

Lesesozialisation

Ein Überblick über den Forschungsstand

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
Minoritenplatz 5, A-1014 Wien

Autorin: Mag. Johanna Steinbrecher

Mitarbeit: Mag. Maria Dura, Mag. Gerhard Falschlehner, Mag. Angelika Höllriegl, MMag.
Michaela König

Lektorat und Layout: Mag. Pia Gsellmann

Alle: Österreichischer Buchklub der Jugend, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien

Druck: Eigenvervielfältigung

Wien 2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Grundlagen	6
2.1. Definition Lesesozialisation	6
2.2. Bedeutung des Lesens.....	7
3. Vorschulische Lesesozialisation	8
3.1. Vorstufen der Leseentwicklung	8
3.2. Familiäre Einflussfaktoren	10
3.2.1. Die Leseförderung und Leseerziehung durch die Eltern	10
3.2.2. Die allgemeinen Bedingungen familiärer Interaktion und Kommunikation	10
3.2.3. Die Medienumwelt der Kinder	10
3.2.4. Umgang mit Literatur innerhalb der Familie	10
3.2.5. Lesevorbild.....	11
3.2.6. Besitz von Büchern	12
3.2.7. Vorlesen.....	12
3.2.8. Prä- und paraliterarische Kommunikation	15
3.2.9. Familienklima	16
3.2.10. Erziehung – Leseerziehung	19
3.3. Sprachliche Einflüsse	20
3.3.1. Sprache und sprachliche Interaktionen	20
3.3.2. Wortschatz	21
3.3.3. Familiengespräche	22
3.4. Einfluss des sozioökonomischer Status	23
3.4.1. Sprache und sozioökonomischer Status	23
3.4.2. Bildungsgrad der Eltern	23
3.4.3. Schichtzugehörigkeit	24
3.4.4. Einkommen.....	24
3.5. Schulreife/Schulfähigkeit	25
4. Unterrichtsbegleitende Lesesozialisation	28
4.1. Entwicklungsmodelle des Lesens	28
4.1.1. Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2003)	28
4.1.2. Stadienmodell der Leseentwicklung nach Marsh	29
4.1.3. Das Stadienmodell von Frith.....	30
4.1.4. Stufenmodell von Ehri (1986)	31
4.2. Modellannahme des Lesens.....	31
4.2.1. Zwei-Wege-Modell nach Coltheart	31
4.3. Buchklub-Lesestufen	32

4.4. Lese- und Rechtschreibschwäche	35
4.4.1. Definition von Lese- und Rechtschreibschwäche	35
4.4.2. Häufigkeit von Lese- und Rechtschreibschwäche	35
4.4.3. Problembereiche bei Lese- und Rechtschreibschwächen	36
4.4.4. Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwäche	36
4.4.5. Prognose im Vorschulalter	38
4.5. PISA und PIRLS	38
5. Lesesozialisation bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	40
5.1. Die Bedeutung der Erstsprache.....	40
5.2. Zweitspracherwerb und seine Probleme	41
5.3. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung	42
5.4. Methodisch-didaktische Grundlagen.....	44
6. Literaturverzeichnis.....	46

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der aktuelle Forschungsstand der Lesesozialisation diskutiert. Zu Beginn der Arbeit wird auf das theoretische Konstrukt der Lesesozialisation eingegangen, es wird versucht eine Definition dieses weitläufigen Begriffes zu geben. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung des Lesens über die gesamte Lebensspanne erläutert.

Um einen umfassenden Einblick über die Leseentwicklung zu bekommen, werden zu Beginn die Vorstufen der Leseentwicklung angeführt. Studien belegen, dass die phonematische und linguistische Bewusstheit eine notwendige Voraussetzung zum Erlernen der Schriftsprache darstellt. Die familiären Einflussfaktoren auf die Leseentwicklung dürfen keinesfalls unterschätzt werden, hierbei spielt nicht nur die Leseerziehung sondern vor allem auch das Lesevorbild der Eltern eine bedeutende Rolle. Auch auf die sprachlichen Voraussetzungen wird näher eingegangen, die einen wichtigen Prädiktor für die Leseentwicklung darstellen. Kinder, welche die Lautsprache gut beherrschen, erlernen die Kulturtechniken leichter und gute LeserInnen haben meist einen größeren Wortschatz als schlechte LeserInnen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die unterschiedlichen Entwicklungsmodelle des Lesens näher eingegangen. Dem Kompetenzentwicklungsmodell liegt die Theorie zugrunde, dass es zwei unterschiedliche Methoden gibt, um ein Wort zu erkennen, entweder durch einen direkten Zugriff auf das mentale Lexikon oder aber mittels phonologischer Rekodierung. Die in der Literatur oft beschriebenen Stadienmodelle wurden von Marsh und Frith entwickelt. Auch das Stufenmodell von Ehri wird angeführt, bei dem die voralphabetische Phase von drei alphabetischen Phasen abgelöst wird. Als didaktische Grundlage für die Medien des Österreichischen Buchklubs der Jugend wurde das Modell der Lesestufen entwickelt. Dieses orientiert sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leseforschung – allerdings wurde gezielt darauf geachtet, es praxisnah zu gestalten.

Vom Problembereich der Lese- und Rechtschreibschwächen wird ein Überblick über Definition, Prävalenz, Symptome, Ursachen und Prognosen gegeben.

Das Thema Zweisprachigkeit ist im Moment wieder sehr aktuell, in dieser Arbeit wird sowohl auf die zentrale Rolle der Erstsprache wie auch auf häufig eintretende Probleme der Zweisprachigkeit eingegangen.

2. Grundlagen

2.1. Definition Lesesozialisation

Hetherington und Parke (1975, zitiert nach Zimbardo, 1995) definieren Sozialisation im Allgemeinen als einen lebenslangen Prozess, dem die Entstehung von individuellen Verhaltensmustern, Werten, Maßstäben und Fähigkeiten zugrunde liegt. Dabei kommt es zur Auseinandersetzung mit den entsprechenden Maßstäben einer bestimmten Gesellschaft. Die „Lesesozialisation“ bzw. die „literarische Sozialisation“ ist ein Teilbereich der Sozialisation, der sich mit der Literatur einer Gesellschaft und dessen Gebrauch auseinandersetzt.

Die beiden Begriffe sind durch die in den letzten Jahren veränderte Wahrnehmungs- und Lektürenform entstanden. Der Fernseh-, Computer- und Telekommunikationskonsum hat stark zugenommen und die ursprünglichen „Lesemedien“ wie Bücher, Zeitschriften, Zeitungen usw. haben in ihrer Bedeutung stark abgenommen.

Die beiden Begriffe „Lesesozialisation“ bzw. „literarische Sozialisation“ implizieren jedoch, dass durch diese Veränderung die Wichtigkeit des Lesens nicht abgenommen, sondern im Gegenteil zugenommen hat. Lesesozialisation ist der umfangreichere der beiden Begriffe, er beinhaltet alle Formen von Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Aufnahme und Verarbeitung von Texten aller Art. Die literarische Sozialisation wird vom Autor als der „prototypische Kern“ der Lesesozialisation bezeichnet und ist enger gefasst. Er ist eher auf die Beschäftigung mit dem differenzierten Formenspektrum literarästhetischer Kultur bezogen. Die Begriffe decken sich in Bezug auf allgemeine Medienkompetenz nur teilweise, so beinhaltet z. B. literarische Sozialisation auch Theater, Filme und Fernsehen, die Lesesozialisation hingegen nicht (Dehn, Payrhuber, Schulz & Spinner, 1999).

Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) haben eine andere Definition von Lesesozialisation. Sie meinen, dass Kinder das Sprechen und Verstehen der Muttersprache meist in der eigenen Familie lernen, dass das Lesen aber oft als Aufgabe der Schule verstanden wird. Dies ist allerdings nicht ganz richtig, zwar ist das Schreiben- und Lesenlernen in unserer Kultur Institutionen wie z. B. der Schule übergeben worden, allerdings beginnt der Prozess der literarischen Sozialisation schon viel früher. Für viele Kinder wird schon lange vor der Schule festgelegt, ob sie sich einmal in der Welt der Bücher zurechtfinden und diese auch gerne benützen werden.

2.2. Bedeutung des Lesens

Bücher zu lesen oder vorgelesen zu bekommen ist für Kinder aller Altersstufen interessant und genussvoll. Entwicklungsfördernd und lehrreich ist der Umgang mit Literatur immer. Im Einzelnen werden folgende Aspekte der kindlichen Persönlichkeit durch Lesen gefördert (www.buchklub.at):

- Lesen ist eine Schlüsselkompetenz, die einen optimalen Umgang mit Büchern und anderen Medien ermöglicht. Die Lesefähigkeit ist die Zugangsvoraussetzung für die Nutzung von Computerprogrammen, Fernsehsendungen und Informationen auf elektronischen Datenträgern (zum Beispiel „SMS“ auf Handys).
- Lesen ist die Basiskompetenz für die Fähigkeit, die Welt zu erschließen und Informationen in Kontexte zu stellen und zu verstehen sowie darüber zu reflektieren.
- Lesenlernen gehört zum Bildungserwerb dazu, ohne die Fähigkeit „Lesen können“ ist der Weg, sich Bildung anzueignen, stark erschwert bis fast unmöglich.
- Lesen und Sehen sind untrennbare Faktoren. Die genaue visuelle Wahrnehmung ermöglicht Kindern, Texte lesen und verstehen zu können.
- Lesen und Hören bilden eine Einheit, denn beim Vorlesen nehmen die Kinder sowohl die Geschichte als auch die gesprochenen Worte und Satzstrukturen auf und reflektieren im Kontext über die Sprache.
- Lesen und Sprechen stehen gerade im Vorschulalter bei Kindern in engem Zusammenhang. Kinder, die sehr kommunikativ sind, verfügen über einen großen Wortschatz und haben die besten Voraussetzungen, das gesprochene und das geschriebene Wort in Zusammenhang zu bringen.
- Lesen und Schreiben bilden eine enge Einheit, sie bauen aufeinander auf. Wer gut lesen kann, hat sich das Schriftbild eingeprägt und kann dementsprechend leichter Buchstabenfolgen zu geschriebenen Worten zusammensetzen.
- Lesen bewirkt Gefühle bei dem/der LeserIn. Kinder können sich mit den BuchheldInnen identifizieren, mit ihnen leiden oder sich freuen, erfahren die Spannung einer Situation, aber auch die Erleichterung, wenn eine Lösung gefunden wird. Das Mitgefühl für die BuchheldInnen ist übertragbar auf die Realität. Kinder können daher anhand von Geschichten Empathie für andere lernen und ihre Handlungen danach ausrichten.
- Lesen hilft soziale Kompetenz zu lernen. Für Kinder ist es leichter am Beispiel von Figuren in Geschichten Situationen, Konflikte, Probleme etc. kennenzulernen und über mögliche Konsequenzen zu reflektieren.
- Lesen von Geschichten ermöglicht Kindern, fiktionale Welten zu erfahren, sich hineinzusetzen und über Inhalte, Figuren, Themen, Szenen, Probleme zu reflektieren und Lösungen zu übertragen.
- Lesen fördert die Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

3. Vorschulische Lesesozialisation

3.1. Vorstufen der Leseentwicklung

Oertner (1999) meint, dass Lesen nicht erst in der Schule oder mit dem Erlesen erster Wörter beginnt, sondern dass eine Reihe vorlaufender Bedingungen in den ersten sechs Lebensjahren vorhanden sind. Viele Untersuchungen konnten belegen, dass die phonetische und linguistische Bewusstheit, allen voran die Fähigkeit zu segmentieren und sprachlich zu analysieren, spätere Lesefertigkeit voraussagt, unabhängig von den sonstigen sprachlichen Fertigkeiten und der Kenntnis von Buchstaben im Vorschulalter. Zwischen sozialen Schichten gab es bezüglich der phonologischen Sensitivität beträchtliche Unterschiede zugunsten der Mittelschicht.

Die Eltern/Kind-Interaktion ist laut Oertner maßgeblich für die phonologische und linguistische Bewusstheit der Kinder im Vorschulalter verantwortlich.

Die linguistischen Fähigkeiten werden vor allem durch das Betrachten von Bilderbüchern und distale Strategien in der Eltern/Kind-Interaktion gefördert. Unter distalen Interaktionsstrategien versteht man die Regulierung des Verhaltens der Kinder durch sprachliche Interaktionen, allerdings ohne manuelle oder taktile Eingriffe. Ein ganz wichtiger Prozess beim Betrachten von Bilderbüchern ist die Dekontextualisierung, bei der Wörter aus dem bisherigen Handlungszusammenhang herausgelöst werden und danach in neue Kontexte eingebettet werden. Diese Kontexte sind anfangs an die Erfahrungswelt des Kindes gekoppelt, später in Form von Geschichten nicht mehr unbedingt an die Erfahrungen gebunden.

Im Folgenden wird auf die wichtigsten Vorläuferbedingungen näher eingegangen:

Sensibilität für die schriftliche Sprache

Kinder im mitteleuropäischen Raum wachsen mit der geschriebenen Sprache auf. Täglich sind sie mit grafischen Schriftzeichen konfrontiert. Im Laufe ihrer Entwicklung entsteht allmählich eine gewisse Sensibilität für Merkmale schriftlicher Zeichen. Zunächst erkennen sie grobe Merkmale wie z. B. Schriftzug, Farbe etc., anhand derer sie das Geschriebene zu deuten versuchen.

Zu Beginn ihrer Literalität ist ihnen der Vorgang des Lesens noch unklar, erst nach und nach kommen sie zur Erkenntnis, dass die Schriftzeichen etwas mit den realen Objekten in der Umwelt zu tun haben und Dinge beschrieben werden können, die über die Bildsprache hinausgehen. Sie lernen auch, dass die Anordnung der Wörter nicht willkürlich ist, sondern bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003).

Metalinguistische Bewusstheit

Jüngere Kinder (unter fünf Jahren) achten in ihren Äußerungen hauptsächlich auf den inhaltlichen Aspekt, während ältere Kinder ihre sprachlichen Äußerungen zu reflektieren

beginnen. Somit sind sie in der Lage, die Aufnahme und Verarbeitung von sprachlicher Information zu steuern und hilfreiche Strategien anzuwenden. Hier spricht man von der Wortbewusstheit. Die Kinder lernen, dass Wörter die Grundeinheit von Sprache sind. Zunächst haben sie häufig nur ein implizites Wissen von der Gliederung der Sprache in Wörter, sie neigen dazu, die Wörter mit ihren Referenten gleichzusetzen. Bei der Frage, welches Wort – Hund oder Regenwurm – das längere ist, erhält man oft die Antwort Hund, weil es sich um das größere Tier handelt. Mit zunehmender Vertrautheit der Sprache bildet sich ein explizites Wissen um das Wort und die Sprache aus.

Die syntaktische Bewusstheit ist eine weitere Fertigkeit, die sich auch erst im Laufe der Entwicklung herausbildet. So fällt es Kindern in der Vorschulzeit und in der ersten Klasse noch sehr schwer, Wörter in Sätzen umzustellen und Sätze zu erfinden. Auch Funktionswörter wie „für“ oder „jedoch“ sind den Kindern in diesem Alter noch wenig vertraut, sie messen ihnen keine Bedeutung zu und sehen sie in dieser Entwicklungsphase oft noch nicht als richtige Wörter an.

Die pragmatische Bewusstheit, das heißt die Auseinandersetzung mit der Verständlichkeit und Struktur eines Textes, bildet sich erst im Laufe der ersten Schuljahre heraus (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003).

Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit bedeutet die Fähigkeit, einzelne Segmente der Sprache zu erkennen und wahrzunehmen. Wörter können in Silben und einzelne Phoneme zergliedert werden und Phoneme können einzelnen Graphemen zugeordnet werden. Für Kinder ist dies sehr schwierig, da Buchstaben häufig „zusammengelautet“ und einzelne Grapheme teilweise „verschluckt“ oder ausgelassen werden. Damit ist die Struktur eines Wortes schwierig zu erkennen. Manchen Kindern fällt es besonders schwer, ein Wort in seine einzelnen Phoneme zu gliedern.

Die phonologische Bewusstheit ist kein eindimensionales Konstrukt, sondern setzt sich aus vielen Teilfertigkeiten zusammen. Heute geht man davon aus, dass manche dieser Teilfertigkeiten bei vielen Kindern schon vor der Schule gut entwickelt sind und sich andere erst mit dem Erlernen der Schriftsprache herausbilden. Kindern im Kindergarten fällt es leichter, in Silben als in Phoneme zu segmentieren (Treimann & Zukowski, 1991; Goswami, 2000, zitiert nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003). Das Segmentieren von Phonemen ist bei vielen Kindern erst nach dem Erstleseunterricht möglich.

Einige AutorInnen sehen die phonologische Bewusstheit als eine der wichtigsten Vorläuferbedingungen für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Kinder, die sich entweder vor Schulbeginn entsprechende Kompetenzen angeeignet haben oder aber diese relativ rasch nach dem Erstleseunterricht entwickeln, haben klare Vorteile beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Darüber hinaus ist aus den Leistungen, die Vorschulkinder bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit erbringen, eine Voraussage der späteren Lesefähigkeit möglich (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003).

3.2. Familiäre Einflussfaktoren

Die Befunde in der Literatur liefern zum größten Teil ähnliche Ergebnisse, dass nämlich das „home literacy environment“ und das „gemeinsame Lesen“ zwischen Eltern und Kindern ein wichtiger Faktor in der Sprachentwicklung und der Literacy-Entwicklung der Kinder im Allgemeinen ist. Unter „home literacy environment“ wird das Lesen aus verschiedenen Quellen (z. B. Zeitung, Magazine, Bücher), der Besuch von Büchereien sowie das literaturbezogene Verhalten (z. B. Eltern lesen selber; das Alter, in dem begonnen wird, dem Kind vorzulesen; wie oft und wie lange dem Kind vorgelesen wird) verstanden (Griffin & Morrison, 1997).

Folgende Haupteinflussbereiche in Bezug auf Lesen und Familie lassen sich erkennen:

3.2.1. Die Leseförderung und Leseerziehung durch die Eltern

Damit sind alle unterstützenden und auf die Entwicklung des Lesens des Kindes gerichteten Einstellungen, Kommunikationen und Handlungen der Erwachsenen gemeint, allerdings nicht nur die ausdrücklichen und planmäßigen pädagogischen Beeinflussungsversuche, sondern auch die unausgesprochenen, eher beiläufigen.

3.2.2. Die allgemeinen Bedingungen familiärer Interaktion und Kommunikation

Dazu werden die alltäglichen Formen des Zusammenlebens der Familienmitglieder: das Beziehungsklima in der Familie, das Gesprächsverhalten, der Erziehungsstil, das Freizeitverhalten etc. gezählt.

3.2.3. Die Medienumwelt der Kinder

Damit sind sowohl die Verfügbarkeit von Medien in der Familie als auch der alltägliche Gebrauch verschiedener Medien durch die Familienmitglieder oder das Lesevorbild der Eltern und die Einbindung des Bücherlesens in die Familienkommunikation gemeint.

3.2.4. Umgang mit Literatur innerhalb der Familie

Literalen Fähigkeiten eines Kindes werden stark von den literalen Gewohnheiten der Familie beeinflusst. So beginnt die Entwicklung der Literalität – und daher auch der Einfluss der Familie – schon sehr früh. Der Spracherwerb ist besonders hier von großer Bedeutung.

Familiäre Literacy bezeichnen Wasik, Dobbins und Herrmann (2001) als ein Konzept, das sowohl Aktivitäten des täglichen Lebens, die nicht unbedingt auf das Leseverhalten gerichtet sind, die unweigerlich zu Hause, in der Familie oder in der Gemeinschaft stattfinden, aber auch gezielte Aktivitäten – meistens lehrende Situationen – beinhaltet. Diese beiden Kategorien schließen einander nicht aus, sondern – ganz im Gegenteil – beeinflussen einander wechselseitig. Literacy-Gewohnheiten können sich innerhalb und über die Generationen hinweg verändern, familiäre Interaktionen und Umwelteinflüsse – im Besonderen Bildungsaktivitäten – können modulierend einwirken.

Der Forschungsbereich der familiären Literacy beinhaltet sowohl deskriptive Statistiken über literale und Sprachgewohnheiten innerhalb einer Familie, Studien über familiären und elterlichen Einfluss auf die kindliche Literacy, Sprache und Lesegewohnheiten sowie Studien über familiäre Literacy – Interventionen von Kindern, Eltern und der Familie als Ganzes.

Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2003) verwenden den Begriff der „familiären Literalität“ um die Eingangsvoraussetzungen von Lesen und Schreiben zu umfassen. Die sogenannte „familiäre Literalität“ beinhaltet einerseits sprachliche Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik, andererseits aber auch konzeptuelles und prozedurales Wissen über Schriftsprache, z. B. phonologische Bewusstheit, das alphabetische Prinzip, Konzepte der Schriftsprache oder Geschriebenes als ein semiotisches System.

Britto und Brooks-Gunn (2001, zitiert nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003) unterscheiden drei unterschiedliche Aspekte der familiären Literalität: die Sprache und sprachliche Interaktionen einerseits, das Lernklima sowie das soziale und emotionale Klima in den Familien andererseits.

3.2.5. Lesevorbild

Rowe (1991) meint, dass die elterlichen Lesegewohnheiten als Vorbild wirken und die Kinder, wenn die Eltern selbst lesen, auch mehr an Büchern interessiert sind. Cox (1987, zitiert nach Lyytinen, Laakson & Poikkeus, 1998) ist der Meinung, dass literarische Aktivitäten zu Hause mehr Einfluss auf das Interesse an Büchern haben als demografische Daten über den familiären Hintergrund. Günther (1989) beschreibt auch die Wichtigkeit des Nachahmungstriebes. Kinder wollen oft ebenso wie ihre älteren Geschwister oder ihre Eltern Bücher lesen.

Hurrelmann et al. (1993) stellten fest, dass die Mutter das bedeutendere Lesevorbild darstellt. Die Lesehäufigkeit und -dauer der Mutter sind ausschlaggebend für die Lesefreude und Lesefrequenz der Kinder. Das Leseverhalten des Vaters hat einen weit geringeren Einfluss auf das Kind. Die Wirkung des Lesevorbildes der Erwachsenen, im Speziellen der Mutter, ist aber an das Medium Buch geknüpft, die Lesehäufigkeit von Zeitschriften und Zeitungen hat auf das Leseverhalten der Kinder keinen bedeutenden Einfluss.

Hurrelmann et al. konnten feststellen, dass die Mütter in der Leseförderung und -erziehung engagierter sind. Sie zeigen ein weit höheres Engagement als die Väter. Selbstverständlich haben jedoch jene Kinder einen Vorteil, die von beiden Elternteilen überdurchschnittlich gefördert werden. Diese Kinder unterscheiden sich in ihrem Leseverhalten wesentlich von jenen Kindern, die nur durch einen Elternteil gefördert werden.

Auch die Art und Weise wie mit dem Gelesenen umgegangen wird, in welchem Kontext gelesen wird, ob Lesen in den Familienalltag miteinbezogen wird oder nicht, ob über das Gelesene gesprochen wird, hat Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes. Dies ist unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern.

Weiters betonen die AutorInnen die Wichtigkeit der Übereinstimmung des Leseverhaltens der Eltern mit deren Einstellung zur Literatur allgemein. Die Einstellungen der Eltern haben erst dann einen Einfluss auf das Verhalten des Kindes, wenn sie mit dem eigenen Verhalten übereinstimmen. Es ist nicht nur wichtig, dass die Eltern die Lesefreude des Kindes hoch schätzen, sondern auch, dass das Kind in seiner Wahrnehmung das Gefühl hat, dass die Eltern gerne lesen. Besonders negativ wirkt es sich aus, wenn das Kind das Gefühl hat, dass die Mutter einen hohen Leistungsanspruch an das Leseverhalten des Kindes stellt, sie allerdings selbst nicht gerne liest. Bei den Kindern entsteht eine hohe Diskrepanz, wenn die Eltern zwar theoretisch das Lesen sehr hoch schätzen und dies auch von den Kindern verlangen, die Kinder jedoch gleichzeitig bemerken, wie wenig die Eltern das Buch in ihren eigenen Alltag integrieren.

3.2.6. Besitz von Büchern

Lehmann (1995) fand in seinen Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen Leseverständnis und dem Besitz eigener Bücher, Zeitschriften oder Comics. Auch das Vorhandensein einer täglichen Zeitung zu Hause korreliert damit, dass Kinder und Jugendliche besser lesen.

Literarische Fertigkeiten entwickeln sich in erster Linie durch Vorhandensein und Gebrauch von Büchern und durch zielbewusste Kommunikation (Cullinan, 1987, zitiert nach Neumann & Dickinson, 2001).

Hiebert (1999) meint, dass man sehr genau darauf achten sollte, welche Texte den Kindern zu Verfügung gestellt werden. Sie betont, dass herkömmliche Literatur von großer Bedeutung ist. Allerdings brauchen Kinder auch Texte, die systematischer angeordnet sind, um einfacher lesen zu lernen.

Weiters wird der gemeinsame Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen als sehr wichtig angesehen. Kinder erwerben somit Kompetenzen im Umgang mit der Auswahl und dem Erwerb von Büchern und bekommen Erfahrung mit Institutionen, in denen sich Literatur finden lässt (Hurrelmann et al., 1993).

3.2.7. Vorlesen

Kindern wird oft schon sehr früh vorgelesen, dabei begegnen sie zum ersten Mal bewusst der Schrift. Es stellt sich in empirischen Untersuchungen die Frage, ob das Vorlesen in der Zeit vor der Schule einen Einfluss auf die späteren literarischen Fähigkeiten hat.

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass sich eine Verbindung zwischen der Häufigkeit des Vorlesens in der Kindheit und dem späteren Wortschatz, der frühen Sprachentwicklung und späterem Textverständnis herstellen lässt. Viele Forschungen haben sich damit beschäftigt, wie häufig Kindern in ihrer Kindheit vorgelesen wurden, es besteht allerdings Uneinigkeit darüber, wie groß der Effekt auf die spätere Literalität der Kinder ist (Reese & Cox, 2001).

Sowohl im „Illinois Project“ wie auch im „Bristol Project“, die jeweils das Wiedererkennen von Geschriebenem mit der Häufigkeit des Lesens zu Hause in Verbindung zu

bringen versuchten, wurden Korrelationen festgestellt (Scarborough & Dobrich, 1994). Wells (1987, zitiert nach Bus, 2001) meint, dass die Häufigkeit, mit der Kindern Geschichten vor dem Schuleintritt vorgelesen bekommen, ausschlaggebend ist für den weiteren Verlauf der literarischen Fertigkeiten.

Beim Lesen bzw. wenn man Kindern vorliest, wird der Wortschatz erweitert, die Syntax geübt, sie bekommen einen Einblick in den Aufbau von Geschichten und die Grundlagen von Geschriebenem (Sulzby, 1985, zitiert nach Reese & Cox, 2001). Auch Whithurst und Lonigan konnten in ihrer Studie 2001 zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Vorlesen und dem Wortschatz besteht. Böhme-Dürr (2001) bestätigt diese Feststellung, er folgert nach seiner Studie, dass das Vorlesen sowohl den aktiven wie auch den passiven Wortschatz verbessert. Sénéchal und LeFevre (2002) konnten zeigen, dass das Vorlesen in der Vorschulzeit den Wortschatz und das Sprachverständnis verbessert, dies wiederum erleichtert später das flüssige Lesen.

Böhme-Dürr (2001) meint weiters, dass weniger der Text an sich ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die Kommunikation über den Inhalt des Gelesenen zwischen Kind und Bezugsperson.

Feneberger (1994) konnte zeigen, dass Kinder, denen in der Vorschulzeit regelmäßig Geschichten vorgelesen wurden, für das Lesenlernen mehr Interesse zeigten als andere und dass sie, besonders wenn ihnen mehrmals dasselbe vorgelesen wurde, dabei komplexere Sätze formulierten als jene Kinder, denen nicht regelmäßig vorgelesen wurde.

Die Kognitionspsychologen Eleanor Gibson und Harry Levin (1989) sprechen von der Vorstellungskraft, die zuerst durch das Vorlesen und später durch das eigene Lesen geweckt wird.

Kinder, die häufig von beiden Eltern vorgelesen bekommen, haben vermehrtes Interesse an Büchern. Dabei ist die Rolle des Vaters sehr bedeutsam. In einer Studie von Lyytinen, Laakson und Poikkeus (1998) konnte gezeigt werden, dass Kinder, die von ihren Vätern vorgelesen bekamen, längere Ausdauer beim Zuhören hatten und auch die Väter ermunterten länger vorzulesen. Der Effekt konnte bei Müttern nicht gefunden werden. Der vorlesende Vater scheint sehr wichtig für das Interesse von Kinder an Büchern zu sein.

Lonigan (1999) meint, dass klar ist, dass Erfahrungen mit Geschriebenem und das Interesse des Kindes an Literatur zusammenhängen. Wenn ein Kind Interesse an Literatur zeigt, werden Eltern auch Aktivitäten setzen, die diesem Interesse entsprechen und z. B. häufiger vorlesen. Dadurch entsteht ein Kreislauf: Je mehr dem Kind vorgelesen wird, umso mehr Interesse wird es haben und kundtun.

Daraus folgt, dass Erfahrungen mit Schriftsprache vor der Schule eher indirekt über die sprachlichen Fertigkeiten und die „emergent literacy“ (z. B. dekodieren, phonologische Bewusstheit) wirken, als auf direktem linearen Weg.

Außerdem konnte der Autor belegen, dass die Kinder später umso mehr Interesse an Büchern hatten, je früher die Eltern begannen ihnen vorzulesen. Kinder, denen früh vorgelesen wurde, lasen später regelmäßiger, forderten häufiger das Vorlesen ein, liebten

sich pro Aktivität mehr Bücher vorlesen, waren während des Vorlesens interessierter, genossen das Vorlesen mehr und verloren weniger leicht das Interesse am Buch während des Vorlesens. Kinder, die mit 24 Monaten schon Leseerfahrung gemacht haben, entwickeln später mehr Interesse an Büchern als Kinder, die erst später die ersten Leseerfahrungen machen.

Lonigan (1994) meint, dass sich der indirekte Effekt vom Vorlesen bei Vorschulkindern maßgeblich und signifikant auf die Lesefähigkeit auswirkt.

Gemeinsames versus dialogisches Lesen

Lonigan und Whitehurst (1998) unterscheiden gemeinsames Lesen und dialogisches Lesen. Während beim typischen gemeinsamen Lesen der Erwachsene liest und das Kind zuhört, übernimmt das Kind beim dialogischen Lesen eine aktivere Rolle. Das Kind lernt ein/e GeschichtenerzählerIn zu sein, der Erwachsene nimmt zunehmend mehr die Rolle des Zuhörers/der ZuhörerIn ein, stellt Fragen und fügt Informationen hinzu. Wenn das Kind an die Rolle des/der GeschichtenerzählerIn gewöhnt ist, kann der/die Erwachsene immer mehr von seiner/ihrer Verantwortung als GeschichtenerzählerIn abgeben.

Das dialogische Lesen weist im Vergleich zum gemeinsamen Vorlesen positivere Effekte auf die Sprachfähigkeit von Kindern der Mittel- und Oberschicht auf.

In einer Studie bezüglich der Frage, ob der Einfluss von dialogischem Lesen überhaupt gegeben ist und ob Eltern oder KindergartenpädagogInnen mehr Einfluss haben, stellten Lonigan und Whitehurst (1998) fest, dass sowohl KindergartenpädagogInnen als auch Eltern die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten durch dialogisches Vorlesen positiv beeinflussen können. Auch in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass die kombinierte Förderung durch die Institution Kindergarten und die Eltern am effizientesten war. Der Effekt war doppelt so groß als in den Gruppen, in denen die Kinder entweder nur durch die Eltern oder nur durch die KindergartenpädagogInnen gefördert wurden. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen war allerdings nicht signifikant, es konnte also nicht bewiesen werden, ob die Förderung durch die Eltern oder den/die KindergartenpädagogIn effektiver war.

„Immediate Talk“ versus „nonimmediate Talk“

Snow, Tabors und Dickinson (2001) führten eine mehrjährige Untersuchung namens „Home-School Study“ in den USA durch, deren Hauptaugenmerk auf den Schriftspracherwerb von Kindern vor dem Schuleintritt gelegt wurde. Dabei stellten sie fest, dass es zu zwei verschiedenen Arten von Gesprächen zwischen Müttern und Kindern beim Vorlesen kommt. Sie unterscheiden zwischen „immediate talk“ und „nonimmediate talk“. Bei ersteren handelt es sich um Kommentare und Fragen, die sich auf das Hier und Jetzt beziehen. Das Thema der Gespräche bezieht sich auf die Illustrationen des Buches oder auf den gerade gelesenen Text. Größtenteils kommen Benennungen und Ja/Nein-Fragen vor. Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Zeichnungen im Buch und stellt dazu Fragen, ca. 43 bis 60 Prozent der Mütter verwendeten diese Gesprächsform.

Beim „nonimmediate talk“ werden die Bilder oder der Text als Sprungbrett für Gespräche über persönliche Erfahrungen, Kommentare, generelle Wissensfragen, Gespräche, die über den Text hinausgehen, Aufforderungen, Voraussagen zu machen und Rückschlüsse zu ziehen, genutzt. Diese Form von Gesprächen wurde in ca. 11 bis 18 Prozent der aufgezeichneten Gespräche erkannt (DeTemple, 2001).

Die AutorInnen untersuchten sowohl den Zusammenhang zwischen den beiden Gesprächsstilen als auch die sprachlichen Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt. Dabei stellten sie fest, dass nur der „nonimmediate talk“ noch mit den späteren sprachlichen Leistungen korreliert. Die AutorInnen vermuten, dass der „nonimmediate talk“ längere und komplexere Sprache erfordert als die Ja/Nein-Fragen, die häufig beim „immediate talk“ verwendet werden.

Bezüglich der Kontinuität der Gesprächsstile stellten die AutorInnen fest, dass die Mütter, je älter die Kinder wurden, immer weniger „immediate talk“ anwendeten. Allerdings veränderte sich die Häufigkeit und Ausdauer des „nonimmediate talk“ kaum, sodass er im Verhältnis bei älteren Kindern häufiger sichtbar wurde als bei jüngeren.

3.2.8. Prä- und paraliterarische Kommunikation

Neben dem Vorlesen gibt es noch andere Formen des Umgangs mit gestalteter Sprache, die genutzt werden können, um Kindern den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit zu erleichtern. Hurrelmann et al. (1993) nennen dies die prä- und paraliterarische Kommunikation. Damit sind alle Formen primärer mündlicher Kinderliteratur gemeint: Kinderreime, Kindergedichte und -lieder, Märchen und Geschichten; dazu zählen weiters alle Formen von freiem Erfinden, der kreative Umgang mit Sprache im Rollenspiel, und allgemein die Sprache während des Spielens.

Die AutorInnen schreiben dazu Folgendes:

Von Formen des mündlichen Umgangs mit ästhetisch vorstrukturierter Sprache (Märchen, Lieder, Gedichte) bzw. des kreativen Umgangs mit Sprache und Erzählfiktionen (Geschichten erfinden, Rollenspiele, Sprachspiele) kann erwartet werden, dass sie wichtige Vorstufen bzw. Begleitformen einer wirksamen Leseerziehung darstellen und dass sie mit einem leseanregendem pädagogischen Klima in der Familie in enger Beziehung stehen. (S. 140)

Positive Beziehungen zum Leseverhalten des Kindes sind vor allem in den Formen der literarischen Kommunikation nachweisbar, bei denen das Kind selbst zum Verbalisieren und Mitmachen motiviert wird und nicht nur in der Rezipientenrolle bleibt. Hurrelmann et al. meinen, dass z. B. kurze Gedichte oder Reime höher mit dem späteren Leseverhalten korrelieren als das klassische Märchenerzählen. Allerdings ist zu bedenken, dass nicht unbedingt der aktive Umgang des Kindes mit situationsabstrakter gebrauchter Sprache beim gemeinsamen Liedersingen, Sprechen von Kinderreimen oder kurzen Gedichten, Erfinden von Geschichten und Spielen mit Wörtern als Lesevorbereitung bzw. Leseförderung wirkt. Vielmehr zeigt sich in der Gemeinsamkeit, auf die diese Kommunikationsformen angewiesen sind und in denen das Kind einen aktiven Part übernimmt, auch

die Bereitschaft der Eltern zur Anpassung an die Kompetenzen und Interessen des Kindes. Sie vermuten darin einen höheren Prädiktor.

Die AutorInnen meinen, dass die Fähigkeit zur situationsabstrakten und bewussten Verwendung von Sprache, die die Kinder über die genannten Kommunikationsformen im aktiven Mitmachen erwerben können, offenbar eine wesentliche Voraussetzung auch für die Rezeption von schriftsprachlichen Texten ist. Ihre Einübung ist in besonderer Weise auf eine kindzentrierte pädagogische Einstellung der Eltern angewiesen. Umgekehrt profitiert solch eine Einstellung aber auch von den Möglichkeiten prä- und paraliterarischer Kommunikation zwischen Eltern und Kindern.

Die AutorInnen haben in der sogenannten „Survey Studie“ festgestellt, dass weniger Eltern diese Form von vorschulischer Leseförderung anbieten als das Vorlesen selbst. Es scheint, als hätten die Eltern die Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation nicht mehr in ihrem Verhaltensrepertoire. Wenn es jedoch angeboten wird, dann meistens von der Mutter. Der Unterschied beim Anbieten von prä- und paraliterarischer Kommunikation (z. B. Reime, Lieder) ist zwischen Vätern und Müttern zu Gunsten der Mütter hochsignifikant. Kreativen Formen von prä- und paraliterarischer Kommunikation (gemeinsames Erfinden von Geschichten, Rollen- und Sprachspiele) sind in höheren Bildungsschichten etwas häufiger zu finden.

Nach Hurrelmann et al. (1993) ist besonders Müttern die Freude des Kindes über das Vorgelesene wichtig. Bei ihren Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass diese kindzentrierte Einstellung der Mütter als einziges hoch signifikant mit dem Leseverhalten der Kinder korreliert. Die AutorInnen erklären den Effekt damit, dass mit dieser Einstellung das Vorlesen um seiner selbst Willen geschieht, das heißt, dass keinerlei zusätzliche pädagogischen Funktionen damit verbunden werden. Sie nehmen an, dass diese zunächst nicht zweckgebundene und kindzentrierte Haltung der Mutter einen sehr guten Raum für Vorleseinteressen des Kindes schafft.

Den AutorInnen ist wichtig zu betonen, dass nur eine kindzentrierte Einstellung zum Vorlesen, die nicht an funktionale Bedingungen geknüpft ist, im Zusammenhang mit der Lesepraxis steht. Weder die von den Eltern bekundeten Einstellungen zum Vorlesen, die in irgendeiner Form eine Funktionalisierung des Vorlesens erkennen lassen, noch die retrospektiv ermittelte Häufigkeit ihres Vorlesens lassen dagegen eine Voraussage über das Leseverhalten der Kinder zu.

3.2.9. Familienklima

Hurrelmann et al. (1993) gehen davon aus, dass das Lesen von Büchern mit der Qualität und der Quantität familiärer Interaktionen und Aktivitäten korreliert.

Das Familienklima lässt sich zwar nicht als unabhängige Bedingungsvariable des Lesens nachweisen, doch gehen die AutorInnen davon aus, dass das anregende Beziehungsklima, die Gemeinsamkeiten der Familienmitglieder – vor allem bezüglich der Freizeit-

gestaltung – oft den Rahmen für ein günstiges Leseklima schaffen, ohne aber das Leseverhalten der Kinder direkt zu erklären.

Die AutorInnen unterscheiden nach einer Clusteranalyse vier typische Muster der Familieninteraktion und -kommunikation, die sie mit dem Leseverhalten der Kinder in Beziehung setzen.

Sie betonen allerdings, dass eine solche Typisierung aufgrund der hohen interfamiliären Varianz relativ künstlich ist und im Zusammenhang mit dem Leseverhalten lediglich Tendenzen zum Ausdruck bringen kann. Es lassen sich in allen Gruppen sowohl viel wie auch wenig lesende Kinder finden.

Cluster 1: „Integrationschwache Interaktions- und Kommunikationsstruktur“

Auf der einen Seite stehen Familien, die eine rigide und interaktionsarme Struktur mit einer relativ schwachen familiären Kohäsion aufweisen. In diesen Familien kommt es zu wenig gemeinsamen Aktivitäten und Sozialkontakten. Die Kommunikation innerhalb der Familie ist eindeutig eingeschränkt. Offenheit und die Bereitschaft, Gefühle oder Kritik zu äußern, sind oft nicht möglich, das Familienklima könnte man als autoritativ bezeichnen. Es werden wenige Regeln eingehalten, es gibt kaum eine Aufteilung von Verantwortungsbereichen, es besteht ein gewisser Verzicht auf Kontrolle, welcher aber nicht von Toleranz geprägt ist, sondern eher als Ausdruck eines mangelnden und unverbindlichen Beziehungsgefüges der Familienmitglieder zu werten ist. Außerdem besteht eine besonders geringe Erfolgs- und Leistungsmotivation. Die Interaktions- und Kommunikationsstruktur dieser Familien ist kaum durch integrative Verhaltensweisen gekennzeichnet.

Kinder in diesen Familien lesen sehr wenig und sehen überdurchschnittlich viel fern.

Cluster 2: „Freizeitaktive Interaktions- und Kommunikationsstruktur mit hoher familialer Kohäsion“

Diese Familien zeichnen sich durch ein hohes Maß an gemeinsamen Freizeitaktivitäten aus, wie z. B. gemeinsame Hobbys, Ausflüge oder Sozialkontakte. Es sind mehr Spontaneität und Unternehmungslust als in anderen Familien erkennbar. Deutliche Unterschiede sind auch hinsichtlich Leistungs- und Wettbewerbsdenken erkennbar. Diese haben nur einen geringen Stellenwert und es wird wenig Druck auf die Kinder ausgeübt. Gespräche über Leistung und Erfolg sind seltener zu finden. In dieser Gruppe kommen gemeinsame Gespräche der Familienmitglieder untereinander überdurchschnittlich oft vor, als besonders förderlich werden situationsabstrakte Themen gesehen. Es ist ein starker Zusammenhalt der Familie erkennbar, eine verbindliche und solidarische Familiengemeinschaft besteht, die trotz starker interner Reglementierung ein hohes Potenzial an gemeinsamer Freizeitgestaltung aufweist. Es sind transparente Interaktions- und Beziehungsstrukturen erkennbar, die durch ein hohes Maß an Offenheit unterstrichen werden.

In dieser Gruppe haben die Kinder eine ausgeprägte Lesepraxis. Sie lesen überwiegend gern, ein Drittel liest sogar täglich, der Fernsehkonsum weicht dagegen nicht von der

Gesamtstichprobe ab. Außerdem verfügen Kinder dieser Gruppe über die vielfältigeren Leseinteressen.

Cluster 3: „Deutlich reglementierte Interaktions- und Kommunikationsstruktur mit Dominanz der Leistungsorientiertheit“

In diesen Familien herrscht ein autoritatives Familienklima. Der Alltag ist durch starke Reglementierung, wenig gemeinsame aktive Freizeitgestaltung und Spontaneität charakterisiert. Die Familienmitglieder dieser Gruppe sind im Vergleich zu den anderen Gruppen überdurchschnittlich stark leistungsorientiert, sie spornen sich selbst stark zu Wettbewerb und Leistung an. Außerdem kommt das Thema Leistung häufig in gemeinsamen Gesprächen vor.

Kinder, die in Familien dieser Kategorie aufwachsen, lesen eher weniger.

Cluster 4: „Rigide und interaktionsarme Familienstruktur mit schwacher familialer Kohäsion“

Diese Gruppe wird charakterisiert durch eine schwache Interaktions- und Kommunikationsstruktur. Die Familienmitglieder können kaum Gefühle, Ärger oder Kritik frei und offen äußern, ohne dabei mit Sanktionen rechnen zu müssen. Es existiert so gut wie keine gemeinsame Freizeitgestaltung, die Sozialkontakte sind sehr eingeschränkt.

Das Familienklima ist stark autoritativ, der Zusammenhalt der Familie wird überwiegend durch rigide und dogmatische Handhabungen familieninterner Regeln erwirkt.

Das Leseverhalten dieser Kinder liegt im Durchschnittsbereich.

In den vier Clustern wurden auch die demografischen Daten analysiert. Es konnten keine Unterschiede bezüglich sozialem Status und Anzahl der im Haushalt lebenden Personen (allgemein und Anzahl der Geschwister) gefunden werden. Bezüglich Bildungsniveaus konnten nur leicht signifikante Unterschiede festgestellt werden. Dabei wurde festgestellt, dass die Familien der Cluster 2 und 3 häufiger in der oberen Bildungsschicht, die Familien der Cluster 1 und 4 vermehrt in der unteren Bildungsgruppe zu finden sind.

Das National Institute of Child Health and Human Development (1999) stellte fest, dass unterstützende, warmherzige und den Bedürfnissen der Kinder angepasste Eltern/Kind-Interaktion mit einer positiven Entwicklung der sozialen, kognitiven und linguistischen Fähigkeiten während der frühen und mittleren Kindheit einhergeht. Die Grundlage für eine gute Interaktion besteht aus den Bedürfnissen angepasster elterliche Führung, verantwortungsvollem Handeln der Eltern und einem warmherzigen emotionalen Gesprächsklima (National Institute of Child Health and Human Development, 1999; Adamson & Bakeman, 1984, zitiert nach Dodici, Draper & Peterson, 2003).

WissenschaftlerInnen haben festgestellt, dass ein höheres Niveau an „responsivity“ und „sensitivity“ eine bessere Auswirkung auf soziale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten

hat. Unter „responsivity“ verstehen die AutorInnen das Verhalten, welches die Eltern als Reaktion auf kindliche Aktionen setzen. Es wird hierbei in prompte, ungewiss-gelegentliche oder angemessene Reaktion unterschieden. „Sensitivity“ ist die Anpassung der Eltern an die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Kinder (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; Beckwith & Rodning, 1996, zitiert nach Dodici, Draper & Peterson, 2003).

Der affektive Aspekt bzw. der gefühlsbetonte Umgang innerhalb einer Familie wurde auch als Einfluss auf die spätere kognitive und sprachliche Entwicklung festgestellt. Positive Äußerungen und Kommentare, Lob, Lächeln und Lachen, Umarmungen und Liebkosungen, beschränkte negative Kommentare und Schreien wirken sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus (Barnard, 1997).

Es zeigt sich, dass die Qualität von Eltern/Kind-Interaktion auch schon in sehr frühem Alter maßgeblich für die Entwicklung literarischer Fertigkeiten verantwortlich ist. Die AutorInnen Dodici, Draper und Peterson (2003) konnten feststellen, dass das Parent-Infant/Toddler Interaction Coding System (PICS), das zur Evaluation der Eltern/Kind-Interaktion verwendet wird, ein guter Prädiktor für frühe literarische Fähigkeiten ist. Im PICS werden sechs verschiedenen Variablen unterschieden, die die Qualität beschreiben sollen: die kindliche Sprache, die Sprache der Eltern dem Kind gegenüber, der emotionale Ton, die gemeinsam gerichtete Aufmerksamkeit, die elterliche Führung (informativ oder direktiv) und die Reaktion der Eltern auf Aktionen des Kindes. Dodici et al. (2003) stellten fest, dass die mütterliche Reaktion auf eine Aktion ihres Kindes mit der sprachlichen Entwicklung positiv korreliert. Außerdem fördert die gemeinsam gerichtete Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes – dabei muss es sich nicht unbedingt um ein Buch handeln – den Erwerb von Wörtern.

3.2.10. Erziehung – Leseerziehung

Der Erfolg der Leseerziehung hängt davon ab, wie diese selbst wahrgenommen wird. Oftmalige Aufforderungen zum Lesen werden eher als erzieherischer Beeinflussungsversuch denn als aktive Unterstützung angesehen und bewirken eher das Gegenteil. Kinder, die das Gefühl haben, öfters zum Lesen aufgefordert zu werden, lesen weniger als Kinder, bei denen dies nicht so häufig der Fall ist (Hurrelmann et al., 1993).

Die elterliche Führung hat nach Meinung von Hart und Risley (1995) einen Einfluss auf den Wortschatz und somit auf das Interesse für literarische Aktivitäten.

Die AutorInnen verstehen unter elterlicher Führung das Ausmaß der Erfahrungen, die das Kind in Obhut der Eltern machen kann, und wie oft ein Kind gefragt wird, etwas zu tun, anstatt direktiv dazu aufgefordert wird. In der Eltern/Kind-Interaktion bedeutet das, inwieweit die Eltern Struktur vorgeben und Kontrolle ausüben. Die Führung wird anhand von Äußerungen der Eltern bestimmt und kategorisiert nach den Reaktionen, die die Äußerungen auslösen. Direktive Äußerungen verlangen nach sofortiger Reaktion, Fragen oder suggestive Äußerungen verlangen nach einer Antwort. Die dritte Kategorie be-

inhaltet Äußerungen mit informativem Charakter, diese geben nur beschränkt oder gar keine Richtung vor und ermöglichen so dem Kind, die Information zu nützen, um eine Entscheidung zu fällen. Die AutorInnen konnten feststellen, dass direkter Umgang mit Kindern die Wortschatzerweiterung hemmt (Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997; Landry, Smith, Swank, Assel & Vellet, 2001).

Schneewind (1999) beschreibt den idealen Erziehungsstil folgendermaßen:

Eltern, die auf die Erziehung ihrer Kinder mit Zuneigung und emotionaler Wärme, mit klaren und erklärbaren Regeln, mit der Bereitstellung entwicklungsangemessener Anreize und mit der Gewährung sich erweiternder Handlungsspielräume Einfluss nehmen, können im Schnitt damit rechnen, dass ihre Kinder sich zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Personen entwickeln. (S. 193)

Dieser beschriebene Erziehungsstil stimmt mit dem von Baumrind (1967, zitiert nach Zimbardo, 1995) geprägten „autoritativen“ Erziehungsstil überein. Der Kernpunkt besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung des Kindes durch elterliche Kontrolle mit Wärme und offener Kommunikation gefördert wird. Das Kind wird ermutigt, angeregt und positiv bekräftigt.

3.3. Sprachliche Einflüsse

3.3.1. Sprache und sprachliche Interaktionen

Breuer und Weuffen (2004) meinen, dass Kinder, die zu Beginn der Schule die Lautsprache gut beherrschen, sich auch im Erlernen der Kulturtechniken leichter tun. Kinder mit schwacher lautsprachlicher Kompetenz, mit einer verzögerten Sprachentwicklung oder mit Sprachstörungen bzw. mit leichten, unbemerkten Sinnesschäden sind häufig auch Kinder mit Lernschwierigkeiten, das heißt, eine grundlegende Voraussetzung für eine optimale Lesenentwicklung ist eine gute und altersentsprechende Sprachentwicklung. Hier sind Eltern gefordert, rechtzeitig für eine allenfalls notwendige Unterstützung zu einer altersgerechten Sprachentwicklung zu sorgen.

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Entwicklung der Literalität besteht im Gebrauch von dekontextualisierter Sprache. Damit ist Sprache gemeint, die nicht im Kontext eingebettet ist. Schriftsprache unterscheidet sich unter anderem von der gesprochenen Sprache dadurch, dass sie nicht kontextgetreu ist, in einem Buch oder in der Zeitung wird ein ganz neues Ereignis geschildert, das mit der momentanen Situation, in der es gelesen wird, nicht zusammenhängt. Um diese Form zu verstehen, müssen Kinder schon früh üben, die Sprache auch unabhängig vom Kontext zu gebrauchen. In der Familie kann das z. B. durch Gespräche über vergangene Ereignisse oder durch gemeinsames Lesen eines Buches erfolgen.

In Familien, die eine stark ausgeprägte Literalität haben, wird auch viel dekontextualisierte Sprache verwendet. Dies wiederum ist ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg in der Schule (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003).

Sprachliche Fertigkeiten sind ein sehr guter Prädiktor für spätere literarische Fertigkeiten. Das Beherrschen von semantischen, phonologischen und syntaktischen Fertigkeiten in den letzten Vorschuljahren lassen auf eine gute literarische Entwicklung schließen (Scarborough & Dobrich, 1994).

Es besteht ein starker, konsistenter und positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, in dem ein Erwachsener mit dem Kind spricht, und späteren literarischen Fähigkeiten (Snow, Burns & Griffin, 1998). Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Anzahl der Wörter, welche die Eltern pro Stunde zu ihren Kindern sprechen, einen Zusammenhang mit den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Dreijährigen und der expressiven Sprache der Neunjährigen hat (Hart & Risely, 1995). Weiters ist das Vokabular eines dreijährigen Kindes eine gute Voraussage für die Leistung im Lesen und Buchstabieren in den ersten drei Schuljahren (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

3.3.2. Wortschatz

Gute LeserInnen haben meist einen größeren Wortschatz als schlechte LeserInnen (Oertner, 1999). Hier stellt sich wieder die Frage nach der Richtung der Beeinflussung. Lesen Menschen lieber, weil sie einen größeren Wortschatz haben und somit das Geschriebene besser verstehen oder haben sie einen größeren Wortschatz, weil sie besser lesen? Wahrscheinlich handelt es sich hier um eine Wechselwirkung. Klar ist, dass jene, die viel lesen, Vorteile im Wortschatz haben; deshalb sollte angestrebt werden, die Kinder so gut wie möglich zu unterstützen, um „Gern- und Gut-LeserIn“ zu werden.

Untersuchungen mehrerer AutorInnen (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Dickinson & Smith, 1994; Feitelson, Goldstein, Iraqi & Share, 1993; Petermann, Dunning & Mason, 1985; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995, zitiert nach Neumann & Dickinson, 2001) haben gezeigt, dass Kinder, die über einen längeren Zeitraum täglich mit einem Erwachsenen lesen, einen signifikant größeren Wortschatz, besseres Begriffsvermögen und bessere Entschlüsselungsfähigkeiten haben als die Kontrollgruppe, die nicht täglich mit einem Erwachsenen liest.

Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith und Fischer (1994, zitiert nach Lonigan & Whitehurst, 1998) haben herausgefunden, dass Kinder, denen sowohl in der Kindergarten-Gruppe in Kleingruppen wie auch von den Eltern zu Hause vorgelesen wurde, eine signifikante Verbesserung im Wortschatz und der Ausdrucksfähigkeit aufweisen konnten.

Sénéchal, Thomas und Monker (1995) untersuchten den Einfluss des gemeinsamen Lesens auf die Erweiterung des Wortschatzes. Sie stellten die Hypothese auf, dass Kinder

mehr neue Wörter lernen, wenn sie aktiv in das Geschehen eingebunden werden. In der Studie beobachtete man, dass die Gruppe von Kindern, die aktiv am Lesegeschehen teilnahm, z. B. durch Zeigen auf Bilder oder im Benennen der Bilder, mehr Wörter verstand und auch wiederholen konnte, als jene Gruppe, die nur passiv zuhörte.

Stanovich (1986, zitiert nach Sénéchal & LeFevre, 2001) erklärt den Begriff „Matthew effect“, der besagt, dass Kinder, die ursprünglich über bessere Fähigkeiten und Wissen verfügen, mehr und leichter dazulernen und daher mehr von ihren Erfahrungen profitieren als andere Kinder, deren Fähigkeiten ursprünglich nicht so gut ausgeprägt sind. Diesen Effekt konnten auch Sénéchal, Thomas und Monker (1995) in ihrer Studie erkennen, da jene Kinder, die vor der Studie einen größeren Wortschatz hatten, sich auch während der Untersuchung mehr Vokabeln aneignen konnten als Kinder, die zu Beginn einen geringeren Wortschatz hatten.

3.3.3. Familiengespräche

Kinder lernen viel vom Zuhören, Zuschauen und Teilnehmen an Konversation innerhalb der Familie. Gespräche, bei denen die Kinder teilnehmen, ermöglichen ihnen einen Einblick in eine Palette von Themen und das Kennenlernen verschiedener Kommunikationsformen.

Beals (2001) untersucht in der „Home-School Study“ im Speziellen Familiengespräche während der Mahlzeiten. Sie meint, dass beim Essen oft über Ereignisse, die entweder in der Vergangenheit passiert sind oder vermutlich in der Zukunft passieren werden, gesprochen wird. Dabei handelt es sich um Geschichten oder Erzählungen. Beals (1993, 2001) filterte aus den Aufzeichnungen zwei Arten von Gesprächen heraus, von denen sie annimmt, dass sie für spätere schulische Fertigkeiten von Interesse sind. Zum einen beschreibt die Autorin den „narrative talk“, der Geschichten oder Erzählungen beinhaltet, die schon passiert sind oder die passieren werden. Die ersten Erfahrungen der Kinder in der Schule mit Geschriebenem bestehen meist aus dieser Form. Bei den Gesprächen lernen die Kinder Informationen in der richtigen Reihenfolge anzubringen, zu selektieren, welche Informationen wichtig sind, Geschichten zu strukturieren, außerdem bekommen sie auch Übung, die Geschichten anderer zu verstehen.

Die zweite Form von Gesprächen nennt die Autorin den „explanatory talk“. Dabei handelt es sich um Gespräche, in denen logische Verbindungen zwischen Objekten, Ereignissen, Konzepten oder Schlussfolgerungen hergestellt werden. Von besonderem Interesse sind dabei Erklärungen von Handlungen oder Aussagen.

Eine Korrelationsanalyse bestätigte, dass beide Gesprächsarten positiv mit besseren Leistungen bezüglich Wortschatz, Definieren von Wörtern und Überprüfen des Hörverständnisses zusammenhängen. Genau auf jene Fähigkeiten wird in der Schule besonderer Wert gelegt, so dass man schlussfolgern kann, dass jene Kinder, die zu Hause viele Gespräche – sowohl narrative als auch „explanatory talk“ – erleben, auf die Anforderungen der Schule besser vorbereitet sind (Beals, 2001).

3.4. Einfluss des sozioökonomischer Status

Scarborough & Dobrich (1994) vermuten einen hohen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Entwicklung kindlicher literarischer Fertigkeiten. Sie sagen sogar, dass der sozioökonomische Status mehr Varianz beim Endresultat der literarischen Fertigkeiten erklärt als die Erfahrungen mit Lesen in der Familie. Sie erklären dies dadurch, dass in mehreren Studien höhere Korrelationen zwischen sozioökonomischen Status und literarischen Fertigkeiten gefunden wurden als bei gemeinsamen Erfahrungen mit Lesen in der Familie und literarischen Fertigkeiten.

3.4.1. Sprache und sozioökonomischer Status

Es besteht ein starker, konsistenter und positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß, in dem ein Erwachsener mit dem Kind spricht, und späteren literarischen Fähigkeiten (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Hart und Risley (1995) haben herausgefunden, dass der Grad an positiv besetzten Äußerungen der Eltern gegenüber dem Kind vom sozioökonomischen Status abhängig ist. In einer Längsschnittuntersuchung konnten sie zeigen, dass Kinder von einkommensschwachen Familien zweimal so viel Verbote wie positive Äußerungen anhören mussten. Bei der Vergleichsgruppe der Familien mit mittlerem bis hohem Einkommen war dies genau umgekehrt. Negative Äußerungen in den ersten Lebensjahren haben langfristige Folgen. Sie wirken sich auf die spätere kognitive und sprachliche Entwicklung aus.

Kinder von einkommensschwachen Eltern haben weniger oft die Gelegenheit mit Erwachsenen zu sprechen und werden weniger Wörtern ausgesetzt als Kinder, deren Familien einen höheren sozioökonomischen Status haben (Snow, Tabor & Dickinson, 2001).

3.4.2. Bildungsgrad der Eltern

Die „Survey Studie“ von Hurrelmann et al. (1993) konnte zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und Lesehäufigkeit der Kinder nach wie vor deutlich zu erkennen und hochsignifikant ist.

50 Prozent der Kinder geben an, gerne zu lesen, der andere Teil liest nicht so gerne oder gar nicht gerne. Diese Kinder könnten sich dann zu einer Problemgruppe entwickeln, wenn die geringe Lesefreude mit geringen Lesezeiten einhergeht.

Lesehemmungen sind zum Teil vom Bildungsniveau der Eltern abhängig. So begründen Kinder der unteren Bildungsschicht ihre Bevorzugung des Fernsehens damit, dass sie nicht so gut lesen können. Auf die Frage, warum sie nicht gerne lesen, geben Kinder weniger gebildeter Eltern oft den Grund an, keine interessanten Bücher zu kennen.

Höher gebildete Mütter zeigen mehr Interesse am Lesen als weniger gebildete Frauen. Im Allgemeinen geben mehr Frauen als Männer an, literarische Aktivitäten durchzuführen. Die elterliche Literalität korreliert nicht mit dem Alter; weder jüngere noch ältere Eltern geben an, mehr an Lesen interessiert zu sein (Scarborough & Dobrich, 1994).

3.4.3. Schichtzugehörigkeit

Die bisherige Literatur beschreibt oft den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Mediengebrauch bzw. dem Lesen von Büchern. Allerdings konnte die Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ von Saxer/Langenbacher/Fritz (1991, zitiert nach Hurrelmann et al, 1993) zeigen, dass in der jüngeren Bevölkerung Bildung und Buchlesehäufigkeit nicht mehr so stark zusammenhängen wie bei der älteren Generation. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass in der familialen Lesesozialisation in- zwischen verschiedene Voraussetzungen und Wege zum habituellen Bücherlesen führen.

Hurrelmann et al. (1993) nahmen diese Ergebnisse als Grundlage ihrer Untersuchung mit dem Ziel, den Zusammenhang zwischen Schicht und Mediengebrauch bzw. Bücherlesen genauer zu untersuchen. Es wurde der Frage nachgegangen, über welche Bedingungen, Verhaltensweisen und Handlungen die Sozialisationsleistungen der Familie im Bereich Bücherlesen heute zustande kommen. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, welche familienstrukturellen und prozessualen Voraussetzungen unabhängig von der Schicht eine positive oder negative Wirkung auf die Leseentwicklung von Kindern haben.

3.4.4. Einkommen

Kinder, die in einkommensschwachen Familien aufwachsen, haben ein höheres Risiko, schlechter bei Intelligenztests abzuschneiden und öfters schulische Probleme (Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993 zitiert nach Dodici, Draper & Peterson, 2003). Diese Kinder haben im Vergleich zu Kindern in Haushalten mit höherem Einkommen auch mehr Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens; diese Schwierigkeiten sind auch schon im Kindergarten absehbar (Dickinson, Snow, 1987).

Kontra

Lonigan (1994) meint hingegen, dass der sozioökonomische Status keine ursächliche Variable ist, jedoch ist er ein Marker für Dinge wie Einkommen, Erziehung und Beruf.

Höhere Fertigkeiten werden auch oft mit höherem sozioökonomischem Status in Verbindung gebracht. So werden bei Kindern mit höherem sozioökonomischem Status automatisch mehr gemeinsame Leseaktivitäten, mehr Angebote von literarischem Material zu Hause und ein höherer Bildungsstatus von den Eltern angenommen.

Frühere Untersuchungen (Anderson & Stokes, 1984; Hoff-Ginsberg, 1989; Raz & Byrat, 1990 zitiert nach Scarborough & Dobrich, 1994) haben gezeigt, dass sich das Leseverhalten der Eltern beim Vorlesen in Qualität und Quantität je nach sozioökonomischen und soziokulturellen Gruppen unterscheidet. Folglich wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Differenzen des elterlichen Verhaltens wichtiger für die literarische Entwicklung sind als demografische Unterschiede.

Walberg und Tsai (1985) sowie White (1982) konnten zeigen, dass die Leistungsunterschiede bei Schulkindern und Adoleszenten mehr durch die häusliche literarische

Umgebung beeinflusst wurden als durch demografische Daten des sozioökonomischen Status.

So schreibt auch Teale (1984), dass die häusliche Umgebung oft mehr Einfluss auf junge Kinder in Bezug auf ihr Leseverhalten hat als demografische Daten des sozioökonomischen Status. Er meint, dass sich das gemeinsame Lesen in der Vorschulzeit substantziell auf den Umgang mit Literatur in der Familie auswirkt.

3.5. Schulreife/Schulfähigkeit

Der Eintritt in die Schule stellt für viele Kinder eine bedeutende Umstellung dar, es kommt sowohl zu einer Veränderung im Tagesrhythmus und der Lebensgestaltung als auch im gesamten Erleben und Verhalten.

Der Übergang von einer Lebenssituation in eine andere ist für den betroffenen Menschen, egal ob jung oder alt, immer eine Herausforderung. Dieser kann problemlos verlaufen oder unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen auch mit Hindernissen verbunden sein. Optimale Vorbereitungen für Veränderungen und Voraussetzungen für die späteren Anforderungen erleichtern den Übergang. Deshalb sollte geprüft werden, ob das Kind – bevor es die Schule besucht – die nötigen Voraussetzungen erfüllt oder ob noch gezielte Förderung nötig ist. Die laufende Lesesozialisation erhält durch den schulischen Einfluss eine weitere wichtige Komponente.

Der Begriff der Schulreife sowie einige ältere Schulreife-tests unterstützen die Auffassung, dass der Entwicklungsstand eines Kindes durch eine Anzahl von absoluten Merkmalen definiert werden kann und besagt, dass der Entwicklungsstand überwiegend durch innere Reifungsprozesse zustande kommt und eng mit dem Lebensalter korreliert, ähnlich anderer Reifungsprozesse wie Trotzphase oder Pubertät (Oerter & Monatda, 1995). Die extreme Sichtweise ließ sich in den 60er-Jahren erkennen, in denen PsychologInnen der Meinung waren, dass jedes Kind den Entwicklungsstand der Schulreife erlangen würde, wenn man nur lang genug wartet. Es wurde davon ausgegangen, dass der Schulerfolg von biologischen Reifungsprozessen des Kindes abhängt (Nauck, 1995).

Aufgrund der neuen Erkenntnisse wurde der Begriff der „Schulreife“ durch den der „Schulfähigkeit“ ersetzt. Dieser Begriff impliziert nicht nur den körperliche Reifestand, sondern auch die kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Voraussetzungen.

Die Schulfähigkeit ist im deutlichen Zusammenhang zwischen der Umwelt- und der Lebenssituation des Kindes zu sehen (Nauck, 1995). Schenk-Danzinger (1993) beschreibt den Begriff der Schulfähigkeit als objektiver Aspekt jener Voraussetzungen, die für eine Erfolg versprechende Einschulung gegeben sein müssen.

Es besteht in der Literatur Uneinigkeit über die genaue Definition der Voraussetzungen für die Schulreife, daher wird im Folgenden auf die grundlegenden und von den meisten AutorInnen genannten Voraussetzungen eingegangen.

Körperliche Voraussetzungen

Zwischen 5. und 8. Lebensjahr kommt es bei den meisten Kindern zu augenscheinlichen körperlichen Veränderungen. Die Kleinkindform weicht der Schulkindform, es kommt zu einer Streckung des gesamten Körpers und zum ersten Zahnwechsel (Zeller, 1964). Jedoch sollte nicht zu viel Wert auf die Körpergröße des/der SchulanfängerIn gelegt werden, eine geringe Körpergröße darf nicht der alleinige Grund für eine Rückstellung des Kindes in den Kindergarten sein. Die Körpergröße wird oft fälschlicherweise als Ausdruck körperlicher und geistiger Belastbarkeit angesehen (Breuer & Weuffen, 1996).

Weiters sollte erwähnt werden, dass der Gesundheitszustand eine wichtige Komponente für den Schulerfolg darstellt. Sowohl das Hör- als auch das Sehvermögen und das Immunsystem sollten bei Schuleintritt so weit ausgereift sein, dass ein Schulerfolg möglich ist.

Auch die motorischen Voraussetzungen sollten nicht unterschätzt werden. Darunter werden all jene Fähigkeiten gezählt, die mit Bewegung, Gleichgewicht, Grob- und Feinmotorik zu tun haben. Oft werden diese Bereiche nicht gleich mit Schulfähigkeit in Verbindung gebracht, jedoch sind sie von großer Bedeutung und eine wichtige Grundvoraussetzung für den Ausbau von kognitiven Fähigkeiten.

Kognitive Voraussetzungen

Die geistigen Voraussetzungen werden meist als die wichtigste und aussagekräftigste Komponente der Schulreife gesehen. Neben der durchschnittlichen Intelligenz und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sind Gliederungsfähigkeit im optischen und akustischen Bereich und die Fähigkeit der Form- und Gestalterfassung für das Erlernen der Kulturtechniken, und in weiterer Folge für den regulären Schulerfolg nötig.

„Beim Schulanfänger sollten nicht mehr, so wie beim fünf- bis sechsjährigen Kind, die egozentrischen und anschaulichen Denkmuster im Vordergrund stehen, sondern es sollten sich neue Denkmuster entwickeln. Zahlenbegriffe, Mengenkonstanz, Beziehungsbegriffe, kausale Relationen, Zeitbegriffe, logische Verknüpfungen sowie moralische Urteile sollten nach und nach in objektivierenden Weisen erfasst werden können. (Rollett, 1997 zitiert nach Slomovits, 2000)

Motivationale Voraussetzungen

Hier ist der Begriff der Schulbereitschaft zu erwähnen, die Gefühle, Einstellungen, Interessen und Haltungen des Kindes gegenüber der Schule miteinschließt. Die Bereitschaft in die Schule zu gehen, hat einen großen Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg in der Schule (Nickel, 1981).

Weiters sollte das Kind über eine charakteristische Arbeitshaltung verfügen. Es sollte Aufgaben motiviert, zielbewusst, überlegt und geplant ausführen können (Meyer, 1994). Eine voll entwickelte Leistungsmotivation mit Anspruchsniveaubildung lässt sich meist erst im Übergang zum Schulalter feststellen und wird daher als Kriterium für die Schulfähigkeit

gesehen. Je höher die Leistungsmotivation, desto höher auch die Leistungsbereitschaft, die sich wiederum positiv auf den späteren Schulerfolg auswirkt.

Emotionale Voraussetzungen

Das Bedürfnis des Kindes nach Erweiterung der Erfahrungen und des Wissens ist ein weiteres Kennzeichen der Schulfähigkeit. In der Schule werden gezielte Aufmerksamkeitssteuerung, Leistungswille und Ausdauer verlangt. Die Kinder sollten die Fähigkeit zur Selbstkritik und zum Ertragen von Kritik von außen entwickeln (Nickel, 1981). Weiters sollte die Frustrationstoleranz altersadäquat ausgeprägt sein, um Enttäuschungen überwinden zu können.

Emotional sicher gebundene Kinder verhalten sich meist neugierig und aktiv und erkunden ihre Umwelt mit Freude. Emotional stabile Kinder haben in der Regel das nötige Selbstvertrauen, sich von ihren Bezugspersonen – meist den Eltern – vorübergehend zu entfernen und unabhängig von ihnen Erfahrungen zu sammeln. Emotional unsicher gebundene Kinder entwickeln manchmal so große Trennungängste, dass der Schulbesuch nur schwer oder gar nicht möglich ist.

Soziale Voraussetzungen

In der Schule wird die Bereitschaft und Fähigkeit zur Eingliederung in eine Gruppe erwartet. Kinder sollten sich im Gruppengeschehen durchsetzen können, soziale Regeln kennen und befolgen sowie auch ohne dauerhafte Einzelbetreuung dem Unterricht folgen können. Weiters ist von großer Bedeutung, inwieweit die/der SchulanfängerIn in der Lage ist, sich in eine Gemeinschaft Gleichaltriger einzuordnen und deren Regeln anzuerkennen (Nickel, 1976).

4. Unterrichtsbegleitende Lesesozialisation

4.1. Entwicklungsmodelle des Lesens

4.1.1. Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2003)

Nach diesem Modell erfolgt das Worterkennen entweder durch einen direkten Zugriff auf das mentale Lexikon, in dem die Wörter als Ganzes abgespeichert sind, oder aber mittels phonologischer Rekodierung, bei welcher das Wort sequenziell aus der Buchstabenanordnung ermittelt wird. Bei neuen, in ihrer schriftlichen Form unbekanntem Wörtern, erfolgt das Lesen bei reifen LeserInnen über das phonologische Rekodieren. Wörter jedoch, deren Schreibung stark von der Aussprache abweicht (z. B. Fremdwörter), werden über den lexikalischen Weg erlesen. Je nach individuellen Eingangsvoraussetzungen und Art der Leseinstruktion können sich Kinder in ihren Fähigkeiten verbessern oder aber auch hinter anderen zurückbleiben. Dieses Modell berücksichtigt somit – im Unterschied zu anderen Erklärungsmodellen – unterschiedliche Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von diesen beiden Faktoren.

Am Anfang der Leseentwicklung steht die sogenannte präalphabetische Phase. Vor Schuleintritt können manche Kinder bereits versuchen, Wörter aufgrund von hervorstechenden Merkmalen zu „erlesen“, die Benennung der einzelnen Buchstaben ist hier allerdings noch nicht möglich. (In einzelnen Fällen kann diese Strategie auch noch in der Schulanfangsphase vorkommen, jedoch nur bei sehr schwachen LeserInnen bzw. bei einer Instruktion, die sich kaum an der Graphem/Phonem-Korrespondenz orientiert.) Ansonsten zeigen sich schon im Vorschulalter Unterschiede in den für den Erwerb der Schriftsprache relevanten Kompetenzen, wie beispielsweise der phonologischen Bewusstheit und dem Gedächtnis.

Die alphabetische Phase mit geringer Integration ist die erste „echte“ Phase des Lesens. Die zum Lesen notwendigen Fähigkeiten bilden sich zunehmend heraus, das alphabetische Prinzip und das phonologische Rekodieren werden erlernt. Aufgrund der hohen Regelmäßigkeit der Graphem/Phonem-Korrespondenzen im Deutschen können die meisten Kinder diese Strategie bereits von Beginn des schulischen Lesenslernens an anwenden.

Anschließend kommt es zu einer allmählichen Automatisierung des Lesevorgangs. Die Fähigkeit zum schnellen lexikalischen Abruf von Wörtern entwickelt sich dabei in etwa synchron mit dem phonologischen Rekodieren, wobei die Kinder häufige, kurze Wörter bereits rasch direkt erkennen können ohne diese erlesen zu müssen. Das bedeutet, die Entwicklung des phonologischen Rekodierens muss noch nicht abgeschlossen sein, um das mentale Lexikon aufzubauen, sondern unterstützt vielmehr die Etablierung des Lexikons. Diese beiden Zugangsweisen werden zusehends automatisiert, sodass die Kinder weniger Fehler begehen und sich in ihrer Lesegeschwindigkeit steigern.

Schließlich kommt es zur letzten alphabetischen Phase mit voller Integration aller beteiligten Verarbeitungsprozesse. Bei längeren Wörtern erfolgt eine Zerlegung in größere

Einheiten (z. B. häufig vorkommende Buchstabensequenzen), die beiden Prozesse treten stärker in Interaktion und mehr Wörter werden direkt aus dem Lexikon abgerufen.

4.1.2. Stadienmodell der Leseentwicklung nach Marsh

Marsh (1981) entwickelte ein eigenes Modell der Leseentwicklung, darin wird der Lese-lernprozess als allmähliche Entwicklung von differenzierten Lesestrategien beschrieben, der sich in vier Stadien gliedern lässt.

1. Stadium des linguistischen Ratens

In diesem Stadium können Kinder nur jene Wörter lesen, die sie bereits kennen. Dabei sind sie sehr vom Kontext sowie von Bildern oder vom Satzrahmen abhängig, in dem die Wörter eingebettet sind. Das Kind assimiliert ein unbekanntes Wort im Satzzusammenhang in sein bereits existierendes natürliches Sprachschema. Für das unbekannte Wort setzt es ein syntaktisch und semantisch entsprechendes Wort ein. Dieses Verhalten wurde vor allem bei der Analyse von Lesefehlern zu Beginn des Unterrichts beobachtet.

2. Stadium des diskriminierenden Lernens

Es findet eine Neuorientierung im Sinne der existierenden Strategie und der Aufgabenbewältigung statt. Es kommt zu bedeutenden Veränderungen. Das Kind beginnt den Kontext in Verbindung mit linguistischen Hinweisen zu verwenden. Es werden wesentlich mehr Merkmale der Wörter zum Erkennen miteinbezogen, wie z. B. Anfangs- und Endbuchstabe oder Wortlänge. Die Buchstabenfolge wird allerdings noch nicht sequenziell dekodiert. Das Kind versucht ein Wort zu lesen, indem es von bereits bekannten Wörtern mit ähnlichen Buchstaben ausgeht. Solange der Umfang des beim Lesen verwendeten Vokabulars gering ist, stellt die teilweise Beachtung einzelner grafischer Merkmale eine geeignete Übungsstrategie dar.

3. Stadium des sequenziellen Dekodierens

Auf dieser Stufe des Lesenlernens beginnen Kinder komplexere Regeln zu verstehen und zu beherrschen, die ihnen das Lesen von schwierigen Wörtern ermöglichen. Das Kind wendet dabei sogenannte Kombinationsregeln an. Es beachtet sowohl die grafische Information als auch die Bedeutung des Wortes. Eine Folge von Buchstaben kann identifiziert und einer Folge von Lauten zugeordnet werden; die Kinder nehmen jedoch eine unbedingte Gültigkeit der Graphem/Phonem-Korrespondenz an, sodass Wörter, die eine Ausnahme darstellen, falsch ausgesprochen werden. In diesem Stadium sind sie in der Lage das alphabetische System zu erlernen und anzuwenden.

4. Stadium des hierarchischen Dekodierens

Auf dieser Stufe beginnen die Kinder ihr Wissen um die Regelmäßigkeit der Sprache vollständig anzuwenden. Das Kind lernt mit einer komplexen orthografischen Struktur umzu-

gehen und richtige Analogien während des Lesens anzuwenden sowie den Morphemaufbau zu beachten.

Graf (1994) meint, dass der entscheidende Schritt für das kompetente Lesen jener zwischen zweitem und drittem Stadium ist, da das Kind aufgrund des großen Wortschatzes nun nicht mehr über genügend Gedächtniskapazität verfügt und dadurch gezwungen ist andere Strategien anzuwenden.

4.1.3. Das Stadienmodell von Frith

Frith (1985) entwickelte ein Stadienmodell des Lesens, das sich auf die Informationsverarbeitungstheorien des Leseprozesses bezieht, sie gliedert ihr Modell in drei Stadien:

1. Logografisches Stadium

Zu Beginn des Lesens kommt es zu einem unmittelbaren Erkennen von Wortbildern. Dabei stützt sich das Kind auf die Vertrautheit mit den hervorstechenden Merkmalen einiger Wörter.

Die Anordnung der Buchstaben findet noch keine Bedeutung, auch können dieselben Wörter in einem anderen Schriftzug oder Layout nicht wiedererkannt werden.

2. Alphabetisches Stadium

Auf dieser Stufe entwickeln die Kinder die Fähigkeit zur Lautsynthese und Lautanalyse. Das bedeutet, dass die Buchstaben und Phoneme systematisch Wörtern zugeordnet werden können und zum Erlesen eingesetzt werden. Das Wort wird nicht mehr nur durch hervorstechende Merkmale erkannt, sondern dadurch, dass das Wort in seiner Aussprache durch die Phoneme, die den einzelnen Graphemen zugeordnet sind, rekonstruiert wird.

Durch die sequenzielle phonologische Rekodierung können nun viele – auch unbekannte – Wörter gelesen werden.

3. Orthografisches Stadium

Dieses Stadium bezieht sich auf die automatische Analyse von Wörtern in orthografische Einheiten ohne phonologische Rekodierung (Frith, 1986). Damit ist gemeint, dass die Wörter nicht mehr phonologisch rekodiert werden müssen. Das Kind entwickelt ein schriftspezifisches orthografisches Lexikon, indem es Wörter in Morpheme oder Silben auf der Sub-Wortebene gliedert. Dadurch ist ein sicheres und schnelleres Lesen möglich.

4.1.4. Stufenmodell von Ehri (1986)

Ehri entwickelte ein Vierstufenmodell der Leseentwicklung. In der voralphabetischen Phase erkennen Kinder Wörter nur durch wenige visuelle Merkmale. Danach kommt es zu drei aufeinanderfolgenden alphabetischen Phasen. In der partiell alphabetischen Phase erfolgt das Lesen aufgrund phonetischer Hinweise (Graf, 1994). Die Kinder erlernen die systematischen Verbindungen zwischen einzelnen Buchstaben eines Wortes und den entsprechenden Lauten aufzubauen (Küspert, 1998). Die entfaltete alphabetische Phase ist erreicht, wenn dem/der LeserIn eine vollständige Verknüpfung zwischen Buchstaben und Phonemen gelingt (Roth, 1999). Nun können die Kinder auch unbekannte Wörter lesen. In der konsolidierten alphabetischen Phase werden häufig vorkommende Buchstabensequenzen – wie Morpheme oder Silben – direkt mit der entsprechenden gespeicherten Phonemsequenz verbunden.

4.2. Modellannahme des Lesens

4.2.1. Zwei-Wege-Modell nach Coltheart

Ein klassisches Modell für den Leseprozess ist das so genannte Zwei-Wege-Modell nach Coltheart (1978, zit. nach Schulte-Körne, 2001). Dieses unterscheidet einen direkten, lexikalischen Weg der Worterkennung von einem indirekten, phonologischen Weg. Bei bekannten und häufig gebrauchten Wörtern kann der/die LeserIn direkt auf die Repräsentationen von Wörtern im orthografischen Lexikon zugreifen. Bei bisher unbekanntem Wörtern oder Pseudowörtern aber wird die Aussprache schrittweise durch Graphem/Phonem-Zuordnungen mittels phonologischer Rekodierung ermöglicht. Die Annahme zweier unabhängiger Zugangswege ist allerdings häufig kritisiert und als nicht angemessen für den komplexen Prozess des Lesenlernens bezeichnet worden.

So sprechen sich etwa Gough und Walsh (1991, zit. nach Foorman, 1995) für eine einzige Route beim Lesen von unregelmäßigen Wörtern (d. h. Wörter, deren Aussprache stark von der Schreibung abweicht) und Pseudowörtern aus. Geht man von der Zwei-Weg-Theorie aus, so werden Pseudowörter durch Anwendung der Graphem/Phonem-Korrespondenzregeln erlesen, unregelmäßige Wörter hingegen nicht durch phonologisches Rekodieren, sondern durch direkten Zugriff auf das mentale Lexikon.

Baron und Treiman (1980, zit. nach Foorman, 1995) charakterisierten in diesem Zusammenhang zwei Korrelationsmuster durch Beobachtungen der Lesefähigkeiten von Kindern bei regelmäßigen Wörtern, unregelmäßigen Wörtern und Pseudowörtern mit den Termini „Chinese“ und „Phonician“. Die Verwendung der „Chinese“-Strategie sollte dabei nach ihren Schlussfolgerungen zu hohen Korrelationen zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Wörtern führen, da beide Wortarten durch einen direkten Zugriff erlesen werden können. Die Verwendung der „Phonician“-Strategie hingegen sollte zu einer hohen Korrelation zwischen regelmäßigen Wörtern und Pseudowörtern führen, da beide Wortarten durch phonologische Rekodierung erfasst werden können. Pseudowörter und unregelmäßige Wörter aber sollten bei beiden Strategien nur gering korreliert sein, da Pseudowörter nicht, die unregelmäßigen Wörter hingegen nur über das Lexikon erlesen werden können. Darauf aufbauend konstruierten Gough und Walsh (1991, zit. nach

Foorman, 1995) in ihrer Untersuchung Pseudowörter, die Homophone der unregelmäßigen Wörter darstellten. Beispielsweise wurden die Pseudowörter „shoo“ und „tung“ für die im Englischen unregelmäßigen Wörter „shoe“ und „tongue“ vorgegeben.

Sie vertraten nun folgende Auffassung: Falls unregelmäßige Wörter und Pseudowörter tatsächlich durch zwei verschiedene Mechanismen erlesen werden, so müsste es manche Kinder geben (eben die sogenannten „Chinese“, deren Lesen auf einem direkten Zugriff beruht), die eher unregelmäßige Wörter als Pseudohomophone lesen können. Es zeigte sich aber, dass es keine solchen Kinder gab, sondern im Gegenteil dass die meisten Kinder sogar gleich viele Pseudohomophone und unregelmäßige Wörter lesen konnten. Die AutorInnen kritisieren daher aufgrund ihrer Ergebnisse die Annahme von zwei verschiedenen Zugangswegen und sprechen sich für eine einzige Route aus.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang aber, dass etwa Berninger und Abbott (1994) sowie Vellutino, Scanlon und Chen (1995) in ihren Untersuchungen herausfanden, dass sowohl orthografische als auch phonologische Prozesse zum Pseudowortlesen beitragen und man daher nicht davon ausgehen kann, dass das Lesen von Pseudowörtern eine reine phonologische Aufgabe – wie in den meisten Studien als solche vorgegeben und interpretiert – darstellt.

Foorman (1994) führt neurophysiologische Befunde von erwachsenen LeserInnen an, nach denen bildgebende Verfahren aufgrund der lokalisierten anatomischen Strukturen für die Annahme einer orthografischen Verarbeitung als eigenes Konstrukt, das sich von der phonologischen Verarbeitung unterscheidet, sprechen.

Abschließend seien die Ergebnisse von Olson, Forsberg und Wise (1994) angeführt. In deren Zwillingstudie wurde deutlich, dass sich orthografische und phonologische Fähigkeiten zwar in Regressionsanalysen als statistisch unabhängig erweisen, aber dennoch signifikante Korrelationen zwischen orthografischen und phonologischen Faktoren bestehen. Die Studie belegte ebenso das Vorhandensein einer wesentlichen Kovarianz zwischen phonologischen und orthografischen Verarbeitungsdefiziten. Die AutorInnen folgern daher, dass orthografische und phonologische Faktoren als einerseits unabhängig, andererseits jedoch auch als miteinander in Beziehung stehend zu betrachten sind.

4.3. Buchklub-Lesestufen

Das Modell der Lesestufen wurde als didaktische Grundlage für die Medien des Österreichischen Buchklubs der Jugend entwickelt und versucht alle Lesemodelle der Wissenschaft auf einer praktischen Ebene zu vereinen. Das Lesestufenmodell orientiert sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leseforschung, es jedoch wurde gezielt darauf geachtet, dass diese praxisnah und gut in den Schulalltag zu übertragen sind. Der Buchklub bietet laufend zu jeder dieser fünf Lesestufen Musterübungen für den Unterricht an (Quelle: <http://www.buchklub.at>).

1. Stufe: Lese-Basis

Auf dieser Stufe erwerben SchülerInnen wichtige Vorläuferfertigkeiten für das Lesen, vor allem Verständnis für Schrift (Laut/Buchstaben-Beziehung) und das phonematische Bewusstsein.

Genau hinhören und hinschauen, sich im Raum orientieren können: Bevor Kinder Lesen lernen, müssen sie eine Vielzahl verschiedener Wahrnehmungen erlernen und vor allem ihr Zusammenwirken üben. Auge, Ohr, Hand und Gleichgewichtssinn müssen zusammenspielen, um gesprochene und geschriebene Sprache anzunehmen, um Laute und Buchstaben erkennen und differenzieren zu können. Je mehr Sinneskanäle aktiviert werden, umso leichter fällt das Merken von Buchstaben. Kinder müssen überdies verstehen, was Schrift bedeutet, wozu man sie braucht und wie sie im Zusammenspiel Buchstabe/Laut funktioniert.

Als wichtigste Voraussetzung für den Spracherwerb gilt heute das phonematische Bewusstsein – die Fähigkeit, Laute zu erkennen und zu differenzieren. Das Hören von Phonemen (also von Lauten und Lautgruppen) bildet die Grundlage, um die dazugehörigen Grapheme (Buchstaben) später lesen zu können. Je besser Kinder in der Lage sind, phonematische Strukturen zu erkennen, desto leichter werden sie lesen lernen. Reime erkennen und selbst reimen, Laute aus einem Wort heraushören, Silben klatschen und vieles mehr sind wichtige Übungen auf dieser Stufe, die schon im Vorschulalter beginnen und das Lesenlernen begleiten sollten.

Auf dieser Stufe ist es besonders wichtig, alle Sinne der Kinder zu schärfen und vor allem ihr Hörverständnis zu schulen.

2. Stufe : Lese-Technik

Auf dieser Stufe lernen und üben SchülerInnen die ersten Lesetechniken – vom Zusammenlauten bis zur Worterkennung.

Laute verwandeln sich in Buchstaben, aus Buchstaben entstehen Wörter, aus Wörtern werden Sätze. Kinder beginnen zu lesen. Sie turnen von B-u-c-h-s-t-a-b-e-n zu B-u-c-h-s-t-a-b-e-n, sie kleistern sie zu Wörtern zusammen. Damit die harte Arbeit des Buchstabierens und Zusammenlautens irgendwann automatisch funktioniert, müssen Kinder mehrere Lese-Techniken erlernen, die sie später dann parallel einsetzen.

Vor dem eigentlichen Lesen erkennen Kinder einige wenige Wörter an einem oder mehreren Merkmalen (logografisches Lesen), z. B. den eigenen Namen, bestimmte markante Firmenzeichen.

Im nächsten Schritt segmentieren Kinder Wörter, das heißt, sie erkennen und merken sich zusammengehörende Buchstabengruppen (Morpheme) als Bestandteile eines Wortes, z. B. Sprechsilben oder Stammsilben noch unabhängig vom Lautbezug.

Bei der phonologischen Strategie setzen Kinder Buchstabe für Buchstabe „lautierend“ (oder „zusammenlautend“) zu Wörtern zusammen.

Bei der lexikalischen Strategie erkennen die Kinder ganze Wörter – ihre Bedeutung und ihre Schreibweise – und speichern sie in ihrem Gedächtnis.

Beim kontextorientierten Lesen orientieren sich Kinder am Umfeld des Textes: Satz-zusammenhänge und Sinnstützen (Titel, Zwischentitel, Bilder) helfen beim Lesen.

Wichtig ist hier, die Entwicklungs-Schritte jedes Kindes genau zu beobachten: Welche der fünf Schritte beherrscht das Kind schon gut, welche müssen noch verbessert werden?

3. Stufe: Lese-Sicherheit

Auf dieser Stufe vertiefen SchülerInnen sicheres und flüssiges Lesen. Es gilt: Wer gern liest, liest viel. Wer viel liest, liest gut. Wer gut liest, liest gern.

Damit aus vielen Wörtern ein ganzer, sinnvoller Text wird, müssen Kinder vor allem lesen, lesen, lesen. Haben sie all die Voraussetzungen und Schritte erlernt, um sinnerfassend lesen zu können, kommt es darauf an, dieses zu üben und zu verfeinern. Erst wenn Lesen so geläufig wird wie Zähneputzen oder Essen und Trinken, können sich LeserInnen auf den Inhalt konzentrieren und haben Spaß am Lesen. Die Ziele auf dieser Stufe: genau lesen, flüssig lesen, sicher lesen, das Lesetempo steigern.

Kinder brauchen jetzt vor allem Texte, die für sie erkennbaren Sinn machen: die ihnen Spaß vermitteln, Neugier wecken oder das individuelle Interesse befriedigen. Nur dann werden sie bereit sein, viel zu lesen um die Tätigkeit zu automatisieren.

4. Stufe: Lese-Verständnis

Auf dieser Stufe entwickeln SchülerInnen bewusste Lesestrategien, um einen Text zu gliedern und zu verstehen.

Was steckt in einem Text? Welchen Sinn macht die Geschichte? Was soll das Gedicht? Was sagt mir die Gebrauchsanweisung? Was steht im Lexikon? Den Sinn eines Textes erfassen, ihm wichtige Informationen entnehmen und diese auch verarbeiten und anwenden können, sind die Ziele dieses Levels: aus einem literarischen Text genauso wie aus Sachtexten. Das kohärente, also das zusammenhängende Lesen, ermöglicht es, Texte in ihrer Komplexität zu verstehen und daraus eigene weiterführende Schlüsse zu ziehen. Damit ein Text als Ganzes erfasst werden kann, lernen Kinder ihn zu gliedern: in Sinn-schritte, in Abschnitte, in Wichtiges und Unwichtiges, sie lernen Schlüsselwörter erkennen, für sie Wesentliches herauszusuchen, Texte zusammenzufassen.

Auf dieser Stufe sind spielerische Übungen notwendig die helfen, einen Text zu gliedern, Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen, die Schlüsselaussagen herauszufiltern, Quizfragen zu beantworten, richtige Reihenfolgen zu erkennen uvm.

5. Stufe: Lese-Reflexion

Auf dieser Stufe beginnen SchülerInnen, Texte zu interpretieren und über sie zu reflektieren.

Was sagt der Text hinter dem Text, was versteckt sich zwischen den Zeilen, wie steht der Text zu anderen Texten, in welchem Kontext steht der Text? Und vor allem: Wo finde ich mich im Text? Vergleichen, interpretieren, kommentieren, den Text weiterspinnen, eigene Gefühle und Erfahrungen einbringen, mit den AutorInnen oder mit anderen LeserInnen ins Gespräch kommen – das zeichnet kompetente LeserInnen aus. Zum Leseverständnis führt die Interaktion zwischen Text und dem Wissen der LeserInnen. Lesestandards wie „Über den Sinn von Texten nachdenken und das Textverständnis klären“, oder „Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten untersuchen“ sind jetzt möglich.

Wichtig ist auf dieser Stufe, SchülerInnen zu ermutigen, ihren eigenen, persönlichen Zugang und eine eigene Meinung zu Texten zu finden und ihn mit anderen auszutauschen.

4.4. Lese- und Rechtschreibschwäche

4.4.1. Definition von Lese- und Rechtschreibschwäche

Der Begriff „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ wird oft synonym mit Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreibschwäche, Legasthenie, Dyslexie oder auch umschriebene Lese-Rechtschreibschwäche verwendet. Dieser Symptomkreis gehört zu den häufigsten Entwicklungsstörungen mit oft chronischem Verlauf. Die Kinder haben trotz ausreichendem Unterricht und normaler Intelligenz große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder des Schreibens. In den meisten Fällen sind sowohl das Lesen als auch das Schreiben betroffen, seltener treten Fälle mit ausschließlichen Leseproblemen ohne Rechtschreibprobleme auf (Jansen, Mannhaupt, Marx und Skowronek, 2002).

Nach den diagnostischen Kriterien des DSM IV (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen) und des ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) kommt es zu einer deutlichen Abweichung des Entwicklungsstandes in der Lesegenauigkeit, dem Leseverständnis und/oder im Rechtschreiben von dem nach Alter und der allgemeinen Intelligenz zu erwartenden Entwicklungsstand. Die Probleme behindern dabei die schulische Ausbildung. Die Störung darf jedoch weder durch eine Wahrnehmungs-, noch durch eine neurologische Störung, noch durch eine extreme Unzulänglichkeit im Unterricht und in der Erziehung bedingt sein. Ein Prozentrang von weniger als 15 in einem standardisierten Lese- oder Rechtschreibtest wird in den meisten Fällen für die Diagnose Lese-Rechtschreibstörung als ausreichend erachtet (Klicpera et al., 2003).

4.4.2. Häufigkeit von Lese- und Rechtschreibschwäche

Variationen in den Definitionskriterien führen zu einer beträchtlichen Abweichung der Angaben über die Häufigkeit von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Jedoch lässt sich festhalten, dass etwa fünf bis zehn Prozent aller Kinder erhebliche Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben. Jungen sind etwa zwei- bis dreimal so häufig betroffen wie Mädchen. Es sind Kinder aller sozialen Schichten betroffen. Auch im Erwachsenenalter haben etwa vier bis sechs Prozent noch nicht das Lese-Rechtschreibniveau von Viertklässlern erreicht, das bedeutet, dass Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sich nicht einfach

„auswachsen“, sondern über die gesamte Entwicklung hinweg sehr stabil sind (Küspert & Schneider, 1999).

4.4.3. Problembereiche bei Lese- und Rechtschreibschwächen

Die Probleme zeigen sich beim Erlesen von Buchstaben und Wörtern und beim Verschriftlichen von Wörtern. Speziell beim Lesen lassen sich folgende Probleme beobachten: In den frühen Stadien des Lesenlernens haben die Kinder Schwierigkeiten, das Alphabet aufzusagen, Buchstaben korrekt zu benennen oder einfache Wortreime wie Laus/Maus zu bilden. Später werden beim Vorlesen Wörter oder Wortteile ausgelassen, ersetzt, verdreht oder hinzugefügt, auch die Lesegeschwindigkeit ist im Vergleich zu Kindern ohne Leseprobleme deutlich verlangsamt. Beim Vorlesen zeigen sich Startschwierigkeiten, häufig wird lange gezögert oder während des Vorlesens die Zeile im Text verloren. Das Leseverständnis ist ebenfalls betroffen. Die Kinder sind meist nicht in der Lage, Gelesenes wiederzugeben, sie haben Schwierigkeiten, im Gelesenen Zusammenhängen zu erkennen oder Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Sollen z. B. Fragen über eine gelesene Geschichte beantwortet werden, so verwenden die Kinder ihr allgemeines Wissen als Hintergrundinformation und nicht die Informationen aus dem gelesenen Text.

Bei massiven Schwächen werden Lesefehler auch nach einem Hinweis auf diese nicht erkannt und Wörter, die bereits einmal richtig gelesen wurden, können beim nächsten Mal nicht aus dem Wortspeicher abgerufen werden und werden daher falsch gelesen.

Beim Rechtschreiben haben betroffene Kinder große Probleme, einzelne Buchstaben voneinander zu unterscheiden und zu schreiben. Es fällt ihnen schwer, die richtigen Buchstaben für ein gehörtes Wort zu finden. Einzelne Buchstaben werden vertauscht, daneben werden Buchstaben ausgelassen oder zusätzlich eingefügt. Bei ungeübten Diktaten weisen die Kinder extrem hohe Fehlerzahlen auf, aber auch das Abschreiben von Texten gelingt nicht fehlerfrei. Es kommt vor, dass ein und dasselbe Wort immer unterschiedlich geschrieben wird.

4.4.4. Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwäche

Es werden verschiedene Ursachen der Lese-Rechtschreibschwäche angenommen: Zum einen genetische Ursachen, zum anderen werden Probleme der zentralen Informationsverarbeitung im auditiven und visuellen Bereich genannt.

Die genetische Disposition ist durch Studien belegt worden, in denen nachgewiesen werden konnte, dass Lese- und Rechtschreibstörungen familiär gehäuft auftreten (Schulte-Körne, 2001). Der Vergleich von eineiigen mit zweieiigen Zwillingen ermöglicht die Abschätzung des genetischen Einflusses. Dieser liegt für die Rechtschreibstörung bei 60 %, für die Lesestörung um 50 %. Die Suche nach relevanten Genen hat zu verschiedenen so genannten „Kandidaten-Gen-Regionen“, geführt. Diese finden sich auf den Chromosomen 1, 2, 6, 15 und 18.

Bei den Umweltfaktoren geht man davon aus, dass vorschulische Erfahrungen mit Büchern und auch das Vorlesen durch die Eltern sich positiv auf den Schriftspracherwerb auswirken. Es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass geringere Vorerfahrungen mit Schrift und wenig Unterstützung durch die Eltern nicht alleine dafür verantwortlich sein können, wenn Kinder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ausbilden. Häufig ist es so, dass der Einfluss der Umwelt erheblich überbewertet und den Eltern einseitig die Schuld an den Schwierigkeiten ihrer Kinder zugewiesen wird (Küspert & Schneider, 1999).

Schulte-Körner (2001) meint, dass die meisten Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche ein intaktes visuelles System und durchschnittliche visuelle Wahrnehmungsleistungen aufweisen. Dennoch scheint ein kleiner Teil der Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche – etwa fünf bis zehn Prozent – Schwierigkeiten bei der visuell-räumlichen Wahrnehmung und Verarbeitung zu haben. Hier zeigen Kinder z. B. Probleme beim Unterscheiden von Buchstaben. Es gibt eine ganze Reihe von Belegen dafür, dass bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache gestört ist. Zu den Störungen der zentralen auditiven Wahrnehmung gehören die Wahrnehmung von nichtsprachlichen und die Wahrnehmung von sprachlichen Reizen. Im Vordergrund der Forschung der letzten Jahre stand die sogenannte „Phonologie-Defizit-Hypothese“. Diese besagt, dass bei der Lese-Rechtschreibstörung die Fähigkeit, lautliche Segmente der Sprache zu unterscheiden und im Gedächtnis zu speichern, gestört ist (Schulte-Körner, 2001). Daher haben die Betroffenen auch große Probleme, den einzelnen Buchstaben die entsprechenden Laute und umgekehrt den Lauten die Buchstaben zuzuordnen. Es wird angenommen, dass unzureichende Fähigkeiten in bestimmten sprachlichen Bereichen den Schriftspracherwerb behindern – insbesondere scheint hier die phonologische Informationsverarbeitung zentral zu sein.

Das Bielefelder Institut (www.bielefelder-institut.de) für frühkindliche Entwicklung schreibt dazu Folgendes:

„Phonologische Informationsverarbeitung meint die Auseinandersetzung mit der Lautstruktur von gesprochener und geschriebener Sprache. Insbesondere zwei Aspekte der phonologischen Informationsverarbeitung sind im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwäche ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt: die Phonologische Bewusstheit und das Phonologische Arbeitsgedächtnis. Unter phonologischer Bewusstheit ist die Einsicht des Kindes in die Lautstruktur der Sprache zu verstehen. Das bedeutet, dass ein Kind ein Gefühl dafür hat, dass sich die gesprochene Sprache aus Wörtern, Silben und Lauten (Phonemen) zusammensetzt, und dass es in der Lage ist, Wortgrenzen zu erkennen sowie Silben, Reime und Laute herauszuhören. Es wird angenommen, dass Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche aufgrund ihrer defizitären phonologischen Bewusstheit Probleme damit haben, die einzelnen Laute in einem Wort zu „hören“ und zu erkennen. Dies führt dazu, dass die Kinder große Schwierigkeiten damit haben, ein gesprochenes Wort in seine lautlichen Bestandteile zu zerlegen oder einzelne Laute zu einem Wort zusammenzufügen. Sie haben auch Schwierigkeiten damit, den gehörten Lauten die entsprechenden Buchstaben zuzuweisen und umgekehrt den Buchstaben die zugehörigen Laute zuzuordnen.“

Daneben ist bei vielen Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche auch das so genannte Phonologische Arbeitsgedächtnis beeinträchtigt. Damit Kinder Laute in Wörtern erkennen können und den Lauten der Sprache die richtigen Buchstaben zuzuordnen können, müssen sie in der Lage sein, diese Wörter kurzfristig im phonologischen Arbeitsgedächtnis zu halten. Wenn das phonologische Arbeitsgedächtnis gestört ist, haben die Kinder Schwierigkeiten damit, Gehörtes für kurze Zeit zu speichern oder sie können Gehörtes nicht genau genug speichern. Diese kurze Zeit der Speicherung oder des Festhaltens genauer lautlicher/phonologischer Informationen ist jedoch notwendig dafür, dass man das Gehörte verarbeiten, d. h. dass eine genaue Auseinandersetzung mit der Lautstruktur des Gehörten stattfinden kann. Wenn das Gehörte nicht lange genug und/oder nur ungenau gespeichert wird, führt dies dazu, dass Kinder gravierende Schwierigkeiten damit haben, Laute in Wörtern zu erkennen und den Lauten der Sprache die richtigen Buchstaben zuzuordnen.“

4.4.5. Prognose im Vorschulalter

Eine spezifische Voraussage, ob ein Kind eine Lese-Rechtschreibschwäche entwickeln wird, gibt es nicht. Allerdings gibt es eine Reihe von Anzeichen, die auf ein besonderes Risiko eines Kindes für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwäche hinweisen. So ist die phonologische Bewusstheit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Lesen- und Schreibenlernen. Auch die visuelle Differenzierung stellt eine wichtige Vorläuferfunktion dar. Standardisierte Testverfahren wie z. B. das „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ oder „Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung“ können mögliche Risikofaktoren erkennen. Trotz all dieser Testmöglichkeiten darf allerdings die Lernmotivation nicht unterschätzt werden, die sicher einen sehr wichtigen Beitrag für den Schulerfolg darstellt (Klicpera et al. 2002).

4.5. PISA und PIRLS

PISA (Programme for International Student Assessment) ist in den letzten Jahren zu einer der bekanntesten Studien weltweit avanciert. Von der OECD initiiert, hat PISA das Ziel, so genannte Basiskompetenzen oder alltagsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von SchülerInnen im Alter von 15 Jahren zu messen. Die OECD hat eine beratende Funktion für die Politik, so dass Verbesserungen durch die Analyse der Ergebnisse beabsichtigt sind. Die Studie wird als Auftragsforschung von den Regierungen finanziert und von profitorientierten Instituten durchgeführt.

Die wissenschaftlichen Kritikpunkte an der PISA-Studie sind zahlreich. Man bemängelt eine theoriearme Testerstellung, verzerrte Stichproben, die Geheimhaltung der Testaufgaben, die Testung einer Altersgruppe mit unterschiedlichen Einschulungsmodalitäten, etc. Ebenfalls problematisch ist die Reduktion der Ergebnisse auf einen Wert pro Land, die zu einem Wettbewerb zwischen den Ländern führt, obwohl die Ergebnisse nicht vergleichbar sind.

Die Studie wird in einem dreijährigen Turnus durchgeführt, wobei alle neun Jahre ein Bereich (Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften) vertieft untersucht wird. PISA 2003 hatte zwar als Schwerpunkt die Messung mathematischer Fertigkeiten, doch wurde auch die Lese-Kompetenz der SchülerInnen untersucht. Obwohl die Studie insgesamt umstritten ist, lohnt es sich die Ergebnisse genauer zu betrachten.

Österreich erreichte den 22. Platz unter 40 Ländern und es zeigte sich eine signifikante Verschlechterung der Ergebnisse im Vergleich zum Jahr 2000. Die Studie unterteilt die Lese-Kompetenz in fünf Stufen. Der Anteil sehr guter LeserInnen (Kompetenzstufe 5) unter 15-Jährigen macht in Österreich lediglich 8% aus, während er beispielsweise in Neuseeland bei 16% und in Finnland bei 15% liegt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass jede/r fünfte SchülerIn in Österreich lediglich Kompetenzstufe 1 erreicht hat oder sogar darunter liegt. Das bedeutet, dass diese SchülerInnengruppe große Schwierigkeiten beim Verstehen einfacher Texte und dadurch beim Lernen im Allgemeinen hat. Auch die Größe dieser Risikogruppe hat sich nachteilig entwickelt – im Jahr 2000 waren es 14% der SchülerInnen. Zudem zeigt die PISA-Studie auch deutliche, weltweite Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen. Jungen lesen schlechter als Mädchen und ihre Leseleistungen in der getesteten Altersgruppe haben sich zwischen den beiden Messzeitpunkten ebenfalls verschlechtert.

Von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) wurden seit 1995 internationale Leistungsstudien durchgeführt. Die PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) an der mehr als 40 Länder teilnehmen, fand 2006 zum ersten Mal auch in Österreich statt. Die AutorInnen betonen die Wichtigkeit des Lesens als Basiskompetenz:

Reading literacy is one of the most important abilities students acquire as they progress through their early school years. It is the foundation for learning across all subjects, it can be used for recreation and for personal growth, and it equips young children with the ability to participate fully in their communities and the larger society. (Mullis et al., 2004, S. 1)

Die Stichprobe besteht in diesem Fall aus SchülerInnen gegen Ende der 4. Schulstufe. Die Studie erhebt vier Aspekte des Leseverständnisses: Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen, Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen sowie Untersuchen und Bewerten von Inhalt, Sprache und einzelnen Textelementen. Die Ergebnisse wurden noch nicht veröffentlicht.

5. Lesesozialisation bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

Das Thema Zweisprachigkeit ist aktueller denn je, sowohl in Politik, wie auch in der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert. Hier einige wissenschaftliche Ergebnisse dazu:

5.1. Die Bedeutung der Erstsprache

Die zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Schulerfolg ist spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeingut. Damals wurde in der sogenannten „Sprachbarrierendiskussion“ festgestellt, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Hochsprache orientierten Schulen benachteiligt sind (Bernstein 1970; Oevermann 1972).

Außer in den seltenen Fällen von „echtem“, frühen Bilinguismus, bei dem ein Kind zwei Sprachen simultan erwirbt (z. B. weil die beiden Elternteile verschiedener Muttersprache sind), erwirbt ein Kind zuerst einmal diese Erstsprache. Dabei beginnt der Erstspracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen. Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb einer Zweit- oder weiterer Fremdsprachen. Dabei ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.

Der Spracherwerb der Muttersprache muss also in der Schule weiterentwickelt werden, er darf nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten.

Bei Kindern, die Angehörige sprachlicher Minderheiten sind, passiert allerdings häufig genau das: Die Entwicklung der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten. Der weitere Erwerb der Erstsprache wird in der Schule kaum oder gar nicht unterstützt. Sie lernen in einer Zweitsprache oder Fremdsprache lesen und schreiben, also werden z. B. Kinder, deren Mutter- und Familiensprache Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch etc. ist, auf Deutsch alphabetisiert.

Die Folge davon ist, dass sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, dass also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Das Resultat ist ein Phänomen, das mit den etwas umstrittenen Termini „Halbsprachigkeit“, „doppelseitige Halbsprachigkeit“, „Semilingualismus“ (Skutnabb-Kangas, 1983) bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache und daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte.

Diese unzulängliche Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache ist oft oberflächlich gar nicht feststellbar. Die betreffenden Kinder fallen mit ihrer zweitsprachlichen Kompetenz, in unserem Fall des Deutschen, in der Alltags-Kommunikation gar nicht auf. Das Defizit zeigt sich häufig erst viel später, wenn in der Schule die sogenannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z. B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren. Da die dem Menschen eigene Fähigkeit, aus seiner Umgebung sprachliche Daten zu verarbeiten und so natürliche Sprachen zu erlernen, also seine Spracherwerbsfähigkeit, unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Cummins (1979) erklärt das mit seiner sogenannten „Interdependenztheorie“. Die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat.

5.2. Zweitspracherwerb und seine Probleme

Folgende Probleme treten bei SchülerInnen mit Zweispracherwerb häufiger auf: die Kinder haben im Vergleich zu Gleichaltrigen einen beschränkten Wortschatz und Probleme in der Begriffsbildung. Es kann zu Überdehnungen (z. B. Becher für alle Trinkgefäße), Paraphrasierungen und Sprachschöpfungen (z. B. Kopfhose für eine Kopfbedeckung) kommen.

Übergeneralisierungen, wie z. B. ich habe geesst, deuten daraufhin, dass das Kind diese Vergangenheitsform bereits erworben hat, jedoch noch nicht differenziert verwenden kann.

Es kann außerdem zu Sprachmischungen kommen, wenn Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden, so kann es auch zu einem positiven Transfer oder auch zu Übertragung von Fehlern kommen. Es kann jedoch auch zu Sprachvermischungen innerhalb eines Satzes kommen, z. B. jetzt boya machen, hierbei kommt es zu einer unbewussten Vermischung von Wortschatz und Struktur von deutsch und türkisch. Dem gegenüber steht das Codeswitching, bei dem die Personen zwischen beiden Sprachen hin und her springen, weil ihnen z. B. ein Wort in der jeweiligen Sprache fehlt.

Grammatikalische Probleme zeigen sich vor allem bei schriftlichen Aufgaben. Viele Kinder entwickeln eine hohe umgangssprachliche Kompetenz, die allerdings die Schwierigkeiten

verschleiern kann. Probleme von Verstehen und Gebrauchen von Schulsprache zeigen sich verstärkt ab der 3. Schulstufe.

Weiters sind häufig das Leseverständnis und der Umgang mit unterrichtsüblichen Arbeitstechniken (de Cillia, 2003) betroffen.

5.3. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung

Dass im Spracherwerbsprozess die Muttersprache eine zentrale Rolle eben auch beim Erwerb der Zweitsprache – also im Fall von Minderheitenkindern in der Regel der Staatssprache – spielt, zeigt sich besonders an Befunden der Zweisprachigkeitsforschung, die die sprachlichen und schulischen Leistungen zweisprachiger Kinder untersucht. Es gibt eine Fülle derartiger Untersuchungen, die z. B. bei Fthenakis/ Sonner/Thrul/Walbinger (1985) sehr ausführlich dokumentiert sind.

So kommt Cummins (1979) anhand seiner Untersuchungen zum Erwerb flüssiger Lesefähigkeit zum Schluss, dass bei normalem Erwerb der Sprache nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache als solche erworben wird. Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. Wird diese nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel: Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Die Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das Defizit wird umso sichtbarer, je stärker die Schule diese kognitiv-akademische Fähigkeit verlangt, also zum Teil erst sehr spät im Curriculum.

Und natürlich führt die Nicht-Förderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten zu unzulänglicher Zweitsprachenbeherrschung. Speziell für das Lesen erhärtet das eine umfassende Untersuchung aus 14 Ländern:

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

Andererseits zeigen Befunde aus der Forschung, dass die Berücksichtigung der Muttersprache von Minderheitenkindern im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt. Was die Relevanz für sogenannte „akademische Leistungen“ betrifft, kann man feststellen,

„dass, so weit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung im Stande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen.“ (Fthenakis/ Sonner/Thrul/Walbinger 1985, S. 89)

Auch was die kognitive Relevanz der Muttersprache betrifft, spricht einiges für positive Auswirkungen zweisprachiger Erziehung in verschiedenen Intelligenzbereichen, wobei die eindeutige Interpretation, dass diese Effekte durch Bilinguismus verursacht sind, eher schwer nachzuweisen ist. Angeführt werden z. B. die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache) oder Verbesserungen im kreativen Bereich. Daneben gibt es Befunde zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf ZuhörerInnen) etc., allerdings nur dann, wenn die Bedingungen, z. B. vom Elternhaus her, günstig sind, wenn ausgeglichener Bilinguismus vorliegt.

Bei Semilingualismus zeige sich der gegenteilige Effekt: Durch eine mangelhafte schulische Sozialisation ergibt sich eine unzulängliche Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache, und diese zeigt sich häufig erst dann,

„wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, sodass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist.“ (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 19)

Die Förderung der Muttersprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen wirkt sich letztlich auch affektiv aus: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe; und auch bei schul-relevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. zeigen sich positive Effekte.

Der wichtige Einfluss der Muttersprache soll an einem Beispiel illustriert werden: Rehbein (1987) berichtet von einer Untersuchung mit Kindern türkischer Muttersprache in Hamburg, in der die Kinder eine Geschichte auf Deutsch nacherzählen mussten. Eine Gruppe hatte die Geschichte nur auf Deutsch gehört, einer anderen Gruppe hatte man die Geschichte auf Türkisch erzählt. Die zweite Gruppe, bei der die Rezeption durch die Muttersprache erfolgte und bei der daher das Textverständnis gesichert war, hatte signifikant bessere Ergebnisse als die andere Gruppe. Das Beispiel zeigt, dass mangelndes Hörverstehen natürlich auch zu mangelhafter Sprachproduktion in der Zweitsprache führen muss, wogegen dort, wo das Verstehen gesichert ist, auch die produktiven Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch besser sind. Allgemeiner formuliert: Wenn bestimmte sprachliche Fertigkeiten (wie Hörverstehen oder Leseverstehen) nicht in der Erstsprache erworben und entwickelt wurden, dann können die entsprechenden Fertigkeiten auch nicht in der Zweitsprache freigesetzt werden.

5.4. Methodisch-didaktische Grundlagen

Die Literatur zum Bilinguismus und die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung sprechen für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern nichtdeutscher Muttersprache und für zweisprachige Erziehung, vor allem da die Kinder ohnehin schon zweisprachig sind und es darum geht, diese vorhandene Zweisprachigkeit zu entwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen. Als Hauptargumente seien noch einmal angeführt:

- Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Unterrichtssprache/Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil:
- Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.
- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.
- Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.
- Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt.

Für Österreich liegt etwa mit der Untersuchung von Boeckmann (1997) eine empirische Studie vor, die all das bestätigt: dass nämlich die in den burgenländischen Schulen zweisprachig erzogenen Kinder (kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache) nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern vielmehr zusätzlich zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine über-durchschnittliche kognitive Entwicklung aufweisen. Auch die einsprachig erzogenen Kinder (der Mehrheitsbevölkerung) profitieren – so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – letztlich davon, wenn sie zweisprachige Schulen besuchen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Evaluation der Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung (Deutsch/Türkisch) in Berlin (vgl. Nehr/Karajoli 1995).

Diese Erkenntnisse wurden im Übrigen in den letzten Jahren mehrfach umgesetzt, um den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. So entstanden zweisprachige Schulen, in denen die Kinder von Anfang der Schulpflicht an in zwei Sprachen unterrichtet werden. So gibt es in Österreich seit einigen Jahren die Vienna Bilingual School, in der die SchülerInnen ab der 1. Klasse Volksschule in Deutsch und Englisch unterrichtet werden.

Bei Minderheitenangehörigen, deren Muttersprachen gefährdet sind – und das ist in der Situation der Migration in der Regel der Fall – ist deren Förderung im Erziehungssystem besonders nötig. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner (1985) schreiben dazu:

„Diese Förderung ist grundsätzlich nötig, will man eine Verbesserung der sprachlichen und schulischen Leistung und eine positivere Entwicklung im affektiven Bereich erreichen. Sie ist in Form von intensiver, langdauernder Förderung einschließlich der Verwendung als Unterrichtsmedium nötig, wenn man zwei ungünstige Prognosevariablen voll kompensieren will: Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität und – meist – niedriger sozioökonomischer Status.“
(Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 108)

Alles spricht demnach für die möglichst breite Berücksichtigung der Muttersprachen dieser Kinder. Die schulischen Modelle dafür sind unterschiedlich: eigene bilinguale Züge/Klassen auf der einen Seite, eine möglichst große Einbeziehung dieser Sprachen in das reguläre Schulwesen auf der anderen Seite, wobei etwa die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung im deutschsprachigen Raum (z. B. in Berlin) einen gelungenen Versuch eines solchen integrativen, interkulturellen Ansatzes darstellen. Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei bis vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der Erstsprache als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar.

6. Literaturverzeichnis

Weblinks:

www.bielefelder-institut.de

www.buchklub.at

www.iea-austria.at

www.pisa-austria.at

Literatur:

- Barnard, K. (1997). Influencing parent-infant/toddler interactions for children at risk. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 249-270). Baltimore: Brookes.
- Beals, D. E. (2001). Eating and Reading. Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors, P.O. (Eds.), *Beginning literacy with Language. Young Children Learning at Home and School* (pp.75-92). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge, Vol. 2: Relationships to phonology, reading, and writing* (pp.47-111). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Berninger, V.W. & Abott, R.D. (1994). Multiple orthographic and phonological codes in literacy acquisition: An evolving research program. In V.W. Berninger (Ed.) *The varieties of orthographic knowledge, Vol. 1: Theoretical and developmental issues* (pp. 277-319). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bernstein, Basil: *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*. Amsterdam 1970.
- Boeckmann, Klaus-Börge: *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. (Arbeiten zur Sprachanalyse 26)*. Peter Lang, Frankfurt/Main 1997.
- Böhme-Dürr, K. (2001). Einfluss der Medien auf den Sprachlernprozess. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 433–459). Göttingen: Hogrefe.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2004). *Lernschwierigkeiten am Schulanfang*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bus, A. (2001). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp.179-191). New York: The Guildford Press.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cillia, de R., (2003). *Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen*, 3, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Cummins, Jim: www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm

-
- Dehn, M., Payrhuber, F., Schulz, G. & Spinner, K. (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Lesförderung in der Schule. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.). Handbuch Lesen (S. 568-637). München: K.G. Saur.
- DeTemple, J.M. (2001). Parents and Children Reading Books Together. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with Language. Young Children Learning at Home and School* (pp. 31-51). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dodici, B., Draper, D. & Peterson, C. (2003). Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124-136.
- Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ehri, L.C. (1986). Sources of difficulties in learning to spell and read. In M. Wolraich & D. Routh (eds.), *Advances in development and behavioural pediatrics* (pp. 121-195). Greenwich, CT: Jai Press.
- Feneberger, S. (1994). *Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens für die Lesenentwicklung von Kindern*. Neuried: Ars Una.
- Foorman, B. R. (1995). Practiced connections of orthographic and phonological processing. In V. W. Berninger (Ed.). *The varieties of orthographic knowledge, Vol. 2: Relationships to phonology, reading, and writing* (pp. 377-419). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of development dyslexia. In: K.E. Patterson, J.v. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörungen. In G. August (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (pp. 218-233). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Fthenakis, Wassilios E., Adelheid Sonner, Rosemarie Thruß, Waltraud Walbinger (Hg.): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Hueber, München 1985.
- Gibson, E. & Levin, H. (1989). *Die Psychologie des Lesens*. Stuttgart: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Graf, E. (1994). *Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein prozessanalytischer Ansatz*. Bern: Peter Lang.
- Griffin, E. & Morrison, F. (1997). The unique contribution of home literacy environment to difference in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127, 233-243.
- Günther, K., (Hrsg.). (1989). *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Edition Schindele: Heidelberg.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hiebert, E. (1999). Text matters in learning to read. *The Reading Teacher*, 52, 552-566.
- Hurrelmann, B., Hammer, M., Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1999). Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter; Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Ernst Reinhardt.
- Klicpera, Ch., Schabmann A., Gasteiger-Klicpera B. (2003). Legasthenie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Küspert, P. (1998). Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Landry, S., Smith, K. Swank, P. Assel, M. & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37, 387-403.
- Lonigan, Ch. & Whitehurst, G. (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lonigan, Ch. (1994). Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Lyytinen, P., Laakson, M., & Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 297-308.
- Marsh, G., Friedmann, M., Desberg, P. & Saterdahl, K. (1981). Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In M.P. Friedmann, J.P. Das & N.O´Conner (Hrsg.). *Intelligence and learning*. New York: Plenum Press.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2004). PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications. Veröffentlicht auf: www.iea-austria.at/pirls/framework.html
- National Institute of Child Health and Human Development. (1999). Child-care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399-1413.
- Nehr, Monika und Edeltraud Karajoli, Edeltraud: *Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin, Final Report for the Council of Europe*. Berlin 1995.
- Oertner, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft – Ein Schwerpunktprogramm* (S. 27-55). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Oevermann, Ulrich: *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt/Main 1972.
- Olson, R.K., Forsberg, H. & Wise, B. (1994) Genes, environment and the development of orthographic skills. In V.W. Berninger (Ed.) *The varieties of orthographic knowledge*, Vol. 1: Theoretical and developmental issues (pp. 27-71).

-
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.
- Rösch, H. (2001). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Sentasverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schulte-Körne, G. (2001). *Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung: Psychometrische und neurophysiologische Untersuchungen zur Legasthenie*. Münster: Waxmann.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. In P. Rebello Britto, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (pp. 39-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., Thomas, E. & Monker, J. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Skutnabb-Kangas, Tove: *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon 1983.
- Snow, C., Tabor, P. & Dickinson, D. (2001). Language development in the preschool years. In D. Dickinson & P. Tabor (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 1-25). Baltimore: Bookes.
- Steinbrecher, J. (2005). *Die sozialen Einflüsse der Eltern auf das Leseverhalten der Kinder unter besonderer Berücksichtigung des Vorschulalters*. Wien: Universität Wien.
- Teale, W. (1984). Reading to young children: It's significance for literacy development. In A. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 110-121). London: Heinemann.
- Walker, D., Greenwood, C. Hart, B. & Carta, J. (1994). Predictions of school outcomes based an early language production and socio-economic factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Wasik, B., Dobbins, D. & Herrmann, S. (2001). Intergenerational Family Literacy: Concepts, Research, Practice. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 444-458). New York: The Guildford Press.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: The Guildford Press.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. Auflage). Berlin: Heidelberg.