



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Eine Analyse des „Salzburger Lesescreenings“ anhand
eines Fallbeispiels an einer Wiener Volksschule mit
großem Migrationsanteil der Schüler/innen

verfasst von:

Dipl.-Päd. Katharina Sörös BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache

Betreut von: Dipl.-Päd. Dr. Marion Döll

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mir das Schreiben dieser Arbeit ermöglicht haben:

Meiner Betreuerin Dipl.-Päd. Dr. Marion Döll, die mich beim Schreiben der Masterarbeit mit Ihrem wissenschaftlichen Know-How unterstützt hat.

Meinen Interviewpartner/innen, den Schüler/innen, ihren Eltern, sowie den Direktor/innen der Schulen, ohne deren Kooperation diese Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

Im Besonderen möchte ich mich aber bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich in den „zahlreichen Stunden des mühsamen Arbeitens“ mit ihrer Ermutigung unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Theoretischer Teil	
1. Thematisierung meiner Forschungsfrage	8
2. Zum Begriff der Lesekompetenz	9
2.1. Was versteht man unter dem Begriff „Lesekompetenz“?	9
2.2. Merkmale von und Theorien zur Lesekompetenz	13
2.2.1. Theorie der verbalen Effizienz	13
2.2.2. Kapazitätstheorie	15
2.2.3. Interaktiv-kompensatorisches Modell	15
2.2.4. Integrationsprozesse auf Textebene	15
2.3. Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren von Lesekompetenz	17
2.3.1. Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz	17
2.3.2. Gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen von Lesekompetenz	18
2.3.3. Soziale Einflussfaktoren auf den Erwerb von Lesekompetenz	19
2.3.4. Personale Einflussfaktoren auf den Erwerb von Lesekompetenz	21
2.4. Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld	23
3. Zum Thema Lesen	26
3.1. Aus welchen Gründen lesen wir?	26
3.2. Abgrenzung der Begriffe Lesefertigkeit-Lesefähigkeit-Lesekompetenz	27
3.3. Was ist basale Lesefertigkeit?	29
4. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache	32
4.1. Definitive Bestimmungen	32
4.2. Theorien der Zweitsprachaneignung	34
4.2.1. Kontrastivhypothese	34

4.2.2.	Identitätshypothese	35
4.2.3.	Interlanguage – Hypothese	35
4.2.4.	Separate Development Hypothesis	36
4.3.	Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft	37
4.4.	Erkenntnisse zur Sprachaneignung des Deutschen in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit	43
5.	Tests und Testgütekriterien	45
6.	Testanalyse – Salzburger Lesescreening	53
6.1.	Zum Verfahren des Salzburger Lesescreenings	53
6.1.1.	Projekt „Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen“ in Hinblick auf das Salzburger Lesescreening	53
6.1.2.	Grundlagen des Salzburger Lesescreenings	55
6.2.	Stärken und Schwächen des Salzburger Lesescreenings in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund	58
7.	Beschreibung des Salzburger Lesescreenings	61
7.1.	Aufbau	61
7.2.	Anwendungsmöglichkeiten	62
7.3.	Durchführung und Instruktion	63
7.4.	Auswertung, Absicherung und Interpretation der Ergebnisse	64
7.5.	Normierung	68
7.5.1.	Vergleichbarkeit der Parallelformen und Normierungszeitpunkte	68
7.5.2.	Repräsentativität der Normierungsstichproben	70
7.5.3.	Lesequotient	71
7.5.4.	Geschlechtsunterschied	72
7.6.	Testgüte	73
8.	Fördermöglichkeiten aufgrund des Salzburger Lesescreenings	75
9.	Gegenstand und Motivation der Untersuchung	77

Empirischer Teil

10. Wissenswertes zur empirischen Untersuchung	81
10.1. Erhebung der Daten	83
10.2. Berufliche Qualifikationen der Interviewpartner/innen	84
11. Auswertung der Daten	86
11.1. Daten zum sprachlichen Hintergrund der Schüler/innen	86
11.2. Allgemeine Daten zur deutschen Sprache	89
11.3. Präsentation der Ergebnisse	93
11.3.1. Allgemeine Daten zum Salzburger Lesescreening	93
11.3.2. Durchführung des Salzburger Lesescreenings	94
11.3.3. Testitems	95
11.3.4. Vergleich der Ergebnisse	102
11.3.5. Kriterien der Auswertung und Umgang mit den Ergebnissen	103
11.3.6. Maßnahmensetzung nach Durchführung des SLS	104
11.3.7. Gründe für die Durchführung des SLS	104
11.3.8. Erfahrungen der Interviewpartner/innen mit dem SLS	105
12. Diskussion der Ergebnisse	107
12.1. Familie und Lesesozialisation	107
12.2. Migrationsaspekt	111
12.3. Geschlechtsspezifische Erkenntnisse	115
13. Beantwortung der Forschungsfrage	118
13.1. Unterschiede zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler/innen in Bezug auf das SLS	118
13.2. Maßnahmensetzung und Fördermöglichkeiten in Bezug auf das SLS	122
14. Resümee und Ausblick	125

Quellenangaben	127
Internetquellen	132
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	134
Anhang	135

Einleitung

Das Thema dieser Arbeit ist „Eine Analyse des SLS anhand eines Fallbeispiels an einer Wiener Volksschule mit großem Migrationsanteil der Schüler/innen“.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil, wobei im theoretischen Teil der Bereich der Lesekompetenz angesprochen wird – zuerst wird dieser Begriff definiert, im Anschluss daran werden Merkmale, Theorien und Rahmenbedingungen beziehungsweise Einflussfaktoren von Lesekompetenz erläutert, das Thema „Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld“ wird ebenfalls angeschnitten.

Im zweiten Abschnitt des theoretischen Teils wird in der Arbeit auf die Gründe des Lesens eingegangen, die Begriffe Lesefähigkeit und Lesefertigkeit werden voneinander abgegrenzt. Des Weiteren werden die Begriffe basale Lesefertigkeit, Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache diskutiert.

Anschließend ist ein Diskurs zum Thema Tests und Testgütekriterien zu finden, der zur genauen Beschreibung des Salzburger Lesescreenings (SLS) führt. In diesem Teil werden abschließend Fördermöglichkeiten aufgrund des Salzburger Lesescreenings angeführt.

Der empirische Teil beschäftigt sich mit den aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen – den Auswertungen des SLS in zwei dritten Klassen Volksschulen, den zwei Lehrerinnen-Interviews, mit dem Experteninterview, und mit der Beobachtung. Zunächst werden der Gegenstand und die Motivation dieser Untersuchung erläutert, im Anschluss erfolgt die Auswertung der Daten. Schließlich werden die gewonnenen Ergebnisse diskutiert und die Forschungsfrage beantwortet.

Theoretischer Teil

1. Thematisierung meiner Forschungsfrage

Das Ziel meiner Masterarbeit ist es, folgende Forschungsfrage zu beantworten: „Welche Probleme treten auf, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt wird?“ Um dieser Frage so ausführlich wie möglich nachzugehen, ist es notwendig, mehrere theoretische Themen aufzugreifen, um dieses Thema wissenschaftlich beleuchten zu können.

In Kapitel 13 werde ich die Forschungsfrage im Detail beantworten, wobei einerseits die Unterschiede zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler/innen in Bezug auf das SLS beleuchtet werden, andererseits wird ein Versuch unternommen, mögliche Maßnahmensetzungen und Fördermöglichkeiten in Bezug auf das SLS darzustellen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden folgende Fragen behandelt werden: Schneiden Schüler/innen mit Migrationshintergrund schwächer ab als ihre Klassenkolleg/innen ohne Migrationshintergrund? Wenn ja, hat das schwächere Abschneiden der Schüler/innen etwas mit dem Migrationshintergrund zu tun? Beeinflusst der Zuwanderungszeitpunkt den Spracherwerb der Kinder? Welche Faktoren spielen beim Abschneiden im Testverfahren des SLS eine Rolle? Gibt es typische Merkmale für zweitsprachiges Lernen? Welchen Einfluss haben kulturelle Belange? Sind geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar?

2. Zum Begriff der Lesekompetenz

Der Begriff der Lesekompetenz ist seit dem Jahr 2001, als die ersten PISA- Ergebnisse veröffentlicht wurden, sowohl in der Öffentlichkeit, als auch in der Bildungspolitik ein viel diskutiertes Thema. Denn PISA, das „Programme for International Student Assessment“, beruht auf einer wissenschaftlich fundierten Rahmenkonzeption und erfasst neben anderen Kompetenzbereichen die Lesekompetenz 15jähriger Schüler/innen weltweit in über 60 Ländern. Da Lesekompetenz also ein oft gebrauchter Begriff ist, erfordert dieser eine genaue Definition. (Vgl. Drechsel in: Lutjeharms 2010, S.75)

2.1. Was versteht man unter dem Begriff „Lesekompetenz“?

Rudolf Schenda ist der Meinung, dass es sich bei Lesekompetenz nicht um ein angeborenes Merkmal handelt, sondern dass dazu Lernprozesse notwendig sind, die über die mitgegebenen Verhaltensmöglichkeiten hinausführen. Er vergleicht die Kunst des Lesens mit der des Stelzenlaufens und vertritt den Standpunkt, dass das Erlernen dieser Kunst erstens von sozialhistorischen Rahmenbedingungen abhängig ist. (Vgl. Hurrelmann in: Groeben 2009, S.123) Denn *„Lesen bekommt mehr und mehr den Charakter einer Kulturtechnik, deren Beherrschung eine Grundvoraussetzung der Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation ist“* (ebd., S.123). Zweitens wird angeführt, dass die Chancen, Lesekompetenz erwerben zu können, bis heute – selbst durch schulische Förderung - ungleich verteilt sind (vgl. ebd., S.124). *„Denn Lesesozialisation ist ein Prozess der Enkulturation, kein bloßer Instruktionsprozess“* (ebd., S.124). Von sozialen Ressourcen ist, wie gesagt, abhängig, ob die Lernenden im Leseprozess ausreichend Unterstützung erhalten. Drittens sind auch die personalen Voraussetzungen ausschlaggebend für den Erwerb der Lesekompetenz. Jede Person muss sich nämlich eigenverantwortlich mit den kulturellen Vorgaben auseinandersetzen und daher ist der Vollzug des Lernprozesses ein individueller Vorgang. (Vgl. ebd., S.124). *„Daher ist auch der Faktor „Person“ für die Erklärung des Erwerbs und Erhalts von Lesekompetenz eine zentrale, wenngleich im Gefüge der Voraussetzungen schwer zu isolierende Größe“* (ebd., S.124).

Hurrelmann versteht unter Lesekompetenz die Tatsache, dass man schriftsprachliche Texte versteht. Grundsätzlich bedeutet für sie der Begriff Lesen das Verstehen kontinuierlicher Texte, doch im erweiterten Sinn können damit auch diskontinuierliche Texte (z.B. Tabellen, Diagramme,...) oder multimediale Texte (z.B. Text-Bild-Kombination) gemeint sein. Die

Autorin stellt sich des Weiteren die Frage, ob nun jeder/ jede, der das kann, tatsächlich „lesekompetent“ ist. Sie hat dabei so ihre Zweifel, denn prinzipiell werden Menschen als „lesekompetent“ bezeichnet, die Texte mit einem gewissen Anspruchsniveau verstehen sollten. (Vgl. Hurrelmann in Bertschi-Kaufmann 2008, S.20-21) *„Aber von woher bestimmen sich die Urteile über Art und Niveau der Texte und die Relevanz der Ziele bzw. Funktionen des Lesens?“* (Ebd., S.21) Aus diesem Grund macht sie deutlich, dass in der Alltagssprache mit dem Wort „Kompetenz“ nicht allein eine Fähigkeit beschrieben, sondern diese auch gleich positiv bewertet wird. Aus ihrer Sicht macht vor dem Ansatz der Vermischung des Begriffs Fähigkeit mit dessen positiver Assoziation auch PISA nicht halt, auch wenn das die Verantwortlichen dementieren. PISA liegt das Literacy-Konzept aus der anglo-amerikanischen Forschung zugrunde. In dieser Tradition fragt man nach Basisqualifikationen, die heutzutage beruflich und gesellschaftlich zu einem erfolgreichen Leben führen. Zu solchen Basisqualifikationen zählen mathematische, naturwissenschaftliche Kompetenz, und auch „Reading Literacy“, also Lesekompetenz. (Vgl. ebd. S.21). *„„Lesekompetenz“ ist in diesem Verständnis ein basales Kulturwerkzeug, das erforderlich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“* (ebd., S.21). Die PISA-Studie ist aus gesellschaftlich-pragmatischer Sicht bedeutungsvoll und legt daher in ihrer empirischen Untersuchung ein Gerüst der Lesekompetenz zugrunde, das sich vor allem auf die kognitiven Dimensionen des Textverstehens, sowie auf Sach- und Informationstexte konzentriert (vgl. ebd., S.21).

Die Grundkonzeption der Definition von Lesekompetenz bei PISA liegt bereits seit dem Jahr 1999 vor. Eine internationale Expertengruppe, die sich am wissenschaftlichen Erkenntnisstand orientierte, war für die Ausarbeitung der Grundkonzeption verantwortlich. Diese begleitete schließlich auch die Entwicklung, Erprobung und Auswahl der Aufgaben für die Testinstrumente. Lesekompetenz nach PISA ist, wie bereits erwähnt, an der angelsächsischen Literacy-Tradition orientiert. (Vgl. Drechsel in: Lutjeharms 2010, S.77) *„Die Lesekompetenz ist definiert als „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“* (zit. n. OECD 2002 in ebd., S.77). PISA untersucht die Lesekompetenz, die bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworben wurde, hauptsächlich in Hinblick darauf, wie das Leben dadurch

bewältigt werden kann. Außerdem sollte diese Kompetenz die Basis für ein kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne hinweg sein. (vgl. ebd., S.77) Laut Drechsel ist *„Lesen also eine aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Der Leser oder die Leserin verbindet die in einem Text enthaltenen Aussagen aktiv mit dem thematischen Vorwissen und dem allgemeinen Weltwissen“* (ebd., S.77).

In IGLU, der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“, wird das Leseverständnis von Schüler/innen am Ende der 4.Schulstufe untersucht. Die Definition von Lesekompetenzen, die IGLU zugrunde liegt, berücksichtigt im Unterschied zu PISA drei Bereiche der Lesekompetenz, nämlich die *„Aspekte der Verstehensleistung“*, die *„Intention beim Lesen literarischer und expositorischer Texte“* und die *„Einstellungen und die Lesegewohnheiten des Lesers“*. (Vgl. IGLU 2003 in: Garbe 2009, S.24-25)

Mit der Studie DESI, „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“, werden die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch untersucht. Im Jahre 2001 wurde diese von der Kultusministerkonferenz als erste große Schulleistungsstudie in Auftrag gegeben. (Vgl. Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung 2006, S.1) *„Unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurden dafür von einem Konsortium von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern neue Testverfahren entwickelt“* (ebd., S.1). Diese Studie interessiert sich für didaktische Fragen der Schulqualität. Ihr liegt das Prozessmodell der Lesekompetenz zugrunde, das sich auf zahlreiche Studien der kognitionspsychologischen Leseforschung stützt, vor allem auf die Arbeiten von Kintsch. (Vgl. Garbe 2009, S.28) *„Dieser Forschungsrichtung zufolge sind bei jedem Leseakt sechs differenzierbare Tätigkeiten zu unterscheiden, deren Komplexität bei zunehmender Textmenge ansteigt“* (ebd., S.28). Zu diesen Kompetenzbereichen zählen die Informationsentnahme und Informationsverarbeitung (Kompetenzniveau A), die lokale Lektüre (Kompetenzniveau B), Verknüpfungen (Kompetenzniveau C) und ein mentales Modell (Kompetenzniveau D). Während es auf der Ebene A um das Herauslesen von Informationen aus einem Text geht, ist auf Ebene B bereits das Schlussfolgern von Bedeutung. Auf Ebene C ist bereits das Verknüpfungen erstellen können zwischen Absätzen und Passagen gefragt, auf der letzten Ebene ist es wichtig, zentrale Aspekte in den Text integrieren zu können. (Vgl. ebd., S.28-30)

„Der DFG-Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ (1998-2004) hat ein Modell von „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ entwickelt, das das Verstehen von Texten in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung verortet. Dieses Modell schließt die personalen, sozialen und medialen Bedingungen einer Lesesozialisation ebenso ein wie die sozialen und personalen Wirkungen einer entwickelten Lesekompetenz.“ (Ebd., S.31) Die deskriptiven Dimensionen der Lesekompetenz, die auch „Anschlusskommunikationen“ genannt werden, beinhalten Motivationen, Kognitionen, Emotionen, Reflexionen und alle lesebezogenen Interaktionen. Bei den normativen Dimensionen wird von einer normativen Leitidee gesprochen, die als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ bezeichnet wird. Die motivationale Dimension von Lesekompetenz lässt sich daran erkennen, dass eine Bereitschaft zum Lesen erkennbar ist und der Leseprozess je nach den gegebenen Textanforderungen gestaltet werden kann. (Vgl. ebd., S.31-32)

Lesekompetenz wird von Rost definiert als die „Fähigkeit, Sinn aus Geschriebenem entnehmen und damit auch die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten vornehmen zu können“ (zit. n. Rost 2001 in Frey 2010, S.16). Der Begriff der Lesekompetenz ist dann besonders bedeutend, wenn die kognitiven Fähigkeiten des Lesers/ der Leserin genauer bestimmt werden sollen (vgl. Frey 2010, S.16).

Bei Charlton wird Lesekompetenz folgendermaßen definiert: „Unter Lesekompetenz verstehen wir die Fähigkeit, komplexe, hierarchisch aufgebaute Textstrukturen auf vielen Ebenen zu dekodieren und mit Sinn zu versehen. Neben dem Erkennen von Buchstaben, Wörtern, Satzstrukturen sind es die vielfältigen suprasegmentalen Gliederungsgesichtspunkte, die erkannt und in Beziehung gesetzt werden müssen [...] Texte müssen weiterhin nach Form [...] und Inhalt erfasst werden [...], um ihre Bedeutung zu verstehen. Dies gilt in besonderem Maße für literarische Text.“ (zit. n. Christmann/ Schreier 2003 in Charlton 2007, S.147)

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass sich alle Konzepte einig darüber sind, dass Lesekompetenz darüber hinausgehen sollte, Texte dekodieren zu können. Zur Lesekompetenz gehört ebenfalls das Verstehen und Zerpflücken von Texten, aber auch das Schlussfolgerungen ziehen und Verbindungen zu anderen Bereichen finden zu können. Abschließend kann resümiert werden, dass Lesekompetenz die aktive Arbeit mit einem Text umfasst.

2.2. *Merkmale von und Theorien zur Lesekompetenz*

Was sind nun die Merkmale von Lesekompetenz? Eines davon ist, dass Lesekompetenz über das Erlesen eines Textes hinausgeht. Eine Schwierigkeit von Lesekompetenz ist jene, aus einer Fülle von konkurrierenden Kommunikationsofferten unterschiedlichster Medien das Wichtigste auszuwählen und adäquat zu nutzen. Man sollte nämlich das auswählen, was den eigenen Bedürfnissen, kommunikativen Intentionen und den qualitativen Standards am meisten entspricht. (Vgl. Hurrelmann in: Groeben 2009, S.137) Unter adäquater Nutzung des Lesens könnte zukünftig folgendes verstanden werden: *„Lesen bleibt der Rezeptionsmodus, der im Ensemble der Medientätigkeiten zum Lernen, zur Weiterbildung, zur Sachinformation am meisten taugt“* (ebd., S.137). Des Weiteren sollte der Leser/ die Leserin zu einer raschen Wahrnehmung fähig sein, man sollte die Informationen einer Lektüre zielgerecht und zeitökonomisch verarbeiten und selegieren können. Das wird unter informatorischer Lesekompetenz verstanden. (Vgl. ebd., S.137) *„Funktionen der intellektuellen Auseinandersetzung mit Weltentwürfen und Werthaltungen erfüllt dagegen nach wie vor die literarische Lektüre, die die Verbindung von Imagination und Kognition, Emotionalität und Reflexivität sowie die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung von Texten in besonderer Weise fordert“* (ebd., S.137).

Im Folgenden werde ich vier integrative theoretische Ansätze skizzieren, die zwar nicht die einzigen kognitionspsychologischen Theorien zur Lesekompetenz darstellen, jedoch von Richter und Christmann als Eckpunkte des Forschungsgebiets bezeichnet werden. (Vgl. Richter/Christmann in: Groeben 2009, S.46)

2.2.1. *Theorie der verbalen Effizienz:*

„Die Theorie der verbalen Effizienz von Perfetti (1985) lokalisiert die Ursachen interindividueller Unterschiede in Lesefähigkeiten auf der Ebene von Prozessen auf Wortebene“ (ebd., S.46). Sie geht davon aus, dass die Bewältigung hierarchiehöherer Prozesse von der Effizienz des lexikalischen Zugriffs beeinflusst wird. Das heißt, wenn Worterkennungprozesse gut automatisiert sind, stehen für hierarchiehöhere Prozesse wie beispielsweise Inferenzen mehr Ressourcen bereit. (Vgl. ebd., S.46) *„Der Grad der Automatisierung bei der Worterkennung hängt von der Qualität der lexikalischen*

Repräsentationen (Elaborationsgrad und Redundanz) im semantischen Gedächtnis und ihrer Zugänglichkeit ab, die durch Übung gefördert werden können“ (ebd., S.46).

Es gibt eine Unterscheidung von Prozessen, welche die Lesekompetenz mitbestimmen. Man unterscheidet zwischen hierarchie-niedrigen Leseprozessen, zu denen sowohl die Buchstaben- und Worterkennung, als auch die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen gehören, und zwischen hierarchie-höheren Leseprozessen, zu denen die satzübergreifende Analyse von Textstrukturen, die Herstellung globaler Kohärenz und die Bildung einer Makrostruktur zuzuordnen sind. (Vgl. Schneider/Lindauer in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.111)

Sprachwissen und hierarchieniedrige Prozesse: Leseverstehen und sprachliche Fähigkeiten stehen in einem untrennbaren Zusammenhang miteinander und spielen in den Bereichen des Dekodierens von Wörtern auf der Ebene der Laut-Buchstaben-Beziehung, der Morphologie, der Wortbedeutung, sowie der Dekodierung von Sätzen auf der Ebene der Satzstruktur/Syntax und Satzsemantik eine wichtige Rolle. Die grundlegenden Lesefertigkeiten, die hauptsächlich im Anfangsunterricht in den ersten Schuljahren erworben werden, und automatisiert und weitgehend unbewusst ablaufen, gehören ebenfalls hier dazu. (Vgl. ebd., S.112) *„Diese Prozesse sind hochkomplex, deshalb brauchen Kinder lange Zeit, bis sie einigermaßen fließend lesen können. Im Verlauf der Primarschule bilden sich die Fähigkeiten zum fließenden Lesen immer mehr aus. Allerdings bestehen diesbezüglich auch bei älteren Kindern und bei Jugendlichen [...] erhebliche Unterschiede.“* (Ebd., S.112)

Hierarchiehöhere Prozesse: Wie bereits erwähnt, sind Texte eine Aneinanderreihung von Sätzen. Ihre Struktur ist zum Einen an der Textoberfläche, das heißt, sprachlich und grafisch, explizit markiert und zum Anderen implizit wie zum Beispiel über Weltwissen angelegt. Das Textverstehen wird nahe am Text und in seinen kleinsten Sinneinheiten (z.B. Wortgruppen, Teilsätze,...) aufgebaut, wohingegen die Überführung dieser Wissensbestände in einen kognitiven Text vom materiellen Text wegführt und mit Vorwissen, mentalen Schemata und Zielsetzungen der Lesenden verbunden wird. Die kognitiven Prozesse, die dafür erforderlich sind, sind schwer förder- und messbar. (Vgl. ebd. S.112-113) *Das bedeutet, ein mentales Modell über einen Text ist nicht nur eine sprachliche Kompetenz, sondern verbindet sprachliche Fertigkeiten und sprachliche Problemlösungsstrategien mit anderen Fähigkeiten der menschlichen Kognition“* (ebd., S.113).

2.2.2. Kapazitätstheorie

Die Kapazitätstheorie des Verstehens stammt von Just und Carpenter (1992), es werden viele interindividuelle Unterschiede in hierarchiehöheren Prozessen auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt (vgl. Richter/ Christmann in: Groeben 2009, S.46). „Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses limitiert dabei sowohl die Informationsmenge, die simultan im Arbeitsgedächtnis verfügbar gehalten werden kann, als auch die Ressourcen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen“ (ebd., S.46).

2.2.3. Interaktiv-kompensatorisches Modell

Dieses interaktiv-kompensatorische Modell stammt von Stanovich (1980) und nimmt wie die Theorie der verbalen Effizienz an, dass die Probleme von schlechteren Lesern/ Leserinnen im lexikalischen Zugriff anzusiedeln sind, die jedoch teils durch die Nutzung des Satzkontextes ausgeglichen werden können. Während der lexikalische Zugriff bei geübten Leser/innen automatisiert und kontextfrei verläuft, wirken bei ungeübteren Leser/innen kontrollierte Prozesse mit, die sich immer wieder auf den Satzkontext beziehen. Aus dieser Theorie lassen sich sowohl Vorhersagen aus dem querschnittlichen, als auch aus dem längsschnittlichen Bereich treffen. (Vgl. ebd., S.47) „Die Nutzung des Satzkontexts bei der Worterkennung sollte im Zuge der Leseentwicklung abnehmen, da kontrollierte Prozesse zunehmend routinisiert werden“ (ebd. S.47).

2.2.4. Integrationsprozesse auf Textebene

Auf hierarchiehohe Prozesse der globalen Kohärenzbildung konzentriert sich dieser Ansatz von Oakhill und Garnham (1988). Es wird im Gegensatz zur Theorie der verbalen Effizienz angenommen, dass spezifische Fähigkeitskomponenten entscheidend für die Qualität des Situationsmodells oder mentalen Modells sind. Darunter versteht man Fähigkeiten, die ihren Anteil dazu leisten, die gegebenen Textinformationen mit verstehensrelevanten Inferenzen zu füllen. Außerdem lassen diese die Leser/innen die übergreifende Struktur eines Textes verstehen und die wesentlichen Textpassagen herauszuheben. (Vgl. ebd., S.47) „Schließlich

muss – als zentrale metakognitive Fähigkeitskomponente – der Verstehensprozess kontinuierlich überwacht werden (comprehension monitoring), um Verstehenslücken möglichst rasch zu bemerken, da ansonsten der inkrementelle Aufbau eines mentalen Modells des Textinhalts behindert werden kann“ (ebd., S.47).

Schließlich ist zu erwähnen, dass die Lesefähigkeiten kompetenter erwachsener Leser/innen durch eine ganze Reihe von Teilprozessen auf verschiedenen Ebenen erfolgreich bewältigt werden. Bei schwächeren Leser/innen geht die schlechtere Lesefähigkeit normalerweise nicht auf Merkmale von Wahrnehmungsprozessen zurück, doch drei Gruppen von Faktoren scheinen nach heutigem Erkenntnisstand sehr relevant zu sein, nämlich Worterkennungprozesse, Arbeitsgedächtniskapazität und Vorwissen. Im Bereich der Worterkennungsprozesse ist voraussichtlich ein sicherer und schneller lexikalischer Zugriff Grundvoraussetzung für gute Lesefähigkeiten. Bei der Arbeitsgedächtniskapazität erfordert die Bewältigung von Prozessen auf Satz- und Textebene die Integration einer Vielzahl von Teilinformationen. Weiters wird davon ausgegangen, dass ein adäquates inhaltliches Vorwissen ausschlaggebend für ein echtes Textverständnis ist. Abschließend ist zu erwähnen, dass diese drei Bereiche einander keineswegs ausschließen, sondern eher einander ergänzen. (Vgl. ebd., S. 48) Es ist ebenfalls erwiesen, dass *„Defizite in hierarchieniedrigeren Prozessen durch hierarchiehöhere Prozesse teilweise ausgeglichen werden können – das Umgekehrte gilt jedoch nicht“* (ebd., S.48-49).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Theorie der verbalen Effizienz davon ausgeht, dass die Bewältigung hierarchiehöherer Prozesse von der Effizienz des lexikalischen Zugriffs beeinflusst wird. Bei dieser Theorie werden Prozesse unterschieden, welche die Lesekompetenz mitbestimmen, und zwar hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse. Während bei hierarchieniedrigen Prozessen ein Zusammenhang zwischen Leseverstehen und sprachlichen Fähigkeiten erkennbar ist, verstehen hierarchiehöhere Prozesse Texte als eine Aneinanderreihung von Sätzen und das Textverstehen wird nahe am Text, und in kleinsten Sinneinheiten aufgebaut. Kognitive Prozesse sind dabei schwer förder- und messbar. Es besteht eine Verbindung zwischen verbalen sprachlichen Fähigkeiten, sprachlichen Problemlösungsstrategien und anderen Fähigkeiten der menschlichen Kognition.

Die Gemeinsamkeit zwischen der Theorie der verbalen Effizienz und dem interaktiv-kompensatorischen Modell ist jene, dass beide davon ausgehen, dass die Probleme von

schlechteren Leser/innen im lexikalischen Zugriff liegen. Laut dem interaktiv-kompensatorischen Modell können diese Defizite teilweise durch die Nutzung des Satzkontextes ausgeglichen werden. Außerdem funktioniert der lexikalische Zugriff nach dieser Ansicht bei geübten Leser/innen automatisiert und kontextfrei, wohingegen bei ungeübten Leser/innen immer wieder kontrollierte Prozesse mitwirken, die sich auf den Satzkontext beziehen. Den Gegensatz zur Theorie der verbalen Effizienz bilden die Integrationsprozesse auf Textebene, die sich auf hierarchiehöhere Prozesse der Kohärenzbildung konzentrieren. Aus dieser Sicht sind spezifische Fähigkeitskomponenten für die Qualität des Situationsmodells und des mentalen Modells entscheidend. Bei schlechteren Leser/innen geht die schlechtere Lesefähigkeit nicht auf die Merkmale von Wahrnehmungsprozessen zurück, für eine gute Lesefähigkeit sind die Worterkennungprozesse, die Arbeitsgedächtniskapazität und das Vorwissen relevant, die einander ergänzen.

Die Kapazitätstheorie vertritt die These, dass interindividuelle Unterschiede in hierarchiehöheren Prozessen auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt werden können. Die Thematisierung der Theorien zur Lesekompetenz sind für die Beantwortung der Forschungsfrage insofern von Bedeutung, da sie eine Erklärung für die Faktoren beim Abschneiden von Testverfahren – in diesem Fall für das Abschneiden beim SLS – liefern können.

2.3. Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren von Lesekompetenz

Im folgenden Kapitel werden die sozialhistorischen, die gesellschaftsstrukturellen Bedingungen, sowie die sozialen und personalen Einflussfaktoren von Lesekompetenz erläutert werden.

2.3.1. Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz

„Mit dem Begriff der „Literalität“ (engl. Literacy) bezeichnet man in der Forschung gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist“ (zit.n.

Richter/Christmann in: Groeben 2009, S.125). Es herrscht Einigkeit darüber, dass dieser Status in den meisten westlichen Ländern gegen Ende des 19.Jahrhunderts erreicht wurde, das 18.Jahrhundert hat viel zu den bestehenden Kommunikationsverhältnissen im 19.Jahrhundert beigetragen – es hat diese Verhältnisse praktisch vorbereitet. Einerseits kommt es bei der Lesekompetenz darauf an, inwieweit Gruppen und Individuen fähig sind, jene Funktionen wahrzunehmen, die sich in den jeweiligen Gesellschaften als Eckpfeiler der Textrezeption herauskristallisiert und soziokulturell eingebürgert haben. Andererseits bestimmt sich Lesekompetenz dadurch, inwieweit welche Art von Lesestoffen in der sich verändernden soziokommunikativen Lebenswelt verfügbar ist. Drittens verändert sich der Gehalt mit dem Wandel der Formen der Textrezeption und zwar nicht nur in funktionaler Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf die Deutungen und Bewertungen der Lesetätigkeit. Die entscheidenden Parameter, um die sozialhistorischen Rahmenbedingungen von Lesekompetenz zu beschreiben, dürften die gesellschaftsstrukturelle Entwicklung, die Entwicklung der Angebote und die Muster des Lesens in Hinblick auf die moderne Gesellschaft sein. (Vgl. Hurrelmann in Groeben 2009, S.125-126)

2.3.2. *Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen von Lesekompetenz*

Das 18. Jahrhundert, Absolutismus und Aufklärung waren in der Kultur Westeuropas die Zeit, in der das Lesen und Schreiben in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Verwaltung immer mehr an Bedeutung gewann. Vor allem Kaufleute, Akademiker und gebildete Beamte trugen dazu bei, dass sich die Wirtschaft überregional entwickelte, die Verwaltung professionalisiert und erweitert wurde, und diese neuen Fortschritte geschulte Verantwortungsträger forderten. (Vgl. ebd., S.126) *„Die Teilnahme an der Schriftkultur wurde zum zentralen Aspekt bürgerlicher Selbstdefinition, die Fähigkeit zum aktivem literalem Verhalten eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in fast allen gesellschaftlichen Bereichen“* (ebd., S.126). Im 19. Jahrhundert vollzog sich die Entwicklung von der ständischen zur „bürgerlichen Gesellschaft“. Von nun an galt das Streben nach „Einheit der Nation“ als sozialpolitisches Motiv und der Fokus lag auf der deutschen Sprache und der nationalen Literatur. Während sich das sogenannte „Bildungsbürgertum“ durch gymnasiale und akademische Ausbildung, durch den beruflichen Umgang mit Schrift und die Vertrautheit mit Kunst und Literatur auszeichnete, kristallisierte sich das „Wirtschaftsbürgertum“ als

Trägerschicht der beschleunigenden Industrialisierung heraus. Diese Entwicklung brachte den Zwang der Mobilität und die Gefahr der Entwurzelung mit sich, woraufhin Kirche und Staat mit verstärkten Volksbildungsbemühungen und Bildungsinitiativen reagierten. (Vgl. ebd., S.126-127) *„Am Ende des Jahrhunderts finden wir deutlich unterschiedene Klassenkulturen, aber der gesamtgesellschaftliche Literarisierungsprozess ist im Wesentlichen abgeschlossen“* (ebd., S.127).

Im 20. Jahrhundert ist es bereits so, dass es in der Gesellschaft gängig und notwendig ist, bis zu einem gewissen Ausmaß zur Lebensbewältigung in allen sozialen Klassen und Schichten über Lesekompetenz zu verfügen (vgl. ebd., S.127). *„Gegen Ende des Jahrhunderts wird von Soziologen konstatiert, dass das Hierarchiemodell von sozialen Klassen und Schichten nicht mehr tauglich sei, um unterschiedliche soziokulturelle Lebensbedingungen adäquat zu beschreiben“* (ebd., S.127). Gegen Ende des 20. Jahrhunderts vollzog sich eine Entwicklung von der Industrie- zur Mediengesellschaft, dabei wurde Lesekompetenz zu einem wichtigen Teil der Medienkompetenz. (Vgl. ebd., S.127)

2.3.3. Soziale Einflussfaktoren auf den Erwerb von Lesekompetenz

Während in Kapitel 2.3.1. die sozialhistorischen Rahmenbedingungen erläutert wurden, wendet sich dieses Kapitel der Gegenwartsperspektive zu. Als Sozialisationsagentur ist die gesamte soziokommunikative Umwelt wirksam, Lesesozialisation erfolgt zwischen Gesellschaft und Individuum. (Vgl. ebd., S.138) *„Familie, Schule und Altersgruppe können auf dieser Ebene gegenwärtig als die wichtigsten Vermittler von Lesekompetenz gelten“* (ebd., S.138). Am frühesten und nachhaltigsten wirkt sich die Familie als Vermittlerin von Lesekompetenz aus – sie beeinflusst diesen Bereich nämlich alltäglich, ungeplant und diffus. Im Zusammenhang der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen zwischen Eltern und Kindern beginnt Lesesozialisation bereits im Kleinkindalter. Die nachweisliche Lesefreude wird durch die Häufigkeit und Art solchen Umgangs, die Häufigkeit von Gesprächen mit Eltern, die Breite gemeinsamer Leseinteressen, der Häufigkeit gemeinsamer Lesesituationen und dem Besuch von Buchhandlungen beziehungsweise Bibliotheken beeinflusst. Als weiterer wichtiger Faktor stellte sich das alltägliche Modellverhalten der Eltern und insbesondere der Mutter heraus. (Vgl. ebd. S.138-139) *„Die Lesekompetenzen, die Kinder unter günstigen Bedingungen bis zum Ende des Grundschulalters vornehmlich den*

Sozialisationsleistungen der Familie verdanken, sind Persistenz der Lesemotivation, die in Wechselwirkung steht mit der Automatisierung der Lesefertigkeit [...]“ (ebd. S.139). Unter anderem zeigt eine Fallstudie, dass Kinder von Anfang an versuchen, Lesen und Gelesenes mit der Bearbeitung eigener Entwicklungsthemen in Verbindung zu setzen. Wie gesagt geht es bei der Lesesozialisation innerhalb der Familie um Anregungen und Unterstützungen, die sich vor allem qualitativ milieuspezifisch unterscheiden, auch der Schicht- und Bildungsfaktor spielt noch immer eine große Rolle. Die Schichtabhängigkeit ist von kulturellen Ressourcen abhängig und lässt sich auch im Umgang mit den modernen audiovisuellen Computermedien erkennen. (Vgl. ebd. S.139) „Wenn aber die Medien in der Umgebung der Kinder einzig und allein zu Unterhaltungszwecken gebraucht werden, verringert sich die Chance des Erwerbs von Lesekompetenz“ (ebd., S.139). Die Art der Verwendung der Medien unterscheidet sich zwischen den unterschiedlichen Bildungsschichten bis heute.

Schule versteht sich als institutionelle Lesesozialisationsinstanz. Diese hat es mit Kindern zu tun, die von unterschiedlichen familiären Lernerfahrungen geprägt sind. Der Institution Schule kommt die Aufgabe zu, die Kinder in die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens einzuführen. Durch verschiedene Angebote, wie beispielweise fächerübergreifende Lernarrangements und lesefördernde Aktivitäten, versucht die Institution Schule, die Schüler/innen auf ihren individuellen Lernwegen zu unterstützen. Diese Maßnahmen greifen größtenteils im Grundschulalter, da viele Schüler/innen zu Beginn der Sekundarstufe die Freude am Lesen von Inhalten, die in der Schule großgeschrieben werden, verlieren. Für viele Schüler/innen ist die Verwendung moderner Medien wie beispielsweise der Einsatz von Computern weit interessanter als Buchlektüren. Die lesebegeisterten Schüler/innen finden meist erst wieder ab Sekundarstufe II Gefallen an „herkömmlichen“ Lektüren, die in der Schule gelesen werden. Es gibt Forschungserfahrungen, die dafür sprechen, dass Printtexte durchaus als Basislehrmittel gelten können, dass aber die schließlich erworbene Lesekompetenz eine unverzichtbare Grundlage für Medienkompetenzen darstellt. Daher sollten im Unterricht ebenfalls neue Medien Verwendung finden. (Vgl. ebd., S.140-141)

2.3.4. Personale Einflussfaktoren auf den Erwerb von Lesekompetenz

„Die Entwicklung von Lesekompetenz ist nicht allein durch soziale Bedingungen wie familiales Milieu, Schulbildung, Anregungspotential der Altersgruppe oder „doing gender“ zu erklären. Vielmehr ist anzunehmen, dass im Rahmen dieser Voraussetzungen Persönlichkeitsfaktoren eine wichtige Rolle spielen.“ (Ebd., S.141) Dem Prozess der individuellen Auseinandersetzung wird in der Sozialisationstheorie ein hoher Stellenwert beigemessen. In Forschungen zeigt sich immer wieder, dass Menschen, die in ihrer Freizeit leidenschaftlich und lange lesen, sich von jenen durch ein hohes persönliches Aktivitätenniveau unterscheiden, die das Lesen nicht sehr schätzen. Diese „Gernleser/innen“ zeichnen sich oft durch eine breitgefächerte inhaltliche und mediale Interessensvielfalt aus. Interindividuelle Unterschiede in der Lesemotivation gehen mit der Schicht beziehungsweise mit der Schulbildung eng einher. (Vgl. ebd., S.142) Saxer betont, *„dass wir es bei der Untersuchung von Lesesozialisation mit ebenenübergreifenden, sich selbst verstärkenden Prozessen zu tun haben, die kausalanalytisch schwer zu erhellen sind, in denen sich lesefördernde und lesebehindernde Sozial- und Persönlichkeitsfaktoren bündeln und kumulieren“* (ebd., S.143). Abschließend ist auch der Standpunkt nicht zu vergessen, dass die personalen Bedingungen der Lesekompetenz natürlich auch abhängig sind von textseitigen Voraussetzungen beziehungsweise der Veränderung der medialen Angebote (vgl. ebd., S.142).

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die eben angeführten Rahmenbedingungen großen Einfluss auf die Lesekompetenz eines jeden Menschen haben. Bei sozialhistorischen Bedingungen ist ausschlaggebend, inwieweit Gruppen beziehungsweise Individuen jene Funktionen wahrnehmen können, die in der jeweiligen Gesellschaft als Eckpfeiler der Textrezeption gelten. Aus diesem Grund finden sich in jeder Lebenswelt unterschiedliche Arten von Lesestoffen. Zuletzt verändert sich der Gehalt des Lesestoffes durch sich wandelnde Textrezeption in funktionaler Hinsicht, aber auch bezüglich der Deutungen und Bewertungen der Lesetätigkeit. Die gesellschaftliche Entwicklung und die Entwicklung der Angebote bestimmen die sozialhistorischen Rahmenbedingungen.

Wenn gesellschaftsstrukturelle Bedingungen in den Blick geraten, konnte man vor allem im 19. Jahrhundert eine Entwicklung von der städtischen zur „bürgerlichen Gesellschaft“ verorten, da von nun an das Streben nach „Einheit der Nation“ wichtig war, wodurch der

Fokus auf der deutschen Sprache und der nationalen Literatur lag. In dieser Zeit kristallisierten sich das sogenannte „Bildungsbürgertum“ (Dieses konnte zumeist eine akademische Ausbildung vorweisen und beschäftigte sich beruflich bedingt eingehend mit Kunst und Literatur.) und das „Wirtschaftsbürgertum“ (Dieses war Trägerschicht der beschleunigenden Industrialisierung.) heraus. Diese Entwicklung brachte den Zwang der Mobilität und die Gefahr der Entwurzelung mit sich, woraufhin Volksbildungsbemühungen und Bildungsinitiativen zum Einsatz kamen. Im 20. Jahrhundert war es für die Bewältigung des alltäglichen Lebens notwendig, bis zu einem gewissen Ausmaß in allen sozialen Klassen und Schichten über Lesekompetenz zu verfügen. Dennoch gab es im Bereich der Lesekompetenz große Unterschiede der verschiedenen Milieus. Am Ende des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Industrie- zur Mediengesellschaft, wodurch sich Lesekompetenz zu einem Teil der Medienkompetenz wandelte.

Als früheste Vermittler von Lesekompetenz – nämlich bereits im Kleinkindalter – gilt das familiäre Umfeld, da dieser Bereich alltäglich und ungeplant vorkommt. Ein weiterer wichtiger Faktor ist das tagtägliche Modellverhalten der Eltern. Da es in den unterschiedlichen Schichten verschieden intensive Zugänge zum Lesen gibt, spielen Schicht- und Bildungsfaktor bis heute eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der Lebenskompetenz des einzelnen Kindes. Neben der Familie versteht sich die Schule als institutionelle Lesesozialisationsinstanz. Diese hat mit Schüler/innen zu tun, die von unterschiedlichen familiären Lern- und Leseerfahrungen geprägt sind. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Kinder in die Kulturtechnik des Lesens und des Schreibens einzuführen. Das sollte einerseits mit Hilfe von Büchern passieren, aber andererseits auch durch den Einsatz von „neuen Medien“, wie beispielsweise dem Einsatz von Computern. Zuletzt dürfen auch die personalen Einflussfaktoren nicht vergessen werden, da dem Prozess der individuellen Auseinandersetzung in der Sozialisationstheorie ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Um optimale Fördermaßnahmen im Bereich der Leseförderung zu finden, ist es notwendig, sowohl die Entwicklung der Lesesozialisation, als auch aktuelle Trends in diesem Bereich zu kennen.

2.4. *Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld*

Innerhalb unserer Gesellschaft fanden in den letzten Jahrzehnten starke Veränderungen statt, in der sich die Printmedien neben den eher visuell orientierten audiovisuellen und digitalen Medien behaupten müssen. Nun stellt sich die Frage, welche Ziele und Funktionen der Lesekompetenz zukommen sollen. Von einer Konkurrenz zwischen Printmedien und den „Neuen Medien“ kann jedoch nicht die Rede sein, da immer mehr Medienverbände entstehen. (Vgl. Schreier/ Rupp in: Groeben 2009, S.251). *„Allerdings ist das Lesen inzwischen zu einer Tätigkeit „innerhalb des Medienalltags“ geworden“* (zit. n. Vorderer/ Klimmt in: Groeben 2009, S.215). Denn auch die Nutzung anderer Medien bedarf der Lesekompetenz, denn das Fernsehprogramm erscheint beispielsweise in gedruckter Form und das Internet erfordert nicht nur die Dekodierung der Daten, sondern die Informationen müssen auch miteinander in Verbindung gesetzt werden. Schreier und Rupp gehen daher davon aus, dass die Lesekompetenz im Einfluss medialer Präsenz keineswegs überflüssig geworden ist, dass sie allerdings eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform neben anderen darstellt und daher innerhalb einer generellen Medienkompetenz durchaus einzuordnen ist. (Vgl. Schreier/ Rupp in: Groeben 2009, S.252)

Wie aber wird Medienkompetenz definiert? *„Baake bestimmt Medienkompetenz unter pädagogischer Perspektive als „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Werte auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“* (ebd., S.253). Winterhoff-Spurk ist der Meinung, dass Medienkompetenz ein Teil einer generellen Kommunikationskompetenz ist, die einerseits die Fähigkeit zum Umgang mit Massenmedien, aber andererseits auch die adäquate Nutzung der Informationstechnologien beinhaltet. (Vgl. ebd., S.253)

Bei der Diskussion über dieses Thema darf keinesfalls der Aspekt außer Acht gelassen werden, auf welche Art und Weise Medien genutzt werden. Im Folgenden wird daher die Mediennutzung zur Information der Mediennutzung zur Unterhaltung gegenübergestellt. Prinzipiell nimmt das Lesen bei der Aneignung von Informationen eine zentrale Rolle ein, und Lesefähigkeit- und –kompetenz gelten daher als Grundvoraussetzungen, dass ein Mensch seine Freiheit genießen und am gesellschaftlichen Leben partizipieren kann. (Vgl. Vorderer/ Klimmt in Groeben 2009, S.216-217) *„Besondere Bedeutung im Verhältnis von Print- und „neuen“ Medien kommt überdies der Interaktivität zu, der Möglichkeit also, als*

Mediennutzer/in stärker als bisher in die Informationsdarbietung einzugreifen und sie selbst mit zu gestalten“ (zit. n. Schanze/ Kammer 1998 in: ebd., S.217). Laut Vorderer und Klimmt kann Fernsehen durchaus förderlich für die Lesetätigkeit sein. Denn bei der „book reading promotion hypothesis“ oder „Anregungshypothese“ fördert das Fernsehen die Lesekompetenz, indem auf neue Bücher aufmerksam gemacht wird. Die Autoren machen allerdings auch auf die Gefahren des Fernsehens aufmerksam. Sie nennen beispielsweise die Verdrängungshypothese, die besagt, dass Kinder durch zu viele Stunden vor dem Fernseher Zeit verlieren, die sie mit Lesen verbringen könnten. Ein weiteres Manko wird in einem niedrigen Niveau des mentalen Aufwandes gesehen, der für das Fernsehen notwendig ist. Des Weiteren wird das Problem der Konzentrationsfähigkeit angesprochen, da Kinder, die zu lange fernsehen, nicht in der Lage sind, sich für längere Zeit auf komplexe Texte einzulassen. Auch der motivationale Aspekt spielt eine Rolle, da durch übermäßigen Fernsehkonsum die Gefahr besteht, dass das Lesen als weniger attraktiv eingeschätzt wird. Dieser Ansatz wird mit der „Abwertung- des- Lesens- Hypothese“ bezeichnet. (Vgl. ebd., S.218- 219)

Während Erwachsene selbst entscheiden, was gelesen wird, ist die schulische Lesesozialisation der Schüler/innen ein Feld der Regulation. Die Mediensozialisation ist oft eher genuss- als bildungsorientiert und daher stellt es eine Herausforderung für Lehrpersonen dar, Enkulturationsmuster der Lesesozialisation und solche der Mediensozialisation aufeinander zu beziehen. (Vgl. Fingerhut in: Gaiser/ Münchenbach 2006, S.239)

Abschließend ist zu erwähnen, dass die „neuen“ Medien keinesfalls als verwerflich gelten und mehr als das traditionelle und oft angesprochene Fernsehgerät beinhalten. In der Mediengesellschaft der Zukunft wird sich der Schwerpunkt der Lesekompetenz eher in Richtung Informationslesen verlagern. (Vgl. Schreier/ Rupp in: Groeben 2009, S.268) *„Was bleibt, ist in erster Linie das Lesen selbst als kognitiv-konstruktive Aktivität – unabhängig davon, auf welche Art von Text in welchem Medium diese Aktivität sich bezieht“* (ebd., S.269).

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass sich in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren ein großer Wandel im Bereich der Medien vollzogen hat. Neben Printmedien entstanden immer mehr eher visuell orientierte audiovisuelle und digitale Medien. Daher ist die Behandlung der Frage bedeutsam, welche Ziele und Funktionen der Lesekompetenz nun zukommen. Durch die Nutzung anderer Medien bedarf es dennoch der Lesekompetenz, da die

Informationen miteinander in Verbindung gesetzt werden müssen. Das heißt, dass Lesekompetenz keineswegs überflüssig geworden ist, sie stellt in der heutigen Gesellschaft jedoch eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform neben anderen dar. Der Begriff „Medienkompetenz“ umfasst das Können, mit Massenmedien umzugehen und Informationstechnologien adäquat zu nutzen. Das Lesen nimmt bei der Aneignung von Informationen eine bedeutende Rolle ein. In diesem Kapitel wurde auch erwähnt, dass Fernsehen eine durchaus förderliche Funktion für die Lesetätigkeit einnehmen kann, sofern dieses Medium sinnvoll genutzt wird. Sollte das nicht der Fall sein, besteht die Gefahr, dass Kinder Probleme mit der Konzentrationsfähigkeit haben. Zu langes und unkontrolliertes Fernsehen kann auch dazu führen, dass Kinder Lesen als weniger attraktiv einschätzen. Während die Mediensozialisation in der Freizeit eher genuss- als bildungsorientiert verläuft, ist die schulische Lesesozialisation eher reguliert. Dieser Aspekt stellt eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar, da diese die Aufgabe haben, bildungsorientiert zu unterrichten, jedoch gleichzeitig die Interessen der Schüler/innen einbeziehen sollten. Aus diesem Grund sollten Lehrer/innen aus meiner Sicht von der Lebenswelt der Schüler/innen ausgehen und diese von dort abholen, wo sie stehen. Es sollte versucht werden, den Schüler/innen einerseits die spannenden Seiten von Printmedien zu vermitteln, andererseits sollten auch die „neuen Medien“ miteinbezogen werden, mit denen die Kinder heutzutage im alltäglichen Leben aufwachsen. Dabei sollte eine Lehrperson stets darauf bedacht sein, immer wieder Inhalte in den Unterricht einfließen zu lassen, die den Interessen der Schüler/innen entsprechen. Um die Interessen zu erfahren, ist die Befassung mit jedem einzelnen Kind notwendig, gelegentlich könnten verschiedene Formen des Brainstormings in den Unterricht eingebaut werden.

3. Zum Thema Lesen

In diesem Kapitel wird unter anderen die Frage behandelt, was uns dazu bringt, dass wir überhaupt lesen. Des Weiteren werden die Begrifflichkeiten „Lesefertigkeit“, „Lesefähigkeit“ und „Lesekompetenz“ definiert und voneinander abgegrenzt. Außerdem wird der Bereich „basale Lesefertigkeit“ erklärt.

3.1. *Aus welchen Gründen lesen wir?*

Es gibt mehrere Gründe, weshalb Menschen lesen. Einerseits wurden sie in der Schule und im Beruf dazu angeregt oder aufgefordert, andererseits lesen sie zum Vergnügen, zum Zeitvertreib oder zur Entspannung. Wenn Menschen lesen, können sie dadurch herausfinden, wie etwas funktioniert. Außerdem wird oft gelesen, um zu lernen, um Prüfungen oder Tests zu bestehen. Durch das Lesen können Menschen unterschiedliche Ziele erreichen und Lesen hat somit eine vielfältige Bedeutung. (Vgl. Frey 2010, S.15) „...denn Vorhandensein oder Fehlen der Lesefähigkeit beeinflusst durch seine Tragweite das Leben von Menschen schon seit Entstehung der geschriebenen Sprache entscheidend“ (ebd., S.15).

Jene Menschen, die nicht lesen können, haben in der heutigen Gesellschaft einen großen Nachteil, mangelnde Lesefähigkeit kann eine gute Integration in der von Literalität geprägten Gesellschaft sogar verhindern. Die Fähigkeit des Lesens ist unerlässlich, um eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung zu durchlaufen, und auch später im Berufsleben bestehen zu können. Des Weiteren ist auch die wirtschaftliche Bedeutung nicht außer Acht zu lassen, da das Lesen natürlich gesprächsfähig macht. „Gesprächsfähig machen“ bedeutet, dass Menschen durch das Lesen Wissen gewinnen, ihren Horizont erweitern können und somit fähig sind, an verschiedenen Diskussionen des alltäglichen Lebens aktiv teilzunehmen. So wird eine Basis geschaffen, damit die Teilnahme am demokratisch-politischen Diskurs möglich ist. (Vgl. ebd., S.16-17) „Außerdem sei sie (Anm.: die Lesefähigkeit) der Schlüssel zu unserer Medienkultur und habe heute den Rang einer Basisqualifikation für die verständige Rezeption anderer Medien“ (ebd., S.17). Wie schon erwähnt, ist die Lesekompetenz ein wichtiger Aspekt, um elektronische Medien effektiv nutzen zu können. Lesefähigkeit ist ebenfalls notwendig für Engagement in öffentlichen Fragen und sie stellt die Grundlage

jeglichen Lernens, für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und für die persönliche Weiterentwicklung dar. (Vgl. ebd., S.17-18)

Wenn wir mit dem Lesen beginnen, haben wir im Vorfeld zahlreiche Entscheidungen zu treffen, wobei wir uns meist schnell und unbewusst entscheiden. Wir lesen teilweise, um uns zu informieren, aber auch mit dem Ziel, aus einer Zeitung so schnell wie möglich die für uns relevantesten Informationen herauszulesen, denn nur wenige Menschen lesen wirklich jede Seite einer Zeitung Wort für Wort. Falls uns eine Schlagzeile ins Auge sticht, schätzen wir ab, wie lang der Artikel ist und lesen einige Absätze, um zu wissen, worum es eigentlich darin geht. In anderen Fällen entscheiden wir uns dafür, dass wir genug Informationen zu einem Thema haben und überspringen Artikel. Wenn wir uns akademischen oder wissenschaftlichen Texten zuwenden, filtern wir wichtige Informationen heraus und betrachten diese von verschiedenen Standpunkten, um sie später diskutieren und mit bereits vorhandenem Wissen verbinden zu können. Es kommt ebenfalls häufig vor, dass Menschen zum allgemeinen Verständnis lesen, das heißt, weder, um sich zu informieren, noch zum Vergnügen. (Vgl. Grabe 2002, S.11-12) „*We believe that reading purposes can be classified under seven main headings [...]: Reading to search for simple information, Reading to skim quickly, Reading to learn from texts, Reading to integrate information, Reading to write (or search for information needed for writing), Reading to critique texts and Reading for general comprehension*“ (ebd., S. 12-13).

Wenn zum Vergnügen gelesen wird, ist auch die emotionale Funktion des Leseerlebnisses für den Leser/ die Leserin spannend, denn dabei werden die Sprach- und Konzentrationsfähigkeit, sowie die primäre Fantasie gefördert. Besonders geschätzt wird in solchen Fällen die Leseerfahrung selbst, der Rückzug der Leserin beziehungsweise des Lesers von der Umgebung und das Alleinsein mit dem Buch. (Vgl. Vorderer/ Klimmt in: Groeben 2009, S.265)

3.2. Abgrenzung der Begriffe Lesefertigkeit – Lesefähigkeit - Lesekompetenz

Der Begriff der Fertigkeit im Allgemeinen hat eine ähnliche Bedeutung wie der der Tätigkeit und beide umfassen einerseits konkrete, aber andererseits auch geistige Handlungen.

Butzmann ist der Meinung, dass Fertigkeiten Willkürhandlungen sind, die erlernt und durch

Übung erworben wurden. Fertigkeiten sind durch das Merkmal gekennzeichnet, dass sie sich im Tun, im Ausführen und Ausüben äußern. Unter dem Begriff der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht sind in der Regel die „klassischen“ vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gemeint. (Vgl. Faistauer in: Krumm/ Fandrych/ Hufeisen/ Riemer 2010, S.961) Diese Begriffsbestimmung der Fertigkeiten ist allerdings nicht mit dem Begriff der Lesefertigkeit zu verwechseln. Frey definiert diesen folgendermaßen: „*Der Begriff der Lesefertigkeit umfasst die Fähigkeit, Grapheme in Phoneme umsetzen und damit die Lautstruktur eines Wortes oder Wortteils dekodieren zu können*“ (Frey 2010, S.16).

Im grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz standen im Fokus der Lesefertigkeit geschriebene Texte im Mittelpunkt, allerdings widmete man sich nicht dem Lesen als Prozess der Sinnentnahme. Hauptsächlich wollte man in dieser Tradition Grammatik und Wortschatz aufzeigen und das Übersetzen üben. Dem Lesen als Sinnentnahme wird seit der kommunikativen Wende mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Von nun an wurde das Lesen nicht mehr als „passive“ Fertigkeit betrachtet, sondern an Bedeutung gewann die aktive Auseinandersetzung mit dem Text. In der heutigen Tradition liegen auch landeskundliche beziehungsweise interkulturelle Aspekte im Fokus der Aufmerksamkeit, aus diesem Grund wird der Einsatz „authentischer“ Texte gefordert. (Vgl. Lutjeharms in: Krumm/ Fandrych/ Hufeisen/ Riemer 2010, S.976)

Wie der Begriff „Fähigkeit“ definiert werden kann und wodurch sich dieser zum Begriff „Fertigkeit“ unterscheidet, wird von Groeben folgendermaßen definiert. „*Fertigkeiten werden schon in der Bewegungslehre als konkrete, situations- bzw. aufgabenbezogene Verhaltensweisen angesehen, während Fähigkeiten „generelle (für mehrere Aufgaben geltende), universelle (für mehrere Menschen geltende) und eher stabile (über einen längeren Zeitraum geltende) Konstrukte“ darstellen. Für die Fertigkeit des Klavierspielens z.B. müssen übergeordnete Fähigkeiten wie Musikalität, Gedächtnis und Feinmotorik (der Finger) angezapft werden.*“ (zit. n. Groeben in: Groeben/ Hurrelmann 2002, S.13) Im Fall der Lesefähigkeit handelt es sich um eine erworbene Fähigkeit. Laut der Studie PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, ist „*Lesefähigkeit eine der – wenn nicht die wichtigste – Kulturtechnik, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer ersten Schuljahre erlernen*“ (Frey 2010, S.17). Das ist, wie schon in einem vorangegangenen Kapitel erwähnt, die Grundlage für jegliches Lernen, für die Entwicklung der Persönlichkeit und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. ebd., S.17-18).

Bei der Lesekompetenz geht Groeben davon aus, dass diese im Laufe der Sozialisation erworben wird. In diesem Fall ist es wichtig, den Begriff „Kompetenz“ zu erläutern. Bei Kompetenzen handelt es sich um ein individuelles Potential von dem, was eine Person unter idealen Bedingungen zu leisten vermag. (Vgl. Groeben in: Groeben/ Hurrelmann 2002, S.13) *„Dieses Potential kann sich in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestieren. Damit umfasst das Konzept der Kompetenz sowohl die Ebene der Fertigkeiten als auch der Fähigkeiten.“* (Ebd., S.13) Die Definitionen von Fähigkeit und Fertigkeit im Sinne von Groeben können im vorangegangenen Absatz nachgelesen werden. Das Konstrukt der Lesekompetenz beinhaltet im Gegenstandsbereich Lesen zum einen wichtige aufgabenorientierte Fertigniveaus, zum anderen ein übersituatives, generelles Fähigkeitsniveau, das eine relativ zeitüberdauernde Handlungsposition mit sich bringt. Auch die Text- und Mediencharakteristika als potenzielle Einflussfaktoren müssen mit einbezogen werden. (Vgl. ebd., S.13-15) *„Neben diesen medialen Einflussfaktoren sind aber ebenso auch weitere soziale und personale Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die einen Einfluss auf die (ontogenetische) Entwicklung und die (interindividuell unterschiedliche) Ausprägung der Lesekompetenz besitzen (können)“* (ebd., S.15).

3.3. Was ist basale Lesefertigkeit?

Was ist basale Lesefertigkeit? Diese Frage ist deshalb bedeutsam, da basale Lesefertigkeit im Salzburger Lesescreening (SLS) gemessen wird und das Verfahren Thema dieser Masterarbeit ist. Bei der basalen Lesefertigkeit ist nicht das Textverständnis ausschlaggebend, das an die Sprachkompetenz und an Wissensvoraussetzungen gebunden ist, sondern der technische Aspekt des Lesens ist bedeutungsvoll. Als zentrale Komponente hat die kognitionspsychologische Leseforschung das Wortlesen identifiziert. Alle weiteren Lesefunktionen sind beeinträchtigt, wenn das fehlerfreie und relativ mühelose Lesen nicht funktioniert. Als Beispiel kann in diesem Zusammenhang ein guter Leser/ eine gute Leserin von einem schwächeren Leser/ einer schwächeren Leserin unterschieden werden. Während ein guter Leser/ eine gute Leserin mit Ausnahme der sehr kurzen Wörter nahezu jedes Wort – wenn auch nur sehr kurz – fixiert, dauern bei einem schwächeren Leser/ bei einer schwächeren Leserin dieser Vorgang eindeutig länger, und die Wörter müssen mehrmals, länger und öfter fixiert werden. Im Normalfall ist das ein Problem mangelnder basaler

Lesefertigkeit. Während die Unterschiede in den Augenbewegungen nur durch technische Hilfsmittel sichtbar gemacht werden können, gibt in der Praxis die Lesegeschwindigkeit Aufschluss über die Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit.

Des Weiteren soll hier auch den Ursachen von Schwächen in der basalen Lesefertigkeit auf den Grund gegangen werden. Zu Beginn ist zu erwähnen, dass basale Lesefertigkeit – wie auch alle anderen Bereich – geübt werden muss. Denn ein Kind beispielsweise übt das Lesen, indem es liest, und es liest deshalb, weil die Geschichte interessant ist. (Vgl.

Mayring/Wimmer o.J., S.2-3) *„Damit das aber geschehen kann, muss das Kind durch den Erstleseunterricht die Fertigkeit erwerben, neue Wörter selbständig zu erlesen. Die Fähigkeit des selbständigen Lesens wird am sichersten durch einen synthetischen Leseunterricht vermittelt.“* (Ebd., S.3) In sorgfältiger Weise wird im Unterricht die Buchstabe-Laut-Verbindung trainiert und dadurch neue Wörter erlernt. In der Regel erlernen die Kinder das Lesen dadurch ohne Probleme, manche erwerben diese Fertigkeit sogar schon vor Schuleintritt von ihren Geschwistern und auch eine Förderung im Kindergarten durch Reime und Laute in Wörtern ist von Vorteil. Kann ein Kind neue Wörter selbständig erlesen, funktioniert der Aufbau der basalen Lesefertigkeit sehr rasch. Denn Schriftwörter oder wiederkehrende Wortteile werden gespeichert und brauchen nicht mehr erlesen werden. Dadurch wird der sprachliche und inhaltliche Verständnisprozess erleichtert.

Eine weitere Schwierigkeit stellt das Zusammenlauten dar. Für Problemkinder ist die Integration und Aktivierung der entsprechenden Wörter jedoch sehr mühsam. Doch helfen kann man diesen Kindern damit, dass sie so früh wie möglich gezielte, individuelle Förderung erhalten. (Vgl. ebd., S.3) *„Allerdings sind diese Anfangsschwierigkeiten oft ein Hinweis, dass die Automatisierung der Lesefertigkeit und die Rechtschreibung mit Schwierigkeiten verbunden sein werden“* (ebd., S.3). Des Öfteren treten bei Kindern mit Leseschwierigkeiten auch leichte phonologische Schwierigkeiten auf, bei anderen Sprachstörungen sind Jungen häufiger betroffen als Mädchen. Bei vielen Fällen von massiven Defiziten in der basalen Lesefertigkeit liegen spezifische Behinderungen vor, für die allerdings niemandem die Schuld daran gegeben werden kann – oft sind dann spezifische Gehirnareale involviert und die genetische Verursachung spielt eine Rolle. (Vgl. ebd., S.3)

Abschließend ist zu erwähnen, dass die basale Lesefertigkeit relevant für die in dieser Untersuchung behandelte Masterarbeit ist, weil das Salzburger Lesescreening (SLS) die basale Lesefertigkeit misst.

4. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

4.1. *Definitorische Bestimmungen*

Der Terminus Muttersprache gilt in den Sprachwissenschaften als eher unwissenschaftlich, da die erste Sprache, die ein Mensch spricht, nicht die der Mutter sein muss. Es gibt ebenfalls Menschen, die mit mehreren Erstsprachen aufwachsen. Der Begriff Muttersprache ist ein ideologiebeladener Begriff, der insbesondere den Müttern die Funktion der ersten Sozialisationsinstanz zuschreibt. Durch die Muttersprache – beziehungsweise Erstsprache im wissenschaftlichen Sinne – entwickeln Kinder ihre angeblich individuelle Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein und Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Familie. (Vgl. Krumm in: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2, 2008, S.7) *„Das gilt keineswegs nur für die familiäre Sozialisation, sondern ebenso für die soziokulturelle, sind es doch die Erstsprachen, mit denen der Mensch auch in die Gesellschaft, in erste Welt- und Wertvorstellungen hineinwächst. Wenn wir akzeptieren, dass die Welt für die Menschen erst durch Sprache(n) überhaupt als Welt fassbar wird – vom eigenen Namen über die Familie bis zur ersten Begrifflichkeit – dann sollte klar sein, dass die Erstsprache(n) dabei die zentrale Arbeit leistet/n.“* (Ebd., S.7)

Um Erst- und Zweitsprache voneinander zu unterscheiden, wird der Zeitpunkt herangezogen, an dem die Aneignung der Sprache begonnen hat. Wenn Kinder im frühen Kleinkindalter sich zwei Sprachen simultan aneignen, spricht man von bilingualer Erstsprachaneignung. Wie lange man von simultaner Sprachaneignung sprechen kann, ist in der Mehrsprachigkeitsforschung noch nicht geklärt. (Vgl. Döll 2012, S.20)

Obwohl die Begrifflichkeiten Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Literatur oft nicht voneinander getrennt werden, erachten die Autor/innen Krumm, Fandrych, Hufeisen und Riemer diese Unterscheidung als sinnvoll, da der Bereich Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache befassen sich Lehre und Forschung mit Sprachlehr- und Sprachlernprozessen, die nachhaltig definiert und nicht nur von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind. (Vgl. Fandrych/ Hufeisen/ Krumm/ Riemer in: Krumm/ Fandrych/ Hufeisen/ Riemer 2010, S.4) Der Terminus Deutsch als Fremdsprache wird von ihnen folgendermaßen definiert: *„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der*

deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen“ (zit. n. Krumm 2010, 47 in: Springsits 2012)

Eine genauere Abgrenzung zwischen den Begriffen DaF und DaZ kann durch folgende Merkmale geschaffen werden: Während Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschen Sprachraums gelehrt und gelernt wird, erfolgt die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im deutschsprachigen Kontext. Fandrych, Hufeisen und Krumm bezeichnen DaZ als Deutscherwerb im Migrationskontext, wohingegen sie bei DaF meinen, dass Deutsch häufig in vielen Ländern als zweite oder weitere Fremdsprache erlernt wird. Ahrenholz sieht die Unterscheidung in der Gesteuertheit vs. der Ungesteuertheit im Spracherwerb. Während Deutsch als Fremdsprache meist im schulischen Kontext gesteuert erlernt wird, wird bei Deutsch als Zweitsprache die deutsche Sprache für die Handlungsfähigkeit im Alltag teils ungesteuert erworben. (Vgl. ebd., S.95) *„Für die Gestaltung von Sprachkursen mag vielleicht auch noch bedeutsam sein, dass bei DaF-Kursen im Ausland eher davon ausgegangen wird, dass Lerngruppen aus Menschen mit gleichen oder wenigen Erstsprachen bestehen, während DaZ-Kurse von größerer sprachlicher Heterogenität seien“ (ebd., S.95).*

Unter den Wissenschaftler/innen herrscht keine Einigkeit darüber, was die Begriffe Deutsch als Muttersprache (DaM) beziehungsweise Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) bedeuten. In Hinblick auf die Begriffe DaZ und DaF vertrete ich die Ansicht des Ansatzes von Ahrenholz, der die Übergänge der beiden Begriffe als fließend bezeichnet. (Vgl. Ahrenholz 2010 in: Döll 2012, S.21) Auch wenn die Übergänge von DaF und DaZ teilweise nicht leicht auseinanderzuhalten sind, sieht Ahrenholz die Unterscheidung dennoch in der Gesteuertheit vs. der Ungesteuertheit im Spracherwerb. Während DaF in den meisten Fällen in Schulen gesteuert erlernt wird, wird bei DaZ die deutsche Sprache für die alltägliche Handlungsfähigkeit oft ungesteuert erworben. (Vgl. Krumm 2010, 47 in: Springsits 2012, S.95) Was die Unterscheidung von Erst- und Zweitsprache betrifft, gehe ich mit Reichs Ansicht konform. Denn er vertritt die Ansicht, dass für das Deutsche als Zweitsprache die Dauer des Aufenthalts in deutschsprachiger Umgebung, das Alter bei der Einreise, der Sprachengebrauch in der Familie, die Deutschkontakte außerhalb der Familie und die Angebote sprachlicher Förderung in Kindergarten und Schule ausschlaggebend ist. (Vgl. Reich 2008) Wenn Kinder – neben anderen Sprachen – schon im Kleinkindalter Deutsch erwerben, und die von Reich erwähnte Faktoren erfüllt sind, kann meiner Meinung nach von Deutsch als eine der Erstsprachen des

Kindes gesprochen werden. Allerdings ist für mich die Abgrenzung von Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache nicht immer ganz klar.

4.2. Theorien der Zweitsprachaneignung

Um die Zweitsprachaneignung zu erklären, werden im folgenden Kapitel einige Hypothesen vorgestellt, die unterschiedlichen Paradigmen zuzuordnen sind. Eine Gemeinsamkeit dieser Hypothesen besteht darin, dass sie die Abweichungen von der Zielsprache beschreiben und erklären. (Vgl. Döll 2012, S.24) Inzwischen gelten einige klassische Hypothesen bereits als widerlegt, aber dennoch *„haben sie die Entwicklung der Untersuchung der Zweitsprachaneignung doch entscheidend beeinflusst und auch für die Arbeit in pädagogischen Praxisfeldern Impulse gegeben“* (ebd., S.24). Entwickelt haben sich die meisten Ansätze aus Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen (vgl. ebd., S.24).

4.2.1. Kontrastivhypothese

Lado entwickelte 1957 diese Hypothese, der ein behavioristischer Ansatz zugrunde liegt. Während Sprache als ein Input- Output-Verhalten ohne kognitive Steuerung definiert wird, sieht man Sprachaneignung als ein mechanisches Element, das durch Routine bestimmt ist. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen zielsprachlichen Abweichungen im Fremdsprachlernprozess und der Erstsprache der Lernenden besteht. (Vgl. ebd., S.24-25) *„Im Mittelpunkt der Hypothese steht daher im Rahmen strukturalistischer Grammatiken der Kontrast von Erst- und Zweitsprache“* (ebd., S.25). Strukturen, die es in der Erst- und Zweitsprache gibt, seien leichter zu erlernen, bei Unterschieden in der Sprachstruktur falle der Zweitsprachaneignungsprozess jedoch schwieriger aus. Je stärker sich also Erst- und Zweitsprache strukturell ähneln, desto leichter falle die Sprachaneignung, daher werden in dieser Hypothese Sprachvergleiche als notwendig angesehen. Die Kontrastivhypothese wird allerdings auch kritisiert, da linguistische Strukturen nicht mit psycholinguistischen Prozessen gleichgesetzt werden können. (Vgl. ebd., S.25) *„Kritisiert wird darüber hinaus, dass Regeln und Normen der Standardsprache als Ausgangspunkt für Analysen herangezogen werden und der Erwerbkontext ebenso außen vor bleibt wie*

soziokulturelle und individuelle Einflüsse auf die Zweitsprachaneignung. Auch dem prozesshaften Charakter der Sprachaneignung wird nicht Rechnung getragen.“ (Ebd., S.25)

4.2.2. Identitätshypothese

Gegen Ende der 1950er-Jahre vollzog sich ein Paradigmenwechsel von den behavioristischen Ansätzen, hin zu nativistischen Positionen. Diese Hypothese war auf die generative Grammatiktheorie gestützt und wurde von Dulay und Burt 1974 entwickelt. Sie gingen davon aus, dass hauptsächlich Strukturen der Zielsprache für die Aneignung derselben verantwortlich und Eigenschaften der Grammatik größtenteils vorstrukturiert waren. (Vgl. ebd., S.25-26) *„Strukturelle Eigenschaften einer Grammatik seien daher angeboren, erblich, universal und nicht-angeborene, nicht-universale Strukturen müssten von Lernenden aus dem sprachlichen Input heraus entwickelt werden“* (ebd., S.26). Kritisiert wird diese Hypothese in Hinblick darauf, dass Aneignungsumstände und Erst- sowie Zweitsprache, die den Aneignungsprozess beeinflussen, zu wenig berücksichtigt würden (vgl. ebd., S.26).

4.2.3. Interlanguage-Hypothese

Selinker entwickelte 1972 diese Hypothese und *„Äußerungen in der Zweitsprache werden demnach auf Grundlage einer inneren Systematik der Interlanguage produziert, die durch Lernprozesse bedingt stets unbeständig ist“* (ebd., S.26). Je weiter die Zweitsprachaneignung fortgeschritten ist, umso mehr passen sich sprachliche Systeme oder auch Interlanguages an, die später durch neue Systeme ersetzt werden. Viele dynamische Zwischensprachen werden laut dieser Hypothese während des Aneignungsprozesses verwendet. Der Fokus wurde immer mehr weg von Fehleranalysen hin auf die Untersuchung von Aneignungsprozessen gelenkt. (Vgl. ebd., S.26-27) *„Auch für die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache ist die Interlanguage-Hypothese von großer Bedeutung. [...] Gerade zielsprachliche Abweichungen kommen vor diesem Hintergrund als den „Standpunkt“ eines Individuums im Sprachaneignungsprozess markierende Indikatoren in Frage.“* (Ebd., S.27)

4.2.4. *Separate Development Hypothesis*

Einem psycholinguistischen Ansatz liegt diese Hypothese zu Grunde, die von De Houwer vorgestellt wurde. Eine Erklärung des bilingualen Erstsprachenerwerbs wird versucht, und daher wird Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Migrationsgeneration besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Kinder, die von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, lernen diese durch zwei verschiedene Sprachsysteme, allerdings besteht trotz der beiden Sprachsysteme ein Zusammenhang in der Entwicklung beider Sprachen. Diese Hypothese wurde in den letzten Jahren in mehreren Forschungsgebieten – wie beispielsweise für andere Sprachenpaare oder in verschiedenen morphosyntaktischen Feldern (z.B. Verbmorphologie, Pluralbildung, Negation,...) – angewendet. (Vgl. ebd., S.27-28) *„Darüber hinaus unterstreicht der Ansatz die Bedeutung der interaktiven Einbettung der Sprachaneignung – Sprachen werden in Abhängigkeit von lebensweltlichen Umständen, Umgebungen und deren kommunikativen Angeboten und Erfordernissen funktional angeeignet und Sprachsysteme werden entsprechend dieser Rahmenbedingungen entfaltet, wodurch ungleiche Aneignungsstände in beiden Sprachen erklärt werden können.“* (Ebd., S.28)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass jede der eben vorgestellten Hypothesen die Abweichungen von der Zielsprache beschreiben und erklären kann. Die Kontrastivhypothese entwickelte sich aus der behavioristischen Denkweise, in der Sprache als Input-Output-Verhalten ohne kognitive Strukturen definiert wird. Sprachaneignung wird als mechanisches Element gesehen, das durch Routine bestimmt ist. Bei diesem Ansatz wird ein Zusammenhang zwischen zielsprachlichen Abweichungen im Fremdsprachenunterricht und der Erstsprache der Lernenden verortet. Die Kontrastivhypothese wird in Bezug darauf kritisiert, dass die Regeln und Normen der Standardsprache als Ausgang für Analysen verwendet werden, aber auch werden Erwerbkontext, soziokulturelle und individuelle Einflüsse in Bezug auf die Zweitsprachaneignung zu wenig berücksichtigt. Schließlich entwickelte sich die Identitätshypothese, die nativistischen Positionen zuzuschreiben ist. Dieser Ansatz stützt sich auf die generative Grammatiktheorie und geht davon aus, dass die Aneignung der Zielsprache vor allem von den Strukturen dieser abhängt, Eigenschaften der Grammatik sind laut dieser Hypothese größtenteils vorstrukturiert. Kritisiert wird der Aspekt, dass beim Spracherwerb Aneignungsstände, sowie Erst- und Zweitsprache zu wenig Berücksichtigung finden. 1972 entwickelte sich die Interlanguage-Hypothese, wonach viele dynamische Zwischensprachen während des Aneignungsprozesses verwendet werden. In

diesem Fall ist die Fehleranalyse nicht mehr so bedeutend, der Fokus liegt nun auf der Untersuchung von Aneignungsprozessen. Die „Separate Development Hypothesis“ liegt einem psycholinguistischen Ansatz zugrunde und fand, wie bereits erwähnt, in mehreren moderneren Forschungsgebieten Verwendung. Es wird bei dieser Hypothese versucht, den bilingualen Erstspracherwerb hauptsächlich von Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Migrantengeneration zu erklären. Laut dieser Hypothese wachsen zwei- beziehungsweise mehrsprachige Kinder von Geburt an mit verschiedenen Sprachsystemen auf, dennoch besteht ein Zusammenhang in der Entwicklung beider Sprachen.

Obwohl einige Ansätze bereits widerlegt wurden, ist es aus meiner Sicht dennoch ausschlaggebend, die Entwicklung dieser Hypothesen zu kennen, da man so die Wandlung und Gedanken jedes Ansatzes mitverfolgen kann. Meiner Meinung nach ist die „Separate Development Hypothesis“ für die aktuelle Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache jene, die am besten zutrifft. Denn auch wenn Kinder beziehungsweise Jugendliche mit zwei oder mehr verschiedenen Sprachsystemen aufwachsen, können und sollen sie sich den Zusammenhang der Sprachen im Lernprozess zunutze machen. Außerdem ist gerade in unserer Gesellschaft Mehrsprachigkeit ein hoher Wert, der unbedingt optimal gefördert werden sollte. Die Fragen, die ich mir aufgrund der eben beschriebenen Hypothesen stelle, sind folgende: Wie können Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig aufwachsen, bereits im frühen Kindesalter so gefördert werden, dass sich ihre Sprachkenntnisse optimal entfalten können? Wie kann der Zusammenhang zweier (teils sehr unterschiedlicher) Sprachsysteme sinnvoll genutzt werden, um die Lernprozesse so bereichernd wie möglich zu gestalten? Welche Maßnahmen sind dafür erforderlich? Das sind interessante Fragen, denen man umfassend auf den Grund gehen könnte, die aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

4.3. *Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft*

Die moderne europäische Gesellschaft hat sich durch die Globalisierung, den technologischen Fortschritt und die älter werdende Bevölkerung verändert. Ein Zeichen dieser Veränderung ist die gestiegene Mobilität der Europäer, denn immer mehr Menschen leben und arbeiten außerhalb ihres Herkunftslandes. Daher ist das Leben der Europäer internationaler und vielsprachig geworden. (Vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2008, S. 5)

„Man schätzt, dass derzeit mindestens 175 Nationalitäten innerhalb der EU-Grenzen leben“
(ebd., S.5)

Diese sprachliche Vielfalt stellt einen Gewinn und Reichtum dar, allerdings werden damit auch Probleme aufgeworfen. Dadurch ergibt es sich, dass teilweise die Barrieren der Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedener Herkunft erhöht und die sozialen Trennlinien verschärft werden. (Vgl. ebd., S.5) Im Bereich der Bildung ist es oft für Migrant/innen aufgrund ihrer Armut, mangelnder sozialer Mobilität – damit sind die mangelnden Kontakte mit Menschen aus dem Zielland beziehungsweise die Gettoisierung gemeint – oder ihrer geringen Kompetenz in der Amtssprache schwierig, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Bildung ist nicht nur wegen der Gleichstellung von Migrant/innen bedeutungsvoll, sondern trägt sowohl zur Förderung eines konstruktiven Umgangs mit kultureller und sprachlicher Unterschiedlichkeit bei, als auch zur Nutzung aller gesellschaftlichen Potentiale. Besonders im Bereich der Ballungszentren gibt es einen großen Anteil von Schüler/innen mit nichtdeutscher Erstsprache, wobei die Tendenz steigend ist – in manchen Schulformen ist der Anteil dieser Schüler/innen sogar exorbitant hoch. Im Verhältnis kommen nur wenige Migrant/innen zu einem höheren Bildungsabschluss. (Vgl. BMI. Nationaler Aktionsplan für Integration 2001, S.11) Aus der Sicht der Kommission der Europäischen Gemeinschaften besteht die Herausforderung darin, die Hindernisse für EU-Bürger/innen und Unternehmen soweit wie möglich zu reduzieren, und sie aufzufordern, die Chancen zu nutzen, die sich aufgrund der Mehrsprachigkeit ergeben. (Vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2008, S.5) Im Zentrum der Zielsetzungen zur Verbesserung der Integration stehen daher die Menschen, denn diese sollen in der Lage sein, mehrere Sprachen zu beherrschen, Zugang zu verschiedenen Kulturen zu erhalten und als aktive Bürger/innen am Leben teilzunehmen. (Vgl. ebd., S.5)

Die Förderung der Mehrsprachigkeit in der EU betrifft alle EU-Bürger/innen, da Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft eine immer größer werdende Rolle spielt. Denn je mehr Sprachen ein Mensch spricht, umso mehr Verständnis wird er auch für jene aufbringen, die im alltäglichen Leben mehrere Sprachen verwenden. Sprachen verbinden! In diesem Sinne ist es zum einen wichtig, dass Menschen ohne Migrationshintergrund in den EU-Ländern ausreichend Angebote zum Sprachenlernen haben, da dadurch automatisch Kultur der erlernten Sprache vermittelt wird. Zum anderen ist es eine Notwendigkeit, dass Menschen mit Migrationshintergrund, die in ein Land der EU einwandern, die deutsche Sprache so

schnell wie möglich erlernen, um am gesellschaftlichen und beruflichen Leben im Zielland aktiv teilnehmen zu können. Insofern besteht ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit – Toleranz und Akzeptanz – Deutschförderung. Das ist ein Kreislauf, der sich bedingt. Im Folgenden kommen wir daher von der Forderung nach Mehrsprachigkeit von Seiten der EU zur Deutschförderung.

Der Nationale Aktionsplan für Integration des BMI schlägt beispielsweise vor, die frühe sprachliche Förderung auszubauen und weiterzuentwickeln, indem qualitätsvolle Formen der Sprachstandsfeststellung Grundlage für eine gezielte Sprachförderung schon im Kindergarten sein sollte. Die frühzeitige Vermittlung der deutschen Sprache für Kinder im Vorschulalter und die frühzeitige Mehrsprachigkeit sollten ebenfalls gefördert werden. Des Weiteren setzten sie sich zum Ziel, die Sprachförderung an den Schulen weiterzuentwickeln. Dafür sollten insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund über das Bildungssystem allgemein, die Bildungschancen ihrer Kinder und über Beratungsangebote informiert werden. Auch die Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen sollten im ganzen Bildungssystem Berücksichtigung finden. Schließlich war es ein Anliegen, das Angebot an Deutschkursen für Eltern und Frauen gezielt zu fördern, damit auch die Eltern entsprechende Deutschkenntnisse erhalten. Ein weiterer wesentlicher Punkt war die Weiterentwicklung der Integrationsmaßnahmen bei Neuzuwanderungen, denn Chancen an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sollten erhöht werden. Da Sprache einer der wesentlichsten Bereiche für Integration ist, sollten die Zuwanderer Deutschkompetenzen auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und spezifische Grundkenntnisse der Rechtsordnung, der Geschichte und der Kultur Österreichs erwerben. Außerdem war auch die Verbesserung der Bildungs- und Berufsorientierung von Jugendlichen ein Anliegen. Um dies zu verwirklichen sollte in Schulen und Einrichtungen der Berufsberatung ein verstärktes Augenmerk auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gelegt werden, Ziel sollte die Förderung der Bildungsneigung und der Sprachkompetenz sein. (Vgl. BMI. Nationaler Aktionsplan für Integration 2001, S.14-16) *„Konzentrierte Anstrengungen sind nötig, um sicherzustellen, dass, im Rahmen der verfügbaren Mittel, Mehrsprachigkeit zu einem Querschnittsthema in vielen Politikbereichen der EU wird; dazu gehören lebenslanges Lernen, Beschäftigung, soziale Eingliederung, Wettbewerbsfähigkeit, Kultur, Jugend, Zivilgesellschaft, Forschung und Medien.“* (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2008, S.6)

Jede Landes-, Regional-, Minderheiten- und Zuwanderersprache macht den gemeinsamen kulturellen Hintergrund facettenreicher und mehrsprachige Menschen urgieren als Bindeglieder zwischen verschiedenen Kulturen. Es wird allerdings auch im Bericht „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung“ der Kommission der europäischen Gemeinschaften thematisiert, dass das Beherrschen der Landessprache/n eine große Rolle für eine erfolgreiche Integration und aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben spielt. Sprachliche Ressourcen, die noch nicht genutzt werden, sind in unserer Gesellschaft vorhanden, das sind nämlich unterschiedliche Muttersprachen und sonstige Sprachen, die in den Familien und der Nachbarschaft gesprochen werden und die größte Wertschätzung erfahren sollten. (Vgl. ebd., S.6) *„So stellen beispielsweise Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen – seien sie aus der EU oder aus Drittländern – Schulen vor die Herausforderung, die Unterrichtssprache als Zweitsprache lehren zu müssen, aber sie können auch ihre Klassenkameraden motivieren, verschiedene Sprachen zu lernen und offen zu sein für andere Kulturen“* (ebd., S.6) Um Sprachbarrieren im lokalen Umfeld vermindern zu können, ist es wichtig, dass Menschen in einer örtlichen Gemeinschaft die dort vorhandenen Dienste nutzen und zum nachbarschaftlichen Leben beitragen können. Um dieses grundlegende Element der Bürgerrechte gewährleisten zu können, sind in manchen Gemeinschaften lebensnotwendige Informationen in mehreren Sprachen vorhanden, außerdem werden oft mehrsprachige Menschen als Vermittler/innen und Dolmetscher/innen eingesetzt. (Vgl. ebd., S.7)

Rudolf de Cillia führt an, dass sich die Bewertung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten prinzipiell verändert hat. Während dieser Paradigmenwechsel in der Wissenschaft schon klar sichtbar ist, besteht in Europas – auch Österreichs – Schulen noch viel Handlungsbedarf in diesem Bereich. Die Soziolinguistik, die Sprachenpolitikforschung und die Migrationsforschung haben gezeigt, dass Gesellschaften und Staaten grundsätzlich mehrsprachig sind. (Vgl. de Cillia 2010, S.245) *„In Österreich sprechen nur ca. 88,6% der Wohnbevölkerung (nur) Deutsch, 8,6% Deutsch und eine andere Sprache, und 2,8% ausschließlich nicht Deutsch als Umgangssprache“* (Volkszählung 2001, Statistik Austria 2002 in: ebd, S.245-246). Es werden unterschiedliche Arten von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft unterschieden, die auch in den Schulen ihren Ausdruck finden:

- **Innersprachliche Mehrsprachigkeit:** Damit sind kompetente Sprecher/innen einer Sprache gemeint, die über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache (=sprachliche

Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den drei Varietäten Schweizer Hochdeutsch, österreichischem Deutsch, deutschländischem Deutsch; Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache) verfügen.

- **Lebensweltliche Mehrsprachigkeit:** Hier wird zwischen autochthonen Minderheiten unterschieden, die häufig durch gesetzliche Maßnahmen geschützt sind, und zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die in der Regel zahlenmäßig viel stärker als die autochthonen Minderheiten sind. Für diese sind nur in seltenen Fällen eigene Curricula und Schultypen vorgesehen.
- **Fremdsprachliche Zwei-/ Mehrsprachigkeit:** Der Fremdsprachenunterricht ist die quantitativ wichtigste Form der Mehrsprachigkeit in europäischen Schulen. Schulsprachenpolitik ist in diesem Fall wesentlich, da Fremdsprachenkompetenzen in erster Linie in den schulischen Bildungsinstitutionen erworben werden. (Vgl. ebd., S.247-249)

Die eben erwähnten Arten der Mehrsprachigkeit gelten natürlich auch für österreichische Schulen, wobei die Herausforderungen und Diskussionen über Migration und Integration hauptsächlich Schüler/innen mit Migrationshintergrund betreffen. „*In Österreich machten die „Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ 2007/08 gesamtösterreichisch 20,7% der Pflichtschüler/innen aus, in Wien war der Prozentsatz mit ca. 52,7% besonders hoch.*“ (Ebd., S.249) Aufgrund der Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen zeigt sich eine klare Bildungsbeteiligung für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, da diese in der Sekundarstufe in den Haupt- und Sonderschulen weit überrepräsentiert sind, während sie in den Gymnasien stark unterrepräsentiert sind. Hiermit wird ersichtlich, dass das österreichische Schulwesen auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit, jedoch nicht auf Mehrsprachigkeit ausgelegt ist. (Vgl. ebd., S.249)

Ein Argument für eine Neuorientierung im Sprachunterricht liefert eine Untersuchung zum Sprachbedarf in österreichischen Betrieben, die 2006 von Archan und Dornmayr durchgeführt wurde. Diese besagt, dass zwar eine hohe Nachfrage nach Englisch besteht, allerdings auch eine gewisse Nachfrage nach den Nachbarsprachen, die durch das öffentliche Schulsystem in Österreich nicht gedeckt werden kann. Dieser Bedarf nach qualifizierter Mehrsprachigkeit in

den Migrationssprachen besteht vor allem in medizinischen Berufen, Pflegeberufen, bei der Exekutive, aber auch in Schulen und Kindergärten. In den Bildungsberufen sind qualifizierte mehrsprachige Lehrpersonen gefragt, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht für mehrsprachige Kinder gestalten zu können. (Vgl. ebd., S.250) *„Schließlich spielt der oben ausgeführte Paradigmenwechsel in den Wissenschaften von der Sprache für einen neuen, integrativen Zugang zum Sprachenlernen an den Schulen, um die sprachlichen Ressourcen unserer Gesellschaft optimal zu nutzen und gleichzeitig eine möglichst große Bildungsgerechtigkeit zu erreichen“* (ebd., S.250).

Im Bereich der Wissenschaften wurden schon einige Konzepte zur Umsetzung integrativer Mehrsprachigkeit in den Schulen entwickelt, die darauf warten, in den Schulen umgesetzt zu werden. Allerdings kann ein Prinzip durchgängiger Sprachbildung nur dann optimal umgesetzt werden, wenn der Aufbau auf dem „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ erfolgt. Dieses muss die einzelnen Sprachen, die im schulischen Bereich verwendet werden, definieren und zueinander in Beziehung setzen. In Österreich gibt es einige Projekte, die an der Umsetzung integrativer Mehrsprachigkeit in Schulen arbeiten, wie beispielweise das Projekt des EFSZ (Europäisches Fremdsprachenzentrum) in Graz, MARILLE („Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“), das plurilingualen Mehrheitssprachenunterricht in den Klassenzimmern und die Strategie der Lehrer/innen, mit einer multilingualen Schüler/innenschaft umzugehen, untersucht. In der Praxis ist im österreichischen Schulsystem ein komplettes Umdenken notwendig, da sich in österreichischen Lehrplänen nur einige zaghafte Hinweise auf Mehrsprachigkeit befinden, von einem „Tertiärspracheneffekt“, der auf einer systematische Vernetzung der Sprachen beruht, kann keine Rede sein. Ein grundlegendes Umdenken bei einer Neuorientierung stellt auch eine Herausforderung für Lehrer/innen dar – und zwar für Lehrpersonen von allen Unterrichtsfächern, denn letztlich ist jeder Unterricht auch Sprachunterricht. (Vgl.ebd., S.251-252) *„Krumm spricht davon, dass es die „schwierigste Korrektur für das Bildungswesen“ sein werde, „nicht mehr Lehrer/innen für Englisch oder Französisch auszubilden, sondern Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit, die zwar eine bestimmte Sprache unterrichten, dabei aber die Vielsprachigkeit der Lernenden zulassen und die Mehrsprachigkeit fördern“* (zit. n. Krumm 2005, 35 in: ebd., S.252).

4.4. *Erkenntnisse zur Sprachaneignung des Deutschen in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit*

Für eine nicht zu vernachlässigende Menge an Schüler/innen, welche Einrichtungen der Allgemeinbildung in Deutschland besuchen, ist Mehrsprachigkeit die normale Grundlage ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung, sowie ihrer Bildungskarrieren. Zugleich steht aber auch fest, dass diese Gruppe erhöhte Sprachförderung braucht und es sich dabei um Schüler/innen mit Migrationshintergrund handelt. Im Bildungsbericht 2006 wurden diesbezüglich Daten erhoben und es wurde offensichtlich, dass sich die Sprachaneignungsverläufe dieser Kinder und Jugendlicher nicht nur altersmäßig von den erzielten Leistungen her, sondern auch untereinander stark unterschieden. Im Blickpunkt sollte eine verbesserte Diagnostik beim sprachlichen Aufwachsen der 2. Generation stehen.

Sprachdiagnosen mit förderdiagnostischem Zweck richten sich primär auf die deutsche Sprache, doch müssen bei Deutsch als Zweitsprache andere Verfahren verwendet werden als bei Deutsch als Erstsprache. Daher kann einerseits die Normalitätserwartung nicht am Lebensalter festgemacht werden, denn die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache setzt in unterschiedlichen Lebensaltern an. Selbstverständlich ist es nicht ausgeschlossen, dass Entwicklungsverzögerungen auch bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen auftreten. Aus diesem Grund muss auch immer die Erstsprache, das heißt, die „Herkunftssprache“ betrachtet werden. (Vgl. Reich 2008 in: Ehlich/ Bredel/ Reich 2008, S.163-164) *„Die Erstsprache in der Emigration ist allerdings nicht ohne weiteres mit der gleichen Sprache im monolingualen Kontext gleichzusetzen“* (ebd., S.164). Diese erfährt nämlich geringere gesellschaftliche und institutionelle Unterstützung als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Vermutet werden kann eine Verzögerung der Sprachentwicklung nur dann, wenn sich sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache niedrige Entwicklungsstände zeigen.

Eine grundsätzliche Entwicklung lässt sich sowohl bei einsprachigen, sowie auch bei zweisprachigen Kindern am Beginn der Grundschule erkennen – diese erfordert eine Anpassung der Förderangebote. (Vgl. ebd., S.164-165) *„Neben die unbewusste Aneignung treten zunehmend bewusste Lernprozesse, neben die mündliche Sprache die Schriftform und neben die alltägliche direkte Kommunikation das Verstehen und das Formulieren von Bildungstexten“* (ebd., S.165). Laut PISA und IGLU fällt es besonders Kindern mit Migrationshintergrund manchmal schwer, den Übergang von der deutschsprachigen Alltagskommunikation zur schulischen Bildungssprache zu bewältigen. Außerdem ist zu

erwähnen, dass aus diesem Grund der Schwerpunkt im Schulalter besonders auf die Rezeption und Produktion von Bildungstexten und der Entwicklung von Sprachbewusstheit gelegt werden muss. (Vgl. ebd., S.165)

In unterschiedlichem Ausmaß sind die Untersuchungen zur Aneignung der verschiedenen sprachlichen Teilfähigkeiten des Deutschen als Zweitsprache vorangeschritten. Während im Bereich der Morphosyntax bereits viel erforscht wurde, liegen für die Aneignung der Schriftsprache und diskursiver Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch kaum Befunde vor. Zumeist sind die Untersuchungen qualitativer Natur und basieren auf kleinen Stichproben, manchmal sogar lediglich auf einigen wenigen Fallbeispielen. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist daher nicht möglich, es zeigen sich aber dennoch klare Evidenzen in den Bereichen wie Verstellung, Kasus und Tempus. Dennoch wären groß angelegte quantitative Längsschnittuntersuchungen sinnvoll, um die bisherigen Resultate zu prüfen, aufzulösen und zu erklären. Die Analyse der Aneignungen besonderer bilingualer Fähigkeiten ist im deutschsprachigen Raum bis jetzt ein eher unerforschtes Gebiet. (Vgl. Döll 2012, S.52) Doch *„internationale Untersuchungen geben Hinweise, dass gerade diejenigen unter den Mehrsprachigen, die gemischt sprechen, in beiden (oder mehr) Sprachen über besonders ausgeprägte Kompetenzen verfügen könnten. Unter diesen Umständen ist künftig zu prüfen, ob und in welcher Form besondere bilinguale Fähigkeiten als Sprachstandsindikator bedeutsam sind.“* (Ebd., S.52-53)

Das eben dargestellte Thema ist für meine Arbeit insofern relevant, da das Salzburger Lesescreening (SLS), auf das ich in Kapitel 7 genauer eingehen werde, ein Verfahren ist, das in Österreichs Schulen bei allen Schüler/innen eingesetzt wird, um die basale Lesefertigkeit zu testen. Obwohl das SLS ursprünglich für Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache entwickelt wurde, wird nun beim Einsatz dieses Verfahrens zu wenig Rücksicht auf Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch genommen. Wie in diesem Kapitel angesprochen wurde, sollten entsprechende Verfahren verwendet werden, je nachdem, ob ein Kind Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache spricht.

5. Tests und Testgütekriterien

Bildungssysteme werden immer mehr von großflächigen und vergleichenden Tests geprägt, und auch die Lehrpersonen müssen sich immer intensiver damit auseinandersetzen. (Vgl. Schneider/ Lindauer in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.126) „*Tests sind Prüfaufgaben, welche die Funktion haben, zu möglichst vergleichbaren Resultaten über einzelne Schulklassen hinaus zu gelangen*“ (ebd., S.126). Tests werden beispielsweise zum Vergleich von Bildungssystemen oder für die Diagnose von Leistungsschwäche beziehungsweise Hochbegabung verwendet (vgl. ebd., S.126-127).

„*Sie werden typischerweise großflächig eingesetzt und werden nicht einzig für einen bestimmten Moment (Überprüfung des Lernstoffes in einer bestimmten Klasse aufgrund des Unterrichtsinhalts) geschaffen*“ (ebd., S.126). Aus diesem Grund werden sie stark kontrolliert, vor allem in Hinblick auf das Aufgabenformat, die Aufgaben und die Leistungserwartungen. Hinsichtlich des Aufgabenformates wird in besonderer Weise darauf geachtet, dass und wie es auswertbar ist, und welche zusätzlichen Schwierigkeiten die Auswahl des jeweiligen Testverfahrens mit sich bringt. Im Bereich der Aufgaben wird besonders genau abgeklärt, welche kognitiven Operationen und Teilbereiche mit diesen aktiviert werden. (Vgl. ebd., S.126-127) „*Typischerweise sind Tests und ihre Aufgaben geeicht, das heißt der zu erwartende Leistungsumfang einer bestimmten Zielgruppe ist im Zuge der Testkonstruktion bestimmt worden*“ (ebd., S.127). Mittels Tests können unter kontrollierten Bedingungen Kompetenzen gemessen werden, wobei eine Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten „messen“ und „bewerten“ notwendig ist. (Vgl. ebd., S.127) Denn „*Bewertungen setzen Normen voraus, die sich im Idealfall theoretisch an den Anforderungen des (Berufs-)Alltags und empirisch an den erwartbaren Leistungen einer Teilpopulation orientieren*“ (ebd., S.127). Des Weiteren findet man Bewertungen hauptsächlich in journalistischen Texten und in Äußerungen von Politiker/innen (vgl. ebd., S.127).

Im Zusammenhang mit Schulleistungen werden fünf verschiedene Arten von Tests unterschieden:

- ✓ *Tests im Unterricht als Mittel der Leistungsfeststellung*
- ✓ *Tests im Unterricht zur Informationsfeststellung: Wie weit ist der Lehrplan in der Klasse schon erfüllt?*

- ✓ *Standardisierte Schulleistungs-Tests außerhalb des Unterrichts zur Orientierung über die weitere Bildungslaufbahn*
- ✓ *Tests im Rahmen von z.B. europaweiten Untersuchungen zum Vergleich von Leistungsstandards*
- ✓ *Psychologische Tests zur Untersuchung bestimmter Fragestellungen zur Leistungsfähigkeit, Intelligenz, Persönlichkeit*

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) 2002, S.11)

Bei Tests wird zwischen standardisierten Tests und informellen Tests unterschieden. Mithilfe eines Tests können verschiedene Untersuchungsfragen geklärt werden, das heißt, er ist ein Diagnoseinstrument und muss verschiedene Gütekriterien erfüllen. (Vgl. ebd., S.11) Tests müssen wie schon erwähnt vor ihrem Einsatz auf die Einhaltung von Testgütekriterien kontrolliert werden, doch auch die Schwierigkeit der Testfragen, der sogenannten Items, ist bedeutsam. Ein Merkmal der Items ist die „Trennschärfe“, die ebenfalls beachtet werden muss und schließlich besteht die Notwendigkeit der „Eichung“ eines Tests. (Vgl. Schneider/ Lindauer in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.128) Die wichtigsten Testgütekriterien sind Validität, Reliabilität und Objektivität.

Validität:

„*Validität ist das Kernkriterien der Testgüte: Misst ein Test das, was er zu messen vorgibt?*“ (ebd., S.128). Diese Frage kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, doch im Folgenden werden nur die Inhaltsvalidität und die Ökologische Validität angeführt, da diese beiden Formen für den schulischen Alltag von besonderer Bedeutung sind. Die Inhaltsvalidität befasst sich mit grundlegenden theoretischen Kenntnissen und ist daher grundsätzlich leicht abzuhandeln, denn ein Rechtschreibtest soll zum Beispiel die Rechtschreibfähigkeiten testen. (Vgl. ebd., S.128-129) „*Ökologische Validität bezieht sich auf die Nähe der Testsituation zum Alltagserleben und –handeln von Versuchspersonen*“ (ebd., S.129). Unter der ökologischen Perspektive sind stark strukturierte Tests mit geschlossenen Antwortformaten nicht valide, da solche Formate im Alltag weniger Bedeutung haben. Daher sind Lesetests in den meisten Fällen nie ganz valide, da Leser/innen

in Alltagssituationen Texte mit einer gewissen Intention lesen, die oft mit Motivation und ihren Interessen im Zusammenhang steht. (Vgl. ebd., S.129) „*Im beruflichen Alltag hingegen besteht eine wichtige Teilkompetenz des Lesens gerade darin, Inhalte auszuwählen, die mit unseren Zielsetzungen in Einklang sind*“ (ebd., S.129) In diesem Fall ist es nicht notwendig, wenn nicht alles gelesen und verstanden wird.

Reliabilität:

Die Reliabilität trifft Aussagen darüber, wie genau ein Test ein bestimmtes Merkmal tatsächlich misst. Um die Reliabilität zu überprüfen, können verschiedene Methoden angewendet werden, eine der beliebtesten ist das Halbieren der Testaufgaben in zwei zufällig zusammengestellte Teile, die gleich groß sind. (Vgl. ebd., S.129) „*Diese Teile werden dann miteinander korreliert. Besteht nur eine geringe Korrelation, so muss davon ausgegangen werden, dass die Testitems ein bestimmtes Merkmal nicht präzise genug erfassen.*“ (Ebd., S.129) Oft treten Probleme der Reliabilität bei Tests mit halboffenen Antwortformaten auf.

Objektivität:

Wenn Erhebungsbedingungen und Auswertungsbedingungen übereinstimmen, ist ein Test objektiv (vgl. ebd., S.130). Laut Riemer und Settineri bezieht sich das Kriterium der Objektivität darauf, „*dass Datenerhebung, -analyse und -interpretation vom jeweiligen Beobachter unabhängig sein sollten, d.h. dass unterschiedliche Beobachter idealerweise zu demselben Ergebnis kommen sollten*“ (Riemer/ Settineri in: Krumm/ Hufeisen/ Riemer 2010, S.769). Aguado (2000) vertritt die Meinung, dass Objektivität in der empirischen Fremdsprachenforschung grundsätzlich eine Illusion sei, da bestenfalls eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden könne. Tatsächlich ist die Durchführungsobjektivität nicht prüfbar, da es beispielsweise nicht möglich ist, zwei Versuchsleiter mit denselben Probanden denselben Versuch durchführen zu lassen, um anschließend die Ergebnisse zu vergleichen. Intersubjektive Vergleiche sind in Bezug auf Auswertung und Interpretation der Daten hingegen möglich. (Vgl. ebd., S.769-770)

Wie bereits angesprochen werden Tests nicht nur über die Testgütekriterien bestimmt, sondern auch über die Trennschärfe der Testitems (Schneider/ Lindauer in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.131) *„Trennscharf ist eine Aufgabe dann, wenn (über den ganzen Test gesehen) kompetente Testpersonen sie mit deutlich größerer Wahrscheinlichkeit richtig lösen als wenig kompetente“* (ebd., S.131). Da der Aspekt der „Eichung“ in Verbindung mit Tests ebenfalls eine große Rolle spielt, muss er an dieser Stelle noch einmal angeführt werden. Vor ihrer Verwendung müssen Leistungstests „geeicht“ werden, indem viele Personen untersucht und die Ergebnisse gesammelt werden. Um die Resultate der Tests beurteilen zu können, muss man die Personen hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien wie beispielsweise Alter oder Schulbildung vergleichen. Damit ein Ergebnis allerdings repräsentativ ist, spielt die Größe der Stichprobe eine wesentliche Rolle. (Vgl. bm:bwk 2002, S.11) *„Man nimmt daher genügend große Stichproben aus jenem Teil der Bevölkerung, der für bestimmte Vergleiche interessant ist. Dann kann man feststellen, ob eine bestimmte Leistung dem Durchschnitt aller Personen entspricht, die für einen Vergleich in Frage kommen (z.B. alle Schüler/innen einer bestimmten Schulstufe), oder ob der Wert deutlich darüber oder darunter liegt. Diese spezifischen Vergleichswerte nennt man Normen.“* (Ebd., S.11) Auf diese Weise werden Leistungsvergleiche von einzelnen Kindern beziehungsweise von Klassen im Vergleich zu einem bestimmten Bereich ermöglicht. Durch standardisierte Tests sind auch konstruktive Rückmeldungen, Verbesserungen des Unterrichts und individuelle Fördermaßnahmen möglich. Damit ein Diagnoseinstrument allerdings diese Anforderungen erfüllt, sind eine intensive Vorbereitung, zahlreiche Vortestungen, theoretische Grundlagen und die richtige Umsetzung von Nöten. Bis zu seiner vollständigen Entwicklung braucht ein guter Test daher meist Jahre.

Während im ersten Teil dieses Kapitels Tests und deren Testgütekriterien im Allgemeinen eingeführt wurden, werden im Folgenden Schulleistungstests und informelle Tests thematisiert. Unter Schulleistungstests versteht man standardisierte Tests zur Feststellung des Lernerfolges und der Motivation der Schüler/innen (vgl. Duden online), während informelle Schulleistungstests von Lehrer/innen konzipiert werden, um die Ergebnisse ihrer Lehr- und Lernvorgänge möglichst direkt und objektiv testen zu können mit dem Ziel, weiteres pädagogisches, methodisches und didaktisches Handeln abzuleiten. Schulleistungstests können entweder formell (z.B. Salzburger Lesescreening) oder informell (z.B. Lernzielkontrollen) sein. Informelle Tests können nicht überregional angewendet werden, sie

können sich entweder an Gruppen bezogenen Normen orientieren, oder an Lernzielen. Informelle Tests beziehen sich direkt auf den konkret durchgeführten Unterricht, während sich der Unterricht bei formellen Tests nach den Testungen richten muss. (Vgl. Staatliche Schulberatungsstelle München 2010)

Wenn ein standardisierter Schulleistungstest eingesetzt wird, ist es notwendig, dass dieser dem aktuellen Leistungsstand und Lehrstoff entspricht. (Vgl. bm:bwk 2002, S.11-12) „*Ein standardisierter Schulleistungs-Test enthält z.B. Textrechnungen oder Grammatikaufgaben*“ (ebd., S.12) Wesentlich ist dabei, dass die gestellten Aufgaben nur mithilfe des bereits erlernten Lernstoffs lösbar sind. (Vgl. ebd., S.12)

Ein **informeller Test** orientiert sich an den Testgütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität, deren Bedeutung bereits in diesem Kapitel angeführt wurde. Um die theoretischen Erklärungen zu verdeutlichen, werden nun Beispiele zur Verdeutlichung angeführt. Als reliabel beziehungsweise zuverlässig gilt ein Test dann, wenn aus dem Lernstoff in etwa zehn bis fünfzehn Fragen gestellt werden. Ein Test gilt als valide beziehungsweise gültig, wenn wirklich nur Themenbereiche aus dem Lernstoff zur Beantwortung der Fragen notwendig sind. Als objektiv kann ein informeller Test bezeichnet werden, wenn schon im Vorhinein Auswertungsrichtlinien feststehen und es egal ist, wer den Test durchführt. Das Ziel eines informellen Tests wird dann erreicht, wenn die Lehrperson durch die Ergebnisse ein gutes Leistungsbild ihrer Klasse erhält, und sich mit diesen Resultaten ein Bild der Klassenleistungen machen kann, wie sehr der behandelte Unterrichtsstoff bereits gefruchtet hat oder sogar, wie sie die Fördermaßnahmen zu gestalten hat, um den Unterricht zu optimieren. Damit ein informeller Test alle eben genannten Kriterien erfüllen kann, muss gewährleistet sein, dass alle Aufgaben präzise und unmissverständlich formuliert sind. Außerdem müssen Aufgaben eindeutig auf ihre Richtigkeit beurteilt werden können, und schließlich muss die positive Beurteilung eines Tests eindeutig belegen, dass die Lernziele erreicht wurden.

Des Weiteren ist es von großer Bedeutung, dass Schüler/innen immer die Möglichkeit haben, sich bei ihrem Lehrer/ ihrer Lehrerin über den momentanen Leistungsstand zu informieren – auch Eltern sollten alle Informationsmöglichkeiten nutzen, um sich ein realistisches Leistungsbild ihrer Kinder machen zu können. Da es von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig ist, in welche Richtung sich ein Mensch entwickeln wird, ist nie vorhersagbar –

schon gar nicht durch einen Test – wie die Leistungen in den nächsten Jahren ausfallen werden. Denn ein Test ist eine Diagnose und keine Prognose! (Vgl. ebd., S.12-13) Doch „*je mehr wir unsere derzeitige Situation kennen und verstehen (Diagnose), desto besser können wir überlegen, wie der nächste Schritt (Bildungs- und Berufsplanung) gesetzt werden soll*“ (ebd., S.13).

Abschließend ist anzudeuten, dass der Bereich des Leseverstehens für die Bestimmung der Testgüte ein schwieriges Feld ist, da sie im Prinzip nicht direkt beobachtbar ist und Leseleistungen an der Oberfläche des Verhaltens nur schwer erkennbar sind. Im Gegensatz dazu gestaltet sich die Situation einfacher, in einem Schüler/innenaufsatz Rechtschreibfehler zu finden, da ein Text etwas Sichtbares ist, das leicht beobachtbar ist. Denn wenn Schüler/innen den Auftrag haben, einen Text zu lesen, wissen wir erst, ob sie ihn verstanden haben, wenn sie uns darüber erzählen. Doch ihre Erzählungen müssen nicht das sein, was sie in dem Text verstanden haben, sondern möglicherweise können Sie den Inhalt des Textes nicht angemessen in Worte fassen. (Vgl. Schneider/ Lindauer in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.130) „*Eine Antwort kann also aus falschen Gründen richtig sein und umgekehrt kann eine als falsch taxierte Antwort auf sehr richtigen Überlegungen beruhen. So sehr sich die Testmethodik auch bemüht: Dieser Problematik ist, wenn überhaupt, nur mit intensiven Beobachtungen und Befragungen beizukommen.*“ (Ebd., S.130) Solche Phänomene gleichen sich allerdings bei einem großflächigen Einsatz eines Testes aus, sollten jedoch den Testleiter/innen durchaus bewusst sein. Zusammenfassend sollte man sich vor Augen führen, dass sich Testgütekriterien bedingen. (Vgl. ebd., S.131) Denn „*ein Test, der nicht objektiv misst, kann nicht reliabel sein, und ein unreliabler Test kann nicht valide sein, weil neben dem zu messenden Merkmal noch ein anderes miterhoben wird [...]. Ein Test kann aber reliabel und unvalide sein, er misst dann etwas andere als das Gewünschte, aber dieses sehr genau.*“ (Ebd., S.131)

Es gibt verschiedene Lesetests, die unterschiedliche Bereiche des Lesens bei Schüler/innen messen. Da in Wiener Schulen viele Testungen zum Lesen durchgeführt werden, gibt der Stadtschulrat für Wien (SSR für Wien) in seinen Ausschreibungen Informationen dazu, dass es sich bei jedem Lesetest um einen punktuellen Messvorgang handelt, der auch abhängig von der Tagesverfassung ist. Dennoch zeigt sich bei wiederholten Messvorgängen, dass eine Übereinstimmung von Testergebnissen gegeben ist. (Vgl. SSR 2012, S.1) Im Folgenden werden kurz das Salzburger Lesescreening (SLS), der Hernalser Lesetest (HLT) und die

Lernstandserhebung Buchstaben 8+ (BU8+) angeführt. Für meine Masterarbeit ist das Salzburger Lesescreening (SLS) relevant, das die basale Lesefertigkeit der Schüler/innen der 2. bis 9. Schulstufe misst. Die Lesegeschwindigkeit, wie sie im SLS über das Lesen einfacher Sätze gemessen wird, ist ein guter Indikator für die basale Lesefertigkeit von Schüler/innen. Ein Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass sich Lehrpersonen auf ökonomische Weise und durch wenig Zeitaufwand einen Überblick über die Leseleistungen der einzelnen Schüler/innen verschaffen können. Das SLS wird mit dem Ziel durchgeführt, das Leseniveau der Schüler/innen einzuschätzen und potentielle Risikoschüler/innen zu identifizieren. Wenn Schüler/innen bei diesem Verfahren schlecht abschneiden, ist es unbedingt notwendig, dieses Testergebnis durch eine differenzierte, individuelle Beurteilung abklären zu lassen – zunächst von einer Lehrperson, später auch von einem Psychologen/ einer Psychologin. Wesentlich ist, dass das SLS alleine für die Diagnose einer Leseschwäche nicht ausreichend ist. (Vgl. Das Salzburger Lesescreening 2-9 (2006), S.3-4)

Der Hernalser Lesetest (HLT) ist stark an den Wiener Lesetest angelehnt, und wurde von der „Sonderkommission Lesen (SOKO Lesen)“ des SSR für Wien in Auftrag gegeben. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse des HLT immer in einem sinnstiftenden Umfeld interpretiert werden müssen, und keinesfalls eine Note ersetzen dürfen. Allerdings ist eine Aussage darüber möglich, auf welchem Stand in der Lesekompetenz sich die Schüler/innen momentan befinden. Mit dem HLT können Messungen auf den Schulstufen 4 bis 9 durchgeführt werden, dieser Test ist als Gruppentest im Rahmen einer abgegrenzten Testsituation einsetzbar. Bei den Testbögen gibt es zwei Varianten (Gruppe A, Gruppe B), wobei jede Variante dieselben Aufgaben enthält, nur in unterschiedlicher Reihenfolge und mit unterschiedlichen Antwortfolgen. Die Gesamtzeit mit Vorbereitung und Erklärungen, die dafür berechnet werden muss, beträgt in etwa 70 Minuten, für die Auswertungen und das Vergleichen mit Normierungstabellen müssen zirka 30 Minuten berechnet werden. Prinzipiell kann der HLT ganzjährig durchgeführt werden, gesicherte Ergebnisse liegen jedoch nur für den Zeitraum von September bis November vor. Empfohlen wird der HLT vor allem für die 4., 7. und 8. Schulstufe. In der 8. und 9. Schulstufe kann der HLT hauptsächlich für förderwürdige Schüler/innen zur Überprüfung von eingesetzten Maßnahmen sinnvoll sein. (Vgl. SSR 2012, S.1-3)

Die Buchstaben 8+ Lernstandserhebung (BU8+) wurde von der „SOKO Lesen“ des SSR für Wien entwickelt, um frühzeitige Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb aufzuzeigen. Die

Ergebnisse dienen ausschließlich dazu, die einzelnen Kinder einschätzen zu können und notwendige Fördermaßnahmen zu setzen. Die BU8+ kann unabhängig von der Methode und dem gewählten Lehrbuch eingesetzt werden, des Weiteren ist sie auch zu einem späteren Zeitpunkt im Alphabetisierungsprozess und in höheren Schulstufen – mehrmals – einsetzbar. Diese Lernstandserhebung besteht aus drei Teilen (bekannte Grapheme (Buchstaben) lesen, Pseudowörter lesen, Diktat – Dreisilbige Pseudowörter schreiben). Wichtig ist, dass nur bereits erlernte Buchstaben verwendet werden dürfen. Außerdem wird in der BU8+ ausdrücklich darauf hingewiesen, dass damit nicht das sinnerfassende Lesen gemessen werden kann. (SSR für Wien 2013) Abschließend ist zu erwähnen, dass in den letzten Jahren viele Lesetests entstanden sind, die häufig in Wiener Schulen eingesetzt werden. In (Wiener) Schulen ist der Trend zum Einsatz von Messungen im Bereich des Lesens steigend, da die Bedeutung des Lesens für die weitere schulische Laufbahn des Kindes und das zukünftige Berufsleben erkannt wurde.

6. Testanalyse – Salzburger Lesescreening

6.1. Zum Verfahren des Salzburger Lesescreenings

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, das Verfahren des Salzburger Lesescreening aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Zuerst als eine Methode im Projekt „Leselust statt Lesefrust“, und schließlich wird das Salzburger Lesescreening in Bezug auf die Zielsetzungen und die basale Lesefertigkeit betrachtet werden.

6.1.1. Projekt „Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen“ in Hinblick auf das Salzburger Lesescreening

Dr. Karl Blüml, Landesschulinspektor für den AHS-Bereich im Ruhestand, Lesebeauftragter im Stadtschulrat für Wien und bereits langjähriger Mitarbeiter bei Untersuchungen wie PISA oder PIRLS, beschäftigt sich in der Broschüre „Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen“ mit der Frage, ob für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine spezielle Leseförderung benötigt wird. Aufgrund unterschiedlicher internationaler Untersuchungen wie etwa PISA, PIRLS oder TIMSS, aber auch aufgrund des Salzburger Lesescreenings, das an Österreichs Schulen seit einigen Jahren durchgeführt wird, wurde deutlich, dass es unterschiedliche Bedürfnisse gibt, die den Bereich des Lesens und des Textverstehens betreffen. Es bestehen zwar viele Gemeinsamkeiten zwischen den Problemen der Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler/innen mit Migrationshintergrund, doch treten immer wieder Schwierigkeiten auf, die nur bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennbar sind. Ein Aspekt ist beispielsweise der Kulturelle, denn in schulischen und kulturellen Institutionen können Kinder, die noch dazu eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben, oft nichts mit bestimmten Begriffen anfangen. Im deutschen Sprachgebrauch wird zum Beispiel der Begriff „Besteck“ ganz selbstverständlich für die Gegenstände Messer, Gabel und Löffel verwendet. Es gibt Kinder, die an diesem Wort scheitern, da sie die Bedeutung nicht kennen. Es gibt jedoch auch Kulturen, die nicht mit „Besteck“, sondern mit „Stäbchen“ essen, und daher nichts mit diesem Begriff anfangen können. Von kulturellen Herausforderungen kann dann gesprochen werden, wenn Schüler/innen die Bedeutung „Besteck“ nicht kennen, da sie beispielweise mit „Stäbchen“ essen. Es wird hier jedoch auch eine monolinguale Orientierung der Schule sichtbar. Solche Begriffsschwierigkeiten haben

keineswegs etwas mit den Begabungen dieser Kinder zu tun, für die Verantwortlichen wird allerdings sichtbar, wo bei der Förderung angesetzt werden muss. (bm:ukk; SSR; PI 2008, S.6) *„Die Probleme des Textverstehens bei allen Schüler/innen und insbesondere auch bei jenen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch sind keine Probleme des Unterrichtsgegenstandes Deutsch (allein). Im Gegenteil, aus Erfahrung wissen wir, dass in Deutsch relativ rasch Defizite auf Grund kultureller Unterschiede aufgearbeitet werden können. Die wesentlichen Schwierigkeiten liegen in den sogenannten Realienfächern und in Mathematik.“* (Ebd., S.6) Oft konzentrieren sich Lehrpersonen, die nicht Deutsch unterrichten, zu sehr auf ihr Fachgebiet und vergessen dabei darauf, dass für Schüler/innen mit Migrationshintergrund Vokabular und Begrifflichkeiten unklar sein könnten, die im deutschen Sprachgebrauch selbstverständlich sind – denken Sie an das oben angeführte Beispiel „Besteck“ (vgl. ebd., S.6).

Die Ausgangssituation stellt sich so dar, dass vor allem in der Sekundarstufe in den Ballungszentren immer mehr Schüler/innen mit Migrationshintergrund sitzen, die die einfachsten Vokabel und Begrifflichkeiten nicht verstehen. Wenn diese Problematik aus einer anderen Perspektive betrachtet wird, kann man sagen, dass die Schule etwas voraussetzt, das nicht mit der Lebensrealität der Schüler/innen vereinbar ist. Das bedeutet, dass die Schule unangemessene Erwartungen stellt und in heterogenen Klassen sprachsensibel unterrichtet werden sollte. Daher gestaltet sich das Vorankommen in den stofflichen Bereichen dort als äußerst schwierig. Aus diesem Grund wurde das Projekt „Leselust statt Lesefrust“ gestartet und es konnte einerseits eine Verbesserung der Lesekompetenz der Schüler/innen mit Migrationshintergrund verzeichnet werden und andererseits bekamen auch die Lehrpersonen zahlreiche Ideen, wie sie den Unterricht von nun an erfolgreicher gestalten könnten. Das Projekt wurde inklusive Vorarbeiten von November 2007 bis Anfang Mai 2008 durchgeführt, wobei das spezielle Lesetraining für die Schüler/innen nur von Jänner bis April dauerte. Dennoch konnte in diesem Zeitraum eine deutliche Steigerung der basalen Lesefertigkeit erzielt werden, welche die Teilbereiche visuelles Erkennen, Lesesicherheit beziehungsweise Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit beziehungsweise Lesegeläufigkeit und die Lesegeschwindigkeit beinhaltet.

Vor dem Beginn dieses Projekts wurde die genaue Zielsetzung herausgearbeitet. (Vgl. ebd., S.8-9) Ziel des Projekts war folgendes: *„Die Verbesserung der Lesefertigkeit soll den Schüler/innen ermöglichen, textbezogene Aufgabenstellungen in allen Fächern*

zufriedenstellend zu lösen und somit ihre Lernleistungen – soweit sie durch Lese- bzw. Textverstehenskompetenz beeinflusst werden können – insgesamt zu steigern“ (ebd., S.9). Das Salzburger Lesescreening wurde eingesetzt, da es sinnvoll in Zusammenhang mit der Lehrer/innenbeobachtung verwendet brauchbare Ergebnisse für die basale Lesefertigkeit liefert und in manchen Fällen auch die Einschätzung der individuellen Lesefertigkeit durch die Lehrpersonen bestätigt beziehungsweise korrigiert. Aufgrund der Einfachheit der Testmethode wurde die zweimalige Testung – sowohl am Beginn, als auch am Ende des Projekts – als nützlich in Hinblick auf den individuellen Leistungsvergleich erachtet. Beim SLS sollte die Leseleistung der Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. (Vgl. ebd., S.10) Dieser Versuch wurde im Rahmen des Projektes unternommen, denn den Verantwortlichen scheint bewusst zu sein, dass Leseverständnis ohne das entsprechende Hintergrundwissen nicht wirklich erhoben werden kann. Dennoch besteht ein Widerspruch zu der zu Beginn des Projekts getätigten Aussage, dass es gar nicht um Textverständnis geht, das an Sprachkompetenz und Wissensvoraussetzungen gebunden ist. In verstärktem Maße trifft das, was für alle Schüler/innen gilt, für Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu. Für den Erwerb der Zweitsprache werden laut der Spracherwerbsforschung sechs Jahre benötigt und selbst, wenn jene Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch von Anfang an eine deutschsprachige Schule besucht haben, können diese nie die gleichen Anforderungen – nämlich jene, die beim SLS gestellt werden (z.B. Lesegeschwindigkeit, selbstverständlicher Umgang mit deutschsprachigem Vokabular) – wie Kinder mit deutscher Erstsprache erfüllen. Allgemein ist ersichtlich, dass gerade für zweisprachige Kinder Sprachfallen wie beispielsweise Pfütze/ Mütze oder liest/ isst im SLS eingebaut sind. (Vgl. ebd., S.71-72) Zu weiteren Vor- beziehungsweise Nachteilen des Salzburger Lesescreenings auch in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund werde ich in dem Kapitel 5.2. kommen.

6.1.2. Grundlagen des Salzburger Lesescreenings

Das Salzburger Lesescreening (SLS) ist ein Verfahren, das von Dr. Heinz Mayring und Dr. Heinz Wimmer entwickelt wurde, um die Unterschiede bezüglich der basalen Lesefertigkeit zu erfassen. Es ist ein Instrument für Lehrpersonen, denen sich durch den Test die Möglichkeit bietet, die Lesefertigkeit der Schüler/innen einer Klasse besser einschätzen und in weiterer Folge entsprechende Fördermaßnahmen durchführen zu können. (Vgl. bm:ukk, Salzburger Lesescreening, 2010) Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass das SLS ein

Lesegeschwindigkeitstest ist, der bereits seit dem Jahr 2002 in österreichischen Schulen zum Einsatz kommt, und versucht, das Leseniveau von Schüler/innen einzuschätzen und potentielle Risikokinder zu identifizieren. Im Jahr 2006 wurden neue Testformen eingesetzt, die für die zweite bis neunte Schulstufe entwickelt wurden. Diese Testformate wurden von der Statistik Austria mittels einer repräsentativen Stichprobe von 13816 Schüler/innen an österreichischen Schulen normiert. (Vgl. Gärtner 2010, S.1)

Das SLS für die Klassenstufen 2-4 wurde in Verbindung mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT) , der individuell durchgeführt werden kann, entwickelt und ermöglicht eine ökonomische Erstbeurteilung der basalen Lesefertigkeit. Während das SLS Ergebnisse in unteren Leistungsbereichen liefert, kann mithilfe des SLRT aufgeklärt werden, in welchen Teilbereichen der Lesefähigkeit die Probleme liegen. (Vgl. Schulpsychologische Bildungsberatung o.J., S.10) Prinzipiell gibt es mehrere Testversionen des SLS, nämlich für die 2. bis 4. Schulstufe (SLS 2-4), für die 5. bis 8.Schulstufe beziehungsweise mit Auswertung für die 9. Schulstufe (SLS 5-8 bzw. 5-9) und zwei neue Satzversionen – Satzversionen sind zwei verschiedene Gruppen einer Testversion, bei denen sich die Sätze der beiden Gruppen minimal voneinander unterscheiden, allerdings vom Niveau her miteinander vergleichbar sind – für die 2. bis 9. Schulstufe (SLS 2-9). (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS o.J., S.3) Die Durchführung des Salzburger Lesescreenings kann rasch erfolgen und es besteht die Möglichkeit, den Entwicklungsverlauf von Schüler/innen zu verfolgen. (Vgl. Mayring/ Wimmer 2002, S.1)

Wie bereits erwähnt, misst das SLS die basale Lesefertigkeit. Hauptsächlich wird die Lesegeschwindigkeit erfasst, indirekt wird ebenfalls die Lesegenauigkeit mitgemessen. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS o.J., S.2) Unter basaler Lesefertigkeit „*ist das fehlerfreie und – je nach Klassenstufe – relativ schnelle und mühelose Lesen der Wörter eines Textes gemeint*“ (ebd., S.3). Beim SLS sollte basale Lesefertigkeit mittels einer natürlichen Leseanforderung und in ökonomischer Weise erfasst werden. Die Kinder haben die Aufgabe, inhaltlich einfache Sätze möglichst schnell zu lesen und dabei die Inhalte auf die Richtigkeit zu überprüfen. Wesentlich ist auch, dass das Wortlesen in eine natürliche Leseanforderung, in diesem Fall das sinnerfassende Lesen von Sätzen, eingebettet ist. Durch die Zeitbegrenzung dieses Lesetests können Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit besonders gut erfasst werden. Sollten sich bei einem Kind signifikante Rückstände zeigen, ist eine gezielte individuelle Förderung unbedingt notwendig – bereits am Ende der 1.Klasse können leseschwache Schüler/innen mithilfe des SLS erkannt werden. Es besteht jedoch die Gefahr

einer übereilten Meinungsbildung, wenn einzelne Schüler/innen durch irgendwelche Umstände ihre optimale Leistung nicht zeigen können – in diesem Fall ist eine Einzeltestung für die Abklärung einer Leseschwäche nicht ausreichend. Sollte der Einzeltest nicht besser ausfallen als der Gruppentest, schlagen Mayring und Wimmer eine differenzierte Diagnose mittels des SLRT vor, der aus mehreren Subtests besteht. Denn die frühe Aufdeckung von Schwächen in der basalen Lesefertigkeit erachten die beiden Experten als notwendig, da die Folgen sonst für die weitere Leseentwicklung gravierend sein können. (Vgl. ebd., S.3)

Das Konzept des SLS besteht darin, dass Schüler/innen innerhalb von drei Minuten eine Liste von Sätzen lesen, und am Ende jeder Zeile markieren, ob ein Satz richtig oder falsch ist. Wenn ein Satz als richtig erachtet wird, wird das \surd eingeringelt, wenn ein Satz als falsch erachtet wird, das x. (Vgl. ebd., S.2) Im Projekt „Leselust statt Lesefrust“ merkt die ARGE kritisch an, dass „Hakerl“ und „Kreuzerl“ keine eindeutigen Symbole für richtig und falsch sind. Sie schlägt die Symbole „Plus“ und „Minus“ beziehungsweise lachende und weinenden Smiles vor, da diese den Schüler/innen sehr vertraut sind. (Vgl. bm:ukk; SSR; PI 2008, S.73)

Die Anzahl der Sätze, die in drei Minuten korrekt beurteilt wurden, werden als Leistungsrohwert herangezogen. Um die basale Lesefertigkeit zu testen, kann dieses Verfahren als Gruppentest eingesetzt werden, das bedeutet, dass alle Schüler/innen einer Klasse den Test gleichzeitig bearbeiten können. Wenn die Testwerte der Schüler/innen zusammengefasst werden, können Aussagen über den Leistungsstand einer Klasse getroffen werden und aufgrund vorliegender Parallelformen kann der Test in kurzen Abständen mehrmals wiederholt werden, um so Veränderungen in der basalen Lesefertigkeit festzustellen. (Vgl. Mayring/ Wimmer 2002, S.2)

„Neben der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze als Leistungsrohwert können anhand der Normtabellen Lesequotienten (LQ) ermittelt werden. Der LQ zeigt an, wie weit die Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht. Die gewählte Skalierung des LQ entspricht jener, wie sie vom Intelligenzquotienten bekannt ist (Mittelwert 100, Standardabweichung 15). Da für alle Klassenstufen dasselbe Satzmaterial verwendet wird, kann der Rückstand der Lesefertigkeit auch in Unterrichtsjahren ausgedrückt werden.“ (Ebd., S.2)

Innerhalb der Grundschulzeit ist das SLS zu sieben Zeitpunkten normiert, das heißt, eine Normierung wurde von der 2. bis zur 4. Klasse jeweils Mitte und Ende des Schuljahres

vorgenommen. Schließlich gibt es noch eine Normierung zu Beginn der 2.Klasse, diese kann für Screeningzwecke auch bereits am Ende der 1.Klasse herangezogen werden. Das SLS besteht aus zwei Parallelversionen, die aus unterschiedlichen Sätzen bestehen, allerdings in den Leseanforderungen vergleichbar sind. Beide Satzversionen gibt es mit leicht unterschiedlicher Satzabfolge (Version A und B) in zwei Varianten. (Vgl. ebd., S.2) Aus lesetechnischer Sicht werden die Sätze zunehmend schwieriger, daher kann von Ende der 1. bis zum Ende der 4.Klasse dasselbe Material verwendet werden (vgl. Schulpsychologische Bildungsberatung. Standardisierte Schulleistungstests, S.10).

„Die Verlässlichkeit des Screenings (Paralleltest-Reliabilität) liegt für alle Klassenstufen bei 0.90 oder höher (das theoretische Maximum dieses Maßes ist 1.00). Für die Validität, beurteilt anhand der Lesezeit beim lauten Lesen von Texten, ergaben sich für alle Klassenstufen hohe Werte um .80.“ (Mayring/ Wimmer o.J., S.2)

Die Ergebnisse des SLS sind keineswegs für österreichweite Veröffentlichungen bestimmt und eignen sich keinesfalls für Vergleiche, Rankings oder Beurteilungen. Es dient ausschließlich der Lehrperson, um sich an den Schüler/innenleistungen zu orientieren, die Ergebnisse des SLS fließen aber nicht in die Benotung der Schüler/innen ein. Das SLS testet ausschließlich die basale Lesefertigkeit, kann jedoch nicht Art und Ursache vorhandener Leseschwächen feststellen. (Vgl. Lesekultur macht Schule – Lesepädagogik in Kärnten 2009, S.3)

6.2. Stärken und Schwächen des Salzburger Lesescreenings in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund

Grundsätzlich ist beim Lesen in einer Zweitsprache im Unterschied zum muttersprachlichen Lesen darauf zu achten, dass immer eine Erstsprache involviert ist, und in manchen Fällen sogar eine zweite Sprache – nämlich dann, wenn Kinder in einer Familie bilingual aufwachsen. Bilingual bedeutet, dass es zwei Familiensprachen gibt, die je nach Situation abwechselnd gesprochen werden. (Vgl. Ehlers in: Deutschunterricht 4, 2004, S.5)

Im Handbuch zum SLS wird darauf hingewiesen, dass die Testergebnisse von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorsichtig zu bewerten sind. Grundlagen dafür, dass das SLS tatsächlich die basale Lesefertigkeit misst, ist ein einigermaßen altersmäßiger

deutscher Wortschatz. Fehlt dieser Wortschatz, ist das Ergebnis aufgrund leseunabhängiger Verständnisschwierigkeiten verfälscht, das kann auch der Grund für fehlerhaft bearbeitete beziehungsweise ausgelassene Sätze sein. (Vgl. SLS 2-9 2006, S.7)

„In der Normierungsstudie lag der Mittelwert dieser Schülerinnen und Schüler zwischen 3,4 und 7,0 Sätzen unter der jeweiligen Schulstufennorm. Diese Werte stellen aber nur einen groben Anhaltspunkt dafür dar, welche Nachteile Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache bei den im Lesescreening gestellten Anforderungen haben. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der für die Anforderungen relevanten Merkmale recht heterogen ist.“ (Ebd., S.7)

Im Projekt „Leselust statt Lesefrust“ nimmt die ARGE Stellung zu den Ergebnissen in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund. Wie schon in Kapitel 6.1.1. kurz angeschnitten, geht die Spracherwerbsforschung von einer Dauer von etwa sechs Jahren aus, bis eine Zweitsprache erworben worden ist. Daher ist der Schluss naheliegend, dass Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, selbst wenn diese seit Beginn ihre Schullaufbahn eine deutschsprachige Schule besuchten, nicht annähernd die Ergebnisse von muttersprachlichen Kindern erreichen können. Weiters sind gerade für Kinder mit Migrationshintergrund „Fallen“ wie beispielsweise „Pfütze/ Mütze“ – also Wörter, die ähnlich klingen, aber eine andere Bedeutung haben – eingebaut. Die Syntax beeinflusst das Leseverständnis ebenfalls, die Sätze weisen unterschiedliche syntaktische Komplexität auf. (Vgl. bm:ukk; SSR, PI 2008, S.72) Von Sätzen wie „An der Tafel schreibt man mit Kreide.“ bis zu „Ein Boot, das durch Muskelkraft bewegt wird, indem man die Ruder durch das Wasser zieht, nennt man Segelboot.“ (Ebd., S.72) Prinzipiell ist nichts gegen Sätze mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad einzuwenden, doch sollte man sich dessen bewusst sein, dass für Kinder mit Migrationshintergrund neben Wortschatzschwierigkeiten sich auch die Satzstruktur als Verstehenshürde erweisen kann – und dennoch gehört auch das Dekodieren komplexer Syntax zum Lesen dazu.

In dieser Arbeit wurden bereits Ursachen für Leseprobleme genannt, darunter auch, dass eine Leseschwäche mit phonologischen Defiziten einhergehen kann. Da sich jedoch die Lautsysteme der verschiedenen Sprachen unterscheiden, kann zunächst davon ausgegangen werden, dass die Kinder lautliche Nuancen nicht heraushören, weil es diese Laute in ihrer Herkunftssprache nicht gibt. Außerdem besteht bei einer voreiligen Analyse schlechter

Testergebnisse die Gefahr, dass diese Leistung als fehlende Motivation oder mangelnde Konzentration erklärt wird. Doch sollte in so einem Fall bedacht werden, dass es auch ein Unterschied ist, ob Sätze in der Erst- oder Zweitsprache bearbeitet werden müssen. Schließlich wurden die Ergebnisse der zweitsprachigen Testpopulation nicht in die Normierung miteinbezogen und das sieht die ARGE als schwerwiegenden Fehler. Im Grunde sollten für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch extra Normwerte entwickelt werden. (Vgl. ebd., S.72-73)

Ehlers merkt außerdem an, dass verringerte Leseflüssigkeit typisch für zweitsprachiges Lesen ist (vgl. Ehlers in: Deutschunterricht 4, 2004, S.6). Denn „*das langsamere Lesen in der L2 steht in Verbindung mit längeren Fixationszeiten und eingeschränkten Vokabel- und Syntaxkenntnissen. Mangelnde Vokabelkenntnisse begrenzen den Sichtwortschatz und behindern damit den lexikalischen Zugang, der wiederum Voraussetzung für eine schnelle Worterkennung ist.*“ (Ebd., S.6) Eine weitere Fehlerquelle ist auch fehlendes kulturspezifisches Wissen über Textinhalte (vgl. ebd., S.6) Um diese Aussagen in Zusammenhang mit dem SLS zu bringen – wie schon die ARGE kritisch anmerkte, müssen schlechte Testergebnisse auch oder gerade bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund von mehreren Gesichtspunkten (z.B. familiäres, soziokulturelles Umfeld,...) aus betrachtet werden.

7. Beschreibung des Salzburger Lesescreenings

In Kapitel 6.1.2. wurden bereits die Grundlagen des SLS dargelegt und erklärt, worum es in diesem Verfahren geht. Im folgenden Kapitel soll jetzt genauer auf die einzelnen Bereiche – nämlich den Aufbau, die Anwendungsmöglichkeiten, die Durchführung/ Instruktion, die Auswertung/ Absicherung/ Interpretation der Ergebnisse, die Normierung und die Testgüte des SLS – eingegangen werden.

7.1. Aufbau

Beim SLS sollen die Schüler/innen vorgegebene Sätze inhaltlich beurteilen, wodurch Unterschiede in der basalen Lesefertigkeit erkannt werden sollen. Dabei erhalten die Schüler/innen eine Liste mit inhaltlich sehr einfachen Sätzen (z.B. Bananen sind blau.) und am Ende jedes Satzes soll markiert werden, ob die Aussage richtig oder falsch ist. Da die Sätze in mehreren Zyklen auf das Wissen der Kinder abgestimmt und evaluiert wurden, finden sich auch bei jüngeren Schüler/innen kaum Verständnisprobleme und Bearbeitungsfehler. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS o.J., S.5)

Da jede Testversion gleich viele Sätze mit wahren, sowie mit falschen Aussagen enthält, *„hat dies zur Folge, dass im Falle des Ratens unabhängig von der angewandten Strategie immer nur die Hälfte der betreffenden Sätze als korrekt zu erwarten sind“* (ebd., S.5). Bei den Sätzen besteht eine unregelmäßige Abwechslung zwischen wahren und falschen Sätzen, wobei nie mehr als drei Sätze hintereinander als gleich zu beurteilen sind. Aus diesem Grund sollte die Konzentrationsfähigkeit des Schülers/ der Schülerin erhalten bleiben und Perseverationsfehler – das bedeutet, dass sich ein im Bewusstsein befindlicher Inhalt gegenüber einem Neuen hartnäckig durchsetzt – sollten dadurch nicht gefördert werden. Es ist vorgesehen, dass für alle Klassenstufen der Grundschule dieselben Satzlisten verwendet werden. Das wurde gewährleistet, indem diese Satzlisten mit einfachen kurzen Sätzen beginnen und die Wörter und Sätze im Verlauf der Arbeit immer länger und komplexer werden. (Vgl. ebd., S.5) *„Durch die Verwendung desselben Lesematerials über alle Klassenstufen hinweg kann zum Beispiel der Leserückstand eines älteren Kindes in Schuljahren ausgedrückt werden“* (ebd., S.5).

Das SLS besteht aus zwei Parallelversionen, in denen die Sätze inhaltlich unterschiedlich, aber die Leseanforderungen vergleichbar sind. Die wiederholte Anwendung bei ein und demselben Kind ist daher innerhalb kurzer Zeit möglich. Beide Parallelversionen enthalten zwei Varianten, bei denen sich die unterschiedlichen Satzfolgen geringfügig unterscheiden. Aufgrund der beiden Abfolgevarianten der Parallelversionen ist es möglich, das SLS bei allen Schüler/innen einer Klasse gleichzeitig anzuwenden, ohne dass sie voneinander abschreiben können. (Vgl. ebd., S.5)

7.2. Anwendungsmöglichkeiten

Das SLS kann folgendermaßen angewendet werden: Leseprobleme von Schüler/innen können identifiziert werden, und es kann innerhalb von kurzer Zeit des Öfteren wiederholt werden. Die Lesefertigkeit einzelner Kinder kann dadurch relativ zur Norm beurteilt werden, aber es kann mit diesem Verfahren auch der Leistungsstand einer ganzen Klasse für das Lesen ermittelt werden. Außerdem können die Testrohwerte des Verfahrens für Forschungszwecke als valides und verlässliches Maß der basalen Lesefertigkeit herangezogen werden. Jene Anwendungsmöglichkeit, die für die Praxis von besonderer Bedeutung ist, besteht darin, dass innerhalb einer Klasse in ökonomischer Weise Leseprobleme identifiziert werden können (Vgl. ebd., S.5).

Wie bereits erwähnt, kann das SLS Leseprobleme nur identifizieren, nicht aber eine Leseschwäche feststellen. Um eine Leseschwäche feststellen zu können, ist ein individualdiagnostisches Verfahren notwendig, wie beispielsweise der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT) einer ist. *„Der SLRT-II ist ein Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen des Schriftspracherwerbs. Er erlaubt die Beurteilung von Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens und stellt somit auch die Basis für die Erstellung detaillierter Förderpläne dar. Diese wesentliche diagnostische Differenzierung basiert auf aktuellen Ergebnissen der kognitions- und neuropsychologischen Leseerwerbsforschung. Der Ein-Minuten-Lese流利igkeitstest erfordert das laute Vorlesen von Wörtern bzw. Pseudowörtern innerhalb der auf eine Minute beschränkten Lesezeit und ist nur als Individualtest durchführbar. Er ermöglicht eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung und Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Der Ein-Minuten-Lese流利igkeitstest*

differenziert sowohl im unteren als auch im mittleren und oberen Leistungsbereich. Die Beurteilung der Leseleistung ist von der 1. Schulstufe bis ins Erwachsenenalter möglich.“ (Vgl. Testzentrale 2013) Wichtig ist die Tatsache, dass die Interpretation der Befunde des Individualtests und die Gestaltung der Fördermöglichkeiten von speziell geschulten Psycholog/innen und Pädagog/innen vorgenommen werden. Die Anwendung und Interpretation des SLS ist dagegen auch für die Klassenlehrerin/ den Klassenlehrer möglich. Der Vorteil des SLS besteht darin, dass nicht nur die Lesefertigkeit einzelner Schüler/innen relativ zur Norm beurteilt werden kann, sondern dass dieser auch in kurzen Zeitabständen mehrmals wiederholt werden kann, um die Verlässlichkeit der ersten Testung zu überprüfen oder die Auswirkungen der Fördermaßnahmen zu erfassen. Des Weiteren kann mithilfe dieses Verfahrens der Leistungsstand einer ganzen Klassen für den Bereich des Lesens ermittelt werden und auch für Forschungszwecke können die Testrohwerte des Verfahrens herangezogen werden, als valides und verlässliches Maß der basalen Lesefertigkeit. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS o.J., S.5)

7.3. Durchführung und Instruktion

Das SLS kann entweder mit allen Schüler/innen in einer Klasse gleichzeitig oder mit einem einzigen Schüler/ einer einzigen Schülerin durchgeführt werden. Wenn das SLS mit der ganzen Klasse gleichzeitig durchgeführt wird, ist darauf zu achten, dass die Schüler/innen, die nebeneinander sitzen, nicht dieselbe Testform ausgeteilt bekommen, so kann auch auf das Aufstellen der Schultaschen verzichtet werden und die Schüler/innen haben dadurch mehr Platz, um die A4-Bögen zu bearbeiten. Die beste Vergleichbarkeit der Testergebnisse kann erzielt werden, wenn zwar dieselben Satzversionen, aber unterschiedliche Abfolgevarianten verwendet werden. Bevor mit der Testung begonnen wird, sollte darauf geachtet werden, dass eine Stoppuhr, ein Testheft für die Lehrperson zur Demonstration und vier Häkchen-Kreuz-Paare mit Kreide an der Tafel aufgeschrieben sind. Die Schüler/innen sollten sich im Vorfeld zwei gut lesbare Stifte und ein Testheft herrichten.

Bei der Durchführung sollte der Lehrer/ die Lehrerin die Testhefte mit der Vorderseite nach oben zeigend selbst austeilen und die Schüler/innen sollten während der Instruktion nicht schon selbständig weiterblättern. Außerdem sollte von der Lehrperson kontrolliert werden, ob die Schüler/innen die Deckblätter alle ordnungsgemäß ausgefüllt haben und wie besprochen die Übungssätze bearbeiten. In der Testphase ist es wesentlich, dass die Schüler/innen

selbständig weiterblättern und nicht laut lesen beziehungsweise nicht zum Sitznachbar/ zur Sitznachbarin hinüberschauen. Beim Auftreten etwaiger Stiftprobleme, sollte der Reservestift so schnell wie möglich bei der Hand sein, die Schüler/innen müssen nach exakt drei Minuten Bearbeitungszeit die Stifte weglegen – aus diesem Grund sollte eine Stoppuhr verwendet werden. (Vgl. ebd., S.11)

Die Lehrperson hat darauf zu achten, dass die Instruktion klar und verständlich ist. Er/ Sie sollte erst dann mit der Erklärung fortfahren, wenn alle Kinder die Anweisungen befolgt haben. Zuerst erklärt die Lehrperson, dass heute ein Lesetest durchgeführt wird, bei dem die Schüler/innen die Aufgabe haben, Sätze zu lesen und diese Aussagen als „richtig“ oder „falsch“ zu kennzeichnen. Wenn alle Schüler/innen das Heft vor sich liegen haben, soll nach Anweisung der Lehrperson das Deckblatt ausgefüllt werden. Sobald alle Kinder damit fertig sind, werden zwei Übungssätze gemeinsam bearbeitet, die Bedeutungen von Häkchen und Kreuz werden erklärt. Weitere Übungssätze dürfen die Schüler/innen alleine lösen, die Ergebnisse werden im Anschluss daran gemeinsam besprochen. Während der Durchführung beobachtet die Lehrperson die Schüler/innen und achtet darauf, dass alle ordnungsgemäß arbeiten. Die genaue Instruktion des SLS befindet sich im Anhang, die Instruktionen in den unterschiedlichen Schulstufen sind ähnlich, sie unterscheiden sich nur in der altersadäquaten Erklärungsweise. (Vgl. ebd., S.12-13)

7.4. Auswertung, Absicherung und Interpretation der Ergebnisse

Zu Beginn der Auswertung des SLS sind die Rohwerte des Testergebnisses zu bestimmen (vgl. ebd., S.14). *„Hierzu wird auf jeder Seite des Testheftes die entsprechende Auswertungsfolie aufgelegt. Der Aufdruck der Folien ist dabei so gesetzt, dass das Testheft auf der linken Seite unter der Folie vorschaut. Damit können falsch beurteilte Sätze oder ausgelassene Sätze leicht am Rand als solche gekennzeichnet werden. Außerdem kann von der Folie die Nummer des letzten bearbeiteten Satzes abgelesen und neben dem Satz am Testheft vermerkt werden.“* (Ebd., S.14) Auf der Vorderseite des Testheftes ist zunächst die Nummer des letzten bearbeiteten Satzes einzutragen, aber auch die Anzahl der falsch beurteilten Sätze. Wenn die Markierung bei einem Satz nicht eindeutig oder nicht lesbar ist, ist dieser Satz als falsch zu werten. Des Weiteren ist ebenfalls die Anzahl der ausgelassenen Sätze aufzuschreiben, dabei kann es sich um einzelne Sätze handeln, aber auch um Textteile beziehungsweise um eine ausgelassene Seite.

Falls ein Kind mehr als zehn Sätze nicht bearbeitet hat, ist das Resultat mit Vorbehalt zu betrachten, weil man als Testleiter/in die tatsächlichen Ursachen für das schlechte Abschneiden nicht kennt und diese vielfältig sein können (z.B. schlechte Tagesverfassung, Nichtverstehen der Instruktion,...). Sollte ein Schüler/ eine Schülerin ausgelassene Sätze übersehen haben, hat er/ sie den Nachteil, dass die Folgesätze vom lesetechnischen Standpunkt schwieriger sind – das sollte ebenfalls bei der Beurteilung miteinbezogen werden. Falls ein Kind eine ganze Seite überblättert hat, sollte das SLS gar nicht beurteilt werden. Hat ein Kind mehr als fünf Sätze falsch beurteilt werden, sollte das Ergebnis ebenfalls mit Vorbehalt betrachtet werden, bei mehr als zehn Fehlern sollte von der Auswertung abgesehen werden. (Vgl. ebd., S.14) *„Der Rohwert des Testergebnisses wird ermittelt, indem von der Nummer des letzten markierten Satzes die Anzahl der falsch beurteilten Sätze sowie die Anzahl an ausgelassenen Sätzen abgezogen wird“* (ebd., S.15). Der Rohwert wird auch auf der Vorderseite des Testheftes eingetragen.

Um den Lesequotienten (LQ) ermitteln zu können, muss als erster Schritt eine Normtabelle ausgewählt werden, die zum Zeitpunkt der vorgenommenen Testung am günstigsten erscheint. Falls der LQ für einen Zeitpunkt ermittelt werden soll, in dem keine Normtabellen vorliegen, kann einerseits die Tabelle gewählt werden, die dem Zeitpunkt am nächsten ist. Falls andererseits der Testzeitpunkt zwischen zwei Normtabellen liegt, kann man sich für eine der beiden entscheiden – je nachdem, ob strenger und milder beurteilt werden soll – oder man kann den Mittelwert der beiden Tabellen errechnen. Um den LQ aus einer gewählten Normtabelle auszuwählen, muss zuerst der Rohwert des Testergebnisses in der äußerst linken Spalte der gewählten Normtabelle gesucht werden. In den drei Spalten, die sich dann nach rechts anschließen, findet man die LQ für alle Kinder unabhängig vom Geschlecht, schließlich für Jungen und Mädchen getrennt – möglicherweise, um einen geschlechtsspezifischen Vergleich anstellen zu können. (Vgl. ebd., S.15) Meistens wird dann eher die Beurteilung der Gesamtheit einer Klasse von Bedeutung sein, denn diese hat den Vorteil, *„dass die entsprechenden Normwerte auf einer jeweils rund doppelt so großen Stichprobe beruhen als die geschlechtsspezifischen Normwerte“* (ebd., S.15). Diese Beschreibungen sollen anhand folgender Abbildung verdeutlicht werden:

Ende 3. Klasse

(Testung der Normierungsstichprobe: April–Juni)

Rohwert	Lesequotient (LQ)		
	Gesamt (N = 272)	Jungen (N = 135)	Mädchen (N = 137)
< 12	< 54	< 56	< 52
12	54	56	52
13	56	57	53
14	57	59	55
15	59	61	57
16	61	63	59

Abb.1: Normtabelle (Mayring/Wimmer SLS, S.31)

„Neben dem Rohwert und dem LQ kann für die Ergebnisse im Lese-Screening auch noch eine dritte Kenngröße zur Beurteilung der basalen Lesefertigkeit ermittelt werden, nämlich der zeitliche Vorsprung oder Rückstand in der Leseentwicklung“ (Mayring/ Wimmer SLS o.J., S.15). Diese Auswertungsmöglichkeit ist dadurch gegeben, dass dasselbe Lesematerial über alle vier Klassen der Volksschule hinweg verwendet werden kann. Falls das SLS zur Beurteilung einer ganzen Klasse herangezogen wird, um zu untersuchen, ob der Leistungsstand der statistischen Norm entspricht, sind bei den Ergebnissen der Schüler/innen zuerst die Rohwerte auszuwerten, indem die Rohwerte aller Ergebnisse durch die Anzahl der Schüler/innen dividiert werden. (Vgl. ebd., S.15-16)

Kann ein Schüler/ eine Schülerin ein erfolgreiches Ergebnis erzielen, ist von einer guten Lesefertigkeit des Schülers/ der Schülerin auszugehen. Denn wenn alle Vorgaben bei der Durchführung eingehalten wurden, konnte das Kind weder abschreiben, noch hätte es durch das Raten diesen Erfolg erringen können. Nicht so einfach sind die Resultate bei Schüler/innen mit schwachen Testergebnissen zu erklären, denn wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert wurde, können für das schlechte Abschneiden beim SLS mehrere Gründe zutreffen. Es wäre möglich, dass das Kind die Instruktionen im Vorfeld nicht verstanden hat. Auch eine schlechte Tagesverfassung könnte die Ursache für die schwache Leistung sein, denn immerhin ist die Durchführung des SLS zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Momentaufnahme. Daher empfiehlt sich in einem solchen Fall die Wiederholung der Testung im Einzeltest mit der anderen Satzversion. Falls eine größere Zahl an Fehlern oder Auslassungen auftritt, ist nicht ausgeschlossen, dass ein Kind einen zu geringen Wortschatz oder ein gering ausgeprägtes Leseverständnis hat. Um diese Frage abzuklären, könnte laut

Mayring und Wimmer ein Intelligenztest eingesetzt werden und sollten die Bereiche Wortschatz- und Wissensvoraussetzungen tatsächlich weit unter dem Durchschnitt liegen, könnte eine Einzeltestung mittels des SLRT durchgeführt werden. Ein SLRT sollte auch durchgeführt werden, um zu prüfen, ob die schwachen Ergebnisse auf einen geringen Wortschatz zurückgeführt werden können. (Vgl. ebd., S.17) „*Der SLRT beurteilt die Lesefähigkeit anhand des lauten Lesens. Hierbei ist der Einfluss des Wortschatzes und des Leseverständnisses unbedeutend bzw. nicht gegeben.*“ (Ebd., S.17) Außerdem besteht die Möglichkeit, dass ein Kind die Sätze besonders sorgfältig gelesen und mehrmals überprüft hat, und daher nicht viele Sätze beantworten konnte. In so einem Fall kann der Test ebenfalls im Einzelverfahren wiederholt werden. Vermieden kann diese Situation eventuell werden, indem man bei der Erklärung noch einmal darauf hinweist, dass das schnelle Arbeiten ein wesentlicher Aspekt dieser Testung ist. (Vgl. ebd., S.17)

Wie bereits erwähnt, werden „*bei der Berechnung des LQ der Testroh wert zu den Leistungen der Kinder der Normierungsstichprobe in Beziehung gesetzt*“ (ebd., S. 18). Dabei kann es vorkommen, dass sich die Bedingungen, unter denen sich die Entwicklung eines Kindes vollzieht, von jenen Bedingungen der Kinder abweichen, die sich in der Normierungsstichprobe befanden. Dennoch ist es durch eine gemeinsame Sprache, durch kulturelle Gemeinsamkeiten und vergleichbare soziale Verhältnisse sinnvoll, für den ganzen deutschsprachigen Raum ein und denselben Beurteilungsmaßstab festzusetzen, da dadurch österreichweit die Vergleichbarkeit gegeben wäre. Beim SLS ist zu erwähnen, dass der Großteil der Normierungsstichproben aus Salzburg und Oberösterreich stammte. Die Population der Wiener Schüler/innen, die einen weit höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweist, wurde bei den Normierungsstichproben größtenteils außer Acht gelassen. (Vgl. ebd., S.18) Wie in Kapitel 6.2. hingewiesen wurde, müssen die Testergebnisse von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vorsichtig bewertet werden. Es wäre daher notwendig, den Beurteilungsmaßstab österreichweit immer in Relation zu den Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu beachten.

Normbezogene Leistungswerte sind bei einzelnen Kindern aussagekräftig, darin besteht der Vorteil. Trotz allem sollte jedoch der LQ-Wert eines Kindes nicht isoliert betrachtet werden, da sonst das Zustandekommen der Leistungswerte ausnahmslos im Kind selbst und seinem persönlichen Umfeld gesehen werden könnten. Um dieses Problem zu vermeiden, sollte stets der Maßstab an die Klasse angelegt und der Leistungsstand der gesamten Schule

berücksichtigt werden. Dadurch wird zwar nicht der Grund für ein gegebenenfalls schlechtes Abschneiden eines Kindes gefunden, dennoch können auf diese Weise gewisse Anhaltspunkte über die Qualität der Unterrichts und regionale Unterschiede in den Lehrplänen gefunden werden.

Abschließend ist noch einmal zu erwähnen, dass auch Ursachen – wie beispielsweise ein eingeschränkter Wortschatz im Bereich der deutschen Sprache – für ein schlechtes Ergebnis beim SLS verantwortlich sein könnten, die nicht mit der Lesefertigkeit zusammenhängen. „Scheiden diese Ursachen aus und erscheint das Kind auch relativ zum durchschnittlichen Leistungsstand der gesamten Klasse als gleichermaßen schwach, dann liegt die Annahme einer kognitiv bedingten Leseschwäche nahe“ (ebd., S.19). In diesem Fall sollte eine differenzierte Diagnostik der Lesefertigkeit erfolgen, für die beispielsweise der SLRT, der aus mehreren Subtests besteht, zur Verfügung steht (vgl. ebd., S.19).

7.5. Normierung

Für die Normierung des SLS wurden Schulen in den österreichischen Bundesländern Salzburg und Oberösterreich herangezogen, sowie dem deutschen Bundesland Bayern. Während in Salzburg sowohl Stadt-, als auch Landschulen daran teilnahmen, waren die oberösterreichischen Schulen nur in Linz angesiedelt. Landschulen wurden in Bayern ausgewählt. Dadurch ergab sich eine Übergewichtung an Landschulen, da das den Verhältnissen der Bevölkerungsverteilung entspricht. Außerdem wurden nur Kinder mit deutscher Muttersprache für diese Testung ausgewählt. (Vgl. ebd., S.6)

7.5.1. Vergleichbarkeit der Parallelformen und Normierungszeitpunkte

Im Laufe der Testung wurden zwei Vergleiche in Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Parallelformen des SLS vorgenommen, einerseits wurden die Satzversion A und die Satzversion B verglichen, andererseits gab es einen Vergleich der Abfolgevarianten 1 und 2. Die entsprechenden Differenzwerte wurden über die Normierungszeitpunkte gemittelt, und Satzversion B erwies sich als minimal einfacher als Satzversion A. Aufgrund der geringen Unterschiede entschlossen sich die Verantwortlichen, die Formen separat zu normieren. Für jeden Normierungszeitpunkt wurde jede Testform bei etwa einem Viertel der teilnehmenden

Schüler/innen eingesetzt, durch die Normen wurde der mittlere Schwierigkeitsgrad der Testformen wiedergegeben.

Die Normierung des SLS wurde für sieben Zeitpunkte während der Grundschulzeit getroffen. Es wurde nämlich jeweils in der Mitte des Schuljahres, das heißt, in den Monaten Dezember bis Februar und am Ende des Schuljahres, in den Monaten April bis Juni von der 2. bis zur 4. Schulstufe getestet. Zu Beginn der 2. Klasse, also im September, gab es ebenfalls eine Testung, die allerdings auch schon für Leistungen am Ende der 1. Klasse herangezogen werden kann. (Vgl. ebd., S.6)

Tabelle 1
Stichprobengrößen sowie Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Testrohwerte für alle Normierungszeitpunkte

Zeitpunkt	Anzahl der Kinder			Testrohwert	
	Jungen	Mädchen	Gesamt	M	SD
2. Klassenstufe					
Beginn	155	125	280	20.1	8.9
Mitte	152	143	295	25.9	8.6
Ende	143	119	262	29.4	8.5
3. Klassenstufe					
Mitte	130	135	265	35.0	9.2
Ende	135	137	272	38.9	8.8
4. Klassenstufe					
Mitte	138	140	278	42.7	8.8
Ende	117	98	215	45.0	9.4

Tab.1: Mayring/Wimmer SLS, S.7

Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, ist zuerst der Umfang der Normierungsstichprobe für die jeweilige Altersgruppe, differenziert nach Jungen und Mädchen, eingetragen, sowie der Mittelwert und die Standardabweichung jener Sätze, die richtig beurteilt wurden. Pro Normierungszeitpunkt wurden zwischen 200 und 300 Schüler/innen getestet, wobei etwa die Hälfte der Kinder Mädchen und die andere Hälfte Jungen waren. (Vgl. ebd., S.6) Des Weiteren „zeigt sich eine erwartungsgemäße systematische Steigerung der Mittelwerte mit zunehmender Schulbesuchsdauer“ (ebd., S.6). Dennoch sind die Schüler/innen in der 4. Klasse durchschnittlich weit vom theoretischen Maximum von 70 Sätzen entfernt. Die Verantwortlichen des SLS schließen daraus, dass das Verfahren auch in der 4. Klasse gute Leistungen noch einwandfrei differenzieren kann. (Vgl. ebd., S.6) Nach Aussagen der ARGE, die das Projekt „Leselust statt Lesefrust“ kritisch beurteilt hat, wurde das SLS in etwa mit 130 Lehrpersonen durchgeführt und es war kein einziger/ keine einzige im Stande, alle Sätze innerhalb der Zeit von 30 Minuten zu lösen. Sie kritisieren daher, dass es für Schüler/innen nicht sehr förderlich und motivierend ist, wenn sie von vornherein wissen, dass der

Arbeitsauftrag nicht vollständig lösbar ist – selbst, wenn sie im Vorfeld über die genauen Bedingungen informiert werden. (Vgl. bm:ukk; SSR;PI 2008, S.71)

Das annähernde Gleichbleiben der Streuung spielt insofern eine Rolle, da das Verfahren für alle Normierungszeitpunkte annähernd gleich gut zwischen Kindern mit unterschiedlichen Leistungen differenziert. Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Standardabweichung für jeden Normierungszeitpunkt in etwa neun Sätze beträgt. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS, S.6) „Die geringen Unterschiede in den Standardabweichungen bedeuten, dass das Verfahren für alle Normierungszeitpunkte annähernd gleich gut zwischen Kindern mit unterschiedlichen Leistungen differenziert“ (ebd., S.6)

7.5.2. Repräsentativität der Normierungsstichproben

„Eine für die Verwendung von Normwerten wichtige Frage ist, inwieweit die Bedingungen, unter denen sich die bisherige Leseentwicklung der getesteten Kinder vollzog, mit jenen Bedingungen vergleichbar sind, die für die Kinder der Normierungsproben galten“ (ebd., S.7) Vor allem in den ersten beiden Schuljahren ist die Art des Leseunterrichts von großer Bedeutung. In den getesteten Schulen in Oberösterreich und Salzburg wurde ein synthetisch-analytischer Erstleseunterricht eingesetzt, das heißt, dass das Erlernen der Buchstabe-Laut-Zuordnungen und das Einüben des lautierenden Lesens im Vordergrund stehen. Dabei ist zu erwähnen, dass der Lernprozess an Oberösterreichs Schulen in der Regel schneller voranschritt als in Salzburg. Dieser Aspekt spielt allerdings keine Rolle, dass es am Beginn der Leseentwicklung vor allem darum geht, Kinder zu identifizieren, die besonders schwere Rückstände aufweisen. Schließlich wurden die in Oberösterreich und in Salzburg erhaltenen Resultate mit einer Stichprobe verglichen, die ganz Österreich repräsentieren sollte – dieser gesamtösterreichische Einsatz des SLS wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegeben. Es kam heraus, dass die Schüler/innen in Oberösterreich und Salzburg nur geringfügig besser abschnitten als die Schüler/innen in ganz Österreich.

Die gesamtösterreichischen Ergebnisse des SLS werden auch als verwendbare Norm an deutschen Schulen eingesetzt, denn im Rahmen der repräsentativen österreichweiten Erhebung wurde zur Erfassung des Leseverständnisses der HAMLET 3-4 eingesetzt. (Vgl.

ebd., S.7-8) Auf diese Weise sollten im Bereich des Leseverständnisses Vergleiche zwischen Grundschüler/innen in Österreich und Deutschland gezogen werden. Der Hamburger Lesetest für die 3. und 4. Klasse (HAMLET 3-4) soll das erreichte Leseverständnis jeweils am Ende des Schuljahres testen. Dieser Test besteht zum einen aus einem Worttest, wo 40 Wörter zu vier Bildern zugeordnet werden sollen und zum anderen aus einem Leseverständnistest, der aus zehn Texten besteht und wo jeweils vier Fragen im Multiple-Choice-System zu lösen sind. (Vgl. Psychologie-Lexikon) *„Der Worttest erlaubt die Erhebung grundlegender Informationen zur Lesegeschwindigkeit und –fertigkeit; der Leseverständnistest ermöglicht eine Zuordnung zu einer bereits erreichten Stufe des stillen, sinnverstehenden Lesens.“* (Ebd.) Dieser Test besteht aus zwei parallelen Versionen (vgl. ebd.). Abschließend ist zu erwähnen, dass die Normwerte des SLS für das Ende der 3.Schulstufe die gesamtösterreichischen Verhältnisse besonders gut widerspiegeln, da der Mittelwert für das Ende der 3.Klasse dem Trend der Steigerung der Testergebnisse vom Beginn der 2.Klasse bis zum Ende der 4.Klasse folgt. Diese Normwerte sind ebenfalls gut auf Kinder in deutschen Schulklassen anwendbar. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS, S.8)

7.5.3. Lesequotient

„Die Beurteilung der Testergebnisse relativ zur statistischen Norm erfolgt anhand der Lesequotienten (LQ). Dieser drückt aus, wie weit die bei einem Kind gemessene Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht.“ (Ebd., S.8) Es wird die Abweichung eines Testwertes vom Mittelwert durch die Standardabweichung dividiert, um eine Größe zu erhalten, die angibt, wie gut eine Leistung relativ zum gesamten Leistungsspektrum in der Stichprobe ist. Unter Standardabweichung wird eine Kennzahl verstanden, die das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Messwerten angibt. Damit ein Ergebnis im SLS direkt mit dem Intelligenzquotienten eines Kindes verglichen werden kann, wurde für den LQ dieselbe Skalierung wie bei einem Intelligenztest verwendet. Ein Zusammenhang mit den Prozenträngen ist für die Interpretation des LQ notwendig. (Vgl. ebd., S.8) Denn *„der Prozentrang gibt an, wie viel Prozent der Probanden einen Testwert erreicht haben, der niedriger oder gleich hoch ist, wie jener auf den sich der Prozentrang bezieht“* (ebd., S.8). Wenn zum Beispiel eine bestimmte Anzahl an korrekt beurteilten Sätzen dem Prozentrang 10 entspricht, bedeutet das, dass 10% der Kinder weniger oder gleich viele

Sätze korrekt beurteilen konnten. Durch die Häufigkeitsverteilung der Testwerte ergibt sich die Zuordnung zwischen dem LQ und dem Prozentrang. Die Verteilung der Testwerte erfolgt meist in einer Weise, die der Normalverteilung ähnelt. (Vgl. ebd., S.8) *„Die Normalverteilung ist die mathematisch exakt beschreibbare Verteilung, die sich unter bestimmten Wahrscheinlichkeitsbedingungen und bei unendlich vielen Messungen ergeben würde“* (ebd., S.8). Die tatsächliche Verteilungsform weicht mehr oder weniger stark von dieser Normalverteilung ab, wenn reale Leistungsmessungen an Stichproben durchgeführt werden. Gründe dafür liegen darin, dass einerseits Stichproben immer eine endliche Größe haben und andererseits Leistungsmerkmale, wie zum Beispiel die Lesefertigkeit, in der Population möglicherweise nicht perfekt normal verteilt sind. Obwohl der Prozentrang etwas anschaulicher ist als der LQ-Wert, wurde dennoch dem LQ-Wert der Vorrang gegeben. (Vgl. ebd., S.8-9) *„Dies liegt daran, dass bei kleineren Stichproben der Prozentrang an den Rändern der Leistungsverteilung sehr anfällig ist dafür, wie die jeweilige Stichprobe an diesen Stellen der Verteilung zusammengesetzt ist“* (ebd., S.9). Des Weiteren ist zu erwähnen, dass in die Berechnung eines LQ-Wertes immer die gesamte Stichprobe eingeht, nämlich der Mittelwert und die Standardabweichung der Stichprobe. Daher ist der LQ-Wert an den Rändern der Leistungsverteilung weniger anfällig für Stichprobeneffekte als der Prozentrang-Wert.

7.5.4. Geschlechtsunterschied

Garbe, der von Abraham zitiert wurde, untersuchte den Bereich der geschlechtsspezifischen Unterschiede in Zusammenhang mit der internationalen PISA-Studie. Sie beruft sich dabei auf diese Studie und führt an, dass die größten Geschlechterunterschiede im Bereich des Lesens liegen. Sie erwähnte, dass die Mädchen umso besser abschnitten, je anspruchsvoller die Aufgabe war. Bei der PISA-Studie wurden beim Lesen die Teilbereiche „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ getestet, wobei deutlich wurde, dass der Leistungsunterschied im Teilbereich „Reflektieren und Bewerten“ zwischen Buben und Mädchen besonders groß war. Daraus schließt sie, dass viele Jungen in der kritischen Auseinandersetzung mit Texten besondere Schwächen aufweisen. Außerdem klafften die geschlechtsspezifischen Ergebnisse ebenfalls im Bereich der Lesegeschwindigkeit auseinander, aus ihrer Sicht hängen die besseren Leseleistungen der Mädchen aber auch oft

mit der höheren Lesemotivation zusammen. Jungen und Mädchen unterscheiden sich auch in der Zeit, die sie täglich zum Lesen aufwenden – die Mädchen lesen pro Tag eindeutig mehr als die Jungen. (Vgl. Garbe in: Abraham 2003, S.69-70)

Die Verantwortlichen des SLS sind sich ebenfalls der Tatsache bewusst, dass Buben häufiger von Leseschwächen betroffen sind als Mädchen. Dieser Geschlechtsunterschied zeigt sich auch in der Stichprobe, die zur Normierung herangezogen wurde. (Vgl. Mayring/ Wimmer SLS, S.9) *„Allerdings war dieser Unterschied gering, lediglich am Ende der 4. Klassenstufe konnten die Jungen im Durchschnitt fünf Sätze weniger korrekt bearbeiten als die Mädchen“* (ebd., S.9) Trotz des eher geringen Geschlechterunterschieds beim SLS, wurden die Lesequotienten nicht nur gesamt berechnet, sondern auch für Jungen und Mädchen separat (vgl. ebd., S.9). In der Handreichung für Lehrpersonen wird angemerkt, dass sich die Normtabellen auf alle Schüler/innen beziehen und dass Mädchen in der Normierungserhebung in jeder Klassenstufe signifikant bessere Ergebnisse erzielen als Buben. (Vgl. SLS 2-9 2006, S.7)

Da laut Garbe Geschlechtsunterschiede beim Lesen vorhanden seien, verdeutlicht sie, dass die Leseförderung bei den Buben hauptsächlich im Bereich der Lesemotivation und den Leseaktivitäten ansetzen müsse. Um jedoch die Phase zu identifizieren, in der die möglichen Ursachen für die Unattraktivität des Lesens liegen, müssten laut Garbe Längsschnittstudien durchgeführt werden. (Vgl. Garbe in: Abraham 2003, S.71)

7.6. Testgüte

Das SLS misst jene Sätze, die innerhalb von drei Minuten als richtig beurteilt werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Kinder die Sätze inhaltlich verstehen und auch keine Schwierigkeiten beim Beantworten haben. Da die Stichproben jedoch zeigten, dass Beurteilungsfehler und Auslassungen kaum vorkamen, gingen die Verantwortlichen des SLS davon aus, dass die inhaltliche Beurteilung der Sätze wenige Probleme bereitete. Aufgrund der geringen Anzahl an falsch beurteilten oder ausgelassenen Sätzen wurde davon ausgegangen, dass sich die Kinder keinen unerwünschten Strategien widmeten und dass sie im Großen und Ganzen sehr konzentriert und ordentlich arbeiteten. Die Reliabilität beziehungsweise die Verlässlichkeit wurde durch die Paralleltest-Methode überprüft, in der

die Schüler/innen in einem Abstand von etwa einer Woche beide Parallelversionen des SLS bearbeiteten. (Mayring/ Wimmer SLS, S.10) *„Eine hohe Verlässlichkeit des Screenings zeigt sich, wenn der in der einen Testung erreichte Lesequotient gut mit dem in der anderen Testung erreichten LQ übereinstimmt“* (ebd., S.10). Des Weiteren ist es von Bedeutung, ob ein Messinstrument valide ist. Bei der Validität geht es darum, ob der Test wirklich das misst, was er zu messen vorgibt – im Fall des SLS die basale Lesefertigkeit. Diese wird laut des SLS gemessen, da die Schüler/innen es schaffen, innerhalb einer gewissen Zeit Sätze richtig zu lesen. Dabei spricht man von der Augenscheinsvalidität. Wichtig ist, dass auch die jüngeren Kinder keine Probleme bei der inhaltlichen Beurteilung der Sätze haben. (Vgl. ebd., S.10) *„Für eine hohe Validität spricht hier, wenn eine enge Beziehung zwischen der Anzahl korrekt beurteilter Sätze im Lese-Screening und der Lesezeit beim lauten Textlesen besteht“* (ebd., S.10).

8. Fördermöglichkeiten aufgrund des Salzburger Lesescreenings

Prinzipiell sollen die Ergebnisse des SLS eine gezielte Steuerung der Lesefördermaßnahmen – ob individuell, im Klassen- oder Schulverband – geben, und zum Ausbau unterstützender Rahmenbedingungen führen. Die Umsetzung der Fördermaßnahmen und die Verwendung des Fördermaterials liegen in der Verantwortung der Lehrperson.

Mögliche Fördermaßnahmen könnten beispielsweise regelmäßige Leseförderstunden sein, die entweder integriert oder klassenübergreifend stattfinden. Täglich 10 Minuten für ein Lesefrühstück einzuplanen wäre ebenfalls eine Möglichkeit. Ebenso sinnvoll sind der regelmäßige Einsatz von Fördermaterialien beziehungsweise Schwerpunktsetzungen in allen Fächern. Auch Leseförderpläne unter Einbeziehung aller Fächer und der Eltern wäre eine Option. Methoden, die ebenso wirksam sind, sind Lesepartner-Projekte, Lautlese- beziehungsweise Vielleseverfahren, vorlesen und vortragen, Berücksichtigung der individuellen Leseinteressen, Computer-Arbeitsplätze, Unterricht in der Bibliothek und eine Schaffung vielfältiger Leseanlässe. (Vgl. Lesekultur macht Schule. Lesekultur in Kärnten 2009, S.3)

Die eben genannten Maßnahmen sollten jedoch nicht erst nach der Durchführung des SLS umgesetzt werden, sondern sobald die Kinder in die Schule kommen. Viele Forschungsansätze gehen jedoch noch viel früher von der Entwicklung der Lesesozialisation aus. Denn das Bilderbuch-Betrachten, vorlesen oder auch der Umgang mit Kinderreimen sind bereits ein Teil der Lesesozialisation. (Vgl. Hurrelmann in: Bertschi-Kaufmann 2008, S.25) *„Während des späteren Schriftspracherwerbs stützen und tragen die bereits aufgebaute Motivation, die Bereitschaft zur emotionalen Beteiligung und positive Erfahrungen mit der Kommunikation über Texte ganz wesentlich den oft mühsamen Prozess des Aufbaus der kognitiven Teilleistungen der Lesekompetenz“* (ebd., S.25). Dennoch verhindern oft anhaltende Schwierigkeiten beim Wort- und Satzverständnis, dass die Lesemotivation und Lesefreude erhalten bleiben. Es sind jedoch beide Bereiche von Bedeutung und in verschiedenen Lernphasen übernehmen offenbar unterschiedliche Teilkompetenzen die Führung. Laut PISA gab es bei den 15-jährigen Schüler/innen erhebliche Probleme im Bereich der kognitiven Leistungen, daher wurde der Vorschlag getätigt, bei den kognitiven Dimensionen der Lesekompetenz, wie beispielsweise beim Lautlesen, Inhaltsfragen-Beantworten und Einüben von Lesestrategien anzusetzen. In diesem Fall bestimmten eher

geschlossene Unterrichtsformen die Leseleistung. (Vgl. ebd., S.25-26) „*Die Lesesozialisationsforschung legt von ihrem Kompetenz-Modell her ein anderes Konzept näher: Die Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis*“ (ebd., S.26). Diese Form der Leseförderung ist allerdings in offenen Unterrichtsformen leichter umzusetzen, wo es individuelle beziehungsweise projektbezogene Wahlmöglichkeiten gäbe. In diesem Zusammenhang können Bücher, Printmedien oder auch Computermedien zum Einsatz kommen. Auf diese Weise sollen Schüler/innen lernen, dass das Lesen belohnend sein kann und Sinn macht. Abschließend ist zu erwähnen, dass die verschiedenen Modelle miteinander verknüpft werden sollten, dadurch können dauerhaft die erfolgreichsten Leseerfolge erzielt werden. (Vgl. ebd., S.26-27)

9. Gegenstand und Motivation der Untersuchung

In dieser Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass Schüler/innen mit nichtdeutscher Erstsprache in der Regel nicht so gute Ergebnisse beim SLS erzielen wie Schüler/innen mit deutscher Erstsprache. Zu dieser Annahme bin ich gekommen, nachdem ich mich intensiver mit dem Verfahren des SLS auseinandergesetzt habe. Denn in den Informationen zum SLS wird ersichtlich, dass die basale Lesefertigkeit nur gemessen werden kann, wenn der Wortschatz der Schüler/innen einigermaßen altersadäquat ist. Außerdem ist mir – sowohl durch Gespräche mit Kolleg/innen im Volksschulbereich, als auch durch die Medien – bewusst geworden, dass nicht alle Kinder am Beginn der Volksschulzeit die deutsche Sprache altersadäquat beherrschen. Natürlich wurde auch auf den soziokulturellen Hintergrund der Schüler/innen geachtet. Denn die Umgebung eines Kindes ist eine wichtige Grundlage dafür, ob es bildungsnah oder bildungsfern aufwächst. Diese Tatsache wirkt sich auch auf die schulischen Leistungen und natürlich auf das Leseverhalten eines Kindes aus. Denn in der Regel haben Kinder aus bildungsnahen Schichten mehr Chancen, in der Schule erfolgreich zu sein, da diese bei aufkommenden Schwierigkeiten auch von Seiten des Elternhauses intensiver gefördert werden (z.B. das Nehmen von Nachhilfestunden, mehr Unterstützung von den Eltern,...), und den Eltern das schulische Vorankommen ihres Kindes ein Anliegen ist.

Bertschi-Kaufmann merkt ebenfalls an, dass das Lernziel Lesen keineswegs selbstverständlich erreicht werden kann. Jeder Schüler/ Jede Schülerin bringt unterschiedliche Voraussetzungen zum Erlernen der Schrift und des Lesens in die Schule mit. Ob eine Lesekarriere erfolgreich verläuft, hängt wesentlich vom familiären Einfluss ab, da das soziokulturelle Umfeld entscheidend ist. (Vgl. Hurrelmann in: Bertschi- Kaufmann 2008, S.9) *„Zu den Bedingungen gehören der Ausbildungsgrad der Eltern, die ökonomischen Verhältnisse der Familie, die Sprachkultur innerhalb der Familie, die Lese- und Mediengewohnheiten, der Grad der Integration in die gesellschaftliche Umgebung bzw. die Möglichkeiten zur Nutzung gesellschaftlicher und kultureller Angebote“* (Bertschi-Kaufmann 2008, S.9). Ehlers ist ebenfalls davon überzeugt, dass Literalität ein kognitiver Prozess ist, der vom soziokulturellen Kontext abhängig ist. Soziokulturelle Faktoren bei Schüler/innen beinhalten das Prestige der Erstsprache, das wiederum abhängig ist vom Minderheitenstatus,

der kulturellen Orientierung und dem Dominanzverhältnis zwischen Minderheiten und Mehrheiten. (Vgl. Ehlers in: Deutschunterricht 4, 2004, S.6) *„Im Zusammenspiel mit sprachlichen, kognitiven und pädagogischen Faktoren ist der soziale Faktor der beherrschende. Gegenüber deutschen Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und mit schwachen Leseleistungen kommen für Kinder aus Zuwandererfamilien also zusätzliche soziale, gesellschaftliche Faktoren und Phänomene wie Sprachkontakte, -häufigkeit, Sprachenwechsel und –verlust ins Spiel.“* (Ebd., S.6)

Des Weiteren ist auch der Experte Dr. Karl Blüml, Landesschulinspektor im Ruhestand, der für den Bereich des Lesens zuständig war, der Meinung, dass Leseferne im Elternhaus nicht förderlich für die Leseleistungen der Schüler/innen ist. Er bringt jedoch auch den Punkt der Lesemotivation ins Spiel. (vgl. Interview 3, Experte, Zeilen 44-52)

Lesemotivation ist ein Teilbereich der Lernmotivation, aus diesem Grund werden im Folgenden Definitionen sowie Modelle zur Lernmotivation dargestellt. In der kognitiven Trainingsforschung spielte Lernmotivation lange keine Rolle, doch in den letzten Jahren begann auch in diesem Bereich die Beschäftigung damit (vgl. Schreblowski 2004, S.36). *„Rheinberg und Fries (1998) unterscheiden eine handlungstheoretische von einer verhaltenstheoretischen Definition der Lernmotivation. Die [...] engere Definition versteht unter Lernmotivation die Bereitschaft einer Person, bestimmte Lernaktivitäten vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich von ihnen Lernzuwachs verspricht.“* (Ebd., S.36) Das bedeutet, dass der Lernende/ die Lernende lernt, weil er/sie etwas lernen will, wohingegen die erweiterte Definition eher das Verhalten anspricht (vgl. ebd., S.36). *„Lernmotivation ist die Bereitschaft einer Person zu all solchen Tätigkeiten, deren Ausführung einem Lernzuwachs förderlich ist, gleichgültig, ob die Person diesen Lernzuwachs beabsichtigt hat oder nicht“* (ebd., S.36). Motivation im ersteren Sinne heißt, dass der Lernende/ die Lernende sich des Lernzuwachses bewusst ist und diesen auch anstrebt. Zum Bereich der Motivation existieren mehrere Modelle. Rheinberg und Fries haben beispielsweise ein Rahmenmodell entwickelt, wo es um Bedingungen und Auswirkungen von Lernmotivation geht – in dieses sollen mehrere Konzepte integriert werden. Die Autoren merken an, dass Motivation nur entstehen kann, wenn bestimmte Personenmerkmale mit passenden Situationsmerkmalen zusammenpassen. Dadurch hat Interesse nur dann eine positive Auswirkung auf das Lernen, wenn es wirklich in dieser Situation geweckt wurde. Für die Motivation ist das Setzen von eigenen Zielen, aber auch die wahrgenommenen Erwartungen und Anreize wichtig, die

wiederum von persönlichen Merkmalen und Attributionsstilen abhängig sind. In diesem Modell ist jedoch noch unklar, wie genau die Motivation das Lernen und die Lernleistungen beeinflusst, und Motivationseinflüsse sind je nach der Erfassung der Lernleistung unterschiedlich. (Vgl. ebd., S.36-37) *„Das Modell von Rheinberg und Fries versucht, die verschiedenen Konzepte in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Wenn auch noch nicht nachgewiesen werden konnte, auf welche Art und Weise genau sich verschiedene Motivationsqualitäten auf die Leistung auswirken, so ist doch der Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Leistung allgemein in einer Vielzahl von Untersuchungen nachgewiesen worden“* (ebd., S.37).

Im Folgenden werden einige Konzepte von Lernmotivation vorgestellt, weil diese ein wichtiger Aspekt für das Erlernen des Lesens sind. Wenn es eine Motivation gibt, etwas zu erlernen, wird der jeweilige Bereich leichter erlernbar sein. Auf die folgenden Konzepte wird eingegangen, weil sie in Zusammenhang mit Lesemotivation stehen und das Lesen das Hauptthema dieser Masterarbeit ist. Das Modell von Wigfield ist ein multidimensionaler Ansatz, der zur Klassifikation speziell von Lesemotivation dient. Der Ansatz von Schiefele, der ebenfalls von Schreblowski diskutiert wird, beschäftigt sich mit dem Einfluss von Interesse. Chan sieht einen Zusammenhang von Leseleistung und attributionaler Überzeugung, spricht aber auch den Gebrauch von Lern- und Lesestrategie an. Nun werden die eben erwähnten Modelle genauer erklärt.

Ein weiteres Modell zur Lernmotivation stammt von Wigfield, das ist nämlich ein multidimensionaler Ansatz zur Klassifikation speziell von Lesemotivation. Dieser unterscheidet drei Grobkategorien, und zwar Kompetenz- und Wirksamkeitsüberzeugungsaspekte, Aspekte von extrinsischer und intrinsischer Motivation sowie Zielorientierung und Aspekte, die sich mit dem sozialen Kontext beschäftigen. Wigfield entwickelte einen Fragebogen, der die einzelnen Dimensionen abprüfen sollte. (Vgl. ebd., S.37) Schiefele, der von Schreblowski zitiert wurde, *„beschäftigte sich besonders mit dem Einfluss von Interesse“* (ebd., S.38). Einen besonderen Zusammenhang konnte er zwischen Interesse und tiefergehendem Lernen erkennen. Außerdem fand er heraus, dass Unterschiede zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation nur hinsichtlich des tiefergehenden Lernens bestanden, nicht aber im Bereich des oberflächlichen Lernens. (Vgl. ebd., S.38) *„Chan (1994) konzentrierte sich auf den Zusammenhang von Leseleistung und attributionalen Überzeugungen, wobei sie in ihre Untersuchung außerdem noch den*

selbstberichteten Gebrauch von Lern- und Lesestrategie sowie die Selbstwahrnehmung der Kompetenz und des Wissens aufnahm“ (ebd., S.38) Abschließend kann erwähnt werden, dass Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Leistung bestehen, vor allem im Bereich des Textlesens und auf verschiedenen Ebenen. Allerdings bleibt die Frage offen, aus welchen Konzepten sich Fördermöglichkeiten ergeben. Denn auch das Konzept „Interesse“ ist sehr individuell ausgeprägt, sodass durch eine Motivierungsstrategie in diesem Bereich nur wenige Lerner/innen gleichzeitig erreicht werden können. (Vgl. ebd., S.38-39) Das Thema Lernmotivation ist für die Untersuchung insofern wichtig, als Lehrpersonen gefordert sind, geeignete Maßnahmen zum Erlernen des Lesens zu setzen. Wenn Lehrer/innen ein gewisses Know-How darüber haben, wie sie ihre Schüler/innen zum Lernen allgemein – und im Speziellen zum Lesen – motivieren können, eröffnen sich ihnen viel mehr Fördermöglichkeiten.

In einem weiteren Schritt soll in der Untersuchung beleuchtet werden, welche Maßnahmen die Lehrpersonen im Unterricht und insbesondere aufgrund des „Salzburger Lesescreenings“ im Bereich der Leseförderung in der Klasse umsetzen. Denn laut Ehlich ist gerade für Kinder und Jugendliche, die hinter den altersgemäßen Qualifikationsergebnissen deutlich zurückliegen, eine Förderung unabdinglich. Wenn trotz der beachteten zeitlichen Schwankbreite Defizite ersichtlich sind, müssen diese früh erkannt werden und es muss sobald wie möglich mit geeigneten Maßnahmen dagegengewirkt werden. (Vgl. Ehlich in: BMBF 2007, S.11)

Die Interviewpartner/innen wurden zur Tauglichkeit und Sinnhaftigkeit des „Salzburger Lesescreenings“ befragt, und konnten auch Vorteile sowie Nachteile nennen. Denn die subjektiven Eindrücke der befragten Lehrer/innen werden in dieser Arbeit ebenfalls eine Rolle spielen.

Empirischer Teil

10. Wissenswertes zur empirischen Untersuchung

Bei dieser empirischen Untersuchung sollte das „Salzburger Lesescreening“ (SLS) in Bezug auf Schüler/innen der 3. Klasse Volksschule mit Migrationshintergrund genauer betrachtet werden. Die konkrete Forschungsfrage lautet daher: „Welche Probleme treten auf, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt wird?“

In Kapitel 6.1.1. wurde bereits angeführt, dass sich Dr. Karl Blüml, Landesschulinspektor für den AHS-Bereich im Ruhestand, Lesebeauftragter im Stadtschulrat für Wien und bereits langjähriger Mitarbeiter bei Untersuchungen wie PISA oder PIRLS, unter anderem mit der Frage beschäftigte, ob für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine spezielle Leseförderung benötigt werde. Im Laufe der letzten Jahre wurden bereits mehrere unterschiedliche internationale Untersuchungen wie etwa PISA, PIRLS oder TIMMS durchgeführt, die verdeutlichten, dass es im Bereich des Lesens und des Textverstehens ganz unterschiedliche Bedürfnisse gibt. Obwohl viele Parallelen zwischen den Problemen der Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezogen werden können, treten dennoch Schwierigkeiten auf, die nur bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennbar sind. Diese Probleme werden beispielsweise im Spannungsverhältnis von Alltags- und Bildungssprache sichtbar, aber auch in einer Orientierung der Schule, die noch dazu Mittelschichtbezug aufweist. In manchen Fällen sind solche Schwierigkeiten ebenfalls auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen.

Aspekte, die sowohl Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache, aber natürlich auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Bereich des Lesens Schwierigkeiten bereiten können, sind sozialhistorische und gesellschaftsstrukturelle Bedingungen, aber auch soziale und personale Einflussfaktoren. Wie in Kapitel 2.3. dargelegt wurde, kommt es bei der Lesekompetenz darauf an, inwieweit Gruppen und Individuen fähig sind, jene Funktionen wahrzunehmen, die sich in den jeweiligen Gesellschaften als Eckpfeiler der Textrezeption herauskristallisiert und soziokulturell eingebürgert haben. Die entscheidenden Parameter für die sozialhistorischen Rahmenbedingungen von Lesekompetenz dürften die gesellschaftsstrukturelle Entwicklung, die Entwicklung der Angebote und die Muster des

Lesens in Hinblick auf die moderne Gesellschaft sein. (Vgl. Hurrelmann in Groeben 2009, S.125-126) Soziale Einflussfaktoren sind für die Entwicklung der Lesekompetenz ebenfalls von großer Bedeutung, in den Familien wird bereits ab dem Kleinkindalter mit der Entwicklung der Lesekompetenz begonnen – wenn auch alltäglich und ungeplant. Dafür ausschlaggebend ist das alltägliche Modellverhalten der Eltern, wobei der Schicht- und Bildungsfaktor im Bereich des Lesens noch immer eine gewichtige Rolle spielt. (Vgl. ebd., S.138-139) Auch die gesellschaftsstrukturellen Bedingungen haben Einfluss auf das Leseverhalten eines Kindes, da es seit dem 20.Jahrhundert in der Gesellschaft in allen sozialen Klassen und Schichten gängig und notwendig ist, zumindest über ein gewisses Ausmaß an Lesekompetenz zu verfügen, um am alltäglichen Leben teilnehmen zu können (vgl.ebd., S.127). Zuletzt spielt aber der Prozess der individuellen Auseinandersetzung eine wesentliche Rolle, denn es ist durch verschiedene Forschungen erwiesen, dass Menschen, die viel lesen, in der Regel ein hohes persönliches Aktivitätenniveau haben (vgl. ebd., S.142).

In Kapitel 4.3. wurde die Veränderung der Gesellschaft angesprochen. Insbesondere die europäische Gesellschaft hat sich durch die Globalisierung, den technologischen Fortschritt und die älter werdende Bevölkerung gewandelt in der Hinsicht, dass das Leben der Europäer/innen internationaler und vielsprachig geworden ist. In erster Linie stellt diese Vielfalt einen Gewinn und Reichtum dar, doch natürlich wurden dadurch auch Schwierigkeiten aufgeworfen. (Vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2008, S.5) Besonders im österreichischen Schulsystem entwickelten sich große Herausforderungen für alle Beteiligten, da die Institution Schule zum Großteil monolingual orientiert ist. Da das Beherrschen der Landessprache ein wichtiger Bestandteil der Integration ist, setzte sich der Nationale Aktionsplan für Integration des BMI zum Ziel, die Sprachförderung an den Schulen weiterzuentwickeln. Zusätzlich dazu ist es notwendig, besonders die Eltern mit Migrationshintergrund über das Bildungssystem, die Bildungschancen ihrer Kinder und über Beratungsangebote zu informieren. Außerdem sollte Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen im ganzen Bildungssystem berücksichtigt, und eine gezielte Deutschförderung für Eltern angeboten werden. (Vgl. BMI. Nationaler Aktionsplan für Integration 2001, S.14-16) Zweifelsohne sind im schulischen Bereich in Österreich bereits Tendenzen sichtbar, die Mehrsprachigkeit in den Unterricht integrieren, dennoch sind durch das bestehende Schulsystem oft enge Grenzen gesetzt. In Hinblick darauf ist für mich wichtig, das Verfahren des SLS – das die basale Lesefertigkeit misst – in Bezug auf Schüler/innen mit

Migrationshintergrund genauer zu untersuchen. Denn um tatsächlich die basale Lesefertigkeit messen zu können, ist es notwendig, dass ein einigermaßen altersadäquater deutscher Wortschatz vorhanden ist – darauf wurde in Kapitel 6.2. hingewiesen (vgl. SLS 2-9, S.7). Im Folgenden wird zu untersuchen sein, ob der Großteil der Schüler/innen mit Migrationsanteil an österreichischen Schulen einen altersadäquaten Wortschatz mitbringt, beziehungsweise ob es sinnvoll ist, das SLS bei diesem Schüler/innenklientel durchzuführen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Daten diskutiert werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel 13 relevant sind.

10.1. Erhebung der Daten

Für diese Untersuchung wurde eine Wiener Volksschule mit vielen Schüler/innen mit Migrationshintergrund gewählt. Die Lehrerin einer 3.Klasse führte das „Salzburger Lesescreening“ im Mai zum dritten Mal mit diesen Schüler/innen durch. Das „Salzburger Lesescreening“ wurde in dieser Klasse bereits am Ende der 2.Klasse und am Beginn der 3.Klasse durchgeführt. Das heißt, die Schüler/innen waren nach Aussagen der Klassenlehrerin bereits mit der Vorgehensweise dieses Lesetests vertraut. Es nahmen an diesem Tag 20 von insgesamt 22 Kindern am Salzburger Lesescreening teil. Im Mai beobachtete ich die Durchführung des „Salzburger Lesescreenings“ und wertete anschließend die Testbögen aus. Nach der Durchführung des „Salzburger Lesescreenings“ wurde ein Interview mit dieser Lehrperson geführt. Diese beantwortete Fragen zu den Themenbereichen Klassenzusammensetzung, Allgemeines zur deutschen Sprache und zum Lesen, und Fragen direkt zum „Salzburger Lesescreening“. Das Interview dauerte in etwa eine halbe Stunde.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurde eine Lehrerin aus einer privaten Wiener Volksschule interviewt, in die überwiegend Schüler/innen ohne Migrationshintergrund gehen. Außerdem war in dieser Schule das Klientel ein komplett anderes als in der ersten Schule – diese Information erhielt ich im Laufe des Interviews mit der Klassenlehrerin. Während in diesem Fall die Kinder zumeist aus bildungsnahen und förderlichen Elternhäusern stammten, stammten die Kinder aus der anderen Schule zumeist aus bildungsfernen Elternhäusern, wobei viele Eltern sich kaum auf Deutsch verständigen konnten und teilweise sogar Analphabeten waren. Die Lehrperson der privaten Wiener

Volksschule führte das „Salzburger Lesescreening“ ebenfalls alleine durch und gab mir dann die Testbögen zur Auswertung. Die Klasse war am Tag der Durchführung des „Salzburger Lesescreenings“ komplett und es nahmen 25 Kinder an der Testung teil.

Der dritte Teil der Untersuchung bestand aus einem Experteninterview. Dr. Karl Blüml ist Landesschulinspektor im Ruhestand und arbeitete lange im Stadtschulrat für Wien, wobei er für den Bereich des Lesens zuständig war und sogar bei diversen Testverfahren wie PISA, PIRLS und dem SLS mitarbeitete. Beim SLS war er als Reviewer tätig, das heißt, er beschäftigte sich mit den „Items“, den Richtig-Falsch-Sätzen und überprüfte diese auf Verständlichkeit. Das Experteninterview bestand aus den Themenbereichen „Allgemeines zum Lesen und zur Leseforschung“, „Arbeitsgruppe zur Entwicklung des SLS“, „Gründe für die Entstehung des SLS“, „SLS“ und „Einschulung der Lehrpersonen“.

Ich entschied mich dafür, die Testbögen des Salzburger Lesescreenings aus den beiden von den Gegebenheiten sehr unterschiedlichen Schulen zu vergleichen, um einen besseren und ersichtlichen Vergleich erstellen zu können. Denn beide Situationen sind „Extremsituationen“ der Schulwirklichkeit. Das Experteninterview führte ich, da ich mir Antworten auf meine Unklarheiten bezüglich des Testverfahrens erhoffte.

10.2. Berufliche Qualifikationen der Interviewpartner/innen

Wie bereits in Kapitel 9 erwähnt, wurden im Rahmen der Untersuchung drei Interviews geführt, davon zwei mit Lehrerinnen, die in Wiener Volksschulen mit unterschiedlichen Arbeitsvoraussetzungen arbeiten und ein Experteninterview.

Alle Interviewpartner/innen haben zumindest zehnjährige Berufserfahrungen und bereits die verschiedensten Zusatzqualifikationen erworben. Die Lehrperson aus Interview 1 hat das Volksschullehramt auf der PÄDAK absolviert, nebenbei hat sie einen Mathe-Lehrgang und die Ausbildung zur Begleitlehrerin abgeschlossen. Sie arbeitet bereits seit 18 Jahren im Schuldienst und hat Erfahrungen als Teamlehrerin und als Klassenlehrerin. Zu Beginn ihrer Karriere war sie in verschiedenen Schulen im 4. und 5. Bezirk als „Springlehrerin“ tätig, das heißt, sie wurde in den Schulen als Lehrerin eingesetzt, in denen sie gerade gebraucht wurde. Seit 17 Jahren ist sie jedoch in einer Schule mit hohem Migrationsanteil der Schüler/innen im 5. Bezirk als Lehrerin tätig.

Interviewpartnerin 2 schloss ebenfalls zunächst ihr Volksschullehramt an der PÄDAK ab und erwarb dann schließlich die Ausbildung als Legasthienetrainerin und die Ausbildung zur Förderung begabter Kinder (ECHA). Neben der Arbeit absolvierte sie ein Psychologie- und ein Pädagogikstudium an der Universität Wien. Sie ist seit 10 Jahren an der Schule tätig, wo sie auch heute arbeitet – 1,5 Jahre als Erzieherin am Nachmittag und seit 8,5 Jahren arbeitet sie als Lehrerin. Im Gegensatz zu Interviewpartnerin 1 arbeitet diese Kollegin an einer Schule, die von vielen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund besucht wird, und wo die meisten Schüler/innen aus bildungsnahen Elternhäusern stammen.

Interviewpartner 3 studierte zuerst die Fächer Deutsch und Englisch auf Lehramt, schließlich absolvierte er das Doktoratsstudium Germanistik. Er arbeitete 40 Jahre im Schuldienst, wobei er sich bereits im Ruhestand befindet. Er war zuerst Lehrer, dann Direktor und schließlich übte er 18 Jahre lang die Tätigkeit als Landeschulinspektor im Stadtschulrat für Wien aus. Er war für den Themenbereich Lesen im Raum Wien, und als Ansprechperson und „Rückmelder“ beim Salzburger Lesescreening zuständig.

11. Auswertung der Daten

Mit den Interviewpartner/innen habe ich leitfadenzentrierte Interviews durchgeführt. Ich habe mir zuerst überlegt, welche Fragen für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevant sind, schließlich habe ich einen Fragebogen für die Lehrer/innen erstellt, sowie einen Fragebogen für das Experteninterview. Bei den Interviews der Lehrerinnen erhoffte ich mir Informationen zur Klassenzusammensetzung, allgemeine Informationen zur deutschen Sprache und zum Lesen, sowie dezidierte Informationen zum SLS. Im Rahmen des Experteninterviews wollte ich allgemeine Informationen zum Lesen und zur Leseforschung, Informationen über die Arbeitsgruppe zur Entwicklung des SLS, Gründe für die Entstehung des SLS, allgemeine Informationen zum SLS, sowie Informationen zur Einschulung der Lehrpersonen erhalten. Nachdem ich alle Interviews transkribiert hatte, erstellte ich einen Raster mit den wesentlichsten Aspekten und stellte die Antworten der drei Interviewpartner/innen gegenüber. Auf diese Weise erhielt ich eine übersichtliche Gliederung, wodurch ich die Aussagen besser vergleichen konnte. Die Auswertungen dazu befinden sich im Anhang.

11.1. Daten zum sprachlichen Hintergrund der Schüler/innen

Interviewpartnerin 1 arbeitet in einer Wiener Volksschule mit großem Migrationshintergrund und unterrichtet die getestete Klasse bereits seit dem 1.Schuljahr. Die Klasse bestand zum Testungszeitpunkt aus 22 Schüler/innen, die Sprachen der Schüler/innen waren sehr vielfältig, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich ist:

Anzahl der Schüler/innen	Erstsprachen
4	Türkisch
1	Bulgarisch, Türkisch
3	Punjabi
2	Serbisch
1	Rumänisch, Serbisch

1	Kroatisch
1	Kroatisch
1	Bosnisch
2	Mazedonisch
1	Arabisch
1	Urdu
1	Tagalog, Deutsch
1	Tschetschenisch
1	Farsi
1	Albanisch
22 Schüler/innen	15 Erstsprachen

(Tab.2 Erstsprachen der Schüler/innen, Schule 1)

In dieser Klasse mit 22 Schüler/innen gibt es ein einziges Kind, dessen Erstsprache neben Tagalog auch Deutsch ist. Allerdings werden in dieser Klasse 15 Erstsprachen gesprochen.

Interviewpartnerin 2 arbeitet in einer privaten Volksschule in Wien und unterrichtet die getestete Klasse bereits ebenfalls seit drei Jahren. Zum Testzeitpunkt bestand die Klasse aus 25 Schüler/innen, von denen die meisten österreichische Staatsbürger sind. Teilweise wachsen die Kinder zweisprachig auf, daher ist bei diesen Kindern ebenfalls ein Migrationshintergrund anzunehmen. Doch im Unterschied zur Schule mit großem Migrationsanteil sind die Schüler/innen alle der deutschen Sprache mächtig. Die Tabelle zeigt diese Tendenzen gut auf:

Anzahl der Schüler/innen	Erstsprachen
19	Deutsch
2	Deutsch, Russisch

1	Deutsch, Türkisch
1	Russisch
1	Kroatisch
1	Polnisch
25 Schüler/innen	5 Erstsprachen

(Tab.3 Erstsprachen der Schüler/innen, Schule 2)

Die Unterschiede der beiden getesteten Klassen bestehen darin, dass der Migrationsanteil der Schüler/innen in Schule 1 weit höher ist als in Schule 2. Während in Schule 1 die Schüler/innen in der Regel altersadäquate Deutschkenntnisse mitbringen, ist dies in Schule 2 nicht der Fall. Die Schüler/innen aus Schule 2 kommen eher aus bildungsnahen Elternhäusern, in Schule 1 erhalten die Schüler/innen in den meisten Fällen wenig Unterstützung in Sachen Bildung von ihren Eltern. Ein Grund dafür kann auch sein, dass Schule 1 eine öffentliche Schule ist, Schule 2 hingegen eine Privatschule. Im Regelfall melden hauptsächlich Eltern aus bildungsnahen Schichten ihre Kinder in Privatschulen an, da ihnen viel an einer guten (Aus-)Bildung ihrer Kinder liegt. Bei der getesteten öffentlichen Schule kommt hinzu, dass diese in einer Region von Wien liegt, die von vielen nach Österreich migrierten Familien bewohnt wird, wo die Eltern oft selbst keinen hohen Bildungsabschluss haben. Die Informationen zum Bildungsstand der Eltern erhielt ich durch die Auswertung der Interviews mit den beiden Klassenlehrerinnen.

Auch wenn die Ausgangssituationen der beiden getesteten 3.Klassen ganz unterschiedlich sind, so ist dennoch erkennbar, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen längst Realität in Österreichs – und insbesondere in Wiens – Schulen ist. Der Bildungsbericht 2009 des Bundesinstituts über Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie) weist ebenfalls darauf hin. *„Aufgrund der demografischen Entwicklung, die eine steigende Tendenz dieser Anteile voraussagt, spielt in der Diskussion über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen Einwanderung, das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle“* (Herzog-Punzenberger/ Unterwurzacher 2009, S.1).

Neben der Frage zum unmittelbaren Umfeld der Schüler/innen – diese Informationen wurden den Auswertungen der Interviews mit den beiden Lehrerinnen entnommen – wurden die Lehrpersonen auch zum sozialen Verhalten der Kinder untereinander in ihrer Klasse befragt. Interviewpartnerin 1 gab an, dass sie die Schüler/innen im Großen und Ganzen als sozial empfände und die Streitereien der Schüler/innen nicht aufgrund nationaler Konflikte auftreten, sondern aufgrund hierarchischer Strukturen (vgl. Interview 1, Lehrperson, Zeilen 20-25).

Im Gegensatz dazu erwähnte Interviewpartnerin 2, dass das Sozialverhalten in der Klasse Schwierigkeiten bereite, da sie im Laufe dieses Durchgangs sieben Kinder dazubekam, die aufgrund des sozialen Verhaltens von einer anderen Schule in ihre Klasse wechselten (vgl. Interview 2, Lehrperson, Zeilen 22-34).

Während Interviewpartnerin 1 vor den Herausforderungen der Sprachenvielfalt und der mangelnden Deutschkenntnisse ihrer Schüler/innen steht, ist Interviewpartnerin 2 durch die sozialen Schwierigkeiten in ihrer Klasse gefordert. Abschließend ist daher zu erwähnen, dass die Schulen heutzutage ein Ort der Vielfalt sind und dass dadurch auch die Anforderungen an die Lehrer/innen gestiegen sind. Einerseits lösen Integration und Interkulturalität traditionelle Grenzen innerhalb des bestehenden Schulsystems auf, andererseits werden sowohl an die Schüler/innen, als auch an die Lehrer/innen hohe Leistungsanforderungen gestellt. Des Weiteren ist die Rolle der Lehrperson neu zu definieren, da Unterricht in der heutigen Zeit weit über die Wissensvermittlung hinausgeht – Lehrer/innen sind immer mehr gefordert, vor allem auch emotionale und soziale Fähigkeiten zu vermitteln. Durch den Wandel der schulischen Belange ergeben sich vielfältige Lernmethoden. Die klassische frontale, lehrerzentrierte Unterrichtsform wird zunehmend von offenen, projektartigen, integrierten und ganzheitlichen Lernformen abgelöst – diese neuen Anforderungen stellen schließlich für alle Beteiligten eine Gratwanderung zwischen Herausforderung und Überforderung dar.

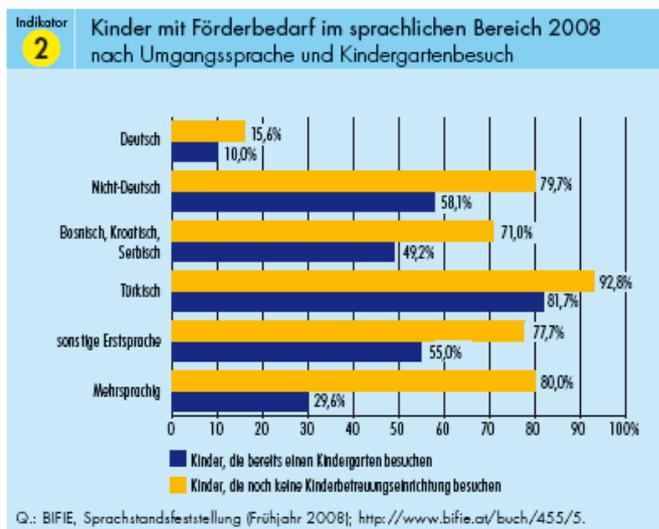
11.2. Allgemeine Daten zur deutschen Sprache

Auf die Frage, wie gut die Schüler/innen in der Regel Deutsch sprechen, gibt Interviewpartnerin 1 an, dass sich die Schüler/innen so verständigen können, dass sie verstanden werden. Allerdings lässt sich beim genaueren Hinhören erkennen, dass beim Sprechen grammatikalische Schwierigkeiten auftreten – im schriftlichen Bereich zeigen sich

diese Fehler dann besonders deutlich. Zum einen treten Fehler beim Satzbau – vor allem in Verbindung mit Präpositionen oder Artikeln – auf, zum anderen ist auch die Merkfähigkeit der Schüler/innen erwähnenswert, wenn es um den Wortschatz geht. Einerseits besitzen die meisten Schüler/innen keinen besonders großen Wortschatz, und andererseits können die Kinder keinen Zusammenhang mehr erkennen, wenn sich ein Wort geringfügig verändert, wie beispielsweise bei der Mitvergangenheitsform oder bei den Personalformen. (Vgl. Interview 1, Zeilen 29-44)

Interviewpartnerin 2 erklärt kurz und bündig, dass die Schüler/innen ihrer Klasse sehr gute Deutschkenntnisse haben und dass sich bei diesen aufgrund ihrer Muttersprache keine Auffälligkeiten zeigen.

Wie bereits in den Kapiteln 2.3.3. und 9 erwähnt wurde, spielen für das Erwerben guter Deutschkenntnisse zu einem großen Anteil das familiäre und soziale Umfeld eine große Rolle. In Kapitel 8.1. wurde bereits angesprochen, dass Interviewpartnerin 1 mit Schüler/innen arbeitet, deren Eltern zumeist aus einer niedrigeren Bildungsschicht stammen und die teilweise Analphabeten sind. Im Gegensatz dazu arbeitet Interviewpartnerin 2 mit Schüler/innen, deren Eltern in der Regel höhere Bildungsabschlüsse nachweisen können und welche die deutsche Sprache gut beherrschen. Diese Beobachtungen lassen sich statistisch nachweisen. Die Statistik Austria belegt beispielsweise, dass der Förderbedarf im sprachlichen Bereich bei fremdsprachigen Kindern – die noch dazu aus eher bildungsfernen Schichten kommen – höher ist, da im Frühjahr 2008 bei Kinder im Alter zwischen viereinhalb und fünfeinhalb Jahren eine Sprachstandserhebung durchgeführt wurde (vgl. Statistik Austria 2010, S.40). *„Dabei zeigten 90% der deutschsprachigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, ein altersgemäßes Sprachniveau, während nur 10% zusätzliche Fördermaßnahmen brauchten. Unter jenen Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch war, benötigten hingegen rund 58% zusätzliche Fördermaßnahmen, um ein altersadäquates Sprachniveau zu erreichen.“* (Ebd., S.40) Es war auffallend, dass die Sprachdefizite bei türkischen Kindern mit 82% besonders hoch waren. Allerdings benötigte nur jedes zweite bosnische, serbische und kroatische Kind zusätzliche Fördermaßnahmen. (Vgl. ebd., S.40) Zur Verdeutlichung wird im Anschluss folgende Statistik angeführt:



(Abb.2: Statistik Austria 2010, S.41)

In dieser Grafik werden nach oben hin die Erstsprachen der getesteten Kinder angeführt, nach links wird der Prozentsatz jener Kinder angezeigt, bei denen Förderbedarf besteht. Die gelben Balken kennzeichnen diejenigen Kinder, die noch keine Kinderbetreuungseinrichtung besucht haben, die blauen Balken geben an, wie hoch der Förderbedarf derjenigen ist, die bereits einen Kindergarten besuchen. Einerseits wird ersichtlich (siehe „Deutsch“/ „Nicht Deutsch“), dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache in der Regel weniger Förderung benötigen als Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Im Anschluss daran sind die Sprachen „Bosnisch, Kroatisch, Serbisch“ (BKS), „Türkisch“ und „sonstige Fremdsprachen“ angeführt – daran lässt sich erkennen, dass die Kinder mit Türkisch als Erstsprache von den eben genannten Sprachen den größten Förderbedarf in Deutsch haben. Bei der Rubrik „Mehrsprachig“ wird ersichtlich, dass der gelbe Balken weit länger ist als der blaue. Das bedeutet, dass mit früher Deutschförderung große Fortschritte in der deutschen Sprache erzielt werden können. Dieser Trend wird ebenfalls in den anderen angeführten Bereichen deutlich.

In meiner Untersuchung – vor allem bei den Interviews – fand ich heraus, dass beide Lehrpersonen regelmäßige und intensive Maßnahmen im Bereich der Lese- und der Deutschförderung im Allgemeinen setzen. Interviewpartnerin 1 erzählte mir, dass sie viermal wöchentlich von einer Teamlehrerin in den Deutschstunden unterstützt wird. Außerdem kommt auch immer wieder ein Lesepate, der mit einzelnen Schüler/innen das Lesen übt. Im Bereich des Lesens zerpfückt die Lehrperson jeden Text in Einzelteile, die der Reihe nach genau besprochen werden. Außerdem arbeitet sie mit dem Lehrwerk „Lilos Lesewelt“, wozu es ebenfalls computerunterstützte Übungen gibt. Schließlich setzt die Lehrperson regelmäßig Übungen zum Textverständnis ein. Interviewpartnerin 2 teilte mir im Verlauf des Interviews

mit, dass sie ihren Unterricht mit häufigen Leseübungen gestaltet, aber zwischendurch immer wieder Grammatikübungen und –erklärungen in den Unterricht einbringt. Wenn Übungen erklärt werden, wird auch auf den Satzbau geachtet, Texte werden regelmäßig geschrieben und auf die selbständige Gestaltung wird Wert gelegt. In Hinblick auf die Schularbeiten in der 4.Klasse trainiert die Lehrperson mit den Schüler/innen das Erzählen in der Mitvergangenheitsform. Sie setzt des Weiteren Rechtschreibübungen im Unterricht ein und erklärt diese anhand von Rechtschreibregeln. Im Rahmen der Leseförderung wird viel im Unterricht gelesen – sowohl sinnerfassende, als auch fächerübergreifende Leseübungen.

Wenn nun die gesetzten Maßnahmen im Rahmen des Deutschunterrichts der beiden Lehrerinnen verglichen werden, wird die unterschiedliche Unterrichtsweise aufgrund der verschiedenen Arbeitsbedingungen ersichtlich. Wie gerade dargelegt wurde, „zerpflückt“ Interviewpartner 1 jeden Text in die Einzelteile, um im Alltagsgebrauch vorkommende Wörter zu besprechen, außerdem erhält sie regelmäßige Unterstützung von einer Teamlehrerin und von Lesepatzen. Im Gegensatz dazu bringt Interviewpartnerin 2 viele Grammatikübungen und –erklärungen in ihren Unterricht ein – sie muss nicht so genau wie Interviewpartnerin 1 auf die Klärung der alltäglichen Wortbedeutungen achten, da die Schüler/innen bereits einen altersadäquaten deutschen Wortschatz haben. Interviewpartnerin 1 erläuterte außerdem, dass der häusliche Hintergrund und der Wortschatz bei Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache ein anderer waren, als bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Die Schüler/innen ihrer aktuellen Klasse lesen ihren Angaben nach gar nicht so schlecht vor. Allerdings täuscht das Vorlesen oft über das hinweg, was die Schüler/innen tatsächlich in einem Text verstehen. (Vgl. Interview1, Zeilen 63-65)

Einsprachig deutsche Kinder wurden laut Erfahrungen der Lehrperson (Interviewpartnerin 1) zumeist durch Bücher und Vorlesen im Kleinkindalter gefördert, was in der Regel bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht der Fall war (vgl. Interview1, Zeilen 69-76).

Interviewpartnerin 2 erwähnte, dass beim SLS zwei Schüler/innen mit anderssprachigen Wurzeln leicht unterdurchschnittlich abschnitten, da sie nicht so schnell und flüssig lesen. Außerdem haben Schüler/innen mit Migrationshintergrund laut der Erfahrungen dieser Lehrperson immer wieder Probleme im Bereich der Grammatik – bei den Fallbildungen und der Bildung der Artikel. Sie sprach außerdem an, dass auch ein Kind mit Deutsch als

Muttersprache schlecht beim SLS abschnitt, dieses hätte jedoch mit einem schwierigen sozialen Umfeld zu kämpfen.

11.3. Präsentation der Ergebnisse

11.3.1. Allgemeine Daten zum Salzburger Lesescreening

Interviewpartnerin 1 gab an, dass das SLS in der aktuellen Klasse bereits zum dritten Mal durchgeführt wurde – am Ende der zweiten Klasse, zu Beginn und am Ende der dritten Klasse. Die Zusammenarbeit erfolgt jedes Mal mit der Kollegin, die die Parallelklasse unterrichtet. Die Testformate A1 und A2 wurden bereits das zweite Mal verwendet. Jene Kinder, die das erste Mal das Testformat A1 ausfüllten, erhielten beim zweiten Mal das Testformat A2 – und umgekehrt. Interviewpartner 2 führte das SLS zum ersten Mal in ihrer aktuellen Klasse durch, sie arbeitete ebenfalls mit den Kolleginnen aus den Parallelklassen zusammen und verwendete das Testformat A1.

Im Experteninterview wurde erklärt, dass das SLS aus dem Grund entwickelt worden war, da man den Lehrpersonen ein leicht anwendbares Instrument zur Verfügung stellen wollte, damit sie schnell und zeitsparend die Lesefertigkeit der Schüler/innen abtesten können. Es wurde allerdings darauf hingewiesen, dass das SLS keineswegs das Textverstehen testet, sondern die basale Fertigkeit. Die Weiterarbeit sollte evidenzbasiert erfolgen, das bedeutet, dass möglich objektiv nach passenden Fördermaßnahmen gesucht werden sollte. (Vgl. Interview3, Zeilen 115-118)

Das SLS wurde in den Versionen SLS 1-4 von Mayring und Wimmer 2003 entwickelt, das SLS 5-8 von Auer, Gruber, Mayring und Wimmer 2005 (vgl. SLS 2-9, 2006, S.4). „2006 wurden von Claudia Pichler und Linda Wimmer zwei neue Testformen entwickelt, die jeweils in den Schulstufen 2-9 eingesetzt werden können“ (ebd., S.4). Interviewpartner 3 erklärte, dass die Zielgruppe für die Durchführung des SLS von der Primarschule bis zur 9.Schulstufe reichen sollte. Über die Problematik, dass viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund österreichische Schulen besuchten, machten sich die Entwickler/innen des SLS schon Gedanken – wurde im Experteninterview betont. Allerdings nicht so große, wie sich die Problematik heute darstellt, da das SLS in Salzburg entwickelt worden war und sich die Situation in Salzburg nicht so extrem darstellt wie in Wien. Schließlich sollte jedoch das

Endergebnis sein, dass Schüler/innen im Alter von 14 Jahren – egal, ob mit oder ohne Migrationshintergrund – Texte altersadäquat verstehen sollten. (Vgl. Interview3, Zeilen 132-142) Die Aussage „Texte altersadäquat zu verstehen“ ist aus meiner Sicht eine Andeutung der Tatsache, dass die Aneignung von Deutsch als Erstsprache anders verläuft als die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache – in Kapitel 4.4. wird das ebenfalls von Reich erwähnt.

11.3.2. Durchführung des Salzburger Lesescreenings

Sowohl Interviewpartnerin 1, als auch Interviewpartnerin 2 erklärten, dass sie sich bei der Durchführung des SLS genau an die Instruktionen des Lehrerhandbuchs hielten. Diese wurden bereits in Kapitel 7.3.ausführlich angeführt. Die beiden Interviewpartnerinnen achteten darauf, dass während des Arbeitens absolute Ruhe in der Klasse herrschte, und dass die Schüler/innen die Zeit zum Arbeiten nützten. Außerdem bemühten sich beide, dass die Erklärungen genau nach Anleitung verliefen, damit sich die Schüler/innen danach richten konnten. Sie schauten vor allem, dass die Kinder umblättern, sobald sie mit einer Seite fertig waren, beziehungsweise, dass sie keine Blätter überblättern. (Vgl. Interview 1, Zeilen 117-121/ Interview2, Zeilen 154-166)

Was die Schüler/innen betrifft, waren diese bei Interviewpartnerin 1 vor der ersten Durchführung des SLS entsetzt, dass sie in kurzer Zeit große Mengen lesen sollten, doch nach einer ausführlichen Erklärung der Lehrperson, dass es nicht vorgesehen war, mit allem Items in der vorgegebenen Zeit fertig zu werden, war das in Ordnung für die Schüler/innen. Interviewpartnerin 2 merkte an, dass die Schüler/innen während der Durchführung des SLS äußerst ruhig und konzentriert arbeiteten. Jedes Kind achtete tatsächlich darauf, dass es in der gegebenen Zeit mit den Sätzen so weit wie möglich kam. Während sich bei Interviewpartnerin 1 am Ende des SLS bis auf zwei, drei Schüler/innen alle fair verhalten haben, hatte Interviewpartnerin 2 gar nichts zu beanstanden – es hielten sich alle Schüler/innen an die Regeln und machten ihre Testbögen nach dem Stoppsignal der Lehrperson sofort zu.

11.3.3. Testitems

In den zwei für die Untersuchung relevanten Klassen, in denen das SLS durchgeführt worden war, wurde die neuere Version, nämlich das SLS 2-9 angewendet. Unter dem Begriff Testitems sind beim SLS Sätze gemeint, deren Sinnhaftigkeit beurteilt werden muss (vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.20).

Während Interviewpartnerin 1 für die Durchführung des SLS für einen Teil der Klasse die Testform A1 und für den anderen Teil die Testform B1 verwendete, teilte Interviewpartnerin 2 an alle Schüler/innen Testform A1 aus. Dennoch können diese Ergebnisse verglichen werden, da die Reihenfolge der Testitems in Testform1 unterschiedlich ist, jedoch im Großen und Ganzen die gleichen Items verwendet werden. Bei Interviewpartnerin 2, die in einer privaten Wiener Volksschule arbeitet, nahmen 25 Schüler/innen teil, die insgesamt 13 Items fehlerhaft beurteilten beziehungsweise ausließen – vier Items („Ameisen können tanzen.“ „Der Gärtner pflanzt Blumen.“ „Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen.“ „Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.“) wurden von jeweils zwei Kindern falsch beurteilt, der Rest von jeweils einem Kind. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 4 abzulesen, die detaillierte Auflistung der fehlerhaften und ausgelassenen Items befindet sich im Anhang. Die Erklärungen, warum die in den Tabellen angeführten Items als fehlerhaft gelten, werden unter der Tabelle 5 ausführlich dargelegt.

Form A1 (25 Bögen)	
Items	Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items
Ameisen können tanzen.	2
Der Gärtner pflanzt Blumen.	2
Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen.	2
Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.	2
Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist.	1
Mit der Angel fängt man Fische.	1
Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	1
Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	1
Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie.	1
In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren.	1
Das Besteck braucht man zum Essen.	1
Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben.	1

Tab.4: Anzahl der falschen/ ausgelassenen Items, Schule 2

Bei Interviewpartnerin 1 nahmen 20 Schüler/innen am SLS teil, insgesamt wurden 21 Testitems falsch beurteilt beziehungsweise ausgelassen. Das Item „Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.“ wurde von sechs Schüler/innen, die Items „Ein Riese ist groß.“ und „Das Besteck braucht man zum Essen.“ wurden von fünf Schüler/innen, vier Items („Honig schmeckt sauer.“ „Mit der Angel fängt man Fische.“ „Der Löwe brüllt“ „Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.“) von jeweils drei Schüler/innen und zwei Items („Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.“ „Bäume haben Wurzeln.“) von jeweils zwei Schüler/innen falsch beurteilt beziehungsweise ausgelassen. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 5 ersichtlich, die detaillierte Aufgliederung befindet sich im Anhang.

Form A1 und A2 (20 Bögen)	
Items	Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items
Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	6
Ein Riese ist groß.	5
Das Besteck braucht man zum Essen.	5
Honig schmeckt sauer.	3
Mit der Angel fängt man Fische.	3
Der Löwe brüllt.	3
Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	3
Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	2
Bäume haben Wurzeln.	2
Schuhe trägt man an den Füßen.	1
Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern.	1
Wasser ist nass.	1
Vögel bauen Nester.	1
Steine sind hart.	1
Menschen essen gerne Gras.	1
Ameisen können tanzen.	1
Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht.	1
Ein Picknick macht man im Haus.	1
In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte.	1
Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser.	1

Tab.5: Anzahl der falschen/ ausgelassenen Items, Schule 1

Im Folgenden möchte ich kurz darauf eingehen, warum die angeführten Testitems als fehlerhaft zu beurteilen sind:

Ameisen können tanzen: Für dieses Item müssen die Wortbedeutungen „Ameisen“ und „tanzen“ bekannt sein. Denn dann ist klar, dass „Ameisen“ kleine Tiere sind, die in der Realität nicht tanzen können. Falls Schüler/innen bei diesem Item an Märchen denken, ist die Lösung dieses Items nicht so klar. Doch als Lehrperson könnte man bei der Instruktion darauf hinweisen, dass es sich bei den Items des SLS nur um reale Sätze handelt.

Der Gärtner pflanzt Blumen: Bei diesem Item muss den Schüler/innen klar sein, dass es sich bei „Gärtner“ um einen Beruf handelt, die Wortbedeutungen „pflanzen“ und „Blumen“ müssen ebenfalls im Wortschatz vorhanden sein. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, erscheint mir dieses Item als klar.

Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen: Abgesehen davon, dass auch hier die Vokabeln im Wortschatz verankert sein müssen, ist dieser letzte Satz ziemlich lang. Das heißt, dass die Schüler/innen sinnerfassend lesen müssen, um zu erkennen, dass „einkaufen“ nicht in den Sinnzusammenhang passt. Abgesehen von der Länge des Satzes erscheint mir die Lösung dieses Items ebenfalls als relativ klar.

Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle: Die Lösung dieses Items ist für mich ein wenig rätselhaft, da es natürlich möglich wäre, dass Tischtennisbälle im Fluss schwimmen – wenn beispielsweise Kinder spielen und einen Korb voller Tischtennisbälle in den Fluss kippen. In diesem Fall kann ich auch den Gedankengang nachvollziehen, wenn Schüler/innen diesen Satz als richtig bewerten.

Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist: Dieser Satz besteht bereits aus einer längeren Konstruktion, die aufmerksam gelesen werden muss, um auf die Gegensätze „lachen“ und „traurig“ zu stoßen.

Mit der Angel fängt man Fische: Wenn die Schüler/innen ein Basiswissen zum Thema „Fischen“ mitbringen, ist die Lösung dieses Items aus meiner Sicht recht klar.

Die Armbanduhr zeigt die Zeit an: Wenn alle Vokabel bekannt sind und auch die Informationen über Uhren, sollte dieses Item bei der Beantwortung keine großen Schwierigkeiten darstellen.

Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal: Aus meiner Sicht ist dieser Satz länger und muss daher aufmerksam gelesen werden. Für die Beantwortung dieses Items muss neben den Wortbedeutungen bekannt sein, wie eine Banane, beziehungsweise ein Lineal während der Verwendung aussehen müssen (Banane: gebogen; Lineal: gerade).

Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie: In diesem Fall haben wir es mit einer längeren Satzkonstruktion zu tun, die sinnerfassend gelesen werden muss. Außerdem muss den Schüler/innen für die richtige Beantwortung des Items klar sein, dass Blumen „verwelken“, wenn sie kein Wasser bekommen.

In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren: Für die richtige Beantwortung dieses Items muss den Schüler/innen bekannt sein, was ein Streichelzoo ist. Außerdem handelt es sich hier ebenfalls um eine recht lange Satzkonstruktion, die aufmerksam gelesen werden muss.

Das Besteck braucht man zum Essen: Bei diesem Item brauchen die Schüler/innen für die Beantwortung des Items die Kenntnis darüber, was ein „Besteck“ ist und wozu es verwendet wird.

Die Kuh frisst Gras von einem Teller: In diesem Fall müssen wie bei jedem Item die Wortbedeutungen bekannt sein. Des Weiteren müssen sich die Kinder ein bisschen mit dem Thema „Bauernhof“ auskennen, um zu wissen, dass eine Kuh entweder auf Wiesen weidet, oder im Stall aus Futtertrögen frisst, jedenfalls nicht von einem Teller.

Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben: Hierbei handelt es sich wieder um eine längere Satzkonstruktion, außerdem muss in diesem Fall die Wortbedeutung von „Fieber“ klar sein. „Fieber“ ist ein Wort, das möglicherweise nicht so häufig im Alltagsgebrauch der Schüler/innen in deutscher Sprache vorkommt.

Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis: Neben den Vokabelkenntnissen ist es hier unbedingt erforderlich zu wissen, dass es am Nordpol kalt ist. Außerdem muss zwischen den Wörtern „kalt“, „Schnee“ und „Eis“ ein Zusammenhang hergestellt werden können.

Ein Riese ist groß: Wenn dieses Item falsch beantwortet wird, ist davon auszugehen, dass den Schüler/innen das Wort „Riese“ in der deutschen Sprache kein Begriff ist.

Honig schmeckt sauer: Aus meiner Sicht kann dieses Item aus zwei Gründen falsch beantwortet werden. Entweder das Kind kennt das Wort „Honig“ nicht, oder es weiß nicht, wie Honig schmeckt, weil es vielleicht noch nie Honig gegessen hat.

Der Löwe brüllt: Abgesehen vom Wortschatz müssen die Schüler/innen auch die Tierlaute beherrschen. Um dieses Item richtig beantworten zu können, müssen sie wissen, dass ein Löwe brüllt und z.B. nicht „schnattert“ oder „bellt“.

Bäume haben Wurzeln: Der Grund für die fehlerhafte Beurteilung dieses Items könnte fehlender Wortschatz sein, aber auch das Grundlagenwissen, dass ein Baum Wurzeln hat.

Schuhe trägt man an den Füßen: In diesem Fall ist die Vermutung naheliegend, dass Schüler/innen Wortbedeutungen innerhalb des Items nicht kennen – denn aus meiner Sicht ist dieses Item sonst klar zu beantworten.

Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern: Bei diesem Items ist neben den Kenntnissen des verwendeten Wortschatzes wichtig, dass die Kinder wissen, dass ein Lastwagen vier Räder hat.

Wasser ist nass: Wenn dieses Item fehlerhaft beantwortet wurde, ist die Vermutung naheliegend, dass das Kind das Wort „nass“ nicht kannte.

Vögel bauen Nester: Auch in diesem Fall ist die Fehlerquelle aus meiner Sicht der Wortschatz.

Steine sind hart: Bei diesem Item vermute ich als Fehlerquelle ebenfalls den Wortschatz.

Menschen essen gerne Gras: Auch bei diesem Item wären fehlende Kenntnisse über den Wortschatz ein plausibler Erklärungsgrund.

Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht: Hierbei handelt es sich um eine längere Satzkonstruktion, wo neben der Kenntnis des Wortschatzes die Zusammenhänge von Sonnenbrille, Augen und hellem Licht bekannt sein müssen.

Ein Picknick macht man im Haus: Für die fehlerhafte Beurteilung dieses Items ist für mich denkbar, dass das Kind nicht gewusst hat, was ein „Picknick“ ist.

In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte: Für die richtige Beantwortung dieses Items müssen die Wortbedeutungen klar sein, aber es muss auch der Zusammenhang von Krankenhaus und Arzt hergestellt werden.

Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser: In diesem Fall muss klar sein, was „Angst“ bedeutet und die Kinder müssen sich vergegenwärtigen, was gute Schwimmer auszeichnet.

Wenn man nun die Tabellen mit den Ergebnissen der beiden Klassen, sowie die Erläuterungen zu den Items betrachtet, wird ersichtlich, dass die Schüler/innen von Interviewpartnerin 2 wesentlich weniger Items falsch beurteilten beziehungsweise ausgelassen haben als bei Interviewpartnerin 1. Außerdem ist mir aufgefallen, dass bei den Schüler/innen aus Klasse 1 (großer Migrationshintergrund) mehr fehlerhafte Items im Bereich des Wortschatzes vorkamen, während bei den Schüler/innen aus Klasse 2 (geringerer Migrationshintergrund) eher Fehler im Bereich der längeren Satzkonstruktionen auftraten. Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Schüler/innen in den jeweiligen Klassen, ist das eine mögliche Hypothese. Während Interviewpartnerin 1 angab, dass die Schüler/innen in ihrer Klasse in drei Minuten zirka 1 Seite beantworten (vgl. Interview1, Zeilen 153-157), was in etwa 30 Sätze beträgt, erklärte Interviewpartnerin 2, dass in ihrer Klasse in derselben Zeit ungefähr 40 bis 50 Sätze beantwortet werden (vgl. Interview2, Zeilen 214-216).

Interviewpartnerin 1 bestätigte, dass der Wortschatz der Schüler/innen für die Beantwortung der Sätze eine wesentliche Rolle spielt. Wenn der Wortschatz nur begrenzt ist, lassen Schüler/innen aus diesem Grund oft Items aus beziehungsweise beantworten sie falsch. (Vgl. Interview1, Zeilen 131-141) Dieser Aspekt zeigte sich ebenfalls bei der Beobachtung, als ein Mädchen fragte, was denn ein Besteck sei. Das ist ein gutes Beispiel für die Domänenspezifik des Wortschatzes Mehrsprachiger. Wenn die Kinder im Kindergarten oder in der Schule nicht damit konfrontiert sind, kennen sie solche Bezeichnungen nur in der Familiensprache.

Sprachen werden funktional angeeignet, das heißt, wer nicht im Kindergarten beziehungsweise in der Schule isst, hat keine Möglichkeit und Notwendigkeit, „Besteck“ auf Deutsch zu kennen und zu benennen. Vermeintlich Banales wird damit zur Falle.

Interviewpartner 3, mit dem das Experteninterview geführt worden war, gab ebenfalls an, dass sich bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache kulturelle Schwierigkeiten ergeben können und dass sie daher nicht immer die entsprechenden Vokabeln parat haben (vgl. Interview3, Zeilen 224-230). Bei der Beantwortung der Testitems wurde außerdem von beiden Lehrpersonen angemerkt, dass Schüler/innen die zur Verfügung stehende Zeit nicht

immer effektiv nutzen können. Teilweise vergessen die Kinder aufs Umblättern beziehungsweise überblättern Seiten. (Vgl. Interview1, Zeilen 147-150; Interview2, Zeilen 202-205) Auch Interviewpartnerin 1 gab an, dass der Wortschatz für ein erfolgreiches Ergebnis groß genug sein muss (vgl. Interview1, Zeilen 131-132). Interviewpartnerin 2 erwähnte, dass die Schüler/innen mit den Items gut zurechtkamen, denn 16 von 25 Schüler/innen erzielten ein überdurchschnittliches Ergebnis. Außerdem war das Verständnis der Kinder vorhanden, sie fanden bei der Beantwortung der Sätze scheinbar einen guten Mittelweg zwischen Genauigkeit und Geschwindigkeit. (Vgl. Interview2, Zeilen 204-207) Die eben zusammengefassten Aussagen der Interviewpartner/innen können den Interviewtranskriptionen beziehungsweise der Liste zur Kategorienbildung entnommen werden, die sich im Anhang befinden.

11.3.4. Vergleich der Ergebnisse

In der Klasse mit großem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund lagen von 20 am SLS teilnehmenden Kindern 12 Schüler/innen im Durchschnitt, sechs Kinder hatten ein unterdurchschnittliches Ergebnis und nur zwei Schüler/innen konnten ein überdurchschnittliches Ergebnis im Vergleich zu den Normierungstabellen der 3. Schulstufe vorweisen. Im Gegensatz dazu erzielten in der privaten Wiener Volksschule von 25 teilnehmenden Kindern acht Kinder ein durchschnittliches, drei Schüler/innen ein unterdurchschnittliches und 14 Schüler/innen ein überdurchschnittliches Ergebnis. Diese Ergebnisse sind unter dem Namen „Auswertung SLS“ im Anhang zu finden, der Vergleich wird ebenfalls in folgender Tabelle ersichtlich.

Ergebnis	VS mit hohem Migrationsanteil der Schüler/innen	Private Volksschule
<i>unterdurchschnittliches Ergebnis</i>	6 Schüler/innen	3 Schüler/innen
<i>durchschnittliches Ergebnis</i>	12 Schüler/innen	8 Schüler/innen
<i>überdurchschnittliches Ergebnis</i>	2 Schüler/innen	14 Schüler/innen

Tab. 6: Vergleich der SLS-Ergebnisse zwischen Schule 1 und Schule 2

Interviewpartnerin 1 hat bereits sowohl Erfahrungen mit deutschsprachigen Kindern, als auch mit Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sie erklärte, dass deutschsprachige Schüler/innen mehr Testitems beantworten als Schüler/innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die Schüler/innen ihrer derzeitigen Klasse, welche die unterschiedlichsten Sprachen sprechen, schaffen nur wenige der vorgegeben Items zu beantworten – bis jetzt waren die Schüler/innen jedoch noch nicht frustriert. (Vgl. Interview1, Zeilen 167-179)

Interviewpartnerin 2 vertritt aufgrund ihrer Erfahrungen die Ansicht, dass Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache oft schlechter abschneiden als deren deutschsprachigen Altersgenossen, da sie zumeist weniger Bücher in deutscher Sprache lesen und in der Regel zu Hause nicht Deutsch sprechen (vgl. Interview2, Zeilen 223-234). Interviewpartner 3 erwähnt, dass deutschsprachige Schüler/innen aus bildungsferneren Schichten beim SLS immer wieder schlechter abschneiden, da ihnen grundlegendes Vokabular nicht geläufig ist. Außerdem spielt dabei die Leseferne im Elternhaus, aber auch fehlende Lesemotivation eine große Rolle. Zu den Deutschkenntnissen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erklärt Interviewpartner 3, dass es bei der positiven Absolvierung des SLS auf den Sprachstand eines Kindes ankommt. Wenn zu Hause die Herkunftssprache gesprochen wird, handelt es sich um einen neuen Ansatz des Lernens – denn meistens scheitert es nicht an der Lesetechnik, sondern am fehlenden Wortschatz. Hier spielt Leseferne im Elternhaus ebenfalls eine gewichtige Rolle, und obwohl Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache prozentuell öfter in unteren Punkterängen zu finden sind, hängen die Leseleistungen der Schüler/innen – wie Interviewpartner 3 betont – stark mit dem kulturellen und sozialen Hintergrund der Kinder zusammen. Abschließend ist zu erwähnen, dass diese Angaben vor allem auf Wien bezogen sind. (Vgl. Interview3, Zeilen 271-302)

11.3.5. Kriterien der Auswertung und Umgang mit den Ergebnissen

Beide befragte Lehrpersonen hielten sich an die Kriterien der Auswertung, die in der Handreichung für Lehrer/innen zum SLS 2-9 vorhanden sind (vgl. Interview1, Zeilen 181-182; Interview2, Zeilen 234-235). Diese Kriterien wurden bereits in Kapitel 7.4. genau erklärt.

Interviewpartnerin 1 vergleicht die Ergebnisse ihrer Schüler/innen mit den vorgegebenen Auswertungstabellen, außerdem notiert sie sich die Auswertungen für sich und verwendet

diese für Elterngespräche. Die Unterlagen müssen der Direktorin beziehungsweise dem zuständigen Bezirksschulinspektor jederzeit zur Verfügung stehen. (Vgl. Interview1, Zeilen 185-190) Bei Interviewpartnerin 2 erhalten die Schüler/innen nach der Auswertung eine mündliche Rückmeldung, die schwächeren Ergebnisse des SLS teilt sie den Eltern im Mitteilungsheft beziehungsweise am Elternsprechtag mit (vgl. Interview2, Zeilen 239-245).

11.3.6. Maßnahmensetzung nach Durchführung des SLS

Interviewpartnerin 1 erklärt, dass sie mit den Schüler/innen im Unterricht viel liest. Die Schüler/innen erhalten täglich Lesehausaufgaben mit passenden Arbeitsaufträgen dazu, da das Lesen laut Aussagen der Lehrperson bei den Kindern nicht zu den beliebtesten Tätigkeiten gehört und damit sie überprüfen kann, ob die Kinder auch tatsächlich gelesen haben. Außerdem möchte sie auf diese Art und Weise das Leseverständnis überprüfen. (Vgl. Interview1, Zeilen 191-204) Interviewpartnerin 2 führt an, dass es an der Schule eine zusätzliche Leseförderung durch eine Teamlehrerin gibt, die mit den leseschwächeren Schüler/innen eine individuelle Lesestunde abhält. Sie erwähnt, dass die Leseförderung bereits vor der Durchführung des SLS stattgefunden hat. Des Weiteren müssen die Schüler/innen viel lesen und erlesen – das Lesen wird fächerübergreifend durchgeführt. (Vgl. Interview2, Zeilen 249-258) Interviewpartner 3 rundet die Aussagen der Lehrpersonen mit der Aussage ab, dass ein intensiver Sprachunterricht erforderlich ist, wenn es um Kultur und Wortschatz geht (vgl. Interview3, Zeilen 321-323).

11.3.7. Gründe für die Durchführung des SLS

Interviewpartnerin 1 führt das SLS aus dem Grund durch, da es in den Volksschulen gemacht werden muss, da es vom Bezirksschulinspektor, als auch von der Direktorin gefordert wird. Wäre die Durchführung des SLS jedoch nicht Pflicht, würde sie es nicht durchführen, da sie mit den Ergebnissen nicht viel anfangen kann. (Vgl. Interview1, Zeilen 211-213) Interviewpartnerin 2 gibt ebenfalls an, dass das SLS in der Schule in der 3. Schulstufe durchgeführt werden muss, dass sie sich allerdings eine objektive Durchführung erwartet, um einen Vergleich zwischen ihrer Klasse und der gesamten Altersgruppe ziehen zu können (vgl. Interview2, Zeilen 259-265). Beim Experteninterview wurde angeführt, dass das SLS ein

Hilfsmittel für Lehrer/innen darstellen soll, damit diese sehen können, wo ihre Schüler/innen im Vergleich zur jeweiligen Altersgruppe leistungsmäßig gerade stehen (vgl. Interview2, Zeilen 305-307).

11.3.8. Erfahrungen der Interviewpartner/innen mit dem SLS

Die Informationen zur Durchführung des SLS erwarb Interviewpartnerin 1 erstens durch ein Seminar an der Pädagogischen Hochschule (PH), wo der Ablauf erklärt wurde und eine individuelle Durchführung zu Übungszwecken erfolgte. Des Weiteren wurde angeführt, dass die Anwendung des SLS nicht kompliziert war, und dass sich die Lehrperson zweitens bei Kolleg/innen Informationen holte. (Vgl. Interview1, Zeilen 217-238) Interviewpartnerin 2 hat sich die Erkenntnisse zum SLS während des Studiums angeeignet, außerdem hat sie sich die Durchführungsunterlagen an der Schule durchgelesen und hat ebenfalls erwähnt, dass die Handhabung des SLS nicht schwer ist. Des Weiteren hat diese Lehrperson schon Vorbildungen im testtheoretischen Bereich, da sie dieses Thema für ihre Diplomarbeit in Psychologie benötigte. (Vgl. Interview2, Zeilen 270-293) Interviewpartner 3 erklärte, dass das Handbuch zum SLS in jeder Schule aufliegt, und eine Kurzfassung erstellt wurde. Persönliche Schulungen dafür gab es nicht, denn das Ziel des SLS ist es ja, dass es leicht durchgeführt werden sollte. (Vgl. Interview3, Zeilen 326-339)

Als positive Aspekte erwähnte Interviewpartnerin 1 das System mit „wahr“ und „falsch“. Außerdem empfand sie es als positiv, dass die Schüler/innen auf diese Weise an Testsituationen gewöhnt werden, sie lernen und Zeitdruck zu arbeiten und erwerben Erkenntnisse über dieses Testformat. (Vgl. Interview1, Zeilen 253-257) Interviewpartnerin 2 empfindet den Effekt der objektiven Rückmeldung als positiv, da sie so immer etwas für Elterngespräche in der Hand hat. Sie gibt allerdings zu bedenken, dass jede Durchführung des SLS nur eine einmalige Testsituation ist. Positiv erwähnt sie, dass mithilfe dieses Verfahrens die Lesegeschwindigkeit und die Lesegenauigkeit gemessen werden kann. (Vgl. Interview2, Zeilen 298-304) Der Experte gibt als positiven Grund für die Durchführung des SLS an, dass dieses Verfahren leicht handhabbar und auswertbar ist. Als Schwäche erwähnt er jedoch die Tatsache, dass mittels des SLS keine genaue Diagnose möglich ist, ob Probleme lesetechnischer oder sprachlicher Art sind. Außerdem sind in manchen Sätzen – vor allem für Schüler/innen mit nicht-deutscher Erstsprache – Elemente vorhanden, die beispielsweise auf

Grund ihres Wortschatzes für sie nicht erkennbar sind. (Vgl. Interview3, Zeilen 184-191; Zeilen 205-207) Während Interviewpartnerin 2 keine negativen Aspekte zum SLS anführt, erwähnt Interviewpartnerin 1, dass der individuelle Wortschatz der einzelnen Schüler/innen teilweise große Schwierigkeiten bei der Durchführung des SLS bereitet. Da die Lernprozesse der Kinder sehr individuell und unterschiedlich ablaufen, ist die Vergleichbarkeit stark beeinträchtigt. (Vgl. Interview1, Zeilen 260-267)

Auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen zum SLS wurde von Interviewpartnerin 1 angegeben, dass es eine Möglichkeit wäre, den Wortschatz des SLS an die jeweilige Klasse anpassen zu können. Allerdings erwähnt sie im selben Satz, dass die Vergleichbarkeit dadurch beeinträchtigt wäre. Dennoch würde sie sich einen Pool an Sätzen wünschen, aus dem die jeweilige Lehrperson wählen könnte. (Vgl. Interview1, Zeilen 268-273) Interviewpartnerin 2 sprach eher allgemeine Aspekte an, es sollte nämlich die Lesemotivation schon im Kleinkindalter und im Kindergartenalter gestärkt werden. Außerdem sollte den Kindern vermittelt werden, dass Lesen etwas Tolles und Spannendes ist. (Vgl. Interview2, Zeilen 315-324) Interviewpartner 3 gab keine Verbesserungsvorschläge an, er wiederholte noch einmal, dass das SLS nur zeigen sollte, dass es Schwächen gibt. Allerdings sind für genaue Diagnosen weitere Testungen unabdingbar. Abschließend erklärt er, dass man sich nicht auf das SLS alleine verlassen sollte, sondern es in Kombination mit anderen Testverfahren durchgeführt werden sollte. (Vgl. Interview3, Zeilen 347-371)

12. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden verschiedene Aspekte in Hinblick auf die in der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse genauer betrachtet. Wie in Kapitel 11, bei der Auswertung der empirischen Daten ersichtlich wird, schnitten jene Schüler/innen, die in der Regel aus bildungsnäheren Sozialschichten stammen, besser ab als jene, die aus bildungsferneren Schichten kommen. Im folgenden Kapitel wird versucht werden, verschiedene Erklärungen für diese Ergebnisse zu liefern. Im Besonderen werden die Bereiche „Familie und Lesesozialisation“, der „Migrationsaspekt“ und die „geschlechtsspezifischen Erkenntnisse“ angesprochen, da in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass diese Bereiche in Zusammenhang mit schulischen Leistungen stehen. Denn *„die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten sowie der Stellenwert des Lesens und von Lesemedien sind Ergebnis der Lesesozialisation. Lesen bedeutet nämlich soziales Handeln, es ist eine Form des sozialen Tuns in unserem Alltag, in unseren Lebenswelten.“* (bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.40) Es sind Erfahrungen beim Lesen und den dazugehörigen Lesemedien gemeint, die wir im Laufe unserer Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter machen. Je mehr das Lesen ein Bestandteil des Alltags ist, umso positiver ist die Einstellung zum Lesen. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass das Lesen häufig mit den jeweiligen Lesephasen zusammenhängt. (Vgl. ebd., S.40) *„Die Art und die Häufigkeit, aber auch die Intensität des individuellen Leseverhaltens werden weitgehend von persönlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren bestimmt“* (ebd., S.40).

12.1. Familie und Lesesozialisation

Es ist aufgrund der durchgeführten Untersuchung naheliegend, dass ein Faktor der Migrationshintergrund ist – auf den jedoch genauer in Kapitel 12.2. Bezug genommen wird. Dieses Kapitel widmet sich der Frage nach der Sozialisation in der Familie und der vor- beziehungsweise außerschulischen Bildung. Als mit Interviewpartnerin 1 einige Aspekte der Beobachtung besprochen wurden, erklärte sie, dass viele ihrer Schüler/innen aus bildungsfernen Familien kommen, und dass es einige Elternteile gibt, die Analphabeten sind. Interviewpartnerin 2 erwähnte, dass der Großteil der Eltern aus bildungsnahen Schichten stammt, nur eine Schüler/in, deren Ergebnis des SLS unterdurchschnittlich war, hat mir schwierigen sozialen Verhältnissen zu kämpfen (vgl. Interview2, Zeilen 106-108). Allerdings

merkte Interviewpartnerin 2 außerdem an, dass viele Eltern sich am Abend nicht mehr wirklich um schulische Belange ihrer Kinder kümmern wollen, da die meisten auch am Nachmittag in der Schule sind. Sie erklärt, dass der Leseprozess wahrscheinlich erfolgreicher voranschreiten würde, wenn sich die Eltern mehr am Lernprozess beteiligen würden. (Vgl. Interview2, Zeilen 76-82)

Nach Aussagen von Interviewpartnerin 2, die in einer privaten Wiener Volksschule arbeitet, sind die meisten Eltern finanziell so gut gestellt, dass sie sich eine Nachmittagsbetreuung, Förder- und Nachhilfestunden, und Freizeitaktivitäten für ihre Kinder leisten können. Diese Aktivitäten fallen teilweise in den Bereich der außerschulischen Bildung. *„Außerschulische Bildung bezieht sich auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts und hier ablaufende Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. Sie findet in der Kinder- und Jugendhilfe, in „Nebenschulen“ – wie zum Beispiel kommerzieller Nachhilfe oder Musikschulen – sowie auch in der Familie, mit Freunden und in der Freizeitgestaltung statt.“* (Solga/ Dombrowski 2009, S.35) In diesem Zusammenhang werden – nach Aussagen von Solga und Dombrowski, die sich eingehend mit außerschulischer Bildung beschäftigt haben – eine Menge an kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen und Fertigkeiten vermittelt, die ebenfalls für schulische Bildungsprozesse relevant sind. Diese außerschulischen Bildungsangebote führen zu sozialen Ungleichheiten in der schulischen Bildung, da im schulischen Umfeld an die bereits erworbenen Fertigkeiten der Schüler/innen angeknüpft wird. Das ist ein viel diskutiertes Thema – sowohl in Österreich als auch in Deutschland – und die wenigen empirischen Studien weisen darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg besteht. Ein Ansatzpunkt für das bessere Abschneiden der Kinder aus bildungsnahen Schichten könnte daher darin bestehen, dass der Bildung in diesem Milieu ein höherer Stellenwert beigemessen wird, aber auch darin, dass bei diesen Eltern im Vergleich zu bildungsferneren Schichten die finanziellen Ressourcen vorhanden sind, wodurch sie ihren Kindern Privatschulen und andere Bildungsangebote (z.B. Nachhilfe, Musikschule,...) ermöglichen können. (Vgl. ebd., S.35)

Auch Interviewpartner 3 sprach an, dass Leseferne im Elternhaus und mangelnde Lesemotivation zu den größten Hindernissen im erfolgreichen Erwerb der Lesekompetenz zählen (vgl. Interview3, Zeilen 42-47). Denn jene Lesesozialisationserfahrungen, die Kinder in der Zeit des Aufwachsens in der Familie machen, haben den stärksten Einfluss auf die

Lesekompetenz. Eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Kulturtechnik des Lesens kann – dem Inhalt der Broschüre „Lesen fördern – Leser/innen stärken“ nach – durch eine selbstverständliche Integration des Lesens in alltägliche Abläufe, die Heranführung durch die Eltern und positive Leseerfahrungen bewirkt werden. Die Bedeutung der Eltern und das soziale Umfeld der Kinder sind für die schulische Entwicklung sehr bedeutend, denn Eltern sind Vorbilder – dessen sollten sie sich bewusst sein. Schon kleine Kinder beobachten ihre Eltern dabei, wenn sie Zeitung lesen, in Kochbüchern nachschlagen, einen Atlas studieren oder in der Modezeitschrift blättern. Auch wenn sie noch nicht verstehen, was da genau passiert, nehmen sie dennoch wahr, dass Bücher und Lesen eine gewisse Rolle spielen. Ältere Geschwister haben ebenfalls Vorbildwirkung. (Vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.40) *„Wenn die Eltern eine lebendige und vielseitige Beziehung zu Büchern praktizieren, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder Leser sind und bleiben, sehr hoch“* (Gottschalk/ Ngbongolo/Rieke 2000). Besonders gemeinsame Lesesituationen, wie etwa Gespräche über Bücher, Vorlesen oder gemeinsame Besuche in Bibliotheken und Buchhandlungen verstärken die gemeinsame Lesesituation (vgl. ebd.).

Das Bilderbuchlesen ist beispielsweise eine frühe Form der Lesesozialisation (vgl. BMBF 2007, Förderung von Lesekompetenz – Expertise, S.39). Schon *„beim „Lesen“ eines Bilderbuchs sind die Dichte der Benennung von Gegenständen, die Intensität der Interaktion und die Interaktionsstandardisierung besonders hoch, so dass das Bilderbuchlesen als „ideale Sprachlernsituation“ bezeichnet werden kann“* (zit. n. Snow & Goldfield 1983 in: ebd., S.39). Durch das Bilderbuchlesen wird außerdem die kommunikative Funktion von Sprache, des Weiteren lernt das Kind dadurch den symbolischen Charakter von Bildern kennen. Das Vorlesen ist ebenfalls ein Beispiel für die Lesesozialisation, wobei dabei ein enger Zusammenhang zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit besteht. Positiv beim Vorlesen ist nicht nur die Wahrnehmung der Eltern als Vorbild, oder das Erhalten von neuen Informationen und Erfahrungen, sondern es werden ebenfalls längere Zeitspannen von Aufmerksamkeit eingeübt. Sowohl das Bilderbuchlesen, als auch das Vorlesen gehören in den Bereich der interaktiven, sozialen Medien – diese Bereiche dienen der Förderung der Motivation, dem Wissensaufbau und der Vorbereitung von Anschlusskommunikation. (Vgl. ebd., S.39-40) *„Damit Kinder lesen wollen, ist es demzufolge notwendig, ihnen genügend Gelegenheit, Anregungen und Hilfen dafür zu geben, die sie lohnende Leseerfahrungen machen zu können, und ihnen dabei zu helfen, einen klaren Begriff davon zu entwickeln,*

warum und wozu und mit welchem Gewinn sie sich immer wieder für Lektüre entscheiden können“ (bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.41). Wie eben angeführt, ist es von großer Bedeutung, dass Kinder gerne lesen. Interviewpartner 3 bestätigt diesen Aspekt und führt weiter aus, dass die Kinder einen Grund brauchen, warum sie lesen – dieser kann beispielsweise Informationsbeschaffung, aber auch Interesse sein (vgl. Interview3, Zeilen 49-52). Was die Kinder lesen, ist im Prinzip nicht so wichtig – es sollte ihnen vor allem Freude bereiten. *„Erlaubt sollte sein, was gefällt und was teilweise auch an die Leseerinnerungen der Eltern oder Geschwister anknüpft, so dass sich gemeinsame Erfahrungen ergeben können“* (Gottschalk/Ngbongolo/ Rieke 2000).

Die Leseentwicklung der Kinder hängt wie gesagt stark mit den Bezügen der Lesetätigkeit in der Familie zusammen. Zumeist steht jedoch die Mutter als Lesevorbild im Vordergrund, da sie in der Regel häufiger liest als der Vater, und daher als zentrale Bezugsperson für die Leseentwicklung der Kinder gelten. (Vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.41) *„Das Lesen der Väter wird eher als selbstbezogen, mit einer größeren Distanz zum Familiengeschehen, gesehen. Mütter dagegen verbinden ihr Leseinteresse eher mit der Förderung der Kinder. Sie sind auch diejenigen, die ihre Kinder an Bücher heranzuführen, indem sie mit ihnen in Buchhandlungen und Bibliotheken gehen, und sie passen sich mehr den Leseinteressen den Kindern an.“* (Ebd., S.41)

Ob das Lesen im Alltag der Familien ein fixer Bestandteil ist, hängt stark mit Bildung und dem Stellenwert des Lesens zusammen. Es gibt viele Familien, die sich am Abend eher vor den Fernseher setzen und das DVD-Schauen bevorzugen. In solchen Familien hat oft das Buch keinen hohen Stellenwert. Gründe dafür können vielfältig sein. Manche Eltern sind des Lesens nicht mächtig, oder sie haben nicht die finanziellen Ressourcen für das Kaufen von Büchern. Es gibt ebenfalls Familien, in denen die Elternteile während des Tages hart und viel arbeiten müssen, und am Abend keine Lust mehr auf das Lesen haben. Daher sind die Chancen bildungs- und schichtspezifisch unterschiedlich verteilt, ob Kinder in einem lesefreundlichen Elternhaus aufwachsen oder nicht. (Vgl. ebd., S.41-42) Schließlich ist zu erwähnen, dass *„eine selbstverständliche Gegenwärtigkeit des Buches und von Texten überhaupt im familiären Alltag um vieles sinnvoller sind, als Ermahnungen und Gebote“* (Gottschalk/Ngbongolo/Rieke 2000).

Nun wird ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der empirischen Untersuchung und der Erkenntnisse aus der Literatur ersichtlich. Jene Kinder, die bereits im Kleinkindalter das Glück haben, dass ihnen vorgelesen wird, oder dass sich jemand mit ihnen Bilderbücher anschaut, können in der Regel höhere Lesekompetenz entwickeln. Diese stammen zumeist aus einem lesenahen Umfeld, wo auch die finanziellen Ressourcen für Bücher und fördernde Freizeitaktivitäten vorhanden sind. Daher ist es nicht überraschend, dass die Schüler/innen aus der privaten Wiener Volksschule beim SLS insgesamt erfolgreicher abschneiden als die Schüler/innen der Wiener Volksschule, die zumeist aus eher bildungsferneren Schichten kommen. Wie in der Literatur betont wurde, können oft Eltern, die des Lesens selbst nicht mächtig sind, ihre Kinder in diesem Bereich schwerer unterstützen, da sie ihren Kindern im Bereich des Lesens kein Vorbild sein können – sie können sie allerdings zum Lesen ermutigen. Abschließend ist zu erwähnen, dass es aus diesem Grund auch für Kinder aus bildungsferneren Schichten notwendig wäre, wirksame Förderprogramme zu entwickeln, was jedoch bis jetzt ein nicht ausreichend erforschtes Gebiet ist. In Kapitel 13 wird genauer auf mögliche Fördermaßnahmen eingegangen werden.

12.2. Migrationsaspekt

In diesem Kapitel stellt sich nun die Frage, welchen Einfluss Migrationshintergrund bei Schüler/innen auf die schulischen Leistungen hat. Wie bereits in dieser Arbeit besprochen wurde, schnitt der Großteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund beim SLS schwächer ab als die deutschsprachigen Schüler/innen.

In der Literatur wird deutlich, dass die Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sehr heterogen ist, da einerseits zwischen Kindern unterschieden wird, die bereits in Österreich geboren sind und jenen, die vor dem beziehungsweise im schulpflichtigen Alter nach Österreich gekommen sind – die zweite Gruppe wird als „Seiteneinsteiger/innen“ bezeichnet. (Vgl. Biffel/ Skrivanek 2011, S.6) Ob eine Schüler/in als Migrant/in bezeichnet wird oder nicht, hängt bei PISA davon ab, wo der Schüler/ die Schülerin selbst beziehungsweise dessen/ deren Eltern geboren wurden. Auf diese Weise ergeben sich die Klassifikationen „einheimische Schüler/in“, Migrant/in zweiter Generation“ und „Migrant/in erster Generation“. (Vgl. BIFIE 5.1. o.J., S.2)

Laut OECD gelten Schüler/innen als „einheimisch“, „wenn der/ die Schüler/in selbst und seine beiden Elternteile im Inland geboren wurden bzw. der/ die Schüler/in selbst und ein Elternteil im Inland geboren wurden bzw. der/ die Schüler/in zwar im Ausland, seine/ ihre beiden Elternteile aber im Inland geboren wurden bzw. der/ die Schüler/in und ein Elternteil im Ausland, aber ein Elternteil im Inland geboren wurden. Als „**Migrant/innen zweiter Generation**“ gelten Schüler/innen, wenn sie selbst im Inland, aber beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als „**Migrant/innen erster Generation**“ gelten Schüler/innen, wenn sie und beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ (Ebd., S.2)

Bei PISA wurden nur jene Schüler/innen getestet, die mindestens ein Jahr lang als ordentliche Schüler/innen in einer österreichischen Schule waren, beziehungsweise jene, die bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, um an der Testung teilzunehmen (vgl. ebd., S.2). In einer Auflistung der Statistik Austria zum Bereich „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12“ wird ersichtlich, wie viele Schüler/innen eine andere Umgangssprache als Deutsch haben. Insgesamt gab es im Schuljahr 2011/12 in ganz Österreich 1.153.912 Schüler/innen in allen Schultypen, wobei es in Wien 225.414 waren. In ganz Österreich besuchten 328.121 davon die Volksschule, in Wien waren es insgesamt 63.675. In allen Schultypen in ganz Österreich konnten insgesamt 218.596 (19,3%) Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache verzeichnet werden, wobei von jenen 97.891 (44,3%) in Wien Schulen besuchten. Für den Volksschulbereich sind das in ganz Österreich 81.255 (24,8%) Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache, wobei 34.293 (53,9%) eine Volksschule in Wien besuchten. (Vgl. Statistik Austria, Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im SJ2011/12) Es wurden eben nur die Werte der Volksschulen für Wien angegeben, da diese für die Arbeit relevant sind. Anhand der Statistik, wo detailliertere Werte dem Anhang entnommen werden können, wird ersichtlich, dass der Anteil von Schüler/innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Wien besonders hoch ist.

Aufgrund der eben angeführten Fakten wird daher klar, dass Leseförderung in multikulturellen und multilingualen Klassen eine besondere Herausforderung darstellt. Lesen ist von Grund auf von vielen Faktoren, wie beispielsweise dem Interesse des Lesers/ der Leserin, dem Fertigniveau oder auch durch das Leseklima zu Hause beeinflusst. Wenn Lesen in einer Zweitsprache erlernt wird, treten weitere Faktoren auf, wie zum Beispiel der Einfluss der Erstsprache beziehungsweise der Einfluss der von den Kindern gesprochenen Sprachen. (Vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.35)

„Ein grundlegender Unterschied zwischen dem Lesen in einer Zweitsprache und dem erstsprachigen Lesen besteht darin, dass immer eine Erstsprache involviert ist und teilweise noch eine zweite Sprache, wie z.B. bei Kindern, die bilingual in der Familie aufwachsen. Zentrale Einflussfaktoren sind die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit, die Zweitsprachenkompetenz, die Erwerbsphase, das Schriftsystem, Alter, Häufigkeit des Sprachkontakts, Dominanz von sprachlichen Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache und die Erziehungsumgebung.“ (Ehlers 2003 in: Abraham 2003, S.298)

Für Kinder, die das Lesen in einem bilingualen Kontext erlernen, kommen auch noch das Alter bei der Ankunft in einem neuen Land, die Dauer des Aufenthalts und die Länge der schulischen Erziehung im Herkunftsland hinzu. Laut der PISA-Studie wirkte es sich positiv auf die Zweitsprache (L2) aus, wenn ein Kind möglichst früh in das deutschsprachige System eingeschult wurde. (Vgl. ebd., S.298).

Laut Erkenntnissen in der Leseforschung ist bekannt, dass beim Lesen in der L2 immer eine Erstsprache (L1) und oft eine weitere Sprache beteiligt sind. Die sogenannten „Seiteneinsteiger/innen“ – das heißt, jene Kinder, die vor dem Schuleintritt beziehungsweise im Laufe der Schullaufbahn nach Österreich gekommen sind – verfügen zumeist über eine altersgemäße (Lese-)Kompetenz in der L1, sofern sie bereits in ihrem Herkunftsland die Schule besucht haben. (Vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.35) *„Zwar behindern ihr vergleichsweise geringer Wortschatz und ihre eingeschränkten Kenntnisse der deutschen Syntax das Leseverständnis, vorhandene Lesefertigkeiten können jedoch auf die Zweitsprache übertragen werden – ausgehend von der These, dass Lesen eine sprachübergreifende Fähigkeit ist und Lesefertigkeiten (so vorhanden) entsprechend in die Zweitsprache übernommen werden“* (zit. n. ebd., S.35-36). Das bedeutet, dass gute Leser/innen in der L1 mit hoher Wahrscheinlichkeit auch gute Leser/innen in der L2 sind. Für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die bereits in Österreich mit ihrer Schulbildung beginnen, ist der Schuleintritt immer wieder mit einem großen sprachlichen und kulturellen Bruch verbunden. Oft beherrschen die Schüler/innen die Sprache, in der sie alphabetisiert werden, gemessen an den Standards von Einsprachigen nicht altersgemäß –daher sind die von ihnen verlangten Leistungen oft enorm hoch. (Vgl. ebd., S.36)

Ein weiterer Aspekt, der neben der Tatsache dazukommt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld zweier Welten aufwachsen, ist jener, dass diese

Kinder oft unter anderen familiären und ökonomischen Bedingungen im Gegensatz zu ihren Altersgenossen aufwachsen. (Vgl. BIFIE 5., S.1) „*Migrantinnen und Migranten verfügen im Elternhaus oft über weniger Bildungsgüter und ihre Eltern haben manchmal nur sehr geringe Formalqualifikationen*“ (ebd., S.1). Das bedeutet, dass viele Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich - zum Beispiel aufgrund von Sprachbarrieren oder auch durch die Nichtanerkennung ausländischer Zertifikate – teilweise einen niedrigeren Sozialstatus haben. In dieser Hinsicht ist die Schule besonders gefordert, auf diese Umstände Rücksicht zu nehmen. Ehlers merkt ebenfalls an, dass im Gegensatz zu deutschen Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern für Kinder aus Zuwandererfamilien die Beziehung zwischen Minderheiten- und Mehrheitssprachengruppen bezeichnend ist. Phänomene wie Sprachkontakte, Sprachhäufigkeit, Sprachenwechsel und Sprachenverlust werden relevant. Der soziale Faktor ist im Zusammenspiel mit sprachlichen, kognitiven und pädagogischen Faktoren beherrschend. Personenbezogene Variablen wie beispielsweise Motivation und Einstellung zum Zweitsprachlernen werden vom sozialen Faktor überlagert. (Vgl. Ehlers 2003 in: Abraham 2003, S.301)

Die Interaktionen mit Menschen des Zielsprachenlandes fördern die Sprechfertigkeit in der L2, die gerade in den ersten zwei Jahren die Wortlesefähigkeit und das Leseverständnis in der L2 beeinflussen. Der Wortschatz ist eine wichtige Voraussetzung für die Lesekompetenz und daher besteht hier ein positiver Zusammenhang. (Vgl. ebd., S.301). Es werden vor Schulbeginn Vorbedingungen für den Erwerb von Literalität geschaffen, besonders einflussreich sind jedoch die Sprachlernerfahrungen und die literale Praxis im Elternhaus. Teilweise werden die schlechteren Leseleistungen von Migrantenkindern auf eine geringere phonologische Bewusstheit zurückgeführt, diese wird durch mangelnde Wort- und Reimspiele in der deutschen Sprache im Elternhaus begründet. Die sprachliche und kulturelle Diskontinuität zwischen Elternhaus und Schule erweist sich generell für die schulische Entwicklung der Literalität als beachtenswert. (Vgl. ebd., S.301-302) „*Um die Diskrepanz zwischen Elternhaus und Schule zu überbrücken, empfiehlt sich eine vorschulische Erziehung, die jeweils an den beiden Sprachen und Kulturen anknüpft und teilweise eine mangelnde literale Erfahrung im Elternhaus durch Reim-/ Wortspiele, Lieder, Bilderbuchgeschichten und Erzählungen ausgleicht. Außerdem ist vor dem Schriftspracherwerb in der L2 die Entwicklung von mündlichen Fertigkeiten zentral.*“ (Ebd., S.302)

Um einen Zusammenhang zwischen der Literatur und den Erkenntnissen der empirischen Untersuchung herzustellen, ist abschließend anzumerken, dass es bei schulischen Leistungen – besonders im Lesen – nicht nur auf die Tatsache des Migrationshintergrundes ankommt, da diese Gruppe äußerst heterogen ist. Es ist auch hier von Bedeutung, in welcher Weise die Kinder schon im Kleinkindalter lesetechnisch gefördert werden. Es sollten außerdem mehrsprachige Eltern animiert werden, „(gemeinsam) mit ihren Kindern in der Erstsprache zu sprechen und zu lesen. Die erworbenen Kenntnisse in der Erstsprache stärken den Zweitspracherwerb auf allen Ebenen.“ (bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.38)

12.3. Geschlechtsspezifische Erkenntnisse

Die Auflistung der Ergebnisse des SLS nach geschlechtsspezifischen Kriterien sind folgender Tabelle zu entnehmen:

Geschlecht	Ergebnis	VS1 (20 KK)	PVS2 (25 KK)
Mädchen	<i>unterdurchschnittlich</i>	3	2
	<i>durchschnittlich</i>	5	5
	<i>überdurchschnittlich</i>	2	5
Buben	<i>unterdurchschnittlich</i>	3	1
	<i>durchschnittlich</i>	7	3
	<i>überdurchschnittlich</i>	0	9

Tab.7: Geschlechtsspezifische Auflistung der SLS-Ergebnisse beider Schulen

Wenn man Tabelle 7 betrachtet, ist erkennbar, dass sich die Leseergebnisse der Mädchen und Buben ähneln. Es haben – wenn man die Ergebnisse beider Schulen betrachtet (22 Mädchen, 23 Buben) – insgesamt fünf Mädchen und vier Buben unterdurchschnittlich abgeschnitten, insgesamt 10 Mädchen und 10 Buben erreichten ein durchschnittliches Ergebnis und sieben Mädchen und neun Buben konnten ein überdurchschnittliches Ergebnis erzielen. Da die

Anzahl der Buben und Mädchen ungefähr gleich war, ist kein wirklicher Unterschied zwischen den Niveaus der Leseleistungen von Buben und Mädchen sichtbar.

Es ist jedoch aufgrund der Informationen in der Broschüre „Lesen fördern – Leser/innen stärken“ klar, dass alle Kinder Leseförderung brauchen – egal, ob in ihrer Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache oder in einer Fremdsprache. Kinder sollten von Beginn an mit Büchern und Vorlesen vertraut gemacht werden, und sie brauchen sowohl weibliche, als auch männliche Vorbilder, die gerne lesen. Lesen sollte ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit und der Kultur sein – unabhängig vom Geschlecht – da das Lesen ein wichtiger Teil der Informationsvermittlung ist. (Vgl. bm:ukk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.30) *„Wenn Buben in den PISA-Testungen und anderen Verfahren signifikant schlechter abschneiden als Mädchen, liegt es nahe, gerade auch Buben geschlechtsspezifisch zu fördern“* (ebd., S.30). Wie allerdings die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung zeigen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Buben generell schlechter lesen als Mädchen, da auch nach Textsorten differenziert werden muss. Während PISA 12% erzählende Texte, 40% Sachtexte und 38% nicht-kontinuierliche Texte wie etwa Tabellen, Grafiken und Diagramme testet, wurde erkannt, dass Mädchen und Buben im Bereich der nicht-kontinuierlichen Texte in etwa gleich hohe Werte vorweisen können. (Vgl. ebd., S.30) *„Die Ergebnisse zeigen, dass Buben größere Schwierigkeiten im Lesen von kontinuierlichen Texten und dort im „Reflektieren und Bewerten“ haben. Sie lesen und verstehen nicht-kontinuierliche Texte aber etwa gleich gut bzw. gleich schlecht wie Mädchen.“* (Ebd., S.30)

Wie bereits erwähnt, ist *„das Kind in dem Prozess der „literarischen Initiation“ oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf erwachsene Vermittler angewiesen“* (Garbe in: Abraham 2003, S.77). Die Rolle dieser Vermittler/innen und die Einführung in die Welt der Schrift, und damit der Literatur übernehmen zum größten Teil Frauen, zunächst Mütter, dann Volksschullehrerinnen. Somit erleben Kinder das Lesen oft als eine weibliche kulturelle Praxis. Während kleine Mädchen zumeist so werden wollen wie ihre Mütter, besteht die Entwicklungsaufgabe eines Buben darin, sich von seiner Mutter loszulösen. (Vgl. ebd., S.77-78) *„Das Lesen wird von den kleinen Jungen vor allem wahrgenommen im Rahmen einer symbiotisch-inzestuösen Beziehung zu ihrer Mutter, von der sie sich lösen – oder die sie zumindest verleugnen – müssen, um in der Welt der Jungen und Männer Anerkennung zu finden“* (ebd., S.79). Während Mädchen gerne zu Büchern, insbesondere zu Beziehungs- und Liebesgeschichten, greifen, bevorzugen Buben eher Spannung und Action,

aber auch die audiovisuellen und digitalen Bildschirmmedien - so stehen sie nicht gezwungenermaßen im Einflussbereich weiblicher Literaturvermittlung. Laut Garbe muss der Streit in der Medienforschung über die Verdrängung der alten durch die neuen Medien geschlechtsspezifisch differenziert werden. (Vgl. ebd., S.79, 81) *„Eine Ersetzung oder Verdrängung von Printmedien (insbesondere des Buches) durch Bildschirmmedien finden vor allem bei den Jungen statt, während die Mädchen die neuen Medien eher ergänzend zu den „alten“ Medien nutzen“* (ebd., S.79).

Wie durch die Ausführungen deutlich wurde, kommt es auf den Lesestoff an. Es kann also nicht verallgemeinert werden, dass Buben prinzipiell schlechter lesen als Mädchen – dieses Ergebnis spiegelt sich ebenfalls in der empirischen Untersuchung wider. Wichtig für die Ermöglichung geschlechtsspezifischer Leseförderung im Unterricht ist zum Beispiel, die Leseinteressen der Schüler/innen kennenzulernen und entsprechende Literatur und Texte anzubieten. Auch auf Leselisten sollten alle Textsorten für die entsprechende Altersgruppe vorhanden sein, mit Hilfe von Lesetagebüchern bekommt all das Platz, was gelesen wird. So erhalten vor allem die Buben die Möglichkeit, über das Lesen zu schreiben. Weitere Möglichkeiten sind auch im Unterricht angebotene Computerspiele und digitale Medien, da auf diese Weise selbstbestimmtes Lernen und Lesen stattfinden kann. Männliche Lesevorbilder könnten – soweit vorhanden – gezielt im Schulalltag eingesetzt werden. (Vgl. bm:uk 2007, Lesen fördern – Leser/innen stärken, S.31-32) Abschließend ist zu erwähnen, dass *„eine attraktive Leseumgebung auch geschlechtsspezifische Vorlieben für Raumgestaltung und Leseplätze beinhaltet“*(ebd., S.32)

13. Beantwortung der Forschungsfrage

Wie bereits in Kapitel 10 erwähnt, wird an dieser Stelle die Forschungsfrage „Welche Probleme treten auf, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das SLS durchgeführt wird?“ erörtert. Um auf die einzelnen Aspekte eingehen zu können, ist dieses Kapitel in mehrere Teilbereiche untergliedert.

13.1. Unterschiede zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler/innen in Bezug auf das SLS

Um die Schwierigkeiten besser nachvollziehen zu können, die bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund auftreten, wird noch einmal kurz auf die Ergebnisse des SLS eingegangen. Bei der Auswertung der SLS-Bögen wurde deutlich, dass die Schüler/innen aus der Schule mit hohem Migrationsanteil schlechter abschnitten, als die Schüler/innen aus der Wiener Privatschule. Denn in der Privatschule nahmen 25 Schüler/innen an der Testung teil, wobei insgesamt 17 Items fehlerhaft (falsch beziehungsweise ausgelassen) beurteilt wurden. In der anderen Volksschule waren im Gegensatz dazu von 20 teilnehmenden Schüler/innen 44 Items fehlerhaft. Zu erwähnen ist außerdem, dass in der Privatschule von 25 Schüler/innen lediglich fünf Erstsprachen gesprochen werden, wobei der Großteil der Kinder Deutsch als Muttersprache hat. Im Vergleich dazu kann die Schule mit hohem Migrationsanteil in einer Klasse von 22 Schüler/innen insgesamt 15 Erstsprachen vorweisen. Die detailliertere Erläuterung der Ergebnisse kann in Kapitel 11.3.2. nachgelesen werden.

Nun muss allerdings die Frage gestellt werden, ob das schwächere Abschneiden der Schüler/innen etwas mit dem Migrationshintergrund zu tun hat. Wie in Kapitel 12.2. angeschnitten wurde, ist die Gruppe der Migrant/innen sehr heterogen. Es wird zwischen Kindern unterschieden, die schon in Österreich mit ihrer Schullaufbahn beginnen und jenen, die im Laufe der Schulzeit nach Österreich kommen – die sogenannten „Seiteneinsteiger“.

Krumm bestätigt ebenfalls, dass die unterschiedlichen Zuwanderungszeitpunkte für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich charakteristisch sind (vgl. BMBF 2007, S.203). Denn *„je nach Zuwanderungszeitpunkt und Herkunftsland unterscheiden sich die Gründe für die Zuwanderung wie auch der rechtliche Status der Eltern, d.h. die Bedingungen, unter denen auch die Schüler/innen in Österreich leben“* (ebd., S.203). Zu

Recht macht die Institution Schule aber keine Unterscheidung hinsichtlich Aufenthaltsstatus und Aufenthaltsdauer. Dennoch spielen Faktoren wie beispielsweise Aufenthaltsstatus der Eltern oder Aufenthaltsdauer eine Rolle für die schulische Förderung, da diese Einfluss auf die Einstellungen der Sprache, die Möglichkeit des Sprachkontakts oder auch die Sprachlernmotivation haben. Der Aspekt der Migration weist eine komplexe Heterogenität auf, die nach einem individuellen und differenzierten Eingehen auf die unterschiedlichen Bedingungen verlangt.

Auch das Sprachkönnen in der Erstsprache hängt oft mit dem sozialen Status in der Familie und im Umfeld des Kindes zusammen. In verschiedenen Untersuchungen zum Thema „Aneignung des Deutschen in der Zweitsprache“ wurde deutlich, dass die Aneignung einer Zweitsprache im Gegensatz zum Erlernen der Erstsprache durch mehrere Variable beeinflusst ist. (Vgl. Döll 2012, S.29) *„ Kontaktdauer zur Zweitsprache sowie begünstigende oder erschwerende Einflüsse der Erstsprache(n), auch Bedingungen und Qualität des Kontakts zur Zweitsprache werden als wirksame Einflussfaktoren genannt“* (ebd., S.30). Wie genau die Aneignung der Zweitsprache (Deutsch) vor sich geht, kann den Kapiteln 4.2. und 4.4. entnommen werden. In der Regel besitzen Kinder ab dem 2. Lebensjahr bereits die Fähigkeit, beide Sprachen voneinander zu unterscheiden, Verzögerungen kommen normalerweise nicht vor. Unter sukzessiver Zweisprachigkeit wird die Aneignung der zweiten Sprache verstanden, die nach dem dritten Lebensjahr erfolgt. (Vgl. BMBF 2007, S.134) *„In der Familienkommunikation überwiegt vielfach die Herkunftssprache, und dies führt dazu, dass ein großer Teil der Kinder sich die Herkunftssprache in einem Maß aneignet, das man mit dem der einsprachigen Aneignung vergleichen kann. Die deutsche Sprache wird durch Familienmitglieder, vor allem ältere Geschwister, durch Nachbarn, durch Medien und durch „Freunde auf dem Spielplatz“ in sehr unterschiedlichem Maße und sehr unterschiedlicher Qualität vermittelt.“* (Ebd., S.134-135)

Ein weiterer Punkt, den Interviewpartnerin 1 angesprochen hat, ist der, dass sich ihre Schüler/innen zwar mit ihr und untereinander auf Deutsch verständigen können, dass jedoch bei genauerer Betrachtung neben Schwierigkeiten im Satzbau und der Merkfähigkeit bei vielen Kindern der Wortschatz sehr begrenzt ist (vgl. Interview1, Zeilen 38-44). Dieser Faktor wird von Ehlers ebenfalls bestätigt. Typische Merkmale für zweitsprachiges Lesen sind die verringerte Leseflüssigkeit und ein begrenzter Wortschatzumfang, das beeinträchtigt die semantische Verarbeitung. Fehlende Vokabelkenntnisse behindern den lexikalischen

Zugang, welcher Voraussetzung für eine schnelle Worterkennung ist. Die Worterkennung ist für die Lesegeschwindigkeit wesentlich. Die verringerte Leseflüssigkeit ist insofern bedeutsam, da sie Voraussetzung für das Verstehen von Texten ist, und eine verringerte Lesegeschwindigkeit zu einem Bruch mit dem Verstehen führen kann. (Vgl. Ehlers 2003, S.298) *„Das langsamere Lesen in der L2 steht in Verbindung mit längeren Fixationszeiten und eingeschränkten Vokabel- und Syntaxkenntnissen“* (Ehlers 2003, S.298). Kulturelles Wissen kann ebenfalls zu einer Lesebeeinträchtigung in der L2 führen. Inferenzen können sich auf verschiedene Konzepte wie Raum, Zeit, Kausalität, usw. beziehen, und bilden daher unter zweitsprachlichen Lesebedingungen eine potentielle Quelle für Missverständnisse. Lesen wird in einer universalistischen Perspektive auf den Leseprozess als eine sprachübergreifende Fähigkeit betrachtet, die von einer Sprache zu einer anderen transferiert wird (Interdependenzhypothese). (Vgl. Ehlers 2003, S.298)

„Pädagogisch bedeutsam ist die interdependente Beziehung zwischen zwei Sprachen insofern, als je nach Kontext, Lernergruppe und –voraussetzungen der Unterricht in der Zweitsprache auf erstsprachlichen Lesefähigkeiten aufbauen kann“ (Ehlers 2003, S.299).

Döll merkt an, dass der Umfang und die semantischen Strukturen des Wortschatzes einer Sprache schon immer als Indikatoren galten, um Sprachstand zu diagnostizieren (Döll 2012, S.32) *„Die Aneignung von Wortbedeutungen im Deutschen als Zweitsprache verläuft laut Kostyuk (2005) ähnlich der Aneignung im Deutschen als Erstsprache“* (ebd., S.32). In einer Untersuchung maß diese den Zweitspracherwerb von Kindern mit Russisch als Erstsprache und erkannte, dass sich diese Kinder im ersten Schritt Wortbedeutungen aneigneten, die aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld stammten – sowie beispielsweise Wörter zu den Bereichen Essen, Spielzeug oder Tiere. In einem zweiten Schritt eigneten sie sich dann Abstrakta an. Im Laufe der Vorschulzeit erwerben die Kinder erste Wörter und es kommt schließlich zu einer zügigen Ausweitung. (Vgl. ebd., S.32-33)

„Ein Aufschließen zum Wortschatzumfang einsprachig deutsch aufwachsender Kinder und Jugendlicher findet während der gesamten Schullaufbahn jedoch nicht statt. Es gilt als gesichert, dass Wortschatz in zwei (oder mehreren) Sprachen domänenspezifisch erworben wird. Die Folge ist, dass „der jeweilige einzelspezifische Wortschatz vermutlich geringer ist, als der eines einsprachigen Muttersprachlers.“ (Ebd., S.33)

Aus der in diesem Kapitel angeführten Literatur ergeben sich nun Erklärungen dafür, warum die Klasse mit hohem Migrationsanteil beim SLS schwächer abschnitt als die Klasse der privaten Volksschule. Wie bereits erwähnt, gibt es eine heterogene Gruppe der Migrant/innen. Döll spricht bei der Sprachaneignung die Schwierigkeit an, dass Schüler/innen – sofern sie ihre Schullaufbahn von Anfang an in einem deutschsprachigen Land absolvieren – in relativ kurzer Zeit einen Wortschatz erwerben, der für die alltägliche Kommunikation ausreichend ist. Allerdings ist es für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Regel nicht möglich, auf dasselbe Sprachniveau von Schüler/innen zu kommen, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Insofern ist ein Vergleich im Bereich des SLS zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler/innen nicht wirklich fair.

Ein zweiter wesentlicher Faktor ist der des sozialen Umfeldes. Wenn Kinder von zu Hause bildungsfördernde Angebote erhalten, haben sie viel eher die Möglichkeit, schulisch erfolgreiche Leistungen – auch im Bereich der deutschen Sprache und insbesondere des Lesens – zu erreichen. Wie mehrmals ausgeführt, kommt jedoch der Großteil der Schüler/innen aus der Schule mit hohem Migrationsanteil aus bildungsfernen Schichten, wobei es Eltern gibt, die zu der Gruppe der Analphabeten zählen. Die Schüler/innen, welche die private Volksschule besuchen, kommen überwiegend aus bildungsnahen, bildungs- und leistungs-orientierten Elternhäusern. Das ist ein zweiter Erklärungsansatz für das schwächere Abschneiden der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Auch wenn sich die Institution Schule dieser Herausforderung bewusst sein sollte und nach der Entwicklung passender Fördermaßnahmen streben sollte, kann sie vor allem soziale Defizite (z.B. Die Eltern kümmern sich zu wenig um die schulischen Belange ihrer Kinder.) – die teilweise durch Gesetze verstärkt werden – nicht ausgleichen. Das beschreibt auch Krumm in seinem Artikel. *„Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass es Schule völlig überfordern würde, sollte erwartet werden, dass schulische Maßnahmen die durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffenen sozioökonomischen Benachteiligungen ausgleichen könnten“* (ebd., S.204).

Abschließend ist zu erwähnen, dass bei den Ergebnissen der empirischen Untersuchung keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden konnten. Allerdings haben Buben und Mädchen auch im Bereich des Lesens verschiedene Interessen, die unbedingt bei Fördermaßnahmen im Lesen beachtet werden sollten. Genauere Ausführungen zu den Leseinteressen von Buben und Mädchen sind dem Kapitel 12.3. zu entnehmen,

mögliche Fördermaßnahmen im Bereich der Leseförderung werden in Kapitel 13.2. genauer angeführt werden.

13.2. Maßnahmensetzung und Fördermöglichkeiten in Bezug auf das SLS

Fördermaßnahmen im Bereich zur Verbesserung der Lesekompetenz spielen eine große Rolle. In Kapitel 2.1. wurde grundlegend geklärt, was unter Lesekompetenz verstanden wird, in Kapitel 2.3. wurden schließlich die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren von Lesekompetenz dargelegt. Des Weiteren wurde in dieser Arbeit immer wieder erwähnt, dass für die Entwicklung von Lesekompetenz mehrere Faktoren – wie beispielweise sozialhistorische, gesellschaftsstrukturelle, soziale und personale – notwendig sind. Das Ziel der beiden Interviewpartnerinnen im Bereich des Lesens ist es, den Schüler/innen einen möglichst guten Grundstein für die Ausprägung der Lesekompetenz zu legen. Um das zu erreichen, üben die Lehrpersonen mit den Schüler/innen das Lesen regelmäßig, indem sie Aufgaben mit Verständnisüberprüfung stellen, lesetechnische Computerspiele einsetzen, und fächerübergreifendes Lesen in den Unterricht einfließen lassen. Diese Maßnahmen setzten die Lehrerinnen allerdings auch schon vor der Durchführung des SLS. (Vgl. Interview1, Zeilen 58-65; Interview2, Zeilen 44/ 50-57; Kapitel 9.3.6.)

Da Interviewpartnerin 1 aktuell mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund arbeitet, ist sie sich bewusst, dass diese Kinder eine spezielle Förderung brauchen – sie muss viel mehr als Interviewpartnerin 2 Übungen und ausführliche Erklärungen hinsichtlich des Wortschatzes in den Unterricht einfließen lassen. Wie in Kapitel 2.4. angesprochen, ist es egal, was Schüler/innen lesen, solange sie es gerne tun. Im Unterricht sollte daher nicht nur gedruckte Literatur vorkommen, auch „neue Medien“ sollten zum Einsatz kommen.

Buttaroni und Knapp verdeutlichen die Hauptkriterien für die Wahl von Lesetexten. *„Hauptkriterien sind von den Lernenden ausdrücklich formulierte Interessen und Wünsche, die wir entweder in informellen Gesprächen oder über Fragebögen erfahren, sowie die eigenen Vorstellungen, Wünsche und Texte: Texte, die man selbst für so schön, interessant und wertvoll empfindet, dass man sie anderen nicht vorenthalten will“* (Buttaroni/Knapp 1988, S.38).

Nun wird auf die Frage eingegangen, inwiefern das SLS sinnvoll für den Einsatz im Unterricht ist und ob es die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität – wie in Kapitel 5 darauf eingegangen – misst. Diesbezüglich kommentierte das Interviewpartner 3 folgendermaßen:

- | | |
|----|--|
| I: | <i>Und glauben Sie auch, dass es wirklich das misst, was es messen soll?</i> |
| E: | Ah... das ist eine Glaubensfrage. Ah... in gewisser Weise ja. Also zu einem bestimmten Teil, wenn man die Relation Lesegeschwindigkeit und an sich überprüfbares Vokabular nimmt, dann kann man sagen okay, wenn's jemand nicht schafft, in der vorgegebenen Zeit diese vergleichsweise einfachen Sätze zu verstehen und mit richtig oder falsch zu bezeichnen, dann hat er grundsätzliche Schwierigkeiten, im Erlesen// |

Interview3, Zeilen 250-255

Schließlich wird aber beim Verfahren des SLS basale Lesefertigkeit gemessen, das wurde bereits in Kapitel 6.1. ausführlich diskutiert, die Definition von basaler Lesefertigkeit wurde in Kapitel 3.3. definiert. Vergleichsweise wenig berücksichtigt wurde bis dato das Training basaler Lesefertigkeit. Denn *„ein erfolgreiches Training basaler Lesefertigkeiten hat dabei nicht nur den Effekt des schnelleren Lesens, sondern indirekt auch Auswirkungen auf hierarchiehöhere Verstehensprozesse beim Lesen“* (Leseforum Bayern 2008, S.6) Intuitiv wurde deutlich, das Interviewpartnerin 1 und 2 ideale Fördermaßnahmen im Bereich des Lesens ergriffen, da Leseflüssigkeit in erster Linie nur durch Übung verbessert werden kann. Da in der deutschsprachigen Forschung das Training von Lesekompetenz weniger verbreitet ist als im amerikanischen Bildungssystem, werden nun zwei Ansätze aus diesem Sprachraum vorgestellt. (Vgl. ebd., S.7-8) *„Die beiden Ansätze bestehen in 1) Lautlese-Verfahren, die über angeleitetes Training eine direkte Förderung der einzelnen Fluency-Komponenten ansteuern, und 2) Vielleseverfahren, die auf ein gesteigertes Lesepensum im Rahmen von unterrichtlichen freien Lesezeiten setzen“* (ebd., S.8).

Was den Bereich der Lautleseverfahren betrifft, kann das laute Vorlesen, wo auch explizit auf die korrekte Aussprache geachtet wird, ein Mittel zur Förderung der basalen Lesefertigkeit darstellen. Bewusst gemacht werden muss nur die Tatsache, dass dieses Verfahren für unterschiedliche Schüler/innengruppen unterschiedlich gut geeignet ist (vgl. ebd., S.8). Im Gegensatz dazu wird in Hinblick auf Vielleseprogramme die Meinung vertreten, dass das

individuelle Training unabhängig von der Qualität der Texte einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Ziel dieses Programms ist, dass die Schüler/innen im Rahmen des Unterrichts mehrmals wöchentlich für eine bestimmte Zeit Raum zum Lesen ihrer eigenen Lektüren bekommen, wobei diese Texte nicht Bestandteil des Unterrichts werden sollten. In dieser Zeit sollten Lehrer/innen lediglich die Aufgabe als Lesemodell übernehmen beziehungsweise Beratungs- und Moderationsfunktionen haben. (Vgl. ebd., S.8)

14. Resümee und Ausblick

Im Laufe der Beantwortung der Forschungsfrage „Welche Probleme treten auf, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt wird?“, wurde deutlich, dass Probleme bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund auftreten können, wenn mit diesen das SLS durchgeführt wird. Faktoren für das Auftreten von Schwierigkeiten können einerseits der Migrationshintergrund selbst sein, doch andererseits sind oft die soziokulturellen Einflussfaktoren im näheren Umfeld der Schüler/innen dafür verantwortlich.

Schüler/innen mit Migrationshintergrund schneiden beim SLS oft schlechter ab, da ihre Erstsprache eine andere als Deutsch ist, und ihnen in Deutsch oft der notwendige Wortschatz fehlt, sich das kulturelle Verständnis von Österreich von dem ihrer Heimat unterscheidet oder dass Schwierigkeiten im Bereich der deutschen Grammatik auftreten. Während jeder Mensch die volle Kompetenz in seiner Muttersprache ohne speziellen Unterricht und besondere Unterweisung erhält, gilt das nicht für das Lesen (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988, S.35). Denn *„die Verarbeitung schriftlich notierter Sprache ist eine Kulturtechnik, die nicht einfach durch „natürlich verstehenden Kontakt“ wächst bzw. erworben wird. Sie ist erst ab einem bestimmten Grad der sprachlichen und kognitiven sowie visuellen Koordination zugänglich.“* (Ebd., 35-36) Außerdem sind bewusster Unterricht und konsequentes Üben notwendig, was nicht auf den mündlichen Bereich des muttersprachlichen Erwerbs zutrifft (vgl. ebd., S.36). *„Grad und Tiefe der Lesefähigkeit haben weitreichende Auswirkungen auf die kulturelle und intellektuelle Bereicherung der Individuen, verändern aber auch die Komplexität der Sprachwahrnehmung“* (ebd., S.36).

Das SLS wurde ursprünglich für deutschsprachige Schüler/innen entwickelt, die mit der kulturellen Bedeutung vertraut sind, die in den Items des SLS vorkommen. Wie Interviewpartner 3 erläuterte, wird das am Satz „Wir bekommen die Milch von der Kuh“ deutlich. Für die meisten österreichischen Kinder ist dieser Satz logisch (vgl. Interview3, Zeilen 296-302), doch es gibt Kulturen, wo es gar keine Kühe gibt – diese Kinder werden Probleme damit haben, diesen Satz richtig zu beantworten. In so einem Fall haben Kinder jedoch keine Leseschwäche, sondern Verständnisprobleme. Ebenfalls ist Leseferne im Elternhaus – übrigens auch bei deutschsprachigen Kindern – nicht selten verantwortlich für Lesedefizite. *„Die soziale und kommunikative lesebezogene Praxis der Familie lässt sich im Sinne von Coleman (1988) auch als soziales Konzept verstehen, das in der sozialen Beziehung*

mit den Familienmitgliedern als relevanten anderen Personen für das Kind gewisse Normen, Erwartungen, Verpflichtungen oder auch soziale Kontrolle des Lesens festlegt“ (BMBF 2007, Förderung von Lesekompetenz – Expertise, S.41).

Schließlich muss erwähnt werden, dass das SLS mit dem Ziel erstellt wurde, den österreichischen Lehrer/innen ein einfaches und schnelles Mittel in die Hand zu geben, mit dem sie einen Überblick über den Leistungsstand ihrer Klasse im Bereich der basalen Lesefertigkeit gewinnen können. Auch wenn es kontroverse Ansichten darüber gibt, ob das SLS nun ein sinnvolles Messinstrument ist, oder nicht, sollte einem doch bewusst sein, was es messen will. Außerdem ist eine Durchführung des SLS eine einmalige Bestandsaufnahme der Leistungen eines Kindes – anhand eines Ergebnisses kann jedoch keine Leseschwäche diagnostiziert werden. Als Lehrperson kann dieses Ergebnis allerdings ein Anhaltspunkt für weitere Fördermaßnahmen oder andere Testmittel sein. Denn für eine Diagnose von Leseschwäche – das wurde in Kapitel 6.2. angeschnitten – sind andere Testungen erforderlich.

Abschließend sollten die Lehrer/innen teilweise genauer über die positiven Aspekte des SLS aufgeklärt werden. Allerdings sollte sich jede Lehrperson dessen bewusst sein, dass das SLS eine Momentaufnahme ist, die keinesfalls in die Leistungsbeurteilung einfließen darf. Meiner Ansicht nach sollte das SLS in den Schulen nicht verpflichtend durchgeführt werden müssen – es sollte in der Verantwortung jeder Lehrperson liegen, ob sie das Verfahren des SLS für ihre Klasse in der jeweiligen Situation für sinnvoll erachtet.

Quellenangaben:

BIFFL, Gudrun; SKRIVANEK, Isabella (2011). Schule – Migration – Gender. Endbericht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf, Zugriff 30.8.2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Band 17. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf, Zugriff 29.8.2013.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (2002). Schulpsychologisches Bildungsberatung. Schullaufbahnberatung auf der 4.Schulstufe. Eine Handreichung für Lehrer/innen. <http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Lehrer.pdf>, Zugriff 13. August 2013.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk). Zentrum für Schulentwicklung Graz – Klagenfurt. Integration in der Praxis. Heft 2/ September 2005. Lese, Rechtschreib- und Rechenschwäche. Aufmerksamkeitsdefizit – Hyperaktivitätsstörung. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L_nvXWkov8AJ:pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx%3Fid%3D318+&cd=5&hl=de&ct=clnk&gl=at, Zugriff 15. August 2013.

Bundesministerium für Inneres (BMI). Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/INtegrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (Abfrage am 4.1.2001)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) (2007). Lesen fördern – Leser/innen stärken. <http://www.eduhi.at/dl/broschuerelesefoerderungonlineversion.pdf>, Zugriff 5. August 2013.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk); Stadtschulrat für Wien (SSR); Pädagogisches Institut der Stadt Wien (PI): Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. Wien: bm:uk, Jänner 2008. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hofbjj4nyeYJ:www.eduhi.at/dl/leselust_statt_lesefrust-09-07-2008-zweite-auflage100001.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at, Zugriff am 16. August 2013.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk). Salzburger Lesescreening (2010). Erfassen von basalen Lesefertigkeiten. <http://www.literacy.at/index.php?id=131>, Zugriff am 19.4.2013.

BUTTARONI, Susanne; KNAPP, Alfred: Fremdsprachenwachstum, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen, 1988. Besonders: S.34-43 und S-68-70.

CHARLTON, Michael: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript, 2007.

Das Salzburger Lesescreening 2-9 (2006). Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. http://www.lsr-ooe.gv.at/pdf/doc/erlass_2010/rs190410_Lehrerhandreichung_SLS_2-9.pdf, Zugriff am 19. April 2013.

Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). EHLICH, Konrad. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.
<http://www.bmbf.de/publikationen/index.php?S=Konrad%20Ehlich#pub>, Zugriff 3.Juli 2013.

De CILLIA, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia/ Gruber/ Krzyzanowski/ Menz (Hrsg.) Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg: 245-255. http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Mehrsprachigkeit_in_FS_Wodak_de_Cillia.pdf, Zugriff am 24.11.2013.

DÖLL, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, 2012.

DRECHSEL, Barbara: Die Lesekompetenz in Deutschland im internationalen Vergleich – Testkonzeption und Befunde aus PISA. In: LUTJEHARMS, Madeline (Hrsg.): Lesekompetenz: in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2010.

DUDEN online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schulleistungstest>, Zugriff am 25.11.2013.

EHLERS, Swantje: „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten“. In: Deutschunterricht 4, 2004, S.4-10.

EHLERS, Swantje (2003): Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit 2003. In: Abraham, U. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 297-308.

FAISTAUER, Renate: Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: De Gruyter, 2010, S.961-969.

FANDRYCH, Christian; HUFEISEN, Britta; KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFEISEN, Britta; RIEMER, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin (u.a.): de Gruyter, 2010.

FINGERHUT, Karlheinz: Lesemotivation – Lesekompetenz – integrierte Lehrbücher. In: GAISER, Gottlieb; MÜNCHENBACH, Siegfried: Leselust dank Lesekompetenz: Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. 1.Auflage. Donauwörth: Auer, 2006.

FREY, Hanno: Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen! Münster: Waxmann, 2010.

GARBE, Christine: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: ABRAHAM, Ulf (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 2003.

GARBE, Christine; HOLLE, Karl; JESCH, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.

GÄRTNER, Kathrin: Normierungsstudie zum Salzburger Lesescreening. Statistische Nachrichten 5/2010.
http://www.statistik.at/web_de/static/normierungsstudie_zum_salzburger_lesescreening_050151.pdf, Zugriff 13.8.2013.

GRABE, William: Teaching and researching reading. Harlow: Longman, 2002.

GROEBEN, Norbert: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag: Weinheim/ München, 2002.

HERZOG- PUNZENBERGER, Barbara; UNTERWURZACHER, Anne. Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. <https://www.bifie.at/print/1037>, Zugriff 23.8.2013.

HURRELMANN, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2.Auflage. Zug: Klett und Balmer, 2008.

HURRELMANN, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2009.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Online:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17458/mehrsprachigkeit/pdf> (Abfrage 24.1.2009)

KRUMM, Hans-Jürgen (2008): Förderung der Muttersprache von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/ 2008, S.7-15.

Leseforum Bayern (2008). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=90d13e76c932fa9ba5a33e07f24dd558>, Zugriff 5. August 2013.

Lesekultur macht Schule. Lesepädagogik in Kärnten (2009). Das Salzburger Lesescreening (SLS). http://www.lesekultur.ksn.at/files/2-lkms_sls_1009.pdf, Zugriff 5. August 2013.

LINDAUER, Thomas; SCHNEIDER, Hansjakob: Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2.Auflage. Zug: Klett und Balmer, 2008.

LUTJEHARMS, Madeline: Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFSEISEN, Britta; RIEMER, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: De Gruyter, 2010, S.976-982.

MAYRING, Dr. Heinz; WIMMER, Dr. Heinz (o.J.): Salzburger Lese-Screening (SLS). http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf, Zugriff 19. April 2013.

REICH, Hans H.(2008) : Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: EHLICH, Konrad; BREDEL, Ursula; REICH, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung Band 29/II), Bonn und Berlin, BMBF 2008, S.163-169.

RICHTER, Tobias; CHRISTMANN, Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2009.

RIEMER, Claudia; SETTINIERI, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C (Eds); Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK, 1 Berlin/New York: de Gruyter: 764–781.

SCHNEIDER, Hansjakob; LINDAUER, Thomas: Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2.Auflage. Zug: Klett und Balmer, 2008.

SCHREBLOWSKI, Stephanie (1971): Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster (u.a.): Waxmann, 2004.

SCHREIER, Margit; RUPP, Gerhard: Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2009.

Schulpsychologische Bildungsberatung (o.J.). Standardisierte Schulleistungstests.
http://www.sqa.at/pluginfile.php/781/mod_page/content/27/schulleistungstests.pdf, Zugriff
am 13.8.2013.

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009). Hans-Boeckler-Stiftung. Fakten für eine faire
Arbeitswelt. Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171. Soziale Ungleichheiten in
schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf.
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, Zugriff 29.8.2013.

SPRINGSITS, Birgit: Deutsch als Fremd- und/ oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In:
ÖDaF-Mitteilungen 1/ 2012, S.93-103.

VORDERER, Peter; KLIMMT, Christoph: Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von
Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: GROEBEN, Norber; HURRELMANN,
Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3.Auflage.
Weinheim, München: Juventa Verlag 2009.

Internetquellen:

Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (o.J.). 5. Schüler/innen mit Migrationshintergrund. <https://www.bifie.at/print/834>, Zugriff 30.8.2013.

Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (o.J.). 5.1. Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. <https://www.bifie.at/print/835>, Zugriff 30.8.2013.

Das Psychologie-Lexikon (2006-2008). Hamlet 3-4.
<http://www.psychology48.com/deu/d/hamlet-3-4/hamlet-3-4.htm>, Zugriff am 16. August 2013.

Gottschalk, Nadine; Ngbongolo, Aleka; Rieke, Nina (2000): Lesesozialisation – Außerschulisches Lesen bei Kindern.
<http://www.dagmarwilde.de/fuergesultisse/lesesozialisation4.html>, Zugriff 29.8.2013.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. KLIEME, Eckhard: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI Studie. Frankfurt am Main, 2006.
http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf, Zugriff 23.11.2013.

MAYRING, Dr. Heinz; WIMMER, Dr. Heinz (2002). Das Salzburger Lesescreening. Präsentation erstellt von Mag. Verena Thaler. www.ksl.salzburg.at/SLS_Lehrerversion-PowerP.ppt, Zugriff 13. August 2013.

Staatliche Schulberatungsstelle München (2010): Die Bedeutung der Testdiagnose für den Beratungsprozess. Einführung in die Thematik.
http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/verschiedenes/bedeutung_der_testdiagnostik_ulbricht.ppt, Zugriff am 25.11.2013.

Stadtschulrat für Wien (SSR) (2012): Begleitende Worte zum Einsatz des Hernalser Lesetests.
http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/1130/mod_resource/content/0/ueberpruefung/Begleitende_Worte_zum_Einsatz_des_Hernalser_Lesetests_20905.pdf, Zugriff am 1.12.2013.

Stadtschulrat für Wien (SSR) (2013): Buchstaben 8+ Lernstandserhebung.
http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/1147/mod_resource/content/2/BU8%2B.pdf, Zugriff am 1.12.2013.

Statistik Austria. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren (2010).
http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html, Zugriff 23.8.2013.

Statistik Austria. Schüler/innen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, Zugriff 31.8.2013.

Testzentrale (2013): SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest.

<http://www.testzentrale.de/programm/lese-und-rechtschreibtest.html>, Zugriff am 26.11.2013.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

- Tab.1: Stichprobengröße sowie Mittelwerte und Standardabweichungen (SD) der Testrohre für alle Normierungszeitpunkte (Mayring/ Wimmer SLS, S.7)
- Tab.2: Erstsprachen der Schüler/innen, Schule 1 (Katharina Sörös)
- Tab.3: Erstsprachen der Schüler/innen, Schule 2 (Katharina Sörös)
- Tab.4: Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items, Schule 2 (Katharina Sörös)
- Tab.5: Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items, Schule 1 (Katharina Sörös)
- Tab.6: Vergleich der SLS-Ergebnisse zwischen Schule 1 und Schule 2 (Katharina Sörös)
- Tab.7: Geschlechtsspezifische Auflistung der SLS- Ergebnisse beider Schulen (Katharina Sörös)

Abbildungsverzeichnis

- Abb.1: Ausschnitt Normtabelle SLS, Ende 3.Klasse (vgl. SLS 2-9, 2006)
- Abb.2: Statistik Austria 2010, S.41

Anhang

Lebenslauf:

Name: Katharina Sörös
Geboren: 9.1.1985 in Wien

Aus- und Weiterbildung:

1991 – 1995 Volksschule Herderplatz, 1110 Wien
1995 – 1997 BG/BRG/WK Gottschalkgasse 21, 1110 Wien
1997 – 2003 BG/BRG Berndorf, 2560 Berndorf
2003 – 2006 PÄDAK Ettenreichgasse, 1100 Wien

(Im Rahmen meines Studiums habe ich das 3.Semester in Kalmar/ Schweden verbracht.)
2008 – 2011 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
Seit 2010 Masterstudium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten:

SJ 2006/2007 Fremdsprachenassistentin in La Roche Sur Yon/ Frankreich
Seit SJ 2007/2008 Volksschullehrerin an der PVS Judenplatz, 1010 Wien

Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit

Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich mich bemüht, die Forschungsfrage „Welche Probleme treten auf, wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund das Salzburger Lesescreening (SLS) durchgeführt wird?“ zu bearbeiten.

Ich habe diese Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert, wobei ich im theoretischen Teil auf Themenbereiche eingegangen bin, die mir für die Beantwortung der Forschungsfrage als wichtig erschienen. Zunächst habe ich meine Forschungsfrage thematisiert, anschließend habe ich das Thema „Lesekompetenz“ aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet. Schließlich habe ich mich damit beschäftigt, aus welchen Gründen Menschen prinzipiell lesen und habe versucht, eine Abgrenzung der Begriffe Lesefertigkeit, Lesefähigkeit und Lesekompetenz zu schaffen. Auch auf die Begrifflichkeiten Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache bin ich eingegangen. Da das SLS ein Hauptthema meiner Masterarbeit darstellt, habe ich Test, Testgütekriterien und im Anschluss daran das Verfahren des SLS selbst eingehend beschrieben. Informationen zu Fördermöglichkeiten aufgrund des SLS, als auch Gegenstand und Motivation der Untersuchung befinden sich ebenfalls im theoretischen Teil.

Im empirischen Teil habe ich zuerst die Fragestellung erklärt, dann die Erhebungsmethoden, die Auswertungsmethoden und die Stichprobe beschrieben und begründet. Im Anschluss daran habe ich die Forschungsfrage beantwortet und die Ergebnisse diskutiert.

Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich drei Leitfadeninterviews geführt, zwei mit Lehrpersonen und ein Experteninterview. Ich habe die Untersuchungen in einer Wiener Volksschule mit hohem Migrationsanteil der Schüler/innen, sowie in einer privaten Wiener Volksschule mit eher geringem Migrationsanteil der Schüler/innen durchgeführt, es wurden zwei Klassen dafür getestet. Schließlich habe ich die beiden „Extremsituationen“ der Schulwirklichkeit miteinander verglichen und bin zu interessanten Ergebnissen gekommen, nämlich, dass Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache in Deutsch insgesamt schlechter abschnitten als ihre Klassenkolleg/innen mit Deutsch als Erstsprache. Laut der Untersuchung können der soziale Status in Familie und Umfeld, sowie das Sprachkönnen in der Erstsprache Ursachen für diese Ergebnisse sein. Aber auch der Faktor einer heterogenen Gruppe von Migrant/innen ist eine plausible Erklärung. Abschließend ist zu erwähnen, dass es für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Regel nicht möglich ist, auf dasselbe

Sprachniveau von Schüler/innen zu kommen, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Daher ist ein Vergleich im Bereich des SLS zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler/innen nicht wirklich fair. Genauere Informationen zu diesem Thema können in dieser Arbeit nachgelesen werden.

Testformate des Salzburger Lesescreenings (SLS)

SLS 2 – 9 Form A, 1

Name _____

Klasse _____ Datum _____

Bist du in Österreich geboren? Ja
Nein

Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten? Deutsch
andere Sprache

Tee kann man trinken.	✓	✗
In der Wüste regnet es oft.	✓	✗
Erdbeeren sind ganz blau.	✓	✗
Eine Woche hat sieben Tage.	✓	✗
Mit Turnschuhen kann man besser laufen als mit Gummistiefeln.	✓	✗
Kirschen können sprechen.	✓	✗

A₁

Nummer des letzten bearbeiteten Satzes: _____ Anzahl der falsch beurteilten Sätze: _____ Anzahl der ausgelassenen Sätze: _____ Anzahl der richtig beurteilten Sätze: _____

Lesequotient: _____

ÜBUNGSBLATT

Schnee ist rot. ✓ ✗
Ein Ball hat vier Ecken. ✓ ✗
Die Taube ist ein Vogel. ✓ ✗
Haifische leben im Wald. ✓ ✗
Am Sonntag ist schulfrei. ✓ ✗
Ein Buch hat viele Seiten. ✓ ✗
Mit einem Stift kann man schreiben. ✓ ✗
Ein Blatt Papier ist sehr schwer. ✓ ✗
Auf einem Sessel kann man sitzen. ✓ ✗
An einer Hand hat man drei Finger. ✓ ✗
Die Maus ist ein kleines Tier. ✓ ✗
Das Schaf hat ein weiches Fell. ✓ ✗
Das Auto parkt auf dem Dachboden. ✓ ✗
In der Bücherei gibt es Nudeln. ✓ ✗
Der Hammer ist ein Werkzeug. ✓ ✗
In einem Wald stehen viele Bäume. ✓ ✗
Luftballons kann man aufblasen. ✓ ✗
Apfelkuchen wird aus Erdbeeren gemacht. ✓ ✗
Bei Regen werden die Straßen nass. ✓ ✗
In einem Teebeutel sind Kaffeebohnen. ✓ ✗
Auf dem Bauernhof leben viele Dinosaurier. ✓ ✗
Pilze, die giftig sind, darf man nicht essen. ✓ ✗
In einer Stadt wohnen viele Menschen. ✓ ✗
Wenn man einen Bären fangen will, braucht man eine Mausefalle. ✓ ✗
Am schnellsten fahren Autos, die mit Erbsen vollgetankt sind. ✓ ✗
Menschen mit einer Glatze haben sehr viele Haare auf dem Kopf. ✓ ✗
Wenn man mit dem Zug fährt, ist man schneller als zu Fuß. ✓ ✗
Das Spinnennetz wird von Wespen gemacht. ✓ ✗
!!STOP!! !Bitte nicht umblättern!

1	Bäume können sprechen. ✓ ✗
2	Wasser ist nass. ✓ ✗
3	Der Löwe brüllt. ✓ ✗
4	Flugzeuge können fliegen. ✓ ✗
5	Schweine haben Flügel. ✓ ✗
6	Im Winter ist es heiß. ✓ ✗
7	Pflanzen brauchen Wasser. ✓ ✗
8	Vögel bauen Nester. ✓ ✗
9	In der Nacht scheint die Sonne. ✓ ✗
10	Steine sind hart. ✓ ✗
11	Ein Riese ist groß. ✓ ✗
12	Honig schmeckt sauer. ✓ ✗
13	Bäume haben Wurzeln. ✓ ✗
14	Ein Kreis ist rund. ✓ ✗
15	Mit der Angel fängt man Fische. ✓ ✗
16	Menschen essen gerne Gras. ✓ ✗
17	Der Gärtner pflanzt Blumen. ✓ ✗
18	Ameisen können tanzen. ✓ ✗
19	Elefanten sind sehr leichte Tiere. ✓ ✗
20	Schwarz ist eine helle Farbe. ✓ ✗
21	Die Armbanduhr zeigt die Zeit an. ✓ ✗
22	Das Gras ist rosarot. ✓ ✗
23	Schiffe fahren auf Schienen. ✓ ✗
24	Die Schale der Orange ist violett. ✓ ✗
25	Schuhe trägt man an den Füßen. ✓ ✗
26	Ein Picknick macht man im Haus. ✓ ✗
27	In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte. ✓ ✗
28	Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis. ✓ ✗
29	Die Kuh frisst Gras von einem Teller. ✓ ✗
30	Das Besteck braucht man zum Essen. ✓ ✗

31	Zum Geburtstag bekommt man oft Geschenke. ✓ ✗
32	Wer eine Brille trägt, kann besser hören. ✓ ✗
33	Der Salat wächst auf dem Fußballplatz. ✓ ✗
34	Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern. ✓ ✗
35	Mineralwasser wird in Flaschen verkauft. ✓ ✗
36	Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal. ✓ ✗
37	Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser. ✓ ✗
38	Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben. ✓ ✗
39	In der Schule ist das Schummeln erlaubt. ✓ ✗
40	Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle. ✓ ✗
41	Wenn ein Feuer ausbricht, ruft man die Feuerwehr. ✓ ✗
42	Auf den Bus wartet man an einer Haltestelle. ✓ ✗
43	Wenn es regnet, braucht man einen Sonnenhut. ✓ ✗
44	Am Flughafen starten und landen viele Züge. ✓ ✗
45	Mit der Kaffeemaschine kann man frische Suppe kochen. ✓ ✗
46	Damit die Zähne gesund bleiben, soll man sie täglich putzen. ✓ ✗
47	Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht. ✓ ✗
48	In einem Sportgeschäft wird chinesisches Essen verkauft. ✓ ✗
49	Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen. ✓ ✗
50	Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist. ✓ ✗
51	Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie. ✓ ✗
52	Im Frühling beginnen die Tiere mit dem Winterschlaf. ✓ ✗
53	Mit einem Fieberthermometer misst man den Luftdruck. ✓ ✗
54	In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren. ✓ ✗
55	Jemand, der ein Fußballspiel leitet, ist ein Schiedsrichter. ✓ ✗
56	Fallschirmspringer versuchen immer, auf einem Kirchturm zu landen. ✓ ✗
57	In der Weihnachtszeit stellen viele Familien in ihrer Wohnung einen Christbaum auf. ✓ ✗
58	Wenn die Fußgängerampel grün ist, darf man über die Straße gehen. ✓ ✗
59	Pflanzen, die unter Naturschutz stehen, dürfen nicht gepflückt werden. ✓ ✗
60	Gleich am Anfang des Schuljahres beginnen die Sommerferien. ✓ ✗

61	Auf einem Flohmarkt kann man alte und gebrauchte Gegenstände kaufen. ✓ ✗
62	Damit man ein Auto selbst fahren darf, muss man einen Führerschein besitzen. ✓ ✗
63	Die Obsttorte schmeckt am besten mit gesalzenen Gurkenscheiben. ✓ ✗
64	Viele Menschen verwenden einen Wecker, um in der Früh rechtzeitig aufzuwachen. ✓ ✗
65	Ein Feuerwerk ist am schönsten, wenn es draußen bereits dunkel ist. ✓ ✗
66	Eine Perlenkette ist ein Schmuckstück, das man um den Hals trägt. ✓ ✗
67	Bevor ein Baby zur Welt kommt, ist es neun Monate lang im Bauch des Vaters. ✓ ✗
68	Wenn viel Schnee liegt, kann man einen Schneemann bauen. ✓ ✗
69	In einer Tintenpatrone, die man in eine Füllfeder gibt, befindet sich Heidelbeersaft. ✓ ✗
70	Sind die Fenster frisch geputzt, ist es im Klassenzimmer viel dunkler. ✓ ✗
71	Die Menschen haben im Körper ein Gerüst aus Knochen, das man auch Skelett nennt. ✓ ✗
72	Eine Rolltreppe benützt man, um bequem in ein anderes Stockwerk zu gelangen. ✓ ✗
73	Wer sehr oft mit dem Rad fährt, muss besonders viel Geld für Benzin ausgeben. ✓ ✗
74	In vielen Städten führt eine Autobahn oder eine Schnellstraße mitten durch die Fußgängerzone. ✓ ✗
75	Wenn man eine Fischspeise isst, muss man aufpassen, dass man keine Gräten schluckt. ✓ ✗
76	Ein Kochtopf ist ein Gefäß, in das man die Jause für die Schule einpackt. ✓ ✗
77	Milch ist ein Nahrungsmittel, das in vielen Speisen enthalten ist und das von Bienen produziert wird. ✓ ✗
78	Im Sommer, wenn es sehr heiß ist, verwendet man am besten viel Sonnencreme, um den Durst zu löschen. ✓ ✗
79	Heutzutage stehen den Menschen bessere Werkzeuge zur Verfügung als in der Steinzeit. ✓ ✗
80	In einem Tresor werden wertvolle Dinge aufbewahrt, damit sie nicht so leicht gestohlen werden. ✓ ✗
81	Hochhäuser sind Gebäude, die man in großen Städten sehen kann und die besonders niedrig sind. ✓ ✗
82	Da ein Kaktus nur wenig Wasser braucht, findet man diese Pflanze auch in sehr trockenen Gebieten der Erde. ✓ ✗
83	Wenn man eine leere Glasflasche richtig entsorgen will, wirft man sie in den Container für Biomüll. ✓ ✗
84	Das Alphabet vollständig zu können ist nicht einfach, da fast jeden Tag neue Buchstaben erfunden werden. ✓ ✗

85	Weil Butter ein Milchprodukt ist und daher leicht verdirbt, sollte man sie möglichst kühl aufbewahren. ✓ ✗
86	An Wochentagen verbringen die Kinder den Vormittag in der Schule und die Eltern sind im Kindergarten. ✓ ✗
87	Da Kamele sehr lange ohne Wasser auskommen können, sind sie als Lastentiere für die Wüste besonders geeignet. ✓ ✗
88	Damit man beim Fahrradfahren schnell vorankommt, muss man fest in die Pedale treten und mit den Zähnen klappern. ✓ ✗
89	Ein Handy kann man auch außerhalb des Hauses verwenden, da es nicht ständig an ein Kabel angeschlossen sein muss. ✓ ✗
90	Mit der Fernbedienung eines Fernsehgerätes kann man die Lautstärke verändern, den Sender wechseln oder das Gerät ausschalten. ✓ ✗
91	Damit schmutzige Kleidung wieder sauber wird, wäscht man sie in der Waschmaschine mit möglichst viel Schießpulver. ✓ ✗
92	In einem Gasthaus muss jeder, der etwas essen will, die Zutaten für die gewünschte Speise selbst mitbringen. ✓ ✗
93	Ein Vulkanausbruch kann explosionsartig verlaufen, wobei große Mengen von Lava und Asche in die Höhe geschleudert werden. ✓ ✗
94	Wenn man im Urlaub in einem Hotel übernachten will, darf man auf keinen Fall vergessen, ein Zelt und einen Schlafsack mitzunehmen. ✓ ✗
95	Wenn man lange unter Wasser bleiben will, braucht man eine Taucherausrüstung mit Sauerstoffflasche, damit man ausreichend mit Atemluft versorgt wird. ✓ ✗
96	Gold ist ein wertvolles Metall, aus dem Schmuckstücke hergestellt werden können und aus dem Apfelsaft gepresst werden kann. ✓ ✗
97	Brücken sind eine wichtige Erfindung, weil sie die Überquerung von Flüssen möglich machen, ohne dass man dabei schwimmen muss. ✓ ✗
98	Auf einer Reise haben die meisten Menschen einen Koffer oder eine Reisetasche dabei, um darin Kleidungsstücke und andere Sachen mitzunehmen. ✓ ✗
99	Feuerwehrmänner, die möglichst schnell zur Brandstelle kommen müssen, schalten das Blaulicht ein, damit andere Autofahrer aufmerksam werden und ausweichen. ✓ ✗
100	Motorradfahrer müssen deshalb einen Sturzhelm tragen, damit die Polizei sie beim Schnellfahren nicht gleich erkennt. ✓ ✗

Name _____

Klasse _____ Datum _____

Bist du in Österreich geboren? Ja
 Nein

Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten? Deutsch
 andere Sprache

Tee kann man trinken.	✓	✗
In der Wüste regnet es oft.	✓	✗
Erdbeeren sind ganz blau.	✓	✗
Eine Woche hat sieben Tage.	✓	✗
Mit Turnschuhen kann man besser laufen als mit Gummistiefeln.	✓	✗
Kirschen können sprechen.	✓	✗

A₂

Nummer des letzten bearbeiteten Satzes: _____ Anzahl der falsch beurteilten Sätze: _____ Anzahl der ausgelassenen Sätze: _____ Anzahl der richtig beurteilten Sätze: _____

Lesequotient: _____

ÜBUNGSBLATT

Schnee ist rot. ✓ ✗
Ein Ball hat vier Ecken. ✓ ✗
Die Taube ist ein Vogel. ✓ ✗
Haifische leben im Wald. ✓ ✗
Am Sonntag ist schulfrei. ✓ ✗
Ein Buch hat viele Seiten. ✓ ✗
Mit einem Stift kann man schreiben. ✓ ✗
Ein Blatt Papier ist sehr schwer. ✓ ✗
Auf einem Sessel kann man sitzen. ✓ ✗
An einer Hand hat man drei Finger. ✓ ✗
Die Maus ist ein kleines Tier. ✓ ✗
Das Schaf hat ein weiches Fell. ✓ ✗
Das Auto parkt auf dem Dachboden. ✓ ✗
In der Bäckerei gibt es Nudeln. ✓ ✗
Der Hammer ist ein Werkzeug. ✓ ✗
In einem Wald stehen viele Bäume. ✓ ✗
Luftballons kann man aufblasen. ✓ ✗
Apfelkuchen wird aus Erdbeeren gemacht. ✓ ✗
Bei Regen werden die Straßen nass. ✓ ✗
In einem Teebeutel sind Kaffeebohnen. ✓ ✗
Auf dem Bauernhof leben viele Dinosaurier. ✓ ✗
Pilze, die giftig sind, darf man nicht essen. ✓ ✗
In einer Stadt wohnen viele Menschen. ✓ ✗
Wenn man einen Bären fangen will, braucht man eine Mausefalle. ✓ ✗
Am schnellsten fahren Autos, die mit Erbsen vollgetankt sind. ✓ ✗
Menschen mit einer Glatze haben sehr viele Haare auf dem Kopf. ✓ ✗
Wenn man mit dem Zug fährt, ist man schneller als zu Fuß. ✓ ✗
Das Spinnennetz wird von Wespen gemacht. ✓ ✗
!!STOP!! !Bitte nicht umblättern!

1	Wasser ist nass. ✓ ✗
2	Schweine haben Flügel. ✓ ✗
3	Bäume können sprechen. ✓ ✗
4	Der Löwe brüllt. ✓ ✗
5	Im Winter ist es heiß. ✓ ✗
6	Flugzeuge können fliegen. ✓ ✗
7	Pflanzen brauchen Wasser. ✓ ✗
8	In der Nacht scheint die Sonne. ✓ ✗
9	Vögel bauen Nester. ✓ ✗
10	Steine sind hart. ✓ ✗
11	Bäume haben Wurzeln. ✓ ✗
12	Honig schmeckt sauer. ✓ ✗
13	Ein Riese ist groß. ✓ ✗
14	Mit der Angel fängt man Fische. ✓ ✗
15	Menschen essen gerne Gras. ✓ ✗
16	Ein Kreis ist rund. ✓ ✗
17	Ameisen können tanzen. ✓ ✗
18	Der Gärtner pflanzt Blumen. ✓ ✗
19	Elefanten sind sehr leichte Tiere. ✓ ✗
20	Schwarz ist eine helle Farbe. ✓ ✗
21	Das Gras ist rosarot. ✓ ✗
22	Die Armbanduhr zeigt die Zeit an. ✓ ✗
23	Schiffe fahren auf Schienen. ✓ ✗
24	Die Schale der Orange ist violett. ✓ ✗
25	Schuhe trägt man an den Füßen. ✓ ✗
26	Ein Picknick macht man im Haus. ✓ ✗
27	Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis. ✓ ✗
28	In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte. ✓ ✗
29	Das Besteck braucht man zum Essen. ✓ ✗
30	Die Kuh frisst Gras von einem Teller. ✓ ✗

31	Wer eine Brille trägt, kann besser hören. ✓ ✗
32	Der Salat wächst auf dem Fußballplatz. ✓ ✗
33	Zum Geburtstag bekommt man oft Geschenke. ✓ ✗
34	Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern. ✓ ✗
35	Mineralwasser wird in Flaschen verkauft. ✓ ✗
36	Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben. ✓ ✗
37	Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal. ✓ ✗
38	In der Schule ist das Schummeln erlaubt. ✓ ✗
39	Wenn ein Feuer ausbricht, ruft man die Feuerwehr. ✓ ✗
40	Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser. ✓ ✗
41	Wenn es regnet, braucht man einen Sonnenhut. ✓ ✗
42	Am Flughafen starten und landen viele Züge. ✓ ✗
43	Auf den Bus wartet man an einer Haltestelle. ✓ ✗
44	Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle. ✓ ✗
45	Mit der Kaffeemaschine kann man frische Suppe kochen. ✓ ✗
46	Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht. ✓ ✗
47	Damit die Zähne gesund bleiben, soll man sie täglich putzen. ✓ ✗
48	Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist. ✓ ✗
49	In einem Sportgeschäft wird chinesisches Essen verkauft. ✓ ✗
50	Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie. ✓ ✗
51	Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen. ✓ ✗
52	In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren. ✓ ✗
53	Mit einem Fieberthermometer misst man den Luftdruck. ✓ ✗
54	Im Frühling beginnen die Tiere mit dem Winterschlaf. ✓ ✗
55	Jemand, der ein Fußballspiel leitet, ist ein Schiedsrichter. ✓ ✗
56	In der Weihnachtszeit stellen viele Familien in ihrer Wohnung einen Christbaum auf. ✓ ✗
57	Fallschirmspringer versuchen immer, auf einem Kirchturm zu landen. ✓ ✗
58	Wenn die Fußgängerampel grün ist, darf man über die Straße gehen. ✓ ✗
59	Gleich am Anfang des Schuljahres beginnen die Sommerferien. ✓ ✗
60	Pflanzen, die unter Naturschutz stehen, dürfen nicht gepflückt werden. ✓ ✗

61	Damit man ein Auto selbst fahren darf, muss man einen Führerschein besitzen. ✓ ✗
62	Die Obsttorte schmeckt am besten mit gesalzenen Gurkenscheiben. ✓ ✗
63	Auf einem Flohmarkt kann man alte und gebrauchte Gegenstände kaufen. ✓ ✗
64	Viele Menschen verwenden einen Wecker, um in der Früh rechtzeitig aufzuwachen. ✓ ✗
65	Bevor ein Baby zur Welt kommt, ist es neun Monate lang im Bauch des Vaters. ✓ ✗
66	Ein Feuerwerk ist am schönsten, wenn es draußen bereits dunkel ist. ✓ ✗
67	Wenn viel Schnee liegt, kann man einen Schneemann bauen. ✓ ✗
68	Eine Perlenkette ist ein Schmuckstück, das man um den Hals trägt. ✓ ✗
69	In einer Tintenpatrone, die man in eine Füllfeder gibt, befindet sich Heidelbeersaft. ✓ ✗
70	Wer sehr oft mit dem Rad fährt, muss besonders viel Geld für Benzin ausgeben. ✓ ✗
71	Die Menschen haben im Körper ein Gerüst aus Knochen, das man auch Skelett nennt. ✓ ✗
72	Eine Rolltreppe benützt man, um bequem in ein anderes Stockwerk zu gelangen. ✓ ✗
73	Sind die Fenster frisch geputzt, ist es im Klassenzimmer viel dunkler. ✓ ✗
74	In vielen Städten führt eine Autobahn oder eine Schnellstraße mitten durch die Fußgängerzone. ✓ ✗
75	Ein Kochtopf ist ein Gefäß, in das man die Jause für die Schule einpackt. ✓ ✗
76	Wenn man eine Fischspeise isst, muss man aufpassen, dass man keine Gräten schluckt. ✓ ✗
77	Im Sommer, wenn es sehr heiß ist, verwendet man am besten viel Sonnencreme, um den Durst zu löschen. ✓ ✗
78	Milch ist ein Nahrungsmittel, das in vielen Speisen enthalten ist und das von Bienen produziert wird. ✓ ✗
79	Heutzutage stehen den Menschen bessere Werkzeuge zur Verfügung als in der Steinzeit. ✓ ✗
80	Hochhäuser sind Gebäude, die man in großen Städten sehen kann und die besonders niedrig sind. ✓ ✗
81	In einem Tresor werden wertvolle Dinge aufbewahrt, damit sie nicht so leicht gestohlen werden. ✓ ✗
82	Da ein Kaktus nur wenig Wasser braucht, findet man diese Pflanze auch in sehr trockenen Gebieten der Erde. ✓ ✗
83	Weil Butter ein Milchprodukt ist und daher leicht verdirbt, sollte man sie möglichst kühl aufbewahren. ✓ ✗
84	Das Alphabet vollständig zu können ist nicht einfach, da fast jeden Tag neue Buchstaben erfunden werden. ✓ ✗

85	Wenn man eine leere Glasflasche richtig entsorgen will, wirft man sie in den Container für Biomüll. ✓ ✗
86	Damit man beim Fahrradfahren schnell vorankommt, muss man fest in die Pedale treten und mit den Zähnen klappern. ✓ ✗
87	Da Kamele sehr lange ohne Wasser auskommen können, sind sie als Lasttiere für die Wüste besonders geeignet. ✓ ✗
88	Ein Handy kann man auch außerhalb des Hauses verwenden, da es nicht ständig an ein Kabel angeschlossen sein muss. ✓ ✗
89	An Wochentagen verbringen die Kinder den Vormittag in der Schule und die Eltern sind im Kindergarten. ✓ ✗
90	Mit der Fernbedienung eines Fernsehgerätes kann man die Lautstärke verändern, den Sender wechseln oder das Gerät ausschalten. ✓ ✗
91	In einem Gasthaus muss jeder, der etwas essen will, die Zutaten für die gewünschte Speise selbst mitbringen. ✓ ✗
92	Damit schmutzige Kleidung wieder sauber wird, wäscht man sie in der Waschmaschine mit möglichst viel Schießpulver. ✓ ✗
93	Ein Vulkanausbruch kann explosionsartig verlaufen, wobei große Mengen von Lava und Asche in die Höhe geschleudert werden. ✓ ✗
94	Wenn man lange unter Wasser bleiben will, braucht man eine Taucherausrüstung mit Sauerstoffflasche, damit man ausreichend mit Atemluft versorgt wird. ✓ ✗
95	Brücken sind eine wichtige Erfindung, weil sie die Überquerung von Flüssen möglich machen, ohne dass man dabei schwimmen muss. ✓ ✗
96	Wenn man im Urlaub in einem Hotel übernachten will, darf man auf keinen Fall vergessen, ein Zelt und einen Schlafsack mitzunehmen. ✓ ✗
97	Gold ist ein wertvolles Metall, aus dem Schmuckstücke hergestellt werden können und aus dem Apfelsaft gepresst werden kann. ✓ ✗
98	Auf einer Reise haben die meisten Menschen einen Koffer oder eine Reisetasche dabei, um darin Kleidungsstücke und andere Sachen mitzunehmen. ✓ ✗
99	Motorradfahrer müssen deshalb einen Sturzhelm tragen, damit die Polizei sie beim Schnellfahren nicht gleich erkennt. ✓ ✗
100	Feuerwehrmänner, die möglichst schnell zur Brandstelle kommen müssen, schalten das Blaulicht ein, damit andere Autofahrer aufmerksam werden und ausweichen. ✓ ✗

Detaillierte Auflistung der fehlerhaften/ ausgelassenen Items nach Schule 1 und Schule 2

Auswertung der falschen und ausgelassenen Items
(Schule 1)

Form A1 (11 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen Items</i>
(3) Der Löwe brüllt.	1
(11) Ein Riese ist groß.	2
(12) Honig schmeckt sauer.	2
(15) Mit der Angel fängt man Fische.	2
(25) Schuhe trägt man an den Füßen.	1
(28) Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	2
(29) Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
(30) Das Besteck braucht man zum Essen.	3
(34) Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern.	1
(36) Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	2

Form A1 (11 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der ausgelassenen Items</i>
(3) Der Löwe brüllt.	1
(21) Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	1
(26) Ein Picknick macht man im Haus.	1
(27) In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte.	1
(28) Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	1
(30) Das Besteck braucht man zum Essen.	1

Form A2 (9 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen Items</i>
(1) Wasser ist nass.	1
(4) Der Löwe brüllt.	1
(9) Vögel bauen Nester.	1
(10) Steine sind hart.	1
(11) Bäume haben Wurzeln.	2
(12) Honig schmeckt sauer.	1
(13) Ein Riese ist groß.	3
(14) Mit der Angel fängt man Fische.	1
(15) Menschen essen gerne Gras.	1
(17) Ameisen können tanzen.	1
(22) Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	2
(27) Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	3
(29) Das Besteck braucht man zum Essen.	1
(46) Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht.	1

Auswertung der falschen und ausgelassenen Items
(Schule 1)

Form A2 (9 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der ausgelassenen Items</i>
(40) Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser.	1

Form A1 und A2 (20 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen Items</i>
Ein Riese ist groß.	5
Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	5
Das Besteck braucht man zum Essen.	4
Honig schmeckt sauer.	3
Mit der Angel fängt man Fische.	3
Der Löwe brüllt.	2
Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	2
Bäume haben Wurzeln.	2
Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	2
Schuhe trägt man an den Füßen.	1
Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern.	1
Wasser ist nass.	1
Vögel bauen Nester.	1
Steine sind hart.	1
Menschen essen gerne Gras.	1
Ameisen können tanzen.	1
Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht.	1

Form A1 und A2 (20 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items</i>
Am Nordpol gibt es viel Schnee und Eis.	6
Ein Riese ist groß.	5
Das Besteck braucht man zum Essen.	5
Honig schmeckt sauer.	3
Mit der Angel fängt man Fische.	3
Der Löwe brüllt.	3
Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	3
Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	2
Bäume haben Wurzeln.	2
Schuhe trägt man an den Füßen.	1
Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
Ein Lastwagen fährt auf zwei Rädern.	1
Wasser ist nass.	1
Vögel bauen Nester.	1
Steine sind hart.	1

Menschen essen gerne Gras.	1
Ameisen können tanzen.	1
Sonnenbrillen schützen die Augen vor hellem Licht.	1
Ein Picknick macht man im Haus.	1
In einem Krankenhaus arbeiten viele Ärzte.	1
Gute Schwimmer haben Angst vor dem Wasser.	1

Auswertung der falschen und ausgelassenen Items
(Schule 2)

Form A1 (26 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen Items</i>
(15) Mit der Angel fängt man Fische.	1
(17) Der Gärtner pflanzt Blumen.	2
(18) Ameisen können tanzen.	1
(21) Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	1
(29) Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
(30) Das Besteck braucht man zum Essen.	1
(36) Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	1
(38) Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben.	1
(40) Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.	1
(49) Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen.	1
(51) Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie.	1
(54) In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren.	1

Form A1 (26 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der ausgelassenen Items</i>
(18) Ameisen können tanzen.	1
(40) Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.	1
(49) Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen.	1
(50) Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist.	1

Form A1 (25 Bögen)	
<i>Items</i>	<i>Anzahl der falschen bzw. ausgelassenen Items</i>
Ameisen können tanzen.	2
Der Gärtner pflanzt Blumen.	2
Im See kann man schwimmen, tauchen und einkaufen.	2
Im Fluss schwimmen viele Tischtennisbälle.	2
Wenn jemand lacht, erkennt man, dass er traurig ist.	1
Mit der Angel fängt man Fische.	1
Die Armbanduhr zeigt die Zeit an.	1
Eine Banane ist so gerade wie ein Lineal.	1
Bekommen Blumen lange kein Wasser, dann verwelken sie.	1
In einem Streichelzoo ist es erlaubt, die Tiere zu berühren.	1
Das Besteck braucht man zum Essen.	1
Die Kuh frisst Gras von einem Teller.	1
Wenn man Fieber hat, soll man im Bett bleiben.	1

Interviewtranskription 1 (Lehrperson)

I ... **Interviewer**

LP ... **Lehrperson**

I: Ahm, also... seit wann arbeiten Sie mit den Schüler/innen dieser Klasse zusammen?

LP: Also seit der ersten Klasse, bis auf die, die halt zwischendurch nachgekommen sind.

I: Okay... und wie viele Schüler/innen sind zurzeit in dieser Klasse?

LP: Ahm... 22.

I: 22. Ja, ahm, und welche Nationalitäten sind in dieser Klasse vorhanden?

LP: Ahm ... Serben, Mazedonier, Kroaten, Bosnier, Türken... Afghanistan ist noch dabei. Ahm...Tschetschenen, Philippinen... was kommt noch? Ah, wart a mal. Das sind jetzt die, die mir auf die Schnelle einfallen. Aber wenn Sie wollen, holen wir die Klassenliste und ich sag's Ihnen durch.

I: Okay.... Ja, dann... das können wir auch später, wenn ich das dann...

LP: Mhm.

I: Ja, dann... und gibt es von einer Nationalität auch mehrere Kinder?

LP: Ja. Ja, es gibt vier türkische Kinder, dann gibt's. Ja, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, dann sind auch jeweils zwei bis drei.

I: Ja. Okay...

LP: Und sonst sind's eher einzeln. Zwei mazedonische...

I: Mhm. Okay... Und ahm... und wie schätzen Sie die Umgangsformen der Schüler untereinander ein? Beziehungsweise, was ist Ihnen hinsichtlich des sozialen Verhaltens in der Schule ah in der Klasse aufgefallen?

LP: Prinzipiell sind sie a sehr soziale Klasse, also sie sind sehr hilfsbereit und es sind auch keine großen Probleme zwischen Mädchen und Buben. Ahm, zeitweise gibt's manchmal so a bissl ich nenn das Hahnenkämpfe//

I: *Ja?*

LP: Zwischen den Buben. Aber da geht's nicht um Nationalitäten, sondern da geht's einfach um um hierarchische Strukturen in der Klasse.

I: *Ja, also so wie in jeder Klasse praktisch.*

LP: Ja, ja.

I: *Okay... ahm... und wie gut sprechen Ihre Schüler/innen in der Regel Deutsch?*

LP: Naja... also wie soi man sagen... also mit ihnen zu sprechen und zu verstehen, was sie wollen, ahm... geht gut.

I: *Mhm.*

LP: Und es täuscht auch oft ein bissl über das hinweg, was sie wirklich können. Also, wenn man dann genauer hinhört und bewusst die Sprache wahrnimmt, dann bemerkt man schon, dass grammatikalische Probleme sind... und besonders dann im Schriftlichen, is es dann massiv.

I: *Okay... und welche Auffälligkeiten gibt es beim Erlernen der deutschen Sprache? Was ist Ihnen dabei aufgefallen?*

LP: Naja, also der Satzbau is amal schwierig, mit den Präpositionen, mit den Artikeln... auch die die Merkfähigkeit bei vielen Kindern, was ja jetzt Wortschatz betrifft, ist nicht wahnsinnig groß. Und was ma auch oft auffällt ist, dass, wenn man Wörter lernt...

I: *Mhm.*

LP: Dass die in geringfügiger Veränderung dann keinen Zusammenhang mehr herstellen können. Also jetzt zum Beispiel in der Mitvergangenheitsform... oder auch nur in der Personalform... is für die Kinder dann plötzlich wie ein neues Wort...

I: *Okay... gut... Und welche Maßnahmen setzen Sie so im Bereich der Deutschförderung?*

LP: Ahm... meinen Sie jetzt mit Zusatzlehrern... oder überhaupt?

I: Ja, Zusatzlehrer oder auch selbst//

LP: Ja, wir ham wir ham... in der Klassen ham wir auch eine Teamlehrerin, die ist in jeder Deutschstunde bei uns. Also die ist vier Deutschstunden in der Woche bei mir, zusätzlich ham wir einen Lesepaten, der eigentlich auch weniger liest als versucht, die Kinder eigentlich so zu unterstützen... und der kriegt halt immer die, die am meisten Hilfe brauchen... ja, also und wir üben halt, also prinzipiell, jeder Text wird zerpfückt und die Wörter wern rausgsucht, wern nochmal besprochen, was das überhaupt heißt, teilweise mit Bildern unterstützt. In diese Richtung muss man halt viel am Grundwortschatz arbeiten.

I: Okay... und welche Maßnahmen setzen Sie beim Erlernen des Lesens?

LP: Naja, wir ham anfangen mit dem Programm Lilos Lesewelt, weil ich das Gefühl hab, dass diese Arbeit am Computer das gut unterstützt und das Lesenlernen hat eigentlich auch gut funktioniert, diese Lesetechnik... ham eigentlich alle recht schnell erlernt. Das Problem war halt dann nachher das Textverständnis.

I: Okay...

LP: Also es lesen auch einige ganz gut vor... und wenn's dann darum geht herauszufinden, was passiert in dem Text, dann wissen's es net. Und das täuscht halt auch oft drüber hinweg, weil sie gar nicht so schlecht vorlesen.

I: Okay... gut. Und haben Sie da bereits Vergleichswerte, ob diese Schwierigkeiten sich bei den Kindern ahm sich ahm von Kindern mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund unterscheiden?

LP: Ja, a bissl schon, weil wir ham auch... a Zeitlang hatten wir noch österreichische Kindern und die warn natürlich denen voraus. Allein vom vom Wortschatz her und teilweise auch vom häuslichen Hintergrund.

I: Ja.

LP: Also dort, wo auch die Kinder schon mit mit Büchern schon gefördert werden oder auch mit Vorlesen.

I: Okay...

LP: Da ist einfach mehr da... und da geht's schneller und besser.

- I: Okay... und jetzt kommen wir zum Salzburger Lesescreening...*
- LP: Mhm.
- I: Wie oft ah haben Sie das Salzburger Lesescreening bereits durchgeführt? Also insgesamt, jetzt nicht in dieser Klasse. Ein Schätzwert reicht da...*
- LP: Achtmal, schätz ich.
- I: Achtmal. Okay... und wie oft mit ihrer momentanen Klasse?*
- LP: Heute zum dritten Mal.
- I: Okay... Ahm, wann, das ham sie vorher eh schon gesagt. Am Anfang der Zweiten?*
- LP: Am Ende der Zweiten, am Anfang der Dritten und jetzt.
- I: Okay. Gut... Und nach welchen Kriterien treffen Sie die Entscheidungen, welche Testbögen Sie den Schüler/innen geben?*
- LP: Also wir ham uns jetzt in der... also ich mach das mit der Parallelkollegin immer gemeinsam. Und wir ham halt gesagt, wir fangen jetzt in der dritten Klasse nochmal mit den Bögen A an. Und machen im Herbst dann A1 und A2.
- I: Okay.*
- LP: Das tauschen wir dann im Frühjahr. Und in der vierten Klasse wern wir dann die Bögen B nehmen.
- I: B... Okay. Und Sie führn dann das Salzburger Lesescreening in der vierten Klasse statt dem Hernalser Lesetest oder so durch?*
- LP: Also den Hernalser Lesetest haben wir noch nie gmacht... und ich hab mir den mal angeschaut und hab mir gedacht, dass der nicht sinnvoll ist//
- I: Zu schwer?*
- LP: Ja.
- I: Okay... und auf welche Weise haben Sie das Salzburger Lesescreening das erste Mal in der Klasse eingeführt?*
- LP: Mh... naja, ich habs ihnen halt gsagt, den Kindern halt gsagt, dass wir einen Lesetest machen und hab im Grunde genommen, so wie's halt in der Anleitung steht//

I: Okay.

LP: Versucht, halt zu erklären... Teilweise halt vereinfacht.

I: Okay...ja.

LP: Weil die Anleitung halt zu kompliziert war.

I: Ja, weil es ist mir aufgefallen. Sie ham das sehr klar und deutlich//

LP: Ja, das muss sein, weil sonst...

I: gemacht. Weil sonst verstehn sie's ja nicht.

LP: Ja, weil da ist dann wieder einer, der dann weiterblättert oder ein anderer, der nicht weiterblättert, obwohl er weiterblättern soll...

I: Ja... ja, okay... Und wie gehn Sie bei der Durchführung des Salzburger Lesescreenings genau vor? Worauf achten Sie und gestalten Sie die Durchführung- jetzt ham sie's ja zum dritten Mal gemacht – immer gleich? Oder immer ein bisschen abgeändert?

LP: Im Prinzip eigentlich immer gleich... weil ja dann auch die Kinder da Sicherheit gewinnen, je öfters sie's gmacht ham. Ja, und sonst, ich schau halt einfach drauf, dass wirklich die Zeit nützen und dann nicht... manchmal entgeht einem dann einen Blick was. Aber ich schau halt, dass net radieren oder etwas tun und ich acht drauf, dass sie ja nicht vergessen umzublättern... solche Sachen halt.

I: Okay... und welche Erfahrungen ham Sie selbst während des Salzburger Lesescreenings bei den Schüler/innen beobachten können? Wie ham sich da die Schüler verhalten und was ist Ihnen da aufgefallen?

LP: Ja, am Anfang, wenn sie's das erste Mal bekommen, da sinds natürlich entsetzt, dass sie so viel lesen sollen und so wenig Zeit bekommen. Und wenn man's ihnen dann aber erklärt, dann ist es okay für sie. Und später fragens dann auch gar nimmer nach... aber im Großen und Ganzen ist das für die Kinder ja irgendwie nichts Besonderes mehr.

I: Okay... Gut, ahm, und wie kommen die Schüler/innen mit den Testitens zurecht?

LP: Naja, ahm... es kommt halt immer auf den Wortschatz an, den das betreffende Kind hat. Wenn die den Wortschatz haben, dann geht's ganz gut...

I: Ja.

LP: Und wenn nicht, dann lassen's entweder halt Sätze aus, oder oder... machen dann Fehler aufgrund des falschen Verständnisses halt.

I: Okay, und ist Ihnen da schon aufgefallen, was da, also welche Testitems den Kindern besonders leicht fallen und wo sie besonders große Schwierigkeiten haben? Oder ist das individuell verschieden?

LP: Ja, es ist schon eher unterschiedlich. Weil es kommt eben immer gesehen auf den Wortschatz an. Wobei bei einem Kind glaub ich, die kann eh gut Deutsch und dann scheitert's an Wörtern wie Besteck.

I: Ja. Okay... und... ahm... so allgemein während der Durchführung. Was fällt den Schülern beim Salzburger Lesescreening besonders leicht und wo gibt's da Schwierigkeiten?

LP: Vom Textverständnis meinen Sie oder überhaupt?

I: Ja, überhaupt. Gesamt, am gesamten Verfahren.

LP: Naja... das Schwierige is amal, dass ich nicht umblättere, obwohl ahm... die Regeln ganz klar sind. Und das Schwierige is auch, dass ich nicht versuch, an Radiergummi zu verwenden oder eben auch zu schaun, was andere machen. Also, also diese Zeit wirklich zu nutzen, fällt vielen schwer.

I: Okay, gut. Und wie viele Testitems beantworten Ihre Schüler/innen im Schnitt im vorgegebenen Zeitraum?

LP: Ja die ersten werden wahrscheinlich gerade mal mit der ersten Seite fertig. Ich weiß nicht, sind das dreißig Fragen?

I: Ja...

LP: Und und manche sind dann a bissl mehr aber wenige kommen bis zur dritten Seite. Und die letzte Seite hat noch nie jemand angefangen, weil...

I: Okay... Und hat sich das Beantworten der Testitems von Durchführung zu Durchführung verändert?

LP: Naja... nicht wirklich grandios, muss ich sagen.

- I: Okay... und wie haben die Schüler/innen reagiert, als die Zeit für die Durchführung des Salzburger Lesescreenings vorbei war? Wie ham sich die Schüler verhalten? Was ist Ihnen dabei aufgefallen?*
- LP: Also ich find, im Großen und Ganzen warn sie ziemlich fair. Bis auf zwei oder drei, die noch probiert haben, noch irgendwas einzuringeln. Aber die meisten ham wirklich sich an die Abmachung gehalten.
- I: Okay... Und... was fällt Ihnen jetzt auf, wenn Sie Testergebnisse von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und ohne vergleichen? Gibt es da Unterschiede und welche? Ham Sie da schon Erfahrungen?*
- LP: Naja, die letzten, die ich ghabt hab mit deutscher Muttersprache, das is schon länger her und die haben einfach im Vergleich deutlich mehr Sätze bearbeitet.
- I: Okay.*
- LP: Und auch richtig beantwortet.
- I: Okay. Und... ahm, welche Auswirkungen hat es auf das Salzburger Lesescreening, wenn die Schüler/innen Deutsch als Zweitsprache sprechen?*
- LP: Naja, sie schaffen wenig von den vorgegebenen Sätzen und naja, also richtig frustriert sind's bis jetzt noch nicht gwesen. Aber ich könnt ma vorstellen, je älter sie werden und je mehr sie sich dafür interessieren, was rauskommt... dass das a bissl demotivierend is dann.
- I: Okay. Und nach welchen Kriterien werten Sie das Salzburger Lesescreening normalerweise so aus?*
- LP: Naja ... so mit den Ausgaben aus den Unterlagen.
- I: Okay... also Sie verwenden da nur die Vorgaben. Okay. Und nach welchen Kriterien interpretieren Sie das für Ihre Klasse? Wie gehn Sie mit den Testergebnissen um?*
- LP: Naja, ich hab diese... nehm auch diese Tabellen, dies da gibt und ordne das ein. Und ich notiers für mich und
- I: Okay.*

LP: Verwendts auch in, also für Elterngespräche teilweise. Aber im Großen und Ganzen muss es dann der Direktorin mehr oder weniger jederzeit zur Verfügung stehen beziehungsweise dem Bezirksinspektor, wenn der es haben möchte.

I: Ja... und welche Maßnahmen setzen Sie aufgrund der Ergebnisse des Salzburger Lesescreenings? Und können... welche Auswirkungen können Sie da nach einiger Zeit bei den Schüler/innen bemerken?

LP: Naja, wir schau halt, dass wir sehr viel lesen mit den Kindern. Auch täglich Lesehausaufgaben geben, wo auch nicht nur was zu lesen, sondern auch ein Arbeitsauftrag damit verbunden ist. Erstens einmal, dass man sieht, ob sies überhaupt wirklich machen.

I: Ja.

LP: Weil Lesen ist ja nicht sehr beliebt... und sie sagen auch beinhart, Lesen ist keine Hausübung.

I: Okay.

LP: Und ahm... zweitens halt auch, um ein bissl das Leseverständnis noch mehr zu fördern... und auch innerhalb der Klasse halt versuchen, halt zu lesen oder oder lesen und muss halt dann erzählen.

I: Okay... und so Referate oder so, machen Sie das oder noch nicht?

LP: Noch nicht wirklich. Vor allem, ich habs schon versucht, aber es sind dann nur wieder die paar guten, die's eh können und ein paar andere, die die machen einfach nichts, und... es hat noch nicht wirklich Sinn.

I: Ja. Okay, und warum beziehungsweise aus welchen Gründen führen Sie das Salzburger Lesescreening in der Klasse durch? Und was erwarten Sie sich davon?

LP: Der Grund ist einfach, weil ma müssen. Und ich erwart mir nicht wahnsinnig viel davon.... Muss ich schon sagen, also ich mach's halt, weil man's machen muss. Aber wenn wir's nicht müssten, würd ich's nicht machen.

I: Okay, gut. Und ist das von Ihrer Schule so vorgegeben, dass Sie es immer seit der zweiten Klasse machen, oder?

LP: Soweit ich jetzt informiert bin, wünscht das der Inspektor.

- I: Okay. Gut... und, ahm... Wie haben Sie sich die Kompetenzen angeeignet, die für die Durchführung des Salzburger Lesescreenings von Bedeutung sind?*
- LP: Ich war auf einem Seminar auf der PÄDAK.
- I: Mhm. Okay...*
- LP: Oder PH... Ich weiß nicht, was es damals war.
- I: Und haben Sie das Ihrer Meinung nach genug Informationen und Hilfestellungen zur Durchführung des Salzburger Lesescreenings bekommen?*
- LP: Ja, ja, denk schon.
- I: Okay... und welche Hilfestellungen oder Unterstützungen haben Sie da ahm erhalten, die für Sie sinnvoll waren?*
- LP: Naja, im Prinzip diesen Ablauf, wie man das durchführt genau einmal durchzugehen... und das auch selbst einmal auszuprobieren.
- I: Ja.*
- LP: Das war nämlich auch ein Seminarpunkt. Dass man auch sieht, wie das wirklich dann für einen selber ist.
- I: Okay.*
- LP: Und... ja, im Prinzip... es ist ja net so wahnsinnig kompliziert.
- I: Okay. Und von wem, ham Sie noch von Personen Unterstützungen erhalten oder hauptsächlich halt so durch Informationsmaterial?*
- LP: Na eben einfach dieses Seminar mit der Seminarleiterin und sonst halt fragt man die Kollegen, dies schon gmacht haben, und wenn mans dann selber mal gmacht hat, dann weiß man es ja eh.
- I: Okay... gut... und... ahm... Ja, welche Unterstützungen oder Hilfestellungen würden Sie sich hinsichtlich der Durchführung des Salzburger Lesescreenings noch wünschen?*
- LP: Mh... es geht ma nicht um Unterstützungen, es wär halt irgendwie... ich find die Art von Fragen mit dem stimmt oder stimmt nicht, das gfallt ma schon. Aber es wär halt

gscheid, wenn man das auf die eigene Klasse und den passenden Wortschatz anpassen könnte.

I: Okay. Also Sie meinen, dass man auch einfach Formate hat für Migrationskinder...

LP: Ja, wobei natürlich schwierig ist, weil man ja nie weiß, wer grad welchen Wortschatz hat, aber der Klassenlehrer wüsst es ja wahrscheinlich besser, das würd dann aber nimmer so vergleichbar sein.

I: Ja, okay... und würden Sie sich Fortbildungen noch mehr Fortbildungen an der PH zur Durchführung des Salzburger Lesescreenings erhoffen, und wenn ja, welche?

LP: Eigentlich nicht.

I: Okay... und welche positiven Aspekte können aus Ihrer Sicht aufgrund des Salzburger Lesescreenings erreicht werden?

LP: Dass die Kinder an eine Testsituation allgemein einmal gewöhnt werden und dass sie auch diese Art, dieses Testformat kennenlernen... und halt auch, dass sie auf Zeit lernen zu lesen, oder halt unter Zeitdruck zu lesen lernen, aber...

I: Okay.

LP: Ja.

I: Okay. Und wo liegen Ihrer Meinung nach die Schwächen des Salzburger Lesescreenings?

LP: Nja halt im, grade im in unserem Bereich am Wortschatz, der verwendet wird. Der halt so unterschiedlich ist.

I: Okay, weil er eigentlich konzipiert ist für Kinder mit Muttersprache.

LP: Ja, wobei teilweise ist es nicht so schwierig, aber eben... die Kinder sind so unterschiedlich. Da kann man nicht so sagen, das passt für alle gut und das ist das größte Problem, würd ich sagen.

I: Okay... und was würden Sie zur Verbesserung des Salzburger Lesescreenings vorschlagen? Haben Sie da vielleicht Erfahrungswerte aus der Praxis?

LP: Aso, eben wie gsagt, ich würde gerne das Testformat verwenden, aber halt eben die Fragen, also die die Sätze dazu selbst auswählen können, vielleicht auch aus einem

vorgeben Pool... wenn's sowas gäbe, dass man da auch sich Schwierigkeitsgrade sich praktisch selber zusammenstellt.

I: Okay, und... Wie haben sich die Schüler/innen bei der ersten Durchführung des Salzburger Lesescreenings verhalten? Was ist Ihnen aufgefallen? Wo sind die Stärken und Schwächen gelegen?

LP: Pf... das ist schon länger her natürlich... Naja,... das nicht wissen, das wann darf ich umblättern oder zuerst eben blätterns zu früh um oder dann glauben sie, sie sind fertig und müssen warten, bis ich wieder das Kommando geb...

I: Okay.

LP: Dass sie weitermachen dürfen. Da is viel Zeit für manche verloren gegangen. Aber nachdem, beim zweiten Mal schon warn die Probleme sehr gering.

I: Okay, und... welche Veränderungen konnten Sie bei den Leistungen der Schüler/innen beobachten? Als Sie das Salzburger Lesescreening wiederholt durchgeführt haben?

LP: Aso, aso.. von dem Ende der Zweiten und Anfang der Dritten warn so für mich keine großen Veränderungen und jetzt eben... weiß ich's ja noch nicht.

I: Ja. Alles klar, okay... und gibt es jetzt noch Aspekte, die ich während des Interviews jetzt nicht angesprochen haben, und die Ihnen noch einfallen dazu?

LP: Würd ich nicht sagen.

I: Okay. Dann bedank ich mich für das Interview.

LP: Gerne.

Interviewtranskription 2 (Lehrperson)

I ... *Interviewer*

LP ... *Lehrperson*

I: *Okay... danke, dass du dir für das Interview Zeit genommen hast. Ahm, seit wann arbeitest du mit den Schülern dieser Klasse zusammen?*

LP: Seit drei... Jahren.

I: *Okay... und wie viele Schüler sind zurzeit in dieser Klasse?*

LP: 25.

I: *Gut. Und welche Nationalitäten sind in dieser Klasse vorhanden und gibt es Nationalitäten mehrerer Kinder?*

LP: Ph... Nationalitäten im Sinne von Staatsbürgerschaften oder von ah... Wurzeln und trotzdem Österreicher?

I: *Sag mir zuerst die Staatsbürgerschaften und dann die Wurzeln von den Kindern, die österreichisch sind.*

LP: Ich glaub, es sind alle österreichische Staatsbürger.

I: *Okay, und von den Eltern?*

LP: Von den Eltern gibt's auch Russland, aus ah... Serbien, aus der Türkei..., ja, also drei aus Russland

I: *Mhm.*

LP: Viktor aus Serbien eben, Gülfem aus der Türkei,... das war's glaub ich.

I: *Okay. Und wie schätzt du die Umgangsformen der Schüler untereinander ein?*

LP: Sehr gut meistens...

I: *Okay, und was hast du da hinsichtlich des Sozialen in der Klasse zu sagen? Was ist dir da aufgefallen?*

LP: Es ist sehr schwer finde ich ah mit diesen Kindern, auch im Gegensatz zum letzten Rad, ah, das Soziale hinzukriegen, weil ja... sehr viele mit dem Sozialverhalten Schwierigkeiten haben. Im Sinne, dass sie sehr egoistisch handeln und sich sehr schwer in die Lage anderer Kinder hineinversetzen können. Und deswegen ah... mach ich auch immer, und ich hab außerdem eine sehr... eine Klasse die gerecht zusammengewürfelt ist. Weil ich sieben Kinder dazubekommen habe in der zweiten Klasse, die aus anderen Schulen aufgrund ihres sozialen Verhaltens ah... gewechselt sind, zu uns gewechselt haben. Und... was wir immer wieder machen, ist immer wieder erklären und reflektieren und, und versuchen, äh... sie zu bilden, sich selber hineinzuversetzen und zu erklären, warum was wie nicht geht. Also ich glaub, am Sozialverhalten prinzipiell gibt's in dieser Klasse vielleicht fünf Kinder, wo ich sagen kann, ja... die verhalten sich 100% sozialverträglich, aber alle andern haben irgendwie größere oder kleinere Schwierigkeiten.

I: Okay... und wie gut sprechen dein Schüler in der Regel Deutsch?

LP: Sehr gut.

I: Sehr gut. Gut... und welche Auffälligkeiten gibt.. .aso, das brauch ich ja nicht fragen. Ahm... welche Maßnahmen setzt du im Bereich der Deutschförderung, auch der muttersprachlichen?

LP: Das heißt, die Kinder, die als Muttersprache Deutsch haben?

I: Mhm.

LP: Welche Maßnahmen ich im Deutschunterricht setze?

I: Ja.

LP: Ich lese mit ihnen.

I: Mhm.

LP: Okay, ja... wir machen sehr viel Grammatik immer wieder zwischendurch. Wenn wir Übungen erklären, schauen wir auch immer gleich Satzbau ein bisschen an so nebenbei, und ich hoff, dass was hängen bleibt.

I: Mhm.

LP: Ja, wir lesen sehr viel. Sowohl sinnerfassend, als auch Leseübungen. Wir schauen, dass wir regelmäßig vorlesen. Ja, ich lass sie Texte schreiben... ah, und geb ihnen Hinweise, auch wie die Texte zu gestalten sind. Ich hab angefangen in der zweiten Klasse, mündlich zu erzählen. Wobei ich hab sie mündlich immer wieder ausgebessert und angehalten, im Präteritum zu erzählen. Weil das halt für die Kinder dann sehr schwierig ist, von der Vergangenheit dann in die Erzählzeit zu wechseln und hoffe, dass das dann in der Vierten bei der Schularbeit Früchte trägt. War nur die Frage Deutsch eigentlich?

I: Ja.

LP: Rechtschreibung, da hat man halt auch immer bestimmte Rechtschreibprobleme, sozusagen. Aber da versuch ich ihnen eigentlich auch von klein weg eigentlich, auch wenn ich das Gefühl hab, das ist teilweise ein bisschen zu früh, das Regelverständnis so zu implementieren, versuch ich trotzdem, dass ich's ihnen erklär. Wie ist das mit den Konsonanten? Warum sind da Doppelkonsonanten? Ist der Vokal kurz oder lang? Oder wirklich, welche Regeln, denn es gibt ja doch Regeln, kann man irgendwie anwenden? Dass man nicht so warten muss und ich hab das Gefühl – bei ein paar fruchtets, bei allen andern weniger. Ich hab durch meine Erfahrung auch irgendwie das Gefühl, dass teilweise die Kinder wirklich zu jung sind, von ihrem Denken... für diese vielen Regeln. Aber ich... denk ma, schaden kanns jetzt auch nicht und es kann für sie nur ein Vorteil sein, wenn sie es immer wieder hören, dass da ein gewisser ... gewisse Regeln dahinter sind.

I: Okay... Und welche Schwierigkeiten treten beim Erlernen des Lesens auf? Gibt's da Schwierigkeiten?

LP: Du meinst, Leistungsschwierigkeiten bei den Kindern oder allgemeine Schwierigkeiten?

I: Ja, allgemeine Schwierigkeiten zuerst.

LP: Allgemeine Schwierigkeiten sind, dass die Eltern leider Gottes aus meiner Sicht ihren Kindern viel Gutes täten, wenn sie sich intensiver daran beteiligen würden, am Lesen. Und weil es natürlich in der Klasse schwer ist, mit jedem Kind einzeln in entsprechender Zeit zu lesen und sie einzeln zu unterstützen, auszubessern und so weiter. Ah... also das wär, glaube ich, um vieles im Lernprozess leichter machen,

wenn die Eltern da ... oder sonstige Familienangehörige, sich da irgendwie ein bisschen mehr integrieren würden und das ernster nehmen würden...

I: Mhm.

LP: Ah...

I: Ja, und so die Leistungen der Kinder. Treten da auch Schwierigkeiten auf?... Beim Lesen?

LP: Na ich denke sch... naja, sicher halt die üblichen Schwierigkeiten. Es gibt halt welche, die haben mit dem Sinn- halt mit dem Textverständnis Probleme. Sind nicht in der Lage, irgendeinen Sinn aus einem Text herauszulesen. Zwei, drei und andere... also ein Kind hab ich drinnen, das ist schwach im Lesen. Das kann auch schwer erlesen. Es kann schon alles erlesen, aber irgendwie sehr mühsam und langsam und...

I: Mhm.

LP: Ja, ich weiß nicht.

I: Okay, gut... und hast du bereits Vergleichswerte, ob sich diese Schwierigkeiten bei Kindern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund unterscheiden?

LP: Ja.

I: Also grad beim Lesen?

LP: Ja, also ich hab in der Klasse, durch Zufall oder nicht, wir ham das Salzburger Lesescreening jetzt gemacht vor einem Monat... Aus Polen hab ich übrigens auch ein Kind.

I: Okay.

LP: Und da hat sich schon gezeigt, ich hab drei Kinder, die ah knapp unterdurchschnittlich waren.

I: Mhm.

LP: Im Lesen. Also schon an der Grenzen, aber trotzdem unterdurchschnittlich. Und das war ein Kind mit serbischen Wurzeln und ein Kind mit polnischen Wurzeln und ... ein Kind das schon aus Österreich war, allerdings schwierige soziale Verhältnisse hat.

- I: Okay. Und und wie unterscheiden sich diese Schwierigkeiten beim Lesen... also woran hast du das gemerkt genau?*
- LP: Beim Lesen?
- I: Ja, beim Lesen? Oder beim Schreiben? Oder überhaupt in Deutsch?*
- LP: Ja. Also beim Lesen... ist es einfach so, dass sie nicht so schnell und flüssig lesen können wie andere.
- I: Mhm.*
- LP: Und das ist irgendwie... also sie sind da einfach langsamer. Sie können's auch nicht immer so verstehn. In Deutsch allgemein fällt's vor allem bei der Grammatik auf, vor allem bei den Fallbildungen, 3., 4. Fall.
- I: Mhm.*
- LP: Und bei den Artikeln. Dass sie die Artikeln nicht, also falsch verwenden. Bei den Fällen und Artikeln... ja, das war's eigentlich. Sicher können's das ein oder andere Wort nicht, aber das fällt jetzt nicht so auf.
- I: Okay. Ist in Ordnung. Ja, dann komm ma jetzt gleich zum Salzburger Lesescreening. Ahm, wie oft hast du SLS ungefähr durchgeführt? Da reicht ein Schätzwert.*
- LP: In der Klasse?
- I: Insgesamt in den Klassen.*
- LP: Okay, das Screening. In ganzen Klassen? Ja, zwei Mal. Na warte, muss man das jedes Jahr machen?
- I: Na, immer in der Dritten müssen's wir machen, glaub ich.*
- LP: Zwei Mal.
- I: Zwei Mal? Okay... Und... wie oft hast du das SLS mit der momentanen Klasse durchgeführt?*
- LP: Einmal.
- I: Einmal. Okay... Ahm... und nach welchen Kriterien triffst du die Entscheidung, welche Testbögen du den Schüler/innen gibst?*

LP: Ah... nach denen, die... also ich hab ihnen einfach die ersten geben, weil sie die eh noch nicht verwendet ham und hab da jetzt nicht weiter drüber nachdacht.

I: *Okay. Und... auf welche Weise hast du das SLS das erste Mal in der Klasse eingeführt? Also, oder prinzipiell eingeführt, nach*

LP: Wie auf welche Weise?

I: *Also wie hast du's jetzt eingeführt, dass du gesagt hast, wir machen jetzt einen Lesetest. Was hast du ihnen dazu erklärt?*

LP: Ja, das ist eine Leseüberprüfung, bei der es um Genauigkeit geht und auch um Schnelligkeit.

I: *Mhm.*

LP: Soll ich dir das Ganze erklären?

I: *Ja.*

LP: Und dann hab ich ihnen eben gsagt, dass da ein paar Sätze stehen werden und sie müssen sehr genau schau, ob das insgesamt sein kann oder nicht. Da gibt's ja am Anfang diese Probeitems, die ma uns dann eben kurz anschaut haben und dann ah... ham ma das geklärt, wie das gekreuzelt ghört. Ja, und dann hab ich ihnen einfach gsagt, sie müssen irgendwie schau, dass sie zwar schnell sind, weil sie nur drei Minuten Zeit haben. Aber sie müssen's eben auch richtig haben.

I: *Okay. Ja. Und wie gehst du bei der Durchführung des SLS genau vor? Worauf achtest du da?*

LP: Worauf ich achte...?

I: *[???*

LP: Dass absolut konzentriert gearbeitet wird in den drei Minuten, das war nicht nötig, weil sie waren sowieso konzentriert.

I: *Okay.*

LP: Ja, und dann hab ich gschaut, dass nicht abschaun können, aber es war auch unnötig. Weil drei Minuten, bei solchen Tests ist eh, schaut eh jeder, dass er weiterkommt. Weil da schaut eh keiner nach rechts und links.

I: Und sie ham da doch umgeblättert und nicht das Problem gehabt, dass sie nicht umgeblättert haben oder so.

LP: Nein, genau. Das hab ich ihnen auch extra gesagt.

I: Mhm, okay.

LP: Ich hatte allerdings ein Kind. Und das mehrmals gsagt, weil ich auch weiß, dass das ein Problem sein kann. Sie müssen genau schaun und schnell umblättern, es gibt nicht nur die eine Seite. Und ein Kind hat's geschafft, nur die erste Seiten überblättert und hinten auf Seite 4, 5 weitergemacht.

I: Mhm.

LP: Und die hat dann auch weniger Punkte ghabt, obwohl die eigentlich eine gute Leserin ist und dann hab ich sie nachher noch einmal hergeholt.

I: Ja

LP: Und hab ihr gsagt, sie soll noch einmal drei Minuten den Test machen mit den richtigen Sätzen, und da war sie viel besser.

I: Mhm.

LP: Wovon ich jetzt daher geh ich jetzt davon aus, es würde Sinn machen und es schaut auch so aus, dass die Sätze auf den hinteren Seiten schwieriger werden als auf den vorderen.

I: Ja, eh, ja, okay...und wie ham sich die Schüler/innen während der Durchführung des SLS verhalten, was ist, ist dir da irgendwas aufgefallen?

LP: Na im Prinzip nicht.

I: Okay... Und wie sind die Schüler/innen mit den Testitems zurechtgekommen?

LP: Gut. Also ich hab wenige Fehler gehabt.

I: Okay. Und sind sie auch weit gekommen oder sind sie auch weit gekommen?

LP: Ja, ja, ja. Aso ich habe... wart, wie viele? 25 Kinder getestet. Ich glaub, davon waren 16 überdurchschnittliche Leser...

I: Mhm.

LP: Von den 16 Überdurchschnittlichen waren ein paar über-überdurchschnittlich, da gibt's ja noch so einen...

I: *Mhm.*

LP: Und der Rest eben Durchschnitt, und dann drei bissel schwächer.

I: *Okay...*

LP: Aber wobei ich eh gewusst hab, dass die drei nicht so gut abschneiden.

I: *Okay. Und was ahm... was fällt den Schüler/innen beim SLS besonders leicht ahm so während der Durchführung und so?*

LP: Fällt mir nichts ein.

I: *Nichts. Gut, ahm... gibt's da irgendwo Schwierigkeiten oder sind dir irgendwo Schwierigkeiten aufgefallen?*

LP: Na, eine Schwierigkeit war, dass ein Kind es nicht geschafft hat, es richtig umzublättern.

I: *Mh.*

LP: Aber sonst hat's eigentlich... keine Schwierigkeiten gegebn. Wie gesagt, ja, das Verständnis war irgendwie da

I: *Mhm.*

LP: Was zu tun ist. Sie ham oft eine gute Mischung gefunden von Tempo und Genauigkeit.

I: *Okay...*

LP: Weil, ja, es war'n wirklich. Ich hab kein Kind mit vielen Fehlern gesehn, die geraten waren. Es waren maximal ein- zwei Fehler.

I: *Okay... und ahm... wie viele Testitems beantworten deine Schüler im Schnitt im vorgegebenen Zeitraum... oder haben sie beantwortet? Ich mein, du kannst mas auch in Seitenangaben zirka sagen.*

LP: Ja..., vierzig oder so. Ich weiß jetzt aber nicht genau.

I: *Okay... Na das werd ich dann eh mir noch einmal anschauen.*

LP: Naja, vielleicht auch, mir kommt vor, zwischen 40 und 50.

I: Okay... na super. Und... ahm... wie haben die Schüler reagiert, als die Zeit für die Durchführung des SLS vorbereit also vorbei war? Wie ham sie sich verhalten und was dir dabei aufgefallen? Ham sie sich da fair verhalten?

LP: Ja. Alle haben zugeklappt. Das klappt in der Klasse komischerweise eigentlich schon.

I: Mhm.

LP: Da versucht keiner groß weiterzumachen oder so.

I: Okay... Ahm... ja... also hast kannst du schon einen Vergleich ziehen von Testergebnissen von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund? Gibt's da Unterschiede?

LP: Ja, es gibt schon Unterschiede. Aso wie gsagt, die mit Migrationshintergrund sind schwächer. Es gibt zwar viele Durchschnittliche, aber auch die Unterdurchschnittlichen... und so richtig müsst ich jetzt ehrlich gsagt schaun, ich weiß nicht, wie viele bei den Überdurchschnittlichen dabei sind.

I: Okay...

LP: Aber es sind schon eher schwächer. Was sicher daran liegt, das die zu Hause nicht so viel in Deutsch lesen und sprechen. Weil die sind dann wirklich auch die sprechen auch zu Hause in einer andern Sprache.

I: Mhm. Gut... und nach welchen Kriterien wertest du das SLS aus?

LP: Nach den Standards, die vorgegeben sind?

I: Mhm. Okay... und nach welchen Kriterien interpretierst du das SLS in deiner Klasse?

LP: Also ich//

I: Ich mein, wie gehst du mit den Testergebnissen um... eigentlich?

LP: Also ich hab's denen, die durchschnittlich... ich hab denen die überdurchschnittlich waren rückgemeldet, dass sie super lesen und den andern hab ich gsagt, ja sie sollen fleißig dranbleiben und den drein, die leicht unterdurchschnittlich waren, hab ich da auch den Eltern rückgemeldet, dass sie da bitte dringend lesen. Durchs Mitteilungsheft, oder mündlich eben am Sprechtag.

I: Mhm.

LP: Dass da unbedingt was passieren muss.

I: Okay, und hast du sonst noch... oder welche Maßnahmen hast du sonst noch in der Klasse gesetzt? Also zum Thema Lesen, nach diesem Lesescreening?

LP: Nach dem Lesescreening?

I: Oder hast du da noch Maßnahmen gesetzt?...

LP: Ja... also ein Kind hat da jetzt eine spezielle Förderung bekommen zum Lesen, die andern gehn da auch immer mit lesen, die dabei waren. Das sind aber keine besonderen Maßnahmen, weil die warn eh vorher auch schon mit beim Fördern. Aber jetzt weiß ich natürlich, dass sie zurecht mit sind.

I: Mhm.

LP: Und... nein, aber wir machen glaub ich also prinzipiell immer sehr viel im Lesen. Auch im Sachunterricht...

I: Mhm.

LP: Müssen's immer sehr viel eigentlich lesen... und sich erlesen.

I: Okay... ahm, und warum führst du das SLS in der Klasse durch? Was erwartest du dir davon?

LP: Eine objektive Rückmeldung, weil doch manche Kinder da manchmal durchschlüpfen, wenn man sie zum Beispiel vorlesen lässt und glaubt die liest flüssig, dabei versteht sie einfach nichts oder... manchmal schließt man auch Kinder aus, die beim Vorlesen aufgeregt sind oder wie auch immer und deswegen Fehler machen. Und eigentlich aber eh gute Leser sind und solche Dinge.

I: Okay. Und...

LP: Und vor allem auch einen Vergleich zur ganzen Population zu haben sozusagen zur ganzen Altersgruppe. Dass man wirklich weiß, wo steht man. Denn man hat ja nur den Klassenvergleich.

I: Okay. Gut. Sicher, okay... Und ah... wie hast du dir die Kompetenzen angeeignet, die für die Durchführung des SLS von Bedeutung waren?

LP: Im Studium.

I: Im Studium war das schon?

LP: Ja.

I: Okay.

LP: Aber ich find das jetzt auch nicht so besonders schwierig und ich hab's mir halt dann einfach durchgesehen.

I: Okay... und hast du deiner Meinung nach genug Informationen zur Durchführung des SLS erhalten so prinzipiell?

LP: Ich schon. Aber wie gesagt, da hab ich ja auch eine gewisse Vorbildung und das fällt mir leicht.

I: Ja.

LP: Solche Tests sind prinzipiell nicht so schwer, weil ich eben weiß, worum's da geht.

I: Mhm. Gut. Und ah... du hast gesagt, schon im Studium waren das Seminare oder waren das Teile von//

LP: Nein, das hab ich für meine Diplomarbeit gebraucht.

I: Okay. Auf der PÄDAK oder oder

LP: Nein, auf der Psychologie. Weil da hab ich geschrieben eine Diplomarbeit hab ich untersucht in der ersten Klasse eine... ah ein... wie hat denn das gheißen? Im Prinzip ein Förderprogramm, ein Leseförderprogramm. Wenn man gleich in der ersten Klasse anfängt bestimmte Buchstaben in bestimmten Kindern mit bestimmten Übungen herausgearbeitet werden. Wenn man das regelmäßig macht und die dann Ende der ersten Klasse besser lesen können und schreiben als die anderen.

I: Okay.

LP: Und das [???] Also im Prinzip ein Lese- und Schreibtraining.

I: Mhm. Okay.

LP: Ausprobiert.

I: Gut... Und ahm... welche positiven Aspekte kannst du aus der Sicht aus deiner Sicht durch das Lesescreening erreichen? Oder können erreicht werden?

LP: Ja, dass man einfach eine objektive Meinung hat und dass man was in der Hand hat, was man den Eltern auch rückmelden kann. Wo man nicht irgendwie sich denkt, ja... so zirka kommt man hin. Da hat man echt auch was, das irgendwie was Schriftliches ist. Wenngleich man immer bedenken muss, dass das auch nur eine Testung ist in einer Situation, wo's halt... auch manchmal Kindern nicht so gut gehen kann...

I: *Okay...und wo liegen deiner Meinung nach die Schwächen des SLS?*

LP: Ahm... Ich find eigentlich keine Schwächen. Das Einzige zum Beispiel, der unterdurchschnittlich war, hat auch alles richtig. Der war nur schlicht zu langsam.

I: *Okay.*

LP: Also es misst einfach auch das Lese, also misst das Lesetempo... und die...

I: *Basale*

LP: Lesegenauigkeit halt.

I: *Ja genau.*

LP: Wenn man beides messen will und man sagt, beides gehört zum Lesen dazu, dann ist da nix Negatives eigentlich.

I: *Gut...Und ahm was ist okay ahm... warte kurz mal, ich muss nur schau... Ja, und gib't's jetzt noch Aspekte, die ich während des Interviews vergessen habe und die noch zu dem Thema passen? Die du noch sagen willst irgendwie?*

LP: Zum SLS?

I: *Na zum SLS und zum Lesen.*

LP: Zum Lesen?... Ich glaub halt, es ist prinzipiell wichtig, den Kindern vom Kindergarten Schule ständig und bei jeder Gelegenheit mitzugeben, dass Lesen was Schönes ist und was Tolles ist und

I: *Mhm.*

LP: Lesemotivation einfach überall zu stärken.

I: *Okay. Gut. Na dann bedank ich mich für das Interview und dass du dir die Zeit genommen hast.*

LP: Sehr gerne!

Interviewtranskription 3 (Experte)

I ... **Interviewer**

E ... **Experte**

I: Also vielen Dank, dass Sie sich mal Zeit genommen haben für dieses Interview. Ahm ich möchte Ihnen wie gesagt einiges zum Lesescreening fragen. Zuerst mal einiges zum Lesen und zur Leseforschung... ahm, inwiefern haben Sie sich mit der Thematik des Lesens beschäftigt und welche Erfahrungen und Kompetenzen konnten Sie in diesem Bereich erwerben?

E: Ahm, vielleicht ein bisschen schwierig. Ich bin Pisa (???) Mitarbeiter ah... und hab zur Erstellung der PIRLS- Test natürlich jede Menge ah Leseforschung betrieben... Ich war beteiligt an der Erstellung von PIRLS.

I: Mhm.

E: Und bin es jetzt noch an der Auswertung...von PIRLS. Und... hier in Wien, das ist die SOKO Lesen. Grundsätzlich für Lesesachen zuständig, für Lesetests und Leseförderung.

I: Okay... ahm und wie inwiefern beschäftigen Sie sich mit dem Leseerwerb bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache?

E: Mit beidem. Grundsätzlich mit beidem. Wobei... ahm... mein Hauptzugang nicht ah der Erstleseeerwerb ist.

I: Mhm.

E: Weil ich an sich für die Sekundarstufe zuständig bin, aber zwangsläufig hab ich natürlich auch damit zu tun.

I: Okay... Das heißt, Sie ham sich sowohl mit Kindern ah mit Muttersprache, als auch mit Kindern mit Deutsch als Fremdsprache//

E: Natürlich, ja.

- I: Mit Deutsch als Zweitsprache. Okay. Und... ahm, welche Unterschiede gibt es beim Leseerwerb von Kindern mit Deutsch als Muttersprache verglichen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache? Welche Erfahrungen ham Sie da gemacht?*
- E: Naja, ah... das ist vielfältig und gar net leicht zu beantworten. Nämlich, es hängt davon ab, von wie... der Stand in der Muttersprache der jeweiligen Kinder
- I: Mhm.*
- E: Is. Also in Fällen, wo zu Hause... praktisch ausschließlich die jeweilige Herkunftssprache gesprochen wird, handelt es sich um ein völlig neues Konzept des Le äh des Lesen lernens. Sie können unter Umständen recht gut lesen, es fehlt aber im Wesentlichen der deutsche Sprachschatz, der Wortschatz.
- I: Okay.*
- E: Leseschwierigkeiten bei... diesen Kindern sind nicht notwendigerweise technischer Art, das heißt, lesetechnischer Art ah... sondern sie sind sprachlicher Art... Sie sehn ein Wort wie Flut und kennen das Wort ganz einfach nicht. Sie können es buchstabieren, aber sie kennen das Wort nicht.
- I: Okay...*
- E: Das ist der wesentliche Unterschied, obwohl's natürlich bei uns auch ah... Kinder aus relativ bildungsfernen Schichten gibt, die bei Lesetests deshalb aussteigen, weil sie das Vokabular nicht kennen.
- I: Mhm. Okay. Und was ham Sie für Erfahrungen gemacht? Welche Probleme können bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache beim Leseerwerb auftreten?*
- E: Hauptsächlich... Leseferne im Elternhaus.
- I: Okay...*
- E: Und mangelnde Lesemotivation. Dazu muss man sagen, niemand, auch Sie wahrscheinlich, liest, wenn er sich nichts davon verspricht.
- I: Mhm.*
- E: Das heißt, man muss einen Impetus haben, warum man liest. Das kann Vergnügen sein, natürlich, also bei schöner Literatur unter Anführungszeichen, das kann

Informationsbedarf sein. Ah, wenn man weiß, ich kann das nicht anders erwerben als durch lesen.

I: Mhm. Okay... Und, welche Probleme können bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beim Leseerwerb auftreten? Sind das andere?

E: Ahm ein bisschen andere, weil... wie soll ich's sagen? Weil sie einen großen Teil des Wortschatzes wenn man jetzt von Kindern der Primarstufe reden ah weder in ihrer Muttersprache, in ihrer Herkunftssprache erworben haben, noch in der deutschen Sprache... das heißt, für sie ist das Problem des Wortschatzes generell, des Vokabulars größer, eindeutig größer. Nicht so sehr die Frage der Lesetechnik. Da gilt dasselbe wie für österreichische Kinder. Ah... nämlich wie ah... lesenah oder bildungsnah oder bildungsfern ist das Elternhaus...

I: Okay... ahm... Ich hab ja auch gehört, Sie haben ja am SLS direkt mitgearbeitet und da wollt ich sie fragen, in welcher Arbeitsgruppe haben sie zur Entstehung des SLS mitgearbeitet?

E: Nur als Reviewer. Ah, als Reviewer. Ich habe ah... nicht erarbeitet also die Sätze, die da drinnen sind, sondern ich habe Rückmeldungen gegeben, wie die Sätze ankommen und wie ich sie einschätze.

I: Mhm. Okay... ham Sie da auch Testungen gemacht diesbezüglich?

E: Naja, Probetestungen.

I: Okay.

E: Ja. Zur Kalibrierung. Man muss, damit man so etwas verwenden kann ah muss man es ah an einer Gruppe ausprobieren und schau, passt das oder passt das nicht.

I: Mhm. Und wie lange haben Sie diese Funktion ausgeübt?

E: Also beim... also drei, vier Jahre.

I: Okay, und jetzt auch noch immer?

E: Ja, also in dem Sinne, dass ich's verwende und die Rückmeldung gebe. Das ja.

I: Okay... Und welche Experten sind beziehungsweise waren Mitglieder bei der Entstehung des SLS?

- E: Ja, vor allem Herr Wimmer, den kenn ich am besten. Ah, die andern kenn ich persönlich zu wenig.
- I: *Okay. Ja und in welchem Bereich hat der genau mitgearbeitet? Wo liegen da die Kompetenzen?*
- E: Na, seine Kompetenzen sind sowohl testtheoretisch ah als auch Leseforschung. Er ist einer der größten unserer Experten, wenn die der größte Experte bei Leseforschung in Österreich.
- I: *Okay... Und welche Erfahrungen und Kompetenzen brachten Sie im Bereich der Leseforschung eben fürs SLS auch mit?*
- E: Mh... die PISA und PIRLS- Erfahrungen.
- I: *Okay... und welche Mitglieder sind jetzt in der Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung.*
- E: Das kann ich jetzt nicht sagen ah... kann man aber nachschaun.
- I: *Ja, okay. Ist in Ordnung. Und ah... ab wann wurde diese Arbeitsgruppe zur Entwicklung des SLS gegründet?*
- E: Ah... das ist schon lang her. Ahm... i könnt's jetzt net auswendig sagen. Das sind... also wir habns übernommen vom Ministerium aus für ganz Österreich im Jahre ungefähr... 2003, 2004...
- I: *Okay...*
- E: Und dann hat's Neufassungen also zusätzliche ah ah... Blätter gegeben. Das is immer a Set, ja?
- I: *Mhm.*
- E: Und es nützt sich ab.
- I: *Okay.*
- E: Im Laufe der Zeit. Und es wurden neue Sets gemacht, und die waren so ... ungefähr 2009, 2010.
- I: *Okay. Okay... und aus welchen Gründen entstand diese Arbeitsgruppe?*

E: Warum die Arbeitsgruppe entstanden... naja, weil man's für notwendig befunden hat, ahm... irgendein Instrument, ein leicht anwendbares Instrument bei der Hand zu haben, ahm mit dem Lehrerinnen und Lehrer relativ rasch amal ahm was Lesefertigkeiten abtesten können.

I: *Mhm.*

E: Man darf net verwechseln ah... das SLS ist nicht dazu da ah... Textverstehen zu testen.

I: *Ja.*

E: Sondern es geht wirklich nur um basale Lesefertigkeiten.

I: *Mhm.*

E: Und ah... da hat man nichts vorher. Die Tendenz in der heutigen Leseforschung ist so, dass man sagt, jede Art von Weiterarbeit sollte evidenzbasiert sein. Das heißt, wir sollten genau nachschaun, halbwegs objektiv und gesichert nachschaun, und passende Maßnahmen aufsetzen.

I: *Okay. Und wissen Sie vielleicht zufällig, von wem diese Arbeitsgruppe ursprünglich gegründet wurde, wer der//*

E: Ich glaub, der Herr Wimmer. Ich kanns nicht sicher sagen, aber ich glaub... ja.

I: *Okay... Und für welche Zielgruppe wurde das SLS entwickelt.*

E: Mh... zunächst... grundsätzlich einmal für die Primar also für Schulen.

I: *Mhm.*

E: Ah, Primarschule und wurde dann ausgedehnt bis zur achten beziehungsweise bis zur neunten Schulstufe.

I: *Okay, ahm und welche Gedanken machte man sich bei der Entwicklung des SLS ah bezüglich des großen Anteils von Migrantenkindern in Österreichs Schulen?*

E: Naja... man machte sich schon Gedanken, aber nicht so viele, wie sich das Problem heute darstellt.

I: *Mhm.*

E: Ahm... erstens einmal die Hauptmitglieder waren in Salzburg, wo es zwar auch einen Anteil an Kinder... mit nicht deutscher Muttersprache gibt, aber wo das Problem lang sind so virulent ist wie bei uns.

I: *Mhm.*

E: Ahm, die Überlegung war die ah... das Ziel ist für alle gleich.

I: *Mhm.*

E: Das heißt, egal ob Migranten ah... Kinder oder österreichische Kinder... ah, das Endergebnis sollte sein, dass sie mit 14 alteradäquat Texte verstehen können.

I: *Okay. Mhm.*

E: Und daher ah sagt man, die... die Lösung liegt nicht im Testverfahren sondern eher auf die Testverfahren antwortenden Maßnahmen.

I: *Mhm. Okay... Und ahm... seit wann wird an der Entwicklung des SLS gearbeitet, so wie wir das heute kennen?*

E: Warten Sie mal... das ließe sich leicht herausfinden in der Literatur.

I: *Okay... Ah, und seit wann wird das SLS in den Wiener Schulen durchgeführt?*

E: Ahm, mindestens seit 2005.

I: *Okay...*

E: Ah, es wurde möglich durch den Ankauf einer Generallizenz durch das Unterrichtsministerium und damit den Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt.

I: *Okay. Und... in welchen Schularten eignet sich das SLS besonders zur Durchführung?*

E: Naja... da, da... Hauptzielgruppe ist ungefähr vierte, fünfte Schulstufe.

I: *Mhm.*

E: Da sind ah... die sichersten Ergebnisse zu erwarten. Es gibt zwar Versionen auch für die zweite, dritte, vierte

I: *Mhm.*

E: Zweite, dritte Schulstufe und eben wie schon gesagt auch für die achte, neunte. Aber ursprünglich war das die Ausrichtung und da hat man auch den meisten Hintergrund. Die meisten Erfahrungswerte.

I: *Okay. Gut. Und was erhoffte man sich durch die Entwicklung des SLS?*

E: Ein Instrument. Ein Instrument der objektiven Feststellung, wo haben Kinder Probleme. Oder, haben Kinder Probleme im Lesen? Das Wo kann man nicht genau heraussetzen. Die grundsätzliche Philosophie des SLS ist, dass ah dass man meint, in der Altersstufe gibt es einen ganz engen Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit und Testverstehen.

I: *Mhm.*

E: Ahm, daher läuft das Ganze auch unter relativ strikten Zeitvorgaben ab.

I: *Okay... Gut, und welche Ziele setzte man sich jetzt bei der Entwicklung des SLS?*

E: Genau das.

I: *Genau das.*

E: Es ist so, dass man sagen kann grundsätzlich einmal sagen kann diese Kinder haben Probleme im basalen Bereich und ahm... um genauer festzustellen, was wirklich die Ursachen sind ah müsste man einen anderen Text verwenden//

I: *Mhm.*

E: Wie den Zürcher Lesetest oder den Salzburger Lese- und Rechtschreibtext.

I: *Mhm.*

E: Die sind ja entwickelt und können eingesetzt werden.

I: *Okay... Und nach welchen Anhaltspunkten ging man bei der Entwicklung des SLS vor?*

E: Na i glaub, da bin ich die falsche Person.

I: *Okay...*

E: Also so tief ah war ich am Anfang nicht involviert.

I: *Okay. Ahm, und wo liegen aus Ihrer Sicht die Stärken des SLS und welche positiven Aspekte können aus Ihrer Sicht da erreicht werden?*

E: Na die Stärken sind, dass der Test von jeder Lehrerin, von jedem Lehrer einfach und sofort ausgewertet werden kann. Also man muss net man hat keine langwierigen Auswertungsverfahren, die dann mit ah diversen statistischen Methoden durchgeführt werden müssen. Man hat a Schablone und kann sofort erkennen, da happert's, da happert's nicht.

I: *Gut... und wo liegen aus Ihrer Sicht die Schwächen des SLS?*

E: Dass wir nicht genau unterscheiden können, ah sind die Leseprobleme ahm sprachlicher Art oder lesetechnischer Art.

I: *Mhm... Gut... Und auf welche Weise entstanden die Testitems für das SLS?*

E: Also das sind keine eigentlich keine Items und im Grunde ist das SLS eine Ansammlung von Sätzen.

I: *Mhm.*

E: Einzelsätze, wo man schlicht und einfach sagt, stimmt oder stimmt nicht.

I: *Okay. Also würden Sie das nicht als Items bezeichnen?*

E: Nein, das ist a bissel ah zuviel. Natürlich in dem Sinn, ja, kann man theoretisch sagen. Es ist ein Item, aber ahm... es is a ganz einfache Gschicht, wie sie's jederzeit machen können. Sie schreiben an Satz auf und ah es ist eine Behauptung drin, die richtig oder falsch ist.

I: *Okay... Ja.*

E: Und daraus ergibt sich unter anderem das Problem mit Kindern ah nicht deutscher Muttersprache, wenn sie mh... noch nicht lang bei uns sind. Ah da, dass es kulturelle Probleme geben kann. Dass sie ganz einfach die Situation nicht erkennen können.

I: *Mhm. Okay... und auf welche Weise würden diese Sätze auf ihre Tauglichkeit überprüft?*

E: Durch zig ah... Pretests.

I: *Mhm.*

- E: Man ist einfach in Klassen gegangen, hat überprüft, taugt's oder taugt's nicht. Kann man diskriminieren damit oder kann man nicht diskriminieren damit. Wie bei jedem Testverfahren... das heißt, es gibt vorher zahlreiche Läufe
- I: *Mhm.*
- E: Mit denen man die Normierung letztendlich durchführt.
- I: *Okay. Also in ganz Österreich bei verschiedenen Bildungsschichten.*
- E: Ja.
- I: *Gut. Und ahm... Wo lagen Ihrer Sicht nach die Schwächen mancher Sätze und wo die Stärken?*
- E: Mh... ja (räuspert sich)... dass man a.. Tschuldigung, Sekunde.
- I: *Also, wo aus Ihrer Sicht die Schwächen mancher Sätze lagen und wo die Stärken des SLS.*
- E: Ahm... die Schwächen liegen... lagen... liegen darin, dass wir ahm in einigen Sätzen Ausdrücke drinnen haben, die für eine bestimmte Schülergruppe einfach nicht erkennbar sind. Sie gehen über ihren geographischen Horizont hinaus. Das kann sein ah... a Kind irgendwo aus dem Pongau ahm... dass einfach nicht mit Lesen in Kontakt kommt und daher keinen sprachlichen Wortschatz hat. Das kann auf der anderen Seite natürlich ein Kind mit ah... nicht deutscher Muttersprache sein. Die Stärke wie gsagt ist... es ist ein Satz und es ist sofort erkennbar.
- I: *Gut... und wie oft musste das SLS überarbeitet werden, bevor es in Österreich schon flächendeckend eingesetzt wurde? Ham Sie da ah... Richtwerte?*
- E: Na ah... die Zahlen hab ich nicht ah... also mindestens drei Pretests wurden durchgeführt. Mindestens.
- I: *Gut... Und... welche Gründe hat die Durchführung des SLS an Österreichs Schulen aus Ihrer Sicht?*
- E: Ganz einfach ah... die... die Angst der Schulbehörde, in dem Fall war das das Ministerium vor den schlechten Ergebnissen der internationalen Tests. Dass ma gsehn hat, wie's ausschaut ah... mit PISA UND PIRLS und... wo Österreich da

landet. Bei den ersten Tests 2000 hat man noch nichts getan, weil man.... ah... weil der Cordoba-Effekt gewirkt hat.

I: *Ja.*

E: Weil man besser als Deutschland war. Aber beim letzten beim nächsten Mal war's dann schon ein bisschen anders und ah... eine Maßnahme war, dass man das SLS angeschafft hat.

I: *Gut. Okay. Und... Sie haben ja schon gesagt, dass hauptsächlich die basale Lesefertigkeit gelesen ah gemessen werden soll und weniger das Textverständnis.*

E: Richtig. Ja.

I: *Und glauben Sie auch, dass es wirklich das misst, was es messen soll?*

E: Ah... das ist eine Glaubensfrage. Ah... in gewisser Weise ja. Also zu einem bestimmten Teil, wenn man die Relation Lesegeschwindigkeit und an sich überprüfbares Vokabular nimmt, dann kann man sagen okay, wenn's jemand nicht schafft, in der vorgegebenen Zeit diese vergleichsweise einfachen Sätze zu verstehen und mit richtig oder falsch zu bezeichnen, dann hat er grundsätzliche Schwierigkeiten, im Erlesen//

I: *Mhm.*

E: Eines einfachen Satzes. Da sind keine langen Texte drinnen, es sind immer nur Einzelsätze.

I: *Okay... Gut. Und haben Sie das SLS bereits persönlich durchgeführt?*

E: Mhm. Ich glaub, ich hab's geschafft.

I: *Ja, und wie oft ungefähr? Also ein Richtwert?*

E: Kann ich nicht sagen. Also bei jeder... Neuauflage, wenn's rauskommt, hab ich's natürlich selber... wie meinen Sie jetzt, selbst durchgeführt? Ahm... nur selbst?

I: *Nein, ich mein//*

E: Mit Kindern?

I: *Mit Klassen.*

- E: Ja, also... ahm... ja nur zu Erprobungszwecken, weil ich ja nicht mehr Lehrer war.
- I: *Ja. Okay. Und ahm... was ist ich mein ich weiß nicht, ob Sie da das auch Ihr Themengebiet ist. Aber als Experte fielen Ihnen da Unterschiede bei den Testergebnissen bei Kindern mit Migrationshintergrund und ohne aufgefallen?*
- E: Ah... Es gibt Unterschiede, wir ham Sie auch erhoben, ah... ich hab immer, ich kann nur für Wien reden. Hab das in ganz Wien durchgeführt und ich hab die Ergebnisse bekommen ahm mit einer Unterscheidung ahm in Kinder mit nicht deutscher Muttersprache ah und Kinder mit deutscher Muttersprache plus einer Sonderkategorie für Legastheniker/innen.
- I: *Okay...*
- E: Ahm... und da... hat sich gezeigt ah... dass die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache prozentuell stärker in den unteren Punkterängen zu finden sind.
- I: *Mhm.*
- E: Heißt aber nicht, dass jetzt grundsätzlich immer so ist//
- I: *Ja.*
- E: Aber prozentuell gesehen, statistisch ja.
- I: *Okay.*
- E: An manchen Schulen, oder manchen Klassen muss man sagen ah... waren unter den besten im höchsten Bereich, also Punktezahl, über 25
- I: *Mhm.*
- E: Waren mh... bis zu zwei Drittel Migrationskinder drinnen.
- I: *Okay.*
- E: Also mh... ganz generell kann man's net sagen, aber es hängt wirklich vom vom kulturellen Hintergrund der Kinder//
- I: *Ja, und auch vom sozialen*
- E: Und vom sozialen Hintergrund. Ja.

- I: Okay... Und... Wer. Welche Auswirkungen hat es auf das SLS gegeben, wenn Schüler/innen Deutsch als Zweitsprache sprechen. Ich mein, auch wenn die kultural sozialen- kulturellen Hintergründe?*
- E: Ah... also das sind die wesentlichen Punkte. Für ein österreichisches Kind ist es im Allgemeinen völlig klar, wenn ein Satz dortsteht, wie ahm... Wir bekommen die Milch von der Kuh.
- I: Mhm.*
- E: Ist das, also den meisten österreichischen Kindern klar, dass das so ist.
- I: Mhm.*
- E: Nicht unbedingt, wenn man aus Kulturen kommt, wo's gar keine Kühe gibt.
- I: Okay... Gut, und ahm nach welchen Kriterien sollte Ihrer Meinung nach das Ergebnis des SLS bewertet werden?*
- E: Mh... naja, es sollte nichts anderes bewerten, als ein Hilfsmittel für Lehrerinnen und Lehrer, die sagen können dann, okay, da gibt es eine Gruppe von Kindern, da muss ich genau hinschaun.
- I: Mhm.*
- E: Wenn die alle mittlerweile im oberen Bereich liegen, kann man sagen, ja, okay, das wird funktionieren. Wenn ich aber mit dem SLS schon herauskriege, da gibt's eine starke Gruppe in meiner Klasse, die schafft es nicht, über 80 Punkte zu kommen
- I: Ja.*
- E: Da muss ich im Detail dann nachschaun, was zu geschehn hat.
- I: Mhm. Okay. Und würden Sie da eine Unterscheidung in der Bewertung bei Kindern mit deutscher Muttersprache und nicht deutscher Muttersprache machen?*
- E: Na, eine Unterscheidung insofern, als man fragen muss, was ist die geeignete Fördermaßnahme danach?
- I: Mhm.*
- E: Ahm (räuspert sich) wenn's um Lesetechniken geht

- I: *Ja?*
- E: Na, da ham ma ausreichend Materialien, wie man das machen kann. Wenn's um... ah Kultur und Wortschatz geht, dann wird net viel Anderes helfen, als so etwas, wie einen intensivierten Sprachunterricht zu betreiben.
- I: *Mhm.*
- E: Ah... insofern ist ein deutlicher Unterschied.
- I: *Okay... und... ahm... ja, das hab ich eh schon gefragt eigentlich. Jetzt noch kurz zur Einschulung der Lehrpersonen. Ahm... welche Einschulungen beziehungsweise Informationen haben die Lehrpersonen vor der Durchführung des SLS bekommen?*
- E: In den allerersten Jahren ah... ham sie natürlich... das liegt nach wie vor in jeder Schule alle das Handbuch bekommen.
- I: *Mhm.*
- E: Und ich habe dafür Kurzfassungen erstellt.
- I: *Okay.*
- E: Also ah... wo die wesentlichsten Punkte angeführt werden, wenn man nicht Zeit hat, das ganze Handbuch durchzulesen.
- I: *Mhm.*
- E: Aber in dem Sinn... persönliche Schulungen hat es dafür nicht gegeben.
- I: *Okay, also auch keine Seminare und so.*
- E: Nein. Das ist aber die Zielsetzung des SLS, dass es nicht erforderlich ist.
- I: *Okay. Weil es eh so einfach sein sollte, dass es jeder schafft.*
- E: So ist es, ja.
- I: *Okay... und meinen Sie, dass diese Informationen, diese Handbücher genug Informationen zur Durchführung waren?*
- E: Schon, ja.
- I: *Okay.*

E: Eindeutig.

I: *Mhm. Und was würden Sie zur Verbesserung des SLS vorschlagen?*

E: Ah... ich könnte im Moment nichts vorschlagen. Nicht, weil ich meine, dass es optimal ist. Ah... es müsste eine andere Art von Test sein, der diskriminiert. Ah, im Sinne von unterscheidet ahm, was sind die wahren Ursachen für die Leseschwäche?

I: *Mhm.*

E: Hier stellen wir nur fest, dass es eine Leseschwäche gibt.

I: *Okay.*

E: Also wir brauchen andere Verfahren, Diagnoseverfahren, mit deren Hilfe wir feststellen können, was die wahrscheinlichen Ursachen für die Schwäche sind.

I: *Okay... und jetzt zum Abschluss noch. Gibt es jetzt noch Aspekte, die Sie erwähnen wollen. Die ich irgendwie vergessen hab zu fragen?*

E: Ahm, ja das Einzige. Also ich würde mich nicht auf ah das SLS allein verlassen

I: *Mhm.*

E: Ahm... sondern in Kombination mit anderen Testmethoden durchführen.

I: *Okay.*

E: Wir haben einige andere Testmethoden, der Wiener Lesetest//

I: *Okay.*

E: Ist zum Beispiel so eine so eine Möglichkeit. Aber man kann auch den Hernalser Lesetest heranziehen.

I: *Ja.*

E: Und wir haben ah... auch das Instrument ALEX, mit dem wir versuchen zu unterscheiden, liegt's im Wesentlichen an an der Lesegeschwindigkeit oder Lesegeläufigkeit oder an basalen Problemen. Für diese Unterschiede, da braucht man eben feinere Instrumente und da reicht das SLS allein nicht aus. Es ist die erste Markierung... Vorsicht... nachschaun.

I: *Mhm. Okay, gut. Ja, dann bedank ich mich für das Interview.*

Kategorisierung Interviews: Allgemeine Daten

Kategorien	Interview 1	Interview 2	Interview 3
<i>Qualifikationen der Lehrpersonen</i>			
	Ausbildung als VS-Lehrerin an der PÄDAK; Mathelehrgang; Begleitlehrerin;	Ausbildung als VS-Lehrerin an der PÄDAK; Legasthietrainerin; Ausbildung Begabungsförderung (ECHA); Psychologie- und Pädagogikstudium;	Lehramt Deutsch und Englisch; Doktoratsstudium Germanistik; arbeitet im SSR für Wien; für Lesebelange zuständig; Mitarbeiter bei PIRLS, PISA,...
<i>Basisdaten</i>			
<i>Zusammensetzung der Klasse</i>	22 Schüler/innen → davon 10 Buben und 12 Mädchen	26 Schüler/innen → davon 13 Buben und 13 Mädchen	
<i>Nationalitäten in der Klasse</i>	Türkei(4); Ägypten(1); Mazedonien(2);Serbien(3); Indien(3); Bosnien(2); Pakistan(1); Kroatien(1); Philippinen(1); Tschetschenien(1); Afghanistan(1); Albanien(1); Bulgarien(1)	Österreich(26); einige Kinder haben Eltern mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft → Bei einigen Kindern wird zu Hause überwiegend eine andere Erstsprache als Deutsch gesprochen	

soziales Verhalten	Eine sehr soziale Klasse; hilfsbereit; keine großen Probleme zwischen Buben und Mädchen; teilweise "Hahnenkämpfe" unter den Buben (dabei geht es aber nicht um Nationalitäten, sondern um hierarchische Strukturen in der Klasse)	Das Sozialverhalten innerhalb der Klasse ist eher schwierig; viele Kinder sind egoistisch und können sich nicht in die Lage anderer hineinversetzen; es sind sieben Kinder aus anderen Schulen aufgrund ihres sozialen Verhaltens in die Klasse dazugekommen;	
Allgemeine Daten zur deutschen Sprache			
Deutschkenntnisse der Klasse	Kommunikation mit den Schüler/innen funktioniert gut; LP versteht immer, was die Schüler/innen wollen; beim genaueren Hinhören fallen einem schon grammatikalische Fehler auf; im schriftlichen Bereich werden Schwächen dann deutlich	In der Regel sprechen die Schüler/innen der Klasse sehr gut Deutsch.	
allgemeine Daten zur deutschen Sprache	Satzbau (Präpositionen; Artikeln); Wortschatz (Merkfähigkeit) ist schwierig; bei leichtfügiger Veränderung der Wörter (Mitvergangenheitsform, Personalform) können Kinder oft keinen ZH zu einem bereits bekannten Wort herstellen;	Keine Auffälligkeiten aufgrund einer anderen Muttersprache.	

Allg. Maßnahmen im Bereich der Deutschförderung	Teamlehrerin unterstützt Deutschstunden vier Mal pro Woche; Lesepate unterstützt Kinder	Häufiges Lesen; Grammatik zwischendurch; bei Erklärung der Übungen wird auch der Satzbau angeschaut; Texte schreiben und selbst gestalten; mündliches Erzählen im Präteritum; Rechtschreibübungen und Erklärung durch Rechtschreibregeln;	
Maßnahmen beim Erlernen des Lesens	Jeder Text wird zerpfückt und besprochen; Lilos Lesewelt und computerunterstütztes Programm; Übungen zum Textverständnis	Es wird viel gelesen; sinnverfassendes Lesen; Leseübungen;	
Vergleich DaM-/ DaZ-Schüler/innen	Bei DaM-Schüler/innen waren der Wortschatz und der häusliche Hintergrund ein anderer; DaM-Schüler/innen wurden in der Regel mehr durch Bücher und Vorlesen bereits im Kleinkindalter gefördert;	Zwei Kinder mit anderen sprachlichen Wurzeln schnitten beim SLS leicht unterdurchschnittlich ab; sie lesen nicht so schnell und flüssig; ein österreichisches Kind schnitt ebenfalls u.d. ab, lebt allerdings in schwierigen sozialen Verhältnissen; bei DaZ-Schüler/innen sind Grammatik/ Fallbildung und Artikeln schwierig	
Allgemeine Daten zum Salzburger Lesescreening			

Allgemeines zum SLS	SLS wurde in dieser Klasse bereits zum 3.Mal durchgeführt; Zusammenarbeit mit Parallelkollegin; Entscheidung für Testformate A1 und A2 (wurde bereits zum zweiten Mal verwendet)	SLS wurde in dieser Klasse zum 1.Mal durchgeführt; LP verwendete Testformat A1, weil SLS bisher in der Klasse noch nicht durchgeführt wurde	Arbeitsgruppe für SLS wurde etwa 2003/2004 vom Ministerium für ganz Ö übernommen; Set wurde 2009/2010 aktualisiert
Gründe für Entwicklung			Man wollte den LP ein leicht anwendbares Instrument zur Verfügung stellen, damit sie schnell die Lesefertigkeiten der Schüler/innen abtesten können. Das SLS testet nicht das Textverstehen, sondern die basalen Lesefertigkeiten. Jede Art von Weiterarbeit sollte evidenzbasiert sein. D.h. man sollte halbwegs objektiv und gesichert nachschauen und passende Maßnahmen aufsetzen.
Zielgruppe			Von der Primarschule bis zur 9.Schulstufe;

SLS für DaZ-Schüler/innen			Man machte sich schon Gedanken, aber nicht so große, wie sich die Problematik heute darstellt. SLS wurde in Salzburg entwickelt, da war Problem nicht so extrem wie in Wien. Endergebnis für alle sollte sein, dass Schüler/innen mit 14 Texte altersadäquat verstehen sollten.
----------------------------------	--	--	---

Kategorisierung Interviews: Inhaltliche Daten

Kategorien	Interview 1 (LP)	Interview 2 (LP)	Interview 3 (Experte)
Durchführung des SLS			
Aus Sicht der LP	Achtet darauf, dass Kinder Zeit nützen; dürfen nicht radieren, sollten nicht aufs Umblättern vergessen; Erklärungen laufen immer nach demselben Schema ab (so können Kinder Sicherheit gewinnen);	Erklärung, worauf Kinder beim SLS genau achten müssen; LP achtet auf absolut ruhiges Arbeiten in vorgegebener Arbeitszeit; LP achtet darauf, dass Kinder nicht voneinander abschauen können; LP schaut darauf, dass Kinder umblättern und nicht Seiten überblättern;	
Schüler/innen	Zuerst waren die Kinder über die zu lesende Menge und die knappe Zeit entsetzt; nach Erklärung war es in Ordnung für sie;	Schüler/innen arbeiten sehr konzentriert und ruhig; jedes Kind schaut, dass es in der vorgegebenen Zeit weiterkommt;	
Ablauf nach Durchführung	Im Großen und Ganzen haben sich Kinder fair verhalten; bis auf zwei, drei Kinder	Alle Kinder haben sich an die Regeln gehalten und rechtzeitig zugeklappt;	
Testitems			
Anzahl der beantworteten Items	Kinder beantworten in vorgegebener Zeit etwa 1 Seite; manche ein bisschen mehr, zur dritten Seite ist noch kaum jemand gekommen;	In etwa 40 bis 50; Schüler/innen kommen oft bis zur letzten Seite;	

Schwierigkeiten bei Beantwortung	Wortschatz ist für die Beantwortung der Items ausschlaggebend; wenn der Wortschatz nicht groß genug ist, lassen Kinder Sätze aus oder machen Fehler aufgrund des fehlenden Verständnisses; es fällt vielen Kindern schwer, die Zeit effektiv zu nutzen;	Eine Schwierigkeit bestand darin, dass ein Kind nicht richtig umgeblättert hat;	Mit DaZ-Kindern kann es kulturelle Probleme geben - manchmal erkennen sie die entsprechende Situation nicht;
Stärken bei Beantwortung	Wortschatz muss groß genug sein	Kinder sind gut mit Testitems zurechtgekommen; 16 von 25 waren überdurchschnittliche Leser/innen; Verständnis der Kinder war vorhanden; gute Mischung zwischen Genauigkeit und Geschwindigkeit	
Vergleich der Ergebnisse			
DaM-Schüler/innen	Haben im Vergleich zu DaZ-Schüler/innen bedeutend mehr Items bearbeitet und auch richtig;		Kinder aus bildungsfernen Schichten steigen immer wieder aus, weil sie das Vokabular nicht kennen; Leseferne im Elternhaus; fehlende Lesemotivation;

DaZ-Schüler/innen	Kinder schaffen nur wenige von den vorgegebenen Items; bis jetzt waren sie noch nicht frustriert;	Kinder mit DaZ-Hintergrund sind meist schwächer (Lesen weniger auf Deutsch und sprechen weniger Deutsch zu Hause);	Es kommt auf den Sprachstand der Kinder an; wenn zu Hause die Herkunftssprache gesprochen wird, handelt es sich um einen neuen Ansatz des Lernens; meistens fehlt der Wortschatz; meist scheitert es nicht an der Lesetechnik, sondern am Wortschatz; auch hier spielt Lesenähe bzw. Leseferne des Elternhauses eine große Rolle; Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sind prozentuell stärker in den unteren Punkterängen zu finden; Leseleistungen hängen stark vom kulturellen und sozialen Hintergrund der Kinder ab;
Kriterien der Auswertung			
	Auswertung erfolgt nach Kriterien von Unterlagen	Auswertung erfolgt nach den vorgegebenen Standards	
Umgang mit den Ergebnissen			
	Vergleich mit Tabellen aus unterlagen; LP notiert sich Ergebnisse für sich; auch Verwendung für Elterngespräche; Ergebnisse müssen Direktorin/ BSI jederzeit zur Verfügung stehen	Mündliche Rückmeldung an Kinder; bei schwachen Leser/innen Rückmeldung an Eltern (durch Mitteilungsheft oder am Elternsprechtag)	

Maßnahmensetzung nach Durchführung des SLS			
	LP liest viel mit den Kindern; tägliche Lesehausaufgaben und Arbeitsauftrag dazu (zur Überprüfung und Förderung des Leseverständnisses);	Spezielle Leseförderung durch Teamlehrerin; Förderung hat bereits vor dem SLS stattgefunden; Kinder müssen viel lesen und erlesen (auch fächerübergreifend);	Wenn es um Kultur und Wortschatz geht, ist ein intensiver Sprachunterricht erforderlich;
Gründe für Durchführung des SLS			
	Weil es LP machen muss; BSI wünscht es; wäre es nicht Pflicht, würde LP SLS nicht durchführen;	In Schule wird SLS einmal in 3.Klasse durchgeführt; objektive Durchführung; um Vergleich zur ganzen Altersgruppe ziehen zu können;	Es sollte ein Hilfsmittel für Lehrpersonen sein, um zu sehen, wo die Schüler/innen stehen;
Erfahrungen der Interviewpartner/innen			
Informationen/ Informationsveranstaltungen	Seminar auf der PÄDAK/ PH (Vorstellen des Ablaufs und individuelle Durchführung); SLS ist nicht kompliziert; Erkundigen bei Kolleg/innen	Während des Studiums; LP hat sich Durchführungsunterlagen durchgelesen; Tests nicht schwierig; hat bereits Vorbildung; für DA auf Psychologie gebraucht;	Handbuch liegt in jeder Schule; Kurzfassungen wurden erstellt; persönliche Schulungen gab es dafür nicht; Zielsetzung ist, dass SLS leicht durchführbar sein soll;

Positive Aspekte des SLS	System stimmt/ stimmt nicht ist gut; Kinder werden an Testsituation gewöhnt; lernen auf Zeitdruck zu arbeiten; Kinder lernen dieses Testformat kennen;	Objektive Rückmeldung; man hat was für Elterngespräche in der Hand; man muss allerdings immer bedenken, dass es eine einmalige Testsituation ist; misst Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit;	SLS ist leicht handhabbar und auswertbar;
Negative Aspekte des SLS	Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes, weil so unterschiedlich; Lernprozesse der Kinder sehr individuell (Vergleichbarkeit ist schwierig)	Kann nichts Negatives am SLS erkennen;	Keine genaue Diagnose möglich, ob Probleme lesetechnischer oder sprachlicher Art sind; in manchen Sätzen sind Elemente enthalten, die für manche Schüler/innen nicht erkennbar sind:
Verbesserungsvorschläge und sonstige Anmerkungen	Wortschatz sollte von LP an Klasse angepasst werden können (aber dann nicht mehr so vergleichbar); Sätze sollten aus Pool an Items von Klassenlehrerin ausgewählt werden können	Lesemotivation sollte vom Kleinkindalter und vom Kindergartenalter an gestärkt werden; es sollte den Kindern immer mitgegeben werden, dass Lesen etwas Tolles ist;	Momentan keine Vorschläge; SLS soll nur zeigen, dass es Schwächen gibt; für genaue Diagnose sind weitere Testungen erforderlich; man sollte sich nicht auf das SLS alleine verlassen, sondern es in Kombination mit anderen Testverfahren durchführen;

10 Instruktion

"Ich habe euch heute Sätze zum Lesen mitgebracht - das Dumme ist nur, dass das nicht immer stimmt, was ein Satz sagt. Ihr sollt herausfinden, ob es stimmt oder nicht."

"Bitte nehmt zwei Stifte heraus, die man am Papier dann gut sehen kann; der zweite ist nur zur Reserve, falls der erste nicht mehr schreibt."

"Ihr bekommt von mir jetzt ein Heft; bitte noch nichts ausfüllen, wir werden die 1. Seite gemeinsam machen; bitte auch noch nicht weiterblättern oder umdrehen!"

"Jetzt schreibt ihr in die erste Zeile zuerst euren Namen und dann die Klasse. Ganz rechts schreibt ihr noch das heutige Datum hin, heute haben wir den"

"So, sind alle fertig? OK.

Wer kann mir den ersten Satz vorlesen. Ja, versuchst du es.

Sehr gut! Stimmt das, dass man Tee trinken kann?

Ganz genau."

"Ihr seht hinter dem Satz ein Häkchen und ein Kreuz.

Ein Häkchen macht man, wenn etwas richtig ist, und das Kreuz schaut so aus, wie wenn man etwas durchstreicht.

Wenn das, was der Satz sagt, richtig ist, dann sollt ihr ein Ringerl um das Häkchen machen, wenn der Satz falsch ist, macht ihr ein Ringerl um das Durchstreich-Kreuz.

Was müsst ihr beim ersten Satz machen?

Ganz genau, ringelt jeder das Häkchen ein!"

[Selbe Vorgansweise beim zweiten Übungssatz]

"So, jetzt passt mal ganz gut auf!

Es kann leicht passieren, dass ihr plötzlich merkt, dass ihr eigentlich das andere Zeichen einringeln wolltet.

Ihr sollt dann ausnahmsweise nicht radieren, weil das zu lange dauert.

Übermalt einfach das Zeichen, das ihr eingeringelt habt, und ringelt das andere Zeichen ein.

Ich zeig euch das einmal vor."

[Lehrer zeigt es an der Tafel mit dem ersten Häkchen-Kreuz-Paar vor.]



"Probieren wir das alle beim dritten Satz einmal aus."

[Dritter Übungssatz mit Üben des Korrigierens]

"Ihr braucht auch die Ringerl ausnahmsweise nicht besonders schön zu machen.

Es reicht, wenn ich dann erkennen kann, welches Zeichen ihr einringeln wolltet.

Ich zeig euch das wieder."

[Der Lehrer zeigt das schnelle Einringeln an der Tafel vor. Dabei werden die unten abgebildeten Fälle von nicht ganz sauberen Ringerln gezeigt, und es wird jeweils darauf hingewiesen, dass es OK ist, wenn die Ringerl so aussehen.]

⊙ ×

✓ ⊗

⊖ ×

"Die restlichen drei Sätze auf der ersten Seite könnt ihr jetzt selbst leise machen und dann wartet ihr bitte, bis ich euch sage, wie es weitergeht. Noch nicht weiterblättern!"

"OK, alle fertig?"

Auf den nächsten drei Seiten kommen ganz viele Sätze.

[Lehrer blättert das Heft ev. kurz zur Demonstration durch, achtet aber darauf, dass die Kinder nicht in ihren Heften mitblättern.]

Ihr sollt wieder am Ende der Zeile einringeln, ob das, was der Satz sagt, richtig ist oder falsch.

Und ihr sollt das Ganze jetzt so schnell wie möglich machen.

Ihr werdet sicher nicht fertig, ihr habt nämlich nur drei Minuten Zeit.

Ich schaue dann, wie weit ihr gekommen seid.

Es zählen aber nur die Sätze, bei denen ihr das Ringerl an der richtigen Stelle gemacht habt, also schon genau lesen!"

"Und noch was ganz Wichtiges:

Schaut bitte nicht zum Nachbarn, der hat nämlich ein anderes Heft.

Das heißt, ihr könnt vom Nachbarn nicht abschreiben, sondern es kostet nur Zeit, wenn ihr rüberschaut."

"Wenn ihr mit den ersten zwei Seiten fertig seid, dann blättert ihr gleich zur letzten Seite weiter."

"Alles klar?"

OK, dann Achtung, fertig, los!"

[nach exakt 3 min Bearbeitungszeit:]

"Und stopp! Bitte alle den Stift weglegen!"