Lesesozialisation
Ein Überblick über den Forschungsstand
Impressum

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

Autorin: Mag. Johanna Steinbrecher


Lektorat und Layout: Mag. Pia Gsellmann

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

Druck: Eigenvervielfältigung

Wien 2007
# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ........................................................................................................ 5

2. Grundlagen .................................................................................................... 6
   2.1. Definition Lesesozialisation ................................................................. 6
   2.2. Bedeutung des Lesens ......................................................................... 7

3. Vorschulische Lesesozialisation ................................................................. 8
   3.1. Vorstufen der Leseentwicklung ............................................................ 8
   3.2. Familiäre Einflussfaktoren ................................................................. 10
       3.2.1. Die Leseförderung und Leseerziehung durch die Eltern..................... 10
       3.2.2. Die allgemeinen Bedingungen familiärer Interaktion und Kommunikation ......................... 10
       3.2.3. Die Medienumwelt der Kinder .......................................................... 10
       3.2.4. Umgang mit Literatur innerhalb der Familie .......................................... 10
       3.2.5. Lesevorbild ...................................................................................... 11
       3.2.6. Besitz von Büchern ......................................................................... 12
       3.2.7. Vorlesen ........................................................................................... 12
       3.2.8. Prä- und paraliterarische Kommunikation ............................................. 15
       3.2.9. Familienklima .................................................................................. 16
       3.2.10. Erziehung – Leseerziehung ............................................................ 19
   3.3. Sprachliche Einflüsse ............................................................................ 20
       3.3.1. Sprache und sprachliche Interaktionen .............................................. 20
       3.3.2. Wortschatz ...................................................................................... 21
       3.3.3. Familiengespräche ......................................................................... 22
   3.4. Einfluss des sozioökonomischer Status ............................................... 23
       3.4.1. Sprache und sozioökonomischer Status ............................................. 23
       3.4.2. Bildungsgrad der Eltern .................................................................... 23
       3.4.3. Schichtzugehörigkeit ...................................................................... 24
       3.4.4. Einkommen ....................................................................................... 24
   3.5. Schulreife/Schulfähigkeit ..................................................................... 25

4. Unterrichtsbegleitende Lesesozialisation .................................................. 28
   4.1. Entwicklungsmodelle des Lesens ......................................................... 28
       4.1.2. Stadienmodell der Leseentwicklung nach Marsh .................................. 29
       4.1.3. Das Stadienmodell von Frith ................................................................ 30
       4.1.4. Stufenmodell von Ehri (1986) ............................................................. 31
   4.2. Modellannahme des Lesens ................................................................. 31
       4.2.1. Zwei-Wege-Modell nach Coltheart .................................................. 31
   4.3. Buchklub-Lesestufen ......................................................................... 32
4.4. Lese- und Rechtschreibschwäche ................................................................................ 35
  4.4.1. Definition von Lese- und Rechtschreibschwäche .................................................... 35
  4.4.2. Häufigkeit von Lese- und Rechtschreibschwäche ................................................... 35
  4.4.3. Problembereiche bei Lese- und Rechtschreibschwächen ........................................ 36
  4.4.4. Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwäche ..................................................... 36
  4.4.5. Prognose im Vorschulalter ..................................................................................... 38

4.5. PISA und PIRLS ........................................................................................................ 38

5. Lesesozialisation bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch............ 40
  5.1. Die Bedeutung der Erstsprache ................................................................................. 40
  5.2. Zweitspracherwerb und seine Probleme ................................................................ 41
  5.3. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung ............................................................ 42
  5.4. Methodisch-didaktische Grundlagen ....................................................................... 44

6. Literaturverzeichnis ....................................................................................................... 46
1. Einleitung

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

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


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

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

2.1. Definition Lesesozialisation


2.2. Bedeutung des Lesens

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

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

3.1. Vorstufen der Leseentwicklung


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


Im Folgenden wird auf die wichtigsten Vorläuferbedingungen näher eingegangen:

**Sensibilität für die schriftliche Sprache**

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

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

**Metalinguistische Bewusstheit**

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


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

**Phonologische Bewusstheit**


3.2. Familiäre Einflussfaktoren


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

3.2.1. Die Leseförderung und Leseerziehung durch die Eltern

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

3.2.2. Die allgemeinen Bedingungen familiärer Interaktion und Kommunikation

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

3.2.3. Die Medienumwelt der Kinder

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

3.2.4. Umgang mit Literatur innerhalb der Familie


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


3.2.5. Lesevorbild


3.2.6. Besitz von Büchern


3.2.7. Vorlesen

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


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


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


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

Außerdem konnte der Autor belegen, dass die Kinder später umso mehr Interesse an Büchern hatten, je früher die Eltern begannen ihnen vorzulesen. Kinder, denen früh vorgelesen wurde, lasen später regelmäßiger, forderten häufiger das Vorlesen ein, ließen
sich pro Aktivität mehr Bücher vorlesen, waren während des Vorlesens interessierter, genossen das Vorlesen mehr und verloren weniger leicht das Interesse am Buch während des Vorlesens. Kinder, die mit 24 Monaten schon Leserfahrung gemacht haben, entwickeln später mehr Interesse an Büchern als Kinder, die erst später die ersten Leserfahrungen machen.

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

**Gemeinsames versus dialogisches Lesen**


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

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

„**Immediate Talk**“ versus „**nonimmediate Talk**“

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


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

3.2.8. Prä- und paraliterarische Kommunikation


Die AutorInnen schreiben dazu Folgendes:

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

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

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


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

3.2.9. Familienklima


Das Familienklima lässt sich zwar nicht als unabhängige Bedingungsvariable des Lesens nachweisen, doch gehen die AutorInnen davon aus, dass das anregende Beziehungs- klima, die Gemeinsamkeiten der Familienmitglieder – vor allem bezüglich der Freizeit-
gestaltung – oft den Rahmen für ein günstiges Leseklima schaffen, ohne aber das Leseverhalten der Kinder direkt zu erklären.

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

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

**Cluster 1: „Integrationsschwache Interaktions- und Kommunikationsstruktur“**


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

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


In dieser Gruppe haben die Kinder eine ausgeprägte Lesepraxis. Sie lesen überwiegend gern, ein Drittel liest sogar täglich, der Fernsehkonsum weicht dagegen nicht von der
Gesamtstichprobe ab. Außerdem verfügen Kinder dieser Gruppe über die vielfältigeren Leseinteressen.

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


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

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

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

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

Das Leseverhalten dieser Kinder liegt im Durchschnittsbereich.


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

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


3.2.10. Erziehung – Leseerziehung

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


Die AutorInnen verstehen unter elterlicher Führung das Ausmaß der Erfahrungen, die das Kind in Obhut der Eltern machen kann, und wie oft ein Kind gefragt wird, etwas zu tun, anstatt direkt dazu aufgefordert wird. In der Eltern/Kind-Interaktion bedeutet das, inwieweit die Eltern Struktur vorgeben und Kontrolle ausüben. Die Führung wird anhand von Äußerungen der Eltern bestimmt und kategorisiert nach den Reaktionen, die die Äußerungen auslösen. Direktive Äußerungen verlangen nach sofortiger Reaktion, Fragen oder suggestive Äußerungen verlangen nach einer Antwort. Die dritte Kategorie be-
inhaltet Äußerungen mit informativem Charakter, diese geben nur beschränkt oder gar keine Richtung vor und ermöglichen so dem Kind, die Information zu nützen, um eine Entscheidung zu fällen. Die AutorInnen konnten feststellen, dass direkter Umgang mit Kindern die Wortschatzerweiterung hemmt (Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997; Landry, Smith, Swank, Assel & Vellet, 2001).

Schneewind (1999) beschreibt den idealen Erziehungsstil folgendermaßen:

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


3.3. Sprachliche Einflüsse

3.3.1. Sprache und sprachliche Interaktionen


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

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


### 3.3.2. Wortschatz


Sénéchal, Thomas und Monker (1995) untersuchten den Einfluss des gemeinsamen Lesens auf die Erweiterung des Wortschatzes. Sie stellten die Hypothese auf, dass Kinder
mehr neue Wörter lernen, wenn sie aktiv in das Geschehen eingebunden werden. In der Studie beobachtete man, dass die Gruppe von Kindern, die aktiv am Lesegeschehen teilnahm, z. B. durch Zeigen auf Bilder oder im Benennen der Bilder, mehr Wörter verstand und auch wiederholen konnte, als jene Gruppe, die nur passiv zuhörte.


3.3.3. Familiengespräche

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


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

3.4. Einfluss des sozioökonomischen Status


3.4.1. Sprache und sozioökonomischer Status

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


3.4.2. Bildungsgrad der Eltern


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

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

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


3.4.4. Einkommen


Kontra


Walberg und Tsai (1985) sowie White (1982) konnten zeigen, dass die Leistungsunterschiede bei Schulkindern und Adoleszenten mehr durch die häusliche literarische
Umgebung beeinflusst wurden als durch demografische Daten des sozioökonomischen Status.

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

3.5. Schulreife/Schulfähigkeit

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


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


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


Kognitive Voraussetzungen

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

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

Motivationale Voraussetzungen


Weiter sollte das Kind über eine charakteristische Arbeitshaltung verfügen. Es sollte Aufgaben motiviert, zielbewusst, überlegt und geplant ausführen können (Meyer, 1994). Eine voll entwickelte Leistungsmotivation mit Anspruchsniveaubildung lässt sich meist erst im Übergang zum Schulalter feststellen und wird daher als Kriterium für die Schulfähigkeit...
gesehen. Je höher die Leistungsmotivation, desto höher auch die Leistungsbereitschaft, die sich wiederum positiv auf den späteren Schulerfolg auswirkt.

**Emotionale Voraussetzungen**


**Soziale Voraussetzungen**

4. Unterrichtsbegleitende Lesesozialisation

4.1. Entwicklungsmodelle des Lesens


Schließlich kommt es zur letzten alphabetischen Phase mit voller Integration aller be­teiligten Verarbeitungsprozesse. Bei längeren Wörtern erfolgt eine Zerlegung in größere
Einheiten (z. B. häufig vorkommende Buchstabensequenzen), die beiden Prozesse treten stärker in Interaktion und mehr Wörter werden direkt aus dem Lexikon abgerufen.

4.1.2. Stadienmodell der Leseentwicklung nach Marsh


1. Stadium des linguistischen Ratens


2. Stadium des diskriminierenden Lernens


3. Stadium des sequenziellen Dekodierens

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

4. Stadium des hierarchischen Dekodierens

Auf dieser Stufe beginnen die Kinder ihr Wissen um die Regelmäßigkeit der Sprache voll- ständig anzuwenden. Das Kind lernt mit einer komplexen orthografischen Struktur umzu-
gehen und richtige Analogien während des Lesens anzuwenden sowie den Morphemaufbau zu beachten.

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

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

1. Logografisches Stadium

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

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

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

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


4.2. Modellannahme des Lesens

4.2.1. Zwei-Wege-Modell nach Coltheart


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

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

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

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

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

4.3. Buchklub-Lesestufen

Das Modell der Lesestufen wurde als didaktische Grundlage für die Medien des Öster-
reichischen Buchklubs der Jugend entwickelt und versucht alle Lesemodelle der Wissen-
schaft auf einer praktischen Ebene zu vereinen. Das Lesestufenmodell orientiert sich an
den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Leselehre, es jedoch wurde ge-
zielt darauf geachtet, dass diese praxisnah und gut in den Schulauftrag zu übertragen sind.
Der Buchklub bietet laufend zu jeder dieser fünf Lesestufen Musterübungen für den
Unterricht an (Quelle: http://www.buchklub.at).
1. Stufe: Lese-Basis

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

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


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

2. Stufe : Lese-Technik

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


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

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

Bei der phonologischen Strategie setzen Kinder Buchstabe für Buchstabe „lautierend“ (oder „zusammenlautend“) zu Wörtern zusammen.
Bei der lexikalischen Strategie erkennen die Kinder ganze Wörter – ihre Bedeutung und ihre Schreibweise – und speichern sie in ihrem Gedächtnis.

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

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

3. Stufe: Lese-Sicherheit

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

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

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

4. Stufe: Lese-Verständnis

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

Was steckt in einem Text? Welchen Sinn macht die Geschichte? Was soll das Gedicht? Was sagt mir die Gebrauchsanweisung? Was steht im Lexikon? Den Sinn eines Textes erfassen, ihm wichtige Informationen entnehmen und diese auch verarbeiten und anwenden können, sind die Ziele dieses Levels: aus einem literarischen Text genauso wie aus Sachtexten. Das kohärente, also das zusammenhängende Lesen, ermöglicht es, Texte in ihrer Komplexität zu verstehen und daraus eigene weiterführende Schlüsse zu ziehen.


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

5. Stufe: Lese-Reflexion

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

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

4.4. Lese- und Rechtschreibschwäche

4.4.1. Definition von Lese- und Rechtschreibschwäche


4.4.2. Häufigkeit von Lese- und Rechtschreibschwäche

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

**4.4.3. Problembereiche bei Lese- und Rechtschreibschwächen**


**4.4.4. Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwächen**

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

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


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


4.4.5. Prognose im Vorschulalter


4.5. PISA und PIRLS


Die wissenschaftlichen Kritikpunkte an der PISA-Studie sind zahlreich. Man bemängelt eine theoriearme Testerteilung, verzerrte Stichproben, die Geheimhaltung der Testaufgaben, die Testung einer Altersgruppe mit unterschiedlichen Einschulungsmodalitäten, etc. Ebenfalls problematisch ist die Reduktion der Ergebnisse auf einen Wert pro Land, die zu einem Wettbewerb zwischen den Ländern führt, obwohl die Ergebnisse nicht vergleichbar sind.
Die Studie wird in einem dreijährigen Turnus durchgeführt, wobei alle neun Jahre ein Bereich (Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften) vertieft untersucht wird. PISA 2003 hatte zwar als Schwerpunkt die Messung mathematischer Fertigkeiten, doch wurde auch die Lese-Kompetenz der SchülerInnen untersucht. Obwohl die Studie insgesamt umstritten ist, lohnt es sich die Ergebnisse genauer zu betrachten.


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

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

5. Lesesozialisation bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

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

5.1. Die Bedeutung der Erstsprache


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

Bei Kindern, die Angehörige sprachlicher Minderheiten sind, passiert allerdings häufig genau das: Die Entwicklung der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten. Der weitere Erwerb der Erstsprache wird in der Schule kaum oder gar nicht unterstützt. Sie lernen in einer Zweitsprache oder Fremdsprache lesen und schreiben, also werden z. B. Kinder, deren Mutter- und Familiensprache Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch etc. ist, auf Deutsch alphabetisiert.
Die Folge davon ist, dass sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweisprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, dass also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Das Resultat ist ein Phänomen, das mit den etwas umstrittenen Termi „Halbsprachigkeit“, „doppelseitige Halbsprachigkeit“, „Semilingualismus“ (Skutnabb-Kangas, 1983) bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache und daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte.


5.2. Zweispracherwerb und seine Probleme

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

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


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


**5.3. Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung**

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


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

„Es zeigte sich für gewöhnlich eine schwere Retardierung im Lesen, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde.“

(Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 85)

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

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

(Fthenakis/ Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 89)
Auch was die kognitive Relevanz der Muttersprache betrifft, spricht einiges für positive Auswirkungen zweisprachiger Erziehung in verschiedenen Intelligenzbereichen, wobei die eindeutige Interpretation, dass diese Effekte durch Bilinguismus verursacht sind, eher schwer nachzuweisen ist. Angeführt werden z. B. die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache) oder Verbesserungen im kreativen Bereich. Daneben gibt es Be- funde zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf ZuhörerInnen) etc., allerdings nur dann, wenn die Bedingungen, z. B. vom Elternhaus her, günstig sind, wenn aus- geglichener Bilinguismus vorliegt.

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

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

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

5.4. Methodisch-didaktische Grundlagen

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

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


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

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

(Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 108)

6. Literaturverzeichnis

Weblinks:

www.bielefelder-institut.de
www.buchklub.at
www.iea-austria.at
www.pisa-austria.at

Literatur:


Cummins, Jim: www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm


