Lesen in Deutschland 2008 plakativ erhoben hat, vgl. Kap 2.1.1), es hat heute und hatte vor allem früher auch andere Funktionen im Lebenskontext. Der Zusammenhang zwischen Lesen und Gender steht aber in dieser Arbeit nicht im Vordergrund.²⁷ Vielmehr sollen im weiteren Verlauf dieses

²⁷ Siehe dazu die Broschüre Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderansätze (bm:ukk 2007). Download: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf> sowie den Abschnitt Männliches und Weibliches Lesen in Schöggel u.a. 2007, Download: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf

Kapitels die soziokulturellen und bildungstradierten Hintergründe im Zusammenhang mit der Lesesozialisation eingehend beleuchtet werden.

2.2 Soziokulturelle Aspekte des Lesens im Kontext der Migrationsforschung

Unsere Gesellschaft ist in einem enormen Wandel begriffen, da Menschen aufgrund von Globalisierung, wirtschaftlichen und politischen Krisen oder demografischen Veränderungen in Bewegung sind und Migration samt seiner sprachlich-kulturellen Implikationen eine dauerhafte Herausforderung bleiben wird. Obwohl die aktuellen Migrationsbewegungen in Europa bereits seit Jahrzehnten bestehen, ist der Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität ungelöst. Denn sobald soziale oder (bildungs)politische Herausforderungen im öffentlichen Diskurs stehen, werden sie mit der Migrationsdebatte verknüpft und Migration dabei als Problem dargestellt. Migrantenkinder gelten auch in der Lesesozialisationsforschung als „Problemgruppen“ (vgl. Dahrendorf 1995, S. 43, Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 399). Weitere Problemgruppen sind laut Dahrendorf (der die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen über Jahrzehnte beobachtet und analysiert hat und selbst vor der Problematisierung warnt) Jungen, Hauptschüler und Sonderschüler. Da werden verschiedene Gruppierungen mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen in einem Atemzug genannt. Mit jeder dieser Gruppierungen ist eine Zuschreibung verbunden, die fehlende Lesekompetenz vorschnell zu erklären scheint.

Mittlerweile gilt als bildungs- und sozialwissenschaftlicher Konsens, dass mangelnde Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern primär ein Problem bildungsferner Schichten darstellt und damit auch die Frage nach der Lesefähigkeit eine sozialpolitische Dimension gewinnt. Österreich weist in einem höheren Ausmaß als andere OECD Staaten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Lage der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder auf. Bei Familien mit Migrationshintergrund verschärft sich dieser Umstand durch die Bedingungen des Zweitspracherwerbs und der mangelhaften Nutzung ihrer eigenen mitgebrachten Kompetenzen, z.B. ihrer Mehrsprachigkeit. Als Antwort auf problematische Ergebnisse internationaler Bildungsstudien wie PISA oder PIRLS wird in der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit allzu schnell der Migrationshintergrund vieler SchülerInnen herangezogen, was eine Pädagogik zur Förderung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ zur Folge hat – eine Begrifflichkeit, die zu Recht in der Kritik steht. Die Frage nach der Lesekompetenz wird mit jener nach der Sprachkompetenz in der

Zweitsprache vermischt.²⁸ Dadurch wird sprachlich/kulturelle Differenz gleichsam provoziert und hergestellt und der öffentliche bildungspolitische Diskurs zunächst von der allgemeinen Frage nach sozialer Gerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem abgelenkt. Dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine andere Sprachentwicklung und andere Sprachkompetenzen als Kinder mit deutscher Muttersprache zeigen, ist ein Faktum, das keine diskriminierenden Zuschreibungen rechtfertigt. Die ständige Herstellung von Differenz ist für die betroffenen SchülerInnen weder angenehm noch förderlich und wird hauptsächlich medienwirksam und bar jeglicher wissenschaftlicher Grundlage betrieben. Der Fokus auf die Ethnie hat für Kinder der dritten Generation auch mit ihrer Lebenswirklichkeit oft nichts mehr zu tun.²⁹ Schließlich gibt es in Österreich nicht genügend Studien, die sich umgekehrt mit dem Bildungserfolg und dem Bildungsaufstieg von MigrantInnen mit bildungsbenachteiligten Eltern befassen und deren Chancen und Strategien untersuchen, um vordergründigen Zuschreibungen zuvorzukommen.³⁰ Ergebnisse aus der bereits erwähnten Studie *Lesen in Deutschland 2008* offenbaren, dass sich Befragte mit Migrationshintergrund in ihren Lesegewohnheiten dadurch von jenen Befragten ohne diesen Migrationshintergrund unterscheiden, dass sie häufiger zu einem Buch greifen und auch stärker elektronische Medien benutzen (Stiftung Lesen 2008)³¹. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den PISA-Ergebnissen, wo fünfzig Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die elementare Kompetenzstufe nicht überschreiten und dadurch als Problemgruppe wahrgenommen werden, deren Heterogenität oft völlig außer Acht gelassen wird. MigrantIn ist nicht gleich MigrantIn. Die Ergebnisse der Stiftung Lesen bestätigen vielmehr den Zusammenhang von Bildung und Lesehäufigkeit samt der Vorbildwirkung des Elternhauses – jedoch völlig unabhängig vom Migrationsstatus (ebda.).

Die soziologisch bestens abgesicherte These, dass die familiäre und nicht die kulturelle Herkunft der entscheidende Faktor für schulischen Erfolg darstellt, ermöglicht einen anderen Blick auf die so genannten und oft hervorgehobenen „Defizite“ vieler Kinder und

²⁸ Diese Reaktion konnte am Beispiel der PISA-Vorarlberg-Auswertung wiederholt beobachtet werden, auch wenn 2/3 der RisikoschülerInnen „Einheimische“ sind – so der sprachliche Duktus der Medien. Vgl. PISA: Vorarlberger lesen schlechter als der Durchschnitt. In: Die Presse vom 01. Februar 2011. Zu den detaillierten Ergebnissen siehe PISA 2009. Erste Ergebnisse aus Vorarlberg. Hrsg. v. bifie Salzburg 2011.

²⁹ So hat Feridun Zaimoğlu in einem Interview gesagt: „Die Ethnie ist strunzlangweilig! Der Bezug auf die Ethnie ist ein Rückschritt. Dass man über die Ethnie und über den Glauben der Menschen spricht, hat ja nichts mit mir zu tun, sondern mit dem fremden Blick auf mich.“ (zit. aus <http://dastandard.at/1295571094020/daStandardat-Interview-Das-machen-nur-characterschwache-Assimilzombies>)

³⁰ In Deutschland existieren dazu einige Studien: Farrokhzad, Schahrzad (2007), Pott, Andreas (2006), Tepecik, Ebru (2011). Zu erwähnen sei hier aber die Wiener Studie von Imke Mohr (2005).

³¹ Befragt wurden ausschließlich deutsch sprechende MigrantInnen, die selbst im Ausland geboren wurden oder von denen zumindest ein Elternteil im Ausland zur Welt kam. Zudem wird erwähnt, dass die Stichprobe überproportional hohe Bildungsabschlüsse enthält.

Jugendlicher mit migrantischer Zuschreibung. Damit soll der Eindruck vermieden werden, dass der Akzent dieser Arbeit auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund den eigentlichen Handlungsbedarf im Bildungsbereich überdeckt: eine soziale Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems zu erreichen und alle Kinder gleichermaßen und „barrierefrei“ zu fördern (vgl. Mecheril 2005, S. 3). Aus diesem Grund gehören festgeschriebene Rollen und Grenzen in der Institution Schule, die den Umgang mit Differenz festlegen, hinterfragt und verschoben und auch für die Positionierung dieser Arbeit einige Schlüsselbegriffe der Migrationsforschung unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsdiskurses hinterfragt.

2.2.1 Zum Begriff Migrationshintergrund

Migrationsprozesse sind kein Kind unserer heutigen Zeit, wie oft und gerne suggeriert wird. Gerade eine Stadt wie Wien ist ein prädestiniertes historisches Beispiel für eine europäische Großstadt mit großer, jahrhundertealter Ein- und Auswanderungsgeschichte. Der Beginn der „Arbeitsmigration“ nach Österreich in den 1960er Jahren wurde allerdings zunehmend zum Motor für die demographische Zusammensetzung der Bevölkerung unserer Tage und konstituiert jene gesellschaftliche Realität, die wir heute vorfinden und die unsere Herausforderung darstellt.³² Die Geschichte dieser jüngsten Zuwanderung ist also etwa vierzig Jahre her und die systemische Beschäftigung mit Migration und Bildung erst etwa zwanzig Jahre jung (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 56, 66f).

Der Begriff „MigrantIn“ wird unterschiedlich definiert (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007b) und im politischen Sprachgebrauch meist mit „AusländerIn“ gleichgesetzt. Jedenfalls gelten Personen als MigrantInnen, „die aus dem Ausland zugewandert oder zumindest mittelbar von der Tatsache betroffen [sind], dass die Eltern bzw. Großeltern ihr ursprüngliches Herkunftsland verlassen haben“ (ebda., S. 165). In der schulischen Praxis wird der Migrationshintergrund am eigenen Geburtsland oder jenem der Eltern bzw. Großeltern sowie an der in der Familie gesprochenen Sprache gemessen (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 70). Diese Kriterien gelten auch als Erklärung für Performanzunterschiede in diversen Schulleistungsstudien.

³² Lebhart und Marik-Lebeck bieten einen knappen historischen Rückblick. Wichtige Zeitmarken sind die Jahre 1989-2003, bedingt durch den Krieg in Ex-Jugoslawien, und die Immigration seit 2001, in der vorwiegend begünstigte Drittstaatsangehörige im Rahmen des Familiennachzuges eingewandert sind.

Innerhalb der aktuellen Bildungsforschung werden die Begriffe Migration und Kultur zur Zeit intensiv diskutiert (exemplarisch genannt seien hierzu Gogolin/Krüger-Potratz 2006, Dirm/Mecheril 2009, Mecheril u. a. 2010, Terkessidis 2010). Gerade im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik wird erkannt, dass auch eingeleitete kulturelle und sprachliche Pluralisierungen an den Schulen nicht zu einer positiven Statusveränderung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund geführt haben. Dies bedeutet, der institutionelle Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität an Schulen entspricht unverändert einer traditionellen Ausländerpädagogik (vgl. Mecheril 2005) und Kompensationspädagogik ohne strukturellen Wandel. Nach wie vor überwiegt ein „*pädagogisch-caritativ-helfender Blick auf Probleme und Defizite* der [Kinder und Enkelkinder der] Einwanderer und Einwanderinnen“, was medial-politisch ein Negativbild des Migranten erzeugt (Griese 2009, S. 147).³³ Oder „die Schule, so das Paradigma der institutionellen Diskriminierung, greift dann auf ethnische Unterscheidungen zurück, wenn dies *organisatorisch* erforderlich ist“ (Mecheril u. a. 2010, S. 74).

Mecheril u. a. (2010) und Terkessidis (2010) sollen an dieser Stelle als Vertreter einer aktuellen Integrationsdebatte zitiert werden, um die so essentiellen Unterscheidungen und Zuschreibungspraktiken im schulischen Kontext zu reflektieren und für Begriffe wie *Heterogenität* oder *Migrationshintergrund* zu sensibilisieren (Mecheril 2005, Mecheril u. a. 2010), die auch in dieser Arbeit zentral sind.³⁴ Biografien mit Migrationshintergrund verlaufen nach sehr verschiedenen Mustern, meist geprägt durch einen Sozialisationsprozess mit zwei kulturellen Prägungen. Konsequenterweise müsste an dieser Stelle sowohl der Kulturbegriff als auch das neue Schlagwort Transkulturalität in Abgrenzung zum traditionellen Terminus Interkulturalität abgearbeitet werden. Für die folgenden Ausführungen soll es jedoch genügen, die Abgrenzbarkeit homogener Kulturräume in Frage zu stellen und Kultur auch als Phänomen der Innenwelt zu verstehen. Transkulturalität „kennzeichnet die Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und die ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (Bolscho/Hauenschild 2009, S. 233)³⁵.

³³ Die politische Dimension dieser Stereotypisierung auf fremd - hilfsbedürftig oder fremd - gefährlich ist zwar nicht Thema dieser Arbeit, in der Kontextualisierung des inflationär gebrauchten Begriffs MigrantIn aber notwendig zu erwähnen.

³⁴ Gerade die Begrifflichkeiten sind Mecheril wichtig und werden im Band als Schlüsselbegriffe genau analysiert. Die Entwicklung einer eigenen Terminologie macht ihn für den herrschenden Diskurs so interessant. So kreiert Mecheril Kunstwörter wie etwa den „Migrationsanderen“, die darauf abzielen, Pauschalisierungen und Festschreibungen anzuzeigen (Mecheril u. a. 2010, S. 17).

³⁵ Die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit und die subjektive Konstruktion von Bedeutungen ist gerade innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung (Lernerautonomie) bzw. innerhalb der Leseforschung und Literaturdidaktik ein wichtiger Aspekt.

Die aktuelle Migrationsforschung ringt um mehr Sensibilität, diskutiert neue Begriffe wie jenen der „Natio-ethno-kulturellen-Zugehörigkeit“ (Mecheril u. a. 2010, S. 12) und analysiert gleichzeitig die herrschende Negativ- und Defizitperspektive auf „den Ausländer“ (vgl. Mecheril u.a. 2010). Im gesellschaftlichen Transformationsprozess scheint die Aufnahmegesellschaft die eigene Identität in Abgrenzung zum Anderen festigen zu wollen, ein Versuch, sich selbst zu ordnen, wie Terkessidis (2010) oder Mecheril diagnostizieren.

„Zugespitzt kann davon gesprochen werden, dass Deutschland „ein Land mit Migrationshintergrund“ ist, das Identitätsschwierigkeiten, Schwierigkeiten also mit sich selbst hat.“ (Mecheril 2010, S.12)

Den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund, sozialem Hintergrund und schulischem Erfolg hauptsächlich *den Anderen*, jenen mit Migrationshintergrund, zuzuschreiben, erzeugt eine Trennung in ein *Wir* und ein *Nicht-Wir*, das sowohl gesellschaftlich als auch an den Schulen bewusst oder unbewusst passiert oder hergestellt wird. Abgesehen von sprachlichen Unterschieden funktionieren die Zuschreibungspraktiken meist auf einer Ebene informeller und diffuser Festlegungen, etwa wenn Aussehen, Name oder Habitus die Zuordnung von MigrantInnen durch Imagination, Mythen und Rassismen bestimmt (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 14). Differenz ist für Mecheril nur eine Praxis des Unterscheidens, eine simple Einteilung in einheimische Kinder mit Deutsch als Muttersprache und jene mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache, auf die in der Schule zurückgegriffen wird (vgl. Mecheril, S. 19). Fraglich ist, wie lange eine solche Fixierung auf den Migrationshintergrund praktiziert wird. Die dritte Generation an MigrantInnen ist mehrheitlich österreichisch, das „Migrantenthema“ mit 56,3% SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Wiener Pflichtschulen schon längst ein Breitenthema geworden.³⁶ Wir sprechen also von einer Normalität anstatt einer Randerscheinung, wenn wir es mit äußerst heterogenen Lernergruppen zu tun haben. Terkessidis hat den Begriff der Interkultur gewählt und zum Programm erhoben³⁷, um dieser gesellschaftlichen Normalität zu entsprechen und vom Bild der herrschenden Integrationsdebatte Abstand zu nehmen. Interkultur drängt auf Veränderung und zielt nicht auf die Schaffung von Sonderbereichen³⁸.

³⁶ Laut der Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (2012) zum Thema „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11, besuchten in Wien 56,3% SchülerInnen mit anderen Erstsprachen Allgemein bildende Pflichtschulen, der österreichische Durchschnitt liegt bei 23,1%. An der AHS-Unterstufe lag der Anteil in Wien bei 30,4%, österreichweit bei 14,7% (vgl. BMUKK 2012, S. 23f).

³⁷ Das "Programm Interkultur" bedeutet laut Terkessidis eine Umstrukturierung aller für die Gesellschaft relevanten Institutionen zugunsten eines „transnationalen Raums“ anstatt eines „Behälters“, in welches außenstehende Gruppen integriert werden sollen (Terkessidis 2010, S. 130f).

³⁸ Gerade im besten interkulturellen Sinne geplante Maßnahmen laufen Gefahr, als Randerscheinung oder Sonderbereich zu enden, indem sie für jene mit Migrationshintergrund organisiert werden, etwa wenn integrative

Die defizitorientierte Zuschreibung wird ganz besonders im Bildungskontext deutlich, wo die Förderungspolitik oftmals gerade durch das Migrationsthema gerechtfertigt wird, dieses als Problem erscheinen lässt und dessen Randexistenz verstärkt. Vor allem die medienwirksamen Repliken auf Schulleistungsstudien wie PISA lenken die bildungspolitische Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Bildung und Migration, das als hochpolitisches Thema gleichzeitig Konsequenzen auf den Forschungsbetrieb, auf Projekte und Untersuchungen hat (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 67).

Was sagt der Begriff Migrationshintergrund eigentlich aus? Selbst das bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) bietet unterschiedliche Definitionen an³⁹, wobei im Kontext von Schulleistungsstudien die Familiengeschichte und nicht die Zuteilung über die Familiensprachen im Vordergrund steht. Trotzdem herrscht als Unterscheidungsmerkmal der Fokus auf die Sprach- bzw. Deutschkenntnisse vor, sei es im Kontext der österreichischen Integrationspolitik oder an den Schulen (dazu ausführlicher im dritten Kapitel), was mehr zu Problemen denn zu Lösungen führt. Die gesetzten Maßnahmen (z.B. Deutschkurse der Integrationsvereinbarung) haben jedenfalls Zwangscharakter und führen eher zur Ablehnung von Deutschkursen als zu einer lernförderlichen Atmosphäre⁴⁰. An den Schulen aber wird Deutsch als Zweitsprache und vor allem der muttersprachliche Unterricht an den Rand des regulären Unterrichts gedrängt (vgl. De Cillia & Krumm 2010 sowie Kapitel 3)⁴¹.

Und doch bleibe ich – in Kenntnis dieser Ambivalenzen - in dieser Arbeit beim Begriff *Migrationshintergrund*, der das natio-ethno-kulturell-Andere, vor allem aber das lebensweltlich-mehrsprachig-Andere im schulischen Kontext impliziert. Der Begriff reicht terminologisch weiter als Begriffe wie Zuwanderung oder Einwanderung. Keinesfalls soll

Projekte für gewisse Gruppen durchgeführt werden, wenn gesonderter Unterricht in Deutsch als Zweitsprache an den Randbereich des Unterrichts gedrängt wird.

³⁹ „Zunächst besteht die Möglichkeit, jene Schüler/innen der Gruppe mit Migrationshintergrund zuzurechnen, die entweder eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen und/oder im Ausland geboren wurden (Inländer/Ausländer). Zudem kann der Sprachgebrauch der Schüler/innen als Kriterium gesehen werden (deutschsprachig/nichtdeutschsprachig)“ (Vgl. <https://www.bifie.at/buch/1191/2/1>).

⁴⁰ Vgl. Vortrag von Hans-Jürgen Krumm am 23.11.2010 in der Arbeiterkammer Wien. Krumm verwendet hier den Begriff der „Deutsch-Obsession“ für die Bedeutung, die der Sprache in der Integration von MigrantInnen beigemessen wird.

⁴¹ Als Beispiel sei das Unterstützende Sprachtraining Deutsch (USD) an Berufsbildenden Höheren Kaufmännischen Schulen angeführt, das – finanziert aus Geldern des Europäischen Sozialfonds – am Ende der Sprachförderung eine Zertifikatsprüfung des ÖSD vorsieht. SchülerInnen, die sich als ÖsterreicherInnen verstehen und Deutsch als ihre Muttersprache ansehen hinterfragen zu Recht, warum sie eine Prüfung ablegen sollen, die für Deutsch als Fremdsprache-Lernende im Ausland konzipiert ist. Genauso kommen Lehrende in Erklärungsnot, wenn sie ihren SchülerInnen in diesem Zusammenhang die Zuschreibung Migrationshintergrund darlegen sollen.

damit aber die öffentlich geläufige Unterscheidung in „einheimische SchülerInnen“ und „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ als vermeintlich politisch korrekter Begriff unhinterfragt benutzt werden. Ein Schüler/eine Schülerin, der/die in Österreich geboren, sozialisiert und aufgewachsen ist, dessen/deren Eltern oder Großeltern aber zugewandert sind, ist selbstverständlich ein einheimischer Schüler/eine einheimische Schülerin, auch wenn er/sie in dieser Dissertation zu einem/einer der „Anderen“ gemacht wird.

2.2.2 Die Ethnisierung der sozialen Frage

2.2.2.1 Bildungschancen und soziale Herkunft

Noch bevor die Frage der Migration in den Bildungseinrichtungen in Europa auftauchte, haben WissenschaftlerInnen um James Coleman (1966) oder Christopher Jencks (1972) in den USA nachgewiesen, dass schwer veränderbare Faktoren wie der familiäre Hintergrund stärkeren Einfluss auf die Schulleistung haben als veränderbare schulische Faktoren (z.B. Klassengröße, Lehrerentlohnung, Gebäude, kompensatorische Programme, etc.). Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist den Ergebnissen dieser Pionierforschungen zufolge der ausschlaggebende Faktor für die Leistungen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin. Der „Coleman-Report“⁴² aus den USA des Jahres 1966 kam zu der entscheidenden Erkenntnis, dass „socioeconomic integration“ ausschlaggebender ist als „racial integration“, wobei er schon damals feststellte, dass sich die Schere zwischen sozial gut situierten SchülerInnen und jenen aus sozial schwachen Verhältnissen gerade während der Schulzeit immer weiter öffnet:

"These minority children have a serious educational deficiency at the start of school, which is obviously not a result of school; and they have an even more serious deficiency at the end of school, which is obviously in part a result of [a segregated] school" (Coleman 1966, S. 22).

Der amerikanische Sozialwissenschaftler Christopher Jencks bestätigte einige Jahre später Colemans Daten, indem er den Einfluss der Familie auf die kognitiven Fähigkeiten und auf den erreichten Bildungsabschluss der Kinder hervorhob (vgl. Jencks 1973, S. 169f), gleichzeitig aber auch aufzeigte, dass das soziale Milieu einer Schule unabhängig vom individuellen Familienhintergrund eines Schülers/einer Schülerin Auswirkungen auf seine/ihre Schulleistungen hat („die Art der Schülerschaft bestimmt, welche Freunde ein

⁴² Der Coleman-Report ist das Ergebnis einer vom U.S. Congress of Education im Jahr 1964 angeregten Studie, die 600.000 SchülerInnen, 60.000 Lehrende sowie 4.000 öffentliche Schulen nach dem Familienhintergrund, der Schulqualität sowie den Leistungsergebnisse der SchülerInnen untersuchte, um auf den Mangel an Chancengleichheit im amerikanischen Bildungssystem aufgrund von Hautfarbe, Religion und Herkunft zu reagieren (Coleman u.a. 1966).

Schüler aller Voraussicht nach gewinnt, welchen Wertbegriffen er ausgesetzt sein wird...“, ebda., S. 79f). Damit würde eine gute Schule mit der “richtigen“ Art von SchülerInnen definiert. Eine Schule, die vermehrt SchülerInnen aus prekären sozioökonomischen Verhältnissen aufnimmt, läuft Gefahr, an schulischem Leistungsniveau zu verlieren. Selbstverständlich sind diese Ergebnisse vor dem Hintergrund des US-Amerikanischen Bildungssystems zu bewerten, d.h. sie bedürfen einer sorgfältigen Interpretation. Trotzdem ist diese Entwicklung nicht nur in den USA der 1960er und 70er Jahre zu beobachten, sondern in den letzten Jahren auch in allen urbanen Gebieten in Österreich zu erkennen. Schließlich belegt auch PISA diese Tendenz deutlich (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 340f; OECD 2010).

Die fast vierzig Jahre alten Ausführungen von Coleman oder Jencks, wurden sie auch in einem anderen Schulsystem entwickelt, sind für die heutigen Verhältnisse von bedeutender Aktualität. Der für die Schulpolitik essentielle Punkt ist, dass der Schule nicht nur das Unvermögen bescheinigt wird, soziale Ungleichheit zu kompensieren, sondern dieses sogar zu verstärken (Jencks 1973, S. 123f).

„Wir haben [...] gezeigt, daß Schulen in erster Linie als Selektions- und Zeugnisagenturen dienen, deren Arbeit darin besteht, Menschen zu messen und zu etikettieren, und daß sie erst in zweiter Linie als Sozialisationsagenturen dienen, deren Arbeit darin besteht, Menschen zu ändern“ (ebda., S. 169).

Eine weitere Feststellung von Jencks, dass Leistungsunterschiede nicht so stark wie erwartet vom organisatorischen oder didaktischen Angebot der Schulen abhängen, ist nicht weniger provokant:

„Die Art des Outputs hängt weitgehend von einem einzigen Merkmal des Inputs ab, nämlich von der Eigenschaft der Schulanfänger. Alles andere – Schuletat, Richtlinien, Charakteristika der Lehrer – ist entweder nebensächlich oder irrelevant.“ (Krappmann 1973, S. 22; vgl. auch Jencks 1973, S. 134f; 169).

Jencks' Behauptung wird in ihrer Ausschließlichkeit an anderer Stelle in dieser Arbeit stark relativiert (siehe Kap. 3.1), allerdings wird die Bedeutung der Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation von den PISA- Ergebnissen bestätigt (vgl. OECD 2010). In einer Studie zur Schulwahl erklärt auch Coleman, dass die Chancengleichheit in Schulen mit SchülerInnen verschiedenster familiärer und kultureller Hintergründe am größten ist (Coleman u. a. 1977, S. 6). Er betont gleichzeitig die Gefahr der Segregation, wenn vermögende Eltern ihre Kinder in andere, ev. private Schulen schicken (vgl. ebda). Das amerikanische Schulsystem entsprach zur Zeit der Untersuchungen von Coleman oder Jencks

einer Gesamtschule bis zum einschließlich zwölften Schuljahr (d. h. bis zum achtzehnten Lebensjahr in der Comprehensive High School) inklusive der Notwendigkeit der Binnendifferenzierung (vgl. Krappmann 1973, S. 16). Es unterscheidet sich stark vom österreichischen Bildungssystem, das SchülerInnen bereits im Alter von neun oder zehn Jahren vor eine Schulwahl stellt. Die gezielte Steuerung von Schulstandorten zugunsten einer Durchmischung, etwa durch die Schuleinschreibungen, findet derzeit in Österreich nicht statt. Statt dessen finden sich in den Medien Schulen mit der Etikettierung „Ghettoschulen“ oder „Brennpunktschulen“. Jüngere Studien wie PISA wiederum zeigen, dass in Bildungssystemen ohne diese frühe Segregation (etwa in Finnland oder Korea) eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb zu beobachten ist, d.h. hier können einerseits sozial schwächere Kinder offensichtlich besser gefördert werden, andererseits ist aber auch kein Absinken des Gesamtniveaus zu beobachten – im Gegenteil: die Förderung sozial benachteiligter Kinder an den Schulen scheint sich auf alle Leistungsniveaus positiv auszuwirken (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2001, S. 393, OECD 2010).

Die bisherigen Ausführungen machen zwei wichtige Punkte deutlich: Einerseits muss mit der Pauschalisierung Migrationshintergrund sehr vorsichtig umgegangen werden, da sie Zuschreibungen herstellt, die weder der gesellschaftlichen Realität unserer interkulturellen Gesellschaft noch der Lebenswirklichkeit der Individuen gerecht wird. Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ist sogar vom *Mythos Herkunftsland* die Rede.⁴³ Kindern wird ein klares Bewusstsein für ihre nicht-deutsche Identität beigebracht, der Bezug zu ihrem Herkunftsland bleibt aber für sie selbst schwer greifbar und vage. Andererseits, und das zeigt der Blick auf die Pionierstudien von Coleman und Jencks, deren Ergebnisse in den darauf folgenden Jahren vielfach diskutiert, auch kritisiert, aber erst durch die PISA-Studie bildungspolitisch aufgegriffen wurden (vgl. Krappmann 1973), ist schon seit Jahrzehnten klar, dass die Ethnisierung der sozialen Frage innerhalb der Bildungsdebatte einer Sündenbockpolitik gleicht. Es drängt sich die Frage auf, wem die sprachlich-kulturellen Defizitzuschreibungen eigentlich nutzen. Sie suggerieren, dass es die Anderen sind, die uns fremd machen im eigenen Land, die uns unserer Kultur entfremden. Sie suggerieren, dass die Anderen ein Problem sind (vgl. Terkessidis 2010). Seit Jahrhunderten ist das kollektive Gefühl, die eigene kulturelle Ordnung samt ihrer definierenden Regeln zu verlieren und die Erfahrung der „Entdifferenzierung des Kulturellen“ zu machen, stereotyp für das Phänomen

⁴³ So im Rahmen der Wiener Bildungsgespräche am 31. Mai 2011 mit Barbara Herzog-Punzenberger zum Thema „Mythos Herkunftsland. Determinanten von Schulerfolg im Migrationskontext. Das Beispiel der türkischen 2. Generation im Ländervergleich“, durchgeführt vom Stadtschulrat für Wien.

des Sündenbocks (Girard 1988). Diese Überlegungen sind wichtig, da sie über das Thema der Lesekompetenz hinaus jene Mechanismen offen legen, die die gesellschaftlichen Einstellungen und Wertbegriffe prägen und die nicht nur Auswirkungen auf die Identität der Individuen haben, sondern sich auch massiv auf deren Schulleistungen niederschlagen (vgl. Jencks 1973, S. 177).

2.2.2.2 Kulturelles und soziales Kapital

Die sozioökonomische Stellung, d.h. der Beruf der Eltern, war und ist traditionell wichtigstes Kriterium für die Herkunftsbestimmung von Kindern – so auch in den internationalen Vergleichsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 326). Dabei vermittelt die Familie ihren Kindern direkt oder indirekt bestimmte verinnerlichte Werte sowie ein bestimmtes Bildungskapital, das die Einstellungen zu Bildungsinstitutionen, zum Lesen und Lernen, beeinflusst und die Lebenswelt dieser Kinder bestimmt. In der Forschung wird von „sekundären Herkunftseffekten“ gesprochen: sie belegen einen Zusammenhang zwischen den Bildungsentscheidungen der Familien und ihrer sozialen Herkunft, unabhängig von ihrer schulischen Leistung und ihrer tatsächlichen Kompetenzen (vgl. Becker & Lauterbach 2009). Seit den Forschungen von James Coleman zu Beginn der 1960er Jahre in den USA, besonders aber seit den Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, wird das soziale und kulturelle Kapital der Familien bemüht, das insbesondere bei immer heterogener werdenden Migrationsgesellschaften die Handlungsmöglichkeiten der Familien weit besser beschreiben kann als die simple sozioökonomische Stellung der Familie.

Die große US-amerikanische Längsschnittstudie in den 1980er Jahren, „Highschool and Beyond“⁴⁴ unter der Leitung von James Coleman, soll im Zusammenhang mit dem sozialen Kapital an dieser Stelle noch Erwähnung finden: Sie fand heraus, dass SchülerInnen katholischer Privatschulen vergleichbaren SchülerInnen öffentlicher Schulen in ihren Schulleistungen aufgrund ihres höheren sozialen Kapitals überlegen waren, das katholische Schulen samt der dahinter stehenden Gemeinden den Kindern zu geben imstande sind (vgl. Coleman 1982). Coleman geht davon aus, dass Bildungsinstitutionen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn Kinder über ausreichendes soziales Kapital verfügen, das heißt über Netzwerke, die sich austauschen und Zusammenarbeit ermöglichen. Das soziale Geflecht ist dabei ausschlaggebend – gemäß dem afrikanischen Sprichwort: *Es braucht ein ganzes Dorf,*

⁴⁴ Mit Highschool and Beyond (HS&B) wurde 1980 eine Längsschnittstudie in den USA begonnen, die der Nationalen Längsschnittstudie High School Class (NLS-72) aus dem Jahr 1972 folgte. Coleman hat führend an diesen Längsschnittstudien mitgewirkt und diese Daten als Basis für seine Forschungsarbeiten innerhalb der Bildungssoziologie genutzt.

um ein Kind aufzuziehen (vgl. Coleman u.a. 1982, Coleman 1988). In Deutschland versucht das bundesweit angelegte Programm FörMiG⁴⁵ dieses soziale Kapital zu nutzen und zu entwickeln, indem die Sprachbildung von Kindern mit Migrationshintergrund über die Schule hinaus auch Elternhaus und außerschulische Einrichtungen (Familien, Schulen, Kindertageseinrichtungen, Bibliotheken, Vereine oder Betriebe, etc.) einschließt. Das Programm setzt an Schnittstellen an, und zwar an Schnittstellen in der Bildungsbiographie und an solchen beteiligter Institutionen. Denn für das soziale Netz ist einerseits die Familie wichtig, Eltern und Geschwister, die präsent sind und Zeit haben, andererseits aber auch Nachbarschaft und Freunde, Vereine, Betriebe oder religiöse bzw. ethnische Gruppen.

Bourdieu hat die Beziehungen zwischen sozioökonomischen Voraussetzungen und kulturellen Orientierungen ins Licht gerückt und übt mit seinem theoretischen Konzept des Kapitals in Anlehnung an die Bildungsökonomie eine große Erklärkraft auf eine Schlüsselkompetenz wie das Lesen aus. Dieses Konzept betrachtet Humankapital (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) in Anlehnung an die ökonomische Vorstellung von Kapital (Werkzeuge, Maschinen) im Verhältnis zum kulturellen Kapital, das aus Kultur- und Sachgütern, aber auch aus symbolischen Repräsentationen herrschender Kultur wie z.B. Bildungszertifikaten besteht⁴⁶. Die Fähigkeit, dieses kulturelle Kapital zu besitzen und zu nutzen, vergrößert den Handlungsspielraum ihrer Besitzer (vgl. Bourdieu 1992; Coleman 1988; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 326). Im Sinne des Humankapitals können auch soziale Beziehungen als Kapital begriffen werden, da sie wichtige Mittler zwischen dem Humankapital und dem ökonomischen Kapital sind (Coleman 1988), vorausgesetzt, die ökonomischen Voraussetzungen sind gegeben und das Individuum ist in der Lage, die nötige Zeit und Kraft zu investieren. Menschen in der Migration müssen sich diesen Handlungsspielraum erst erobern (wobei wiederholt betont werden muss, dass die Bezeichnung der MigrantInnen als Gesellschaftsgruppe Homogenität vortäuscht und streng genommen inakzeptabel ist).

Bourdies Beobachtung, dass in der Schule die herrschende Kultur erhalten und tradiert wird und sie unzureichend auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagiert, wird durch die Schulleistungsstudien bestätigt. Dass die Schule dieser Diktion gemäß kein Interesse an den Sprachen der lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Kinder hat, diese Kinder statt dessen ohne Rücksicht auf Ihre Herkunftssprachen und Ressourcen so schnell wie möglich

⁴⁵ Nähere Informationen zu FörMiG unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>

⁴⁶ „Bourdieu zufolge sind unter kulturellem Kapital alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen zu verstehen, die – als symbolische Machtmittel – dazu beitragen, dass in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen potenzieller Macht wie zum Beispiel Bildungszertifikate oder Titel.“ (Deutsches PISA-Konsortium, S. 329; vgl. dazu auch Jencks 1973, S. 169f)

Deutsch lernen sollen, bezeichnet Gogolin als „Kapitalvernichtung“ (vgl. Gogolin 2001, Gombos 2011). Im monolingualen Habitus der multilingualen Schule (Gogolin 1994) zeigt sich der Widerspruch in den Lippenbekenntnissen über Bemühungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in aller Deutlichkeit. Kinder mit Migrationshintergrund müssen die Unzulänglichkeit schulischer Strukturen durch große Anstrengungen kompensieren, wenn sie es können.

Zu den kulturellen Ressourcen, über die Menschen verfügen, gehören ganz besonders die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“, die eine Person in sich aufgenommen hat. Bourdieu hat das System von Regeln zur Ausbildung dieser Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster als Habitus definiert, der durch Sozialisation vermittelt wird (vgl. Bourdieu 1992; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 329, Hurrelman 2009, S. 33f in Verbindung mit Lesesozialisation). Der spezifische Habitus innerhalb der Institution Schule wird durch die Geschichte des Schulumfelds und die Ausbildung und Sozialisation der Lehrenden (die meist aus einem bestimmten Mehrheitsmilieu stammen) geprägt (Mecheril u. a. 2010, S. 74). Lesekompetenz ist diesem Habitus gemäß eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Aneignung von Kulturgütern und beweist einmal mehr die „Schlüsselstellung in der Vermittlung kulturellen Kapitals“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 329f, Hurrelmann 2009). Wichtig zu erwähnen ist aber auch die Perspektive der SchülerInnen: Der an der Literatur orientierte Lesebegriff, den Lehrpersonen als VertreterInnen nationalstaatlich geprägter Kulturen implizit transportieren, liegt als wesentlicher Bestandteil ihres kulturellen Kapitals und damit ihres Handelns in der pädagogischen Praxis zu den Einstellungen ihrer SchülerInnen oft im Widerspruch (vgl. Pieper u. a. 2004, S. 16). Die Lebenswelt der Kinder dagegen beinhaltet viel Hintergrundwissen, das kaum explizit thematisiert wird und im schulischen Kontext kein Gewicht hat.

2.2.3 Die Ergebnisse nationaler und internationaler Bildungsvergleiche zur sozialen Frage

Da sich die internationale und systemvergleichende Bildungsberichterstattung in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum stark entwickelt hat, ist ein Zugriff auf statistische Kennzahlen und Qualitätsindikatoren von regionaler bis internationaler Ebene heute einfach.

Empirische Daten und Untersuchungen (relevant für diese Arbeit sind u. a. PISA⁴⁷ und PIRLS⁴⁸, aber auch Daten der Statistik Austria⁴⁹, des 2. Österreichischen Armutsberichts⁵⁰, weiters Daten der OECD zum funktionalen Analphabetismus⁵¹, dem Grünbuch Migration und Mobilität⁵² oder dem Migration-Report (Herzog-Punzenberger & Wroblewsky 2009) belegen die Bedeutung der Lese- und Textkompetenz für die erfolgreiche und chancengleiche Teilhabe am Bildungssystem und der Gesellschaft, umso mehr, seit der Umgang mit Informationstechnologien zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinzu kommt und immer weiter reichende Kompetenzen erfordert.⁵³

Im Jahr 2009 ist ein Nationaler Bildungsbericht für Österreich erschienen, der in dieser Form zum ersten Mal die Entwicklungen und offenen Baustellen in der Bildungslandschaft in Österreich darlegt. Die zweite Auflage des Jahres 2012 enthält einen zentralen Artikel mit dem Thema „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz“ (Schabmann u.a. 2012)⁵⁴, der die anhaltende Aktualität des Themas unterstreicht. Seit dem Jahr 2001 werden in Österreich eigene Bildungsstandards erprobt, um „regelmäßig umfassende und objektiv festgestellte Ergebnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, die für die Zwecke der Steuerung und der Planung im Bildungsbereich unerlässlich sind.“⁵⁵ Im Gegensatz zu den internationalen Vergleichsstudien orientieren sich die Bildungsstandards an den österreichischen Lehrplänen, wenngleich auch sie als Kompetenzstandards entwickelt wurden. Zudem haben die Bildungsstandards neben ihrer Funktion als Leistungsstandmessung auch eine pädagogische Funktion, indem sie eine Orientierungshilfe und Handlungsgrundlage für die individuelle Unterrichtsplanung bieten. Die Entwicklung von Leistungsmessungen im vergangenen Jahrzehnt - ob nationalen oder internationalen

⁴⁷ PISA (Progress of International Student Assessment) <http://www.bifie.at/pisa-programme-international-student-assessment>

⁴⁸ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) <http://www.bifie.at/pirls>

⁴⁹ Bildungsdaten der Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html

⁵⁰ 2. Österreichischer Armutsbericht

http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/5_armut/armutundreichum2008.pdf (v. a. Kap. 9)

⁵¹ PIAAC: A new Strategy vor Assessing Adult Competencies

<http://www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf>

⁵² Grünbuch Migration und Mobilität http://ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf (aus dem Jahr 2008)

⁵³ Die jährlich erscheinende Publikation der OECD, „Education at a Glance“, (http://www.oecd.org/document/8/0,3343,de_34968570_34968855_39283656_1_1_1_1,00.html) berücksichtigt ich nicht eigens, da die für das Lesen relevanten Aspekte in den angeführten Publikationen ausreichend aus verschiedenen Richtungen dargestellt werden und gerade die 2009 erschienene Ausgabe sich dem Naturwissenschaftlichen Schwerpunkt der letzten PISA-Testung widmet.

⁵⁴ Download unter: <https://www.bifie.at/node/1975>

⁵⁵ Siehe http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/ME/ME_00183/fnameorig_106733.html, Erläuterungen

Charakters – zeigt denselben Wandel im Qualitätsmanagement des Bildungssegments. Standards oder Kompetenzniveaus sind die bildungspolitischen Leitgedanken, die entgegen der traditionellen Input-Orientierung durch den Lehrstoff dem Output durch erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) den Vorrang geben. Auch der Begriff der Leistungsperformance, die anhand von Kompetenzmodellen gemessen wird (und wiederum in Mindest-, Regel- und Maximalstandards eingeteilt werden kann), ist neu seit der Bildungsdebatte der 2000er Jahre. Termini wie Assessment, Diagnose oder Evaluation haben jene der traditionellen Leistungsmessung wie Test und Prüfung in den vergangenen Jahren erweitert. Was das für den Unterricht bedeutet, soll später, in Kapitel 3 sowie 6, umrissen werden.

Für die Lesekompetenz ausschlaggebend sind insbesondere die internationalen Leistungsvergleiche der OECD-PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*)⁵⁶ für 15-/16-Jährige, sowie PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) für 10-Jährige SchülerInnen im Rahmen der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Mit PIRLS und seinem mathematisch-naturwissenschaftlichen Pendant TIMSS⁵⁷ werden seit dem Jahr 2004 ergänzend zu PISA die drei Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft auch bei zehnjährigen Kindern erhoben. Die ersten PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 waren für Österreich bildungspolitisch brisant und bestätigten sich weitgehend in den folgenden Testungen bzw. verschärften sich sogar im Jahr 2009, in dem Lesekompetenz zum zweiten Mal Schwerpunkt der Studie war.

Hier seien die wichtigsten Ergebnisse österreichischer SchülerInnen bei PISA 2009 kurz zusammengefasst.

- „Österreich erzielt durchschnittlich 470 Punkte und liegt 23 Punkte unter dem OECD-Schnitt. Damit liegen die Leseleistungen österreichische SchülerInnen statistisch signifikant unter dem OECD-Mittelwert, innerhalb der 34 OECD-Länder besetzt Österreich den 31. Rang von insgesamt 32 Rängen.
- 28% der Jugendlichen sind Lese-RisikoschülerInnen, d.h. SchülerInnen, die sehr geringe Grundkompetenzen beim Lesen zeigen. (Vgl. Schwantner & Schreiner 2010a)

⁵⁶ www.pisa.oecd.org Die Informationen zu PISA sind der Website des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) entnommen: www.bifie.at/pisa Das bifie ist u. a. auch verantwortlich für die Durchführung der Studien PISA, PIRLS und TALIS. Die Berichterstattung zu PISA 2000 war sehr ausführlich (vgl. für Deutschland das Deutsche PISA-Konsortium 2001), was die folgenden Daten anbelangt, beziehe ich mich aber hauptsächlich auf die Analysen von Schreiner und Schwantner, die elektronisch zur Verfügung stehen.

⁵⁷ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), Informationen unter: <https://www.bifie.at/timss>

- Österreichische SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch schneiden signifikant besser ab als ihre MitschülerInnen, für die Deutsch die Zweitsprache ist, wobei dieser Unterschied in Österreich (wie auch in Deutschland) im internationalen Vergleich einer der größten ist⁵⁸. Die Annahme, dass dies auf die Selektivität im österreichischen Schulsystem zurückzuführen ist, wird im dritten Kapitel dieser Arbeit aufgegriffen. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) liegt der Anteil der RisikoschülerInnen (PISA Proficiency Level 1 oder darunter) bei 43%, an Polytechnischen Schulen sogar bei 54% (Schwantner & Schreiner 2009).
- Höchst beachtenswert ist die Tatsache, dass sich die PISA-Ergebnisse zwischen der ersten und zweiten Generation eingewanderter Jugendlicher stark unterscheiden.
- „Österreichs 15-/16-Jährige schneiden beim Lesen elektronischer Medien (459 Punkte) um rund 12 Punkte (und damit statistisch signifikant) schlechter ab als beim Lesen gedruckter Medien (470 Punkte). In beiden Fällen liegen die Werte signifikant unter dem OECD-Schnitt.“ (vgl. Schwantner & Schreiner 2010a sowie dies. 2011, S. 25)
- Spezifisch für die österreichischen PISA- Ergebnisse ist darüber hinaus die breite Leistungsstreuung, vor allem im unteren Bereich, d. h. hinter den Mittelwerten verbergen sich sehr unterschiedliche Leseleistungen. Große Unterschiede zeigen sich damit nicht nur zwischen den Schulsparten (wie z.B. maturaführenden Schulen oder mittleren Schulen bzw. Berufsschulen und Polytechnischen Lehrgängen), sondern auch innerhalb dieser einzelnen Sparten (vgl. Saxalber Tetter & Wintersteiner 2007).

Im Kontext dieser Dissertation muss die monolinguale Ausrichtung des Testdesigns hervorgehoben werden, die in der wissenschaftlichen Debatte oft nicht transparent genug deklariert wird (vgl. als Beispiel Drechsel 2010, S. 85) und in der öffentlichen Debatte der Ergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu unzulänglichen Schlussfolgerungen führt. PISA nimmt weder auf die Herkunftssprachen noch auf eine mehrsprachige Kompetenz der SchülerInnen Rücksicht. Dass SchülerInnen sich in dieser Testung, die sie in ihrer Zweitsprache bewältigen, vergleichsweise gut schlagen, ist selten zu lesen. Abgesehen von dieser grundlegenden Kritik ist erstaunlich, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund der 2. Generation in Österreich und Deutschland schlechter abschneiden als jene der 1. Generation. Hierzu sei angemerkt, dass beide Länder auf einem stark segregativen Schulsystem beharren (vgl. 3. Kapitel). Die m. E. größte Leistung von PISA liegt aber darin, den starken Zusammenhang zwischen Testleistung und sozialer

⁵⁸ „Zwischen PISA 2000 und PISA 2009 ist der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der österreichischen PISA-Population kontinuierlich von 11 auf 15 % gestiegen. Eine weitere wesentliche Veränderung besteht darin, dass sich dabei der Anteil jugendlicher Migrantinnen und Migranten der 2. Generation (= in Österreich geboren, Eltern zugewandert) von 4 auf 11 % fast verdreifacht hat. Im Ausland geborene Migrantinnen und Migranten (1. Generation) machen nur noch 4,8 % der PISA-Population aus (7 % bei PISA 2000).“ (Zit. aus Schwantner & Schreiner 2010a)

Schichtzugehörigkeit offenzulegen. PISA bestätigt sowohl eine soziale Bedingtheit der Schulwahl (auch bei gleicher Testleistung) als auch einen im internationalen Vergleich sehr starken Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Testleistung. Beide Fakten laufen meist mit einer ungünstigen sozialen Familiensituation einher. Damit bestätigt PISA die sozialwissenschaftlichen Befunde, die mit dem Coleman-Report in den USA ihren Anfang genommen haben und die sozialen Disparitäten beim Bildungserfolg von Kindern aufzeigen. Auch die kumulative Verstärkung der sozialen Disparitäten im Bildungserfolg mit zunehmender Bildungskarriere kann PISA bestätigen⁵⁹. Hinzu kommt ein schichtspezifisches Entscheidungsverhalten der Eltern, welches das Öffnen der Schere im Kompetenzerwerb und in den Bildungsleistungen begünstigt. Verschärft wird diese Situation durch die allzu frühe richtungsentscheidende Schulwahl nach vier Jahren Grundschule (vgl. Kapitel 3). Bei aller Kritik an PISA, seiner Methodik und statistischen Mängel, seinem utilitaristischen Bildungsziel, seiner Standardisierung von Bildung, die dem humanistischen Bildungsanspruch widerspricht (vgl. Spinner 2005, Liesmann 2006) ist festzuhalten, dass die sozialen Unterschiede, auf die PISA hinweist, nicht von der Hand zu weisen sind und die Ergebnisse gerade für selektive Schulsysteme, wie sie in den deutschsprachigen Ländern vorherrschen, notwendige Diskussionen angefacht haben. Das Deutsche PISA- Konsortium hält fest, „dass die Differenzen der Beteiligungschancen zwischen Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte weitaus geringer sind als die Disparitäten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Schichten. (...) Vergleicht man Jugendliche mit gleicher Lesekompetenz, ist keine Benachteiligung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien mehr nachweisbar“ (S. 373) – so die Ergebnisse in Deutschland.

Trotzdem muss in Erinnerung gebracht werden, dass PISA- Tests nicht darauf zielen, die Leistungen einzelner SchülerInnen, Klassen oder Schulen zu überprüfen, sondern statistische Daten zum internationalen Vergleich von Bildungssystemen liefert. Durch die PISA- Testung selbst können kaum Schülermerkmale erfasst werden, die Leistungsunterschiede unmittelbar erklären könnten. Befinden sich „die meisten der berücksichtigten Faktoren wie etwa Merkmale der sozialen Herkunft oder des elterlichen Unterstützungsverhaltens (...) in einem relativ weiten Erklärungsabstand zum eigentlichen Leseprozess“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 86), so sind Merkmale der Persönlichkeitsstruktur erst recht nicht

⁵⁹ Auch der *International Adult Literacy Survey* (IALS) der OECD (2000) belegt, dass in der Bevölkerung unterschiedlichen Alters Lesekompetenz und mathematische Fähigkeiten in ausgeprägter Weise mit dem erworbenen Bildungsniveau zusammenhängen. Mit steigender Lesekompetenz, so die OECD-Studie, steigt die Wahrscheinlichkeit auf einen Beruf mit höherer Qualifikation (vgl. Deutsche PISA-Konsortium 2001, S. 31).

berücksichtigt, so grundlegend sie auch sein mögen. Die Ergebnisse hängen von vielen Faktoren ab, die über die PISA- Schiene nicht zu eruieren sind.

Die Studien belegen allesamt, dass die familiären Lebensverhältnisse der Kinder wichtige kulturelle und soziale Ressourcen bilden, die den Bildungsweg massiv beeinflussen, wenn auch nicht festlegen. Bildungsbeteiligung, Schulleistungen, Bildungsabschlüsse und soziale Lebensverhältnisse bedingen sich gegenseitig und wirken sich auf Lebenspläne und Lebenschancen der Kinder aus. Die hohe Stabilität, mit der sich Disparitäten in der Bildungsbeteiligung halten, weist eindeutig auf die Diskriminierung von Kindern unterer sozialer Schichten an den Schulen hin. Die gesellschaftliche Realität beeinflusst die Verhältnisse an den Schulen nicht nur maßgeblich, Schule erhält und tradiert vielmehr die herrschende Kultur und reagiert sogar verzögert und unzureichend auf gesellschaftliche Entwicklungen, wie mit Bourdieu bereits weiter oben konstatiert wurde.

2.3 Zusammenfassung

Ohne an dieser Stelle auf die komplexen Konzepte der Sozialwissenschaften bezüglich sozialer Schicht, familiärem Umfeld oder sozioökonomischem Status einzugehen, muss die schwierige Vergleichbarkeit sozialwissenschaftlicher Studien erwähnt werden. Bevölkerungsgruppen wie etwa jene der MigrantenInnen sind nur sehr schwer in quantitativ messbare Größen zu pressen. Selbst Geschwister wachsen nicht unter gleichen Voraussetzungen auf (vgl. Hurrelmann 2002, S. 142). Das deutsche PISA-Konsortium, das die folgenschweren PISA-Ergebnisse in Deutschland dokumentierte, sieht daher auch in einer so groß angelegten Studie wie PISA die Notwendigkeit zur Zurückhaltung, wenn Leistungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund international verglichen werden (S. 380). Trotzdem zeigen auch die internationalen PISA-Daten einen systematischen und weitgehend linearen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz. Der Zusammenhang zwischen Familienmilieu und schulischer Leistung wird seither auch von Studien mit erhöhtem methodischem Bewusstsein für die Schwierigkeit interkulturell vergleichender Forschung nicht mehr angezweifelt. Eine eingleisige Sichtweise ist allerdings fehl am Platz, denn bei niedrigen sozialen Schichten ist auch die Leistungsheterogenität höher als in der oberen Sozialschicht (vgl. ebda, S. 386).

Am Schluss dieses Kapitels muss daher betont werden, dass der Leseerwerbsprozess kein deterministischer Prozess ist. Alle hier besprochenen Einflussfaktoren legen in keinster Weise

fest, ob ein Mensch ein kompetenter Leser/eine kompetente Leserin wird oder nicht bzw. bis zu welchem Fähigkeitsniveau er/sie lesen lernt. Es gibt genug junge Menschen, die leseabträglichen Einflussfaktoren ausgesetzt sind, aber exzellent lesen können, und umgekehrt. Sicher: Lesesozialisation ist ein Prozess der Enkulturation (Hurrelmann 2002, S. 124). Trotzdem ist die Entwicklung von Lesekompetenz nicht zuletzt auf Persönlichkeitsfaktoren zurückzuführen, auf die persönliche Auseinandersetzung mit den Vorgaben der Umgebung (vgl. ebda., S.141f). Die Leseforschung hat sich mit dem Einfluss dieser Persönlichkeitsfaktoren noch kaum auseinandergesetzt, auch geben die großen, quantitativ angelegten Leistungsvergleiche keinen Anlass zur qualitativen Beschäftigung mit individuellen Charakteristika von Wenig-, Nicht- oder VielleserInnen.⁶⁰ Hurrelmann bezeichnet Lesen auch als „individuelle Kunst“ (ebda.), ein schöner, an die lesende Person gebundener Begriff, der besonders im Kontext (schulischer) Leistungsvergleiche gehört werden sollte.

Gleichzeitig kann der Zugang zum Lesen in schriftfernen Lebenswelten allein durch die simple Tatsache erschwert sein, dass die Verfügbarkeit von Leseangeboten für Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Die Absenz von Büchern, mit denen Kinder aufwachsen müssen, ist in manchen Fällen einer Zwangslage geschuldet, wenn bibliophile Schätze im Herkunftsland verbleiben und die Enkulturation in die deutschsprachige schriftlich-kommunikative Lebenswelt noch im Gange ist.

Was bedeutet dieses Kapitel für das Lehren und Lernen? Für die Leseforschung bedeutet Lesen aktive Bedeutungskonstruktion (vgl. Kapitel 4); der gelesene Inhalt wird mit dem Vor- und Weltwissens des Lerner/Lesers verknüpft, der „ein Universum an Beziehungen“ (Gombos 2011, S. 32) mitbringt. Daher ist es wichtig, die gesellschaftlichen Spannungen zu reflektieren, vor denen sich die Biografie des einzelnen Lesers/der einzelnen Leserin aufspannt.⁶¹ Doch bevor wir beim einzelnen Leser angelangt sind, ist noch ein Zwischenschritt zu vollziehen, denn das Lesen wird laut Hurrelmann (2002) von drei wichtigen Instanzen vermittelt: der Familie, der Altersgruppe und der Schule: Das nächste Kapitel führt uns daher von der gesellschaftlichen Ebene zur Ebene der Schulen.

⁶⁰ Hurrelmann gibt, die damalige Forschungsliteratur zusammenfassend, ein hohes persönliches Aktivitätsniveau und eine breite inhaltliche und mediale Interessensvielfalt an, verbunden mit einer hohen Gratifikationserwartung an ein Buch (vgl. Hurrelmann 2002, S. 142).

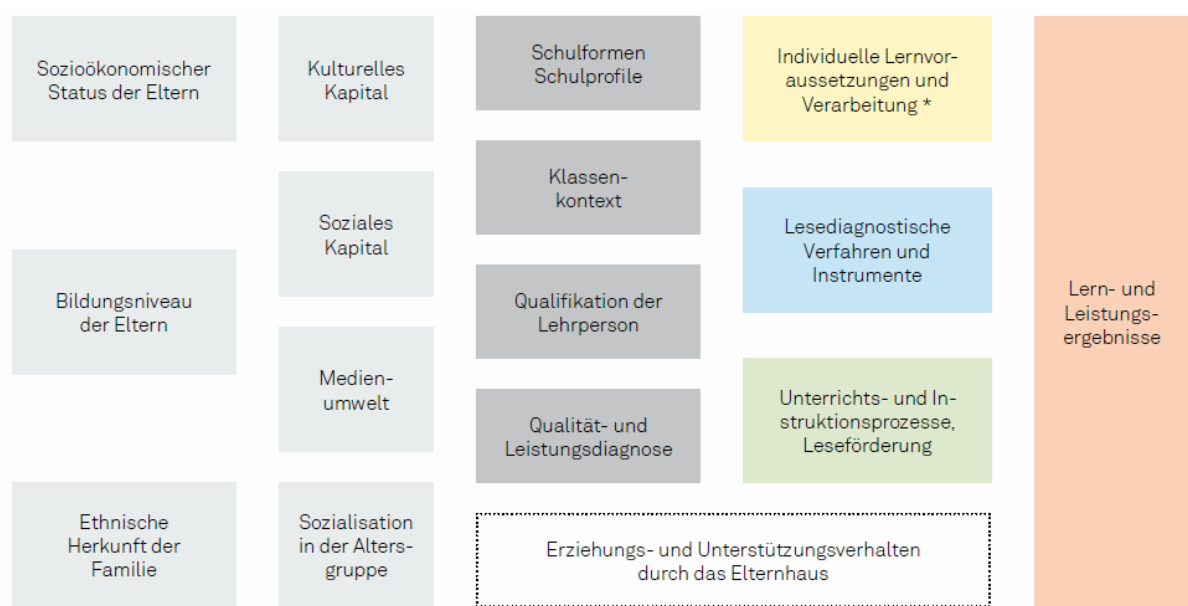
⁶¹ Gombos beschreibt hier sehr interessante empirische Beispiele, die den gesellschaftlichen Einfluss auf den Spracherwerb deutlich machen, und zeigt, dass gesellschaftliche Bedingungen (z.B. Assimilationsdruck) „dysfunktionale Ordnungen“ hinterlassen können. Gombos bedient sich Methoden der Systemischen Strukturaufstellung, um wieder eine funktionale Ordnung herzustellen (Gombos 2011). Auch Gogolin (1994) bezeichnet den Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen als *dysfunktional*.

3. Lesen in der Schule: Bedingungen für schulische Leistung und Leseförderung

Der folgende Abschnitt richtet den Blick auf die Bedingungen für eine Leseerziehung an den österreichischen Schulen als Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln und analysiert die bildungspolitischen und schulorganisatorischen Vorgaben, die dem Lesenlernen vorausgehen. Lernmöglichkeiten, verschiedene Unterrichtsstrukturen und Ressourcen für die sprachliche Förderung (Lerngruppenbildung, Festlegung der Stundentafel, etc.), die schwierige Nahtstellenproblematik an Österreichs Schulen, die Rolle des Fachs Deutsch für die Zweitsprache und das Lesen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit stehen im Zentrum. Dabei wird deutlich, dass die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nach wie vor einer Kompensationspädagogik entspricht, die primär auf einen monokulturellen Unterricht mit monolingualen SchülerInnen abzielt. Die Entwicklung und Praxis der Qualitätssicherung und Evaluation von Unterricht und die sich ändernden Anforderungen an die Lehrkräfte im Umgang mit Leistungsdiagnosen im Lernalltag werden am Ende dieses dritten Kapitels behandelt.

3.1 Schulische Rahmenbedingungen für das Lernen und Lesen

Baumert, Stanat und Demrich (Deutsches PISA-Konsortium 2001) zeigen in Anlehnung an frühere Forschungsdesigns ein allgemeines Rahmenmodell für die Bedingungen schulischer Leistung, das hier leicht modifiziert aufgegriffen wird. Es illustriert das Bedingungsgefüge des (Lesen)Lernens mit all seinen Bezügen und zeigt von links nach rechts den roten Faden, der die theoretischen Kapitel dieser Arbeit durchzieht. Da die einzelnen Faktoren hier nicht immer streng abgegrenzt besprochen und teilweise auch wiederholt thematisiert werden, bietet die folgende Grafik eine Übersicht:



* Individuelle Lernvoraussetzungen auf kognitiver, motivationaler und sozialer Ebene wirken sich auf die individuelle Verarbeitung aus: aktive Lernzeit, Anstrengung und Aufmerksamkeit, Lernstrategien, Handlungskontrolle, Emotionen

Abb. 5: Bedingungen schulischer Leistungen – Modifiziertes allgemeines Rahmenmodell nach Baumert/Stanat & Demrich (Deutsches PISA-Konsortium 2001)

Im zweiten Kapitel wurden bereits jene Felder besprochen, die im Modell hellgrau unterlegt sind und den familiären und individuellen Lernbedingungen zuzurechnen sind. In diesem dritten Kapitel stehen die dunkelgrauen Felder im Zentrum, die die schulischen Lernbedingungen analysieren. Kapitel 4 und 5 werden Lesekompetenz innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung aufrollen und sich den individuellen Lernvoraussetzungen und der individuellen Verarbeitung beim Lesen widmen, dem gelben Bereich der Grafik.

Eigentlich wird ein grundlegender Abschnitt der Bildungslaufbahn vernachlässigt, wenn sich dieses Kapitel nur mit der schulischen Leseerziehung beschäftigt, ohne die Bedeutung der Vorschulerziehung für die spätere schulische Entwicklung zu berücksichtigen. Internationale Studien (vgl. Starting Strong 2006, Eurydike 2009) zeigen, dass die Vorschulzeit in vielen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß genutzt wird und einen völlig unterschiedlichen Stellenwert besitzt, was in Hinsicht auf die Entwicklung der Vorläuferfähigkeiten des Lesens Auswirkungen zeigen dürfte. Ein Blick darauf wäre interessant. Trotzdem schränkt sich diese Arbeit auf die Pflichtschulzeit und darin besonders auf die Schnittstelle Grundstufe II/Sekundarstufe I ein, da diese den Rahmen für die empirische Studie umfasst. In dieser Zeit haben die SchülerInnen ihre Erstleseerfahrungen bereits hinter sich und befinden sich in der Phase der Automatisierung der Leseprozesse (vgl. Kap. 4).

3.1.1 Qualitätssicherung innerhalb der Leseförderung an österreichischen Schulen

Schon in den neunziger Jahren wurde in Österreich in Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel an der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem gearbeitet. Im Jahr 2000 wurde das Weißbuch zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem vom damaligen Bildungsministerium (bm.bwk) herausgegeben⁶². Folge dieser Entwicklungen war die Stärkung der Schulautonomie, d.h. die erhöhte Selbstverantwortlichkeit von Schulen und Lehrenden im Umgang mit den Ressourcen und im sinnvollen Reagieren auf spezifische Anforderungen. Damit einher ging eine neue Generation von Lehrplänen, die die reine Wissensvermittlung zugunsten einer Outcome-gesteuerten Ergebnisorientierung bereits andeuten, die für die aktuelle Kompetenzorientierung so essentiell ist. Ein Problem bei der Schaffung einer Qualitätskultur an österreichischen Schulen ist die Verteilung der Zuständigkeiten und Verwaltungskompetenzen zwischen Bund und Ländern (vgl. LEPP 2008, S. 15), die trotz mancher Vorteile (wie z. B. der Schulautonomie) auch zu Reformblockaden führen kann⁶³. Die Festlegung der Bildungsstandards und die Neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung (NRDP) gehören zu den aktuell wichtigsten Errungenschaften, die eine Gesamtstrategie der Qualitätssicherheit verfolgen. Ein weiterer Bereich, der für die Leseförderung von Bedeutung ist, ist die Entwicklung und der Einsatz von standardisierten Leistungstests, und zwar von internationalem (PISA, PIRLS) bis zu regionalem Format (Salzburger Lesescreening, vgl. Kap. 7.3.3). Die folgende Auflistung macht die verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung deutlich:

1. Systemmonitoring: Wie bei TIMSS und PISA werden Tests verwendet, um Aussagen über das Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern zu machen und Zusammenhänge mit schulischen wie außerschulischen Bedingungen aufzudecken. Ein spezifisches Instrument dazu sind die Bildungsstandards, einerseits Systemmonitoring, andererseits Rückmeldung bis auf SchülerInnenenebene⁶⁴. Der Bezug zu differenzierten Kompetenzmodellen erfordert einen Perspektivenwechsel im Unterricht.

2. Schulevaluation: Hier werden Tests und andere evaluative, möglicherweise auch interaktive Verfahren zur Reflexion der eigenen Praxis eingesetzt, um zu prüfen, inwieweit eine Schule ihre pädagogischen Ziele erreicht.

⁶² Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>

⁶³ Die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen (Schulgesetze) liegt grundsätzlich beim Bund, die Länder nehmen subsidiäre Rechte bei Pflichtschulen wahr, während die Fort- und Weiterbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen) sowohl beim Bund wie bei den Ländern angesiedelt sind. Hier eine Struktur zu finden, die die unterschiedlichen Ebenen mit einschließt und vernetzt, ist schwer.

⁶⁴ Bildungsstandards haben Orientierungsfunktion auf allen Ebenen: Für Lehrende, SchülerInnen und Eltern sind sie neben einem Instrument für mehr Transparenz, Klarheit gemeinsamer Lernziele und Beurteilungskriterien nicht zuletzt ein Angebot zur Selbsteinschätzung. Standards bieten Hilfestellung für Diagnosen und schaffen eine wichtige Grundlage für das pädagogische Handeln der Lehrenden.

3. Individualdiagnostik und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler: Mit dem Einsatz von Tests und Diagnoseverfahren verbindet sich im pädagogischen Alltag die Erwartung, Aussagen über spezifische Stärken und Schwächen und damit den Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler zu machen.

Der forschungsmethodische Teil dieser Dissertation wird an den dritten Punkt anknüpfen, wengleich das national eingesetzte Salzburger Lesescreening als wichtiges Diagnoseinstrument den Bereichen Schulevaluation und Systemmonitoring zuzuordnen ist. Insgesamt ist die nationale Qualitätsentwicklung ohne die internationalen Leistungsüberprüfungen in dieser Form nicht denkbar. Darüber hinaus ist Qualität an den Schulen nicht nur an den SchülerInnenleistungen, sondern auch an den jeweiligen organisatorischen und pädagogischen Konzepten zu messen, die gemäß der Schulautonomie stark variieren können. Inwieweit der Unterricht in Formen des klassischen Unterrichts, in Freiarbeit, Projektarbeit, Projektwochen, etc. stattfindet, inwieweit fächerübergreifendes Lernen umgesetzt wird oder inwiefern im Bereich Sprachen etwa bilinguale oder Dual-Language-Programme existieren und schulinterne Schwerpunkte gesetzt werden, bleibt der einzelnen Schule und ihrem Management überlassen. Jene Schulen, die für die empirische Datensammlung für diese Arbeit zur Verfügung standen, stehen beispielhaft für die Vielfalt an verschiedenen Unterrichtsformen (vgl. Kap. 9.4.2).

Ein erster Grundsatzterlass zur Leseerziehung wurde bereits 1999, noch vor der ersten PISA-Testung, herausgegeben⁶⁵. Er deutet bereits auf die Bedeutung der Leseerziehung in allen Fächern sowie neuer Medien für das Lesen hin. Nach den ersten PISA-Ergebnissen wurden besonders seit dem Schuljahr 2005/06 unterschiedliche Leseinitiativen auf Bundesebene gesetzt, um an den Schulen einen Qualitätsprozess zur Stärkung der Lesekompetenz in Gang zu setzen. Mit unterschiedlichen Förderzielen, über unterschiedliche Förderwege, mit stark variierenden Reichweiten und initiiert von den verschiedensten Akteuren im Bildungssystem wurden in Bund und Ländern Programme und Projekte zur Förderung der Lesekompetenz ins Leben gerufen.⁶⁶ Gesteuert wurden diese Initiativen von Seiten des Bundes durch ein umfassendes Maßnahmenpaket: „Initiative Lesen fördern! Stärkung der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler“, ins Leben gerufen mit dem Ziel, die Lesemotivation und -kompetenz aller SchülerInnen zu steigern, die schwachen LeserInnen effektiv zu fördern und

⁶⁵ Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>

⁶⁶ Projekte, Initiativen und Materialien wurden bereits im dritten Kapitel erwähnt und sollen hier nur kurz wiederholt werden: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12385/initiative_lesen.pdf;
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12386/lesen_foerdern.pdf

eine umfassende, breite Lesekultur an den Schulen zu entwickeln. Der Appell, diese Zielsetzungen konsequent zu verfolgen, ging an alle Schulen (Lehrende und Schulleitung) und an Personen im Bereich des Bildungsmanagements.

Die Maßnahmen und Schwerpunkte sind im Folgenden aufgelistet:

- Die Leseförderung stellt einen wesentlichen Schwerpunkt in der Lehrerfortbildung dar.
- Zur Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen wird ein Leitfadens für LehrerInnen zum Thema Lesen noch im Sommersemester 2005 zur Verfügung gestellt. Weiters werden spezifische Informations- und Fördermaterialien entwickelt und bereitgestellt.
- Die Initiative „LESEFIT. Lesen können heißt lernen können“ wird in Kooperation mit dem Österreichischen Buchklub der Jugend weitergeführt (z.B. Herausgabe von Fördermaterialien, Unterrichtsimpulsen, die Schulanfängerbroschüre, das Projekt „Leseturm“). Informationen zu LESEFIT sind auf der Plattform www.lesefit.at verfügbar.⁶⁷
- Wichtige Themenkomplexe sind der Aspekt des geschlechtsspezifischen Zugangs zum Lesen, die Frage der adäquaten Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aber auch effiziente Ansätze zur Förderung der so genannten „SpätleserInnen“ (Polytechnische Schulen, Berufsschulen).
- Beispielgebende Schulprojekte zur Leseförderung werden vom Bildungsressort auf einer Plattform für „Good Practice-Beispiele“ veröffentlicht und finanziell unterstützt.
- Eine Evaluation der Initiativen zur Leseförderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit wurde in Aussicht gestellt und begleitende Forschungsprojekte durchgeführt.⁶⁸

Teil dieser Initiative war es unter anderem, das Salzburger Lesescreening an allen Schulen verpflichtend durchzuführen und die Ergebnisse rückzumelden (was zumindest im AHS-Bereich laut Stadtschulrat in Wien passiert). Tatsächlich sind in Folge auch Leitfäden für die Leseförderung publiziert worden, die versuchen, Initiativen zum Lesen auf einer einfachen wissenschaftlichen Basis zu ermöglichen (Kleedorfer u. a. 2005, Fenkart u. a. 2007⁶⁹). Ausgewählte Projekte, die diesem Erlass folgten, sind die Schule des Lesens in Tirol⁷⁰ oder die Materialiensammlung „Lesestars“⁷¹. Verstärkt wurden in den darauf folgenden Jahren LehrerInnen fortgebildet (etwa zu LesekoordinatorInnen oder LeseberaterInnen an den Schulen), Studien beauftragt und Materialien für den Unterricht erstellt.⁷² In Wien wurde erst

⁶⁷ Diese Website existiert in dieser Form nicht mehr, inzwischen hat die Website www.literacy.at diese Funktion übernommen. Auf <http://www.literacy.at/index.php?id=92> finden sich viele aktuelle Publikationen zum Thema.

⁶⁸ Vgl.: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12385/initiative_lesen.pdf

⁶⁹ Vgl.: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf

⁷⁰ Siehe: http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

⁷¹ Download unter: <http://www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/unterrichtsmaterialien/lesestars.pdf>

⁷² Einige ausgewählte Beispiele hierzu sind wiederum die Schule des Lesens (http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html) oder nicht zuletzt die im Rahmen des Dissertationsprojekts entstandene Broschüre Leselust statt Lesefrust:

http://www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008-zweite-auflage100001.pdf

vor kurzem eine sog. SOKO Lesen, eine Sonderkommission zum Thema Lesen fördern und überprüfen, ins Leben gerufen⁷³. Evaluationen dieser Leseförderinitiativen stehen weitgehend aus. Damit ist oft nicht genügend geklärt, welchen didaktischen Ansprüchen diese Bemühungen gerecht werden. Diese Initiativen finden deshalb so ausführlich Erwähnung, weil in diesem Umfeld auch jenes Leseförderprojekt entstand, aus dem diese Dissertation hervorgeht und dem auch eine Publikation entsprang: Leselust statt Lesefrust⁷⁴.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich nicht nur im Bereich der Systemsteuerung, sondern auch an den einzelnen Schulen selbst die Einsicht für qualitätssichernde Maßnahmen positiv entwickelt hat und speziell im Bereich der Leseförderung zu vielfältigen Projekten und Initiativen geführt hat, die vielen Aktivitäten aber noch keine konsistente Gesamtstrategie ergeben, die sich im Leistungsbereich niederschlägt, wie die aktuellen PISA- Ergebnisse ernüchternd darlegen.

3.1.2 Schulformen und Schulprofile

Österreich hat bis heute ein selektives Schulsystem innerhalb der Pflichtschuljahre⁷⁵, obwohl viele Länder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts integrierende Systeme bis zum Ende der Sekundarstufe I eingeführt haben und ländervergleichende Analysen in aller Deutlichkeit zeigen, dass ein hohes Erstselektionsalter die Chancengerechtigkeit fördert (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 424f).⁷⁶ In Österreich werden Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren vor die Entscheidung gestellt, ob sie besser in eine Hauptschule/Kooperative Mittelschule (KMS)/Neue Mittelschule (NMS in Wien) oder eine AHS-Unterstufe passen (zu den Kriterien dieser Entscheidung kommen wir noch im Kap. 3.3 zur Nahtstellenproblematik). Diese Schulformen richten sich nach demselben Curriculum für die Sekundarstufe I, sie sind aufgrund der Leistungsgruppen in den Hauptfächern an Hauptschulen/KMS/NMS in ihrem pädagogischen Konzept aber sehr unterschiedlich und

⁷³ Die SOKO Lesen des Stadtschulrates für Wien erarbeitet z. B. in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, dem Projekt Onlinecampus Virtuelle PH und der Gruppe Literacy des BMUKK die sog. ILF (Intensive Leseförderung) in Form von basalen Fördermaterialien für leseschwache Kinder ab der 4. Schulstufe, die unter www3.edumoodle.at/ilf zugänglich sind.

⁷⁴ Download unter: http://www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008-zweite-auflage100001.pdf

⁷⁵ Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft bietet einen guten grafischen Überblick über das österreichische Schulsystem: http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf

⁷⁶ Das Deutsche PISA-Konsortium gibt einen knappen, aber guten Überblick über die unterschiedliche Schul- und Unterrichtsorganisation in den PISA- Ländern. Auch integrative Systeme sind auf Formen der Leistungsdifferenzierung angewiesen. Im Vergleich verschiedener Schulsysteme müsste man daher jeweilige Detailinformationen heranziehen, eine Einteilung in selektive und integrative Systeme greift zu kurz.

bieten daher unterschiedliche Arbeits- und Lernbedingungen⁷⁷. Unterschiede ergeben sich auch durch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnen, das kognitive Anforderungs- und Leistungsniveau und die Lernmilieus. Diesem selektiven System wurden zwar von Seiten der Bildungsverantwortlichen bis vor einigen Jahren Durchlässigkeit bescheinigt, die aber faktisch nicht für alle existiert: Der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Allgemeinbildenden Pflichtschulen liegt in Wien bei 56,3%, jener an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen bei 30,4% (BMUKK 2012, S. 23). Erst seit dem Jahr 2008/09 wird eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen in Form eines Schulversuchs unter dem Namen „Neue Mittelschule“ realisiert, an dem hauptsächlich Hauptschulen teilnehmen.⁷⁸

Besonders in urbanen Gebieten entwickeln sich die Hauptschulen zu einer Restschule für all jene, die die Aufnahme in ein Gymnasium nicht schaffen. In Gegenden mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund kann auch die Herausbildung von Gymnasien beobachtet werden, die nahezu ausschließlich von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht werden. Daneben entstehen alternative Gymnasien mit selbstselegierter SchülerInnenschaft, bestehend aus einheimischen SchülerInnen. So kommen auch an Wiener Gymnasien Klassen mit 100% SchülerInnen mit Migrationshintergrund zustande, wie etwa in manchen der Klassen, in denen die empirische Untersuchung durchgeführt wurde. Das Deutsche PISA-Konsortium (2001) spricht in diesem Zusammenhang von „Marktpositionierung“ und „Selbstselektivität“ (S. 451) – abhängig von der jeweiligen Schulform und vom Schulstandort. Die Lage der Schule spielt also eine große Rolle, allerdings werden im Sinne des Paradigmenwechsels in der Steuerungsphilosophie auch mehr Handlungskompetenzen an die einzelnen Schulen übertragen. Wenn wir in Kapitel 2.2.2 gehört haben, wie wichtig das soziale Kapital einer Familie für den Bildungsweg der Kinder ist, so muss auch die Schaffung „sozialen Kapitals“ im Umfeld der Schule durch Kooperationen mit anderen Schulen und Einrichtungen als deren Organisationsaufgabe thematisiert werden. Neben der Ressourcenmobilisierung ist auch die Ressourcenbündelung und der Aufbau von Netzwerken wichtig, um fehlende Ressourcen zu kompensieren und Lerngelegenheiten im schulischen Kontext zu schaffen (etwa im Rahmen der Sozialarbeit, der Schulpsychologie, durch Bibliotheksbesuche, Schulpartnerschaften, etc...). Die Erkenntnis, dass Einflussbereiche sich verzahnen müssen, führte im bereits in Kap. 2.2.2 erwähnten FörMiG-Projekt in Deutschland⁷⁹ zu einer vertikalen wie auch horizontalen Analyse und

⁷⁷ Vgl. zu den Lehrplänen der Hauptschule und AHS-Unterstufe: <http://www.gemeinsamlernen.at>

⁷⁸ Informationen zur Neuen Mittelschule finden sich unter: <http://www.neuemittelschule.at/>

⁷⁹ Informationen zum Programm finden sich unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html>

Zusammenarbeit von verschiedenen Bildungsträgern. Über die faktische Macht eines selektiven Schulsystems und der Herkunftsverhältnisse der SchülerInnen hinaus scheinen die Möglichkeiten einer pädagogischen und lesedidaktischen Förderung an den Schulen allein gering (was die US-amerikanischen Studien von Coleman und Jencks wiederum bestätigt).

„Zur Förderung der Lesekompetenz ist eine ganzheitliche Sichtweise nötig, die die verschiedenen Einflussfaktoren wahrnimmt. Grundthese ist, dass Leseschwierigkeiten nicht bloß über Leseförderung beseitigt werden können, sondern dass es dazu ein komplexes und ganzheitliches Herangehen braucht, von der gesellschaftlichen Einstellung gegenüber Schule und Leistung, über die Migrations- und Sozialpolitik, über Schul- und Unterrichtskultur bis hin zum eigentlichen Bereich der Leseförderung.“ (Saxalber Tetter und Wintersteiner 2007, o.S.)

Trotzdem genießen Schulen, wenngleich in puncto Personal und Budget sehr stark externen Vorgaben verpflichtet, innerhalb der Lehrplanumsetzung und Schülerpolitik große Autonomie und ihre Performanz im Rahmen ihres Schulprofils ist das Resultat aktiver Schulgestaltung im autonomen Rahmen (vgl. Schmich & Schreiner 2009⁸⁰). Konkrete institutionelle, durch die Schulautonomie beeinflussbare Kontextbedingungen, etwa die materielle und personelle Ausstattung der Schulen durch gezielte Investitionen in die Infrastruktur in ausgewählten Bereichen, gelten neben den Curricula und den Lehrpersonen als zentrale Faktoren für den Lernprozess: Die PISA- Ergebnisse in Deutschland zeigen bei einer explorativen Überprüfung von Zusammenhängen mit den PISA- Leistungsdaten, dass z. B. Schulen mit Klassenbüchereien höhere mittlere Leistungsniveaus aufzeigen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 444). In Österreich ist die Entwicklung der Schulbibliotheken bis hin zur multimedialen Schulbibliothek in den letzten Jahren sehr positiv verlaufen, sodass das Angebot heute in über 2000 Standorten mit ca. 6 Millionen Büchern gleich groß ist wie das der Österreichischen Nationalbibliothek.⁸¹ Freilich sind die schulischen Bemühungen, ihren Handlungsspielraum innerhalb des gesetzlich vorgegebenen Rahmens optimal zu nutzen, sehr unterschiedlich.

Weiters stellt das System der Halbtagsschulen einen sozial- und bildungspolitisch entscheidenden Faktor für die Lern- und Leseleistungen der SchülerInnen dar, denn die Hausaufgaben- und Lernzeit daheim führt für viele Kinder ohne adäquate Unterstützung zu

⁸⁰ Interessant sind die Ergebnisse der TALIS (Teaching and Learning International Survey)- Studie: Für die Bedingungen des Lehrens und Lernens an Schulen gibt es mit TALIS eine erste internationale, vergleichende Studie mit dem Schwerpunkt auf dem Sekundarbereich I. TALIS untersucht Daten zu den Arbeitsbedingungen und zum Lernumfeld von Lehrkräften an den Schulen, angegeben von LehrerInnen sowie Schulleitungen aus 23 teilnehmenden Ländern. Vgl. dazu <https://www.bifie.at/talis>. Die Schulautonomie wird aus der Sicht der Schulleiter/innen in den Bereichen Lehrplan (Fächerangebot, Schulbücher, Lernstoff) und Schülerpolitik (Aufnahmekriterien, Schülerbeurteilung) als sehr hoch empfunden, nicht aber bezüglich Schulbudget und Personal (Anstellung/Entlassung, Gehalt). Im internationalen Vergleich der OECD-Länder liegt Österreich in Bezug auf die Schulautonomie im letzten Viertel (Schmich & Schreiner 2009).

⁸¹ Informationen zu den Österreichischen Schulbibliotheken: <http://www.buchzeit.at/>

Problemen. Ein qualitativ hochwertiger Leseunterricht kann aber auch bei zu Hause wenig geförderten Kindern günstiges Leseverhalten erzeugen (vgl. Hurrelmann u. a. 1993). Als Indikatoren der Qualität gelten u. a. „freie Lesestunden, Bericht über häusliche Lektüre (Lieblingsbücher), Bücher lesen und bewerten lassen“. Vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit gibt es daher in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen, die Anzahl der Ganztagschulen in Österreich zu erhöhen.

Durch die neue Generation von Lehrplänen innerhalb des letzten Jahrzehnts wurde die Schulautonomie in Österreich stark erweitert und gefördert (vgl. LEPP 2008, S. 51). Von kern- und standortbezogenen Erweiterungsbereichen der Lehrpläne (Wahlpflichtfächer), über den Gestaltungsspielraum der Lehrpersonen, was die Wahl von Unterrichtsmitteln und Methoden anbelangt, bis hin zur Planung fächerübergreifender Konzepte und Projekte ist der Rahmen für den Leseunterricht und die Leseförderung breit angelegt. Um Angebote, Materialien oder Vernetzungsmöglichkeiten im Bereich der Leseförderung zu bündeln, ist im Jahr 2008 an der Pädagogischen Hochschule Wien ein Kompetenzzentrum für Literacy entstanden. Die Homepage www.literacy.at bietet sowohl Forschungsergebnisse internationalen Formats als auch reichhaltiges Material.

3.1.3 Einflussfaktoren im Klassenkontext

Die vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen, die sich an den Schulen in heterogenen, mehrsprachigen Klassen und einer veränderten Medienkultur manifestieren, führen zu völlig neuen Herausforderungen für die Gestaltung des Unterrichts (vgl. LEPP 2008, S. 108). Die Anforderungen an alle Akteure haben sich in den letzten Jahren stark verändert und die Leseförderung im Speziellen stellt in multikulturellen und multilingualen Klassen eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte und die Unterrichtsorganisation dar.

Es gibt im österreichischen Schulsystem verschiedene Modelle des Unterrichtsmanagements, wie etwa gemischte Eingangsklassen, geteilte Klassen, Förderunterricht, Ganztagschulen, etc., die je nach Schultyp variieren. Da das untersuchte Leseförderprojekt im empirischen Teil der Arbeit in verschiedenen Unterrichtsmodellen umgesetzt wurde, soll auf diese Vielfalt hingewiesen werden. Die Betreuungsrelation beispielsweise, die in geteilten Klassen oder im Förderkontext im Vordergrund steht und in den Hauptschulen oder der Neuen Mittelschule im Sinne der Leistungsdifferenzierung verbessert wurde, hat eine wesentliche Bedeutung für die

Unterrichtsqualität und die Schulleistungen. Im Jahr 2008 wurde die Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl auf 25 gesetzlich verankert und somit auch die Teilungszahlen für den Sprachunterricht herabgesetzt⁸² (vgl. De Cillia & Krumm 2010, S. 95). Die deutschen PISA- Ergebnisse legen zwar dar, dass die Klassengröße keine Auswirkungen auf die Testleistungen hat (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2001, S. 424), was aber nicht bedeutet, dass die Klassengröße für den Unterricht und die Förderung von SchülerInnen irrelevant wäre. Auch die Möglichkeit der Motivation schwacher SchülerInnen ist größer in kleineren LernerInnengruppen. Österreich gehört zu jenen Ländern, die leistungsschwächere Klassen in kleinere Gruppen teilen, wogegen Gymnasien sich nach wie vor durch relativ große Klassengrößen auszeichnen.

Die konkreten Lehr- und Lernarrangements in den Klassen werden in der psychologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung als ein wesentlicher Faktor des Lernerfolgs gewertet, denn als die wichtigste Kerneinheit an den Schulen gilt der Klassenkontext. Unterrichtsprinzipien und -techniken wie kooperatives Lernen, Team Teaching, individualisiertes und selbstorganisiertes Lernen oder der bewusste Einsatz von Lerntheorien bieten unzählige Möglichkeiten und Ideen von Lernarrangements auch für den Leseunterricht (z. B. Bücher in Klassenstärke als Klassenlektüre, Klassenbüchereien, Schülerzeitung, Theaterprojekte, Förderkurse für leseschwache bzw. legasthene SchülerInnen, Lesenächte, Leseklubs, etc.). Die schulische Leseförderung findet eigentlich in jedem Unterrichtsfach statt, das Wissen textimmanent vermittelt. Rosebrock und Nix verstehen Schule als eine Institution, die extra eingerichtet wurde, um gezielte Anschlusskommunikation an textvermitteltes Wissen zu ermöglichen. Allerdings führt ihrer Ansicht nach der informelle Lektüreaustausch mit der Familie oder unter Freunden zu weit höherer Lesemotivation als die Auseinandersetzung mit institutionell vorgegebenen Texten im schulischen Kontext (Rosebrock & Nix 2010, S. 24). Gezielt ausgebildete LeseberaterInnen und LeseexpertInnen versuchen aber auch, mit mehr Systematik (etwa durch externe diagnostische Tests) an Lesekompetenzproblemen zu arbeiten⁸³.

⁸² Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert wird: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/entwurf_eroeffnung.xml

⁸³ Beim Wiener Stadtschulrat können z. B. speziell ausgebildete LeseexpertInnen angesucht werden, die als mobile förderdiagnostische Unterstützung an die Schulen kommen. Im Schuljahr 2010/11 sind 120 LesedidaktikerInnen an Kooperativen Mittelschulen in Wien eingesetzt, die Leserfördermaßnahmen gezielt unterstützen sollen. Die Ausbildung zum/r LesedidaktikerIn dauert drei Semester (siehe <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/lv.detail?clvnr=148337>) Über den Erfolg der Maßnahme ist mir nichts bekannt.

Oft sind aber auch simple Organisationsfragen wie der Stundenplan bestimmend: Erfolgreiches Lernen ist nur innerhalb von lernförderlichen Unterrichtszeiten möglich (vgl. Kap. 9.4.2). Die empirischen Ergebnisse werden zeigen, dass die Organisation der Leseförderung essentiell ist. Wichtig ist erstens, wann gefördert wird, zweitens, dass die SchülerInnen ihre Lernziele selbst kennen und genau wissen, warum sie welche Übung machen und drittens, dass die Lehrenden motivierende Unterstützung erhalten, etwa durch die Gruppendynamik der gemeinsamen Aktionsforschung.

Will man das Lesen im schulischen Lernprozess verorten und die Leselernprozesse im Sinne fächerübergreifender, durchgängiger Sprachbildung angemessen bewerten, müssten die einzelnen Lehrpläne, Bildungsaufgaben und Studentafeln analysiert werden, was im Folgenden auszugsweise für das Fach Deutsch versucht wird. Dieses steht im Zentrum des folgenden Abschnitts.

3.2 Die Rolle des Fachs Deutsch für die Zweitsprache und das Lesen

Die Aufgabe des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I besteht u. a. darin, die SchülerInnen in der Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen, damit sie den Unterrichtsstoff in allen Fächern bewältigen können. Lesen und der Umgang mit Texten im Sinne einer altersadäquaten Textkompetenz gehört neben dem mündlichen Sprachgebrauch und der Schreibdidaktik zu den primären Aufgabenfeldern (Lehrplan Deutsch 2003). In der Grundschule können die Leseleistungen noch relativ homogen sein, doch mit Verlauf der Sekundarstufe I besteht die Gefahr, dass sich die Schere zwischen guten und schwachen LeserInnen sukzessive öffnet und zu Problemen in der Textkompetenz führt, die sich auf die Leistungen in allen Fächern auswirkt.

Alle Aufgabenfelder des Fachs sind seit einigen Jahren großen Umbrüchen ausgesetzt. Lehrende müssen einen systematischen, kompetenzorientierten Schreibunterricht aufbauen, der durch die Neue Diplom- und Reifeprüfung (NRDP)⁸⁴ und die Bildungsstandards dominiert wird. Schreibaufgaben im Unterricht verlieren zusehends ihren traditionell schulischen Charakter, da die SchülerInnen über die klassische Erörterung hinaus ein hohes

⁸⁴ Die Neue Reifeprüfung wird derzeit an zahlreichen Schulen in Österreich erprobt und ab dem Schuljahr 2014/15 an allen AHS, ab 2015/16 auch an allen BHS durchgeführt (sofern die einzelnen Schulen sich nicht freiwillig ein Jahr früher darin versuchen). Offizielle Informationen unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>

Maß an Textsortenwissen in erkennbaren Handlungsbezügen erwerben müssen. Es ist nicht mehr möglich, sich durch die Aneignung von themenspezifischem Wissen auf eine standardisierte Prüfung wie die NRDP vorzubereiten. Der Markt an Geschriebenem wächst statt dessen mit den Textsorten der neuen Medien, deren souveräner Gebrauch für eine mündige Teilhabe an der Gesellschaft unerlässlich ist. Im Bereich der Lesedidaktik müssen ähnliche Veränderungen verarbeitet werden. Der Literacy- Begriff, der z. B. dem PISA-Modell zugrunde liegt und in der Deutschdidaktik noch neu ist (Hurrelmann 2009, S. 23), stellt eine Erweiterung der traditionellen, an der Literaturdidaktik erarbeiteten Lesekompetenz dar. Neben dem Umgang mit (meist fiktionalen) Texten und der Schaffung eines literaturgeschichtlichen Bewusstseins, den traditionellen Aufgaben des Deutschunterrichts, treten Lesestrategien in Verbindung mit teilweise neuen Textsorten in den Vordergrund, die sich insbesondere in Hinblick auf die (mediale) Textüberfülle und deren Auswirkungen als immens wichtig erweisen. Die Bildungsstandards erheben die Selbst- und Methodenkompetenz als Querschnittsmaterie zum zentralen Aspekt für die Lehr- und Lernorganisation (vgl. Bildungsstandards – Deutsch 8. Schulstufe 2006, S. 12).

In der Leseforschung ist dagegen von einer großen Distanz der SchülerInnen zu den schulischen Lesestoffen die Rede, vor allem im Alter zwischen 13 und 16 Jahren, in dem die Schullektüre selbst von VielleserInnen oft als langweilig empfunden wird (vgl. Avermann 2009). Formelle Gespräche über die Lektüre im Unterricht erreichen SchülerInnen nicht, was den LehrerInnen durchaus auch bewusst ist (ebda.). Die Tatsache, dass schriftsprachlich strukturierte Textsorten, die die Lehrpläne dominieren, in der Freizeit der SchülerInnen immer weniger Relevanz besitzen und durch audiovisuelle Medien wie Fernsehen (Zeichentrickserien, Musikvideos, etc.), Jugendzeitschriften und Youtube verdrängt werden, ist zu berücksichtigen (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock 2009, S. 8).

„Diese vorhandenen Genreerfahrungen auch in anderen Medien als Ausgangspunkt des Literaturunterrichts zu entfalten, ihre literarischen Potentiale zu finden und zu entwickeln ist sicher eine große Herausforderung (...).“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 28).

Das alte, verengte Konzept der Literalität muss im Verhältnis zu den literalen Lesegewohnheiten und Kommunikationsformen der Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag überdacht werden. Die Anknüpfung schulischer Aktivitäten an die außerschulischen Lebenswelten der SchülerInnen wird im pädagogischen Kontext als „Passung“ beschrieben (ebda., S. 13), die die Lehrenden besonders im Bereich der Lesedidaktik vor neue Herausforderungen stellt. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock halten fest, dass

„es durchaus der Literaturunterricht innerhalb des muttersprachlichen Unterrichts mit seinem weiten und auch unscharfen Begriff von literarischer Rezeptionskompetenz ist, der solchen Forderungen nach Anschluss an neue literale kulturelle Praktiken am nächsten kommt“ (ebda.).

Neue Medien virtuellen Charakters können demnach im Sinne der Passung durchaus ihren Weg in den Unterricht finden, wenn durch eine kontrastreiche Textauswahl alte Kanonisierungen aufgebrochen werden. Dazu gehören auch spezifische Rezeptionsmuster:

„Literarische Texte sprechen Sinnhorizonte bekanntlich nicht aus, sondern geben sie den Lesenden gleichsam auf. Die damit verlangte Fähigkeit, auf der Suche nach Kohärenz aus Bedeutungen weitere zu generieren, wird besonders stark herausgefordert von fragmentierten und hybriden Netz-Texten, für deren fruchtbare Nutzung der Leser die übergeordneten Konzepte aktiv beisteuern muss.“ (Ebda., S. 13).

Über die Qualität literarischer Texte hinaus muss aber auch die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen in allen Schulfächern betont werden, wie sie im Europaratsprojekt „Languages of Schooling“⁸⁵ aufgegriffen wird. Der Deutschunterricht spielt die Hauptrolle im Umgang mit der Unterrichtssprache, im adäquaten Umgang mit Sprache im wissenschaftlichen Diskurs und der kompetenten Teilnahme auch an wissenschaftlichen Kommunikationsformen.

„This presupposes knowledge about scientific concepts used, but is not limited to an understanding of words used or each single sentence. Interpretation presupposes the ability to interpret meaning based on recognition of e.g. tentative claims as tentative claims, of facts as facts, of evidence as evidence and conclusions as conclusions. In particular, it includes the ability to recognise how different kinds of discourse and texts are used for different purposes, and thus constitute different genres. Awareness of such differences in e.g. purpose, structure and kinds of reasoning is important for adequate interpretation and criticism.“ (Kolstø 2007)

Der Umgang mit Genres, mit Textsorten, wird hier als wesentliche Kompetenz angesprochen, die sich aber nicht von selbst entwickelt, sondern konsequent vermittelt werden muss. Der handlungs- und produktionsorientierte Sprach- und Sachfachunterricht bietet ausreichend Gelegenheit für die Einbeziehung neuer Textsorten und Lesarten.

Neben all diesen Möglichkeiten drängt die wachsende sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Schulklassen das Fach Deutsch in eine prekäre Situation. Mit seiner Doppelrolle als Unterrichtsfach und Unterrichtssprache muss eine Umorientierung stattfinden, denn vor dem Hintergrund von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache kann nicht mehr von einem monolingualen Sprach- und Literaturunterricht gesprochen werden (vgl. Krumm 2002; LEPP 2008, S. 107f; De Cillia & Krumm 2010, S. 92). Zwar ist laut Lehrplan eine

⁸⁵ Informationen dazu unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp

Differenzierung zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM) und Deutsch als Zweitsprache bis zum Beginn der Sekundarstufe I möglich (vgl. LEPP 2008, S. 109), die daraus entstehende Problematik, wie die Schule auf Sprachwechsel und "Sprachfehler" reagiert, ist dadurch aber nicht systematisch und verbindlich gelöst.⁸⁶ Denn derzeit werden gerade im Fach Deutsch vor allem die Deutschdefizite thematisiert, da eine muttersprachliche Deutschkompetenz nach wie vor für alle SchülerInnen das Ziel darstellt. Am Ende der Volksschule ist die Deutschnote das am schwersten wiegende Kriterium für die weitere Schulwahl (vgl. BMUKK 2007a, S. 38). „Die Tatsache, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache an den AHS unterrepräsentiert sind, (dürfte) mit dieser Regelung zusammenhängen.“ (LEPP 2008, S. 112). Daher wundert es wenig, dass der Druck auf allen Beteiligten (Eltern, Lehrenden und vor allem Kindern) in der vierten Klasse der Volksschule hoch ist und die Deutschnoten des Volksschul-Abschlusszeugnisses keine Aussagekraft haben⁸⁷. Die Schulpolitik reagiert auf die PISA-Ergebnisse vor allem mit Deutsch-Förderung. Inwieweit gesetzliche Drohungen dieser Förderung zuträglich sind, bleibt dahingestellt. Das letzte verpflichtende Kindergartenjahr oder der Ausbau der Ganztagschule sind wichtige Schritte für die Entwicklung von Deutsch- und Lesekompetenz.

Auch auf der Sekundarstufe I ist die Performanz im Fach Deutsch ein wesentliches Kriterium für die weitere Schullaufbahn. Wenn der Schritt in die Oberstufe trotz anderer Erstsprache geschafft wurde, sind die Anforderungen der Fach- und Bildungssprache Deutsch zu bewältigen. Tatsache ist, dass weit weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine weiterführende Schule besuchen, obwohl die Tendenz steigend ist (vgl. BMUKK 2012, S. 23). Hinzu kommt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich im

⁸⁶ Auf zwei gesetzliche Regelungen, wenn die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrscht wird, muss an dieser Stellen aufmerksam gemacht werden: 1. SchUG § 18 Abs. 9 + 12, (9) „Die Leistungen von Schulpflichtigen, die gemäß § 4 Abs. 2 wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen worden sind, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen.“ Als außerordentliche/r SchülerIn gilt man höchstens zwei Jahre (vgl. BMUKK 2007a).

2. (12) „Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, daß hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen (§ 42), sofern die Durchführung von Prüfungen in der betreffenden Sprache möglich ist.“ (BMUKK 2007b, S. 24). Deutsch kann also auf Antrag hin auch als lebende Fremdsprache gewertet werden, was allerdings nicht für die Reifeprüfung gilt.

⁸⁷ Der Druck auf die Eltern besteht aber schon in der Vorschulzeit. Mit der Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes im Jahr 2007 obliegt mit §3 Abs. 3 jegliche Verantwortung für die sprachliche Entwicklung den Eltern: „(3) die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülerschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“ Zit. aus Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG), BGBl. I Nr. 117/2008

Durchschnitt überproportional oft eine Klasse wiederholen und in erhöhtem Ausmaß in Hauptschulen oder Sonderschulen geschickt werden (Unterwurzacher 2006, S. 71f). Klassenwiederholungen werden in der Erziehungswissenschaft „ganz überwiegend negativ eingeschätzt“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 470).⁸⁸ Eine längere Schulbesuchszeit durch das „Sitzenbleiben“ führt jedenfalls nicht zu besseren (Lese)Leistungen (ebda. S. 475). Die Unterrichtssprache wird zumindest nach zwei Jahren als außerordentlichem Schüler/außerordentlicher Schülerin auf muttersprachlichem Niveau vorausgesetzt.⁸⁹ Nach diesem Zeitraum wird auf die sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen nicht mehr Rücksicht genommen. (Wobei zur praktischen Beurteilungspraxis m. E. empirische Studien fehlen. Die fehlende Aussagekraft der Deutschnote am Ende der Volksschule zeigt, dass die gesetzlichen Vorgaben auch umgangen werden.) Inwieweit das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, das als Querschnittsmaterie in allen Fächern berücksichtigt werden muss, tatsächlich Anwendung findet, ist ebenso kaum dokumentiert (LEPP 2008, S. 52).

3.2.1 Lehrpläne

Lesen per se wird in der Volksschule gelernt, danach wird die Leseerziehung als Unterrichtsprinzip⁹⁰ gehandelt und hauptsächlich den verschiedenen Aufgaben des Deutschunterrichts untergeordnet, etwa dem Literaturunterricht. Die neuen Deutschlehrpläne seit dem Jahr 2000/01 gliedern die ursprünglich nach Fertigkeit und Kulturtechnik geordneten Lehrpläne in Sprachaufgaben: Sprache als Grundlage von Beziehungen, Sprache als Trägerin von Sachinformationen oder Sprache als Gestaltungsmittel bietet ein thematisches und handlungsorientiertes Lernen und Lesen. Das Lesen und Verstehen von Texten (auch im Sinne der Lesefähig- und -fertigkeit) gilt als didaktischer Grundsatz, der im Lehrstoff der Sekundarstufe I aufgegriffen wird, etwa wenn SchülerInnen „Informationen aufnehmen und verstehen“ sollen:

„Die Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen weiterentwickeln und das individuelle Lesetempo steigern; Lesetechniken zur Informationsentnahme kennen lernen und anwenden. Aus Gehörtem und Gesehenem Informationen entnehmen und Notizen anlegen“ (Lehrplan Deutsch 2003, Lehrstoff 2. Klasse).

⁸⁸ Der Forschungsstand bezieht sich auf Deutschland, wo die Praxis der Versetzung aber ganz ähnlich gehandhabt wird.

⁸⁹ Als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin gilt man aufgrund der unzureichenden deutschen Sprachkenntnisse und kann unter diesem Status längstens 24 Monate die Schule besuchen. Für außerordentliche SchülerInnen gibt es in der Vorschulstufe und den ersten vier Schulstufen Deutschförderkurse im Ausmaß von bis zu 11 Wochenstunden (vgl. De Cillia & Krumm 2010, S. 101).

⁹⁰ Vgl. Grundsatzterlass Leseerziehung (1999). Erlass des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten GZ 29.540/4-V/3c/99. BMUK, Wien

Differenzierter geben sich die „Besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“:

„Lesen und Leseverstehen

Beim Zweitspracherwerb kommen dem Lesen folgende Aufgaben zu:

- Das laute Lesen soll die Entsprechung von Schriftsymbolen und den dazu gehörigen Lauten automatisieren, Aussprache, Intonation und Sprachrhythmus sowie die Lesefertigkeit festigen.

- Das stille Lesen soll der Sinnerfassung von Texten (mit unbekanntem Elementen) und der Wortschatzerweiterung dienen.

Das selbstständige Lesen als Mittel zum eigenständigen Spracherwerb ist besonders zu fördern.“ (Lehrplan Deutsch 2003, S. 3)

Die Lehrplanauszüge machen vor allem eines deutlich: Lesen wird als transversale Kompetenz nicht hauptsächlich im Deutschunterricht erlernt und gepflegt, weshalb Lesedidaktik und Deutschdidaktik nicht automatisch deckungsgleich sind (Saxalber-Tetter & Wintersteiner 2007). Die Rolle der Lesedidaktik ist daher auf andere Unterrichtsfächer auszuweiten, was sich aber weder in den Lehrplänen noch in der LehrerInnenausbildung dieser Fächer widerspiegelt. In Hauptschulen ist die Chance größer, dass sich eine Lehrperson, die ohnehin für eines der drei Hauptfächer ausgebildet wurde, mit Lesedidaktik beschäftigt. An Gymnasien dagegen sind die Fachbereiche stärker getrennt und die LehrerInnen fühlen sich für die Sprach- und Leseförderung nicht zuständig.

Der Umgang mit der Leseerziehung zeigt, dass eine systematische, im Sinne eines Curriculums aufgebaute Leseförderung nach der Leselernphase der Grundstufe I praktisch nicht existiert. Menzel schreibt in diesem Sinne:

„Reichen die curricular angelegten Methoden des Rechtschreib-, des Schreib-, Grammatik- und Literaturunterrichts zumindest bis in das 7./8. Schuljahr hinein, so endet das eigentliche Curriculum des Lesenlernens beinahe schon mit dem 2. Schuljahr. Einen lehrgangsmäßigen und gezielten Kurs im weiterführenden Lesen jedenfalls führt man kaum einmal durch.“ (Menzel 2002, S. 20).

Wünschenswert wäre daher ein Lesecurriculum, das das weiterführende Lesen nach dem Leseerwerb im ersten Grundschuljahr gezielt fördert und in Richtung bildungssprachlicher Kompetenzen entfaltet. Rosebrock und Nix halten fest, dass es im deutschsprachigen Raum kaum empirisch gestütztes Wissen gibt, wie Kinder nach dem Schriftspracherwerb in der Volksschule dazu lernen und warum gute LeserInnen Fähigkeiten ausbilden, Texte umfassend zu verstehen und aus ihnen lernen zu können. Und vor allem fehlt das sichere Wissen darüber, *wie* schwache LeserInnen gefördert werden müssen, um eine gute Lesekompetenz zu entwickeln (Rosebrock & Nix 2010, S. 7).

3.2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit im Unterricht

„Den Einfluss der Schule auf die weitere Entwicklung mitgebrachter Zweisprachigkeit muss man sich als vieldimensionalen Prozess vorstellen: Schule ist der Ort der unmittelbarsten Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, sowohl im Sinne funktionaler Anforderungen (Entwicklung von Sprache zum Medium fachlichen Lernens) als auch im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen (unterschiedliche Bedeutsamkeit der Sprachen für den Schulerfolg). Schule ist darüber hinaus ein Raum sozialer Kommunikation (mit ranggleichen und ranghöheren Kommunikationspartnern) und schließlich eine Instanz direkter und indirekter Bewertung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten.“ (Reich & Roth 2002, S. 14).

Die folgenden Befunde zeigen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit im Sinne dieses vieldimensionalen Prozesses, den Reich und Roth hier so treffend beschreiben, bis heute keinen strukturierten Zugang in den Unterricht an österreichischen Schulen gefunden hat. An Wiener Pflichtschulen sind über 50 Prozent aller SchülerInnen zwei- und mehrsprachig. Bislang wurden die sprachlichen Kompetenzen der Kinder vor allem mit dem Blick auf jene mit anderer Erstsprache als Deutsch diskutiert. Momentan ändert sich zwar die Begrifflichkeit als Ausdruck politischer Richtungsweisung von DaZ zu DaU (Deutsch als Unterrichtssprache). Die Deutschförderung gilt damit aber weiterhin als alleiniger Schlüssel zur Integration und zum erfolgreichen Bildungsweg (vgl. De Cillia/Krumm 2010, S. 73). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für das Lernen wird im schulischen Kontext zur Zeit weder befriedigend wertgeschätzt noch aufgegriffen und genutzt. In den 1990er Jahren begann die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts, des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache sowie der Interkulturellen Bildung (OECD 2009, S. 17, Garnitschnig 2009, S. 7), allesamt Entwicklungen, die in die neue Lehrplangeneration seit Beginn der 2000er Jahre eingeflossen ist. Abgesehen von DaZ, das im Pflichtschulbereich auch integrativ vermittelt wird, existieren Minderheiten- und Migrantensprachen aber nur am Rande des Regelunterrichts. Bemühungen wie das Curriculum Mehrsprachigkeit⁹¹, die große sprachliche Vielfalt im gemeinsamen Unterricht zu nutzen und Mehrsprachigkeit im Bildungssystem zu verankern, sind nur sehr schwer in den bestehenden Strukturen umzusetzen.

„Während also im Bereich der Fremdsprachen, der Minderheiten- und Nachbarsprachen eine additive Sichtweise vorherrscht, herrscht bei den Migrantensprachen eine subtraktive Sichtweise vor. Während die additive Formel der Europäischen Union $1+2 = 3+$ lauten könnte (...), so könnte die Gleichung für MigrantInnen $1+1=2-$ lauten.“ (Gombos 2011, S. 28)

⁹¹ Download unter: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf. Für die Umsetzung in der LehrerInnenausbildung: http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Tagungen/Wissen_teilen_2_-_Lehre/Curriculum_Mehrsprachigkeit_Krumm-Reich.pdf

Lehrplananalysen zeigen, dass die Hereinnahme anderer Sprachen vielfach angeregt wird, für die Umsetzung aber gibt es kein Rüstzeug und Sprache wird meist mit Deutsch gleichgesetzt.⁹² Dieser Befund trifft aber nicht das Fach Deutsch allein. So ist in den Sprachenfächern generell kein Schwerpunkt auf der Vermittlung von genereller *Sprachkompetenz* gelegt, der über die Zielsprache hinausgeht.

Seit einiger Zeit deutet der Begriff des sprachsensiblen Fachunterrichts darauf hin, dass sprachliche Entwicklung und Wissenskonstituierung gleichzeitig stattfinden und untrennbar miteinander verbunden sind (Vollmer 2007). In den Sachfächern wird zu wenig unterschieden zwischen diskursiven Werkzeugen, um mit Fachwissen adäquat zu hantieren, und zwischen der Aufgabe, die sprachlichen Voraussetzungen für alle SchülerInnen sicher zu stellen. „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein) - Ich kann nicht aufnehmen, erwerben und weiterentwickeln, was ich sprachlich nicht verarbeiten kann. Wenn SchülerInnen in diesem Sinne nicht lernen mit den dafür notwendigen sprachlichen Strukturen zu deduzieren, zu abstrahieren, zu interpretieren, zu verallgemeinern oder Hypothesen zu bilden, dann können sie dem textinhärenten Wissen nicht gerecht werden. Diese sozio-konstruktivistische Sichtweise auf die Lernaltersprache ist demnach für ein effektives Lernen in den Sachfächern essentiell.

“As a result [so Kolstø 2007a] it is necessary for learners to ‘talk their way into a new topic’: teachers therefore need to engage learners in tasks where they can develop their understanding through talking and writing.” (Ebda.)

Diese enge Verbindung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit mit ihren inhärenten kognitiven Aktivitäten erinnert stark an die Anforderungen der Bildungssprache, die im zweiten Kapitel bereits ausgeführt wurden und die im fünften Kapitel, wenn es um die Entwicklung der Zweitsprache geht, erneut aufgegriffen werden. Da die Entwicklung der Textkompetenz im Zentrum jeder schulischen Sprachförderung steht, hängt auch die Leseerziehung eng mit Sprachbewusstsein und Strategieentwicklung im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammen. Die Ausweitung des Sprachunterrichts samt Leseunterricht auf alle Sachfächer wäre eine logische Konsequenz im Sinne eines durchgängigen sprachsensiblen Unterrichts auf horizontaler und vertikaler Ebene.

⁹² Ein Beispiel aus dem Volksschullehrplan: Obwohl beim Sprechen die individuellen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder als Ausgangspunkt für sprachliches Lernen herangezogen werden sollen und SchülerInnen zu Äußerungen in ihren Herkunftssprachen zu ermutigen sind (Deutsch, Lesen, Schreiben 2008, S. 24), ist die Aufgabe des Deutschunterrichts, „das Lernen mit und über Sprache zu fördern“, wobei Sprache mit der deutschen Sprache gleichgesetzt wird (ebda., S. 1). Auch der Lehrstoff der Fertigkeiten inkl. Rechtschreiben und Sprachbetrachtung bezieht sich nur auf Deutsch.

Wenn mit der Bedeutung der Erstsprache der jungen LernerInnen an den Schulen zwangsläufig eine andere Schulsprachenpolitik eingefordert wird, ist die Befassung mit alternativen Organisationsformen weit über den Rahmen des Deutschunterricht hinaus ein weiterer Schritt, der zu einer konsequenten Mehrsprachigkeitsdidaktik und zum Gesamtsprachencurriculum bzw. Curriculum Mehrsprachigkeit führt. Neben dem traditionellen Unterricht in lebenden Fremdsprachen und den klassischen Sprachen lassen sich derzeit folgende Mehrsprachigkeitsmodelle an österreichischen Schulen ausmachen. Die idealen und dringend einzufordernden Rahmenbedingungen sind kursiv ergänzt (vgl. dazu LEPP, S. 30ff):

1. Frühes und kontinuierliches Sprachenlernen ab dem Kindergarten

- *dafür ist eine qualitätsvolle frühzeitige Sprachstandsdiagnose und eine passgenaue Förderung notwendig, um einen adäquaten Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache sicherzustellen.*
- *Diagnoseergebnisse und Förderpläne sind der Volksschule weiterzugeben, um eine durchgängige Sprachbildung zu gewährleisten.*

2. DaZ-Förderung

- *hier ist ein schullaufbahnunterstützender DaZ-Erwerb von mindestens sechs bis acht Jahren zu berücksichtigen und die Förderung daran auszurichten. Zudem muss Deutsch als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt werden.*
- *Seiteneinsteiger müssen durch eine intensive Förderung in der Unterrichtssprache speziell berücksichtigt werden.*

3. Erstsprachenförderung

- *diese ist auszubauen, um jedem Kind das Recht auf den Unterricht in seiner Herkunftssprache zuzugestehen. Zudem ist eine stärkere Berücksichtigung der Erstsprachenkenntnisse der Kinder erforderlich*

4. Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht (vgl. ebda., S. 55f)

- *das bilinguale Schulsystem in Österreich muss weiter ausgebaut werden. Derzeit findet Content and Language integrated Learning (CLIL) hauptsächlich in Englisch statt, die Erstsprachen der Kinder als Medium für das Lernen werden kaum genutzt.⁹³*
- *Lehrende müssen schon in der Ausbildung darin sensibilisiert und trainiert werden, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist.*

Die kursiv gedruckten Forderungen erklären sich aus den Erkenntnissen der Sprachlern- und –lehrforschung, die im fünften Kapitel erörtert werden und denen hier nicht vorgegriffen wird. De Cillia sieht eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichenden muttersprachlichen Unterricht zumindest in der Grundschule sowie die Verwendung der

⁹³ Eine Ausnahme bildet das Projekt Trilingualer Unterricht an der KMS Schopenhauerstraße in Wien, das hier als Beispiel erwähnt werden soll. Infos unter http://www.schop79.at/images/stories/Trilingualer_Unterricht.pdf. Weitere Beispiele finden sich im Weißbuch Migration 2010.

Erstsprache als zweite Unterrichtssprache als ein Minimum an muttersprachlicher Förderung (De Cillia 2008c, S. 7).

Eines darf nicht vergessen werden: Für viele Kinder mit Migrationshintergrund sind die in der Schule erworbenen Kompetenzen und Abschlüsse ungleich bedeutender als für das österreichische Durchschnittskind. Eine weitere Problematik, mit der diese Kinder überproportional oft konfrontiert sind, sind die vielen Schnittstellen im österreichischen Schulsystem, denn die fehlende Kommunikation zwischen den Schulformen auf vertikaler Ebene ist für eine schullaufbahnübergreifende Sprachförderung äußerst ungünstig. Die hohe Selektivität des österreichischen Schulsystems legt es nahe, die Schnittstellen zwischen den Schultypen genauer zu analysieren und an diesen Schlüsselstellen gezielt einzugreifen.

3.3 Die Nahtstellenproblematik

Im zweiten Kapitel wurde ausführlich behandelt, dass jede Bildungsentscheidung zu unterschiedlichen sozialen Umfeldern mit dafür spezifischen Lerngelegenheiten führt⁹⁴ und dass sich die sozialen Disparitäten an den Nahtstellen über den Bildungsweg hinweg addieren. Gern wird das Bild der sich immer weiter öffnenden Schere bemüht, um diesen kumulativen Effekt im Bildungssystem zu illustrieren, der schon vor der Grundschule beginnt. Studien belegen, dass mindestens sechs Jahre für einen kontinuierlichen Sprachaufbau in der Zweitsprache notwendig sind (Ehlers 2000).⁹⁵ Die vierjährigen Bildungsabschnitte, wie sie das österreichische Bildungswesen prägen, benachteiligen demzufolge Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, was sich auch an folgenden Zahlen feststellen lässt: Eine spezifische Benachteiligung kann beim Übertritt ins Gymnasium ausgemacht werden, in dem SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch nach wie vor unterrepräsentiert sind (hier noch einmal die Zahlen: Allgemein bildende Pflichtschulen in Wien: 56,3%; Allgemein bildende höhere Schulen in Wien: 30,4%; alle Schulen in Wien:

⁹⁴ Stellvertretend für viele Kinder möchte ich an dieser Stelle den Regisseur Arash T. Riashi zitieren, der im Volksschulalter nach Österreich kam: „... nach der Volksschule wäre ich aufgrund von zwei Noten fast in der Hauptschule gelandet. Meine Eltern haben das österreichische Schulsystem nicht gekannt und wussten nichts vom Gymnasium. Erst kurz vor Ende des Sommers habe ich durch eine Fürsprecherin, die für mich beim Direktor war, den Sprung in die Schottenbastei geschafft. Mein Leben wäre ganz anders verlaufen, wenn ich in der Hauptschule gelandet wäre. Dann wäre ich wahrscheinlich nicht da, wo ich jetzt bin.“ (Der Standard, 11.03.2010)

⁹⁵ Vgl. hierzu auch zwei Vorträge von Prof. Ingrid Gogolin am 01.12.2006 am Institut für Germanistik (DaF) der Universität Wien zum Thema „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, und am 04.12.2006 an der Fakultät für Physik der Universität Wien zum Thema „Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht“. Ehlers und Gogolin verweisen beide auf Forschungen aus England und den USA, insbesondere Cummins (1979, 2000)

43,3%, vgl. BMUKK 2012, S. 23). Der frühe Zeitpunkt der Selektion und die Relevanz der Deutschnote für den Eintritt in eine AHS ist im Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder und deren Erfolgchancen im Bildungssystem wesentlich, die Durchlässigkeit des Bildungssystems dadurch nicht gewährleistet, in Österreich wie auch in Deutschland nicht (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 474). Wojnesitz (2011) berichtet von den Vorgangsweisen an Gymnasien mit vielen Anmeldungen „bei der Auswahl der SchülerInnen einen gewissen Numerus Clausus walten zu lassen. Denn werden nur „Sehr gut“ im Volksschulzeugnis akzeptiert, so geraten Kinder, die zu Hause (ausschließlich) eine andere Sprache sprechen, ins Hintertreffen, da es nach wissenschaftlichem Stand im Allgemeinen nicht möglich ist, eine Sprache in vier Jahren «perfekt» zu erlernen.“⁹⁶ Auch die PISA-Daten zeigen, dass vor allem der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zu „gravierenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung“ führt und dass „je nach Kompetenzbereich unterschiedlich markante Entwicklungskonzepte“ zu erkennen sind (Deutsches PISA-Konsortium, S. 359). Denn mathematische oder naturwissenschaftliche Leistungen unterliegen viel mehr dem Einfluss der Schulen als der Bereich sprachlicher Kompetenzen. Für die „Schnelligkeit, Güte und Sicherheit des Schriftspracherwerbs“ sowie für die Lesegewohnheiten ist der familiäre Kontext sehr wichtig.

Für die Entwicklung der Lesekompetenz per se nimmt aber die Grundschule eine Schlüsselrolle ein. PISA zeigt, dass die Vermittlungsfunktionen an den Schulen und Bildungseinrichtungen im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich ausgeprägt sind (ebda., S. 360). In österreichischen Volksschulen wird das Lesen-Üben nach dem Schriftspracherwerb offenbar zu sehr den jungen Lernenden und deren häuslicher Unterstützung überlassen, was den Einfluss außerschulischer Lesegewohnheiten und damit chancenungleicher Ressourcen erhöht. Viele SchülerInnen landen nach nur vier Schuljahren im untersten Bildungssegment. Die Volksschulzeit ist oft zu kurz, um an Sprach- oder Lernschwierigkeiten zu arbeiten und persönliche Potentiale zu nutzen oder zu entwickeln und es lastet großer Druck auf alle Beteiligten, Eltern und LehrerInnen, aber vor allem auf den Kinder selbst. Die Tatsache, dass die Schnittstelle Volksschule/Sekundarstufe aus diesen Gründen große Schwächen aufzeigt und zwischen den Volksschulen und weiterführenden Schulen keine institutionalisierte Kommunikation über die Zeugnisnoten hinaus stattfindet, verdeutlicht die Relevanz für eine förderdiagnostische Erhebung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe. Da die Kinder in meiner empirischen

⁹⁶ Wojnesitz verweist auf Cummins (1991), dessen Interdependenztheorie im fünften Kapitel zum Thema Lesen in der Zweitsprache genauer erörtert wird.

Untersuchung diese Entscheidung in der fünften Schulstufe gerade hinter sich hatten, wird auf diese Nahtstelle besonderes Augenmerk gelegt.

Das Entscheidungsverhalten der Eltern und LehrerInnen ist für die Schulentscheidung oft ausschlaggebender als die Kompetenzen selbst, zurückzuführen auf die soziale Lage der Familien, die einen unterschiedlichen Status anpeilen, unterschiedliche Erfolgserwartungen in ihre Kinder setzen und unterschiedliche – subjektive – Risiken eingehen wollen.⁹⁷ Je früher und häufiger Entscheidungen über Bildungswege anstehen, desto enger wird der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung gesehen (vgl. Kap. 2.2.2). Die Schulentscheidung führt im weiteren Verlauf unweigerlich zu unterschiedlichen Chancen des Kompetenzerwerbs, die laut PISA ungleiche Verteilung der Lesekompetenz am Ende der Pflichtschulzeit hat massive Auswirkungen auf die gesamte Lebensplanung. Die Neue Mittelschule, die seit dem Schuljahr 2008/09 als Schulversuch existiert und jährlich ausgebaut wird, soll durch einen gemeinsamen Unterricht aller 10 bis 14-Jährigen zu einer späteren Selektion führen und die Problematik entschärfen (vgl. De Cillia & Krumm 2010, S. 104).

Ein weiteres Problem der Nahtstellen im österreichischen Bildungssystem ist ein kommunikatives: Aufgrund der mangelnden Kooperation zwischen Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I werden auch strukturierte Beobachtungen und Kenntnisse über den Entwicklungs- und Sprachstand der SchülerInnen nicht in förderlicher Absicht weitergegeben. So muss jede Schule/jede Lehrperson von Neuem beginnen und bisherige Förderpläne brechen abrupt ab (vgl. LEPP 2008, S. 50; Zwar wird in die Gestaltung der Nahtstellen in den Lehrplänen der Volksschule bzw. Sekundarstufe I der Kontinuität willen angesprochen, es besteht aber keine Verpflichtung zur Kommunikation zwischen den Institutionen).

Best-Practice-Beispiele für erfolgreiche schularten- und schulstufenübergreifende Arbeit bleiben den Lehrenden überlassen. Sie stehen als Angelpunkt, auf dem die Umsetzung eines reformorientierten und an förderdiagnostischen Prinzipien orientierten differenzierten Unterrichts lastet, im Zentrum des nächsten Abschnitts.

⁹⁷ Fraglich ist, wer Empfehlungen und Entscheidungen für die Schulwahl für Kinder von Eltern mit geringer Bildungsaspiration tatsächlich trifft, wie mit der Vergabe von Grundschulempfehlungen umgegangen wird und wie die Aufnahmebedingungen an den Schulen in der Praxis aussehen.

3.4 Anspruch und Wirklichkeit in der schulischen Förderdiagnose

In den letzten Jahren gelten Querschnittstests auf regionaler und internationaler Ebene als probates Mittel, auf die Qualität von Unterricht rückzuschließen. Die internationalen Vergleichsstudien geben aufschlussreiche Erkenntnisse über die Lesekompetenz und deren Ursachen. Vor allem bieten sie eine neue Auseinandersetzung mit Leistungsmessung, Lehr- und Lernanforderungen sowie Unterrichtsprioritäten, die kein Lehrender ignorieren kann. Von den Lehrenden wird in den letzten Jahren vehement eine bessere diagnostische Kompetenz gefordert, für die sie nicht vorbereitet und ausgebildet sind und für die ihnen auch kaum adäquate, im Unterrichtsalltag taugliche Instrumente zur Verfügung gestellt werden. Die Entwicklung der Bildungsstandards und der Neuen Reifeprüfung bringt neuen Schwung in die Leistungsbeurteilung und die Qualitätskultur an den Schulen. Seit kurzem existiert am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache ein sprachdiagnostisches Zentrum, an dem an einem neuen diagnostischen Beobachtungsinstrument, dem USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich) gearbeitet wird⁹⁸. Aber das sind erst vor der Implementierung stehende Entwicklungen und die Lehrenden stehen zur Zeit in einer schwierigen Situation des Umbruchs. Leistungsmessungen werden zunehmend zugunsten der Qualitätskontrolle und -erhaltung standardisiert, was unweigerlich zu neuen Formen des Lehrens und Lernens führt. Hinzu kommt die lebensweltlich geprägte Mehrsprachigkeit, für die die traditionellen Erwerbsstrukturen einer Fremdsprache nicht mehr zutreffen und die zu neuen Lernbedingungen führt. Einen differenzierten Unterricht in heterogenen Klassen mit individuellen Förderdiagnosen zu meistern, stellt damit eine große Herausforderung dar. In der Aus- und Fortbildung hat die Lesedidaktik in den letzten Jahren eine wichtige Rolle inne, sie bleibt aber weitgehend auf das Fach Deutsch beschränkt:

„Fachlehrer/innen sind sich oft nicht bewusst, dass Textverständnis und Lesekompetenz kleinschrittig und explizit aufgebaut werden müssen und zwar im Fach selbst; dass sich die Leseanforderungen der Sachtexte mit ansteigenden Schulstufen verdichten und deshalb die Ziele zu Lese- und Textverständnis immer wieder spiralförmig aufgegriffen werden sollen.“ (Saxalber Tetter & Wintersteiner 2007, o. S.)

Zusammen mit der fehlenden Sensibilisierung und fachlichen Qualifikation im Bereich der Unterrichtssprachen bzw. Deutsch als Zweitsprache fehlen damit zwei große Querschnittsthemen in der Qualifikation der FachlehrerInnen. Die Verstehensprobleme des an

⁹⁸ Die dafür vorgesehene Homepage ist derzeit noch im Aufbau begriffen (Februar 2013): <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/zentrum-fuer-sprachstandsdiagnostik/>

der Unterrichtssprache Deutsch orientierten Stoffpensums haben massive Auswirkungen auf die Ergebnisse in den Sachfächern, wo das Unterrichtsmaterial meist ein sehr hohes bildungssprachliches Niveau aufweist und wiederum eine gut entwickelte Lesekompetenz erfordert. Die Sprachenvielfalt in der Lernergruppe und die unterschiedliche Kompetenz in der deutschen Sprache erfordern ein hohes Maß an Differenzierung und erschweren eine quantitative Erhebung von Lernzuwächsen.

3.4.1 Leistungsdiagnosen und Lernalltag

Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften steht daher im Zentrum aktueller schulpädagogischer Debatten, da die Didaktik auf die individuelle Förderung von SchülerInnen in heterogenen Klassen zugeschnitten werden muss. Eine Individualisierung von Förder- und Unterrichtsmaßnahmen setzt die Kenntnis des Entwicklungs- und Leistungsstandes eines Schülers voraus, insbesondere des Sprachstandes, da dieser für die schulische Leistungsentwicklung der wichtigste Faktor ist. Dazu hat das BIFIE einen interessanten Vergleich mit der Frage *Wie gut schätzen Lehrkräfte das Leseniveau ihrer Klassen ein?* angestellt, der hier geschildert werden soll (Bergmüller & Steger 2007). Der Vergleich fand zwischen den Urteilen der österreichischen Lehrkräfte mit der bei PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) im Jahr 2006 diagnostizierten Lesekompetenz statt (vgl. zu PIRLS Kap. 6.2, das diesem Instrument gewidmet ist). Die Einschätzungen der LehrerInnen zu Leseniveau und Lese-Leistungstreuung ihrer Klasse werden hier der Einstufung durch den PIRLS-Test gegenübergestellt. Diese Analysen beziehen sich nur auf österreichische Klassen mit mindestens zehn getesteten Kindern⁹⁹.

Jeder Punkt auf dieser Grafik repräsentiert eine Klasse. Klassen, in denen das LehrerInnenurteil besonders stark vom PIRLS-Test abweicht, sind in den Streudiagrammen rot hinterlegt, moderate Abweichungen befinden sich vor gelbem Hintergrund und Übereinstimmungen zwischen PIRLS-Test und dem Urteil der Lehrperson sind grün hinterlegt. Folgende Grafik steht im Mittelpunkt der Überlegungen:

⁹⁹ „Die folgenden Analysen erfolgen großteils auf Klassenebene. Für diese Analysen wurden nur Klassen einbezogen, in denen mindestens zehn Schüler/innen getestet wurden, da in Klassen, die weniger Schüler/innen umfassen, Mittelwerts- und Streuungsangaben weder sehr aussagekräftig noch zuverlässig sind. Insgesamt befinden sich in 16 Klassen weniger als zehn Schüler/innen. Die Datenbasis für die folgenden Auswertungen bilden somit 246 Klassen mit insgesamt 4974 getesteten Kindern. Die Berechnungen, die sich auf die Analyseeinheit Klasse beziehen, erfolgen auf Klassenebene gewichtet und nicht – wie sonst in diesem Band üblich – gewichtet auf Schülerebene“ (Bergmüller/Steger 2007).

Einschätzung der Klassenleistung durch die Lehrkräfte und durch PIRLS

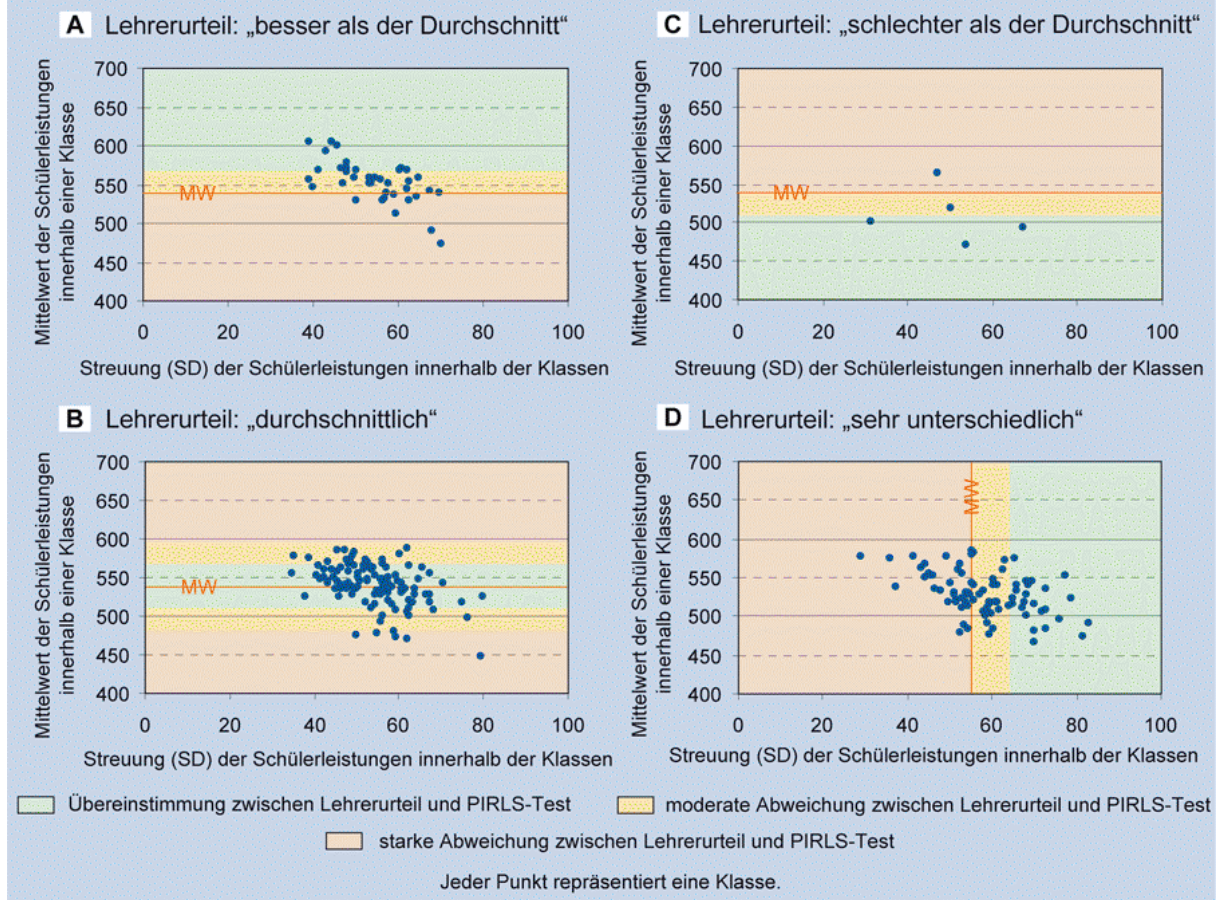


Abb. 6: Einschätzung der Klassenleistung durch die Lehrkräfte und durch PIRLS

Die sehr starken Abweichungen beziehen sich immer auf eine Überschätzung der Klassenleistung (Grafik A) oder auf eine Überschätzung der Heterogenität (Grafik D). Eine sehr starke Unterschätzung der Klassenleistung kann nicht beobachtet werden (siehe Grafik C). Diese Grafiken zeigen eine generell große Diskrepanz zwischen dem LehrerInnenurteil und der PIRLS-Messung. Grundsätzlich neigen die Lehrpersonen eher dazu, die Leistungen ihrer Klassen zu überschätzen als zu unterschätzen bzw. sie als heterogener einzustufen als sie tatsächlich sind (ebda.).

Im Detail finden sich unter anderem folgende Daten:

„Nur elf der besten 38 Klassen wurden von den Lehrkräften tatsächlich als überdurchschnittlich eingestuft. Von den 39 schwächsten Klassen wurden sogar *nur drei* als unterdurchschnittlich eingestuft, wobei gerade in den schwächsten Klassen auch die größte Leistungsstreuung herrscht.“ (ebda.)

Ähnliche Beobachtungen können in Deutschland gemacht werden: Nach dem ersten PISA-Ergebnis im Jahr 2000 wurden 23% der SchülerInnen geringe Lesekompetenz bescheinigt.

Doch fast 90% der laut PISA- Ergebnissen schwachen LeserInnen wurden von den Lehrenden nicht als solche erkannt. Dagegen schätzen gerade in den führenden Lesationen der EU (mit signifikant besseren Testergebnissen als Österreich oder Deutschland) die Lehrkräfte das Leseniveau ihrer Klassen am negativsten ein (ebda.).

Man könnte nun einwenden, dass unter anderem auch unterschiedliche Bezugsnormen zu dieser großen Diskrepanz führen. Lehrende sollen gemäß dem rechtlichen Auftrag die kriterienorientierte Beurteilungsnorm des Lehrplans heranziehen, wogegen PIRLS im Sinne der Sozialnorm einen Leistungsmittelwert als Referenzwert errechnet hat, an denen die Leistungen der SchülerInnen gemessen werden können. Klassen mit gleicher Leistung werden von den Lehrenden aber auch völlig unterschiedlich bewertet, und das ist keine Frage des Bezugspunktes. So werden beispielsweise Klassen, deren Leistungsmittelwert zwischen 550 und 600 Punkten liegt, je nach Lehrkraft als überdurchschnittlich, als durchschnittlich und auch einmal als unterdurchschnittlich beurteilt. Dies lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte für die Notenvergabe sehr unterschiedliche Kriterien anwenden (vgl. ebda.; Stern 2008, S. 19) und die soziale (klasseninterne) Bezugsnorm sehr beliebt zu sein scheint. Kriterienbetont beurteilen kann man dagegen nur, wenn präzise Kriterien vorgegeben sind und ohne Interpretationsspielraum einheitlich beurteilt werden kann. Das Verhältnis zwischen Leistungsmessung und Individualdiagnostik ist komplex und soll hier nicht einseitig zugunsten standardisierter Verfahren wie PIRLS argumentiert werden (vgl. dazu Husfeldt & Lindauer 2009). Besonders in ihrer Funktion unterscheiden sich beide Bereiche fundamental. Trotzdem müssen die Ergebnisse zu denken geben. Ein Bindeglied zwischen Kompetenzmessungen mit dem Ziel der Systemsteuerung und Qualitätskontrolle sowie der klassenbezogenen und individuellen Förderdiagnose sind die Bildungsstandards, die einen Perspektivenwechsel innerhalb der Beurteilungsnormen markieren (vgl. Kap. 6.3).

Um eine formative, den Standards der Gütekriterien entsprechende Messung der Lernleistung von SchülerInnen durch diagnostische Beurteilungsformen ist es in Österreich demnach schlecht bestellt. Die höchste Priorität hat bei heimischen Lehrenden die professionelle Einschätzung, 76 % der SchülerInnen werden mindestens wöchentlich durch Zuhören beim Vorlesen beurteilt, wogegen Portfolios eine geringe Rolle spielen (ebda.). Eine realistischere Einschätzung schwacher LeserInnen ist daher dringend erforderlich, um die individuelle Förderung dieser SchülerInnen zu gewährleisten. Leistungsfeststellungen, die sich an der Sozialnorm orientieren, bieten per se keine objektiven Ergebnisse. Zwar wurde als Antwort auf die PISA- Ergebnisse in Form des Salzburger Lesescreenings ein Lesetest entworfen, der

(ebenso sozial normiert) in wenigen Minuten einen Lesequotienten ermittelt¹⁰⁰ (vgl. Kap. 7.3.3), mit dem aber kein Lehrender förderdiagnostisch arbeiten kann und dessen Ergebnisse daher oft in der Schublade verschwinden¹⁰¹.

Der Bereich der Förderdiagnostik, der Bestimmung des individuellen Förderbedarfs von SchülerInnen, bedarf daher einer eigenen Ausarbeitung. Noch existieren kaum Diagnoseinstrumente, die individuell ansetzen, standardisierte Instrumente dagegen sind für die Förderung wenig aussagekräftig. Als Barriere erweist sich in diesem Zusammenhang aber auch die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)¹⁰² selbst, die es nicht erlaubt, die Leistungen nach der Individualnorm, also den individuellen Lernfortschritten der Kinder, zu bewerten. Die Notwendigkeit von Erlässen wie z.B. dem Legasthenieerlass¹⁰³ machen die Schieflage deutlich. Auch die implizite Norm der Deutschkenntnisse monolingual deutschsprachiger SchülerInnen in allen Fächern, die Kinder mit anderer Erstsprache als defizitär ausweist, sei hier noch einmal betont.

3.5 Zusammenfassung

Das Problem der herkunftsspezifischen Benachteiligung, das im zweiten Kapitel bereits thematisiert wurde, manifestiert sich auch im schulischen Kontext, der einen bildungsfernen sozialen Hintergrund nicht zu kompensieren vermag. Der folgende Befund von Reich und Roth (2002), der sich dezidiert auf die sprachliche Entwicklung der Kinder bezieht, fasst die Faktoren folgendermaßen zusammen:

„Wo Wege in die Zweisprachigkeit biografisch als bedrückend erlebt werden oder mit Frustrationen besetzt sind, ist dies nicht aus allgemeinen anthropogenen Gegebenheiten zu erklären, sondern auf spezifische soziogene Bedingungen zurückzuführen. Diese reichen (in ihrer negativen Ausprägung) von (zu) geringem Kontakt mit einer der relevanten Sprachen über ziellose Familienerziehung und Entmutigung durch die Schule bis hin zu den ambivalenten Auswirkungen sprachlicher Prestigeverhältnisse auf Lernmotivation und Lerngelegenheiten. Der gleiche Befund lässt sich aber auch positiv ausdrücken: Eine zufrieden stellende

¹⁰⁰ Das Salzburger Lesescreening ist ein im Jahr 2002 von Heinz Mayringer u.a. entwickeltes Instrument zur Messung der basalen Leseförderung. Aufgrund seiner (zeit-)ökonomischen und leichten Durchführbarkeit wird es in Österreich fast flächendeckend angewandt. Eine genaue Analyse folgt in Kap. 7.3.3

¹⁰¹ Referenz: Diskussionsrunde im SSR Wien mit LeseexpertInnen im Jahr 2008.

¹⁰² Grundlage für die Erstellung von Tests und Prüfungen ist der Lehrplan, der den Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden zu Beginn des Unterrichts beinhaltet. Alle Lehrpläne, auch jene für Deutsch, sind unter folgenden Links abrufbar: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml (allgemeinbildende Schulen) <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp> (berufsbildende Schulen). Das Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) §18ff und die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) wiederum legen durch ihre Paragraphen fest, worüber (Lehrplan), wie (mündliche und schriftliche Prüfungen, Übungen, Mitarbeit) und in welchem Ausmaß geprüft wird und wie die Ergebnisse anzugeben sind.

¹⁰³ Vgl. http://www.schulpsychologie.at/legasthenie/RS31_01.pdf

zweisprachige Entwicklung (»additiver Bilingualismus«) wird gefördert durch emotional positiv besetzte Sprachenkontakte, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung auch der weniger häufig gesprochenen Sprachen.“ (Reich & Roth 2002, S. 16)

Die Bedeutung der Schule für die sprachliche Entwicklung und den Aufbau literaler Kompetenzen bleibt unumstritten, noch fehlen aber grundlegende Voraussetzungen für möglichst erfolgreiche Bildungslaufbahnen aller SchülerInnen. Das segregative österreichische Schulsystem befördert durch die verschiedenen Schulformen auf der Sekundarstufe I selektionsbedingte Lernmilieus. Die Schulformen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe unterschieden sich in der Zusammensetzung ihrer SchülerInnenpopulation erheblich. Der Grund dafür liegt weniger in der kognitiven Leistung der SchülerInnen als vielmehr in der sozioökonomischen Stellung und dem Bildungshintergrund ihrer Eltern sowie deren Herkunftsgeschichte und Erstsprache. Als problematischer Selektionsmechanismus erweist sich besonders die Schnittstelle zwischen der Primar- und der Sekundarstufe, der viele Kinder recht hilflos ausgeliefert sind. Lehrende mögen aus Überzeugung ihr Bestes geben, das aber teilweise nicht auf überprüften/überprüfbaren und objektiven Erkenntnissen beruht, sondern auf ihren subjektiven Erfahrungen basiert. Lehrende aller Fächer müssen sich als Sprachförderer verstehen. Damit innerhalb der Schule kompensatorische Unterstützung wirksam werden kann, ist aber auch die Öffnung und Vernetzung mit den außerschulischen Lebensbedingungen der SchülerInnen notwendig.

Reich und Roth legen ihren Befund einmal negativ und einmal positiv aus. Auch dieses Kapitel soll – wie schon das vorige – mit einem positiven Ausblick schließen: Die Zusammenhänge zwischen Herkunft und Lesekompetenz sind belegt, treffen aber keinesfalls deterministisch zu. Es gibt eine Menge exzellente junge LeserInnen aus unteren sozialen Schichten, die sich als resilient gegenüber widrigen Lebensumständen erweisen. Gute und schwache LeserInnen sind überall zu finden. Und hiermit gelangen wir zur zentralen Frage des nächsten Abschnitts: Was macht den kompetenten Leser aus?

„Lesen ist Handeln von Menschen, die in der kognitiven Dimension des Lesens aus einem Text Sinn bilden und in seinen sinnlichen und emotiven Dimensionen sich durch ihr Tun ein Erleben selbst bereiten. Dabei entsteht die Lese- Erfahrung gerade durch die untrennbare Einheit der verschiedenen Dimensionen des Lesens.“
(Schön 1999, S.1)

Teil B Lesen im Kontext der Sprachlehr- und -lernforschung

4. Lesekompetenz

Am Beginn dieses zentralen Theorieteils steht die Definition des Begriffs Lesen, insbesondere des Kompetenzbegriffs per se, und daran anschließend des Konstrukts der Lesekompetenz. Auch die Leseforschung in der Zweit- und Fremdsprache basiert weitgehend auf den Grundlagen der muttersprachlichen Leseforschung, die in diesem Kapitel im Zentrum steht. Die hier diskutierten Lesekompetenzbegriffe und -konstruktionen sind für die empirische Analyse der Leseleistungen von SchülerInnen im 9. Kapitel grundlegend.

4.1 Der kompetente Leser/die kompetente Leserin

Die bisherigen Kapitel belegen die vielen individuellen Formen des Lesens, die einen verbindlichen Kompetenzbegriff nahezu verunmöglichen. Allein die mediale Entwicklung führt zur Frage nach der Ontogenese des Lesens, nach der „Rekonstruktion bisheriger und zukünftiger Funktionen in der Mediengesellschaft“ (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002a, S. 12). Die Bedeutung von gesellschaftlichen, lebensweltlichen und individuellen Bedingungen für die Verlaufsformen von Lesesozialisation und die Entwicklung von Lesekompetenz wurde bereits zu Beginn der Arbeit dargelegt. Vor allem die Abhängigkeit des Lesens von sozialen Prozessen ist nicht zu unterschätzen. Um der Lesekompetenz gerecht zu werden, sprechen Groeben und Hurrelmann von einer Binnen- und Außendifferenzierung des Begriffs

(ebda.).¹⁰⁴ Die Binnendifferenzierung bezieht sich auf die Dimensionen oder Teilkomponenten, aus denen sich Lesekompetenz konstituiert. Die Außendifferenzierung hingegen fasst die bestehenden Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren zusammen, die den Lesekompetenzbegriff wesentlich beeinflussen. Die Leseleistung hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab: den kognitiven Grundfähigkeiten, der Sprachkompetenz, dem Weltwissen und dem fachspezifischen inhaltlichen Vorwissen, aber auch der strategischen Kompetenz und den motivationalen und emotionalen Faktoren wie Wertorientierungen und Interessen. Die individuellen Rahmenbedingungen lassen sich selbstverständlich nicht ausblenden. Lesekompetenz bedeutet vielmehr das Zusammenwirken all dieser Faktoren, woraus Weinert sogar eine Form der Handlungskompetenz ableitet, da Haltungen, Einstellungen, förderliche Strategien und Routinen den Leser charakterisieren (Weinert 2001). Die positive Einstellung zum Lesen ist dabei grundlegend.

Schließlich ist Lesekompetenz ein Teil der Textkompetenz, denn „(...)Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Information zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, S. 9). Die produktive Fertigkeit als die andere Hälfte der Textkompetenz ist in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Im Folgenden konzentrieren wir uns zunächst auf die sog. Binnendifferenzierung und gehen möglichst losgelöst von allen den Rahmenbedingungen ganz gezielt der Frage nach, was denn überhaupt einen kompetenten Leser ausmacht. Die Analyse und Reflexion verschiedener Lesekompetenzmodelle zeigt wiederholt auf, wie vielschichtig sich der Forschungsgegenstand ausnimmt und wie wichtig eine sensible und korrekte Arbeit mit Begrifflichkeiten ist, da sie in der Praxis recht variabel eingesetzt werden. Vor allem aber stellen theoretische Überlegungen zum Begriff der Lesekompetenz die Basis dar, um eine systematische Leseförderung überhaupt zu ermöglichen, zumal das Wort Kompetenz gerade innerhalb der Deutschdidaktik zur Zeit inflationär gebraucht wird und einer Konkretisierung bedarf. Nur wer in der Lage ist, SchülerInnen vor dem Hintergrund eines probaten Modells der Lesekompetenz zu beobachten und einzuschätzen, kann Leseunterricht entsprechend planen und umsetzen.

Kompetenz ist kein genuin pädagogischer Begriff und hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt (vgl. Rombach 1977, S. 178; Klieme 2004). Die Orientierung an

¹⁰⁴ Dahrendorf (1995) spricht in Bezug auf die Lesefähigkeit ganz einfach von den beiden Komponenten Lesekompetenz und Motivation, beide unabdinglich für einen „aktiven, selbstbestimmenden, distanzierten, zur Kritik fähigen Mediengebrauch“ (vgl. S. 36).

Kompetenzen (Output) löste im vergangenen Jahrzehnt sukzessive jene an der Vermittlung von Wissen (Input) ab bzw. verbindet Wissen und Können auf neue Weise und stellt heute theoretisch wie empirisch ein großes psychologisches und pädagogisches Forschungsfeld dar (vgl. Klieme 2004; Klieme & Hartig 2007; Prenzel/Gogolin/Krüger 2007). Der breit angelegte Kompetenzbegriff von Weinert¹⁰⁵, der sowohl innerhalb der Psychologie als auch innerhalb der deutschsprachigen Bildungsdiskussion als „Referenzzitat“ (Klieme 2004, S. 11) eingesetzt wird und das aktuelle Verständnis von Kompetenz geprägt hat, versteht darunter

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

Die folgenden Begriffsbestimmungen der Lesekompetenz setzen diesen Kompetenzbegriff von Weinert als zentral für die Beschreibung und Messung von Bildungszielen voraus, insbesondere in den federführenden internationalen Schulleistungsstudien oder den deutschen oder österreichischen Bildungsstandards. Weinerts Kompetenzbegriff stellt die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Zentrum und wird damit einer pragmatischen Ausrichtung gerecht, inkludiert aber durchaus auch Faktoren wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. ebda.), allesamt Voraussetzungen für eine Person, eine konkrete Anforderung erfolgreich zu bewerkstelligen (vgl. Klieme 2004). Objektiv messbar ist dieses Werk, die Performanz, die tatsächlich erbrachte Leistung: Soll der Begriff der Kompetenz für den schulischen Gebrauch konkretisiert werden, etwa innerhalb von Lehrplänen oder von Bildungsstandards, so stößt man einerseits auf das Problem, klar abgegrenzte Kompetenzbereiche zu definieren, andererseits auf das Dilemma, kompetenzinhärente Faktoren wie motivationale, volitionale oder soziale Fähigkeiten zu erheben und zu messen (vgl. Hurrelmann 2009, S. 25) - ein Dilemma, das der Messung von Lesekompetenz ohnehin inhärent ist.

Der Begriff des Lesevermögens will den Lesekompetenzbegriff im Sinne der reading literacy um literatur-ästhetische und soziale Kompetenzen erweitern und zum Ausdruck bringen, dass Lesen können eine besondere Art von Vermögen schafft, sich die Welt zu erschließen (vgl. Thielking & Buchmann, S. 8). In der psychologischen Literatur zum Textverstehen ist man sich schon lange darin einig, Lesen als Konstruktionsleistung des Individuums zu begreifen

¹⁰⁵ Weinert entwickelte auf Basis der Kognitions- und Entwicklungspsychologie für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten für den Begriff der Kompetenz und hat schließlich die meistzitierte Variante formuliert (vgl. Klieme 2004).

und Lesen nicht mehr als passive Rezeption, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung zu betrachten. Der folgende Abschnitt beschreibt Schritt für Schritt den Leseprozess als kognitive Meisterleistung und stellt die theoretische Basis für die empirischen Überlegungen im zweiten Teil dieser Arbeit dar, die sich auf die folgenden Ausführungen beziehen werden.

4.1.1 Lesekompetenz aus kognitionstheoretischer Sicht: Das Stufenmodell der Lesekompetenz als Forschungsgrundlage

Lesekompetenzforschung versteht sich als Forschung zum Textverstehen und als aktive Auseinandersetzung mit Texten. Insofern ist *Leseverstehen* das Resultat einer interaktiven Auseinandersetzung des Lesers/der Leserin mit dem Text.

In der Forschungsliteratur existieren unterschiedliche Konzepte der Lesekompetenz, die aber alle auf einer kognitionstheoretischen Grundlage aufbauen, die innerhalb der Psychologie seit den 1960er Jahren an Geltung gewann. Der Einfluss der kognitiven Wissenschaften führte innerhalb der Leseforschung zu einer Abgrenzung von der psychometrischen Leseforschung im Sinne des Behaviorismus, wo Lesekompetenz durch standardisierte Tests zwar mit hoher Validität und Reliabilität gemessen wurde, die Konstruktvalidität aber der Komplexität des Leseprozesses nicht gerecht wurde (vgl. Ehlers 1998, S. 15, Richter & Christman 2002, S. 26, Lutjeharms 2010, S. 13f). Psychometrische Verfahren legen ihren Fokus nicht auf die Leseprozesse, sondern sehen Leseverständnis durch das Produkt abgebildet, das aufgrund der testtheoretischen Absicherung meist auf die Zuordnung von Wort- und Satzbedeutungen, dargestellt durch einen Messwert oder eine Mehrfachwahl-Antwort, reduziert ist. Lesen bedeutet hier ausschließlich Dekodieren von Wörtern, Sätzen und Satzstrukturen. Die Daten kommen im Labor zustande, wo einzelne Verarbeitungsstufen möglichst isoliert und unter bestimmten Bedingungen überprüft wurden.¹⁰⁶

Für die kognitionspsychologische Leseforschung steht dagegen die bewusste kognitiv-konstruktive Text-Leser-Interaktion auf den verschiedensten Ebenen im Zentrum. Sie betrachtet das Lesen als aktive Konstruktionsleistung, wodurch der Blick auf den individuellen Leser gelenkt wird. Der Leseprozess steht mit all seinen verschiedenen Teilprozessen und Verarbeitungsebenen im Fokus, wodurch auch nicht-sprachliche Faktoren

¹⁰⁶ Ehlers (1998) geht in ihrer Arbeit genauer auf die Leseforschung der letzten dreißig Jahre des vergangenen Jahrhunderts ein (S. 15ff). Lutjeharms (2010) gibt einen kurzen Einblick in die „Labormethoden“ der Leseforschung, die Reaktionszeiten, Fehlerraten, Hirnaktivitäten und Augenbewegungen messen, um Dekodierprozesse zu erforschen. In dieser Arbeit wird auf diese Forschungsmethoden nicht im Detail eingegangen.

wie Vor- und Weltwissen oder allgemeine kognitive Fähigkeiten hinzukommen, die allerdings weit schwieriger zu messen und daher auch weniger erforscht sind, wenngleich es auch hierzu schon ältere Forschungsarbeiten gibt (vgl. Lutjeharms 2010, S. 13, die auf das mentale Modell von Johnson-Laird (1983) und auf Van Dijk (1980) verweist; Christmann & Groeben 2002).

Grundsätzlich lassen sich innerhalb der kognitionspsychologischen Leseforschung zwei unterschiedliche Entwicklungsdimensionen der Lesekompetenz im Kindesalter ausmachen: Zunächst müssen sich basale Leseprozesse ausbilden. Sobald diese sichergestellt sind, steht beim Lesen der Leseverständnisprozess im Vordergrund. Diese zwei Entwicklungsdimensionen greifen sukzessive ineinander:

<p>Buchstaben- und Worterkennungsebene</p> <p>hierarchieniedrige, automatisierte Prozesse</p>	<p>okulomotorische und perzeptuelle (wahrnehmende) Prozesse;</p> <p>Prozesse der Worterkennung, der phonologischen Dekodierung und der lexikalischen Zuordnung, Verknüpfung von Satzfolgen, lokale Kohärenzbildung</p>
<p>Satz- und Textebene</p> <p>hierarchiehohe, strategisch-zielbezogene Prozesse</p>	<p>semantische und syntaktische Bezüge zwischen Teilausdrücken;</p> <p>Integration von Vorwissen und Teilausdrücken, dadurch Gesamtinterpretation, globale Kohärenzbildung, Makrostrukturbildung auf der Basis von Textsortenwissen und Strategiewissen bez. Textintention</p>

(Abb. 7: nach Richter & Christmann 2002, S. 27)

Die Prozesse auf der Buchstaben- und Worterkennungsebene werden immer mehr automatisiert, sodass sich die Kinder auf das Verstehen von Satz- und Textebene konzentrieren können. Die Einbeziehung des Vorwissens in den Leseprozess weist darauf hin, dass rein lexikalische und grammatisch-syntaktische Sprachkenntnisse zwar notwendige, aber keineswegs ausreichende Bedingungen für das Leseverstehen darstellen, wie die psycholinguistische, kognitionspsychologische und konstruktivistische Forschung herausfand:

„Ihnen allen liegt die Auffassung zugrunde, dass jedes sprachliche oder nichtsprachliche Zeichen nicht an sich verarbeitet wird, sondern interpretiert und in ein bestehendes Netz von bereits verarbeiteten und internalisierten Zeichen und den bereits vorhandenen Wissensbestand eingepasst und vernetzt wird. Auf dieser Basis muss das Verstehen von Texten als aktiver Konstruktions- und Interpretationsprozess verstanden werden.“ (Kühn, Reding & Valtin 2007, S. 25).

Lesekompetenzmodelle sind meist als mehr oder weniger hierarchische Prozesse dargestellt und in Kompetenzbereiche oder Teilkomponenten fraktioniert und oft stufenartig dargestellt, obschon von einer parallelen Verarbeitung von Informationen und einem Zusammenhang zwischen der Zeitlichkeit des Lesens und des Verstehens ausgegangen wird (vgl. Ehlers 2008; 2010, S. 110):

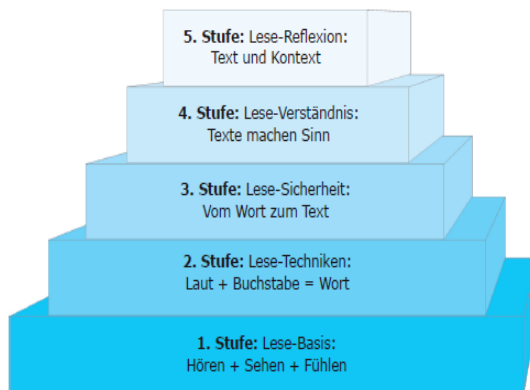


Abb. 5: Das Stufenmodell des Lesenlernens

Abb. 8: Das Stufenmodell des Lesenlernens nach Baumert

Diese fünf Ebenen repräsentieren den Einsatz spezifischer Kenntnisse oder die Art der verarbeiteten Information und basieren wie die meisten aktuellen Modelle zur Lesekompetenz, so etwa auch von PISA oder PIRLS, auf dem kognitionspsychologischen Forschungsansatz von van Dijk und Kintsch (1983) und dem psychometrischen Ansatz von Kirsch und Mosenthal¹⁰⁷. Ausgehend von textlinguistischen Grundlagen differenzieren diese Modelle die Lesekompetenz in verschiedene Leseverstehensprozesse, die bis zur Leseforschung der heutigen Tage immer wieder aufgegriffen werden, um die Tätigkeit des Lesens in verschiedene Anforderungsdimensionen aufzuschlüsseln (vgl. Lutjeharms 2010, S. 16; Ehlers 2010, S. 110).

Sowohl die Anzahl der Leseprozessstufen als auch ihre Zuordnung zu verschiedenen Teilfähigkeiten variiert je nach Theorie und Modellvorstellung. Die dargestellten Modelle sind daher nur ein Beispiel, in ihrer Anschaulichkeit aber hilfreich. Grundlegende Unterschiede zwischen den einzelnen Theorien ergeben sich aus der Frage, wie die einzelnen Lesekompetenzstufen interagieren. Das kann auf vielfältige Weise geschehen, wie verschiedene Forschungsansätze zeigen: Einerseits werden die hierarchieniedrigen, basalen

¹⁰⁷ Das psychometrische Modell von Kirsch und Mosenthal wurde in der Zeitschrift *Journal of Reading* in verschiedenen Artikeln zwischen 1989 und 1991 formuliert. Quelle: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/KurzFrameworkReading.pdf>

Leseprozesse als grundlegend für die Lesekompetenz erachtet, andererseits existieren Theorien, die die Bedeutung des übergeordneten Kontextes für die Erschließung untergeordneter Schichten betonen und das inhaltliche Vorwissen auch für die basalen Leseprozesse als entscheidend ansehen (Richter & Christmann 2002, S. 27). Rosebrock und Nix teilen die kognitive Leseleistung in fünf verschiedene Anforderungsdimensionen ein.

- Wort- und Satzidentifikation
- Verknüpfung von Satzfolgen
- Globale Kohärenzherstellung
- Superstrukturen erkennen
- Erkennen von Darstellungsstrategien in Hinblick auf die Textintention (Rosebrock & Nix 2010, S. 16f)

Hier sind die Buchstaben-, die Wort- und die Satzerkennung unter einer ersten Dimension zusammengefasst. Das scheint selbstverständlich, stellen diese Fähigkeiten doch eine erste, niedrige Niveaustufe des Lesens dar. Die Entwicklung dieser ersten Dimension kann sich aber während der Grundschulzeit als mehr oder weniger langwieriger Prozess der Automatisierung herausstellen. Rosebrock spricht vom „Wortüberlegenheitseffekt“, der semantischen Verfügbarkeit von Wörtern oder sogar ihrer Buchstabengestalt, die wichtig für die Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit ist, in der sie identifiziert werden können (vgl. Lutjeharms 2010, S. 17). Das folgende Beispiel soll zeigen, was damit gemeint ist:

Afugrnod enier Sduite an enier elingsheen Uvniirestät ist es eagl, in wlecher Rienhnelfoge die Bcuhtsbaen in eniem Wrot sethen. Das enizg wchitge dbaei ist, dsas der estre und ltzete Bcuhtsbae am rcihgiten Paltz snid. Der Rset knan ttolaer Bölsdinn sein, und du knasnt es torztedm onhe Porbelme lseen. Das ghet dseahlb, weil wir nchit Bcuhtsbae für Bcuhtsbae enizlen lseen, snodren Wröetr als Gnaezs.¹⁰⁸

Dieser Wortüberlegenheitseffekt gilt nicht nur für Wörter, sondern auch für ganze Kontexte, die dadurch erwartbar sind und antizipiert werden können und die einzelne Worterkennung erleichtern. „Leseanfänger, die einen differenzierten Wortschatz und entsprechendes Kontextwissen haben, können sich also schon auf diesem niedrigsten Level der Leseleistung entlasten, indem sie während des Lesens präzisere Erwartungen entwickeln, nämlich sogenannte „Top-down“-Leistungen zur Unterstützung des Buchstabierens einsetzen.“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 18) Eine grundlegende Unterscheidung beim Leseprozess liegt daher in der Verarbeitungsrichtung, die entweder daten- bzw. textgeleitet (bottom up) oder

¹⁰⁸ Quelle: http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=259896&name=DLFE-82410.pdf

wissens- bzw. erwartungsgeleitet (top down) stattfindet (vgl. ebda. sowie Richter & Christmann 2002, S. 27; Lutjeharms 2010, S. 12).

Die einzelnen Ebenen werden im Folgenden genauer ausgeführt, da sie als wichtige theoretische Grundlage für das Verständnis von Lesekompetenzmodellen im Allgemeinen sowie für die empirische Datenerhebung an den Schulen (Teil D dieser Arbeit) im Besonderen gelten.

4.1.1.1 Die erste Stufe: Hören, Sehen, Fühlen

Die erste Ebene der Lesekompetenzstufen reicht weit in die vorschulische Zeit zurück, die in dieser Arbeit aber nicht im Vordergrund steht und daher nur kurz erläutert wird. Die frühkindlichen Phasen des (Schrift)Spracherwerbs sind umfassend erforscht, wenngleich in der Zweitsprache erst in jüngerer Zeit (vgl. Reich 2008, Ehlich u. a. 2005, 2008). Zu den Vorläuferfähigkeiten des Lesens zählen neben den alltagssprachigen Kenntnissen und einem altersadäquaten Wortschatz auch erstes explizites Weltwissen, Erfahrungen eines situationsabstrakten Sprachgebrauchs oder motivationale und (lese-)kulturelle Voraussetzungen sowie die Herausbildung eines phonologischen Bewusstseins (z.B. durch das Erkennen von Reimen, Wörtern in Sätzen, Silben in Wörtern, Lauten in Silben). Darüber hinaus haben die Kapazität des sprachlichen Arbeitsgedächtnisses und generell die Geschwindigkeit der sprachlichen Informationsverarbeitung (wie schnell werden etwa Dinge benannt?) großen Einfluss auf die zu entwickelnde Lesekompetenz (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 10). Alle diese Faktoren spielen für die spätere Alphabetisierung und Entwicklung von Lesekompetenz eine fundamentale Rolle und finden sich in Verbindung mit neuesten Erkenntnissen altersgerechter Spracherwerbsstufen (Ehlich 2005, 2008) in den neuen österreichischen Bildungsplänen für Kindergärten¹⁰⁹. Die phonologische Bewusstheit als erste Stufe des Leseprozesses und für den Schrifterwerb im Allgemeinen besitzt hier großen Stellenwert:

„Eine wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb ist das kurzfristige Bereithalten von sprach- und sprechrelevanten Informationen im Arbeitsgedächtnis. Damit wird es dem Kind möglich, dass es sich auch am Ende eines Satzes noch an den Anfang erinnern kann. Gleichzeitig unterstützt das Arbeitsgedächtnis die Verarbeitung gehörter Inhalte, also das Verstehen von Gesprochenem. Mit Hilfe des phonologischen Arbeitsgedächtnisses können einzelne Laute und Wörter aus dem Lautstrom sprachlicher Äußerungen identifiziert werden. Dies ist Teil der phonologischen

¹⁰⁹ Im Jahr 2008 wurde der erste Teil eines bundesweiten Bildungsplans für den Kindergartenbereich in Österreich entwickelt, der sich dezidiert der frühen Sprachförderung für Kinder von 3-6 Jahren widmet (Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, PILOTVERSION Juni 2008).

Bewusstheit.“ (Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, PILOTVERSION Juni 2008, S. 15).¹¹⁰

Dass die kognitiven Fähigkeiten der Kinder samt der Förderpläne, die auf den kognitionspsychologischen Grundlagen aufbauen, nicht ohne die Berücksichtigung des gesamten Lebensumfeldes betrachtet werden dürfen, soll nicht vergessen werden (vgl. Reich 2008). Beim hier dargestellten kognitiven Entwicklungsprozess ist daher der in Kapitel zwei diskutierte Sozialisationsprozess immer mitzudenken.

4.1.1.2 Die zweite Stufe: Laut + Buchstabe = Wort

Der eigentliche Schriftspracherwerb zu Beginn der Volksschule gilt laut Rosebrock und Nix zu den am besten erforschten Lesephasen überhaupt (Rosebrock & Nix 2010, S. 11). Zu Beginn der Lesekompetenz der Stufe II steht die Dekodierung von Laut-Buchstaben-Zuordnungen, einer vor allem visuellen Verarbeitungsleistung, die mit entsprechender Übung immer schneller erfolgt und die Erfassung von zunehmend größeren Textteilen zulässt. Zunächst sind diese Laut-Buchstaben-Zuordnungen eher abstrakte Einheiten, die im Gedächtnis neben ganzen Wörtern gespeichert werden, denn wir sind ja auch in der Lage, unbekannte Wörter relativ rasch zu lesen. Der automatisierte Abruf aus dem semantischen Lexikon löst aber die Laut-Synthese immer mehr ab, denn Wörter werden zunehmend nicht isoliert, sondern im sprachlichen Kontext verarbeitet, was die Sinnentnahme komplexer und schneller macht. Dabei muss festgehalten werden, dass die simple Identifikation von Wörtern nicht zwangsläufig zum Satzverständnis führt und gerade die grammatische Positionierung, d.h. die Funktion der Wörter im Satz, wesentlich für das Verständnis ist – insbesondere bei inhaltlichem Nichtverstehen der Wörter. Richter und Christmann (2002) geben eine detaillierte Beschreibung der Forschungsgrundlagen über diese Leseprozesse und fassen zusammen, „dass beim Lesen vorrangig semantische Sinnstrukturen aufgebaut werden“, allerdings mit Unterstützung der Syntax, die „umso wichtiger wird, je uneindeutiger der semantische Kontext wird“ (S. 30).

Ein wesentlicher Faktor, der den kompetenten Leser/die kompetente Leserin ausmacht, ist die Leseflüssigkeit bzw. Lesegeschwindigkeit, die eine schnelle, kontextfreie Worterkennung sichert. In der Theorie läuft die Worterkennung einschließlich ihrer orthographischen und phonologischen Aspekte automatisch und abgekapselt von Kontextinformationen ab (vgl.

¹¹⁰ Allein die Umsetzung und Förderung, insbesondere in den Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund, bleibt unbefriedigend, was sowohl fehlenden Ressourcen und fehlender Qualifikation des Kindergartenpersonals als auch der Kompetenzaufteilung an die Bundesländer geschuldet ist (vgl. de Cillia/Krumm 2010, S. 86f).

Ehlers 1998, S. 24f, 74). Die Bedeutung der Leseflüssigkeit wird in dieser Arbeit in jedem Kapitel wiederkehren und spielt besonders hinsichtlich lesediagnostischer Verfahren eine große Rolle (vgl. Kap. 7).

4.1.1.3 Die dritte Stufe: Vom Wort zum Text

Der nächste Schritt ist die Aneinanderreihung von Sätzen durch kohärenzstiftende Mittel, entweder durch textimmanente Merkmale¹¹¹ oder durch das allgemeine Weltwissen des Lesers/der Leserin. Die Verbindung von Satzfolgen wird auch durch die sog. Thema-Rhema-Strategie der LeserIn geleistet, „nach der neue Satzinformationen (Rhema) stets an alte, bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherte Satzinformationen (Thema) angebunden werden“ und ein erfolgreiches Lesen erleichtern (Richter & Christmann 2002, S. 31, vgl. auch Lutjeharms 2010, S. 19 sowie zur Textlinguistik allgemein Brinker 2010). Diese Leseleistung lässt sich im Leseunterricht sehr gut nutzen, wie die empirische Untersuchung zeigen wird (vgl. Kap. 9.3), denn das Spiel mit verschobenen, ineinander verwobenen oder zu antizipierenden Satz- und Textteilen ist sowohl für die Diagnose als auch für die Förderung äußerst fruchtbar. Wichtig ist, dass die hierarchieniedrigen Ebenen der Lesekompetenz einschließlich des Satzverstehens und der Abfolge von Sätzen (siehe Abb. 8) weitgehend mühelos und automatisiert ablaufen sollten (Richter & Christmann 2002, S. 31, Rosebrock & Nix 2010). Erst auf den folgenden, höher angesiedelten Ebenen wird ein gezielt strategisches Lesen notwendig (vgl. Kap. 7.6) wobei die Leseforschung erst in den letzten Jahren von der rein kognitiven Lesekompetenzforschung abgeht und auch motivationale und emotionale Faktoren mitberücksichtigt, seit nämlich die Textforschung anwendungsorientierter betrieben wird (vgl. Christman & Groeben 2002, S. 31; Lutjeharms 2010, S. 13, Brinker 2010, S. 12f).

4.1.1.4 Die vierte Stufe: Texte machen Sinn

Mit der nächsten Stufe folgt die „globale Kohärenzherstellung“ (Richter & Christmann 2002, S. 31), die die Verbindung auch größerer Textteile gewährleistet und den Zusammenhang eines Textes erschließbar macht. Richter und Christman beschreiben diesen Prozess unter Verweis auf van Dijk und Kintsch folgendermaßen:

„Die Bildung einer Makrostruktur erfolgt dabei „online“ während des Lesens, indem mit Hilfe bestimmter Makroregeln (Auslassen, Selegieren, Generalisieren, Konstruieren; vgl. van Dijk 1980) Gruppen von Mikropropositionen zu

¹¹¹ Richter und Christman (2002) geben Beispiele: „Wortwiederholung, Pronomina, Anaphora (Rückverweise), Kataphora (Vorverweise), Wiederaufnahme von Satzsequenzen durch Pro-Formen, partielle Rekurrenz (Wiederholung eines Wortes mit Wortveränderung), Kontiguitätsrelationen (Verweis auf verschiedene, aber logisch zusammengehörende Sachverhalte)“ (S. 30f).

Makropropositionen¹¹² verdichtet werden. Dabei können bereits wenige Inhaltswörter ausreichen, um den/die Leser/in zu veranlassen, Hypothesen zu den globalen Textinhalten zu entwickeln, die dann im Zuge des Rezeptionsprozesses bestätigt oder verworfen werden (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983)“ (Richter & Christmann 2002, S. 32).

Als Beispiel für eine globale Kohärenzbildung reicht ein sehr kurzer Text: Die folgenden drei Wörter lösen im Leser/ in der Leserin unmittelbar eine Reihe von Rezeptionsprozessen aus:

Mann über Bord

Dieser Text evoziert mannigfaltige Assoziationen. Er verdeutlicht das Gewicht der aktiven Bedeutungskonstruktion und die Relevanz von „text-, vorwissens-, interessens- und zielbasierten Inferenzen“ (ebda.) für das Lesen, die je nach Expliztheit der Textstruktur verstärkt textbasiert oder vorwissensbasiert abläuft. (Im Falle von „Mann über Bord“ sind die LeserInnen stark auf ihr Vorwissen angewiesen.) Es liegt auf der Hand, dass die sprachlichen Voraussetzungen (abhängig vom Kompetenzgrad) beim Lesen in einer Fremdsprache zu einer ungleich höheren Einbeziehung von nicht-textbasierten Inferenzen führt¹¹³.

Das Beispiel erhellt auch die lesetheoretische Position, die den Leser als jemanden definiert, der ständig aktiv Hypothesen bildet und diese Hypothesen anhand von aufgenommenen Textinformationen überprüft (vgl. Ehlers 1998, S. 17f, 23). Auch wenn nachgewiesen wurde, dass andere Faktoren wie die direkte Worterkennung, die Position des Wortes im Satz oder die Satzschwierigkeit einen größeren Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit haben als die Einbeziehung des Kontextes (ebda., S. 20), sind Redundanzen auf allen Ebenen, seien es orthografische, semantische oder syntaktische Redundanzen, für schwache LeserInnen hilfreich. Insbesondere in der fremdsprachlichen Leseforschung und -didaktik, in der der Leser/die Leserin aufgrund von mangelnder Sprachkompetenz verstärkt auf Inferenzen angewiesen ist, ist das Bilden von Hypothesen und das Nutzen von Kontexten eine beliebte Strategie (vgl. hierzu genauer Kap. 5).

¹¹² Hilfreiche Elemente für die Erstellung von Makropropositionen sind z.B. Signale der Textregie wie einführende Sätze, zusammenfassende Sätze, Überschriften, Vergleiche, Beispiele, aber auch Grafiken, die das Leseverständnis entscheidend beschleunigen (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 32).

¹¹³ Ehlers unterscheidet zwischen automatischen Inferenzen und elaborativen Inferenzen, die strategisch eingesetzt werden. Zwar sind es primär sprachbezogene Prozesse, die den Leseprozess bestimmen, doch bauen auf ihnen weitergehende Interpretationen auf, die auf dem Weltwissen des Lesers/der Leserin fußen. „Ein Leser kann nicht alle möglichen Interpretationen an ein Wort hängen; hinter einem Wort stehen kulturelle Traditionen, die der Leser respektieren muss.“ (Ehlers 1998, S. 75)

4.1.1.5 Die fünfte Stufe: Text und Kontext

Die spezifischen Strukturen einzelner Textsorten werden von Richter & Christmann oder Rosebrock & Nix als *Superstrukturen* bezeichnet, die im Leser schon gewisse Erwartungshaltungen entstehen lassen und die Makrostrukturbildung steuern, sofern ein adäquates Textsortenwissen vorhanden ist.¹¹⁴

„Wer sie [Superstrukturen, Anm. AD] errichtet hat, kann während des Lesens brauchbare Hypothesen bilden und in Anwendung bringen, weil er schon weiß, wie Texte dieser Art funktionieren“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 19).

In dieser hierarchiehöchsten Ebene der kognitiven Leseleistung muss der Leser/die Leserin aus einer Metaperspektive in der Lage sein, alle Darstellungsstrategien eines Textes wie rhetorische, stilistische und argumentative Strategien sowie Sprachfiguren, Metaphern und Ironie zu erkennen und zu interpretieren. So wird etwa ein genussreiches literarisches Spiel mit Erzählkonventionen möglich, das etwa in der Literaturdidaktik oft eine bedeutende Rolle einnimmt. Am Beispiel der Fabel werden Superstrukturen auch im empirischen Teil dieser Arbeit als Indikator für die Leseleistung genutzt (vgl. Kap. 9.3). Wie schon erwähnt, verlaufen all diese Leseprozesse, der Zusammenschluss von erfahrungsbasierten Vermutungen zum Thema (top-down) und die semantische Verarbeitung des Textes (bottom up), parallel und interaktiv - eine enorme Leistung!

Die Vielschichtigkeit der Forschung (vgl. Ehlers 1998, Richter & Christmann 2002; Garbe/Holle/Jesch 2009, Lutjeharms 2010 im Überblick) lässt darauf schließen, dass jeder Leser abhängig von den eigenen Ressourcen für die Rezeption (wie z. B. Sprachkompetenz, Vor- und Weltwissen, Strategieanwendung, etc.) dem Lesekompetenzschema seine eigene Gewichtung gibt und der Leseprozess individuell betrachtet werden muss. Die Bedeutung des Vor- und Weltwissens sowie der Zielsetzung gilt als essentiell, wobei an dieser Stelle der Konnex sowohl zum sozialen wie auch zum kulturellen Kapital, den der Leser/die Leserin mitbringt, in Erinnerung gerufen werden muss (vgl. Kap. 2.2.2). Hinzu kommen individuelle Lern- und Verarbeitungsstrategien, denn passt der Text nicht in die vorhandenen Wissensstrukturen des Lesers/der Leserin, muss bei objektiven Widersprüchen und Verständnisproblemen eine Veränderung stattfinden. Piaget spricht hier von einer Wechselwirkung von Assimilation und Akkomodation (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2001 , S. 71, Rosebrock & Nix 2010, S. 19).

¹¹⁴ So ist die Verarbeitung und Lesezeit etwa erhöht, „wenn Erzähltexte von ihrer konventionalisierten Struktur abweichen“ (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 33).

Interessant ist der Einwand mancher Theoretiker, die Einbeziehung hierarchiehöherer Ebenen zu kritisieren, da sich die Rezeption schriftlich oder mündlich rezipierter Texte nicht wesentlich unterscheiden (v. a. nicht bei lesefähigen ProbandInnen wie etwa Studierenden, vgl. Richter & Christmann 2002, S. 42). Besonders bei fremdsprachigen Rezipienten liegt der Unterschied allerdings auf der Hand. Darüber hinaus ist die Tatsache, einen Text in einer spezifischen, eventuell sozialisierten Form einer Textsorte „in der Hand“ zu halten, nicht zu vernachlässigen¹¹⁵.

Die Beispiele zeigen, dass für Verfahren zur Erfassung von Leseverständnis und Lesekompetenz gerade hierarchiehohe Prozesse berücksichtigt werden müssen, da sie jeder Leseleistung zugrunde liegen. Insbesondere die von Richter und Christmann als globale Kohärenzbildung benannten Prozesse wie Makrostrukturbildung, Verarbeitung auf der Ebene der Superstrukturen, aber auch das Erkennen rhetorischer Strategien, sind für ein befriedigendes Textverständnis unentbehrlich, insbesondere, wenn sie nicht explizit im Text vorkommen und nur über das Vorwissen der LeserInnen erschließbar sind (vgl. ebda. S. 43; Rosebrock & Nix 2010, S.19).

„Für ein angemessenes Verständnis interindividueller Unterschiede im Leseverständnis müssen Antworten auf die Fragen gefunden werden, in welcher Weise globale Kohärenzbildungsprozesse mit basalen Lesefähigkeiten auf der Ebene der Worterkennung sowie mit lokalen Integrationsprozessen zusammenwirken, welchen Stellenwert dabei Top-Down-Prozesse auf der Basis des inhaltlichen Vorwissens einnehmen, und ob sich auch bei hierarchiehohen Verarbeitungsprozessen übergreifende Fähigkeitskomponenten identifizieren lassen“ (Richter & Christmann 2002, S. 42).

Nachdem wir nun alle fünf Stufen des Leseprozesses durchlaufen haben, gehen wir zurück zu unserer Ausgangsfrage: Was ist ein kompetenter Leser?

4.1.2 Das Situationsmodell

Kein Text kann alle Informationen explizit machen, die für sein Verständnis nötig sind. Dafür hat die kognitionstheoretische Grundlagenforschung Modelle konstruiert, die auf der Repräsentation der *Bedeutung* eines Textes, d. h. auf semantischen Verhältnissen beruhen. Diese Modelle basieren auf zwei fundamentalen textlinguistischen Arbeiten aus den achtziger Jahren von Johnson-Laird (1983) und van Dijk und Kintsch (1983), die von einem internen Modell, dem Situationsmodell oder der situativen Textrepräsentation ausgehen, das vom im

¹¹⁵ Man denke an die unterschiedlichen Formate von Printmedien und deren Aufmachung, an die vielen Formen von Printwerbung, etc.

Text beschriebenen Sachverhalt gebildet wird und eine analoge, inhaltsspezifische, anschauliche Repräsentation darstellt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 71-73, Ehlers 1998, S. 48. Das mentale Modell geht als psychologische Repräsentation von realen, hypothetischen oder auch imaginativen Situationen bereits auf das Jahr 1943 zurück, in dem es, so wird vermutet, erstmals vom schottischen Psychologen Kenneth Craik entwickelt wurde).

Das Situationsmodell ist nicht unbedingt inhaltlich korrekt mit den in einem Text abgebildeten Informationen, denn die Rezeption passiert in Abhängigkeit von der Bedeutung für das Verstehen des jeweiligen Textes und enthält in jedem Fall persönliche Akzentuierungen, Auslassungen, etc. Im folgenden Zitat wird das Situationsmodell bzw. die „situative Repräsentation“ als die höchste Form des Textverständnisses bewertet:

„Die situative Repräsentation ist ein Abbild bzw. mentales Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse. Sie entsteht, wenn die Textinformation in das Vorwissen des Lesers integriert wird, und stellt die höchste Form des Textverständnisses dar. Der Leser versteht den Text nicht nur, sondern entwickelt auch ein inneres Abbild oder Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 85).

Damit geht dieses Modell in seiner rezeptionsästhetischen Wirkung von einem emphatischen Lesebegriff aus. Lektüre wird nicht nur als Vorgang der Informationsaufnahme definiert, der allein durch den Textgehalt bestimmt wird, sondern ist durch konkrete Zielvorstellungen und Erwartungen geprägt (vgl. Rosebrock 1995, S. 12). Hier verlässt die Befassung mit der Lesetätigkeit den messbaren, isolierbaren Bereich; hier ist Lesen eine „aktive Form der Wirklichkeitsbegegnung, die potentiell ein unendlich großes Spektrum an ihrerseits sozialisierenden Erfahrungen zulässt“ (ebda., S. 15).

Da ein Text nie alle Informationen explizit enthält, die für sein Verständnis notwendig sind, müssen sich LeserInnen immer auf ihr Vorwissen stützen und ihre Lesefähigkeit an ihre Wissensbestände koppeln (Richter und Christmann 2002, S. 43). Alle Teilprozesse des Lesens, von der Wort- und Satzidentifikation bis zum erkennen von Superstrukturen, sind flexibel und kontextabhängig. Ein Beispiel auf der Wortebene beschreibt das Deutsche PISA-Konsortium:

„Selbst auf der Ebene der Worterkennung stehen dem Lesenden mehrere Wege offen; der direkte visuelle Zugang über eine Aktivationsausbreitung für Wörter, die bereits im Mentalen Lexikon gespeichert sind, der indirekte Zugang über eine phonologische Vermittlung und bei neuen und komplexen Wörtern die morphologische Struktur“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 71, unter Verweis auf Christmann und Groeben 1999)

Die fünf Dimensionen des Lesens führen zu einer flexiblen, vorwissens- und zielabhängigen mentalen Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse – der Bildung eines Situationsmodells. Nachweislich spielen Kulturzugehörigkeit und Weltwissen eine bedeutende Rolle, da das Gelesene in das individuelle Wissensnetz des Lesers/der Leserin integriert wird (Richter und Christmann 2002, S. 45). Ein Beispiel soll aus dem empirischen Teil dieser Arbeit vorgezogen werden (vgl. Kap. 9.3): Die SchülerInnen lesen einen Text über das Zelten. Zeltabenteurer lesen sich für jemanden, der Nächte im Zelt kennt, anders, er verbindet damit selbst erlebte Sinneseindrücke. Sprachsymbole vermitteln zwar die Situation, gleichzeitig findet aber auch eine analoge Repräsentation der Situation statt. Dasselbe passiert auch beim Lesen literarischer Texte, wo der Leser Situationen vervollständigen muss durch seine persönliche Erfahrung und individuelle Repräsentation.

Die vorhandenen Forschungsergebnisse belegen eine starke Interaktion zwischen hierarchiehohen und hierarchieniedrigen Leseprozessen, wobei Kenntnisse von hierarchiehohen Prozessen auf Textebene defizitäre hierarchieniedrige Prozesse auf Wort- und Satzebene kompensieren (top down). Sie belegen zudem, dass Textverstehen aus einer Interaktion der Dekodiererergebnisse mit inhaltlichem Vorwissen entsteht (vgl. Lutjeharms 2010, S. 20). Vorwissen ist auf allen Ebenen unerlässlich, wir brauchen automatisch abrufbares Vorwissen über Schriftformen, Rechtschreibmuster und Morpheme, über Wörter, syntaktische Muster, Verweisformen, etc. (ebda.). Aber insbesondere die Bedeutung des individuellen inhaltlichen Vor- und Weltwissens und der Einsatz von Lesestrategien, der etwa fehlende Wortschatzkenntnisse auszugleichen imstande ist, darf nicht unterschätzt werden. Je mehr kausale Zusammenhänge ein Text bietet, desto schneller kann er gelesen werden – auch von schwachen LeserInnen und vor allem von jüngeren LeserInnen, wie anhand der textseitigen Strategien in der Kinderliteratur ersichtlich ist (Rosebrock & Nix 2010, S. 19). Insbesondere beim Lesen narrativer Texte ist allgemeines Weltwissen in Form von Skripten, Schemata, Vorurteilen, Gedächtnisrepräsentationen verschiedener Erfahrungen, etc. wichtig und stark automatisiert (Ehlers 1998, S. 48f). Gerade hier werden Kohärenzlücken unbewusst durch Inferenzen geschlossen. Das Weltwissen bezieht sich auch auf die Art und Weise, wie Geschichten geschrieben sind, gibt Organisationshilfen und Strategien vor (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 73) Bei Sachtexten ist neben dem allgemeinem Weltwissen natürlich auch das spezifische inhaltliche Wissen gefragt (ebda.). Aber auch bei guten LeserInnen ist es nicht sicher, inwieweit nicht Probleme bei Inferenzprozessen aus Defiziten in hierarchieniedrigen Prozessen entstehen (Richter und Christmann 2002, S. 44).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass beim Lesen sowohl sprach- und lesebezogene Prozesse, aber auch ganz allgemein kognitive Prozesse zusammenspielen. Ehlers stellt dies so dar:

„Die phonologische Rekodierung ist ein sprachbezogener Vorgang, die Worterkennung ein lesebezogener und das Textverstehen, d.h. der Aufbau der Repräsentation der vom Text beschriebenen Welt, ein kognitiver Prozess, bei dem Heuristiken, Problemlösen und Schlussfolgerungen gefordert sind, die zu den kognitiven Fertigkeiten gehören.“ (Vgl. Ehlers 1998, S. 73)

Eine wichtige Ursache für unterschiedliche Lesekompetenzen sind offenbar leseunspezifische Teilleistungen wie das Vorwissen, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder allgemeine Denkfähigkeiten. Sie müssen dem entsprechend auch trainiert werden, was im empirischen Teil dieser Arbeit deutlich wird. Insbesondere die Bedeutung von individuellem Vorwissen ist neben der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses für das Leseverständnis evident. Textverstehen läuft im Idealfall automatisch ab. Sobald Textverstehen nicht automatisch abläuft und Verständnisprobleme oder logische Widersprüche auftauchen, funktioniert die Verstehensleistung nur noch auf Basis einer strategischen Steuerung des Leseprozesses. Denn generell geht es bei all den Ebenen der Lesekompetenz, insbesondere bei den hierarchiehöheren Ebenen bis zur der Bildung des Situationsmodells um neuronale Vernetzungen und Verknüpfungen (vgl. Boeckmann 2008, Spitzer 2005), die individuelle Schlussfolgerungen und Antizipationen ermöglichen und zulassen.¹¹⁶ Darüber hinaus besteht ein Konsens darüber, dass Kontexte einen erheblichen Effekt haben, sei es durch externes Wissen oder durch beim Lesen gebildete Hypothesen und Inferenzen. Die Forschungsergebnisse belegen daher die Notwendigkeit, Strategien wie Antizipation, Schlussfolgern oder Hypothesen bilden mit SchülerInnen aktiv zu üben. Diese Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass sich schwache von guten LeserInnen hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgabe- und zielorientierten Lesen unterscheiden (Christmann und Groeben 1999, Deutsches PISA-Konsortium 2000, S. 73). In den Interviews der empirischen Untersuchung wurde daher u.a. versucht, die Bedeutung des Vorwissens zu eruieren (vgl. Kap. 9.3).

Im Duktus der traditionellen Sprachvermittlung gilt Lesen als eine der vier Fertigkeiten. Kompetenzen aber umfassen mehr als eine Fertigkeit, sie umfassen auch Fähigkeiten, die der

¹¹⁶ Für die Textrezeption wie für den Spracherwerb generell von Interesse ist die Individualität der Hirnorganisation und Hirnaktivität. Boeckmann beschreibt das Gehirn als „ein Organ, das bis in seine physiologische Substanz hinein lebenslang von Erfahrung geprägt ist“ (Boeckmann 2008, S. 8).

Fertigkeit übergeordnet sind (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002, S. 13f).¹¹⁷ Grundsätzlich können wir also davon ausgehen, dass Lesekompetenz weit mehr ist als die Summe der oben dargestellten Teilprozesse und sehr viel weiter gefasst werden darf als die Kulturtechnik, die in der Grundschule erlernt wird. Darüber hinaus sind Kompetenzen kontextabhängig, und vor allem die motivationale oder emotionale Situationsorientierung hat weitere Auswirkungen auf die Entwicklung einer befriedigenden Lesekompetenz. Der Weinert'sche Kompetenzbegriff (s. o. bzw. Weinert 2001, S. 27f) kommt damit in seiner ganzen Komplexität zum Tragen und die Instrumente, die Lesekompetenz zu messen versuchen, müssen von diesen multiperspektivischen Voraussetzungen ausgehen, wie der nächste Abschnitt deutlich macht. Angesichts der kulturellen Prägung von Wissensbeständen, dem sozialen und kulturellen Kapital des/der Einzelnen, sowie den konkreten Zielvorstellungen und Erwartungen, die jede/r mitbringt, sind diese Prozesse faszinierend, aber kaum in Kompetenzmodelle zu fassen, die empirisch messbar sein sollen. Hinzu kommt die didaktische Perspektive der Lehrenden, für die die subjektive Motivation und Lesedisziplin ihrer SchülerInnen mindestens ebenso wichtig ist wie das kognitiv-inhaltliche Verstehen als Summe mentaler Leistungen (vgl. Rosebrock 2009, S. 60).

4.2 Ein ganzheitliches Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext

Ruft man sich die komplexe kognitionspsychologische Leseleistung in all ihren Facetten in Erinnerung, dann ist es verwunderlich, dass Kinder sich die Mühe antun, diese tatsächlich einzuüben und zu trainieren. Woher nimmt ein Kind die Motivation, diese „mental ungeheuer komplexe Akrobatik“ voranzutreiben? Rosebrock und Nix (2010) meinen, dass dem Lesen eine innere, subjektive Beteiligung, die zum Weiterlesen verlockt, die Sinn verheißt, eigen ist (S. 21). Will man Leseleistung messen, mag eine enge kognitionspsychologische Sicht auf das Lesen im testtheoretischen Sinn zu brauchbaren Ergebnissen führen, doch für eine didaktische Aufbereitung der Lesekompetenz ist eine völlig andere Herangehensweise an Lesekompetenz notwendig als sie die bisher vorgestellten Modelle bieten. Sozialisationstheoretisch fundierte Forschungsansätze wie jene von Bettina Hurrelmann oder Cornelia Rosebrock vertreten einen umfassenden, an der Lesedidaktik orientierten Begriff von Lesekompetenz, der neben den kognitiven Prozessen auch motivationale, emotionale

¹¹⁷ Groeben und Hurrelmann zitieren ein schönes Beispiel: Für die Fertigkeit des Klavierspielens müssen übergeordnete Fähigkeiten wie Musikalität, Gedächtnis oder Feinmotorik bemüht werden.

sowie kommunikative Aspekte (etwa im Rahmen der Anschlusskommunikation) berücksichtigt und in ganzheitlicher Weise den jeweiligen situationsspezifischen Anforderungen gerecht zu werden versucht (Hurrelmann u. a. 1993; Hurrelmann 2002; 2009; Rosebrock 1995b; 2006; Rosebrock & Nix 2010). Die motivationalen Aspekte sind gekennzeichnet durch die Mobilisierung positiver Erwartungen an den Text und ein entsprechendes Selbstkonzept als LeserIn, sich einem auch sperrigen Text zu öffnen und diesen, eventuell auch mit Schwierigkeiten, zu bewältigen. Emotionale Faktoren sind das Involviert-Sein beim Lesen, das Sich-Einlassen auf die Gefühlswelt, die sich beim Lesen aufbaut, insbesondere beim Genuss literarischer Texte (vgl. Hurrelmann 2009, S. 30).

Hinsichtlich dieser Dimensionen wird plausibel, dass sozialisationstheoretische Ansätze die kognitionspsychologischen Erwerbs- und Entwicklungsprozesse des Lesens als zu schmal und eindimensional kritisieren, als Verengung auf den Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung, der nicht zuletzt gezielt auf die Kompetenzmessung abzielt ohne die Lesekompetenz gleichzeitig zu fördern. Zwar wird von der Lesesozialisationsforschung anerkannt, dass Lesekompetenzmessungen an gewisse testtheoretische Vorgaben gebunden sind und besonders standardisierte Messmethoden ein anderes Kompetenzmodell benötigen als jene an einer Förderdiagnose orientierten Entwürfe, die sich den Gütekriterien empirischer Messmethoden nachgerade entziehen. Der Anspruch, Lesekompetenz als Ganzes zu erheben und der Komplexität des Lesens gerecht zu werden, wird trotzdem als wichtigstes Kriterium erachtet, was eine „Liberalisierung des Textbegriffs“ nach sich zieht (ebda., S. 31).

„Vom ersten, noch lautierenden Entziffern bis zum blitzschnellen Erkennen der Kernaussage eines Fließdiagramms, von der intimen Lektüre eines Heftchenromans nachts im Bett bis zum Blättern in der Fernsehprogrammzeitschrift, von den ersten Bilderbuch-Vorlesegesprächen bis zum Lernen aus dem Lehrbuch – all das erfordert oder beschreibt Lektüre“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 14).

Das Zitat verdeutlicht die verschiedenen Lesarten, die alle eine probate Lesekompetenz erfordern: Vom lauten, sorgfältigen Vorlesen bis zum raschen, selektiven und stummen Überfliegen, vom kritischen Textstudium (mit Markierungen und Randnotizen) bis zum Korrekturlesen, dem Lesen zu Lernzwecken oder dem Lesen zum Vergnügen, das Leseverhalten richtet sich immer nach dem situativen Anlass und dem Motiv des Lesers/der Leserin. Die Lesesozialisationsforschung entwirft didaktische Modelle von Lesekompetenz, die möglichst all diese verschiedenen und kategorial unterschiedlichen Lesarten einbezieht. Über den kognitiven Akt des Lesens hinaus, der anhand des Stufenmodells so ausführlich beschrieben wurde und von Rosebrock und Nix als „synchroner Querschnitt durch den Kopf des Lesers“ bezeichnet wird, werden auch personelle und soziale Dimensionen, als

„diachrone Perspektive“ bezeichnet, beschrieben (Rosebrock & Nix 2010, S. 11f). Die Kompetenzbeschreibung aus didaktischer Perspektive stellt den Leser/die Leserin in den Mittelpunkt. Ein Beispiel: Die kognitiven Prozesse im ersten Grundschuljahr, also die „allmähliche Automatisierung der Worterkennung und die Steigerung der Leseflüssigkeit“ (ebda., S. 26), die innerhalb der kognitionspsychologischen Darstellung der Lesekompetenz auch in Kap. 6 und 7 behandelt wird, wird hier verknüpft mit einer völlig neuen Ebene der Motivation:

„Der Erstleselehrgang und noch die folgenden zwei Jahre stellen eine Krise der literarischen Sozialisation dar, denn die Selbstlesefähigkeiten bleiben noch lange hinter den ggf. schon weit entwickelten literarischen Verstehens- und Genussfähigkeiten zurück: Die Textchen, die die Kinder nun mühsam selbst entziffern können, sind literarisch kaum belohnend für sie.“ (Ebda.)

Das Beispiel verdeutlicht den Sozialisationsprozess des Lesens, der „die menschliche Persönlichkeit in konstitutiver Wechselwirkung mit der gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Umwelt entwickelt“ (Hurrelmann 2009, S. 28). Hurrelmann betont die Bedeutung von kulturell definierten Verhaltens- und Fähigkeitsbereichen, die sich im Umgang mit Sprache, Schriftlichkeit und Medien äußern und in deren kommunikative Zusammenhänge, Anforderungen und Normen der lernende junge Mensch als Mitglied hineinwachsen muss. Ansonsten würde ein Kind zu Beginn der Schulzeit keine Lust für das Lesenlernen aufbringen. Die Aneignung von Lesekompetenz

„ist weder als einfache Übernahme, noch bloß als kognitiver Fähigkeitszuwachs, sondern stets als multidimensionale subjektive (Re-)Konstruktion der gesellschaftlich vorfindbaren Handlungsmuster samt der mit diesen verbundenen Deutungen, Bewertungen und Funktionszuweisungen zu verstehen.“ (Hurrelmann 2009, S. 28).

Nach den ersten PISA- Ergebnissen entstand im Rahmen der Diskussionen des DfG-Schwerpunkts „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“¹¹⁸ unter führenden, interdisziplinären LeseforscherInnen ein Modell, das versucht, alle Dimensionen der Lesekompetenz, sowohl die kognitiv messbaren, als auch die emotional-subjektiven, zu berücksichtigen:

¹¹⁸ Das DfG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ lief von 1998-2004 und mündete in Publikationen, die auch in dieser Arbeit wiederholt zitiert werden: Groeben & Hurrelmann 2002a, Groeben & Hurrelmann 2002b, Groeben & Hurrelmann 2004, Groeben & Hurrelmann 2006. Siehe dazu auch: <http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/indexanfang.htm>

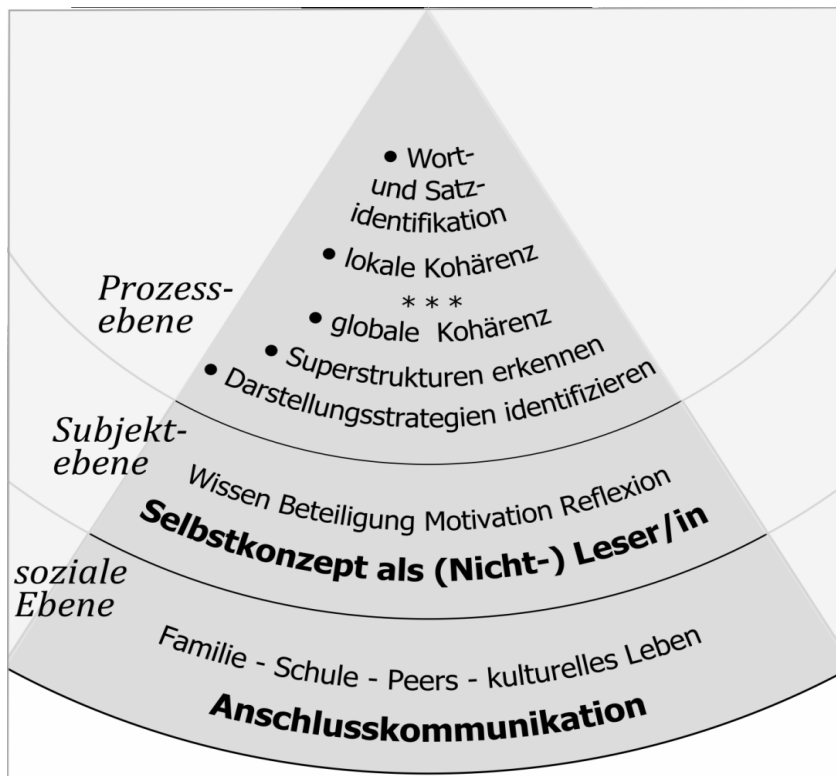


Abb. 9: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix 2010, S. 16

Das Modell ist kegelförmig in drei konzentrischen Kreisen angelegt. Es schließt in seiner ersten, zentralen Ebene von der Wortidentifikation bis zur mentalen Verarbeitung alle kognitiven Lesetätigkeiten ein, die bereits weiter oben im kognitionstheoretischen Lesekompetenzmodell beschrieben wurden und im „Augenblick des Entzifferns“ zur Verarbeitung notwendig sind. Diese erste Prozessebene bildet eine Basis, ist aber umgeben von einer anderen Dimension: dem Verstehen und der Reaktion auf der Subjektebene. Viele Lesetests, auch das Kompetenzmodell von PISA, befassen sich mit der ersten, zentralen Ebene kognitiver Lesevorgänge. Rosebrock und Nix argumentieren aber, dass kein Mensch „auf seine aktuellen kognitiven Tätigkeiten reduziert werden kann, sondern sich als Subjekt vielfältig beteiligt an den mentalen Modellen, die er beim Lesen miterschafft“ (ebda., S. 16). Sie ziehen zwischen kognitivem Leseprozess und sozialen Bedingungen eine Subjektebene ein, die das Selbstkonzept als LeserIn bestimmt. Für die Lesesozialisation steht der Leser/die Leserin mit seiner/ihrer individuellen Lesebereitschaft im Mittelpunkt, der/die je nach Leseentwicklung seit der frühen Kindheit seine/ihre ganz persönliche Motivationen zum Lesen mitbringt und die in der Fachterminologie als „lesebezogenes Selbstkonzept“ bezeichnet wird (ebda., S. 22). Jeder Schüler/jede Schülerin bringt ein individuelles Selbstkonzept mit, das im schulischen Kontext aufgegriffen und bearbeitet werden kann und soll, denn „(...) eine motivationale Überzeugung – beispielsweise: ‚Lesen ist (nicht) mein

Fall' – ist in einer langen Lerngeschichte begründet und hat sich zu einem lesebezogenen Selbstkonzept verfestigt, das Teil der Identität ist.“ (ebda., S. 22).

Dieser leserzentrierte Ansatz lässt erahnen, dass Selbsteinschätzung essentieller Bestandteil des Leseunterrichts sein sollte. In den Daten der Interviews für diese Arbeit wird unter anderem auch darauf Bezug genommen (vgl. Kap. 9.3).

Schließlich bildet die soziale Ebene den äußeren Rahmen des Modells, die Ebene, die die Lesesozialisation des Individuums wesentlich mitbestimmt und auf der auch Unterricht stattfindet (vgl. Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit, d.h. die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die schulische Organisationsform, in der gelernt und gelesen wird). Die beiden anderen Ebenen sind in diese Ebene der Interaktion eingebunden (vgl. ebda., S. 15f sowie Hurrelmann 2009, S. 29). Im Begriff der Anschlusskommunikation ist die soziale Einbindung der Rezeption von Büchern, Texten und Medien angesprochen, die die Lesemotivation und Lesegewohnheiten maßgeblich mitbestimmt. Besonders junge LeserInnen werden durch die sozialen Akte des Erzählens und Vorlesens, in der die mentale Konstruktion von Sinnzusammenhängen gemeinsam geschieht, in die schriftliche Welt eingeführt. Später tauscht man sich über die textbezogenen Konstruktionsprozesse im Anschluss an das Lesen aus, motiviert sich gegenseitig zur Lektüre, z. B. im informellen Rahmen innerhalb von Familien, in denen schon die Eltern viel lesen, oder im Freundeskreis, auch wenn die Lektüre den individuellen Lesevorlieben entsprechend meist allein passiert (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 23).

Das Mehrebenenmodell der Lesesozialisation zieht seine Stärke daraus, die unterschiedlichen Dimensionen als gleichwertig zu betrachten und sie systematisch miteinander in Beziehung zu setzen, ohne Hierarchien oder einen zeitlichen Ablaufplan vorzusehen. Lokale Kohärenzen auf Prozessebene sind ebenso elementar wichtig wie eine affektive und intellektuelle Beteiligung am Text auf Subjektebene oder eine unterstützende Leseumgebung durch die soziale und gesellschaftspolitische Umgebung (ebda., S. 17). Für die Leseforschung im Schulkontext ist solch ein mehrdimensionales Modell deshalb geeignet, weil es verschiedene Maßnahmen zur Leseförderung, wie ich sie im 6. Kapitel dieser Arbeit aufzeige, systematisch einzuordnen verhilft.

4.3 Zusammenfassung

Der Kompetenzbegriff Lesen stellt keine feste Größe dar, sondern ist äußerst differenziert und multidimensional und je nach spezifischem Erkenntnisinteresse anzulegen. Das individuelle Vorwissen, die Fähigkeit zum lexikalischen Zugriff, das Vorhandensein von Wortschatz, (Lese-)Motivation und Einstellungen zum Lesen, sowie Kenntnisse von Textmerkmalen und Lesestrategiewissen stellen determinierende Faktoren der Lesekompetenz dar. Die Forderung nach einem integrativen Konzept der Lesekompetenz im Unterricht, das das Zusammenspiel von kognitiven Komponenten und Werthaltungen, Strategien, Routinen oder Weltwissen berücksichtigt, wie es innerhalb der Lesesozialisationsforschung von Forscherinnen wie Hurrelmann oder Rosebrock vertreten wird, soll auch dieser Arbeit zugrunde liegen. Dabei liegt die Tauglichkeit des Begriffs oder des Konstrukts Lesekompetenz für lesediaktische und förderdiagnostische Zwecke im Vordergrund (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002). Dass die Lesekompetenz trotz all dieser Faktoren primär von der Lesegeschwindigkeit und damit in hohem Maße von der Kurzspeicherkapazität der lesenden Person abhängt, muss an dieser Stelle noch einmal betont werden. Mühsames Entziffern beeinträchtigt das Selbstkonzept als LeserIn maßgeblich. Fehlt diese basale Lesekompetenz, ist ein lustbetontes Lesen und ein motivierter Zugang zu Texten nur sehr schwer vorstellbar, ein Faktum, das sich in der empirischen Untersuchung an Kindern der 5. Schulstufe als zentral herausstellt. Daher schließe ich mich dem folgenden Zitat von Rosebrock und Nix an, das den Abschluss dieses Kapitels bildet:

„Die beiden großen Aufgaben des Leseunterrichts für diese schwachen Leser(innen) in der späten Grundschule und in der Sekundarstufe I sind sicherlich, einmal die Leseprozessfähigkeiten im hierarchieniedrigen Bereich zu stärken, also die Leseflüssigkeit zu fördern und die Verarbeitungsenergie zu steigern, und auf der anderen Seite eigenständige Erfahrungen mit Schriftmedien zu eröffnen.“ (Rosebrock und Nix 2010).

5. Lesen in der Zweitsprache

Angesichts von über 50% SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch an Wiener Pflichtschulen ist eine Analyse jener Faktoren, die Lesekompetenz in der Zweitsprache ausmachen, vordringlich. Dieses Kapitel erörtert den Zusammenhang von Lesen und (Zweit-)Spracherwerb innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung und zieht die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung und deren Bezugswissenschaften heran, um daraus resultierende Anforderungen an eine Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen aufzuzeigen. Grundlegend sind die Ergebnisse der Zweitsprachenforschung, die die Transferleistungen zwischen der Erst- und Zweitsprache untersuchen. Sie geben u. a. Aufschluss über die Sprachkenntnisse und die Leseleistung von SeiteneinsteigerInnen im Vergleich mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die ihre gesamte Bildungslaufbahn in Österreich absolviert haben.

Der Zusammenhang der Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache schlägt sich insbesondere in den schriftsprachlichen Fertigkeiten nieder, da diese auf dem Erwerb von grundlegenden kognitiven sprachlichen Bereichen basieren. Besonderes Augenmerk gilt daher auch der Bildungssprache, die ein besonderes Problem für zweisprachige SchülerInnen darstellt (Gogolin 2009).

Die Arbeiten von Swantje Ehlers, die seit Jahrzehnten zu den Eigengesetzlichkeiten des Lesen in der Fremd- und Zweitsprache forscht, stellen eine wichtige Grundlage für eine Theorie zum Lesen in der Zweitsprache dar.

5.1 Sprachentransfer und dessen Auswirkungen auf das Lesen

Ich möchte ausgehend von den Thesen Cummins' die Frage beantworten, warum die Mutter-, Herkunfts- oder Familiensprache bzw. die Erstsprache¹¹⁹ wichtig ist für den Bildungsverlauf der Kinder ist und inwieweit sie für unterschiedliche Lernerfolge verantwortlich zeichnet.

¹¹⁹ Die Begrifflichkeiten sind in der Forschungsliteratur unterschiedlich, werden aber meistens synonym verwendet. Brizić erläutert den Begriff „Muttersprachlichkeit“ sehr differenziert und abgegrenzt vom automatischen Beherrschen einer „ererbten Sprache“, die stereotyp eine ethnische Zugehörigkeit impliziert (Brizić 2007, S. 345), benutzt aber auch den Begriff der Erstsprache, wenn nicht affektive Dimensionen betont werden wollen (ebda., S. 42). Ich benutze im Folgenden den Begriff der Erstsprache als jene zuerst gelernte Sprache, die die größte Rolle im lebensweltlichen Kontext der Kinder spielt. Dass diese Zuschreibung uneindeutig sein kann, ist mir bewusst.

Cummins, selbst irischer Immigrant in Kanada, begann in den 70er Jahren mit seinen Forschungen zum Bilingualismus, da er überzeugt war, dass bilinguale Kinder aufgrund ihres dualen linguistischen Systems zu höheren kognitiven Leistungen fähig sind (Baker/Hornberger 2001). Ausgehend von dieser Annahme entwickelte er die bis heute einflussreichsten Theorien und Modelle in Bezug auf Zweisprachigkeit.

5.1.1 Die Bedeutung von Jim Cummins' Interdependenztheorie für die Lesekompetenz

Cummins untersuchte in seinem Klassiker „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children“ (1979) den Erwerb flüssiger Lesekompetenz und beginnt den Artikel mit einer essentiellen Frage, die den Zusammenhang von soziokulturellen, linguistischen und schulischen Faktoren anspricht, der die Fachwelt beschäftigt und spaltet.

„Why does a home-school language switch result in high levels of functional bilingualism and academic achievement in middle-class majority language children, yet lead to inadequate command of both first (L1) and second (L2) languages and poor academic achievement in many minority language children?“ (Cummins 1979, S. 222)

Der Grundsatz der Interdependenz-Theorie beschäftigt sich mit der Abhängigkeit der Sprachen voneinander. So kann der Erwerb einer Zweitsprache stark von einer gut entwickelten Erstsprache abhängen, umgekehrt kann aber auch eine dominante Zweitsprache positive Auswirkungen auf die Erstsprache zeigen. Aus dieser in vielen Studien zum Bilingualismus bestätigten, empirisch aber noch wenig abgesicherten Kernthese der Interdependenztheorie (vgl. Fthenakis u. a. 1985) lässt sich schlussfolgern, dass das Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt mit der dazugehörigen Sprachkompetenz und -performanz (Primärsozialisation) den Grundstein für den Erwerb von weiteren Sprachen bildet.

Cummins hat diese grundlegende sprachliche Kompetenz und Performanz im Eisberg-Modell dargestellt, in dem er die sprachlichen Fähigkeiten in BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) sowie in CALPS (Cognitive Academic Language Proficiency) einteilt (vgl. Cummins 1984, S. 138). Die sprachgebundenen Oberflächenerscheinungen (BICS) können nicht einfach in eine andere Sprache übertragen werden, da sie an Wortschatz, Artikulation und grammatische Regelsysteme gebunden sind. Die zugrunde liegenden kognitiv-linguistischen Prozesse (CALPS) allerdings, von Ehlers als „konzeptionelles Wissen verbunden mit Wörtern“ bezeichnet (Ehlers 1998, S. 117), können sehr wohl in einer anderen Sprache nutzbar gemacht werden, etwa in Strategien zur Sinnentnahme aus Texten. Dieser

größere, sprachbezogene kognitive Bereich ist insbesondere für den Umgang mit Schriftsprache bedeutsam und entwickelt sich nicht zuletzt im Laufe der schulischen Bildungslaufbahn.

Das Modell begründete den engen Zusammenhang zwischen erst- und zweitsprachlichen Lesefähigkeiten – jener namensgebenden Interdependenz. Cummins unterscheidet u. a. zwischen kontextualisierter und kontextunabhängiger Sprache. Der Bezug zur Kontextunabhängigkeit und damit zur Abstraktion verdeutlicht, dass die CALPS nicht mit Literalität verwechselt werden dürfen, denn sie sind auch in gesprochener Sprache enthalten. Eine bereits frühe Entwicklung der CALPS ist mit der Rolle des Vorlesens für die Herausbildung der Abstraktionsfähigkeit oder der Strukturmerkmale von Sprache als Vorläuferfähigkeit des Lesens angesprochen (vgl. Kap. 2.1.3.1).

Für unsere Belange ist das dichotome Modell entscheidend: Es erklärt auf einfache Weise, warum sich Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Alltagskommunikation zwar nicht von den einsprachig aufwachsenden, Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen unterscheiden, sehr wohl aber Defizite zeigen, wenn es um die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten geht, die ab der Sekundarstufe sukzessive eingefordert werden. Trotzdem werden die Folgen der Interdependenztheorie in der schulischen Sprachdidaktik nicht berücksichtigt, indem etwa die zugrunde liegenden sprachlichen Kompetenzen der Erstsprache gefördert werden. Somit wird die Gefahr eines für die Entwicklung der Bildungssprache und der Lese- und Schreibkompetenz gefährlichen Teufelskreises in Preis genommen (Cummins 1979, S. 235):

„Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt“ (de Cillia 2008b, S. 21).

Für viele SchulanfängerInnen mit anderer Erstsprache stellt der Übergang zur schriftsprachlichen Welt des Deutschen einen enormen Bruch zum bisherigen mündlichen Sprachgebrauch in ihrer Erstsprache dar (vgl. Lasselsberger 2005, S. 35-39). Wird die Entwicklung in der Muttersprache und damit die sprachliche Primärsozialisation mit dem Schuleintritt „mehr oder minder abrupt abgeschnitten“ (De Cillia 2008c, S. 4) und auch danach nicht mehr adäquat aufgegriffen und unterstützt, besteht die Gefahr einer retardierenden Sprachentwicklung. Diese unvollständige sprachliche Sozialisation, bei der sich weder die eine noch die andere Sprache adäquat entwickeln kann, ist wohl das am schwersten wiegende Merkmal bei Leseproblemen in der Zweitsprache. Fthenakis, Sonner,

Thurl und Walbinger, die Untersuchungen der Zweisprachigkeitsforschung bereits 1985 dokumentierten, fassten damalige Untersuchungen aus insgesamt 14 Ländern folgendermaßen zusammen:

„Es zeigte sich für gewöhnlich eine schwere Retardierung im Lesen, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde.“
(Fthenakis u. a. 1985, S. 85)

Gleichzeitig belegen die AutorInnen, dass die Förderung der Muttersprache sich sowohl auf den Zweitspracherwerb als auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkt.

„Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen.“ (ebda., S. 89).

Ein weiteres Zitat von Ehlers untermauert die Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung der Lesekompetenz.

„Werden Minderheitenkinder in der Majoritätssprache unterrichtet, ohne zugleich ihre Muttersprache zu fördern, wie es bei Submersionsprogrammen der Fall ist, dann führt das häufig zu Schulabbruch (Baker/Kanter 1983) und zu retardierten Lese- und Schreibfähigkeiten. Die negativen Ergebnisse von Lesetests bei türkischen Schülern in der BRD dokumentieren das Scheitern von Programmen, in denen die schulische Förderung von türkischen Minderheitenkindern in der Majoritätssprache Deutsch erfolgt. In der 8. Klasse lag das Leseverständnis von ausländischen Schülern im unteren Leistungsbereich (Lehmann et al. 1995). Downing (1974) stellte fest, dass Leseleistungen rückständig sind, wenn Schriftspracherwerb nicht in der Muttersprache erfolgt.“ (Ehlers 2000, o.S.)

Es ist verwunderlich und enttäuschend, dass das österreichische Schulsystem über fünfundzwanzig Jahre später nur sehr geringe Chancen bietet, schriftsprachliche Kompetenzen in den Herkunftssprachen zu entwickeln (siehe Kap. 3.2.2).

5.1.2 Sprachentransfer in der Praxis

Die fremdsprachliche Leseforschung geht von einer sprachunabhängigen universellen Lesefähigkeit aus, denn gute LeserInnen in der Erstsprache sind auch gute LeserInnen in der Zweitsprache (Ehlers 1998). Wie genau die Prozesse zusammenhängen, wird nach wie vor erforscht, aber als Basis stellt die Interdependenztheorie mit ihrem plastischen Eisbergmodell eine wichtige Erkenntnis für die Praxis der Leseerziehung dar, besonders wenn es um die funktionale Rolle der Erstsprache für die kognitive Entwicklung geht. Allerdings muss auch die Konstruktivität dieser Theorie – auch im Sinne von Cummins (vgl. Cummins 2000,

Brizic 2007, S. 51) – betont werden. Sowohl in der Gesellschaft als auch an den Schulen herrschen heute verschiedenste Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die den aufeinander folgenden Spracherwerb von Erst- und dann Zweitsprache als theoretisch und unpraktikabel erscheinen lassen¹²⁰. Auch der Begriff der Muttersprache ist zu hinterfragen. Auf das methodologische und didaktische Problem, wenn auch gemischte Sprechweisen als Muttersprache gelten können, soll an dieser Stelle nur hingewiesen werden (vgl. Dirim 2007). In jedem Fall sind die Sprachen bei Kindern in der Migration und bei ungesteuertem Spracherwerb unterschiedlich gewichtet, was zu einer mehr oder weniger sukzessive oder sekundär entwickelten Bilingualität mit gegenseitigen Transferprozessen führt (Reich & Roth 2002; Brizic 2007, S. 41). Es ist nicht geklärt, auf welchem Niveau die Erstsprache erlernt werden muss, um optimal mit der Zweitsprache anzusetzen (Cummins 2000, S. 192), wengleich dies in vielen Fällen so spät erfolgt, dass die neuen Strukturen bereits zu einer sprachlichen Umorganisation führen (Reich & Roth, S. 11). Für alle Mitglieder einer Familie in der Migration sind der bilinguale Spracherwerb und damit Sprachmischungen auch innerhalb der Familie üblich (Reich & Roth, S. 14), denn auch die Eltern lernen ein bedarfsorientiertes Deutsch. Sprache wird in der Migrationsgesellschaft kreativ gebraucht, strategisch gemischt, alternierend verwendet (Code-Switching) und adaptiert, sodass neue Varietäten und neue ethnolektale Register entstehen (vgl. Dirim & Müller 2007; Dirim 2007, Krumm 2007, Brizic 2007, S. 42). Neuere Studien belegen, dass auch ein positiver Transfer kognitiver Fähigkeiten von der (deutschen) Zweitsprache in die (nicht-deutsche) Erstsprache möglich ist (vgl. Brizic 2007, S. 50f). Die Klammern sollen verdeutlichen, dass selbst die Zuschreibungen von Erst- und Zweitsprache nicht immer eindeutig sind und Bilingualität oder Mehrsprachigkeit daher sehr weit gefasst werden muss und „vielfältigste Kompetenzstufen und Gebrauchsmuster“ (ebda., S. 42) beinhalten.

Ob die Merkmale der Kommunikation vermehrt im mündlichen Bereich liegen oder auch Kennzeichen schriftlichen Sprachgebrauchs zeigen (egal ob in einer Erst- oder Zweitsprache), bleibt in der Regel eine Frage der Qualität sprachlichen Inputs und damit der Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses (vgl. Reich & Roth 2002, S. 41). Die Bedeutung der CALPS mit ihren konzeptionell schriftsprachlichen Kommunikationsformen (z. B. komplexe Sprachstrukturen und Fachwortschatz, Abstrakta, kohärenzbildende syntaktische Mittel) ist als Voraussetzung für eine erfolgreiche Leseentwicklung jedenfalls grundlegend. In

¹²⁰ Cummins ging ursprünglich von einem aufeinander folgenden Spracherwerb aus: “The distinction was intended to draw attention to the very different time periods typically required by immigrant children to acquire conversational fluency in their second language as compared to grade-appropriate academic proficiency in that language.” Zit. Aus: <http://iteachilearn.org/cummins/bicscalp.html>

Österreich beschulte Kinder und Jugendliche haben aber in den meisten Fällen keine Möglichkeiten, schriftsprachliche Kompetenzen und Lesefähigkeit in ihrer Erstsprache aufzubauen, denn bilinguale Schulmodelle sind äußerst selten, vor allem in den Erstsprachen großer MigrantInnengruppen (vgl. De Cillia & Krumm 2010, S. 97f).

Cummins postulierte seine Hypothesen erstmals vor dreißig Jahren. Inzwischen veränderte sich sowohl in Kanada als auch in Europa die gesellschaftliche Struktur massiv zugunsten ethnischer und sprachlicher Diversität mit einer festgefahrenen Hierarchie von anerkannten und prestigearmen Sprachen. Die Unterstützung oder Ausgrenzung der Herkunftssprachen in den Schulsystemen wurde zu einer gewichtigen Streitfrage innerhalb der Forschung. Das „Empowering through biliteraty“ gilt als Schlagwort für diese Position, die in der Schulpolitik Österreichs nur ansatzweise und vereinzelt umgesetzt wird. Der Rückgang der Leseleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund steht auch aktuell im Kontext von Debatten um den idealen Spracherwerb, die funktionale Bedeutung der Herkunftssprachen und um dafür geeignete Schulmodelle.¹²¹ Auch wenn es im deutschsprachigen Raum an Grundlagenforschung zur Frage, inwieweit die muttersprachliche Kompetenz als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Sprachen gilt, mangelt (vgl. Ehlers 2010, S. 112, Gogolin 2006, S.2), so kann doch davon ausgegangen werden, dass ein bilingualer Unterricht die beste Lösung für einen erfolgreichen Spracherwerb in beiden Sprachen wäre, um ein Kind ganzheitlich, in seiner personalen und sozialen Sozialisation und der Entwicklung seiner Identität zu fördern (vgl. Cummins 1979, Gogolin 2009, Dirim u. a. 2011). Dirim u.a. berichten von einem bilingualen Modellversuch Türkisch-Deutsch in Hamburg. Ein Ergebnis war, dass sich die Lesekompetenz unabhängig vom sprachlichen Hintergrund (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache und/oder Türkisch als Erst- oder Zweitsprache) altersadäquat und dem bundesdeutschen Mittelwert (nach IGLU) gemäß entwickelt hat (vgl. Dirim, Döll, Neumann & Roth 2009). Abseits von positiven oder neutralen Effekten des Erstspracherwerbs auf die Sprachkompetenz und die kognitive Entwicklung und das Lesenlernen in der Zweitsprache spricht allein die Wertigkeit von Sprachen und die Forschungen zur Identitätsentwicklung der Kinder für eine bilinguale bzw. mehrsprachige Erziehung. Für Kinder in der Situation als MigrantIn hängt es stark von den Bedingungen ab, die das schulische Umfeld bietet, um Mehrsprachigkeit zu fördern oder zu behindern.

¹²¹ Die Tagung und darauf folgende Publikation zum Streitfall Zweisprachigkeit fasste diese Kontroverse zusammen (vgl. Gogolin & Neumann 2009). Siehe dazu auch <http://www.streitfall-zweisprachigkeit.de/index.html>.

Hier bleibt zu wiederholen, dass die österreichische Schule „nicht daran orientiert ist, ressourcenorientiert mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt umzugehen“ (Herzog-Punzenberger 2008, S. 13). Sowohl die Wertigkeit für Mehrsprachigkeit als auch das Angebot an muttersprachlichem Unterricht an österreichischen Schulen für eine adäquate Förderung der Erstsprachenkompetenz bzw. eine durchgängige Sprachbildung reicht bei weitem nicht aus, um den Sprachbesitz der Kinder zu entwickeln. Im Gegensatz zu den Deutschförderkursen wird muttersprachlicher Unterricht im besten Fall als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung angeboten und damit im Stundenplan stark marginalisiert (vgl. De Cillia & Krumm 2010, S. 101f).

Die Merkmale des Lesens in der Zweitsprache im nächsten Abschnitt machen im Detail die sprachlichen Herausforderungen deutlich, wenn Kinder, für die Deutsch als Unterrichtssprache die Zweitsprache darstellt, lesen lernen.

5.2 Merkmale des Lesens in der Zweitsprache

Die in Kapitel 4 genannten Teilfähigkeiten des Lesens sind grundlegend für jeden kognitiven Leseprozess, sei es in der mutter- oder fremdsprachlichen Leseforschung. Besonders die aktuelle Leseforschung berücksichtigt die Heterogenität der LernerInnen im Bildungssystem und liefert Erkenntnisse über die Leseprozesse in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache, deren Unterschiede im Folgenden kurz erläutert werden (Ehlers 2004; Lutjeharms & Schmidt 2010). Leseverstehen in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache wurde lange Zeit als identischer Prozess betrachtet, auf den auch dieselben Lesestrategien anwendbar sind. Diese These ist so nicht mehr haltbar, doch die Frage, ob das Lesen in der Fremdsprache vor allem auf den Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht (Interdependenzhypothese) oder vielmehr von der Sprachkompetenz in der Fremdsprache abhängt, ist nach wie vor offen und die Antwort eine wichtige Voraussetzung für die passgenaue Leseförderung.

Das Lesen in der Fremdsprache erfordert normalerweise nicht den Erwerb der Lesekompetenz an sich, vielmehr bedingt die bereits erworbene muttersprachliche Lesekompetenz jene in der Fremdsprache, vor allem was die Dekodierfähigkeit angeht. So wenden geübte LeserInnen in der Fremdsprache dieselben Strategien an, die auch schwache muttersprachliche LeserInnen einsetzen, können sich dabei aber auf die bereits erworbene kognitive akademische Sprachprofizienz (CALPS) verlassen. Der Strategietransfer setzt aber eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Ein Leser, der dieses Sprachniveau nicht erreicht, fällt

beim Lesen in der Fremdsprache unter das Niveau seiner muttersprachigen Lesefähigkeiten zurück (vgl. Ehlers 1998, S. 112). Darüber hinaus hängen Transferprozesse nicht zuletzt von der Verwandtschaft von Ausgangs- und Zielsprache ab, von ihren linguistischen Merkmalen, aber auch von der Nähe oder Distanz der beiden Schriftsysteme (vgl. Ehlers 1998, S. 156f)¹²² sowie der kulturspezifischen Bildungs- und Lerntraditionen (vgl. Lutjeharms 2010, S. 21, Ehlers 1998, S. 12, 118, Ehlers 1992a, S. 44). In jedem Fall ist Lesen aber ein hochindividueller Vorgang, und zwar in beiden Sprachen (Ehlers 1998, S. 110ff).

Entgegen der lange gehegten Auffassung, dass dem zweitsprachigen Lesen „eine Art defektes muttersprachliches Lesesystem“ unterliegt, funktioniert das Lesen in der Zweitsprache vielmehr nach eigenen Gesetzen (Ehlers 2004, S. 5), die sich sowohl vom muttersprachlichen wie vom fremdsprachlichen Leseprozess absetzen und hier thematisiert werden:

5.2.1 Die Sprachkompetenz in der Zweitsprache

Der Leseerwerb an Schulen baut auf mündlichen Fertigkeiten auf, innerhalb derer altersadäquater mündlicher Wortschatz und ebensolche Grammatikkenntnisse bereits vorausgesetzt werden (vgl. Ehlers 2004, 2010). Kinder mit anderer Erstsprache bringen mit sechs Jahren oft nicht die mündlichen Fertigkeiten in der deutschen Sprache mit, die im Schulwesen täglich durch eine stark textbasierte Sprache (Lehrbücher, Tafelanschrieb, Hefte, LehrerInnensprache, Aufgabenstellungen, etc.) eingefordert werden. Ihr DaZ-Erwerb verlief bislang abhängig vom Kontakt und dessen Ausmaß zum deutschsprachigen Umfeld und ist dem entsprechend individuell. Damit gilt die eingeschränkte mündliche Sprachfertigkeit in den Bereichen Wortschatz und Grammatik zunächst als Hauptfaktor der Leseverständnisschwierigkeiten, und zwar schon beim Leseerwerb in der Volksschule. Sie erschwert die Automatisierung von Grundfertigkeiten wie die Leseflüssigkeit von Beginn an, da längere Fixationszeiten und eingeschränkte Wortschatz- und Syntaxkenntnisse diese verringern. Mangelnde Vokabelkenntnisse erschweren auch die semantische Verarbeitung, so wie fehlendes morphosyntaktisches Wissen das Erkennen von syntaktischen und semantischen Signalen hemmt (Ehlers 2004, S. 6). Im 7. Kapitel werden wir diese Umstände im Kontext der Messung von Leseleistungen wieder aufgreifen (vgl. insbesondere Kap. 7.3).

¹²² Seymour et al. (2003) hat innerhalb eines Forschergruppenprojekts der Europäischen Union in einer repräsentativen Untersuchung die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit bei Erstklässlern aus unterschiedlichen EU-Ländern verglichen. Demzufolge beeinflusst die Regularität bzw. Irregularität einer Sprache den Erwerb des Lesens.

Ideal wäre es, wenn Kinder zweisprachig alphabetisiert werden und damit ihr gesamtes Sprachrepertoire genutzt wird, oder aber das Lesen in jener Sprache lernen, die ihre stärkste Sprache ist und in der ihnen die bereits vertrauten kulturellen Konzepte vermittelt wurden. Das kann in der Zweitsprache sein, wenn sie mit ihrer Lebenswelt dem Kind vertraut ist. Das sollte aber die Erstsprache sein, sobald diese der kulturellen Orientierung entspricht, die jeweils andere Sprache kann daran anschließen (Ehlers 2010, S. 118). Dominanz und soziales Prestige von Sprachen in bi- und multilingualen Umgebungen dürfen nicht außer Acht gelassen werden.

5.2.2 Der Zeitfaktor beim Lesen

Wie im 4. Kapitel bereits dargelegt wurde, stellt die schnelle und kontextfreie Worterkennung durch einen direkten, visuellen Zugang eine grundlegende Schlüsselkompetenz für das erfolgreiche Lesen dar. Von ihr hängt die Lesegeschwindigkeit ab, die sich durch die Fachliteratur hindurch als *das* Unterscheidungsmerkmal zwischen guten und schwachen, aber auch zwischen muttersprachigen und zweit- bzw. fremdsprachigen LeserInnen zieht. Funktioniert die schnelle Worterkennung nicht, kann ein indirekter Zugang versucht werden, etwa über die phonologische Vermittlung, oder bei neuen oder komplexen Wörtern über die morphologische Struktur oder den Satzkontext, was aber zu längeren Fixationszeiten und damit langsamerem Lesen führt. Der/die zweit- oder fremdsprachige LeserIn ist stärker auf das buchstabenweise Lesen angewiesen, wodurch das optische Wahrnehmungsfeld eingeschränkter ist und periphere Informationen für die nächste Saccade nicht genutzt werden können. Diese den Leseprozess in der Zweit- und Fremdsprache charakterisierenden Unterschiede führen zu 30% langsamerem Lesen, auch bei fortgeschrittenen fremdsprachigen LeserInnen – und interessanterweise laut Ehlers auch bei bilingualen SprecherInnen mit gleichgewichtetem Textverständnis in beiden Sprachen (vgl. Ehlers 1998, S. 167).

Über Vokabel- und Syntaxprobleme hinaus gilt auch die falsche Nutzung von Strategien als hemmend für den Leseprozess. Man bedenke, dass junge LeserInnen in ihrer Zweitsprache noch keine muttersprachlichen Lesestrategien aufgebaut haben und daher auch kein Strategietransfer stattfinden kann (vgl. zu den Lesestrategien Kap. 7.6). Einerseits üben sie noch den Automatisierungsprozess des Lesens, andererseits verwenden Sie bereits vermehrt kontrolliert gesteuerte Strategien, wenn auch nicht unbedingt bewusst. Mit anderen Worten: Sie müssen sich gleichsam Strategien des Leseerwerbs, d. h. datengeleitete Bottom-up-Strategien, und Kompensationsstrategien bei Verstehensproblemen im Sinne von

konzeptgeleiteten, hierarchisch höher liegenden Top-down-Prozessen in weit größerem Ausmaß gleichzeitig aneignen, als dies bei muttersprachlichen LeserInnen der Fall ist. Da Automatismen bar jeglicher Aufmerksamkeit ablaufen, ja nicht einmal zurückgehalten werden können, führen sie im Leseprozess zu einer höheren Verarbeitungsgeschwindigkeit und lassen dem Arbeitsgedächtnis mehr Ressourcen für eine parallele Verarbeitung des Inhalts. Funktioniert diese Verarbeitung ineffizient, kostet das Ressourcen für das Textverstehen. Andererseits erwähnt Ehlers zu Recht, dass Automatismen zwar die Performanz verbessern, andererseits aber nicht veränderbar und flexibel sind. Dagegen haben Kontrollprozesse den Vorteil, dass sie leicht abgewandelt und auf neue Aufgaben übertragbar sind. Grundsätzlich sind beide Phänomene, Automatisierung und Kontrolle, daher „nicht gegeneinander auszuspielen, sondern bilden ein Kontinuum“ (Ehlers 1998, S. 171).

Der Zeitfaktor des Lesens in der Zweit- und Fremdsprache wird auch im 7. Kapitel dieser Arbeit aufgerollt, in dem auf Zeit arbeitende, lesediagnostische Messmethoden analysiert und die daran anschließende Förderung behandelt wird.

5.2.3 Hintergrundwissen und Vorwissen

Auch fehlendes kulturspezifisches Wissen oder zu wenig differenzierte Hintergrundkenntnisse (ich erinnere an das Konzept des sozialen und kulturellen Kapitals im zweiten Kapitel) über den Inhalt von Texten können zu Verständnisproblemen führen. Zusätzlich zu den sozialen Bedingungen, die auch für deutschsprachige Kinder aus bildungsfernen Schichten gelten, beeinflussen z. B. Faktoren wie Sprachkontakte, Sprachhäufigkeit oder das (mangelnde) Prestige der Erstsprache nicht allein den Spracherwerb, sondern auch die Kenntnis thematischen Wissens oder formalen Schemawissens. Daher werden eher textnahe Repräsentationen eines Textes als ein eigenständiges mentales Modell aufgebaut (vgl. Ehlers 1998, S. 183). Junge Lernende in der Zweitsprache schaffen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse womöglich keine ausreichend rasche Worterkennung und bringen teilweise auch nicht das im Habitus der österreichischen Schulen geforderte inhaltliche Wissen dafür mit.

5.2.4 Inferierfähigkeit

LeserInnen müssen darüber hinaus fähig sein, Schlussfolgerungen zu bilden (Inferenzen), um die verborgenen Zusammenhänge zwischen den expliziten Informationen eines Textes zu

verstehen. Wichtig ist hierbei die Unterscheidung zwischen lokaler und globaler Kohärenz, d.h. die Beziehungen zwischen Teilsätzen und Sätzen sowie das übergeordnete Thema und Handlungsziel (ebda.). Die Frage, wann welche Art von Inferenzen gebildet werden (ob direkt beim ersten Lesen oder erst beim Nachdenken über den Text oder beim zweiten Lesen oder gar nicht), hängt dabei vom Grad des jeweiligen Vorwissens und von den Zielen bzw. der Motivation des Lesenden ab (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 71, unter Verweis auf Christmann und Groeben 1999).

Lesen als Sprachrezeptionsverfahren ist dem prozeduralen Wissen zuzuordnen, wobei einige Fertigkeiten, die beim Lesen in der Zweit- oder Fremdsprache wichtig sind, jedenfalls auf prozedurales *und* deklaratives Wissen zurückgreifen (Boeckmann 2008, S. 9).¹²³ Gemäß des Thema-Rhema-Ansatzes (vgl. Kap. 4.1.1.4) beschleunigt die Aktivierung des geeigneten Vorwissens zu einem Textinhalt die Sinnentnahme und wird von der Lesedidaktik aufgegriffen durch Assoziationen, Bilder, Zusammenfassungen, etc. Denn: „Wenn wir das passende Vorwissen haben, inferieren wir meist ziemlich automatisch“ (Lutjeharms 2010, S. 19). LeserInnen in einer Zweit- oder Fremdsprache sind sehr eng an der sprachlichen Basis orientiert und erzeugen womöglich zu wenig Inferenzen, um den Text in seiner Intention zu verstehen, sich ein Bild von der im Text beschriebenen Situation zu machen (Ehlers 2004) - eine essentielle Unterscheidung zum Lesen in der Erstsprache. Oder sie können Inferenzen nicht ziehen, weil sie bestimmte Wissensvoraussetzungen nicht mitbringen. LeserInnen in der Zweit- und Fremdsprache fällt es schwerer, Sätze in Textzusammenhänge zu integrieren. „Inferenzen wiederum setzen das Erkennen von wichtigen Wörtern, Konzepten und Aussageinhalten voraus, was beim Lesen in der Zweitsprache nicht immer gelingt, so dass die Selektivität als Teilfähigkeit hier eingeschränkt ist“, wie Ehlers schreibt (ebda., S. 112).

5.2.5 Arbeitsgedächtnis

Schließlich ist für das Lesen in der Zweitsprache bedingt durch alle anderen Faktoren auch das Arbeitsgedächtnis in seiner Kapazität eingeschränkt. Mit zunehmender Entwicklung und Automatisierung der basalen Lesekompetenz steigt beim muttersprachigen Lesen auch die Gedächtniskapazität und damit das Vermögen für Verstehensprozesse.

„Lesen in der Zweitsprache ist gekennzeichnet durch eine Verlangsamung in der Dekodierung phonemischer Information, in der Worterkennung, in der Suche nach Wortbedeutungen und Anwendung von syntaktischem Wissen, so daß aufgrund

¹²³ Die kognitive Psychologie unterscheidet zwischen deklarativem Wissen (eher statische Fakten, Daten, Ereignisse; wissen, dass) und prozeduralem Wissen (dynamisches Handlungswissen; wissen, wie).

eingeschränkterer Kapazitäten weniger Raum für das Verstehen von Texten zur Verfügung steht. “ (Ehlers 1998, S. 173)

Informationen werden dadurch weder effizient verarbeitet noch gespeichert. Gerade für die Herstellung von kohärenten Zusammenhängen muss der Leser/die Leserin vor allem über hierarchiehöhere Teilfähigkeiten verfügen und übergeordnete Konzepte und Einheiten bilden können, sonst müsste er/sie sich Wort für Wort merken. Die Syntax hat dabei nur eine Hilfsfunktion, auf die in mehrdeutigen Fällen zurückgegriffen wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 71). Daher sind bei längeren Texten Makrostrukturen notwendig, da aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Leseprozesses und der ebenso begrenzten Arbeitsspeicherkapazität eine Auswahl unter allen Informationen zu treffen ist. Die Textinformationen werden verdichtet, ausgelassen, generalisiert und selektiert. (Selektivitätskriterien sind etwa das Thema eines Textes und die subjektiven Interessen bzw. die Perspektive, unter der man einen Text liest, vgl. Ehlers 2010, S. 110f). Diese Fähigkeiten braucht jeder Leser, egal ob in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Ehlers geht in ihren Ausführungen von LeserInnen aus, die bereits in ihrer Erstsprache lesen können und diese hierarchiehöheren Kompetenzen gemäß der Interdependenztheorie von Cummins in ihren zweitsprachigen Leseprozess transferieren können. Da junge LeserInnen, die nur in ihrer Zweitsprache alphabetisiert wurden, nicht auf solche bereits erworbenen Kompetenzen in der Erstsprache zurückgreifen können, ist die Herausforderung zu Beginn der Schulzeit enorm.

Ehlers beruft sich auf Befunde aus dem amerikanischen Raum (siehe Ehlers 1998) und sieht diese in einigen Studien im deutschsprachigen Raum bestätigt (vgl. etwa Stanat und Schneider 2004). Interessant wären gezielte kulturvergleichende Studien, die über die kognitionspsychologischen Grundlagen des Leseprozesses hinaus auch den Zusammenhang von kulturellem Wissen und Lesestrategien beleuchten.

5.3 Die Bedeutung der Schemata für die Textkohärenz

Auch textlinguistisch ist die Frage, wie ein kulturspezifisch geprägter Text in einer Zweit- oder Fremdsprache Wissen konstruiert, von Bedeutung. Nach Richter und Christmann (2002) sind drei Faktoren für Probleme mit dem kohärenten Lesen verantwortlich: Worterkennungprozesse, die Arbeitsgedächtniskapazität und das Vorwissen. Alle drei Faktoren wurden als spezifische Merkmale des Lesens in der Zweitsprache differenziert.

Worterkennung im Sinne von Sprachwissen und damit zusammenhängend das verlangsamte Lesen und die geringere Arbeitsspeicherkapazität bedürfen keiner weiteren Erklärung mehr. Auf das Vorwissen soll im folgenden noch etwas genauer hingewiesen werden:

Das inhaltliche Vor- und Weltwissen in Form einer abstrahierten Erfahrung wird als Schema bezeichnet. Neue Schemata, die auch erlesen anstatt konkret erfahren sein können, werden in alte Schemata eingefügt und integriert. In der Lesedidaktik wird dieses Konzept genutzt, indem das Vorwissen auf irgendeine Weise (etwa durch Bilder, Assoziationen, etc.) aktiviert wird und das Textverstehen unterstützt (vgl. ebda., sowie Lutjeharms 2010, S. 19). Auf Satzebene werden Schemata z. B. durch die Thema-Rhema-Gliederung repräsentiert, indem Bekanntes (das Thema) durch Neues (das Rhema) erweitert wird. So müssen Sätze und Textteile miteinander verbunden werden, um die konstruktive Bedeutungsvermittlung in Gang zu bringen. Wissens- und Verstehenskonzepte, die auf Schemata aufbauen, haben die fremdsprachige Leseforschung und -didaktik über die Jahrzehnte hinweg beeinflusst (vgl. Ehlers 1998, S. 122f). Heute gelten interaktive Modelle des Leseprozesses, d. h. Modelle, die sowohl die bottom-up-Prozesse als auch die top-down-Prozesse der Lesekompetenz als wichtig erachten, als unumstritten, wie im vierten Kapitel dargelegt wurde. Jede Wahrnehmung wird vom Vorwissen beeinflusst, ob in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Doch inwieweit ist diese Erkenntnis auf LeserInnen in der Zweitsprache umzusetzen? Ist der Einfluss von Leseflüssigkeit auf das Leseverstehen in der Zweitsprache anders zu bewerten als bei LeserInnen in der Erstsprache?¹²⁴ Tatsache ist, dass die Fremdsprachendidaktik das top-down Modell des Leseprozesses, in dem das Schlussfolgern und das Hinzuziehen von Weltwissen wichtige Voraussetzungen für das Textverstehen darstellen (vgl. Kap. 4.1.1.5), schon in den 1970/80er Jahren aufnahm, da man das ergänzende, antizipierende Lesen im Textverstehensprozess als Hilfe beim Decodieren erkannte (vgl. Lutjeharms 2010, S. 12). So wie schwache LeserInnen die Daten zu langsam verarbeiten, so sind LeserInnen in der Fremd- oder Zweitsprache langsamer, da sie unbekannte Daten mit Hilfe von top-down-Prozessen entschlüsseln müssen. Geht Lesen auf Zeit, verlieren beide Gruppen.

Hinzu kommt die kulturspezifische Charakteristik von Schemata. Wenn in dieser Arbeit viel von Vor- und Weltwissen gesprochen wird, ist damit die individuelle Perspektive und Kulturzugehörigkeit des Lesers/der Leserin angesprochen, die mit dem gelesenen Inhalt eine

¹²⁴ Vgl. die Studie LeSDaZ von Markus Linnemann, zusammen mit Necle Bulut am Institut für Deutsche Sprache und Literatur (IDSL II) der Universität zu Köln zur Leseflüssigkeit von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/linnemann/projekte/>

„hermeneutischen Differenz“ (Ehlers 1998, S. 127) schaffen kann. Insbesondere die Bildung eines Situationsmodells ist flexibel, vorwissens- und zielabhängig.

Kohärenzlücken werden bei geübten LeserInnen unbewusst durch das Bilden von Inferenzen geschlossen, das passiert automatisiert. Dieser Prozess läuft zwar auch beim Lesen in der Zweit- und Fremdsprache ab, allerdings ist der Leser/die Leserin bei Verständnisproblemen und Widersprüchen viel stärker auf Organisationshilfen und Strategien angewiesen. Leseverstehen in der Fremd- und Zweitsprache beruht auf zielgerichteter, strategischer Steuerung des Lernprozesses, wie auch durch das Zurückgreifen auf prozedurales *und* deklaratives Wissen (vgl. Boeckmann 2008, S.9) in der Zweit- und Fremdsprache deutlich wird (vgl. dazu auch Ehlers 2004 sowie Kap. 5.2). Was das Lesen anbelangt, so lassen sich aber auch in der Muttersprache schlechte von guten LeserInnen hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielorientierten Lesen unterscheiden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 73) – eine Erkenntnis, die im Leseunterricht nutzbar gemacht werden muss.

5.4 Zusammenfassung

Ausgehend von der Leseforschung in der Erstsprache haben für das Lesen in der Zweit- oder Fremdsprache einige Merkmale der Lesekompetenz wie Lesezeit, Sprachkompetenz, Vor- und Weltwissen sowie Inferierfähigkeit und Arbeitsgedächtnis besonderes Gewicht. Hinzu kommt, dass bei SchülerInnen in der Zweitsprache bei Schuleintritt nicht von Transferleistungen innerhalb der Lesekompetenz zwischen Erst- und Zweitsprache gesprochen werden kann.

Neben den oben genannten Faktoren unterscheidet sich aber auch die Lesesozialisation in der Zweitsprache von LeserInnen in der Erstsprache in einigen gravierenden Aspekten, die in den vorherigen Abschnitten und Kapiteln bereits ausgeführt wurden. Das soziale Milieu und der Bildungshintergrund der Familie bedingen bereits die Vorläuferkompetenzen wie Sprachentwicklung und phonologische Bewusstheit für die Lesekompetenz, auch in der Muttersprache (vgl. Kap. 2.1.3.1). Der prägenden frühkindlichen Phase des Leseerwerbs folgt ein monolingual ausgerichtetes Schulsystem, das zu einem Bruch innerhalb der Entwicklung der Erstsprache führt (Kap. 5.1.2). Hinzu kommt das Prestige von Sprachen, das in vielen Fällen zuungunsten der Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen ausfällt (vgl. Dirim & Mecheril 2010). Insbesondere das Phänomen der retardierenden Sprachentwicklung, ob in

der Erst- oder Zweitsprache oder in beiden Sprachen, geht einher mit emotionalen Beeinträchtigungen, denn mit fortschreitendem Schulverlauf und den steigenden Anforderungen an die Textkompetenz zeigen sich die Unzulänglichkeiten in immer stärkerem Ausmaß. Dass davon das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit der LeserInnen betroffen sind, sei abschließend erwähnt. Wer als sprachlich defizitär betrachtet wird, erfährt negative Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation und das eigene Selbstkonzept als LeserIn.

„Wie soll man testmäßig erfassen, ob ein Kind
sich die roten Blutstropfen im Schnee vorstellt,
ob es die Leichtigkeit der Schneeflocken empfindet,
ob es die Sehnsucht der Königin nach einem Kind nachempfinden kann,
ob es das Gesicht von Schneewittchen, so weiß wie Schnee,
so rot wie Blut und so schwarz wie Ebenholz vor sich sieht?“
(Spinner 2002, S. 80)

Teil C Lesen im Kontext des Lehrens und Lernens

6. Kompetenzorientierte standardisierte Verfahren zur Diagnose der Lesekompetenz: PISA, PIRLS und Bildungsstandards

Die Kompetenzmodelle, die in internationalen Vergleichstudien wie PISA oder PIRLS Anwendung finden und im Folgenden diskutiert werden, orientieren sich an der in Kap. 4 besprochenen kognitionspsychologischen Definition von Lesekompetenz und zeigen den Vorteil, mit Hilfe von mehrdimensionalen Aufgaben auch mehrere Kompetenzbereiche zu messen. Allerdings, und das ist ein großes Defizit, orientieren sie sich am monolingual Deutsch sprechenden Kind bzw. Jugendlichen. Da sie im bildungspolitischen Kontext über viel Gewicht verfügen und in ihrer Konzeption gravierende Auswirkungen auf kompetenzorientiertes Messen und Prüfen von Sprachleistungen haben (als Beispiel sei die Neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung genannt), werden ihre Verfahren an dieser Stelle aber trotzdem berücksichtigt.

6.1 Kognitionspsychologische Verfahren am Beispiel von PISA

Die Relevanz der PISA-Studie mit ihren Konzepten und Standards für den österreichischen (Deutsch)Unterricht und die Fachdidaktik wird hinreichend diskutiert (vgl. exemplarisch Blüml 2002, Saxalber Tetter/Wintersteiner 2007). PISA darf als richtungweisend für den Paradigmenwechsel zu einem handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht gelten, die funktional-pragmatische Sichtweise wurde und wird aber kritisiert.

Für PISA wurden eigens so genannte Frameworks festgesteckt und zu Kompetenzbereichen weiterentwickelt, was einer völlig anderen Bezugsnorm der Leistungsbewertung entspricht, als sie bislang in internationalen Studien angewandt wurde:

„In früheren großen internationalen Studien (...) wurde auf Lehrplananalysen in allen Teilnehmerstaaten aufgebaut. Als Testgebiet wurde dann der kleinste gemeinsame Nenner der Lehrpläne festgelegt. Der PISA-Studie wurde ein Expertencurriculum zu Grunde gelegt, welches auf der Basis der Bedürfnisse eines Individuums für lebenslanges Lernen entwickelt wurde. In den Frameworks wurden Leistungsnormen für die Kompetenzbereiche festgelegt, die extern von den Schulsystemen definiert wurden.“ (Haider 2001, S. 61)

Auf Grundlage des angloamerikanischen Literacy-Konzepts wird Leseverständnis bei PISA als zentrale fächerübergreifende Kompetenz betrachtet, als Basiskompetenz mit alltagsweltlicher Anwendung, die stark an eine befriedigende Lebensführung und aktive Teilnahme in der Gesellschaft gekoppelt ist und „Lesen können“ nicht nur in Abgrenzung zum Analphabetismus definiert.

Entscheidend für das Verständnis des PISA-Konzeptes ist auch der Unterschied zwischen dem „traditionellen“, auf Vorrat erworbenen Orientierungswissens und der Neuorientierung im Bildungsbereich durch die Aneignung von Kompetenzen und Strategien. Da PISA bei allen Aufgabenstellungen – ob Leseaufgaben, mathematische oder naturwissenschaftliche Aufgaben – fachübergreifende Qualifikationen testet, wird Wissen nicht auf reproduzierbares Fachwissen, sondern auf Verstehen begründet. Dem liegt ein kognitiver Kompetenzbegriff zugrunde, „der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 22; vgl. auch Haider 2001, S. 68). Durch den Fokus auf selbstreguliertes Lernen, auf Kommunikations- und Handlungsfähigkeit, ist sogar von Handlungskompetenz die Rede, die ein Zusammenspiel von kognitiven, motivationalen und emotionalen Komponenten erfordert, wie dies im Weinert'schen Kompetenzbegriff zugrunde gelegt ist und erahnen lässt, wie komplex und schwierig die Erfassung von Lesekompetenz ist. „Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen“ (ebda.) liegen dem erfolgreichen Leseprozess zugrunde, was insofern zu erheben versucht wird, als der Leser Texte in ihren Aussagen, Absichten und in ihrer formalen Struktur verstehen, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einordnen und nutzen können muss. Das bedeutet Arbeit am Text, Textverstehen als aktive Konstruktionsleistung, dem Kern kognitionspsychologischer

Leseforschung, dem sich auch PIRLS verpflichtet (vgl. hierzu Bos 2007, S. 82). Hier folgt eine ausführlichere Definition der Lesekompetenz bei PISA:

„Lesekompetenz wird in PISA (...) als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. ... (Der) Prozess des Textverstehens (ist) als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen. Lesen ist ... aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 70f.)

PISA unterteilt seinen Lesekompetenzbegriff in fünf verschiedene Teildimensionen oder Kompetenzbereiche mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, die sich nicht zuletzt durch die Verarbeitungsrichtung (textgeleitet - bottom up oder wissensgeleitet - top down), d.h. durch die heranzuziehenden Informationen unterscheiden, die sich entweder aus dem Text oder aus dem Vor- und Weltwissen erschließen. Mit dem Testverfahren explizit unterscheidbar sind drei Skalen, in die jede der fünf Kompetenzstufen eingeteilt ist: Informationsermittlung, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten. Diese werden sowohl an kontinuierlichen, als auch an nichtkontinuierlichen Texten überprüft. (Baumert 2002, Drechsel 2010) Exemplarisch seien hier Kompetenzstufe I und V abgebildet:

Kompetenzstufe I (Elementarstufe) (335-407 Punkte)
Schüler sind in der Lage: <ul style="list-style-type: none"> • explizit angegebene Informationen zu lokalisieren, wenn keine konkurrierenden Informationen im Text vorhanden sind (Informationen ermitteln); • den Hauptgedanken oder die Intention des Autors in einem Text über ein vertrautes Thema zu erkennen, wobei der Hauptgedanke relativ auffällig ist, weil er am Anfang des Textes erscheint oder wiederholt wird (textbezogenes Interpretieren); • einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen herzustellen, wobei der Leser ausdrücklich angewiesen ist, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten (Reflektieren und Bewerten).
Kompetenzstufe V (Vollständige flexible Nutzung unbekannter und komplexer Texte, Expertenstufe) (über 625 Punkte)
Schüler sind zum Beispiel in der Lage: <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und zu organisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen für die Aufgabe relevant sind (Informationen ermitteln); • einen Text mit einem unvertrauten Thema und Format vollständig und im Detail zu verstehen (textbezogenes Interpretieren); • unter Bezugnahme auf spezialisiertes Wissen einen Text kritisch zu bewerten oder Hypothesen über Informationen im Text zu formulieren, auch wenn die relevanten Konzepte den Erwartungen widersprechen (Reflektieren und Bewerten).

Abb. 10: vgl. Drechsel 2010, S. 82

Diese drei Kategorien, die sich auch in der PIRLS-Konzeption der Lesekompetenz finden (vgl. Bos 2006, S. 83), ermöglichen eine Interpretation der gemessenen Leseleistung der

SchülerInnen anhand inhaltlicher Kriterien. Sie entsprechen der verbalisierten Leseskala, jenen Punktwerten, die wir aus Veröffentlichungen und Ländervergleichen von PISA-Ergebnissen kennen.

Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten fordern rein kognitive Funktionen des Textverstehens, um die gemessenen Leseleistungen der SchülerInnen anhand von inhaltlichen Kriterien objektiv zu interpretieren. Diese kognitionslastige Erhebung der Lesekompetenz wird in vielen Publikationen beanstandet. Einige Kritikpunkte werden im Folgenden herausgegriffen: Das „enge, funktionalistische Literacy- Konzept (...), das für alle Teilnehmerstaaten in theoretisch-methodischer Hinsicht der gemeinsame Nenner war“ (Hurrelmann 2009, S. 24), erfülle nicht die hohen Erwartungen, die die PISA- Definition der Lesekompetenz (s. o.) impliziert. Gesellschaftsbezogene, normative Faktoren in authentischen Lebenssituationen können in einer solchen Untersuchung nicht umgesetzt werden. Die Orientierung am kognitiv orientierten Literacy-Konzept bedeutet grundsätzlich eine funktionale, pragmatische Sicht auf Kompetenzen, meist gemessen durch typische reduzierte Textsorten wie Sachtexte mit möglichst eindeutigem Rezeptionsverhalten (vgl. Saxalber Tetter/Wintersteiner 2007, o. S.). Im Leseschwerpunkt 2009 wurden auch erstmals elektronische Texte eingesetzt (vgl. OECD 2009). PISA will Lesen also einerseits pragmatisch verstanden wissen, andererseits aber auch als Kompetenz mit komplexer Bedeutungskonstruktion: Der Sinn liegt nicht nur im Text, er wird auch durch den Leser konstituiert, was unterschiedliche Auffassungen, ja Widersprüche, mit einschließen kann, wie es durch das Situationsmodell beschrieben wird (Kap. 4.1.2). Diese Definition steht aber streng genommen einer objektiven Testung entgegen. Die Kritik der Forschung zeigt das Dilemma von Messgegenstand (Lesen), Kompetenzbestimmung und Messinstrument, dass auch in der empirischen Erhebung dieser Arbeit zentral sein wird. Karg argumentiert in diesem Sinne, dass PISA Testmodellierung und Verstehensprozessmodellierung zugleich erreichen will und der PISA- immanente Widerspruch darin bestehe,

„dass man eine Theorie heranzieht, die den Prozess zu beschreiben, nachzuvollziehen und systematisch zu fassen versucht, der sich beim verstehenden Lesen eines Textes abspielt, man aber auf dieser Grundlage gleichzeitig glaubt, die erbrachten Verstehensleistungen mit ‚richtig‘ und ‚falsch‘ oder ‚besser‘ und ‚schlechter‘ bewerten zu können.“ (Karg 2005, S. 114)

Goeben und Hurrelmann (2002) gehen soweit zu behaupten, PISA stecke in demselben Dilemma, mit dem jedes empirische Erhebungsinstrument dem Prinzip der Werturteilsfreiheit von Max Weber gemäß kämpfe (vgl. S. 16f).

Die Lesedidaktik wirft dem PISA- Lesekonzept trotz seiner Differenziertheit weiters vor, dass es mit seiner Kognitionslastigkeit andere Bereiche ausblende und als Modell für lesedidaktische Zwecke zu kurz greife (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 14f). Die Ergebnisse zeigen zwar die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen auf, die Konzeption dieser Förderung bleibt das Konzept aber schuldig (vgl. Mecheril 2010, S. 70). Darüber hinaus berücksichtigt das PISA-Konzept als Querschnittsstudie weder den Verlauf des Erwerbs von Lesekompetenz noch die subjektiven und sozialen Funktionen, die das Lesen für das Individuum einnimmt. Hier werden kaum Schülermerkmale erfasst, die Leistungsunterschiede wirklich unmittelbar erklären könnten. „Die meisten der berücksichtigten Faktoren wie etwa Merkmale der sozialen Herkunft oder des elterlichen Unterstützungsverhaltens befinden sich in einem relativ weiten Erklärungsabstand zum eigentlichen Leseprozess.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 86) Standardisierte empirische Erhebungsmethoden für diesen eigentlichen Leseprozess sind aber nur sehr begrenzt in der Lage, eine „dynamische Interaktion“ (Groeben & Hurrelmann 2002a, S.15), in die ein umfassendes Lesekompetenz-Konzept einbezogen ist, abzubilden und Ursachen über die Defizite erklärbarer machen.¹²⁵ Es wird angenommen, dass Lesekompetenz stark mit den Variablen Motivation, Interessen und Strategien zusammenhängt – ein Schluss, der noch im Zentrum des empirischen Teils dieser Arbeit stehen wird. Vorab sei angemerkt, dass Methoden des Lernen lernens wie z. B. EVA (Eigenverantwortliches Arbeiten nach Klippert, vgl. Klippert 2001) zu besseren Werten beim Salzburger Lesescreening in den jeweiligen Projektklassen führte. Lesekompetenz muss den individuellen sozialen Rahmenbedingungen entsprechend buchstäblich *verortet* werden. So gehen LeserInnen z.B. auch nach der Lektüre aktiv mit dem Lesestoff um, ganz im Sinne einer sozialen Interaktion (vgl. ebda. S. 16). Die Frage, warum PISA in Bezug auf die Textkompetenz hauptsächlich das Lesen testet und dieses kaum in Verhältnis zum Schreiben setzt, wo die aktuelle Forschung der Schreibdidaktik stark in Bewegung ist (Stichworte prozessorientiertes Schreiben, Motivation, Entwicklung von Schreibkompetenz, etc.), sei hier nur angerissen.¹²⁶

Daher fordern ForscherInnen wie Rosebrock einen Lesekompetenzbegriff, der

¹²⁵ Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass in Deutschland ein zusätzlicher nationaler Test entwickelt wurde, der das Lernen aus Texten gezielt ins Visier nimmt und Variablen wie Verfügbarkeit von Lese- und Lernstrategien, Vorwissen, Dekodierfähigkeit und Interesse der SchülerInnen berücksichtigt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 86).

¹²⁶ Als Aufgabenformate bei PISA fungieren 1. Multiple Choice-Aufgaben, 2. kurze, offene Aufgaben (mit kurzen verbalen oder numerischen Angaben) sowie 3. offene Aufgaben: „Bei komplexen offenen Aufgaben muss eine umfassende verbale Antwort selbst konstruiert, niedergeschrieben und begründet werden.“ (zit. aus Haider 2001, S. 62).

„offen ist einmal für die Frage nach dem Wechselspiel von Motivation und Kompetenz im Prozess des Erwerbs, zum anderen für die Frage nach Menge und Qualität der Lektüre, z.B. nach der Gewichtung literarischer und pragmatischer Lektüre für das Entstehen von Lesekompetenz.“ (Rosebrock, hier zitiert aus: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778>)

Tatsächlich ist auch die Frage nach der Intertextualität, der Relation zwischen Text und Textsorte sowie der Lesekompetenz, nicht zu vernachlässigen. Literarische Texte stellen völlig „unterschiedliche Anforderungen an die kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte der Lesekompetenz“ (Groeben & Hurrelmann 2002a, S. 15) als nicht-literarische Texte (vgl. Kap.7.7). So basieren z.B. nur 13% der PISA-Aufgaben auf literarischen Texten (vgl. Haider 2001, S. 68ff), Texten wohlgerne mit von Natur aus hohem Bedeutungsspielraum, womit PISA die Lesesozialisation der Jugendlichen vielfach nicht berücksichtigt und das literarische Lesen als emotionalen, lustvollen Vorgang vernachlässigt. Zudem steht „PISA (...) – was Lesebegriff und Textsortengewichtung angeht – quer zur Tradition des österreichischen Deutschunterrichts, in dem Leseverständnis traditionell anhand literarischer Texte aufgebaut wird.“ (Saxalber Tetter/Wintersteiner 2007, o. S.)

6.2 Über den kognitionspsychologischen Fokus hinaus: Das Beispiel PIRLS

Leseforscherinnen wie Bettina Hurrelmann oder Cornelia Rosebrock orientieren sich zwar im Sinne von PISA in ihren Lesekompetenzmodellen am gegenwärtigen kognitionstheoretischen Modell des Leseprozesses, versuchen aber die subjektive Ebene und die soziale Einbindung des Lesens im Sinne der Lesesozialisationsforschung gleichberechtigt in kognitionstheoretische Kompetenzmodelle zu integrieren, wie das in Kapitel 4.2 vorgestellte Mehrebenenmodell der Lesekompetenz illustriert. Die Erweiterung der Bezugsebenen für das Lesen wurde in die PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)-Studie 2006 eingeschlossen. PIRLS liegt ein anderes Kompetenzmodell zugrunde als PISA, womit die beiden Studien nicht vergleichbar sind. Auch in Voraussicht auf die empirische Studie dieser Arbeit, die mit Kindern der fünften Schulstufe durchgeführt wurde, ist ein Blick auf ein Kompetenzmodell für diese Altersgruppe wertvoll:

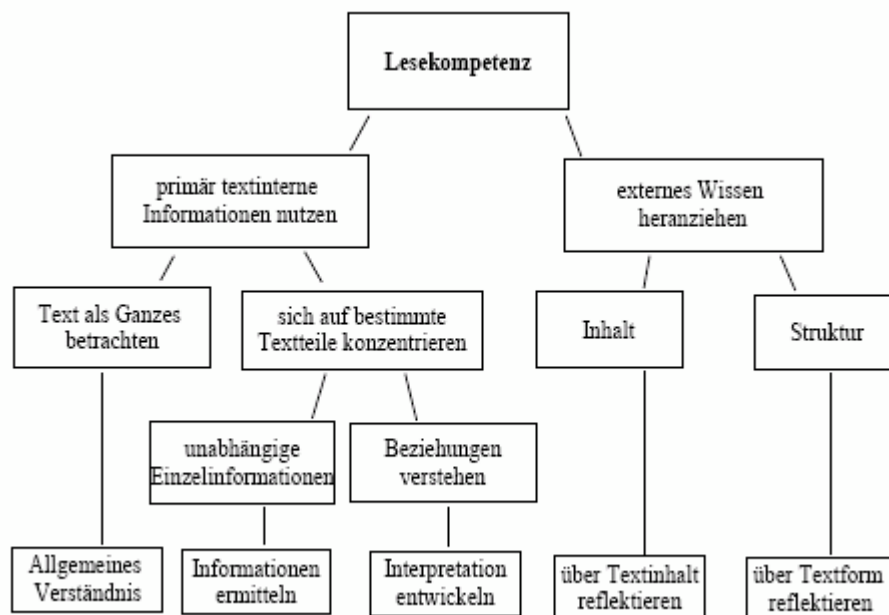


Abb. 11: Verstehensprozesse in PIRLS 2006, aus: Bos (2007)

Das PIRLS-Modell der Lesekompetenz umfasst drei Bereiche: Verstehensprozesse, Leseintention und Lesemotivation sowie Leseverhalten. Das oben abgebildete Modell systematisiert die Verstehensprozesse und teilt sich die Kompetenz wie bei PISA zunächst in zwei Dimensionen auf, die theoretisch unterschieden werden und entweder bottom-up oder top-down geleitete Leseprozesse beschreiben: die Nutzung von textimmanenter Information und von wissensbasierter Verstehensleistung (Bos 2007, S. 85). Diese differenzieren sich nach jeweils unterschiedlichen kognitiven Anforderungen der lokalen und globalen Kohärenzbildung in die höchste Stufe, die Bildung eines mentalen Modells, eine flexible, abruf- und bearbeitbare Repräsentation dessen, worum es im Text geht, zusammengesetzt aus Textinformationen sowie dem individuellen Weltwissen der LeserInnen. Das Modell versteht sich dabei nicht als hierarchisch, die Ebenen sind gleichwertig zu betrachten (vgl. Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 19). Nach der Etablierung lokaler und globaler Kohärenz folgt die höchste Stufe, die Bildung eines mentalen Modells, wobei dieses als Summe der Informationen aus dem Text und dem Leserwissen verstanden wird. Es ist eine flexible, abruf- und bearbeitbare Repräsentation dessen, worum es im Text geht.

Auch bei PIRLS werden die SchülerInnenleistungen spezifischen Kompetenzstufen zugeordnet, die Punktwerte im Skalenbereich sind mit jenen von PISA vergleichbar:

<i>Kompetenzstufe</i>	<i>Anforderung</i>	<i>Skalenbereich</i>
IV Advanced international benchmark	Abstrahieren, verallgemeinern und Präferenzen begründen	> 625 Punkte

III High international benchmark	Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern	550-624 Punkte
II Middle international benchmark	Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen	475-549 Punkte
I Low international benchmark	Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren	400-474 Punkte

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© LESELUX 2008

Abb. 12: Anforderungskriterien und Skalenbereiche der Kompetenzstufen in PIRLS 2006 nach Kühn, Reding & Valtin 2009

Exemplarisch soll hier die Kompetenzstufe IV detailliert wiedergegeben werden:

Kompetenzstufe IV - advanced international benchmark

Literarische Texte

Beim Lesen literarischer Texte können die Schüler und Schülerinnen

- Gedanken aus dem Gesamttext einordnen, um Charakterzüge, Absichten und Gefühle einer Hauptfigur der Geschichte zu interpretieren und dies mit Hilfe ausführlicher Textbeispiele belegen;
- bildliche Sprache interpretieren, ansatzweise die Struktur einer Geschichte feststellen und in den Gesamtzusammenhang einordnen;
- sich emotional in alle Figuren einer Geschichte einfühlen.

Sachtexte

Beim Lesen von Sachtexten können die Schüler und Schülerinnen

- aus unterschiedlichen Abschnitten und Textpassagen komplexe Informationen zu einem Thema zusammenfassen und mit Hilfe ausführlicher Textbeispiele belegen;
- die Funktion von Wörtern, Sätzen und Abschnitten in Bezug auf die Gesamtaussage verstehen;
- Informationen aus dem gesamten Text bestimmen und nutzen, um Ereignisse oder Handlungen in eine sachlich richtige Folge zu bringen beziehungsweise um eigene Präferenzen für eine Handlung, ein Ereignis oder einen Plan ausführlich zu begründen.

Abb. 13: Kompetenzstufe IV, PIRLS 2006, nach Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 19

SchülerInnen der höchsten Kompetenzstufe IV sind in der Lage, die Aufgaben der unteren drei Kompetenzstufen zu bewältigen und darüber hinaus Kompetenzen der Stufe IV abzudecken, d.h. „Informationen oder Beziehungen auf abstrakter Ebene verstehen“ und „Informationen des Textes verallgemeinern oder zu eigenen Erfahrungen und ihrem Vorwissen in Beziehung setzen“ können. „Die Lesenden können den tieferen Sinn und Gehalt von Textaussagen interpretieren und sie zeigen, dass sie die Funktion von strukturellen Textelementen verstehen. Sie können Handlungspräferenzen oder Entscheidungen begründen“ (vgl. Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 21). Für meine eigene Untersuchung waren dies wertvolle Hinweise darauf, was ich von den SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe I

erwarten durfte und wie ich die Schwierigkeit der Texte für diese Zielgruppe einschätzen konnte.

Durch die Berücksichtigung emotional-motivationaler Aspekte wie Lesevergnügen und Lesegewohnheit sowie die Wertschätzung des Lesens entspricht das Konzept von PIRLS eher dem Konzept von Lesekultur, das Bettina Hurrelmann entwickelt hat und das Lesekompetenz im Lichte kultureller Praxis beleuchtet. Neben kognitiven Verstehensprozessen geht es um Lesemotivation (und deren Wahrung), Lesefreude und die Möglichkeit, an Bücher heranzukommen und sich über sie auszutauschen (vgl. Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 19). Die angewandten Lesetests bestätigen aber aus testtheoretischen Gründen häufig den pragmatischen Ansatz, den PISA vorgibt. Wie schwierig es ist, emotional-motivationale Aspekte zu messen, zeigen auch die österreichischen Bildungsstandards, die im folgenden Abschnitt im Zentrum stehen.

6.3 Lesen messen durch die Bildungsstandards

Lese- und Textkompetenz sind schulische Kernkompetenzen, die durch die Bildungsstandards in einer neuen Form evaluiert werden. Da Lehrende sich zunehmend an den Bildungsstandards orientieren müssen, sind sie gerade für die Entwicklung der Lesekompetenz ein zentrales Instrument, das in dieser Arbeit nicht ausgespart werden kann. Über die zentral geleiteten Testungen hinaus stehen vielfältige (interaktive) Aufgabenbeispiele, Themenhefte, Praxishandbücher und Best-Practice-Beispiele für den individuellen Unterricht zur Verfügung¹²⁷. Insbesondere die informelle Kompetenzmessung (IKM) kann von den Lehrenden als Online-Diagnoseinstrument genutzt werden. Sie ist analog zu den Standard-Test-Items entstanden und wissenschaftlich abgesichert (vgl. Egger 2010, S. 103). Da sie ein Jahr vor der eigentlichen Testung eingesetzt wird, orientiert sie sich am Lehrplan der 3. bzw. 7. Schulstufe und bietet auch methodisch-didaktische Anregungen für eine gezielte Steuerung des Unterrichts. Inwieweit die Bildungsstandards im Allgemeinen den Lehrenden für die Evaluation der eigenen Unterrichtspraxis geeignet erscheinen, wurde vom BIFIE im Jahr 2010 erhoben. Immerhin 60% der Lehrenden gaben an, die Bildungsstandards für die Einschätzung der Klassenleistung zu nutzen (vgl. Grillitsch 2010, o.S.)¹²⁸. Tatsächlich

¹²⁷ Vgl. <https://www.bifie.at/node/51>

¹²⁸ Eine weitere, etwas differenziertere Einschätzung aus dem zitierten Band: „Am hilfreichsten erachten die Befragten die Bildungsstandards für die Einschätzung des Lernstandes der Klasse (60 %), für die eigene

sollten die Bildungsstandards nicht für ein Qualitätsranking eingesetzt werden, sondern ein Instrument der Selbstbewertung und Orientierung von Schulen, Lehrenden und SchülerInnen darstellen. Auf verschiedenen Ebenen, schulartenspezifisch – VS, AHS, HS – und bei letzterer innerhalb der Leistungsgruppen, aber auch regional, bundesländer- und schulweise, ja sogar lehrer- und schülerweise lassen sich Leistungsvergleiche anstellen, die ganz andere Rückschlüsse auf den Unterricht zulassen als das die international ausgerichteten Kompetenzmodelle bei PISA oder PIRLS ermöglichen. Wie die Bildungsstandards im Laufe der Zeit genützt werden, ob zur Verbesserung von Lernbedürfnissen oder zur Ausübung von Leistungsdruck, wird sich weisen (Freudenthaler & Sprecht 2005). Dass sie die Diskussion um Kompetenzen und Evaluationsmöglichkeiten im Unterricht vorantreiben und die Bildungsziele in einem intensiven Prozess hinterfragen, steht aber außer Frage. Im Folgenden wollen wir uns auf den Kern der Standards, die Kompetenzmodelle am Beispiel der Bildungsstandards Deutsch für die vierte Schulstufe konzentrieren.

Anders als Kompetenzmodelle der Lesesozialisationsforschung, die neben einer umfassenden Theorie des Literalitätserwerbs ein „komplexes Gefüge gesellschaftlicher Bildungsnormen“ (Hurrelmann 2009, S. 27) einbeziehen, zielen Bildungsstandards auf die Schule als Instanz der Kompetenzvermittlung und modellieren ihr Kompetenzmodell unter dem Gesichtspunkt „bildungsökonomischer Interessen“ (ebda.). Bildungsstandards legen ähnlich wie die Lehrpläne Lehr- und Lernziele fest¹²⁹. Sie fokussieren als fachspezifische Leistungsstandards aber auf die zentralen Kompetenzbereiche (kognitive Fähigkeiten, Argumentations- und Problemlösefähigkeit, Präsentationstechnik, etc.), die im Laufe der schulischen Ausbildung

Selbstreflexion (53 %) und für die Planung und Gestaltung von Unterricht im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen (52 %). Jeweils zwischen 45 % und 50 % der Befragten sehen in den Bildungsstandards zudem eine nützliche Grundlage für die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus, für die Einschätzung von Stärken und Schwächen der Schüler/innen sowie für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen. Etwas mehr als 40 % der Lehrer/innen und Schulleiter/innen sprechen den Bildungsstandards auch eine unterstützende Funktion bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie beim Treffen von Schullaufbahnentscheidungen zu. Jeweils zwischen 19 % und 25 % haben bei der Beantwortung der einzelnen Fragen die Mittelkategorie gewählt und sind sich bezüglich des Nutzens der Bildungsstandards insofern noch im Unklaren.“ (Grillitsch 2010, o.S.)

¹²⁹ Die Verordnung zu den Bildungsstandards im Schulwesen legen diese wie folgt fest:
„§ 2. Im Sinne dieser Verordnung sind

1. „Bildungsstandards“ konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der in § 1 genannten Schularten und Schulstufen ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen;“. Zit. aus: 1. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, ausgegeben am 2. Jänner 2009; Auf Grund des § 17 Abs. 1a des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 117/2008. Download: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

aufgebaut werden sollen. Pointiert ausgedrückt geben die Lehrpläne die Inhalte vor, die Bildungsstandards messen die erwarteten Lernergebnisse (vgl. Kubinger 2006, S. 4).

Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards für Deutsch, 4. Schulstufe (BIST D4) spiegelt die Lehrplanstruktur mit den vier Fertigkeiten wieder. Besonders der Bereich Lesen aber geht weit über die traditionelle Literaturrezeption hinaus und umfasst Texte und Medien in ihrer Interaktion. Die Weite des Kompetenzbegriffs wird durch das folgende Zitat deutlich, das im Sinne des Situationsmodells auf die kognitionspsychologische Fundierung des Kompetenzbegriffs verweist:

„Jedes Kind konstruiert sich, vor allem bei literarischen Texten, seinen eigenen, von zahlreichen Faktoren abhängenden Sinn. Das macht es notwendig, dass die Kinder ihr subjektives Textverständnis, auch kritisch, artikulieren und darüber miteinander kommunizieren dürfen. Daraus kann sich dann ein weiterer Umgang mit Texten durch eine handlungsorientierte, sachliche oder kreative Umsetzung bzw. Gestaltung ergeben.“ (Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, 2009, S. 12)

Ein weiteres Zitat beschreibt den Idealzustand kindlicher Lesesozialisation im schulischen Kontext:

„Lesen bedeutet, Gedanken, Vorstellungen und Wissen zu erweitern. Damit trägt es wesentlich zur Identitätsentwicklung der Kinder bei. In der breit entfalteten Lesekultur der Grundschule – mit unterschiedlichen Medienangeboten – war es den Kindern möglich, ihre Leseinteressen und ihre Lesefreude auszubilden. Verlässliche Vorlese- und Lesezeiten sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kulturträgern boten vielfältige Gelegenheit für umfassende Leseerfahrungen. Lesesicherheit und Leseflüssigkeit haben sich nach der Phase des Schriftspracherwerbs weiterentwickelt. Die Kinder können wichtige Lesestrategien und Arbeitstechniken bewusst anwenden, die als Basis für das gesamte Lernen notwendig sind. Dadurch werden sie fähig, selbstständig Informationen aus Texten zu ermitteln. So können sie Kerngedanken und Zusammenhänge erkennen, Schlussfolgerungen ziehen und Konsequenzen beschreiben. Die Schüler/innen können zunehmend selbstständig mit Hilfe von Medien recherchieren, Medienangebote kriterienorientiert bewerten und selbst Medienbeiträge gestalten.“ (Ebda., S. 11)

Beide Zitate machen deutlich, dass viele Fähigkeiten nicht im kognitiv-empirisch messbaren Bereich liegen und subjektives Leseverstehen hohen Stellenwert besitzt. Die Schwierigkeit der Abgrenzung klarer Kompetenzbereiche im Bereich der sprachlichen Lernens kommt zum Ausdruck. Bei den Bildungsstandards Deutsch für die achte Schulstufe (BIST D8) wird diese Abgrenzung durch die Schaffung der so genannten Dynamischen Fähigkeiten geleistet, um auch kompetenzinhärente Faktoren wie motivationale, volitionale oder soziale Fähigkeiten zu berücksichtigen (Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.- 8. Schulstufe 2010). Für die empirische Testung allerdings werden auf diese Weise die kognitiven Kompetenzen und motivationalen

Orientierungen getrennt. Die Dynamischen Fähigkeiten, die z. B. Aspekte der Mehrsprachigkeit einschließen, finden sich in den Aufgabenstellungen nicht wieder. Ein absolutes Desiderat der Bildungsstandards liegt demzufolge darin, die Zwei- und Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu berücksichtigen bzw. in die Aufgabenstellungen einzubeziehen. Die Frage ist generell, ob die Bildungsstandards den „wichtigsten Dimensionen der Literalitätsentwicklung Heranwachsender“ (Hurrelmann 2009, S. 26), insbesondere ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, tatsächlich gerecht werden.

Ein Unterschied zu den Lehrplänen ist auffallend: In den Praxishandbüchern zu den Bildungsstandards werden den Lehrenden konkretere Handlungsanweisungen für den Unterricht gegeben als in den Lehrplänen, die sich meist in den Zielvorstellungen des Unterrichts erschöpfen und – mit wenigen Ausnahmen – keine methodischen Hinweise zur Umsetzung geben. Hier ein Beispiel aus dem Praxishandbuch „Deutsch, Lesen, Schreiben“ der 4. Schulstufe:

„Mit Inhaltserschließung ist das Suchen, Vergleichen, Ordnen und Herausarbeiten der wesentlichen Informationen eines Textes gemeint. Inhaltserschließende Ordnungsübungen gelingen dann besonders gut, wenn die Kinder z. B. farbige Streifen, Folienstreifen (Minitransparente), gegebenenfalls entsprechende Gegenstände zur Verfügung haben, Textteile ausschneiden, entsprechende Textstellen nummerieren.“ (Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, 2009, S. 12).

Auch den Lesestrategien und Arbeitstechniken ist als grundlegende Kompetenz viel Raum gewährt. Das sog. „Instruktionsmodell“ soll aufgrund seiner Ausführlichkeit hier beispielhaft wiedergegeben werden:

Die jeweilige Arbeitstechnik bzw. Lesestrategie
erklären und begründen,
vormachen oder von Kindern vormachen lassen,
gemeinsam anwenden,
in Kleingruppen angeleitet üben,
selbstständig ausführen lassen,
bewusst machen und klären, warum sie hilfreich war.

Folgende Arbeitstechniken und Lesestrategien können in der Grundschule gut vermittelt und erlernt werden:

... vor dem Lesen

Vermutungen über den Text anstellen,
das Vorwissen aktivieren,
Fragen an den Text stellen,
...

... während des Lesens

Stichwörter bzw. Schlüsselwörter unterstreichen bzw.
aus dem Text herausschreiben,
bestimmte Textabschnitte bewusst mehrmals lesen,

wichtige, nicht verstandene Textstellen kennzeichnen
und/oder mit Randbemerkungen versehen,
Notizen zum Text anfertigen,
einen Text in Abschnitte gliedern,
für Textabschnitte Zwischenüberschriften formulieren,
...

... nach dem Lesen

überprüfen, inwieweit die eingangs angestellten Vermutungen
eingetroffen sind,
überprüfen, ob die an den Text gestellten Fragen geklärt
sind,
Fragen zum Text beantworten,
den Text mündlich oder schriftlich zusammenfassen,
...

(Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, 2009, S. 13)

Der Lehrplan der Volksschule ist im Verhältnis zu jenen der Sekundarstufen zwar methodisch recht explizit, nicht aber in dieser Detailliertheit. Einige dieser Arbeitstechniken eignen sich bereits gut für die förderdiagnostische Arbeit, die im folgenden 7. Kapitel im Zentrum steht und auf den empirischen Teil dieser Arbeit vorbereitet. Damit – und das ist ein zentraler Punkt und eine der großen Errungenschaften dieses Instruments - veranschaulichen die Bildungsstandards auch, dass erst mit dem Wissen um das Kompetenzmodell eine gezielte Diagnose und Förderung der SchülerInnen möglich ist. Kompetenzstufen sind aber auch hilfreich zur konkreten Entwicklung verschiedener Aufgabenstellungen, die sowohl den Leistungen der SchülerInnen als auch den verschiedenen Kompetenzstufen des Lesens angepasst sind. Damit ist der wichtige Bezug der BIST D4 zu den Zielen dieser Arbeit angesprochen. Die ProbandInnen der empirischen Studie setzen sich aus SchülerInnen zusammen, die gerade den Sprung in die Sekundarstufe I hinter sich haben und die BIST D4 erfüllen sollten. Die Regelstandards stellen eine fundierte Grundlage dar, was ein Kind mit etwa zehn Jahren an Lesekompetenz mitbringen sollte.

6.4 Zusammenfassung

Die drei großen Verfahren zur Leistungsmessung an Schulen, PISA, PIRLS und Bildungsstandards, spielen in meiner empirischen Studie keine zentrale Rolle. Sie legen aber die Standards fest, die SchülerInnen innerhalb gewisser Altersstufen erreichen sollen und setzen Lehrende wie Lernende vielfach unter Druck. Dieses Kapitel will aufzeigen, dass ihre Kompetenzmodellierung durchaus kritische Anregungen für die Reflexion des eigenen Unterrichts bietet. Die Praxismaterialien zu den Bildungsstandards beinhalten konkrete Aufgabenstellungen und Anregungen zum Üben einzelner Kompetenzbereiche und sind

förderdiagnostisch einsetzbar. Sie sparen die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger SchülerInnen jedoch aus und bleiben die Antwort auf die Frage schuldig, wie die Lesekompetenz von Kindern mit Zwei- und Mehrsprachigkeit adäquat gefördert werden kann (zur Kritik an der Monolingualität der Bildungsstandards vgl. Döll & Dirim 2010).

Im schulischen Kontext, das darf nicht vergessen werden, gilt vor allem die simple Durchführbarkeit, die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen als Hauptkriterium für den Einsatz von Diagnoseinstrumenten. Dabei gilt es gerade zu Beginn der Sekundarstufe I in der Auswahl von Diagnoseinstrumenten recht breit zu verfahren: Einerseits ist die basale Lesekompetenz noch nicht von allen SchülerInnen in ausreichendem Maße gefestigt und es besteht Handlungsbedarf im Bereich der basalen Leseförderung. Andererseits müssen bereits hierarchiehohe Leseprozesse gezielt gefördert werden, da die Texte verstärkt Verstehensprozesse abverlangen, die ein strategisches und prozessorientiertes Arbeiten am Text erfordern. An beiden Fronten gilt es zu arbeiten, beide Hierarchieebenen der Lesekompetenz sollten in der empirischen Untersuchung berücksichtigt werden. Das folgende 7. Kapitel befasst sich mit konkreten Handlungsfeldern der Leseförderung und mit diagnostischen Verfahren, die sehr viel differenzierter auf Teilbereiche der Lesekompetenz eingehen, wie es durch PISA, PIRLS oder die Bildungsstandards geschieht.

7. Lesen diagnostizieren und fördern

7.1 Von der Lesekompetenzforschung zur Leseförderung

Unser Ausgangspunkt ist, darauf soll nicht vergessen werden, der mehrsprachige Schüler/die mehrsprachige Schülerin mit der Zweitsprache Deutsch, der/die nicht gut und daher nicht gerne liest, womöglich schon viele Misserfolgserlebnisse hinter sich hat, daher immer mehr an Motivation verliert und vor allem auch das Gefühl für die Selbstwirksamkeit verliert - ein wesentlicher psychischer Faktor für den Schulerfolg. Wovon hängt nun der Lernerfolg auf dem Weg zur Lesekompetenz ab? Dieses recht umfangreiche Kapitel beschäftigt sich ausgehend von dieser Frage mit einigen ausgewählten Verfahren, um Lesekompetenz zu messen und zu fördern, und hinterfragt deren Anwendbarkeit in Hinsicht auf den Kontext Schule und heterogene Lernergruppen. Der Fokus liegt darauf, welche Diagnosemöglichkeiten für die Sekundarstufe I bereitstehen und wie man aufgrund einer Diagnose einen Förderplan ausarbeiten kann. Dabei bleibt dieses Kapitel aber dezidiert exemplarisch. Denn so vielschichtig Lesekompetenz aus kognitiver Sicht zu definieren ist, wie aus dem vierten Kapitel ersichtlich ist, so facettenreich sollte die Leseförderung darauf aufbauend und unter Berücksichtigung der Bedingungen in der Zweitsprache angelegt sein. Förderprogramme gibt es daher viele und insbesondere die Variablen des zweitsprachigen Lesens sind äußerst heterogen und nicht einheitlich lehrbar. Daher muss jedes Förderprogramm seine eigene Zielsetzung in Abhängigkeit von den jeweiligen Leselernkontexten formulieren. Welche Schwerpunkte gesetzt werden, hängt von den Profilen der LernerInnen und ihrem Kenntnisstand ab. Das Ziel unterschiedlichster Fördermaßnahmen bleibt aber für alle gleich: Jeder Junge und jedes Mädchen soll ein engagierter Leser/eine engagierte Leserin werden und ein stabiles Selbstkonzept als LeserIn entwickeln.

Ehlers untersucht in ihrer Habilitationsschrift zahlreiche Studien zum Lesen und kommt zum Schluss, dass die Effektivität von Trainingsmaßnahmen davon abhängt, *wie* das Lesen gemessen wird (vgl. Ehlers 1998, S. 163). Es ist evident, dass die Messmethode an den Trainingsgegenstand angepasst werden muss und jedes Verfahren nur eingeschränkte Aussagekraft bietet, da es nicht alle Variablen der Leseperformanz berücksichtigen kann. Zunächst wird ein kurzer Überblick über sprachstandsdiagnostische Verfahren geboten, um die für diese Arbeit verwendeten lesediagnostischen Verfahren in den Gesamtkontext der sprachstands- und lesediagnostischen Instrumente einzubetten.

7.1.1 Diagnose der Lesekompetenz im Kontext der Sprachstandsdiagnostik

Sprachstandsfeststellungen sind ein wesentliches Instrument sowohl innerhalb der Evaluationen von Sprachfördermaßnahmen als auch für die Überprüfung des Lernerfolgs der SchülerInnen und der Produktivität des Unterrichts. Sigrid Luchtenberg hat schon vor über zwanzig Jahren bemerkt, dass es an Diagnosekonzepten fehle, die den ungesteuerten Spracherwerb berücksichtigen (Luchtenberg 1988), und daran hat sich bis heute nicht viel geändert. Auch auf den nach wie vor aktuellen Bedarf an individuellen Förderkonzepten weist Luchtenberg schon damals hin, wobei der Bedarf an diagnostischen Verfahren für die Zweitsprache Deutsch seither rapide gewachsen ist. Die Testtheorie basiert großteils auf angloamerikanischen Arbeiten. Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum zum Messen und Testen von Sprachleistungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurden in jüngerer Zeit z.B. von Glaboniat (2010), Grotjahn (2008, 2010) oder Kleppin (2005, 2008) veröffentlicht. In den letzten Jahren ist durch aktuelle Forschungsarbeiten aus Deutschland im Umfeld des FörMig-Projekts (ein groß angelegtes Programm in zehn deutschen Bundesländern zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) Bewegung in die empirische Forschungslandschaft gekommen, die sich mit Deutsch als Zweitsprache und der Mehrsprachigkeit der Kinder befasst. Die Arbeiten beziehen sich zwar nicht dezidiert auf den Bereich der Leseförderung, stellen aber innerhalb der Sprachstandsanalyse und -feststellung sowie der prozessbegleitenden Diagnostik bahnbrechende Errungenschaften für die Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen dar (z.B. Ehlich 2007, Gogolin/Neumann/Roth 2005; Lengyel/Reich/Roth/Döll 2009).¹³⁰ In diesem Kontext wurde von einem wissenschaftlichen Konsortium um Konrad Ehlich der Forschungsstand zusammengefasst und Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung ihrer Sprachstände herausgegeben (Ehlich 2007). Auch wenn in den letzten Jahren weitere Instrumente entwickelt wurden, bildet dieser Band die Situation der Sprachstandsdiagnostik am umfassendsten ab und gilt als Grundlage für die folgenden Ausführungen. Ehlich bietet einen Überblick über die Landschaft und den Markt der Sprachstandsfeststellungen, die vor allem für die Zweitsprache Deutsch bzw. die Lesekompetenz so groß nicht ist, wie die folgende Grafik zeigt:

¹³⁰ Unter dem Begriff FörMig Edition sind alle Publikationen im Rahmen des Projekts entstanden und verlegt, siehe dazu <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltdb/edition/index.html>

Tabelle 1: Übersicht über die erfassten Altersstufen



Die gerahmte Spalte kennzeichnet die Phase des Schuleintritts; kursiv gesetzt sind die Lese- und Rechtschreibtests.

Abb. 14: Verfahren der Sprachstandsfeststellung sowie Lese- und Rechtschreibtests nach Altersstufen (Ehlich 2007, S. 46)

Die Tabelle listet die bis 2007 gängigen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung inklusive Lese- und Rechtschreibtests auf, die in der Grafik mit weißen Balken ausgewiesen sind, und zwar eingeteilt nach Altersstufen. Die Verfahren werden hier nicht im Einzelnen besprochen, vielmehr soll die Tabelle auf einen Blick ersichtlich machen, dass der Schwerpunkt der Sprachdiagnostik bei Verfahren für die Vorschul- bzw. Primarschulzeit liegt und abgesehen von den Lese- und Rechtschreibtests nur sehr wenige Verfahren für die Sekundarstufe zur Verfügung stehen. Neuere Verfahren wurden bis 2007 hauptsächlich für die Erfassung des frühkindlichen Spracherwerbs erstellt. Die meisten dieser Verfahren sind Tests und

Screenings (ohne hier einzeln auf die Verfahren einzugehen: Als Schätzverfahren gelten lediglich ELFRA-1,2, SISMIK, BEK, HAVAS-5, das Bayern-Hessen-Screening sowie PLAV, vgl. Ehlich 200, S. 47). Unter diesen finden sich die wenigen Instrumente, die auf den gesamten Sprachbesitz der Kinder Rücksicht nehmen (Ausnahmen sind SISMIK, HAVAS-5 oder PLAV). Das am schwersten wiegende Desiderat der meisten Verfahren ist die fehlende Orientierung an der Mehrsprachigkeit der Kinder. Die Anwendung von Sprachstandsmessungen lässt das gut belegte Wissen der Zweisprachigkeitsforschung (vgl. Fthenakis u. a. 1985) stark vermissen. Der übliche Bezug zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der gerne als Grundlage für Diagnoseinstrumente in der Zweitsprache Deutsch genutzt wird (z.B. im Rahmen der Sprachförderkurse des Sprachförderzentrums Wien für die Grundschule, die sich an den Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios anlehnen¹³¹), ist für Kinder und ihren Zweitspracherwerb grundsätzlich problematisch (vgl. Döll & Dirim 2011, S. 58f). Im Jahr 2008 wurde ein Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung veröffentlicht (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008), der eine wichtige Grundlage für die Entwicklung neuer Verfahren bietet, die den gesamten Sprachstand erheben. Daher kann die Auflistung von Ehlich heute um wichtige Instrumente für die Sekundarstufe I ergänzt werden.

Innerhalb der folgenden Beobachtungsinstrumente gilt Lesen als eigener Kompetenzbereich. Die profilanalytischen Instrumente erheben Lesekompetenz integrativ, im Rahmen eines handlungs- und kompetenzorientierten Settings.

- **Niveaubeschreibungen DaZ:** Beobachtungsinstrument, in dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen mit DaZ von allen LehrerInnen strukturiert beobachtet und beschrieben werden können¹³²
- **USB DaZ:** Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (auf Grundlage der Niveaubeschreibungen DaZ wird derzeit in Österreich ein ähnliches Instrument entwickelt¹³³) (vgl. Dirim & Döll 2011)
- **Tulpenbeet:** profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich für die Schulstufen 4-6; erfasst den individuellen Sprachstand mit Schwerpunkt auf Text- und Erzählkompetenz (narrative Bildungssprache) in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch. Ähnlich wie bei HAVAS 5 ist eine Bildfolge Ausgangspunkt, hier für eine Schreibaufgabe¹³⁴.

¹³¹ Download unter: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gs/SFK-GS_handout_2011-12.pdf

¹³² Download unter: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf

¹³³ Informationen unter: <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/unterrichtsbegleitende-sprachstandsbeobachtung-deutsch-als-zweitsprache-in-oesterreich/>

¹³⁴ Informationen unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/tulp/index.html>

- **Bumerang:** profilanalytisches Instrument für Jugendliche am Übergang vom Sekundarbereich in den Beruf; erfasst den individuellen Sprachstand bezogen auf die bildungs- und fachsprachliche Kompetenz in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch. Hier besteht die Aufgabe aus zwei Teilen: einem Bewerbungsschreiben und einer (Bau-)Anleitung für einen Bumerang¹³⁵.

Der Referenzrahmen für altersspezifische Sprachaneignung (Ehlich, Bredel & Reich 2008) stellt wie schon erwähnt die linguistische Grundlage für diese neuen Instrumente dar, die im Rahmen des FörMig-Programms entwickelt wurden oder darauf basieren. Testergebnisse von Kindern mit anderen Erstsprachen sind keineswegs normalverteilt, die Messergebnisse haben keine Aussagekraft, wenn sie durch einsprachige Settings geeicht sind, wie dies nach wie vor oft der Fall ist. Hans Reich schreibt hierzu vor dem Hintergrund einer „Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen für Lernbehinderte, unterdurchschnittlichen Übergängen ins Gymnasium, überdurchschnittlichen Anteilen an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss und starker Unterrepräsentation bei Erlangung der Hochschulreife“ (Reich 2009a, S. 122¹³⁶):

„Ein unbedachter Einsatz einsprachig konzipierter Verfahren bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist ein riskantes Unterfangen. Man muss sich bewusst sein, dass mit diesen Verfahren immer nur die „deutsche Hälfte“ Zweisprachiger untersucht werden kann, eine verallgemeinernde Interpretation ohne Kenntnis der anderen Hälfte ist unzulässig. Insbesondere stellt die Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung allein auf der Grundlage von Deutschkenntnissen eine reale Gefahr dar. Eine solche Interpretation mag im monolingualen Kontext mit vollem Recht bestehen, im bilingualen Kontext darf sie nicht ohne Gegenprüfung vorgenommen werden.“ (ebda., S. 154)

Das wichtigste Verfahrenskriterium für unsere Zwecke stellt die Berücksichtigung bilingualer Sprachentwicklung dar. Fälschlicherweise wird innerhalb der Sprachstandsfeststellungen oft vom Sprachstand der Kinder und Jugendlichen gesprochen, obwohl nur Kompetenzen in der deutschen Sprache überprüft werden. Der Begriff Sprachstand weist auf die großen Desiderate im Umgang mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im schulischen Kontext hin, denn eine Messung des Sprachstands bzw. der Lesekompetenz in der Erstsprache findet praktisch nicht statt. Damit ist die bildungspolitische Bedeutung von sprachstandsdiagnostischen Ergebnissen angesprochen, die genauso für die Diagnose der Lesekompetenz gilt. Bedingt durch PISA kann von vielen Neuerungen in den letzten Jahren

¹³⁵ Informationen unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/bum/index.html>

¹³⁶ Reichs Situationsbeschreibung bezieht sich auf Daten des Statistischen Bundesamtes in Deutschland aus dem Jahr 2003, hat aber auch für Österreich im Jahr 2012 Geltung, wie die Zahlen der Schulstatistik 2010/11 der Statistik Austria belegen: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

berichtet werden: Die kompetenzorientierte Messung von Schülerleistungen durch PISA, aber auch durch die Bildungsstandards oder die anstehende neue kompetenzorientierte Standardisierte Reife- und Diplomprüfung trägt dem Paradigmenwechsel Rechnung und wirkt sich auf das Messen und Testen von Sprachleistungen im Allgemeinen und Lesekompetenz im Besonderen aus. Zwei- und mehrsprachige SchülerInnen werden allerdings nur in der Interpretation der Ergebnisse, nicht aber in der Konstruktion der Tests berücksichtigt.

Abgesehen von wenigen Verfahren wie etwa dem Salzburger Lesescreening oder dem neuen Wiener Lesetest (siehe nächster Abschnitt) werden den Lehrenden auf der Sekundarstufe I neben der Informellen Kompetenzmessung (IKM) im Rahmen der Bildungsstandards kaum Alternativen an die Hand gegeben. Zwar suchten Broschüren und Erlässe, die im Rahmen der Initiative *Lesen fördern* im Jahr 2005 von Seiten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt wurden, den Umgang mit diagnostischen Methoden auch mit dem Hinweis auf andere Erstsprachen oder Deutsch als Zweitsprache zu verbreiten, sie basieren aber aufgrund fehlender Diagnose- und Förderverfahren nur auf Empfehlungen.¹³⁷

7.1.2 Dimensionen der Lesekompetenz innerhalb einzelner Verfahren

Was unter Lesekompetenz verstanden wird, kann auf mehreren Ebenen und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Als Überblick soll hier erneut das Mehrebenenmodell des Lesens aus Kap. 4.2 abgebildet werden, das diese Dimensionen illustriert:

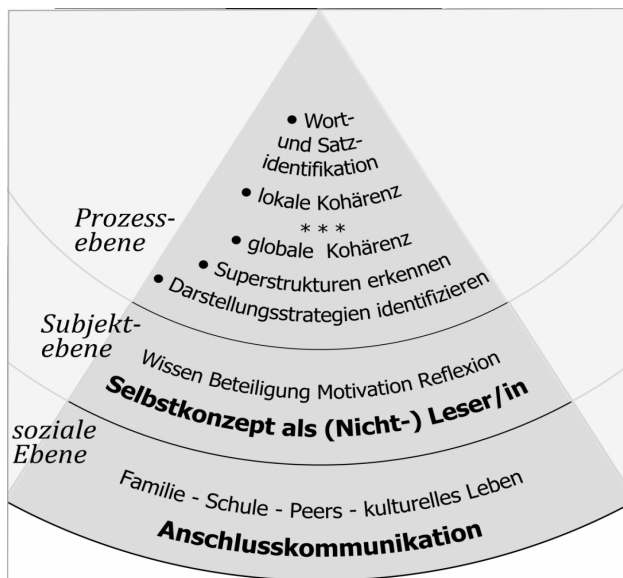


Abb. 15: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix 2010, S. 16

¹³⁷ Vgl. Die Broschüre Leseförderung, Download unter: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf

Will man Lesekompetenz messen, muss man sich darüber im Klaren sein, wie man Lesekompetenz definiert und ob sie durch das verwendete Verfahren im Sinne der Validität wirklich abgebildet wird. Erst auf der Grundlage einer wissenschaftlich begründeten Kompetenzbeschreibung können Leseförderkonzepte erarbeitet und deren Wirksamkeit überprüft werden. Darüber hinaus muss man sich im schulischen Kontext, wo das Messen und Testen von Schülerleistungen zum Tagesgeschäft zählt, die Frage stellen, warum getestet wird (geschieht dies zum Zwecke der Förderung oder der Leistungsbeurteilung oder beides?) und was mit den Ergebnissen tatsächlich passiert (vgl. Kap. 3.4). Damit in engem Zusammenhang steht die Beurteilungsnorm, an der die individuelle Leistung gemessen wird. Screeningverfahren etwa orientieren sich an einer Sozialnorm, die nicht als Grundlage für die Förderung herangezogen werden kann (Gogolin u. a. 2005, S. 10, Kretschmann 2009, Stern 2008). Large-Scale-Untersuchungen wie PISA zum Beispiel sind im Sinne standardisierter Tests hauptsächlich auf quantitative Messmethoden beschränkt und orientieren sich damit an einer sozialnormierten Diagnostik. Mit ihrem konstruktivistischen Kompetenzmodell bilden sie maßgebliche Kompetenzdimensionen der individuellen Lesekompetenz auf Subjekt- und Sozialebene nicht ab (vgl. Kap. 4.2). Hinzu kommt bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern die fehlende Vergleichbarkeit an einer gemeinsamen Altersnorm. Unterschiedliche Spracherwerbsbiografien erfordern vielmehr eine am Kind orientierte, kriterienbezogene Beurteilungsnorm zur Einschätzung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Reich 2003, S. 915).

Die Lesefähigkeitsdiagnostik war bislang hauptsächlich an der Lesekompetenz beginnender LeserInnen orientiert, da sich deren Lernprozesse leichter beobachten lassen (Ehlers 1998, S. 183). Die Instrumente sind „differenzierungsfähig nur in solchen Populationen, in denen ein allgemein *niedriges* Lesefähigkeitsniveau anzutreffen ist“ (vgl. Flender/Naumann 2002, S. 60). Für Erwachsene bzw. Personen mit hoher Lesekompetenz gibt es dagegen leider kaum Untersuchungen (vgl. ebda.). Seit dem PISA-Schock vor gut zehn Jahren sind verstärkt psychometrische Testverfahren entwickelt worden, die sich neben dem Leseverständnis vor allem auf die basale Lesekompetenz in Form von Lesegeschwindigkeit konzentrieren, konstruktive Prozesse der Bedeutungsbildung dabei aber notgedrungen aussparen. Die empirische Testkonstruktion kann also nur einen reduzierten Einblick auf spezifischen Ebenen der Lesekompetenz leisten (Hurrelmann 2009, S. 24), entsprechen müssen die Ergebnisse gelesen und interpretiert werden, denn ein sinnvoller Umgang mit Sprachdiagnoseverfahren ist nur im Bewusstsein ihrer Grenzen möglich.

7.2 Handlungsfelder der Leseförderung

Auf der Grundlage des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2010, S. 13, vgl. Kap. 4.2) werden im Folgenden sechs verschiedene Handlungsfelder der Leseförderung differenziert, die die Möglichkeiten im Unterricht aufzeigen: Lautleseverfahren, Schnellleseverfahren, Vielleseverfahren, der Einsatz von Lesestrategien, der Umgang mit Sachtexten und Literatur sowie die Leseanimation (vg. Abb. 13). Diese Einteilung, die ich direkt von Rosebrock und Nix übernehme, scheint mir in ihrer Struktur und Ausrichtung am Mehrebenenmodell der Lesesozialisationstheorien, das die kognitionspsychologischen Erkenntnisse der Leseforschung grundlegt, sehr gut und hilfreich. Diese Handlungsfelder wurden auch innerhalb der Projektgruppe dieser Dissertation eingehend auf Vor- und Nachteile untersucht und vielfach ausprobiert. Die konkreten Unterrichtssettings werden in Kap. 9 vorgestellt, vorab muss aber betont werden, dass eine kongruente Lesedidaktik für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe problematisch ist. Das zeigt sich in der Praxis ebenso wie in der Literatur. So bieten auch Rosebrock und Nix in ihren *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (2010) keine gesonderten Hinweise zur Förderung von SchülerInnen mit Zweit- oder Fremdsprache Deutsch. Eine Didaktik, die die nötige Sensibilisierung für eine Lesediagnostik schärft und die unterschiedlichen Lern- und Lesebiografien zwei- und mehrsprachiger SchülerInnen berücksichtigt sowie eine Binnendifferenzierung einfordert, stellt nach wie vor ein absolutes Desiderat dar und kommt in der folgenden Darstellung zunächst nicht vor.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit¹³⁸ werden in den folgenden Abschnitten, die sich an dieser Systematik der Leseförderung bis auf die beiden letzten Handlungsfelder Leseanimation und Literaturunterricht orientieren, einige ausgewählte Verfahren der Lesediagnose und Leseförderung analysiert. Bei der Erarbeitung von Verfahren für die empirische Untersuchung wurden die hier vorgestellten Instrumente und Übungsformen in Betracht bezogen, teilweise auch angewandt, manchmal verworfen.

¹³⁸ Unter anderem bleiben Verfahren zur Feststellung von Legasthenie gänzlich unberücksichtigt, einige Verfahren, wie etwa der SLRT, HAMLET, ELFE, WLLP oder ZLT sind aber auch dafür geeignet. Weitere Informationen bietet eine Liste der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie Ludwig-Maximilians-Universität München <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/forschung/legasthenie/diagnose.php>

Leseförderung: Systematik der Handlungsdimensionen nach Rosebrock & Nix

Dekodier- übungen auf Wortebene	Zielen auf die Automatisierung der Worterkennung (hierarchie- niedriger Bereich)	Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und auf Steigerung der Motivation	Zielen auf die Verbesserung von Leseverstehens- leistungen von Sequenzen und Texten	Zielt auf domänenspezi- fisches Sprach- Text- und Weltwissen	Zielt auf Motivations- steigerung durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene	Zielt auf Textsortenkennt- nis , Vertiefung des Textverstehens , ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung	Literatur- unterricht
Trainiert den Aufbau des Sichtwort- schatzes	Trainiert den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen („prosodic parsing“)	Trainiert die Selbststeuerung auf Prozessebene; tangiert das Selbstbild als LeserIn	Trainiert die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Trainiert die „Top- Down“-Leistungen beim Textverstehen	Indirekte (prozessferne) Förderung, tangiert das Selbstbild als LeserIn	Top-down- Leistungen + trainieren + indirekte (prozessferne) Förderung	Integrierter Unterricht Grundschule	
Deutschunterricht/ Fachunterricht	Deutschunterricht/ Schulkultur	Deutschunterricht/ Fachunterricht	Deutschunterricht/ Fachunterricht	Fachunterricht/ Deutschunterricht	Schulkultur/ Deutschunterricht	Literaturunterricht		

Abb.16: Handlungsfelder der Leseförderung nach Rosebrock & Nix. Quelle: http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=259896&name=DLFE-82411.pdf

7.3 Diagnose und Förderung basaler Lesekompetenz

7.3.1 Das Konzept der Reading Fluency

Zu Beginn soll das angloamerikanische Konzept der „reading fluency“ erläutert werden, da es ein wichtiges, im deutschsprachigen Raum erst seit kurzem berücksichtigtes Bindeglied zwischen den elementaren Lesefertigkeiten und dem fortgeschrittenen Leseverständnis darstellt. In der förderdidaktischen Praxis lassen sich zwei Förderstränge ausmachen, die vor allem im angloamerikanischen Raum streng getrennt wurden und nach der PISA-Debatte auch hierzulande feststellbar waren: ganzheitliche Ansätze (whole language approach) versus engschrittige Leseförderung („skill drills“, vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 9). In den USA der siebziger Jahre wurde Lesen vor allem durch mechanische Techniken wie Wortauffassungs- und Begriffsübungen trainiert, die keinen Textzusammenhang bildeten und für die SchülerInnen als langweilig und sinnentleert empfunden wurden. Daher hat sich die Forschung dem Text als Ganzem zu- und dem technischen Üben abgewandt (Vanecek 1993, S. 42). Das National Reading Panel (2000) in den USA schließlich hat die Effektivität lesedidaktischer Verfahren mit dem Resultat evaluiert, dass ganzheitliche, offene Förderverfahren („whole language approach“) kaum Erfolge zeigten, wogegen phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverständnis und Strategiewissen, das alte „skill drills“, als grundlegend erachtet werden, um hierarchiehohe Verständnisleistung überhaupt erbringen zu können. Die angelsächsische Leseforschung hat empirisch nachgewiesen, dass eine gut ausgebildete Leseflüssigkeit der Schlüssel für das Textverstehen ist, *ohne* hierarchiehöhere Verstehensprozesse gezielt zu üben, was mittlerweile durch Studien im deutschsprachigen Raum bestätigt wurde (vgl. Vanecek 1993; Richter & Christmann 2002). Die Leseflüssigkeit oder reading fluency erscheint vielmehr als Brücke zwischen dem Entziffern und dem Verstehen und basiert auf der Vorstellung, dass das Üben der Leseflüssigkeit bei schwachen LeserInnen in einem direkten Zusammenhang mit der Steigerung des Textverständnisses steht:

„Erstaunlicherweise belegen die Daten aus der Förderpraxis einen direkten Zusammenhang von fluency und Textverstehen. Eine Steigerung der fluency durch entsprechende Trainingsverfahren bringt bei schwachen LeserInnen meist auch eine Steigerung von deren Leseverstehensleistungen mit sich, ohne dass hierarchiehöhere Textverstehensprozesse eigens trainiert wurden.“ (Rosebrock & Nix 2006, S. 93)

Im deutschsprachigen Raum spielte die Leseflüssigkeit als Teilkompetenz des Lesens bis vor kurzem zwar im Bereich der Messung basaler Lesekompetenz eine Rolle (wie etwa beim

Salzburger Lesescreening, vgl. Kap. 7.3.3), nicht aber im Bereich der Förderung, wenngleich es bereits Studien gibt, die auch bei deutschsprachigen LeserInnen einen Zusammenhang von Leseflüssigkeit und hierarchiehöheren Fähigkeiten erkennen lassen¹³⁹. Die Aneignung der Leseflüssigkeit nach der Alphabetisierungsphase kann nämlich nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern sollte ein gezieltes Medium der Förderung in den ersten Schuljahren darstellen. Innerhalb des für diese Arbeit untersuchten Leseförderprojekts wurden die Forschungsergebnisse der reading fluency methodisch aufgegriffen und in ein Förderkonzept überführt, das zunächst gezielt auf die basale Lesekompetenz fokussiert (dieses Konzept wird in Kapitel 8.2.5 genauer vorgestellt). Tatsächlich, und das ist eines der Hauptergebnisse meiner empirischen Untersuchung, sind hierarchieniedrige Prozesse wie die Leseflüssigkeit recht einfach zu fördern und haben einen möglicherweise positiven Transfereffekt auf die hierarchiehohen Leseprozesse, wenngleich dieser sehr viel schwerer zu messen ist. Dass die Decodierfähigkeit als basale Lesetechnik, gemessen durch die Lesegeschwindigkeit, gravierende Auswirkungen auf die gesamte Lesekompetenz hat, belegt aber schon das Vorhersagemodell von Baumert, das bereits in Kap. 2.1.3.1 besprochen wurde.

Leseflüssigkeit umfasst nach Rosebrock & Nix (2010, S. 35f) vier Dimensionen:

1. die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern
2. die Automatisierung der Dekodierungsprozesse
3. eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit
4. die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes im Sinne eines ausdrucksstarken Vorlesens

Decodierfähigkeit als auch Lesegeschwindigkeit stellen jene Maße dar, die die Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse zu diagnostizieren imstande sind. Fehlt beispielsweise die Fähigkeit, Wörter im Text schnell und müheloses decodieren zu können, folgen falsche oder unmögliche Sinnkonstruktionen. Ohne eine eingeübte Automatisierung dieser Decodierfähigkeit sind die kognitiven Kräfte nicht für die Verstehensprozesse frei und die LeserInnen brauchen zu viel kognitive Aufmerksamkeit für das Entziffern selbst.¹⁴⁰

Ein wesentlicher Faktor für die Leseflüssigkeit und maßgeblich für die Lesegeschwindigkeit verantwortlich ist die Arbeitsspeicherkapazität, von der bereits in Kapitel 4 die Rede war und die in den folgenden Verfahren erneut von Bedeutung sein wird. Zu langsame LeserInnen können nicht genügend gelesene Information in ihrem Gedächtnis speichern und wissen

¹³⁹ Vgl. auch die schon in Kap. fünf erwähnte Studie LeSDaZ von Markus Linnemann: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/linnemann/projekte/>

¹⁴⁰ Rosebrock und Nix vergleichen diese Automatisierung mit dem Autofahren, deren Teilaufgaben die Anfänger so sehr beschäftigt, dass zu wenig Ressourcen für den Straßenverkehr bleiben. Geübte LeserInnen stünden geradezu unter „Lesezwang“, sie könnten gar nicht anders, als ein Wort automatisch zu erfassen.

gleichsam am Ende eines Satzes nicht mehr, wie dieser anfing. Da Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit zentrale Maßeinheiten für meine empirischen Daten darstellen, geht der folgende Abschnitt noch ein wenig genauer auf den neurobiologischen Aspekt dieser Kompetenzbereiche ein.

7.3.2 Neurobiologische Grundlagen basaler Lesekompetenz

Die Neurobiologie beobachtet grundsätzlich alle Bereiche der neuronalen Verarbeitung, die beim Lesen und bei der Herausbildung von Textverständnis beteiligt sind, angefangen bei der Reizaufnahme und -verarbeitung über die beteiligten Emotionen bis hin zur Persönlichkeitsbildung (vgl. Wittmann & Pöppel 2001). Auch Screeningverfahren basieren auf einem neurobiologischen Blick auf das Lesen, indem sie die visuelle Wahrnehmung von Graphemen und Wörtern durch die Augenbewegungen (Okulomotorik) untersuchen. Ein kompetenter Leser beherrscht die Kunst, seine Augen in sog. Sakkaden, d.h. in Augensprüngen (von durchschnittlich ca. acht aufeinander folgenden Zeichen) zu bewegen und den Text auf diese Weise schnell zu erfassen (vgl. Ehlers 1998, S. 24f; Richter & Christmann 2002, S. 35; Mayringer o.J., S. 5; Lutjeharms 2010, S. 16).

In der neuropsychologischen Leseforschung ist die Messung der Augenbewegungen eine sehr verbreitete Methode zur Untersuchung der Aufmerksamkeitsfokussierung (vgl. Richter & Christmann 2002, S. 35), wobei sich gute und schwache LeserInnen hierbei grundlegend unterscheiden: Letztere fixieren die Wörter länger und springen häufiger im Text zurück (Regression), womit sie beim Lesen mehr Zeit in Anspruch nehmen.¹⁴¹ Die Broschüre Lesen fördern des bm:ukk fasst diesen Vorgang folgendermaßen zusammen:

„Über Blickbewegungen, gekennzeichnet durch Augensprünge (Sakkaden) von 15 bis 40 Millisekunden und durch Haltepunkte (Fixationen), werden erste Leseinformationen gesammelt. Durch die Augenbewegungen gelangen optische Reize in Form von Buchstaben auf die Netzhaut des Auges. Lesen ist ein Wechselspiel aus Sakkaden und Fixationen. Die Augen machen typische Blicksprünge (Sakkaden) zu bestimmten Punkten, die kurz fixiert (Haltepunkte) werden. Die Größe der Blicksprünge ist abhängig von der Struktur und vom Inhalt des Textes.“ (Kleedorfer 2005, S. 8)

Die Koppelung von Augenspanne und Lesekompetenz führt dazu, SchnellleserInnen als gute LeserInnen zu bewerten. Verständlicherweise ist das Lesen für leseungewohnte oder schwache LeserInnen, für die das lautierende Lesen für das inhaltliche Verständnis eine

¹⁴¹ Richter & Christman weisen darauf hin, dass okulomotorische Auffälligkeiten meist nicht Ursache mangelnder Lesekompetenz sind, sondern lediglich dessen Symptome (etwa bei Legasthenie, vgl. S. 35).

Hilfestellung darstellt, schon auf den hierarchieniedrigen Ebenen mental aufwändig und anstrengend und es bleiben keine kognitiven Ressourcen für die größeren Zusammenhänge (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 19). Richter und Christmann (2002) sprechen von zwei unabhängigen Prozesskomponenten bei der Worterkennung:

„Bei guten Lesern/innen (sic) funktioniert die Worterkennung vorwiegend über automatisierte, schnelle und kontextunabhängige Teilprozesse, während sich schlechtere Leser/innen mehr auf kontrollierte, langsame und kontextanfällige Teilprozesse verlassen müssen.“ (Richter & Christmann 2002, S. 39).

Gute Lesekompetenz zeichnet sich dem entsprechend durch einen sicheren und schnellen Zugriff auf das Lexikon aus, und zwar möglichst unabhängig vom Satzkontext, und ist auch durch die phonologische Rekodierbarkeit beeinflusst. Innerhalb meiner empirischen Forschungen hat sich allerdings die Frage aufgedrängt, ob die Reduktion auf die basale Lesekompetenz tatsächlich ausreicht, um gute LeserInnen in ihrer Zweit- oder Fremdsprache zu identifizieren (vgl. die Ergebnisse in Kap. 9.2). Die Ebenen der Lesekompetenz laufen parallel ab und die Forschung geht sowohl von bottom-up-Prozessen als auch von top-down-Prozessen für ein erfolgreiches Leseverständnis aus. Basale Leseprozesse verlaufen zwar in der Theorie unbeeinflusst von nicht-lexikalischen Informationen, aber nur, solange alle Wörter bekannt sind und syntaktische, semantische und pragmatische Strukturen die Verarbeitung nicht beeinflussen. Sobald das passiert, kann der Kontext durchaus zum Textverstehen beitragen und der Leser/die Leserin wechselt zu hierarchiehöheren Ebenen, er wechselt von datengeleiteten (bottom-up) zu wissensgeleiteten Leseprozessen (top-down).

Eng verbunden mit dem Schnelllesen ist auch das genaue Lesen, beides Maße für individuelle Unterschiede, einerlei ob LeserIn in einer Fremd-, Zweit- oder Erstsprache. Ehlers erwähnt eine Studie von Carr/Levy (1990), die der Genauigkeit, mit der Wörter decodiert werden, sogar mehr Gewicht beimisst als der Lesegeschwindigkeit. Es macht nur Sinn, ein Wort schnell zu lesen, wenn es verstanden wurde (vgl. Ehlers 1998, S. 36). In diesem Kontext steht nun ein konkretes Verfahren zur Diskussion, das sich auf den Zeitfaktor, das schnelle Lesen, beruft und zentrales Messinstrument meiner empirischen Untersuchung war.

7.3.3 Screeningverfahren am Beispiel des Salzburger Lesescreenings

An österreichischen Schulen wird Lesekompetenz mit dem Salzburger Lesescreening (SLS)¹⁴² erfasst, das in Österreich seit ca. zehn Jahren flächendeckend eingesetzt wird. Zu den Vorteilen des SLS gehört die im Vergleich mit anderen Lesetests einfache und zeitökonomische Durchführung im Unterricht. LehrerInnen müssen dafür nicht eigens geschult werden, bekommen das Instrument kostenlos zur Verfügung gestellt und erheben damit relativ rasch einen Wert, der die Lesekompetenz eines Schülers/einer Schülerin anhand einer Zahl, dem sog. Lesequotienten, einstuft. Darüber hinaus ist es eines der wenigen Instrumente, die über die Grundschule hinaus einsetzbar sind.

Das SLS ist als Screeningverfahren den psychometrischen Diagnoseverfahren der Lesekompetenz zuzuordnen und misst die basale Lesefertigkeit.

„Bei basaler Lesefertigkeit geht es nicht um Textverständnis, das an Sprachkompetenz und Wissensvoraussetzungen gebunden ist, sondern um den technischen Aspekt des Lesens. Hier hat die kognitionspsychologische Leseforschung als zentrale Komponente das Wortlesen identifiziert. Ohne fehlerfreies und relativ müheloses Lesen der Wörter eines Textes sind alle weiteren Lesefunktionen beeinträchtigt.“
(Mayringer o.J., S.5)

Neben den lexikalischen Prozessen und der phonologischen Rekodierung erhebt das SLS zwar auch die Nutzung des Satzkontexts, allesamt Teilkompetenzen, die innerhalb der kognitionspsychologischen Leseforschung als gut erforscht gelten (vgl. Richter & Christmann 2002), aber der technische Aspekt des Lesens steht im Vordergrund und drängt das Textverständnis als unwesentlich zurück. Da die neurobiologische Leseforschung von einer Arbeitsspeicherkapazität von ca. drei Sekunden ausgeht, führt dieser Kurzspeicher auch zu einer zeitlichen Gliederung unserer Informationsverarbeitung in „Zeitfenster“ von etwa drei Sekunden (vgl. Kleadofer 2005, S. 9). Die lernpsychologischen Grundlagen dieser Annahme wurden bereits in Kapitel 4 angerissen. Es liegt nahe, dass sich solche grundlegenden zeitlichen Prozesse im Gehirn auch im Leseprozess widerspiegeln, weshalb die Lesegeschwindigkeit maßgeblich für das Erkennen, Aufnehmen und Verknüpfen von Informationen ist.

Swantje Ehlers schreibt daher treffend: „Lesen ist ein Vorgang in der Zeit und erstreckt sich über ein breites Kontinuum, das von den primären Wahrnehmungsprozessen, über das Erkennen von Wörtern bis zum Verstehen eines Textes reicht.“ (Ehlers 1998, S. 9). Die

¹⁴² Die Materialien zum Salzburger Lesescreening sind an jeder Schule (Grundschulen und Sek I) verfügbar, sie können aber auch unter <http://www.literacy.at/index.php?id=131> angefordert werden.

Bedeutungszuordnung gehört zu den grundlegenden Anforderungen des Lesens. Daher geht die kognitionspsychologische Leseforschung von der Vorstellung aus, „dass Wortbedeutungen in Form eines mentalen Lexikons im semantischen Gedächtnis niedergelegt sind“ (Richter & Christmann 2002, S. 36). Hier geht es um den Zeitfaktor, den möglichst schnellen lexikalischen Zugriff. Die Korrelation von Lesefähigkeit und der Geschwindigkeit des lexikalischen Zugriffs erklärt aber, warum die Anwendung des Salzburger Lesescreenings in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch eigentlich nicht zulässig ist, da fehlender Wortschatz nicht zwangsläufig mit mangelnder Lesekompetenz einhergeht, wie die Erkenntnisse der Zweitsprachigkeitsforschung belegen (vgl. Kap. 5). Das SLS erhebt Teilkompetenzen, die insbesondere bei LeserInnen in der Zweitsprache zu völlig anderen Ergebnissen führen als bei LeserInnen in der Erstsprache. Es ist daher erstaunlich, dass die Autoren angesichts einer durchschnittlichen SchülerInnenpopulation mit Deutsch als Zweitsprache an allgemeinbildenden Pflichtschulen von 22,4% in Österreich (und über 56,3% in Wien, vgl. BMUKK 2012) behaupten, es gehe bei diesem Verfahren nicht um Textverständnis, sondern um den rein technischen Aspekt des Lesens.

Ein Beispiel aus dem Datensatz des SLS soll dies noch etwas genauer verdeutlichen. Es wurde ins Englische übersetzt, um die Situation eines Menschen zu verdeutlichen, der in seiner Zweit- oder Fremdsprache liest:

“The dandelion is a carnivorous plant.” (vgl. Arge Lesefit 2008)

Lesekompetenz ist, um dies noch einmal zu wiederholen, vor allem mit einem „sicheren, schnellen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen“ (Richter & Christmann 2002, S. 39, Ehlers 2010, S. 110) verbunden. Auf höherstufige Prozesse der Textverarbeitung muss der Leser/die Leserin dann zurückgreifen, wenn die datengesteuerte Worterkennung verlangsamt ist (Ehlers 1998, S. 21), etwa bei wenig geübten muttersprachigen LeserInnen, oder um die fremdsprachigen Wortbedeutungen von *dandelion* oder *carnivorous* aus dem Kontext zu erschließen und mit dem Vor- und Weltwissen zu kombinieren. Selbst bei monolingualen Schulkindern können deutlich höhere Zusammenhänge zwischen der Benennung von (v.a. seltenen und komplexen) Wörtern und der Lesefähigkeit festgestellt werden (Richter & Christmann 2002, S. 37), so erst recht beim Lesen in der Zweit- bzw. Fremdsprache. Der Erschließung unbekannter Wörter aus dem Kontext kommt damit eine zentrale strategische Bedeutung zu. Man kann auch argumentieren, dass der Leser/die Leserin

in der Zweit- und Fremdsprache auf deklaratives Wissen angewiesen ist, dessen Zugriff hirnpfysiologisch ein anderer Prozess zugrunde liegt als dies bei prozeduralem Wissen der Fall ist (vgl. Boeckmann 2008, S.9). Deshalb muss festgestellt werden, dass das SLS in Schulklassen mit mehrsprachigen SchülerInnen und Deutsch als Zweitsprache kein valides Instrument zur Erhebung der basalen Lesekompetenz darstellt. Abgesehen davon erhebt das Instrument ausschließlich die Lesekompetenz in der deutschen Sprache.

7.3.4 Der Stolperwörtertest

Auf der Satzebene, der Ebene der lokalen Kohärenz, können Unterschiede in der Lesekompetenz vor allem durch syntaktisch falsche oder irreführende Sätze erhoben werden, wie es etwa durch den Stolperwörtertest¹⁴³ passiert. Auch dieser ist zeitökonomisch mit einer ganzen Klasse durchführbar, kann kostenlos heruntergeladen werden¹⁴⁴ und ist mit Hilfe einer Schablone innerhalb von Minuten ausgewertet. Das Ergebnis ist ein Zahlenwert und kann ähnlich wie beim SLS über mehrere Schuljahre erhoben werden und somit einen Längsschnitt individueller Leseleistungen bieten. Die Aufgabe für die SchülerInnen besteht darin, so rasch wie möglich ein falsches Wort im Satz zu identifizieren, wobei der Fehler im Satz semantisch nahe liegt. Damit geht auch dieser Test auf Zeit, berücksichtigt aber bewusst die Bedeutungskonstruktion.

Bsp: Meine Mutter trinkt gern schwach Kaffee.

Für das Leseverständnis und die Lösung dieser Aufgabe ist die Aktivierung des syntaktischen, semantischen und grammatischen Lexikons notwendig, wodurch sich interindividuelle Unterschiede in der Sicherheit, syntaktisch-semantische Korrektheit zu erfassen, durchaus festmachen lassen. Einig ist sich die Forschung in der Bedeutung der individuell verfügbaren Arbeitsgedächtniskapazität, die üblicherweise mit Verfahren erhoben wird, die dem SLS ähnlich sind (vgl. dazu Richter & Christmann 2002, S. 41):

„Gute Leser/innen sind möglicherweise aufgrund einer höheren Arbeitsgedächtniskapazität eher in der Lage, mehrere Interpretationen syntaktisch ambiger Sätze simultan zu verarbeiten, bis die Mehrdeutigkeit aufgelöst werden kann“ (ebda.).

Sowohl für das Leseverständnis als auch für die Lesegeschwindigkeit ist in jedem Fall die Bewältigung der Syntax und die semantische Verbindung von Wörtern und Propositionen

¹⁴³ Vgl. <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>

¹⁴⁴ Download unter: www.lesetest1-4.de oder www.uni-siegen.de/~agprim/lust

ausschlaggebend. Der Grund dafür kann aber sowohl auf der darunter liegenden Ebene des Wortes als auch auf der höher stehenden Textebene liegen, für die Verfahren wie das SLS oder der Stolperwörtertest nicht geeignet sind. Jedenfalls werden längeres Abspeichern und Antizipieren als wesentliche Merkmale hierarchiehöherer Lesekompetenzebenen mit diesen Verfahren nicht eruiert.

Für den Stolperwörtertest liegen anders als für das SLS Normwerte und Vergleichstabellen für Kinder mit Migrationshintergrund vor (vgl. Backhaus u.a., o.J.¹⁴⁵). Trotzdem ist der Test für monolingual deutsch sprechende Kinder entwickelt worden, womit die Sprachlernsituation zweisprachig aufwachsender Kinder nicht berücksichtigt wird. Dieser Umstand wird von den Testforschern aber folgendermaßen argumentiert:

„Der mögliche Einwand, dass damit unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen z.B. bei Kindern deutscher Muttersprache gegenüber Immigrantenkinder stillschweigend als Teil der Lesefähigkeit gedeutet würden, ist berechtigt und dennoch verfehlt. Jeder Leseprozess, der über das bloße Rekodieren und in eingeschränktem Maße noch das Dekodieren hinausgeht, benötigt Kenntnisse der zu lesenden Sprache im Wortschatz, in der Grammatik und im Satzbau. Tests, die diese sprachlichen Anteile herauszulösen versuchten, würden wesentliche Bestandteile außer acht lassen. Derartige Tests könnten zum Beispiel das Vorlesen lateinischer Texte von Grundschulkindern abfordern. Sprachfähigkeit und -fertigkeit sind integraler und unabdingbarer Bestandteil des sinnerfassenden Lesens und müssen insofern mit überprüft werden.“ (zit. aus Backhaus u.a., o.J.)

Diese Argumentation belegt die Schwierigkeit einer kongruenten Mess- und Fördermethode, die sich auf die Zweitsprache Deutsch beruft. Abgesehen von unterschiedlichen Normtabellen ist vor allem von Interesse, inwieweit dieser Test den individuellen Förderbedarf aufzeigt, der in sprachlich heterogenen Gruppen notwendig ist. Offenbaren die Ergebnisse Defizite im konzeptionell-schriftsprachlichen Bereich, die beim mündlichen Sprachgebrauch oft gar nicht erkannt werden, verhilft die Fehleranalyse zu einer individuellen Förderung im schriftsprachlichen Bereich. Zu betonen ist, dass für eine individuelle Fehler- und Kompetenzanalyse aber keine Normwerte notwendig sind, sondern Analyse- und Kriterienraster vorliegen müssen.

¹⁴⁵ Download unter: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/lust/stolpermanual.pdf>

7.3.5 Nachteile basaler Lesediagnostik

Mit den zwei exemplarisch vorgestellten Messmethoden werden nur einzelne Teilbereiche des Leseprozesses angesprochen und besonders hierarchiehohe Prozesse ausgespart. Eine befriedigende Diagnose der Lesekompetenz ist damit nicht erreicht. Schließlich können auch Kompetenzen auf hierarchiehohen Ebenen der Lesekompetenz Defizite auf hierarchieniedrigen Ebenen kompensieren, wie bereits in Kap. 4 ausführlich dargestellt wurde, womit das Zusammenspiel von top-down bzw. bottom-up- Prozessen eine unwägbare Komponente beim Lesen bleibt. LeserInnen sind auch bei basalen Leseprozessen auf Wort- und Satzebene auf neuronale Verknüpfungen und ihr Vorwissen angewiesen, denn die Bearbeitung der okulomotorischen Reize geschieht über das Lernen, Verknüpfen und Abspeichern im Gedächtnis (vgl. Kleedorfer 2005, S. 9). Und selbst emotionale Faktoren müssen in der Konzeption von Schnellleseverfahren berücksichtigt werden, da sie zur Bewertung und Sinnentnahme von Informationen unerlässlich sind. Gerade in der neurobiologischen Leseforschung spielen Emotionen, soziale Faktoren und damit verbundene willentliche Aktionen eine wesentliche Rolle, da durch eine positive gefühlsmäßige Bewertung das Gelesene leichter im Gedächtnis gespeichert wird (vgl. Wittmann & Ernst 2001, S. 225). Erkenntnisse der Leseforschung belegen,

„dass die Leichtigkeit, mit der im individuellen Fall die phonologische Dekodierung bei der Worterkennung vonstatten geht, offenbar auch übergeordnete Verarbeitungsstufen beeinflusst, während die charakteristischen okulomotorischen Muster, die schlechte Leser/innen bei der Wortfassung zeigen, bestenfalls ein Symptom von Leseproblemen darstellt.“ (Richter & Christman 2002, S. 27)

Basale Wahrnehmungsprozesse identifizieren also nicht immer gute von schwachen LeserInnen.

Ein großer Nachteil von Diagnoseinstrumenten der basalen Lesekompetenz sind die fehlenden förderdiagnostischen Anknüpfungspunkte. Nehmen wir als Beispiel eine weitere beliebte, weil einfach einsetzbare Methode, die Lesegeschwindigkeit zu messen: Für die Verknüpfung von Lesekompetenz und Lesegeschwindigkeit¹⁴⁶ wurde folgende Formel gefunden (vgl. Bamberger 2001, S. 309f):

$\text{Textumfang (Anzahl der Wörter)} \times 60 / \text{Lesezeit in Sekunden} = \text{WpM (Wörter pro Minute)}$
--

¹⁴⁶ Die Lesegeschwindigkeit durchschnittlicher LeserInnen englischer Texte wurde mit 250 Wörtern pro Minute (WpM) erfasst. Geübte LeserInnen schaffen bis zu 350 WpM.

Die Gefahr, dass ermittelte Punktwerte in Form von Lesequotienten oder Wörtern pro Minute in einer Schublade verschwinden und Lehrende daraus keine förderdiagnostischen Schlüsse für die individuelle Leseförderung zu ziehen imstande sind, ist groß. Im Rahmen des Projekts, das als Grundlage für diese Dissertation gilt, wurden daher Materialien und Methoden zusammengetragen, die das basale Lesen gezielt trainieren¹⁴⁷. Seit dem Jahr 2011 hat der Stadtschulrat für Wien in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, dem Projekt Onlinecampus Virtuelle PH und der Bundeskoordinationsstelle LITERACY an der PH Wien Materialien zur Phonologischen Rekodierung speziell zum Einsatz in der 5. Schulstufe entwickelt, die unter <http://www3.edumoodle.at/ilm/> sowohl online als auch als Download zur Verfügung stehen. Wie diese Förderung im Detail zu Erfolgen führen kann, wird im Ergebnisteil dieser Arbeit erläutert. Zunächst steht mit dem Lautleseverfahren noch ein weiteres Verfahren zur Debatte, das die Leseflüssigkeit trainiert und somit auch die basale Lesekompetenz fördert. Auch dieses war für die Datengewinnung der Dissertation im Einsatz.

7.4 Lautleseverfahren

Auf Lautleseverfahren möchte ich nicht zuletzt deshalb eingehen, weil die Lesekompetenz von SchülerInnen durch das akustisch wahrnehmbare Vorlesen vermeintlich schnell und einfach beobachtet werden kann und an Schulen am häufigsten zu einer Einschätzung der Leseleistung beiträgt. Innerhalb der Projektgruppe für die empirische Untersuchung dieser Arbeit wurde das laute Vorlesen häufig kontrovers diskutiert mit dem Schluss, dass unvorbereitetes lautes Vorlesen in der Klasse nur sehr eingeschränkt zulässig ist. Trotzdem sind Lautleseverfahren im Rahmen der Leseförderung im basalen Bereich sinnvoll, um die Leseflüssigkeit bei der Worterkennung und der Verbindung von Wortfolgen, den sog. Sakkaden, zu trainieren (vgl. Kap. 7.4 sowie 9.4.2.8), aber auch um die Lesemotivation und die Freude am Lesen zu steigern (vgl. den Beitrag von Gordana Ilic-Markovic in Leselust statt Lesefrust 2007, S. 34-37).

Das Beispiel aus dem SLS „The dandelion is a carnivorous plant.“, das in Abschnitt 7.3.3 bereits besprochen wurde, illustriert die Bedeutung der phonologischen Rekodierung, d.h. der „mentalen Übersetzung der graphemischen Struktur eines Wortes in eine lautliche Repräsentation, die es z.B. ermöglicht, ein gelesenes Wort auszusprechen“ (Richter &

¹⁴⁷ Sie sind in der von mir mitverfassten Broschüre Leselust statt Lesefrust (2007) veröffentlicht worden.

Christmann 2002, S. 37) und im phonologischen Gedächtnis wiederzuerkennen (Bsp. dandelion - ['dændəlaɪən]). Der Zusammenhang zwischen graphemischer Struktur und lautlicher Repräsentation wird mit zunehmender Leseerfahrung geringer, da auch visuell-orthographische Komponenten beim Lesen hinzukommen, sonst würden z. B. hörbehinderte Menschen nicht Lesen lernen (ebda.) – ein Hinweis, der auch die Bedeutung der Quantität der Leseerfahrung untermauert.

Damit zielen auch Lautleseverfahren auf den technischen Aspekt des Lesens ab, auf das kognitive Training hierarchieniedriger Leseprozesse, indem die Lesefähigkeit und Leseflüssigkeit bei der Worterkennung und der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang durch das laute Lesen und Vorlesen verbessert werden soll. Die unmittelbare Verbesserung der Leseflüssigkeit führt mittelbar – und das ist förderdiagnostisch interessant – zu einer Verbesserung des gesamten Textverstehens. Empirische Studien belegen einen indirekten Transfer auf hierarchiehöhere Ebenen des Leseprozesses (Rosebrock & Nix 2010, S. 31; Richter & Christmann 2002, S. 27, 42) und bescheinigen dem Lautleseverfahren somit ein umfassendes Leseförderungspotential. Die Verbesserung der Leseflüssigkeit führt dazu, Lesen nicht mehr als hauptsächlich anstrengend zu empfinden und Ressourcen für die mentale Verarbeitung freizusetzen, sodass sich die verbesserte Lesetechnik am Ende auch positiv auf das Selbstkonzept des Lesers/der Leserin auswirkt. Im Detail trainieren Lautleseverfahren wie z.B. Chorlesen, Echolesen, Pyramidenlesen, etc. die Augenspanne und damit den Aufbau des Sichtwortschatzes während des Lesens, um eine bessere inhaltliche Sequenzierung von Satzteilen und Sätzen zu erreichen, anstatt stockend von Wort zu Wort zu hüpfen.

Nicht nur für die Förderung der basalen Lesetechnik, sondern auch für die Messung und Diagnose der Leseflüssigkeit disfluenter LeserInnen sind Lautleseverfahren mit Vorbehalt einsetzbar. Sie bieten den Lehrenden einfache, in den Unterricht einzubauende Möglichkeiten einer schnellen Diagnose. Dafür eignen sich kürzere, altersgemäße Texte, die von der Testperson zuerst still und danach laut vorgelesen werden. Beim Lautlesen wird die Zeit gestoppt, gleichzeitig werden alle Fehler (d. h. unkorrigierte Verleser, Stockungen, Leseexpressivität, etc.) notiert und beispielsweise anhand einer Leseflüssigkeitsskala¹⁴⁸ ausgewertet (ein Beispiel bieten Rosebrock & Nix 2010, S. 34). Allerdings muss gleichzeitig davor gewarnt werden, einfache Rückschlüsse aus Fehlern beim lauten Lesen auf die

¹⁴⁸ Diese Skala basiert auf der „Oral Reading Fluency Scale“ von Pinell u. a. 1995 und wurde im Rahmen des Frankfurter Projekts „Leseflüssigkeit“ von Nix und Rosebrock an den deutschsprachigen Raum angepasst (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 33f; Nix, Rieckmann & Trenck-Hinterberger 2006)

Kompetenz des stillen Lesens zu ziehen. Beim lauten Lesen kommt der Artikulationsvorgang hinzu und beansprucht eigene Aufmerksamkeit (vgl. Ehlers 1998, S. 115, 161). Paralleles lautes Lesen und gleichzeitiges Verstehen des Gelesenen kann nicht mit dem Leseverstehensprozess beim stillen Lesen gleichgesetzt werden, da lautes Lesen langsamer abläuft und das Verarbeitungssystem dabei eingeschränkt wird. Die Fehleranalyse bei lautem Lesen gilt daher nicht als valides Verfahren, um Leseprofilienz zu prüfen (ebda., S. 115). Mit Hilfe aufgezeichneter, transkribierter und analysierter Leseprotokolle, wie sie etwa durch Wedel-Wolff praktiziert werden (vgl. Wedel-Wolff 1998), wird daher auch nicht eine kognitionspsychologische Analyse individueller Lese Probleme angestrebt, sondern nach dem Grund für Verlesungen und den dahinter liegenden basalen Lesestrategien gefragt. Wichtig beim lauten Vorlesen ist die Konzentration auf den Sprechakt, der vorbereitet und je nach Kontext und Aufgabenstellung geübt werden sollte. Viele Kinder und Jugendliche lesen nicht gerne laut vor – eine weitere Verstehensbarriere, da sie umso stärker auf ihre Artikulation achten. Daher ist genau zu hinterfragen, was denn eigentlich gemessen werden soll, denn das eigentliche Lesen ist ein stilles Lesen.

7.5 Ganzheitliche Förderverfahren im Sinne des *whole language approach*

7.5.1 Vielleseverfahren

Wie der Name schon sagt, geht es bei den Vielleseverfahren ganz einfach um die Steigerung der Leseleistung, um Quantitäten, das Sammeln von möglichst vielen Bücherseiten. Daraus wird eine verbesserte Leseleistung auf allen Prozessebenen erwartet, bei gleichzeitig steigender Lesemotivation und einer positiven Entwicklung des lesenden Selbstkonzepts. Auch innerhalb der Projektgruppe, aus der die Daten für diese Dissertation hervorgehen, wurde eingehend diskutiert, wie Kinder zum genussvollen Lesen gebracht werden können. Zur Debatte stand vor allem die Frage, wie im Stundenplan Lesefreiräume geschaffen werden können und inwieweit die Lesezeit in den Unterricht integriert werden soll, indem etwa über eine Zeit von einigen Monaten ein bestimmtes Zeitkontingent des Unterrichts (ca. 20 min) dem Lesen gewidmet ist. Die Frage nach der Quantität des Lesens ist bei Lehrenden und Eltern offenkundig. Bei ausgewiesenen Lesemuffeln oder bei Kindern aus schriftfernen Lebenswelten dürfte die Auslagerung des Lesens in die Freizeit wenig Erfolg versprechen (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 23, 33).

Bekannte Vielleseverfahren sind z. B. die *Leseolympiade* von Richard Bamberger¹⁴⁹ oder das aus Deutschland stammende Online-Portal *Antolin*¹⁵⁰, das mittlerweile auch in Österreich funktioniert. Beide Methoden stellen den Kindern so genannte Lesepässe bzw. Punkte auf Quizfragen aus, in denen die Kinder ihr Gelesenes – einem Wettbewerb entsprechend – einbringen können. Die Kinder sollen auf Dauer animiert und motiviert werden, freiwillig, regelmäßig und vor allem viel zu lesen. Bamberger schlägt ein Pensum von einem Buch pro Woche vor und plädiert dafür, die Kinder dort abzuholen, wo sie sind: „Sogar bedeutende Schriftsteller – etwa Lindgren, Poe, Proust, Noack – haben in ihrer Jugend Massen von Kitsch und Schund gelesen“¹⁵¹. Rosebrock und Nix sehen darin aber eine zugrunde liegende Hypothese, die kaum hinterfragt werde: „Lesen lerne man durch vieles Lesen“ (ebda., S. 8), egal, was denn genau gelesen werde. Rufen wir uns die PISA-Ergebnisse in Erinnerung, die besagen, dass rund ein Viertel der Jugendlichen altersgerechte Texte nicht ausreichend verstehen und verarbeiten können, darf bezweifelt werden, dass eine simpel auf der fehlenden Lesepraxis aufbauende Leseförderung bei diesen Jugendlichen greift, nämlich unabhängig von der Qualität der Texte und der Verstehenstiefe, mit der gelesen wird (ebda.). Lesepraxis ist nicht gleich Lesekompetenz. Leseanimierende Vielleseverfahren stellen keine *conditio sine qua non* für das Leseverständnis dar, genauso wenig, wie Lesemuffel unweigerlich schwache LeserInnen sein müssen. Gerade zum Verhältnis von Lesemenge und Lesekompetenz, aber auch zur idealen Entwicklungsphase, um die Lernenden mit Lesestoff zu versorgen, wissen wir wenig (ebda.). Damit soll aber nicht gemeint sein, dass Schulen ihre Schulbibliotheken schließen und gerade Kindern aus prekären Sozialisationsbedingungen bildungsferner Schichten das Leseangebot nicht in großem Umfang bereitstellen sollen. Die Ergebnisse in Kap. 9 werden aber zeigen, dass Leseförderung mehr Systematik verlangt, als Bücher anzubieten und zu lesen.

7.5.2 Lesevents

Von den Vielleseverfahren führt ein nächster Schritt zu Lesevents, die durch eine „Inszenierung literarischer Kultur“ (Rosebrock & Nix 2010, S. 13) auch auf die Ebene der Motivation und Selbststeuerung des Lesens abzielen. Leseanimierende Verfahren sehen

¹⁴⁹ Richard Bamberger gilt als ein Pionier der Leseförderung in Österreich, er gründete 1948 den Österreichischen Buchklub der Jugend, 1965 das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung und 1988 das Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung. Sein Konzept der Lern- und Leseolympiade sieht in der Verlockung zum Lesen die nachhaltigste Förderung.

¹⁵⁰ <http://www.antolin.at/>

¹⁵¹ So Bamberger in einer Veröffentlichung, die unter: http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/lesefoerderung_jugend/konzepte2/FoLe_19 zu lesen ist.

Lektüre als genuss- und gewinnreiche (Freizeit-)Aktivitäten und sehen ihr Ziel nicht primär in der kognitiven Sicht der Leseprozesse, sondern in der Förderung des Selbstbildes der jungen LeserInnen, nicht zuletzt durch die Anschlusskommunikation innerhalb der Peer-Group. Um die Interessen der Kinder anzusprechen, werden oft Förderideen entwickelt, die das „Eventlesen“ im emphatischen Sinne in den Vordergrund rücken und die Kinder zur Lektüre verlocken wollen, ohne auf eine strukturierte, differenzierte Förderung des unmittelbaren Leseprozesses zu achten (vgl. Kap. 3.1). Diese Form der Leseförderung ist nicht unbedingt an den Deutschunterricht gebunden, sondern findet oft auch in fächerübergreifenden oder außerschulischen Kontexten statt. Rosebrock und Nix geben zu Bedenken, dass die Wirkung dieser Verfahren kaum erforscht ist und ihre Effizienz nur unzureichend erwiesen ist, insbesondere bei schwächeren LeserInnen, denen die Förderung am meisten Gewinn bringen sollte. Denn durch die Betonung ganzheitlicher Ansätze wird gerne die Bedeutung der Leseflüssigkeit für eine lustbetonte Freizeitlektüre vernachlässigt. Im Unterricht muss zunächst der Stand der Lesefähigkeit erhoben und das negative Bild von sich selbst als lesendem Individuum aufgegriffen werden, indem die mangelhafte Leseflüssigkeit trainiert und verbessert und der positive Wert von Büchern vermittelt wird (vgl. Rosebrock & Nix 2010, S. 28). Die Frage, ob offene Fördermöglichkeiten jene SchülerInnen ansprechen, die diese Defizite sowohl im Selbstbild als auch in der basalen Lesekompetenz zeigen und nur mit Anstrengung lesen, darf bezweifelt werden und korrespondiert auch mit dem Ergebnis meiner empirischen Studie. Ohne basale Lesekompetenz ist kein motivierender Zugang zu Büchern möglich. Werden Kinder ohne gesicherte basale Lesekompetenz älter und orientieren sie sich an jenem Lesestoff, der ihrem altersgemäßem Interessenshorizont entspricht, erleben sie die frustrierende Anstrengung, die ihnen das Lesen bereitet.

Tatsache ist aber, dass in der Volksschule nach dem Erlernen des Aneinanderlautens das basale Lesetraining in der Grundstufe II vernachlässigt wird, was zu erheblichen Leistungsunterschieden zu Beginn der Sekundarstufe I führt, wie die empirische Studie zeigt (vgl. Kap. 9).

Die Trennung in offene, ganzheitliche Förderverfahren im Sinne des „whole language approach“ einerseits und in kognitives Lesetraining andererseits wird der Komplexität des Lesens mit all seinen Begriffsebenen noch nicht gerecht (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002). Eine zentrale Größe im Zusammenhang mit der Lesekompetenz sind Lesestrategien. Zunehmend steht auf der Sekundarstufe das Lesen als Informationsverarbeitung im Zentrum,

denn ohne die strategische Steuerung des Lese- und Lernprozesses wird eine erfolgreiche Informationsverarbeitung komplexer werdender Texte innerhalb der Schullaufbahn immer schwieriger (siehe die Ausführungen zur Bildungssprache in Kap. 2.1.3.3). Da das Lesen eine Menge an unbewusstem und bewusstem Strategiewissen voraussetzt (Ehlers 1998, S. 144), ist der folgende Abschnitt von zentraler Bedeutung.

7.6 Lesestrategien

Strategien stellen eine unumgängliche Voraussetzung für das erfolgreiche Lesen dar und verbessern das Verstehen nachweislich. Den PISA- Ergebnissen gemäß, und das ist interessant, liegen im strategischen und inhaltlichen Wissen sowie im Bereich der Motivation größere Fördermöglichkeiten als in der Lesegeschwindigkeit bzw. Dekodierfähigkeit, wie das Modell zur Vorhersage des Textverstehens von Baumert im zweiten Kapitel bereits ersichtlich macht. Die reichhaltige Forschungsliteratur über Lese- und Lernstrategien sowie deren Nützlichkeit und Anwendbarkeit kann hier nicht vollständig berücksichtigt werden¹⁵². Zunächst folgt eine allgemeine Definition des Begriffs Strategie im Lehr- und Lernkontext:

„Unter einer Strategie (...) versteht man eine prinzipiell bewussteinfähige, häufig aber automatisierte Handlungsfolge, die unter bestimmten situativen Bedingungen aus dem Repertoire abgerufen und situationsadäquat eingesetzt wird, um Lern- oder Leistungsziele optimal zu erreichen.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 272).

Es ist also für das selbstgesteuerte Lernen notwendig, Lernstrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren, wozu ein Repertoire im Sinne eines (trainierten) Vorrats angelegt sein sollte. Zum Einsatz dieses Repertoires sind metakognitive Strategien notwendig, die zu allererst der Lehrperson bewusst sein müssen. Den SchülerInnen muss selbstreguliertes Lernen Schritt für Schritt beigebracht werden, ein Prozess, der möglichst früh in der Bildungslaufbahn beginnen muss. Die eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen zu kennen und sich seiner eigenen effektiven Lernprozesse bewusst zu sein, sind essentielle Fähigkeiten für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und lebenslanges Lernen. Im Idealfall ist der Lerner in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen und den Lernweg dorthin zu planen, was ein hohes Maß an Motivation voraussetzt, die beim inhaltlichen Interesse beginnt, aber auch die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, umfasst (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 272f).

¹⁵² Einen guten Forschungsüberblick über Lesestrategien bzw. selbstgesteuertes Lernen bieten Ehlers 1998 (S.77-91), Artelt, Demmrich und Baumert vom Deutschen PISA-Konsortium 2001 (S.271-298), Bimmel 2002 oder Bräuer 2010.

Die Beschäftigung mit Lern- und Lesestrategien in der Fremdsprache besitzt eine lange Tradition. Die Begriffe Strategie, Bewusstsein oder Automatisierung sind spätestens in Zusammenhang mit dem autonomen Lernen eng mit dem (Sprachen)lernen verbunden (vgl. Nodari & Steinmann 2010). Innerhalb der Lernpsychologie gilt als gesichert, dass Transferchancen von Strategien zwischen Erst- und Fremdsprache dann existieren, wenn diese auch angewandt werden können, und zwar in möglichst vielen, unterschiedlichen Anwendungssituationen. Die Tatsache, dass muttersprachliche und fremdsprachliche LeserInnen dieselben Strategien anwenden, ist auch auf die Zweitsprache übertragbar (Ehlers 1998, S. 145). Der Transfer hängt aber teilweise von anderen Faktoren wie sprachspezifischen Merkmalen (vgl. Ehlers 1998, S. 156), dem Kompetenzniveau in Erst- und/oder Zweitsprache (vgl. die Ausführungen zur Interdependenzhypothese in Kapitel fünf), und nicht zuletzt dem Alter des Lesers/der Leserin ab. Kinder und Jugendliche, die in ihrer Zweitsprache lesen lernen, lesen unter völlig anderen Bedingungen wie jene (erwachsenen) LeserInnen in der Zweitsprache, die in der Fachliteratur der achtziger oder neunziger Jahre als Forschungsobjekte zur Verfügung standen. Berücksichtigt man ferner die affektiven und sozialen Faktoren des Leseprozesses von Kindern mit Migrationshintergrund, wird das Bild gänzlich divers und der Transfer von Strategien vielschichtig (vgl. Ehlers 1998, S. 156).

7.6.1 Was ist eine Lesestrategie?

Lesestrategien sind in Anlehnung an die Definition einer Strategie zweckgebundene Handlungen, die ein bestimmtes Leseziel verfolgen:

„Eine Lesestrategie ist eine Sequenz bzw. ein Plan von (mental)en Handlungen, mit der/dem ein bestimmtes Leseziel erreicht werden soll.“ (Bimmel, 2002)

Dabei gehören nicht alle Strategien, die dieses Ziel verfolgen, im engen Sinne zum Leseprozess (vgl. Ehlers 1998, S. 138; Ehlers hat sich intensiv mit den Forschungsarbeiten zu Strategien des fremd- und zweitsprachigen Lesens auseinandergesetzt und wird daher in den folgenden Ausführungen hauptsächlich zitiert). Strategisches Handeln bedeutet beim Lesen zunächst das Entwerfen und Sequenzieren von Handlungsplänen, um einen Text zu lesen bzw. zu verstehen.

Kognitive Dimensionen der Lesekompetenz sind gemäß der im vierten Kapitel ausgebreiteten Teilkompetenzen oder Ebenen folgendermaßen zu definieren (siehe Prozessmodell nach van Dijk und Kintsch 1983 in Kap. 4):

- Wort- und Satzidentifikation
- Verknüpfung von Satzfolgen
- Globale Kohärenzherstellung
- Superstrukturen erkennen
- Erkennen von Darstellungsstrategien in Hinblick auf die Textintention
(Rosebrock & Nix 2010, S. 16f)

Zwischen Lesekompetenz und Leseinkompetenz kann keine klare Grenze gezogen werden. Die Ebenen sind ineinander verwoben, hierarchiehöhere Teilfähigkeiten und übergeordnete Kompetenzen wie z. B. das Arbeitsgedächtnis oder allgemeine Denkfähigkeiten können, wie das vierte Kapitel zeigt, hierarchieniedrige Fähigkeiten teilweise kompensieren, was beim Lesen in einer Zweit- oder Fremdsprache von besonderer Bedeutung ist. Die jungen LeserInnen brauchen verschiedene Strategien, um einen Text zu erobern.

Es gibt eine Unmenge an möglichen Differenzierungen und Einteilungen von Strategien, eine vollständige Zusammenstellung wird an dieser Stelle nicht angestrebt (auch hier verweise ich wieder auf Ehlers 1998, S. 85, 87, 98). Die folgende Übersicht soll aber eine Idee vermitteln, wie vielschichtig Strategien eingesetzt werden können. Sie ist zudem für eine zu erarbeitende Aufgaben- und Übungstypologie unentbehrlich. Zunächst sind, um unser zentrales Theoriekapitel 4 wieder in Erinnerung zu rufen, propositionale Lesestrategien auf Wort-, Satz- und Textebene zu unterscheiden:

Lesestrategien auf Wortebene: propositionale Strategien, um Worte und Wortbedeutungen zu identifizieren (Christmann und Groeben 2002, S. 28f)

- Bedeutungserschließung aus dem Kontext
- Spontane Bedeutungsherstellung aus dem Text
- Überprüfen unbekannter Wörter auf Ähnlichkeiten mit Bekanntem
- Verwendung von Wissen um Wortbildungsregularitäten
- Nutzung von Internationalismen

Lesestrategien auf Satzebene: Strategien der lokalen Kohärenzbildung, um Propositionen zu einem Text zu verbinden, schematische (textsortenspezifische) und rhetorische Strategien

- Zurückspringen zum vorhergehenden Satz
- Einen Satz Wort für Wort wiederholen
- Textkonnektoren unterstreichen
- Kontextbezüge herausarbeiten

Lesestrategien auf der Textebene: Strategien, um auch Makropropositionen im Text zu erkennen und einzuordnen (d. h. die Textinformationen mit dem eigenem Vorwissen zu einem mentalen Modell zu verbinden), wobei das Vorwissen der LeserIn eine zentrale Rolle spielt (vgl. auch Flender & Naumann, S. 60).

- Textteile wiederholt lesen
 - schwierige Abschnitte ignorieren und den Rest des Textes verarbeiten
 - Textzusammenhänge nachvollziehen (Notizen, Unterstreichungen o.ä.)
- (vgl. Richter & Christmann 2002)

Strategien sind hier analog zu den in Kapitel vier beschriebenen Ebenen des Leseprozesses hierarchisch gegliedert, da sie gewissen Fertigkeitenkomponenten zugeordnet werden können (z. B. Wörter identifizieren, referentielle Beziehungen herstellen oder Sätze syntaktisch zergliedern). Auch in der fremdsprachlichen Leseforschung gilt die übliche Differenzierung nach den Hierarchieebenen des Leseprozesses (vgl. Kapitel 4) und der Richtung der Textverarbeitungsprozesse, die zu verschiedenen Strategiekonzepten führt (vgl. im Überblick Ehlers 1998, S. 138, Bimmel/Westhoff 1995). Zusammenfassend sind Bottom-up-Strategien eher als einfache Strategien für den oberflächlichen Zugang zu einem Text auf der Wortebene zu verstehen, wogegen Top-down-Strategien für einen tieferen Zugang auf der Textebene sorgen (Ehlers 1998, S. 87, 138). Das schnelle, fehlerfreie Dekodieren gilt in allen Lesewelten, der erst-, zweit- und der fremdsprachlichen, als die beste Voraussetzung für erfolgreiches Lesen (vgl. Ehlers 1998; Lutjeharms 2010, S. 15). Allerdings sind - wie bislang des Öfteren erwähnt - auch nichtsprachliche und kulturell bedingt unterschiedlich gewichtete Kenntnisse wie Weltwissen oder logische Zusammenhänge verantwortlich für das Textverstehen (vgl. Krumm 1990a, Bimmel & Westhoff 1995, S. 136). Der Unterschied zwischen erst-, zweit- und fremdsprachlichem Lesen ist damit nicht allein im Defizit sprachlicher Kenntnisse zu suchen, der bestimmte Kompensationsstrategien erforderlich macht (wie z. B. Hypothesen bilden, antizipieren, etc.). Da Studien aber belegen, dass direkte Trainingsmaßnahmen einen größeren Erfolg auf hierarchieniedrige Leseprozesse zeigen (vgl. Ehlers 1998, S. 144), sind solche Maßnahmen auch in der Zweitsprache dringend zu empfehlen. Gerade in der Zweit- und Fremdsprache wird aber auch die top-down-Strategie des Inferierens maßgeblich verwendet, um Fakten zu verbinden und die Kohärenz des Textes zu sichern. Schlussfolgerungen nutzen den Kontext und das Weltwissen, um einen Text zu erschließen (vgl. Ehlers 1998, S. 78).

Diese Strategien gehören bereits einer weiteren Kategorie von Lesestrategien an, den kognitiven Strategien. Sie werden auch als Primärstrategien bezeichnet, die während des laufenden Leseprozesses angewendet werden und unmittelbaren Einfluss auf die Informationsverarbeitung haben, indem die Lernaufgabe und das Lernmaterial bearbeitet wird. Metakognitive Strategien im Sinne von Sekundärstrategien dagegen dienen als Steuerungsaktivitäten der Stützung und Überwachung des Lernprozesses (vgl. Ehlers 1998,

S.78f, 159f). Selbstbefragen, Paraphrasieren oder Zusammenfassen können beispielsweise auch als Sekundärstrategien gelten¹⁵³, wie die folgende Zusammenfassung zeigt:

KOGNITIVE LESESTRATEGIEN

Lesestrategien des Vorhersagens

- Inhalt antizipieren aufgrund von Textmerkmalen
- Inhalt antizipieren aufgrund des Kontextes
- Inhalt antizipieren aufgrund des Wissens über die Textsorte
- Hypothesen bilden

(vgl. Rosenbrock & Nix 2010, S. 64; Ehlers 1998, S. 87ff.)

Ordnen Lesestrategien

- Markieren/Unterstreichen wichtiger Textstellen
- sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte
- Formulieren oder Finden sinnvoller Sätze für einzelne Textabschnitte
- Zusammenfassung der Kernaussage eines Textes
- Herausschreiben eines zentralen Satzes pro Abschnitt
- Herausschreiben der Schlüsselwörter eines Textes
- Zusammenstellen der Stichwörter eines Textes
- Herausarbeiten des Argumentationsgangs (des „roten Fadens“) eines Textes/Textabschnitts
- Markieren von Stellen im Text, an denen das Thema bzw. die Argumentation wechselt
- Identifizieren strukturmarkierender Hinweise
- Finden wichtiger Aussagen im Text
- Markieren von Argumentationsstrukturen
- Erstellen von „Mindmaps“/Netzkarten des Textes

(vgl. Gold 2007, S. 48)

Elaborierende Lesestrategien

- Fragen an den Text stellen (vor der Lektüre) und nach dem Lesen beantworten
- Visualisierung von Textstellen oder Textabläufen
- Assoziationen bilden
- Leseerfahrungen notieren
- Wiedergabe von Absätzen oder Sätzen in eigenen Worten
- Pro- und Contra-Diskussion zum Thema
- Vergleiche mit einem anderen Text zum selben Thema anstellen

(vgl. Gold 2007, S. 48ff.)

Wiederholende Lesestrategien

- Wiederholtes Lesen des Textes/ einzelner Textstellen
- Bestimmte Textstellen (wiederholt) laut vorlesen
- Schwierige Textstellen abschreiben, Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen

(vgl. Gold 2007, S. 48)

Lesestrategien des Wissensgebrauchs

- Suche nach relevanten Wissensaspekten (Inferenzen)
- Nutzen des Wissens für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation
- Verknüpfen von Neuem mit Altem

(Ehlers 1998, S. 87ff.)

Kulturelle Lesestrategien

- Erfassen kulturell wichtiger Aspekte
- Vergleichen - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamem

(Ehlers 1998, S. 87ff.)

¹⁵³ Ehlers erwähnt zusätzlich Taktiken, die den hierarchieniedrigen Strategien zuzuordnen sind, in denen es um Aktivitäten wie Markieren oder Notizen machen handelt.

METAKOGNITIVE LESESTRATEGIEN

Planen und Kontrollieren

- Ziele formulieren
- Lösungsschritte wählen
- Strategien festlegen
- Aufgabenanforderungen einordnen
- Selbstbefragung
- Verstandenes überprüfen
- Prüfen der Qualität von Ergebnissen
- Prüfen der geplanten Strategien
- Abändern von Strategien
- Umgang mit Fehlern beim Verstehen
- Anpassen von Strategien an Ziele

Steuern und Evaluieren

- Konzentration auf relevante Aspekte
- Zeitmanagement
- Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation
- Anpassen der Lesegeschwindigkeit
- Prüfen des Verstandenen

(Ehlers 1998, S. 98)

Lesestrategien hängen stark mit der unterschiedlichen Art der Informationsaufnahme zusammen, die ich hier als Lesarten bezeichnen möchte. Lesen ist nicht gleich Lesen. Entspanntes Geschichtenlesen daheim im Sessel und das Lesen eines Sachtextes in der Schulbank basieren zwar beide auf einer textübergreifenden Lesefähigkeit mit individuellen Differenzen (vgl. Ehlers 1998, S. 12, 246), zeigen aber auch die Abhängigkeit des Leseprozesses von situativen und kommunikativen Bedingungen. Zum bewussten Einsatz von Lesestrategien gehört daher auch die Arbeit an verschiedenen Lesarten und den dazugehörigen Techniken, die trainiert werden können und stark variieren. Texte werden mit unterschiedlichen Zielsetzungen gelesen, die die Lesart beeinflussen und je nach Motivation die selektive Aufnahme des Textinhalts kontrollieren (vgl. Lutjeharms 2010, S. 11). Lesarten werden von der Aufgabenstellung, der Leseintention, der angewandten Textstrategien und vor allem vom Interesse und der Motivation des Lesers/der Leserin beeinflusst. Je nach Leseintention werden Texte flach oder tiefer gelesen, entsprechend gering oder hoch ist auch die Zahl der Inferenzen (vgl. Ehlers 1998, S. 74f).

STRATEGISCHE LESARTEN

- Selektives Lesen
 - Globales Lesen
 - Detailliertes Lesen
- (vgl. Lutjeharms 2010)

In der Literatur besteht kein Konsens über die Begrifflichkeiten zu den Lesestilen, Lesarten oder Leseformen (Ehlers 1998 bietet einen Vergleich, S. 246). Da die Termini, die

Lutjeharms (2010) auflistet, jenen im empirischen Projekt verwendeten entspricht, soll ihr Überblick beispielhaft wiedergegeben werden:

Scanning

- suchendes Lesen
- selektives Lesen, bei dem gründlich nach bestimmten Inhalten gesucht wird

Skimming

- Orientierendes Lesen
- Überfliegendes Lesen

Kursorisches Lesen

- Globales, dem Textaufbau folgendes Lesen

Gründliches/totales Lesen

- Genaue Verarbeitung des Textinhalts

Argumentatives Lesen

- Auseinandersetzung mit dem Textinhalt
- Elaboration

(vgl. Lutjeharms 2010, S. 11)

Ergänzend muss das Lesen diskontinuierlicher Texte erwähnt werden. Die Einteilung von Lutjeharms geht vom traditionellen linearen Lesen aus. LeserInnen sind aber auch mit diskontinuierlichen Texten konfrontiert, wie etwa Grafiken oder Tabellen auf Sachebene. Oft stehen diese Textsorten in Verbindung mit linearen Texten, trotzdem sollte ihrer Lesart Aufmerksamkeit geschenkt werden, da für ein Gesamtverständnis andere Strategien notwendig sind. In diesem Kontext steht auch das Lesen von Hypertexten, die das Lesen in neuen Medien bestimmen, etwa das Surfen im Internet, wo man sich durch einen Text hindurchklickt (vgl. Kleedorfer 2005, S. 15). Zu betonen ist dabei die individuelle Prägung von Lesestilen, die nicht nur durch persönliche Merkmale (z. B. schnelle LeserInnen versus textnahe, am wörtlichen Sinn orientierte LeserInnen), sondern auch durch die Lesererziehung im schulischen Sozialisationsprozess und durch kulturelle Lesestile beeinflusst wird (vgl. Ehlers 1998, S.89, 246).

Für die Instrukionspraxis an der Schule ist die Erkenntnis wesentlich, dass sowohl individuelle als auch kulturspezifische Unterschiede im Strategiegebrauch nachweisbar sind (ebda., S. 140f, S. 179). Die PISA-Ergebnisse weisen nach, dass auch das inhaltliche Vorwissen ein signifikanter Prädiktor für die Lesekompetenz darstellt, da es das tiefere Verständnis fördert. Für die situative, mentale Textrepräsentation ist dieses Vorwissen wichtig, da es das Verstehen der Sachverhalte in einem Text maßgeblich steuert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 131 sowie Kap. 4.1.2 in dieser Arbeit), was die Ergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit belegen (vgl. Kap. 9.2). Schließlich unterscheiden sich die Leseziele von Literatur stark von Lesezielen bei Sachtexten, die primär in der Wissensaneignung liegen. Literarisches Lesen zielt dagegen auf Erfahrungsprozesse, ästhetischen Genuss und Erkenntnis (vgl. vgl. Kap. 7.7 sowie Ehlers 1998, S. 108).

Kritisch erwähnt Ehlers eine Vermischung und fehlende Differenzierung zwischen sprachbezogenen, lesebezogenen und allgemein kognitiven Prozessen, aus denen sich das Lesen zusammensetzt, die aber auch die Uneinheitlichkeit des Leseprozesses bestätigt (Ehlers 1998, S. 139). Im Sinne der fächerübergreifenden Schlüsselrolle des Lesens ist diese Differenzierung von Lesestrategien für eine Leseförderung im schulischen Kontext von großem Interesse und sollte im Unterricht berücksichtigt werden. LeserInnen zu Beginn der Sekundarstufe I stehen in ihrer Leseentwicklung zwischen der erfolgreichen Bewältigung des sprachbezogenen Dekodierens, einem Hauptfaktor für individuelle Differenzen und mangelnde Lesekompetenz, und der Herausbildung hierarchiehöherer Prozessebenen, in denen sprachbezogene Aufgaben zurücktreten und kognitive Verstehensleistungen in den Vordergrund treten. Bei einem Zweitspracherwerb von über sechs Jahren reichen die sprachbezogenen Differenzen allerdings weit in die Sekundarstufe I hinein und müssen auch hier trainiert werden.

7.6.2 Erfassung von Lesestrategien

Gute LeserInnen unterscheiden sich von schwachen LeserInnen gerade im Repertoire und Einsatz von Strategien. Trotzdem stellen Strategien kein Differenzmerkmal zwischen guten und schwachen LeserInnen dar, wie Ehlers darlegt, da die Anwendung von Lesestrategien nicht durch einen standardisierten Test eruiert werden kann:

„Es kann sein, daß ein nach diesen Kriterien als *gut* eingestufte Leser an anderen Leseaufgaben und Texten scheitert und ein *schlechter* Leser sich wiederum bei anderen Textsorten als kompetent erweist“ (Ehlers 1998, S. 84).

Strategien erweisen sich daher als äußerst individuell eingesetzte Handlungen. PISA etwa befragt die SchülerInnen nach ihrem Einsatz von Lesestrategien¹⁵⁴ und sieht einen engen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und jenen Kontrollstrategien, die den eigenen Lernfortschritt überwachen. Kontrollstrategien steuern die Lernaktivität und sind in diesem Sinne regulierende Strategien. Aber auch Strategien, die auf das Verstehen und die Bedeutung des Lerngegenstandes abzielen, hängen mit der Leseleistung zusammen. Nun ist interessant, dass im Gegensatz dazu dem Einsatz von Wiederholungsstrategien wie z. B. dem Auswendiglernen keine aussagekräftigen Zusammenhänge zur Lesekompetenz zukommen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 278f). Diese Schlussfolgerungen sind bedeutsam, denn

¹⁵⁴ Indem die Schüler selbst auf einer vierteiligen Skala den eigenen Einsatz von Lesestrategien von „fast nie“ über „manchmal“, „oft“ bis „fast immer“ bewerten (beschrieben in Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 274).

es ist für die Entwicklung einer erfolgreichen Leseleistung offenbar trotzdem wesentlich, die richtigen Strategien zu kennen und zu erwerben. Ein guter Leser bzw. Informationsverarbeiter zeichnet sich dadurch aus, dass er einschätzen und planen kann, in welcher Situation, bei welcher Leseintention und bei welchem Text welche Lesestrategie angebracht ist. Flexibilität ist wichtig, da eine Strategie aufgaben-, text- und situationsbezogen für verschiedene Aufgabenstellungen angepasst werden kann. Wie aber kann man diesen Einsatz von Strategien überprüfen und messen?

Im Lernalltag an den Schulen wird in den letzten Jahren zwar vermehrt strategische Kompetenz trainiert, indem den Arbeitstechniken und dem Lernen lernen (etwa durch Konzepte wie das Eigenverantwortliche Lernen (EVA) nach Klippert 2001) Raum geboten wird. In welchem Ausmaß dabei Lese- und Textverarbeitungsstrategien berücksichtigt werden, bleibt aber fraglich. In jedem Fall müssen SchülerInnen längerfristig ausprobieren und erfahren können, wann und wie Techniken und Strategien zu erfolgreichem Lesen/Lernen führen und welchen Nutzen sie daraus ziehen können. Hier geht es nicht um immergleiches Üben und Wiederholen, sondern um die Entwicklung von Strategien gemäß der Definition von Handlungsplänen, die sich je nach Aufgabe, Text und Lesesituation den Gegebenheiten anpassen. Bewusste Strategievermittlung und -anwendung bedeutet autonomes Lernen, da die Steuerung und Überwachung des Leseprozesses und Lernfortschritts immer mehr den Lernenden selbst überantwortet werden kann (vgl. Ehlers 1998, S. 80). Wie wichtig die Selbstevaluation in Bezug auf den Einsatz von Strategien ist, zeigt auch die Tatsache, dass Verstehensdefizite von den LeserInnen selbst oft nicht als solche erkannt werden. Ohne strategisches Bewusstsein werden schwierige oder widersprüchliche Textstellen überlesen, denn gerade schwache LeserInnen bemerken nicht, wenn sie den Text nicht verstehen und übergehen schwierige Passagen. Starke LeserInnen hingegen sind in der Lage, Strategien für das Textverständnis einzusetzen, Kontexte heranzuziehen und ihr Vorwissen zu aktivieren. Sie versuchen aktiv, Zusammenhänge zwischen den Textteilen herzustellen. In empirischen Studien zeigt sich immer wieder, dass sich gute LeserInnen ihrer Strategien bewusst sind und aufgaben- und zielorientierter arbeiten können (Christman & Groeben 1999). Das bedeutet, SchülerInnen müssen lernen, ihren Verstehensprozess aktiv zu überwachen, in dem sie spezifische Textverarbeitungsstrategien bewusst einsetzen. Das Wissen um Lernstrategien erhöht die Behaltens- und Transferleistungen beim Lesen, d. h. SchülerInnen, die z.B. Texte auswendig gelernt haben, haben diese besser behalten, wenn sie nicht nur diese Strategie trainiert, sondern auch die Bedeutung dieses Trainings verstanden haben (das deutsche PISA-

Konsortium verweist hier auf ältere Studien von Brown, Campione und Day 1981, die durch die deutschen PISA-Ergebnisse bestätigt wurden, vgl. S. 132).

Voraussetzung für den Erwerb und bewussten Einsatz von Strategien ist die explizite Thematisierung der beim Lesen ablaufenden Lernprozesse durch einen „kompetenten Anderen“¹⁵⁵ wie etwa einem Lehrer/einer Lehrerin (vgl. Bräuer 2010, S. 98) und der aktive Austausch darüber. Wie Kap 3.4 bereits anschaulich darlegt, ist Skepsis bezüglich der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte angebracht, was den Kenntnisstand über Verarbeitungs- und Verstehensprozesse beim Lesen anbelangt, um aktuelle Leseschwierigkeiten adäquat einschätzen zu können (vgl. dazu auch Deutsches PISA-Konsortium, S. 132). Wichtig ist Methodenvielfalt, denn vielfältige, facettenreiche Lern- und Leseerfahrungen sind notwendig, um gelingende Lernprozesse zu erfahren und nachhaltig zu nutzen. Auch die Lehrformen sollten methodisch vielfältig sein, um unterschiedlichen Leser- und Lerntypen gerecht zu werden (vgl. Ehlers 1998, S. 230, Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 128f).

„Strategien müssen konkret gefasst und in Lesesituationen eingebettet werden, um der Lesepraxis eine Basis für Fördermaßnahmen in die Hand geben zu können“ (Ehlers 1998, S. 86). Daher war es mir wichtig, die im Leseförderprojekt erworbenen Strategien zu erheben bzw. nachzufragen. Im Folgenden begründe ich mein Erhebungsinstrument, das ich im Wissen um die Bedeutung von Strategien auf allen Lesekompetenzebenen und in Hinsicht auf die Defizite basaler Diagnoseinstrumente erarbeitet habe.

7.6.3 Eine Aufgabentypologie zur Lesediagnostik und Leseförderung für SchülerInnen in sprachlich heterogenen Gruppen

Noch fehlt für den Bereich Deutsch als Zweitsprache eine Lesedidaktik, die eine Binnendifferenzierung ermöglicht. Auch eine Lesediagnostik in der Zweitsprache, die die unterschiedlichen Lern- und Lesebiographien berücksichtigt, liegt noch nicht vor. Alle Abschnitte dieses Kapitels weisen aber darauf hin, dass eine kongruente Lesedidaktik für den Bereich Deutsch nicht abgekoppelt vom Schulunterricht entwickelt werden muss, sondern vielmehr für sprachlich heterogene Klassen und Gruppen im Sinne der Binnendifferenzierung und mit Bezug zur individuellen Spracherwerbsbiografie der SchülerInnen erarbeitet werden

¹⁵⁵ Der kompetente Andere kann eine Lehrperson oder ein Mitschüler sein, aber auch schon die Eltern beim Vorlesen.

sollte. Zentrale Aspekte einer Leseförderung in heterogenen Gruppen – und hier nehme ich bereits einige wichtige Ergebnisse meiner empirischen Forschung im 9. Kapitel vorweg - sind die systematische Wortschatzarbeit samt diverser Bezugsrahmen und Bedeutungsmöglichkeiten, strategische Hilfe beim Entschlüsseln syntaktischer Strukturen, das bewusste Vorentlasten der Texte und eine möglichst kleinschrittige Arbeit am Text, die durch Teilaufgaben den Leseprozess untergliedert und für SchülerInnen leistbar macht.

Ehlers hat bereits 1992 die folgende Aufstellung von Teillernzielen vorgenommen:

- I. Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen.
 - II. Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen
 - III. Entwicklung der Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen (Entwicklung von Problemlösungsstrategien)
 - IV. Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungen zu erfassen/zu bilden
 - V. Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstituieren.
 - Va. Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen
 - Vb. Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen
 - Vc. Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen
 - Vd. Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel
 - Ve. Entwicklung der Fähigkeit zu antizipieren
- (Ehlers 1992, S. 49f)

Diese Teillernziele unterscheiden sich nicht maßgeblich von jenen, die im Lehrplan ohnehin auch für muttersprachliche SchülerInnen vorgesehen sind. Auch wenn Wortschatzarbeit und Vermittlung von Lesestrategien Schwerpunkte im Sinne fremdsprachlichen Lesens setzen, fördern sie die Lesefähigkeit aller SchülerInnen.

Vor dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Leseforschung und mit Hilfe der Leseforschung und -didaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erarbeitete ich daher für meine empirische Untersuchung eine Aufgabentypologie in Anlehnung an Swantje Ehlers (1992, 1998, 2000), die sowohl als Übungstypologie, als auch für Testzwecke zur Erhebung von Teilfähigkeiten innerhalb der Lesekompetenz dienen kann. Diese Typologie wurde mit anderen Aufgabenstellungen der Leseförderung abgeglichen¹⁵⁶ und bildet Lesekompetenz auf möglichst vielen Ebenen und Handlungsfeldern ab. In ihrem Praxisbezug

¹⁵⁶ Christmann und Groeben (2002) etwa geben folgende Auflistung an mögliche Herangehensweisen an einen Text im Sinne der Förderung hierarchiehöherer Leseprozesse: Konzentration auf die Fragestellung (Identifikation und Formulierung der Fragestellung unter Berücksichtigung des Kontextes), Analyse von Argumenten (Identifikation von Konklusionen, Prämissen, Gründen, Implikationen, irrelevanten Aspekten), Klärende Fragen an den Text stellen (Identifikation zentraler Ideen, Fakten und Meinungen unterscheiden, Beispiele und Gegenbeispiele finden), Die Glaubwürdigkeit einer Quelle beurteilen, Beurteilung von Beobachtungsberichten, Deduktion und Beurteilung von Deduktionen, Induktion und Beurteilung von Induktionen (Generalisierung, Inferenzen), Werturteile fällen (Gewichten, Gegenüberstellen), Definieren und Beurteilung von Definitionen, Identifikation von Annahmen, Beurteilung von Handlungen, Beurteilung von Interaktionen (vgl. Christmann & Groeben 2002, S. 157f).

erlaubt eine solche Typologie die schnelle Zuordnung von zu prüfenden Teilfähigkeiten, Strategien und konkreten Aufgabenstellungen. Die anzuwendenden Strategien und Teilfähigkeiten dieser Typologie orientieren sich möglichst an den Anforderungen von SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe I, die nach erfolgreichem basalem Lesetraining (Konzentrations- und Blickspannentraining) das orientierende (skimming) und genaue Lesen (scanning) trainieren und Strategien zur Sinnkonstituierung aufbauen müssen.

Aufgabentypologie nach Ehlers (1992)¹⁵⁷

Aufgabe/Strategie	Kriterien (zu prüfende Teilfähigkeit)
Gliedern eines ungegliederten Textes, z.B. Textschnipsel zusammensetzen	Lokale Textkohärenz, Gliederungssignale, Sinnkonstituierung, Erzählstrategien, Textaufbau (Textsorten)
Textparaphrasierung	Textrepräsentation, Abstraktionsfähigkeit, Umgang mit Bildungssprache, Distanzierung von der Alltagssprache
Auslassungen im Text antizipieren, abgebrochene Texte antizipieren, Hypothesen bilden lassen, Satzteile vorhersagen	Lokale Kohärenzbildung, Vorwissen einsetzen, Antizipieren, Erzählstrategien, Textaufbau
Schlüsselwörter markieren	Zielgerichtete Informationsentnahme, Textkohärenz erkennen
Markieren von Verknüpfungsmitteln	Kenntnis von kohärenzstiftenden Mitteln, Sinnkonstituierung
Cloze-Tests, Lückentexte	Sinnbezüge im Text erkennen, Bedeutungserfassung, Vorwissen, unbekannte Wörter erschließen, Satzverknüpfungen
Texte (Abschnitte) zusammenfassen, Titel zuordnen, mehrere Zusammenfassungen alternativ geben und wählen lassen, Zuordnungsübungen	Textkohärenz, Bedeutungserfassung, Bezüge erkennen, Globalaussagen bilden können
Suchauftrag (z.B. W-Fragen) ¹⁵⁸	Informationen filtern und organisieren, Wichtiges von Unwichtigem trennen
Fragen stellen zum Text, Lösungen suchen	Leitfragen/Problemstellungen finden, Antizipieren, Interpretieren und Bewerten ¹⁵⁹
Texte funktional erfassen	Wahrnehmung konnotativer Bedeutung und Stilmittel

Abb. 17: Aufgabentypologie Lesekompetenz und Kriterien zu Teilfähigkeiten

¹⁵⁷ Diese Aufgabentypologie wurde bereits in der von mir mitverfassten Broschüre „Leselust statt Lesefrust (2007, S. 63) veröffentlicht.

¹⁵⁸ Bei PISA bestehen 70% der Aufgabenstellungen daraus, Information aus einem Text herauszusuchen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 82).

¹⁵⁹ Reflektieren und Bewerten bedeutet, den Text mit eigenem Wissen, eigener Erfahrung in Beziehung zu setzen. Hierzu muss betont werden, dass dies erst im Verlauf der Sekundarstufe I geschult wird und die SchülerInnen hier völlig unterschiedliche Niveaus aufweisen (vgl. ebda., S. 85).

Folgende Verfahren wurden auszugsweise für die empirische Untersuchung gewählt:

1. Tests, die auf hierarchieniedrige Prozesse abzielen (Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenz)

- Das Salzburger Lesescreening erfordert Schnelligkeit bei der Satzverifikation und der Erfassung propositionaler Strategien
- Lückentexte erfordern die Fähigkeit zur Bedeutungserfassung und Sinnkonstituierung sowie zum Erschließen von Wörtern aus dem Kontext. Die Wortschatz- und Kontextabhängigkeit erfordert kulturelles Vorwissen - eine Lesefähigkeitskomponente, die auch für propositionale Strategien bedeutsam ist, insbesondere in der Zweit- oder Fremdsprache.
- Ungegliederte Texte erfordern die Kenntnis von syntaktischen Beziehungen der Sätze zueinander und der Textbedeutungsmerkmale des jeweiligen Einzeltextes, die zusätzlich verglichen werden müssen. Die Sinnhaftigkeit von Satzfolgen muss durch Strategien der lokalen Kohärenzbildung gefunden werden.
- Ein Textpuzzle zu ordnen misst die Fähigkeit, Gliederungssignale und Sinnzusammenhänge zu erkennen und Sinn zu konstituieren, aber auch Kenntnisse des Textaufbaus anhand von Textsortenwissen und Erzählstrategien.

2. Tests, die hierarchiehöhere Prozessebenen einschließen (globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen, Darstellungsstrategien im Sinne makropropositionaler Strategien erkennen) In Interviews mit ausgewählten SchülerInnen wurden Sachtexte eingesetzt.

- Einerseits geht es um den Einsatz von Lesestrategien wie das Aktivieren von Vorwissen, die Hypothesenbildung und Fähigkeit zu antizipieren sowie Textsortenbezug und das Überfliegen (skimming) zur ersten Orientierung im Text.
- Andererseits wird der Text gescannt, d.h. gezielt nach Informationen abgesehen (W-Fragen).
- In Interviewsituationen werden Teile des Texts paraphrasiert, da das Paraphrasieren im Sinne einer Textrepräsentation die Fähigkeit unter Beweis stellt, den Inhalt des Textes im Gedächtnis aufzubauen (im Sinne der mentalen Repräsentation, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 85) und zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu aktivieren. Das gilt als wichtige Fähigkeit, aus Texten zu lernen (ebda., S. 92).

Die konkreten Ergebnisse dieser Erhebungen sind in Kap. 9.2 dargestellt.

Da die Auswahl der Texte und das dahinter liegende Textsorten- und Kontextwissen einen wichtigen Aspekt der Lesekompetenz darstellen und für die Top-Down-Leistungen während des Leseprozesses immens wichtig sind, schließt der Umgang mit Sachtexten und literarischen Texten dieses Kapitel ab.

7.7 Umgang mit Sachtexten und literarischen Texten

Richter und Christmann (2002) oder Groeben und Hurrelmann (2002a) gehen davon aus, dass der Kern der Lesefähigkeit eine kognitiv-konstruktive Leistung darstellt und als generelle Lesefähigkeit unabhängig von der Unterscheidung zwischen pragmatischen Sachtexten und literarischen Texten betrachtet werden kann. Die Rolle des Textsortenwissens, der Vermittlung und dem Einsatz von Kontextwissen, besitzt innerhalb der Lesestrategien daher auch einen generell wichtigen Stellenwert. Die funktionale Unterscheidung in Informations- bzw. Sachtexte und literarische Texten ist diesen nachgeordnet, wenngleich die Grenzen schwimmend sind und eine eindeutige Abgrenzung nicht sinnvoll ist (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 255; 268f). In dieser Arbeit wird keine Abhandlung der Textsorten und ihrer Spezifika geleistet, sondern lediglich auf ihre große Bedeutung hingewiesen, die sich auch in den Schulcurricula zeigt. Darüber hinaus soll deutlich werden, dass insbesondere literarische Texte nicht auf ihren propositionalen Gehalt reduziert werden können und gerade in den weiteren Bedeutungsebenen für den Unterricht in der Zweitsprache fruchtbringend sind. Literarische Texte sind von einer konstitutiven Offenheit geprägt, die die kognitiven Schemata, d.h. die mentalen Ordnungsmuster des Lesers/der Leserin (wie etwa Wortschatz, Weltwissen oder Textsortenwissen) weit mehr beanspruchen als Sachtexte (vgl. ebda., sowie Rosebrock & Nix 2010, Bredella 2005, Ehlers 1992, 1998, S. 186f). Ein Paradebeispiel sind Märchen, deren Ordnungsmuster uns allen bekannt sind (z. B. „Böse Hexe“ als Objektschema im Märchen, „Aufgabe - Auszug - Bewährung - Heimkehr - Belohnung“ als Ereignisschema im Märchen). Bemerkt Ehlers 1998 noch eine mangelhafte Beschäftigung mit Textsorten für den fremdsprachlichen Lesediskurs (vgl. S. 187), so kann heute von mehr Sensibilisierung für das Thema gesprochen werden.

Die Ausweitung schriftlicher Textsorten auf verschiedenste, auch mediale Texte im Sinne eines umfassenden Literalitätskonzeptes (vgl. Bertschi-Kaufmann & Rosebrock 2009) wird an dieser Stelle nicht verfolgt, da sie im Rahmen der empirischen Studie nicht im Vordergrund stand. Einerseits war die Zeit zu knapp für die Beschäftigung mit beispielsweise digitalen, interaktiven Medien (obschon einige Lehrerinnen sehr wohl mit den Kindern am PC gelesen haben), andererseits waren die Bemühungen in diese Richtung sicher nicht ernsthaft genug. Der Fokus auf die basale Lesetechnik war dominant, darüber hinaus stand vor allem literarisches Lesen in Form von Märchen im Zentrum (was dem Lehrplan der fünften Schulstufe entspricht). Da diese Lektüreformen aber nicht der Medienpraxis Jugendlicher entsprechen, muss im Laufe der Sekundarstufe mit einem erweiterten Literalitätskonzept samt

seiner Textsortenvielfalt gearbeitet werden, um der sozialen und personalen Subjektivierung der SchülerInnen (die ja auch im Zentrum der Beschäftigung mit Literatur im Sinne von kanonisierter Hochliteratur steht, wenn es um die Fähigkeit zur Empathie und Selbstreflexion sowie einer verstärkten Sprachsensibilität geht, vgl. Hurrelmann 2009, S. 37) im Umgang mit neuen Medien gerecht zu werden. Damit verbunden ist auch die Forderung nach einem handlungs- und produktionsorientierten Sprachunterricht, der sich auf die lebensweltlichen Anforderungen des Lese- und Textverstehens bezieht und neue Methoden des Unterrichts erfordert.

Im schulischen Kontext des Fachs Deutsch dominiert nach wie vor die Unterscheidung von klassischen Textsorten für die verschiedenen Lesarten, für differenzierte Verarbeitungsstrategien und damit auch für die Erhebung der Lesekompetenz im Allgemeinen und für die gezielte Entwicklung von Testformaten im Besonderen. Daher sollen literarische Texte und Sachtexte im Folgenden genauer betrachtet werden.

7.7.1 Charakteristika von Sachtexten

Die Palette an Sach- und Informationstexten ist breit und stark an pragmatischen Funktionen und Zwecken orientiert. Im Großen und Ganzen wollen sie informieren und Wissen vermitteln, für den didaktischen Einsatz ist aber die folgende Unterscheidung anhand von prototypischen Funktionen von Christmann und Groeben (2002, S. 150f) sinnvoll, weil diese Einteilung spezifische Anforderungen an die Verarbeitungs- und Lesekompetenz bereithält, die für förderliche Zwecke nutzbar gemacht werden können.

- didaktische Texte (um zu memorieren oder kritisch zu bewerten, dem eigentlichen Wissenserwerb zuzuordnen)
- Persuasionstexte (um zu bewerten und umzusetzen)
- Instruktionstexte (Umsetzung, Handlungsorientierung)

Wir beziehen uns lediglich auf den ersten Typ: Merkmale didaktischer Texte sind sprachliche Einfachheit, Kürze und Prägnanz, die motivationale Stimulanz sowie vor allem die kognitive Gliederung und Ordnung, die von besonderer Bedeutung ist. Wir erinnern uns an die Relevanz von gut ausgebildeten kognitiven Schemata im Kopf des Lesers/der Leserin, weil sie den Lesevorgang im Sinne der top-down-Prozesse unterstützen können und auch Lesedefizite, sei es durch fehlenden Wortschatz oder stockendes Lesen, auf anderen Ebenen zumindest teilweise kompensieren können. Der Leser/die Leserin benötigt ein domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen, kann aber die top-down-Leistungen beim Textverstehen trainieren. Diesen Schemata kommt die inhaltliche Gliederung und

Strukturierung des Textes entgegen. Christmann und Groeben sprechen vom „Ankerkonzept“, das desto stabiler und klarer ist, „je besser die neue Information von bereits etablierten Konzepten unterscheidbar ist“ (2002, S. 152). Mit den folgenden Textgestaltungsprinzipien kann im Sinne der Sensibilisierung und Vorentlastung des Inhaltes sehr gut gearbeitet werden.

Für die kognitive Ordnung sind entsprechende Vorstrukturierungen des Textes hilfreich, die das Vorwissen im Sinne der mentalen Modelle aktivieren (vgl. ebda., S. 155). Die Vor- und Weltwissensstrukturen des Lesers/der Leserin einschließlich Erwartungen (Antizipation), Zielsetzungen und Interessen) beeinflussen die Textrezeption maßgeblich. Die Repräsentation des im Text dargestellten Inhalts hängt ganz wesentlich von der Qualität und Quantität des Vorwissens ab. Der Einsatz des Vorwissens kann im Unterricht aber auch gezielt trainiert werden, was insbesondere in der Fremdsprachendidaktik stattfindet, wo top-down-Prozesse für das Textverständnis wichtig sind.

Äußerst wichtig ist auch die Art und Weise, wie ein Text sequentiell arrangiert ist, d.h. wie die Textinformation aufeinander folgt. Eine hierarchische Sequenzierung führt zu besserem Textverständnis, eine deduktive Sequenzierung zu mehr Behaltensleistung (ebda., S. 153). Weiters hilfreich sind Kontinuität und schlüssige Textstruktur versus diskontinuierlichen Texten. Für einen ersten Überblick bedeutend ist die Superstruktur, die möglichst schnell die Textsorte festlegt. „Generell ist im Rahmen der neuen Textverarbeitungs-forschung eindrucksvoll belegt worden, dass der Aufbau einer kognitiven Struktur umso besser und schneller gelingt, je klarer und deutlicher ein Text Hinweise gibt, wie die Textinformationen aufeinander zu beziehen sind und je weniger Kohärenzlücken durch Schlussfolgerungen und Umstrukturierungen geschlossen werden müssen“ (ebda., S. 153). Für LeserInnen in der Zweitsprache sind dies enorm wichtige und hilfreiche Erkenntnisse, die didaktisch aufgegriffen werden können. Es geht also meist um die Bildung von Analogien, um die Fähigkeit, vorhandenes auf neues Wissen zu beziehen. Um dieses zu gewährleisten (Wissenskonsolidierung), werden folgende Arbeitsschritte empfohlen:

- Zusammenfassen
- Unterstreichen
- Hervorheben

Bezüglich der Textmerkmale Einfachheit, Kürze und Prägnanz ist der Faktor der Wortschwierigkeit und der Satzschwierigkeit für die Lesbarkeit entscheidend. Weiters die Redundanz, die semantische Kürze, die „kontextbedingte Vorhersagbarkeit semantischer

Zeichen“ (ebda., S. 154). Verständliche Texte sind redundanter gestaltet. Und schließlich ist, damit ein Text überhaupt mit Gewinn gelesen wird, Motivation und Interesse am Thema Grundvoraussetzung.

7.7.1.1 Zur Auswahl der Sachtexte für die empirische Untersuchung

Die ausgewählten Texte sind alle klassische, kontinuierliche Texte, in Sätzen und Absätzen organisiert. Sie sind keine Ausschnitte aus größeren Strukturen, aus Büchern oder Kapiteln, sondern abgeschlossene Texte (im Gegensatz zu den nicht kontinuierlichen Texten wie Diagramme, Bilder, Karten oder Tabellen, wie sie etwa beim PISA- Test Anwendung finden). Voraussetzung für die Testkonstruktion war die Beschreibung der Lesekompetenz 10-Jähriger, d. h. die SchülerInnen sollten mit Texten konfrontiert werden, die sie aus ihrer Schulzeit bereits kennen. Zu den Einsatzbereichen komme ich in Kap. 9.2.1 noch genauer, hier sei nur soviel gesagt, dass die Texte sowohl schriftlich als auch mündlich in Interviews zum Einsatz kamen.

Ein wichtiger Faktor in der Auswahl der Textsorte liegt in der dahinter liegenden Unterscheidung von textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen, die der jeweilige Text erfordert. Um die damit einhergehenden Ebenen der Lesekompetenz in Erinnerung zu rufen, sei folgender Abschnitt in Anlehnung an das Modell von Van Dijk & Kintsch (1983) zitiert:

„Die wörtliche Repräsentation bildet die Textoberfläche (z.B. Wortlaut eines Satzes) ab und ist das Ergebnis grundlegender Verarbeitungsprozesse (Buchstaben- und Worterkennung, syntaktische Verarbeitung). Propositionale Repräsentation beinhaltet die Bedeutung eines Textes (syntaktisch-semantische Verarbeitung). Sie beruht auf der Textbasis und ist das Ergebnis der semantisch-syntaktischen Verknüpfung aufeinander folgender Sätze bzw. Textteile. Im Gegensatz zur wörtlichen Rede wird hier die Bedeutung eines Textes abgebildet, allerdings wird diese nicht mit externen Informationen verknüpft. Die situative Repräsentation ist ein Abbild bzw. mentales Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse. Sie entsteht, wenn die Textinformation in das Vorwissen des Lesers integriert wird, und stellt die höchste Form des Textverständnisses dar. Der Leser versteht den Text nicht nur, sondern entwickelt auch ein inneres Abbild oder Modell der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse.“ (Deutsches PISA- Konsortium, S. 85).

Ein textimmanenter Vorgang betrachtet den Text als Ganzes, Beziehungen müssen im Text verstanden werden und Interpretationen entwickeln sich aus dem Text heraus. Um Informationen entnehmen zu können, muss nicht über den Text hinaus geschlussfolgert werden. Eine sorgfältige Analyse des Textes und seiner Abschnitte führt explizit zu den Detailinformationen, daher ist bei solchen Texten die Konzentration auf bestimmte Textteile gut möglich (etwa Einzelinformationen durch W-Fragen eruieren wie z.B. Datum, Uhrzeiten,

Handlungsfolgen, etc., Suchaufgaben, Markieren von Schlüsselwörtern, Konnektoren oder logisch-argumentativen Paraphrasen, vgl. Ehlers 1992, S. 40). Diese Strategien laufen durch das unbewusste Schließen von Kohärenzlücken oder beim Bilden von lokalen Inferenzen meist stark automatisiert ab, weshalb sich diese Übungsformen für schriftliche Aufgaben eignen (in den Interviews waren bewusste Strategien wichtiger). Die Texte sollten aber nicht zu hochdifferenzierte Taxinomien erlauben, da es primär um die Basiskompetenz der lokalen Kohärenzbildung geht.

In den Interviews, in denen die SchülerInnen einen kurzen Text still lesen mussten und daraufhin mit mir besprachen, wurden auch hierarchisch höher stehende Aufgaben vorgegeben. Einerseits sollte der Text schnell global erfasst und die Hauptidee identifiziert werden. Daraufhin wurden das eigene inhaltliche Vorwissen sowie Textsortenkenntnis und Adressatenbewusstsein hinterfragt. Damit beobachtete ich die Fähigkeit des Schülers/der Schülerin, verschiedene Lesarten strategisch einzusetzen (wie z. B. hypothesengeleitetes, orientierendes, globales, selektives, detailliertes, totales Lesen). Danach galt es Informationen zu ermitteln, Beziehungen im Text zu verstehen, und Schlussfolgerungen anzustellen. Bei der Interpretation wurde versucht, eine Repräsentation im Sinne eines Situationsmodells aufzubauen.

7.7.2 Charakteristika literarischer Texte

Dieser Abschnitt verbindet Literaturwissenschaft, Linguistik, Psychologie und Anthropologie sowie Literaturdidaktik und hat eine jahrtausendalte Tradition (bis hin zur aristotelischen Dramentheorie, vgl. Ehlers 1998, S. 191f). Nichtsdestotrotz sollen literarische Texte im Folgenden sehr kurz und für die Instruktionspraxis relevant charakterisiert werden. Literarische Texte folgen bestimmten erzähltheoretischen Konzepten, die sich gattungs- und entwicklungsgeschichtlich unterscheiden und kulturell gebunden sind. Ein Schlagwort im Verstehen literarischer Texte, vor allem solcher aus anderem kulturellem Hintergrund, ist der Perspektivenwechsel, da beim Erzählen subjektive Erfahrungen vermittelt werden, die ein Verstehen von Anderem und Fremdem voraussetzen. Das Textverstehen kommt durch die Interaktion zwischen Text und LeserIn zustande und beruht auf der subjektiven Beteiligung des Lesers/der Leserin. Die Subjektivität des literarischen Verstehens ist allerdings keineswegs willkürlich, sondern geht aus Inferenzen hervor, die sich auf Erzählstrukturen und Weltwissen berufen. Literarische Texte folgen einer klaren Inszenierung, einem narrativen, kulturell geprägten Code (Ehlers 1998, S. 214), der im Gegensatz zur kulturübergreifenden

Tätigkeit des Erzählens kulturspezifische Merkmale trägt. Der Umgang mit Literatur spricht die höchsten Lese Prozessebenen und Verstehensleistungen an, da die Qualität literarischer Texte Mehrdeutigkeit birgt und über die Bedeutung des Textes in einer Art und Weise reflektiert werden kann, die mit Sachtexten nicht möglich ist. Damit werden besonders top-down-Leistungen trainiert, um bei den kognitionspsychologischen Termini zu bleiben (Rosebrock & Nix 2010, S. 13). Das Gattungs- und Textsortenwissen ist dabei eine wichtige Ordnungshilfe und zählt zum strategischen Inventar, Inhalte zu vermitteln. Darüber hinaus drängt sich beim literarischen Lesen die Anschlusskommunikation geradezu auf, wenngleich der eigentliche Leseprozess ein sehr intimer sein kann.

Gegenüber den pragmatisch orientierten Sachtexten haben literarische Texte eine Vielzahl an Funktionen inne, wie sie von Schreier und Rupp (2002) zusammengefasst werden. Die kognitiven Funktionen können gleichzeitig als Bedingungen des literarischen Lesens betrachtet werden und gehören daher trainiert und gefördert. Besonders für den Einsatz von hierarchiehoher Strategien des Lesens ist die Befassung mit Erzählstrukturen und deren Gliederungssignalen bedeutsam, denn: „Zwischen Textsorte und Lese Strategie besteht eine Affinität.“ (Ehlers 1998, S. 211).

Kognitive Funktionen literarischen Lesens:

- Erhöhung der Abstraktions- und Konzentrationsfähigkeit
- Ausbildung primärer Fantasie
- Fähigkeit zur Antizipation von Handlungsverläufen
- Fähigkeit zum Umgang mit fiktiven Welten
- Befähigung zum Aufbau mehrschichtiger und flexibler Repräsentationen von fiktiven Situationen und Charakteren
- Fähigkeit zur Unsicherheitstoleranz im Sinne der Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten desselben Textes (Polysemie), die sich aus der konstitutiven Offenheit literarischer Texte ergibt (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 262)

Emotionale Funktionen des literarischen Lesens:

- Leseerlebnis per se, Qualität des Lesens
- Leseglück
- Funktion der Unterhaltung (bis hin zum Eskapismus)
- Funktion der Identifikation – Voraussetzung für Empathie, dem Einfühlen in literarische Charaktere

Normativ-verhaltensorientierte Funktionen:

- Herstellung moralischer Bezügen zur Realität (Empathie als Voraussetzung) und für Rollenflexibilität
- Funktion des Probehandelns
- Utopische, ideologiekritische Funktion des Lesens
- Persönlichkeitsentwicklung
- Bibliothherapie (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 262f)

Lässt sich der Leser/die Leserin auf den Text ein und ist motiviert, dann sind literarische Texte in ihrer Anschaulichkeit und ihren Identifikations- und Erlebnismöglichkeiten sehr gut geeignet, Lesestrategien zu entwickeln. Im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eignet sich Literatur in ihrer Mehrdeutigkeit hervorragend, um an die individuellen kulturellen Erfahrungen der Schüler/innen anzuknüpfen (wie es im Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen ohnehin gefordert ist). Wie literarisches Lesen mit Sprachförderung bzw. dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ verknüpft werden kann, beschreiben z. B. Belke 2004, Luchtenberg 2004 bzw. Rösch 2004.¹⁶⁰ Allerdings laufen literarische Texte bei LeserInnen in der Zweitsprache auch Gefahr, in ihren Deutungsebenen nicht erkannt zu werden, da durch mangelnde Sprachkenntnisse und Textfixiertheit die Perspektive des Textes nicht erfasst wird (Ehlers 1998, S. 219).

An dieser Stelle sollen Auszüge aus einem Bericht des Projekts „Sprachlos. Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ diese Funktionen des Literarischen verdeutlichen. Der Inhalt des Projekts besteht darin, dass professionelle ErzählerInnen wöchentlich in die 1./2. Klassen der Anna-Lindh-Schule in Berlin¹⁶¹ kommen und den Kindern internationale Märchen erzählen, „vornehmlich aus jenen Kulturkreisen, aus denen die Familien der Kinder kommen, und zwar in nicht reduzierter, nicht vereinfachter Form. Das Projekt behauptet radikal die Konzentration auf das gesprochene Wort, d. h. eine literarische, vom Alltag deutlich unterschiedene Sprache. Die Märchen werden frei erzählt, nicht vorgelesen“.

¹⁶⁰ Lektürevorschläge für verschiedene Altersstufen sind unter: <http://www.buch-mehrsprachig.at> zu finden, für die konkrete Arbeit mit mehrsprachigen Texten siehe auch Schader 2004

¹⁶¹ 90 % der am Projekt beteiligten Kinder sind sog. ‚ndH-Kinder‘, also nicht deutscher Herkunftssprache mit zum Teil erheblichem Förderbedarf. 80 % von ihnen wurde zu Schulbeginn eine schlechte bis ungenügende Beherrschung der deutschen Sprache bescheinigt.

Auszug:

Ein Teil der anfänglichen Schwierigkeiten, und das war uns eingangs nicht bewusst, lag nicht nur im Bereich der sprachlichen Defizite, sondern insbesondere im Bereich der Phantasie – unabhängig von der ethnischen Herkunft der Kinder. Bei einem erheblichen Teil der Kinder war die Imaginationsfähigkeit blockiert. Andere Platzhalter besetzten ihre Phantasie – in oft erschreckender Weise auch bei den Erstklässlern Sex and Crime. D. h., die Landkarte der Phantasie dieser Kinder ist beschrieben; eingezeichnet aber sind medial vorgefertigte Bilder.

Zu Beginn des Projekts waren besonders die selbst erfundenen Geschichten der Kinder von Gewalt geprägt. So bekamen die Kinder einer zweiten Klasse in einer Stunde die Aufgabe, Lügengeschichten zu erzählen. Die Geschichten der Kinder handelten allesamt von Kämpfen, Töten, explodierenden Bomben. Anwesende Kinder kamen in den Schilderungen der Mitschüler zuhauf zu Tode. S.: „Der hat eine Granate geworfen. Ist explodiert. Valentino hat gestorben und seine Beine waren Salami. Sind sie zu Gott und der hat ihm noch eine letzte Chance gegeben. Sind sie im Haus gegangen. Im Haus war eine Bombe. Das Haus explodiert.“ Die Kinder lachten sich bei jeder Explosion kaputt und wirkten geradezu high, wodurch der jeweilige Erzähler weiter angefeuert wurde. Die Erzählerin fragte die Kinder anschließend, ob sie zu Hause auch Bombenexplosionen spielten. „Ja.“ antwortete M., „im Computer gibt es den Torpedo. Da kann man eine ganze Titanic zerstören.“ Erzählerin: „Und das macht euch Spaß?“ Ein einstimmiges euphorisches „Jaaaa!“ als Antwort.

Diese Art von Kolonisierung der Phantasie korrespondiert mit der Schwierigkeit der Kinder, aus dem gehörten Wort Bilder im Kopf zu erzeugen, also das Gehörte und Gesehene in selbstgefertigte – nicht medial vorgegebene – Vorstellungen zu übersetzen. Der Ausruf eines Jungen: „Jetzt seh’ ich das alles in meinem Kopf!“ kommt einem Durchbruch gleich. Diese Art von Imaginationsfähigkeit ist unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis nicht nur von Gehörtem, sondern vor allem von Gelesenem. Literarische Bildung hat ja nicht nur etwas zu tun mit Lesefertigkeit, sondern in gleicher Weise mit Imaginationsfähigkeit. Auch das muss heute – im ‚digitalen Zeitalter‘ – offensichtlich in weit stärkerem Maße ‚trainiert‘ werden als im ‚Gutenberg-Zeitalter‘. Nur dann kann Literatur tatsächlich ‚ankommen‘, kann ein literarischer Text transformiert werden in individuelle Phantasmen, um so den Erfahrungshorizont zu erweitern. Der durch Literatur vermittelte Zugang zur Welt ist nur möglich über ein dichtes Netz solch individuell geformter, subjektiver Imaginationen.

...

Die Langfristigkeit dieser ‚Infusion‘ mit den Vitaminen Sprache und Phantasie zeitigt Wirkung: Heute spielen die Kinder im Hort unaufgefordert Märchen nach, und sie ‚spielen‘ erzählen: Ein Kind gibt den Erzähler, die anderen hören zu.

Im Unterricht ist das Lehrpersonal verblüfft über den Zuwachs im Bereich der Lexik, der Flexion, der Flüssigkeit des Sprechens und vor allem auch darüber, dass die Kinder immer stärker in der Lage sind, tatsächlich zuzuhören, statt lediglich hinzuhören. „Hinhören“, so eine der am Projekt beteiligten Lehrerinnen der Erstklässler, „das tun sie. Das kennen sie von zuhause. ‚Mach das..., lass jenes..., hör auf...‘: Hinhören und Abschalten, das ist der Alltag in den Familien. Aber jetzt kann man richtig sehen, wie sie beim Zuhören anfangen zu denken!“ Zuhören ist eine Grundvoraussetzung menschlicher Kommunikation und hiermit unabdingbar für schulisches Lernen. Auch diese ist über Erzählen vermittelbar.

...

Besonders im Vergleich zu den erst seit wenigen Monaten neu hinzugekommenen Klassen wird die Entwicklung im Verständnis der Märchenstrukturen deutlich. In einer Geschichte wirft der böse König das Baby ins Wasser. „Was passiert nun mit dem Kind?“ fragte die Erzählerin. „Vielleicht fällt es in einen Wasserfall.“ „Es stirbt“, vermuteten die ‚Neuen‘. Die gleiche Frage führte in einer seit Beginn am Projekt beteiligten Klasse zu folgenden Äußerungen: „Aber das war doch ein Glückskind!“ „Vielleicht rettet ihn jemand!“ „Vielleicht wachsen ihm Flügel!“ Immer öfter ahnen die Kinder die Prinzipien des Märchens voraus. Erzählerin: „Er schlief bei einer alten Frau. Was er aber nicht wusste...“ J.: „Ne Hexe!“ Erzählerin: „Beim Häuptling angekommen, hielt er um die Hand der schönen Charz an.“ M.: „Ach, jetzt muss er drei Prüfungen machen.“

(zit. aus Wardetzky & Weigel 2008).

Dieser Exkurs in die Erzählwelt macht deutlich, dass das Literarische per se keineswegs an das Lesen von gedruckten Texten gekoppelt ist und jahrtausende alte Medien und Traditionen und die Erfahrungen damit heute noch ihre Gültigkeit haben. Die Konzeption der Katharsis ist so alt wie die Medien selbst und scheint sich nicht grundlegend zu ändern. Die Erzählungen der Kinder offenbaren, dass Literarisches heute vielfach durch audiovisuelle Medien wie Film, Fernsehen und Computerspiele als „Geschichtenerzähler“ vermittelt wird. Die Inhalte sind leider oft fragwürdig und die Kompetenzanforderungen scheinen geringer zu sein, wobei sie mit den technischen Möglichkeiten steigen. Gerade die Nutzung interaktiver Spiele ermöglicht den UserInnen selbst zu AkteurInnen zu werden und am Geschehen zu partizipieren (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 264; Hurrelmann 2002, S. 137). Und Partizipation ist nicht zuletzt auch in der Literaturdidaktik in Form von Handlungsorientierung und fertigkeitenübergreifenden Aktivitäten ein wichtiges Thema (Hurrelmann 2002, S. 140; im Überblick Menzel 2000).

Für die emotionale Funktion des Literarischen, die Ebene der Empathie, der Identifikation, scheinen in den neuen Medien Entsprechungen zu existieren, die diese Funktion im Sinne der Involviertheit und des Präsenzerlebens genauso übernehmen. Dem gemäß ist der Terminus der Medienkompetenz angebracht, denn die intellektuelle Auseinandersetzung mit Weltentwürfen oder Werthaltungen kann auch ein Film vermitteln, wenngleich die Verbindung von Imagination und Kognition und die ästhetische Wahrnehmung naturgemäß verschieden sind (vgl. Hurrelmann 2002, S. 137). Damit bleibt dem literarischen Bücherlesen die emotionale Funktion des Leseerlebnisses und die Förderung der primären Phantasie vorbehalten, diesem Eintauchen und Versinken in die Welten eines Buches, dem alles-um-sich-herum-Vergessen, dem Rückzug ins Alleinsein mit dem Buch, das von Schreier und Rupp als qualitativ anders als der „Sog von Computerspielen“ bezeichnet wird (Schreier & Rupp 2002, S. 265).¹⁶²

Nun werden literarische Texte natürlich auch mit anderer Intention gelesen als Sachtexte, die eher dem Informationslesen und gegebenenfalls dem selektiven Lesen zuzuordnen sind. Literarische Texte bilden einen „langen Atem“ aus, was Konzentrationsfähigkeit und Vollständigkeit der Rezeption der narrativen Struktur anbelangt (Schreier & Rupp 2002, S. 266). Für die Leseförderung ergeben sich aus den unterschiedlichen Funktionen von

¹⁶² Die Verschiebung der Relation von Unterhaltung und Information im Sinne des Infotainment soll in diesem Kontext kurz erwähnt werden. In Form von Reality-Formaten (Doku-Soaps/Reality-Soaps) wird Unterhaltung durch Realitätsdarstellung mit einer inszenierten Authentizität geboten (ebda.). Medienkompetenz, das Wissen um diese neuen Gattungen, befähigt zur Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität, die von Kindern erst gelernt werden muss (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 265).

literarischen und Sachtexte jedenfalls vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Die Frage, welcher Teilbereich der Lesekompetenzstufen gefördert und geübt werden soll, steht mit der Textart und Textsorte in enger Verbindung.

7.7.2.1 Zur Auswahl der literarischen Texte für die empirische Untersuchung

Da bei narrativen Texten sowohl allgemeines Weltwissen in Form von Skripten, Schemata, Vorurteilen oder Gedächtnisrepräsentationen verschiedener Erfahrungen, als auch das Wissen über die Art und Weise, wie Geschichten geschrieben sind (Organisationshilfen, Strategien, etc., vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 73) gefordert sind, eignen sich literarische Texte gut für Gliederungsübungen wie Textpuzzle oder Lückentexte (z. B. beim in der 5. Schulstufe beliebten Thema Märchen). Wissensbasiertes Erschließen eines Textes erfolgt, wenn außertextuelle Beziehungen in den Verstehensvorgang hineinspielen, etwa durch das Erschließen unbekannter Vokabeln aus dem Kontext, aber auch durch die Reflexion über den Text, inhaltlich wie formal (Wissen um Textsorten, Autoren- und Textintention, etc.). Hier passiert eine „situationsadäquate Interpretation unter dem Rückgriff auf nicht im Text enthaltenes Vor- und Weltwissen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 82). Eine solche Interpretation ist zu Beginn der Sekundarstufe I natürlich noch schwierig. Man kann die Intention eines Textes oder die Absichten des Autors besprechen, aber es ist problematisch zu erfassen, in welchem Ausmaß der Einsatz des Vorwissens hier erwartbar wäre.

Reflektieren und Bewerten, d. h. den Text mit eigenem Wissen und eigener Erfahrung in Beziehung setzen, sind Prozesse, die erst im Verlauf der Sekundarschule I geschult werden. Hier zeigen die SchülerInnen erfahrungsgemäß ein völlig unterschiedliches Niveau sowie text- und kulturspezifisches Wissen.

7.7.3 Aufgabenstellung und Kompetenzniveau

Ehlers erwähnt Qualitätskriterien für die Auswahl von Texten für fremdsprachliche LeserInnen. Die Texte müssen kohärent sein und Möglichkeiten der Vorhersage und des Einsatzes von Vorwissen bieten. LeserInnen in der Zweit- oder Fremdsprache sind vor andere Probleme gestellt als muttersprachliche LeserInnen, und zwar auf Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Kap. 5). Daher muss der Text Signale bieten, auf deren Grundlage diese Probleme strategisch gelöst werden können (vgl. Ehlers 1992, S. 27). Insgesamt sind folgende Komponenten bei der Aufgabenerarbeitung und Fragestellung zu beachten, da die

Entwicklung der Lesekompetenz eine enge Verbindung von allgemeinen Kompetenzen und Sprachhandlungskompetenzen bedeutet:

- deklaratives und prozedurales Wissen
- persönlichkeitsbezogene Kompetenzen
- pragmatische Kompetenzen
- soziokulturelle Kompetenzen
- linguistische Kompetenzen (Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 24f)

Daher müssen sowohl Inhalt als auch die Sprache von Texten vor dem Hintergrund dieser Kompetenzen beurteilt und interpretiert werden.

„Dazu gehören Kompetenzen im „Zwischen-den-Zeilen-Lesen“ (z. B. Mitgemeintes verstehen) und im empathischen Lesen (z. B. Standpunkte und Gefühle von Personen nachvollziehen und einschätzen), die vor allem bei der Rezeption literarischer Texte eine Rolle spielen.“ (ebda.).

Auch bei Zehnjährigen können alle Bereiche des Leseverstehens vorausgesetzt werden, allerdings ist die Definition einer altersadäquaten Lesekompetenz in sprachlich heterogenen Gruppen äußerst schwierig. Eine Beurteilungen über die Angemessenheit der Textart oder die Gültigkeit zentraler Textaussagen auf Basis allgemeinen Weltwissens empfinde ich aus diesem Grund als uneindeutig. Entsprechend der unterschiedlichen Lesesozialisation und Motivationslage reicht die Bandbreite der Lesekompetenz in diesem Alter tatsächlich weit. Abgesehen von Lehrbüchern und dem Lehrplan für Deutsch fand ich Orientierung in den Bildungsstandards Deutsch für die 4. Schulstufe, aber auch bei den PIRLS- Testungen, wo Aufgaben penibel den Kompetenzstufen zugeordnet werden.¹⁶³

Trotzdem bleibt es schwierig, die Lesekompetenz von zehnjährigen SchülerInnen zu definieren und die Komplexität der Aufgabe einzuschätzen, ohne die SchülerInnen vorher zu kennen, auch wenn ich die Texte in einer kleinen Vorstudie mit zwei Schülerinnen aus dem privaten Bekanntenkreis ausprobiert habe. Aufgrund des heterogenen Kompetenzstands der Kinder spricht alles für eine Individualnorm als Beurteilungskriterium – im Sinne der Förderdiagnose, aber auch im Sinne der Chancengerechtigkeit für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache oder Fremdsprache sprechen.

¹⁶³ Gemäß dem Deutschen PISA-Konsortium ist die Kompetenzstufe II bei PISA der Mindeststandard für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II, das Nicht- Erreichen dieser Kompetenzstufe dürfte zu Schwierigkeiten im Berufsleben führen. Interessant ist aber, dass das tatsächliche Leseleistungsniveau von den Lehrenden, aber auch von Lehrplanexperten, überschätzt wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S. 98, sowie Bergmüller/Steger 2007).

7.8 Zusammenfassung

Dieses Kapitel stellt eine Auswahl an lesedagnostischen und lesefördernden Verfahren vor und analysiert diese in Hinsicht auf ihre Verwendung im Kontext heterogener Lernergruppen bzw. der Zweitsprache Deutsch. Dabei wurde deutlich, dass eine Lesedidaktik für die Zweitsprache durchaus in eine allgemeine schulische Lesedidaktik integrierbar ist, wenn einige wichtige Aspekte des Zweitspracherwerbs berücksichtigt werden. Eine Lesedidaktik in der Zweitsprache unterscheidet sich nicht so sehr von jener in der Erstsprache, legt aber besonderen Wert auf eine systematische Wortschatzarbeit, Hilfestellungen zur Entschlüsselung syntaktischer Strukturen, Hilfen zur Vorentlastung und konkrete Aufgabenstellungen vor dem Lesen sowie dem Vermitteln von Lesestrategien. Sollen möglichst viele Komponenten der Lesekompetenz in der Diagnose und Förderung berücksichtigt werden, muss ein Text kleinschrittig bearbeitet werden, indem der Leseprozess in Teilaufgaben untergliedert wird. Zusätzlich zu standardisierten Erhebungsinstrumenten wie dem Salzburger Lesescreening oder dem Stolperwörtertest, die den Schnelleseverfahren zuzurechnen sind und dem entsprechend Lesekompetenz auf Lesegeschwindigkeit reduzieren, sind selbst entwickelte Verfahren einzusetzen, die Lesekompetenzbereiche kriterienorientiert erfassen und entwickeln. An den Schulen sollten anlassbezogene und je nach Setting geplante und ausgearbeitete Evaluationen der Lesekompetenz eingesetzt werden. Für meine empirische Untersuchung zu Beginn der Sekundarstufe II stellt sich vor diesem Hintergrund nun die Frage, wie man ein Förderprogramm und den individuellen Lernerfolg der SchülerInnen evaluiert. Daher steht im folgenden achten, forschungstheoretischen Kapitel die Evaluation des Lesen Lernens im Zentrum. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass individuelle Leseförderung nur im Anschluss an qualitative, kriterienorientierte Analyseverfahren geschehen kann, die konkrete Hinweise für die Sprachförderung bieten. Linguistische Mikroanalysen von Sprach- oder Lesekompetenz, die nur eine Beschreibung der Phänomene ohne weitere Erklärungen und Handlungsanweisungen bieten, greifen für eine Förderung zu kurz.

Schließlich ist es wichtig, dass das veränderte Rezeptionsverhalten der SchülerInnen durch die verstärkte Nutzung von audiovisuellen Medien aufgegriffen wird und eine alters- und gendergerechte Literaturdidaktik diesem Prozess gegensteuert, wie die Befassung mit Textsorten nahe legt. Neben einer Erweiterung der Genres durch Kriminal- oder Fantasyromane bzw. Comics, Graphic Novels, etc., sind interkulturelle Überlegungen in der Kanonfrage notwendig, um den kulturellen Habitus an der Schule zu erweitern. Dies sei aber

nur als Ausblick gedacht, der keineswegs die Tatsache in den Hintergrund rücken darf, dass die kognitive Fähigkeit, ohne Mühe zusammenhängend und sinnerfassend zu lesen, die unabdingbare Voraussetzung für jedes motivierende Leseerlebnis ist.

„Fieber genau zu messen ist noch keine Diagnose (...)“
(Brügelmann 2008a)

TEIL D Die empirische Untersuchung

8. Evaluation von Lesefördermaßnahmen

Die Befassung mit den Methoden der Sozialforschung als Grundlage für die Evaluation von Sprach- bzw. Lesefördermaßnahmen ist ein wichtiger Teil dieser Arbeit und führt zum empirischen Teil, leitet ihn gleichsam ein. In den sechziger Jahren wurden in den USA aufgrund großer Reformanstrengungen Evaluationen im Bildungsbereich zu einem zentralen angewandten Forschungsgebiet. Die Studien von Coleman und Jencks, die den Konnex zwischen sozialem Status und Bildungschancen im zweiten Kapitel dieser Arbeit begründen, stammen aus dieser Zeit. Daraufhin passierte in den siebziger Jahren auch im deutschsprachigen Raum ein Evaluationsschub, der sich im Bildungsbereich hauptsächlich auf die Beurteilung von Modell- und Schulversuchen bezog, die damals vermehrt entwickelt wurden. Eine Evaluationskompetenz der Lehrenden selbst war damit nicht intendiert und in den darauf folgenden Jahrzehnten schief diese Entwicklung auch wieder ein, bis der PISA-Schock die Diskussion wieder belebte (in ähnlicher Weise ist auch die Entwicklung der Sprachstandsfeststellungen verlaufen, wie im sechsten Kapitel angerissen wird). Parallel dazu entwickelten sich die Verfahren und evaluativen Methoden durch neue statistische Programme drastisch und ermöglichten quantitative Erhebungen neuen Ausmaßes (Flick 1999, S.16ff). Heute bedeutet Evaluation innerhalb der Qualitätssicherung im Bildungsbereich das Bemühen, die Ursachen und Bedingungen für Qualität auf allen Ebenen zu verstehen. Was eine Evaluation leisten soll, kann jedoch nur in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand beschrieben werden. Musterevaluationen bzw. Programme, die wiederholt angewendet werden können, entsprechen meist nicht den Anforderungen des untersuchten Gegenstandes. Die Wirksamkeit didaktischer Praktiken zu messen, gehört mit zu den schwierigsten Aufgaben der Evaluationsforschung im Bildungsbereich, da sie stark Personen- und kontextabhängig sind (vgl. Riemer 2005). Denn nur der Bezug zum konkreten

Anlass ermöglicht es, mehrere Dimensionen des Problems zu erheben. Dadurch lässt sich eine Methode aber auch nicht beliebig auf ein anderes Setting mit anderen Rahmenbedingungen übertragen. Jedes Setting hat seine eigene Zielsetzung und fordert eine spezielle Form der Beurteilung.

Da die Gestaltungsspielräume der Schulen gewachsen sind, musste die Evaluation Eingang in jede einzelne Schule finden und erfordert Evaluationskompetenz auf allen Ebenen.

Die empirische Evaluationsstudie dieser Arbeit strebt an, durch quantitative *und* qualitative Methoden unterschiedliche Modelle zur Interaktion verschiedenster Faktoren, die etwa den Spracherwerb oder den Leselernprozess beeinflussen, zu berücksichtigen. Eine Ergänzung von standardisierten Testinstrumenten durch informelle Beobachtungsverfahren und Fremd- sowie Selbsteinschätzung ist in der Praxis sinnvoll, um eine möglichst objektive, valide und zuverlässige Bewertung von Unterrichtsqualität und Lernprozessen zu erhalten (vgl. ebda.). Das ist ein hoher Anspruch und natürlich ist jede Evaluationsstudie auf die finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen angewiesen, die ihr zur Verfügung stehen (vgl. Flick 2006, S. 21).

8.1 Quantitative und qualitative Forschung im Kontext von Sprachfördermaßnahmen – methodologische Überlegungen

Das viel diskutierte und spannungsgeladene Verhältnis von quantitativen und qualitativen Messmethoden wurde in der Forschungsliteratur ausgiebig diskutiert. Laut Riemer können die forschungsmethodischen Standards in der Fremdsprachenforschung mit den elaborierten Methodendiskursen anderer Fächer (insbesondere der Sozialwissenschaften und Psychologie) nach wie vor in keiner Weise Schritt halten (Riemer 2005, S. 87). Die „Halbwissenschaftlichkeit“ der Aktionsforschung wird noch in diesem Kapitel thematisiert. Sie entspricht dem Umstand, dass empirische Zwei- und Fremdsprachenforschung meist qualitativ- interpretierend arbeiten muss, um der Mehrdimensionalität von Lernprozessen gerecht zu werden. Oft haben kleine Samples große Vorteile gegenüber groß angelegten quantitativen Studien und führen zu anderen, widersprüchlichen Ergebnissen (Bsp. Brizić 2007, S. 343). Nicht zuletzt die Heterogenität der Zielgruppe der MigrantInnen führt unumgänglich zu Erhebungsmethoden, die möglichst umfassend und ganzheitlich alle Ebenen einer Person - sozialer Status, Bildung, Kultur und Sprache – einbeziehen, d.h. individuelle, kognitive, affektive und soziale Dispositionen berücksichtigen (Flick 1999, S. 9f). Riemer spricht hinsichtlich dieser Mehrdimensionalität von Faktorenkomplexion (Riemer 2005, S.

89), die mitbestimmt, inwieweit die universelle menschliche Spracherwerbsfähigkeit in tatsächlichen Sprachlernerfolg mündet. Damit wird auch die in der empirischen Studie gewählte Methode der Triangulation (Flick 1999, S. 249, Lamnek 2005, S. 147) begründet, da sie eine möglichst genaue Befassung mit den Befragten ermöglicht.

Die Triangulation, d. h. die Anwendung mehrerer empirischer Methoden nebeneinander, steht auch analog zu den vielfältigen Formen der Leistungsfeststellung, die Lehrende zur endgültigen Beurteilung von SchülerInnenleistungen am Ende des Schuljahres heranziehen (Mitarbeit, mündliche und schriftliche Tests und Prüfungen, Schularbeiten, etc., vgl. BMUKK 2007b, S. 6f). Der Forschungsgegenstand Lesen selbst, so viel wurde aus der Diskussion der einzelnen Diagnoseverfahren in Kapitel 7 klar, fordert ein mehrdimensionales Vorgehen, um alle Teilebenen der Lesekompetenz zu berücksichtigen. Diese Arbeit verfolgt den Zweck, einen gangbaren Weg der Kontrolle von Leseförderprogrammen zu zeigen, der in der Praxis übernommen werden kann.

Es gibt zwei Arten von Evaluation, die im konkreten Lernkontext beide relevant sind. Evaluation bezieht sich

A) auf die Leistungsmessung im Unterricht, etwa durch Tests, Prüfungen oder Lernfortschrittsfeststellungen (hier ist die Frage nach Bewertungsmaßstäben und Beurteilungsnormen wichtig: Woran wird eine individuelle Leistung gemessen?)

B) auf die Beurteilung der Qualität und Effektivität von Unterrichtsprogrammen, Bildungsmaßnahmen oder Unterrichtsmaterialien (hier kommen die in der Sozialwissenschaft bzw. Psychologie üblichen Verfahren zur Anwendung, vgl. Rombach 1977, S. 279f).

Da jede Sprachfördermaßnahme per se outcome-orientiert angelegt ist, kommen innerhalb der Evaluation solcher Maßnahmen beide Arten zum Zug, d.h. einerseits wird der Lernfortschritt durch diverse Formen der Leistungsmessung im Sinne einer Input-Output-Analyse eruiert, andererseits werden die Rahmenbedingungen der Maßnahme im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse beleuchtet. Die Frage der Leistungsmessung und -diagnose wurde hinsichtlich der Leseleistung im siebten Kapitel bereits ausführlich behandelt, samt einer förderdiagnostischen Perspektive. Im folgenden wenden wir uns den Verfahren zu, die eine Beurteilung einer gesamten Maßnahme ermöglichen und es erlauben, das Projektdesign der evaluierten Studie vorzustellen.

8.1.1 Ansprüche der psychologischen Testtheorie

Grundsätzlich müssen Testitems (auch jene selbst erstellter Tests im schulischen Kontext) dem Anspruch der psychologischen Testtheorie genügen. Ohne die Berücksichtigung einiger essentieller Gütekriterien ist eine objektive Beurteilung nicht möglich, sondern passiert oft nach Augenschein bzw. basiert auf Fehlern in der Konstruktion oder Auswertung der Tests. Daher sollte jede Leistungsmessung im Unterricht vor dem Hintergrund der Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität geplant werden, die hier kurz wiedergegeben werden:

Die klassischen Gütekriterien

- Das Kriterium der VALIDITÄT (Gültigkeit) ist das zentrale Kriterium eines Tests, denn ein Instrument soll genau das messen, was es vorgibt zu messen. Tests „von der Stange“ entsprechen dem oft nicht, wie die Analyse des Salzburger Lesescreenings bereits gezeigt hat. Im schulischen Kontext ist die Validität zum Beispiel dann zu hinterfragen, wenn eine Mathematikaufgabe neben den rechnerischen Fähigkeiten hohe Anforderungen an die Lese- und Textkompetenz stellt. Lerninhalt und Testinhalt müssen übereinstimmen. Insbesondere im Bereich der Lesekompetenz, die so vielschichtige Ebenen beinhaltet, ist es wichtig zu hinterfragen, welche der Ebenen genau abgefragt wird (vgl. dazu Kap. 7.1.2).
- Das Kriterium der RELIABILITÄT (Zuverlässigkeit) bedeutet, dass durch die Wahl einer stabilen und präzisen Messmethode möglichst keine Messfehler auftreten sollen und bei wiederholtem Einsatz unter gleichen Bedingungen dieselben Ergebnisse erzielt werden sollten. Je kleiner der Messfehler, desto größer die Reliabilität des Tests. So wie eine Längenmessung von einem Werkstück immer dasselbe Ergebnis zeigen muss, so muss auch ein Test in allen seinen Teilen für ein und dieselbe Testperson immer zum selben Ergebnis führen. Dies ist ein theoretisches Konstrukt, denn im Gegensatz zu einem Werkstück ist ein Mensch nie jeden Tag in derselben (sprachlichen) Verfassung.
- Das Kriterium der OBJEKTIVITÄT bezieht sich auf das Bewertungsverfahren und die Prüfungsbedingungen. Ein Instrument misst objektiv, wenn es unabhängig von störenden situativen oder personellen Umständen misst. Ein Beispiel sind die peniblen Durchführungsbestimmungen und Bewertungsanleitungen standardisierter Prüfungen oder anerkannter Zertifikate wie z.B. jene des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch.¹⁶⁴

Bei Berücksichtigung aller Gütekriterien gerät man in Bezug auf Lesen und Textkompetenz in jenes bereits angesprochene Dilemma beim Messen von Sprachleistungen. Gütekriterien kann man nur dann messen, wenn ein Test „Vereindeutigung“ erfährt, d.h. wenn er eindeutig zuordenbar ist. Das gelingt aber nur um den Preis der Reduktion von Komplexität, was sich bei der Erhebung sprachlicher Äußerungen als problematisch darstellt. Das Salzburger Lesescreening ist dafür ein Paradebeispiel und drängt die Frage auf, ob das Ergebnis wirklich

¹⁶⁴ Vgl. Gert Solmecke. Texte hören, lesen und verstehen. Langenscheidt 1993, S. 100f

stellvertretend für die Kompetenz im abgefragten Fähigkeitsbereich steht. Will man einen Lernzuwachs beim Lesen evaluieren, müssen im Sinne einer qualitativen Analyse auch differenzierende und abwägende Beurteilungen ihre Berechtigung haben.

Aufgabentypologie

Eng verbunden mit dem Gütekriterium der Validität ist die Aufgabentypologie, die zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Aufgaben unterscheidet. Offene Aufgaben sind kaum gesteuert, fordern eine produktive Leistung, eigene Formulierungen, ob mündlich oder schriftlich. Für die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sind offene Aufgaben valide, lassen sich gut konstruieren (Bsp. Fragen zu einem Lesetext), aber sie sind nicht objektiv bewertbar. Als Kompromiss bzw. Hilfe zur Auswertung bei formellen Prüfungen gibt es teilweise Anleitungen. Als halboffene Aufgaben gelten z. B. Ergänzungsaufgaben, Lückentexte oder Cloze-Tests, die einen geringen Lösungsspielraum zulassen. Sie werden gern für Wortschatz- und Grammatiktests verwendet. Geschlossene Aufgaben haben die Form von multiple-choice oder Ja/Nein-Antworten, also eindeutigen Zuordnungsaufgaben. Sie sind objektiv, prüfen aber nur das Erkennen der richtigen Lösung. Mit einer geschlossenen Aufgabenstellung, einem Multiple-Choice-Test etwa, kann man durchaus Grammatikwissen abfragen; auch Fragen an einen Text sind so formulierbar, dass sie eindeutig beantwortbar sind. Weniger sinnvoll sind geschlossene Aufgaben bei Fragen zur Interpretation eines Textes (vgl. Kubinger 2006, S. 11).

Da ich innerhalb der empirischen Untersuchung auch selbst erstellte Tests verwendet habe, war die Frage nach den verschiedenen Aufgabentypen und ihren Vor- und Nachteilen bedeutsam. Dabei stand auch die Auswahl integrativer Aufgaben zur Diskussion, die sich an den vier Fertigkeiten orientieren. Im Unterrichtskontext werden die Kompetenzen häufig in Kombination getestet, was auch der Kompetenz- und Handlungsorientierung im Unterricht entspricht (vgl. Krumm 2001b).

8.1.2 Aktionsforschung

Eine Evaluationsmethode, die aufgrund ihrer mangelhaften Erfüllung der Gütekriterien, insbesondere jener der Objektivität, gerne als „halbwissenschaftlich“ kritisiert wird, ist die Methode des *action research* oder der Aktionsforschung. Sie ist ein Beispiel der Qualitätskontrolle, das dem Projektdesign der Leseförderung, die ich begleitet und evaluiert habe, am nächsten kommt und für die Evaluationsergebnisse maßgeblich ist. Zwar tauchten

die typischen Probleme der Aktionsforschung im Projekt auf, wie Zeitmangel, Mangel an Unterstützung (etwa von KollegInnen oder der Institution), Mangel an Erfahrungen mit wissenschaftlichen Forschungsprojekten und -methoden, etc. Aber auch die Vorteile der Arbeitsweise, wie Synergieeffekte, Praxisbezogenheit und Motivation durch die Lehrenden als HauptakteurInnen traten klar hervor.

Lehrergeleitete Forschung im Handlungsumfeld der eigenen Schulen hat gegenüber theorielastigen Forschungen meist den Vorteil, dass sie von PraktikerInnen nicht als unbrauchbare Theorie ignoriert werden, sondern die Ergebnisse (im Idealfall) als Handlungsstrategien in die Praxis einfließen. Der oft gestörte Dialog zwischen Theorie und Praxis wird gerade im Bereich der Aktionsforschung gezielt aufgenommen, da hier beispielsweise die Chancen und Probleme evaluativer Verfahrensweisen von einer Zielgruppe thematisiert werden, deren Beschäftigung mit der Theorie oft auf die Phase der Ausbildung und punktuellen Weiterbildung beschränkt bleibt¹⁶⁵. Die Methode ist aber im deutschsprachigen Raum kaum ausgeprägt (Riemer 2005, S. 87).

Auch innerhalb der Evaluationsforschung ist die Aktionsforschung ein interessantes Feld. Boeckmann weist darauf hin, dass sie zwar den Gütekriterien der traditionellen empirischen Forschung widerspricht, der Praxistest selbst, der der Aktionsforschung inhärent ist, aber eine sehr strenge Form der Evaluation darstelle, auf die sehr flexibel reagiert werden könne und müsse:

„In action-research “theories” are not validated independently and then applied through practise. They are validated through practice.” (Elliot 1991, zit. n. Boeckmann 2007, S. 119)

Aktionsforschung ist eine Form der Evaluation, die von den Lehrenden, die normalerweise „gefangen im System einer zum Teil stark von außen gesteuerten schulischen Kultur ohne ausreichendes Forschungs- und Entwicklungsbewusstsein“ vor sich hin lehren¹⁶⁶, selbst durchgeführt wird. Sie entspricht einer bottom-up-Qualitätsentwicklung und findet dann statt, wenn Menschen ihr eigenes Lehren untersuchen und weiterentwickeln wollen (Altrichter, Lobenwein & Welte 1997, S. 640). Die Ausgangsfragen setzen an ganz konkreten Fragen der eigenen Unterrichtspraxis an. Der Grund, seinen eigenen Unterricht zu evaluieren, kann

¹⁶⁵ In der bisherigen lese- und literaturdidaktischen Ausbildung von Lehrenden wird eine entsprechende Qualifikation in empirischer Unterrichtsforschung nicht in ausreichendem Maß eingefordert. Einschlägige Forschungsarbeit wird derzeit vor allem von Seiten der Pädagogischen Psychologie bzw. der Empirischen Pädagogik vorangetrieben. Dieser unbefriedigende Zustand ist nur zu überwinden, wenn die Lese- und LiteraturdidaktikerInnen selbst methodologische Kompetenz in empirischer Unterrichtsforschung erwerben (vgl. Rosebrock & Nix 2010).

¹⁶⁶ Die Schule erweist sich in einer Zeit rasanter Entwicklungen immer noch als „Hort der Beharrlichkeit“ (Hornung 2003, S. 35).

vielschichtig sein: In einem Fall ist es wichtig, eine Maßnahme/Materialien/Übungsformen im Unterricht zu reflektieren, in einem anderen Fall ist Unzufriedenheit mit dem eigenen Handeln als Lehrperson zu spüren oder soll die Lernentwicklung einer Einzelperson oder einer Lernendengruppe beobachtet werden. Das Ziel besteht aber keineswegs nur in der Offenlegung von Defiziten und Problemen, sondern auch von Stärken und Erfolgen. Immer steht aber das Bedürfnis dahinter, mehr zu erfahren als es die eigene Beobachtung und Erfahrung und die traditionelle Leistungsmessung im Unterricht zulässt:

„Diese Lehrer waren „normale“ Lehrer. Es waren „reflektierende“ Praktiker, die die schönen Seiten ihres Berufs stärken und weiterentwickeln wollten und die sich mit den problematischen Seiten ihres beruflichen Alltags nicht abgefunden, sondern sich darüber Gedanken gemacht und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht haben. Sie hatten Interesse daran, ihr Handeln nicht erstarren zu lassen, sondern ihre Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden, Neues aufzugreifen und zu erproben.“ (Altrichter & Posch 2007, S. 14).

Die folgende Darstellung veranschaulicht die Schritte der Aktionsforschung, die in ihrer Prozesshaftigkeit einen Zyklus bilden, der mit der Reflexion und Weiterentwicklung wieder bei einer neuen Problemformulierung beginnt:

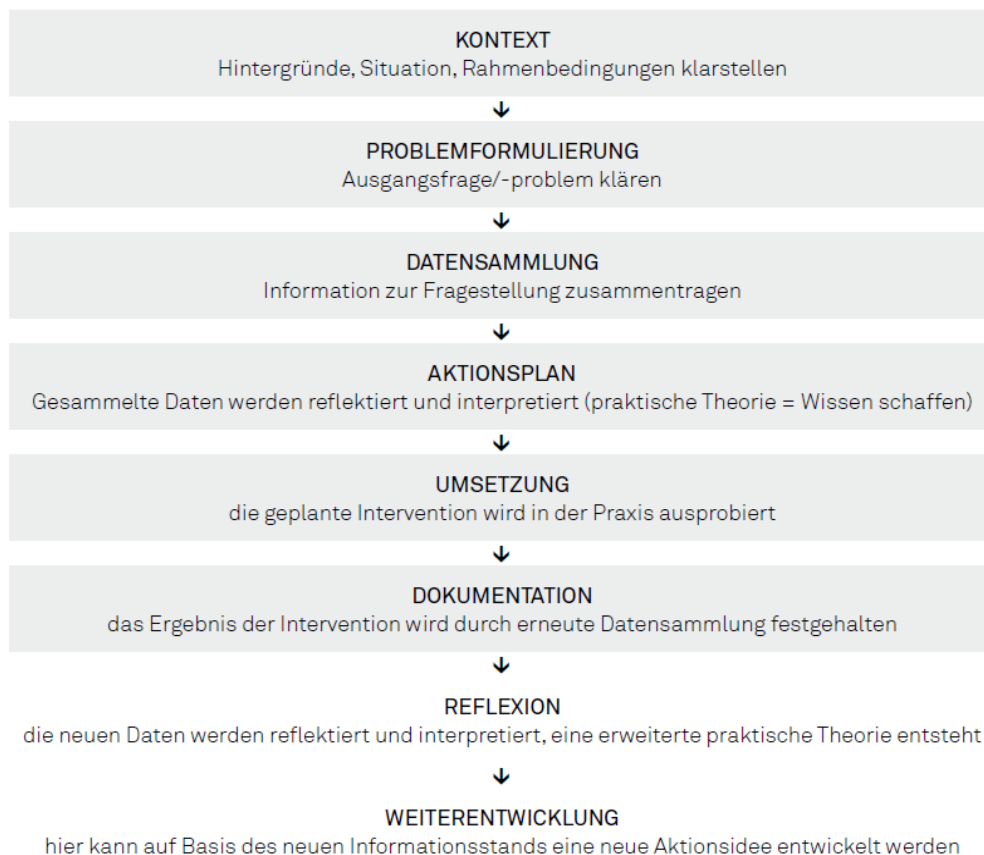


Abb. 18: Phasen der Aktionsforschung nach Boeckmann

Charakteristisch für die Aktionsforschung ist die Aktion im Unterricht als Ausgangspunkt für die Forschung. Aktion und Reflexion wechseln sich in zyklischer Form ab, wobei die Ergebnisse (auch im Zusammenhang mit vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und den Erfahrungen anderer) ständig reflektiert werden, was zu neuen Handlungsdimensionen führt – ein Prozess, wie er aus der Evaluationsforschung bekannt ist. Handeln und Reflektieren der Lehrenden beziehen immer wieder aufeinander (ebda.). Forschungsgrundlage ist die systematische Sammlung von Daten in der eigenen Praxis, im Vordergrund steht aber ein Prozess, „die Distanz von Start und Ziel, die jede(r) einzelne Lernende überwunden hat“ (Hornung 2003, S. 35). Die folgende Darstellung illustriert diesen Kreislauf und vereint die Verfahrensweisen der Evaluation im Sinne der Leistungsmessung und der Reflexion über eine Maßnahme in einer zyklischen Form.

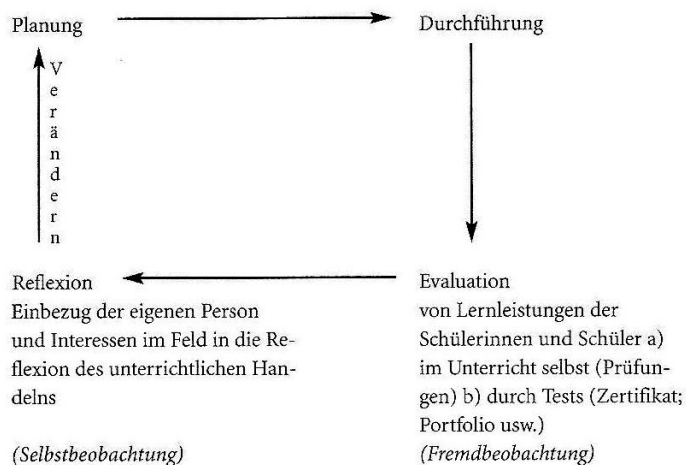


Abb.19: Kreislauf der Reflexiven Didaktik nach Hornung 2003, S. 37. Die Evaluation wird normalerweise nicht wie in der schematischen Darstellung auf die Messung von Lernleistungen eingeschränkt.

Was die Aktionsforschung von anderen Formen der Evaluation an Schulen stark unterscheidet, ist ihre Anwendungsorientierung. Die gewonnenen Ergebnisse werden als „praktische Theorie“ gleich wieder in den Unterricht integriert (Altrichter, Lobenwein & Welte 1997, S. 647). Dadurch wird vorausgesetzt, dass die Forschung vereinbar ist mit den Unterrichtszielen und den bestehenden Rahmenbedingungen. Zudem muss das Verhältnis von Aufwand und Erfolg bedacht werden, denn im Vordergrund stehen nicht perfekte Forschungsarbeiten, sondern neue Handlungsmöglichkeiten. Diesem Merkmal ordnen sich auch die Instrumente unter: Ob Verfahren wie ein Lehr-, Lern- oder Forschungstagebuch, die (gegenseitige oder medial gestützte) Unterrichtsbeobachtung, Befragungen und Interviews, aber auch Feldnotizen, Fallstudien oder Verfahren der Inhalts- oder Textanalyse, dem

Untersuchungsgegenstand angemessen sind, muss genau hinterfragt werden (vgl. Boeckmann 2007, S. 123, Flick 1999, S. 181).

Die Berücksichtigung von aktionsforschenden Prinzipien im Unterricht sollte zu einer regelmäßigen Reflexion über die Unterrichtsschwerpunkte führen. Dazu gehören auch Faktoren wie Motivation und Lernbereitschaft sowie die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion: Nachdenken über den Unterricht oder das eigene Lehren und Lernen als Ausgangspunkt für Veränderung und Weiterentwicklung. Wie sich diese Faktoren im konkreten Leseförderprojekt ausgenommen haben, ist Thema des nächsten Abschnitts.

8.2 Das Leseförderprojekt „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ als Forschungsgegenstand

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf einer Evaluationsstudie im Rahmen eines Leseförderprojekts, das im Schuljahr 2006/07 unter der Leitung des BMUKK, des Stadtschulrates für Wien und des Pädagogischen Instituts Wien in neun Klassen der fünften Schulstufe an fünf Wiener AHS stattfand. Meine Person war in Form einer wissenschaftlichen Begleitung und projektbegleitenden Evaluation am Projekt beteiligt. Das Pilotprojekt hatte ursprünglich den Titel „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“, die daraus entstandene Broschüre, die ich mitverfasst habe, bekam den Titel „Leselust statt Lesefrust“.¹⁶⁷ Die folgende Projektdarstellung ist eng an den Endbericht der Projektevaluation und die daraus entstandene Broschüre angelehnt.

Im Folgenden werden die Zielsetzung und die Hauptfragen des Projekts, die Methode, die Rahmenbedingungen und der Verlauf geschildert. In einem zweiten Schritt lege ich die Form und den Ablauf der Evaluation dar. Die Ergebnisse, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen, aber auch unzureichende Antworten und Schwachstellen, die sich aus dem Evaluationsprojekt ableiten lassen, werden im neunten Kapitel präsentiert. Die Ergebnisse der empirischen Studie bilden somit die Grundlage für die zehn Thesen zum Lesen (vgl. Kap. 10), die dieser Arbeit ihren Namen geben und Leseförderung in heterogenen Gruppen auszeichnen.

¹⁶⁷ Die Broschüre ist unter dem Titel „Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseförderprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund“ mittlerweile in der zweiten Auflage beim BMUKK erhältlich oder unter http://www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008-zweite-auflage100001.pdf abrufbar.

8.2.1 Projektbeschreibung

Die Studie „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ war als Pilotprojekt angelegt und bot ein interessantes Forschungsfeld im Bereich der Aktionsforschung: Es wurden Maßnahmen besprochen und vereinbart, ausprobiert und wiederholt diskutiert. Damit wurde dem wichtigsten Merkmal der Aktionsforschung entsprochen, dem ständigen gegenseitigen Aufeinander-Beziehen von Handlung und Reflexion (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 14).

Maßnahmen im Umgang mit der Heterogenität in den Schulklassen lassen sich auf Systemebene schwerer umsetzen. Man kann die Rahmenbedingungen verbessern, indem man zum Beispiel die gesetzlichen Voraussetzungen schafft, mehr Lehrende einsetzt und die Klassen verkleinert, aber effektiv ist der Handlungsspielraum auf der Ebene der einzelnen Schulen und Klassen am größten. Zudem brauchen Schulen mit fünf Prozent oder neunzig Prozent Kindern mit Migrationshintergrund verschiedene Konzepte und sollen diese selbst entwickeln können. Daher erachte ich den Rahmen für den empirischen Teil dieser Arbeit als ideal, da auf dieser Handlungsebene einige wenige Schulen gegenübergestellt und beobachtet werden konnten. Die Forschungsmethode der Aktionsforschung sollte im deutschsprachigen Raum mehr verbreitet werden, da – so meine Vermutung - viele Lehrende aus dem Gefühl heraus, weder den Arbeitsanforderungen noch den Kindern mit den bestehenden Lehrmethoden und Lehrmitteln gerecht zu werden, initiativ werden wollen.

Was ich versuchte, ist eine umfassende und kontextsensible Evaluation umzusetzen, die besonders die individuelle Leistungsbeobachtung und -bewertung als eine Art dialogische Lernbeobachtung mit förderorientierten Aufgaben entwickelt und verbindet. Ein Blick unter die Oberfläche des Messbaren sollte dabei herauskommen, der über die üblichen Screeningmethoden hinausgeht und den Lernalltag an den Schulen stärker berücksichtigt. Standardisierte Verfahren wurden inhaltlich und methodisch durch komplementäre Formen der Evaluation ergänzt. Statt nur abzuprüfen, ob Ziele erreicht sind, sollten Lernfortschritte und Schwierigkeiten im Lernprozess erfasst und diagnostisch gedeutet werden.

Ehlers (1998) gibt folgende Faktoren an, die bei der Bewertung von Lesetrainingsmaßnahmen berücksichtigt werden müssen und die in der folgenden Beschreibung des Projekts, wenn auch mit anderen Worten und in anderer Reihenfolge, aufgegriffen werden:

- Die Trainingssituation
- Dauer des Trainings
- Trainingsverfahren und seine Transparenz
- Die Lerner und ihre Rolle
- Lernstile
- Das Textmaterial
- Die eingeübten Lesestrategien (Strategien auf unteren Verarbeitungsebenen, Problemlösestrategien, Verstehensstrategien, vgl. S.165)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst nur auf das Leseförderprojekt per se als Setting für meine Evaluation.

8.2.2 Zielsetzung des Leseförderprojekts

Das Projekt war eingebettet in die umfassende, bundesweite Leseförderinitiative aus dem Jahr 2005, die bereits im dritten Kapitel Erwähnung fand. Die Projektträger definierten die Ziele des Projekts „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ laut Projektantrag¹⁶⁸ folgendermaßen:

1. Entwicklung eines Katalogs mit erprobten und wirksamen Maßnahmen zur Verbesserung der individuellen Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund
2. Auf Grund seiner/ihrer verbesserten Lese- und Medienkompetenz soll der einzelne Schüler/die einzelne Schülerin textbezogene Aufgabenstellungen in allen Fächern zufrieden stellend lösen und somit seine/ihre Lernleistungen - soweit sie durch Lese- bzw. Textverstehenskompetenz beeinflusst werden können - insgesamt steigern (vgl. zum zweiten Punkt auch Leselust statt Lesefrust 2007, S. 9)

Die bereits existierenden Förderangebote an den Schulen sollten durch spezielle Maßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund erweitert werden, um eine umfassende Lesekompetenz zu entwickeln.¹⁶⁹ Als Pilotprojekt galt es Maßnahmen herauszuarbeiten, die eine bessere und zuverlässige Kenntnis der tatsächlich wirksamen Maßnahmen zur Steigerung der Textverarbeitungskompetenz bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ermöglichen und diese zu dokumentieren. Zielsetzend war auch jene schon erwähnte und oben zitierte Broschüre, die die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts an allen Schulen mit ähnlich hohem Migrationsanteil in ganz Österreich zur Verfügung stellt.

¹⁶⁸ Der Projektantrag, der von der Projektleitung (SSR und PI Wien) an das BMUKK gestellt wurde, kann bei der Verfasserin eingesehen werden.

¹⁶⁹ An dieser Stelle möchte ich betonen, dass durch die Zielgruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Abhängigkeit von der politischen Konjunktur und deren forschungs- und förderungspolitischer Aufmerksamkeit deutlich wird. Die Ergebnisse werden aber zeigen, dass nicht nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund von den Fördermaßnahmen profitiert haben und die Benachteiligung und Defizitzuschreibung dieser Gruppe eigentlich nicht gerechtfertigt ist (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 67).

Die Maßnahmen gingen laut Projektleitung von vier Grundsätzen aus:

- „1. Für die Lesemotivation ist wichtig, dass den SchülerInnen Lesefertigkeit als erstrebenswertes Ziel erlebt und bewusst gemacht wird.
2. Das Bewusstmachen von Lesestrategien ist für die Steigerung der Lesekompetenz ganz allgemein besonders effizient.
3. Das Gefühl als Person angenommen zu sein und ernst genommen zu werden ist ein entscheidender Faktor bei der Motivation, also auch bei der Lesemotivation.
4. Die Beherrschung der Muttersprache ist für die Lesekompetenz in der Zweitsprache (in unserem Fall also oftmals Deutsch) wesentlich“ (zit. aus Leselust statt Lesefrust 2007, S. 9)

Zu betonen ist, dass die Projektleitung mit diesen Grundsätzen klar über die funktionalistisch-pragmatische Definition von Lesekompetenz hinausgeht und Lesen ganzheitlich erfasst. Ausgehend davon war eine Evaluationsmethode zu entwickeln, die dieser ganzheitlichen Sicht auf den Forschungsgegenstand gerecht wird. Des Weiteren möchte ich den vierten Punkt hervorheben, der dezidiert den Wert der Muttersprache betont, wengleich auch nicht differenziert wird, worin dieser genau liegt.

In seinem Ansatz griff das vorliegende Projekt das drängende Problem auf, wie Unterricht dazu beitragen kann, Kinder in der Entfaltung ihrer Lese- und Medienkompetenz und ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe I zu fördern. Es hatte den Anspruch, Basiskompetenzen wie Lesen und Textkompetenz unter der Voraussetzung, dass weit über 50% der SchülerInnen in den Projektklassen Deutsch nicht als ihre Muttersprache sprechen, bedürfnisgerechter zu vermitteln. Als Pilotprojekt hatte es darüber hinaus das Ziel, die Erfahrungen und Ergebnisse der erprobten Leseförderung an andere Schulen mit ähnlicher Ausgangslage weiterzugeben.

8.2.3 Ist-Stand-Analyse

Nun bedarf jede zu verändernde Situation zunächst einer genauen Analyse des Ist-Stands, eine Kraftfeldanalyse¹⁷⁰, die jeder Fördersituation vorausgehen sollte und in eine konkrete Fragestellung und Methode übergehen soll. Denn nur eine sorgsame Analyse der Bedingungen für die Leseförderung sorgt für einen neuen Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln. Eine solche Analyse stellt den Beginn jeder Evaluation dar und orientiert sich in diesem Fall an folgenden Punkten:

¹⁷⁰ Die Kraftfeldanalyse, zurückgehend auf den Psychologen Kurt Lewin, ist eine einfache Methode, die treibenden (helfenden) und zurückhaltenden (hindernden) Faktoren einer sozialen Situation zu analysieren, die einen Gleichgewichtszustand verhindern.

- 1) Problem skizzieren: Wie gestaltet sich das Projekt aus der Sicht der Projektleitung und der LehrerInnen?
- 2) Zieldefinition: Worin liegt das Ziel der gesamten Initiative a) aus der Sicht der Projektträger, b) aus der Sicht der LehrerInnen c) aus der Sicht der SchülerInnen?
- 3) Welche Einflusskräfte und Bedingungen müssen berücksichtigt werden?

Für diese Analyse standen drei Informationsquellen zur Verfügung: Erstens gaben die Lehrerinnen *schriftliche Rückmeldungen zu den bisherigen Lesefördermaßnahmen* an den betreffenden Schulen, zweitens fand ein *Gruppentreffen als Einstieg in das Projekt* statt, bei dem die obigen Fragen diskutiert wurden und das von mir dokumentiert wurde. (Die Tatsache, dass diese Beobachtungen von mir als außen stehende Person analysiert werden konnten, halte ich als äußerst vorteilhaft.) Schließlich wurde zu Beginn des Projekts ein *SchülerInnenfragebogen* ausgeteilt, der von den Projektlehrerinnen klassenweise ausgewertet wurde.

8.2.3.1 Die Zielgruppen

Die Projektleitung

Die Projektleitung und Projektkoordination des vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragten Projekts übernahm Mag. Werner Schögl vom damaligen Pädagogischen Institut der Stadt Wien/AHS-Abteilung. Ihm waren die Gesamtkoordination, aber auch die Organisation und Durchführung der Projekttreffen sowie die Einladung von ExpertInnen anvertraut. Die Initiierung des Projekts ist vor allem Dr. Karl Blüml vom Stadtschulrat für Wien (SSR) zu verdanken, der häufig bei den Projekttreffen teilnahm. Damit werden beide Personen im Folgenden als Projektträger bezeichnet.

Die LehrerInnen und Schulen

Die wichtigsten AkteurInnen im Projekt waren neben den SchülerInnen die zehn Deutschlehrerinnen, die zum Zeitpunkt des Projekts alle Deutsch in einer 5. Klasse AHS unterrichteten. Die Lehrerinnen konnten den Projektverlauf im Sinne der Aktionsforschung weitgehend selbst steuern, indem sie Fragestellungen aus ihrer Praxis als Schwerpunkte im Projekt thematisieren konnten. Die Koordination von Gruppentreffen und Fortbildungsveranstaltungen durch die Projektträger tat diesem Prozess keinen Abbruch. Sie kamen zudem mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Vorstellungen zum Projekt und nahmen nicht unbedingt freiwillig teil, sondern wurden von der Schulleitung dazu bewogen (vgl. Dorner 2007, S. 9). Alle Lehrerinnen waren erfahrene Pädagoginnen mit großer Sensibilität für die Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen und brachten teilweise auch

Zusatzausbildungen im Bereich Legasthenie oder DaF/DaZ mit. Allen gemeinsam war die Erfahrung, dass der Unterricht in Klassen, die zum Teil ausschließlich von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht wurden, zu wachsenden Problemen beim Unterrichten führt. Die folgende Tabelle, die der Broschüre Leselust statt Lesefrust (2007, S. 58) entnommen ist, gibt einen Überblick über die Projektschulen und die Zusammensetzung der SchülerInnen nach ihrem Migrationshintergrund.

Schule/Projektklasse		GesamtschülerInnenzahl	SchülerInnen mit Migrationshintergrund
BRG Reinprechtsdorferstr. 24 1050 Wien	Klasse 1a	23	19
	Klasse 1c	25	19
BRG Diefenbachgasse 19 1150 Wien	Klasse 1a	29	17
BRG für Bt Henriettenplatz 6 1150 Wien	Klasse 1b	25	25
	Klasse 1a	28	24
BRG Schuhmeierplatz 7 1160 Wien	Klasse 1b	27	22
	Klasse 1c	28	20
BG Karajangasse 14 1200 Wien	Klasse 1b	25	25
	Klasse 1m	22	12

Abb. 20: Überblick über die Projektschulen und -klassen

Die SchülerInnen

Die Projektleitung initiierte bereits im Oktober 2006 eine Fragebogenerhebung mit allen SchülerInnen der Projektklassen, um die Bedingungen zu eruieren, unter denen die SchülerInnen lesen.¹⁷¹ Die LehrerInnen fassten die Einzelergebnisse zu einem Klassenergebnis zusammen, der in dieser Form für die Evaluation zur Verfügung stand (vgl. Fragebogen A1 im Anhang). Der Fragebogen umfasste vier Themen:

- Spracherwerb und Sprachkenntnisse (auch der Eltern)
- Lernbetreuung und Lerngewohnheiten in der Schule und im familiären Umfeld
- Lesegewohnheiten
- Einstellung zum Lesen

¹⁷¹ Die Lehrerinnen hielten es für sinnvoll, schon zu Beginn des Schuljahres die Kontextbedingungen ihrer SchülerInnen abschätzen zu können und neben den Sprachkenntnissen auch Informationen über das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Kinder und ihrer Familien zu erhalten. Ein strukturiertes SchülerInnenprofil zu Beginn erleichtert die darauf folgenden Schritte in der Förderdiagnose und liefert Aspekte des familiären und schulischen Lebens der Kinder wie Einstellung zum Lernen, Lesegewohnheiten, Freizeitaktivitäten und schulisches Engagement, das im Gespräch mit den Eltern aufgegriffen werden kann. Wie sich zeigte, muss der Fragebogen in der Form, wie er verwendet wurde, überarbeitet werden, gilt aber als mögliches Instrument in obigem Sinne (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 58).

Die folgenden Ausführungen lehnen sich an die dargestellten Ergebnisse in Leselust statt Lesefrust (2007, S. 59) an: Die Projektklassen zeichnen sich durch eine hohe sprachliche Diversität aus, da der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 50 und 100 Prozent lag und in den Klassen mindestens zehn verschiedene Muttersprachen gesprochen wurden. Allerdings waren die Bildungslaufbahnen weniger divers, denn auch wenn pro Projektklasse zwischen 3 und 8 Kinder nicht in Österreich geboren worden waren, so haben doch die meisten einen österreichischen Kindergarten besucht und somit ihre bisherige Bildungslaufbahn an österreichischen Kindergärten und Volksschulen absolviert. Die Deutschkompetenz dieser Kinder ist laut Lehrerinnen aber meist deutlich geringer als bei Kindern mit deutscher Familien- und Muttersprache, was durch die Interviews bestätigt wurde. Den Fragebögen zufolge sprachen die Kinder außerhalb der Schule hauptsächlich ihre Muttersprache, die unterschiedlich stark gefestigt schien. Dies belegen auch die Interviews, in denen nur wenige Kinder schriftsprachliche Kompetenz in der Muttersprache angaben. Nur Kinder aus größeren Migrantengruppen (z.B. mit B/K/S oder Türkisch) besuchten den muttersprachlichen Unterricht in der Schule.

Von großer Bedeutung ist die schulische Nachmittagsbetreuung, da sie eine wichtige Lernhilfe bietet. Zu Hause sind es oft die älteren Geschwister, die in schulischen Fragen helfen können.

Was die Frage nach der Anzahl der Bücher in den Haushalten anbelangt, so sind die Antworten vorsichtig zu bewerten, da Kinder die Menge an Büchern womöglich nicht richtig einschätzen können. Gravierender sind wiederum die Antworten auf die Frage, ob den Kindern vorgelesen wird. Die Bedeutung des Vorlesens kann nicht hoch genug eingeschätzt werden (vgl. Kap. 2.1.3.1), umso bezeichnender ist es, wenn vielen Kindern offensichtlich nur wenig oder nie vorgelesen wird (dieser Befund betrifft dezidiert nicht ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund!).

Generell sind die Angaben der Kinder zu den Lesegewohnheiten und zur Einstellung zum Lesen mit Vorsicht zu genießen. Auch schwache LeserInnen geben oft an, gerne und regelmäßig zu lesen. Die Entwicklung der Lesegewohnheiten und die Bereiche Motivation/Einstellung zum Lesen konnten besser in individuellen Gesprächen mit den Kindern erhoben werden (siehe Ergebnisse der Interviews im Kapitel 9.3.2).

Eine Bemerkung zum Migrationshintergrund sei an dieser Stelle wiederholt erlaubt: Immer wieder wurde in dieser Arbeit die große Heterogenität innerhalb all jener Menschen betont, die eine familiäre Migrationsgeschichte mitbringen. Sie ist in allen Klassen die größte

Gruppe, in sich aber derart vielfältig, dass der Migrationshintergrund als spezifisches Merkmal eigentlich völlig unzureichend ist. Es gibt Minderheiten von kultur- und/oder sprachfremden SeiteneinsteigerInnen ins Bildungssystem ebenso wie Angehörige höherer Schichten im Herkunftsland, die im Zuge der familiären Migration eine mehr oder weniger starke soziale Abstufung erleben mussten und diese ihren Kindern zwangsläufig weitergeben. Die überwiegende Mehrzahl der SchülerInnen ist in Wien geboren.

8.2.3.2 Konkrete Erfahrungen und Forderungen von Seiten der Lehrerinnen

Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu unterrichten bedeutet eine große Herausforderung für die Lehrkräfte. Die Berichte und Diskussionen beim ersten Projekttreffen wurden von mir mit großem Interesse beobachtet und protokolliert und werden hier zusammenfassend wiedergegeben:

1. Die Lehrerinnen berichteten von der Problematik, dass ein Teil ihrer SchülerInnen auch zu Beginn der Sekundarstufe I nicht in der Lage ist, altersadäquate Texte flüssig und sinnkonstituierend zu lesen oder vorzulesen und eine sachliche und fachliche Auseinandersetzung mit Texten im Unterricht auf dieser Basis zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Aus diesem Grund sehen sie in der Deutschnote des Zeugnisses der 4. Klasse Volksschule keine Aussagekraft.
2. Aber auch in den Sachfächern wie Biologie oder Geografie äußert sich die fehlende Lesekompetenz bis hin zu schlechten Testergebnissen, weil die Tests sprachlich nicht adäquat erfasst werden.
3. Andererseits berichten die Lehrerinnen aber auch von SchülerInnen mit anderer Erstsprache, die hervorragende Lesekompetenz in deutscher Sprache zeigen. Diese Beobachtungen gehen einher mit den Ergebnissen der Langzeitstudie von Kicpera und Gasteiger-Klicpera (1993), in der die Lesekompetenz in ihrer Entwicklung von der ersten bis zur vierten Schulstufe untersucht wurde und die eine große Leistungsheterogenität innerhalb der Klassen feststellen musste (bis hin zu jungen LeserInnen, die bezüglich Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit um zwei bis drei Jahre im Rückstand sind).
4. Infolge von Verstehensschwierigkeiten ist das Stoffpensum kaum zu bewältigen, einfachste Wörter müssen erklärt werden und die Arbeit an einem kurzen Text kann unverhältnismäßig lange dauern.
5. Der zu vermittelnde Unterrichtsstoff eignet sich kaum zur Vermittlung von grammatikalischen Problemen oder Wortschatzarbeit für diejenigen Kinder, die

Deutsch als eine Zweit- oder Fremdsprache lernen. Zeitintensiv zusammengesuchte Übungen zu sprachlichen Problemen aus dem Bereich DaF/DaZ entsprechen oft nicht den Bedürfnissen der Altersgruppe Zehnjähriger.

6. Massiv wurde der zeitliche Aufwand für die Suche und Erstellung von passgenauem Material betont. Die LehrerInnen im Projekt äußerten daher einhellig den Wunsch nach neuen Unterrichtsmaterialien, um den Schwierigkeiten, mit denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht zu kämpfen haben, adäquat begegnen zu können. Statt der Arbeit mit oft unpassendem Material forderten die LehrerInnen einen Fundus an phänomenspezifischen Übungen, welcher bei Bedarf als Ressource zur Verfügung steht. Der Wunsch nach passgenauem Unterrichtsmaterial steht allerdings in Widerspruch zu den differenzierten Sprachproblemen der SchülerInnen, die individuell gefördert werden müssen.
7. Des Weiteren bestand die Forderung nach gezielter Sprachstandsdiagnostik und der Kooperation mit anderen Einrichtungen und Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Eltern, Nachmittagsbetreuung, etc.), um den SchülerInnen bessere Rahmenbedingungen für ihre sprachliche Entwicklung bieten zu können.

Der Erfahrungsaustausch der Lehrerinnen in den ersten Projekttreffen wird in der folgenden Tabelle zusammengefasst¹⁷². Auch sie ist dem unveröffentlichten Endbericht der Evaluation (Dorner 2007, S. 10f) entnommen und bietet eine Übersicht über die Rahmenbedingungen und bisherigen Aktivitäten an den einzelnen Projektschulen im und um das Fach Deutsch vor Projektbeginn.

BRG Schumeierplatz	2 Stunden Deutsch geteilt in den 1. Klassen 1 Stunde Deutsch geteilt in den 2. Klassen D-Förderkurse Lesefit-Einheiten im Rahmen der Nachmittagsbetreuung (freiwillig) Kurzes Ergebnislesen am Anfang jeder D-Stunde Lesetagebuch Eine Lesestunde pro Woche
BRG Henriettenplatz	Unverbindliche Übung (UÜ) Deutsch 2 In den 1. und 2. Klassen Teilung bzw. TeamTeaching in einer Deutschstunde, zusätzliche 2. D2 – Stunde; UÜ Deutsch + für 3. und 4. bzw. 6. und 7. Klasse, Ausrichtung u.a. an DaZ LesePASS (nach Richard Bamberger) Lesekiste (nach Jörg Knobloch), Portfolios
BG Karajangasse	Konzept des Eigenverantwortlichen Lernens (EVA) nach Klippert. Module (Methodentraining) werden von KollegInnen unterschiedlicher Fächer getragen: Innerhalb des EVA wird Lesen in den Hauptfächern in einer Trainingsspirale bis zu 4 Wochen lang in 4 Fächern (E, M, Bio, Gg, D) vermittelt. Pro Stunde werden 10 Minuten lang abwechselnd sinnerfassendes und schnelles Lesen geübt.

¹⁷² Die Sammlung dieser Daten wurden von der Projektleitung beauftragt und an mich weitergegeben.

BRG Reinprechtsdorferstr.	DaZ-Förderkurse Einsatz von FachlehrerInnen für lesefördernde Aufgaben auf Initiative einer Klassenlehrerin
BRG Diefenbachgasse	Schulversuch eingereicht: Teilung des gesamten Deutschunterrichts in 1. Klasse. Motto „Lernen lernen“ Arbeit mit Lesefit-Einheiten am PC.

Abb. 21: Bisherige Fördermaßnahmen an Projektschulen

8.2.3.3 Fehlende Vernetzung innerhalb der Förderarbeit

Generell wurde von den Lehrerinnen kritisiert, dass innerhalb der Sprachfördermodelle wie z.B. der DaZ/DaF-, Legasthenie- und Leseförderung an den Schulen kein gemeinschaftliches Konzept bestehe, obwohl viel angeboten werde. Zudem sei es für die SchülerInnen (nicht zuletzt seit der Einführung der 5-Tage-Woche) zeitlich schwer, außerhalb des Regelunterrichts eine optimale Förderung zu bewältigen. Ein Hauptproblem stellt daher die fehlende Zusammenarbeit mit einer gemeinsamen Zielsetzung aller KollegInnen dar, die oft ohne Querverbindungen verschiedenste Förderungen anbieten. Von einer horizontalen Verzahnung der Schulaktivitäten mit außerschulischen Fördermöglichkeiten war nicht die Rede. Die Angebote an den Schulen waren aber dennoch bereits breit gestreut und zeigen die Möglichkeiten, innerhalb der schulautonomen Organisationsstruktur das Schulprofil zu gestalten. Sie reichen von den verschiedenen Formen des Deutschunterrichts und seinen Möglichkeiten (Klassenteilung, Team Teaching, freie Lesezeit, Arbeit mit Texten, Projektarbeit, etc.) bis hin zu besonderen schulischen Fördermaßnahmen, wie etwa im Team Teaching im Fachunterricht mit einer Leseexpertin, im Rahmen von offenen Lernformen oder in klassenbezogenen Förderstunden. Auch dynamische Förderkonzepte wurden schulspezifisch umgesetzt.

Über die Ebene des Unterricht und des Klassenkontexts hinaus gibt es aber auch die Ebenen des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs der Schule bis hin zum familialen Kontext der SchülerInnen. Dass diese Bereiche ausgespart werden, zeigt die Isolierung schulischer Lesebemühungen von der Lebenswelt der Kinder.

8.2.3.4 Zusammenfassung IST-Stand

Die Zusammensetzung der Projektklassen ist mit mindestens zehn Muttersprachen und mit bis zu 100% Migrationshintergrund äußerst heterogen. Die Diversität der Sprachkompetenz führt dazu, dass der Unterricht sehr langsam verläuft. Für die Arbeit mit Deutsch als Zweitsprache fühlen sich die Lehrerinnen nicht ausreichend geschult und mit Material versorgt. Die Rahmenbedingungen an den Schulen ermöglichen zwar bereits Leseförderung in diversen Kontexten, eine gemeinsame Koordination dieser Aktivitäten sowohl schulintern als auch schulübergreifend findet aber nicht statt (vgl. Dorner 2007).

Das bedeutet, die vorgegebenen Rahmenbedingungen reichen für eine bestmögliche Förderung nicht aus, da einerseits Fachwissen für eine effektive Lese- und Sprachförderung sowie einschlägiges Unterrichtsmaterial fehlen, andererseits aber auch die Bereitschaft der LehrerInnen gering ist, sich der heterogenen Anforderungen der SchülerInnen entsprechend vorzubereiten. Damit wird der Unterricht weder den Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht noch werden die Unterrichtsziele (etwa die Lektüre eines Textes in einer bestimmten Zeit) erreicht.

8.2.4 Projektverlauf

Um den Projektverlauf über das gesamte Projektjahr übersichtlich darzustellen, soll an dieser Stelle eine Tabelle aus dem Endbericht (Dorner 2007, S. 12f) wiedergegeben werden. Das erste Projekttreffen fand am 5. Oktober 2006 statt. Danach folgten insgesamt 6 Treffen bis 2. Mai 2007, bei denen die Ausgangssituation an den jeweiligen Schulen, die geplanten und erprobten Maßnahmen und die Erfahrungen damit diskutiert wurden. Die Treffen wurden von Seiten der Projektleitung festgelegt und moderiert.

Datum	Thema	Zugezogene ExpertInnen / ReferentInnen
1. Projekttreffen 05. Oktober 2006	Vorstellung des Projekts Situation in den Klassen Erforderliche Schritte Intendierter Projektverlauf	
Aktivitäten und Maßnahmen Oktober/November: Detaillierte Ausarbeitung des Projekts in Absprache mit den Projektverantwortlichen an den Schulen. SSR und Pi: Zusammenstellung von Maßnahmen und Übungen Lehrerinnen: Ist-Stand Erhebung mittels Salzburger Lesescreening (SLS) und Schülerfragebogen Dokumentation bisheriger Erfahrungen und Aktivitäten zur Stärkung der Lesekompetenz an den Projektschulen		

2. Projekttreffen 29. November 2006	Präsentation des IST-Standes an den einzelnen Schulen und Vorstellung möglicher Maßnahmen und des Projektablaufs Einigung auf organisatorischen Rahmen und inhaltliche Schwerpunkte (Maßnahmen, Dokumentation, Termine, Fortbildungsveranstaltungen, Evaluation); Diskussion zu den Fragebogenergebnissen und den SLS-Ergebnissen; Vorstellung von Aufgabenstellungen zu Schulbuchtexten durch die eingeladene Referentin;	Gordana Ilic-Markovic
Aktivitäten im Dezember: weitere Dokumentation bisheriger Erfahrungen und Aktivitäten, Planung der lesefördernden Maßnahmen		
3. Projekttreffen 9. Jänner 2007	Inhalte und Organisation der Evaluation, Phasen der Leseförderung nach dem Modell von Gordana Ilic-Markovic; Einigung auf 3 Phasen dieser Leseförderung; inhaltliche und organisatorische Planung in den einzelnen Klassen;	Gordana Ilic-Markovic
Aktivitäten Jänner bis Mai: Erprobung der lesefördernden Maßnahmen in den Klassen; Erste Phase im Jänner/Februar mit dem Schwerpunkt Augentraining/Sensibilisieren/Nachschlagen ; Gleichzeitig Dokumentation der Maßnahmen durch die Lehrerinnen.		
4. Projekttreffen 16. Februar 2007	Erfahrungsaustausch zu Phase 1; Vorüberlegungen zu Phase 2; Theoretische Überlegungen und Übungen zum Lesen	Elfie Pennauer
Aktivitäten Februar/März: Zweite Phase mit dem Schwerpunkt orientierendes Lesen (skimming, scanning)		
5. Projekttreffen 08. März 2007	Weitere Übungen von Elfie Pennauer zum verstehenden Lesen. Erfahrungsaustausch und weitere Planung; Diskussion über die Dokumentation der Maßnahmen	Elfie Pennauer
Aktivitäten März/April 2007: Dritte Phase mit dem Schwerpunkt genaues Lesen, Sinneinheiten erfassen, verstehendes Lesen		
6. Projekttreffen 02. Mai 2007	Erfahrungsaustausch über Phase 3 im März/April; Vorhaben bis zum Schulschluss; Erfahrungsaustausch über durchgeführte Aktivitäten und abschließende Abstimmung der Dokumentationen: Überlegungen, wie Projektergebnisse und Erfahrungen anderen Schulen/LehrerInnen nutzen können; Planung und Inhalte der Broschüre; Vorläufige Erkenntnisse aus den Erhebungen (Tests und Interviews); Schritte im kommenden Jahr;	
Aktivitäten Mai/Juni 2007: freieres Lesen geplant, 2. Durchgang des SLS; Sammlung aller Unterlagen (Dokumentation der Maßnahmen, Erhebungsergebnisse), Redaktionsteam für die Broschüre festgelegt Bis Mitte September 2007: Rohfassung der Broschüre, Endredaktion; Ende Oktober 2007: Präsentation der Broschüre und Vorstellung der externen Evaluation		
7. Projekttreffen am 13. Dezember 2007		

Abb. 22: Projektfahrplan

Der Projektzeitraum bis Jänner 2007 war der Planung und Konkretisierung des Lesetrainings gewidmet. Zwischen Jänner und Mai 2007 wurden die lesefördernden Maßnahmen erprobt. In den Projekttreffen wurden die verfolgten Ziele und methodischen Grundsätze der

Leseförderung sowie die Erhebung der Leseleistungen und der Maßnahmen festgelegt. Wie schon erwähnt, waren alle ProjektteilnehmerInnen aktiv in die Planung der einzelnen Schritte involviert, auch wenn der Projektverlauf seitens der Projektleitung und zwei Fachexpertinnen gelenkt und begleitet wurde. Hilfreich waren die von der Projektleitung angebotenen Rahmenbedingungen wie Freistellungen der Lehrerinnen, Räumlichkeiten für die Treffen, Einladung von ReferentInnen, Einrichtung einer Moodle-Plattform zur projektinternen Kommunikation, Bereitstellung von Materialien etc. Geplante Fortbildungsveranstaltungen an den Schulen selbst (in Form von schulinternen bzw. schulübergreifenden Fortbildungen) kamen im Verlauf des Projekts nicht zustande (vgl. Dorner 2007).

8.2.5 Das angewandte Förderkonzept

Schon beim ersten Gruppentreffen wurde der Bedarf der Lehrerinnen nach einer gezielten anlassbezogenen Fortbildung deutlich. Gemäß des kognitionspsychologischen Lesemodells mit seinen verschiedenen Ebenen (vgl. Kap. 4) hat die Gruppe von Lehrerinnen im empirischen Projekt gemeinsam mit zwei Expertinnen ein Programm in Form eines dreischrittigen Förderprozesses erarbeitet. Die Expertinnen wurde als Referentinnen zu den Projekttreffen eingeladen, um wissenschaftlich fundierte Impulse zu geben und daran die Fördermaßnahmen auszurichten. Die Teilnehmerinnen haben sich auf die ersten drei Phasen der Leseförderung nach dem Modell von Gordana Ilić-Markovic als Grundlage für die Lesemaßnahmen geeinigt, das stark auf die basalen Lesekompetenzen fokussiert:

Jänner / Februar – Schwerpunkt:

Phase 1 - Augentraining / Sensibilisierung / Nachschlagen

Februar / März – Schwerpunkt:

Phase 2 – Orientierendes Lesen / informatives Lesen (skimming, scanning)

März / April – Schwerpunkt:

Phase 3 – genaues Lesen / Sinneinheiten erfassen / verstehendes Lesen

(vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 17)

Als zweite Referentin wurde Elfie Pennauer eingeladen, die die Lehrerinnen für die Besonderheiten des Lesens in der Zweit- oder Fremdsprache sensibilisierte. Inhaltlich und methodisch lehnten sich ihre theoretischen Überlegungen und praktischen Übungen unter anderem an die Methode des Fremdsprachenwachstums¹⁷³ an und boten viele praktische

¹⁷³ Die Methode des Fremdsprachenwachstums wurde 1988 von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp im Rahmen des Verbands Wiener Volksbildung entwickelt und folgt der Prämisse, authentische Texte mit gezielten

Unterrichtsvorschläge. Darüber hinaus setzte die Referentin Schwerpunkte im Bereich der kulturellen Dimension, indem sie andere Lesekulturen oder Ausgangssprachen mit einbezog¹⁷⁴. Damit wurde die Perspektive der Kinder, der Lernenden eingenommen und der Umgang mit den mitgebrachten Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder, einschließlich ihrer mehrsprachigen Kompetenz, bewusst gemacht (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 38).

Eine detaillierte Beschreibung des methodischen Hintergrunds sowie der einzelnen Maßnahmen und der Unterrichtsmaterialien samt Beispielen bietet die Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ (2007). An dieser Stelle soll lediglich der gemeinsam ausgehandelte Übungsablauf skizziert werden:

- Blickspannentraining
- Augentraining
- Übungen zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit
- Sinnerfassendes Lesen, gegliedert in:
 - Orientierendes Lesen: Überfliegendes Lesen (Skimming)
 - Genaues Lesen: z.B. Schlüsselwörter finden (Scanning)(vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 18¹⁷⁵)

Ausgehend von der intensiven Diskussion über die geplanten Unterrichtsmaßnahmen innerhalb der Projekttreffen hat jede Lehrerin die Maßnahmen individuell im Unterricht angewandt, entsprechend der Rahmenbedingungen am jeweiligen Schulstandort (worunter u. a. Klassenteilungen und Teamteaching fielen). Die verschiedenen, schulstandortbezogene Fördermodelle sahen folgendermaßen aus:

- Im Förderunterricht (Projektschule Henriettenplatz)
 - Integriert in den Deutschunterricht (Projektschulen Diefenbachgasse, Reinprechtsdorferstraße, Schumeierplatz)
 - Kombiniert mit EVA (nach Klippert) im Deutschunterricht (Projektschule Karajangasse)
 - In allen Fächern (Projektschule Reinprechtsdorferstraße)
- (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 16)

Im Sinne der Aktionsforschung fand im Projekt eine ständige Reflexion des eigenen Unterrichts statt (angefacht durch die Gruppentreffen, die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen und die Dokumentation derselben). Der Projektleiter plante und gestaltete die einzelnen Projekttreffen, aber die eigentlich treibende Kraft im Projekt waren die Lehrerinnen, die den Verlauf durch ihre Problemstellungen und Bedürfnisse lenkten und

strategischen Übungen, die den emanzipatorischen, autonomen Zugang zum Text fördern, im Sprachunterricht einzusetzen.

¹⁷⁴ So wurde den Teilnehmerinnen z.B. ein Türkisch-Crash-Kurs zuteil.

¹⁷⁵ In der Broschüre werden die einzelnen Trainingseinheiten genau beschrieben, vgl. S. 18f)

somit den Forschungsprozess bestimmten. Die Dokumentation der Maßnahmen ermöglichte eine gezielte Evaluation und die konkrete Entwicklung von weiteren Handlungsstrategien. Damit waren die systematische Reflexion und Analyse sowie der Erfahrungsaustausch und die Vernetzung der ProjektteilnehmerInnen die wichtigsten Voraussetzungen für den Projekterfolg und die Grundlage meiner Evaluationsstudie. Durch die externe Evaluation und Projektbegleitung musste die Kontrolle über Ziel und Ablauf dieser Forschung allerdings nicht vom LehrerInnenteam selbst ausgehen.

8.3 Vom Leseförderprojekt zur Evaluation

Für die Evaluation war sowohl der gesamte Forschungsprozess im Projekt von Interesse als auch dessen Praxiswirksamkeit. Der Projektverlauf wurde bewertet und daraufhin hinterfragt, ob er in dieser oder ähnlicher Form auch an Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen Anwendung finden kann (Stärken/Schwächen-Analyse). Darüber hinaus galten die Leselergebnisse der SchülerInnen nach viermonatiger Leseförderung als Maßstab dafür, ob die Maßnahmen für die Zielgruppe der SchülerInnen Erfolg versprechend sind (Input-Output Analyse, vgl. Dorner 2007 sowie die Zusammenfassung der Projektergebnisse in Leselust statt Lesefrust 2007, S. 54).

Der Begriff *Erfolg* wirft eine wichtige Frage auf, die vorab zu klären ist: Erfolg sollte daran gemessen werden, ob die Erprobung von lesefördernden Materialien die Leseleistung der SchülerInnen beeinflusst, welche Materialien möglichst eindeutig zielführender sind als andere und am Ende empfohlen werden können. Dabei ist zwischen den Erfolgserwartungen der verschiedenen Zielgruppen und deren Perspektiven zu unterscheiden. Erfolg mag für den Projektträger anders aussehen als für die Lehrperson oder den Schüler/die Schülerin. Ausgehend von dieser Überlegung wurden drei Fragestellungen entwickelt, an denen sich die Evaluation des Projekts orientieren konnte und die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden:

8.3.1 Die Fragestellungen der Evaluation

Da die Fragestellung der Evaluationsstudie an der vom Projektträger definierten Zielsetzung des Projekts und dem speziellen Anlass orientiert war, ist sie nicht identisch mit den Forschungsfragen dieser Dissertation. Hier zitiere ich daher die Fragestellungen aus dem Endbericht der Evaluation (Dorner 2007, S. 17) bzw. der Zusammenfassung in Leselust statt Lesefrust 2007 (S. 54):

„Das Hauptaugenmerk der Evaluation liegt auf drei grundlegenden Fragestellungen, aus denen sich Kriterien und Indikatoren ableiten, die die Erhebungsinstrumente bestimmen:

- Erstens die Frage nach dem **Forschungsprozess**:
Kann man mit einer kleinen Forschungsgruppe unter Zuhilfenahme einer Leistungsbeurteilung und im gegebenen Zeitrahmen zu begründeten Unterrichtsmaßnahmen und -materialien gelangen?
- Zweitens die Frage nach der **Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Materialien**:
Sind die im Projekt eingesetzten Materialien bezüglich der Verbesserung der Text- und Medienkompetenz der SchülerInnen wirksam und der Zielgruppe entsprechend?
- Drittens die Frage nach einer **Steigerung der Leselergebnisse**:
Können die Leseleistungen der SchülerInnen – sofern sie durch Lese- und Textverstehenskompetenz beeinflussbar sind – messbar gesteigert werden?“

Grundlegende Voraussetzung für alle Fragen war die heterogene Gruppe der SchülerInnen, und die damit einhergehende Mehrsprachigkeit. Eine Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit und die Entwicklung einer Lese- oder Textkompetenz, die die Sprachlehrforschung für den Bildungserfolg mehrsprachiger Kinder einfordert, setzt ein hohes Maß an Sprachbewusstsein und Strategienvielfalt voraus, die im Rahmen des herkömmlichen Deutschunterrichts normalerweise nicht geleistet wird (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008).

8.3.2 Die gewählte Evaluationsmethode

Die gewählte Evaluationsmethode kann zwei verschiedenen Methoden der Evaluationsforschung zugerechnet werden (siehe dazu Beywl 2006¹⁷⁶ sowie Leselust statt Lesefrust 2007, S. 54):

1. Die entscheidungsgesteuerte Evaluation soll sicherstellen, dass im Voraus für bestimmte (ähnliche) Situationen rechtzeitig erforderliche Informationen bereitstehen, wie dies durch die aus dem Projekt hervorgegangene Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ oder durch den Endbericht der Evaluation der Fall ist. Dieses Modell nimmt im Sinne einer externen Evaluation die Außenperspektive ein und bewertet den gesamten Projektprozess einschließlich des Endergebnisses im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse. Es erfordert einen flexiblen Untersuchungsplan mit angemessenen quantitativen und qualitativen Instrumenten, die die Daten empirisch abgesichert erheben und deren Praxiswirksamkeit bewerten.
2. Das Projektdesign entspricht in weiten Teilen der Aktionsforschung. Daher bietet sich auch das Modell einer selbstorganisationsgesteuerten Evaluation an, das laut Beywl Stakeholder unterstützt, sich selbst zu helfen und Programme zu verbessern. Externe Evaluatoren unterstützen dabei, beraten und qualifizieren die intern Forschenden, indem sie den Forschungsprozess begleiten.

Wie bereits weiter oben erwähnt, wurden im Sinne der Triangulation mehrmethodische Untersuchungsansätze gewählt, um der Komplexität des Themas Lesen mit vielfältigen Datenerhebungsmethoden aus verschiedenen Perspektiven gerecht zu werden und damit die Validität der Untersuchung zu sichern. Die in Kap. 7.6.3 entwickelte Aufgabentypologie zur Entwicklung und Überprüfung von Lesestrategien ist ein Versuch, für diese Evaluation ein eigenes Instrumentarium zu entwickeln, das LehrerInnen später gegebenenfalls selbst zur Diagnose von Leselernaufgaben einsetzen können. Es gibt sowohl Aufschluss über die Steigerung der Leseleistung als auch über förderdiagnostische Problemfelder der SchülerInnen. Die diagnostische Erfassung der Textkompetenz ist aus diesem Grund nicht ein klassisch evaluatives Vorgehen, da eine Evaluation die Messung des Erreichens von Kompetenzniveaus anstrebt und nicht die Förderung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin in den Mittelpunkt stellt. Diagnostik dagegen bezeichnet die Erfassung von Kompetenzen mit einem differenzierenden Blick auf die Unterschiede in einzelnen Lernbereichen und auf die (zumeist) individuelle Lernentwicklung. Dieses zweite Modell ist ein integrierter Teilbereich des Projekts. Die Erhebung und Diagnose der Leselernleistungen

¹⁷⁶ Des Weiteren kann auf folgende ausführliche methodische Handbücher verwiesen werden, die meine Forschungsmethode unterstützten: Friebertshäuser & Prengel 1997; Flick 1999; Altrichter & Posch 2007, Lamnek 2006.

der SchülerInnen als Input-Output-orientiertes Modell bedeutet aber eine enge Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Evaluatorin (wenn diese zwei Funktionen nicht ohnehin von einer Person übernommen werden, wie das in der Aktionsforschung üblich ist).

Die Evaluation insgesamt verlief formativ, da sie sich in ständigem Kontakt und Erfahrungsaustausch mit den ProjektteilnehmerInnen entwickelte (vgl. Dorner 2007, S. 17f).

Als weiterer Evaluationsschritt war ausgehend von den drei in Kap. 8.3.1 formulierten Kernfragen ein Kriterienkatalog zu entwerfen, der die Entwicklung der Instrumente und die Auswertung der gewonnenen Daten durch eine Text- und Inhaltsanalyse unterstützte. Dieser Kriterienkatalog, der hier abgebildet ist, wurde weiters in verschiedene Indikatoren aufgeteilt, die vor allem der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews dienten (siehe Anhang sowie Dorner 2007, S. 18).

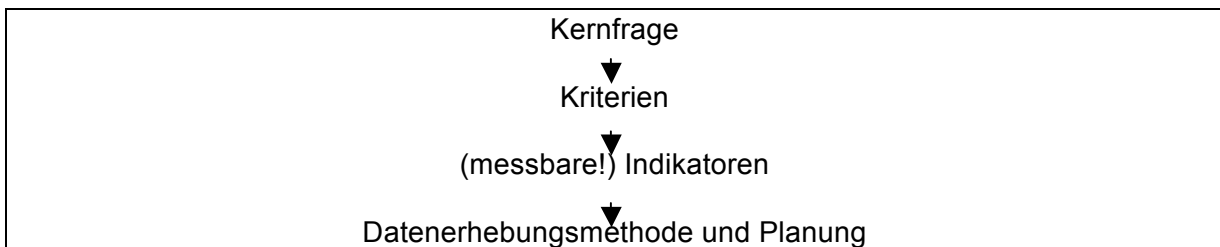


Abb. 23: Ableitung von Kriterien und Indikatoren

8.3.2.1 Kriterienkatalog zu den Verfahren der Datensammlung

Kriterien zu 1. Forschungsprozess

Kriterium Frage nach der Initiierung des Projekts?

- Wie/von wem wurde das Projekt ursprünglich initiiert? Welche Überlegungen sind dem Projekt vorausgegangen?
- Wie kommen die Schulen und LehrerInnen zum Projekt? Auswahl der TeilnehmerInnen?
- Wie ist die Projektträgerschaft von PI (Pädagogisches Institut) und SSR Wien (Stadtschulrat für Wien) von Seiten der durchführenden Lehrerinnen zu bewerten?

Kriterium Projektdesign / Methode

- Wo weicht der Forschungsprozess (womöglich zu Recht) von der Aktionsforschung ab?
- Wer kontrolliert Ziel und Ablauf der Forschung? Wo findet sich die „treibende Kraft“?
- Wie wird die inhaltliche und organisatorische Arbeit in den Projekttreffen bewertet?
- Was wird an Fortbildung angeboten (Projekttreffen und SchiLF)?
- Finanzieller Rahmen des Projekts?

Kriterium Engagement der Akteure, v.a. der Lehrerinnen

- Motivation der Akteure?
- Wie stark ist der Handlungsbedarf, das Problembewusstsein?
- Wie arbeiten die Schulen mit (Direktorium, KollegInnen anderer Fächer)?
- Ablauf der Projekttreffen – Mitarbeit?
- Dokumentation der LehrerInnen?

Kriterium Arbeitsaufteilung im Projekt?

- Welche Arbeiten übernimmt der Projektträger PI/SSR?
- Aufgabenteilung LehrerInnenteam an den Schulen?
- Fragebogenerhebung – wie ist der Fragebogen entstanden und ausgewertet worden?
- Was übernehmen LehrerInnen an Evaluationsschritten? (SLS, ev. Diagnosebögen, Vorbereitung der Erhebung, etc.)

Kriterium Zeitrahmen?

- In welchem Ausmaß wird der Maßnahmenkatalog eingesetzt?
- Wie viel Unterrichtsmaterial erstellen die Lehrerinnen selbst?
- Wie oft/wie lange wird insgesamt/in der Woche/pro Tag geübt (Dokumentation)?
- (Vertretbares) Verhältnis von Aufwand und Zeit?

Kriterium Zufriedenheit mit dem Projekt?

- Messbare Verbesserungen (siehe Kriterien zu Kernfrage 3)?
- Frage nach Aufwand/Nutzen für SchülerInnen, LehrerInnen, ProjektträgerInnen?
- Messbare Lesezeit bei SchülerInnen/abgesehen von Lesekompetenzerhebung?
- Motivation der SchülerInnen für die Projektidee?

Kriterien zu 2. Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Materialien

Kriterien innerhalb der Schülerschaft:

- Herkunft und Sprachbiographie der SchülerInnen (Sprachenvielfalt, Spracherwerb)
- Leseverhalten der SchülerInnen
- Lernen/Lerngewohnheiten der SchülerInnen
- Zusammensetzung in der Klasse
- Lesegeschwindigkeit
- SchülerInnen mit Muttersprache Deutsch – wie in Maßnahmen eingebunden?
- Motivation der SchülerInnen bei Durchführung der Maßnahmen?

Kriterien innerhalb der Lehrerschaft:

- Nach welchen Kriterien werden Maßnahmen ausgesucht?
- Wie stehen LehrerInnen hinter einzelnen Maßnahmen (selbst gemacht, im Katalog gewählt, etc.), wie beurteilen sie die Maßnahmen?

Kriterien bezüglich des eingesetzten Materials:

- Wie neu/innovativ sind die Maßnahmen für die LehrerInnen?
- Maßnahmenkatalog: altersgerechte Übungen?
- Wie wurden die Maßnahmen im Unterricht eingesetzt (zeitlich und organisatorisch)?
- Wie setzen sich die Materialien zusammen? Von wem entwickelt, ausgesucht, zusammengestellt?
- Entspricht das Material den Unterrichtszielen, Unterrichtskonzepten, Lehrplänen?

Kriterien zu 3. Messbarkeit der Lernergebnisse

- Lesegeschwindigkeit (SLS)?
- Lesestrategieanwendung?
- Motivation, Einstellungsänderung und verändertes Interesse bei SchülerInnen?
- Aufgaben für Erhebung von Teilfähigkeiten der Textkompetenz

(vgl. Dorner 2007, Anhang)

Innerhalb dieser dritten Kernfrage war es wichtig, die die Qualitätskriterien der Testtheorie zu reflektieren, um zu einer höheren Validität der Maßnahmen beizutragen. Lesekompetenz

wurde differenziert in Teillernzieldefinitionen, um Aufgaben zu gewährleisten, die das messen, was man messen will (vgl. Kap. 8.1.1 zu den Gütekriterien).

8.3.3 Erhebung und Datenmaterial

Die Leseförderung fand in neun ersten Klassen (fünfte Schulstufe) an fünf Wiener AHS statt. Die gesamte Anzahl der SchülerInnen aller Klassen betrug 232, davon hatten 203 SchülerInnen einen Migrationshintergrund und damit eine andere Erst-/Mutter-/Familiensprache als Deutsch. Diese Gesamtzahlen weichen leicht von jenen der einzelnen Erhebungen ab, da diese zu verschiedenen Zeitpunkten stattfanden.

Für die Evaluation waren zwei Instrumente bereits vorgegeben: Die Lehrerinnen entwickelten zusammen mit dem damaligen Pädagogischen Institut einen Fragebogen für die SchülerInnen, den diese zu Beginn des Schuljahres im Herbst 2006 ausfüllten und der bereits unter der Analyse des Ist-Stands besprochen wurde (Kap. 8.2.3). Zudem wurde zu Beginn und am Ende des Schuljahres das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt, dessen Ergebnisse ich pro Klasse von den Lehrerinnen bekam. Im Sinne der Zielsetzung der Förderung und einer Triangulation der Forschungsmethode habe ich diese Daten durch weitere quantitative und qualitative Daten ergänzt, die hier aufgelistet sind (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 55):

Quantitative Daten (nur SchülerInnen)

- Fragebogenerhebung in allen Projektklassen, der den SchülerInnen schon im November ausgeteilt wurde und deren Spracherwerb, Betreuung und Lerngewohnheiten, Lesegewohnheiten und Einstellung zum Lesen ermitteln soll.
- Salzburger Lesescreening (SLS) in allen Projektklassen (d.h. unter allen im Projekt eingebundenen SchülerInnen, ob mit Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache) mit Vergleichswerten Herbst 2006 – Juni 2007
- Schriftliche Erhebungen zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz in allen Projektklassen, die in Form von 2-3 kleinen Textaufgaben von allen SchülerInnen gemacht wurde.

Qualitative Daten (SchülerInnen, Lehrerinnen, Projektträger)

- Einzelne Beispiele der schriftlichen Erhebung zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz (z.B. jene der „Seiteneinsteiger“)
- Interviews mit 27 ausgewählten SchülerInnen mit Migrationshintergrund, um Bildungshintergrund, Motivation, Textverständnis und Strategieranwendung zu evaluieren
- Interviews mit allen neun Lehrerinnen und den Projektträgern
- Dokumentation der Maßnahmen durch die Lehrerinnen in Form eines Rasters
- Empfehlungen der Lehrerinnen nach der Erprobung der Maßnahmen
- Teilnehmende Beobachtung bei den Projekttreffen

Den Rahmenbedingungen entsprechend ergibt sich folgende Planung innerhalb der qualitativen Datensammlung, die in der folgenden Aufschlüsselung grafisch übersichtlich illustriert wird:

AUFSCHLÜSSELUNG QUALITATIVE DATENSAMMLUNG

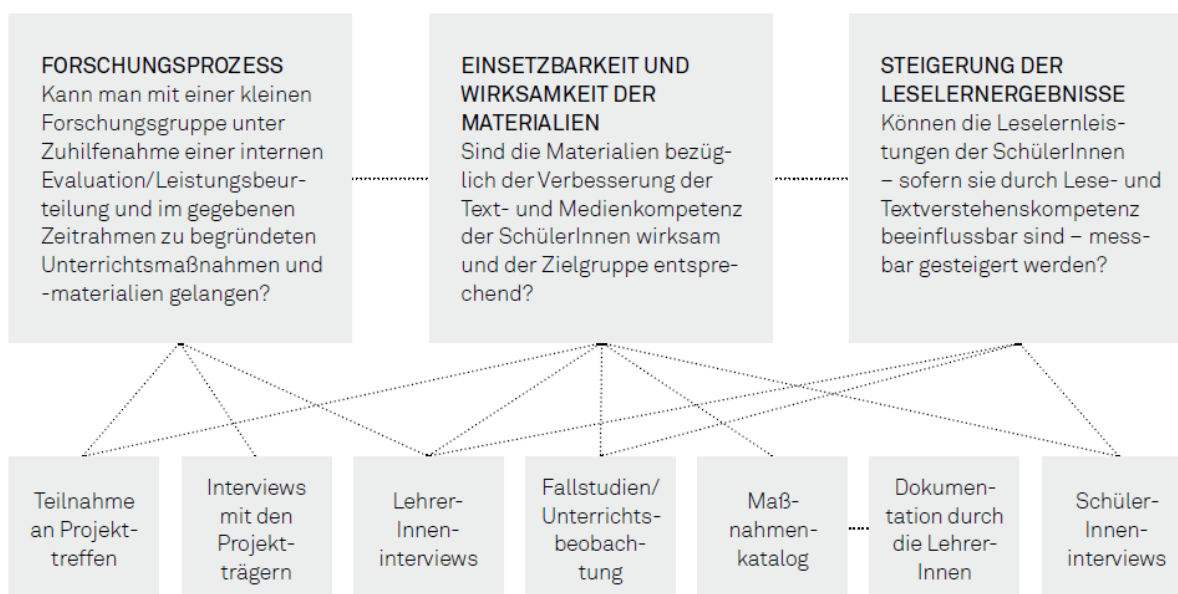


Abb. 24: Grafische Aufschlüsselung der qualitativen Datensammlung

8.3.4 Ablauf der Evaluation

Als abschließende Zusammenfassung dieses Kapitels und zur besseren Orientierung über die Schritte der Evaluation präsentiert die folgende Übersicht den Zeitplan und Ablauf der Aktivitäten in tabellarischer Form. Nicht erwähnt ist die regelmäßige Teilnahme an den Projekt-treffen.

Zeitplan	Aktivitäten
Oktober/November 2006	<ul style="list-style-type: none"> Erste Erhebungen des Ist-Stands durch die Lehrerinnen an den Schulen mittels SchülerInnenfragebogen und Salzburger Lesescreening (SLS) Antrag auf Projektbegleitung und Evaluation an das BMBWK Bewertung des durch die Lehrerinnen erhobenen Ist-Standes (Fragebögen, SLS) Entwicklung eines Evaluationskonzepts Entwicklung eines ersten Kriterienkatalogs
Dezember 06/Jänner 07	Ausarbeitung der SchülerInneninterviews und Erarbeitung eines

	Instrumentariums zur Diagnose der Lesekompetenz der SchülerInnen
Februar 2007	Interviews und Erhebung der Lesekompetenz der SchülerInnen an allen Schulen / Nullmessung
Jänner - April 2007 Interviews;	Transkription und inhaltsanalytische Auswertung der quantitative und qualitative Auswertung der ersten Erhebung der Lesekompetenz
Mai 2007	Zweite Interviewrunde mit ausgewählten SchülerInnen und zweite Erhebung der Lesekompetenz aller SchülerInnen Interviews mit den im Projekt beteiligten LehrerInnen Beginn der Transkription der Interviews Sammlung aller Daten wie Dokumentation der Maßnahmen durch die LehrerInnen, teilnehmende Beobachtung der Projekttreffen, Empfehlungen der LehrerInnen für die Broschüre/weiterführende Maßnahmen;
Mai/Juni 2007	Zweite Durchführung und Auswertung des SLS durch die Lehrerinnen
Juni – September 2007	Transkription und inhaltsanalytische Auswertung der Interviews Auswertung der gesamten Datensammlung: 1. Stärken-Schwächen-Analyse des Forschungsprozesses 2. Vergleich der Aufwendungen mit den Ergebnissen (Input-Output-Analyse), d.h. die Feststellung der Sachaufwendungen und der Bemühungen der Projektträger und der Lehrerinnen und deren Aktivitäten auf die Motivation und Leseleistung der SchülerInnen.
September-Oktober 2007	Redaktion der Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ Endbericht der Evaluation

8.4 Zusammenfassung

Der Ausgangspunkt des Leseförderprojekts „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ waren die spezifischen Leseschwierigkeiten von SchülerInnen der ersten Klasse AHS (5. Schulstufe), die innerhalb einer systematischen Leseförderung und innerhalb eines differenzierten Modells von Lesekompetenz, das auch auf sprachliche Heterogenität Rücksicht nimmt, aufgegriffen und gefördert werden sollten. Zielsetzung war die Entwicklung eines Katalogs mit wirksamen Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenz sowie die Steigerung der individuellen

Leselernleistungen der SchülerInnen. Das vorliegende Projekt war geprägt durch die Methode der Aktionsforschung, deren Merkmal es ist, im Lernalltag an den Schulen verankert zu sein. Die Evaluation wurde in Form einer Triangulation standardisierter und qualitativer Verfahren formativ durchgeführt. Wichtig war eine förderdiagnostische Erfassung von Lernfortschritten und Schwierigkeiten im Lernprozess. Damit geht die Erfassung der Lesekompetenz in dieser Untersuchung über die funktionalistisch-pragmatische Definition von Lesekompetenz hinaus und erhebt den Anspruch, Lesen möglichst ganzheitlich zu erfassen. Nachdem in diesem achten Kapitel ausgehend von einer genauen Projektbeschreibung die Fragestellung der Evaluation, ihre Methodik und ihre Instrumente besprochen wurden, ist das folgende neunte Kapitel nun den Ergebnissen des Projekts gewidmet.

9. Darstellung der Ergebnisse

Um Lesekompetenz bei 10 bis 12-jährigen Kindern unterschiedlicher Erstsprachen und heterogener Kenntnisse in der Erst- und Zweitsprache zu erheben, sollte eine möglichst breite Erfassung nicht allein von kognitiven Komponenten des Leseprozesses abhängen. Motivation (Zielstrebigkeit, Ausdauer, positive Erwartungen an das Lesen), Emotion (Fähigkeit, Texte bedürfnisorientiert auszuwählen und positive Gefühle mit dem Lesen zu verbinden) sowie Reflexion und Anschlusskommunikation (über Textinhalte, -intentionen, Darstellungsformen, intertextuelle und historische Kontexte und eigene Erfahrungen nachdenken und sich austauschen können) sind essentielle Faktoren. Zur Anschlusskommunikation gehört unter anderem die produktive Weiterverarbeitung der Texte, die die Lesekompetenz mit der Textkompetenz verbindet (vgl. Hurrelmann 2002).

Um dieser Fülle an Strategien und Teilfertigkeiten gerecht zu werden, kann nur multiperspektivisch mit mehreren Testformaten gearbeitet werden. Flender & Naumann (2002), die mit demselben Ziel möglichst hoher Differenzierung ein Instrumentarium entwickelt haben, stellen mit ihrer Systematik dabei eine große Hilfe und Bestätigung dar (vgl. S. 62f). Allerdings laufen solch multiperspektivische Untersuchungen in ihrer Vielschichtigkeit auch Gefahr aus den Augen zu verlieren, worauf die Konzentration zu richten ist. Als Ordnungshilfe sei wiederholt das Modell von Rosebrock und Nix in Erinnerung gerufen (vgl. Kap. 4.2 bzw. 7.1.2).¹⁷⁷

Nun werden die Instrumente meiner Untersuchung den Leseprozessstufen zugeordnet und in den folgenden Abschnitten samt ihrer Ergebnisse präsentiert.

1. Tests, die auf hierarchieniedrige Prozesse abzielen (Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenz) wie

- das Salzburger Lesescreening (Satzverifikation, Erfassung propositionaler Strategien, siehe Abschnitt 9.1)
- die Arbeit mit kurzen Texten zur schriftlichen Diagnose weiterer hierarchieniedriger Teilfähigkeiten (vgl. Abschnitt 9.2)

¹⁷⁷ Das Projekt „Leseförderung nach dem Lüneburger Modell. Ein ganzheitliches Fördermodul für schwache und schwächste Leser(innen)“ nimmt das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix ebenfalls als Basis für die Frage: Was will ich fördern? Was kann ich fördern? Interessant ist, wie die jeweiligen Bereiche im Modell markiert wurden. Siehe: http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/kommit/november2009/SGailberger_Lesefoerderung_LueneburgerModell.pdf

2. Tests, die hierarchiehöhere Prozessebenen einschließen, das heißt

- Arbeit an Texten, die die globale Kohärenzbildung im Sinne von Superstrukturen erfassen und Darstellungsstrategien im Sinne makropropositionaler Strategien erkennen lassen (vgl. Abschnitt 9.3)

3. Erhebungsinstrumente, die die Subjektebene sowie die soziale Ebene berücksichtigen

- SchülerInnenfragebogen (wurde bereits im Abschnitt 8.2.3.1 besprochen)
- Interviews mit SchülerInnen und Lehrerinnen (vgl. Abschnitt 9.3 sowie 9.4)

9.1 Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings (SLS)

Kritische Anmerkungen zum SLS in Bezug auf die Zielgruppe SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurde von zwei Lehrerinnen gleich zu Beginn des Projekts¹⁷⁸ gemacht: Die Sätze des SLS seien für manche SchülerInnen zu schwer und das nötige Textverstehen fehle, um den Test zu absolvieren. Man wisse gar nicht mehr, welche Wörter überhaupt noch verstanden werden – Einschätzungen, die den Grundsätzen des Tests widersprechen. Diese Beobachtung bestätigt die fehlende Validität des Instruments in der Zweit- oder Fremdsprache (vgl. ARGE Lesefit 2008). Trotzdem stellte das SLS ein wesentliches Diagnoseinstrument im Projekt dar und die Ergebnisse im Rahmen dieser Untersuchung werden hier genau analysiert. Sie sind auch im Serviceteil der von mir mitverfassten Broschüre *Leselust statt Lesefrust* (2007) nachzulesen, in der ich erste Projektergebnisse zusammengefasst habe. Daher sind die hier dargestellten Tabellen teilweise in der Broschüre zu finden (vgl. S. 59ff).

Das SLS kam in acht der neun Projektklassen zu Beginn des Projekts (Oktober 2006) als Instrument zur Ermittlung des Ist-Stands der Leseleistung von insgesamt 214 SchülerInnen zur Anwendung¹⁷⁹. Die Vergleichsmessung fand im Mai/Juni 2007 mit 198 SchülerInnen dieser acht Klassen statt. Die Lehrerinnen werteten die Ergebnisse aus und lieferten mir mit einer Ausnahme die Einzelergebnisse der einzelnen Klassen.

Zum Verständnis der Ergebnisse muss die Auswertungsskala des Lesequotienten (LQ), der sich aus dem Rohwert der SchülerInnenleistungen beim Test ergibt, herangezogen werden.

¹⁷⁸ Beim ersten Projekttreffen am 29.10.2006 im Wiener Stadtschulrat.

¹⁷⁹ Eine Messung war zu Beginn des Schuljahres zur Zeit des Projekts an Wiener AHS verpflichtend, die Ergebnisse mussten an den Stadtschulrat rückgemeldet werden. Eine Messung an Ende des Schuljahres blieb aber den Lehrenden überlassen und blieb abgesehen von diesem Projekt oft aus.

Der Lesequotient hat dieselbe Skala wie der Intelligenzquotient, mit einem Mittelwert bei 100 und einer Standardabweichung von 15. Für jede Schulstufe gibt es eigene Normierungstabellen, für den Sekundarbereich gilt die Normierung für das Ende jeder Schulstufe (Mai/Juni).

Lesequotient (LQ)	
>125	ausgezeichnet
111-125	überdurchschnittlich
90-110	durchschnittlich
75-89	unterdurchschnittlich
< 75	schwach

Abb. 26: Auswertungsskala Lesequotient fünfstufig

Lesequotient (LQ)	
>120	
90-120	
<90	
< 85	

Abb. 27: Auswertungsskala Lesequotient vierstufig

Leider existieren in der Praxis zwei Skalen, die beide verwendet werden; darauf musste in der Auswertung Rücksicht genommen werden, denn zwei Vergleichsklassen lagen nur in Form einer vierstufigen Skala vor und konnten nicht direkt mit den anderen Ergebnissen verglichen werden (vgl. Ergebnisse der Vergleichsklassen unter Abschnitt 9.2.2).

9.1.1 Die SLS-Ergebnisse in den Projektklassen

Die SLS- Ergebnisse der einzelnen Projektklassen

Die folgende Tabelle fasst diese Ergebnisse zusammen, die Klassen wurden mit dem Kürzel PK durchnummeriert:

Klassen	LQ Ø 06	LQ Ø 07	LQ < 85 Okt. 06	LQ < 85 Juni 07	Kommentar
PK1	93,19	102	7 SchülerInnen	2 SchülerInnen	
PK2	88,5	98,71	10	2	
PK3	80	104,39	17	3	
PK4	91	98	10	5	
PK5	85,8 67,62 FK	96,04 71,43 FK	13 8	7 6	Gesamte Klasse ohne Förderung Förderkurs am Nachmittag
PK6	89,07 72,87 FK	95,5 81,62 FK	13 8	8 4	Gesamte Klasse ohne Förderung Förderkurs am Nachmittag
PK7	--	--	13	5	
PK8	--	--	--	--	
PK9	92,07	107,21	12	3	

Abb. 28: SLS- Ergebnisse der einzelnen Projektklassen in absoluten Zahlen – Vergleich Oktober 06/Juni 07

Die Tabelle zeigt den Durchschnitt der Lesequotienten in den Projektklassen im Herbst 2006 und im Mai 2007 (weiße Spalten) sowie die absolute Anzahl an SchülerInnen mit einem Lesequotienten unter 85, der jeweils im Herbst 2006 und Mai 2007 gemessen wurde (graue Spalten). In den Projektklassen PK5 und PK6 wurde die Leseförderung in eigens am Nachmittag stattfindenden Förderkursen abgehalten, daher sind hier zwei Ergebnisse angeführt: Jene der gesamten Klasse (mit geförderten und ungeförderten SchülerInnen) sowie jene der Fördergruppe. Von zwei Projektklassen (PK7 und PK8) liegen keine kompletten Einzelergebnisse vor.

Eine weitere Tabelle zeigt die Ergebnisse der Projektklassen insgesamt, und zwar in absoluten sowie relativen Zahlen:

Die SLS- Gesamtergebnisse der Projektklassen

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Okt 06 Gesamt absolut und in % (von 214)	Lesescreening Juni 07 Gesamt absolut und in % (von 198)
>125	3 1,4%	20 10,1%
111-125	12 5,6%	38 19,2%
90-110	86 40,2%	88 44,4%
75-89	71 33,2%	41 20,7%
< 75	42 19,6%	11 5,5%

Abb. 29: Die SLS- Gesamtergebnisse der Projektklassen in absoluten und relativen Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Dieses Gesamtergebnis ist in fünf Stufen differenziert und zeigt eine starke Verbesserung der basalen Lesekompetenz sowohl im unteren als auch im oberen Leistungsbereich. Das Ergebnis lässt den Schluss zu, dass auch gute LeserInnen von basalem Lesetraining profitieren. Die Einzelergebnisse der Klassen, die hier nicht einzeln aufgelistet sind, zeigen, dass sich viele SchülerInnen um eine oder sogar zwei Stufen der Bewertungsskala verbessern konnten.

9.1.2 Die SLS-Ergebnisse in den Vergleichsklassen (Kontrollgruppe)

Zur Kontrolle wurden die SLS- Ergebnisse von insgesamt acht Vergleichsklassen derselben Schulstufe und Schulart (AHS) herangezogen, die keine dezidierte Leseförderung erlebten. Damit sollte nicht zuletzt die natürliche Leistungssteigerung innerhalb eines Schuljahres besser in die Ergebnisse einbezogen werden. Die folgende Tabelle gibt das Einzelergebnis

von acht Vergleichsklassen wieder, allerdings lagen von den Vergleichsklassen VK4 sowie VK6 keine Einzelergebnisse vor.

SLS-Ergebnisse der einzelnen Vergleichsklassen

	LQ Ø 06	LQ Ø 07	LQ < 85 06	LQ < 85 07	Kommentar
VK1	92,17	104,12	10	2	6 SuS mit DaZ
VK2	92,03	105,64	12	3	8 SuS mit DaZ, schwache SchülerInnen stark verbessert
VK3	107,88	104,5	2	3	Insgesamt sehr schwaches Ergebnis
VK4	Kein LQ	wie SLS			--
VK5	94	101,3	7	3	16 SuS mit DaZ, die sich stark verbessern konnten.
VK6					Nur Gesamtergebnis: Gute LeserInnen verbessern sich, schwache nicht
VK7	98,26	106,7	4	4	--
VK8	97,28	97,44	5	5	7 SuS mit DaZ

Abb. 30: SLS- Ergebnisse der einzelnen Vergleichsklassen in absoluten Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Die Tabelle zeigt den Durchschnitt der Lesequotienten in den Vergleichsklassen im Herbst 2006 und im Mai 2007 (weiße Spalten) sowie die absolute Anzahl an SchülerInnen mit einem Lesequotienten unter 85, jeweils im Herbst 2006 und Mai 2007 (graue Spalten), sofern diese Daten vorlagen. Zwei Vergleichsklassen (VK1 und VK2) schnitten sehr gut ab und rücken das Gesamtergebnis der Vergleichsklassen nach oben. Die Ergebnisse der anderen Klassen sind allerdings sehr unterschiedlich, in zwei Vergleichsklassen (VK3, VK8) zeigt sich kein Erfolg bzw. eine Verschlechterung im Ergebnis des SLS.

An dieser Stelle muss ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Gruppen, den Projektklassen und der Kontrollgruppe, betont werden: In den Projektklassen waren im Oktober weit weniger LeserInnen mit überdurchschnittlichem bzw. ausgezeichnetem LQ zu finden als in den Vergleichsklassen. Grund dafür dürfte der hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Projektklassen sein. Nur eine Vergleichsklasse (VK5) weist eine ähnliche hohe Diversität der SchülerInnen auf, drei Vergleichsklassen beherbergen dagegen nur wenige Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (VK1, VK2, VK8). Von den übrigen Vergleichsklassen war diese Information leider nicht zugänglich (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 61). Ein Vergleich der Klassenergebnisse bezüglich der Kinder mit Migrationshintergrund ist daher nur bedingt zulässig.

Von den Vergleichsklassen VK4 und VK6 liegen keine Einzelergebnisse der SchülerInnen vor. Da von Klasse VK6 nur ein Gesamtergebnis bekannt ist und darüber hinaus zwei

unterschiedliche Auswertungsskalen zugrunde lagen, in denen ich die Ergebnisse bereits bekommen habe, sind für die Gesamtergebnisse der Vergleichsklassen zwei Tabellen notwendig:

Die SLS- Gesamtergebnisse der Vergleichsklassen

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Okt 06 Gesamt absolut und in % (von 146)	Lesescreening Juni 07 Gesamt in % (von 150)
>125	8 5,48%	16 10,6%
111-125	26 17,81%	33 22%
90-110	55 37,67%	73 48,6%
75-89	43 29,45%	22 14,6%
< 75	14 9,59%	6 4%

Abb. 31: SLS- Ergebnisse von 7 Vergleichsklassen in absoluten und relativen Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Eine Verbesserung in allen Bereichen ist zu erkennen, die aber gegenüber den Projektklassen vergleichsweise moderat ausfällt. In drei weiteren Vergleichsklassen, die aufgrund ihrer vierstufigen Auswertungsskala eigens ausgewiesen werden müssen, wird die Tendenz noch deutlicher (siehe unten): Im Vergleich zum Herbst fielen im Juni sogar 2,5 % der Kinder unter einen LQ von 85 zurück:

Lesequotient (LQ)	Lesescreening Okt 06	Lesescreening Juni 07
>120	12,9%	17,8%
90-120	64,7%	66,6%
<90	10,6%	2,4%
< 85	11,8%	14,3%

Abb. 32: SLS- Ergebnisse von drei weiteren Vergleichsklassen in relativen Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Nun folgt eine Tabelle, die die bisherigen Ergebnisse der Projekt- und Vergleichsklassen (zumindest jener mit fünfstufiger LQ-Skala) direkt in Beziehung zueinander setzt:

9.1.3 Vergleich der SLS-Ergebnisse zwischen Projektklassen und Vergleichsklassen

LQ	SLS Oktober 06		SLS Juni 07	
	Projektklasse	Vergleichsklasse	Projektklasse	Vergleichsklasse
> 125	1,4%	5,5%	10,1%	10,6%
111-125	5,6%	17,8%	19,2%	22,2%
90-110	40,2%	37,7%	44,4%	48,6%
75-89	33,2%	29,5%	20,7%	14,6%
< 75	19,6%	9,6%	5,5%	4 %

Abb. 33: Vergleich der SLS- Ergebnisse zwischen Projektklassen und Kontrollklassen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Diese Tabelle stellt die Gesamtergebnisse der Projektklassen und von sieben Vergleichsklassen¹⁸⁰ direkt auf Grundlage der Auswertungsskala des LQ gegenüber. In den grau unterlegten Spalten sind die Ergebnisse der Projektklassen von zwei Messungen im Oktober (Ist-Stand) und Juni (Entwicklung) dargestellt. Daneben sind in den weißen Spalten jeweils die Ergebnisse der Vergleichsklassen abgebildet. Die wichtigsten Ergebnisse sind farbig markiert

Die Tabelle zeigt eine deutliche Steigerung des LQ in allen Projektklassen. Am meisten sticht die überdurchschnittliche Steigerung von schwachen LeserInnen mit einem LQ unter 85 hervor, die in diesem Ausmaß nur in den Projektklassen zu verzeichnen ist. Das bedeutet, dass die schwachen LeserInnen ohne gezielte Leseförderung zurückbleiben und der Abstand zu den guten LeserInnen im Verlauf der fünften Schulstufe größer wird. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der Langzeitstudien von Gasteiger und Klicpera (2003). Die AutorInnen führen an, dass die späteren Leseleistungen schwacher LeserInnen in der Grundschule oft vorausgesagt werden können und Leseleistungsunterschiede zwischen SchülerInnen, wie sie zu Beginn des Leselernprozesses bestehen, über Jahre hinweg erhalten bleiben und sich teilweise beträchtlich ausweiten können (vgl. Gasteiger/Klicpera 2003).

Im oberen Kompetenzbereich mit einem LQ über 111 (überdurchschnittliche und ausgezeichnete LeserInnen) kann in den Projektklassen eine Erhöhung des LQ von 7% auf fast 30% beobachtet werden, während diese Entwicklung in den Vergleichsklassen mit einer Erhöhung von 23% auf 32% weit moderater ausfällt. Das Ausgangsniveau war allerdings in diesen Klassen ein sehr viel besseres, was, wie oben schon erwähnt, mit der Zusammensetzung der Vergleichsklassen (viele SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache) zusammenhängen kann. Aufgrund dieses Vergleichs kann von einer starken Verbesserung in Klassen mit hohem Migrationsanteil gesprochen werden, da in den Projektklassen hauptsächlich Kinder mit Migrationshintergrund als schwache LeserInnen identifiziert wurden.

9.1.4 Ausgewählte Klassenergebnisse

Das (anonymisierte) Ergebnis der Projektklasse PK3, die fast ausschließlich von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht wurde, untermauert dieses Ergebnis eindrucksvoll. Dieses

¹⁸⁰ Aufgrund der unterschiedlichen Auswertungsskalen konnten die Ergebnisse von drei Vergleichsklassen für diese Tabelle nicht genutzt werden.

Klassenergebnis zeigt in aller Deutlichkeit, dass sich SchülerInnen mit einem LQ unter 85 stark verbessern können und basale Lesefähigkeit gezielt trainiert werden kann und muss.

Auswertung des SLS einer Projektklasse: Vergleich Oktober 2006 – Mai 2007

	2006/07	Lesequotient	Lesequotient	
	N A M E	13. Okt. 2006	11. Juni 2007	
1		95	107	
2		85	112	stark verbessert
3		91	105	
4		58	77	
5		118	136	
6		68	101	stark verbessert
7		62	88	
8		81	103	
9		76	107	
10		83	92	
11		72	92	stark verbessert
12		93	120	
13		78	112	
14		90	134	stark verbessert
15		76	96	
16		74	94	stark verbessert
17		83	118	stark verbessert
18		107	131	stark verbessert
19		66	83	
20		70	83	
21		56	88	
22		105	123	
23		76	99	

Abb. 34: Einzelergebnisse des SLS (Lesequotient) der Projektklasse PK3

Die Klasse wurde nach der fünfstufigen Lesequotientenskala beurteilt:

Lesequotient (LQ)	
>125	ausgezeichnet
111-125	überdurchschnittlich
90-110	durchschnittlich
75-89	unterdurchschnittlich
< 75	schwach

Abb. 35: Auswertungsskala Lesequotient fünfstufig

Vergleicht man die Ergebnisse von Oktober und Juni, so zeigt sich, dass im Oktober 16 von 23 SchülerInnen unterdurchschnittliche und sogar schwache Lesequotienten erreichten, während im Juni nur noch fünf SchülerInnen unter einem Wert von 89 blieben und damit einen unterdurchschnittlichen LQ aufwiesen.

Auch die Klassenergebnisse der Projektklasse PK5 und PK6 sollen Erwähnung finden, weil sie in Bezug auf das gewählte Fördermodell interessant sind. Diese Klassen haben die Leseförderung als Förderkurs angelegt, d.h. jeweils acht leseschwache SchülerInnen mit einem LQ unter 85 wurden einmal wöchentlich am Nachmittag gefördert. Insofern sind die Ergebnisse nicht vergleichbar mit jenen der Gesamtklassen. Den Einzelergebnissen zufolge hat der Förderkurs es durchaus geschafft, schwache LeserInnen in ihrer Leseleistung zu verbessern, denn die schwachen LeserInnen in den Kontrollklassen ohne Förderung zeigen im Durchschnitt keine relevante Verbesserung ihres LQ. Auf die Vor- und Nachteile des Förderkursmodells wird aufgrund seiner Besonderheit noch in Abschnitt 9.4.2.4 genauer eingegangen.

9.1.5 Vergleich Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Um die Entwicklung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (DaZ) und jener mit Deutsch als Muttersprache (DaM) zu verfolgen, wurden die Ergebnisse der Projektklassen zusätzlich nach diesem Kriterium differenziert:

SchülerInnen mit Muttersprache Deutsch		
LQ Ø 06	39 DaM	96,13
LQ Ø 07	35 DaM	110,43
SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch		
LQ Ø 06	146 DaZ	86,34
LQ Ø 07	139 DaZ	96,57

Abb. 36: Durchschnittlicher Lesequotient bei Kindern differenziert nach Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Laut dieser Berechnung erreichten muttersprachliche SchülerInnen im SLS durchschnittlich rund zehn Punkte mehr als ihre KollegInnen mit Zweitsprache Deutsch und konnten sich im Laufe des Schuljahres auch um vier Punkte mehr verbessern. Der letzte Absatz des Handbuchs zum SLS gibt folgenden Hinweis auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund:

„Die Testergebnisse von Schüler/inne/n mit anderer Muttersprache als Deutsch sind vorsichtig zu bewerten. Dazu sollte man sich die im Lesescreening gestellten Anforderung vor Augen führen. (...) Daher muss die deutsche Sprache annähernd in dem Ausmaß beherrscht werden, wie dies für Schüler/innen des betreffenden Alters und mit Deutsch als Muttersprache vorausgesetzt werden kann. In der Erhebung zur Normierung des Lesescreenings schnitten die Schüler/innen mit einer anderen Muttersprache rund 5,5 Sätze schlechter ab als Schüler/innen mit der Muttersprache Deutsch.“ (Salzburger Lesescreening 5-8. Handbuch o.J.)

Die vagen Angaben zur notwendigen Sprachbeherrschung des Deutschen, die eine Orientierung an Sprachkompetenzniveaus vermissen lassen, sowie die fehlenden Normtabellen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch sind ein Zeichen dafür, dass das SLS für den Einsatz in sprachlich heterogenen Gruppen nicht passend ist. Die Leistungsunterschiede, die die Ergebnisse zeigen, werden weder dem Lesen in der Zweitsprache gerecht (vgl. Kap. 5), noch bieten sie Anknüpfungspunkte für eine individuelle Förderung. Dass der Hinweis auf SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch am Ende des Handbuchs steht, belegt die Sicht auf mehrsprachig aufwachsende Kinder als Randerscheinung.

9.1.6 Kritische Anmerkungen zu den Ergebnissen des SLS

Damit stellt sich erneut die Frage, warum das SLS in Ballungsräumen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulen noch flächendeckend Anwendung findet. Bei aller Kritik lassen die Ergebnisse aber vor allem einen wichtigen Schluss für alle SchülerInnen zu, egal in welcher Spracherwerbssituation sie sich befinden: SchülerInnen mit gutem LQ verbessern sich auch ohne gezielte Leseförderung. SchülerInnen mit geringerem LQ hingegen können sich mit Hilfe einer basalen Leseförderung stark verbessern und sich dadurch womöglich ihre weitere Schullaufbahn sichern. Ohne diese bedürfnisgerechte Förderung öffnet sich die Schere zwischen leseschwachen und lesestarken SchülerInnen in der Sekundarstufe I immer weiter. Insbesondere an der Schnittstelle Grundschule-Sekundarstufe I müssen die basalen Lesefertigkeiten diagnostiziert und gefördert werden, um allen SchülerInnen den Zugang zur bildungssprachlichen Textkompetenz zu ermöglichen (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 62).

Diese Ergebnisse bescheinigen den Lehrerinnen und der Projektleitung schwarz auf weiß den Erfolg ihrer Bemühungen. In den Präsentationen der Projektergebnisse waren es immer diese SLS-Ergebnisse, die das Leseförderprojekt ausgezeichnet haben. Das sind die Vorteile standardisierter Tests – sie liefern klare Werte. Das SLS gibt auch nicht vor, mehr zu wollen: Laut Handbuch ist es nicht dessen Aufgabe, Rückschlüsse auf Ursachen für gute oder schlechte Leseleistung zu ziehen (ob genetische, schulische, soziale, etc.). Es geht nur um eine altersadäquate Lesefertigkeit nach sozialnormiertem Maßstab.

Die Ergebnisse werfen trotzdem die Frage auf, wie das SLS gehandhabt werden soll. Sind Ergebnisse aussagekräftig, die nur einmalig in der 3. und 5. Schulstufe erhoben werden? Viele LehrerInnen wenden das SLS nur einmalig an und verwenden nicht einmal einen Vergleichswert am Ende des Schuljahres zur Überprüfung ihres Unterrichts. Hinweise darauf, wie stark sich ein LQ innerhalb eines Schuljahres verbessern kann/soll (v. a. in der 5. Schulstufe) sind nicht bekannt. In der Rückmeldung der Klassenergebnisse an den Stadtschulrat liegt sicher Potential für die Qualitätssteuerung, auch wird damit Förderbedarf legitimiert und gewährt. Im Verhältnis zur fehlenden Validität des Instruments für mehr als die Hälfte der SchülerInnen an Wiener Pflichtschulen sei die Qualität der Ergebnisse aber dahingestellt.

Welche Aussagekraft haben darüber hinaus die Einzelergebnisse? Lesen Kinder mit niedrigem LQ langsam, weil sie Sprachprobleme haben oder weil sie das Lesen an sich noch zu wenig automatisiert haben oder weil sie sorgfältige sinnerfassende Leser sind, die genau, aber langsamer lesen? Die Teilprozesse sind sehr flexibel und kontextabhängig, wie die Forschung zeigt und vom deutschen PISA-Konsortium folgendermaßen zusammengefasst wird:

„Selbst auf der Ebene der Worterkennung stehen dem Lesenden mehrere Wege offen; der direkte visuelle Zugang über eine Aktivationsausbreitung für Wörter, die bereits im Mentalen Lexikon gespeichert sind, der indirekte Zugang über eine phonologische Vermittlung und bei neuen und komplexen Wörtern die morphologische Struktur. Auf der Satzebene und bei kürzeren Texten reicht es in den meisten Fällen aus, die Prozesse beim Textverstehen über semantische Relationen innerhalb des Textes in Form von Propositionen und über einfache Prozesse der Überprüfung der Kohärenz diese Propositionen zu beschreiben. Der Syntax kommt bei der Textverarbeitung vorrangig die Rolle einer Hilfsfunktion zu, auf die in mehrdeutigen Fällen zurückgegriffen wird.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 71)

Das SLS kommt in seinem Testformat sicher LeserInnen entgegen, die gute Skimmer sind, die einen Text schnell überfliegen können. Ob sie mit dieser Teilkompetenz auch in der Lage sind, einen komplexen Text sinnerfassend zu lesen, wird mit diesem Instrument nicht erfasst.

9.2 Schriftliche Erhebungen zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Lesekompetenz

Diagnoseverfahren zum Textverstehen und sinnerfassenden Lesen „im Eigenbau“ sind zeitaufwändiger als standardisierte Verfahren wie das SLS. Sie bieten aber die Möglichkeit, die Texte den Bedürfnissen der SchülerInnen anzupassen und mehrere kognitionspsychologische Ebenen der Lesekompetenz zu differenzieren. Die Zerlegung des Leseprozesses in verschiedene Bereiche gestattet eine schrittweise Erfassung individueller Lernerfolge und eine förderdiagnostische Nutzung. Aus diesem Grund war es für diese Evaluation wichtig, neben dem standardisierten SLS auch Instrumente zu entwickeln, die über die basale Lesefertigkeit hinaus die Lesekompetenz hierarchiehöherer Ebenen bewusst einbeziehen.

9.2.1 Testkonstruktion auf kognitionspsychologischer Basis

Im Zuge dieser Arbeit wird klar, dass informelle Beobachtungen von Leseleistungen nach Augenschein erfolgen und die tatsächliche Lesefähigkeit der SchülerInnen nicht unbedingt erkannt wird (vgl. Kap. 3.4). Eine Systematisierung von Beobachtungsverfahren vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Lesekompetenzbegriffs sowie der Gütekriterien der Testtheorie ist daher geboten. Entsprechend der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sind Beobachtungsverfahren mit Erkenntnissen aus dem Forschungsbereich Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache zu erweitern, denen Screeningverfahren wie das SLS nicht gerecht werden.

Der Zusammenhang von Leseprozessebenen bzw. Teilkomponenten wurde bereits auf Grundlage des Mehrebenenmodells von Rosebrock und Nix dargelegt. Die Testkonstruktion im Sinne von Lernfortschrittstests muss sich auf das Gelernte, das vorangegangene Training beziehen, das im Falle des beschriebenen Leseförderprojekts in Übungen zum sinnerfassenden Lesen in Form des skimming und scanning von Texten bestand. Daher sind über das SLS hinaus weitere Testformate wichtig, die auf hierarchieniedrige Prozesse abzielen und die Fähigkeit der lokalen Kohärenzbildung erfassen.

Auf Grundlage der Aufgabentypologie zur Lesediagnose und Leseförderung von SchülerInnen in heterogenen Gruppen, die in Kap. 7.6.3 dargestellt wurde, erarbeitete ich daher altersgemäße und in den jeweiligen Lehrplan- und Förderkontext passende

Aufgabenstellungen. Diese sollten gewisse Teilfähigkeiten der lokalen und globalen Kohärenzbildung auf Wort-, Satz und Textebene prüfen. Zur Erinnerung gibt die folgende Liste noch einmal die abgefragten Teilfähigkeiten wieder:

Strategien der lokalen Kohärenzbildung

- Fähigkeit zur Bedeutungserfassung und Sinnkonstituierung sowie zum Erschließen von Wörtern aus dem Kontext
- Kenntnis von syntaktischen Beziehungen zwischen den Sätzen und der Textbedeutungsmerkmale des jeweiligen Textes
- Fähigkeit, Gliederungssignale und Sinnzusammenhänge zu erkennen und damit Sinn zu konstituieren
- Kenntnisse des Textaufbaus anhand von Textsortenwissen und Erzählstrategien

Strategien der globalen Kohärenzbildung

- Superstrukturen erkennen, Darstellungsstrategien im Sinne makropropositionaler Strategien erkennen, Textsortenbezug
- Aktivieren von Vorwissen, Hypothesenbildung und die Fähigkeit zu antizipieren, indem der Text zur ersten Orientierung überflogen wird (skimming)
- Scanning, d.h. gezielte Suche nach Informationen
- Paraphrasieren, d.h. die Fähigkeit, den Inhalt des Textes im Gedächtnis aufzubauen (im Sinne der mentalen Textrepräsentation)

Die Auswahl der Texte und der Abgleich der Aufgabenstellung mit dem altersgemäßen Kompetenzniveau wurde bereits in Kap. 7.7 dargelegt. Die Antwortformate und Auswertungsrichtlinien orientieren sich nach leicht durchführbaren und umsetzbaren Regeln, wobei aber klar zwischen schriftlicher und mündlicher Erhebung zu trennen ist. Die schriftlichen Aufgaben waren geschlossen bzw. halb-offen (beispielsweise bei Synonymen im Lückentext). Die SchülerInnen konnten zur Beantwortung der Fragen im Text nachschauen. Ohne die Textsicht ist der Test stärker gedächtnisbasiert und dadurch schwieriger in seinen Anforderungen, wie etwa bei PISA.

Alle Texte sind im Anhang zu finden und werden in der Broschüre Leselust statt Lesefrust (2007, S. 11f) ausführlich beschrieben. Es handelt sich um:

Ungegliederte Texte am Beispiel von zwei Fabeln von Aesop sowie zwei Texten der Hamburger Leseprobe (siehe Anhang A4)

Die SchülerInnen sollen zwei ineinander verflochtene Texte entwirren und die Satzreihenfolge richtig zuordnen, wobei der Schwierigkeitsgrad unterschiedlich gestaltet werden kann. Je ähnlicher die Texte in thematischer und stilistischer Hinsicht sind, desto anspruchsvoller ist die Aufgabe. Wichtige Hinweise für die Textkohäsion sind das Tempus, der Einsatz von Pronomen oder die richtige Zuordnung von wörtlicher Rede (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 11).

Lückentexte (siehe Anhang A2 und A3) am Beispiel von zwei kurzen (literarischen)

Texten

Lückentexte sind beliebt, da sie schnell konstruiert sind und gleichzeitig eine sinnvolle Übung zum Erschließen unbekannter Wörter darstellen. Im Gegensatz zu Cloze-Tests, wo die Lücken in regelmäßigen Abständen gesetzt werden, ist es für eine Überprüfung lesespezifischer Fähigkeiten zielführender, die Lücken nach inhaltlichen Kriterien und Sinnzusammenhängen zu wählen (vgl. Ehlers 1992, S. 62 sowie Leselust statt Lesefrust 2007, S. 12).

Texte zur Sinnkonstituierung (siehe Anhang A5) anhand eines literarischen Texts

In der zweiten Erhebung im Mai 2007 musste von den SchülerInnen zusätzlich zum Lückentext und ungegliederten Text ein in einzelne Sätze zerlegter Text bearbeitet werden - eine beliebte Übung aus der Fremdsprachendidaktik. Von Interesse war die unterschiedliche Fähigkeit von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache, Sinnzusammenhänge zu erkennen, eine der grundlegenden Fähigkeiten des Lesens. Aufgabe war es, die Sätze der Geschichte *Der Floh* von Kurt Tucholsky in die richtige Reihenfolge zu bringen. Gerade literarische Texte sind gut geeignet zum Zerschneiden und Zusammenbauen (vgl. Ehlers 1992, S. 40f), um Erzählstrategien und Aufbauprinzipien von Texten sichtbar zu machen und zu erkennen, ob SchülerInnen satzübergreifend lesen und schlussfolgern können (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 12).

Sachtexte, die im Interview besprochen wurden (siehe Anhang A6)¹⁸¹

Wenn Texte mit den SchülerInnen mündlich besprochen werden, kann die Herangehensweise der Kinder an einen Text beobachtet werden. Wie geht das Kind mit Gliederungsmerkmalen und Bildern um? Welches Vorwissen kann zum Verständnis herangezogen werden und inwieweit wird das Antizipieren und Hypothesenbilden als wichtige Texterschließungsstrategie angewendet? SchülerInnen sollen lernen, eine Erwartungshaltung an einen Text aufzubauen und ihn gegebenenfalls auch zu widerlegen, denn die Bildung eines Situationsmodells ist flexibel, vorwissens- und zielabhängig (vgl. Kap. 4.1.2). Dass Kulturzugehörigkeit ein bedeutender Faktor ist, wurde bereits mehrfach erwähnt, da das Gelesene in das inhaltliche Vorwissen des Lesers/der Leserin integriert wird. Ein Text über ein Zeltabenteuer liest sich für jemanden, der Nächte im Zelt kennt, anders, er verbindet damit

¹⁸¹ Die Texte wurden entnommen aus Menzel 2002a, 2002b sowie 2003

selbst erlebte Sinneseindrücke. Sprachsymbole vermitteln zwar die Situation, gleichzeitig findet aber auch eine analoge Repräsentation der Situation statt. Dasselbe passiert auch beim Lesen literarischer Texte, wo der Leser durch persönliche Erfahrung und individuelle Repräsentation Situationen vervollständigen muss (Ehlers 1998, S. 75; Richter & Christmann 2002, S. 32). Darüber hinaus sind Form und Textsorte wichtige zu erkennende Merkmale (Bsp. Zeitungstext, Märchen, Brief, Bericht). Anhand von W-Fragen kann sinnentnehmendes Lesen geprüft werden. Und schließlich ist das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext für LeserInnen in einer Zweitsprache eine unabdingbare Strategie, die geübt werden muss (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 14).

9.2.2 Die Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz

Der erste Test zur Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz (Nullmessung) in Form von 2-3 kleinen Textaufgaben fand im Jänner 2007 mit insgesamt 220 SchülerInnen aus neun ersten Klassen der fünf Projektschulen statt. Alle SchülerInnen, also sowohl SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund, wurden getestet. Die Gesamtanzahl der SchülerInnen für das SLS ist eine andere als für die Erhebung von Teilfertigkeiten. Die Erhebung von Teilfertigkeiten liegt für insgesamt 220 SchülerInnen aus allen 9 Projektklassen vor. Die SLS-Ergebnisse dagegen liegen von 7 Projektklassen als Einzelergebnis vor, was insgesamt 185 SchülerInnen im 1. SLS-Durchgang und 173 SchülerInnen im 2. SLS-Durchgang bedeutet. Das Gesamtergebnis des SLS liegt von acht Projektklassen vor, und damit von 214 SchülerInnen (1. SLS-Durchgang) und 198 SchülerInnen (2. SLS-Durchgang). Die zweite Erhebung folgte im Mai und sollte die Fortschritte sichtbar machen. Das Setting für die schriftliche Erhebung der Teilfähigkeiten war eine normale Deutschstunde, die aber mit mir als schulfremder Person anders verlaufen ist. Nachdem ich den Kindern den Grund für meinen Besuch und den Ablauf der Stunde geschildert habe, ließ ich sie ohne Zeitdruck an den Aufgaben arbeiten. Obwohl ich den SchülerInnen darlegte, dass diese Erhebung kein Schultest sei und für das Fach Deutsch keine Bedeutung habe, versuchten viele Kinder zu schummeln.

9.2.2.1 Quantitative Auswertung

Das Gesamtergebnis von 220 SchülerInnen sowie der Vergleich zwischen den Klassen und einzelner SchülerInnengruppen bedeutet eine derart große Datenmenge, dass eine einfache quantitative Auswertung gerechtfertigt schien, etwa die Berechnung des Mittelwertes gemessen an den Fehlern. Die SchülerInnen bewältigten die Aufgaben überraschend gut, schon jene der ersten Erhebung im Jänner 2007. Trotzdem zeigt das Gesamtergebnis aller Klassen eine Verbesserung in den abgefragten Teilfähigkeiten Textkohärenz (ungegliederte Texte) und Bedeutungserfassung (Lückentexte). (Vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 63)

Die folgende Tabelle gibt die absolute Zahl an Fehlern sowie den Mittelwert der Fehler innerhalb der jeweiligen Diagnosekategorie an, gemessen an der Gesamtzahl der SchülerInnen sowie an der Zahl der SchülerInnen mit Muttersprache bzw. Zweitsprache Deutsch (ebda., S. 64).

	Diagnose Textkohärenz		Diagnose Bedeutungserfassung	
	Jänner	Mai	Jänner	Mai
SchülerInnen Gesamt (220)	292 1,48	195 1	223 1,11	88 0,44
SchülerInnen Muttersprache Deutsch (45)	32 0,8	21 0,49	31 0,77	8 0,18
SchülerInnen Zweitsprache Deutsch (175)	260 1,66	174 1,13	192 1,20	80 0,51

Abb. 37: Gesamtergebnisse und Fehlermittelwerte der Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz

Folgende Ergebnisse lassen sich aus der Tabelle interpretieren (vgl. Leselust statt Lesefrust (2007):

1. In allen Klassen erreichten SchülerInnen mit deutscher Muttersprache einen besseren Fehler-Mittelwert als SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch. Um dieses Ergebnis genauer zu beleuchten, wurde der Erhebung im Juni eine weitere Übung beigelegt, um die Fähigkeit zur Sinnkonstituierung zu eruieren. Dieser Test bestätigt diese Differenz.
2. Die Fähigkeit zur Erfassung der Textkohärenz konnte nicht in dem Ausmaß verbessert werden wie jene der Bedeutungserfassung, und zwar in allen Klassen.
3. Besonders bei den Aufgaben zur Bedeutungserfassung finden sich größere Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache.

4. Ein Vergleich zwischen Mädchen und Buben (hier nicht ausgewiesen) zeigte keine nennenswerten Unterschiede. In den meisten Klassen sind allerdings auffallend viele Buben mit deutscher Muttersprache zu finden.

5. Die Möglichkeit, im Lückentext auch andere Sprachen verwenden zu dürfen, falls das deutsche Wort unbekannt ist, wurde von zwei Schülerinnen genutzt.

9.2.2.2 Qualitative Auswertung

Bei ausgewählten SchülerInnen wurden die Ergebnisse qualitativ untersucht und auf Fehlertypen und individuelle Fortschritte analysiert. Diese Ergebnisse sind aussagekräftig in Hinblick auf eine Förderdiagnose und lassen interessante Schlussfolgerungen zu, wenn sie mit den Ergebnissen des SLS und der Interviews verglichen werden (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 64).

9.2.2.2.1 Textkohärenz

Der qualitative Vergleich zeigt, dass den SchülerInnen mit Migrationshintergrund fehlender Wortschatz und normgerechte Textverknüpfungen Schwierigkeiten bereiten. Besonders Satzverknüpfungen sind muttersprachlichen SchülerInnen geläufiger. Um die häufigsten Schwierigkeiten zu spezifizieren, sind diese Stellen in den folgenden Texten grau markiert. Hinzuzufügen ist, dass die Lückentexte in drei Klassen ohne Lösungen eingesetzt wurden und diese Ergebnisse aussagekräftiger sind.

BEISPIEL 1

BEDEUTUNGSERFASSUNG - Lückentext:

Wie vielleicht das Feuer machen entdeckt wurde!

Adin _____ in einer Höhle. Heute hat er die Aufgabe, auf das Feuer aufzupassen. Es darf nicht ausgehen. Als ein _____ in einen Baum eingeschlagen hatte, holte sein Vater einige _____.



Noch können die Steinzeitmenschen kein _____ machen.

Sie brauchen es aber, um das Essen zu _____.

_____ ist es eine gute Waffe _____ gefährliche Raubtiere .

Während Adin so dasitzt, versucht er mit einem Holzstab ein Loch in ein breites Holzstück zu _____ . Dabei _____ er den Holzstab immer schneller _____ seinen Händen. Rauch beginnt aufzusteigen. Adin legt trockenes Gras an den Stab. Er bläst.

Das Gras fängt an zu _____. Schließlich legt er _____ mehr Gras darauf und kleine Äste. Es brennt. Das war eine richtige Entdeckung. Endlich konnte man Feuer selbst _____.

Die Konjunktion *Außerdem* wurde mit einigen Ausnahmen fast ausschließlich von SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch korrekt eingefügt. Muttersprachliche SchülerInnen verwenden generell weniger Synonyme und machen weniger syntaktische Fehler (z. B. bei diesem Satz: *Dabei _____ er den Holzstab immer schneller _____ seinen Händen.* – Mit den beiden Lücken hatten SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch besondere Probleme, da sie meist eine Verbklammer vermuteten, vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 64).

Bei vorgegebenen Wörtern wurden die beiden Verben *erzeugen* und *bereiten* des Öfteren vertauscht. Da beide im Infinitiv stehen, war eine syntaktische Zuordnung nicht sinnvoll.

BEISPIEL 2:

TEXTKOHÄRENZ – Ungegliederter Text

Der Schlüssel / Lögikronas

- a) Der Briefkastenschlüssel ist verschwunden. Sonst hängt er doch immer im Schlüsselhäuschen!
- b) Neulich stand bei uns groß an der Tafel: LÖGIKRONAS.
- c) Unsere Lehrerin grinste und zuckte mit den Schultern.
- d) Ausgerechnet jetzt, wo Florian Post von seiner Brieffreundin erwartet, kann er ihn nirgendwo finden.
- e) Er sucht überall vergeblich und überlegt: „Sollte Jessica ihn aus Versehen eingesteckt haben?“
- f) Wir rätselten herum, bis Annika auf die Idee kam, das Wörterbuch zu holen.
- g) **Aber es war nicht zu finden.**
- h) Vielleicht war es eine Insel? Jan suchte im Atlas.
- i) Sie ist gestern für vierzehn Tage zu Oma nach Berlin gefahren.
- j) Abends ruft er dort an, und tatsächlich findet sie den Schlüssel in ihrer Jackentasche.
- k) Aber eine solche Insel gab es nicht. Wir waren ratlos.
- l) Plötzlich las Nina das Wort ganz langsam.
- m) Sie steckt ihn sofort in einen Briefumschlag und schickt ihn nach Hause.
- n) Schon hatten einige begriffen: „Wir gehen in den Zoo!“ riefen sie.
- o) Am nächsten Tag kommt er dort an – aber das Problem ist damit nicht gelöst.

Sinnfrage zu Text 1 und 2: Wo ist der Schlüssel jetzt? Wie kommen sie auf Zoo?

Der Satz g) wurde von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache überproportional oft nicht richtig zugeordnet. Die Thema-Rhema-Struktur durch das Pronomen *es* wurde nicht erkannt und meist dem Schlüssel in der anderen Geschichte zugeordnet.

Bei diesem Test konnte bei richtiger Beantwortung der Sinnfragen noch ein „Bonus“ erreicht werden, der zusätzlich zu einem interessanten Ergebnis führt: Es gibt SchülerInnen mit sehr

schwachen Ergebnissen beim SLS und aufschlussreichen Fehlern bei der schriftlichen Erhebung der Teilfähigkeiten, die aber diese Sinnfragen richtig beantwortet haben. Zudem war bei diesen Sinnfragen der Unterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache nicht so hoch.

BEISPIEL 3:

Aufgabe: Bitte lies den Text und setze die fehlenden Wörter ein.

Herr Böse und Herr Streit

Es war einmal ein großer Apfelbaum. Er stand genau auf der [] zwischen zwei Gärten. Und der eine Garten [] Herr Böse und der andere Garten Herr Streit.

Als im Oktober die Äpfel [] wurden, holte Herr Böse mitten in der [] seine [] aus dem Keller und stieg heimlich und leise-leise auf den Baum und [] alle Äpfel ab.

Als Herr Streit am nächsten Tag [] wollte, war kein einziger Apfel mehr am Baum. „Warte!“ sagte Herr Streit, „dir werd` ich`s [].“

Und im nächsten Jahr [] Herr Streit die Äpfel [] im September ab, obwohl sie [] gar nicht reif waren. „Warte!“ sagte Herr Böse, „ dir werd` ich`s [].“

Der häufigste Fehler in diesem Lückentext war die Verwechslung von *pflückte* und *ernten*, zwei Verben, die zwar semantisch, nicht aber grammatikalisch (Numerus/Tempus) dieselbe Form haben. Auch die Adverbien schon/noch wurden oft nicht richtig zugeordnet.

Der Vergleich der Einzelergebnisse belegt, dass sich relativ viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei der Erfassung der Textkohärenz im Mai im Vergleich zum Jänner sogar verschlechtert haben. Dass diese zwei Messungen keine Tendenz abbilden können, liegt auf der Hand. Sie illustrieren aber den Vorteil qualitativer Lesediagnostik, die den einzelnen Problembereichen nachgehen kann, wie das folgende Beispiel von N. zeigt (der Text ist zusätzlich zu N.'s Einfügungen mit meinen Korrekturzeichen versehen).

Aufgabe: Bitte lies den Text und setze die fehlenden Wörter ein!

Wie vielleicht das Feuer machen entdeckt wurde!

Adin wohnte in einer Höhle. Heute hat er die Aufgabe, auf das Feuer aufzupassen. Es darf nicht ausgehen. Als ein Mann in einen Baum eingeschlagen hatte, holte sein Vater einige Abze.
Noch können die Steinzeitmenschen kein Feuer machen. Sie brauchen es aber für die Zubereitung des Feuers.
Adin ist es eine gute Waffe Adin gefährliche Raubtiere.
Während Adin so dasitzt, versucht er mit einem Holzstab ein Loch in ein breites Holzstück zu brennen. Dabei nahm er den Holzstab immer schneller gibt seinen Händen. Rauch beginnt aufzusteigen. Adin legt trockenes Gras an den Stab. Er bläst.
Das Gras fängt an zu brennen. Schließlich legt er das mehr Gras darauf und kleine Äste. Es brennt. Das war eine richtige Entdeckung. Endlich konnte man Feuer selbst machen.

Abb. 38: Schülertext zur Erfassung der Textkohärenz

N. tat sich bei diesem Lückentext sehr schwer, die passenden Wörter zu finden. Allerdings sind seine Probleme vor allem auf der Ebene der Syntax zu suchen, denn er kann der Satzstellung des Deutschen entsprechend nicht die korrekten Wortarten einsetzen, was förderdiagnostisch aufgegriffen werden kann.

9.2.2.2 Wortschatz

Die Differenzen zwischen muttersprachlichen SchülerInnen und jenen mit nichtdeutscher Erstsprache sind beim Vergleich der Einzelergebnisse eindeutig durch Wortschatzkenntnisse zu erklären. Vor allem die Lückentexte ohne Vorgabe der einzusetzenden Wörter führte zu vielfältigen, auch falschen Synonymen, bei denen die Unsicherheiten in der Zweitsprache ersichtlich werden.

9.2.2.3 Basale Lesekompetenz und hierarchiehöhere Teilfähigkeiten

Sowohl die Ergebnisse dieser Erhebung als auch jene des SLS weisen in dieselbe Richtung, wenn es um standardisierte Messmethoden und einen Überblick über die Gesamtergebnisse geht, die eine Tendenz abbilden. Bei qualitativer Analyse einzelner Testergebnisse offenbaren sich aber verwirrende Widersprüche, denn die Ergebnisse der schriftlichen Diagnose von Teilkompetenzen korrelieren nicht zwingend mit den individuellen Ergebnissen des SLS.

Auch SchülerInnen, die beim SLS einen schwachen Lesequotienten aufweisen, haben diese Aufgaben erfolgreich gelöst, sofern sie nicht unter Zeitdruck standen. Das betrifft vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder legasthene SchülerInnen. Zwei außerordentlich geführte SchülerInnen mit einem äußerst schwachem LQ <75 bewältigten die Arbeit mit den schriftlichen Texten z.B. überraschend gut. Umgekehrt gab es SchülerInnen mit sehr gutem LQ beim SLS, aber schlechtem Ergebnis in dieser qualitativen Erhebung.

Diese Beobachtung wird unterstützt durch die fallweise richtig beantworteten Sinnfragen des Textes „Der Schlüssel/Lögikronas“ in Beispiel 2, die ebenso von einigen SchülerInnen mit schwachen Ergebnissen im SLS korrekt gelöst wurden.

9.2.2.2.4 Korrelation zwischen Arbeitstechniken und guten Ergebnissen

Jene zwei Klassen, die zusätzlich zur Leseförderung im Deutschunterricht bzw. in ausgewählten Sachfächern auch verstärkt an Arbeitstechniken arbeiteten, lieferten auch in dieser Erhebung die besten Ergebnisse, wobei eine dieser Klassen aus 100% SchülerInnen mit Migrationshintergrund bestand. Diese Klassen arbeiteten seit November u. a. daran, Arbeitsanweisungen zu verstehen, selbstorganisiert zu arbeiten, eigenverantwortlich eine eigene Mappe zu führen und mit dieser jede Woche zu arbeiten sowie gezielt Lerntechniken anzuwenden.

9.2.2.2.5 Zeitrahmen der Förderung und Ergebnisinterpretation

Folgende projektimmanente Merkmale müssen bei der Interpretation zusätzlich berücksichtigt werden: Vor allem die erste Phase, das schnelle Dekodieren eines Textes, wurde in den Klassen laut Dokumentation der LehrerInnen recht lange geübt, weil es den Kindern Spaß machte. Dieser ersten Maßnahmenphase bescheinigen die Lehrerinnen auch den größten Erfolg, eine Beobachtung, die durch die Ergebnisse des SLS bestätigt wurde. Sinnentnehmendes Lesen, welches dem eigentlichen Lesevorgang entspricht, wird im SLS nicht berücksichtigt. Die schriftliche Diagnose von Teilfähigkeiten baut hingegen vor allem auf der dritten Phase der Maßnahmen auf, dem genauen Lesen oder scanning. Zudem, auch das ist wesentlich, waren der Zeitrahmen des Projekts und damit auch die Termine für die schriftliche Diagnose der Teilfähigkeiten mit einem Förderzeitraum von vier Monaten sehr kurz angelegt, um eine Entwicklung der Lesekompetenz zu bewerten. Die zwei SLS-Durchgänge wurden dagegen im Oktober und Juni durchgeführt, was einen um vier Monate größeren Wirkungszeitraum bedeutet. Umso erfreulicher nehmen sich positive Ergebnisse in dieser kurzen Zeit aus (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 65).

9.3 Interviews mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Ein großer Teil des empirischen Datenmaterials besteht aus Einzelinterviews mit ausgewählten SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Von allen teilnehmenden SchülerInnen aller neun Projektklassen wurden pro Klasse rund drei SchülerInnen befragt, um weitere Faktoren wie Motivation, Lesestrategieentwicklung oder individuelle Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Lesekompetenz im Gespräch zu erheben, Faktoren also, die einen Einblick in die Lebens- und Lesewelt der Kinder ermöglichen. Die Stichprobe umfasste 27 SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache im Jänner 2007 und 23 SchülerInnen im Mai 2007. Die SchülerInnen meldeten sich freiwillig, ihre Auswahl wurde aber von der jeweiligen Lehrerin und mir gesteuert, sodass möglichst ein schwacher Schüler/eine schwache Schülerin sowie ein Seiteneinsteiger/eine Seiteneinsteigerin dabei waren. Die Interviews dauerten jeweils etwa 20 Minuten und wurden direkt nach den schriftlichen Erhebungen an den Schulen geführt. Sie waren in zwei Teile gegliedert, die sich sowohl inhaltlich als auch methodisch voneinander unterscheiden. Ein Teil der Interviews fand in Form eines Leitfadeninterviews (bzw. je nach InterviewpartnerIn einer strukturierten Befragung) statt, ein zweiter Teil galt der Arbeit an einem Text (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 65). Beide Interviewleitfäden sind im Anhang A7 zu finden.

9.3.1 Methode und Struktur der Interviews

Die sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik bietet eine Vielzahl an Interviewmöglichkeiten (vgl. Flick 1999, S. 94ff, Lamnek 2006, S. 329ff), Interviews werden aber grundsätzlich der Offenheit ihrer Fragestellung und Gesprächssituation gemäß in standardisierte, halbstandardisierte und nicht standardisierte Interviews unterschieden (Lamnek 2006, S. 334). Ursprünglich wollte ich mit den Kindern narrative Interviews führen, um ein freies Erzählen von Erfahrungen und subjektiven Bedeutungen zuzulassen und ein systematisches Abfragen zu vermeiden (vgl. Mayring 1990, S. 51). Nachdem narrative Interviews ihren Themenkatalog aber meist erst im Gespräch entwickeln, war mir dieses Vorgehen bei zehnjährigen Kindern zu riskant und ich erarbeitete eine Interviewstruktur im Sinne eines Leitfadens, der je nach Gespräch flexibel gestaltet werden konnte und im zeitlichen Rahmen von zwanzig Minuten blieb. Die Themen meiner Interviews ergaben sich bereits aus den Kriterien und Indikatoren, die aus den Forschungsfragen abgeleitet wurden.

Sie erleichterten die Gestaltung der Interviews und sicherten die sofortige Zuordnung der Antworten zu gleichartigen Sinnzusammenhängen.

9.3.1.1 Interviewteil I: Veränderungen der Lesekompetenz auf subjektiver und sozialer Ebene

Der erste Interviewteil sollte trotz der Leitfadenstruktur möglichst offen geführt werden und enthält im ersten Interview im Jänner Elemente eines ethnografischen Interviews (Flick 1999, S.111). Ziel des Interviews war ein differenziertes SchülerInnenportrait, um die Lebensverhältnisse (Familiensituation, ältere Geschwister), die Förderung in der Zweitsprache sowie den Entwicklungsstand in der Muttersprache (Gebrauch und Sprechaktivität) zu erfahren. Durch die Kenntnis dieser Informationen sollte einzuschätzen sein, ob die Maßnahmen der Leseförderung Erfolg versprechen und inwieweit Zusammenhänge zwischen gefestigter Erst-, Zweit- oder Fremdsprache und der Lesekompetenz bestehen. Außerdem wurde berücksichtigt, ob die Kinder mit ihren Familien erst kürzlich nach Österreich kamen. Es stellte sich in einigen Fällen heraus, dass die Kinder in psychosozial belasteten Familien leben. Die Aufrechterhaltung der Interviewsituation als „freundliches Gespräch“ (ebda.) war insofern schwierig, als sie für die SchülerInnen fremd war und der zeitliche Rahmen des Interviews zu eng gesteckt war, sich besser kennen zu lernen.

Im Mai war den SchülerInnen die Situation und die Interviewform bereits bekannt und gestaltete sich unkomplizierter. Nun wurden Kriterien wie eine eventuell veränderte Einstellung zum Lesen oder die Veränderung der Lesegewohnheiten erhoben. Darüber hinaus war mir die subjektive Sicht der SchülerInnen auf den gesamten Prozess der Leseförderung und ihrer einzelnen Schritte wichtig (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 66).

9.3.1.2 Interviewteil II: Textarbeit

Der zweite Teil sollte in Form eines fokussierten Interviews (Flick 1999, S. 94) eine Entwicklung verschiedener Teilfähigkeiten der Textkompetenz wiedergeben, ähnlich der schriftlichen Tests des vorigen Abschnitts. Die Interviewfragen wurden möglichst standardisiert in jedem Interview gleich gestellt, um eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen. Den SchülerInnen wurde ein kurzer, deskriptiver Sachtext gegeben, mit Hilfe eines Leseprotokolls wurde von mir schriftlich festgehalten, wie sie an den Text

herangehen¹⁸². Sie erläuterten zunächst einen ersten Eindruck vom Text (inklusive Titel, Illustrationen, Aufmachung), in dem sie den Text nicht lasen, sondern skimpten und sich durch überfliegendes Lesen orientierten, Vorwissen aktivierten und eine Erwartungshaltung aufbauten. Textsortenverständnis und Adressatenbezug sowie Signale des Layouts sind in dieser Altersstufe nur bedingt vorauszusetzen, trotzdem sollten (oft unbewusste) Strategien der Texterschließung sichtbar werden. Danach konnten die Kinder den Text still und ohne Zeitdruck lesen. Nun wurde die Fähigkeit erhoben, gezielte Informationen anhand von W-Fragen zu erfassen und zu filtern (scanning). W-Fragen entsprechen der Herangehensweise an Sachtexte und sind den SchülerInnen geläufig. Im zweiten Interviewdurchgang sollten die Kinder zusätzlich einen Absatz paraphrasieren, indem sie den Text möglichst nur wiedergeben, aber nicht zwangsläufig reflektieren und beurteilen sollten, um die Fähigkeit der Abstraktion und Distanz von der Alltagssprache zu beobachten (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67).

9.3.1.3 Auswertung der Interviews

Die Grundlage für die Auswertung bildete die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (1990), da dieser Ansatz den nötigen kritischen Blick auf qualitative Forschungsmethoden besitzt und für sozialpsychologisch orientierte Fragestellungen, die sich in den Interviews ansatzweise zeigen, übersichtliche Auswertungsverfahren bietet. Im Folgenden werden die Auswertungsschritte beschrieben:

1. Transkription (bzw. Teiltranskription)

Die Transkription der Interviews erforderte Zeit und Energie, daher habe ich nur jene Interviews vom Jänner 2007 zur Gänze transkribiert, jene vom Mai 2007 aus pragmatischen Gründen nur mehr selektiv. Zudem erstellte ich die Transkriptionen wortgetreu, aber nicht standardisiert, da dies für eine reine Inhaltsanalyse nicht notwendig war (vgl. Mayring 1990, S. 66f) und auf eine weitere Interpretation verzichtet werden kann (vgl. zu den Anforderungen an Transkriptionen Dittmar 2002, S. 83).

Die Auswertung orientiert sich an Mayrings Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2003, S. 58). Für die Inhaltsanalyse wurden die SchülerInnen mit ihrem Vornamen und ihrer Projektklasse zitiert (z.B. Andrea

¹⁸² Bei einem Leseprotokoll wird festgestellt, welche Lesestrategien die Kinder schon nutzen und welche stärker ausgebildet werden müssen.

PK7). In den folgenden Ausführungen, die ich der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit halber direkt aus den Interviewtranskripten zitiere, verwende ich aber nur die Initialen des Vornamens, um die Anonymität der SchülerInnen zu gewährleisten (A PK7).

2. Markierung wichtiger Stellen – Stichwortkatalog

Für die Datenauswertung mit der Methode der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse musste das Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (vgl. Mayring 1990, S. 79). Dazu wurden wichtige Stellen im transkribierten Text markiert und ein Stichwortkatalog angelegt. Der Stichwortkatalog ist eine Reduktion des gesamten Transkripts auf Ausdrücke und Begriffe, die besonders auffällig oder aussagekräftig waren und unter den vorgegebenen Themenüberschriften subsumiert wurden. Dieser Arbeitsschritt verbessert die Überschaubarkeit und Interpretation erheblich.

3. Zusammenfassung anhand von Kriterien und Indikatoren:

Um die Textmenge überschaubarer zu machen, habe ich die Interviews jeweils auf rund zwei Seiten reduziert, indem ich die Wortwahl der SchülerInnen möglichst nicht verändert habe.

4. Paraphrasierung und Strukturierung

In diesem Schritt werden die Aussagen der SchülerInnen den einzelnen Indikatoren und Kriterien zugeordnet, die die Grundlage für die Interviews darstellen.

Die Interviews waren geprägt durch das schulische Umfeld, das mich als Interviewpartnerin eher als Respektsperson erscheinen ließ und dazu führte, dass die Kinder den Schulkonventionen gemäß meine Aufgaben erfüllen wollten. Insofern war es schwierig, eine lockere Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder aus sich heraus gehen konnten. Aus diesem Grund glichen die Interviews manchmal eher einer strukturierten Befragung, was aber auch an der kommunikativen Kompetenz zehnjähriger SchülerInnen liegen mag (und an meiner Kompetenz, diese zu interviewen). Für Leitfadenterviews muss der Interviewte in der Lage sein, längere Passagen der Befragung mit Monologen zu gestalten. Das funktioniert in dieser Altersgruppe nur ansatzweise oder unter anderen Bedingungen.

9.3.2 Ergebnisse aus den Interviewdaten

9.3.2.1 Ergebnisse des Interviewteils I

Dieser erste Teil der Interviews mit 27 ausgewählten SchülerInnen mit Migrationshintergrund zielte darauf ab, Faktoren der Lesesozialisation, der Gruppenzugehörigkeit sowie die

(Lese)Motivation und Einstellungen zum Lesen zu erfassen. Die InterviewpartnerInnen waren laut Einschätzung der Lehrerinnen und dem SLS- Ergebnis durchwegs schwache LeserInnen, in deren Elternhaus laut Fragebogen und Interview hauptsächlich eine andere Familiensprache als Deutsch gesprochen wird, meist ohne schriftsprachliche Kompetenz. Nur ein Kind besuchte den Muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule. Kinder mit arabisch-islamischem Kulturhintergrund besuchten teilweise eine Koranschule und lernten auf diese Weise Arabisch (wobei die Arabischkompetenz nicht eruiert wurde). (Vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 66)

I: Liest du gern?

M: Ja, also ich hab viele Bücher zu Hause und die les ich auf Deutsch.

I: Kannst du denn auch Arabisch lesen und schreiben?

M: Ja, aber ich geh trotzdem in der Moschee, also ich lern das noch, weil ich bin hier zur Schule gegangen, nicht arabischen, sondern zur deutschen Schule, weil, ja...

I: Ja, klar.

M: Ja, ich...

I: Aber du bemühst dich darum, dass du das lernst?

M: Ja, ich kann das eh urgut.

I: Das ist ja ganz eine andere Schrift, oder?

M: Mhm.

Wie das Beispiel zeigt, beruhen die Informationen auf den subjektiven Erzählungen der Kinder, sie zeugen dadurch aber vom Selbstbild der Kinder in Hinsicht auf ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit.

9.3.2.1.1 Erstsprache und Lesekompetenz in der Zweitsprache

SchülerInnen, die in ihrem Heimatland alphabetisiert wurden und als SeiteneinsteigerInnen ins österreichische Schulsystem einstiegen, zeigen eine eindeutige Korrelation zwischen gefestigter Muttersprache und Lesekompetenz und deren Einfluss auf die Lesekompetenz in ihrer Zweit- oder Fremdsprache Deutsch. Angesichts der kurzen Zeit, die sie in Österreich leben, ist ihre Deutschkompetenz eindrucksvoll, wenn auch fehlerhaft. Die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung der Teilfähigkeiten sowie ihre Performanz beim Lesen der Texte im Interview lässt dagegen auf eine gut entwickelte Lesekompetenz schließen (vgl. ebda.). Als Beispiel möchte ich S (PK7) anführen, der seit seinem 9. Lebensjahr, d.h. zur Zeit des Interviews, zwei Jahre lang in Österreich lebte und zuvor zwei Jahre lang in Russland zur Schule gegangen war. Er hat in der schriftlichen Erhebung der Teilfähigkeiten lediglich einen Wortschatzfehler gemacht und die Aufgaben in den Interviews hervorragend bewältigt. Hier ist ein Auszug, in dem er erzählt, wie er nach Wien kam:

I: Wie seid ihr denn nach Österreich gekommen, S. Erzähl mal!
 S: Wir sind, also, mit Zug.
 I: Und kannst du dich daran erinnern?
 S: Ja, schon. Also, wir sind zuerst nach Moskau gefahren, dann nach Weißrussland, nach Polen, und dann nach Tschechien, da sind wir also einen Monat lang geblieben, und dann hierher.
 I: Dann hierher, ja. Wie alt warst du denn, als ihr gekommen seid?
 S: 10 oder 9, ja, 9.
 I: Dann bist du erst zwei Jahre hier?
 S: Ja.
 I: Ok. Jetzt das dritte Jahr. Und hast du Deutsch gesprochen, bevor ihr gekommen seid?
 S: Nein.
 I: Gar nix? Du hast dann in der 3. Klasse Volksschule begonnen, Deutsch zu lernen?
 S: Also ich bin noch 6 Monate in der 2. gewesen, und da ist es mir alles in den Kopf gefallen, das Ganze.

Diese Kinder brauchen offenbar lediglich genug Zeit, um ihre sprachlichen Defizite auszugleichen, da sie die interaktionellen alltagssprachlichen Komponenten, die sog. BICS, in der Zielsprache gerade entwickeln, ihre kognitiv-akademische Profizienz im Sinne der CALPS allerdings in ihrer Erstsprache bereits weiter als bis zum Schuleintritt ausbauen konnten (Cummins 1979, S. 78, vgl. dazu auch Brizic 2007, S. 49 sowie Wojnesitz 2010, S. 59f, die dieses Modell in anderen empirischen Konstellationen prüfen). Die Beobachtung der erstsprachlichen Entwicklung wäre hier interessant. Wojnesitz dokumentiert den Verlust der Muttersprache auch bei Kindern bzw. Jugendlichen, die bis zu einem Alter von neun Jahren die Schule im Heimatland besucht haben (S. 63, vgl. dazu Kap. 5 sowie Brizic 2007, S. 50f). Die Familiensprache von S. ist Tschetschenisch, zu seiner ersten Schulsprache Russisch gibt er folgendes an:

I: Bist du denn in Tschetschenien zwei Jahre in die Schule gegangen?
 S: Nein. Ich bin in Russland eigentlich in die 1. gegangen und drei Monate in die zweite.
 I: Ihr seid eine Weile in Moskau gewesen?
 S: Nein, nicht in Moskau, in Sarato, das war ein bisschen so unter Moskau.
 I: Aha, verstehe. Dann kannst du ja Russisch, in dem Fall?
 S: Eigentlich nur ein bisschen, ich habe alles wieder vergessen.

Die SchülerInnen zeigen mit einzelnen, von den Eltern geförderten Ausnahmen, kaum Motivation, ihre Erst- oder Familiensprache über den mündlichen Alltagsgebrauch hinaus zu verbessern und darin auch schriftsprachliche Kompetenz zu erwerben. Da diese Kompetenz in ihrem Umfeld nie gefragt ist, legen Sie ihre Energien lieber in die deutsche Sprache. Daher entsteht mein Eindruck, dass die wichtige Rolle der Erst- oder Familiensprachen, die in der Forschungsliteratur bestätigt wird, von den SchülerInnen und ihren Familien nicht ausreichend wahrgenommen wird.

9.3.2.1.2 Entwicklung von Lesestrategien

Die Aussagen der SchülerInnen über Aktivitäten während der Leseförderung waren völlig unterschiedlich in ihrer Detailgenauigkeit. Verglichen mit den Dokumentationen und Arbeitsweisen der Lehrerinnen kann aber beobachtet werden, dass Transparenz über den Fortgang und die Ziele der Leseförderung die Genauigkeit der Schilderungen beeinflusste. Die Schülerin A (PK1) kann sich keine Details der Leseförderung mehr in Erinnerung rufen:

- I: Was habt ihr denn die letzten 4 Monate lang gemacht in Deutsch?
A: Hmm.
I: Erzähl einmal, vor allem bezüglich Lesen, was war da los in eurer Klasse?
A: Wir haben Sagen gelesen, Märchen gelesen.
I: Habt ihr nur gelesen, oder habt ihr auch Übungen gemacht?
A: Übungen, aber ich kann sie nicht genau erklären.

Andere Schilderungen, wie die folgende der Schülerin V (PK2) berichten detaillierter über die einzelnen lesefördernden Maßnahmen.

- I: Und was habt ihr alles gemacht?
V: Wir haben den Donaufürsten gelesen. Und dann hamma noch ein paar Märchen gelesen.
I: Mhm. Habt ihr nur gelesen, oder habt ihr auch spielerische Sachen gemacht?
V: Ja, wir haben auch Rätsel, haben wir auch gemacht. So, so Fuchs und Kinder waren da und dann hamma die Übungen auch da, die haben wir auch gemacht.
...
I: Welche Übungen findest du sind gut, welche Übungen machen Spaß und bringen auch was?
V: Also, zum Beispiel der Lesefuchs. Da waren immer so Sprechblasen, da muss man was einfüllen, also das hat mir am meisten Spaß gemacht. Ok, ja. Wo man ein bisschen kreativ sein konnte und sich was überlegen konnte.

Die Schülerin M aus der Klasse PK1 konnte auch den Nutzen einer Übung erklären:

- I: Habt ihr sonst auch Übungen gemacht zum Lesen, zum Schneller-Lesen?
M: Ja, wir haben so Blitzkarten so gemacht, wir haben so viele Zetteln bekommen, darauf standen so, es gab so kleine Kärtchen, wir mussten so schnell machen und das so lesen.
...
I: Gut. Bei welchen Übungen hast du denn das Gefühl, dass die wirklich gut sind? Du bist ziemlich begeistert von den Blitzkartenübungen.
M: Ja.
I: Hast du das Gefühl, die bringen's, da geht was weiter?
M: Ja, wenn man das macht, dann kann man auch schneller lesen. Und dann versteht man auch besser.¹⁸³

Eine Schilderung aus dem Förderkurs der Projektklasse PK5 soll hierzu noch einen abschließenden Eindruck der Schülerin M. vermitteln:

- I: In dem Lesekurs, wie ist es denn da gelaufen? Was habt ihr denn da gemacht, erzähl mal!
M: Wir machen immer so Entspannungs- äh -sachen, und dann machen wir immer Lüks, also eigentlich keine Lüks, wir machen ein paar Blätter, wir lesen manchmal, wir machen eigentlich meistens so Sachen. Wir machen auch Rätsel und wir lesen manchmal Geschichten,

¹⁸³ Zu den Blitzkartenübungen vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 18

und dann haben wir auch ein Papier, da müssen wir aufschreiben, z.B. woher kommt Johann, aus Südafrika oder aus Indonesien.

I: Fragen zu einem Text?

M: Ja.

I: Super. Was hat dir denn am meisten Spaß gemacht von diesen Sachen, gibt's was, das dir wirklich Spaß macht, was du gern machst?

M: Ja, die Frau Professor zeigt uns eine Sekunde lang ein Bild, dann dreht sie es gleich wieder um, dann müssen wir sagen, was wir gesehen haben, also welche Farben und was, und dann dreht sie's um und wir sehen, ob es stimmt oder nicht.

I: Und das ist lustig?

M: Ja.

Allerdings kann aus solchen Äußerungen weder auf eine Sensibilisierung für Lesestrategien geschlossen werden, noch ist ein Zusammenhang zwischen Schilderungen der Leseförderung und guten Ergebnissen bei der Erhebung der Textkompetenz erkennbar. Demnach ist - zumindest basale - Leseförderung genauso wirksam, wenn sie von SchülerInnen im Unterricht nicht als solche reflektiert wird (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67).

9.3.2.1.3 Hierarchieniedrige Faktoren und Lesemotivation

In den Interviews äußerten sich die SchülerInnen vorsichtig positiv, wenn sie danach gefragt wurden, ob sie die lesefördernden Übungen gern gemacht haben. Da die Fördermaßnahmen laut Lehrerinnen aber generell sehr gern von den SchülerInnen durchgeführt wurden, kann mit Vorbehalt von Transfereffekten der Maßnahmen auf die Lesemotivation gesprochen werden (Rosebrock 1995, S. 14). Ob sich diese Motivation auch in der Freizeit fortsetzt und das Selbstkonzept als LeserIn in dieser kurzen Zeit verändert hat, war im Interview aber nur schwer zu eruieren. Nur wenige Kinder konnten überzeugend berichten, dass sie gerne und häufiger lesen, wobei die basalen Leseübungen für Veränderungen innerhalb der Lesesozialisation auch wenig geeignet erscheinen (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 66). Zu ähnlich uneindeutigen Ergebnissen in einer Untersuchung von Vielleseverfahren kommt die Frankfurter Studie zur Förderung der Leseflüssigkeit (Trenk-Hinterberger u. a. 2008). Einerseits ist fraglich, ob die ersten drei Phasen der Leseförderung dem lustvollen und kritischen Lesen förderlich sind und nicht zu sehr den technischen Aspekt des Lesens ins Zentrum rücken. Andererseits leidet die Lesemotivation, wenn der Text nicht ausreichend verstanden wird, weil die Lesekompetenz in hohem Maß von der Lesegeschwindigkeit und damit von der Kurzspeicherkapazität der lesenden Person abhängt (vgl. Kap. 4). Ohne basale Lesekompetenz existiert kaum ein motivierender Zugang zu Büchern. Die PISA-Studie zeigt eindringlich, dass diese Entwicklung bei rund einem Viertel der Jugendlichen nicht funktioniert. Manche LehrerInnen hatten aber sehr wohl den Eindruck, dass die Kinder stolz auf ihre Verbesserungen waren, was der nächste Punkt eindrucksvoll beweist:

9.3.2.1.4 Motivation und Lesehemmungen

Die Vorteile des Förderkurses werden durch die Kriterien Motivation und Einstellung zum Lesen deutlich. Hier existiert ein geschützter Rahmen zur gemeinsamen Lesesozialisation, in dem leseschwache Kinder, die z. B. in der Klasse äußerst ungern vorlesen, ihre Scheu verlieren, Erfolge erleben und sich der Gruppe erfolgreicher LeserInnen im Sinne des Mitgliedschaftsentwurfs (Hurrelmann) zugehörig fühlen dürfen - so geschehen mit einem Lesetheater in den Förderkursen der Klassen PK5 und PK6, das dann von ursprünglich sehr gehemmten LeserInnen vor der ganzen Klasse vorgespielt wurde (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 66). Diese Leseerfolge sind bemerkenswert im Kontrast zum kleinschrittigen basalen Lesetraining mit Blickspannenübungen, Pyramidenlesen, etc. Sie zeigen, dass das Lesen von Gesamttexten nicht aus den Augen verloren werden darf. Nach zwei bis drei Monaten basalem Lesetraining äußerten sich auch LehrerInnen kritisch dazu, basales, routinemäßiges Training nicht zu übertreiben um Ermüdungserscheinungen vorzubeugen. Die positive Veränderung der Motivation und der Einstellung zum Lesen, hervorgerufen durch die Steigerung des Selbstwerts der SchülerInnen in den Förderkursen, war in den Interviews klar erkennbar. Die Schülerin M (PK5), die schon weiter oben zu Wort kam, schildert das folgendermaßen:

I: Und ihr macht jetzt auch so ein Theater, oder?

M: Ja, ein Theater machen wir auch, das macht auch Spaß.

I: Das glaub ich!

M: Ich spiele die Erzählerin 2, es gibt glaub ich 6 Rollen oder so. Es geht um einen kleinen Wilden und um ein Mammut. Die kleinen Wilden wollen mal Fleisch essen und nicht nur so Nüsse und Erdbeeren, sie haben genug davon, sie wollen auch mal Fleisch essen. Und dann jagen sie ihm und die Eltern schimpfen und als Entschuldigung müssen sie vor der Höhle schlafen.

I: Aha, also das ist schön, so mit verteilten Rollen zu lesen. Wie geht's dir denn mit dem Lautlesen?

M: Nicht gut.

I: Und wenn du es vorbereiten kannst?

M: Schon, bei Leseförderung lese ich sehr laut, bei Legasthenie auch, aber in der Klasse traue ich mich nicht.

Damit kann insbesondere dem Förderkursmodell eine positive Wirkung auf die Lesemotivation bescheinigt werden.

9.3.2.2 Ergebnisse des Interviewteils II

Im zweiten Interviewteil wurde ein Text bearbeitet und dabei erneut auf die Aufgabentypologie zur Diagnose von Teilfähigkeiten zurückgegriffen. Der Schwerpunkt lag auf der Aktivierung des Vorwissens, der Fähigkeit zum lexikalischen Zugriff, den Wortschatzkenntnissen, der Kenntnis von Textmerkmalen und der Anwendung von und dem Wissen über Lesestrategien. Aber auch die Fähigkeit zur Konzentration auf die Fragestellung ist ein bemerkenswertes Ergebnis (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67).

9.3.2.2.1 Fähigkeit zur Hypothesenbildung und Aktivierung von Vorwissen

Es ist interessant zu beobachten, wie unterschiedlich bei den SchülerInnen die Interpretationsfähigkeit ausgebildet ist. Manche antizipieren ganze Geschichten oder kontextualisieren die Informationen auf Anhieb. Andere Kinder schaffen es wiederum gar nicht, einen Text schnell einzuschätzen und zu beurteilen. Dabei wurde klar, dass Weltwissen und textspezifisches Wissen wesentlich sind, um diese Vorentlastung eines Textes zu leisten (vgl. ebda.). Nicht vorhandene Textkohärenz kann durch wissensbasierte Inferenzen ausgeglichen werden, wenn man zu diesen Inferenzen fähig ist. Gerade bei Sachtexten wie etwa beim Text über das Zelten (vgl. Anhang A6) ist neben allgemeinem Weltwissen auch spezifisches inhaltliches Wissen gefragt (Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 73). Dabei war aber interessant, dass manche SchülerInnen bei der Besprechung von Fakten aus dem Text hartnäckig bei ihren vorher angestellten Hypothesen blieben und diese in den Text integrierten. Auch die eigenen Erfahrung wurde mit den Fakten aus dem Text vermischt. Schüler D aus der Klasse PK9 macht mit seiner Familie regelmäßig Urlaub auf dem Campingplatz. Der folgende Interviewausschnitt stammt aus der Besprechung des Zelttextes:

I: Weißt du, was die Kinder und Jugendlichen gemacht haben, als es dunkel wurde? Du kannst das ruhig aus dem Text heraus suchen, du musst dir das nicht alles gemerkt haben! Schau ruhig nach!

D: (Pause) Ab welchem Alter?

I: Nein, was sie machen, wenn es dunkel wird.

D: (Pause) also die Angst haben, die bleiben eher, oder sie gehen mit ihnen in die Nähe von den Eltern.

I: Steht das im Text?

D: Nein, aber das kenn ich so.

Das schnelle Durchlesen oder Überfliegen des Textes funktionierte aber im zweiten Interviewdurchgang bei vielen SchülerInnen besser. Sie suchen auch zielgerichteter nach den gefragten Informationen im Text.

Die Schülerin M (PK1) soll deshalb zu Wort kommen, um die Bedeutung individueller Erfahrungen zu betonen. Bei der Besprechung des Zelttextes habe ich die SchülerInnen immer nach eigenen Zelterfahrungen gefragt und dies automatisch mit positiv belegter Ferienstimmung verbunden. Die Schülerin M hat das anders erlebt:

I: Hast du schon einmal gezeltet?

M: Nein. Ich möchte so gern.

I: Mal draußen schlafen?

M: Ja.

I: Ist schon spannend.

M: Ja, oh ja, einmal, oh ja, schon einmal. Als ich noch ganz klein war.

I: Ja?

M: Da gab es so ein Erdbeben, und darum mussten wir so in ein Zelt.

I: In der Türkei?

M: Ja, in der Türkei. Das war sehr schrecklich.

9.3.2.2.2 Globale Lesestrategien zur Texterschließung

Schwierig zu erfassen war die Sensibilisierung für Lesestrategien zur Texterschließung, was aber auch daran liegen kann, dass die Kinder hauptsächlich Schnelligkeit und Konzentrationsfähigkeit trainierten und ein Strategietraining, um an einen Text heranzugehen und dessen Makrostruktur zu erfassen, zu kurz kam. Ein Lesetraining muss Strategien für eine erste Orientierung im Text fördern, insbesondere Textsortenwissen: „Bei längeren Texten spielt neben der Kohärenzprüfung auf der Mikroebene auch die Bildung von Makrostrukturen eine Rolle. Die Textinformation wird dabei auf das Wesentliche verdichtet, indem Makroregeln (Auslassen, Generalisieren, Selegieren, Konstruieren und Integrieren) zur Reduzierung verwendet werden.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 73).

Der Schüler T aus der Klasse PK3 konnte sich im vorliegenden Zelttext nicht auf Anhieb orientieren:

I: Jetzt hab ich da einen Text und möchte dich fragen, bevor du den Text durchliest und dir einfach das Bild und die Überschrift anschaust, kannst du schon ein bissl raten, woher ich den Text habe und was in dem Text steht?

T: Hm (*schaut auf das Bild*), also da ist es, da ist eine Familie so gegangen, ich weiß nicht, sie wollten so in einem Zelt übernachten.

I: Mhm.

T: Ich weiß nicht.

Dagegen zeigt der Schüler S aus derselben Klasse eindeutiges Strategiebewusstsein:

I; Erzähl einmal, was glaubst du steht in dem Text?

S: Äh, aufregend, vielleicht haben die ein Abenteuer erlebt in den Zelten dort?

I: Ok.

S: Ich muss nur zuerst mal die Überschrift lesen, dann weiß ich schon, worum es geht.

Da die Antworten auch stark von der Situation und der Redelust der Kinder abhängen, sind mangelhafte Aussagen zur strategischen Texterschließung mit Vorsicht einzuschätzen. Auch

das Textsorten- und Adressatenbewusstsein wird sich erst im Laufe der Sekundarstufe I ausprägen und darf auf der 5. Schulstufe, in der Märchen im Zentrum stehen, nicht erwartet werden. Allerdings geben solche Gespräche mit SchülerInnen durchaus wertvolle förderdiagnostische Hinweise, um die Kinder in ihrer Strategieentwicklung zu stärken.

9.3.2.2.3 Lexikalischer Zugriff und Dekodierfähigkeit

Wie aus den Leseprotokollen zu entnehmen ist, die ich beim Beobachten des stillen Lesens anfertigte, ist ein klarer Fortschritt zwischen dem ersten und zweiten Interview in der Dekodierfähigkeit, der Sicherheit und Schnelligkeit bei der Identifikation von Wörtern und sprachlicher Einheiten zu erkennen (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67). Einige SchülerInnen haben im ersten Interview im Jänner 2007 beim Lesen Lippenbewegungen, teilweise auch halblautes Mitlesen gezeigt, was sich beim Lesen innerhalb der Interviews im Mai 2007 stark verbessert hat. Diese Entwicklung kommt dem automatischen Ablauf und dem mühelosen Lesen zugute und beeinflusst auch das Textverstehen hierarchiehöherer Ebenen positiv (Richter & Christmann 2002, Rosebrock & Nix 2010).

9.3.2.2.4 Erschließen unbekannter Wörter

Beim Erschließen von unbekanntem Wörtern wurde die Spezifik des Lesens in der Zweitsprache deutlich: Sobald der Wortschatz über den Alltagsgebrauch hinausgeht (wie z. B. bei Wörtern wie Sonnwendfeuer, Schnitzeljagd, Biwak, sponsern, vgl. Text im Anhang A6), gibt es Schwierigkeiten, für die die SchülerInnen Strategien brauchen, diese Unbekannten in einem Text zu erschließen, wie etwa durch Kontextualisierung. Aber auch einfachere Wörter wie Sirene, Rolltreppe oder Schlafsack wurden teilweise nicht erkannt. Sobald Verständnisprobleme oder logische Widersprüche auftauchen, wird eine bewusste Steuerung notwendig, das Verstehen beruht dann auf intentionaler und strategischer Steuerung des Lernprozesses. Die Kinder dagegen überlesen unbekannte Wörter meist unbewusst, denn genau jene Kinder mit geringeren Wortschatzkenntnissen stufen den Text großteils als leicht ein und erkennen ihre Defizite nicht. Der Schüler S (PK5) mit dem besten Ergebnis bei der Textbesprechung hingegen hat sich mit den unbekanntem Wörtern im Text auseinandergesetzt und den Text als ein bisschen schwierig eingestuft. Er kann diese Schwierigkeit sogar an den unbekanntem Wörtern festmachen:

I: Findest du den Text schwierig?

S: Hm, bisschen. Ganz wenig.

I: Was ist schwer?

S: Also das, wie soll ich es sagen. Was kann da schwer sein? Also eigentlich nichts, da hab ich mich wohl verirrt dann. Na, die Wörter vielleicht, die vielen komischen Wörter.

Diese Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass sich schwache von guten LeserInnen hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgabe- und zielorientierten Lesen unterscheiden (Deutsches PISA- Konsortium 201, S. 73; Christmann & Groeben 1999).

9.3.2.2.5 Globalverstehen

Wie weiter oben schon erwähnt, ist die Vermischung von eigenem Erlebtem oder eigenen Vorstellungen und den zu suchenden Informationen im Text interessant (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67). Wenn die Kinder beim ersten Kontakt mit einem Text eine Hypothese über den Inhalt aufstellen, halten sie später an dieser Hypothese fest, integrieren sie in die Fakten im Text, vermischen Hypothese und Textinhalt. Das lässt auf eine sehr flexible Textrezeption (und die Individualität mentaler Repräsentationen¹⁸⁴) schließen. Handelnde Personen, Charakteristika, Emotionen, Ziele oder Kausalzusammenhänge führen zu einem Situationsmodell, das keineswegs inhaltlich korrekt mit den im Text abgebildeten Informationen sein muss. Vielmehr werden die Informationen in Abhängigkeit von der Bedeutung für das Verstehen des jeweiligen Textes rezipiert, was zu persönlichen Akzentuierungen und Auslassungen führt, die ich durch die forcierte Hypothesenbildung vor dem Lesen sicher verstärkt habe.

Die Texte der Untersuchung waren zudem sehr kurz. Je länger der Text ist, desto eher müssen gelesene Textpassagen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden (Deutsches PISA-Konsortium 201, S.73). In einer Interviewsituation mit Kindern ist es allerdings äußerst schwierig zu erkennen, welche Art von Inferenzen gebildet werden (ob dies direkt beim ersten Lesen oder erst beim Nachdenken über den Text oder beim zweiten Lesen oder gar nicht geschieht). Dies ist abhängig vom Grad des jeweiligen Vorwissens, vor allem aber auch von den Zielen bzw. der Motivation des Lesenden (ebda.), was in der konstruierten Interviewsituation berücksichtigt werden muss.

9.3.2.2.6 Konzentration

Zu Beginn der Leseförderung, im Jänner 2007, waren viele Kinder bei der Suche nach Informationen nicht konzentriert, schauten auf meine Frage hin in die Luft und suchten die Informationen selten im Text. Nach vier Monaten Lesetraining im Mai 2007 konnte dieses

¹⁸⁴ Untersuchungen zu mentalen Modellen gehen davon aus, dass Wissen nicht nur symbolisch, in Form komplexer Informationseinheiten repräsentiert ist, sondern dass zusätzlich ein internes Modell des im Text beschriebenen Sachverhalts gebildet wird, als analoge, inhaltsspezifische, anschauliche Repräsentation, die von sprachlichen Strukturen losgelöst ist, dem Situationsmodell (vgl. Kapitel 4.1.2 sowie Van Dijk und Kintsch 1983, Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 72).

Verhalten nicht mehr beobachtet werden, die Kinder waren durchwegs in der Lage, den Fokus auf den Text zu legen (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67).

9.3.2.2.7 Selbstwahrnehmung

Eine sehr interessante Erkenntnis war die unrealistische Selbstwahrnehmung der SchülerInnen in Hinblick auf ihre Lesekompetenz, denn gerade schwache LeserInnen haben die Texte vielfach als leicht beurteilt. Diese Sichtweise behindert den Erwerb von Lesestrategien, da deren Einsatz als unnötig erachtet wird. Aus diesem Grund ist der Einsatz von selbstdiagnostischen Instrumenten wichtig, um den Leselernprozessen Sinn zu geben. Allerdings ist eine Selbstdiagnose für zehnjährige SchülerInnen ein Prozess, der längerfristig geübt werden muss um nachhaltig zu wirken (vgl. ebda., S. 68).

9.4 Dokumentation der lesefördernden Maßnahmen durch die Lehrerinnen

Die im Projekt beteiligten Lehrerinnen wurden gebeten, ihr Lesetraining in den Klassen ausführlich zu dokumentieren, um die Erfahrungen für die Evaluation, aber auch für den Maßnahmenkatalog und die Broschüre verfügbar zu machen (der vollständige Raster befindet sich als Logbuch bezeichnet im Anhang A11). Diese Dokumentation hielt vor allem fest, welche Übungen sich besonders/weniger bewährt haben. Sie gibt aber auch Aufschlüsse über die Bewertung der einzelnen Organisationsformen des Unterrichts, über die Sozialformen während der Förderung oder den Zeitrahmen, in dem die Förderung stattfand. Die Ergebnisse sind besonders in Verbindung mit den Interviews der Lehrerinnen, den Beobachtungen bei den Projekttreffen und den Ergebnissen der Diagnose der Textkompetenz der SchülerInnen aufschlussreich.

9.4.1 Beobachtungskriterien für die Dokumentation der Maßnahmen

Folgende Kriterien wurden den Lehrerinnen als unterstützende Bewertungsmaßstäbe mitgegeben:

1. Wo liegt Ihr Unterrichtsziel beim Einsatz der Maßnahme?

- Wird es erreicht? Wenn nicht, warum?
- Ist der Arbeitsprozess geglückt?
- War der Text zu schwer, zu lang, zu ungegliedert?
- Wortschatzschwierigkeiten?
- Verständnis auf Satzebene?

2. Interesse/Motivation der SchülerInnen?

- Ist die Maßnahme für Sie/für die SchülerInnen neu/bisher unbekannt?
- Wie unbekannt ist der Textinhalt für die SchülerInnen?
- Bedürfnisorientierung? („Erreicht“ der Inhalt/die Aufgabe die Schüler? Entspricht der Inhalt ihrem Weltwissen, gibt es Anknüpfungspunkte?)
- Emotionale Anteilnahme am Textinhalt?
- Konzentration der SchülerInnen? Müdigkeitserscheinungen?

3. Erfordert/schult die Maßnahme den Einsatz von Lesestrategien (sofern sie keine gezielte Strategieübung ist)?

- Vorwissen aktivieren (Antizipieren,...)
- Auf welche Lesetätigkeit fokussiert die Maßnahme (was steht im Fokus der Wahrnehmung? Worin besteht das Leseziel?)
- Problemlösungsstrategien beim Erschließen von unbekanntem Wörtern/unbekanntem Inhalten?
- Synthesen bilden (Zusammenfassen, Schlussfolgerungen ziehen, Weiterarbeit mit dem Text...)

Die Offenheit der qualitativen Einschätzung der Maßnahmen durch die Lehrerinnen sollte durch den mitgelieferten Kriterienkatalog aber nicht beschnitten werden. Ziel der Dokumentation war die Möglichkeit, den Einsatz der Materialien und Methoden überschaubar zu halten und zu bewerten, wo diese im Vergleich miteinander zuzuordnen sind.

9.4.2 Leseförderung in den verschiedenen Organisationsformen des Unterrichts

Vorab muss unterstrichen werden, dass die Leseförderung in allen Klassen und Organisationsformen zu beachtlichen Fortschritten geführt hat und die gesetzten Maßnahmen in jeder Form positive Wirkungen zeigten. Die Spezifika einzelner Unterrichtsformen sollen hier skizziert werden:

9.4.2.1 Integriert in den Deutschunterricht

Die Maßnahmen der Leseförderung, die im Regelunterricht in jeder Deutschstunde in kleinen Schritten konsequent durchgeführt wurden, waren am erfolgreichsten. Die SchülerInnen dieser Klassen erzielten die besten Ergebnisse innerhalb der Erhebungen der Leseleistung, sowohl das SLS als auch die Diagnose von Teilfähigkeiten betreffend (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 39 sowie 68). Dies bedeutet ganz konkret, fünfzehn bis zwanzig Minuten jeder Deutschstunde dem Lesetraining zu widmen. Wird dieses Training auf andere Fächer ausgeweitet und täglich in einem Fach umgesetzt, wird der Deutschunterricht dem entsprechend entlastet.

9.4.2.2 Kombiniert mit Arbeitstechniken

Sehr gute Ergebnissen lieferten auch SchülerInnen aus Klassen, die Lehr- und Lernformen wie etwa das offene Lernen oder EVA (Eigenverantwortliches Lernen nach Klippert) erlebten. Das gezielte Training, etwa Arbeitsaufträge im Sinne einer Lesestrategie richtig und schnell zu verstehen, ist ein wichtiger und viel versprechender Ansatz (vgl. ebda.). Innerhalb des EVA wird Lesen in einer Trainingsspirale bis zu 4 Wochen lang in verschiedenen Fächern (Englisch, Mathematik, Biologie, Geografie, Deutsch) vermittelt. Pro Stunde werden 10 Minuten lang abwechselnd sinnerfassendes und schnelles Lesen geübt. Der Zusammenhang zwischen der Anwendung von Arbeitstechniken und Lernstrategien sowie Lesekompetenz liegt nahe.

9.4.2.3 In allen Fächern unter Einbindung der FachlehrerInnen

Der Versuch, die Leseförderung auf die FachlehrerInnen auszuweiten, wurde an einer Schule unternommen, konnte aber nicht in der nötigen Regelmäßigkeit gewährleistet werden. Der Vergleich mit den Ergebnissen anderer Projektklassen, in denen Leseförderung ausschließlich im Deutschunterricht erfolgte, spricht aber dafür, die Einbindung der Fachlehrer systematisch vorzunehmen. Genaue Kenntnisse über das Konzept regelmäßiger Leseförderung und eine gute Kommunikationsbasis im LehrerInnenteam einer Klasse sind unabdingbare Voraussetzungen dafür. Diese Vernetzung sollte aber nicht nur auf das Engagement der DeutschlehrerInnen hin geschehen, sondern von Seiten der Schulorganisation verankert werden (vgl. ebda.).

9.4.2.4 Im Förderunterricht

Interviews mit Lehrerinnen und SchülerInnen zeigen, dass im geschützten Rahmen des Förderunterrichts vor allem schwache LeserInnen Vertrauen in ihre eigene Lesekompetenz fassen und Spaß am Lesen entwickeln. Da Leseinteresse und Motivation die Basis jeder erfolgreichen Förderung bedeutet, ist diese Leistung des Förderkurskonzepts explizit zu betonen. Die Ergebnisse des SLS und der Erhebung der Teilfähigkeiten zeigen allerdings ein schlechteres Abschneiden dieser Gruppen im Vergleich zu jenen Klassen, in denen Leseförderung kleinschrittig bis zu fünf Mal pro Woche im Regelunterricht stattfand. Man bedenke aber auch, dass die Auswahl der SchülerInnen für den Förderkurs im Verhältnis zu einer gesamten Schulklasse einen Vergleich nur eingeschränkt zulässt (vgl. ebda., S. 69).

9.4.2.5 Sozialformen

Generell zeichnet sich die im Projekt erprobte Leseförderung durch einen häufigen Wechsel im Einsatz der Sozialformen aus (Einzel- und Partnerarbeit, Lehrer- und Schülergespräche in Kleingruppen oder im Plenum), und zwar in allen Fördermodellen (vgl. ebda., S. 32).

9.4.2.6 Übungsformen

Alle Formen von Rätseln und Lückentexten wurden von den SchülerInnen mit großer Motivation und Begeisterung gemacht, das wurde von den Lehrerinnen unisono hervorgehoben. Diese Übungen sind in der ersten Phase der Leseförderung, der Erweiterung der Blickspanne und Konzentrationsfähigkeit zum schnelleren Lesen, einsetzbar und erfordern nicht allzu viel Unterrichtszeit, sollten aber regelmäßig, am besten ritualisiert zu Beginn jeder Stunde durchgeführt werden. Hierbei hat sich das Einzeltraining mit der Lehrperson oder die Partnerarbeit als Sozialform bewährt. Auch Übungen am PC kommen sehr gut an und sollten von Anfang an in das Lesetraining integriert werden (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 32). Zu erwähnen sind aber auch Ermüdungserscheinungen nach einigen Wochen basalen Trainings, wenn diese Methoden ihren Reiz verlieren.

Exkurs Vorlesen

Die Rolle des Vorlesens wurde in den Projekttreffen oft diskutiert. Die weit verbreitete Gewohnheit, SchülerInnen unvorbereitet laut vorlesen zu lassen, seien es Arbeitsanweisungen oder Textabschnitte, wurde nach Diskussion mit den eingeladenen Expertinnen als kontraproduktiv eingestuft, da ein sinnerfassendes Lesen beim Vorlesen nur erschwert stattfindet. *Vorbereitetes* lautes Lesen stellt aber einen wichtigen Teil der Leseübungen dar.¹⁸⁵ Zu denselben Erkenntnissen kam die Frankfurter Studie zur Förderung der Leseflüssigkeit, an der unter anderem Cornelia Rosebrock und Daniel Nix, deren Forschungsergebnisse für meine Arbeit von großer Bedeutung sind, beteiligt waren:

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

¹⁸⁵ Vgl. den Beitrag von Gordana Ilic-Markovic in der Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ (2008).

Lesefähigkeiten unmittelbar sehen und erfahren konnten.“ (Trenk-Hinterberger u. a. 2008)

Vorbereitetes Vorlesen kann aber auch durch Partnerlesen, Lesen in verteilten Rollen, Staffellesen oder Chorlesen variiert eingesetzt werden. Ein von schwachen LeserInnen im Förderkurs unseres Projekts vorbereitetes Lesetheater ist ein schönes Beispiel dafür, dass durch vorbereitetes lautes Lesen Scheu abgelegt und das Selbstwertgefühl gesteigert werden kann und Vorlesen lustvoll erfahren wird.

Nachdem die LehrerInnen diesem Grundsatz folgten, konnte besseres und motivierteres Vorlesen beobachtet werden. Nach einer kurzen Zeit funktionierte auch die Befolgung von Arbeitsanweisungen ohne Vorlesen derselben reibungslos – ein wichtiger Schritt hinsichtlich Arbeits- und Lernstrategien.

9.4.2.7 Zeitrahmen der Leseförderung pro Unterrichtseinheit

In den Regelklassen wurde meist in den ersten fünfzehn bis zwanzig Minuten einer Deutschstunde das Lesen trainiert. Vor allem in der ersten Phase des Trainings sind kurze Einheiten wie Blitzkartenübungen, Gitterrätsel oder Blickspannentraining sinnvoll und als kurze Übungen gut im Unterricht unterzubringen. Der Einsatz von Texten nahm aber bis zu einer Unterrichtseinheit in Anspruch. Dieses regelmäßige Training kostet Zeit, daher war dieser Faktor für die Lehrerinnen eine der größten Schwierigkeiten, eine methodisch fundierte Leseförderung im Unterricht aufzubauen. Das Zeitproblem wurde während der Projekttreffen immer wieder diskutiert, entschärfte sich aber im Laufe des Projekts, da die Lehrerinnen mit ihren SchülerInnen auf das routinierte Bearbeiten der Aufgaben eingespielt waren und schnell die ersten Erfolge beobachten konnten (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 57).

9.4.2.8 Erprobtes Material

Bezüglich der Materialauswahl soll ein weiteres Mal auf die Broschüre „Leselust statt Lesefrust“ (2007) verwiesen werden, die das erfolgreich verwendete Material detailliert auflistet und bespricht. Die wichtigsten Ressourcen waren die vom Projektträger zur Verfügung gestellten Materialsammlungen, aber vor allem auch der Austausch von teilweise selbst erstelltem und erfolgreich erprobtem Material zwischen den Lehrerinnen¹⁸⁶. Eine wichtige Erkenntnis im Laufe des Projekts war, dass Unterrichtsmaterial nur in Verbindung mit einem strukturierten Leseförderkonzept sinnvoll einsetzbar ist und zum Erfolg führt. Fertig ausgearbeitetes und phänomenspezifisches Material für jede Zielgruppe ist nicht

¹⁸⁶ Eine Moodle-Plattform stand u. a. für einen Austausch von Materialien zur Verfügung.

selbstverständlich abrufbar. Vielmehr geht es oft darum, Materialien zu erarbeiten, die auch thematisch zum Curriculum und zum jeweiligen Lehrstoff passen.

9.5 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Da die Gesamtergebnisse der Evaluation nicht die Forschungsfragen dieser Dissertation beantworten, sondern sich auf das spezifische Leseförderprojekt beziehen, sollen sie hier möglichst prägnant und kurz gefasst werden und sich an den Forschungsfragen der Evaluationsstudie orientieren. Sie sind im Endbericht der Evaluation (Dorner 2007) bereits dargestellt und wurden auch in der Broschüre *Leselust statt Lesefrust* (2007) zusammengefasst.

9.5.1 Verlauf und Forschungsprozess im Projekt

Das stark an den Grundsätzen der Aktionsforschung angelehnte Forschungsdesign des Pilotprojekts hat sich in einigen Punkten als sehr erfolgreich erwiesen.

1. Das gute Projektergebnis war zu einem Großteil dem Untersuchungsdesign geschuldet. Die LehrerInnen empfanden ihre Maßnahmen als erfolgreich und das Projekt als AHA-Erlebnis, weil sie im Sinne der Aktionsforschung im Zentrum standen, sich austauschen und vernetzen konnten. Der regelmäßige Erfahrungsaustausch in den Projekttreffen ermöglichte eine flexible und reflektierte Planung der einzelnen Projektphasen und war vor allem ein wirksames Instrument gegen individuelle Frustration.¹⁸⁷
2. Die Rolle der Projektleitung als durchführendes und planendes Subjekt war diesem Erfolg äußerst zuträglich, da die Lehrerinnen zwar Entscheidungen steuerten, in der Durchführung aber organisatorisch unterstützt wurden. Die Projektleitung hat mit dieser umsichtigen Vorgangsweise viel Hinwendung gezeigt und Engagement bei den Lehrerinnen wachgerufen – das ist ein wichtiger Blickwinkel und sollte im Rahmen schulischer Arbeit bedacht werden.

¹⁸⁷ Am Rande soll erwähnt werden, dass die Tatsache der finanziellen Abgeltung der Projektteilnehmerinnen nicht ausschlaggebend, aber doch motivierend für die Teilnahme war, zumindest was den Einstieg in das Projekt betraf.

3. Sowohl die Berichte der Lehrerinnen als auch die Ergebnisse der Erhebungen der Lesekompetenz zeigen, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I als idealer Zeitraum für den Einsatz von lesefördernden Maßnahmen gilt.
4. Die Beschäftigung mit Deutsch als Zweitsprache und die Auseinandersetzung mit dem Thema Lesen im zwei- bzw. fremdsprachigen Kontext, für manche Lehrerinnen neu, für manche eine wichtige Auffrischung, zeigt den Bedarf an einer gezielten DaZ-Fortbildung. Sensibilisiert durch das Projekt äußerten die Lehrerinnen mehrheitlich den Wunsch, auch genauere Kenntnisse über die Muttersprachen der SchülerInnen zu erlangen.
5. Die Projekttreffen haben aber auch gezeigt, wie wichtig die Sensibilisierung ALLER Lehrkräfte für eine gezielte Leseförderung ALLER SchülerInnen ist und wie sehr die DeutschlehrerInnen in Fragen der Sprach- und Leseförderung gefordert und überfordert sind. Daher ist die Einbeziehung von SachfachlehrerInnen in die Sprach- und Leseförderung ein großes Desiderat im Unterrichtsalltag und in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.
6. Die diversen Rahmenbedingungen an den Projektschulen gestatteten einen Vergleich zwischen verschiedenen Organisationsformen innerhalb der Leseförderung im Unterricht und zeigten deren Vor-, aber auch Nachteile.

(vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 55f)

9.5.2 Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen

1. Zu Beginn des Projekts äußerten die Lehrerinnen den großen Wunsch, altersgemäßes Material für die Förderung der Lesekompetenz in der Zweitsprache zu bekommen. Daher forcierte das Projekt die Entwicklung und den Austausch von Unterrichtsmaterialien, von ausgearbeiteten und phänomenspezifischen Übungen, wie sie oft auf die Schnelle nicht vorhanden sind. Die organisierte Kommunikation unter der Lehrerinnen im Projekt sowie die Hilfestellung durch die Referentinnen schufen Abhilfe und stehen Modell für vernetzte Arbeit.
2. Das mit Hilfe der Leseexpertin Ilic-Marković entwickelte Leseförderkonzept war die Basis für eine strukturierte und systematische Methode, die in der Leseforschung verankert ist.
3. Durch ein regelmäßig angewandtes, methodisch strukturiertes Förderkonzept konnte die basale Leseleistung nachweislich gesteigert werden. Während des Trainings der Konzentration und der Blickspanne erzählten die Lehrerinnen von großer Begeisterung

und Motivation bei den SchülerInnen, was dazu führte, dass im Laufe weniger Wochen in den Klassen erkennbar rascher und effizienter mit Texten gearbeitet wurde und sich dieser Erfolg auch in den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings und der Diagnose von Teilfähigkeiten zeigt (vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 57). Ein ähnlich positives Ergebnis weist eine Studie zur Leseflüssigkeit auf, die zur gleichen Zeit in Frankfurt durchgeführt wurde¹⁸⁸: Methodisch etwas anders aufgebaut, nämlich durchwegs als Lautleseverfahren im Lese-Tandem, war die Steigerung der Leseleistung schwacher LeserInnen auch hier vor allem bei einem stark reglementierten Verfahren signifikant, wogegen eine Gruppe, die ein ganzheitliches Verfahren absolvierte, keine klaren Verbesserungen aufwies (vgl. Rosebrock 2009, S. 68). Die Ergebnisse sind anhand des Mehrebenenmodells erklärbar, denn eine Automatisierung der Wort- und Satzerkennung verbessert die Leseflüssigkeit und damit auch das Leseverstehen auf hierarchiehöheren kognitiven Ebenen. Damit steigt in einem längerfristigen Prozess hoffentlich auch die Lust und Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen.

4. Die Nutzung des Internets als Informationsquelle und digitale Bibliothek war den meisten Projektklassen möglich. Die Lehrerinnen berichteten aber vom Eindruck, dass die Kinder zwar die Übungen machen, die Texte am PC aber nicht richtig lesen. Materialien zur Schulung der Medienkompetenz hinsichtlich digitaler Textsorten sind daher wichtig.

(vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67f)

9.5.3 Steigerung der Leseleistungen

1. Individuelle Förderung bedeutet, individualdiagnostische Verfahren einzusetzen und nicht allein auf die Ergebnisse von standardisierten Diagnoseverfahren zu bauen.
2. Die Diagnoseergebnisse des SLS allerdings, so bedenklich sie im Einsatz mit Schülerinnen in ihrer Zweitsprache Deutsch auch sind, zeigen durchaus die Möglichkeit, fehlende basale Lesefertigkeiten durch gezielte Förderung aufzuholen. Die SLS-Ergebnisse belegen darüber hinaus, und dies sei noch einmal zu betonen, dass die Unterschiede zwischen leleschwachen und lelestarken SchülerInnen im Lauf der Sekundarstufe I ohne adäquate Förderung größer werden. Die Schnittstelle Grundschule/Sekundarstufe I erweist sich als guter Zeitpunkt für das Training basaler

¹⁸⁸ Die Rede ist vom bereits erwähnten Forschungsprojekt »Leseflüssigkeit – Zur differenziellen Wirksamkeit von Interventionen«, das von der Pädagogischen Psychologie (Andreas Gold) und von der Literaturdidaktik (Cornelia Rosebrock) u. a. in den Jahren 2006-2008. Informationen dazu unter: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/IDLD/ddl/Lehrstuhl_Rosebrock/rosebrock_forschung/2006_projekt_fluency/index.html

Lesefertigkeiten, um für alle SchülerInnen die Entwicklung rezeptiver bildungssprachlicher Fähigkeiten zu gewährleisten.

3. Im Detail weisen die Ergebnisse auf Schwierigkeiten bei Satzverknüpfungen und bei kohärenzstiftenden Mitteln hin, die bei steigender Komplexität der Texte auch für die Sinnkonstituierung, das sinnerfassende Lesen, immer wichtiger werden. Daher sind Konnektoren und satzverknüpfende Mittel besonders zu trainieren, wenn Kinder mit Migrationshintergrund sprachlich gefördert werden.
4. Lesestrategien und Strategien zur Texterschließung bilden einen der wichtigsten Bereiche der Förderung. Eine Sensibilisierung und Fortbildung der Lehrenden für den gezielten Aufbau von Strategien, und zwar besonders für die Texterschließung in einer Zweit- oder Fremdsprache, würde wohl viel Unsicherheit im Unterricht sprachlich heterogener Gruppen beseitigen.
5. Die bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den Einzelergebnissen des SLS und der qualitativen Erhebung der Teilfähigkeiten zeigt meines Erachtens deutlich, dass der Zeitfaktor beim Lesen eine untergeordnete Rolle spielen muss und besonders beim Lesen in der Zweit- oder Fremdsprache kein maßgeblicher Einflussfaktor sein darf. Screeningmethoden arbeiten aber auf Zeit und benachteiligen auch gute, wenngleich genaue LeserInnen. Das Ergebnis qualitativer Leseleistungsmessungen abseits von Screeningmethoden zeigt, dass auch langsame SprachverarbeiterInnen zu guten Ergebnissen kommen können, sofern sie nicht unter Zeitdruck stehen.
6. Der Zusammenhang zwischen gefestigter Erstsprache und Lesekompetenz ist bei Kindern erkennbar, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden und erst später ins österreichische Schulsystem eingestiegen sind (Seiteneinsteiger). Dieses Ergebnis deckt sich mit den PISA-Ergebnissen in Deutschland und Österreich. Neu zugewanderte SchülerInnen liefern bessere PISA-Ergebnisse als jene Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die gesamte oder einen Großteil der Bildungslaufbahn im Land durchlaufen haben, eine Tatsache, die im Fachkontext wahrgenommen wird, nicht aber in der schulischen Praxis¹⁸⁹. Die LehrerInnen im Projekt bestätigen diese Beobachtung in ihren Klassen, indem sie betont formulieren, dass die Kinder oft „keine Sprache“ besitzen, d.h. in der Muttersprache bei alltagssprachlichen Handlungen stagnieren und Deutsch nicht altersadäquat entwickelt ist (vgl. Kap. 5.1 sowie Brizić 2007; hier muss erwähnt werden, dass der unwissenschaftliche Gebrauch des Terminus

¹⁸⁹ Vgl. Vortrag von Prof. Ingrid Gogolin am 01.12.2006 am Institut für Germanistik (DaF) der Universität Wien zum Thema „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, sowie am 04.12.2006 an der Fakultät für Physik der Universität Wien zum Thema „Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht“.

Halbsprachigkeit oder Sprachverlust im schulischen Kontext schnell gebraucht wird, ohne den spezifischen Sprachphänomenen gerecht zu werden, vgl. dazu auch Wojnesitz 2010, S. 62). SeiteneinsteigerInnen mit erstsprachlich geprägtem Bildungshintergrund dagegen lernen Deutsch oft innerhalb kurzer Zeit auf altersadäquatem Niveau.¹⁹⁰ Die Forschungsergebnisse hierzu sind vielfältig und kontrovers, wie das fünfte Kapitel darlegt.

7. Das gesamte Projekt (wie auch diese Dissertation) ist ausschließlich an Lesekompetenz im Sinne rezeptiver Textkompetenz ausgerichtet. Ein produktiver Umgang mit Texten muss im Sinne des konsequenten Zusammenwirkens der Fertigkeiten in eine weiterführende Leseförderung integriert werden. Als kommunikative, zweckgebundene Folgeaufgabe im Sinne der Anschlusskommunikation lässt sich Schreiben aber gut in den Leseunterricht integrieren.

(vgl. Leselust statt Lesefrust 2007, S. 67f)

Die - auch im Vergleich zu den Klassen ohne Leseförderung - eindrucksvolle Steigerung der Lesefähigkeiten wurde in allen Klassen trotz verschiedener Klassenstrukturen und Unterrichtsmöglichkeiten und des unterschiedlichen Zeitaufwandes für die Förderung innerhalb der Unterrichtsmodelle erreicht. Diese Steigerung der basalen Leseleistung durch ein regelmäßig angewandtes, methodisch strukturiertes Förderkonzept war möglich durch ein gleichartig aufgebautes Training in allen Klassen und Gruppen. Bei einer gesamten Laufzeit des Projekts von November 2007 bis Anfang Mai 2008 passierte das eigentliche Lesetraining in nur vier Monaten (Jänner bis April). Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen der Textkompetenz verglichen mit der Dokumentation der Maßnahmen verdeutlichen, dass das kleinschrittige und oftmalige Üben der basalen Lesetechnik mit der gesamten Klasse während des Regelunterrichts, und zwar in jeder Deutschstunde, zum größten Erfolg führt. Damit gilt als wichtige Erkenntnis des Projekts, dass Leseförderung als Teil des Unterrichts und als Unterrichtsprinzip verstanden werden muss. Lesen muss in allen Fächern gezielt thematisiert und im Sinne der Strategieentwicklung bewusst gemacht werden.

Die Untersuchungen haben eindringlich gezeigt, dass zwischen SchülerInnen mit deutscher Erstsprache und SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch erhebliche Unterschiede innerhalb Lesekompetenz zu beobachten sind, was auf die unterschiedlichen Lern- und

¹⁹⁰ Protokoll des ersten Projekttreffens am 05.Okt.06. Die sprach- und bildungspolitische Problematik spiegelt sich auch in den hohen Anteilen von Minderheitenkindern in den Sonderschulen, deren Zahl z. B. in Wien von 18 % im Jahr 1980/81 auf 36,7 % im Jahr 1997/98 gestiegen ist (Quelle: Österreichisches Statistisches Landesamt).

Lebenssituationen der Kinder, auf ihre sprachlich-kulturelle Herkunft und Lesesozialisation zurückzuführen ist. Ausgehend von der These Cummins', dass Lesen zu einem großen Teil eine sprachübergreifende Fähigkeit ist, besteht zwischen der Leseperformanz in der Erst- und Zweitsprache eine hohe Korrelation. Das zeigt die Performanz von SchülerInnen, die in ihrem Herkunftsland die Schule besucht haben und über eine altersgemäße (Lese)Kompetenz in der Erstsprache verfügen. Sie können offenbar auf eine bereits entwickelte kognitive Profizienz in ihrer Erstsprache zurückgreifen (vgl. Cummins 2000, S. 173-200). Die Entwicklung einer zweisprachigen Lesedidaktik war in diesem Projekt nicht intendiert, sie wäre aber notwendig, um den individuellen Lernvoraussetzungen mehrsprachiger SchülerInnen wirklich zu entsprechen (vgl. Ehlers 2004, S. 7). Im Bereich Lesen muss zu Beginn der Sekundarstufe gezielt dem Öffnen jener schon mehrmals erwähnten Schere zwischen guten und schwachen LeserInnen entgegengewirkt werden. Die Ergebnisse belegen aber ausdrücklich den Nutzen gezielter und systematischer Leseförderung für alle Kinder. Besonders Lernstrategien im Allgemeinen und Lesestrategien im Besonderen müssen schwerpunktmäßig vermittelt werden. Mit Assoziationen, Vorwissen, globalem Lesen und einer Zielsetzung an einen Text heranzugehen und das Lesen als Mittel zum Zweck begreifbar zu machen, steigert das Interesse am und die Motivation für das Lesen.

Für die Projektträger waren die Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings die wichtigste Bestätigung für den Erfolg des Projekts. Im Zentrum meiner Evaluation stand dagegen die Anwendung eines Diagnoseinstruments, das relevante Teilfähigkeiten der Lesekompetenz zu Beginn der Sekundarstufe I involviert. Das Anliegen meiner Dissertation wiederum geht weit über dieses spezifische Projekt hinaus und sieht aufgrund der gemachten Erfahrungen den Bedarf an förderdiagnostischen Verfahren, die dem ganzheitlichen Leseprozess zugute kommen. Daher besteht die Conclusio dieser Arbeit darin, diejenigen Forschungserkenntnisse, die nicht nur für einen anlassbezogenen situativen Förderrahmen, sondern für jedwede Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen an österreichischen Schulen bedeutsam sind, in Form eines Thesenkatalogs offen zu legen und ihre Berücksichtigung damit in der Praxis einzufordern. Die zehn Thesen im nächsten Kapitel formulieren Grundsätze, die als unumgängliche Qualitätskriterien aufzufassen sind, will Leseförderung den Bedürfnissen aller SchülerInnen zu Beginn der Sekundarstufe I gerecht werden.

10. Zehn Thesen für eine Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen

Unter einer These (von gr. *θέσις* – Behauptung) ist laut Duden ein aufgestellter Lehr- oder Leitsatz zu verstehen, der als Ausgangspunkt für die weitere Argumentation dient (vgl. Drodowski, Günther u.a. 1990). Weiters ist eine These landläufig aufgefasst eine Aussage, die das Wesentliche aus einem Komplex von Aussagen pragmatisch hervorheben bzw. zur Geltung bringen soll¹⁹¹. Thesen fassen die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Arbeit in prägnanter Weise zusammen und entfalten den Standpunkt der Autorin. Vor allem aber eröffnen Thesen eine Diskussion. In diesem Sinne soll dieses letzte, zehnte Kapitel aus zehn Thesen bestehen, die als Leitsätze oder Verdichtung des Wesentlichen, als Quintessenz dieser Arbeit aufgestellt werden und im Idealfall zu weiteren Debatten führen.

Zugrunde liegen die Forschungsfragen, die ich an dieser Stelle wieder in Erinnerung rufen möchte:

- 1. Wodurch zeichnet sich schulische Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen aus?**
- 2. Nach welchen Kriterien sind lesefördernde Maßnahmen in sprachlich heterogenen Gruppen zu analysieren und zu bewerten?**

Es sei hier noch einmal betont, dass nicht alle Lesefördermodelle für alle Leseschwierigkeiten gleichermaßen anwendbar sind. Vielmehr hat jede Fördermaßnahme mit durchaus unterschiedlicher didaktischer Ausrichtung ihren spezifischen, sinnvollen Platz und Sinn in Bezug auf den jeweiligen Kontext. Werden in sprachlich heterogenen Klassen aber folgende Thesen berücksichtigt, drücken sie der konkreten Fördermaßnahme ihr Gütesiegel auf.

Erste These: Die Schulstandortpolitik ist zu überdenken, der Sonderbereich „Migrationshintergrund“ an den Schulen ist abzuschaffen

Diversität an Schulen muss der Diversität innerhalb der Gesellschaft entsprechen und an Schulen im Sinne der Inklusion so verstanden werden, dass alle SchülerInnen ihre eigenen, individuellen Bedürfnisse mitbringen und darüber hinaus spezifische Bedarfe gefördert werden. Maßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund müssen ihren Status als

¹⁹¹ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/These>

Nischen- und Randexistenz an den Schulen aufgeben und in den Regelunterricht einbezogen werden.

Die Überwindung herkunftsspezifischer Benachteiligung, sog. Disponiertheit-Kontext-Dissonanzen (Dirim/Mecheril 2010), welchen bislang lediglich mit Kompensationsmaßnahmen begegnet wird, impliziert viele Veränderungen im Schulbereich: beginnend mit einer Reform der Schulstandortpolitik, die verhindert, dass manche Klassen von 100% Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, andere Klassen (siehe etwa die Projekt- und Vergleichsklassen dieses Projekts in Kap. 9.1.2) dagegen kaum mehrsprachige Kinder beheimaten. Voraussetzung ist ein positiver Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Schulsprachenpolitik und eine vorteilhaftere Gewichtung der Stundenverteilung für alle Formen sprachlicher Bildung, sei es z.B. DaZ-Unterricht, muttersprachlicher Unterricht oder sprachensensibler Unterricht in den Sachfächern. Programme, die bislang nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorbehalten waren, sollen allen SchülerInnen zugänglich sein (So bietet z.B. das Curriculum DaZ auf der Sekundarstufe I einen sehr viel innovativeren Zugang zur Mehrsprachigkeit, als es die Lehrpläne der traditionellen Sprachenfächer bieten. Davon können insbesondere auch monolingual aufwachsende SchülerInnen profitieren). Damit in Zusammenhang steht die Forderung nach einer Alphabetisierung in der Erstsprache, um auf Grundlage der Sprache der Primärsozialisation eine Lese- und Textkompetenz in der Zweitsprache zu entwickeln. Die Dominanz des Deutschen und des Deutscherwerbs, angeheizt durch das Thema der Integration, marginalisiert viele anderen Sprachen und zerrüttet das Selbstbewusstsein der Kinder hinsichtlich ihres individuellen Spracherwerbs und Schulerfolgs.

Zweite These: Leseunterricht muss in geschlossenen Unterrichtssituationen regelmäßig und kleinschrittig erfolgen

Häufige kurze Übungssequenzen der basalen Lesefähigkeit in Verbindung mit einem systematischen Training von Lese- und Lernstrategien sind regelmäßig in den Unterricht einzubauen, damit sich die Schere zwischen lesestarken und leseschwachen SchülerInnen im Laufe der Sekundarschulzeit nicht weiter öffnet.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit ist der durchschlagende Erfolg eines kleinschrittigen, regelmäßigen basalen Lesetrainings, das allen SchülerInnen, ob in der Erst- oder Zweitsprache, zugute kommt. Meine Studie, insbesondere die Analyse der Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings in Kap. 9.1, bestätigt die Gefahr, dass sich gute und schwache LeserInnen im Laufe ihrer Schulzeit auseinander entwickeln, wenn nicht durch gezielte

Lesefördermaßnahmen massiv gegengesteuert wird. Für schwache LeserInnen hängt von einer gezielten basalen Leseförderung zum richtigen Zeitpunkt womöglich die Sicherung ihrer weiteren erfolgreichen Schullaufbahn ab. Förderdiagnostisch von großem Interesse ist nämlich der empirisch belegte Transfer auf hierarchiehöhere Ebenen des Leseprozesses: die unmittelbare Verbesserung der Leseflüssigkeit führt mittelbar zu einer Verbesserung des gesamten Textverstehens (Nix & Rosebrock 2010, S.31; Richter & Christmann 2002, S. 27, 42). Basale Förderung muss in der Grundstufe nach erfolgter Erstlesephase beginnen. Zu Beginn der Sekundarstufe I müssen zwei Ebenen der Lesekompetenz berücksichtigt werden: Einerseits ist sicherzustellen, dass bei allen SchülerInnen die basale Lesekompetenz in ausreichendem Maße gefestigt ist, andererseits sind bereits hierarchiehohe Leseprozesse zu forcieren, da die Texte verstärkt Verstehensprozesse abverlangen, die ein strategisches und prozessorientiertes Arbeiten am Text erfordern. An beiden Fronten gilt es regelmäßig und strukturiert zu arbeiten. Dies erfordert allerdings die Abstimmung der lesefördernden Maßnahmen an den Schulen.

Dritte These: Lesen muss in allen Fächern gefördert werden

Leseförderung darf nicht auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern muss im Sinne durchgängiger Sprachbildung als transversale Kompetenz in JEDEM Fach mit ALLEN SchülerInnen AKTIV erfolgen. Hierzu gilt es ein Schulprofil zu entwickeln, das schulische Lesekultur und systemische Förderkonzepte ermöglicht.

Die Berichte der Deutschlehrerinnen im Projekt (vgl. Kap. 8.2.3.2) stehen exemplarisch für viele weitere Lehrende, die sich für die an sie gestellten Anforderungen der Spracharbeit in sprachlich heterogenen Klassen nicht ausreichend vorbereitet fühlen. An den Schulen fehlen fach- und institutionenübergreifende Konzepte der Sprach- und Leseförderung im Sinne einer möglichst kooperativen Gestaltung von Fördermaßnahmen von all jenen, die am Sprachbildungs- und Leselernprozess der Kinder beteiligt sind. Sprachförderung wird praktisch nicht als grundsätzliche Aufgabe der Schule verstanden, sondern ist überwiegend den DeutschlehrerInnen überlassen. Das Projekt zeigt, dass Sachfachlehrende eine gezielte und gut strukturierte Leseförderung in möglichst vielen Unterrichtsstunden mittragen müssen, was die Notwendigkeit von fächer- und schulübergreifender Kommunikation und Planung mit sich bringt. Sowohl im Deutsch- als auch im Sachfachunterricht müssen im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts Elemente der Sprachförderung (Wortschatzarbeit, Texterschließungsstrategien, etc.) eingesetzt werden, „um der Interdependenz von Sprache, Lesekompetenz und Wissenserwerb Rechnung zu tragen“ (Ehlers 2010, S. 115).

Leseförderung für alle bedeutet aber auch integrativen Leseunterricht für gute und schwache sowie für mutter- und zweitsprachige LeserInnen. Darüber hinaus ist zur Förderung der Lesekultur die Zusammenarbeit zwischen den Schultypen, aber auch den Schulen und Nachmittagseinrichtungen zu optimieren, um dem Lesen durch offene Konzepte Raum und Zeit zu geben.

Vierte These: Leseförderung bedarf eines Lesecurriculums von der Grundstufe bis zur Sekundarstufe II

Nach dem Erstlesenlernen in der Volksschule muss ein eigenes Curriculum zum Aufbau fächerübergreifender Lesekompetenz eingeführt werden, das sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen des Lesens in der Erst- und Zweitsprache sowie an entsprechenden Kompetenzmodellen orientiert und alle Textsorten und -formen einbezieht, auch jene der New-Literacies (Alvermann 2009).

Im Anschluss an die Alphabetisierung und ersten Leselernjahre in der Volksschule muss eine Systematisierung der Lesedidaktik und deren Umsetzung erfolgen, bei der an die beobachteten Lesekompetenzdefizite der SchülerInnen (bzw. verschiedener Gruppen von SchülerInnen) mit entsprechenden Förderkonzepten angeknüpft werden kann (wie es auch Rosebrock und Nix 2010 vorschlagen). Meine empirische Studie zeigt, dass die Qualität des Leseförderunterrichts ungesichert ist und von den Lehrerinnen auch so empfunden wird (vgl. Kap. 8.2.3.2). Sie wissen oft nicht, wie und auf welcher Grundlage sie Lesen fördern sollen, vor allem in der Zweitsprache. Nach dem Erstleseunterricht zu Beginn der Volksschule wird der Erwerb der Lesekompetenz im Regelunterricht eher dem Zufall als einer expliziten Vermittlung in strukturierter Form überlassen. Hinzu kommt, dass erst mit dem Wissen um ein Kompetenzmodell eine gezielte Diagnose und Förderung der SchülerInnen möglich ist. Die Ergebnisse meiner Studie betonen daher die Notwendigkeit eines möglichst curricular eingeforderten Lesetrainings beginnend auf der Grundstufe, das aber die gesamte Schullaufbahn umfasst, um allen SchülerInnen den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Einem Lesecurriculum liegt ein wissenschaftlich abgesichertes, probates Modell von Lesekompetenz zugrunde, auf dem unterschiedlichste didaktische Ansätze entwickelt werden können, um alle Teilfertigkeiten ausreichend zu trainieren. Dieses Lesecurriculum kann in verschiedenen Schulfächern zur Anwendung kommen und erweitert das traditionelle schulische Konzept literarisch-kultureller Bildung mit den Herausforderungen der neuen medialen Schriftkulturen samt ihrer Informations- und Kommunikationstechnologien. Denn auch die Nutzung elektronischer Medien muss darin

eingebunden sein, d.h. gezielte Strategien zur Suche nach relevanten Informationen, zum Einsatz von Navigationstools, zum Verknüpfen nichtlinearer Strukturen, zur Veränderbarkeit der Inhalte (Texttransformation) sowie generell zum Umgang mit der großen Fülle an dargebotenen Textsorten und Informationen (vgl. Schwantner & Schreiner 2011, S. 19).

Fünfte These: In sprachlich heterogenen Gruppen muss Lesekompetenz durch mehrsprachige Verfahren und Instrumente gemessen werden

Mit Verfahren, die auf einem monolingualen Sprachmodell basieren, kann man die Lesekompetenz von SchülerInnen in ihrer Zweitsprache nicht valide erheben.

In enger Verbindung mit einem durchgängigen Lesecurriculum steht der Einsatz von Verfahren und Instrumenten zur förderdiagnostischen Abklärung individueller Lesekompetenz. Die verwendeten monolingualen Verfahren und Instrumente vernachlässigen die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung, der Leseforschung sowie der Ansprüche der Textlinguistik in der Zweitsprache. Die Beschäftigung mit dem Salzburger Lesescreening und der interessante Widerspruch der Ergebnisse mit selbst entwickelten Messungen hat dies sehr anschaulich gezeigt (vgl. Kap. 7.3 bzw. 9.2.2.2.3). Kinder in ihrer Zweitsprache zu testen und sie mit jenen MitschülerInnen zu vergleichen, die Deutsch als erste Sprache gelernt haben, ist nicht zulässig, auch wenn es alltäglich geschieht und auch durch internationale Schulleistungsstudien wie PISA oder PIRLS praktiziert wird. Daher ist die Entwicklung und Implementierung von förderdiagnostisch in mehreren Sprachen einsetzbaren Verfahren voranzutreiben.

Sechste These: Lesekompetenz muss im Längsschnitt durch den wiederholten Einsatz methodisch vielfältiger Instrumente erhoben werden

Eine mehrdimensionale Erhebung der Lesekompetenz ist im Sinne der Lernentwicklungskontrolle in regelmäßigen Abständen durchzuführen und geht Hand in Hand mit der Förderung. Um der Komplexität der Lesekompetenz gerecht zu werden, müssen die Verfahren an verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz ansetzen.

Meine Arbeit zeigt, dass sich der Beginn der Sekundarstufe I ganz besonders anbietet, die mitgebrachten Lesekompetenzen der SchülerInnen zu diagnostizieren und zu trainieren. Der einmalige Einsatz eines diagnostischen Verfahrens misst als Momentaufnahme aber nur eine bestimmte Facette der Lesekompetenz und suggeriert, dass Lesekompetenz als eindimensionales Konstrukt aufzufassen sei. Der Vergleich von Ergebnissen des SLS mit qualitativen Diagnoseformen in dieser Arbeit bestätigt, dass etwa basale

Wahrnehmungsprozesse nicht zwingend gute von schwachen LeserInnen trennen und damit weder in der Erst- noch in der Zweitsprache ein eindeutiger Prädiktor für Lesekompetenz im Sinne des Textverständnisses darstellen (vgl. Kap. 9.2.2.2). Nur eine mehrmalige Diagnose differenzierter Teilfähigkeiten im Rahmen einer systematischen Prozessbeobachtung wird dem Leseprozess gerecht und ermöglicht es, individuellen Förderbedarf aufzuzeigen. Darüber hinaus sollte bei summativ eingesetzten Diagnoseverfahren innerhalb des Spracherwerbs wie auch innerhalb des Erwerbs von Lesekompetenz nicht von Sprachständen als vielmehr von Momentaufnahmen im Sprach- oder Leselernprozess die Rede sein.

Siebte These: Die Lesegeschwindigkeit lässt keinen zwingenden Schluss auf die Lesekompetenz zu

Lesen ist ein individueller sprachlich-kognitiver Akt und benötigt unterschiedlich viel Zeit, insbesondere in der Zweitsprache. Daher sind Verfahren, die Lesekompetenz durch das Messen der Lesegeschwindigkeit ermitteln, mit großer Vorsicht einzusetzen.

Die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen dauert bei LeserInnen in ihrer Zweitsprache unter Umständen länger als es das Schulsystem erlaubt (vgl. Kap. 5.1). Aber auch beim Lesen eines konkreten Texts sind LeserInnen in der Zweitsprache womöglich langsamer als LeserInnen in ihrer Erstsprache, wofür die Gründe im fünften Kapitel dieser Arbeit dargelegt wurden (vgl. Kap. 5.2). Dieser Befund sagt aber nichts über ihre Sorgfalt und ihr Leseverstehen aus, denn Lesen bedeutet sehr viel mehr als die Summe von Teilfähigkeiten.

Das Zeitthema beim Lesen zieht sich durch die gesamte Schulzeit bis ins Studium, wie die Studienergebnisse von Eveline Schwarz mit Dolmetschstudierenden zeigen (vgl. Schwarz 2010). Schwarz zeigt auf, dass auch Studierende mit Migrationshintergrund in der Fähigkeit zur Textrezeption, die auf Probleme im Bereich des Textverstehens hinweisen, hinter ihre erstsprachigen KollegInnen fallen, wenn sie unter Zeitdruck stehen.

Achte These: Die Entwicklung von Lesekompetenz bedarf einer transparenten Fremd- und Selbstdiagnose

Für die LeserInnen müssen Zielsetzung, Ablauf und Ergebnisinterpretation der Diagnose der Lesekompetenz nachvollziehbar sein, um autonomes Lernen und die Möglichkeit der Strategieentwicklung zu gewährleisten.

Meine Erkenntnisse bestätigen ganz klar die Tatsache, dass sich schwache von guten LeserInnen hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielorientierten Lesen

unterscheiden, schwache LeserInnen sich aber nicht als solche wahrnehmen (vgl. Kap. 9.3.2.2.7 zur Selbstwahrnehmung als LeserIn). Unter förderdiagnostischen Vorzeichen sollte der Umgang mit Diagnosen und Bewertungen daher so transparent und offen wie möglich in Zusammenarbeit mit dem Schüler/der Schülerin erfolgen. Im Sinne des autonomen Lernens sind in diesem Bereich neue Maßstäbe und Kriterien zu setzen. Mit zunehmendem Alter der Kinder ist eine Form der Selbstdiagnose der eigenen Lesekompetenz erstrebenswert, um eigene Schwächen und Fortschritte im Leselernprozess im Sinne der Selbstwirksamkeit für den jungen Leser/die junge Leserin selbst aufzuzeigen. Meine Untersuchungen deuten darauf hin, dass zumindest die basale Leseförderung auch ohne die Reflexion durch die SchülerInnen ihre Wirkung zeigt. Wichtig wird Selbstdiagnose, wenn SchülerInnen der Meinung sind, im Alltag passabel lesen zu können, den Sinn eines komplexeren Textes aber nicht erfassen (vgl. Abschnitt 9.3.2.2.4). Ein besonderer Stellenwert für den Bereich der Selbstdiagnose gebührt daher den Lern- und Lesestrategien, da sowohl die Vorhersagemodelle zur Lesekompetenz bei PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, S.130) als auch die Ergebnisse meiner empirischen Studie in Kap. 9.2.2.2.4 die Relevanz des bewussten Einsatzes solcher Strategien hervorheben. Den PISA-Befunden zufolge ist das Lernstrategiewissen sogar wichtiger einzustufen als die Dekodierfähigkeit – ein Befund, der besonders für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besondere Bedeutung hat (vgl. Kap. 5.2).

Neunte These: Leseförderung ist im Rahmen durchgängiger Sprachbildung als Ausbildungsschwerpunkt in der Lehreraus- und -fortbildung aller Fächer zu verankern. Die Evaluations- und Diagnosekompetenz der LehrerInnen ist zu stärken.

Die Sprach- und Leseentwicklung in der Zweitsprache gehört zur Expertise jedes Lehrers/jeder Lehrerin. An den Schulen müssen geeignete Instrumente für den Umgang mit ungesteuertem Spracherwerb zum Einsatz kommen, um die Lesekompetenz im Rahmen des jeweiligen Sprachstands zu erheben und die Ergebnisse in den Sprach- und Sachfachunterricht einzubauen und in individueller Förderung zu nutzen¹⁹².

Sensibilisiert durch das Projekt äußern die beteiligten Lehrerinnen Fortbildungsbedarf in den Bereichen DaZ und Spracherwerb und sprechen damit Förderbereiche an, die in der Aus- und -fortbildung von Lehrenden entweder nicht vorkommen¹⁹³ oder marginalisiert sind. Es gibt an

¹⁹² Das Zentrum für Sprachstandsdiagnostik an der Universität Wien/Fachbereich Deutsch als Zweitsprache erarbeitet zur Zeit entsprechende Instrumente.

¹⁹³ In den Lehrplänen der BAKIP etwa findet sich das Fach Deutsch als Zweitsprache nicht (vgl. http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2036_BAKIP.pdf), an den Pädagogischen Hochschulen ist es nicht durchgängig als Pflichtfach in den Lehramtsstudien für Volksschule, Hauptschule bzw. Sonderschule verankert. An den Universitäten findet es nur im Lehramtsstudium für Deutsch Berücksichtigung.

einigen Pädagogischen Hochschulen qualitativ hochwertige Lehrgänge für DaZ bzw. Interkulturelles Lernen, diese können den Bedarf aber in keinster Weise abdecken. Eine Ausbildung im Bereich Leseförderung/Lesedidaktik fehlt zur Gänze.

Der Bedarf an diagnostischer Kompetenz wurde bei den Projektteilnehmerinnen weit weniger groß eingeschätzt. Die Befunde meiner Arbeit legen allerdings den Schluss nahe, dass auf eine pädagogische Diagnostik, die Aussagekraft für die Förderung enthält und die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen berücksichtigt, größten Wert zu legen ist. Unterricht muss am Bedarf der SchülerInnen orientiert sein. Vor dem Hintergrund des Postulats nach stärkerer individueller Förderung besteht in der diagnostischen wie auch in der beratungsorientierten Kompetenz der Lehrkräfte daher ein großes Desiderat.

Die Forderung muss daher lauten, Leseförderung in der Bildungssprache Deutsch mit der Differenzierung in Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit in der Ausbildung ALLER PädagogInnen zu verankern und die im Dienst stehenden Lehrkräfte (inklusive KindergartenpädagogInnen) in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen.

Zehnte These: Der Bildschirmkonsums von Kindern und Jugendlichen ist massiv einzuschränken

Die signifikante Korrelation von Fernsehen und Lesekompetenz erfordert verbunden mit der Elternarbeit ein Eingreifen in das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen zugunsten qualitativ hochwertiger und vor allem vielschichtiger Medien.

Die zehnte These beantwortet die Forschungsfrage nicht, sondern ist vielmehr eine förderliche Voraussetzung für das Lesen, das dem Einfluss von Schule und Lehrenden entzogen ist. Persönlich ist es mir aber wichtig und ich habe sehr bewusst das Fernsehen im Kapitel *Lesen in der Medioumwelt* umfassend behandelt. Fernsehen ermöglicht kaum interaktive Auseinandersetzung, macht den Zuseher passiv und hindert vor allem Kinder daran, ihre Umgebung mit allen Sinnen zu erfahren – im Gegensatz zu den Erfahrungen beim Lesen, die vom Lesenden eine aktive Bedeutungskonstruktion abverlangt. Auf den in Kapitel 2.1.2 eindeutig belegten Zusammenhang von zeitintensivem Fernsehkonsum und Lesekompetenz sollte bildungspolitisch adäquat reagiert werden. Bildungs- und sprachpolitisch sinnvoll wäre zudem der Einsatz von Filmen im öffentlichen Fernsehen in ihrer Originalfassung.

„Lesen ist ein Vorgang in der Zeit (...)“
(Ehlers 1998, S. 9)

11. Schlusswort und Ausblick

Seit den ersten PISA- Ergebnissen wurden viele kleine und große Leseprojekte ersonnen, die Bildungsstandards implementiert, Diagnoseinstrumente entwickelt und Schulkontingente und -profile adaptiert, um den SchülerInnen das Lesen schmackhaft zu machen. Allein, die letzten PISA-Ergebnisse des Jahres 2009 belegen nicht, dass diese Bemühungen erfolgreich waren. Und die Heterogenität innerhalb der Klassen und Lerngruppen wird größer, ohne dass das Schulsystem mit Strukturänderungen angemessen reagiert. Betrachtet man die Inhalte der LehrerInnenaus- und -fortbildung und den Umgang mit differenzierten Förderkonzepten an den Schulen, dann muss konstatiert werden, dass der richtige Weg eines sprachsensiblen Unterrichts noch nicht eingeschlagen wurde, wenngleich wir damit das Risiko eingehen, dass zwanzig Prozent der SchülerInnen als funktionale AnalphabetInnen die Schule verlassen.

Meine Arbeit zeichnet sich durch den Blickwinkel aus, den sie mit dem Fokus auf das Lesen in sprachlich heterogenen Gruppen, und hierin besonders auf das Lesen in Deutsch als Zweitsprache einnimmt. Deutsch als Zweitsprache gehört heute zur Diversität in nahezu allen Schulklassen, daher sind Konzepte notwendig, die das Lesen in der Zweitsprache im Kontext der Unterrichtssprache Deutsch berücksichtigen und die Spezifika des Zweitspracherwerbs wie etwa mangelnde Wortschatz- und Grammatikkenntnisse einbeziehen. Meine Arbeit zeigt auf, dass sich das Lesen in der Zweitsprache gar nicht so sehr vom Lesen in der Erstsprache unterscheidet. Sie weist aber auf einige zentrale Aspekte des Zweitspracherwerbs hin, die im Kontext der Leseförderung berücksichtigt werden müssen, um den Bedürfnissen von SchülerInnen, die in ihrer Zweitsprache lesen, zu entsprechen. Zentrale Aspekte einer Leseförderung in heterogenen Gruppen sind strukturierte und bewusste Hilfen zur Vorentlastung von Texten; systematische Wortschatzarbeit mit diversen Bezugsrahmen und Bedeutungsmöglichkeiten; strategische Hilfe beim Entschlüsseln syntaktischer Strukturen; eine möglichst kleinschrittige Arbeit am Text, die durch Teilaufgaben den Leseprozess untergliedert und für SchülerInnen leistbar macht; vor allem aber die Vermittlung von Lesestrategien. Das sind für alle SchülerInnen in sprachlich heterogenen Gruppen sinnvolle

und wichtige Aufgaben, für SchülerInnen in der Zweitsprache sind sie aber lebensnotwendig für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Schon zu Beginn der Schulzeit erschweren längere Fixationszeiten durch eingeschränkte Wortschatz- und Syntaxkenntnisse das anfängliche Lesenlernen und verringern die Leseflüssigkeit. Kinder brauchen in ihrer Zweitsprache daher längere Zeit für ein basales Lesetraining, das sich durchaus, wie diese Arbeit bestätigt, bis in die Sekundarstufe I ausdehnen darf. Bei einem Zweitspracherwerb von über sechs Jahren reichen die sprachbezogenen Differenzen weit in die Sekundarstufe I hinein, sei es auf der hierarchieniedrigen Ebene der Sprachkompetenz und damit verbunden des Arbeitsgedächtnisses oder auf der hierarchiehöheren Ebene des Vor- und Weltwissen und der damit verbundenen eingeschränkten Inferierfähigkeit. All diese Merkmale müssen trainiert werden – und zwar fächerübergreifend.

Eine differenzierte Leseförderung muss in Zukunft in sehr viel stärkerem Ausmaß im Zentrum pädagogischer Bemühungen stehen, sollen sich die kommenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien positiv verändern. Dieser Arbeit und ihren zehn Thesen muss eine Lesedidaktik für den Bereich Deutsch als Zweitsprache folgen, die eine Binnendifferenzierung ermöglicht und Sprach- und Sachfachlernen in Bezug auf die Auswahl der Textsorten kombiniert. Leseförderung muss in Form einer strukturierten Didaktik möglichst jeden Tag auf dem Stundenplan jedes Schülers und jeder Schülerin stehen, sei es in Deutsch, Mathematik oder Biologie. Lesen wird als transversale Kompetenz ja auch nicht hauptsächlich im Deutschunterricht erlernt, d.h. die Lesedidaktik ist nicht selbstverständlich ein Teil der Deutschdidaktik, sondern ein Teil jeder Fachdidaktik. Eine Systematisierung der Leseförderung bedeutet aber auch mehr Koordination und Qualitätssicherung auf Schulebene, sie bedeutet einen kollegialen, regelmäßigen Erfahrungsaustausch der Lehrenden einer Klasse.

Das größte Entwicklungsfeld liegt meiner Meinung nach im Bereich förderdiagnostischer Verfahren zur Bestimmung von Lesekompetenz. Eine Verknüpfung von Input- und Prozessinformationen ist dringend erforderlich, wobei Formen der systematischen Prozessbeobachtung in der österreichischen Unterrichtsforschung fehlen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2009) bzw. erst in Entwicklung sind¹⁹⁴. Einfache und schnell anwendbare

¹⁹⁴ Zu erwähnen sind einmal mehr die Forschungen am Zentrum für Sprachstandsdiagnostik im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (<http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/unterrichtsbegleitende-sprachstandsbeobachtung-deutsch-als-zweitsprache-in-oesterreich/>), aber auch neuere Entwicklungen im Bereich der Unterrichtssprache(n), die etwa an der Universität Graz im Zentrum stehen und zu Instrumenten wie dem Didaktischen Coaching führen. In diesem Projekt werden theoretische und didaktische Grundlagen für einen „sprachsensiblen“ Fachunterricht

Diagnoseverfahren zielen auf die Lesegeschwindigkeit als wichtigsten Prädiktor für Lesekompetenz. Ein zentrales Ergebnis meiner Arbeit besteht aber in der klaren Entkoppelung von Lesekompetenz und Lesegeschwindigkeit. Gerade in der Zweitsprache ist es unzulässig, den „sicheren, schnellen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen“ (Richter & Christmann 2002, S. 39) zu erheben und somit mangelnde Wortschatzkenntnisse in der Zweitsprache mit mangelnder Lesekompetenz gleichzusetzen. Zusätzlich zu leicht und schnell anwendbaren standardisierten Erhebungsinstrumenten wie beispielsweise dem Salzburger Lesescreening sind daher prozessorientierte Verfahren einzusetzen, die Lesekompetenzbereiche kriterienorientiert erfassen und entwickeln. Davon ausgehend drängt sich die Forderung nach einem Lesecurriculum auf, denn nur wer in der Lage ist, SchülerInnen vor dem Hintergrund eines probaten Modells der Lesekompetenz zu beobachten und einzuschätzen, kann Leseunterricht entsprechend planen und umsetzen.

Am Ende ist mir sehr wichtig zu betonen, dass gerade leseunspezifische Teilleistungen wie das Vorwissen, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder allgemeine Denkfähigkeiten wichtige Ursachen für unterschiedliche Lesekompetenzen sind, die auch bei SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache entsprechend trainiert werden müssen. Hier geht es um Blickspanne und Augentraining ebenso wie um Denkfähigkeiten oder Arbeits- und Lernstrategien, kurz um das Training von mühsamen und anstrengenden Dingen. Uns Viel- und GerneleserInnen fällt es wohl schwer, Augenmerk und Verständnis für die schwere Arbeit aufzubringen, die Lesen bedeutet, wenn es nicht gut trainiert wurde. Daher ist es nicht genug, mit Wohlfühlprogrammen wie Lesenächten Lesemuffel zu erreichen. Statt dessen müssen zunächst die Verarbeitungsenergien gesteigert werden. Am Ende, nachdem alle an ihren Lese- und Arbeitstechniken gearbeitet haben, gleichen sich die Ergebnisse an, wie diese Arbeit aufzeigt. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal das Beispiel von Groeben und Hurrelmann bemühen: Für die Fertigkeit des Klavierspielens müssen übergeordnete Fähigkeiten wie Musikalität, Gedächtnis oder Feinmotorik bemüht werden. Kinder müssen daher ganzheitlich gefördert und gefordert werden um sich so zu entwickeln, wie sie sich andeuten.

entwickelt. Darauf basierend soll ein Curriculum für eine Ausbildung als Didaktik-Coach für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen konzipiert werden.
(http://www.unifdz.at/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=57).

12. Bibliografie

Alle Internetadressen wurden zuletzt am 10.02.2013 eingesehen.

2. Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich (2008), Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP, Wien

Download: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/5_armut/armutundreichtum2008.pdf

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Altrichter, Herbert/Lobenwein, W./Welte, H. (1997): *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden*, hrsg. v. Barbara Friebertshäuser und Ursula Prengel. Weinheim, München: Juventa

Altrichter, Herbert/ Messner, E./Posch, Peter (2004): *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Velber: Kallmeyer

Alvermann, Donna E. (2009): *New Literacies. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim, München: Juventa, S.91-106.

Anders, Günther (1979): *Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: C.H. Beck

ARGE Lesefit (2008): *Stellungnahme der ARGE Lesefit Migrantenkinder zum SLS 5-8 (inkl. Handbuch)*. In: *Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund*. Hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien

Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1983): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink

Backhaus, Axel/Brügelmann, Hans/Knorre, Simone/Metze, Wilfried (o.J.): *Testmanual Stolperwörter-Lesetest 1*. Download: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/lust/stolpermanual.pdf>

Baker, Colin (2000): *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters

Baker, Colin/Hornberger, Nancy (2001): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, England: Multilingual Matters

Bamberger, Richard (2001): *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag

Barkowski, Hans/Wolff, Armin, Hrsg. (1999): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Bd.52)

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB/Narr

Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunther Narr Verlag

Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, E./Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2008): *Fremdsprachenlernen erforschen, sprachspezifisch oder sprachübergreifend?* Tübingen: G. Narr Verlag

Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang, Hrsg. (2009): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag

Belke, Gerlind (2004): *Elementare Literatur in mehrsprachigen Lerngruppen. Literarisches und sprachliches Lernen am Beispiel von Fabeln und Märchen*. 5./6. Jahrgangstufe. In: *Deutschunterricht 4/2004*, S. 11 – 18

Bergmüller, Silvia/Steger, Elisabeth (2007): Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In: PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule - Österreichischer Expertenbericht. Hrsg. v. Birgit Suchán, Christina Walltner-Paschon und Claudia Schreinber. Graz: Leykam

Bernauer-Roffeis, Judith (2006): Lesehäufigkeit und Lesefreude von Kindern in der zweiten Klasse Volksschule. Erziehung und Unterricht 156 (2006) 9-10, S.900-908.

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München: Juventa

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Qualitative Evaluationsforschung, hrsg. v. Uwe Flick. Hamburg: Rowohlt

Bildung in Zahlen 2008-2009. Schlüsselindikatoren und Analysen (2010), hrsg. v. Statistik Austria. Wien.

Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, PILOTVERSION Juni 2008. Im Auftrag des BMUKK, erstellt durch das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung; Download: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf>

Bildungsstandards 2006: Bildungsstandards für Deutsch 4. Schulstufe, Version 2.2, Stand Feb 2006, Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abt. I/1 (Volksschulen und Minderheitenschulen)
Minoritenplatz 5, 1014 Wien. Download:
www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/D4neu06.pdf

Bimmel, Peter/ Westhoff, Gerhard (1995): Lesestrategien: Training im Muttersprachenunterricht – Transfer zum Fremdsprachenunterricht. In: Lerntheorie. Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. Swantje Ehlers. München. S.135-151.

Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF) 13(1), S. 113-141.

Blumenberg, Hans (1986): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M: Suhrkamp

Blüml, Karl (2002): Es ist nicht alles eitel Wonne und Waschtrog mit PISA! In: Deutsch in der Oberstufe, hrsg. v. Werner Wintersteiner. IDE 4/02, S. 28-34

BM BWK, Hrsg. (2000): Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien: bmbwk

BMUKK (2007a): Informationsblätter zum Schulrecht 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten. Wien: Download: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf

BMUKK (2007b): Informationsblätter zum Schulrecht 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Wien. Download: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5822/schulrecht_info_3.pdf

BMUKK (2009): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ Nr. 6/2009 Wien.

BMUKK (2009b). Praxismappe Lesen, Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Wien. Download unter:
<http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=364#>

BMUKK (2012): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2010/11. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2012. Wien

Böck, Margit (1998): Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag

Böck, Margit (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8 – 14jährigen in Österreich. Wien: Studien Verlag

- Böck, Margit (2006): Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung. Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: bm:ukk. Download: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf>
- Boeck, Margit/Bergmüller, Silvia (2009): Lesegewohnheiten der Schüler/innen und Leseförderung an den Schulen. In: PISA 2006: Österreichischer Schwerpunkt zum Naturwissenschaftsschwerpunkt., hrsg. v. Claudia Schreiner und Ursula Schwantner. Graz
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In: "What next" Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung, hrsg. von Thomas Fritz. Wien: Edition Verband Wiener Volksbildung, S. 115-136.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – Das Gehirn als Sprachorgan. In: Sprachen lernen. Theorien und Modelle. Fremdsprache Deutsch 2008 (38), S.5-12.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, hrsg. v. Verena Plutzer und Nadja Kerschhofer-Puhalo. Innsbruck: Studienverlag, S.64-75.
- Bolscho, Dietmar/Hauenschild, Katrin (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. In: Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, hrsg. v. Inci Dirim und Paul Mecheril. Münster: Waxmann Verlag, S.229-245.
- Bolton, Sybille (2005): Leistungsmessung: Theoretische Grundlagen und Gütekriterien. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert, Hrsg. Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Cornelsen Verlag. Berlin, S.97-106.
- Bos, Wilfried, Hrsg. (2007): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Die verborgenen Mechanismen der Macht, hrsg. v. dems. S. 49-80.
- Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bredella, Lothar (2005): Erziehung zur Empathie, Sympathie und Urteilsfähigkeit bei der Rezeption literarischer Texte. In: Niemals zu früh und selten zu spät. Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz, hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer und Gert Solmecke. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 151-160
- Bredella, Lothar (2002): „Wie sollen wir literarische Texte lesen? Überlegungen zum ‚guten Leser‘“. In: Literarisches und inter-kulturelles Verstehen, hrsg. v. dems. Tübingen: Narr, S. 34-79.
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In: PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse, hrsg. v. Claudia Schreiner. Graz: Leykam, S.56-67.
- Breit, Simone, Hrsg. (2008): Handbuch zum BESK-DaZ. BMUKK. Download unter: www.bifie.at
- Breit, Simone u.a. (2010): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Salzburg.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin: Schmidt
- Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Brügelmann, Hans (2008): Fieber genau zu messen ist noch keine Diagnose, Fieber erfolgreich zu senken keine Therapie. Wie Leistungstests in ihren Leistungsmöglichkeiten durch PISA & Co überfordert werden. Beitrag zum Forum „Schule ist mehr als PISA - Zur Bedeutung reformpädagogischer Ansprüche an die schulische Bildung von heute“ der ZEIT-Stiftung in Hamburg am 6./7. März 2008. Download http://www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.08a.pisa_refpaed2.pdf

Bru Peral, Karin (2009): Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch): Und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...? - ein Instrumentarium aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Dissertation. Wien

Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji (1994): Psychology of second-language acquisition. New York Basic Books.

Carr, T. H./Levy, B. A., Hrsg. (1990): Reading and its Development. Component Skills Approaches. San Diego: Academic Press.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Handbuch Lesen, hrsg. v. B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler und E. Schön. München: Saur, S. 145-223.

Coleman, James S. u.a. (1966): Equality of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare

Coleman, James S. u.a. (1977): Parents, Teachers, and Children: Prospects for Choice in American Education. San Francisco: Institute for Contemporary Studies.

Coleman, James S. u.a. (1982) : High school achievement: public, catholic, and private schools compared. New York

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: The American Journal of Sociology. Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. 95-120.

Crystal, David (1997): The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: CUP.

Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research. Vol. 49, pp. 222-251

Cummins, Jim (1984): Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters (Multilingual Matters 6).

Cummins, Jim (1999): Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place? Educational Researcher. Vol. 28 No. 7, pp. 26-32

Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dahrendorf, Malte (1995): Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, hrsg. v. ders. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 31-45.

De Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Hrsg. v. Fassmann, Heinz. Klagenfurt/Celovec, S. 251-257

De Cillia, Rudolf (2008a): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen, Jg. 24, Heft 2, S. 16-28

De Cillia, Rudolf (2008b): Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. In: Schul-News, hrsg. v. Österreichischen Schulkompetenzzentrum. S. 18-21. Download: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/Grundschulp%C3%A4dagogik/Schularchitektur/Schulnews_Maerz_April_2008.pdf

De Cillia, Rudolf (2008c): Spracherwerb in der Migration. Wien: BMUKK

De Cillia, Rudolf/Krumm Hans-Jürgen (2010): Länderbericht Österreich. Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. In: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen, hrsg. v. der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK Schweiz), des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK, Österreich) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, Deutschland). Berlin, S.71-140

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Deutsch, Lesen, Schreiben (2008): Volksschullehrplan allgemein: BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008; http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf

Dirim, İnci (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In: Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweitsprachigkeit, hrsg. v. Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Ursula Neumann. Münster: Waxmann, S.114-132.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, hrsg. v. Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg, Krasimir Sojanov. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag 91-114.

Dirim, İnci/Müller, Astrid (2007): Sprachliche Heterogenität – Deutsch lernen in mehrsprachigen Lernkontexten. PRAXIS DEUTSCH, Heft 202, Jg. 34, S. 6-15

Dirim, İnci/ Döll, Marion/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2009): Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul, Hrsg. (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Migrationspädagogik, hrsg. v. Paul Mecheril, Maria Castro-Varela, İnci Dirim, Anita Kalpaka und Claus Melter. Weinheim: Beltz, S. 121 - 138.

Dirim, İnci/Döll, Marion/Neumann, Ursula (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration, hrsg. v. Eichinger, L./Plewnia, A./Steinle, M.. Tübingen: Narr, S.129-156.

Dittmar, Norbert (2002): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien (Reihe Qualitative Sozialforschung – Bd. 10). Opladen: Leske + Budrich

Drodowski, Günther u.a. (wiss. Beirat der Dudenredaktion, Hrsg.) (1990): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Döll, Marion/İnci Dirim (2010): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: Didaktik Deutsch. Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Baltmannsweiler (Schneider), S. 5-14.

Döll, Marion/İnci Dirim (2011): Sprachstandsdiagnose. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Jg.161, Heft 1-2/2011, S. 56-64.

Döll, Marion/Cizek, Ulrike/Dirim, İnci (2009): Milans Weg zur deutschen (Bildungs-) Sprache. In: Lernchancen Nr. 69/70 (2009), S. 23-25.

- Domsich, Johannes (1991): Visualisierung. Ein kulturelles Defizit? Der Konflikt von Sprache, Schrift und Bild. Wien 1991
- Dorner, Andrea (2007): Evaluationsbericht des Projekts „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“. Unveröff. Manuskript.
- Drechsel, Barbara (2010): Die Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich – Testkonzeption und Befunde aus PISA. In: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, hrsg. v. C. Schmidt und M. Lutjeharms. Tübingen: Gunter Narr. S. 75-90.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke (UTB). – 2. Aufl.
- Egger, Max/Habringer, Gerhard, Hrsg. (2007): Praxishandbuch D8. Didaktische Anregungen zur Arbeit mit den Bildungsstandards Deutsch von der 5. – 8. Schulstufe. Linz.
- Egger, Maximilian (2010): IKM – Informelle Kompetenzmessung. In: Bildungsstandards. Praxishandbuch Deutsch 5.-8. Schulstufe, hrsg. v. BIFIE. Graz: Leykam, S. 103-107
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler (2. Aufl.)
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München
- Ehlers, Swantje (1992a): Lesen als Verstehen (Fernstudieneinheit 2), Berlin, München
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Universität Wien: Habilitationsschrift (unveröff. Typoskript).
- Ehlers, Swantje (2000): Leseerwerb in bilingualen Erziehungskontexten. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studien Verlag
- Ehlers, Swantje (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern / L2-Lesefähigkeit. In: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hrsg. v. Abraham, Ulf u. a. Freiburg/Breisgau: Fillibach. S. 297 – 308
- Ehlers, Swantje (2004): Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. In: Deutschunterricht 4/2004, S. 4-10.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. 2 Bände. De Gruyter Verlag: Berlin, S. 109-116
- Ehlich, Konrad (2005): Regelmäßige Sprachstandsfeststellung. In: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung im 14. Juli 2004 in Hamburg., hrsg. v. Ingrid Gogolin u.a. (FörMig Edition Bd.1) Münster: Waxmann
- Ehlich, Konrad u.a., Hrsg. (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Bd. 11. Bonn/ Berlin.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H., Hrsg. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen -. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn/Berlin.
- Elias, Norbert (1936): Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt/M: Suhrkamp, 8. Auflage 1981/82
- Ennemoser, Marco/Schiffer, Kathrin/Schneider, Wolfgang (2002): Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenzen. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa. S. 236 – 247.
- Ennemoser, Marco (2003a). Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen: Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Ennemoser, Marco (2003b). Effekte des Fernsehens im Vor- und Grundschulalter - Ursachen, Wirkmechanismen und differenzielle Effekte. *Nervenheilkunde*, 22, S. 443-453.
- Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang et. al. (2006): Relations of Television Viewing and Reading: Findings from a 4-year Longitudinal Study. In: *The Journal of education psychology*. 99 (2007) 2, S. 349-368.
- Ennemoser, Marco/Schneider, Wolfgang (2004): Entwicklung von Lesekompetenz. Hemmende Einflüsse des medialen Umfelds. In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurremann. München: Juventa, S. 375 – 401.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Download: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>
- Eurydice (2009): *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Download: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
- Faber, Helmut von/Heid, Manfred, Hrsg. (1981): *Lesen in der Fremdsprache. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.) New York vom 25.-28.9.1979*. München
- Farkas, Orsolaya (2003): *Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen Lauten Lesens*. In: *ZfAL Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, hrsg. v. Karlfried Knapp u.a. (39/2003), Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, S. 29-52
- Fassmann, Heinz, Hrsg. (2007): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001/2006*. Klagenfurt: Drava 2007
- Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (2005): *Literale Textentwicklung*. *Forum Angewandte Linguistik* (45/2005) Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Verlag
- Fenkart, Gabriele u.a. (2007): *Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern. Fertigkeiten sichern und erweitern*. BMUKK, Download: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf
- Fleming, Mike (2007): *The Challenge of Assessment within Language(s) of Education*. In: *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*. Strasbourg: Language Policy Division. Download: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage
- Flender, Jürgen/Naumann, Johannes (2002): *Empirisches Beispiel: Erfassung allgemeiner Lesefähigkeiten und Rezeption nicht-linearer Texte: „PL-Lesen“ und Logfile-Analyse*. In: *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 59-79
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe, Hrsg. (2006): *Qualitative Evaluationsforschung*. Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe (2006): *Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick*. In: *Qualitative Evaluationsforschung*, hrsg. v. dems. Hamburg: Rowohlt, S.9-32.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München. Juventa
- Freudenthaler, Heribert Harald/Specht Werner (2005): *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung (ZSE Report, Nr. 69).
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thurl, Rosemarie/ Walbinger, Waltraud (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber.

Garbe, Christina/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. Schöningh/UTB.

Garnitschnig, Ines (2009): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 bis 2007/08, basierend auf den jährlichen statistischen Auswertungen des Referats für Migration und Schule. Wien: BMUKK

Gärtner, Karin (2010): Normierungsstudie zum Salzburger Lesescreening. In: Statistische Nachrichten 5/2010, S. 383 – 389.

Gender und Lesen (2007): Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderansätze (bm:ukk). Download: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf>

Girard, Rene (1988): Der Sündenbock. Zürich: Benzinger.

Glaboniat, Manuela (2010): Internationale DaF-Zertifikate. Ein Überblick. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 47(3)/2010. S. 131-142.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann. Münster

Gogolin, Ingrid (2001): "Kapitalvernichtung". Über den bildungspolitischen Umgang mit den Sprachen zugewanderter Minoritäten. In: Nelde, Peter H./ Rindler Schjerve, Rosita (Hrsg): Minorities and Language Policy/ Minderheiten und Sprachenpolitik/ Minorités et l'aménagement linguistique. St. Augustin: Asgard, 165 – 172.

Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich/UTB

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107; Download: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim, Hrsg. (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster/ New York: Waxmann-Verlag

Gogolin, Ingrid (2006): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? Download: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula, Hrsg. (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag

Gogolin, Ingrid (2009): "Bildungssprache" - The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science, hrsg. v. Tanja Tajmel u. Klaus Starl, Münster u.a.: Waxmann. S. 91 – 102

Gold, Andreas (2007): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. (Theoretisierung und Zusammenfassung lesestrategischer Ansätze mit Schwerpunkt auf dem von der Forschergruppe um Gold entwickelten Unterrichtsprogramm „Wir werden Textdetektive“), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gombos, Georg (2011): Meine Sprachen und ich – sprachliche Sozialisation und Lernverhalten. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2011, S. 27-40.

Graf, W. (1980): „Literarische Pubertät“. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern. Der Deutschunterricht, 32(5), S. 16-24.

Griese, Hartmut M. (2009): Vorbilder und Vorurteile. In: Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Hrsg. v. Inci Dirim und Paul Mecheril. Münster: Waxmann Verlag, S.147-169.

Grillitsch, Maria (2010): BIFIE-Report 6/2010: Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter/innen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation. Graz: Leykam. Download: <https://www.bifie.at/buch/1235>

Groeben, Norbert (2005): Geschlecht und Lesen – Mediennutzung. Frankfurt/Main, Wien u.a.: Lang.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina/Eggert, Hartumut/Garbe, Christine (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Berlin: De Gruyter

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina, Hrsg. (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina, Hrsg. (2002b): Medienkompetenz. München: Juventa.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina, Hrsg. (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina, Hrsg. (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa.

Grotjahn, Rüdiger (1999): „Thesen zur Empirischen Forschungsmethodologie“. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10/1, 133-158

Grotjahn, Rüdiger (2008): Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien. In: Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen, hrsg. v. Bernd Tesch, Eynar Leupold und Olaf Köller. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 149-186.

Grotjahn, Rüdiger (2010): Sprachtests: Formen und Funktionen. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik, hrsg. v. Wolfgang Hallet und Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 211-215.

Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme (2008), hrsg. v. der Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel

Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung. bmbwk GZ 29.540/4-V/3c/99

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. 1977, S. 36–51.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1: Handlungs rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Haider, Günther (2001): PISA 2000: Technischer Bericht. Innsbruck: Studienverlag.

Hannover, Heinrich (1999): Herr Böse und Herr Streit. In: Schnedderengpeng. Sauerländer Verlage AG, Arau, S. 80

Herzog-Punzenberger, Barbara (2008): Gehör ich dazu? Zur Situation der 2. (MigrantInnen-) Generation in Österreich. In: Schul-News 01/2008. Hrsg. v. Österreichisches Schulkompetenzzentrum, S. 12-15.

Herzog-Punzenberger, Barbara/Wroblewski, Angela (2009): OECD Thematic Review on Migrant Education, EDU/EDPC/MI(2008) 2 Guidelines, Country Report Austria, Commissioned by the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture

Hornung, Antonie (1999): Zusammenfassen heißt lesen lernen - über die Interdependenz von Verständnis- und Schreibschwierigkeiten. In: Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand, hrsg. v. Hans Barkowski und Armin Wolff. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Bd.52). S. 321-341.

Hornung, Antonie (2003): Lieber naturae – über die Bedeutung einer reflexiven Didaktik. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Schwerpunkt Beruf. Bd.7/2003, S. 33-41.

- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline, Hrsg. (2005): Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Tübingen: Narr Verlag
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann
- Hurrelmann, Bettina (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2002c): Leseleistung — Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch, H. 176, S. 6-18, 228-252
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim, München: Juventa, S.21-42.
- Husfeldt, Vera/Lindauer, Thomas (2009): Kompetenzen beschreiben und messen. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim, München: Juventa, S. 137-150.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (1999). Das Bielefelder Screening (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Jencks, Christopher (1973): Chancengleichheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. (Engl. Original: Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, 1972).
- Johnson-Laird, Philipp (1983): Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahl, Reinhard (2008): Der Fehler ist das Salz des Lernens. - In: Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur, hrsg. von Ralf Caspary . Freiburg.
- Kaltenbacher, E./Klages, H. (2008): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, hrsg. v. Bernt Arenholz. Freiburg: Filibach, S. 80-97.
- Karg, Ina (2005): Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs. Göttingen: V&R unipress
- Kim Studie 2010: Kinder +Medien Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Download: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>
- Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. Stuttgart: Metzler 2008
- Kleedorfer, Jutta u. a. (2005): Leitfaden zu „Lesen fördern!“ Wissenswertes zum Lesen. Wien: bm:bwk.
- Kleppin, Karin (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert, Hrsg. Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Cornelsen Verlag. Berlin, S.107-120
- Kleppin, Karin (2008): Selbstevaluation. In: Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen, hrsg. v. Bernd Tesch, Eynar Leupold und Olaf Köller. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 149-186.
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (unter Mitarbeit von A. Schabmann) (1993): Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber Verlag.

- Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München, Reinhardt Verlag UTB.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6 (2004), S.10-13
- Klieme Eckhard/Hartig Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid u.a.. Sonderheft 8/2007, S. 11-29
- Klippert, Heinz (2001): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim und Basel
- Kolstø, Stein Dankert (2007): Science education for citizenship – through language competence. In: Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools, hrsg. v. Helmut J. Vollmer. Strasbourg: Council of Europe. S. 57-62. Download:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_EN.doc
- Krappmann, Lothar (1973): Eine nützliche Provokation. Erklärende Einleitung zur deutschen Ausgabe von Dr. Lothar Krappmann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. In: Chancengleichheit v. Christopher Jencks. Hamburg: Rowohlt, S.13-29.
- Kretschmann, Rudolf (2009): Von der Diagnostik zum Förderplan – Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Download:
http://i3.phst.at/fileadmin/i3/ws08_09/symp_beobachten_erkennen/Von_der_Diagnose_zum_Foerderplan.pdf
- Krumm, Hans-Jürgen (1990a): Vom Lesen fremder Texte. In: Fremdsprache Deutsch (2/1990), S. 20-23
- Krumm, Hans-Jürgen (1990b): Ein Glück, dass Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eynar / Yvonne Petter (Hrsg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990, S. 99-105.
- Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess im Unterricht mit Studierenden, Innsbruck: Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria, Hrsg. (2001a): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva Verlag
- Krumm, Hans-Jürgen (2001b): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24, S. 5-12
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule. In: Erziehung & Unterricht 152 (2002) 9-10, S. 1089 – 1098.
- Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2003): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Innsbruck: Studien Verlag
- Krumm, Hans-Jürgen (2005a): Die Entwicklung einer österreichischen Sprachenpolitik im Kontext der europäischen Bildungs- und Sprachenprogramme. In: Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie. Hrsg. v. Faistauer, Renate u. a. Favorita Papers 04/2005. Wien, S. 17–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005b): (Vor-)schulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Erziehung & Unterricht 155 (2005), 9-10, S. 867 – 873
- Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul, Hrsg. (2006): Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter der besonderen Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, hrsg. v. BMBF. Bildungsforschung Bd. 11. Bonn/ Berlin. S. 193-216.

- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (2 Bde.). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Kubinger, Klaus D. u. a. (2006): Standard-Tests zu den Bildungsstandards in Österreich – Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests. Hrsg. v. der *Test- und Beratungsstelle*, Arbeitsbereich Psychologische Diagnostik der Universität Wien. Wien, BMUKK
- Kühn, Peter/ Reding, Pierre/Valtin, Renate (2009):Konzepte der Lesekompetenz. In: LESELUX Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand. PIRLS Zusatzstudie Deutschland-Luxemburg. Münster: Waxmann, S.17-35
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lasselsberger, Anna (2007): Migrationshintergrund. (Lese-)förderung von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen. In: Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern.Fertigkeiten sichern und erweitern, hrsg. v. Gabriele Fenkart u. a. BMUKK, S. 35 – 39.
- Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007a): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 20012006. Hrsg. v. Heinz Fassmann. Klagenfurt: Drava 2007, S.145-162.
- Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007b): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 20012006. Hrsg. v. Heinz Fassmann. Klagenfurt: Drava 2007, S.165-181.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Poerschke, J.: HAMLET 3 – 4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Weinheim: Beltz 1997
- Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion, Hrsg. (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung FÖRMIG Edition, Bd.5. Waxmann
- Lenhard, W./Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK
- Lesen in Deutschland 2008, hrsg. von der Stiftung Lesen. Ergebnisse abrufbar unter:
<http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008/default.aspx>
- LEPP (2008): Language Education Policy Profile. Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008). Eine Initiative des Europarats. Hrsg. v. BMUKK und BMWF; Download:
<http://www.oesz.at/links/publi.php>
- Liessmann, Konrad-Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (1988): Möglichkeiten und Grenzen von Sprachstandsdiagnosen im Unterricht mit ausländischen Kinder. In: Jahrbuch DaF (14/1988), S.454-474
- Luchtenberg, Sigrid (2004): Migrantenliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Zur Verbindung von Leseförderung und interkulturellem Lernen am Beispiel ausgewählter Gedichte. 7./8 Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht, 57 (2004). S. 28-35.
- Lucyshyn, Josef (2006): Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbereich. Hrsg. v. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE). Salzburg.
- Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Bochum
- Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia, Hrsg. (2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Gunther Narr Verlag

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34, Bonn, Berlin

Marx, H.: Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Göttingen: Hogrefe 1998

May, P.: Hamburger Schreib-Probe (HSP). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien 2000

May, Peter/Arntzen, Helga: Hamburger Leseprobe Klasse 2 bis 4. Hamburg 1992 und Hamburger Leseprobe, Hamburg, 2000

Mayringer, Heinz u.a. (o.J.): Salzburger Lesescreening 5-8. Handbuch. Salzburg. Download: http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf

Mayringer, H./Wimmer, H. (2003): „Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4“. Bern: Hans Huber.

Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Psychologie Verlags Union.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela, Hrsg. (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mc Namara, Tim (2007): Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Hrsg. v. Konrad Ehlich u.a. Bildungsforschung Band 11, Bonn/Berlin, S. 171-192.

Mecheril, Paul (2005): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, hrsg. v. T. Badawia, H. Lukas & H. Müller. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-326.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Migrationspädagogik, hrsg. v. ders., Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter. Weinheim, Basel: Beltz. S. 54-76.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz

Menzel, Wolfgang, Hrsg. (2000): Handlungsorientierter Literaturunterricht (Sonderheft). Praxis Deutsch

Menzel, Wolfgang (2002a): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Praxis Deutsch 2002/176, 29. Jg. S. 20-24.

Menzel, Wolfgang (2002b): Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum übenden Lesen. In: Praxis Deutsch 2002 (Bd. 176) S. 25-42

Menzel, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Texte lesen – Texte verstehen (Sonderheft der Zeitschrift Praxis Deutsch). Seelze / Velber: Friedrich

Menzel, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Texte lesen, Texte verstehen 5. Arbeitsheft. Westermann, S.25

Mohr, Imke (2005): Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!“ Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberstufe. Wien: Universität

Möller, Jens/ Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hrsg. v. Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-124

- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-Ditfurth, Marita, Hrsg. (2001): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Nationaler Bildungsbericht Österreich (2009): Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, hrsg. v. Werner Specht. Graz.
- National Reading Panel (2000): Report of the National Reading Panel. Washington, DC: National Institut of Child Health and Human Development.
- Neumann, Ursula/ Reich, Hans, H./Roth, Hans-Joachim, Hrsg. (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zeisprachigkeit. FörMig Edition 3. Münster: Waxmann
- Ninio, A., Bruner, Jerome S. (1978): The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, S. 1-15.
- Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Trenk-Hinterberger, Isabel (2006): Leseförderung an Hauptschulen. Ein DFG-Projekt zur Förderung der Leseflüssigkeit von schwachen Leserinnen und Lesern in der Sekundarstufe. In: *Leseforum* 15 (2006), S.12-15
- Nodari, Claudio/Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin: De Gruyter. S. 1157-1162.
- OECD 2000 Literacy in the Information Age Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD. Download: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf>
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD 2009: PISA 2009 Reading Framework. In: *Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Download: http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html
- OECD (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Download: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Offeringer, Irene (1996): Mentale Modelle im fremdsprachlichen Leseprozess: Das Problem des lauten Lesens aus Sicht von SchülerInnen und Schülern. In: *Bulletin. Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, hrsg. v. Dieter Wolff. Heft 24, 1996. Wuppertal
- Oksaar, E. (2004): *Zweitspracherwerb*. Stuttgart
- Pechar, Hans (2007): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft, Länderbericht Österreich. In: *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft*. Hrsg. v. der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK Schweiz), des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK, Österreich) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, Deutschland). Innsbruck, S.67-96
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim; München: Juventa.
- PIRLS 2006: *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Hrsg. v. Birgit Suchan, Christina Wallner-Paschon, Claudia Schreiner. Graz 2009. Download: <https://www.bifie.at/buch/1249>
- Plutzer, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs*, Ausgabe 5, Wien. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>
- Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: *Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck, Wien Bozen: Studienverlag, 123-143.

- Portmann-Tselikas, Paul R./Sabine Schmörlzer-Eibinger, Hrsg. (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit, Innsbruck: Studienverlag
- Portmann-Tselikas, Paul/Schmörlzer-Eibinger, Sabine, Hrsg. (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Studienverlag. Wien/Innsbruck
- Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe (2009): Hrsg. v. bifie in Kooperation mit dem BMUKK. Graz: Leykam.
- Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.- 8. Schulstufe (2010): Hrsg. v. bifie. Graz: Leykam.
- Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/ Krüger, Heinz-Hermann (2007): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qualität entwickeln: Evaluieren (2001) Jahresheft XIX/2001 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. Hrsg. v. Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett, Lübeck.
- RAA (2008): Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe. Hrsg. v. RAA Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Hauptstelle RAA NRW, Juni 2008
- Ramm, Beate (2009): Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche. Hamburg: Edition Körber Stiftung
- Reich, Hans H. (2002): Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern. In: Barkowski, H. / Faistauer, R. (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit - Unterricht - interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 145-152.
- Reich, Hans H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, U. / Günther, H. / Klotz, P. / Ossner, J. / Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, S. 914-923.
- Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula, Hrsg. (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweitsprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Reich, Hans H. (2009a): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen -. Bildungsforschung Band 29/II. Berlin. S. 163-169
- Reich, Hans H. (2009b): Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. In: Sprachenkonferenz 08: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht, hrsg. vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum. ÖSZ Fokus Band 8. Graz: ÖSZ, S. 61-71
- Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2002): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. In Zusammenarbeit mit: Dirim, I./ Jørgensen, J. / List, N.G. / List, G. / Neumann, U. / Siebert-Ott, G. / Steinmüller, U. / Teunissen, F. / Vallen, T. / Wurfing, V., herausgegeben von der Freien und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg.
- Reicher, Hannelore/Stiegler, Hubert, Hrsg. (2005): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag
- Reißner, Gerda/Äyilmaz, Göksel/Ziga, Ana (o.J.): Von der Brennpunktschule zur „Vorzeigeschule“. Download: http://www.schop79.at/images/stories/Trilingualer_Unterricht.pdf

Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 25–58

Riemer, Claudia (2005): Nie zu früh und immer zu wenig: Forschung im und für den FSU. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert, Hrsg. Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Cornelsen Verlag. Berlin S.85-93

Rombach, H., Hrsg. (1977): Wörterbuch der Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg/Breisgau: Herder Verlag

Rösch, Heidi (2004): Literatur interkulturell lesen – an Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur. In: Deutschunterricht, 57. Jg., Heft 4/2004. S. 36-41.

Rosebrock, Cornelia, Hrsg. (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München, Juventa Verlag

Rosebrock, Cornelia (1995b): Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, hrsg. v. ders. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 9-31

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20, S. 90–113.

Rosebrock, Cornelia (2009): Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, hrsg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim, München: Juventa, S. 59-72.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag.

Salzburger Lesescreening 5-8. Handbuch o.J, hrsg. v. Auer, Michaela/Gruber, Gabriele/Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz.

Saxalber Tetter, Annemarie/ Wintersteiner, Werner (2007): Die österreichischen Ergebnisse aus deutschdidaktischer Sicht. In: PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz.

Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Lesen im Medienumfeld, hrsg. v. A. Fritz. Gütersloh: Bertelsmann, S. 99-132.

Schabmann, Alfred/Landerl, Karin/Bruneforth, Michael/Schmidt, Barbara Maria (2012): Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, hrsg. v. Barbara Herzog-Punzenberger. Graz: Leykam.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell, Füssli

Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang (2004): Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, hrsg. v. U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197 - 242.

Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia, Hrsg. (2009): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz: Leykam

<http://www.bifie.at/schmich-juliane>

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Verlag

Schögl, Werner u.a. (2007): Lesen fördern, LeserInnen stärken. Leseschwächen erkennen, Schüler/innen individuell fördern, Fertigkeiten sichern und erweitern. Arbeitshefte zur multimedialen Schulbibliothek 2. Wien: bmukk. Download: http://www.eduhi.at/dl/broschuere_lesefoerderung_onlineversion.pdf

- Schön, Erich (1993): Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Vorträge des Augsburger Germanistentags. Bd. 1. Tübingen: Niemeyer, S. 260-271.
- Schön, Erich (1995): „Lesekultur“ – Einige historische Klärungen. In: Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, hrsg. v. ders. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 137-165.
- Schön, Erich (1999): Geschichte des Lesens. In: Handbuch Lesen. Hrsg. von Bodo Frankmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön unter Mitarbeit von Georg Jäger u.a., München: Saur 1999, S. 1-85.
- Schneider, Wolfgang/Wolke, Dieter/Schlagmüller, Matthias/Meyer, Richard (2004): Pathways to school achievement in very preterm and full term children. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), pp.385-406.
- Schreier, Margit/Rupp, Gerhard (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 251-274.
- Schreier, Margrit (2004): Entwicklung von Lesekompetenz – Fördernde Einflüsse des medialen Umfelds. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. München: Juventa, S. 402-439.
- Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia, Hrsg. (2010a): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz.
- Schwantner, Ursula/Schreiner Claudia, Hrsg. (2010b): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz: Leykam.
- Schwantner, Ursula/Schreiner Claudia., Hrsg. (2011): PISA 2009. Lesen im elektronischen Zeitalter. Die Ergebnisse im Überblick. Graz: Leykam
- Schwantner, Ursula/Schreiner Claudia (Hrsg.) (o.J.): PISA 2009: Zusammenfassung der Ergebnisse. Download: <https://www.bifie.at/node/277>
- Schwarz, Eveline (2010): Zur literalen Kompetenz von Studierenden mit Migrationshintergrund. "Die Sprachen überfluten den Luftraum". Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften
- Seymour et. al. (2003): Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* (2003), 94, pp.143–174.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solgar, Heike/Wagner, Sandra (2009): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang, Hrsg. *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag, S. 191 - 221
- Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt, 30-107.
- Spinner, Kaspar H. (2002): Kann man Leseleistung messen? In: *Schatzkiste Sprache2*, Arbeitskreis Grundschule. S. 79-94
- Spinner, Kaspar (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.Sept. 2004. In: *Didaktik Deutsch*. Heft 18. S. 4-13.
- Spitzer, Manfred (2005): *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

- Stamm, Margrit (2003): Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Münster: Waxmann.
- Stamm, Margit (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 27 3/2007 S. 227-242
- Stamm, Margit (2008): Evaluation: Wirksame Wege zur Nutzung - Wege zur wirksamen Nutzung. In: Nachhaltiger Mehrwert von Evaluation, Hrsg. v. Ant u.a. Bielefeld: Bertelsmann, S. 145-158
- Stamm, Margit (2008b). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 3, 595-614.
- Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, hrsg. v. Ulrich Schiefele u. a. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.243-271.
- Starting Strong (2006): Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for AUSTRIA. OECD Directorate for Education. Download: www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf
- Statistik Austria, Strom- und Gastagebuch 2008. Download unter: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/energie_und_umwelt/035453
- Statistik Austria, Zeitverwendungserhebung 2008/2009. Download unter: http://www.statistik.at/web_de/presse/052105
- Staud, Herbert (2010): Lesekompetenz durch Textwissen aufbauen. In: Standards. Praxishandbuch für Deutsch 5.-8. Schulstufe. Hrsg.v. bifie. Salzburg, Wien. S. 62-84
- Stern, Thomas (2008): Förderliche Leistungsbewertung. Hrsg. v. Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien. Download: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf
- Stiftung Lesen, Hrsg. (2008): Lesen in Deutschland 2008. Mainz. Download: <http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008/default.aspx>
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Suhrkamp: Berlin
- Thielking, Sigrid/Buchmann,Ulrike, Hrsg. (2008): LESEVERMÖGEN – Lesen in allen Lebenslagen. Unter Mitarbeit von Wiebke Dannecker. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Tucholski, Kurt (1932): Der Floh. In: Werke und Briefe. Rowohlt, S. 3
- Trenk-Hinterberger, Isabel/ Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2008): Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser(inne)n in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin, hrsg.v. Bernd Hofmann und Renate Valtin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 183–194.
- Unterwurzacher, Anne (2006): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In: PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule - Österreichischer Expertenbericht, hrsg. v. Birgit Suchaň, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner. Graz: Leykam. Download: <https://www.bifie.at/buch/875>
- Valtin, Renate (2004): Lesen und Schreiben lernen. Komplexe Anforderungen und individuelle Lernwege. In: Aufwachsen. Reihe Schüler, Friedrich Verlag 2004

- Van Dijk, Teun Adrianus (1980): *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Van Dijk, Teun Adrianus/Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic
- Vanecek, E. (1993): *Von der Lesetheorie zum Lesetraining.* In: *Schulische Leseförderung*, hrsg. v. dems. Frankfurt: Lang Verlag, S.15-57.
- Vollmer, Helmut J. (2007): *Language and Communication in the Sciences at the end of Secondary (Compulsory) Education: Summary and Conclusions.* In: *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*, hrsg. v. dems. Strasbourg: Council of Europe. S.7-17. Download: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_EN.doc
- Vorderer, Peter/Klimmt, Christoph (2002): *Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten.* In: *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S. 215-235.
- Wallace, M.J. (1998): *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge: University Press.
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2008): *„Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Wardetzky, Kristin (2011): *Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule.* In: *ide 01/2011*, S. 35-44.
- Wedel-Wolff, Annegret von (1998): *Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung.* In: *Lesekompetenz erwerben und fördern*, hrsg. v. C. Crämer, I. Füssenich, G. Schumann. Braunschweig, S. 22 – 36.
- Weers, Dörte (1990): *Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland.* Studien Deutsch Bd. 10, München: Iudicium Verlag
- Weißbuch Migration (2010), hrsg. v. Wiener Stadtschulrat. Wien: Verlag Holzhausen.
- Westhoff, Gerhard, J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens, Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.* (1. Aufl.). Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Westhoff, Gerard J. (1997): *Fertigkeit Lesen. Didaktische Analyse von Lehrmaterial.* Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31
- Wieler, Petra (1995): *Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie.* In: *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*, hrsg. v. ders. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 45-65.
- Wittmann, Marc/Pöppel, Ernst (2001): *Neurobiologie des Lesens.* In: *Handbuch Lesen*, hrsg. v. B. Franzmann, H. Hasemann, D. Löffler und E. Schön. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 224-239
- Wojnesitz, Alexandra (2010): *Drei Sprachen sind mehr als zwei“ Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration.* Münster u.a.: Waxmann
- Wojnesitz, Alexandra (2011): *Versteckte Mehrsprachigkeit? Beginn einer kritischen Auseinandersetzung an einer „migrantenarmen“ Schule.* In: *ÖDaF-Mitteilungen 1/2011*. S. 107-116

13. Abbildungsverzeichnis

Kapitel 2

Abb. 1: Lesetypen 2008 (Download: <http://www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/4>)

Abb. 2: Liebste Freizeitaktivitäten von Kindern in ihrer Freizeit. Kim Studie 2010: Kinder +Medien Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Download: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, S. 11.

Abb.3: Entwicklung der Leseleistung von der ersten bis zur dritten Klasse in Abhängigkeit vom Fernsehkonsum (Ennemoser, 2003b, S. 448).

Abb. 4: Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz im internationalen Lesetest PISA. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 129;

Kapitel 3

Abb. 5: Bedingungen schulischer Leistungen – Allgemeines Rahmenmodell, abgeändert nach Baumert/Stanat & Demrich. In: Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 33.

Abb. 6: Einschätzung der Klassenleistung durch die Lehrkräfte und durch PIRLS. Aus: Bergmüller, Silvia/Steger, Elisabeth (2007): Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In: PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule - Österreichischer Expertenbericht. Hrsg. v. Birgit Suchán, Christina Walltner-Paschon und Claudia Schreinber. Graz: Leykam.

Kapitel 4

Abb. 7: Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann Weinheim: Juventa, S.27

Abb. 8: Das Stufenmodell des Lesenlernens nach Baumert, in: Kleedorfer, Jutta u. a.: Leitfaden zu „Lesen fördern!“ Wissenswertes zum Lesen. Wien: bm:bwk 2005, S. 14.

Abb. 9: Mehrebenenmodell des Lesens nach Nix & Rosebrock. In: Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag, S.16

Kapitel 6

Abb. 10: PISA Kompetenzstufe I und V, in: Drechsel, Barbara (2010): Die Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich – Testkonzeption und Befunde aus PISA. In: Lesekompetenz in Erst - , Zweit - und Fremdsprache, hrsg. v. C. Schmidt und M. Lutjeharms. Tübingen: Gunter Narr, S. 82

Abb. 11: Verstehensprozesse in PIRLS 2006, aus: Bos, Wilfried, Hrsg. (2007): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Abb. 12: Anforderungskriterien und Skalenbereiche der Kompetenzstufen in PIRLS 2006 nach Kühn, Reding & Valtin 2009, S. 19

Abb. 13: Kompetenzstufe IV, PIRLS 2006, nach Kühn, Reding & Valtin, S. 19

Kapitel 7

Abb. 14: Verfahren der Sprachstandsfeststellung sowie Lese- und Rechtschreibtests nach Altersstufen. In: Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, hrsg v. dems. u. a. Bildungsforschung Bd. 11. Bonn/ Berlin, S.46.

Abb. 15: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix 2010, S.16

Abb.16: Handlungsfelder der Leseförderung. Aus: Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider Verlag, S. 13

Abb. 17: Aufgabentypologie Lesekompetenz und Kriterien zu Teilfähigkeiten. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK

Kapitel 8

Abb. 18: Phasen der Aktionsforschung nach Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In: “What next” Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung. Hrsg. von Thomas Fritz. Wien: Edition Verband Wiener Volksbildung, S. 115-136

Abb. 19: Kreislauf der Reflexiven Didaktik nach Hornung 2004, S. 37. In: Hornung, Antonie (2003): Lieber naturae – über die Bedeutung einer reflexiven Didaktik. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Schwerpunkt Beruf. Bd.7/2003, S. 37.

Abb. 20: Überblick über die Projektschulen und –klassen. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK, S. 58

Abb. 21: Bisherige Fördermaßnahmen an Projektschulen

Abb. 22: Projektfahrplan

Abb. 23: Ableitung von Kriterien und Indikatoren

Abb. 24: Grafische Aufschlüsselung der qualitativen Datensammlung

Kapitel 9

Abb. 25: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock & Nix 2010, S.16 (vgl. Abb. 8)

Abb. 26: Auswertungsskala Lesequotient fünfstufig

Abb. 27: Auswertungsskala Lesequotient vierstufig

Abb. 28: SLS-Ergebnisse der einzelnen Projektklassen in absoluten Zahlen – Vergleich Oktober 06/Juni 07. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK

Abb. 29: Die SLS- Gesamtergebnisse der Projektklassen in absoluten und relativen Zahlen – Vergleich Oktober 06/Juni 07. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK

Abb. 30: SLS- Ergebnisse der einzelnen Vergleichsklassen in absoluten Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Abb. 31: SLS- Ergebnisse von 7 Vergleichsklassen in absoluten und relativen Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK

Abb. 32: SLS- Ergebnisse von drei weiteren Vergleichsklassen in relativen Zahlen - Vergleich Oktober 06/Juni 07

Abb. 33: Vergleich der SLS- Ergebnisse zwischen Projektklassen und Kontrollklassen – Vergleich Oktober 06/Juni 07

Abb. 34: Einzelergebnisse des SLS (Lesequotient) der Projektklasse PK3

Abb. 35: Auswertungsskala Lesequotient fünfstufig

Abb. 36: Durchschnittlicher Lesequotient bei Kindern differenziert nach Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch

Abb. 37: Gesamtergebnisse und Fehlermittelwerte der Diagnose von Teilfähigkeiten der Textkompetenz. Aus: Leselust statt Lesefrust (2007): „Leselust statt Lesefrust“ Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt zum Nachmachen speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Stadtschulrat für Wien und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Wien: BMUKK, S. 64

Abb. 38: Schülertext zur Erfassung der Textkohärenz

14. Anhang

A1

SchülerInnenfragebogen

Klasse: ____ **Name:** _____

Allgemeine Fragen und Fragen zu deinen Sprachkenntnissen

1. Seit wann lebst du in Österreich?

		In welchem Land bist du geboren?
Seit meiner Geburt	<input type="checkbox"/>	Österreich
Seit einem Jahr	<input type="checkbox"/>	
Seit 2 bis 6 Jahren	<input type="checkbox"/>	
Seit mehr als 6 Jahren	<input type="checkbox"/>	

2. Was ist die Muttersprache deiner Mutter?

Deutsch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>	Englisch	<input type="checkbox"/>
Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Französisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Albanisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Welche Sprache(n) spricht sie noch?

3. Was ist die Muttersprache deines Vaters?

Deutsch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>	Englisch	<input type="checkbox"/>
Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Französisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Albanisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Welche Sprache(n) spricht er noch?

4. Was ist deine Muttersprache?

Deutsch	<input type="checkbox"/>	Serbisch	<input type="checkbox"/>	Tschechisch	<input type="checkbox"/>	Kroatisch	<input type="checkbox"/>
Türkisch	<input type="checkbox"/>	Rumänisch	<input type="checkbox"/>	Slowakisch	<input type="checkbox"/>	Englisch	<input type="checkbox"/>
Kurdisch	<input type="checkbox"/>	Ungarisch	<input type="checkbox"/>	Polnisch	<input type="checkbox"/>	Französisch	<input type="checkbox"/>
Bosnisch	<input type="checkbox"/>	Albanisch	<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Welche Sprache(n) sprichst du noch?

5. Sprichst du zu Hause auch Deutsch?

Nein, nie	<input type="checkbox"/>
Ja, manchmal	<input type="checkbox"/>
Ja, oft	<input type="checkbox"/>
Ja, ich spreche daheim nur Deutsch	<input type="checkbox"/>

6. Hast du einen österreichischen Kindergarten besucht?

Nein	<input type="checkbox"/>		
Ja	<input type="checkbox"/>	Wie viele Jahre?	_____ Jahre lang.

7. In welchem Alter hast du begonnen Deutsch zu sprechen?

Gleichzeitig mit meiner Muttersprache	<input type="checkbox"/>
Zwischen dem 3 und 5 Lebensjahr	<input type="checkbox"/>
Mit 6 Jahren in der ersten Klasse Volksschule in Österreich	<input type="checkbox"/>
Kurz bevor ich an eine Schule in Österreich gekommen bin	<input type="checkbox"/>
Nachdem ich an eine Schule in Österreich gekommen bin	<input type="checkbox"/>

8. Wo hast du Deutsch gelernt? (Du kannst mehr als nur eine Antwort geben)

Zu Hause von den Eltern	<input type="checkbox"/>
Zu Hause von den Großeltern	<input type="checkbox"/>
Zu Hause von den Geschwistern	<input type="checkbox"/>
Von den Nachbarn	<input type="checkbox"/>
Im Kindergarten	<input type="checkbox"/>
Auf dem Spielplatz	<input type="checkbox"/>
In der Schule von den SchulfreundInnen	<input type="checkbox"/>
In der Schule von den LehrerInnen	<input type="checkbox"/>
In einem Sprachkurs in Österreich	<input type="checkbox"/>
In einem Sprachkurs in einem anderen Land	<input type="checkbox"/>

Fragen zu deinen Lerngewohnheiten

9. Hilft dir jemand bei deinen Hausaufgaben und beim Lernen für Schularbeiten und Tests?

Nein, ich mache alles alleine	<input type="checkbox"/>
Ja, mir hilft, mir helfen (du kannst mehrfach ankreuzen)	<input type="checkbox"/>
Meine Mutter	<input type="checkbox"/>
Mein Vater	<input type="checkbox"/>
Meine Großeltern	<input type="checkbox"/>
Meine Schwester	<input type="checkbox"/>
Mein Bruder	<input type="checkbox"/>
Eine andere erwachsene Person	<input type="checkbox"/>
Meine Schulfreunde	<input type="checkbox"/>

Fragen zu deinen Lesegewohnheiten

10. Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

keine ein paar 11-50 bis 100 mehr als 100

11. Wie oft leihst du Bücher von einer Bibliothek aus?

Nie oder fast nie	<input type="checkbox"/>
1-2-mal im Jahr	<input type="checkbox"/>
3-6-mal im Jahr	<input type="checkbox"/>
1-2-mal im Monat	<input type="checkbox"/>
Mehrmals im Monat	<input type="checkbox"/>

12. Gibt es in deiner Schule eine Schulbibliothek?

Ja Nein

13. Wie viele Bücher (Romane, Erzählungen ...) liest du?

Keine	<input type="checkbox"/>
1-2 im Jahr	<input type="checkbox"/>
3-6 im Jahr	<input type="checkbox"/>
1-2 im Monat.	<input type="checkbox"/>
Mehr als 2 im Monat.	<input type="checkbox"/>

14. In welcher Sprache liest du Bücher? *Du kannst auch mehr als eine Antwort ankreuzen*

In Deutsch	<input type="checkbox"/>
In deiner Muttersprache (wenn diese nicht Deutsch ist)	<input type="checkbox"/>
In einer anderen Sprache: _____	<input type="checkbox"/>

15. Wie oft liest du...?

	nie	sehr selten	manchmal	oft
Tageszeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romane, Erzählungen,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher (Tiere, Flugzeuge, Ritter ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comic-Hefte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web-Seiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wenn Deutsch nicht deine Muttersprache ist:

In welcher Sprache liest du.. ?

	Deutsch	Muttersprache
Tageszeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romane, Erzählungen,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher (Geschichte, Reisen, Technik ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comic-Hefte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Web-Seiten im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie genau stimmen diese Aussagen für dich?

(Kreuze bitte nur eine Antwort pro Zeile an!)

	stimmt ganz genau	stimmt	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Ich lese gerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese immer und überall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese nur die Bücher, die ich für die Schule lesen muss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese selten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, ein Buch geschenkt zu bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue mir gerne Bilder in Sachbüchern an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe noch nie ein Buch zu Ende gelesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in diesem Schuljahr schon mehr Bücher gelesen als je zuvor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese nur in den Ferien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde Lesen langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich ein Buch zu lesen beginne, kann ich selten aufhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass wir in der Schule keine Bücher (Romane, Erzählungen...) lesen sollten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Was möchtest du zum Thema Lesen noch sagen? Schreib deine Gedanken auf die Rückseite dieses Blattes!

Eine überarbeitete Fassung dieses Fragebogens befindet sich in der Broschüre Leselust statt Lesefrust (2007, S. 45ff)

A2

Texte zur Erhebung der Teilfähigkeiten der Textkompetenz

Lückentexte

Aufgabe: Bitte lies den Text und setze die fehlenden Wörter ein!

Lückentext 1: Herr Böse und Herr Streit

Es war einmal ein großer Apfelbaum. Er stand genau auf der _____ zwischen zwei Gärten. Und der eine Garten _____ Herrn Böse und der andere Garten Herrn Streit.

Als im Oktober die Äpfel _____ wurden, holte Herr Böse mitten in der _____ seine _____ aus dem Keller und stieg heimlich und leise-leise auf den Baum und _____ alle Äpfel ab.

Als Herr Streit am nächsten Tag _____ wollte, war kein einziger Apfel mehr am Baum. „Warte!“ sagte Herr Streit, „dir werd` ich`s _____.“

Und im nächsten Jahr _____ Herr Streit die Äpfel _____ im September ab, obwohl sie _____ gar nicht reif waren. „Warte!“ sagte Herr Böse, „ dir werd` ich`s _____.“

Quelle: Hannover, Heinrich: Herr Böse und Herr Streit. In: Schnedderengpeng. Sauerländer Verlage AG, Arau 1999, S. 80

A3

Lückentext 2: Wie vielleicht das Feuer machen entdeckt wurde!

Adin _____ in einer Höhle. Heute hat er die Aufgabe, auf das Feuer aufzupassen. Es darf nicht ausgehen. Als ein _____ in einen Baum eingeschlagen hatte, holte sein Vater einige _____.



Noch können die Steinzeitmenschen kein _____ machen. Sie brauchen es aber, um das Essen zu _____.

Außerdem ist es eine gute Waffe _____ gefährliche Raubtiere .

Während Adin so dasitzt, versucht er mit einem Holzstab ein Loch in ein breites Holzstück zu _____ . Dabei _____ er den Holzstab immer schneller _____ seinen Händen. Rauch beginnt aufzusteigen. Adin legt trockenes Gras an den Stab. Er bläst .

Das Gras fängt an zu _____. Schließlich legt er _____ mehr Gras darauf und kleine Äste. Es brennt. Das war eine richtige Entdeckung. Endlich konnte man Feuer selbst _____.

Die Internetquelle ist leider nicht mehr abrufbar.

A4

Ungegliederte Texte

Aufgabe: Hier sind zwei kleine Geschichten ineinander verflochten. Die Reihenfolge der Sätze stimmt, aber die Sätze der zwei Geschichten sind vermischt. Deine Aufgabe ist es, die Geschichten auseinander zu nehmen, sodass man jede Geschichte für sich lesen kann.

Das Äffchen und das Kamel - Das Ferkel und das Schaf

- a) Das Ferkel weidete zufällig neben den Schafen auf der Wiese.
- b) Bei einer Versammlung der Tiere trat das Äffchen auf und tanzte.
- c) Es fand bei allen Tieren viel Anerkennung und erhielt großen Beifall.
- d) Als der Schafhirte das sah, packte er es.
- e) Das Kamel aber wurde neidisch und wollte es ihm deswegen nachmachen.
- f) Da klagte es laut und schrie um Hilfe.
- g) Da kam ein Schaf herzu.
- h) Es sagte:
- i) „So gut tanzen wie du kann ich auch.“
- j) „Muss man denn so laut schreien, wenn einen jemand packt? Ich tu das doch auch nicht!“
- k) Es brachte aber nur Albernheiten zustande.
- l) Da erwiderte das Ferkel:
- m) „Dich packt er ja auch nur wegen der Wolle, mich aber wegen des Fleisches!“
- n) Da wurden die Tiere böse und jagten es davon.

Der Schlüssel / Lögikronas

1. Der Briefkastenschlüssel ist verschwunden. Sonst hängt er doch immer im Schlüsselhäusschen!
2. Neulich stand bei uns groß an der Tafel: LÖGIKRONAS.
3. Unsere Lehrerin grinste und zuckte mit den Schultern.
4. Ausgerechnet jetzt, wo Florian Post von seiner Brieffreundin erwartet, kann er ihn nirgendwo finden.
5. Er sucht überall vergeblich und überlegt: „Sollte Jessica ihn aus Versehen eingesteckt haben?“
6. Wir rätselten herum, bis Annika auf die Idee kam, das Wörterbuch zu holen.
7. Aber es war nicht zu finden.
8. Vielleicht war es eine Insel? Jan suchte im Atlas.
9. Sie ist gestern für vierzehn Tage zu Oma nach Berlin gefahren.
10. Abends ruft er dort an, und tatsächlich findet sie den Schlüssel in ihrer Jackentasche.
11. Aber eine solche Insel gab es nicht. Wir waren ratlos.
12. Plötzlich las Nina das Wort ganz langsam.
13. Sie steckt ihn sofort in einen Briefumschlag und schickt ihn nach Hause.
14. Schon hatten einige begriffen: „Wir gehen in den Zoo!“ riefen sie.
15. Am nächsten Tag kommt er dort an – aber das Problem ist damit nicht gelöst.

Sinnfrage zu Text 1: Wo ist der Schlüssel jetzt?

Sinnfrage zu Text 2: Wie kommen sie auf Zoo?

Quellen:

Menzel, Wolfgang: Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben Lesen. In: Praxis Deutsch 2002 (Bd. 176) S. 25-42

May, Peter/Arntzen, Helga: Hamburger Leseprobe Klasse 2 bis 4. Hamburg 1992 und Hamburger Leseprobe, Hamburg, 2000

A5

Sinnkonstituierung

Aufgabe: Bringe bitte die Sätze in die richtige Reihenfolge, damit der Text eine Geschichte ergibt!

Kurt Tucholsky: Der Floh

	In der Gegend wohnte auf einem schönen Schloss ein kluger Graf. Grafen sind manchmal klug, in Frankreich. Und dieser Graf tat eines Tages Folgendes:
	Die hatte eine böse Angewohnheit: Sie machte ein bisschen die Briefe auf und las sie. Und das wussten alle.
	Und diesen Brief verschloss er in Gegenwart des Gerichtsvollziehers und schickte ihn ab. Er legte aber keinen Floh hinein.
	Er bestellte sich einen Gerichtsvollzieher auf das Schloss und schrieb in seiner Gegenwart an einen Freund:
1	In der Gegend von Nimes in Südfrankreich saß in einem Postbüro ein älteres Fräulein als Beamtin.
	Als der Brief ankam, war ein Floh drin.
	Das Fräulein las also die Briefe und machte mit ihrer Neugier viele Leute sehr böse.
	Lieber Freund! Da ich weiß, dass das Postfräulein Emilie Dupont dauernd unsere Briefe öffnet und liest, weil sie vor lauter Neugier platzt, so sende ich Dir, um ihr einmal das Handwerk zu legen, einen lebendigen Floh. Mit vielen schönen Grüßen. Graf Koks
	Aber wie das so in Frankreich geht: Telefon und Post, das sind heilige Dinge, die kann man zwar kritisieren, aber man tut es nicht!

Quelle: Kurt Tucholski: Der Floh. In: Werke und Briefe. Rowohlt 1932, S. 3

A6

Texte, die in den Interviews verwendet wurden (leider hier ohne Illustrationen, die den SchülerInnen zur Orientierung im Text geholfen haben):

Aufregende Nacht in Zelten

Höhepunkte eines jeden Jahres ist für die Jugend der Kleingartenfreunde in Mellendorf das sommerliche Biwak. Für die Kinder und Jugendlichen gehört es zu den aufregendsten Ereignissen des Jahres, ihre Zelte aufzuschlagen und das Legerfeuer aufzuschichten. Seit mindestens zehn Jahren biwakieren die jungen Leute am dritten Wochenende im Juni in der Gartenkolonie am Fernsehturm. Unter der Leitung der Vorsitzenden des Vereins versammelten sich am Fernsehturm. Sie hatten lediglich ihre Zelte und Schlafsäcke mitzubringen; das Essen und Trinken wurde von einer Firma gesponsert. Bevor die jungen Leute am Samstag, den 24. Juni, in ihre Schlafsäcke schlüpfen, wurde gemeinsam gegrillt und später das Sonnenwendfeuer entzündet, in dem Stockbrot geröstet wurde. Als es richtig dunkel war, schloss sich eine Nachtwanderung mit Schnitzeljagd und Schatzsuche an. Für die meisten Jugendlichen war das Nachtlager recht kurz; einige von ihnen mussten gemeinsam mit der Lagerleiterin abwechselnd am Lagerfeuer Nachtwache halten, wie es bei einem Biwak üblich ist. Am Sonntagmorgen um 8.00 Uhr wurden die Teilnehmer mit Sirene geweckt, das gemeinsame Frühstück wartete schon auf sie.

Gigantische Gänse aus der Urzeit entdeckt

Mitten in Australien in der Nähe von Alice Springs wurde ein sensationeller Fund gemacht. Forscher haben dort versteinerte Knochen einer bis zu 500 Kilogramm schweren Urzeitgans entdeckt. Das Alter der Fossilien wird auf etwa acht Millionen Jahre geschätzt. Die Riesengans soll vor rund 50.000 Jahren ausgestorben sein. Die Wissenschaftler sind sich noch nicht einig, ob die Riesengänse Fleisch- oder Pflanzenfresser waren. „Ähnlich wie der Vogel Strauß konnten sie nicht fliegen, aber schnell laufen“, hieß es.

Dr. Peter Murray berichtet, dass die gefundenen Vögel bis zu einer halben Tonne gewogen haben und so groß waren wie Giraffen. Sie konnten nicht mehr fliegen. Ihre Flügel waren auf weniger als 20 cm Länge geschrumpft. Man dachte zuerst, dass sie mit den Emus verwandt wären. Aber ihre Anatomie zeigt, dass sie mit Enten und Gänsen verwandt sind. Dr. Murray erklärte: „Wahrscheinlich haben sie auch geschnattert.“

Über die Arbeit am Fundort der Fossilien berichtet Dr. Murray: „Dort draußen ist alles durcheinander wie ein Puzzle aus Knochenstücken. Das Team sichtet die Stückchen und setzt die 3000 Skelette Stück für Stück wieder zusammen. Diese Arbeit ist sehr zeitraubend.“

Als die Seen austrockneten, sammelten sich die Gänse rund um die restlichen Wasserlöcher. Nachdem sie dort die Vegetation abgefressen hatten, mussten sie immer weitere Wege zurücklegen, um Futter zu suchen. Viele sind vielleicht auf dem Weg zurück zu einem Wasserloch verdurstet. Vermutlich ist der Rest dann am Billabong geblieben und dort verhungert. Vielleicht sind so alle zusammen gestorben.

Quellen:

Menzel, Wolfgang: Texte Lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben Lesen. In: Praxis Deutsch 2002 (Bd. 176) S. 25-42

Menzel, Wolfgang: Texte lesen, Texte verstehen 5. Arbeitsheft. Westermann 2003, S.25

A7

Leitfaden für das SchülerInneninterview 1 / Jänner 2007

I Eingangsphase: (zunächst ohne Recorder)

1. Name
2. Alter
3. Herkunft

4. Ich stelle mich und mein Vorhaben vor.

Ich bin Andrea Dorner, ich bin keine Lehrerin an einer Schule, sondern ich unterrichte Leute, die Deutsch lernen wollen. Darum interessiert mich sehr, wie es euch Kindern an der Schule geht, wenn Deutsch nicht eure Muttersprache ist.

Für das Leseprojekt, das deine Klasse gerade mitmacht, besuche ich alle Schulen und schaue mir an, wie ihr jetzt lest und wie ihr dann im Mai lest, wenn ihr vier Monate lang lesen geübt habt. Ich mache also einen Vorher-Nachher-Vergleich.

Mich interessiert nicht nur, wie schnell und gut du lesen kannst, sondern ich möchte wissen, was du an einem Text schwierig oder leicht findest, was du über einen Text denkst...

Du siehst hier ein Aufnahmegerät. Weil ich nicht alles so schnell mitschreiben kann, möchte ich unser Gespräch gern aufnehmen, wenn das für dich o.k. ist. Bist du damit einverstanden?

AUFNAHME! Schule, Klasse, Name angeben!

Soziales Umfeld, MH?

1. Familie (Geschwister)?
2. Wie nach Österreich gekommen?
3. Aufenthaltsdauer in Österreich? (Kindergarten / Schulbesuch im Herkunftsland?)
4. Sprachen daheim? Muttersprachliche Kompetenz?
5. Wer hilft dir bei Hausaufgaben, Lernen, Schwierigkeiten beim Lesen?

Schule

1. Mit welchen Deutschkenntnissen eingeschult? In welcher Sprache alphabetisiert? SeiteneinsteigerIn?
2. Welche Förderung Deutsch bisher?
3. Welche Förderung Muttersprache? Kannst du in deiner Muttersprache lesen?
4. Lieblingsfächer?

II Text lesen – Leseprotokoll

1. Was siehst du hier? Überschrift („Aufregend“)? Bild?
2. Was kann das für ein Text sein?
3. Was könnte in dem Text stehen? (Erwartungshaltung)

Fragen auf eigene Lebenssituation bezogen:

1. Warst du schon einmal zelten?
2. Warst du schon einmal draußen, in der Nacht lange wach?

TEXT LESEN! GERÄT AUSSCHALTEN

BEOBACHTUNG:

Inwieweit und in welcher Form werden während des Lesens Selbsthilfen angewendet? Segmentierungspraktiken? Rück-/ Vorsprünge? Lesetempo?

NACH DEM LESEN GERÄT WIEDER EINSCHALTEN!

Vorwissen/Erwartungshaltung:

1. Für wen ist der Text geschrieben?
2. Wo könnte der stehen? Warum?
3. Gibt es dafür Hinweise (Bilder, Gliederung...)?
4. Ist der Text in der Form interessant? Passt er zur Überschrift?

Fragen Wortschließung

1. Kannst du denn die meisten Wörter verstehen?
2. Der Text hat Wörter, die man nicht jeden Tag braucht, die nicht aus dem Alltag sind. Welche?
3. Was machst du mit den Wörtern, die du nicht verstehst?
4. Unterstreiche die Wörter, die du nicht kennst. Kannst du dir aus der Geschichte heraus denken, was sie bedeuten?
5. Biwak? Sonnwendfeuer? Gartenkolonie? Stockbrot?

Fragen an den Text (W-Fragen):

1. Wann fand das Sonnwendfeuer statt?
2. Wer macht da mit?
3. Wo machen die das?
4. Was machen die Kinder und Jugendlichen, wenn es dunkel wird?

Was ist schwierig an dem Text?

Was hast du gar nicht verstanden?

Wo brauchst du Hilfe?

III Abschließende Fragen

1. Liest du eigentlich gern?
2. Was liest du gern?
3. Woher holst du dir Lesestoff?
4. Wie oft liest du?

Danke!

A8

Leitfaden für das SchülerInneninterview 1 / Mai 2007

1. Name
2. Alter
3. Herkunft

AUFNAHME! Schule, Klasse, Name angeben!

Ich bitte dich, meine Fragen so genau wie möglich zu beantworten, das ist ganz wichtig, um dann auch sehen zu können, wo bringt so eine intensive Leseförderung in der Klasse etwas, und wo muss man das ändern. Wenn du die Antwort aber nicht weißt, sag das ruhig, das ist kein Problem! Was du sagst, ist völlig anonym, unser Gespräch scheint also nirgends mit deinem Namen auf!

Teil I

Zwei - drei individuelle Fragen, je nach Interview 1.
Befindlichkeit, Schulverlauf?

Leseförderprojekt allgemein.

Was wurde gemacht,
Motivation (was war toll?)
Wie lange wurde gefördert?

- 1. Ihr habt jetzt in der Klasse vier Monate lang intensiv das Lesen geübt. Was habt ihr denn alles gemacht?**
2. Haben dir die Übungen gefallen? Welche haben dir am Besten gefallen? Welche Übungen waren eher spielerisch (Rätsel, Augenübungen), welche Übungen haben mit ganzen Texten zu tun gehabt?
3. Habt ihr viel gelesen? Was habt ihr denn alles gelesen?
4. Musstest du auch zu Hause lesen? Welche Hausaufgaben hatten mit dem Leseprojekt zu tun?
5. Wie viel Zeit habt ihr denn mit dem Lesen in der Deutschstunde verbracht?

Lesegewohnheiten – Veränderung?

Lesehäufigkeit
Was wird gelesen?
Wo und wie wird gelesen? (Veränderung während dieses Schuljahres?)
Verhältnis zum Projekt?

1. Wie oft liest du etwas?
2. Was liest du so? (neben Büchern auch Comics, Internet, Zeitungen, Zeitschriften, Hefte (was gibts da so heute?))
3. Und wo liest du? (abends im Bett, in der U-Bahn, in der Pause in der Schule, nur für die Schule, HÜ??)
4. Lesen deine Eltern / Geschwister? Was?
5. Jetzt im Gymnasium, liest du jetzt mehr als früher (ehrlich!)?
6. Musst du mehr lesen oder magst du auch lieber lesen?
 - a) Hat das mit dem Projekt zu tun oder wäre das auch ohne gegangen?
 - b) Warum glaubst du, liest du nicht so gern? Was müsste den im Deutschunterricht gemacht werden, damit du lieber liest?**
 - c) Wo glaubst du ist der Grund dafür, dass du trotz des Projekts nicht gern liest?

Einstellung zum Lesen – Veränderung?

SLS u. andere Formen der Bewertung (Vorlesen, Schnell lesen...)

Einschätzen der eigenen Schwierigkeiten beim Lesen (ev. Raster machen?)

Welche Schwierigkeiten gehen schon besser?

Bezug zum Lesen innerhalb der Familie auch gefördert?

1. Wie fühlst du dich, wenn du in der Klasse etwas vorlesen musst? Machst du das gern? Liest du deinen kleinen Geschwistern manchmal was vor...?
2. Machst du eigentlich diesen Salzburger Lesecreeningtest gern? Oder ist das für dich unangenehm, wenn das so auf Zeit geht?
3. **Was findest du schwierig an einem Text? (ihn schnell lesen müssen, laut vorlesen müssen, unbekannte Wörter, wenn die Sätze zu kompliziert sind, zum Schluss genau wissen, worum es gegangen ist, wenn man mit einem Text arbeiten muss wie Leitwörter suchen, wenn man wissen muss, woher ein Text kommt, was das für ein Text ist...)**
4. Haben deine Eltern von diesem Leseförderprojekt gewusst?
Bei welchen Leseaufgaben haben deine Eltern / Geschwister / andere Freunde u. Verwandte daheim mal mitgemacht?
5. Was für Geschichten wurden dir denn früher vorgelesen?

Lesefortschritt – subjektive Einschätzung

Hat es was gebracht? Subjektive Einschätzung der SchülerInnen!

Besser Lesen?

Gelernt, mit einem Text umzugehen, auch wenn er schwer ist?

Textsorten?

Lernstrategien?

Worterschließung?

6. **Wo hast du ganz konkret das Gefühl, in den letzten Monaten besser zu Lesen? Kannst du irgend etwas jetzt besser? (Rätsel lösen, schnell lesen, vorlesen, lieber lesen, nicht mehr so viele Hemmungen vor einem langen Text, längere Sätze besser verstehen, weiß genauer, was ein Text will, was man machen muss, verstehe schneller/besser eine Arbeitsanleitung...?) Was würdest du davon als ja, tw., nein beantworten?**
7. Woran kann das liegen? War das das Üben? Was bringt das beim Üben?

II TEIL:

Vorwissen, Erwartungshaltung, Skimming

Was siehst du hier? Überschrift („Aufregend“)? Bild?

Was kann das für ein Text sein?

Was könnte in dem Text stehen? (Erwartungshaltung)

Du möchtest wissen, wovon der Text handelt. Ich gebe dir 10 Sekunden Zeit.

- - -

Was hast du gerade gemacht?

Überschrift, Bilder, Textaufbau, Textsorte, Adressat, Inhalt??? Nachfragen!

Was hilft dir, dich in einem Text auszukennen?

BEIM LESEN: wird von einem Schüler etwas notiert, unterstrichen, markiert?

Nach dem Lesen:

1. Wie interessant findest du den Text?
2. Weißt du jetzt, für wen dieser Text geschrieben wurde? Wo er stehen könnte?

Worterschließung:

Ist dir der Aufbau im Text klar? Kannst du einige Wörter nicht verstehen? Welche?

6. Der Text hat Wörter, die man nicht jeden Tag braucht, die nicht aus dem Alltag sind. Welche?
7. Was machst du mit den Wörtern, die du nicht verstehst?
8. Kannst du dir aus der Geschichte heraus denken, was sie bedeuten? (geschnattert, Billabong, Anatomie, Fossilien...)

Fragen an den Text (W-Fragen):

5. Wo spielt der Text?
6. Wann spielt er? In welcher Zeit?
7. Wer kommt vor? Personen
8. Worum geht es allgemein?
9. Kannst du mir sagen, was im dritten / vierten Absatz steht?

Was ist schwierig an dem Text?

Was hast du gar nicht verstanden?

Wo brauchst du Hilfe?

Danke für das Gespräch!

A9

Interviewleitfaden Projektträger

Die Broschüre LESESTARS (S. 21f) bietet einen Überblick, was in Wien an den Schulen im Bereich Leseförderung passiert. Mich würde interessieren, was davon wie evaluiert wird. Wie ist unser Projekt darin einzuordnen?

Gibt es viele solcher Projekte, steht es eher singulär im Raum?

Wie ist das Projekt entstanden? Rolle BMBWK, SSR, PI...)

Wie wird das Projekt finanziert?

In welchem Verhältnis (Funktion) sehen Sie sich im Projekt? SSR/PI als Projektträger mit welchen Aufgaben? Wie sind Sie zum Projekt gekommen?

Wer war die treibende Kraft im Projekt? (Vorher, während des Projekts?)

Was erwarteten Sie sich vom Projekt? Was kann man sich nach vier Monaten Leseförderung erwarten?

Was ist Ihrer Meinung nach schließlich herausgekommen (bezogen auf das Projektdesign, erste Ergebnisse?) Erinnerung: Erfolg des Projekts - Dr. Karl Blüml beschreibt diesen so: *Die beteiligten Lehrerinnen führen Buch über den Einsatz von Materialien und Methoden und können dann sagen: Dieses Material / diese Methode ist eindeutig zielführender als eine andere.*

Beispiel: methodisch bringt es mehr SchülerInnen bei der Erarbeitung bestimmter Fertigkeiten herauszunehmen als immer gemeinsam zu unterrichten.

SLS als standardisierte Prüfung der basalen Lesefertigkeit: Ist es verpflichtend, wenn ja in welchen Schulstufen? Wie flächendeckend wird das SLS an den Schulen in Österreich/Wien durchgeführt?

Die Ergebnisse die basale Leseförderung betreffend sehen gut aus. Wie soll das Projekt aus Ihrer Sicht weitergehen?

Gibt es von Ihrer Seite Wünsche für die Zukunft das Projekt betreffend?

A10

Interviewleitfaden LehrerInnen

I. Forschungsprozess

1. Wie sind Sie zum Projekt gekommen? Wer hat Sie angesprochen? Konnten Sie entscheiden, ob Sie mitmachen? (Rolle an der Schule als Legasthenieexpertin?)
2. Wie ist der Kontakt zwischen SSR / PI und den LehrerInnen normalerweise? Was passiert an Kommunikation/Unterstützung im Schulalltag abseits von Projekten? Was wird an Fortbildung angeboten?
3. Was haben Sie sich denn anfangs unter dem Projekt vorgestellt? Wie waren Ihre Erwartungen?
4. Wie hat Ihnen das Projektdesign gefallen (Projekttreffen, Diskussionen, ReferentInnen, offenes Konzept)? War die Organisation des Projekts so, wie Sie sich das vorgestellt haben?
5. Wer hat Ihrer Meinung nach den Projektverlauf bestimmt (die LehrerInnen, Hr. Schögl, die ReferentInnen, ...)? Wer war die treibende Kraft?
6. War das Verhältnis von Aufwand/Zeit und Nutzen für Sie in Ordnung? (6 Projekttreffen, Organisation des Förderu., Vorbereitung auf den Förderu., Dokumentation, Evaluation...)
7. Zur Dokumentation, dem Logbuch: war das handhabbar in der Form?
8. Zu den Projekttreffen: Haben Ihnen die ReferentInnen Neues erzählt oder war es eine Auffrischung/Wiederholung von Ihnen schon bekannten Methoden?
9. Wie hat die Schule das Projekt mitgetragen? Gab es Gespräche mit KollegInnen darüber? → Lesekonferenz an der Schule?
10. Würden Sie die Rahmenbedingungen nach jetziger Erkenntnis anderes gestalten? Was würden Sie anders machen?
11. Haben Sie die Eltern in das Projekt eingebunden? Wie? → im Rahmen pädagogischer Gespräche?? Rückmeldungen der Eltern?

II Einsetzbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen

1. Über das Projekt wurden Maßnahmen zur Verfügung gestellt. Inwieweit waren Sie damit zufrieden und konnten diese auch anwenden? Waren die Materialien altersgemäß, schwierig?
2. Wie beurteilen Sie die Projekttreffen in Hinsicht auf die Erweiterung Ihrer Materialien? Haben Sie viele Maßnahmen aus eigenem Fundus verwendet? Haben Sie Übungen selbst erstellt? Wie viel Einfluss hat Ihre Legasthenieausbildung auf Ihren Unterricht/Ihr Förderkonzept?
3. Nach welchen Kriterien haben Sie die Maßnahmen ausgesucht?
4. Haben Sie sich auf den 3 Phasen, wie Sie Frau Ilic-Markovic präsentiert hat, Ihr Förderkonzept aufgebaut? Ist dieses Modell altersgemäß (es wurde oft erwähnt, dass die Schüler für skimming und scanning noch zu jung sind...)
5. Haben Sie die Inhalte der Förderstunde mit Koll. Winkler abgestimmt?
6. Haben Sie untergebracht, was Sie vorhatten? (Zeitraumen Förderunterricht?) Wie war die Leseförderung aufgebaut? Hat sie sich am Lehrplan, den Klassenunterrichtszielen orientiert?
7. Wie hoch war die Motivation der Schülerinnen im Förderkurs? Wie schafft man es, Schüler zu motivieren? Was haben Sie erwartet, was war Ihr Unterrichtsziel? Wurde Ihre Erwartung erfüllt?
8. Wo sehen Sie Grenzen (in der Zeit, in den sprachl. Mängeln der Schülerinnen, in der Motivierung...)?

III. Messbarkeit der Lernergebnisse

1. Haben Sie den Eindruck, die Schüler lesen nach all dem Üben besser/mehr?
Wenn ja/nein, warum (nicht)?
2. Glauben Sie, dass ein solcher Eindruck empirisch, objektiv zu fassen ist, abgesehen von standardisierten Methoden wie dem SLS?
3. Wie beurteilen Sie die Ergebnisse des 2. SLS? (Wie sehr verändert sich ein Lesequotient normalerweise in welchem Ausmaß?)
4. Haben die SchülerInnen einen anderen Zugang zu Lesestrategien bekommen? In Ihren Empfehlungen unter „was hat sich bewährt“ steht viel unter dem Zeichen Lesestrategie! Ich habe das in den Schülerinterviews versucht zu erheben; kann man das als Lehrer gut und kontinuierlich beobachten? → Selbstdiagnose des Schülers?
5. Waren Ihrer Meinung nach 4-5 Monate ausreichend für eine erkennbare Verbesserung der Leseleistung? (Förderkurs fand 10x statt)
6. Ein Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines erprobten Maßnahmenkatalogs, auf den andere Lehrerinnen zurückgreifen können. Glauben Sie, dass dieser Weg zielführend ist?
7. Wie haben Sie bisher – abgesehen vom SLS – Leseleistungen der Schüler bewertet/erhoben? Haben Sie geeignete Instrumente an der Hand, die Sie selbst durchführen?
8. Wie stehen Sie zu der Frage, ein geeignetes Evaluationsinstrument an die Hand zu bekommen, das Sie im Unterricht sinnvoll einsetzen können – über das SLS hinaus? Ich denke dabei an Aufgaben, die Teilfertigkeiten abfragen wie Textkohärenz erkennen, Bedeutungen ermitteln, Sinn konstituieren können, d.h. an Faktoren, die über die Lesegeschwindigkeit hinausgehen.
9. Würden Sie sich ein solches Instrumentarium wünschen, das sie selbst immer wieder anwenden? Wäre das sinnvoll?
10. Welche Empfehlungen fallen Ihnen jetzt ein, woran sollte bei einem kommenden Leseförderprojekt in diesem Rahmen sofort gedacht werden?

15. Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist der Leseunterricht an österreichischen Schulen, konkret der Bereich der Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen zu Beginn der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf das Lesen in der Zweitsprache Deutsch. Im Zentrum der Studie steht die Begleitevaluation eines Leseförderprojekts mit dem Titel „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“, das im Schuljahr 2006/07 unter der Leitung des Stadtschulrats für Wien und des damaligen Pädagogischen Instituts Wien durchgeführt wurde.

Die Ausgangslage im Projekt ist geprägt durch Klassen mit einer hohen Anzahl von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch (teilweise bis zu 100%). Bestehende Lehr- und Lernmethoden werden weder den Arbeitsanforderungen der LehrerInnen noch den Bedürfnissen der SchülerInnen in ihrer Zweitsprache gerecht, obwohl im Bereich der Lesekompetenz seit Jahren durch Initiativen, Projekte und Schulversuche an einer Verbesserung gearbeitet wird. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher, wodurch sich schulische Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen besonders auszeichnet und nach welchen Kriterien lesefördernde Maßnahmen in solchen Gruppen zu analysieren und zu bewerten sind. Die Studie lehnt sich methodisch an die qualitative Evaluationsforschung an und wird in Zusammenarbeit mit der Projektgruppe im Sinne der Aktionsforschung durchgeführt. Die über einjährige Zusammenarbeit mit Lehrenden und SchülerInnen an insgesamt fünf Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Wien ermöglicht den Zugang zu vielschichtigem Datenmaterial, das die empirische Grundlage der Dissertation bildet und einen intensiven Praxisbezug gewährleistet.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit besteht darin, den Verantwortlichen im Bildungsbereich, allen voran den Lehrenden, bessere Handlungsstrategien im Umgang mit Lesekompetenz als eine der zentralen Fertigkeiten für nachhaltigen Bildungserfolg zu ermöglichen und einen Beitrag zur Sicherung fairer Chancen im Bildungsweg der Kinder zu leisten. Zu diesem Zweck mündet die Arbeit in einen Kriterienkatalog für erfolgreiche Leseförderung: Die Forschungsergebnisse werden in zehn Thesen zusammengefasst, die Grundsätze einer Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen an österreichischen Schulen formulieren.

Dem empirischen Teil der Studie ist ein theoretischer Teil vorangestellt, der die Arbeit in der Theorie und Fachliteratur positioniert und bereits wichtige Grundsätze einer Leseförderung in sprachlich heterogenen Gruppen bereitstellt. Der aktuelle Stand der Leseforschung wird dabei

ebenso berücksichtigt wie Forschungsgrundlagen über Spracherwerb und Sprachentwicklung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Der Kern der Arbeit besteht aus der Analyse und Erprobung förderdiagnostischer Maßnahmen zur Steigerung der Lesekompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch. Die gängige Praxis des Leseunterrichts im Pflichtschulbereich wird kritisch analysiert und die Unzulänglichkeit praktizierter monolingual ausgerichteter Diagnoseverfahren im Kontext Deutsch als Zweitsprache empirisch nachgewiesen.

Zentral ist die Erkenntnis, dass Lesegeschwindigkeit vor allem beim Lesen in der Zweitsprache keinen zwingenden Schluss auf die Lesekompetenz zulässt. Die Aussagekraft von standardisierten Diagnoseergebnissen ist daher zweifelhaft und bietet keine Anhaltspunkte für eine passgenaue Förderung. Hinzu kommt, dass erst auf Grundlage eines Kompetenzmodells eine gezielte Diagnose und Förderung möglich ist. Daher wird dieser Arbeit ein theoretisch komplexes Mehrebenenmodell der Lesekompetenz zugrunde gelegt, das über die gängigen konstruktivistischen Lesemodelle hinausgeht und didaktische Fragestellungen einbezieht. Um Lesekompetenz zu diagnostizieren und anschließend zu fördern, sind Verfahren anzuwenden, die Teilkompetenzen des Lesens durch einen methodisch vielfältigen und wiederholten Einsatz erheben. Durch den individuellen Fokus auf die Teilkompetenzen des Lesens kann auch den Bedürfnissen von SchülerInnen in der Zweitsprache entsprochen werden. Diese bestehen vor allem in bewussten Hilfen zur Vorentlastung von Texten, in systematisierter Wortschatzarbeit und Bedeutungserschließung, in strategischen Hilfen zum Entschlüsseln syntaktischer Strukturen (insbesondere im Bereich der Textkohärenz) und vor allem in der Vermittlung von Lesestrategien, um den Leseprozess selbst zu steuern.

Eine weitere grundlegende Erkenntnis der Arbeit besteht darin, dass vor allem jene Lesefördermaßnahmen erfolgreich sind, die möglichst kleinschrittig und regelmäßig stattfinden. Durch häufige, kurze Übungssequenzen konnte die basale Lesekompetenz der im Projekt beteiligten SchülerInnen deutlich gesteigert werden. Diese Form der Leseförderung muss in allen Fächern erfolgen und erfordert die Abstimmung lesefördernder Maßnahmen innerhalb der Schule und im Kollegium der KlassenlehrerInnen. Um der bildungspolitischen Relevanz der Lesekompetenz gerecht zu werden, sollte Leseförderung daher im Rahmen durchgängiger Sprachbildung als Ausbildungsschwerpunkt in der LehrerInnenaus- und -fortbildung aller Fächer verankert werden.

Abstract

This thesis discusses the practices of the teaching of reading at Austrian schools, especially the promotion of reading skills of linguistically heterogeneous groups at the start of secondary level I, with a particular focus on reading German as a second language. The focal point of the study is the accompanying evaluation of a reading promotion project titled "Strengthening reading and media literacy of students with a migration background at secondary school" which took place in the school year 2006/07 under the supervision of the Vienna Municipal Education Authority and the Pedagogical Institute of Vienna.

The project is characterised by a high number of children whose first language is not German (sometimes up to 100%). Existing teaching and learning methods neither meet the working requirements of teachers nor the requirements of students in their second language, although there have been numerous projects, initiatives and pilot projects in the past to improve this - e.g. in the area of the promotion of reading skills. One of the main questions of this thesis is therefore, which measures really promote reading skills at school in linguistically heterogeneous groups and which criteria have to be used to analyse and evaluate measures to promote reading skills. Methodically the study is based on qualitative evaluation research. It was carried out in cooperation with the project group and according to the principles of action research. The cooperation with teachers and students from five secondary schools in Vienna lasted over a year and provided access to multi-layered data which forms the empirical basis of the thesis and ensures practical relevance.

The primary objective of this thesis is to provide teaching authorities and people involved in education and training with better action strategies for dealing with reading skills - one of the central skills for sustainable educational success - and to ensure equal opportunities in the classroom. It therefore also contains a catalogue of criteria for the promotion of reading skills. The results of the research are summarised in ten hypotheses formulating the basic principles of the promotion of reading skills in linguistically heterogeneous groups at Austrian schools.

The empirical part of the study is preceded by a theoretical part positioning the thesis theoretically and in specialist literature and already providing important basic principles for the promotion of reading skills relating to linguistically heterogeneous groups. Both the current state of research in reading and the basic research principles of language acquisition and development in the context of migration and multilingualism are taken into account. The

core of the thesis is the analysis and testing of assessment practices to improve the reading skills of students with German as a second language. The standard practice of teaching reading is analysed critically and the shortcomings of diagnostic procedures based on monolingualism in the context of German as a second language are proven empirically.

A central finding was that reading speed, especially when reading in the second language, does not necessarily give an indication of reading skills. The informative value of standardised assessment results is therefore questionable and does not offer any reference points for a targeted promotion of skills. A targeted assessment and promotion of proficiency is only possible by using competency models. This thesis therefore includes a theoretically complex multi-tier model of reading skills which exceeds the standard constructivist reading models and also addresses didactical questions. In order to assess reading competency and to promote reading skills, measures have to be used which promote partial reading skills by using methodological, diverse and repetitive teaching methods. By individually focussing on partial reading skills, the requirements of students can also be met in the second language. These mainly consist of targeted help to make texts easier to understand, systematic vocabulary development, explanations of meaning, strategic help in decoding syntactic structures (esp. in the area of text coherence) and by providing reading strategies in order to control the reading process itself.

Another conclusion of the thesis was that those measures promoting reading which take place in small steps and on a regular basis are most likely to be successful. Regular and short exercises resulted in a considerable increase of the basal reading skills of the students taking part in the project. This form of the promotion of reading skills must take place in all subjects and requires a reconciliation of measures promoting reading skills across the school and the teaching staff. In order to address the educational relevance of reading competency, the promotion of reading skills should therefore become an integral part of teacher training across all subjects taught.

16. Lebenslauf

Andrea Dorner

Ausbildung

1979 - 1983	Volksschule Egg
1983 - 1987	Hauptschule Egg
1987 - 1991	BORG Egg, Matura Juni 1991
1991 - 1998	Studium der Germanistik, Kunstgeschichte, Publizistik und Philosophie an der Universität Wien
1994	Erasmus-Semester an der Univ. Paris IV/Sorbonne
1996 - 2000	Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien (DaF-Modul)
01/1998	Magistra der Philosophie
2000 - 2001	Hochschullehrgang für Öffentlichkeitsarbeit am Institut für Publizistik in Wien
seit 10/2007	Doktoratsstudium an der Universität Wien
seit 10/2010	Lehramtsstudium Deutsch/Philosophie/Psychologie

Lehrtätigkeit im Rahmen von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache im Inland

04/1996	Unterrichtspraktikum bei <i>Cultura Wien</i>
07-08/1996/97	Unterricht im <i>Ökista Sommercamp</i>
04/1996 – 08/2001	freiberufliche Sprachtrainerin DaF/DaZ bei div. Sprachinstituten in Wien
10/2006 - 05/2007	DaF/DaZ- Unterricht an der <i>VHS 10 Favoriten</i> (Kursleitung „Mama lernt Deutsch“)
seit 09/2010	Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik der Universität Wien im Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
seit 09/2011	Deutschunterricht an der BHAK Wien 22 im Rahmen einer halben Lehrverpflichtung

Lehrtätigkeit von Deutsch als Fremdsprache im Ausland

08/1996	Unterricht am <i>Lehrerfortbildungsseminar</i> in Prostejow/Tschechien (zwei Wochen)
02-05/1998	Auslandspraktikum DaF an der <i>Càtedra Humboldt</i> in Havanna/Kuba
09/2001 – 08/2004	Österreichische Auslandslektorin an der <i>Philologischen Fakultät der Universität Montenegro in Niksić</i> .

Einschlägige wissenschaftliche Projekte und Arbeitserfahrungen

10/2006 - 12/2007	Projektbegleitung und Evaluation: „Stärkung der Lese- und Medienkompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an AHS“ (Projektträger: Stadtschulrat und Pädagogisches Institut Wien).
12/2006 - 12/2007	Mitarbeit und Mitautorenschaft beim Österreichischen Länderbericht „Language Education Policy Profile“ zur Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich

12/2007 - 12/2008	Inhaltliche Organisation und Begleitung der Internationalen Konferenz „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (12.-15.06.2008) für die Österreichische UNESCO Kommission und das Österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
2006 - 2011	Wissenschaftliche Mitarbeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien
11/2008 - 03/2009	Wissenschaftliche Mitarbeit für das „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, hrsg. von Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm
01/2009 - 12/2009	Erstellung des OECD/CERI-Länderberichts „Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen“ (Rohfassung)
10/2009 - 10/2011	Wissenschaftliche Mitarbeit im Projekt Curriculum Mehrsprachigkeit unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm und Prof. Dr. Hans H. Reich
02-03/2010	Erstellung des Moduls „Evaluation“ für die Lehrmaterialentwicklung in Indien unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm in Kooperation mit der Indira Ghandi National Open University (IGNOU) und dem Max Mueller Bhavan/Goethe-Institut
08/2011-11/2011	Arbeit am Kompetenzprofil DaZ im Rahmen des CHAWID-Projekts des Österreichische Sprachenkompetenzentrum in Graz (ÖSZ), wiss. Beratung
12/2011-04/2011	Fachlektorat des Modul 6 <i>Planen, Prüfen, Evaluieren</i> des Fernstudienprojekts Deutsch Lehren Lernen am Goetheinstitut in München
Seit 09/2012	Mitarbeit im Referat I/5b für Sprachenpolitische Koordination/Abteilung Diversität und Sprachenpolitik der Sektion I im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Kontext

10/1997	Seminar zum Österreichischen Sprachdiplom Deutsch in Wien
07-08/2001	12. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Luzern/Schweiz
12/2001	Regionales Symposium "Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Südosteuropa – Situation und Perspektiven“ in Belgrad/Serbien
06- 10/2002	Ausbildung zur Begleittrainerin in der Weiter- und Fortbildung mit Fernstudieneinheiten im Goethe-Institut in Belgrad/Serbien
10/2002	Internationales Seminar für MultiplikatorInnen in der Aus-, Weiter- und Fortbildung mit Fernstudieneinheiten im Goethe-Institut in Bukarest/Rumänien
10/2002	Konferenz „Deutsch in Albanien“ in Shkodra/Albanien
12/2002	Fortbildungsseminar „Grundlagen des Kommunikationstrainings“ in Sarajewo/Bosnien
11/2009	Teilnahme am OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz
seit 03/2012	regelmäßige Teilnahme an Europaratskonferenzen in Strasbourg im Rahmen des Projekts “Languages of Schooling” für das BMUKK