

Annemarie Bengelsdorf

Mangelnde Lesekompetenz von Schülern an Grundschulen unter besonderer
Berücksichtigung der sozialen Hintergründe, untersucht am Beispiel der
Grundschule Sachsdorf für den Zeitraum von 2004 bis 2009

DIPLOMARBEIT

vorgelegt an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein 2009

Erstprüfer: Prof. Dr. Dr. Zurhorst

Zweitprüfer: Prof. Dr. Busse

Bearbeitungsbeginn: 02.02.2009

Vorgelegt am: 02.06.2009

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	3
1	Schriftspracherwerb	5
1.1	Definition Schriftsprache	5
1.2	Struktur der deutschen Schriftsprache	5
2	Lesekompetenz	7
2.1	Definition Lesekompetenz	7
2.2	Aneignungsprozess	8
2.2.1	Worterkennung - Lexikon im Kopf	8
2.2.2	Entwicklungsstufen des Lesens	10
2.3	Lernvoraussetzungen	11
2.3.1	Theoretische Grundlagen	12
2.3.2	Lesemotivation	13
3	Störungen im Rezeptionsprozess	15
3.1	LRS / Legasthenie	15
3.1.1	Charakteristikum	16
3.1.2	Begrifflichkeiten in der kontroversen Diskussion	19
3.2	Einflussfaktoren	22
3.2.1	Physische und psychische Einflusskomponenten	23
3.2.1.1	Lautsprachliche Voraussetzungen	23
3.2.1.2	Sensorische Voraussetzungen	26
3.2.1.3	Motorische Voraussetzungen	27
3.2.2	Soziale und gesellschaftliche Einflusskomponenten	28
3.2.2.1	Einflussfaktor Elternhaus und Familie	28
3.2.2.2	Einflussfaktor Schule	32
4	Sozialisationsproblem Analphabetismus	36
4.1	Definition Analphabetismus	36
4.2	Differenzierung	37
4.2.1	Primärer Analphabetismus	37
4.2.2	Funktionaler Analphabetismus	37
4.2.3	Sekundärer Analphabetismus	39
4.3	Auswirkungen auf die Lebensqualität	39

5	Wissenschaftliche Studien zur Erfassung der Lesekompetenz.....	42
5.1	PIRLS / IGLU.....	42
5.2	PISA.....	45
6	Untersuchungen in einer vierten Klasse an einer sächsischen Grundschule im ländlichen Raum.....	47
6.1	Setting Schule.....	47
6.1.1	Begriffsbestimmung.....	47
6.1.2	Setting Grundschule Sachsdorf.....	48
6.2	Bildungsstandards 4. Klasse im Bereich Lesen.....	50
6.3	Maßnahmen zur Förderung von Lesen und Schreiben in der Grundschule	51
6.4	Auswahl der Schüler für eine Befragung	53
6.5	Auswertung eines Fragebogens.....	54
6.5.1	Einfluss des sozialen Umfeldes Familie	55
6.5.2	Einfluss des sozialen Umfeldes Schule.....	57
6.5.3	Physische und psychische Entwicklung	58
6.6	Leistungsentwicklung der Probanden ab 1. Klasse	59
6.7	Vergleichende Zusammenfassung der eigenen Ergebnisse mit dem etablierten Forschungsstand	60
7	Schlussbetrachtung	64
	Literaturverzeichnis	65
	Anhang Fragebögen für Schüler und Eltern	71
	Erklärung	81

0 Einleitung

Lesen und Schreiben als eine revolutionierende Errungenschaft der zivilisierten Menschheit ist heute eine alltägliche Selbstverständlichkeit. Und doch ist es offensichtlich nicht selbstverständlich, dass alle Menschen nach Absolvierung ihrer schulischen Ausbildung ausreichend lesen und schreiben können. Lesen ist eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für das Erlangen von kontemporärer Bildung. Lesen lernen und Lernen lernen sind Prozesse, die ein Leben lang andauern.

Früher war das Lesen und Schreiben einer kleinen Elite vorbehalten, heute ist es eine Alltagsanforderung im Beruf, im Privatleben und der politischen und sozialen Partizipation. Hinzu kommt, dass durch ständig wachsende Anforderungen an die Informationsverarbeitung des Wissensvorrats die Ansprüche an die Schulbildung ebenfalls steigen. Wer hier nur unzureichend mit Lesekompetenz ausgestattet wird, kann in der Folge den täglichen Anforderungen kaum genügen. Die „technischen“ (alphabetischen) Lese- und Schreibfertigkeiten sind dabei nicht so sehr die Schwierigkeit, das Problem liegt eher in der gedanklichen und kommunikativen Nutzung der Schriftsprache (Brügelmann 1995, S. 122 ff).

Der selbständige Umgang mit verschiedenen Medien wie Büchern, Lexika und Internet gehört zum Lehrplan einer Grundschule. Als problematisch im Umgang mit den vielfältigen Informationsquellen erweist sich für das Kind ein nicht ausreichendes Verständnis des Gelesenen, wodurch die für die Wissensbereicherung erforderliche Weiterverarbeitung und Anwendung in Frage gestellt ist. Kinder müssen befähigt werden, ihr Wissen aktiv und selbstgesteuert zu erweitern. Das Versagen im Lesen und Schreiben wird für die Betroffenen häufig mit einer Kette von Misserfolgserlebnissen einhergehen.

Die Grundschule ist die erste entscheidende Etappe in der Schullaufbahn. In den ersten beiden Schuljahren müssen eventuelle Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erkannt worden sein, und dann muss das Kind entsprechend gefördert werden. Das setzt fachlich qualifiziertes Lehrpersonal voraus und eine Einbeziehung der Eltern von betroffenen Kindern mit dem Ziel eines

konstruktiven Engagements für erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Bos et al. 2003, S. 69 f).

Im ersten Teil der Arbeit werden umfangreiche theoretische Betrachtungen zum etablierten Forschungsstand des Schriftspracherwerbs mit seinen Voraussetzungen und Beeinträchtigungen vorgestellt. Der zweite Teil beinhaltet eigene Untersuchungen zu leistungsbeeinflussenden Faktoren an Schülern einer Grundschule. Mit Hilfe einer Befragungsstudie in einer vierten Klasse, für die Schüler mit auffallenden Leseschwierigkeiten ausgesucht wurden, sollen besonders soziale Verhältnisse und Bedingungen ermittelt werden, die möglicherweise eine ursächliche Beziehung zur mangelnden Lesekompetenz aufweisen könnten. Konsultationen im Deutschunterricht in der vierten Klasse, die Unterstützung durch die Klassenlehrerin, die Schulleiterin und die Eltern begünstigten ein problemloses Durchführen der Befragungsstudie. Abschließend werden die Resultate dieser Befragung vergleichend zu internationalen und nationalen Studien, die schwerpunktmäßig Lesekompetenz beinhalten, dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit werden zur Bezeichnung bestimmter Personen- und Berufsgruppen keine geschlechtsdifferenzierenden Schreibweisen wie „Schülerinnen und Schüler“ benutzt, sondern es wird die männliche Form als allgemeingültige Form für beide Geschlechter verwendet. Wird die weibliche Bezeichnung verwendet, steht sie ausschließlich für diesen Personenkreis.

1 Schriftspracherwerb

Sprache in gesprochener oder geschriebener Form ist eine evolutionäre Besonderheit der Menschen. Sie ist ein Instrument zur direkten bzw. indirekten Kommunikation (Hasler 1991, S. 118).

Die Schriftsprache als Komplementärsystem zur Lautsprache hat sich vor ca. 5000 Jahren vermutlich unabhängig voneinander an verschiedenen Stellen der Erde entwickelt (Hasler 1991, S. 22 ff).

1.1 Definition Schriftsprache

Schriftsprache beinhaltet ein künstliches Zeichensystem, mit dem lautsprachliche Elemente graphisch fixiert und optisch aufgenommen werden (Hasler 1991, S. 116). Sie entwickelte sich aus dem Erfordernis, lautsprachliche Informationen aufzuzeichnen, um sie über zeitliche und räumliche Distanzen aufbewahren oder transportieren zu können (Weigt 1994, S. 15). Im Laufe der Entwicklung entstanden verschiedene Ausprägungen. Zu diesen Erscheinungsformen zählen Bilderschriften, Wortschriften, Silbenschriften und alphabetische Schriften (Buchstabenschriften) (Hasler 1991, S. 18 ff). Ebenso vielfältig sind die Anwendungsansprüche von anfänglicher Darstellung historischer Sachverhalte (z.B. Wandmalerei) bis zur Konservierung von Wissen (z.B. gedruckte Enzyklopädien, elektronische Speichermedien) in der heutigen Zeit.

1.2 Struktur der deutschen Schriftsprache

Die deutsche Schriftsprache besteht aus einem lautorientierten Buchstabensystem, wobei möglichst jedem Phonem ein, mitunter auch mehrere Grapheme zugeordnet sind.

Das Phonem ist die kleinste distinktive Einheit der Lautsprache ohne eigenen bedeutungstragenden Charakter. Das Graphem ist die kleinste ein Phonem repräsentierende Einheit der Schriftsprache.

Die kleinste bedeutungstragende Einheit der Laut- oder Schriftsprache ist das Morphem als entscheidendes Wortbildungselement, bestehend aus Phonemen bzw. Graphemen, die selbst zwar bedeutungsunterscheidend (**R**eim, **K**eim), ansonsten jedoch lediglich sinnleere Lautträger sind.

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb entstehen dadurch, dass es nicht immer eine eindeutige Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen gibt. Beispielsweise kann das Phonem „**K/k**“ durch acht verschiedene Grapheme abgebildet werden: **K**atze, **C**hor, **Z**ucker, **A**kkumulator, **H**exe, **C**urriculum, **Q**uelle, **B**urg. Im umgekehrten Fall können einem Graphem mehrere Phoneme zugeordnet sein. Das Graphem „**ch**“ kann klingen wie in **C**hor, wie in **Milch** oder wie in **Bach**. Weitere Unterschiede gibt es bei den Vokalen (offen, geschlossen), z.B. das „**e**“ in **B**erg, **B**esen, **B**ett, **W**eg (Weigt 1994, S. 15 ff).

2 Lesekompetenz

Wenn ein Kind ohne Schwierigkeiten lesen soll, dann setzt das zweifellos den Erwerb entsprechender Fertigkeiten voraus. Es muss Buchstaben erkennen können, Wörter und Sätze entziffern und das Gelesene sinnhaft verstehen. Jedes Kind hat ganz unterschiedliche Vorerfahrungen und Voraussetzungen. Es entwickelt auf dem Weg des Lesenlernens seine eigenen Strategien.

2.1 Definition Lesekompetenz

Unter Kompetenz wird das individuelle Potential dessen verstanden, was eine Person situationsabhängig unter Einsatz seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu leisten in der Lage ist. Als Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang generelle, universelle und zeitlich stabile und als Fertigkeiten konkrete, situations- und aufgabenbezogene Attribute bezeichnet. Das Kompetenzkonzept wird von Wechselwirkungen zwischen individuellen Dispositionen und Situationsbedingungen bestimmt (Groebe 2002, S. 13 ff).

Bei PISA wird Lesekompetenz als aktive Auseinandersetzung mit Texten verstanden. In der psychologischen Literatur wird der Prozess des Textverstehens als individuelle Konstruktionsleistung gesehen. Lesen ist kein passiver Rezeptionsvorgang der Informationsentnahme. Vielmehr erfolgt während der Rezeption eine aktive (Re)konstruktion der Textbedeutung. Das geschieht durch Abgleich der Textaussagen mit dem jeweiligen Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers; es erfolgt eine Text-Leser-Interaktion. Außer den Wissensstrukturen des Lesers fließen auch dessen konkrete Erwartungen und Zielvorstellungen mit ein, wobei strategische Kompetenzen sowie motivationale Faktoren eine Rolle spielen. Die Verfügbarkeit und das umfassende Zusammenspiel aller Komponenten macht Lesekompetenz aus.

Grundsätzlich ist Lesekompetenz eine Schlüsselqualifikation für Partizipation am sozialen und kulturellen Leben sowie für den lebenslangen Prozess des Wissenserwerbs (Artelt et al. 2001, S. 70 ff).

2.2 Aneignungsprozess

Kinder sind wissbegierig und stellen viele Fragen. Sobald sie Lesen gelernt haben, können sie selbst nach Antworten suchen und die Welt des Gedruckten selbsttätig erobern.

Außer der Fähigkeit, Buchstaben zu entziffern und Wörter und Sätze zu erlesen, bedarf es eigener Strategien, um sich in Texten zurechtzufinden. Kompetente Leser verfügen über diese Strategien, mit denen der Verstehensprozess gesteuert wird. Sie aktivieren ihr Vorwissen (Weltwissen, Sprachwissen), verbinden es mit dem Gelesenen und bilden während des Lesens mentale Vorstellungen. Der Verstehensprozess aber auch das Auftreten von Verstehensproblemen kann bewusst gesteuert werden (Kretschmer 2008, S. 22).

2.2.1 Worterkennung - Lexikon im Kopf

Lesen ist mehr als das reine Entziffern von Buchstabenfolgen. Auch die Kenntnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die damit verbundene Fähigkeit, eine Buchstabenkette zu lautieren, führt noch nicht zum Erfolg. Lesen beinhaltet vielmehr die Fähigkeit, visuell wahrgenommene Wörter sowohl selbst als auch in ihrer Beziehung zueinander zu verstehen.

Sich bei der Worterkennung ausschließlich auf die Lautiermethode zu verlassen, stellt kein effizientes Verfahren dar. Die Schwierigkeit besteht darin, dass wegen teilweiser Ambivalenzen in den Graphem-Phonem-Korrespondenzen (multiple Buchstaben-Laut-Zuordnungen) die Grapheme in den Wörtern in Abhängigkeit von der Wortbedeutung unterschiedlich ausgesprochen werden (z.B. [e/e:] in „weggehen“ / „den Weg gehen“ und zusätzlich mit unterschiedlicher Segmentierung [st/scht] in „Haustür“ / „Baustein“).

Gibt es also für bestimmte Grapheme mehrere phonetische Varianten, muss die Wortbedeutung zur korrekten Aussprache vorher bekannt sein. Um die Lösung dieses Konflikts ohne mehrfaches Wiederholen des Lesetextes zu erreichen, wird das Wort als Graphemfolge in Erkennungseinheiten im Gedächtnis abgespeichert. Diese Areale im Gehirn werden in Analogie zu

physischen Wissensspeichern ebenfalls Lexika genannt.

Bei semantischen Ambivalenzen erschließt sich der Wortsinn nur über den Kontext, was eine Verknüpfung zu einem weiteren, dem enzyklopädischen Lexikon erforderlich macht.

Sowohl das semantische Lexikon als auch das enzyklopädische Lexikon müssen durch eine fundierte Sprachentwicklung bereits vorhanden, voll funktionstüchtig und ausreichend leistungsfähig sein.

Für den Prozess der Worterkennung werden die Lautiermethode und die orthographische Methode immer simultan gestartet. Dabei ist die Erkennung von bisher unbekannten Wörtern über den Umweg des Lautierens eine probate Strategie, um diese neuen Schriftzeichenkonstellationen zu dekodieren, jedoch ist bei bekannten Wörtern die orthographische Methode durch direkten Zugriff auf gespeicherte Graphemfolgen in Form ganzheitlicher Wortmuster der Lautiermethode in der Verarbeitungsgeschwindigkeit deutlich überlegen.

In der linguistischen Forschung wird das folgende hierarchische WorterkennungsmodeLL präferiert.

Auf der Elementarebene kommunizieren das phonologische Lexikon und das artikulatorische Lexikon mit dem orthographischen Lexikon und untereinander und realisieren so den graphemischen Worterkennungskomplex.

Bei Ambiguitäten in den Phonem-Graphem-Zuordnungen wird zur Ermittlung des Wortsinns im übergeordneten semantischen Lexikon nachgeschlagen.

Bei ambivalenten Wortbedeutungen (z.B. Homonyme: Tau (Seil, Witterungserscheinung), Bank (Sitzmöbel, Geldinstitut)) ist das semantische Lexikon zur Distinktion wiederum auf das übergeordnete enzyklopädische Lexikon angewiesen, um hieraus seine Gültigkeitsinformationen zu beziehen. Das enzyklopädische Lexikon ist das komplexeste, da in diesem das gesamte Wissen einer Person gespeichert ist.

Die Annahme der Existenz mehrerer Einzellexika gegenüber einem einzigen großen Gesamtlexikon wird durch die Erkenntnis bestärkt, dass bei Hirnschädigungen nicht die gesamte Worterkennung versagt, sondern nur einzelne Teilbereiche (z.B. Wortfindung, Aussprache) (Marx 1997, S. 96 ff; Frith 1995, S. 140 ff).

2.2.2 Entwicklungsstufen des Lesens

Die Vorstufe zum eigentlichen Lesen ist das „Als-ob-Lesen“. In dieser präliteralen Phase tun Kinder so, als ob sie lesen würden. Sie ahmen die Verhaltensweisen anderer Leser nach, indem sie mit einem Buch vor der Nase erfundene Geschichten vor sich hin murmeln (Valtin 2001, S. 49 f).

Die logographische Strategie steht ganz am Anfang des Lesenlernens. Dabei wird eine direkte Verbindung von Schriftform und Bedeutung hergestellt. Kinder erkennen die Wörter an typographischen Merkmalen, wobei das Wortbild ausschlaggebend ist (Worterkennungs- und -benennungsstrategie) (Frith 1995, S. 142; Marx 1997, S. 94).

Kinder erraten Wörter, indem sie sich an bestimmten visuellen Merkmalen und an der Konstellation einzelner Buchstaben orientieren (z.B. OBI, Coca-Cola). Es fehlt aber immer noch die Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung, so dass den einzelnen Buchstaben keine Lautwerte zugeordnet werden können und somit kein echtes Erlesen stattfindet. Allerdings ist schon ein gewisses Symbolverständnis vorhanden, das über das Benennen von Bildern hinausgeht (Scheerer-Neumann 1995, S. 151 f; Valtin 2001, S. 49 f; Weigt 1994, S. 24).

Die sich anschließende Phase der alphabetischen Strategie ist eine Zwischenstufe im Leselernprozess und zugleich die schwierigste, unterscheiden sich doch die kognitiven Anforderungen deutlich vom bisherigen Sprachverständnis des Kindes. Lautsprache muss segmentiert (Wörter, Silben, Phoneme) und mit Schriftsprachelementen (Buchstaben) in Verbindung gebracht werden. Hierzu ist eine gewisse Reife in der Sprachentwicklung einschließlich einer ausreichenden phonologischen Bewusstheit des Kindes erforderlich. Erst dann kann die alphabetische Strategie und auch nur durch explizite Unterweisung erlernt werden.

Die alphabetische Strategie erweist sich als besonders effizient, wenn man Wörter lesen will, die man noch nicht kennt. Eine unbekannte Buchstabenfolge kann segmentiert auslautiert und dann die Summe entsprechenden Wortlauten im Aussprachelexikon zugeordnet werden. Wird durch Nachschlagen im semantischen Lexikon die Bedeutung erkannt, ist durch Abspeichern der

Graphemfolge der direkte Zugang zum orthographischen Lexikon realisierbar, was bei wiederholter Präsentation die Worterkennung extrem beschleunigt.

Die orthographische Strategie kommt somit ohne das mühsame Buchstabieren aus, da das Wort in seiner Gesamtheit als Graphemfolge erkannt und abgerufen wird. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Wort kurz oder lang ist. Für geübte Leser ist es mitunter sogar unerheblich, wenn das Wort falsch geschrieben wurde (Frith 1995, S. 142 f).

Zu welcher enormen Gedächtnisleistung das Gehirn fähig ist und über welche Abstraktionsfähigkeiten es verfügt, demonstriert auf eindrucksvolle Weise folgender Text:

„Gmäeß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das ezniige, was wcthiig ist, ist, dsas der estre und der leztte Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion sehten. Der Rset knan ttoaelr Bsinöldn sien, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das legit daarn, dsas wir nihct jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als Gnaezs.“ (zit. n. Sick 2004, S. 73)

Mit dem Beherrschen der orthographischen Strategie ist die oberste Stufe der Lesefertigkeit erreicht.

2.3 Lernvoraussetzungen

Schon Maria Montessori hat in ihren Überlegungen zum Schreiben- und Lesenlernen auf die Notwendigkeit der „Erziehung der Sinne“ für die geistige Entwicklung hingewiesen. Notwendige Lernvoraussetzungen erwerben sich Kinder in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld durch vielfältige Anregungen und mit den bereits vorhandenen oder dazu bereitgestellten Materialien (Hasler 1991, S. 87 f).

Die besten Lernvoraussetzungen bieten natürlich die Vorbilder der Erwachsenen, die in einem Kind das Interesse am Nachahmen wecken. Eltern und Lehrer müssen sich immer bewusst sein, dass jedes Kind eine sehr individuell unterschiedlich ausgeprägte Lernausgangslage hat und nicht alle

Kinder nach einem einheitlichen Vorgehensmuster funktionieren. Zu den Voraussetzungen, die erfolgreiches Lesenlernen möglich machen, gehören die basale Dekodierfähigkeit (Sicherheit und Schnelligkeit der Wortidentifikation), kognitive Voraussetzungen des Lesers (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wortschatz, analytische Kompetenz), motivationale Aspekte und metakognitive Strategien (Bos et al. 2003, S. 72).

2.3.1 Theoretische Grundlagen

Das Lernen als komplexer Rezeptionsprozess ist einer Vielzahl variabler Einflussfaktoren ausgesetzt, wobei insbesondere die korrelierenden individuumsbezogenen und Umgebungsfaktoren den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen.

Als einer der bedeutendsten Umgebungsfaktoren für den Schriftspracherwerb ist das schulische Lernen anzusehen. Nach größtenteils allgemein anerkannten Organisationskonzepten ist Schule in der Lage und in der Verantwortung, innerhalb von gegebenen Rahmenbedingungen spezifische Vorgaben hinsichtlich der Qualität und der Quantität der zu erreichenden Lernziele zu machen. Die pädagogische Umsetzung erfolgt in der Art und Weise der Vermittlung durch den Lehrer und dessen persönliche Einstellung zum Schüler.

Eine katalysierende Rolle für den schulischen Lernprozess spielt die Gruppendynamik als Schnittstelle zu individuumsbezogenen Lernfaktoren. Diese Lernfaktoren als relevante Teilprozesse des Lernens werden in einem hierarchischen Ansatz mehrgliedrig beschrieben.

Als Basiskomponente gelten elementare Wissenserwerbsstrategien wie der Selektionsprozess relevanter Informationen sowie der Abgleich bereits vorhandener mit neuen Informationen sowohl für die Wissensaktualisierung bzw. -korrektur als auch für die Verknüpfung mit dem bisherigen Informationsvorrat zu neuem Erkenntnisgewinn. Dies setzt natürlich ein entsprechendes Maß an bereits vorhandenem allgemeinen Lernwissen voraus, z.B. phonematische Kompetenz, semantisches Verständnis, kurz- und langzeitliche Gedächtnisleistungen. Für den Schriftspracherwerb ist darüber hinaus spezifisches Lernwissen in Form von graphematischer Kompetenz erforderlich.

Sind diese Wissenserwerbsstrategien nur unzureichend ausgebildet, kann dies nicht nur die Verfügbarkeit individueller Handlungsstrategien einschränken, sondern auch den Ablauf kognitiver Prozesse hemmen oder vollständig verhindern.

Aufbauend auf die Wissenserwerbskomponenten tragen Metakomponenten sowie Aus- und Durchführungskomponenten wesentlich zur Lösung von Aufgaben bei. Diese Komponenten sind nicht eindeutig voneinander zu trennen und beinhalten funktionale, autoreflexive und exekutive Prozesse, wie beispielsweise Aktivierung der Wissensbasis, Kontrolle des Lernprozesses, Koordination korrelierender Teilprozesse in Ablauf und Priorität sowie weiterhin Kompensationsstrategien bei Verständnisproblemen. Zu diesen zählen einfache und wichtige Steuerungsfunktionen (z.B. das wiederholte Lesen von Textpassagen).

Ergänzend zu den Wissenserwerbs- und Ausführungskomponenten sind Kontext- und Erfahrungskomponenten bei der Bewältigung von neuartigen Aufgabenstellungen förderlich. Der Einfluss von Vorerfahrungen ist für das Ableiten eigener adäquater Handlungsstrategien von entscheidender Bedeutung, besonders im Hinblick auf die Automatisierung und Koordination von bereits in Teilprozessen erlernten Handlungssequenzen und deren effektiven Synthese zum Gesamtablauf (Schulte-Körne 2003, S. 32 ff).

2.3.2 Lesemotivation

Literarische Vorerfahrungen eines Kindes sind beim Schuleintritt unterschiedlich ausgeprägt. Dazu gehören Märchen und Geschichten, Reime, Verse und Lieder, welche das Kind vorgelesen, vorgesprochen, erzählt oder über Kasette, Video und Fernsehen vermittelt bekommt. Dabei werden dem Kind schon erste Erlebnis- und Erkenntnismotive geschaffen und der Wunsch nach Spannung und Unterhaltung ausgelöst. Das setzt positiv belegte erste Erfahrungen voraus, und es entwickelt sich der Wunsch nach Wiederholbarkeit. Damit wird ein Kreislauf von Bedürfnissen, deren Befriedigung und der Wunsch nach Mehr in Gang gesetzt. Im optimalen Fall prägen sich im Verlauf der Grundschulzeit individuelle Leseinteressen heraus. Dem ist natürlich das

Bestreben des Kindes vorausgegangen, das Lesen zu lernen, um sich die Erfahrungswelt selbst erschließen zu können und auch nicht mehr von einem Vorleser oder elektronischen Medium abhängig zu sein, da diese nicht immer zu jedem vom Kind gewünschten Zeitpunkt verfügbar sind.

Die Lesefähigkeit ermöglicht dem Grundschulkind die Entdeckung von neuen Welten, wo Freiraum für eigene Befindlichkeiten entsteht, wo es in andere Rollen schlüpfen kann.

Durch das Eingehen einer Beziehung zwischen Leser und Text kommt es zur Ausbildung einer Lesemotivation. Textvorlieben sowie die unterschiedlichen Wirkungen verschiedener Texte auf bestimmte Altersgruppen beeinflussen diese Beziehung. Im Leseunterricht der Grundschulen rangieren Erzähltexte vor Gedichten, Sach- und Gebrauchstexten und dramatischen Texten.

Einerseits entwickeln sich in Grundschulklassen noch die Lesefähigkeiten, andererseits nähern sich Kinder dramatischen Formen gern durch das eigene Rollenspiel auf der Bühne oder schauen sich ein Theaterstück mit dramatischem Inhalt an.

Ein Leser wird sich Lesestoff aussuchen, den er versteht, der seinen Neigungen und Interessen entspricht. Vertraute Muster aus der Vorschulzeit ermöglichen dem Grundschulkind einen Wiedererkennungseffekt, der Leselust und Leseinteresse weckt. Es sind Bücher von Astrid Lindgren, Geschichten von Walt Disney, Märchen der Brüder Grimm oder Christian Andersen sowie Geschichten von Enid Blyton, die die Kinder besonders ansprechen.

Kinder haben aber auch Vorlieben, die nicht immer den Vorstellungen und Normen der Erwachsenen entsprechen, dennoch erfreuen sich die Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur als generationsübergreifendes Kulturgut nach wie vor großer Beliebtheit. Diese Tatsache begründet die Verantwortung der Grundschule, von Schülern bevorzugte Literatur im Unterricht einzusetzen (Dehn et al. 1999, S. 586 ff).

3 Störungen im Rezeptionsprozess

Schriftspracherwerb ist ein vom gesamtheitlichen Zusammenwirken verschiedener Teilleistungen und Fähigkeiten abhängiger komplexer Prozess, dessen spezifischen Anforderungen unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzprofile der Lernenden gegenüberstehen. Kinder, die erst am Anfang des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses stehen, entwickeln in Abhängigkeit von eigenen Vorbedingungen unterschiedliche Zugangsformen und unterliegen dabei auch einem individuellen, teilweise erheblich von der Norm abweichenden Zeitregime des Fortschritts. Somit gilt es, beim Schriftspracherwerb einige Hindernisse zu überwinden. Die meisten Kinder schaffen das ohne große Schwierigkeiten, aber es gibt auch solche, die die geforderten Ziele nur unter großen Anstrengungen oder gar nicht erreichen (Mann 2001, S. 58 f). Welche unterschiedlichen und besonderen Schwierigkeiten und Störungen im Verlauf des Schriftspracherwerbs auftreten können, soll in den nächsten Abschnitten thematisiert werden.

3.1 LRS / Legasthenie

Bei Kindern, denen der Erwerb der Schriftsprache außerordentlich schwer fällt und sich keine einleuchtende Erklärung dafür finden lässt, wird diese Beeinträchtigung als Lese-Rechtschreib-Schwäche, Lese-Rechtschreib-Störung oder Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit umschrieben und unter der Abkürzung „LRS“ zusammengefasst.

LRS wird auch unter dem Begriff „Legasthenie“ geführt. Darunter werden angeborene oder durch Entwicklungsstörungen, evtl. auch durch Geburtsschäden erworbene Lese-Rechtschreibschwächen bei ansonsten durchschnittlicher Intelligenz verstanden (Firnhaber 2005, S 30 ff).

Die Definition für Legasthenie-Dyslexia durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und des wissenschaftlichen Beirats des Bundesverbandes Legasthenie von 1987 lautet wie folgt: „Legasthenie ist die Bezeichnung für Schwächen beim Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, die weder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung noch auf unzuläng-

lichen Unterricht zurückgeführt werden können.“ (zit. n. Firnhaber 2005, S. 30 f)

3.1.1 Charakteristikum

Bei lese-rechtschreib-schwachen Kindern gibt es große Unterschiede in der Ausprägung des Versagens, seiner Verursachung und den vorhandenen Kompensationsmöglichkeiten (Scheerer-Neumann 2004, S. 37).

Man geht davon aus, dass insgesamt ca. drei Millionen Deutsche von einer Lese-Rechtschreib-Störung betroffen sind. Im Grundschulalter betrifft das in Deutschland annähernd 200.000 Schulkinder, deren Lese-Rechtschreib-Leistung nicht ausreichend ist. Dem vorausgegangen war eine Feststellung der Häufigkeit von Lese- und Rechtschreibstörungen um drei bis fünf Prozent. Laut Umfragen des deutschen Studentenwerkes schätzen sich ein Prozent der deutschen Studenten als lese- und/oder rechtschreibschwach ein. Tendenziell ist eine häufigere Betroffenheit von Jungen gegenüber Mädchen zu verzeichnen.

Interessant ist hier die Erwähnung, dass in allen Schriftsprachen Lese-Rechtschreib-Störungen zu verzeichnen sind, sogar in der chinesischen, die eine piktographische Schriftsprache ist (Schulte-Körne 2004, S. 65).

Die Symptome für eine Lese-Rechtschreib-Störung sind sehr unterschiedlich. Die betroffenen Kinder haben Probleme, einzelne Buchstaben und Wörter zu erlesen und auch zu schreiben. Beim Lesen werden einzelne Buchstaben, Wörter oder Wortteile ausgeschlossen oder zusätzlich eingesetzt, ebenso verdreht und hinzugefügt. Sogar das Abschreiben erfolgt nicht fehlerfrei, nicht selten gepaart mit einer unleserlichen Handschrift. Durch das mühsame Nacheinanderlesen einzelner Wörter ist die Lesegeschwindigkeit erheblich eingeschränkt. Das Vorlesen beginnt mit großen Startschwierigkeiten und langem Zögern, dabei passiert es auch, dass die Zeile im Text verloren wird. Bei ungeübten Diktaten gibt es eine auffallend hohe Fehlerzahl. Oft wird man hier erst richtig auf einzelne Kinder aufmerksam.

Große Schwierigkeiten haben die betroffenen Kinder beim Verstehen eines Textes. Sie sind nicht in der Lage, Gelesenes wiederzugeben und dadurch Zusammenhänge und Schlussfolgerungen abzuleiten. Das wirkt sich natürlich auch negativ in anderen Schulfächern aus, denn Lesen ist eine essentielle Basis für die Aneignung von fachspezifischem Wissen.

Wenn nicht spätestens in der 2. Klasse eine vorliegende Lese-Rechtschreib-Störung beim Kind erkannt wird, dann ist die Schullaufbahn des Kindes von Misserfolgen und Spannungen zwischen Eltern, Kind und Schule geprägt. Mit verstärktem, zeitaufwendigem und mühevolem Üben wird oft versucht, einen Ausgleich der bestehenden Mängel zu erreichen. Da dieses zusätzliche Üben meist nicht den gewünschten Erfolg bringt, sind psychische und soziale Probleme beim Kind vorprogrammiert. Das kann sich in Form von aggressivem Verhalten, Unlust und Frustration, Schulangst, Isoliertsein äußern. Nur durch eine eingehende Diagnostik kann eine Lese-Rechtschreib-Störung festgestellt werden.

Die Diagnostik beinhaltet mehrere Untersuchungen, da das Störungsbild sehr komplex sein kann. Mit einbezogen sind hierbei der Kinder- und Jugendpsychiater oder Schulpsychologe, der Psychologe und eine entsprechend geschulte Lehrkraft. Zur Diagnostik gehören die Anamnese (Eigen-, Familien-, Fremdanamnese), ein Schulbericht, ein standardisierter Rechtschreibtest, ein standardisierter Lesetext, ein standardisierter Intelligenztest. Hinzu kommen noch Verfahren zur Erfassung der Emotionalität, des Verhaltens und der Persönlichkeit, neurologische und internistische Untersuchungen einschließlich eines Hör- und Sehtests und eventuell eines Elektroenzephalogramms (EEG). Weiterhin schließt eine umfassende Diagnostik die Überprüfung der Motorik sowie der Artikulation und des Sprachverständnisses ein. Nach Zusammenfassen aller Untersuchungsergebnisse ist eine Aussage möglich, ob eine Lese-Rechtschreib-Störung vorliegt. Von der Lese-Rechtschreib-Störung abzugrenzen ist eine Lernbehinderung. Diese liegt vor, wenn die kognitiven Fähigkeiten, gemessen anhand eines Intelligenztestes, unterdurchschnittlich ausfallen.

Lernbehinderte Kinder erhalten gesonderte Hilfestellungen und Förderkonzepte und können häufig nur den Hauptschulabschluss erreichen bzw. die

Schule für Lernhilfe ohne Abschluss beenden. Kinder mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreib-Störung können durchaus den Gymnasialabschluss erlangen (Schulte-Körne 2004, S. 65 ff).

Wenn ein Kind Lesen und Schreiben nicht im vorgegebenen Tempo lernt, dann kann das zur Legasthenie führen. Allerdings sind die Ursachen sehr vielfältig und liegen nicht immer klar auf der Hand. Die Ursachen können im häuslichen Bereich oder im schulischen Umfeld bedingt sein oder in der Arbeitshaltung liegen. Auch Hyperaktivität sowie Einschränkungen im motorischen Bereich und andere Besonderheiten sind erschwerte Bedingungen für einen Lernerfolg.

Nun ist es Aufgabe der Lehrkraft zu analysieren, welche Hemmnisse und Stolpersteine auf dem Weg zum Schriftspracherwerb des Kindes liegen. Häufig werden die Schwierigkeiten der Kinder erst im Rechtschreiben offensichtlich, auch wenn das Nicht-Lesen-Können der Hauptgrund dafür ist.

Erst beim sorgfältigen Lesen von Wörtern entsteht das unbewusste Wissen darüber, wie sie gesprochen werden müssen, um sie dann exakt zu schreiben.

Kinder, die die Wörter ganzheitlich zu erkennen versuchen, sei es am Wortumriss, den Anfangsbuchstaben oder einigen besonderen visuellen Merkmalen, gehören zu den Ganzwortlesern. Diese lesen meistens zu schnell oder zu ungenau und überspringen dabei den Vorgang des genauen Abtastens der Buchstabenfolge.

Ganzwortleser entwickeln Kompetenzunterschiede. Manche lesen fließend mit geringen Lesefehlern und können noch den Sinn des Textes entnehmen. Erst bei einem völlig fremden Wort wird die Schwierigkeit des synthetischen Erlesens von Wörtern deutlich. Bei anderen Kindern läuft der Leseprozess stockend ab, da durch die gehäufte Anzahl von Lesefehlern immer wieder im Text zurückgegangen werden muss. Wenn auch noch Wörter falsch geraten wurden, passen diese nicht in den Kontext, und so müssen Wörter oft neu erlesen werden. Damit ist das Lesetempo enorm eingeschränkt, und für das Kind bedeutet es große Anstrengung. Einige Kinder scheitern völlig am Leseprozess, da sie die Buchstabenfolgen ganz sinnverfälschend lesen, und damit auch vorhergehende und nachfolgende Sätze keinen Sinn ergeben.

Die sogenannten Synthetiker lesen langsam, mühselig, monoton und ohne Berücksichtigung von Punkt und Komma. Diese Kinder können mit den Augen die Buchstabenfolge abtasten und dazu eine Lautfolge bilden, es fehlt jedoch die Sinnzuordnung. Auch bei dieser Gruppe gibt es wieder unterschiedliche Fähigkeiten. Manchen Kindern gelingt keine Sinnzuordnung der beim Lesen entstandenen Lautbilder. Andere verändern den Klang der Wörter nach dem ersten Erlesen. Ihnen erschließt sich der Sinn nicht auf der Satzebene sondern allenfalls auf der Wortebene.

Einige Kinder haben Wortbilder als Ganzes gespeichert, nachdem sie beim wiederholten Mitlesen die Wörter mitzeigen müssen. Sie können den Sinn dann global ungefähr erfassen, aber die vollständige Sinnentnahme bleibt lückenhaft.

Beiden Gruppen, den Ganzwortlesern und den Synthetikern, gelingt nicht der Transfer vom Lesen auf das Rechtschreiben.

Es gibt auch Kinder, denen die Funktion der Buchstaben und damit das Lesen völlig verschlossen bleibt. Diese Unfähigkeit setzt sich beim Schreiben fort. Damit ist eine Schullaufbahn auf der Sonderschule für Lernbehinderte vorprogrammiert mit der Option, auch dort das Lesen und Schreiben ohne die richtigen Hilfen nicht zu erlernen. Die ersten Weichen für Analphabetismus sind gestellt (Mann 2004, S. 150 ff).

3.1.2 Begrifflichkeiten in der kontroversen Diskussion

Der Ausdruck Legasthenie steht für unterschiedliche Bedeutungen. Einerseits wird der Begriff als Erklärung für Lese-Rechtschreib-Störungen verwendet, andererseits gilt er als Beschreibung bzw. Synonym für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Noch bis zum Ende der 60er Jahre wurden alle Erscheinungsformen von Legasthenie als krankhafte Eigenschaft des Kindes verstanden. Damit war dieser Begriff primär mit physischen und psychischen Anomalien belastet, so dass 1978 die Kultusministerkonferenz empfohlen hat, die von einem Krankheitscharakter geprägte Bezeichnung Legasthenie aufzugeben. Sie

sollte durch den Begriff der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) ersetzt werden. Damit wird die Erkenntnis unterstrichen, dass Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben im Kontext von komplexen Einflüssen zu betrachten sind. Dazu gehören das familiäre Umfeld, Lernbedingungen in der Schule und Lesemethodenmängel des Unterrichts. Laut Empfehlung der Kultusministerkonferenz sollen besondere Fördermaßnahmen allen lese-rechtschreib-schwachen Kindern zuteil werden. In Bayern dagegen wurde mit Beschluss vom 16.11.1999 die Unterscheidung zwischen Lese-Rechtschreib-Störung (Legasthenie) und Lese-Rechtschreib-Schwäche wieder aufgenommen. In diesem Beschluss wird wieder der Legasthenie-Begriff als krankhafte Eigenschaft des Kindes und Erklärung seiner Lese-Rechtschreib-Störungen verwendet (Valtin 2004, S. 56 f, Scheerer-Neumann 2004, S. 36 f).

Bei den betroffenen Kindern bestehen erhebliche Unterschiede bezüglich der Ausprägung der Lernschwächen, der Ursachen und der möglichen Therapieansätze. Wichtig für die pädagogische Arbeit und die daraus abzuleitenden Fördermaßnahmen ist die Betrachtung der kognitiven Prozesse beim Lesen und Schreiben und der damit verbundenen motivationalen und emotionalen Gegebenheiten (Scheerer-Neumann 2004, S. 37).

Im Bildungsbericht 2008 vom Sächsischen Bildungsinstitut wurde der Begriff Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) als Teilleistungsschwäche neben Rechenschwäche, Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) und Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität (ADHS) definiert. „Teilleistungsschwächen kennzeichnen Leistungsdefizite in begrenzten Funktionsbereichen, die trotz hinreichender Intelligenzleistung, regelmäßiger Förderung sowie einer körperlichen und seelischen Gesundheit auftreten.“ (zit. n. Sächsisches Bildungsinstitut 2008, S. 193)

Das medizinische Modell der Legasthenie wird vielfältig kritisiert. Es besteht die Gefahr, dass das medizinische Konstrukt Legasthenie keine positive Therapie bewirkt, weil falsche Fördermaßnahmen eingesetzt und Therapien verordnet werden, die nicht gezielt am Versagen im Lesen und Schreiben und an der schulischen und schriftsprachlichen Motivierung des Kindes ansetzen. Ebenso werden die Defizitzuschreibungen an das Kind beim Lesen und Schreiben kritisiert, die das medizinische Modell hervorbringt. Damit

werden notwendige effektive Formen von Verbesserungen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung verhindert.

Die Kultusministerkonferenz 1978 erhob Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens: „Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört zu den Hauptaufgaben der Grundschule, und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, dass möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen.“ (zit. n. Valtin 2004, S. 61)

Nach wie vor wird hartnäckig am klassischen Legasthenie-Konzept festgehalten. Wenn schulische Leistungsprobleme ursächlich in einer Erkrankung oder einer Defizitzuschreibung des Kindes gesehen werden, dann sind Lehrpersonen in einer gewissen Weise entlastet. Sie ersparen sich die mühselige und zeitraubende Förderung des Kindes und können die Verantwortung an außerschulische Instanzen abgeben. Das wiederum kommt den Verdienstinteressen bestimmter Berufsgruppen (z.B. Therapeuten) entgegen. Außerdem zahlen Krankenkassen eher für eine Therapie von Wahrnehmungsstörungen als für ein Lese-Rechtschreib-Training, was für Eltern oft ein entscheidendes Kriterium zugunsten therapeutischer Maßnahmen ist.

Die pädagogisch-psychologischen Erklärungsansätze gehen davon aus, dass Kinder mit LRS im Vergleich zu durchschnittlich lernenden Kindern mehr Zeit für die Überwindung vieler Hürden beim Lesen und Schreiben brauchen und dadurch entsprechend langsamer bzw. zeitverzögert lernen (Valtin 2004, S. 62).

Eine qualifizierte Förderung an Grundschulen ist nur mit gut ausgebildetem Lehrpersonal umsetzbar, welches den betroffenen Schülern ein angemessenes Lernumfeld realisiert. Diese Förderung muss in der Konzeption einer Grundschule determiniert sein. Es wird aber immer einzelne Fälle von betroffenen Kindern geben, bei denen die außerschulische Hilfe von Experten in Anspruch genommen werden muss (Valtin 2004, S. 56 ff).

Die bereits aufgeführten Ansichten werden ebenso in einer Arbeit von Mann (2001, S. 12 f) vertreten, die das Versagen der Prävention und das Scheitern beim Erlernen des Lesens und Schreibens als Erleiden eines „Schulunfalls“ bezeichnet. Die Krankheit ist dann die Folge des erlittenen Unfalls und ist behandlungsbedürftig.

Wenn Legasthenie nur als Krankheitsbegriff gelten würde, dann wären nur Ärzte und Therapeuten dafür zuständig. Das wäre aber zu einseitig, da organische Schwierigkeiten mancher Kinder nicht gleichzusetzen sind mit Legasthenie. Diese organischen Schwierigkeiten sind Vorbedingungen, durch die Kinder für Legasthenie anfälliger werden als andere. Erst zu dem Zeitpunkt, wo die Prävention fehlgeschlagen ist und sich beim Schriftspracherwerb keine Lernerfolge einstellen, ist Legasthenie als wahrscheinlich anzunehmen (Mann 2001, S. 12 ff).

„...Viele Kinder haben besondere Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Doch glücklicherweise erwerben nicht alle diese Kinder eine ‚Legasthenie‘ ...; denn es ist möglich, eine anhaltende Lese- und Rechtschreibschwäche zu vermeiden.“ (zit. n. Mann 2001, S. 12)

3.2 Einflussfaktoren

Der Lernerfolg eines Kindes ist entscheidend davon abhängig, wie das familiäre und das schulische Umfeld dem Kind Sicherheit, Geborgenheit und Zuwendung gewährleisten. Besonders Grundschüler brauchen noch die Vorgaben und das Vorbild der Erwachsenen, um Orientierung, Regeln und Grenzen zu erfahren.

Mit dem Schuleintritt endet für das Kind die Vorschulzeit, die überwiegend vom Erforschen der Umwelt mit allen Sinnen, vom Spiel und vom Behütetsein durch die Erwachsenen und der durch sie getroffenen Entscheidungen geprägt war.

Vom Beginn der Pflichtschulzeit an stehen Eltern und Kinder unter vielfältigem Leistungsdruck, in der Grundschule schon die besten Voraussetzungen für die weiterführenden Schulen und natürlich für das spätere Berufsleben zu schaffen. Dieser Leistungsdruck kann Ansporn sein aber auch alle

Befindlichkeiten, Stärken, Talente und Begabungen eines Kindes unterdrücken. Die steigenden Anforderungen mit ihrer Schnelligkeit bedingen auch, dass immer mehr Leistung in kürzester Zeit erbracht werden muss. Dem Kind wird keine Zeit mehr gelassen, sich zu entwickeln, Erfahrungen zu sammeln und an den schulischen Herausforderungen zu wachsen. Mit der Einschulung hat es noch die Motivation, lernen zu wollen. Doch das Erreichen eines hohen Bildungsstandards (damit es später möglichst das Gymnasium besuchen kann) zusammen mit dem Erwartungsdruck der Eltern und der Schule können für das Kind zum schwer überwindbaren Hindernis werden. Deshalb braucht es Ermutigung und die Würdigung der Ergebnisse seiner Bemühungen im Alltag und im schulischen Lernen, Anerkennung und Bestätigung.

Wächst ein Kind in einer verlässlichen, klaren Alltagsstruktur auf, die seinen Bedürfnissen nach Aktivität und Entspannung entspricht, so wird sich das auch günstig auf seine Lernmotivation und Lernerfolge auswirken.

Nachfolgend sollen die unterschiedlichen familiären und schulischen Einflüsse, aber auch die physischen und psychischen Besonderheiten erläutert werden. Einerseits sind diese Einflüsse primär für Lese- und Lernschwierigkeiten eines Kindes verantwortlich, andererseits verstärken sie unerkannte physische oder psychische Beeinträchtigungen beim Kind.

3.2.1 Physische und psychische Einflusskomponenten

Beim Erlernen des Lesens spielt der physische und psychische Entwicklungsstand eine maßgebliche Rolle. Dieser wird durch lautsprachliche, sensorische und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten repräsentiert.

3.2.1.1 Lautsprachliche Voraussetzungen

Eine der Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist eine solide lautsprachliche Basis. Mängel in der lautsprachlichen (phonologischen) Kompetenz können das Entstehen von temporären oder permanenten schriftsprachlichen Defiziten begünstigen. Als Ursachen für diese

Mängel ist eine verzögerte oder gestörte Sprachentwicklung anzusehen mit den spezifischen Auffälligkeiten wie Stammeln, Stottern, Lispeln und ein insgesamt geringer Wortschatz. Hinzu kommen bei Störungen in der Sprechmotorik noch eine undeutliche Aussprache und Lautverwechslungen. Eltern gaben auch an, dass diese Kinder sehr spät sprechen gelernt hätten, dass sie als Baby Schreikinder und sehr geräuschempfindlich waren (Scheid 2001, S. 159 f).

Als eine Schlüsselkomponente für einen gelingenden oder misslingenden Schriftspracherwerb wird in der Fachliteratur die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit angegeben. Unter dieser metalinguistischen Kompetenz ist die Fähigkeit zum Erfassen der Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu verstehen. Hierbei wird unterschieden zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren sowie im engeren Sinne. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne stellt die Fähigkeit zur sprechrhythmischen Segmentierung von Lautsprache dar (z.B. Diskrimination von Wörtern und Silben, Erkennen von Reimwörtern). Sie entwickelt sich bereits in der Vorschulzeit, noch bevor Einsichten in die Systematik der Schriftsprache gewonnen werden. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne hingegen charakterisiert die analytische Fähigkeit zum Erkennen und Unterscheiden von Einzellauten in Wörtern und Silben (z.B. die Zuordnung von Anlauten zum Wortbeginn). Diese Fähigkeit wird in der Regel erst mit Beginn der Unterweisung im Lesen und Schreiben ausgebildet werden (erste Klasse Grundschule) (Schneider et al. 2003, S. 110 f).

Bei mangelhaft ausgebildeter phonologischer Bewusstheit können im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu den entsprechenden Buchstaben (Graphemen) und beim Verbinden von Buchstaben zu Silben und Wörtern entstehen.

In Ergänzung zur phonologischen Bewusstheit ist die individuelle Ausprägung des sprachgebundenen Arbeitsgedächtnisses sowie der sprachgebundenen Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit relevant. Beim Lesevorgang werden dem einzelnen Buchstaben Laute zugeordnet. Dieser Dekodierprozess (als Übersetzungsschritt) läuft vor allem bei Schulanfängern relativ langsam ab. Die lautsprachliche Äquivalenz muss im Arbeitsgedächtnis zumindest auf Wort-

ebene bereitgehalten werden. Insbesondere bei langen Wörtern kann sich ein schwach ausgeprägtes Kurzzeitgedächtnis problematisch auswirken, da gegen Ende des Wortes schon wieder der Wortbeginn vergessen wurde.

Die für den Dekodierprozess und die damit verbundene Recherche im semantischen Lexikon erforderliche Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit muss ausreichend hoch sein, um die Informationen in Echtzeit verarbeiten zu können. Gelingt die Verarbeitung in Echtzeit nicht, kann dieser Mangel entweder mit Wiederholungen kompensiert werden, oder er führt bei zeitkritischen Prozessen unweigerlich zu einem semantischen Informationsverlust (z.B. bei Laufschriften oder Filmuntertiteln) (Schneider et al. 2003, S. 111).

Langzeituntersuchungen des schwedischen Forschers Lundberg zur phonologischen Bewusstheit belegen die vorteilhafte Wirkung eines gezielten Trainingsprogramms mit Kindern im Vorschulalter. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder einer Trainingsgruppe nach der gezielten Förderung signifikant größere Kompetenz in Bezug auf die phonologische Bewusstheit aufwiesen als Kinder einer während der ganzen Zeit mitgeführten Kontrollgruppe. Etwa vier Monate später konnte bei diesen Kindern anhand neuer und anspruchsvollerer Aufgabenstellungen die Nachhaltigkeit und Zeitstabilität dieses Trainings nachgewiesen werden. Die Kinder der Trainingsgruppe hatten im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe bis zum Ende der Grundschulzeit signifikant bessere Ergebnisse im Lesen und Rechtschreiben. In Deutschland wurde dieses Trainingsprogramm in Anlehnung an Lundberg übernommen und erweitert. Sogar die spezielle Förderung von Risikokindern über einen langen Zeitraum konnte gute Erfolge erzielen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine gezielte Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter eine wirksame Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb darstellt (Schneider et al. 2003, S. 113 ff).

In nachfolgenden Trainingsstudien konnte der nachhaltige Leistungsvorsprung jedoch nicht einheitlich nachgewiesen werden. Während bei Vorschulkindern in den Experimentalgruppen unmittelbar nach Trainingsende regelmäßig signifikante Fördereffekte bei den trainierten Fertigkeiten zu beobachten waren, konnte nach Beginn des Schulunterrichts bereits nach kurzer Zeit ein

enormer Anstieg der schriftsprachspezifischen phonologischen Fertigkeiten bei den Kindern der nicht trainierten Kontrollgruppen verzeichnet werden. Die Ausprägung der Vorläuferfertigkeiten in Form der phonologischen Bewusstheit als Prädiktor für das Ausmaß der schriftsprachlichen Leistungsentwicklung ist somit aufgrund widersprüchlicher Befunde nicht eindeutig erwiesen (Marx 1997, S. 105 ff).

3.2.1.2 Sensorische Voraussetzungen

Die eingeschränkte Funktion einzelner Sinnesorgane kann für betroffene Schulkinder erhebliche Konsequenzen haben. Diese meist bereits seit dem Kleinkindalter bestehenden Funktionsminderungen werden oft erst spät oder gar nicht entdeckt und führen während entscheidender Entwicklungsphasen zu bleibenden Entwicklungsverzögerungen. Durch auftretende Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und den damit verbundenen Leistungsausfällen werden diese dann möglicherweise offenbar.

Zu den häufigsten Störungen der Wahrnehmungsfunktionen gehören Fehlsichtigkeit und Schwerhörigkeit.

Bei einer statischen Fehlsichtigkeit in Form von Kurzsichtigkeit zum Beispiel kann das Kind wegen fehlender Referenzwerte gar nicht erst beurteilen, wie es wäre, Gegenstände im Fernbereich scharf zu sehen. Es sieht beispielsweise einen Baum nur als grünes Gebilde, und die Erkenntnis, dass dieser in Wirklichkeit aus Stamm, Ästen und Blättern besteht, bleibt ihm verwehrt.

Durch diese defizitären visuellen Eindrücke wird besonders während der vor dem sechsten Lebensjahr stattfindenden Entwicklungsphase des Gehirns die Ausbildung von Schaltstellen im Zentralnervensystem (Synapsen) nur unzureichend vollzogen mit negativen Auswirkungen auf die kognitive Kompetenz.

Bei einer dynamischen Fehlsichtigkeit geht es um visuelle Anpassungsschwierigkeiten beim Wechsel von Nah- und Fernbereich. Dieser benötigt bei den betroffenen Kindern sehr viel Zeit und wird bei zeitkritischen Prozessen oder häufigen Wechseln, wie sie beim Abschreiben von der Tafel auftreten, schnell zum Handicap für das Kind.

Neben der eigentlichen organbedingten Schwerhörigkeit (das Ohr selbst oder die entsprechenden Signalübertragungswege zum Gehirn betreffend) sind neuronale Störungen der akustischen Informationsverarbeitung bekannt. Bei einer frequenzabhängigen Schwerhörigkeit (Oberwellen fehlen im gehörten Klangspektrum) werden Laute (besonders Konsonanten) nur undeutlich wahrgenommen, wodurch Schwierigkeiten bei der Lautdiskriminierung entstehen. Neben einer allgemein reduzierten Silbenverständlichkeit werden insbesondere lautähnliche Phoneme (z.B. g/k, d/t, b/p) nicht oder nur unsicher unterschieden und folglich permanent verwechselt. Eine andere Beeinträchtigung ist die verminderte Fähigkeit, akustische Informationen simultan zu verarbeiten. Kommt zu einer Sprachinformation gleichzeitig eine zweite hinzu, gehen oft beide verloren. Dieser Effekt tritt besonders bei Verlust der auditiven Raumorientierung (z.B. bei monophonem Hören) auf (Scheid 2001, S. 163 f; Webers 2007, S. 118 ff).

Eine weitere Wahrnehmungsstörung ist die Raumlagelabilität. Diese beinhaltet eine allgemeine Orientierungsunsicherheit in der Raumauffassung, wobei die Ausrichtungen rechts-links, oben-unten und vorn-hinten nicht korrekt wahrgenommen werden. Nicht erkannt werden minimale Unterschiede zwischen den Buchstaben in Bezug auf Form, Anordnung und Lage im Raum. Z.B. werden Buchstaben und Ziffern spiegelbildlich interpretiert (b und d, 3 und Schreib-E, W und M), L, F und E sowie m und n werden durch die unterschiedliche Anzahl und Anordnung der Strukturelemente verwechselt. Kinder mit gestörtem Verhältnis zur Raumlage haben außerdem Schwierigkeiten beim Erlernen der Uhrzeit und können sich Himmelsrichtungen nicht merken (Müller 1977, S. 15; Weigt 1994, S. 20; Firnhaber 2005, S. 91).

3.2.1.3 Motorische Voraussetzungen

Neben den sensorischen Voraussetzungen sind die motorischen Funktionsbereiche bei defizitärer Entwicklung Risikofaktoren für das Entstehen von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Kinder mit schriftsprachlichen Leistungsproblemen zeigen nicht selten Auffälligkeiten im Bereich der motorischen Koordination. Typische Symptome sind motorische Ungeschicklichkeit, unkoordinierte Bewegungen oder allgemeine motorische Unruhe (z.B. nicht

stillsitzen können, Hyperaktivität). Im Bereich der Grobmotorik fallen beispielsweise eine verminderte Leistungsfähigkeit beim Sport oder Gleichgewichtsprobleme auf, bei unterentwickelter Feinmotorik zeigen sich undifferenzierte Handhabungstechniken wie Schwierigkeiten beim Umgang mit Bastelwerkzeug oder eine verkrampfte Stifthaltung (Scheid 2001, S. 159 f).

3.2.2 Soziale und gesellschaftliche Einflusskomponenten

Der Kompetenzerwerb des Lesens erfolgt unter dem Einfluss von Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Altersgruppe. Dabei macht das Kind in der Familie seine ersten prägenden Erfahrungen mit Schriftsprache. Die institutionelle Lesesozialisationsinstanz Schule erfüllt dann die traditionelle Aufgabe der Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens. Dabei hat sie es mit Kindern zu tun, die im Vorfeld ganz unterschiedliche familiäre Lernerfahrungen gemacht haben, welche sich im Unterricht weiter fortsetzen (Hurrelmann 2002, S. 138 ff).

3.2.2.1 Einflussfaktor Elternhaus und Familie

Familie gilt als wichtigster Vermittler von Lesekompetenz. Sie hat den ersten und frühesten Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes, da ihre Einwirkung äußerst nachhaltig ist.

Ihren Anfang nimmt die Lesesozialisation bereits im Kleinkindalter. Das geschieht zwischen Eltern und Kindern im Kontext der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen. Der eigentliche Prozess des Lesenlernens setzt erst viel später ein.

Die Intensität der sprachlichen Kommunikation mit dem Kind ist eine erste Voraussetzung für den späteren Umgang mit Schriftsprache (Hurrelmann 2002, S. 138 f).

Ein Kind aus einem sozialprivilegierten Milieu wird eher in der Lage sein, einen großen Wortschatz und die grammatischen Formen zu beherrschen als ein Kind aus einer Familie, wo mangelnde Kommunikation zum Alltag gehört. Es

lernt mehr Dinge in seiner Umwelt kennen und wird beizeiten in seiner Urteilsfähigkeit geschult.

Auch schwere seelische Belastungen können benachteiligend auf den Leselernprozess einwirken. Dazu gehören z.B. die Dauererkrankung eines Elternteiles, Trennung und Disharmonie der Eltern und die lange Abwesenheit eines Elternteiles (evtl. bedingt durch die Berufstätigkeit). Ebenso bedeuten Diskrepanzen in der Erziehungskonzeption eine Dauerbelastung für das seelische Wohlbefinden eines Kindes, woraus eine Gefährdung der Leistungsfähigkeit resultieren kann (Biglmaier 1964, S. 50).

Zwischen einem restriktiven Erziehungsverhalten der Eltern und dem Bildungserfolg bestehen negative Zusammenhänge. Diese Erziehungspraktiken bedingen eine nachhaltige Sozialisationserfahrung und wirken sich benachteiligend auf den Schul- und Lebenserfolg aus (Melzer et al. 2001, S. 41).

Grundsätzlich spielt das elterliche Vorbild eine entscheidende Rolle. Die Freude am Lesen beginnt mit dem Vorlesen, dessen Wirkung stark von der Emotionalität des Vorlesenden beeinflusst wird.

Gespräche mit den Eltern über Gelesenes, gemeinsame Leseinteressen, die Häufigkeit gemeinsamer Lesesituationen sind Komponenten, die die Lesefreude, Lesedauer und Lesehäufigkeit eines Kindes fördern.

Ist das Modellverhalten der Eltern eher widersprüchlich zu einer ausgeprägten und umfangreichen Lesepraxis, dann sind auch alle Appelle und Ermahnungen an das Kind erfolglos, sie können sogar kontraproduktiv sein.

Die Beharrlichkeit der Lesemotivation in Korrelation mit der Automatisierung der Lesefertigkeit und der damit verbundenen sprachlich-kognitiven Fähigkeiten sind Grundsteine für die Lesekompetenz, die maßgeblich von der Sozialisationsinstanz Familie gelegt werden.

Nach der unmittelbaren Rezeption von Lesestoff braucht das Kind die Möglichkeit der Anschlusskommunikation und des aktiven Umgangs mit dem Lesestoff, um sozial-emotionale Erfahrungen mit Literatur zu verbinden (Hurrelmann 2002, S. 138 f).

Schon frühe Studien erhoben sozio-ökonomische Daten zu relevanten Einflussfaktoren auf die Leseleistung. Dabei handelte es sich hauptsächlich um die Schulbildung und das Jahreseinkommen der Eltern sowie die elterliche Familiensituation (normal, geschieden, getrenntlebend). Als weitere einflussnehmende Faktoren wurden die Anzahl der Kinder, die Position des Kindes in der Geschwisterreihe, die Wohnungsgröße, ein eigenes Zimmer des Kindes und die Anzahl der im elterliche Haushalt vorhandenen Bücher angegeben (Müller 1977, S. 27 ff).

In den USA durchgeführte Untersuchungen zum Einfluss des sozialen Status der Herkunftsfamilien auf Lesefähigkeiten im Vorschulalter kamen zu dem Ergebnis, dass nicht der sozio-ökonomische Status der Eltern entscheidend war, sondern ob die Eltern als Lesevorbild agierten und ob sie den Kindern genügend Zeit zum Vorlesen und Fragenbeantworten widmeten (Dehn et al. 1999, S. 580).

Einen bedeutenden Einfluss auf die Lesesozialisation hat der Umgang mit den modernen audiovisuellen und Computermedien in der Familie. Relevant ist hierbei die Qualität der Nutzung dieser Medien. Wenn Kinder nur noch vor dem Fernseher oder Computer „geparkt“ werden, um so Freizeit auszufüllen und Unterhaltung zu garantieren, so ist das sehr fragwürdig für den erfolgreichen Erwerb von Lesekompetenz (Hurrelmann 2002, S. 139 f).

Durch die zunehmende konkurrierende Verbreitung visueller Medien, deren Verwendung weitgehend ohne Leseaktivitäten auskommt (z.B. Fernsehen, Videospiele), verschlechtert sich das Verhältnis zuungunsten der Lesekultur. Dieses wird aus pädagogischer Sicht mit Besorgnis gesehen, da im Falle des Rückgangs der Lesetätigkeit eine Minderung der Lesekompetenz befürchtet wird.

Die Kommunikations- und Medienwissenschaft hat zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt. Dabei wurden potentielle Verdrängungseffekte des Fernsehens auf das Lesen eruiert, wobei zwei Hypothesen von einer leseförderlichen Wirkung des Fernsehens auf die Lesetätigkeit ausgehen und vier von einer negativ beeinflussenden Wirkung.

Eine lesefördernde Wirkung kann bestenfalls vermutet werden, wenn (selten genug) literarisch orientierte Sendungen auf neue interessante Bücher aufmerksam machen oder wenn Komplementärmedien (z.B. „Buch zum Film“)

beworben werden. Ein Übungseffekt durch das Lesen von Untertiteln scheint eher fraglich, da zumindest im deutschsprachigen Raum überwiegend synchronisierte Filme angeboten werden.

Dagegen scheinen die negativen Einflüsse auf die Lesetätigkeit sehr plausibel. Auffallendstes Anzeichen ist die Zeitvergeudung durch intensives Fernsehen, es ist aber nicht erwiesen, dass alternativ tatsächlich gelesen worden wäre.

Durch den im Vergleich zum Lesen geringeren Rezeptionsaufwand beim Fernsehen wird im Zweifel wohl gegen das Buch entschieden werden.

Außerdem ist es allemal attraktiver und zeitlich effektiver, Informationen und Unterhaltung in visualisierter Form präsentiert zu bekommen als eigene kognitive Ressourcen zu bemühen.

Kinder, die viel fernsehen, sind wegen möglicherweise verminderter Konzentrationsfähigkeit weder in der Lage noch entwickeln sie den erforderlichen Ehrgeiz, sich ausdauernd auf umfangreiche Texte einzulassen. Letztlich könnte der „moderne Mensch“ angesichts der „antiken Lesekultur“ unter Identifikationsproblemen zu leiden beginnen und aus diesem Grunde dem Fernsehen den Vorzug geben.

Alle Hypothesen sind jedoch nicht ausreichend empirisch verifiziert. Deshalb kann nicht generell behauptet werden, dass Fernsehen das Lesen verdrängt (Vorderer et al. 2002, S. 215 ff).

Kinder erleben ihre Eltern in vielen Fällen als Konsument des Fernsehens und eher selten als Lesevorbilder. In vielen Familien ist der Alltag stark vom Fernsehprogramm und der Kommunikation darüber geprägt, was mit einem hohen dafür aufgebrauchten Zeitaufwand einhergeht.

Außerdem ist der Fernsehkonsum stark auf die Unterhaltungsebene und nicht auf Bildung ausgerichtet. Viele Eltern, die selbst kaum lesen, sehen die familiäre Leseerziehung oft nur unter dem schulischen Aspekt des Erwerbs von Lesefähigkeiten. Die motivationale Seite des Lesens wird den Kindern kaum noch nahegebracht und damit vernachlässigt (Bonfadelli 1999, S. 126).

Das elterliche Vorbild in Bezug auf Zeitungslektüre prägt stark die Zeitungsleseintensität eines Kindes oder Jugendlichen. Oft waren es die Kinderseite der elterlichen Zeitung oder Comics, durch die Kinder den Weg zur Zeitung oder Zeitschrift gefunden haben. Überraschenderweise ist das Lesevorbild der

Mutter deutlich stärker beeinflussend als das des Vaters oder der Geschwister (Rager et al. 2002, S. 180).

Mit zunehmendem Alter des Kindes verliert die Familie zugunsten der Freundesgruppe und Peers an Bedeutung. Allerdings gibt es dazu noch wenig Forschungen. Jugendstudien weisen darauf hin, dass im Kameradenkreis Gespräche über Bücher kaum eine Rolle spielen und dafür ein kommunikativer Austausch über das Fernsehen dominiert. Bücherbezogene Gespräche finden eher ihren Platz in der Familie (Bonfadelli 1999, S. 122).

3.2.2.2 Einflussfaktor Schule

Die Schule soll an die im Familienumfeld erworbenen sprachlichen und metasprachlichen Grundlagen und an die literarischen Erfahrungen des Kindes im Elternhaus anknüpfen und diese erweitern, vertiefen, verstärken. Wenn Kinder diese Erfahrung nicht oder nur ungenügend machen konnten, muss die Schule kompensieren. Der Erfolg ist abhängig von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Leseunterrichts und von einer lesefreundlichen und lesemotivierenden Umgebung in der Schule. Insbesondere hat die Qualität der Startphase entscheidenden Einfluss auf die Lernbiografie des Kindes (Nickel 2004, S. 92 ff).

Bei Lerndefiziten und Lernschwierigkeiten sind frühzeitige, auf das Kind abgestimmte und langfristige Fördermaßnahmen unerlässlich. Es bedarf der Arbeit in kleinen Gruppen oder gar im Einzelunterricht. Optimal wäre eine begleitende „Familienhilfe“. Da aber nicht ausreichend Lehrpersonal zur Verfügung steht, wird diese Förderung und Nachhilfe meist an andere Institutionen delegiert. Hinzu kommt, dass die Lehrer auch nicht immer mit den notwendigen diagnostischen und förderpädagogischen Kompetenzen ausgestattet sind. Außerdem sind schulische Rahmenbedingungen wie große Klassenstärken, Unterrichtsausfälle und ständige Lehrerwechsel nicht gerade förderlich für Kinder mit Lernproblemen.

Um schulische Ursachen für Lernschwierigkeiten herauszufinden, sind noch weitere wichtige Kriterien in Betracht zu ziehen, wie die Gestaltung des

Schullebens und die Unterstützung der Schüler beim sozialen Lernen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Eine große Bedeutung kommt hierbei der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule zu (Sandfuchs 2001, S. 24 ff).

Damit Förderarbeit mit einem lese-rechtschreib-schwachen Kind Erfolg haben soll, ist es Voraussetzung, dass das Kind mit all seinen Schwierigkeiten und Schwächen positiv angenommen und motiviert wird.

Das bedeutet Lob und Ermutigung durch den Fördernden oder Lehrer in jeder Hinsicht. Besondere Sorgfalt sollte dem Einsatz geeigneter Materialien, Medien und Lernangeboten gelten, wobei das Kind auch Übungsformen in sinnvoller Abwechslung von Anspannung und Entspannung erfahren muss (Naegele 2001, S. 66).

Der Lesestoff muss so einfach strukturiert sein, dass die Anforderungen an die Lesefertigkeiten realisierbar sind. Der Inhalt sollte überschaubar aber so gehalten sein, dass er beim Schüler Interesse weckt. Kinder lernen am besten, wenn ihnen die Inhalte sinnvoll erscheinen (Nickel 2004, S. 94).

Ein Kind mit Lernschwierigkeiten braucht immer wieder Aufgabenstellungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Erfolgserlebnisse garantieren, aber auch Konsequenz des Fördernden oder Lehrers beim Üben von Lern- und Arbeitstechniken sind nötig (Naegele 2001, S. 66).

In vielen Schulen sind die Förderstunden auf die 5. oder 6. Unterrichtsstunde gelegt. Das ist genau die Zeit, zu der ein Kind bereits an seiner Leistungsgrenze angekommen, dementsprechend unkonzentriert und unmotiviert ist. In der Grundschule bedeutet das, alle „Normalschüler“ haben Unterrichtsschluss, und das lernschwache Kind muss genaugenommen „nachsitzen“. Für das Kind wird die ohnehin negativ besetzte Tätigkeit des Lesen- und Schreibenlernens zur Strafarbeit. Es braucht eher eine emotional stabilisierende Lernumgebung, in der es keine Herabsetzung aufgrund seiner Lernschwächen erfährt.

Kinder, die zu Hause nur Unsicherheit erlebt haben, brauchen besonders Anerkennung, Zugehörigkeit und ein Sicherheitsgefühl in die eigenen Fähigkeiten. Vor allem in der Grundschule sind Schüler in großem Maße auf das Lehrervorbild orientiert und übernehmen noch stark das Lehrerurteil. Damit

brauchen Kinder die Lehrkraft als verlässlichen und anregenden Partner besonders auch in der Kommunikation.

Ein Kind aus einem schriftfernen Elternhaus mit schlechten häuslichen Lernbedingungen hat einen erhöhten Förderbedarf an die Schule, besonders dann, wenn es bereits mit geringen Vorkenntnissen und erkennbaren Defiziten eingeschult wird. Meistens erhalten gerade diese Kinder auch von zu Hause wenig Unterstützung und kompensatorische Hilfe (Nickel 2004, S. 92 ff).

Kinder aus benachteiligten Milieus weisen einen anderen Habitus auf als Kinder mittlerer und höherer Milieus. Das gilt auch für die Lehrerschaft, die meist von einer gymnasialen Mittelschicht geprägt ist und entsprechend unbewusst nach dieser eigenen sozialen Prägung handelt. Aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus gelingt es ihnen schlecht, die Besonderheiten des ihnen fremdem Habitus von bestimmten Kindern einzuschätzen. Sie unterscheiden nicht kognitive und motivationale Bedürftigkeit vom Habitus der Kinder und verwechseln Folgen von Deprivation mit mangelnder Intelligenz (Wagner 2008, S. 26).

Befragungen ergaben, dass sich didaktische und Förderkompetenzen der Lehrkraft stärker auf die Sozialkompetenzen und das Selbstkonzept eines Schülers auswirken als seine Fachleistungen. Das bedeutet, Lehrer müssen verstärkt für Probleme der Schüler sensibilisiert und qualifiziert werden, um Schüler zu integrieren und individuell fördern zu können. Entscheidend ist die Handlungskompetenz des Lehrers, um unterschiedliche Lehrmethoden angemessen und souverän einsetzen zu können (Melzer et al. 2001, 43 ff). Professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrern ist ein Schlüssel zur qualitativen Verbesserung des Unterrichts. Ein qualifizierter und motivierter Lehrer braucht neben der Freude, Kinder zu unterrichten und sie zu fördern, auch grundlegende Kompetenzen wie Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische und Klassenführungskompetenz (Weinert 2001, S. 81 ff).

Günstig wirkt sich der Einsatz von zusätzlichen Lehrkräften und Spezialisten im Rahmen des Unterrichts aus, um Kinder mit Lese-Lern-Problemen zu fördern. In Hamburg wird das durch das Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) praktiziert. Schweden und die Niederlande sind Vorreiter in dieser Hinsicht.

Dort werden Spezialisten für Einzel- oder Gruppenunterricht zusätzlich zum regulären Unterricht organisiert. In den Niederlanden werden häufig Sprachtherapeuten unterstützend eingesetzt oder Sprachkoordinatoren, die den Sprachunterricht und Methoden in den Grundschulen evaluieren und bedarfsweise die Lehrerqualifikation übernehmen (Lankes et al. 2003, S. 35 f).

Die materielle Ausstattung einer Schule trägt wesentlich dazu bei, Schüler zum Lernen zu motivieren. Klassen- und Schulbibliotheken sowie Computer schaffen optimale Lehr- und Lernbedingungen zur Steigerung der Lesekompetenz. Vergleichsstudien belegen, dass Deutschland ausstattungs-technisch im internationalen und Sachsen im nationalen Vergleich Plätze im oberen Bereich einnimmt (Hornberg et al. 2008, S. 37 ff).

4 Sozialisationsproblem Analphabetismus

In Deutschland existieren noch keine Studien, die die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus erfassen. Hinweise darauf liefern die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien IGLU und PISA. IGLU untersucht unter anderem die Lesefähigkeit an Grundschulen und PISA die Lesefähigkeit von 15-jährigen Jugendlichen. Sie belegen, dass fast ein Viertel der Schulabgänger in Deutschland in lebensnahen Kontexten nur mit Mühe lesen kann und sich ihr Textverständnis nur auf unterstem Niveau ansiedelt.

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. geht von vier Millionen funktionalen Analphabeten aus. Das sind 6.3% der über 15-Jährigen. Das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus in Auftrag gegebene und geförderte Projekt „PASS alpha - Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen.“ hat 2006 die Zahl der Analphabeten in Sachsen bestimmt und ihre besondere Situation untersucht. Damit beläuft sich die Zahl der funktionalen Analphabeten in Sachsen auf ca. 5.45% der Bevölkerung über 16 Jahre (ohne Migranten). Messkriterium war hierbei nur die Lesefähigkeit. Es wird vermutet, dass die Zahl derer, die nicht über hinreichende Schreibfähigkeiten verfügen, noch um ein Viertel größer ist als die Gruppe der im Lesetest als funktionale Analphabeten ausgewiesenen Menschen. Besonders betroffen sind Menschen in sozial niedrigen Lebenslagen. Empirische Untersuchungen zur ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Situation dieser Gruppe belegen diese Tatsache (apfe e.V. 2008, S. 15 ff). Den Betroffenen ist der Zugang zur gesellschaftlichen Partizipation wesentlich erschwert, sie sind von Ausgrenzung bedroht.

4.1 Definition Analphabetismus

In industrialisierten Staaten einschließlich der Bundesrepublik Deutschland wird unter dem Begriff Analphabetismus das Fehlen von Lese- und Schreibkenntnissen unter dem Blickwinkel der sozialen Zusammenhänge verstanden. Im englischen Sprachraum steht dafür der Begriff „Illiteracy“, welcher auch noch Schwächen im Rechnen einschließt (Döbert et al. 2000, S. 21).

Erst in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde Analphabetismus wieder neu thematisiert. Während man zuvor von wenigen Einzelfällen ausging, wurde doch bald ein hohes Ausmaß an Lese- und Schreibinkompetenz bei Erwachsenen deutlich. Die hohe Anmeldezahl von Erwachsenen an Volkshochschulkursen für Rechtschreibung belegt das. Somit ergab sich die Notwendigkeit von Alphabetisierungskursen, was in den 80er Jahren verstärkt erfolgte (Nuissl 1999, S. 550; Döbert et al. 2000, S. 18).

4.2 Differenzierung

Vom Bundesverband Alphabetisierung e.V. werden derzeit drei Formen des Analphabetismus definiert: primärer, funktionaler und sekundärer Analphabetismus.

4.2.1 Primärer Analphabetismus

Davon sind Menschen betroffen, die noch nie eine Schule besucht haben (z.B. Migranten in ihrem Herkunftsland) aber auch Menschen, die aufgrund von körperlichen oder schweren geistigen Behinderungen nicht zum Schriftspracherwerb in der Lage sind. Damit sind sie von der schriftlichen Partizipation in ihrem jeweiligen Kulturkreis ausgeschlossen bzw. nicht in der Lage, die grundlegenden Kulturtechniken zu nutzen. Bei diesen Personengruppen spricht man von primärem oder totalem Analphabetismus (Döbert et al. 2000, S. 20).

4.2.2 Funktionaler Analphabetismus

Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts reichte es aus, dass Personen ihre Unterschrift leisten konnten (z.B. unter Ehekontrakte), um als alphabetisiert zu gelten. Das ist heute völlig unzureichend, wenn man dem raschen Wandel und Fortschritt in unserer Gesellschaft gewachsen sein will.

Grundsätzlich gibt es keine feststehenden Definitionen. Eine vom United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

stammende Positiv-Begriffsbestimmung geht auf das Jahr 1962 zurück: „Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann.“ (zit. n. Döbert et al. 2000, S. 21).

Funktionale Analphabeten sind Personen, die eine Pflichtschulzeit hinter sich gebracht haben und dennoch nicht über ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkenntnissen verfügen. Sie sind damit nicht in der Lage, Schriftsprache in allen Arbeits- und Lebensbereichen anzuwenden. Oft haben die Betroffenen schon unter großen Schwierigkeiten in der Schule Lesen und Schreiben erlernt, oder sie kommen aus Familien, in denen Bildung eine untergeordnete Rolle spielt (apfe e.V. 2008, S. 12 f).

Wenn man die Qualität der Alphabetisierung und Literalität mit den simplen Indikatoren misst, die von der historischen Alphabetisierungsforschung benutzt werden (z.B. Unterschriften, Schreib- und Leseprüfungen bei Rekruten, die in den Militärdienst eintraten), dann war der Erfolg von Schule ausreichend gegeben. Demgegenüber wird dieser heute eher kritisch betrachtet. Gemessen an den ständig steigenden Anforderungen an die Partizipation in der modernen Gesellschaft werden den Schulabsolventen die erforderlichen Kulturfähigkeiten oft nur ungenügend vermittelt, was sich in zunehmender Anzahl von funktionalen Analphabeten reflektiert (Tenorth 2001, S. 260 ff).

Durch die im Laufe der Jahre stetig steigenden qualitativen und quantitativen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache sind Personen mit anfänglich ausreichenden Fähigkeiten dem raschen Fortschritt in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr gewachsen. Somit kann funktionaler Analphabetismus ursächlich im gesellschaftlichen Wandel begründet sein (Döbert et al. 2000, S. 22).

4.2.3 Sekundärer Analphabetismus

Der sekundäre Analphabetismus wird als „Sonderfall“ des funktionalen Analphabetismus definiert. Nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache im Laufe der Schulzeit setzt später nach Verlassen der Schule ein Verlernensprozess ein. Kenntnisse und Fähigkeiten gehen verloren, weil sie nicht mehr angewendet werden. Damit ist bei den Betroffenen die Unterschreitung des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards gegeben (Döbert et al. 2000, S. 23).

4.3 Auswirkungen auf die Lebensqualität

Die Beherrschung der Schriftsprache ist von grundlegender Bedeutung in der Entwicklung einer Persönlichkeit und deren gesellschaftlicher Eingliederung. In Grund- und Förderschulen wird die Basis für das Lesen und Schreiben gelegt und gefestigt. Je nachdem, wie erfolgreich ein Kind dabei ist, kann es in die nächsthöhere Jahrgangsklasse vorrücken und erreicht damit den Übergang in eine weiterführende Schule.

Den meisten Kindern gelingt der Schriftspracherwerb bis zum Ende der Grundschulzeit. Es gibt aber auch Kinder, denen dies nur unzureichend oder kaum gelingt. Diese Kinder bekommen im Sekundarbereich zusätzlich Probleme in den anderen Schulfächern, da das Lesen Grundlage für den umfassenden Wissenserwerb ist. Die betroffenen Kinder werden aufgrund ihrer mangelnden Lese- und Schreibkompetenz in der Schule, danach im Beruf und in der Alltagsbewältigung stark eingeschränkt und benachteiligt sein.

Bei Kindern, die durch mangelnde Schriftsprachkompetenz ohnehin wenig Erfolgserlebnisse haben, kommt noch eine hohe emotionale Belastung dazu. Diese äußert sich in verringerter Leistungsmotivation bis hin zur völligen Verweigerung von Lesen und Schreiben. Hinzu kommt das Gefühl der Ausgrenzung und Resignation sowie Versagensängste. Wenn Kinder mit dieser Problematik keine wirksame Hilfe erfahren, werden sie mit Beenden der Pflichtschulzeit aus der Schule entlassen, ohne über elementare Kenntnisse zu verfügen. Damit ist eine Karriere als funktionaler Analphabet vorprogrammiert (Schneider et al. 2003, S. 109 f).

Von „PASS alpha“ wurden 2006 erstmals in Deutschland die Schriftsprachfähigkeiten im unteren Leistungsbereich untersucht. Im Ergebnis konnte beispielsweise für das Bundesland Sachsen nachgewiesen werden, dass der Anteil funktionaler Analphabeten bei Schulabgängern ohne Schulabschluss alarmierende 26.9% beträgt. Auch bei Schülern mit Hauptschulabschluss ist der Anteil mit 12% und selbst bei Realschulabsolventen mit 3.3% immer noch relativ hoch (apfe e.V. 2008, S. 15 ff).

Das Leben von Analphabeten ist verbunden mit dem Entstehen eines negativen Selbstbildes hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit, Mängelzuschreibungen und Ängste. Sie verheimlichen ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aus Angst vor Entdeckung. Sie vermeiden Situationen, die Schriftverkehr und Lesen unumgänglich machen (z.B. Behördengänge), oder sie haben immer eine Vertrauensperson zur Seite, die ihnen hilft. Ihr ganzer Alltag ist lese- und schreibfern organisiert. Illiterate isolieren sich im beruflichen wie im privaten Bereich, Partnerschaften sind häufig von Misstrauen, Unaufrichtigkeit und großer Vorsicht geprägt. Die Folge können erhebliche psychische Anspannungen sein bis hin zu Dauererkrankungen. Zuweilen ergeben sich für die Betroffenen aus spontan kritischen Ereignissen Motivationen, diese Situation ändern zu wollen. Meist sind es berufliche Gründe, die ein Bewusstsein dafür entwickeln lassen, mit entsprechendem Bildungsaufwand (z.B. durch den Besuch von Alphabetisierungskursen) zumindest schriftsprachliche Grundfertigkeiten zu erlangen (Nuissl 1999, S. 552 f).

Wenngleich funktionaler Analphabetismus in allen Bevölkerungsschichten vorkommen kann und somit auch Menschen in gesicherten Verhältnissen betrifft, so sind doch Personen in benachteiligten Lebenslagen besonders häufig betroffen. Durch ihre defizitären ökonomischen Voraussetzungen und dem daraus resultierenden degradierten sozialen Status in der Gesellschaft ist ihnen die dauerhafte Teilhabe an relevanten sozialen Gütern nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich.

Durch das stigmatisierende Gleichsetzen von sozialer Herkunft mit den intellektuellen Qualitäten des Kindes wird dieses bereits beim Eintritt in das Bildungssystem Kindergarten und Schule entsprechend nachteilig kategorisiert und in der Folge für den Analphabetismus prädestiniert. Hier tritt ein

Vererbungseffekt ein, so dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus mit schriftsprachlichen Kompetenzdefiziten wiederum überwiegend in unterprivilegierte Berufsschichten hineinwachsen (apfe e.V. 2008, S 17 f).

5 Wissenschaftliche Studien zur Erfassung der Lesekompetenz

Im Abstand von drei Jahren werden von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development) internationale als PISA (Programme for International Student Assessment) bekannte Vergleichsstudien zur Erfassung der Bildungskompetenzen fünfzehnjähriger Schüler durchgeführt. An der Studie 2006 beteiligten sich 57 Staaten (Prenzel et al. 2008, S. 7).

Eine weitere Schulleistungsstudie ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) mit der nationalen Erweiterung IGLU-E (naturwissenschaftliche Erweiterung). International ist sie unter dem Akronym PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) bekannt. Diese wird vom International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) im Abstand von fünf Jahren durchgeführt. In dieser Studie werden Befunde und Analysen zur Lesekompetenz von Viertklässlern im internationalen sowie im innerdeutschen Vergleich erhoben. Die erste Studie wurde 2001 erhoben, 2006 beteiligte sich Deutschland zum zweiten Mal an dieser Schulleistungsstudie (Bos et al. 2008, S. 9).

45 Bildungssysteme beteiligten sich an IGLU 2006, davon 35 souveräne Staaten und 10 für Bildungsfragen weitgehend selbstverantwortliche Regionen (Bos et al. 2008, S. 12 f).

Alle 16 Bundesländer Deutschlands haben 2006 an IGLU teilgenommen. In die Erhebungen gingen insgesamt 405 Schulen mit 7899 Schülern ein (Bos et al. 2008, S. 24).

IGLU ist zusammen mit PISA eine wichtige Grundlage der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsüberwachung (Education Monitoring) (Bos et al. 2008, S. 9).

5.1 PIRLS / IGLU

Bei IGLU werden die erhobenen Daten zur Lesekompetenz nach Leseleistung, Lesemotivation, Leseselbstkonzept, Leseverhalten und Geschlechterunterschieden differenziert evaluiert.

Auf der Gesamtskala Lesen erreichte Deutschland einen Leistungswert, der signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppen liegt. Weltweit gesehen liegt Deutschland damit im oberen Leistungsviertel.

Von fünf möglichen Kompetenzstufen gibt es nur einen geringen Anteil (etwa ein Zehntel) von Grundschulern, der beim Lesen nicht die Kompetenzstufe III erreicht. In der gleichen Größenordnung liegt aber auch nur der Anteil, der die Kompetenzstufe V erreicht.

Die Leistungen von leleschwachen und lesestarken Kindern differieren am Ende der Grundschulzeit relativ geringfügig. Damit wird Grundschulern in Deutschland bei geringer Leistungsvarianz ein hohes Niveau an Lesekompetenz bescheinigt (Valtin et al. 2008, S. 94 f).

Diese optimistische Bilanz wird allerdings von Artelt et al. (2008, S. 50) kritisch gesehen. Die Ergebnisse von IGLU 2006 belegen, dass Schüler mit den Kompetenzstufen IV und V zusammen einen Anteil von 51.9% darstellen (Valtin et al. 2008, S. 65). Da nach Hornberg et al. (2008, S. 49) als nicht ausreichend lesekompetent gilt, wer im Leseverständnis nur maximal die Kompetenzstufe III erreicht hat, ist somit am Ende der Grundschulzeit etwa die Hälfte der Schüler nicht in der Lage, ausreichend selbständig mit lesebasierten Textinhalten umzugehen (Artelt et al. 2008, S. 50).

In der Mehrzahl der bundesdeutschen Länder findet sich 2006 im Vergleich zu 2001 eine positive Tendenz in den lese motivationalen Merkmalen, wobei die Differenz zwischen Jungen und Mädchen immer noch erheblich ist (Abweichung bis zu 22%) (Valtin et al. 2008, S. 96 f). Auch erzielen Mädchen beim Lesen wissensbasierter und insbesondere literarischer Texte bessere Leistungsergebnisse als Jungen (bei PISA und IGLU) (Valtin et al. 2008, S. 77).

In den letzten Jahren wurde besondere Aufmerksamkeit auf die Steigerung der Leseleistung und des Leseinteresses bei Jungen gelenkt. Die Ergebnisse von IGLU 2006 bestätigen den Erfolg, da die signifikant besseren Leseergebnisse für Deutschland gegenüber 2001 zum großen Teil auf eine Leistungssteigerung bei Jungen zurückzuführen sind (Valtin et al. 2008, S. 97).

Aus den Ergebnissen von IGLU 2006 lassen sich folgende zukünftige Schwerpunktaufgaben ableiten: Der Anteil von Schülern auf den unteren

Kompetenzstufen muss mittels gezielter Förderprogramme dringend verringert werden zugunsten der Erhöhung des Anteils der Schüler auf der höchsten Kompetenzstufe, die Leseleistung bei wissensbasierten Leseaufgaben ist durch Verständnisübungen zum kreativen und konstruktiven Umgang mit Textinhalten zu verbessern, und vor allem bei Jungen ist neben Maßnahmen zur Förderung kognitiver Leseaspekte großes Augenmerk auf die Steigerung der Lesemotivation zu richten (Bos et al. 2008, S. 150 ff).

In kaum einem anderen Land ist Bildung so stark vom sozialen Hintergrund abhängig wie in Deutschland. Die soziale Herkunft wird in anderen Staaten im Schulsystem besser ausgeglichen als in Deutschland. Grundsätzlich gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den Ländern im mittleren Sozialstatus der Elternhäuser, so dass sich Differenzen bei der mittleren Lesekompetenz nicht durch den mittleren sozialen Status der Schülerfamilien erklären lassen. National und international wurde als Indikator für Bildungsniveau der Elternhäuser die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher ermittelt. Demnach liegt in Deutschland der Anteil der Familien mit mehr als zweihundert Büchern bei 31.7%, in Sachsen liegt der Anteil bei 27.3% (Buddeberg et al. 2008, S. 132).

Die Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Lesekompetenz, gemessen am Buchbestandsindikator, entspricht in Deutschland mit 40 Punkten etwa dem Wert der Vergleichsgruppe der Europäischen Union (43 Punkte). In Sachsen fällt dieser buchbestandsabhängige Leistungsvorsprung mit nur 30 Punkten noch einmal deutlich geringer aus (Stubbe et al. 2008, S. 104 ff).

In IGLU 2001 und 2006 bestätigte sich, dass Grundschulen in Deutschland eine Prägung durch multi-ethnische und multikulturelle Schülerschaften erfahren.

Im internationalen Vergleich zeigte sich, dass der Migrationshintergrund in Deutschland nicht vordergründig verantwortlich ist für Bildungserfolg.

Ausschlaggebend sind die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, die den Heranwachsenden in ihren jeweiligen Familien zur Verfügung stehen, allerdings ist das Beherrschen der deutschen Sprache eine entscheidende Voraussetzung für den Bildungserfolg bei Kindern mit Migrationshintergrund (Schwippert et al. 2008, S. 111 f).

Für Deutschland ergab die Studie, dass die persönlichen Einstellungen der Eltern zum Lesen, ihr tägliches Leseverhalten und die Ausstattung mit lesefördernden Ressourcen als durchschnittlich bis gut einzuschätzen sind, obwohl zehn Prozent der Eltern davon abweichende Angaben machten. Im nationalen Vergleich der Bundesländer untereinander erweist sich, dass Elternhäuser bezüglich lesefördernder Aktivitäten schlecht abschneiden. Dagegen ist im internationalen Maßstab bei den meisten Teilnehmerländern ein höherer Zeitaufwand der Eltern für aktive Leseförderung ermittelt worden als in Deutschland. Somit bestätigt sich die prägende Bedeutung des Elternhauses als Lesevorbild (gemessen an Umfang und Intensität des Lesens) für den schulischen Erfolg der Kinder (Buddeberg et al. 2008, S. 137).

5.2 PISA

Als die ersten Ergebnisse von PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 veröffentlicht wurden, erlitt die deutsche Öffentlichkeit einen PISA-Schock. Deutschland nahm im Vergleich zu allen teilnehmenden Staaten einen Rangplatz im untersten Drittel ein. Damit war die Annahme von einem intakten und Spitzenenergebnisse erzeugenden deutschen Schulsystem widerlegt und entfachte eine Debatte über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulbildung. Die Studie umfasst Erhebungen in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und wird im Abstand von drei Jahren wiederholt.

Auf die letzte Studie 2006 soll hier nur in vergleichender Auswertung zu PIRLS/IGLU eingegangen werden, da sie Kompetenzen von Fünfzehnjährigen und nicht von Grundschulern evaluiert.

Staaten, die bei PISA über den Zeitraum von sechs Jahren eine Leistungsverbesserung zu verzeichnen haben, können meist auch bei PIRLS/IGLU eine Leistungssteigerung aufweisen. Der gleiche Zusammenhang besteht in umgekehrter Richtung bei Verschlechterungen, was besonders für Rumänien zutrifft.

An IGLU/PIRLS 2001 beteiligte Viertklässler besuchten 2006 im Normalfall die neunte Klassenstufe, aus der ein großer Teil der Fünfzehnjährigen an der PISA-Studie beteiligt wurde. Auffallend ist, dass Staaten, die bei PIRLS/IGLU 2001 gut abschnitten jetzt bei PISA 2006 schlechte Ergebnisse erzielten. Somit ist festzustellen, dass die Resultate der PIRLS/IGLU-Erhebung nicht Garantie für gleiches Abschneiden bei PISA sein müssen. Hohe Lesekompetenzen am Ende der Grundschulzeit bedingen nicht automatisch hohe Lesekompetenz am Ende der Sekundarstufe (Artelt et al. 2008, S. 45 f).

Die Verbesserungen der Lesekompetenz bei PIRLS/IGLU im Zeitraum von 2001 bis 2006 weisen der Grundschule in Deutschland eine erfolgreiche Vermittlung von Lesekompetenz nach. Allerdings bedarf das vergleichsweise schlechte Abschneiden bei PISA einiger Erklärungen, obwohl bei PISA 2006 schon aufgeholt wurde.

Das im internationalen Vergleich hohe Niveau der Lesekompetenz an deutschen Grundschulen nimmt nach dem Übergang auf andere Schulformen deutlich ab. Eine Erklärung dafür ist die Verschärfung der bereits in der Grundschule vorhandenen Problemlagen, und damit kommt es zu einer verstärkten Leistungsvarianz. Enge Zusammenhänge bestehen nach wie vor zwischen sozialer Herkunft, Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung. Ebenso zeigt sich weiterhin ein großer Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Erhebungen zu sozialen Disparitäten im Vergleich zwischen PIRLS und PISA brachten deutlich zu Tage, dass ein früh selektierendes Schulsystem soziale Ungleichheiten verstärkt.

Alle bisherigen Resultate lassen vermuten, dass, nachdem für den Schriftspracherwerb in der Grundschule vorrangig der Muttersprachunterricht zuständig ist, die Förderung der Lesekompetenz nach der Grundschule nur noch mit verminderter Intensität verläuft. Zudem gibt es in der Sekundarstufe nicht mehr ein explizit verantwortliches Unterrichtsfach für Lesekompetenzförderung, wie das im Grundschulunterricht noch der Fall ist. So fehlt überwiegend eine Förderung des lesebasierten Textverständnisses in der Sekundarstufe. Dieses Problem besteht staatenübergreifend und ist von der jeweiligen Schulstruktur unbeeinflusst (Artelt et al. 2008, S. 48).

6 Untersuchungen in einer vierten Klasse an einer sächsischen Grundschule im ländlichen Raum

Mit Hilfe einer Befragungsstudie an ausgesuchten Schülern der vierten Klasse der Grundschule Sachsdorf sollen leistungsbeeinflussende Faktoren und deren mögliche ursächliche Beziehungen zu mangelnder Lesekompetenz untersucht werden. Dazu werden thematisch einleitend relevante Rahmenbedingungen erläutert.

6.1 Setting Schule

Das Setting Schule wird von personalen, sozialen, ökologischen, kommunalen, curricularen und konzeptionellen Dimensionen bestimmt. Zur personalen Dimension gehören Schüler, Lehrer, Eltern und in das Schulleben integrierte Personen. Die soziale Komponente beinhaltet das soziale Klima an einer Schule, die sozialen Lagen aller einbezogenen Personen mit deren Problemlagen und Schichtzugehörigkeit. Je nachdem, wie sich das soziale Klima gestaltet, ergibt sich eine Ungleichheit oder eine Ausgewogenheit zwischen den agierenden Personen. Die ökologische Dimension bezieht sich auf das Umfeld und die Anpassung an Umweltbedingungen. Unter kommunalen Bedingungen ist die Zusammenarbeit der Schule mit dem Träger, Jugendamt, Jugendhilfe und Vereinen zu verstehen, die Einbindung der Schule in das kommunale Netzwerk mit kulturellen und traditionellen Aspekten sowie die Verkehrsanbindung. Eine wichtige Dimension bilden im Setting Schule die curricularen Voraussetzungen, wie Lehrplanumsetzung und Lehrprogramm, Rhythmisierung des Unterrichtes und die Einbindung von Ganztagsangeboten. Dem fügt sich gleichzeitig die konzeptionelle Dimension einer Schule an (Grossmann et al. 1996, S. 65 ff; eigene Aufzeichnungen zur Lehrveranstaltung „Soziallagenorientierte Prävention“ bei Prof. Zurhorst 2007/2008).

6.1.1 Begriffsbestimmung

Setting ist ein wissenschaftlich verwendeter Begriff, der ein Arrangement von Bedingungen beschreibt. Im sozialwissenschaftlichen Bereich kennzeichnet

Setting den Rahmen, den Schauplatz, das Milieu, den Lebensbereich, in dem Menschen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und mit ihren Aktivitäten involviert sind. Durch diesen partizipativen Ansatz ist jeder einzelne Beteiligte in diesem multilateralen Gefüge aktiv mit einbezogen. Systemtypische Wechselwirkungen oder entwicklungsbedingte Veränderungen können somit unmittelbar Einfluss auf das Wohlbefinden und auf gesundheitliche Aspekte haben. Im Rahmen von Gesundheitsförderungsprogrammen wird Setting als soziales System mit hohem Interventionspotential verstanden und stellt somit eine Schlüsselstrategie zur Gesundheitsförderung dar (Grossmann et al. 1996, S. 65 ff; eigene Aufzeichnungen zur Lehrveranstaltung „Soziallagenorientierte Prävention“ bei Prof. Zurhorst 2007/2008).

6.1.2 Setting Grundschule Sachsdorf

Die Grundschule Sachsdorf wurde 1997 erbaut. Zur Schule gehören ein großes Freigelände mit integriertem Schulgarten, eine Turnhalle sowie ein Sportplatz. Die Hortbetreuung erfolgt ebenfalls in der Schule. Im Nachbargebäude schließt sich die Kindertagesstätte „Regenbogen“ mit Krippenbereich an. Der Träger von Schule und Kindertagesstätte ist die Gemeinde Klipphausen.

Die Grundschule wird gegenwärtig von 92 Schülern besucht, die in fünf Klassen von sieben Lehrern unterrichtet werden. Die Frühhort- und Nachmittagsbetreuung leisten für derzeit 84 Kinder fünf qualifizierte Erzieherinnen. Ein großer Teil der Schulkinder hat vor der Einschulung die angrenzende Kindertagesstätte besucht.

Das Einzugsgebiet mit ländlichem Charakter erstreckt sich über neun Ortsteile der Gemeinde Klipphausen. In den umliegenden linkselbischen Tälern findet man interessante Naturgebiete (Feuchtbiotop Flachsgrund, Prinzbachtal, Tal der Wilden Sau). Es besteht eine umfangreiche Zusammenarbeit mit den Firmen im ansässigen Gewerbegebiet. Die Schülerbeförderung wird über zwei Verkehrsbetriebe abgedeckt, ist aber nicht optimal. Die Zeiten für nachmittägliche Ganztagsangebote mussten dem Schülerfahrbetrieb angepasst werden.

Das Schulgebäude ist optimal ausgestaltet, wobei die Gestaltung der Innenräume je nach Jahresuhr in Zusammenarbeit mit dem Hort aktualisiert wird. Die Grundschule ist eine einzügige Schule mit derzeit fünf Klassen. Weiterhin nutzbar sind ein Mehrzweckraum mit Bühne, ein kleiner Werkenraum, zwei Horte Räume, ein Beratungslehrerzimmer mit Schulbücherei, ein Lehrerzimmer, ein Schulleiterzimmer, Sekretariat und ein Speiseraum. Alle Räume befinden sich auf einer Ebene. Die Anzahl der Unterrichtsräume ist gegenwärtig unzureichend, da die Schule ursprünglich nur für vier Klassen konzipiert wurde. Deshalb werden am Vormittag die Horte Räume mit zum Unterricht genutzt, und am Nachmittag dürfen die Hortkinder die Schulräume mit benutzen.

Das Leitbild der Grundschule ist „Eine moderne, ländliche Schule mit Kopf, Herz und Hand“. Der Hauptschwerpunkt liegt auf der Unterrichtsarbeit, wobei die Rhythmisierung des Schultages eine wichtige Rolle für kindgemäßes und effektives Lernen spielt. Die Planung des Unterrichts erfolgt nicht ausschließlich im 45-Minuten-Takt, sie orientiert sich an den Lernaufgaben und Lernbedingungen der Schüler. Ein sinnvoller Wechsel von Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe wird berücksichtigt. Außerschulische Lernorte (z.B. Betriebe im angrenzenden Gewerbegebiet) werden ebenfalls mit einbezogen.

Großes Außenmerk wird derzeit auf die Förderangebote gelegt. Diese beinhalten die Förderung lernschwacher und leistungsstarker Schüler, wobei spezifische Förderangebote bei LRS und Dyskalkulie eingebunden sind. Die Schule ist optimal mit Computern und Medien ausgestattet, so dass eine umfangreiche Unterrichtung und Nutzung in diesem Bereich gegeben ist. Nicht nur der Wissenserwerb steht im Vordergrund, sondern die Schüler sollen soziale Erfahrungen aufnehmen, Zusammenleben gestalten und Handlungskompetenzen erwerben. Das lässt sich u. a. gut im Rahmen der Ganztagsangebote realisieren, in die auch die Horterzieher und außerschulische Personen mit einbezogen sind. Durch regelmäßige Evaluationen konnte nachgewiesen werden, dass sich seit Einführung der Ganztagsangebote das Schulklima verbessert hat und bei leistungsschwachen Schülern eine Steigerung der Lernmotivation zu verzeichnen ist. Seit März 2008 werden die Ganztagsangebote in teilweise gebundener Form praktiziert. Damit sind viele Angebote in die vormittägliche Unterrichtszeit

integriert worden. So haben alle Grundschüler jede Woche zwei Förderstunden, die jeweils in den Vormittagsstunden stattfinden.

Durch die bestehenden Kooperationsverträge mit der Kindertagesstätte „Regenbogen“ wird der Bildungsauftrag unterstützt und optimale Bedingungen für eine verbesserte Schuleingangsphase ermöglicht. Ziel ist die Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangslagen, verschiedenen Begabungen und stark differenzierendem Lerntempo. Der Förderverein und die Eltern der Schüler sind intensiv in die Planung und Mitwirkung bei Schülerveranstaltungen, Festen und Projekten eingebunden (Stange 2006, S. 2 ff).

6.2 Bildungsstandards 4. Klasse im Bereich Lesen

Die Kultusministerkonferenz hat am 15.10.2004 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich vorgegeben. Für den Kompetenzbereich „Lesen, mit Texten und Medien umgehen“ sind nachfolgende Anforderungen für die Klasse 4 beschrieben.

Grundsätzlich muss ein Schüler der 4. Klasse über Lesefähigkeiten verfügen. Das beinhaltet das sinnverstehende Lesen von altersgemäßen Texten, wobei eine lebendige Vorstellung beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickelt wird.

Die Schüler müssen über Leseerfahrungen verfügen, um verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten interpretieren zu können. Außerdem sollen sie sich ein breites Feld der Kinderliteratur erschließen, sich mit Autoren, Figuren und Handlungen identifizieren oder sich von ihnen abgrenzen.

Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz können die Schüler begründet auswählen und nutzen. Schüler der 4. Klasse sollten in der Lage sein, ihre eigenen Lernerfahrungen zu sammeln, zu beurteilen und einzuschätzen.

Das genaue Lesen eines Textes ist die Basis für die Erschließung desselben. Um sich eine erste Übersicht über einen Text zu verschaffen, müssen Schüler Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen können und dann

gezielt nach relevanten Informationen suchen, um so auch auf Anforderungen hin Texte mit eigenen Worten wiedergeben zu können. Grundlegende Voraussetzung ist hierbei die Erfassung zentraler Aussagen eines Textes.

Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten, z.B. Märchen, Fabeln, Gedichten, sind die Schüler aufgefordert, Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zu zeigen.

Im Informationsaustausch besteht eine gute Möglichkeit, eigene Gedanken zu Texten zu entwickeln, zu Texten Stellung zu nehmen. Dabei lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten herausfinden.

Ein positiver Lerneffekt sowie die Freude am Umgang mit ausgewählter Literatur lässt sich durch eine handelnde Umsetzung von Texten in Form von Illustrationen, Inszenierungen, Aufführungen, Collagen und Gestaltungen verschiedenster Art bewirken.

Es gehört zu den Anforderungen von Schülern der vierten Klasse, Textpräsentationen vorzunehmen. Das kann mit der Vorstellung eines Kinderbuches oder mit selbstgewählten Texten erfolgen. Bei der Wiedergabe von Geschichten und Dialogen lässt sich das Rollenspiel als auflockernde interessante Methode gut einsetzen. Ein Anforderungskriterium ist der freie Vortrag von Gedichten.

Um ein selbständiges Arbeiten der Schüler zu fördern, ist es notwendig, dass sich Schüler an den Angeboten einer Bücherei orientieren können und ihnen für Präsentationen geeignete Medien sowie Fachbücher und Lexika zur Verfügung stehen (Kultusministerkonferenz 2005, S. 11 ff; zur optimalen Lesbarkeit wurden zur Sinn-treue verwendete Direktzitate abweichend vom Standard nicht gekennzeichnet).

6.3 Maßnahmen zur Förderung von Lesen und Schreiben in der Grundschule

Für jeden Schüler der Grundschule Sachsdorf sind pro Woche zwei Förderstunden in den Hauptfächern vorgesehen. Die Förderung richtet sich nach dem

Leistungsstand und ist gegliedert in Mathematik und Deutsch für jeweils leistungsstarke und leistungsschwache Schüler. Sie erfolgt auch klassenübergreifend. Einzelne Schüler der zwei dritten Klassen und einzelne Schüler der Klasse vier werden zusammen unterrichtet. Die Zusammenstellung erfolgt im halbjährlichen Wechsel und wird mit über die Ganztagsangebote organisiert. Um eine optimale Schuleingangsphase zu realisieren, wird in der ersten Klasse im Rahmen des Förderunterrichts ein Zweitlehrer eingesetzt.

Außer den offiziellen Förderstunden stehen den Schülern Computer mit vielfältigen Deutsch-Lernprogrammen zur Verfügung. Diese Lernprogramme, die Übungen zum Textverständnis, zur Grammatik und zur Wortschatzerweiterung enthalten, ermöglichen abschließend immer die Selbstkontrolle.

Verschiedene jährliche Höhepunkte bereichern den Deutschunterricht, schaffen Abwechslung und wecken das Interesse der Schüler. Dazu gehören die Lesenacht, bei der die Schüler eine Nacht in der Schule verbringen, wo dann der Abend im Wechsel von Lesen und Vorlesen durch Lehrer und Schüler gestaltet wird. Die Literatur dazu dürfen die Kinder selbst bestimmen.

Jede Klasse (ab Klasse 3) besucht einmal im Jahr die umfangreiche Stadtbücherei der angrenzenden Örtlichkeit, wo die Schüler informiert werden über die technischen Gegebenheiten dieser Einrichtung und alles, was mit der Buchausleihe in Zusammenhang steht.

Neben der Schulbücherei an unserer Grundschule existiert in der vierten Klasse noch eine eigene Klassenbücherei. Die Bücher werden während des Deutschunterrichts ausgiebig genutzt und sind allen Schülern immer zugänglich. Das gleiche gilt für die vielseitigen Lernmaterialien wie Wörterbücher, Lexika, Lernmaterialien von „Logico“ und „Flohkiste“ sowie Frage- und Antwortspiele.

Werden bei einem Schüler in den ersten beiden Schuljahren erhebliche Lese- und Schreibschwierigkeiten festgestellt, so kann dieser Rückstand eventuell durch die Wiederholung eines Schuljahres aufgeholt werden.

Es gibt immer wieder Einzelfälle, bei denen auch Förderunterricht zu keinem Erfolg führt. Hier wird angestrebt, dass nach Absprache mit den Eltern eine Diagnostik erfolgt. Geeignete Förderschulen nehmen dann nach ausreichender Hospitation eine Probebeschulung des entsprechenden Schülers vor, und

danach wird mit den Eltern im Sinne des Schülers über den weiteren Schulbesuch entschieden. Aufbauend auf die kontinuierliche Analyse des Ist-Leistungsstandes der Schüler werden gezielt Fördermaßnahmen eingesetzt.

Die Schüler der Klasse vier werden auch im normalen Unterrichtsverlauf gefördert, indem die Lehrerin ihnen Freiräume schafft, sie ihrem Leistungsstand entsprechend einzeln oder in kleinen Gruppen betreut. Der Rest der Klasse arbeitet in dieser Zeit eigenständig an ausgewählten Aufgaben, wozu auch andere Räumlichkeiten genutzt werden dürfen. In der Klasse vier hat sich das von Anfang an konsequente Durchführen dieser Praxis bewährt. Wichtig ist die Kontrolle durch die Lehrerin, die ihre jetzigen Viertklässler auch ein hohes Maß an Selbsteinschätzung und Vertrauen gelehrt hat.

Nach Aussagen der Schulleiterin ist in unserem Einzugsgebiet die Anzahl von diagnostizierten LRS-Schülern in den letzten Jahren nicht angestiegen. Es gibt immer wieder Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, aber durch die guten Bedingungen des freien Arbeitens und durch engagierte Lehrer ist auch eine erfolgreiche Förderung möglich.

6.4 Auswahl der Schüler für eine Befragung

In der vierten Klasse unserer Grundschule werden derzeit zwanzig Schüler unterrichtet. Für die Befragungsstudie wurden zehn Schüler dieser Klasse mit mehr oder weniger auffallenden Leseschwierigkeiten ausgesucht. Die gleiche Aufteilung in fünf Jungen und fünf Mädchen ist nicht bewusst gewählt, sondern entstand rein zufällig. Sieben Schüler werden am Nachmittag im Hort betreut.

Sieben der zehn Schüler haben schon ab der dritten Klasse die einmal wöchentlich am Vormittag im Rahmen des Förderunterrichtes stattfindende Theater-Arbeitsgemeinschaft besucht. Diese Teilnahme an der Theater-AG ist nicht konstant, sie wechselt halbjährlich. Durch die Hausaufgabenbetreuung und die Theater-AG sind Leseschwierigkeiten dieser Schüler von den Erzieherinnen gelegentlich wahrgenommen worden. Ein Schüler dieser Gruppe war durch seinen Migrationshintergrund erheblich sprachauffällig.

Eine Schülerin hat eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche. Sie ist ein Jahr eher als die anderen Schüler der Klasse eingeschult worden. An einer auswärtigen Schule wurde sie dann ab der dritten Klasse zwei Jahre in einer LRS-Klasse unterrichtet und ist seit der vierten Klasse wieder an unserer Grundschule. In dieser Zeit hat sie eine starke positive Entwicklung ihrer Lese- und Schreibkompetenz erfahren.

Drei Schüler der Gruppe mussten in den letzten zwei Jahren starke familiäre Veränderungen bewältigen und hatten dadurch schulische Leistungseinbrüche, die zum Teil wieder kompensiert worden sind.

Es wurden bewusst Schüler der vierten Klasse ausgewählt, da diese seit Beginn der ersten Klasse wenig Lehrerwechsel erfahren haben.

6.5 Auswertung eines Fragebogens

Die Fragebögen (siehe Anhang) wurden nach Schüler- und Elternfragebogen getrennt organisiert und sind unabhängig voneinander von zehn Schülern der vierten Klasse mit mehr oder weniger mangelnder Lesekompetenz und deren Eltern ausgefüllt worden.

Der Inhalt der Fragen orientierte sich an den in der Fachliteratur beschriebenen Einflusskomponenten.

Besondere Aufmerksamkeit galt dabei den sozialen Einflussfaktoren. Es war aber nicht möglich, alle Einflussfaktoren zu berücksichtigen (wie z.B. Fragen nach Berufsausbildung, Schulabschluss, Arbeitssituation der Eltern, Erziehungssituation und einschneidende Veränderungen in der Familie), da manche zu sehr den Privatbereich der Befragten tangiert hätten. Außerdem wäre die Wahrscheinlichkeit sehr groß gewesen, dass vor allem die Eltern nicht ausreichend objektiv auf diese intim-privaten Fragen geantwortet hätten. Die Fragen ordnen sich in Komplexe ein zum Bezugsfeld des Kindes selbst, der Familie, der Schule und der Freizeit, worauf sich auch die Auswertung stützen wird.

6.5.1 Einfluss des sozialen Umfeldes Familie

Von den zehn Kindern ist nur eines als Einzelkind aufgewachsen, sechs haben noch einen Bruder oder eine Schwester und drei haben noch zwei Geschwister. Dabei sind Schüler- und Elternaussagen identisch.

Aufgrund der Elternangaben ist zu entnehmen, dass etwa die Hälfte der Kinder zu den erstgeborenen gehört. Der überwiegende Teil der Kinder gab an, ein eigenes Zimmer zu haben, von nur einem wurde die Frage danach verneint. Geschwisterliche Konflikte wurden überwiegend bejaht.

Von zehn Kindern gaben neun an, gern zu lesen. Favoriten sind Tier- und Abenteuergeschichten. Die Frage nach dem Vorlesen in der Familie wurde von sieben der Eltern positiv bestätigt, zwei antworteten mit „selten“ und es gab eine klare Verneinung. Die Schüler antworteten ebenfalls zu zwei Dritteln, dass es jemanden in der Familie gibt, der gern Geschichten erzählt oder vorliest. Dabei rangieren an erster Stelle Mütter, dann Väter gefolgt von Oma und Opa.

Die Kinder gaben in der Mehrzahl an, dass ihre Eltern viel lesen, für die Großeltern bejahte die Hälfte der Kinder. Von den Eltern gaben acht von zehn an, regelmäßig zu lesen. Für beide Teile (Eltern und Großeltern) wurden als Lesevorlieben Romane und Zeitungen benannt. Sachbücher wurden in keinem Fall angekreuzt.

Von allen Eltern wurde bestätigt, viele Bücher in ihrem häuslichen Bestand zu haben, die auch von den Kindern genutzt werden dürfen. Allerdings erklärte die Hälfte der Eltern, gar nicht das Angebot einer Bücherei zu nutzen, drei dagegen oft, zwei nur selten. Die Kinder hingegen nutzen in der Mehrheit eine Bücherei und die Schulbücherei (wobei Bücherei und Schulbücherei von manchen Kindern vermutlich als eins angesehen wurden).

Bücher geschenkt zu bekommen, wurde von sieben Kindern mit „ganz selten“, von drei Kindern mit „oft“ angegeben.

Einheitlichkeit bestand bei den Eltern darin, den Fernsehkonsum beim Kind zu regulieren. Sieben Schüler bestätigten die Regulierung durch ihre Eltern, ein Schüler darf gar nicht fernsehen, ein Schüler gab an, unbegrenzt fernsehen zu dürfen und ein Schüler machte keine Angaben.

Außer einem haben alle Schüler die Möglichkeit, zu Hause einen Computer zu nutzen, sechs den ihrer Eltern, drei einen eigenen. Die Nutzer des elterlichen Computers vermerkten eine Nutzungsdauer begrenzt auf weniger als eine Stunde.

Die Nutzung der Medien in Form von Kassette, CD, Video oder DVD für die Konsumption von Märchen oder Geschichten wurde von den Schülern überwiegend bestätigt.

Im Freizeitbereich überwiegen sportliche Aktivitäten, gefolgt von Lesen, Spielen und kreativ-handwerklichen Interessen.

Nur eins von zehn Kindern spielt ein Musikinstrument (Klavier).

Die Frage nach der Beschäftigung mit Wissensspielen beantworteten sechs Schüler mit „mache ich gern“, drei mit „selten“, und einer machte keine Angabe.

Das Ausmaß der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen beschränkt sich nach Aussage der Schüler weitestgehend auf Kinobesuche. Dagegen sind Theaterbesuche, Konzerte und Buchlesungen selten.

Jedoch ist die Frage nach dem Besuch von kulturellen Veranstaltungen in Form von Kino, Theater, Konzert und Buchlesung noch längst nicht umfassend ausgeschöpft.

Bei der Frage nach Hilfe und Kontrolle der Hausaufgaben sind die Angaben der Eltern mit denen der Kinder stimmig. Acht von zehn Eltern bestätigten eine regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben. Ebenfalls acht Schüler gaben an, zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten (überwiegend von der Mutter), lediglich zwei gaben an, fast nie unterstützt zu werden.

Ebenso passen die Antworten der Eltern mit denen ihrer Kinder in Bezug auf Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernergebnisse zueinander. Die Eltern verfolgen zu 80% den Leistungsstand ihrer Kinder regelmäßig, 20% gelegentlich, und alle motivieren sie bei Misserfolgen und Leistungsschwächen. Kein Kind gab an, bei nicht erbrachten schulischen Leistungen bestraft zu werden.

Sieben von zehn Eltern erteilen ihren Kindern schriftlich formulierte Aufträge und Anweisungen, zwei nicht, und einmal erfolgte keine Nennung.

6.5.2 Einfluss des sozialen Umfeldes Schule

Alle Schüler haben laut Fragebogen gern bei ihrer Deutschlehrerin Unterricht. Acht Schüler bevorzugen das Fach Deutsch gegenüber Mathematik, bei den verbleibenden zwei Schülern haben Deutsch und Mathematik die gleiche Wertigkeit.

Die Frage nach dem Wohlfühlen in der eigenen Klasse bejahten alle und ist absolut identisch mit den Elterneinschätzungen, die Kontaktprobleme ihrer Kinder mit Gleichaltrigen und Ausgrenzung bei Lernproblemen durch Mitschüler einhellig verneinten.

Acht Schüler gaben an, vom Deutschlehrer auf Anfrage Hilfe zu erhalten. Vier bekommen Hilfe, wenn der Lehrer merkt, dass sie nicht zurechtkommen (hier gab es zwei Doppelangaben).

Die einseitig in Anspruch genommene Unterstützung durch Mitschüler bei Lernschwierigkeiten wird von fünf Schülern mit „selten“ angegeben, die anderen fünf praktizieren gegenseitige Hilfe.

Die Hausaufgaben erledigen acht Schüler im Hort und fünf zu Hause (drei Doppelangaben).

Vier von zehn Schülern ärgern sich über Fehler beim lauten Vorlesen, drei nicht, da ihre Mitschüler Verständnis haben, und drei finden es gut, wenn der Lehrer sie auf ihre Fehler aufmerksam macht.

Geschichten zu erfinden und aufzuschreiben wird von 80% der Schüler gern gemacht, von einem nur im Rahmen des Unterrichts, und einer steht dem ablehnend gegenüber.

Der gleiche Anteil von Schülern arbeitet gern mit den Schulbüchern, zwei lieber mit den eigenen (eine Doppelangabe), und einer machte keine Angabe.

Als Nachschlagewerke sind vorrangig Wörterbücher angegeben worden, an zweiter Stelle stehen in gleichrangiger Wertigkeit Lexika und Computer.

Die Hälfte der befragten Schüler ist Mitglied der Theater-AG.

Bei zwei Kindern wurde von den Eltern angegeben, dass sie in den ersten zwei Schuljahren speziell gefördert werden mussten. Außerdem hatte die Hälfte der Kinder (laut Elternfragebogen) in den ersten Schuljahren Schwierigkeiten beim Lesenlernen.

Keines der Kinder hat nach Aussage der Eltern schon einmal eine Klasse wiederholt.

In die Problematik mangelnde Lesekompetenz passt auf alle Fälle eine Elternangabe: Besuch des Kindes einer LRS-Klasse für zwei Jahre, es gab Familienmitglieder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche, das Kind hatte in den ersten Schuljahren Schwierigkeiten beim Lesenlernen und macht beim Schreiben viele Fehler.

Acht von zehn Schülern schätzen ihre Lesefähigkeit laut Fragebogen selbst als gut ein, nur zwei Schülern fällt das Lesen schwer.

Drei von zehn Kindern können sich laut Elternangaben nur schwer beim Lernen konzentrieren und genauso viele machen beim Schreiben viele Fehler. Die Fähigkeit ihrer Kinder, Texte zu lernen, schätzen alle Eltern mit „überwiegend leicht“ ein. Das stimmt in etwa mit den Angaben auf den Schülerfragebögen überein, die zusätzlich noch in lange und kurze Texte differenzieren.

6.5.3 Physische und psychische Entwicklung

Übereinstimmend gaben alle Eltern an, dass ihre Kinder keine Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter hatten und auch keine Defizite in der Merkfähigkeit zu verzeichnen waren. Allerdings wurden therapeutische Hilfen in Form von Ergotherapie (einmal) und Logopädie (dreimal) bejaht.

Alle zehn Kinder besuchten regelmäßig den Kindergarten, eins ab dem vierten Lebensjahr, die Hälfte ab dem dritten Lebensjahr, alle übrigen noch vorher. Bei sieben Kindern war die Kindertagesstätte Sachsdorf die betreuende Einrichtung.

Acht Kinder hatten im letzten Kindergartenjahr regelmäßige Kontakte zur Schule, bei einem Kind gab es wegen mehrfachen Wechsels der Kindertagesstätten keine schulvorbereitenden Kontakte, und einmal erfolgte keine Nennung.

Neun von zehn Kindern sind planmäßig-regulär eingeschult worden, ein Kind erst mit einem Jahr Verzögerung.

6.6 Leistungsentwicklung der Probanden ab 1. Klasse

Die folgenden Erläuterungen stützen sich auf die Aussagen der Klassenlehrerin.

Alle zehn Schüler wurden bereits ab dem zweiten Halbjahr der ersten Klasse im Lesen und Schreiben gefördert aufgrund der sich herauskristallisierenden Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bei drei Schülern war zu diesem Zeitpunkt ein starker Förderbedarf offensichtlich.

Bis zum Ende der Klasse drei gab es noch drei Schüler mit der Note „Vier“ in der Leseleistung (Lesevortrag und Sinnerfassung). Mit Beginn der vierten Klasse erfolgte bei allen noch mal ein Leistungszuwachs bei der Lesefertigkeit. Die zehn Schüler sind jetzt in der Lage, einfache und teilweise umfangreiche Texte genau zu lesen, gezielt Informationen zu suchen und Aussagen der Texte wiederzugeben.

Die meisten der Schüler bewältigen das Erschließen der Texte in der zur Verfügung stehenden Zeit und liegen damit im Klassendurchschnitt. Bei drei Schülern sind noch Temposteigerungen erforderlich. Weitere Unterschiede bestehen im Lesefluss und in der Artikulation beim lauten Lesevortrag.

Verglichen mit den Leistungen der relativ gleichbleibend guten und sehr guten Schüler dieser Klasse ist bei den zehn Probanden von der ersten bis zur vierten Klasse ein großer Entwicklungssprung erfolgt.

6.7 Vergleichende Zusammenfassung der eigenen Ergebnisse mit dem etablierten Forschungsstand

Die geringe Anzahl von Probanden ermöglicht keine signifikanten Ergebnisse. Deshalb sollen mit Hilfe der im Kapitel 3.2 beschriebenen Einflussfaktoren und der Ergebnisse aus IGLU/PISA vergleichende Aussagen getroffen werden.

Im Ergebnis der Auswertung der Fragebögen ist zu konstatieren, dass eigentlich kein durchgängig ursächlicher Nachweis für mangelnde Lesekompetenz erbracht wurde und damit Schlussfolgerungen bezüglich lernbeeinflussender Faktoren schwierig (gewagt) sind. Es scheint sich zu widersprechen, dass alle Kinder trotz objektiv vorhandener mangelnder Lesekompetenz mit unterschiedlich starker Ausprägung gern lesen, das Fach Deutsch mögen und ihre Lesefähigkeit als gut einschätzen. Jedoch haben diese Schüler mit Beginn der vierten Klasse ihre Leseleistung deutlich verbessern können (s. Kapitel 6.6).

Diese Angaben decken sich mit den Erkenntnissen aus der IGLU-Studie, wonach am Ende der Grundschulzeit eine verhältnismäßig geringe Differenz zwischen Leistungen von leseschwachen und lesestarken Kindern besteht (Valtin et al. 2008, S. 94).

Alle zehn Schüler erfuhren seit der ersten Klasse eine gezielte und strukturierte Förderung durch ihre Lehrerin.

In IGLU 2006 wird, bezogen auf die Ergebnisse der Erhebungen, der Ausbau des fächerübergreifenden Leseunterrichts als lesefördernde Maßnahme empfohlen. Das wird an der Grundschule Sachsdorf im Rahmen der Theater-Arbeitsgemeinschaft seit 2007 erfolgreich praktiziert. Fünf von den zehn Schülern nehmen daran teil und können hier das Lesen und das Lernen von Texten im sinnvollen Kontext üben und anwenden (Hornberg et al. 2008, S. 49).

Im bundesdeutschen Vergleich ermittelte IGLU 2006 für Sachsen eine stark ausgeprägte Förderkultur. Diese gesicherten Erkenntnisse vereinbaren sich mit den nachfolgenden Angaben und Auswertungen.

In der damaligen ersten Klasse der Grundschule Sachsdorf wurde 2005 erstmals die verbesserte Schuleingangsphase erprobt. Die beiden Hauptfächer Deutsch und Mathematik wurden zusätzlich mit einem Zweitlehrer unterrichtet.

Diese Tatsache bot optimale Fördermöglichkeiten.

Zwei Schüler erfuhren nach Elternangaben eine spezielle Förderung in den ersten zwei Schuljahren.

Das in der Auswertung bestätigte gute Klassenklima weist auf lernfördernde Bedingungen hin.

Müller (1977, S. 27 ff) sieht relevante Einflussfaktoren auf die Leseleistung unter anderem in der Geschwisterkonstellation und den Wohnverhältnissen. Die Angaben in den Fragebögen zur Familien- und Wohnraumsituation lassen jedoch keine negative Beeinflussung der Leseleistung erkennen.

Die Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt gilt bei IGLU als relevanter Indikator für leseförderliche Ressourcen im Elternhaus. In den Fragebögen wurden dazu keine exakten Angaben erfragt. Hier wurde nur nach vielen oder wenigen Büchern sowie nach vielem oder wenigem Lesen gefragt. Demzufolge sind auch die Antworten als relativ zu werten. Allerdings erwecken die überwiegend im positiven Bereich liegenden Angaben den Eindruck, dass leseförderliche Ressourcen und auch ein weitestgehend positives Lesevorbild der Eltern bei den zehn Schülern zum großen Teil vorhanden sind.

Diese Fakten passen zu den Feststellungen von IGLU 2006, nach denen leseförderliche Ressourcen und die Einstellung der Eltern zum Lesen in Deutschland durchschnittlich bis gut ausgeprägt sind (Buddeberg et al. 2008, S. 130 ff).

Die Untersuchungen von IGLU 2006 brachten die Erkenntnis, dass Lesemotivation und Leseleistung stark miteinander korrelieren (Valtin et al. 2008, S. 83). In der Auswertung der Fragebögen ist eine hohe Lesemotivation erkennbar. Damit wiederum lässt sich zum Teil die starke Verbesserung der Leseleistung bei allen zehn Schülern erklären.

Die Nutzung von Schul- und Klassenbibliotheken ist nach IGLU 2006 (Hornberg et al. 2008, S. 37 ff) eine Einflussgröße zur Förderung von Lesekompetenz an Schulen. Beides ist an der Grundschule Sachsdorf zugänglich. Die Mehrheit der zehn Schüler nutzt diese Möglichkeit unterschiedlich intensiv.

Antworten zu Fragen der Freizeitgestaltung sowie zur familiären Gesangskultur bleiben in der Bewertung unberücksichtigt, da es zu diesen Aspekten in der Fachliteratur keine eindeutigen Vergleichswerte gibt.

Alle Angaben zur Computernutzung und zum Fernsehkonsum bestätigen einen überwiegend kontrollierten Umgang mit diesen elektronischen Medien.

Auch an der Schule ist für die Kinder der bedingt freie Zugriff zu Medien (einschließlich Computer) jederzeit gegeben. Bisher ist diese Möglichkeit im Rahmen des Unterrichtes und für Lernspiele sowie zur Hausaufgaben-erledigung umsichtig gehandhabt worden.

Aufgrund der vorliegenden Angaben ist keine negative Lernbeeinflussung anzunehmen. Als Bewertungshilfe wurde der Erkenntnisstand aus Kapitel 3.2.2.1 herangezogen.

Auf ungünstige Startbedingungen für den schulischen Lernprozess deuten nach Scheid (2001, S. 159 f) (siehe Kapitel 3.2.1.1) eingeschränkte phonologische Kompetenzen hin. Hinweise auf Defizite in diesem Bereich finden sich in den Elternangaben zu logopädischen Therapien ihrer Kinder.

Der Besuch einer Kindereinrichtung über einen langen Zeitraum noch vor der Schuleinführung ist als positive Einflusskomponente zu bewerten. Hier ist es möglich, das Kind in seiner Gesamtheit in allen Bereichen umfassend zu analysieren und zu fördern.

Fast alle Kinder hatten im letzten Kindergartenjahr regelmäßige Kontakte zur Schule. Das schulvorbereitende Jahr, wie es heute in einem Kooperationsvertrag zwischen Grundschule und Kindertagesstätte determiniert ist, existierte vor fünf Jahren in diesen Einrichtungen noch nicht in der heutigen Qualität. Es gab lediglich sporadische Kontakte zwischen den Vorschulkindern und der Lehrerin. Heute findet dieser Kontakt einmal wöchentlich in der Schule nach einem festgelegten Programm unter Einbeziehung der betreuenden Erzieherin statt. Möglicherweise wären beim heutigen Förderstandard des Schulvorbereitungsjahres weitaus bessere Startvoraussetzungen, insbesondere im Bereich der metalinguistischen Kompetenzen, zu erwarten gewesen.

Eine Schlussfolgerung aus den Ergebnissen von IGLU 2006 ist die Forderung nach dem Ausbau vorschulischer Einrichtungen als Maßnahme zur Förderung

von Kindern aus bildungsfernen Milieus. Insbesondere sollten diese vorschulischen Institutionen durch Sprachförderung und Schaffung von Leseerlebnissen den Übergang zum schulischen Schriftspracherwerb gut vorbereiten (Bos et al. 2008, S. 153).

Es bietet sich an, die Maßnahme auf Kinder aller Milieus zu erweitern, da auch die Herausbildung von Sozialkompetenzen eine wichtige Erziehungskomponente darstellt.

7 Schlussbetrachtung

Der Inhalt der vorliegenden Arbeit befasst sich mit der Thematik „Mangelnde Lesekompetenz bei Schülern an Grundschulen“.

Dazu war es zunächst notwendig, die Begriffe Schriftsprache und Lesekompetenz zu definieren, um dann zu analysieren, welche Prozesse den Erwerb beider Komponenten steuern. Ein Schwerpunkt des theoretischen Teils dieser Arbeit war die Herausarbeitung der vielfältigen Einflussfaktoren in diesem Erwerbsprozess und inwieweit diese Einflusskomponenten ursächlich für mangelnde Lesekompetenz verantwortlich sind.

Die eigenen Untersuchungen an einer Grundschule im Rahmen einer Befragungsstudie sollten soziale Verhältnisse und Bedingungen von zehn Schülern mit mangelnder Lesekompetenz ermitteln. Um aussagekräftig zu sein, wurden auch die Eltern dieser Schüler befragt und mit der Deutschlehrerin Absprachen zum Komplex Förderarbeit und Leistungsentwicklung der Schüler getroffen.

Die Anzahl der Probanden war zu gering und die Erfragung aus heutiger Sicht nicht ausreichend präzise, um signifikante Ergebnisse erzielen zu können. Eine Bilanz ist jedoch die Erkenntnis, dass durch kontinuierliche strukturierte Förderung der zehn Schüler vom 1. Schuljahr an eine Konsolidierung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten weitestgehend verhindert werden konnte. Auch wurden beim Analysieren der sozialen Hintergründe Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und den Sozialisationsleistungen von Schule erkennbar. Die Entwicklung eines lernfördernden Klassenklimas lässt sich zurückführen auf ein positives Sozialverhalten von Schülern und Lehrern.

Der große Leistungszuwachs bei allen zehn Probanden ab der vierten Klasse bestätigt, dass Kinder trotz zeitverzögerten oder verlangsamten Lernens Rückstände aufholen können. Das Ergebnis bescheinigt der Grundschule Sachsdorf eine erfolgreiche Umsetzung ihres Förderkonzeptes.

Literaturverzeichnis

- apfe e.V. Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (Hrsg.) (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können, Projekt: PASS alpha - Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen.
- Artelt, Cordula, Stanat, Petra, Schneider, Wolfgang, Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich
- Artelt, Cordula, Drechsel, Barbara, Bos, Wilfried, Stubbe, Tobias C. (2008): Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU - ein Vergleich. In: Prenzel, Manfred, Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2008): Vertiefende Analysen zu PISA 2006, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Biglmaier, Franz (1964): Lesestörungen - Diagnose und Behandlung, Beiheft der Zeitschrift „Schule und Psychologie“, Heft 14, München/Basel: Ernst Reinhard Verlag
- Bonfadelli, Heinz (1999): Leser und Leseverhalten heute - Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo, Hasemann, Klaus, Löffler, Dietrich, Schön, Erich (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen, München: K. G. Saur Verlag
- Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate, Voss, Andreas, Badel, Isolde, Plaßmeier, Nike (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Prenzel, Manfred, Schwippert, Knut, Walther, Gerd, Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU - Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Bos, Wilfried, Valtin, Renate, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut (2008): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH

- Brügelmann, Hans (1995): Wer ist Analphabet? In: Balhorn, Heiko, Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs - Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag
- Buddeberg, Irmela, Goy, Martin, Potthoff, Britta, Stubbe, Tobias C. (2008): Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Dehn, Mechthild, Payrhuber, Franz-Josef, Schulz, Gudrun, Spinner, Kaspar H. (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo, Hasemann, Klaus, Löffler, Dietrich, Schön, Erich (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen, München: K. G. Saur Verlag
- Döbert, Marion, Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift - Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Firnhaber, Mechthild (2005): Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH
- Frith, Uta (1995): Kinder, die lesen, ohne zu verstehen. Oder verstehen wir nicht, wie sie lesen? In: Balhorn, Heiko, Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs - Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Grossmann, Ralph, Scala, Klaus (1996): Gesundheit durch Projekte fördern - Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Project Management, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Hasler, Herbert (1991): Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hornberg, Sabine, Lankes, Eva-Maria, Potthoff, Britta, Schulz-Zander, Renate (2008): Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut,

- Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Hurrelmann, Bettina (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren, In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Kretschmer, Christine (2008): Lesestrategien - Werkzeuge für eigenständigen Erkenntnisgewinn. In: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann (Hrsg.) (2008): Deutsch differenziert - Fachzeitschrift für die Grundschule, 3. Jahrgang Heft 2/2008, Braunschweig: Westermann Verlag
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich - Beschluss vom 15.10.2004, (c) 2005 München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, (Druck) Heusenstamm: Wilhelm & Adam
- Lankes, Eva-Maria, Bos, Wilfried, Mohr, Ingola, Plaßmeier, Nike, Schwippert, Knut, (2003): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Prenzel, Manfred, Schwippert, Knut, Walther, Gerd, Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU - Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Mann, Christine (2001): LRS Legasthenie. Prävention und Therapie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mann, Christine (2004): Frühe Signale und Prävention von LRS im 1. und 2. Schuljahr. In: Thomé, Günther (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Marx, Harald (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens - Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E., Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997), Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Melzer, Wolfgang, Al-Diban, Sabine (2001): Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Melzer, Wolfgang, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet - Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim und München: Juventa Verlag

- Müller, Richard G. E. (1977): Ursachen und Behandlung von Lese-Rechtschreibe-Schwächen - Eine Orientierungshilfe zur Ordnung wissenschaftlicher Theorien und schulpraktischer Förderungsvorschläge, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Naegele, Ingrid M. (2001): Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen - vorbeugen, verstehen, helfen - Ein Elternhandbuch, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Nickel, Sven (2004): Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Thomé, Günther (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo, Hasemann, Klaus, Löffler, Dietrich, Schön, Erich (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen, München: K. G. Saur Verlag
- Rager, Günther, Rinsdorf, Lars, Werner, Petra (2002): Empirisches Beispiel: Wenn Jugendliche Zeitung lesen. Nutzungsmuster und Rezeptionsinteressen von jungen Zeitungslesern und -nichtlesern. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2008): Schule in Sachsen - Bildungsbericht 2008, Görlitz: Druck MAXROI Graphics GmbH
- Sandfuchs, Uwe (2001): Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In: Melzer, Wolfgang, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet - Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1995): Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. In: Balhorn, Heiko, Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs - Neue Sichtweisen aus der Forschung, Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2004): Lese-Rechtschreib-Schwäche - Wo stehen wir heute? In: Thomé, Günther (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Scheid, Cornelia (2001): Wahrnehmungsstörungen als Ursache für Lernschwierigkeiten. In: Mann, Christine (2001): LRS Legasthenie. Prävention und Therapie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Schneider, Wolfgang, Küspert, Petra (2003): Frühe Prävention der Lese-Rechtschreib-Störungen. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) - Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Schulte-Körne, Gerd (2003): Lerntherapeutisch begründete Therapieverfahren bei der Lese-Rechtschreib-Störung. In: von Suchodoletz, Waldemar (Hrsg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) - Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Schulte-Körne, Gerd (2004): Lese-Rechtschreib-Störung - Symptomatik, Diagnostik, Verlauf, Ursachen und Förderung. In: Thomé, Günther (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Schwippert, Knut, Hornberg, Sabine, Goy, Martin (2008): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod, Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch und Hamburg: Spiegel Online GmbH
- Stange, Gabi (2006): Schulprogramm der Grundschule Sachsdorf (Klipphausen)
- Stubbe, Tobias C., Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine (2008): Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001): Kann Schule leisten, was sie leisten soll? In: Melzer, Wolfgang, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet - Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Valtin, Renate (2001): Entwicklungsstufen des Schreiben- und Lesenlernens. In: Naegele, Ingrid M. (2001): Schulschwierigkeiten in Lesen,

- Rechtschreibung und Rechnen - vorbeugen, verstehen, helfen - Ein Elternhandbuch, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Valtin, Renate (2004): Das Konstrukt Legasthenie - Wem schadet es? Wem nützt es? In: Thomé, Günther (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Valtin, Renate, Bos, W., Buddeberg, Irmela, Goy, Martin, Potthoff, Britta (2008): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut, Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Vorderer, Peter, Klimmt, Christoph (2002): Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Wagner, Harald (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna, Gintzel, Ullrich, Wagner, Harald (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit - Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Webers, Johannes (2007): Handbuch der Tonstudioteknik für Film, Funk und Fernsehen. Poing: Franzis Verlag GmbH
- Weigt, Ralph (1994): Lesen- und Schreibenlernen kann jeder!? - methodische Hilfen bei Lese- und Rechtschreib-Schwäche, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag
- Weinert, Franz E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, Wolfgang, Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet - Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim und München: Juventa Verlag

Anhang Fragebögen für Schüler und Eltern

Annemarie Bengelsdorf
Dorfstr. 13
01665 Sora

Tel.: (035204) 60625

März 2009

Elternfragebogen zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lesekompetenz bei Schülern an Grundschulen

Ich möchte mit diesem Fragebogen einen Überblick über die Lernsituation von Kindern im Grundschulalter erhalten, um in meiner Diplomarbeit eventuelle Einflüsse insbesondere des sozialen Umfeldes auf den Lernerfolg des Schriftspracherwerbs zu untersuchen.

Ich versichere ausdrücklich, dass alle Angaben absolut vertraulich behandelt und in meiner Diplomarbeit nur anonym verwendet werden.

Damit die Fragebögen von mir rechtzeitig ausgewertet werden können, bitte ich um Rückgabe innerhalb von einer Woche im verschlossenen Briefumschlag ohne Absender bei mir persönlich.

Für Ihre Unterstützung möchte ich mich herzlich bedanken.

1. Wurde in Ihrer Familie den Kindern vorgelesen (z. B. vor dem Einschlafen oder zu besonderen Anlässen)?

- ☐ oft
☐ selten
☐ gar nicht

2. Wurde Ihrem Kind vorgesungen oder Ihr Kind zum Mitsingen motiviert?

- ☐ oft
☐ selten
☐ gar nicht

3. Lesen Sie selbst regelmäßig?

- ☐ ja
☐ nein

4. Was lesen Sie bevorzugt?

- ☐ Bücher
☐ Tageszeitung
☐ Zeitschriften

5. Nutzen Sie das Angebot einer Bücherei?

- ☐ oft
☐ selten
☐ gar nicht

6. Gehören Bücher zu Ihrem häuslichen Bestand?
- ☐ viele
- ☐ wenig
- ☐ keine
7. Dürfen die Bücher von Ihren Kindern genutzt werden?
- ☐ ja
- ☐ nein
8. Gab es bei Ihrem Kind auffällige Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter?
- ☐ nein
- ☐ ja welche:
9. Gab es bei Ihrem Kind auffällige Defizite in der Merkfähigkeit?
- ☐ ja
- ☐ nein
10. Hat Ihr Kind jemals therapeutische Hilfen erfahren?
- ☐ keine
- ☐ Ergotherapie
- ☐ Logopädie
- ☐ andere:
11. Hat Ihr Kind regelmäßig den Kindergarten besucht?
- ☐ nein (weiter mit Frage 15)
- ☐ ja (weiter mit Fragen 12 bis 14)
12. Ab welchem Alter ist es in den Kindergarten gegangen?
-
13. Welche Einrichtungen (Kindergarten) waren das?
-
14. Gab es im letzten Kindergartenjahr schon regelmäßige Kontakte zur Schule?
- ☐ Schuleingangsphase
- ☐ Vorschule
- ☐ keine
15. Wann ist Ihr Kind eingeschult worden?
- ☐ planmäßig - regulär
- ☐ verzögert - zurückgestellt

16. Musste Ihr Kind in den ersten zwei Schuljahren speziell gefördert werden?
☐ ja
☐ nein
17. Hatte Ihr Kind in den ersten Schuljahren Schwierigkeiten beim Lesenlernen?
☐ ja
☐ nein
18. Erteilen Sie Ihrem Kind schriftlich formulierte Aufträge/Anweisungen?
☐ ja
☐ nein
19. Regulieren Sie den Fernsehkonsum Ihres Kindes?
☐ ja
☐ nein
20. Macht Ihr Kind beim Schreiben viele Fehler?
☐ ja
☐ nein
21. Hat Ihr Kind Kontaktprobleme zu Gleichaltrigen?
☐ ja
☐ nein
22. Kann sich Ihr Kind nur schwer beim Lernen konzentrieren?
☐ ja
☐ nein
23. Wie schätzen Sie die Fähigkeit Ihres Kindes ein, Texte auswendig zu lernen (Lieder, Gedichte, Anweisungen)?
☐ es fällt ihm überwiegend leicht
☐ es fällt ihm überwiegend schwer
24. Fühlt sich Ihr Kind von seinen Mitschülern bei Lernproblemen ausgegrenzt?
☐ ja
☐ nein
25. Hat Ihr Kind schon einmal die Klasse wiederholt?
☐ ja
☐ nein
26. Wird Ihr Kind von Ihnen zum Lesen motiviert?
☐ ja
☐ nein

27. Kontrollieren Sie regelmäßig die Hausaufgaben Ihres Kindes?

- ☐ ja
☐ nein

28. Verfolgen Sie aktiv den Lernfortschritt Ihres Kindes?

- ☐ regelmäßig
☐ gelegentlich
☐ eher nicht

29. Ermutigen und motivieren Sie Ihr Kind bei Misserfolgen und Leistungsschwächen?

- ☐ immer
☐ gelegentlich
☐ das muss mein Kind eigenständig bewältigen

30. Erfährt Ihr Kind zusätzlich über das Maß der Hausaufgaben hinaus Übungen im Lesen und Schreiben?

- ☐ regelmäßig
☐ gelegentlich
☐ selten
☐ gar nicht

31. Wie viele Geschwister hat Ihr Kind?

- ☐ keine
☐ Anzahl:

32. Ihr Kind ist das

- ☐ erstgeborene.
☐ zweitgeborene.
☐

33. Gibt es Kinderzimmer in der Wohnung

- ☐ nein
☐ ja Anzahl:

34. Gibt es Familienmitglieder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche?

- ☐ ja
☐ nein

Schülerfragebogen zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lesekompetenz bei Schülern an Grundschulen

A Kind

1. Hast du Geschwister oder bist du ein Einzelkind?

Einzelkind 1 Geschwister 2 Geschwister mehr als 2
☐ ☐ ☐ ☐

2. Hast du ein Zimmer für dich allein?

☐ ja
☐ zusammen mit meinem Bruder/Schwester
☐ zusammen mit mehreren Geschwistern
☐ nein

3. Nur auszufüllen, wenn du Geschwister hast.

Streitest du dich mit deinen Geschwistern?

☐ ja – oft
☐ manchmal
☐ fast gar nicht

4. Liest du deinen Geschwistern vor?

☐ oft
☐ manchmal
☐ kaum

5. Leihst du dir manchmal Bücher in der Bücherei aus?

☐ nein
☐ ja wie oft und wieviel

6. Nutzt du die Schulbücherei an deiner Schule?

☐ oft
☐ selten
☐ gar nicht

7. Welche Zeitung/Zeitschrift liest du gern?

Name

8. Bekommst du zu besonderen Anlässen (Geburtstag/Weihnachten) auch Bücher geschenkt?

☐ immer
☐ ganz selten
☐ keine

9. Liest du überhaupt gern?

- ☐ ja
☐ nein

10. Wo liest du am liebsten?

- ☐ im Bett
☐ in der Natur
☐ sonstwo:

11. Welche Art Bücher liest du am liebsten?

- ☐ Abenteuergeschichten
☐ Familiengeschichten
☐ Tiergeschichten
☐ Detektivgeschichten
☐ Kinderromane
☐ Märchen
☐ Sachbücher
☐ Comics
☐ andere:

12. Frage / Antwort-Spiele

- ☐ mache ich gern
☐ mache ich selten
☐ gefallen mir nicht

13. Singst du gern?

- ☐ ja
☐ nein

14. Spielst du ein Musikinstrument?

- ☐ nein
☐ ja, welches:

B Familie

1. Hilft dir zu Hause jemand bei den Hausaufgaben?

- ☐ oft, wer:
☐ manchmal, wer:
☐ fast nie

2. Deine Eltern kennen deine Lernergebnisse?
- ☐ ja, ich erzähle täglich
- ☐ ja, wir sprechen am Wochenende darüber
- ☐ nur wenn Noten zu unterschreiben sind
3. Wie reagieren deine Eltern auf schulische Leistungen?
- ☐ wir sprechen darüber
- ☐ ich werde zum verstärkten Üben angehalten
- ☐ ich werde bestraft
4. Meine Eltern helfen mir beim Lernen
- ☐ regelmäßig
- ☐ manchmal, bei schwierigen Aufgaben
- ☐ fast nie
5. Gibt es jemanden in deiner Familie, der gern Geschichten erzählt oder vorliest?
- ☐ nein
- ☐ ja, wer
6. Lesen deine Eltern viel?
- | | | |
|--------------------------------|--------------|--|
| ☐ ja | wenn ja, was | ☐ Zeitungen |
| ☐ wenig | | ☐ Zeitschriften |
| ☐ nein | | ☐ Romane |
| | | ☐ Sachbücher |
7. Lesen deine Großeltern viel?
- | | | |
|--------------------------------|--------------|--|
| ☐ ja | wenn ja, was | ☐ Zeitungen |
| ☐ wenig | | ☐ Zeitschriften |
| ☐ nein | | ☐ Romane |
| | | ☐ Sachbücher |
8. Meine Familie geht mit mir zu kulturellen Veranstaltungen:
- | | | | |
|------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Theater | ☐ oft | ☐ selten | ☐ nie |
| Konzert | ☐ oft | ☐ selten | ☐ nie |
| Kino | ☐ oft | ☐ selten | ☐ nie |
| Buchlesung | ☐ oft | ☐ selten | ☐ nie |
9. Wird bei euch in der Familie gemeinsam gesungen?
- ☐ viel
- ☐ wenig
- ☐ gar nicht

C Schule

1. Hast du gern bei deiner Deutschlehrerin Unterricht?

- ☐ ja
☐ nein

2. Fühlst du dich in deiner Klasse wohl?

- ☐ ja
☐ nein

3. Bist du Mitglied der Theater-AG?

- ☐ ja
☐ nein

4. Wie lernst du Texte, Rollen und Gedichte?

- | | | |
|-------------|--------------------------|--------|
| kurze Texte | ☐ | leicht |
| | ☐ | schwer |
| lange Texte | ☐ | leicht |
| | ☐ | schwer |

5. Benutzt du Nachschlagewerke?

- | | | |
|--------------------------------|--------------|---------------------------------------|
| ☐ oft | wenn ja, was | ☐ Lexika |
| ☐ wenig | | ☐ Wörterbücher |
| ☐ nein | | ☐ andere |
| | | ☐ Computer |

6. Geschichten erfinden und aufschreiben

- ☐ macht mir Spaß.
☐ mache ich nur in der Schule, wenn ich muss.
☐ gefällt mir nicht.

7. Ich arbeite im Unterricht

- ☐ gern mit den Schulbüchern.
☐ lieber mit meinen eigenen Büchern.

8. Wie schätzt du selbst deine Lesefähigkeit ein?

- ☐ gut, weil
☐ mir fällt das Lesen schwer, weil

9. Hast du lieber
☐ Deutsch
☐ Mathematik
10. Ich mache beim lauten Vorlesen Fehler,
☐ das ärgert mich.
☐ das ärgert mich nicht, weil meine Mitschüler Verständnis haben.
☐ ich finde es gut, wenn mich der Lehrer auf meine Fehler aufmerksam macht.
11. Wo erledigst du meistens deine Hausaufgaben?
☐ zu Hause
☐ in der Schule im Hort
12. Lässt du dir bei Lernschwierigkeiten von deinen Mitschülern helfen?
☐ ja
☐ gern und oft
☐ selten
☐ wir helfen uns gegenseitig
13. Mein Deutschlehrer hilft mir,
☐ wenn ich ihn um Hilfe bitte.
☐ wenn er merkt, dass ich nicht zurecht komme.
☐ hilft mir nicht.

D Freizeit

1. Arbeit am Computer

- ☐ ich kann zu Hause nicht den Computer nutzen
 - ☐ ich habe einen eigenen
 - ☐ ich nutze den Computer meiner Eltern
- wenn Nutzung, wie lange am Tag ☐ weniger als 1 Stunde
☐ mehr als 1 Stunde

2. Wie viele Stunden am Tag darfst du fernsehen?

- ☐ so viel ich will
- ☐ meine Eltern haben die Zeit auf Stunden begrenzt
- ☐ gar nicht

3. Hörst du dir in deiner Freizeit manchmal Kassetten oder CDs mit Märchen oder Geschichten an?

- ☐ oft
- ☐ selten
- ☐ gar nicht
- ☐ ich sehe mir lieber Märchen und Geschichten auf Video oder DVD an

4. Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?

- 1.
- 2.
- 3.

5. Du willst mit deinen Freunden ein Spiel spielen.

- ☐ Ich warte, dass mir jemand das Spiel erklärt.
- ☐ Wir lesen gemeinsam die Spielregeln
- ☐ Ich möchte den anderen die Spielregeln erklären.

Erklärung

Die vorliegende Arbeit wurde von mir selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich kann jedoch nicht ausschließen, dass das Resultat eigener Überlegungen oder die sinngemäße Wiedergabe bezeichneter Quellen mit dem Wortlaut anderer mir derzeit nicht bekannter Veröffentlichungen oder Quellen identisch oder diesem ähnlich ist.

Ich versichere, dass ich bisher keine Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema bei einer Prüfungsbehörde oder anderen Hochschule vorgelegt habe.

Sora, den 26.05.2009

Unterschrift: