

Expertise

Wirksamkeit von Sprachförderung

Hansjakob Schneider
Michael Becker-Mrotzek
Afra Sturm
Simone Jambor-Fahlen
Uwe Neugebauer
Christian Efing
Nora Kernen

Unter Mitarbeit von

Rebekka Nänny, Thomas Lindauer, Dieter Isler, Silvana Kappeler, Markus Linnemann, Maik Philipp

Im Auftrag

der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Management Summary	2
Einleitung	5
1 Grundsätzliche Überlegungen	6
1.1 Wirksamkeit	6
1.2 Wichtige Dimensionen der Sprachhandlungsdomänen	8
1.3 Diagnostik	9
2 Wirksame Sprachförderung im Bereich Lesen	11
2.1 Phonologische Bewusstheit	11
2.2 Leseflüssigkeit	16
2.3 Lesestrategie	22
2.4 Lesemotivation	26
3 Wirksame Sprachförderung im Bereich Schreiben	31
3.1 Grundfertigkeiten	35
3.2 Textproduktion und Schreibstrategien	43
3.3 Schreibmotivation und Selbstregulation	56
4 Wirksame Sprachförderung im Bereich Sprechen und Zuhören	62
4.1 Sprechen und Zuhören im Alltag	62
4.2 Zuhören und Verstehen im Unterricht	68
4.3 Sprechen im Unterricht	71
5 Sprachförderung in der Sekundarstufe II	75
5.1 Theoretische Aspekte und Relevanz	75
5.2 Forschungssituation	76
5.3 Empirische Evidenz	77
6 Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	82
6.1 Theoretische Aspekte und Relevanz	82
6.2 Forschungssituation	86
6.3 Empirische Evidenz	86
6.4 Empfehlungen	91
7 Die Empfehlungen im Überblick	93
7.1 Empfehlungen nach Stufen und Teilgruppen	95
7.2 Prioritäre Empfehlungen und Indikatoren guter Sprachförderung	98
7.3 Beispiele wirksamer Sprachförderung	100
Glossar	104
Autorinnen und Autoren	112
Literatur	113
Impressum	130

MANAGEMENT SUMMARY

Die Expertise zur Wirksamkeit der Sprachförderung wurde von der Bildungsdirektion Zürich in Auftrag gegeben und vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW sowie vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln verfasst. Sie basiert auf einer ausführlichen Recherche und Analyse der internationalen empirischen Literatur.

Über die untersuchten Altersstufen bzw. Bildungsetappen (frühe Bildung: 0–4; Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I und II) sowie Sprachdomänen (Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen) liegen empirische Befunde unterschiedlicher Breite und Qualität vor. Die Qualität von Untersuchungen wurde nach gängigen forschungsmethodischen Standards bestimmt: Die Studien sollten Vergleichsgruppen enthalten, die theoretischen Positionen und das forschungsmethodische Vorgehen sollen nachvollziehbar beschrieben sein, die Auswertung soll den Standards der statistischen Forschungspraxis genügen und alle relevanten Masszahlen ausweisen. Wo keine solchen Studien vorlagen, wurden auch Studien berücksichtigt, die diesen hohen Ansprüchen nicht vollständig genügen. Die Empfehlungen sind je nach Stand der Forschung prägnanter oder vorsichtiger formuliert.

Den empirisch belegten Aussagen werden Hinweise vorangestellt, die als solche nicht besonders gut erforscht sind, die aber den allgemeinen Rahmen für die einzelnen Massnahmen bilden können. Diese Hinweise sollen verdeutlichen, wie die konkreten Empfehlungen in der praktischen Bildungsplanung umgesetzt werden können.

Schulentwicklung: Sprachliche Bildung und Förderung sind ein zentrales Element von Schulentwicklung, denn sprachliche Entwicklungsprozesse müssen kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet werden. Eine solche kontinuierlich und systematisch angelegte sprachliche Bildung und Förderung sind nur in einer koordinierten Massnahmenplanung einer Schule möglich, so, wie es die Schulentwicklung vorsieht. Aus diesem Grund sollte jede Schule in ihrer Schulentwick-

lungsplanung einen zentralen, mit hoher Priorität versehenen Abschnitt über die sprachliche Bildung und Förderung enthalten. In diesem sollten eine positive Grundhaltung zu Mehrsprachigkeit und der Wille zur sprachlichen Förderung ebenso zum Ausdruck kommen wie die Verständigung auf ein gemeinsames Konzept. Denn nur wenn alle Lehrpersonen bis zu einem gewissen Grad die gleichen Förderprinzipien verfolgen, erfahren die Schülerinnen und Schüler eine systematische Förderung. In grösseren Schulteams kann eine Projektgruppe aus mehreren Personen die Entwicklung eines Sprachförderkonzepts initiieren und begleiten. Diese Gruppe muss vom Schulteam getragen und von der Schulleitung aktiv unterstützt werden.

Entwicklungsorientierung: Ein ganz wichtiger Punkt ist die Wahrnehmung und Einschätzung sprachlicher Entwicklungsprozesse. Im Rahmen der Schulentwicklung ist daher eine kompetenzorientierte Sichtweise anzustreben, die als Erstes danach fragt, was die Kinder und Jugendlichen schon können, um von da aus den Entwicklungsbedarf einzuschätzen. Nicht die Fehler und Defizite bilden den Ausgangspunkt pädagogischen und didaktischen Handelns, sondern das Schon-Gekannte. In diesen Zusammenhang gehört auch der Blick auf Mehrsprachigkeit: Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern eine Chance – für jeden Einzelnen wie auch für die Gesellschaft. Allerdings ist Mehrsprachigkeit kein Selbstläufer, sie bedarf der stetigen Entwicklung und Unterstützung. Eine solche Haltung, die von den Stärken und Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, stellt sich nicht von alleine ein. Sie muss im Schulteam erarbeitet und durch entsprechende Fortbildungen konkretisiert werden.

Handlungsorientierung: Ein weiterer wichtiger Punkt für sprachliche Förderkonzepte sind die fokussierten sprachlichen Ebenen oder Dimensionen. Wir alle nutzen Sprache, um damit unsere im weitesten Sinne kommunikativen Ziele zu erreichen, etwa jemandem eine Nachricht zukommen zu lassen, jemanden zu überzeugen oder um uns an einem guten Buch zu erfreuen. Aus diesem Grund sollten auch bei den sprachlichen Äusserungen der Schülerinnen und Schüler die hierarchiehöheren, komplexeren Kompetenzen des Lesens und Schreibens sowie des Sprechens und Zuhörens im Vordergrund stehen. Es sind diese handlungsbezogenen Fähigkeiten, aus denen die Motivation zum sprachlichen Lernen erwächst. Kinder sollen letzt-

endlich lernen mit Sprache zu handeln, also zu argumentieren, zu überzeugen, ihre Informationsbedürfnisse zu befriedigen usw. Die eher basalen, hierarchieniedrigen Fähigkeiten, etwa die orthografischen und grammatischen Aspekte, stellen notwendige Voraussetzungen für die hierarchiehöheren Aktivitäten dar. Sie sollten daher nicht als Selbstzweck behandelt werden, sondern als Voraussetzung für die hierarchiehöheren Kompetenzen. Das schliesst das Einüben dieser sog. Basisroutinen ein. Denn nur wer flüssig lesen und schreiben kann, entwickelt Spass und Freude am Umgang mit Literatur und kreativen Schreibprozessen.

Deutsch als Zweitsprache: Alle im Folgenden genannten Fördermassnahmen eignen sich grundsätzlich auch für Lerner mit Deutsch als Zweitsprache. Das gilt in besonderer Weise für die Trainings und Massnahmen zur Schulung von Basisfertigkeiten beim Lesen und Schreiben, denn sie verbessern die hierarchieniedrigen Fähigkeiten und setzen damit Kapazitäten für die hierarchiehöheren frei. Dennoch ist es bei DaZ-SchülerInnen grundsätzlich angezeigt, diese auch in zusätzlichen, kleineren Gruppen entsprechend ihres je spezifischen Bedarfs zu fördern. Bei DaZ-SchülerInnen handelt es sich um eine äusserst heterogene Gruppe, deshalb sind allgemeine Empfehlungen nur bedingt möglich. Als sicher kann aber gelten, dass die DaZ-Förderung in der Regel deutlich mehr als ein Jahr dauern sollte und für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten auch mehr als drei Jahre braucht.

Nach diesen allgemeineren Vorbemerkungen werden im Folgenden die Hauptempfehlungen der Studie als eine Art Checkliste zusammengefasst. Die folgenden **Indikatoren** können als Merkmale für eine wirksame Sprachförderung gelten:

Für die gezielte Sprachförderung ist es unabdingbar, dass Lehrpersonen über gute **diagnostische Fähigkeiten** verfügen und von praxistauglichen Diagnoseinstrumenten unterstützt werden. Für DaZ liegen im Kanton Zürich seit kurzem solche Instrumente vor. Im Regelunterricht sind verschiedene standardisierte Instrumente für die Einschätzung des Leseverstehens im Gebrauch.

Gerade auch für den Frühbereich sind diagnostische Fähigkeiten der Betreuungspersonen wichtig. Allerdings sind die Ausbildungsressourcen in den einschlägigen Berufsgruppen eher eingeschränkt. Aus diesem

Grund regen wir an, speziell geschulte Sprachförderkräfte mit dem Aufbau von Qualitätszirkeln in Einrichtungen wie Kitas oder Spielgruppen zu betrauen.

Mit hoher Priorität empfehlen wir die **Förderung der Basisfertigkeiten im Lesen und Schreiben**, die vor allem in den unteren Jahrgängen wirksam sind. Von Flüssigkeitstrainings im Lesen und Schreiben können schwache SchülerInnen bis in die oberen Stufen profitieren. Das gilt insbesondere für die Sekundarstufen B und C. Wirksame Fördermassnahmen für Basisfertigkeiten sollen über einen begrenzten Zeitraum regelmässig und in kurzen Sequenzen eingesetzt werden. Sie sollen zunehmend anspruchsvoller werden und klare Kriterien für den Übergang in eine höhere Stufe enthalten, damit die SchülerInnen ihren eigenen Fortschritt selber überwachen und nachvollziehen können.

Ähnlich hoch ist die Vermittlung von **Strategien für das Lesen und Schreiben** zu priorisieren. Sie kann ab der Mittelstufe einsetzen und soll bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit gepflegt werden. Die Vermittlung von Strategien soll sich auf die in dieser Expertise genannten, empirisch fundierten Konzepte beziehen, wobei der Modellierung von Strategien durch die Lehrperson besonderes Gewicht zukommen sollte. Lehrpersonen sollen also den Kindern laut denkend Einblicke in mögliche Überlegungen beim Lesen oder Schreiben geben. Der Einsatz von Strategietrainings setzt intensive Weiterbildung und Unterstützung mit Hilfsmaterialien voraus.

Die **Situierung im Unterricht** ist ein Prinzip, das mit zunehmendem Alter der SchülerInnen wichtiger wird. Unter Situierung wird in der Deutschdidaktik das Prinzip verstanden, dass schulische Aufträge (z. B. Lese- oder Schreibaufträge) in Situationen mit für die Kinder erkennbaren (oft kommunikativen) Funktionen eingebettet sind. Hilfreich ist zudem das Bereitstellen von Welt- und Sprachwissen, das für die Bearbeitung einer Aufgabe notwendig ist. Schliesslich ist es günstig, wenn die Schülerinnen und Schüler die Wirkung ihrer Bearbeitungen auf andere erfahren können und phasenweise kooperativ zusammenarbeiten können. Die Einbindung sprachlicher Aufträge in den **Fachunterricht** ist unter dem Aspekt der Situierung besonders wichtig, weil im Fachunterricht der konkrete Nutzen besonders deutlich erfahrbar ist: Sprachliches Können hilft beim Lernen.

Hilfreich könnte in diesem Bereich eine Sammlung von musterhaften Lernaufträgen sein, die guter Praxis entsprechen. Diese Aufträge umfassen neben situierten Aufgabenstellungen und Materialien auch konkrete Hinweise auf die (formative und gegebenenfalls summativ) Beurteilung. Die einzelnen Elemente der Aufträge sind zudem explizit didaktisch begründet. Vor dem Hintergrund dieser Informationen ist es für Teams von Lehrpersonen möglich, ihre Sprachförderpraxis weiterzuentwickeln (vgl. die Bemerkungen oben zur Schulentwicklung).

Zur Situierung der Sprachförderung gehören im weiteren Sinn auch die **digitalen Medien**. Sie sind in der Alltagswelt die üblichen Recherche- und Schreibwerkzeuge und sollten als solche auch didaktisch gezielt für die Sprachförderung (z. B. die Schreibförderung) genutzt werden.

Im Frühbereich und im Kindergarten ist das situierte Lernen der Normalfall. Hier lohnt es sich, besonders auf die Qualität der alltagssprachlichen Interaktionen zwischen Betreuungs- bzw. Lehrpersonen und den Kindern zu achten (z. B. Reformulierungen, Erweiterungen, generell das längere gemeinsame Nachdenken über ein Thema). Aber auch inszenierte Elemente wie das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches haben sich als wirksam erwiesen. Im Kindergarten ist überdies auch das gezielte Training von phonologischer Bewusstheit möglich und wirksam. Situierung im Frühbereich kann auch heißen, dass die alltagssprachlichen Interaktionen par excellence, nämlich die Interaktionen innerhalb der Familie, durch Elternarbeit in Richtung der eben genannten Aspekte verändert werden.

Kooperative Lernformen erhöhen die Eigentätigkeit der Lernenden und ermöglichen das Kennenlernen von anderen Standpunkten, was für die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen wichtig sein kann. Kooperatives Lernen kann bereits im Kindergarten bzw. in der Grund- und Basisstufe einsetzen und verschiedene Konstellationen umfassen:

Kind – Lehrperson: im Kindergarten bspw. beim Diktieren von Texten, in der Unterstufe bspw. beim Leseflüssigkeitstraining.

Kind – Kind: im Kindergarten bspw. im Schreibbüro, wo ein älteres Kind stellvertretend für ein jün-

geres literale Handlungen vornimmt; in der Unterstufe beim gemeinsamen Generieren von Ideen für einen Text, in der Mittel- und Oberstufe in der Form von anspruchsvolleren Schreibaufträgen, die eine wechselseitige Steuerung zwischen zwei Akteuren erfordern.

Mehrere Kinder gemeinsam: ab der Mittelstufe bspw. in komplexen Aufträgen, die mehrstufig sind und die verschiedensten schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungen eines Teams von SchülerInnen erfordern.

Generell wirksam sind didaktisch motivierte Massnahmen, die im Unterricht spürbar bei den SchülerInnen ankommen. Wenig wirksam sind demnach also Zugänge, die nicht didaktisch motiviert und durchdacht sind und wenig in den Unterricht eingreifen. Der Einsatz von digitalen Medien ohne didaktisches Konzept ist bspw. weitgehend wirkungslos.

Verschiedentlich ist bisher von der Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die Rede gewesen. Wir nehmen diesen Punkt deshalb nochmals gesondert auf: Die **Ausbildung** von Sprachförderkräften soll stufenspezifisch die hier zusammengefassten Förderprinzipien aufnehmen; die **Weiterbildung** von Sprachförderkräften soll auch innerhalb des Teams in Qualitätszirkeln stattfinden und je nach Bedarf auch unter Beizug externer SprachförderspezialistInnen erfolgen.

Zusammenfassend bedeutet das: Wir empfehlen ausdrücklich, Sprachförderung als Aufgabe der Schulentwicklung zu konzipieren und hier insbesondere Trainings für die Schulung der Basisfertigkeiten (Lese- und Schreibflüssigkeit), Massnahmen zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien, situiertes Lernen sowie kooperative Lernformen aufzunehmen. Diese Massnahmen erfordern eine ausreichende Weiterbildung der Lehrpersonen und Förderkräfte. Für den Frühbereich sind die Potenziale der alltäglichen Interaktionen ins Auge zu fassen, wobei die Sicherung der Förderqualität durch speziell ausgebildete Förderpersonen und Qualitätszirkel erfolgen sollte.

EINLEITUNG

Das Zentrum Lesen und das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache haben von der Bildungsdirektion Zürich den Auftrag für die Erstellung einer wissenschaftlichen Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung für die Bereiche frühe Kindheit (0–4 Jahre), die Volksschule (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I) und die Sekundarstufe II erhalten. Die Expertise soll folgende Punkte beinhalten:

1. Bestandesaufnahme der einschlägigen Literatur
2. Kriterien und Indikatoren für eine wirksame Sprachförderung
3. Fallbeispiele für *good practice* und Forschungsdesiderate
4. Empfehlungen für eine wirksame Sprachförderung im Allgemeinen sowie für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und / oder Kinder aus sozial benachteiligten Familien im Besonderen

Diesen Anforderungen trägt die Expertise wie folgt Rechnung: Die Bestandesaufnahme findet sich in den Kapiteln 2–6 in grosser Ausführlichkeit. Dort sind auch alle Empfehlungen angeführt. Diese Kapitel folgen im Wesentlichen einer fachlichen Logik und sind nach Sprachhandlungsbereichen geordnet (Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen). Für die Sekundarstufe II gelten, besonders im Bereich der Berufsschulen, ganz andere Bedingungen als für die übrigen Bildungsetappen. Deshalb wird die Sprachförderung auf dieser Stufe in einem separaten Kapitel behandelt (Kap. 5). Auch für den (Anfangs-)Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sind die Verhältnisse grundsätzlich anders als im Unterricht für Regelklassen, und auch in diesem Fall wurde ein eigenes Kapitel verfasst (Kap. 6).

Den Kapiteln zur Sprachförderung liegt jeweils die folgende Struktur zugrunde: Zunächst wird erklärt, welche Teilbereiche in den Unterkapiteln behandelt werden. Zu jedem dieser Bereiche werden dann in einem ersten Abschnitt **theoretische Aspekte** beleuchtet und zudem wird geklärt, worin die Relevanz des Bereichs liegt. In einem zweiten Unterkapitel wird der

Forschungsstand kurz umrissen. Das dritte Unterkapitel geht sodann ausführlich auf die **empirische Evidenz** ein und das vierte enthält die **Empfehlungen** zur Sprachförderung.

Die Kriterien für wirksame Sprachförderung finden sich bei den einzelnen Empfehlungen in den Kapiteln 2–6. Die Empfehlungen sind in Kapitel 7.1 nochmals zusammengefasst und unter der Perspektive der Bildungsetappen geordnet. Dort finden sich auch Hinweise auf spezifische Untergruppen (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, schwache SchülerInnen). Die wichtigsten Empfehlungen werden in gestraffter und priorisierter Form, im Sinne von **Indikatoren**, die bspw. Eine Schuleinheit für ihr Qualitätsmanagement nutzen könnte, in Kapitel 7.2 dargestellt. Abgerundet wird die Expertise durch zwei etwas ausführlicher beschriebene Fallbeispiele, die den Bezug zwischen den allgemeinen Indikatoren und der schulischen Praxis verdeutlichen sollen.

Wir danken unseren MitautorInnen und den weiteren beteiligten MitarbeiterInnen herzlich für ihre kompetenten Beiträge und die angenehme Zusammenarbeit.

Aarau und Köln, 30. April 2013,

Hansjakob Schneider und Michael Becker-Mrotzek

1 GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN

Dass Bildungsverantwortliche die Bildungspolitik auf der Basis empirisch gesicherten Wissens aufbauen wollen, ist ein sehr legitimes und begrüssenswertes Ziel. Die vorliegende Expertise versucht, solches Wissen zusammenzustellen. Allerdings ist das gesicherte Wissen nicht in allen Sprachbereichen gleich reichhaltig vorhanden – in einzelnen Domänen ist es sogar so gut wie inexistent. Diese Sachlage spiegelt sich auch in der vorliegenden Expertise: Nicht zu allen Sprachdomänen können empirisch gesicherte Empfehlungen für die Sprachförderung gemacht werden.

Damit unsere Empfehlungen richtig eingeschätzt werden können, legen wir in diesem Kapitel zunächst unser Verständnis des Begriffs der Wirksamkeit dar (1.1). Dieses Verständnis hat wichtige Konsequenzen für die Auswahl von empirischen Studien und auf die Ableitung von Empfehlungen aus Forschungsergebnissen. Weiter klären wir, welche Domänen der Sprache wir im Einzelnen untersuchen (1.2), und streifen das Thema «Diagnostik», das die Grundlage für jegliche Sprachförderung ist (1.3).

1.1 WIRKSAMKEIT

Im Jahr 2009 machten die Bildungsausgaben 27 % der Gesamtausgaben von Kantonen und Gemeinden aus. In absoluten Zahlen ausgedrückt gab die öffentliche Hand (Kantone und Gemeinden) 29.7 Milliarden Franken für die Bildung aus (BfS, 2012). Die Bildungspolitik stellt sich zu Recht die Frage, wie gut diese Mittel investiert sind. In diesem Zusammenhang haben in den letzten Jahren die Begriffe «Wirksamkeit» bzw. «Evidenzbasierung» in die Diskussionen um Bildung Einzug gehalten. Weil diese Begriffe unscharf sind, wollen wir hier unser Verständnis davon darstellen. Wir unterscheiden verschiedene Grade von Wirksamkeit:

Wirksamkeitsstudien sind üblicherweise wissenschaftlich-empirisch ausgerichtet, oft handelt es sich um Interventionsstudien mit quasi-experimentellem Design (Experimental- und Kontrollgruppe). Aber auch Studien, die keine Interventionen vornehmen, sondern SchülerInnen befragen und testen, ohne einzuwirken, werden in die Expertise aufgenommen. Sie liefern oft wertvolle Erkenntnisse über grundsätzliche Zusammenhänge (z. B. über den Zusammenhang von Motivation und Leseverstehen). Allerdings können solche Studien nicht mit der gleichen Sicherheit wie Interventionsstudien Handlungsempfehlungen abgeben, denn dass bspw. besonders motivierte LeserInnen auch erfolgreiche LeserInnen sind, sagt noch nichts darüber aus, ob man die wenig motivierten SchülerInnen motivational fördern kann; und schliesslich lässt sich durch solche Studien nicht schlüssig zeigen, dass von der Schule herbeigeführte Motivationssteigerungen die gleichen Effekte haben wie hohe Motivationen, die sich ohne besondere Interventionen beobachten lassen. Möglicherweise sind hohe Motivationen konfundiert mit anderen Variablen, die bspw. der sozialen Herkunft zuzuordnen sind.

Am aussagekräftigsten in Bezug auf Wirksamkeit sind also Interventionsstudien, ganz besonders Metaanalysen von Interventionsstudien, d. h. Studien, welche die Resultate einer grösseren Anzahl von Interventionsstudien zu einem Förderansatz bzw. Förderbereich darstellen und gewichten. Für den Bereich der Leseförderung existieren viele solcher zusammenfassenden Studien. Dennoch sind auch im Leseförderbereich viele sprachdidaktische Gepflogenheiten noch kaum erforscht. Anders liegt der Fall bspw. für die Domäne des Sprechens: Hier sind empirisch gesicherte Resultate nur spärlich vorhanden. In der vorliegenden Expertise werden, wo die Forschungslage unbefriedigend ist, Empfehlungen nicht oder nur mit angemessener Zurückhaltung und explizitem Hinweis auf ggf. bestehende Einschränkungen abgegeben.

Metastudien zeigen nicht nur auf, welche Ansätze – in der Regel im Vergleich zu anderen – wirkungsvoll sind, sie können auch keine oder eine negative Wirkung belegen. Die Expertise wird solche Ergebnisse ebenfalls berücksichtigen.

EXKURS: GLOSSAR DER VERWENDETEN STATISTISCHEN FACHBEGRIFFE

Mittelwert: Wie kann die zentrale Tendenz, der «typischste Vertreter» einer Verteilung, berechnet werden? Unter «Mittelwert» wird meist das arithmetische Mittel verstanden, welches sich aus der Summe der Einzelwerte dividiert durch die Anzahl der Werte ergibt. Hierbei ausgeblendet werden aber grundlegende Probleme, da u. a. nahezu immer die Zwischenstufen zwischen den Werten nicht definiert sind. Deshalb bildet der häufigste Wert (sog. Modalwert) die zentrale Tendenz oft besser ab.

Standardabweichung: Wie stark schwanken die individuellen Werte um den Mittelwert?

Aus unterschiedlichen Gründen ist neben der zentralen Tendenz einer Verteilung auch deren Variationsbreite interessant, d. h. wie stark die individuellen Werte vom Mittelwert abweichen. So wird häufig beobachtet, dass durch eine Förderung nicht nur der Gesamtmittelwert ansteigt, sondern auch die Variationsbreite abnimmt, d. h., dass eine homogenere Fähigkeit innerhalb der Gruppe vorliegt. Dies kann als Erleichterung für die Gestaltung des weiteren Unterrichts verstanden werden.

Aber auch der umgekehrte Fall ist nach einer Förderung zu beobachten: Wenn nach einer Förderung/Intervention die Streuung zunimmt, so haben die Teilnehmenden mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlich davon profitiert – einige Kinder sehr stark, andere dagegen nur sehr schwach. In diesem Fall kann eine Zielgruppenanalyse dazu führen, dass die Intervention spezifisch auf eine geeignete Zielgruppe fokussiert wird, die am stärksten von der Intervention profitiert.

Ein Mass für die Streuung ist die Standardabweichung. Im Bereich Mittelwert \pm eine Standardabweichung finden sich – bei Normalverteilung der Werte – 68 % aller Werte. Liegt also eine Person eine Standardabweichung über dem Durchschnittswert, so weisen 84 % (68 % + 32/2 %) aller Personen einen niedrigeren Wert auf.

Signifikanter Unterschied: Wenn genau genug geschaut wird, ist nichts gleich. Ob ein Unterschied zwischen Prä- und Posttestung oder zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe zufällig ist oder nicht, wird mit Hilfe eines Wahrscheinlichkeitstests bestimmt. Der Zufall kann nicht ausgeschlossen werden, aber es kann angegeben werden, wie wahrscheinlich es ist, dass der beobachtete Unterschied zufällig ist. Als Konvention gilt: Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 5\%$ wird von signifikant gesprochen, bei $p < 1\%$ von hochsignifikant.

Korrelation/Zusammenhang: Allgemein kann gesagt werden: Je höher zwei Merkmale miteinander korrelieren, desto besser kann von der Ausprägung des einen Merkmals auf diejenige des anderen geschlossen werden. Ob ein kausaler Zusammenhang besteht, ob also durch das eine Ereignis das andere verursacht wird, kann i. d. R. durch die Korrelation nicht beantwortet werden.

Der Korrelationskoeffizient r weist einen Wert zwischen -1 und $+1$ auf, dabei bedeutet der Wert -1 , dass immer, wenn Merkmal A vorliegt, Merkmal B NICHT vorliegt. Der Wert 0 gibt an, dass es keinen Zusammenhang zwischen den Merkmalen gibt. Der Wert $+1$ bedeutet, dass immer, wenn Merkmal A vorliegt, auch Merkmal B vorliegt.

Als Konvention wurde in den Sozialwissenschaften festgelegt:

Niedriger Zusammenhang: $r = 0 - 0.3$

Mittlerer Zusammenhang: $r = 0.3 - 0.7$

Hoher Zusammenhang: $r \geq 0.7$

Effektstärke: Wie bedeutsam ist der Effekt?

Wenn ein Unterschied besteht, der mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zufällig ist (siehe Signifikanz), ist die Frage noch ungeklärt, wie stark der Unterschied ist. Die Stärke des Unterschieds wird mit Hilfe der Effektstärke angegeben. Hierfür

wird die Differenz der zwei Gruppenmittelwerte (entweder zwischen Prä- und Posttestung oder zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe) gebildet und durch die Standardabweichung geteilt. Das Mass der Effektstärke ist also standardisiert und deshalb über verschiedene Untersuchungen hinweg vergleichbar.

Als Konvention wurde – ähnlich wie bei der Korrelation – festgelegt, dass die Effektstärke d bis 0.3 als gering, bis 0.5 als mittel und ab 0.7 als hoch bewertet wird.

Im Zusammenhang mit Varianzanalysen wird ein anderes Effektstärkenmass verwendet, das für die erklärte Varianz bei einer abhängigen Variable steht: η^2 . η^2 -Werte ab 0.01 stehen für kleine Effekte, Werte ab 0.06 für mittlere und ab 0.25 für starke Effekte (Rost, 2005, S. 173).

Wo Effektstärken in den beigezogenen Studien ausgewiesen sind, dokumentieren wir sie.

1.2 WICHTIGE DIMENSIONEN DER SPRACHHANDLUNGSDOMÄNEN

Wir verfolgen einen sprachhandlungsorientierten Zugang, der folgende vier Sprachhandlungsdomänen einschliesst: Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören. Den sprachreflexiven Bereich des Grammatikwissens klammern wir hier weitgehend aus. Die Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben wird jedoch einbezogen, da u. a. Metastudien der Frage nachgehen, ob Grammatikunterricht, der auf eine Förderung von Schreibkompetenzen abzielt, auch zu verbesserten Schreibleistungen beiträgt. Studien zu den basalen Schreibfähigkeiten «Rechtschreibung», «Handschrift» und (besonders für Sek I und II) «Tastaturschreiben» werden dann in die Betrachtungen einbezogen, wenn sie die Schnittstelle zu voraussetzungsreicheren Schreibfähigkeiten fokussieren.

Neben den Sprachhandlungsdomänen sind im Zusammenhang mit Sprachförderung noch einige zusätzliche Begriffe zu klären. Wir stellen, McElvany & Schneider (2009) folgend, für die Wirksamkeit folgende Frage: Für wen soll was in Bezug worauf gut sein? Aus dieser Frage ergeben sich folgende Kategorien:

Zielgruppen: Für wen soll eine Sprachfördermassnahme wirksam sein? Hier sind alle Heterogenitätsfaktoren zu berücksichtigen: Alter, Leistungsstärke, sprachliche Herkunft, Geschlecht usw.

Förderbereiche: Auf welche Bereiche beziehen sich wirksame Sprachfördermassnahmen? Hier sind die oben thematisierten Sprachhandlungsdomänen, aber auch die Dimensionen von Kognition, Motivation und sozialer Interaktion angesprochen: Eine Fördermass-

nahme bezieht sich bspw. auf die Förderung der Lesemotivation oder der Schreibflüssigkeit.

Förderansätze: Auf welche Weise findet die Förderung statt? Förderansätze können sich unterscheiden nach Art und Anzahl der Beteiligten (kooperatives Lernen findet bspw. unter SchülerInnen statt, in Tandems oder in Kleingruppen), nach dem Grad der Anleitung (Trainingseinheiten vs. Elemente des offenen Unterrichts) oder nach der Prozessart (z. B. Modellieren durch die Lehrperson vs. selbstgesteuertes Lernen).

Seit die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im deutschen Sprachraum Einzug gehalten hat (vgl. Klieme et al., 2003), wird ein Modell von Kompetenz favorisiert, das auf Weinert (2001) zurückgeht und das neben kognitiven auch soziale und motivationale Komponenten beinhaltet.

Im Folgenden werden die wichtigsten kognitiven (Abschnitt a), motivationalen (Abschnitt b) und sozialen (Abschnitt c) Komponenten grob umrissen und in ihrer Relevanz eingeschätzt. Diese Dimensionen werden in den Kapiteln 2–5 behandelt. Dort wird im Einzelnen auch diskutiert, welchen Stellenwert die einzelnen Kompetenzdimensionen für die jeweiligen Sprachhandlungsdomänen haben.

a) Kognitive Kompetenzanteile

Kompetenz wird in erster Linie als kognitive Fähigkeit oder Fertigkeit begriffen (Klieme et al., 2003, S. 72). Die Termini Fertigkeit und Fähigkeit beziehen sich dabei auf die Grundunterscheidung zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren kognitiven Leistungen (van Dijk & Kintsch, 1983). Unter hierarchieniedrigen Fertigkeiten werden basale kognitive Leis-

tungen gefasst, die bei kompetenten Personen im Normalfall automatisiert ablaufen (bspw. phonologische Bewusstheit, Buchstabenerkennung, Herstellung von lokaler Kohärenz, Wortschreibung bei geläufigen Wörtern). Hierarchiehöhere Fähigkeiten erfordern ein höheres Mass an bewusster Verarbeitung und werden als die eigentlichen Sprachfähigkeiten betrachtet. Sie liegen bspw. den PISA-Testaufgaben zugrunde. Eine typische Fähigkeit auf dieser Ebene ist das Herstellen von globaler Kohärenz (in allen Sprachhandlungsdomänen). In der neueren Sprachdidaktik wird immer deutlicher erkannt, dass die hierarchieniedrigen Fertigkeiten bei schwächeren SchülerInnen (auch in höheren Schulstufen) gefördert werden müssen.

b) Motivationale Dimension

Auch wenn Sprachkompetenz im Allgemeinen eher als kognitive Fähigkeit konzipiert wird, stellen Kognitionspsychologen doch in Rechnung, dass motivationale Faktoren wie Interesse oder Zielsetzungen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Schnotz & Dutke, 2004, S. 87). Motivation kann als das Bindeglied zwischen (nicht direkt beobachtbaren) Kompetenzen und der beobachtbaren Performanz (bspw. den sprachlichen Leistungen) verstanden werden. Wo kein Handlungsantrieb besteht, zeigen sich keine Handlungen und daher auch keine sichtbaren Leistungen.

Es ist eines der wichtigen Ziele der Schule, die Motivation für bildungsbezogenes Handeln auszubilden und zu erhalten. Nur auf diese Weise kann das Lernen in der Schule optimal ablaufen und sich im nachschulischen Leben fortsetzen. Interessanterweise heben Motivationstheorien zu den verschiedenen Sprachhandlungsdomänen auf unterschiedliche Konzepte ab. Insbesondere in der Lese- und in der Schreibforschung sind die Schwerpunktsetzungen deutlich verschieden. Während beim Lesen das Erwartungs-Wert-Modell (Möller & Schiefele, 2004; Vroom, 1964; Wigfield, Tonks & Lutz Klauda, 2009) eine wichtige Grundlage für die Forschung bildet, werden beim Schreiben v. a. Selbstregulation und Selbstwirksamkeit fokussiert (Glaser & Brunstein, 2008; Pajares & Valiante, 2006; Schunk & Pajares, 2009).

Motivation wird zudem in *intrinsische und extrinsische Komponenten* unterteilt. Intrinsische Motivation umfasst bspw. gegenstandsbezogene Handlungsantriebe (z. B. auf ein Thema gerichtet) oder bezieht sich auf

Aktivitäten, die aus sich heraus als befriedigend oder belohnend eingeschätzt werden, subjektiv bedeutsam oder emotional positiv besetzt sind (Deci & Ryan, 1985; Pekrun, 1993; Schiefele, 1996). Im Vergleich dazu meint extrinsische Motivation Antriebe, bei denen eine Handlung nicht um ihrer selbst willen ausgeführt wird, sondern äussere Einflüsse die Person zu ihrem Verhalten bewegen. Die Motivation entsteht also durch erwartete äussere Handlungsfolgen und führt z. B. zu einer Vermeidungshaltung angesichts negativer Konsequenzen. Ein extrinsisch motiviertes Verhalten hat damit instrumentelle Funktion.

c) Sozial-interaktionale Dimension

Eine dritte Dimension von Kompetenz kann als sozial-interaktional bezeichnet werden. Gelernt wird in der Schule immer in sozialen Situationen; und auch ausserhalb der Schule sind soziale Interaktionen wichtige Motoren für das Lernen. Deshalb ist es wichtig, Lernen in der Schule sozial-interaktiv zu situieren. Soziale Interaktionen betreffen zum einen die Beziehung von Lehrperson und SchülerInnen (etwa Klassenführungs-kompetenz oder Geduld der Lehrperson, vgl. Helmke, 2003), aber – und darauf weist die neuere Forschung in verschiedenen Gebieten hin – auch die Beziehung unter den SchülerInnen (z. B. *peer assisted learning*, vgl. Philipp, 2010).

1.3 DIAGNOSTIK

In dieser Expertise wird ein systematischer Überblick über die vorliegenden empirischen Evidenzen für wirksame Sprachförderung gegeben. Ausgeklammert wird dabei der Bereich der Diagnostik. Nach unserem Verständnis stellt die Diagnostik aber eine zwingend notwendige Vorbedingung für Förderung dar.

«Diagnostik [...] hat den Zweck, Informationen zur Optimierung des pädagogischen Handelns zu gewinnen. [Man] unterscheidet zwischen pädagogischer Diagnostik im engeren Sinne (Planung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen) und pädagogischer Diagnostik im weiteren Sinne, die alle diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Bildungsberatung umfasst.» (Reulecke & Rollett, 1977, zitiert nach Ingenkamp, 1991)

Nur wenn die individuellen Stärken und Schwächen eines Kindes bekannt sind, kann entschieden werden, ob – bzw. in welchen Bereichen – eine Förderung sinnvoll oder notwendig ist. Ohne eine vorgeschaltete Diagnostik kann eine Förderung im besten Fall nur gering effektiv sein. Wahrscheinlicher ist es, dass an den Schwächen eines Kindes «vorbeigefördert» wird. Ein Kind, das Schwierigkeiten bei der Lautdiskrimination hat, wird durch Übungen zu Verbbeugungen nur (weiter) Frustrationen aufbauen.

Der Erfolg von Förderung «hängt (u. a.) davon ab, dass man die individuellen Lernvoraussetzungen möglichst genau kennt (Diagnose) und einschätzen kann, welche der verfügbaren pädagogischen Behandlungsalternativen unter den gegebenen Randbedingungen die beste ist (Prognose)» (Langfeldt & Tent, 1999).

Die Diagnostik wird in dieser Expertise nicht separat behandelt, weil der Fokus auf die Förderung gerichtet sein soll. Den Bereich der Diagnostik für die in der Offerte umschriebene Altersspanne auch nur zu skizzieren, hätte den Umfang des Auftrags gesprengt.

Wir denken aber bei jeder Darstellung von möglicher Förderung die Diagnostik mit. Ohne eine genaue Untersuchung der individuellen kindlichen Ausgangslage erscheint es uns nicht sinnvoll, elaborierte Konzepte der Förderung umzusetzen, und dieses Wissen muss im Kompetenzprofil von SprachförderInnen fest verankert sein (Hopp, Thoma & Tracy, 2010).

2 WIRKSAME SPRACHFÖRDERUNG IM BEREICH LESEN

Lesekompetenz umfasst viele Aspekte des Lesens. Man kann den Begriff sehr eng fassen und nur diejenigen Teilkompetenzen einbeziehen, die sich auf Aspekte von Lesen beziehen, bei denen es noch nicht um Sinnverstehen geht (z. B. das Dekodieren von Wörtern). Man kann Lesekompetenz auch weiter fassen und Prozesse des verstehenden Lesens miteinbeziehen (z. B. das Entwickeln mentaler Repräsentationen im Ergebnis von Inferenzprozessen). Wenn man den Begriff der Lesekompetenz noch weiter fassen möchte, so sind auch andere Komponenten des Lesens interessant wie z. B. Wortschatz, Weltwissen oder Kapazitäten spezifischer Hirnleistungen (z. B. Arbeitsgedächtnisleistung). Diese Faktoren sind zwar relevant, sie sind aber nicht spezifisch für das Lesen, sondern spielen auch bei anderen sprachlichen Leistungen eine wichtige Rolle.

Das Konstrukt der Lesekompetenz ist also sehr komplex und wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. Es besteht aus verschiedenen Teilfähigkeiten. Dabei unterscheidet man zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Kompetenzen. Zu den hierarchieniedrigen Kompetenzen zählen Leseprozesse auf der Wort- und Satzebene wie z. B. das richtige Dekodieren von Wörtern und das genaue und automatisierte Lesen. Diese Fähigkeiten werden unter dem Begriff «Leseflüssigkeit» subsumiert und in Kapitel 2.2 ausführlich erläutert.

Beim satzübergreifenden Lesen werden hierarchiehöhere Kompetenzen notwendig, um das Textverständnis zu gewährleisten. Diese Fähigkeiten laufen im Gegensatz zum automatisierten Lesen nicht unbewusst ab, sondern werden bewusst eingesetzt, um z. B. Verständnisfragen zu lösen oder zentrale Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen. Aus der Perspektive der Förderung fassen wir sie unter dem Begriff der «Lesestrategien» zusammen. Innerhalb dieser Begrifflichkeit werden kognitive und metakognitive Prozesse voneinander unterschieden. Das Kapitel 2.3 widmet sich den Lesestrategien.

Die Motivation zu lesen ist das verbindende Element zwischen den einzelnen Teilkomponenten des Lesens. Der Grundgedanke bei der Förderung der Lesemotivation ist, dass durch die Lust am Lesen die Quantität der Lektüre gesteigert und damit die Lesekompetenz verbessert wird. Das Kapitel 2.4 behandelt die Lesemotivation.

Zunächst wird in Kapitel 2.1 die phonologische Bewusstheit erläutert. Diese ist nicht im engeren Sinne ein Teil der Lesekompetenz, sondern gilt als sog. Vorläuferfähigkeit. Studien belegen einen engen Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und späterem Schriftspracherwerb.

Für diese Expertise wurden die oben beschriebenen Teilbereiche des Lesens ausgewählt (phonologische Bewusstheit, Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Lesemotivation). Der Grund hierfür ist, dass die Förderung dieser spezifischen Bereiche nachweislich zu einer Verbesserung der literalen Fähigkeiten führt.

2.1 PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT

In den 1980er-Jahren ist das Konzept der phonologischen Bewusstheit zur Förderung des Anfangslesens und -schreibens entwickelt worden. In der Zwischenzeit wurden zahlreiche Studien durchgeführt, und es ist eines der empirisch am besten untersuchten Konzepte. Wie erwähnt bezieht sich seine Wirkung nicht einzig auf das Lesen, sondern auch auf die Rechtschreibung. Trotzdem wird die phonologische Bewusstheit, um Redundanzen zu vermeiden, hauptsächlich hier abgehandelt. Im entsprechenden Abschnitt zum Schreiben (3.1) wird auf den vorliegenden Abschnitt verwiesen.

2.1.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Phonologische Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit des Lesens

Für das spätere Lesen sind Vorläufer- oder Teilfertigkeiten des Lesens eine wichtige Grundlage. Vorläuferfertigkeiten für die schriftsprachliche Entwicklung werden in der frühen Kindheit und im Vorschulalter entwickelt. Eine besondere Rolle spielen neben allge-

meinen auditiven, visuellen, motorischen und sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Kompetenzen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung (Schneider, 2004). Diese ist Sammelbegriff für die Nutzung von Informationen über die Lautstruktur bei der Auseinandersetzung mit der gesprochenen und geschriebenen Sprache. In Schriftsystemen, die Phoneme durch Grapheme darstellen, ist das bewusste Verfügen über Phonemwissen eine wichtige Voraussetzung für die lautorientierte Schreibung.

Die phonologische Bewusstheit wird definiert als die Fähigkeit, die phonologische Struktur eines Wortes unabhängig von dessen Bedeutung wahrzunehmen, zu analysieren und zu manipulieren bzw. bei der Aufnahme, der Verarbeitung, der Speicherung und dem Abruf von sprachlichen Informationen Wissen über die lautliche Struktur der Sprache heranzuziehen. Die Elemente der phonologischen Bewusstheit gehen auf die Grundunterscheidung zwischen *Analyse* und *Synthese* zurück: Es geht einerseits um die Fähigkeit, Wörter in ihre Phoneme zu zerlegen (Analyse) und andererseits darum, aus Phonemen Wörter zu bilden (Synthese). Voraussetzung für diese Leistungen ist die Fähigkeit, Phoneme als separate Größen wahrnehmen zu können. Unterschieden werden die *phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn* (Fähigkeit, Wörter in Silben zu zerlegen und Silben zu einem Wort zusammenzufügen) und die *phonologische Bewusstheit im engeren Sinn* (einzelne Laute, bes. Anlaute, zu erkennen u. a.).

Die wichtigsten Bestandteile von Trainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit sind (vgl. Bertsch-Kaufmann, Gyger, Käser, Schneider & Weiss, 2006; Ehri et al., 2001):

Isolation von Phonemen: einen bestimmten Laut in einem Wort erkennen («Was ist der erste Laut von «Kamm»?»)»

Identität von Phonemen feststellen: den gleichen Laut in verschiedenen Wörtern erkennen («Welcher Laut kommt in allen drei Wörtern vor: Kind, nein, Hand?»)»

Kategorisieren von Phonemen: Erkennen von Phonem-Mustern und Abweichungen davon («Welches Wort gehört nicht dazu: Hand, Wand, Kamm?»)»

Segmentation von Phonemen: ein Wort (z. B. durch Klatschen) in seine Phoneme analysieren («Griff: /g/ /r/ /i/ /f/»)»

Tilgung von Phonemen: Erkennen, was von einem Wort übrig bleibt, wenn ein Phonem weggelassen wird («Was heisst «Klang» ohne das /k/?»), bzw. welcher Laut bei einem Wortpaar den Unterschied ausmacht («Welchen Laut nimmt man weg von «Kleid» zu «Leid»?»)»

Synthese von Phonemen: Zusammensetzen eines Wortes aus seinen Phonemen («Wie heisst das Wort /s/ /a/ /n/ /d/?»)»

Es ist heute kaum umstritten, dass die phonologische Bewusstheit zusammen mit Kompetenzen der Prosodie (dazu gehören Akzent, Intonation, Tempo u. a.) eine Hinführungsfunktion für den Schriftspracherwerb besitzen. Phonologische und prosodische Fähigkeiten gelten bereits im frühen Erstspracherwerb als zentral für den Erwerb von syntaktischen Kategorien (zum Begriff des *prosodic bootstrapping* vgl. Höhle & Weisenborn, 1999).

Insbesondere fremdsprachige Kinder weisen im phonologischen und prosodischen Bereich Defizite auf, weshalb sich Förderprogramme zur Entwicklung phonologischer Kompetenzen häufig an diese Gruppe wenden. Denn was in der Erstsprache ohne Druck und über einen längeren Zeitraum erworben wird, muss im Zweitspracherwerb von MigrantInnen möglichst schnell vonstattengehen, damit der Anschluss an den Lernstoff gewährleistet ist.

Phonologische Bewusstheit in verschiedenen Schriftsystemen

Die Bedeutsamkeit von Kompetenzen im phonologischen Bereich für das Lesen und Schreiben hängt unter anderem von der Phonem-Graphem-Beziehung eines Schriftsystems ab. Das deutsche Schriftsystem befindet sich bezüglich lautgetreuer Schreibung innerhalb der europäischen Sprachen nach Spencer (1999) etwa im Mittelfeld. Es liegt zwischen den Extremen Finnisch (regelmässig lautgetreue Schrift) und Englisch (relativ unregelmässig lautgetreu). Es lässt sich daher annehmen, dass phonologische Bewusstheit für die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten im Deutschen von Bedeutung ist.

Bertschi-Kaufmann et al. (2006, S. 8) geben einen Überblick über sprachvergleichende Forschungen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) im Zusammenhang mit phonologischer Bewusstheit. Es zeigt sich eine Korrelation zwischen der Prozentzahl der von LRS Betroffenen und der Zunahme der Unregelmässigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung in den jeweiligen Schriftsystemen (vgl. die Übersicht in Spencer, 2000). Aber auch bei unauffälligen Kindern finden sich Zusammenhänge, die in dieselbe Richtung weisen: So lesen bspw. deutsche Kinder Wörter schneller und korrekter als englische (vgl. Landerl, Wimmer & Frith, 1997). Zudem sind im Deutschen die Strategien für den frühen Leseerwerb überwiegend alphabetischer Natur, im Englischen hingegen kommen relativ häufig Strategien vor, die das Schriftbild ganzer Wörter fokussieren (Valtin, 1997).

Diese Befunde weisen auf die Wichtigkeit der Phonem-Graphem-Beziehung für das Lesen und Schreiben hin. Entsprechend erweist sich die phonologische Bewusstheit als wirksam für die Entwicklung verschiedener schulsprachlicher Kompetenzen: Marx, Jansen & Skowronek (2000) zeigen anhand von Daten des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (BISC), dass die prognostische Validität einer Kombination von phonologischer Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung bezogen auf die Lese- und Rechtschreibleistungen in der Schule sehr gut ist. Zehn bzw. vier Monate vor der Einschulung wurden Kinder mit dem BISC getestet. Die Ergebnisse dieser Tests korrelierten sehr bis hochsignifikant mit den Lese- und Rechtschreibleistungen dieser Kinder in der zweiten Klasse.

Situation in der Deutschschweiz

Nicht nur in verschiedenen Sprachgebieten lässt sich der Einfluss des jeweiligen Phonem-Graphem-Verhältnisses nachweisen, auch in ein und demselben Sprachgebiet können mehr oder weniger deutlich unterschiedliche varietätenspezifische Phänomene in der Rechtschreibung beobachtet werden. Ein typischer Fall hierfür ist das schweizerdeutsche im Vergleich zum binnendeutschen Dialektgebiet. Diese Gebiete unterscheiden sich bspw. in der lautlichen Realisierung von Doppelkonsonanten oder in der Vokalisierung des Phonems [r] (vgl. die schweizerische vs. die norddeutsche Aussprache des Wortes «Vater»). Schmidlin (2003)

hat die Rechtschreibung von Kindern in Zürich mit der von Kindern im schwäbischen Raum und solchen aus Hamburg verglichen und dabei die Varietät als Faktor identifiziert, der einen Teil der Rechtschreibphänomene erklärt. Auch dieses Resultat belegt den Einfluss des Phonemsystems auf den Schriftspracherwerb.

Insgesamt ist aus theoretischer und empirischer Sicht die zentrale Stellung des Phonologischen in Bezug auf den Schrifterwerb unbestritten. Allerdings lässt sich aus dieser Situation nicht eindeutig ableiten, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit denselben Effekt auf die frühen schriftlichen Fähigkeiten hat wie die natürlicherweise feststellbaren Unterschiede zwischen Kindern mit stärker oder schwächer ausgeprägter phonologischer Bewusstheit oder zwischen Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen bzw. -varietäten (vgl. die Bemerkungen in Abschnitt 1.1). Dazu sind Studien notwendig, die Effekte von Förderprogrammen nachweisen können. Solche Studien werden in den folgenden beiden Abschnitten beleuchtet.

2.1.2 Forschungssituation

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit (in der Folge abgekürzt PB) lässt sich, verglichen mit der Förderung hierarchiehöherer Fähigkeiten, einfach in hoch strukturierten Trainings operationalisieren. Zudem sind Klatsch- und Reimspiele in der Kindergarten- und frühen Primarschulstufe bei den Lehrpersonen schon immer gut verankert gewesen, so dass die Implementierung der Trainingseinheiten auf grundsätzliche Akzeptanz stösst. Dies mögen Gründe dafür sein, dass Trainings der phonologischen Bewusstheit ausserordentlich gut erforscht sind. Die Metaanalysen von Ehri (2004) und Ehri et al. (2001) untersuchten 96 Einzelstudien aus verschiedenen Sprachgebieten im Hinblick auf die frühe Leseentwicklung. Im deutschen Sprachraum sind v. a. die zahlreichen Studien aus dem Umfeld des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache zu nennen (zusammengefasst bspw. in Schneider, 2004).

2.1.3 Empirische Evidenz

Entsprechend der hohen Dichte von empirischen Studien zur PB liegen auch belastbare Resultate zur Wirksamkeit vor. So zeigen Leong & Joshi (1997), dass die phonologische Verarbeitungskapazität die orthografische Verarbeitung unterstützt und dass letztere im

Verlauf des Schriftspracherwerbs ihrerseits die phonologische Verarbeitungskapazität positiv beeinflusst. Ehri et al. (2001) bestätigen in einer Metaanalyse von 96 (quasi-)experimentellen *Peer-Review*-Studien zur Wirksamkeit von einzelnen PB-Förderprogrammen, dass Förderprogramme für phonologische Bewusstheit generell positive Wirkungen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, der Lesegeschwindigkeit und der Rechtschreibung haben (vgl. Tab. 1).

Abhängige Variable	d Post-Test	d Follow-up 1	d Follow-up 2
Phonologische Bewusstheit	0.86	0.73	keine Angaben
Lesen	0.53	0.45	0.23
Rechtschreibung	0.59	0.37	0.20

Tabelle 1: Stärken der Effekte (d) des PB-Trainings auf phonologische Bewusstheit, Lesen und Rechtschreibung (zusammengestellt nach Ehri et al., 2001, S. 260 ff.)

Die Wirksamkeit von PB-Trainings nimmt nach Ehri et al. (2001) mit zunehmendem Alter der Kinder ab ($d=1.25$ für Lesefähigkeit bei Vorschulkindern; $d=um\ 0.48$ für die anderen Altersstufen). Die wirksamste Gesamtdauer des Programms liegt zwischen 5 und 18 Stunden ($d=0.91-1.13$). Bei längerer Dauer nimmt die Effektstärke ab. Die Effekte sind am stärksten bei Settings mit einzelnen Kindern oder mit Kleingruppen ($d=1.0$ bzw. 0.94). Trainingsformen, die Grapheme einbeziehen, sind reinen phonologischen Trainings überlegen ($d=0.67$ vs. 0.38).

Generell profitieren Kinder mit Risiken für den Leseerwerb (besonders niedrige Ausgangswerte für phonologische Bewusstheit, Lesen, sozioökonomischen Status, kognitive Fähigkeiten und hohe Ausgangswerte für Spracherwerbsverzögerungen) stärker vom PB-Training als unauffällige Kinder oder Kinder mit diagnostizierten Störungen (Lese-Rechtschreib-Schwäche bei durchschnittlicher Intelligenz) ($d= 0.86$ vs. 0.47 vs. 0.45).

Über Kinder mit der Schulsprache als Zweitsprache machen Ehri et al. (2001) keine Angaben, weil phonologische Bewusstheit sprachspezifisch ist: Die Fähigkeit, in der Herkunftssprache Phoneme zu erkennen und zu manipulieren, gewährleistet nur bedingt dieselbe Fähigkeit in der Zweitsprache, weil deren Phonemsystem sich mehr oder weniger deutlich vom System der Erstsprache unterscheidet. Allerdings ist zu vermuten, dass ein überdurchschnittlicher Anteil der

Kinder mit Risiko (s. o.) auch einen fremdsprachlichen Hintergrund hat. Weber, Marx und Schneider (2007) zeigen, dass das Training der «phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne» (also sich einzelner Laute und ihrer Beziehung zu Schriftzeichen bewusst zu sein) die Leistungen von Migrantenkindern zwar ähnlich stark verbessert wie von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Allerdings bleibt die Kluft zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und solchen mit Deutsch als Zweitsprache bestehen, wenn beide Gruppen Trainings zur PB erhalten.

Das Würzburger Trainingsprogramm

Das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (Küspert & Schneider, 2003) wurde für alle Schülerinnen und Schüler (inkl. Risikokinder; Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache) entwickelt. Es erstreckt sich über ein halbes Jahr und soll zehn Minuten pro Tag eingesetzt werden.

Es besteht aus sechs Übungseinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauen und den Kindern Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache vermitteln sollen. Im Vordergrund steht die akustische Diskrimination bzw. die Abstraktion von sprachlichen Segmenten wie Wörtern, Silben und Phonemen. Es umfasst folgende, aufeinander aufbauende Übungsabschnitte:

Lauschspiele stehen am Anfang des Trainings, mit ihnen sollen sich die Kinder auf die Geräusche in ihrer Umgebung konzentrieren und das genaue Zuhören einüben.

Reimspiele: Durch den Umgang mit Reimen wird das Verständnis für die Identität von Lautgruppen gefördert.

In der Einheit **Sätze und Wörter** wird den Kindern gezeigt, dass sich Sätze in kleinere Einheiten, in Wörter, zerlegen lassen. Weitere Aufgaben bestehen darin, Wörter hinsichtlich ihrer Länge zu vergleichen.

Silben: Die Kinder lernen, vorgegebene Reime zu Wörtern zusammenzufügen (Synthese) und Wörter in ihre Silbenbestandteile zu zerlegen (Analyse).

Anlaute: Hier geht es um die Identifikation/Manipulation des ersten Lautes im Wort. Dabei werden

zunächst relativ leicht zu erkennende Phoneme wie Vokale oder dehnbare Laute behandelt.

Analyse und Synthese von Phonemen: Die Kinder lernen, sich auf die Laute innerhalb eines Wortes zu konzentrieren, wobei mit Übungen zur Phonemsynthese (Zusammenziehen einzelner Laute zu einem Wort) begonnen wird, gefolgt von der Phonemanalyse, bei der die Kinder Wörter in ihre Lautbestandteile zerlegen müssen.

Das Förderprogramm wurde bereits mehrfach empirisch untersucht (z. B. Küspert, 1998; Roth, 1999; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000). Die Resultate weisen übereinstimmend auf positive Wirkungen bezüglich Lesegeschwindigkeit und Orthografie hin. Je nach Lernbereich und Bereich der Förderung werden positive Wirkungen bis in die fünfte Primarklasse (Schneider & Näslund, 1997) bzw. bis in die zweite Primarklasse nachgewiesen (Schneider et al., 2000). Es wird festgehalten, dass die Effekte für die Rechtschreibung stärker ausfallen als für das Lesen. Das Programm gleicht Unterschiede zwischen Kindern mit Dyslexie-Risiko und unauffälligen Kindern einigermaßen aus. Kinder mit Dyslexie-Risiko werden mit dem oben erwähnten BISC ermittelt, darunter sind natürlich auch viele fremdsprachige Kinder, die das Laut- und Silbensystem des Deutschen noch nicht vollständig erworben haben. Auch die Migrationsgruppe profitiert also von der Förderung der phonologischen Bewusstheit.

Das Würzburger Programm hat aber auch Kritik hervorgerufen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2006): Brügelmann (2003) hat anhand einer Reanalyse der Daten zur phonologischen Bewusstheit aus dem LOGIK-Projekt von Andreas Helmke und Wolfgang Schneider forschungsmethodische Mängel beanstandet. Er weist darauf hin, dass die guten Vorhersageergebnisse des BISC wesentlich durch einen künstlichen Effekt entstanden seien: Die Altersgruppen seien nicht nach Schulalter, sondern nach Lebensalter konstruiert worden. Dies habe zur Folge gehabt, dass die Gruppe der langsam lernenden Achtjährigen (die ein Jahr später eingeschult wurden oder die erste Klasse wiederholten) sich entgegen ihrem Lebensalter noch in der ersten Klasse befunden hätten, sie seien aber statistisch in die Gruppe der Zweitklässler eingeteilt worden. Gerade die langsamen LernerInnen gehören aber vermehrt zu den eher sprachschwachen Kindern, so dass die Effekte

künstlich durch die Erwartung entstanden seien, dass ein Teil der Erstklässler so gut sein müsste wie die Zweitklässler. Scheide man diese langsam Lernenden aber aus den Berechnungen aus, dann reduzierten sich einige wichtige statistische Werte so stark, dass Berechnungen keinen Sinn mehr ergeben. Brügelmanns Einwände sind nicht als Widerlegung der Wirksamkeit des Konzepts von phonologischer Bewusstheit zu verstehen, sondern eher als In-Frage-Stellen von Einzelresultaten.

Eine vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes unterstützte Studie zum Würzburger Trainingsprogramm kommt zu Resultaten, die mit den oben berichteten Ergebnissen der Studien aus dem Umfeld von Wolfgang Schneider vergleichbar sind (vgl. Gräsel, Gutenberg, Pietzsch & Schmidt, 2004). Dort wird zudem die Wirkung auf Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund differenziell nachgewiesen. Sie fällt ähnlich positiv aus wie für die Gruppe der Kindergartenkinder mit Deutsch als Erstsprache. Allerdings beziehen sich die Resultate einzig auf das Kindergartenalter, sie weisen also nur Effekte bezüglich der phonologischen Bewusstheit nach, nicht aber Wirkungen auf den späteren Erwerb der eigentlichen Schriftlichkeit.

Kon Lab

Zu erwähnen ist schliesslich das Kon-Lab-Programm von Penner (z. B. 2005). In diesem Förderprogramm, das speziell für Migrantenkinder entwickelt wurde, ist u. a. die phonologisch-prosodische Dimension (z. B. Sprachrhythmus) ein Teil eines umfassenderen Angebots. Dem Kon-Lab-Programm liegt die Idee des bereits erwähnten *bootstrapping* zugrunde, d. h. der Fähigkeit von kleinen Kindern, sprachlich relevante Grundregularitäten eigenständig zu entdecken. Penner (2005) hat die Wirksamkeit seines Kon-Lab-Programms an einer Stichprobe von Kindergartenkindern (mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache) in einer Interventionsstudie überprüft. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Interventionsgruppe erzielten in allen untersuchten Teilbereichen (phonologische Bewusstheit, Prosodie, Morphologie und Sprachverstehen) signifikante Lernzuwächse. Die Resultate sagen jedoch nichts über die längerfristige Wirkung auf den Schrift-erwerb aus, da dazu keine Daten erhoben wurden. Gemessen wurden vor allem Leistungen, die sehr eng

auf die in der Intervention geförderten und sehr spezifischen Teilkompetenzen abgestimmt waren (z. B. Silben segmentieren oder Plurale bilden). Ob diese Teilkompetenzen wirklich das Potenzial haben, den Schulerfolg von Migrantenkindern stark und nachhaltig positiv zu beeinflussen, kann bezweifelt werden. Auf jeden Fall sind die abhängigen Variablen nicht zu vergleichen mit den Zielvariablen der anderen oben besprochenen Studien (nämlich Lesegeschwindigkeit und Rechtschreibung). Zudem ist im Kon-Lab-Programm die Wirksamkeit der phonologischen Komponente nicht separat ausgewiesen worden, sondern lediglich die Wirksamkeit des gesamten Programms, das aus sehr heterogenen Förderteilen besteht. Aus forschungsmethodischer Sicht muss überdies bemängelt werden, dass die Untersuchung nicht dem *State of the Art* entspricht: Es fehlen bspw. die Beschreibung des statistischen Vorgehens und zentrale statistische Masszahlen. Zudem ist der Evaluator des Programms gleichzeitig der Autor und ökonomisch Begünstigter, was aus forschungsethischer Sicht problematisch ist. Schliesslich ist die Studie u. W. in keiner vom Autor unabhängigen Publikation veröffentlicht worden.¹ Im Projekt «Spielgruppe plus» wurde das Programm ebenfalls eingesetzt. Allerdings weist die Evaluation davon keine verlässlichen Resultate nach (Diez Grieser & Simoni, 2008; vgl. auch Abschnitt 6.3.3). Die genannten Einwände führen uns zum Schluss, die empirischen Resultate mit grosser Vorsicht zu interpretieren und daraus keine Handlungsanweisungen abzuleiten.

2.1.4 Empfehlungen

Trainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit können generell empfohlen werden. Besonders wirksam sind sie, wenn sie nicht einzig Phoneme einbeziehen, sondern auch Grapheme, wenn sie vorschulisch einsetzen und wenn sie eine Gesamtdauer von nicht mehr als 18 Stunden vorsehen. Im deutschen Sprachraum hat sich beim wirksamen Würzburger Programm eine tägliche Dauer von zehn Minuten über ein halbes Jahr hinweg durchgesetzt. Das Programm bewirkt einen schnelleren Einstieg in den Erwerb der

Schriftlichkeit, insbesondere des fließenden Lesens und der Rechtschreibung. Profitieren können vom Programm besonders auch Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen für den Schrifterwerb. Auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden mit dem Würzburger Programm wirksam gefördert.

2.2 LESEFLÜSSIGKEIT

2.2.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Die aktuelle IGLU-Studie von 2011 (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2011) hat in Deutschland eine Risikogruppe von leseschwachen Schülerinnen und Schülern (15.4 %) ausgemacht, die dringend Förderung benötigt. Bos et al. betonen, dass die basalen Lesekompetenzen der Kinder unzureichend entwickelt sind und bei der Förderung der Schwerpunkt auf das flüssige Lesen gelegt werden sollte. Denn wenn die Leseflüssigkeit nur unzureichend ausgebildet ist, ist das Leseverständnis nicht gesichert (Bos et al., 2011, S. 22).

Im Folgenden wird das Konstrukt Leseflüssigkeit erklärend dargestellt. Die Leseflüssigkeit zählt zu den durch zahlreiche Forschungsergebnisse gut dokumentierten Komponenten des Lesens. Sie soll zunächst im Gesamtkonstrukt Lesekompetenz verortet und erläutert werden.

Die Leseflüssigkeit gehört zu den sog. hierarchieniedrigen Kompetenzen auf der Wort- bzw. Satzebene. Übergeordnet ist ihr der Begriff der Lesefertigkeit. Diese umfasst die basale technische Kompetenz des Dekodierens. Hierbei entschlüsseln LeserInnen die schriftlichen Zeichen, indem sie ihnen entsprechende (konventionalisierte) Bedeutungen zuordnen.

Leseflüssigkeit als Teil der Lesefertigkeit ist ein komplexes Konstrukt. Da die deutsche Lesedidaktik diesen Bereich des Lesens bislang eher am Rande diskutiert hat, wird im Folgenden die theoretische Modellierung des Begriffs anhand der angloamerikanischen Leseforschung vorgenommen. Die Leseflüssigkeit vereint die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zu lautem und leisem Lesen, welche es ermöglicht, die Bedeutung des Gelesenen zu erschlies-

1 In der EvaniK-Studie werden zwar auch Klassen erwähnt, die mit dem Kon-Lab-Programm gearbeitet haben, aber die Wirksamkeit wird in jener Studie weder nachgewiesen, noch werden diese Klassen separat ausgewiesen (Koch, 2011, vgl. unten Abschnitt 6.3.3).

sen (Rosebrock & Nix, 2006, S. 94). Im Folgenden werden diese Einzelkomponenten kurz dargestellt.

Akkuratheit der Dekodierung (accuracy): Nur das fehlerfreie Erlesen von Wörtern führt zur schnellen und sicheren Bedeutungerschliessung, denn falsch erlesene Wörter führen zu Bedeutungsveränderungen (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough & Beatty, 1995). Schwächen auf dieser basalen Ebene führen notwendigerweise zu Einschränkungen im Textverständnis.

Automatisierung (automaticity): Das Lesen muss automatisiert werden, damit so wenige kognitive Ressourcen für den Dekodierprozess eingesetzt werden, dass genügend Kapazitäten für Bedeutungerschliessungen bzw. Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen (Samuels, LaBerge & Bremer, 1978).

Geschwindigkeit (reading speed): Die Lesegeschwindigkeit setzt sich aus Akkuratheit und Automatisierung zusammen. Disfluente, langsame Leser zeigen Schwächen im Leseverständnis, weil sie zu viele Informationen im Arbeitsgedächtnis speichern müssen (Berliner & Casanova, 1988; Brown & Hirst, 1983).

Prosodisches Lesen (prosodic parsing/reading with expression): Der Leser sollte im Stande sein, den Text in sinnkonstituierende Einheiten einzuteilen und diese durch seine Betonung deutlich zu machen. Ein Leser, der einen Text zwar zügig und mit nur wenigen Fehlern, jedoch ohne jegliche Betonung lesen kann, wird den Text wahrscheinlich nicht umfassend verstehen (Schreiber, 1991).

EXKURS: ERLÄUTERUNG DER BEREICHE PRIMARSCHULE UND SEKUNDARSTUFE

Die Primarschule zeichnet sich gegenüber den weiterführenden Schulformen durch eine hohe Heterogenität der Schülerschaft aus. Gemäss Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer (2008) starten die Kinder mit grossen Unterschieden z. B. im Bereich der phonologischen Bewusstheit (Martschinke & Kammermeyer, 2003) in die gemeinsame Bildung. Bei der Durchführung von Interventionsstudien zeigt sich, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder problematisch sind (s. Abschnitt 2.2.3). Hinzu kommt, dass im Bereich der Primarschulen die Forderung nach individueller Förderung besteht, die damit gleichzeitig die Umsetzung allgemeiner Programme schwierig macht (Martschinke, 2012). Für die Förderung von Leseflüssigkeit bedeutet dies im Umgang mit Primarschülerinnen und -schülern, dass sensibel vorzugehen ist: Lautes Vorlesen vor der gesamten Klasse gilt als «Vorführeffekt» und ist aus grundschuldidaktischer Sicht nicht zu empfehlen. Als Lautleseübung ist hier sicherlich ein Tandem mit einem gleichaltrigen *Peer* zu bevorzugen.

2.2.2 Forschungssituation

Die deutschsprachige Forschungsgemeinschaft führt die durch die vergleichenden Schulleistungsstudien wie PISA (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008) oder IGLU (Bos et al., 2003) konstatierten Defizite (neben den hierarchiehöheren Verstehensdimensionen) vor allem auf Probleme bei der Lesemotivation zurück (Trenk-Hinterberger, Nix, Riekmann, Rosebrock & Gold, 2008). Demzufolge dominieren im deutschsprachigen Raum Fördermassnahmen, die auf die Lesemotivation ausgerichtet sind.

Rosebrock & Nix (2006, S. 90) stellen fest, «dass die hierarchieniedrigen Komponenten der Lesekompetenz hierzulande nie im Zentrum des fachdidaktischen Inte-

resses standen». Anders stellt sich die Diskussion im angloamerikanischen Raum dar. Hier werden die basalen Aspekte des Lesens unter dem Begriff *fluency* subsumiert und verstärkt in den Blick genommen. Während in Deutschland die erste PISA-Studie (Baumert et al., 2001) den Fokus der Gesellschaft und insbesondere der Forschungsgemeinschaft sehr spät auf das Lesen lenkte, existiert in den USA die Diskussion um *reading research and instruction* schon seit ungefähr 30 Jahren. Neue Forschungsergebnisse belegen, dass die Leseflüssigkeit stark mit dem Leseverständnis korreliert, also für das Verstehen eines Textes von zentraler Bedeutung ist (Hosp & Fuchs, 2005; Kuhn & Stahl, 2003). So ergeben die Studien, dass die Steigerung der Leseflüssigkeit eine Verbesserung des Leseverständnis-

ses mit sich bringt, und zwar ohne dass zusätzlich hierarchiehöhere Verstehensprozesse gefördert werden müssen (National Reading Panel², 2000). Demzufolge ist die Förderung von *fluency* ein zentrales Anliegen in der amerikanischen Lesedidaktik. Zwei Trainingsverfahren haben sich über den amerikanischen Raum hinaus als die zwei wichtigsten Förderansätze herauskristallisiert: Zum einen sind dies **Lautleseverfahren**, die über ein angeleitetes Training in einer Vielzahl unterschiedlicher Übungsausgestaltungen die verschiedenen Komponenten der Leseflüssigkeit fördern und damit indirekt das Leseverständnis steigern. Exemplarisch hierfür sind diese Übungen:

Wiederholendes Lesen: Hier lesen die SchülerInnen einem Tutor bzw. einer Tutorin (z. B. einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin) einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie eine zuvor festgelegte Flüssigkeit (Zeit) erreicht haben. Für die nächste Übung wählt die Lehrkraft je nach Erfolg einfachere oder schwierigere Texte. Durch Wiederholung lernen schwache Leser einerseits neue Buchstaben- und Wortkombinationen und vergrößern andererseits ihren Wortschatz. Durch die Korrekturen der TutorInnen werden nach und nach auch ihre Fähigkeiten im sinngebenden (prosodischen) Lesen verbessert. Auch die TutorInnen profitieren nachweislich von diesem Übungsverfahren.

Chorlesen: Beim Chorlesen lesen die SchülerInnen und der Tutor oder die Tutorin gemeinsam simultan den Text laut vor. Das chorische Sprechen fördert das Takt- und Rhythmusgefühl.

Echlesen: LernerIn und TutorIn lesen die Texte zeitlich verzögert.

Lückenlesen: Der Tutor bzw. die Tutorin setzt an bestimmten Stellen aus und der/die Lernende übernimmt die laute Lektüre.

Darüber hinaus gibt es noch zahlreiche weitere Formen von Lautleseverfahren, denen aber allen gemein ist, dass sie die Prinzipien des wiederholenden und des assistierenden Lesens verfolgen (für einen Überblick: Rasinski & Hoffman, 2003; Rosebrock & Nix, 2006). Alle Lautleseverfahren sind vergleichbar effektiv, es kann kein Favorit ausgemacht werden. Die Trainings wurden wiederholt empirisch überprüft und in ihrer Wirksamkeit bestätigt (NRP, 2000).

Neben dem Lautleseverfahren stellt das **Vielleseverfahren** ein weiteres Training dar: Vielleseprogramme streben eine Erhöhung des Lesepensums an und gehen davon aus, dass die erhöhte Lesequantität einen Trainingseffekt auf die Lesefertigkeiten habe (Smith, 1976). Prinzipiell geht es bei diesen Förderansätzen (hauptsächlich bekannt unter *Sustained Silent Reading*) darum, den SchülerInnen regelmässig freie Zeit zum Lesen zur Verfügung zu stellen, in der sie leise eine von ihnen selbst gewählte Lektüre lesen dürfen. Die Lehrkraft ist hierbei ein Vorbild und liest selber. Sie kann auch beratend und unterstützend präsent sein.

Teil des Vielleseverfahrens sind Wettkämpfe wie Leselympiaden (Bamberger, 2000), bei denen es um die Quantität, also die bereits gelesenen Seiten, geht. Es ist wichtig hervorzuheben, dass es sich bei dem Gelesenen um eine Lektüre handelt, die die SchülerInnen eigenständig auswählen und die von der Lehrkraft nicht vor- oder nachbereitet wird. Das erfordert eine hohe Selbstregulation der SchülerInnen.

Die Wirksamkeit der Vielleseprogramme ist nicht so eindeutig wie die der Lautleseförderung. Es ist unklar, wo Ursache und Wirkung liegen, also ob die SchülerInnen besser lesen, weil sie mehr lesen, oder ob sie mehr lesen, weil sie das Lesen bereits besser beherrschen. Die Studien zeigen in dieser Hinsicht lediglich Korrelationen auf, so dass kausale Aussagen nicht möglich sind. Die Ergebnisse der Studien weisen darüber hinaus sehr unterschiedliche Ergebnisse auf: Es gibt Studien, die Effekte auf eine Steigerung der Lesekompetenz belegen, andere wiederum zeigen neutrale oder sogar negative Ergebnisse auf (NRP, 2000). Das National Reading Panel (2000) kommt daher zum Schluss, die Vielleseprogramme nicht generell als wirksam empfehlen zu können. Es gibt demnach keinen evidenzbasierten Zusammenhang zwischen Viellese und verbesserter Lesekompetenz. Jedoch zeigen die

2 Das National Reading Panel ist eine Metastudie, die über 1000 Einzelstudien zur Lesedidaktik im amerikanischen Raum umfasst. Sie wurde im Auftrag der US-Bundesregierung erstellt. Das NRP ist von enormer Tragweite. Es bestimmt Bildungsstandards, Inhalte der LehrerInnen-Ausbildung, die Arbeit der Verlage und auch das konkrete Handeln im Unterricht.

Studien nicht, dass kein Zusammenhang existiert, sondern lediglich, dass er noch nicht nachgewiesen ist (NRP, 2000, S. 27).

Auch Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold (2010) geben zu bedenken, dass gerade schwache Leser die Voraussetzungen für die Vielleseprogramme nicht erfüllen. Vor allem die Selbstorganisation des Lernprozesses stelle unter Umständen eine zu grosse Herausforderung dar (S. 51). Trotzdem bieten die Vielleseprogramme besonders SchülerInnen, die noch keine eigenständigen Erfahrungen mit Texten gemacht haben, den Raum, eigenständige und selbstbestimmte Erfahrungen mit Lektüre zu machen. Dies wäre unter sozialisatorischer Perspektive für die Habitualisierung des Lesens von Bedeutung (Hurrelmann, 2007; Rosebrock & Nix, 2006). So konstatieren Rosebrock und Nix (2006), dass Vielleseverfahren die Selbststeuerung trainieren und das Selbstbild als Leser tangieren (S. 102 ff.). Gerade Kinder aus bildungsfernen Familien haben hier die Möglichkeit, in Kontakt mit Literatur zu kommen und diese eigenständig und in einer lesefreundlichen Umgebung zu erkunden. Diese Zusammenhänge konnten allerdings in Studien bislang nicht bestätigt werden. In einem von Rosebrock, Gold, Rieckmann und Nix (2010) durchgeführten Projekt an Frankfurter Hauptschulen (s. Abschnitt 2.2.3) zeigte sich, dass zwar zunächst ein positiver Effekt auf das lesebezogene Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen war, dieser aber nur von kurzer Dauer war: Die *Follow-up*-Testung konnte belegen, dass das durchgeführte Förderprogramm diesbezüglich keinen nachhaltigen Effekt hatte. Vielleicht ist die Veränderung eines so komplexen Gegenstandes wie des Selbstkonzepts eines Menschen, welches ja Teil der Persönlichkeit ist, nicht einfach mit der Durchführung eines einzelnen Programms herbeizuführen, das über einen relativ kurzen Zeitraum eingesetzt wird. Dass es aber ungeachtet dessen sinnvoll für die Lesesozialisation sein kann, einem Kind Literatur zugänglich zu machen, scheint nachvollziehbar zu sein, auch wenn bislang nur wenige Studien die Wirksamkeit ansatzweise belegen können (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Schneider, 2010).

Dass die Förderung der Leseflüssigkeit erfolgreich ist und insbesondere durch Lautleseprogramme gute Effekte erzielt werden können, ist jedoch eindeutig belegt. Schwieriger ist die Frage nach den günstigen

Förderansätzen und geeigneten Zeitpunkten für die Förderung. Nach Philipp (2012), der insgesamt 50 Metaanalysen, die wiederum mehr als 1800 Einzelstudien umfassen, ausgewertet hat, sind positive Effekte von *peer assisted learning*, Computereinsatz und der expliziten Vermittlung durch Lehrpersonen belegt (S. 1). Demnach ist eine professionelle Lehrperson bspw. nicht durch einen kompetenten Mitschüler zu ersetzen.

Die Frage nach einem besonders günstigen Zeitpunkt für Förderung lässt sich im Hinblick auf Leseflüssigkeit nicht schulstufen- oder altersabhängig beantworten, sondern ist vielmehr kompetenzabhängig. In der Forschungsliteratur kristallisiert sich heraus, dass mittels einer differenzierten Diagnostik zunächst der Kompetenzstand der Lesenden bzw. die spezifischen Defizite bestimmt werden müssen. Leseflüssigkeit sollte dabei nach dem Erwerb der alphabetischen Strategie³ angesiedelt werden (Rosebrock & Nix, 2006).

2.2.3 Empirische Evidenz

Wie bereits angesprochen, handelt es sich bei Leseflüssigkeit um ein gut erforschtes Konstrukt. In zahlreichen Metastudien jedoch wird Leseflüssigkeit neben anderen Komponenten der Lesekompetenz lediglich mit aufgeführt. Diese Studien hier zu schildern, ergibt u. E. wenig Sinn, da nicht ersichtlich wird, wie und ob überhaupt Leseflüssigkeit gezielt trainiert wurde. Lediglich das National Reading Panel (NRP, 2000) und die Metastudien von Therrien (2004) sowie von Chard, Vaughn & Tyler (2011) sollen hier näher erläutert werden. Das NRP widmet sich neben anderen Lesekomponenten gesondert der Zielgrösse *fluency* und kann somit belastbare Aussagen machen (auch wenn das NRP insgesamt kritisch betrachtet wird, s. dazu z. B. Krashen, 2002). Die Metaanalysen von Therrien (2004) und Chard, Vaughn & Tyler (2002) widmen sich ausschliesslich Studien zur Leseflüssigkeit. Hinzu kommt die Metaanalyse von Morgan & Sideridis (2006). Diese untersucht insbesondere Kinder und Jugendliche mit einer Leseschwäche. (Die Metaanalysen werden hier

3 Die alphabetische Strategie meint die Phase des Schriftspracherwerbs, in der die Schreibenden – zunächst orientiert an der Lautsprache – erste Symbole verschriften. Hierbei verfügen sie noch nicht über orthografisches Regelwissen.

nach Philipp & Schilcher, 2012 und Philipp, 2012 erläutert).

Das NRP (2000) stellt fest, dass das unterstützende, wiederholende Lautlesen einen signifikant positiven Einfluss auf die Worterkennung, das Leseverstehen und die Leseflüssigkeit hat. Unterstützend meint in diesem Zusammenhang das Lesen zusammen mit einem kompetenten Lesepartner. Diese Ergebnisse gelten für SchülerInnen jeden Alters. Das stille Lesen als alleinige Instruktion ohne unterstützende Begleitung (Vielleseprogramme) hat keinen nachweisbaren Effekt auf die Lesegeschwindigkeit.

Die Metaanalyse von Therrien (2004) berücksichtigt insgesamt 18 Studien im Zeitraum von 1978 bis 2001. Die teilnehmenden ProbandInnen waren zwischen 5 und 18 Jahren alt. Untersucht wurde die Wirkung von wiederholtem Lautlesen auf die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen. Diese Technik hat sich als effektiv erwiesen (Leseflüssigkeit $d=0.50$, Leseverstehen $d=0.25$). Dabei scheint es effektiver zu sein, der Lehrperson vorzulesen ($d=1.37$) als einem Mitschüler oder einer Mitschülerin ($d=0.36$). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass es sinnvoll ist, einen Schwellenwert festzulegen, der bestimmt, wann ein Leseziel erreicht ist. Es ist bspw. wirksamer, wenn festgelegt wird, dass mindestens 80 richtig gelesene Wörter pro Minute erreicht werden sollen ($d=1.70$), als nur eine gewisse Anzahl von Wiederholungen («Diese Passage muss vier Mal gelesen werden») vorzugeben ($d=0.38$). Die Analyse von Therrien belegt zudem, dass das wiederholende Lautlesen insbesondere für Heranwachsende mit Lernschwierigkeiten erfolgreicher ist als für Heranwachsende ohne Lernschwierigkeiten ($d=0.79$ vs. 0.59). Dies spricht dafür, dass das Trainieren der Leseflüssigkeit mit Hilfe von Lautleseverfahren besonders für sehr schwache Leser geeignet ist.

Chard et al. (2002) analysieren in ihrer Metastudie 24 Studien (teilweise Einzelfallanalysen), die in einem Zeitraum von 25 Jahren entstanden sind. Darin wurde ausschliesslich das wiederholte Lesen mit und ohne Modell im Hinblick auf die Entwicklung der Leseflüssigkeit untersucht. Die Probanden waren zwischen 7 und 13 Jahren alt und hatten Lernschwierigkeiten. Die Massnahmen erwiesen sich mit $d=0.71$ (Lesen mit Modell) bzw. $d=0.68$ (Lesen ohne Modell) als ähnlich effektiv.

Auch Morgan & Sideridis (2006) fassen Studien zur Leseflüssigkeit in ihrer Analyse zusammen. Dabei wählten sie allerdings nur Untersuchungen aus, die Kinder und Jugendliche mit einer Leseschwäche betrachten. Sie konnten verschiedene Faktoren identifizieren, die bei den Lautleseübungen besonders effektiv waren. Zum einen ist es wirksam, die zu lesenden Passagen durch vorangestelltes Erklären und Diskutieren transparenter zu machen ($d=0.97$). Zum anderen ist es effektiv, wenn die Heranwachsenden selbst festlegen, in welcher Zeit sie die Passage gelesen haben wollen, und zudem von der Lehrkraft Rückmeldung erhalten ($d=1.45$).

Im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, in dem es eine Vielzahl an Untersuchungen gibt, weist die deutschsprachige Didaktik nur zwei Einzelstudien zur Wirksamkeit der Leseflüssigkeit auf. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Das Frankfurter Projekt «Leseflüssigkeit» (Rosebrock et al., 2010) untersuchte die Wirksamkeit von Lautleseübungen in der sechsten Jahrgangsstufe. An dieser Studie nahmen insgesamt 527 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 14 Jahren teil. In den Familien der Kinder wurde mehrheitlich (63 %) ausschliesslich oder zusätzlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Die Hälfte der Eltern (49 %) ging entweder einer ungelernten Tätigkeit nach oder war ohne Beschäftigungsverhältnis. Untersucht wurden die Verbesserung der Leseflüssigkeit als direkte Konsequenz sowie das Leseverständnis als indirekte Konsequenz der Intervention. Die Förderung erfolgte zum einen durch stille Lesezeiten (selbstgewählte Lektüre gekoppelt mit einem Lesewettbewerb, 3 x 20 Minuten pro Woche) und zum anderen durch Lautlese-Tandems (synchronisiertes Lesen, 3 x 20 Minuten pro Woche), bei denen einem schwachen Leser ein etwas besserer Mitschüler an die Seite gestellt wurde. Die Trainings erfolgten innerhalb eines Schulhalbjahres für insgesamt 15 Wochen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die die Förderung durchführten, erhielten eine Fortbildung zum Thema. Die Ergebnisse weisen einen starken Effekt hinsichtlich der Verbesserung der Leseflüssigkeit durch das verwendete Lautleseverfahren auf (Prä-Post $d=0.84$; Prä-Follow-up $d=0.52$). Die Kinder aus der Gruppe, die durch ein Vielleseprogramm gefördert wurde, zeigten dagegen weniger Zugewinne. Auch im Hinblick auf die Verbesserung des Textverständnisses konnte allein

durch die Förderung mit Lautlese-Tandems ein Lernzuwachs verzeichnet werden (Prä-Post $d=0.36$ bzw. Prä-*Follow-up* $d=0.30$). Insgesamt zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen von den Trainings profitierten.

In einer weiteren Studie überprüften Gold, Lauer-Schmaltz und Rosebrock (2013) die Effektivität eines Förderprogramms zur Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In dieser Untersuchung wurden im Design einer Interventionsstudie zwei Lautleseverfahren überprüft: Zum einen die Lautlesetandems (zwei SchülerInnen lesen synchron) und zum anderen die Lautlese-Routine, bei der die Lehrkraft als Modell vorliest und die Schülerinnen und Schüler danach zunächst laut im Chor und dann ihrem jeweiligen Lesepartner vorlesen. Die Trainings wurden ebenfalls für ca. 15 Wochen, 3 x 20 Minuten pro Woche, durchgeführt. Die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer wurden in einer Schulung vorbereitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lautlese-Routine zunächst gar keine Effekte gegenüber der Kontrollgruppe brachte und nur im späteren *Follow-up* einen geringen Zuwachs aufwies ($d=0.24$). Die Lautlese-Tandems hingegen zeigten eine höhere Wirksamkeit ($d=0.33$ bzw. im *Follow-up* $d=0.27$). Jedoch war diese nicht so gross wie von den AutorInnen der Studie erwartet, denn in einer Vorläuferstudie (s. o. «Hauptschüler») erwiesen sich die Lautlese-Tandems als sehr wirksam. Der Grund hierfür wird von den AutorInnen der grossen Heterogenität der Schülerschaft einer Grundschule zugeschrieben. Gegenüber den zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule seien die Voraussetzungen zu unterschiedlich, als dass Texte zum Einsatz kommen könnten, die dem Leseniveau von allen ProbandInnen gerecht werden. So sehen Gold et al. (2013) den Grund für die geringen Effekte in der Auswahl bzw. der Unangemessenheit der Texte. Trotzdem kommen die AutorInnen zu dem Schluss, dass Lautlese-Tandems auch in der Grundschule eine sinnvolle Ergänzung des Regelunterrichts zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sind.

Zu einem interessanten Ergebnis, insbesondere bezüglich Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, kommt die Studie von Rühl (2006). Die Autorin identifiziert in ihrer Untersuchung relevante Determinanten des Text-

verstehens bei Schülerinnen und Schülern aus fünften Klassen mit und ohne Migrationshintergrund.⁴ Hierbei stellte sich heraus, dass die Dekodiergeschwindigkeit als Voraussetzungvariable bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund signifikant niedriger ausfällt. Das bedeutet, dass für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gute Dekodierkenntnisse für das Verstehen von Texten wichtig sind. Die Autorin folgert aus der Datenlage: «Wahrscheinlich könnten Schüler mit Migrationshintergrund mit Hilfe besser automatisierter Dekodierfähigkeiten Textzusammenhänge schneller und effektiver erfassen.» (Rühl, 2006, S. 154).

2.2.4 Empfehlungen

Lautleseübungen werden vom NRP (2000) mit Nachdruck empfohlen und die AutorInnen der vorliegenden Expertise schliessen sich dieser Empfehlung an. Alle Übungen basieren auf dem lauten und/oder unterstützenden Lesen und sind vergleichbar effektiv. Es sind positive Effekte auf basale Lesefertigkeiten und auf hierarchiehöhere Leseprozesse wie das Leseverstehen nachweisbar. In Bezug auf die bevorzugte Altersspanne lässt sich konstatieren, dass das Training der Leseflüssigkeit durch Lautleseverfahren schwache LeserInnen in allen Altersstufen fördert. Wie in Abschnitt 2.2.3 beschrieben, waren Trainings effektiv, die während 15 Wochen jeweils 3 x 20 Minuten pro Woche durchgeführt wurden.

Die stärksten Effekte zeigen sich, wenn die Lehrperson einen Part im Tandemlesen übernimmt und wenn konkrete Schwellenwerte definiert werden, die bestimmen, wann ein Leseziel erreicht ist. Besonders wirksam sind Leseflüchtigkeitsprogramme für schwach Lesende auf allen Stufen.

Für die Grundschule gilt insbesondere, dass sensibel mit lautem Lesen vor der gesamten Klasse umzugehen ist. Hier fühlen sich die Kinder u. U. vorgeführt. Deswegen sind Lautleseübungen mittels Lesetandem in jedem Fall zu bevorzugen.

Vielleleseprogramme werden in der Forschungsliteratur kritisch betrachtet, weil es keine eindeutigen Belege für deren Effektivität gibt. Das NRP (2000) lehnt aus

4 Gruppierung der Stichprobe durch das Erfassen der jeweiligen Familiensprache: «Welche Sprache wird bei euch zu Hause gesprochen?»

diesem Grund die Implementierung in den Unterricht ab. Die deutschsprachige Lesedidaktik kommt dagegen zu dem Schluss, dass auch die Vielleseverfahren geeignete Fördermassnahmen sein können, wenn man sie richtig einsetzt (s. o.). Vielleseprogramme können den Habitus der Lesenden günstig beeinflussen. Vor allem können Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern anhand der Vielleseprogramme einen Zugang zu Literatur finden und damit ihr Selbstkonzept hinsichtlich des Lesens und der Literatur verändern.

Lautlesen und Viellesen sind keine Gegensätze, sondern miteinander vereinbar. Sie sind für unterschiedliche Schülergruppen unterschiedlich gut geeignet.

Implementierung in die Praxis

Leseflüssigkeit lässt sich mit geringem Aufwand in die Praxis implementieren. Die Lautleseübungen lassen sich in kleineren Sequenzen gut in den regulären Unterricht einbauen. Auch eine vorangestellte Diagnose leseschwacher Schülerinnen und Schüler lässt sich ohne spezifische Testinstrumente, also allein durch Beobachtung langsamen, stockenden und ungenauen Lesens, vornehmen (Rosebrock et al., 2010). Für eine ausführliche und konkrete Beschreibung der verschiedenen Lautleseübungen und ihres Einsatzes im Unterricht verweisen wir auf das Buch «Leseflüssigkeit fördern» von Rosebrock, Nix, Riekmann & Gold (2011). Auch Rasinski & Hoffman (2003) liefern einen umfangreichen und detaillierten Überblick über verschiedene Lautleseverfahren und stellen diese zu fertigen Unterrichtsprogrammen zusammen.

Vielleseprogramme lassen sich ebenso gut in bereits existierende Unterrichtspraxen oder Curricula implementieren, da sie immer ergänzend, aber nie ausschliesslich, einsetzbar sind. Hinzu kommt, dass durch Lesewettkämpfe die Aspekte Spass und Wettbewerb in die Förderung einfließen.

2.3 LESESTRATEGIE

2.3.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Lesestrategien zählen zu den hierarchiehöheren Kompetenzen im Gesamtkonstrukt der Lesekompetenz. Sie dienen der Organisation von Wissen und zielen letztendlich auf Kohärenz auf der Textebene ab. Sie helfen

der Leserin und dem Leser, die in einem Text enthaltenen Informationen zu erschliessen und in ein Gesamtkonstrukt, ein mentales Repräsentationsmodell, einzubinden. Dieser Prozess wird als globale Kohärenzbildung bezeichnet (Kintsch, 1996). Die Lesestrategien umfassen Techniken, die bewusst eingesetzt werden, um den Leseprozess zwecks tieferen Textverständnisses zu systematisieren und Verstehensprozesse zu fördern: Fallen Verständnisschwierigkeiten auf, so müssen aktiv Massnahmen getroffen werden, um diese Probleme zu lösen. Die Anwendung von Strategien für ein besseres Textverständnis ist insofern keine Selbstverständlichkeit. Lesestrategien müssen gezielt eingesetzt werden, damit Schülerinnen und Schüler einen Nutzen davon haben können.

Für Souvignier (2009) ist lesestrategisches Wissen ein bedeutsamer Faktor der Lesekompetenz. Schülerinnen und Schülern Lesestrategien zu vermitteln und zu erklären, warum und unter welchen Bedingungen der Einsatz derartiger Strategien sinnvoll ist, wird von Wong, Harris, Graham und Butler (2003) sogar als der erfolgreichste Ansatz zur Förderung des Leseverständnisses bezeichnet.

Auch die Vermittlung von Strategien muss explizit erfolgen, denn sie entwickeln sich nicht spontan als Nebenprodukt des Schriftspracherwerbs. Lesestrategien sollten demnach im Unterrichtsgespräch thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler müssen über die Anwendung und den Nutzen von Strategien aufgeklärt werden. Hierzu ist es ratsam, den Einsatz von Lesestrategien anhand der Arbeit mit einem Text zu demonstrieren und deutlich zu machen, welche Strategien wann und wieso angewandt werden (Williams, 2002).

Lesestrategien werden ihrer Funktion nach in kognitive und metakognitive Strategien unterteilt. Kognitive Strategien zielen auf die Organisation der Information (Organisieren, Wiederholen, Elaborieren, Verknüpfen von Wissen). Metakognitive Strategien beinhalten die Organisation und Steuerung der eigenen (Lese-) Handlung, also das Steuern des Wissenserwerbs (Mandl & Friedrich, 2006).

Metakognitive Strategien umfassen demnach Strategien zur Kontrolle des eigenen Leseverstehens und dienen so der Selbstregulation (vgl. Kapitel 3.3). Im Einzelnen beinhaltet dies das Planen, die Überwachung und die Kontrolle des Verstehensprozesses. Beim

Planen wird das Vor- oder Weltwissen aktiviert und damit eine erste Orientierung und Verortung des Textes ermöglicht. In dieser ersten Phase werden Fragen an den Text formuliert und die Verstehensanforderungen an die RezipientInnen festgestellt.

Während des Leseprozesses sind vor allem die Aktivitäten «Überwachen» und «Kontrollieren» von Bedeutung. Überwachung und Kontrolle sind eng miteinander verzahnt. Durch die Tätigkeit des Überwachens kontrollieren und prüfen die Lesenden den eigenen Verstehensprozess. Treten Probleme auf, müssen sie reagieren und Massnahmen treffen. So können sie schwierige Textpassagen bspw. langsamer oder wiederholt lesen.

Kognitive Strategien dienen in erster Linie der Organisation der Informationen. Darunter fällt z. B. das Zusammenfassen eines Textes oder das Unterstreichen wichtiger Textstellen. Weiter gehört dazu: eine wichtige Textstelle noch einmal zu lesen, Gelesenes mit dem eigenen Vorwissen in Verbindung zu bringen und den Kontext einer Textstelle zur Klärung unbekannter Informationen zu nutzen. Zur Elaboration eines Textes gehört das kritische Hinterfragen, das Wiedergeben neuer Informationen mit eigenen Worten oder etwa, Anwendungsbeispiele zu benennen.

2.3.2 Forschungssituation

Förderprogramme für die Vermittlung von Lesestrategien gibt es viele. Auch die Forschung zur Wirksamkeit der verschiedenen Trainings ist umfangreich. So konstatiert Philipp (2012), dass der Bereich der Lesestrategien besonders intensiv erforscht wurde. In seiner 2012 durchgeführten Analyse von insgesamt 50 Meta-studien beschäftigt sich rund ein Drittel mit Lesestrategien. Die Effektstärken liegen dabei durchgängig bei mindestens $d=0.4$ bis zu einem maximalen Wert von $d=2.11$ (eine Ausnahme mit einem marginalen Effekt von $d=0.09$). Die Förderprogramme verbessern nicht nur die Strategieanwendungen, sondern auch das Erschliessen von Wortbedeutungen aus dem Kontext, Textzusammenfassungen und sogar die Motivation. Insgesamt kommt Philipp zu dem Schluss, dass die konsistenten und klaren Ergebnisse darauf hinweisen, dass «die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Strategien einen wirksamen Förderansatz darstellt – insbesondere für schwach lesende Kinder und Jugendliche» (2012, S. 8).

Auch das NRP unterstreicht, dass Lesestrategien durch Interventionen beeinflussbar sind und dass damit eine wichtige Determinante bei der Förderung von Lesekompetenz identifiziert ist (National Reading Panel, 2000).

Einen differenzierteren Blick liefern Souvignier und Antoniou (2007): In einer Metaanalyse fassen die Autoren auf der Basis von 81 Studien die Effekte von insgesamt 114 Massnahmen zusammen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass hohe Effekte ($d=1.33$) bei Förderprogrammen erzielt werden, die einzelne, konkrete Lesestrategien vermitteln. Souvignier und Antoniou fassen diese Strategieansätze unter der Kategorie «Fragestrategien» zusammen. Hierbei werden Strategien zur Textbearbeitung so vermittelt, dass Schülerinnen und Schüler lernen, gezielt Fragen an einen Text zu stellen (Was ist wichtig? Was verstehe ich nicht? Enthält meine Zusammenfassung alle relevanten Informationen?). Fragestrategie-Trainings stehen hier im Gegensatz zu Strategieprogrammen, die mehrere Strategien miteinander kombinieren oder durch andere Ansätze wie z. B. motivationsfördernde Massnahmen ergänzt werden. Diese Trainings erzielten lediglich Effekte mittlerer Grössenordnung ($d=0.56$). Daraus ergibt sich, dass eine Förderung mit Hilfe von einzelnen, klar definierten Lesestrategien den grössten Erfolg verspricht. Es muss aber hinzugefügt werden, dass die Studien, die in diese Analyse eingeflossen sind, sich auf Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten beziehen. Insofern lässt sich das Ergebnis zunächst insbesondere auf alle schwachen LeserInnen beziehen. Die Autoren konstatieren darüber hinaus, dass

«sich – möglicherweise nicht zuletzt mit Blick auf die niedrigen Lernvoraussetzungen von Schülern mit Lernschwierigkeiten – bewahrheitet, dass Weniger manchmal Mehr ist. Ergänzend muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass komplexere Programme höhere Anforderungen an die Lehrenden stellen.» (Souvignier, 2009, S. 190)

Wenn diese komplexeren Programme, bspw. kombiniert mit motivationalen Aspekten, jedoch gut vorbereitet werden und dadurch eine erfolgreiche Implementierung in den Unterricht gelingt, können auch sie erfolgversprechend sein. So untersuchten Souvignier und Mokhesgerami (2006) drei unterschiedlich komplexe Programme. Darunter war auch ein reines Strate-

gieprogramm. Es stellte sich heraus, dass sich das komplexeste Programm, ergänzt durch Bausteine zur Förderung der Selbstregulation und durch motivationale Aspekte, als das effektivste erwies. In einer ähnlichen Gegenüberstellung zweier Fördertrainings stellten Guthrie, Wigfield, Barbosa et al. (2004) fest, dass das kombinierte Programm (ergänzt durch vielfältige motivationale Unterstützung) ebenfalls dem reinen Strategietraining überlegen war.

Diese Befundlage deutet darauf hin, dass kombinierte Strategieprogramme genauso erfolgreich sein können wie reine Strategietrainings. Nur muss der Einsatz von komplexen Programmen sorgfältig vorbereitet werden (z. B. durch Fortbildung der Lehrkräfte), damit die Implementierung in den Unterricht gelingt und der Nutzen möglichst gross ist.

EXKURS: ERLÄUTERUNG DER BEREICHE PRIMARSCHULE UND SEKUNDARSTUFE

Für die Anwendung und Vermittlung von Lesestrategien gilt gemeinhin, dass die Zielgruppe aus Schülerinnen und Schülern in einem Alter von ca. zehn bis zwölf Jahren besteht. In diesem Alter werden die hierarchieniedrigen Leseprozesse in der Regel beherrscht, so dass Kapazitäten zur Strategieanwendung beim Lesen frei werden. Zudem sind die Kinder nun aus entwicklungspsychologischer Sicht in der Lage, ihr Lesen zu planen und aktiv zu regulieren. So erklärt sich, dass sich die meisten Programme auf ältere Kinder beziehen.

Im folgenden Abschnitt sind jedoch zwei Programme aufgeführt, die sich explizit an Kinder der Primarstufe richten. Dies sind zum einen das Training «*Transactional Strategies Instruction*» (TSI) (Pressley et al., 1992) und zum anderen das Berliner «*Eltern-Kind-Leseprogramm*» (McElvany & Artelt, 2007). Auch das Programm «*Concept Oriented Reading Instruction*» (CORI) (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004) kann bereits ab der dritten Klasse eingesetzt werden.

2.3.3 Empirische Evidenz

Die Vermittlung von Lesestrategien spielt für die Förderung von Leseverständnis eine herausragende Rolle. Daher finden sich viele Förderprogramme, die direkt oder indirekt – in letzterem Fall eingebettet in ganzheitliche Förderprogramme – Lesestrategien vermitteln. Die Förderung von Lesestrategien kann demnach innerhalb von ganzheitlichen Programmen geschehen (s. «CORI» oder «Lesen. Das Training») oder durch die Vermittlung konkreter Einzelstrategien. Deren Anwendung wird entweder im Unterrichtsgespräch explizit gemacht oder implizit durch Einüben vermittelt. Eine weitere Möglichkeit ist die Demonstration von Lesestrategien durch die Arbeit im kooperativen Tandem.

Im Folgenden werden einzelne Programme näher erläutert. Da eine Vielzahl von Fördertrainings existiert, kann eine solche Auswahl nur selektiv sein. Ein Überblick findet sich in Streblov (2004). Die hier aufgeführten Programme werden folgenden Kriterien gerecht:

Zum einen haben empirische Studien deren Wirksamkeit belegt und zum anderen haben sie sich in der Praxis bewährt.

Zu den reinen Strategieprogrammen zählt das **reziproke Lehren** von Palincsar und Brown (1984). Hierbei wird eine begrenzte Anzahl von Strategien explizit vermittelt (nach Rosenshine & Meister, 1994 mit einem geringen Effekt von $d=0.32$). Im Einzelnen beinhaltet dies 1) das Formulieren von Fragen zum Text, 2) einen Absatz zusammenfassen, 3) Vorhersagen über den Fortgang eines Textes machen und 4) vom Lernpartner Erklärungen zum Text erfragen. Das Training sieht vor, dass die Lehrkraft zunächst die Strategien demonstriert, um dann sukzessive in den Hintergrund zu treten und die Verantwortung den Schülerinnen und Schülern zu übertragen. Das reziproke Lehren ist ursprünglich für Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse konzipiert worden, aber darüber hinaus flexibel einsetzbar. Auch für

jugendliche und erwachsene LeserInnen ist es bereits erfolgreich umgesetzt worden.

«**Wir werden Textdetektive**» (Gold, Mokhlesgerami, Rühl & Souvignier, 2004) ist ein kombiniertes Strategieprogramm, das insgesamt sieben kognitive und metakognitive Strategien vermittelt. Diese sind eingebettet in eine Anleitung zur selbstregulierten Anwendung. Hinzu kommen ein Baustein zur Motivationsförderung sowie ein Baustein zur Wiederholung (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006), der mehrere Monate nach Beendigung des Programms zur Auffrischung eingesetzt werden kann. Das Strategieprogramm wurde für Zehn- bis Zwölfjährige entwickelt. Es weist einen mittleren Effekt in Bezug auf die Anwendung von Strategiewissen ($d=0.53$) und einen geringen Effekt auf das Leseverständnis ($d=0.3$) auf.

Eine Ergänzung dazu stellt das Programm «**Wir sind Lesedetektive**» (Rühl & Souvignier, 2006) dar. Dieses ist insbesondere für schwache LeserInnen konzipiert worden. Es enthält lediglich vier ausgewählte kognitive und metakognitive Strategien. Zudem ist für deren Einübung grundsätzlich mehr Zeit eingeplant. Dass die erfolgreiche Vermittlung dieser vier Lesestrategien auch bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern möglich ist, belegen mehrere Untersuchungen. So zeigt eine Studie (Lenhard et al., 2012), dass deutliche Verbesserungen in den Bereichen Leseflüssigkeit ($d=0.86$), Lesestrategien ($d=0.42$) und Leseverständnis ($d=0.42$) erzielt werden.

Das Programm «*Transactional Strategies Instruction*» (TSI) (Pressley et al., 1992) hat über eine langfristige Implementierung in den Unterricht den verstehenden Umgang mit Texten zum Ziel. Die Lehrkraft wählt aus acht spezifischen Lesestrategien (u. a. Visualisieren von Inhalten, Zusammenfassen, Selbstüberwachung) im Hinblick auf das jeweilige Curriculum und die Bedürfnisse der Klasse die passenden Strategien aus. Das TSI-Programm wurde für Schülerinnen und Schüler ab der zweiten Klasse (*second grade*) entwickelt und in einer einjährigen Studie bei schwachen Schülern in der Primarschule evaluiert. Die Wirksamkeit des Trainings hat sich in der Evaluation durch Brown, Pressley, van Meter und Schuder (1996) bestätigt. Es zeigten sich hohe Effekte auf die Anwendung der Strategien und auf das

Leseverständnis.⁵ Die SchülerInnen der TSI-Klasse waren im Verstehen und Extrahieren wichtiger Informationen aus dem Text der Kontrollgruppe überlegen.

Ein weiteres für die Primarschule entwickeltes Strategietraining ist das «Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm» (McElvany & Artelt, 2007). Hier werden die Strategien zunächst anleitend in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern vermittelt mit dem Ziel, die Verantwortung immer mehr den Kindern zu überlassen und sie so zum eigenständigen Umgang mit Texten zu erziehen. Es handelt sich hierbei um spezifische Strategien wie Klären unklarer Textstellen, Elaboration oder Feedback. Im Rahmen der Evaluationsstudie von McElvany und Artelt (2007) liessen sich Effekte auf Voraussetzungen und Teilkompetenzen von Lesekompetenz nachweisen. So war die Wortschatzentwicklung für die Gruppe der Leseprogrammteilnehmer erfolgreicher ($d=0.36$). Für die Anwendung metakognitiver Strategien liess sich eine besondere Wirksamkeit des Programms für schwache Schülerinnen und Schüler zeigen ($d=0.27$). Es konnte allerdings keine Wirkung auf das Leseverständnis nachgewiesen werden.

«*Concept Oriented Reading Instruction*» (CORI) (Guthrie et al., 2004) gehört ebenfalls zu den umfassenden Trainingsprogrammen. Das Hauptziel von CORI besteht in der Förderung der Lesemotivation (s. Kapitel 2.4 und für eine ausführliche Beschreibung des Programms Kapitel 7.3). Hierzu werden SchülerInnen angeleitet, sich z. B. konkrete Lernziele zu setzen oder zu lesende Texte mit praktischen Tätigkeiten zu kombinieren (wie z. B. experimentieren oder beobachten). Auch der Einsatz von Lesestrategien zum besseren Textverständnis gilt im theoretischen Rahmenkonzept von CORI als motivationssteigernd. Eine Besonderheit des Programms ist zudem die Förderung der Lehrkräfte. Diese werden in einem zweiwöchigen Workshop auf die Umsetzung des Trainings vorbereitet und darüber hinaus auch fachlich geschult. Das Programm wird im angloamerikanischen Raum wirkungsvoll eingesetzt und ist effektiver als reine Strategieprogramme: Es sind starke Effekte auf die Lesekompetenz ($d=1.3$) und Lesemotivation ($d=1.28$) belegt (Guthrie et al., 2004).

5 Leider finden sich keine Angaben über die genauen Zahlen der Effektstärken. Da dieses Trainingsprogramm aber oft in der einschlägigen Literatur zu finden ist, erschien es uns sinnvoll, es an dieser Stelle trotzdem aufzuführen.

2.3.4 Empfehlungen

Förderprogramme zu Vermittlung und Einsatz von Lesestrategien sind gut erforscht und haben sich als effektiv erwiesen. Lesestrategien unterstützen den Leseverständnisprozess. Sie müssen jedoch explizit vermittelt und bewusst von den Schülerinnen und Schülern angewendet werden. Wirksame Elemente der Förderprogramme, die hohe Effektstärken aufweisen, sind im Einzelnen 1) kognitive Lesestrategien, 2) metakognitive Lesestrategien, 3) eine explizite instruktionale Methode der Vermittlung von Strategien und 4) der Einsatz kooperativer instruktionaler Methoden (z. B. die Arbeit am Text mit LesepartnerInnen) zur Unterstützung der selbstregulierten, eigenverantwortlichen Nutzung von Lesestrategien (zusammengefasst nach Souvignier, 2009, S. 196).

Reine Strategietrainings (z. B. das «Reziproke Lehren» von Palincsar und Brown, 1984) sind vergleichbar effektiv wie kombinierte Förderprogramme (z. B. «Wir werden Textdetektive» von Gold, Mokhesgerami, Rühl et al., 2004). Es ist jedoch ratsam, den Einsatz von komplexen Programmen sorgfältig vorzubereiten (z. B. durch Fortbildung der Lehrkräfte), damit die Implementierung in den Unterricht gelingt und der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler möglichst gross und möglichst nachhaltig ist.

Zusammenfassend lassen sich folgende Grundprinzipien für eine erfolgreiche Vermittlung von Lesestrategien formulieren:

Lesestrategien sollten explizit im Unterrichtsgespräch erläutert und von der Lehrkraft demonstriert werden.

Der Nutzen und die Anwendung von Lesestrategien sollten deutlich gemacht werden.

Die Lesestrategien sollten zunächst angeleitet und dann zunehmend selbstständig eingeübt werden.

Für die Zielgruppe der schwachen Leserinnen und Leser bietet sich das Förderprogramm «Wir sind Lesedetektive» von Rühl & Souvignier (2006) an.

2.4 LESEMOTIVATION

Lesemotivation, so wurde in 1.2 dargestellt, hat eine Art Brückenfunktion zwischen der (nicht direkt be-

obachtbaren) Lesekompetenz und der Leseleistung: Wer keinen Antrieb hat, eine Leistung zu vollbringen, kann potenzielle Kompetenzen nicht zeigen. Annahmen zur Bedeutung der Lesemotivation für die Lesekompetenz beinhalten meist auch den Grundgedanken, dass die Motivation zu einer gesteigerten Lesehäufigkeit und so – über eine Erweiterung von Wortschatz und Vorwissen, durch die Förderung des Leseselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie durch die Erhöhung der Leseeffektivität (Guthrie et al., 1999) – zu einer verbesserten Lesefähigkeit führt (Baker & Wigfield, 1999; Möller & Schiefele, 2004): Wenn Lesemotivation vorhanden ist, so die Theorie, wird ein Kind dem Lesen eine positive Bedeutung zumessen, von sich aus lesen und auch häufiger lesen. Dadurch verbessert sich die Lesekompetenz. Dies wiederum vereinfacht das Worterkennen, so dass sich die Lesegeschwindigkeit ebenso wie die Leseflüssigkeit deutlich verbessern. Das Arbeitsgedächtnis der Leser wird entlastet, da es nicht ständig mit Schwierigkeiten beim Entschlüsseln von neuen, unbekanntem Wörtern konfrontiert ist.

Über diese dem schulischen Textverstehen untergeordneten Ziele hinaus muss es ein Anliegen der Gesellschaft sein, die Motivation für das Lesen als wichtige kulturelle Tätigkeit aufzubauen, also nicht einzig, um Kompetenzen zu realisieren, sondern auch, um am kulturellen Leben teilhaben zu können (Bettina Hurrelmann, 2009).

2.4.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Dass Motivation als eine für das schulische Lernen wichtige Dimension gilt, wurde in Abschnitt 1.2 dargestellt und ist auch für die Lesesozialisation unbestritten (vgl. Richter & Plath, 2012, S. 21). Insbesondere nach den ersten Resultaten der PISA-2000-Studie ist in der Deutschdidaktik ein reger Diskurs über die Rolle und die Förderung der Lesemotivation entstanden. Als Konsens kann heute aufgefasst werden, dass die Modellierung von Lesekompetenz auch die Lesemotivation als Teildimension einschliesst. Diese Konzeption geht auf Bettina Hurrelmann zurück:

«Da wir in den nächsten Jahren mit der Leistungsmessung in Bezug auf das Lesen weiterhin zu tun haben werden, sollte [...] auf die Partialität des PISA-Modells hingewiesen werden. Was wir brauchen, ist eine Leseförderung, die sich an einem theoretisch und didak-

tisch breiteren Konzept von Lesen als kultureller Praxis orientiert.» (Bettina Hurrelmann, 2002, S. 18)

Dazu gehört nach Hurrelmann neben der kognitiven Komponente auch die Motivation.

Erwerb und Entwicklung von Lesemotivation setzen lange vor dem Schuleintritt ein. In der primären literalen Sozialisation in Familie, Kindertagesstätte und Kindergarten erwerben Kinder präliterale Fähigkeiten und Fertigkeiten – dies geschieht also bereits weit vor dem Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten im engeren Sinn. Präliterale Erfahrungen (Umgang mit Bilderbüchern, Hören von Geschichten, damit verbundene Kommunikationsprozesse) bilden eine Basis für den Leseerwerb im Schulalter. Für diese frühen literalen Erfahrungen sind besonders die literalen Praxen in der Familie bedeutsam. Diese hat damit den frühesten und wirksamsten Einfluss auf die Leseaktivität, Leseentwicklung und Lesemotivation der Kinder (Hurrelmann, 2002). Ergänzt werden kann dieses Angebot durch entsprechende Formate in Kindertageseinrichtungen. Wichtige Formate, in welchen sich die Entwicklung präliteraler Fähigkeiten vollzieht, sind Vorlese- und Erzählsituationen.

Die Motivationspsychologie hat verschiedene Motivationsarten ausdifferenziert. Eine einflussreiche Konzeption von Lesemotivation stammt von Baker & Wigfield (1999), die u. a. folgende empirisch überprüfte Motivationsaspekte unterscheiden:

Involvement: das subjektive Miterleben im Leseprozess

Neugier/Interesse: lesen, um etwas zu erfahren, was subjektiv interessant ist

Anerkennung: sich durch die Anerkennung anderer bezüglich der Lesefähigkeit gut fühlen

Soziale Aspekte: lesebezogene Handlungen im sozialen Kontext (gemeinsame Bibliotheksbesuche, Anschlusskommunikation über Bücher)

Selbstwirksamkeit: das Gefühl, einer Leseaufgabe oder dem schulischen Lesen gewachsen zu sein, weil man weiss, wie man eine Aufgabe anpacken könnte

Mit *Involvement* verbunden ist der Begriff des *Flow-erlebens* beim Lesen. Csikszentmihalyi (1990, S. 127) meint damit einen Zustand, in dem das Handeln (in diesem Fall das Lesen) und das Bewusstsein völlig inei-

einander aufgehen. Dies kann dann geschehen, wenn Personen einer Tätigkeit grundsätzlich gewachsen sind, diese Tätigkeit aber immer noch einen Aspekt der Herausforderung enthält, der die Konzentration des Bewusstseins auf die Handlung erfordert. Schön (1999, S. 198 f.) führt diese Motivationsarten auf *Gratifikationen* zurück, die sich meist nicht durch das Resultat des Lesens, sondern im Akt des Lesens ergeben. In einem allgemeineren Sinn plädiert Schneider (2013) dafür, das Lesen in sinnstiftende Zusammenhänge zu stellen, und verbindet damit das didaktische Konzept des situierten Unterrichts.

Ein umfassendes und stark am schulischen Unterricht ausgerichtetes Konzept ist das *engaged reading* (Guthrie, 2004). Es handelt sich um ein kombiniertes Programm mit motivationalen, kognitiven und sozialinteraktionalen Komponenten und wird in Kap. 6.2 ausführlich dargestellt.

Es ist fraglich, ob motivationsorientierte Leseförderung hauptsächlich an den Interessen der Lernenden ausgerichtet sein sollte (Csikszentmihalyi, 1990, S. 115) oder ob nicht bestimmte basale Fähigkeiten das Gratifikationserleben erst ermöglichen. So betont Nix (2011, S. 102), dass sich bei fehlenden Lesefertigkeiten nicht Motivation, sondern Frustration einstelle. Aus dem Konzept von Gratifikationen zu schliessen, dass ein Leseunterricht, der sich an den Interessen der Schülerinnen orientiert, die einzige Möglichkeit sei, Motivationen zu fördern, greift zu kurz. Auch die Förderung der Basisfertigkeiten kann diesbezüglich als lesedidaktische Massnahme gewertet werden. So scheinen zwei sehr unterschiedliche Förderansätze, nämlich Lesetraining und offener Unterricht, aus theoretischer Sicht denselben Förderbereich, die Lesemotivation, unterstützen zu können.

2.4.2 Forschungssituation

Auch wenn die Lesemotivation als Teil der Lesekompetenz verstanden wird, ist sie doch in empirischen Studien kaum je als abhängige Variable, d. h. als Ziel, auf das andere Variablen einwirken, konzipiert. Meist wird als abhängige Variable die kognitive Komponente der Lesekompetenz gewählt, operationalisiert in Leseverstehens- oder Wortschatztests. Lesemotivation wird also oft nicht als Untersuchungsobjekt für sich selbst erforscht, sondern als Hilfskonstrukt zur Erklärung bspw. des Leseverstehens. Auch die theoretische Modellierung

der Entwicklung von Lesekompetenz geht, wie etwa das von Möller & Schiefele (2004) beschriebene Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation, von einer dienenden Funktion der Motivation in Bezug auf das Leseverstehen aus.

Die gross angelegten Metaanalysen für die Primarschule (Slavin, Lake, Chamber, Cheung & Davis, 2009) und für die Sekundarstufe (Slavin, Lake, Chamber, Cheung & Davis, 2008) gehen auf Motivation als Förderbereich nur am Rande ein.

Hingegen hat sich in den USA eine rege empirische Forschung um die Forschungsgruppe von Wigfield und Guthrie entwickelt, die zu zahlreichen lesemotivationsbezogenen Einzelstudien geführt hat (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Humenick, 2004; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997).

Im deutschen Sprachraum sind noch vergleichsweise wenige empirische Arbeiten zur Lesemotivation entstanden, so dass noch keine Metaanalysen dazu vorliegen. Immerhin liegen aus Deutschland (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008b; Retelsdorf, Köller & Möller, 2011; Richter & Plath, 2012; Cornelia Rosebrock et al., 2010) und der Schweiz (Schneider, 2010; Villiger, Niggli, Wandeler, Watermann & Kutzelmann, 2010) einige aufschlussreiche Einzelstudien vor.

2.4.3 Empirische Evidenz

Die wichtigsten Befunde der oben erwähnten Literatur werden im Folgenden thematisch geordnet und zusammengefasst:

Der in Abschnitt 2.4.2 angesprochene Zusammenhang von Lesemotivation und Leseverstehenskompetenz ist noch nicht abschliessend geklärt: Während einige Studien einen positiven Effekt von intrinsischen Motivationsdimensionen auf das Leseverstehen belegen (z. B. *Involvement* oder Interesse, vgl. für Sekundarstufe: Retelsdorf et al., 2011; für Mittelstufe: Wang & Guthrie, 2004), kommt eine andere Studie zum Schluss, dass Motivation nicht das Leseverstehen voraussage, sondern umgekehrt die kognitive Lesekompetenz längerfristig die Motivation beeinflusse (für die Mittelstufe: McElvany et al., 2008). Aufgrund dieser Forschungslage scheint im Moment die Förderung der Lesemotivation im Hinblick auf eine Verbesserung des Sprachverstehens immer noch angezeigt.

Die in Abschnitt 2.1 aufgeworfene Frage nach der Stärkung der Lesemotivation durch ein Training von basalen Fertigkeiten muss vor dem Hintergrund der aktuellen Literatur eher verneint werden: Für schwache SchülerInnen auf der Sekundarstufe lassen sich keine (Rosebrock et al., 2010, S. 45) bzw. nur schwache (Nix, 2011, S. 182) motivationsfördernde Effekte des Leseflüssigkeitstrainings nachweisen. In diesem Zusammenhang sei auf die Studie von Richter und Plath (2012) hingewiesen, die aufzeigt, dass Unterstufenkinder nicht zuerst das Lesen erlernen müssen, bevor ein Literaturunterricht möglich ist (S. 91). Vielmehr lassen sich Kinder für Literatur gewinnen, auch ohne dass sie bereits gut lesen können, nämlich bspw. über Vorlesen.

In einer Längsschnittstudie zur Entwicklung von Lesefreude, Leseinteresse und Leseverstehen kommen Retelsdorf et al. (2011) zum Schluss, dass in der Sekundarstufe das Lesen aus Interesse (nicht aber die Lesefreude) die Entwicklung des Leseverstehens signifikant voraussagt. Diese Resultate bestätigen die Ergebnisse der Metaanalyse von Guthrie & Humenick (2004), die belegen, dass in erster Linie das Bereitstellen von interessanten Lesestoffen sowie die Lektürewahlmöglichkeiten der SchülerInnen das Leseverstehen mit beeindruckenden Effektstärken positiv beeinflussen. Zu Guthries Konzept des *engaged reading* gehören insbesondere Texte, die den Interessen der SchülerInnen entsprechen. Für diesen Faktor berechnen Guthrie & Humenick (2004) in ihrer Metaanalyse starke bis sehr starke Effekte auf die Lesemotivation ($d=1.15$) bzw. das Leseverstehen ($d=1.6$).

Engaged reading ist nicht zu verwechseln mit offenem Unterricht, denn neben den Merkmalen des selbstgesteuerten Lernens kommen beim *engaged reading* noch mehrere andere Merkmale zum Einsatz (z. B. kooperatives Lernen). Es handelt sich auch nicht um ein Vielleseprogramm, wie es in Abschnitt 2.2.2 behandelt wurde.

Der offene Unterricht im engeren Sinne wurde in der Schweiz in zwei Interventionsstudien fokussiert: Schneider und Bertschi-Kaufmann konnten in einer Interventionsstudie für die Sekundarstufe (aber nicht für die Primarstufe) zeigen, dass die Kombination von offenem Unterricht und einem Lesetraining verschiedene Motivationen (und in geringerem Masse auch das Leseverhalten) von SchülerInnen signifikant positiv

beeinflusst (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Schneider, 2010).

Villiger et al. (2010) belegen, dass auf der Mittelstufe die Motivationsentwicklung von den Merkmalen «interessante Lektüre» und «Wahlfreiheit» signifikant positiv beeinflusst wird. Noch stärkere Effekte sind allerdings zu verzeichnen, wenn eine Intervention Elemente eines intensiven kooperativen Lesens mit elternunterstütztem Lesen kombiniert.

Viele Resultate aus den Forschungen um Wigfield und Guthrie belegen, dass Wahlfreiheit und Berücksichtigung der Interessen von SchülerInnen in Kombination mit Elementen des kooperativen Lesens, dem Einsatz von Lesestrategien (explizite Strategievermittlung, Setzen von kurz- und längerfristigen Lesezielen) sowie Arrangements mit längeren thematischen Unterrichtseinheiten besonders positive Effekte zeigen (Guthrie & Cox, 2001, S. 296). Solche Kombinationen scheinen generell die Wirksamkeit von Interventionen zu erhöhen (vgl. Philipp, 2011, S. 6).

Für den Frühbereich und den Kindergarten liegen insgesamt wenige belastbare empirische Studien vor. Sie sind im Folgenden kurz umrissen:

(Family-)Literacy und Sprachförderprogramme aus dem deutschsprachigen Raum

Für den Frühbereich und den Kindergarten liegen kaum belastbare empirische Studien vor. Ein Beispiel, das Programm «Bist du auch lesekalisch?»⁶, wird im Folgenden kurz umrissen. Hierbei ist zu beachten, dass dieses Programm nur Ansätze darstellt, es aber nicht erwiesen ist, ob und, wenn ja, wie erfolgreich es wirkt. Dennoch kann es als ein wichtiges und erfolversprechendes Element der frühen Literalitätsförderung gelten.

«Bist du auch lesekalisch?» richtet sich an Kinder im Alter von einem bis sechs Jahren. Auch Eltern und ErzieherInnen werden dabei als Zielgruppe berücksichtigt. Die zwei Ziele dieses Projektes, das 2004 in 63 öffentlichen Bibliotheken in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, sind die Förderung der Sprachentwicklung bereits ab dem Kleinkindalter sowie die vorbereitende

Leseförderung im Elementarbereich. Jede öffentliche Bibliothek setzte dabei leicht unterschiedliche Schwerpunkte. Das Projekt wurde an verschiedenen Standorten, so z. B. in Bergheim, fortgeführt (vgl. Jahresbericht 2007 der Stadtbibliothek Bergheim).

Schwerpunkt der Projektmassnahmen war in vielen öffentlichen Bibliotheken das «Vorlesen», das durch Fortbildungsveranstaltungen zu «Spannend und gut vorlesen – wie geht das?» (für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher), «Wie wird mein Kind zum Leser?» (für Eltern im Rahmen des Elternforums der Familienbibliothek) sowie «Kreative Wege der Leseförderung im Elementarbereich» (für Erzieherinnen und Erzieher) umgesetzt wurde.

Bei der Sprachbildung von Kindern und deren Eltern mit Migrationshintergrund wurden zusätzliche Elemente eingeführt:

Bereitstellung von zweisprachigen Kindermedien sowie Medien in den Herkunftssprachen (Schwerpunkt: Türkisch)

Verzeichnis mit zweisprachigen Kindermedien und Ratgebern zur Mehrsprachigkeit

Einladung der Teilnehmenden von Sprachkursen zu Büchereibesuchen, Vorlesenachmittagen etc.

Die Förderung von Lesemotivation ist im Frühbereich keine eigene Zielsetzung, sondern wird im Zusammenhang mit der literalen und literarischen Sozialisation insgesamt verfolgt. Da sich im Frühbereich zwar präliterale Aktivitäten anbieten, die auf die Schriftlichkeit ausgerichtet sind, sich diese aber im Wesentlichen im Bereich des Mündlichen abspielen, verweisen wir hier auf die Ausführungen in Kapitel 4.1.

2.4.4 Empfehlungen

Lesemotivation wird in erster Linie durch das Bereitstellen von **interessanter Lektüre** geweckt. Wahlfreiheit und **Selbstbestimmung** spielen hier eine wichtige Rolle, aber ebenso wichtig ist das Bereitstellen von **Situationen**, welche die Interessen der SchülerInnen kanalisieren (vgl. Abschnitt 7.3 zum CORI-Programm). Die Prinzipien dieser Vorgehensweise sind anwendbar auf die Primar- und Sekundarstufe. Im Kindergarten und

6 Weitere Informationen erhältlich unter <http://www.vbnw.de/lesekalisch.html>

der Vorschule kann die Fähigkeit zur Selbststeuerung noch nicht generell vorausgesetzt werden.

Neuere Studien zur Wirkungsrichtung von Lesemotivation, Leseverhalten und Leseverstehen legen nahe, dass die kausalen Zusammenhänge nicht unidirektional sind, sondern dass mit Effekten in verschiedene Richtungen zu rechnen ist. Diese Resultate sprechen für eine Kombination von kognitiv und motivational orientierten Lesefördermassnahmen. Besonders wirksam sind demnach Programme, die mit einer **Kombination von verschiedenen Förderansätzen** die Lesemotivation und das Leseverstehen unterstützen (Guthrie & Humenick, 2004). Zudem ist die Integration von Leseförderung in den Fachunterricht und dabei das Verfolgen innerhalb längerer Unterrichtseinheiten besonders wirksam (vgl. Kap. 7.3).

Massnahmen zur Förderung der Lesemotivation sollen **bewusst und gezielt** eingesetzt werden. Die hauptsächliche Orientierung an Leselust und Lesefreude birgt die Gefahr eines banalisierenden, die SchülerInnen unterfordernden Unterrichts (Richter & Plath, 2012).

Die Förderung von basalen Fähigkeiten ist wichtig, aber sie stützt nicht unbedingt die Lesemotivation (Rosebrock et al., 2010).

3 WIRKSAME SPRACHFÖRDERUNG IM BEREICH SCHREIBEN

Schreiben ist eine hochkomplexe Tätigkeit, bei der zahlreiche mentale Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden müssen; nicht zuletzt müssen Schreibende beim Verfassen zahlreiche Entscheidungen treffen, insbesondere darüber, was und wie sie etwas schreiben wollen (Alamargot & Chanquoy, 2001). Um auf die damit verbundenen hohen Anforderungen didaktisch zielgerichtet reagieren zu können, gilt es u. a. zu verstehen, welche mentalen Aktivitäten beteiligt sind und mit welchen weiteren Aspekten sie interagieren. Damit

rückt der Schreibprozess in den Fokus und löst eine einseitige Perspektive auf Textprodukte ab, auch aus der Erkenntnis heraus, dass Textprodukte allein nur bedingt Auskunft über die zugrunde liegenden Schreibkompetenzen geben können, insbesondere wenn es sich um nicht gelungene Texte handelt (vgl. Eriksson, Lindauer & Sieber, 2008).

Im Folgenden werden anhand eines von Hayes und Flower entwickelten Schreibprozessmodells (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996), das in der Schreibforschung und -didaktik nach wie vor breit akzeptiert ist, die für eine wirksame Schreibförderung zentralen Bereiche herausgearbeitet und damit die Struktur dieses Kapitels erläutert. Daran anschliessend werden die einzelnen Bereiche in den Unterkapiteln 3.1 bis 3.3 ausführlicher dargelegt.

EXKURS: SCHREIBPROZESSMODELL UND FÖRDERBEREICHE

Hayes & Flower (1980) haben ein erstes Modell des Schreibprozesses vorgelegt, das Hayes (1996) in einer überarbeiteten Fassung präsentiert. Wie schon das Vorgängermodell trägt es nicht nur der Komplexität der beteiligten mentalen Aktivitäten Rechnung, sondern berücksichtigt auch die Schreibumgebung und damit verbunden die sozial-kommunikative Funktion des Schreibens. Das Modell umfasst die beiden Hauptkomponenten «Schreibumgebung» und «Schreibende» (vgl. Abbildung 1, S. 32).

Die Schreibumgebung verweist nicht nur auf die kommunikative Funktion von Schreiben, sondern auch darauf, dass Texte in Zusammenarbeit (Kollaboration) verfasst werden können. Damit ist nicht nur kooperatives Schreiben im engeren Sinne gemeint, sondern auch der Umstand, dass Schreiben durch soziale Konventionen geformt ist und wird. Gleichzeitig verdeutlicht das Modell, dass der Schreibprozess zum einen durch den bisher verfassten Text wie auch durch das verwendete Medium – Handschrift oder Computer – beeinflusst wird (und umgekehrt). Ergänzend zu Hayes (1996) kann angefügt werden, dass bei Schreibaufträgen, die das Verarbeiten von Wissen beinhalten, der Zugang zu einer Bibliothek oder zum Internet ebenfalls zu berücksichtigen ist.

Die individuelle Ebene des Schreibers oder der Schreiberin fokussiert auf die kognitiven Prozesse (Planen, Textgenerierung und Revision) und deren Interaktion mit Motivation und Emotion, Arbeits- und Langzeitgedächtnis:

Dem *Arbeitsgedächtnis* kommt im Schreibprozess eine zentrale Rolle zu, da seine Kapazität limitiert ist und als nicht veränderbar gilt (Olive, 2012a). Müssen sich SchreibanfängerInnen noch sehr stark auf das Grafomotorische und die Orthografie konzentrieren, können sie nur sequenziell schreiben, d. h. abwechselnd denken und handschriftlich schreiben. Dagegen haben SchreiberInnen, deren basale Schreibfertigkeiten bzw. Grundfertigkeiten weitgehend automatisiert sind, mehr Kapazität für die hierarchiehöheren Teilprozesse wie das Klären des Schreibziels oder das Strukturieren eines Textes zur Verfügung und können entsprechend auch gleichzeitig mehrere Aktivitäten durchführen.

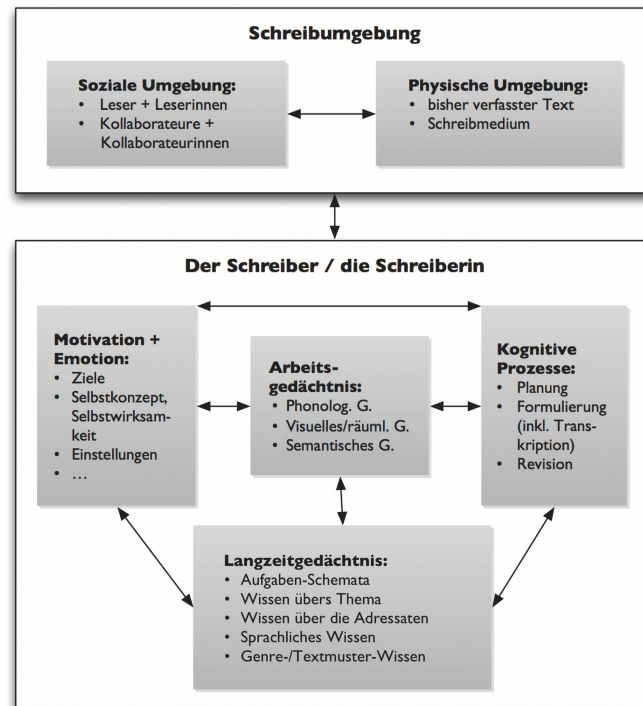


Abbildung 1: Schreibprozessmodell nach Hayes (1996), leicht ergänzt

Das *Langzeitgedächtnis* speist sich hauptsächlich durch Schreiberfahrung: Entsprechend wird es vor allem von kompetenten bzw. erfahrenen Schreibern und Schreiberinnen genutzt. Schreibnovizen haben i. d. R. noch keinen Zugriff auf das Langzeitgedächtnis und können deshalb die Beschränkung des Arbeitsgedächtnisses auch nicht kompensieren (Olive, 2012a). So haben erfahrene SchreiberInnen u. a. Textbausteine oder auch Schreibpläne gespeichert, die sie bei Bedarf relativ einfach abrufen können. Auch Wissen über Textmuster und Genres erleichtert den **Textproduktionsprozess** (Kapitel 3.2): Muss z. B. eine Bedienungsanleitung verfasst werden und kennt der oder die Schreibende die typischen Elemente dieses Textmusters, hilft dies bei der Strukturierung des Textes, teilweise auch bei der Auswahl der Inhalte und der typischen sprachlichen Textbausteine.

Wichtige kognitive Aktivitäten, die in den Textproduktionsprozess involviert sind, umfassen Planen, Formulie-

ren und Revision.⁷ Diese Teilprozesse sind nicht als ein striktes Nacheinander zu denken, sondern laufen rekursiv ab. Sie gehen zudem mit bestimmten **Schreibstrategien** einher, die ganz allgemein als die Art und Weise, wie ein Textproduktionsprozess aufgeteilt und sequenziert wird, verstanden werden können (Torrance, Thomas & Robinson, 1994). Mit Schreibstrategien lässt sich zudem das Arbeitsgedächtnis effizienter nutzen.

Die Phasen im Textproduktionsprozess lassen sich kurz wie folgt beschreiben:

Das *Planen* beinhaltet u. a. das Klären des Schreibziels, das Auswählen von (geeigneten) Schreibstrategien, die Klärung des Textmusters wie auch von sprachlichen Konventionen, das Aktivieren von thematischem Wissen und das Auswählen relevanter Inhalte bis hin zur Bestimmung der Adressaten.

7 Im überarbeiteten Modell verwendet Hayes (1996) andere Begriffe als in der ersten Version (für *Planen* den Begriff *reflection*, für *Translation* neu *text production* und für *Revision* neu *text interpretation*). Da die Begriffe *Planen*, *Formulieren* und *Revision* insbesondere im deutschsprachigen Raum breit verwendet werden, werden sie hier bevorzugt.

Das *Formulieren* meint die sprachliche Umsetzung der Ideen aus der Planungsphase. Wie Hayes (1996, S. 13) betont, ist damit nicht nur die schriftliche Umsetzung im engeren Sinne gemeint, sondern auch der damit einhergehende mündliche oder grafische Output. So lasse sich zeigen, dass viele Schreibende bei der Textproduktion leise oder innerlich mitsprechen.

Vom Formulieren zu unterscheiden ist nach Berninger & Winn (2008) die sog. *Transkription*, die Handschrift bzw. Tastaturschreiben sowie Orthografie umfasst und vereinfacht auch mit «Aufschreiben» übersetzt werden kann; darüber hinaus kann sie zu den **Grundfertigkeiten** gezählt werden (Kapitel 3.1). In der Regel wird Transkription unter Formulierung bzw. Textgenerierung gefasst und nicht weiter ausgeführt, so auch nicht bei Hayes (1996). Dagegen führt Hayes (2012a) aus, dass Transkription stark mit anderen Schreibaktivitäten interferiert, insbesondere wenn sie noch viele kognitive Ressourcen bindet. Ist Letzteres der Fall, werden Texte in erster Linie kürzer.

Die *Revision* meint primär das Verbessern eines vorliegenden Textprodukts. In diesem Sinne beinhaltet sie auch Lese- oder Höraktivitäten sowie grafisches Evaluieren. Bereits Hayes & Flower (1980) weisen darauf hin, dass zwischen zwei Arten von Revision unterschieden werden kann, nämlich zwischen dem mehr oder weniger automatischen Entdecken und Korrigieren von «Problemen» im Verlauf der Textproduktion sowie der bewusst reflexiven Aktivität, die systematisches Evaluieren bezweckt.

Dass der Teilprozess der Revision u. a. Leseaktivitäten beinhaltet, weist darauf hin, dass Lesen und Schreiben zusammenhängen: Wenn SchülerInnen ungenau dekodieren oder nicht flüssig lesen können, beeinträchtigt dies die Revisionshandlungen, nicht zuletzt weil sie noch keine ausreichende mentale Repräsentation ihres Textes bilden können.⁸

8 Bereits die Komponente «soziale Schreibumgebung» verweist insofern auf den Zusammenhang von Lesen und Schreiben, als Texte auf Leser und Leserinnen gerichtet sind und bspw. *Peer-Feedback* ein wichtiges Instrument darstellt, um die Wirkung eines Textes überprüfen zu können.

Kognitive Prozesse interagieren mit affektiven bzw. emotionalen Prozessen, wie zum einen das Schreibprozessmodell in Abbildung 1 und zum anderen mehrfach in verschiedenen Studien der Schreibforschung hervorgehoben wird (u. a. Boscolo, Gelati & Galvan, 2012; Boscolo & Hidi, 2007; Garcia & de Caso, 2004; Hayes, 2012a; Schunk, 2003). Insbesondere lässt sich mit basalen sowie erweiterten Schreibkompetenzen allein die Varianz in den Schreibleistungen bei Schülern und Schülerinnen nicht erklären, hauptsächlich dann nicht, wenn die Schreibkompetenzen vergleichbar sind. Bei der Frage, inwiefern **Schreibmotivation** die Schreibleistung vorhersagen kann, spielen vor allem die beiden Konstrukte Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle (vgl. allgemein zu diesen Konstrukten Bong & Skaalvik, 2003).

Modelle wie das obige forcieren, so Hayes (2012a, S. 16), das Nachdenken darüber, was Schreibende tun (und was sie vielleicht auch nicht tun). Sie bieten die Hintergrundfolie, auf der Beobachtungen oder Hypothesen überprüft werden können. Nicht zuletzt bieten sie die Möglichkeit, eine gemeinsame Sprache für die Diskussion zu entwickeln, gerade auch im Hinblick auf die Vermittlung von Schreibkompetenzen. In diesem Sinne kann ein Schreibprozessmodell, wie Hayes und Flower es vorlegten, nicht umfassend sein. Auf vier Kritikpunkte sei besonders hingewiesen:

Die Rekursivität der kognitiven Teilprozesse Planen, Textgenerierung und Revision wird auch in der überarbeiteten Fassung von Hayes lediglich postuliert: Was Rekursivität hier meint, wie sie sich genauer auf den Schreibprozess und das dabei entstehende Textprodukt auswirkt, bleibt in diesem Schreibprozessmodell eine offene Frage. In Kapitel 3.2 zur Textproduktion wird diese Frage auf der Basis neuerer Studien aufgegriffen.

Die Textgenerierung, d. h. das Formulieren von Inhalten, meint nicht nur das Auswählen von Wörtern und Sätzen: Die Überführung einer mehrdimensionalen Ideen-Struktur in eine eindimensionale, lineare Struktur ist mit hohen Anforderungen verbunden. Welche Komponenten oder Teilprozesse genau daran beteiligt sind, ist jedoch noch eine offene Frage (Alamargot & Fayol, 2009).

Während der erste Entwurf von Hayes & Flower (1980) noch das Überwachen der kognitiven Aktivi-

täten, d. h. des eigenen Schreibprozesses, mit *Monitoring* enthielt, fehlen metakognitive Teilprozesse bzw. selbstreflexive Aktivitäten in der überarbeiteten Fassung. Gerade die Schreibentwicklung wird jedoch durch selbstreflexive Aktivitäten unterstützt, wie insbesondere Zimmerman & Risemberg (1997) dargelegt haben. *Monitoring*, verstanden als Überwachung der eigenen Aktivitäten, sowie motivationale Aspekte sind wichtige Bestandteile der **Selbstregulation** (Zimmerman & Bandura, 1994): Schreibmotivation und Selbstregulation werden deshalb gemeinsam in Kapitel 3.3 erläutert, um die Bezüge besser herausarbeiten zu können.

Für beide Fassungen des Schreibprozessmodells gilt zudem, dass sie in erster Linie Schreibprozesse von (erwachsenen) SchreibexpertInnen abbilden: Um die Schreibentwicklung erfassen zu können, bedarf es anderer Modelle (Alamargot & Chanquoy, 2001; Sieber, 2003). Berninger & Swanson (1994) schlugen Modifikationen des Modells von Hayes & Flower (1980) vor, die in erster Linie eine Ausdifferenzierung der Phase «Formulierung» sowie eine Unterscheidung von Formulierung (Transkription) und Textgenerierung vorsehen, die zudem stufenspezifisch – die Stufen entsprechen ungefähr Unter-, Mittel- und Sekundarstufe I – angelegt sind. Transkription und Textgenerierung werden unter dem Begriff *Translating* zusammengefasst.⁹ Um das Schreiben bei Kindern angemessen erfassen zu können, schlagen Berninger & Winn (2008) ein Modell vor, das sie als «*the not-so-simple view of writing*» bezeichnen und auf Basis verschiedener Studien zu PrimarschülerInnen entwickelt haben: *Transkription* und *exekutive Funktionen* beschreiben dabei Subprozesse, während *Textgenerierung* auf die Ebenen verweist, auf denen sich die Subprozesse abspielen. Dem Arbeitsgedächtnis kommt dabei eine zentrale Rolle als eine Art «Flaschenhals» zu. Zins & Hooper (2012) erachten dieses Modell als das beste seiner Art (vgl. Abbildung 2, S. 35). Auf die Schreibentwicklung wird jeweils in den einzelnen Kapiteln 3.1 bis 3.3 eingegangen.

9 Eine erneute Modifikation von Hayes (2012b) räumt der Transkription ebenfalls eine gewichtigere Rolle im Schreibprozessmodell ein.

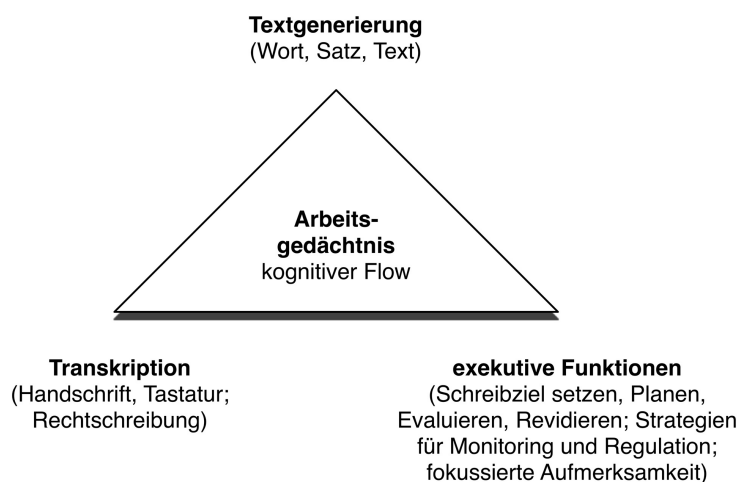


Abbildung 2: «The not-so-simple view of internal functional writing system» – (Berninger & Winn, 2008, S. 97) [Übers. A. S.]

3.1 GRUNDFERTIGKEITEN

3.1.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Ergebnisse aus der DESI-Studie belegen, dass 35 % der Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 9 lediglich das Niveau A erreichen und 3 % auch Niveau A nicht: Niveau-A-Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sich Fehler in der Orthografie und Grammatik kommunikationsbelastend auswirken und damit das kommunikative Ziel nicht oder nur teilweise erreicht wird (Neumann & Lehmann, 2008). Ähnlich wie im Bereich Lesen kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die Grundfertigkeiten im Bereich Schreiben zum Ende der Sekundarstufe I von allen Schülern und Schülerinnen in ausreichendem Mass erworben wären.

Blatt, Ramm & Voss (2009) setzten in ihrer Studie ähnlich wie DESI eine Schreibaufgabe ein, bei der die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 6 zwei Briefe zu verfassen hatten. Hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik errechneten sie eine Lösungshäufigkeit von 87 % und in Bezug auf ein leserliches Schriftbild eine solche von 92 %. Zudem berechneten sie in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik einen Richtig-Koeffizienten (83 %), d. h. den prozentualen Anteil grammatisch und orthografisch korrekter Wörter. Sie gehen davon aus, dass Texte, die zu mindestens 80 % korrekt verfasst sind, das Lesen nicht beeinträchtigen. Für Schreibkonventionen in diesem Sinne besteht ihrer Studie zufolge ein mittlerer Zusammenhang mit der Gesamtlösung der Schreibaufgabe ($r=.45$); für Schriftbild und Gesamtlö-

sung zeigt sich sogar ein etwas stärkerer Zusammenhang ($r=.64$). Allerdings gilt es zu bedenken, dass die Interrater-Reliabilität für die beiden Kriterien Schreibkonvention ($\kappa=.19$) und Schriftbild ($\kappa=.36$) alles andere als befriedigend ist.

Werden Rechtschreibung, Grammatik und Handschrift wie in den beiden Studien im Rahmen einer Textproduktionsaufgabe und nicht isoliert erhoben, zählen sie zu den hierarchieniedrigen Teilkompetenzen bzw. Grundfertigkeiten im Bereich Schreiben (Gersten & Baker, 2001). Analog zum Konstrukt Leseflüssigkeit kann *Schreibflüssigkeit* als zentrale Komponente der schreibbezogenen Grundfertigkeiten angenommen werden (Rechtschreibung und Grammatik werden in diesem Zusammenhang thematisiert). *Handschrift* bzw. *Tastaturschreiben* stellen weitere zentrale Komponenten der schreibbezogenen Grundfertigkeiten dar (Berninger & Winn, 2008).¹⁰

Im Folgenden wird zunächst das Konstrukt Schreibflüssigkeit erklärend dargestellt. Anders als Leseflüssigkeit ist Schreibflüssigkeit vorwiegend im anglo-amerikanischen Raum gut dokumentiert und auch als solches ausgewiesen.

Unter **Schreibflüssigkeit** wird die Textmenge verstanden, die innerhalb einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird (Dockrell,

10 Phonologische Bewusstheit wird ausführlich in Kapitel 2.1 erläutert und hier deshalb nicht noch einmal aufgegriffen.

Connelly, Walter & Critten, 2012; Espin, de La Paz, Scierka & Roelofs, 2005; Malecki & Jewell, 2003). Die Aspekte Textmenge (Schreibflüssigkeit i. e. S.) und Akkuratheit (orthografische und grammatische Korrektheit) werden jeweils mit separaten Kennwerten erfasst. Zusätzlich werden schreibproduktabhängige (absolute) von schreibproduktunabhängigen (relativen) Massen unterschieden:

Schreibproduktabhängig (absolut): Dazu zählen Kennwerte wie Anzahl Wörter, Anzahl korrekte Wörter sowie Anzahl (korrekte) Worteinheiten. Mit Ersteren wird Wortschreibung in einem engeren Sinne erfasst (Grossschreibung bspw. wird hier noch ausgeblendet), mit Letzteren werden alle weiteren Bereiche der Rechtschreibung (Gross- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung) sowie grammatische Aspekte wie Kongruenz von Subjekt und Verb, Kasusmarkierung u. a. einbezogen.

Schreibproduktunabhängig (relativ): Dazu zählt der prozentuale Anteil (korrekter) Wörter bzw. der prozentuale Anteil (korrekter) Worteinheiten.

Espin, Weissenburger & Benson (2004) konnten in ihrer Studie zeigen, dass sich schreibproduktabhängige Masse vor allem für untere Klassenstufen als valide erweisen, schreibproduktunabhängige Masse dagegen auch für höhere Klassenstufen. Das bedeutet, dass bei zunehmender Schreibkompetenz auch komplexere Masse zu

ihrer Erfassung benötigt werden. Amato & Watkins (2011) präzisieren dies dahingehend, dass die schreibproduktabhängigen Masse in verschiedenen Studien nur für die Klassen 1–3, teilweise auch für Klasse 4 empfohlen werden. Auf der anderen Seite können Dockrell, Lindsay & Connelly (2009) zeigen, dass bei Jugendlichen mit Sprachschwierigkeiten Schreibflüssigkeit wie auch Handschrift nur unzureichend ausgebildet sind. Entsprechend empfehlen sie, bei schreibschwachen Jugendlichen Grundfertigkeiten nach wie vor zu erfassen und zu fördern.

Malecki & Jewell (2003) haben eine Querschnittstudie durchgeführt, die Einblicke in die Entwicklung von Schreibflüssigkeit gewährt: Abbildung 3 zeigt, dass Kinder gegen Mitte der ersten Klasse im Schnitt fast 14 Wörter in drei Minuten schreiben, Ende der sechsten Klasse 58 Wörter und Ende der achten Klasse 67 Wörter. Die Darstellung darf allerdings nicht so gelesen werden, dass zum Ende der Primarstufe ein Leistungsabfall zu verzeichnen wäre, da es sich wie erwähnt nicht um eine Längsschnittstudie handelt.

Im Hinblick auf die Akkuratheit zeigt sich, dass gegen Mitte der ersten Klasse Wörter zu 53 % korrekt verschriftet werden und am Ende der achten Klasse zu 98 %. Ende der achten Klasse werden zudem 91 % der Worteinheiten – hier werden jeweils zwei nebeneinander liegende Wörter v. a. im Hinblick auf grammatische Korrektheit und Zeichensetzung hin beurteilt – korrekt geschrieben.

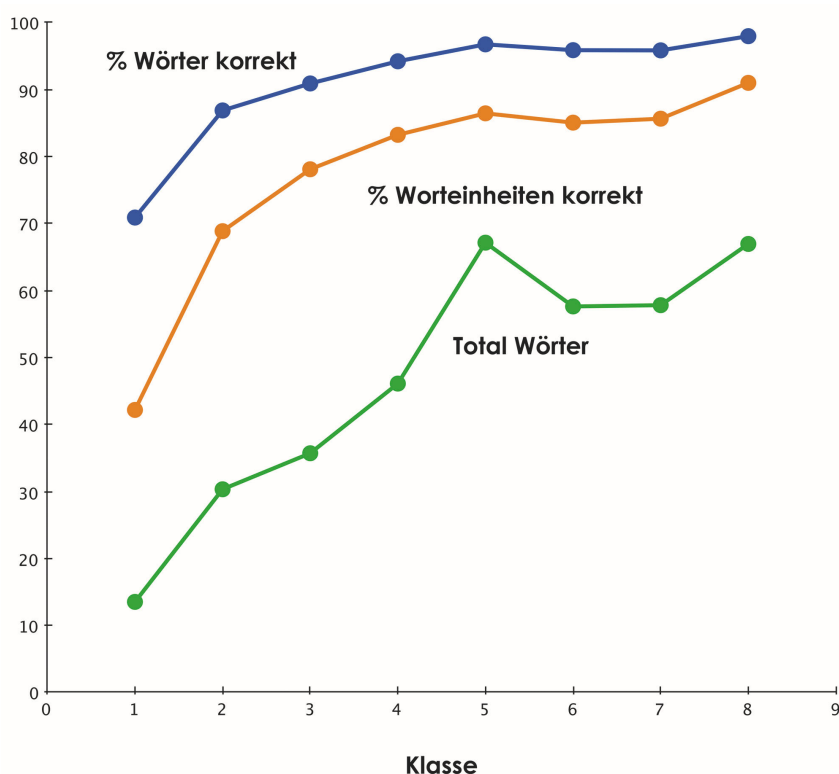


Abbildung 3: Schreibflüssigkeit 1.–8. Klasse in den USA (Malecki & Jewell, 2003) [eigene Darstellung A. S.]

Mit Blick auf multikulturelle Schulen ist auf den **Zusammenhang von Schreibflüssigkeit und sprachlicher Erfahrung** hinzuweisen (Chenoweth & Hayes, 2001): Verfügen SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch über eher geringe sprachliche Erfahrung, so wirkt sich dies entsprechend negativ auf die Schreibflüssigkeit aus. Dies kann sich, wie Van Weijen, Tillema & Van den Bergh (2012) ausführen, negativ auf den Textproduktionsprozess auswirken und in diesem Sinne auch auf die Textqualität (vgl. Kap. 3.2).

Die **Handschrift** – darauf verweisen insbesondere Alves, Branco, Castro & Olive (2012), Graham (2010), Graham et al. (2008), Graham, Berninger, Weintraub & Schafer (1998), Graham, Harris & Fink (2000) oder auch Olinghouse & Graham (2009) – stellt einen wichtigen Faktor in der Schreibentwicklung dar, und zwar nicht nur im Hinblick auf SchülerInnen mit Schreibschwierigkeiten, sondern auch ganz allgemein. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass bspw. eine flüssige und lesbare Handschrift mit der Schreibleistung ($r=.62$), der Textlänge ($r=.63$) sowie dem Wortschatz ($r=.57$) signifikant

zusammenhängt (Olinghouse & Graham, 2009). Analog zur Schreibflüssigkeit kann angenommen werden, dass diese Grundfertigkeit mit zunehmender Klassenstufe an Relevanz verliert, sofern sie denn ausreichend ausgebildet ist. Die Datenlage ist in diesem Bereich allerdings nicht einheitlich, wie Graham & Harris (2000) betonen. So können bspw. Connelly, Dockrell & Barnett (2005) nachweisen, dass zwischen der Handschrift der Studierenden und ihren Prüfungsleistungen ein signifikanter Zusammenhang besteht ($r=.67$), unter anderem auch dahingehend, dass Studierende mit flüssiger Handschrift i. d. R. eine Konklusion verfassen können, Studierende mit eher langsamer Handschrift dagegen tendenziell nicht (die Korrelation von Handschrift und Konklusion beträgt $r=.61$).

Während in DESI komplexe Schreibaufgaben verwendet werden (ein Reklamationsbrief und ein Brief an einen Freund bzw. eine Freundin), werden im anglo-amerikanischen Raum zur Erfassung der Schreibflüssigkeit im Anschluss an Deno (1985) einfache und reduzierte Aufgaben eingesetzt (Benson & Campbell, 2009):

Zum einen sollen die SchülerInnen über etwas erzählen, das sie bspw. kürzlich erlebt haben, das ihnen also bekannt und vertraut ist – sie sollen also nicht noch erst Ideen generieren oder einen Text in grösserem Umfang planen; zum anderen wird die Schreibzeit begrenzt, in der Regel beträgt sie je nach Studie oder auch Klassenstufe drei bis zehn Minuten. Für die Erfassung der Handschrift oder des Tastaturschreibens werden zum einen reine Abschreibaufgaben eingesetzt, bei der die SchülerInnen bspw. einen Satz innerhalb einer bestimmten Zeit so oft wie möglich und dabei möglichst leserlich abschreiben sollen (Graham et al., 2000), zum anderen wird im Hinblick auf handschriftliche Flüssigkeit und Leserlichkeit bspw. die sog. *alphabet task* verwendet, bei der die SchülerInnen innerhalb von 15 Sekunden möglichst viele Kleinbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge und möglichst leserlich schreiben sollen (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008).

Sind die Grundfertigkeiten im Schreiben gut ausgebildet, entlastet dies das Arbeitsgedächtnis, insbesondere, wenn ein hoher Grad an Automatisierung erreicht ist (Grabowski, 2007; Graham & Harris, 2000). Dann stehen auch mehr kognitive Ressourcen z. B. für das Planen des Textes, das Klären des Schreibziels oder das Strukturieren von Texten zur Verfügung. Anders formuliert: Grundfertigkeiten gelten auch im Bereich Schreiben als Prädiktor für die sog. hierarchiehöheren Schreibkompetenzen (Espin et al., 2005). Die Zusammenhänge sind jedoch im Schreiben weniger stark ausgeprägt als im Lesen oder auch in der Mathematik (Amato & Watkins, 2011).

3.1.2 Forschungssituation

Schüler und Schülerinnen mit geringen Schreibkompetenzen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie in der Regel über geringer ausgebildete Grundfertigkeiten verfügen (Amato & Watkins, 2011; Graham & Harris, 2000). Wie bereits erläutert wurde, können die Ergebnisse von DESI so interpretiert werden, dass die schreibbezogenen Grundfertigkeiten (Rechtschreibung und Grammatik) nicht bei allen Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe ausreichend ausgebildet sind. Hartig & Jude (2008) weisen zudem einen **Geschlechterunterschied** mittlerer Effektstärke ($d=.51-.56$) zugunsten der Mädchen nach. Ein solcher wird insbesondere auch in Bezug auf Schreibleistung in mehreren Studien nachge-

wiesen, wobei die Bandbreite der berichteten Effekte sehr gross ist (zu einer Übersicht vgl. auch Philipp & Sturm, 2011).

Im Hinblick auf die Schreibflüssigkeit weisen u. a. auch Malecki & Jewell (2003) einen Unterschied nach, der sich über die Klassenstufen 1–8 hinweg je nach Mass zwischen $d=.17$ und $d=.36$ bewegt und damit eher gering ist. Berninger & Swanson (1994) bestätigen einen Unterschied zugunsten der Mädchen, merken aber an, dass Knaben in Bezug auf verbale Flüssigkeit besser abschneiden würden. Viel wichtiger noch: Genderunterschiede, die sich zu Beginn der Schreibentwicklung im Hinblick auf Textproduktion zeigen, lassen sich auf Unterschiede in der Schreibflüssigkeit zurückführen. Anders ausgedrückt: Wenn Schreibflüssigkeit als moderierender Faktor berücksichtigt wird, schneiden Knaben und Mädchen in der Textproduktion gleich gut ab.

Auch im Hinblick auf die Handschrift, die eine Teilkomponente der Schreibflüssigkeit darstellt, zeigen sich erwartungsgemäss genderspezifische Unterschiede: Alves et al. (2012) setzen drei unterschiedliche Testaufgaben ein: *alphabet task* (vgl. Abschnitt 3.1.1), Schreibflüssigkeit (Wörter pro Minute) und die Länge von sog. *bursts*.¹¹ Zusätzlich teilten sie die ProbandInnen (vierte Klasse) auf der Basis von zwei Schreibaufgaben (eine Erzählung selbst verfassen, eine Erzählung diktieren) in drei Leistungsgruppen ein. Die folgende Tabelle zeigt genderspezifische Unterschiede in Bezug auf alle drei Leistungsgruppen. Insgesamt zeigen sich geringe bis hohe Effekte zugunsten der Mädchen: lediglich im Hinblick auf die *alphabet task* zeigt sich bei der mittleren Leistungsgruppe ein kleiner Effekt zugunsten der Knaben.

	tiefe Fähigkeiten	mittlere Fähigkeiten	hohe Fähigkeiten
alphabet task	$d=.19$	$d=-.25$	$d=-.03$
Schreibflüssigkeit	$d=.27$	$d=.57$	$d=1.01$
bursts	$d=.74$	$d=.34$	$d=.91$

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen nach Leistungsgruppen (Alves et al., 2012)

11 SchreiberInnen schreiben nicht kontinuierlich, sondern stoss- und portionenweise. Eine solche «Portion» – zwischen zwei «Portionen» liegen jeweils mindestens 2 s Pause – wird als *burst* bezeichnet.

Die weitere Analyse ergab eine signifikante Wechselwirkung zwischen Gender und Schreibaufgabe ($\eta^2=.06$): Diktieren die Knaben ihre Geschichte, erzielten sie im Vergleich zur selbst verfassten Geschichte signifikant höhere Schreibleistungen; zudem zeigten sie bei der diktierten Geschichte eine ähnliche Schreibleistung wie die Mädchen. Dies verweist nochmals darauf, dass sich genderspezifische Unterschiede in den Schreibleistungen hauptsächlich auf Schreibflüssigkeit sowie Handschrift zurückführen lassen.

Die Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen scheinen insgesamt bedeutsamer als das Gender zu sein: Der Leistungsunterschied von der Gruppe mit hohen Fähigkeiten zu derjenigen mit mittleren beträgt in Bezug auf die Schreibflüssigkeit $d=1.47$, in Bezug auf *bursts* $d=.84$ und in Bezug auf *alphabet task* sogar $d=3.79$.

Aus dem anglo-amerikanischen Raum liegen zahlreiche Studien vor, die im Anschluss an Deno (1985) einerseits der Frage nachgehen, wie Schreibflüssigkeit valide erfasst werden kann, und die andererseits auch untersuchen, wie sich Schreibflüssigkeit entwickelt. Aus dem deutschsprachigen Raum liegen unseres Wissens keine solchen Studien vor.¹² Da die Erfassung von Schreibflüssigkeit stark von der Orthografie und den sprachlichen Strukturen der zugrunde liegenden Sprache abhängig ist, können Ergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum nicht aufs Deutsche übertragen werden. Hier besteht aus Sicht der Schreibforschung ein Desiderat. Hinzu kommt, dass auch aus dem anglo-amerikanischen Raum kaum Studien zur wirksamen Förderung der Schreibflüssigkeit im erläuterten Sinne vorliegen.

Hingewiesen sei an dieser Stelle auf Aitken & Martinussen (2013), die u. a. den **Zusammenhang von Grundfertigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben** untersucht haben. Sie können, bezogen auf Viert- und FünftklässlerInnen, nicht nur Zusammenhänge zwischen Schreibflüssigkeit und Textqualität ($r=.36$) oder zwischen Handschrift und Textqualität ($r=.33$) nachweisen, sondern auch zwischen Leseflüssigkeit und Schreibflüssigkeit ($r=.51$). Des Weiteren erklärt Leseflüssigkeit 23 % der Varianz in der Schreibflüssigkeit, die nur im Hinblick

auf korrekte Worteinheiten erfasst wurde. Leseflüssigkeit, so Aitken & Martinussen (2013), trägt damit zur Vorhersage von Textqualität bei, zumindest bei kurzen und zeitlich begrenzten Schreibaufgaben. Allerdings weisen sie darauf hin, dass ihre Stichprobe sehr klein ist ($n=45$). Analoge Studien fehlen auch hier im deutschsprachigen Raum.

Etwas besser stellt sich die Forschungslage im Hinblick auf Handschrift und Tastaturschreiben dar. Zu nennen sind aus dem deutschsprachigen Raum insbesondere die Arbeiten von Nottbusch (2008, 2010), Torrance & Nottbusch (2012) sowie Will, Weingarten, Nottbusch & Albes (2003). Allerdings beschäftigen sich diese Arbeiten weitgehend damit, welche kognitiven Prozesse beteiligt sind, das heißt, es lassen sich daraus kaum direkte didaktische Implikationen ableiten.

Graham et al. (1998) zeigen in einer Längsschnittstudie (Klasse 1–9), dass sich die handschriftliche Flüssigkeit vor allem in den Klassen 1–4 rasant entwickelt, dann etwas abflacht und sich in den Klassen 7–9 auf ein stabiles Niveau einpendelt. Dagegen stellen sie fest, dass die SchülerInnen in den Klassen 1–6, v. a. in der Mittelstufe, lesbarer als in der Oberstufe schreiben, wenn sie einen Textausschnitt abschreiben. Auf ähnliche Befunde weist Nottbusch (2008, S. 40) mit Rückgriff auf eine Längsschnittstudie von Blöte & Hanstra-Bletz (1991) hin: Dort zeigen sich ab der vierten Klasse nur noch geringfügige Zuwächse in der handschriftlichen Flüssigkeit und eine ebenso geringfügige Verschlechterung der Lesbarkeit. Dies wird auf fehlende Instruktion zurückgeführt. In der Studie von Abbott, Berninger & Fayol (2010) zeigte sich jedoch keine Nivellierung in der Mittelstufe: Sie führen dies ebenfalls mit Hinweis auf Blöte & Hanstra-Bletz (1991) auf unterschiedliche instruktionale Programme zurück. Bedenkt man, dass automatisierte Grundfertigkeiten im Bereich Schreiben das Arbeitsgedächtnis entlasten und dadurch kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Teilprozesse frei werden und dass Handschrift und Schreibleistung zusammenhängen ($r=.62$; Olinghouse & Graham, 2009), gilt es, dies aus didaktischer Sicht zu berücksichtigen.

Grabowski, Weinzierl & Schmitt (2010) weisen zudem darauf hin, dass zwar die **Tätigkeit des Abschreibens** im schulischen Kontext im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich abgenommen hat, dass sie aber dennoch nach wie vor eine wichtige Rolle spiele, müssen die Schüle-

12 Auch die bereits erwähnte Studie von Blatt, Ramm & Voss (2009) erfasst nicht Schreibflüssigkeit, sondern lediglich die Akkuratheit in komplexen Schreibaufgaben.

rInnen doch das eine und andere von der Wandtafel oder vom Hellraumprojektor abschreiben oder auch orthografische Schreibungen durch wiederholtes Abschreiben memorieren. In ihrer Studie vergleichen sie ZweitklässlerInnen mit ViertklässlerInnen und können zeigen, dass Letztere beim Abschreiben hinsichtlich Flüssigkeit signifikant höhere Leistungen erzielen ($\eta^2=.61$). Sie ziehen daraus den Schluss, dass (auch) Abschreiben vermittelt und gezielt praktiziert werden sollte, gerade bei jüngeren Schülern und Schülerinnen.

Des Weiteren macht Grabowski (2007, S. 55) auf der Basis eigener Studien darauf aufmerksam, dass nicht nur handschriftliche Kompetenzen, sondern auch **Tastaturschreiben** vermittelt werden müsste, zumal es der Schule nicht gelinge, «die Tastaturbeherrschung über einen generellen Entwicklungsfortschritt hinaus näher an das jeweilige Niveau der handschriftlichen Kompetenzen heranzuführen», bezogen sowohl auf eine fünfte als auch eine achte Klasse. Im Sinne von MacArthur (2008) kann ergänzt werden, dass Tastaturschreiben bzw. die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen u. a. den Textproduktionsprozess unterstützen oder entlasten kann: Das gilt aber nur, wenn die nötigen Grundfertigkeiten auch in diesem Bereich erworben sind.

In ihrer Expertise zu wirksamer Schreibförderung in Primarschulen, vor allem im Elementarbereich, können sich Graham et al. (2012) in Bezug auf Grundfertigkeiten auf neun Interventionsstudien (Klasse 1–4) stützen – eine empirische Basis, die sie als moderat bezeichnen – und leiten auf dieser Grundlage ihre Empfehlungen ab. Es handelt sich mehrheitlich um Studien zu schwachen SchülerInnen, die jeweils Handschrift, Rechtschreibung oder die Konstruktion von Sätzen fokussieren. Insbesondere die Studien zu Handschrift sind auch an ein Training der phonologischen Bewusstheit gekoppelt (vgl. Kap. 2.1).

Im Hinblick auf Schreiben im Frühbereich herrschen qualitative Arbeiten vor, sowohl im anglo-amerikanischen wie auch im deutschsprachigen Raum. Aus dem deutschsprachigen Raum sind insbesondere die Arbeiten von Merklinger (2010, 2011, 2012) zu nennen, die eine **Form des Diktierens** von Texten entwickelt hat, bei der die Verantwortung für den Text beim diktierenden Kind bleibt. Der Skriptor oder die Skriptorin hält zum einen Stift und Blatt immer so, dass

das diktierende Kind genau sehen kann, was aufgeschrieben wird; zum anderen spricht der Skriptor oder die Skriptorin beim Aufschreiben laut mit, was den Prozess verlangsamt und Raum gibt, um über die genauen Formulierungen nachdenken zu können. Da in erster Linie der Formaspekt von geschriebener Sprache und wortgenaues Formulieren zentrale Zugänge des diktierenden Kindes zu Schriftlichkeit darstellen – es erfährt auf diese Weise insbesondere, dass Schriftlichkeit nicht nur der rein mechanische Wechsel des Mediums ist –, kann dieser Ansatz (auch) als eine Fördermöglichkeit von Grundfertigkeiten angesehen werden. Merklinger selbst empfiehlt diese Fördermethode sowohl für den Frühbereich, den Kindergarten, als auch – bei schwächeren Kindern – bis zur zweiten Klasse.

Puranik & Al Otaiba (2012) führten eine Studie mit Kindergartenkindern durch, bei der sie u. a. der Frage nachgingen, welchen Beitrag Handschrift und Rechtschreibung zum schriftlichen Ausdruck leisten. Sie zeigen, dass Handschrift allein 4.1 % der Varianz und Rechtschreibung allein 2.3 % der Varianz im schriftlichen Ausdruck erklären können.

Berninger & Swanson (1994, S. 66) verweisen auf zwei Einzelstudien aus den 80er-Jahren, die für Erst- und ZweitklässlerInnen sowie für Kinder mit Lern- oder Schreibschwierigkeiten nachweisen können, dass die Lernenden bessere Texte produzieren, wenn sie diktieren. Alves et al. (2012) können jedoch entgegen ihrer Erwartung für ViertklässlerInnen keinen positiven Einfluss des Diktierens auf die Textqualität nachweisen, auch nicht bei eher schreibschwachen SchülerInnen.

Eine Frage, der sich mehrere Studien im anglo-amerikanischen Raum widmen, ist jene nach der **Wirkung von im Raum verfügbaren Schreibmaterialien**. So haben bspw. Clark & Kragler (2005) drei Vorschulen untersucht, die den Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren in unterschiedlicher Weise Schreibmaterialien zur Verfügung stellen. Zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass nicht allein das Vorhandensein von Materialien darüber entscheidet, wie Kinder auf das Angebot reagieren, sondern vielmehr auch die Art der Interaktion zwischen Lehrperson und Kindern. Isoliertes Training zu Grundfertigkeiten erweist sich für diese Altersgruppe gemäss Clark & Kragler (2005) als nicht angemessen, Kinder würden bei solchen Instruktionen auch weniger dazu neigen, von sich aus literal aktiv zu werden. Da-

gegen zeigen Kinder verstärkt literale Eigenaktivitäten, wenn die Lehrperson eine Umgebung aufbaut, die es den Kindern erlaubt, literale Praxen zu verstehen und so auch selbst zu verwenden (mehr dazu in Kap. 3.2).

3.1.3 Empirische Evidenz

In der Metaanalyse von Graham, McKeown, Kihara & Harris (2012) können die AutorInnen für die Förderung von Grundfertigkeiten eine Effektstärke von $d=.55$ berichten. Sie beziehen sich dabei auf insgesamt 8 Studien, die mehrheitlich in der ersten Klasse, vereinzelt auch in der zweiten oder dritten Klasse sowie mehrheitlich mit schwachen SchreiberInnen durchgeführt wurden. Graham, Bollinger et al. (2012, S. 73–77), die teilweise dieselben Studien in ihre Empfehlungen einbeziehen, beschreiben die Förderansätze etwas genauer:

Handschrift wird kontinuierlich in kurzen Sequenzen vermittelt, jeweils eingebettet in authentische Schreibsituationen.

Im Hinblick auf Rechtschreibung werden die zugrunde liegenden Strukturen – inkl. phonologische Bewusstheit, morphologische Prinzipien etc. – explizit vermittelt. Der Gebrauch eines Wörterbuchs ist jedoch nicht integriert.

Explizite Vermittlung zur Konstruktion von Sätzen, eingebettet in authentische Schreibsituationen, kann den AutorInnen zufolge ebenfalls eine positive Wirkung auf die Schreibleistung haben.

Eindrücklich bestätigt wurde dieser Ansatz zuletzt von Roth & Guinee (2011), die eine Intervention durchführten, bei der ErstklässlerInnen ein sog. interaktives Schreibtraining erhielten, das täglich im Schnitt zehn Minuten dauerte. Kombiniert wurde dieses Training mit einem Training der Grundfertigkeiten mit expliziter Vermittlung, das zudem in eine darüber hinausgehende Textproduktion eingebettet war. Gegenüber der Kontrollgruppe kann die Experimentalgruppe sowohl in einer freien Textaufgabe wie auch in einem standardisierten Test einen starken Leistungszuwachs verzeichnen ($d=.97-1.32$).

Förderansätze, die jedoch einen isolierten Grammatikunterricht beinhalten, zeigen nach Graham, McKeown et al. (2012) im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenzen eine negative Wirkung ($d=-.41$). Mögli-

cherweise spielt auch die fehlende Einbettung in eine authentische Schreibsituation eine wichtige Rolle, da bspw. für die Vermittlung zur Konstruktion von Sätzen, die integrativer Bestandteil einer Schreibsituation war, durchaus eine positive Wirkung nachweisbar ist. Einschränkung ist festzuhalten, dass sich Graham, McKeown et al. (2012) dabei auf lediglich vier Studien stützen. Dieser Befund wird jedoch auch in der Metaanalyse von Graham & Perin (2007a; 2007b) für die Klassenstufen 4–12 sowie im wissenschaftlichen Bericht von Andrews et al. (2006) bestätigt.

Bereits Hillocks (1984) betont in seiner Metaanalyse, dass traditioneller Grammatikunterricht, der bspw. Definitionen von Redeteilen beinhaltet, keinen Effekt auf die Schreibleistungen der Lernenden habe. Unter Umständen kann ihm zufolge ein stark normativ orientierter Grammatik- oder auch Rechtschreibunterricht sogar eine verzögernde Wirkung auf die Schreibentwicklung der SchülerInnen ausüben, insbesondere wenn das Markieren aller Fehler einen gewichtigen Schwerpunkt bildet.

Graham, Harris & Hebert (2011), die eine Metaanalyse zu formativer Beurteilung im Schreiben durchgeführt haben, können für die regelmässige Erfassung von Schreibflüssigkeit zwar positive Effekte auf die Schreibleistung berichten, allerdings handelt es sich um geringe bis kleine Effekte ($d=.12-.26$).

Zur Förderung von Handschrift liegt keine Metaanalyse vor. Einzelstudien aus dem deutschen Sprachraum, die die Förderung von Handschrift im Hinblick auf verbesserte Schreibleistungen untersuchen, liegen ebenfalls nicht vor. Ein Überblick über anglo-amerikanische Einzelstudien an dieser Stelle erscheint wenig sinnvoll, da zum einen andere Schrifttypen in der Schule vermittelt werden, zum anderen Interventionsprogramme oft Handschrift und Orthografie kombinieren, die orthografischen Ansätze jedoch nicht aufs Deutsche übertragbar sind. Zu nennen sind insbesondere Arbeiten von Virginia W. Berninger und Steve Graham. Eine Studie sei hier exemplarisch vorgestellt, die auch gleich auf ein Forschungsdesiderat verweist: Graham et al. (2000) führten eine Interventionsstudie bei ErstklässlerInnen durch, die sie zuvor im Hinblick auf die weitere Schreibentwicklung als gefährdet identifiziert hatten. Sie untersuchten die Wirkung zweier Programme – Förderung der Handschrift vs. Förderung der phonologi-

schen Bewusstheit – und verglichen sie in Bezug auf verschiedene Leistungsmasse. Das Programm zur Förderung der Handschrift erzielte durchweg die besseren Resultate (*alphabet task*: $d=.54$; Buchstaben korrekt abschreiben: $d=1.46$; verschiedene Flüssigkeitsmasse: $d=.76$ bzw. $d=1.21$). Allerdings liess sich im Gegensatz zu Olinghouse & Graham (2009) kein Effekt auf die Qualität narrativer Texte nachweisen. Das hängt möglicherweise auch mit der Stichprobe zusammen, insofern als Kinder mit geringeren basalen Grundfertigkeiten auch eine verstärkte Förderung hierarchiehöherer Teilfähigkeiten benötigen.

Eine Metaanalyse für den Frühbereich oder für den Kindergarten liegt ebenfalls nicht vor, sondern lediglich eine Art Bericht zu guter Praxis, der aber – so Gerde, Bingham & Wasik (2012) – forschungsbasiert sei. Die AutorInnen empfehlen u. a., Schreiben in den täglichen Ablauf zu integrieren, alle Schreibformen der Kinder zu akzeptieren, den Schreibprozess für die Kinder beobachtbar zu gestalten, Schreibmaterialien zur Verfügung zu stellen oder auch Kinder zu ermutigen, Schreibungen auszuprobieren. Kurz: Die Mehrheit der Empfehlungen betrifft den Textproduktionsprozess bzw. motivationale Aspekte (vgl. Kap. 3.2 und 3.3).

3.1.4 Empfehlungen

Nach Berninger & Richards (2002, S. 253) sind für die Förderung von Grundfertigkeiten im Bereich Schreiben **zwei instruktionale Prinzipien** anzusetzen:

Grundfertigkeiten sind analog zu Schreibstrategien explizit zu vermitteln, allerdings nur während einer **kurzen Zeitspanne (täglich fünf bis zehn Minuten)**, da gerade bei jüngeren SchülerInnen die Aufmerksamkeitsspanne kurz ist. Dauern die Schreibsequenzen in diesem Bereich zu lange, besteht die Gefahr, dass sich die Lernenden lediglich einen Habitus angewöhnen, der zu einer starren Angewohnheit wird, die nicht mehr adaptiv ist.

Auf Schreibsequenzen, die basale Schreibfähigkeiten zum Ziel haben, sollten **immer Schreibaktivitäten folgen, in denen es um Textproduktion geht** (das müssen keineswegs immer gross angelegte Schreibprojekte sein).

Dies lässt sich so auch aus den Studien herauslesen, die im vorangehenden Kapitel erläutert wurden: Die Instruktionen dauerten kurz, fanden kontinuierlich (oft

täglich) statt und waren jeweils in eine authentische Schreibsituation eingebettet und in diesem Sinne auch mit einer gleich anschliessenden Textproduktion verbunden.

Die Empfehlungen basieren auf Studien, die mit ersten bis vierten Klassen durchgeführt wurden. Bei älteren Schülern und Schülerinnen mit **Schreibschwierigkeiten** kann ein **Training der Grundfertigkeiten nach wie vor angezeigt** sein. Glaser, Kessler & Palm (2011, S. 12), die einen Förderansatz zur Vermittlung von Schreibstrategien bei Fünft- bis SiebtklässlerInnen entwickelt haben, weisen in diesem Sinne darauf hin, dass bei schreibschwachen SchülerInnen der «Aufbau strategischer Fertigkeiten mit einer Förderung von Rechtschreibung und Schreibflüssigkeit zu verbinden» sei.

Das gilt auch für die Handschrift, die – so Berninger & Chanquoy (2012) – auch noch auf der Mittelstufe gezielt zu fördern ist, wenn kein Rückgang der handschriftlichen Grundfertigkeiten in Kauf genommen werden soll. Anzuführen ist, dass dies in besonderem Masse für Knaben gilt, zumal sie in diesem Bereich eine längere Entwicklungszeit aufweisen. Des Weiteren kann empfohlen werden, auch das Tastaturschreiben früh einzuführen und systematisch zu fördern, spätestens ab der Mittelstufe. Es muss aber betont werden, dass Tastaturschreiben handschriftliches Schreiben nicht ersetzen kann, denn handschriftliches Schreiben von Buchstaben führt zu besserem Erkennen derselben, als wenn diese mit einer Tastatur produziert werden (Berninger & Richards, 2002).

Hinsichtlich Frühbereich und Kindergarten kann angelehnt an Gerde et al. (2012) festgehalten werden, dass Vorformen eines Trainings der Grundfertigkeiten sinnvoll sein können, sofern der Schwerpunkt auf der kommunikativen Funktion von Schreiben liegt.

Mit Blick auf L2-Lernende kann angelehnt an Chenoweth & Hayes (2001) empfohlen werden, **L2-Lernenden genügend Gelegenheiten zum Schreiben zu verschaffen**, um das gezielte Generieren und Abrufen von lexikalischen Einheiten in der L2 (das können einzelne Wörter, aber auch Wortgruppen oder Textbausteine sein) zu trainieren, so dass sprachliches Wissen direkt aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden kann. Auch für L2-Lernende gilt aber, dass Übungen dieser Art in Schreibsituationen einzubetten und mit einer Textproduktion zu verbinden sind.

Ein **isolierter Grammatik- oder Rechtschreibunterricht**, der eine Förderung der Schreibkompetenzen beabsichtigt, ist **zu vermeiden**.

3.2 TEXTPRODUKTION UND SCHREIBSTRATEGIEN

3.2.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Der Textproduktionsprozess gliedert sich, wie bereits im Exkurs ausgeführt wurde, in die Phasen Planen, Formulieren und Überarbeiten (Revision). Diese Teilprozesse haben bereits vor längerer Zeit Eingang in die Sprachlehrmittel gefunden und bilden sich zudem auch in den Kompetenzbeschreibungen von HarmoS ab (Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010).¹³ Je nach Art, Komplexität oder Bekanntheit der zu lösenden Schreibaufgabe können diese Teilprozesse unterschiedlich stark involviert sein. Damit SchülerInnen sprachlich angemessene, an Kontext und LeserInnen orientierte Texte verfassen können, benötigen sie nicht nur basale Schreibfähigkeiten, sondern auch sog. hierarchiehöhere Teilkompetenzen, insbesondere Schreibstrategien.

Schreibstrategien sind zielgerichtete Vorgehensweisen, die zum Bewältigen oder Lösen von meist genrespezifischen und in diesem Sinne ähnlichen Schreibaufgaben eingesetzt werden (zu Lernstrategien allgemein vgl. Gold, 2011; zum Schreiben v. a. Graham & Harris, 2005). Vereinfacht formuliert bedeutet dies, dass man z. B. für das Verfassen einer Geschichte oder einer Bedienungsanleitung anders vorgehen muss als etwa für einen Liebesbrief oder einen Einkaufszettel. Hinzu kommt, dass sich Schreibstrategien i. d. R. auf einzelne Phasen des Schreibprozesses beziehen, vor allem auf die Planungs- und Überarbeitungsphase. Sie helfen auch dabei, den Schreibprozess in kleinere und damit gerade für SchreibanfängerInnen sowie schreibschwache SchülerInnen bearbeitbarere Einheiten aufzugliedern.

Strategien allgemein weisen sechs Eigenschaften auf (Alexander, Graham & Harris, 1998):

- 1) Sie beziehen sich meist auf kognitive Prozesse.
- 2) Sie werden geplant und absichtsvoll eingesetzt.
- 3) Strategien sind mit Anstrengung verbunden, und in diesem Sinne gilt auch, dass Schreiben keineswegs immer mit Spass gleichzusetzen ist.
- 4) Der Einsatz der Strategien wird gesteuert, überprüft und bei Bedarf angepasst.
- 5) Strategien dienen ganz allgemein dem Lernen.
- 6) Sie sind für den Lernerfolg in einer Domäne zwingend nötig und damit auch für den Bereich Schreiben.

Schreibstrategien werden mit Blick auf den Textproduktionsprozess im Allgemeinen als die Art und Weise aufgefasst, wie ein Schreiber oder eine Schreiberin den Schreibprozess aufteilt und die Reihenfolge der Teilschritte festlegt (Torrance et al., 1994). Anders als in Bezug auf Lernstrategien allgemein können Torrance, Thomas & Robinson (1999) jedoch keinen Zusammenhang von so verstandenen Schreibstrategien und der Schreibleistung feststellen. Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam (1994) und Van den Bergh & Rijlaarsdam (2001) dagegen gelangen in ihren Studien zu einem anderen Befund: Zu betrachten ist nicht nur, welche kognitive Tätigkeiten im Verlauf des Schreibprozesses vorkommen und in welchem Ausmass, sondern auch, wann genau sie vorkommen. Das heisst, die Textqualität wird weniger von der Häufigkeit einer kognitiven Aktivität beeinflusst; sie ist vielmehr abhängig davon, in welcher Phase eines Textproduktionsprozesses sie vorkommt. So können die beiden genannten Studien nachweisen, dass z. B. das Lesen der Schreibaufgabe zu Beginn oder das Wiederlesen des eigenen Textes in der Schlussphase des Schreibprozesses einen positiven Einfluss auf das Textprodukt hat, das Setzen eines Schreibziels ganz zu Beginn jedoch einen negativen.

¹³ Das gilt auch für Deutschland, vgl. hierzu Baurmann & Pohl (2009) sowie Becker-Mrotzek & Böttcher (2012).

Strategien werden nicht von heute auf morgen erworben, wie etwa Gold (2011, S. 48) betont und in Bezug auf Lernstrategien ausführt. Im Vorschulalter sind die kognitiven Voraussetzungen für den Strategieerwerb noch nicht gegeben (vgl. Abbildung 4). Erst ab der Unterstufe können die SchülerInnen nach Anleitung und

auf explizite Aufforderung hin eine Strategie anwenden. Wie Gold (2011, S. 48 f.) zudem ausführt, kann in dieser Phase «ein geeignetes Strategietraining seine maximale Wirksamkeit entfalten». Das gilt auch für die Vermittlung von Schreibstrategien.



Abbildung 4: Entwicklung der Lernstrategien nach Gold (2011)

Bis zur selbstständigen und vor allem auch effizienten und angemessenen Anwendung von Strategien ist es ein langer Weg. Dabei ist insbesondere der Erwerb von Schreibstrategien mit Ende der Sekundarstufe I keineswegs abgeschlossen, da nicht zuletzt berufliches und auch akademisches Schreiben mit anderen Genres, Textmustern, Schreibsituationen etc. verbunden sind, was andere Vorgehensweisen bzw. Schreibstrategien erfordert. Diese gilt es erst wieder zu lernen und an den eigenen Schreibweg anzupassen.

Zwei Aspekte seien kurz erwähnt:

Schreibstrategien werden im Verlauf der Schreibentwicklung auch im Langzeitgedächtnis gespeichert und können damit den Schreibprozess entlasten. Das bedingt jedoch, dass Schreibstrategien mehrfach und immer wieder, auch über die verschiedenen Bildungsetappen hinweg, vermittelt und von den SchülerInnen angewendet werden.

Schreibstrategien spielen besonders auch beim schreibenden Lernen und damit im Hinblick auf fächerübergreifenden Unterricht bzw. fachliches Lernen eine wichtige Rolle, wie in Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3 noch ausgeführt wird.

Im Hinblick auf schwache SchreiberInnen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass diese nicht nur in geringem Mass Schreibstrategien anwenden – sie planen kaum von sich aus, generieren weniger Inhalte und überarbeiten ihre Texte fast nicht oder wenn doch, dann hauptsächlich nur auf der sprachformalen Ebene –, sondern darüber hinaus den Wert von Schreibstrategien als gering einschätzen (Troia, 2006).

Graham & Harris (2012) stellen auf der Basis mehrerer eigener zum Schreibunterricht durchgeführter Studien

fest, dass sowohl die **Schreibzeit** der SchülerInnen als auch die Zeit, die seitens der Lehrperson für die Instruktion aufgewendet wird, ausgehend von der Unterstufe über die Mittelstufe und dann vor allem in der Oberstufe rückläufig sei. Von den SchülerInnen sind jedoch zunehmend komplexere Schreibaufgaben zu bewältigen, damit wird auch mehr Schreib- wie auch Instruktionszeit benötigt. Nach Auffassung von Graham & Harris (2012) handelt es sich dabei um eine gegenläufige und damit ungünstige Entwicklung der Schreib- und Instruktionszeit. Hinzu kommt aber auch, dass über alle Stufen hinweg kaum schreibprozessorientiert unterrichtet werde und dass die Lehrpersonen ein grosses Gewicht auf traditionellen bzw. isolierten Grammatikunterricht legen würden – beides Befunde, die sie für beunruhigend halten. Einschränkend muss erwähnt werden, dass sich Graham & Harris (2012) in ihren Studien ausschliesslich auf Selbstauskünfte von Lehrpersonen stützen.

Die **Aufgabenformate** bestimmen zu einem gewichtigen Teil, inwiefern und welche Schreibkompetenzen sich zeigen können, da sie die Situierung und Planung beeinflussen. Darauf haben bereits Hayes & Flower (1980) mit ihrem Schreibprozessmodell hingewiesen, indem sie die Schreibumgebung integriert haben. Hinzu kommt, dass nicht alle Kompetenzen, die in bestimmten Phasen des Schreibprozesses eingebracht werden, direkt im Textprodukt sichtbar werden. Insbesondere lässt sich aus dem Text allein z. B. nicht nachvollziehen, wie geplant wurde, welche Optionen verworfen wurden und welche Überarbeitungsschritte ausgeführt oder nur angedacht wurden. Kompetenzmodelle, wie sie in der Zwischenzeit für den schulischen Bereich erarbeitet und vorgeschlagen wurden, berücksichtigen deshalb Teilkompetenzen nicht nur aus der Produkt-, sondern auch

aus der Prozessperspektive (Baurmann & Pohl, 2009; Bremerich-Vos & Zabka, 2010; Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010). Zwar sind nach Neumann (2007) Rückschlüsse von Textprodukten auf dahinter liegende Schreibkompetenzen zulässig, allerdings räumt sie ein, dass ein solcher Rückschluss bei fehlerhaften Texten schwieriger sei.¹⁴ Einen Schritt weiter gehen Eriksson et al. (2008, S. 342), die festhalten, dass das «Nicht-Bewältigen von Aufgaben [...] nicht automatisch den Schluss auf das Fehlen der entsprechenden Kompetenzen» zulasse.

3.2.2 Forschungssituation

Im deutschsprachigen Raum hat sich ein Schreibstrategie-Begriff durchgesetzt, der auf die Arbeit von Ortner (2000) zurückgeht: Auf der Basis einer Dokumentenanalyse – Ortner (2000) analysierte Selbstzeugnisse von SchriftstellerInnen, die Auskunft über ihre Schreibprozesse geben – gelangt Ortner zur Auffassung, dass Schreibstrategien u. a. erworbene Ablauf- und Organisationsschemata sind, die, weil sie erworben sind, personengebunden seien. Insgesamt unterscheidet Ortner (2000) zehn individuelle Ausprägungen, die ein Kontinuum hinsichtlich dessen bilden, wie stark bzw. gering der Schreibprozess gegliedert ist:

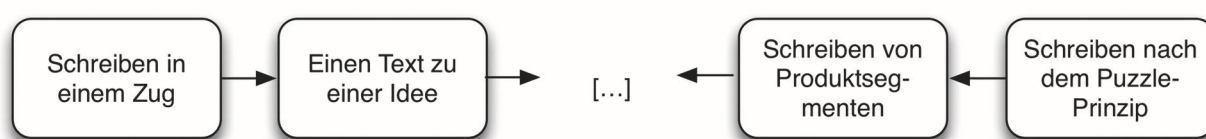


Abbildung 5: Schreibstrategien nach Ortner (2000)

¹⁴ Es ist allerdings mehr als fraglich, ob aus Textprodukten allein auf Schreibprozesse geschlossen werden kann, wie dies Reichardt (2012) postuliert.

Diese Klassifikation von Schreibstrategien hat insbesondere Eingang in die Schreibberatung auf Hochschulebene gefunden (vgl. etwa Girgensohn, 2007), gleichzeitig aber auch in die Schreibdidaktik auf Volksschulebene (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012; Fix, 2008). Letzteres ist insofern bemerkenswert, als dass Ortner's Untersuchung auf professionellen SchreiberInnen basiert, die nach Kellogg & Whiteford (2012) der Phase des *knowledge crafting* zuzurechnen wären, und die Schreibentwicklung damit gerade nicht berücksichtigt wird – ein Kritikpunkt, der aus didaktischer Perspektive in Bezug auf das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) gerne und durchaus zu Recht angeführt wird (vgl. u. a. Sieber, 2003).

Zwar finden sich einige deutschsprachige Einzelstudien zu Teilprozessen, insbesondere zur Überarbeitung (z. B. Lipowsky et al., 2013; weitere neuere Arbeiten sind in Hüttis-Graff & Jantzen, 2012, versammelt), deutschsprachige Studien zu Schreibstrategien im Sinne von Alexander et al. (1998) sind jedoch selten: Zu nennen sind hier die Arbeiten von Cornelia Glaser, die – da sie die Vermittlung von Schreibstrategien in Verbindung mit einem Training der Selbstregulation vereinigen – in Abschnitt 3.3 erläutert werden. Bei den erwähnten Studien zur Phase des Überarbeitens handelt es sich weitgehend um qualitative Arbeiten, die genauer nach Lernwegen oder -hindernissen fragen, um daraus didaktische Folgerungen ziehen zu können. Hervorzuheben ist bspw. der Beitrag von Müller (2012), der Einsicht in den Umgang mit Rechtschreibfehlern und Schreibzweifeln von FünftklässlerInnen gewährt.

Eine oft gestellte Frage in der Schreibforschung ist, ob die Art, wie Schreibende ihren Schreibprozess organisieren, über verschiedene Aufgaben und auch zeitlich gesehen stabil sei. Dies ist nicht zuletzt im Hinblick auf didaktische Modellierungen von zentraler Bedeutung: Sollte sich herausstellen, dass Schreibstrategien grundsätzlich individuell ausgeprägt sind, wie dies Ortner (2000) nahelegt, und damit über verschiedene Aufgaben hinweg wechseln können, wäre die Vermittlung einer übergreifenden Arbeits- oder Schreibmethode nicht angezeigt.

Wie Torrance et al. (1994; 1999) sowie Torrance, Thomas & Robinson (2000) zeigen können, lassen sich **grob drei Schreibstile** unterscheiden: die sog. Planer, Überarbeiter und eine Mischung aus diesen beiden

Schreibstilen.¹⁵ Insbesondere die letzte Studie konnte zeigen, dass Schreibstrategien weitgehend über verschiedene Aufgaben hinweg gleich verwendet werden, wenn auch eine gewisse Varianz nachweisbar ist. Des Weiteren zeigte sich, dass Planer tendenziell bessere Schreibleistungen zeigen und deutlich mehr Schreibzeit aufwenden und dass der Mischtyp Schreiben im Vergleich zu den beiden anderen Typen als deutlich schwieriger einschätzt und die Mischung aus den beiden Schreibstilen zudem negativ mit der gezeigten Schreibleistung zusammenhängt. Alle diese Studien befragten jedoch Studierende, so dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf jüngere SchreiberInnen übertragbar sind.

Eine weitere wichtige Frage betrifft die nach der **Entwicklung von Schreibstrategien**: Ein auch im deutschsprachigen Raum breit rezipiertes Modell zur Schreibentwicklung wurde von Bereiter (1980) vorgelegt (vgl. u. a. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; 2012; Feilke, 2003; Molitor-Lübbert, 1996). Bereiter (1980) gründet sein Modell auf dem entwicklungspsychologischen Ansatz, dass Kinder «erst mit zunehmendem Alter fähig [sind], mehrere Tätigkeiten gleichzeitig zu koordinieren» (Molitor-Lübbert, 1996, S. 1011). Entsprechend ist das Modell als Stufen-Modell zu lesen (vgl. Abbildung 6 unten): Beispielsweise geht es in der Stufe des assoziativen Schreibens primär darum, das aufzuschreiben, was einem in den Sinn kommt. In dieser Phase gilt es auch, eine möglichst flüssige schriftliche Sprachproduktion auszubilden, ohne dass Schreibkonventionen wie etwa das Beachten von orthografischen Regeln oder auch von bestimmten Textmustern bereits eine entscheidende Rolle spielen würden.

Der Begriff «Stufe» ist nach Bereiter aber nicht so zu verstehen, dass bestimmte Aspekte oder Funktionen von Schreiben von Stufe zu Stufe zu überwinden wären, vielmehr versteht er Schreibentwicklung als einen integrativen Prozess (Weinhold, 2000, S. 54). Entscheidend dabei ist, dass die für eine Stufe zentralen Teilprozesse automatisiert werden und so eine kognitive Entlastung stattfinden kann. Kritisiert wurde in diesem

15 Gerd Bräuer prägte für «Planer» den Begriff «Strukturfolger» und für «Überarbeiter» den Begriff «Strukturschaffer», die insbesondere Eingang in die Schreibberatung gefunden haben.

Zusammenhang Bereiters Modell dahingehend, dass die Anforderungen innerhalb einer Stufe und der Übergang

zur nächsten Stufe nicht hinreichend geklärt wären (so v. a. Feilke, 2003).

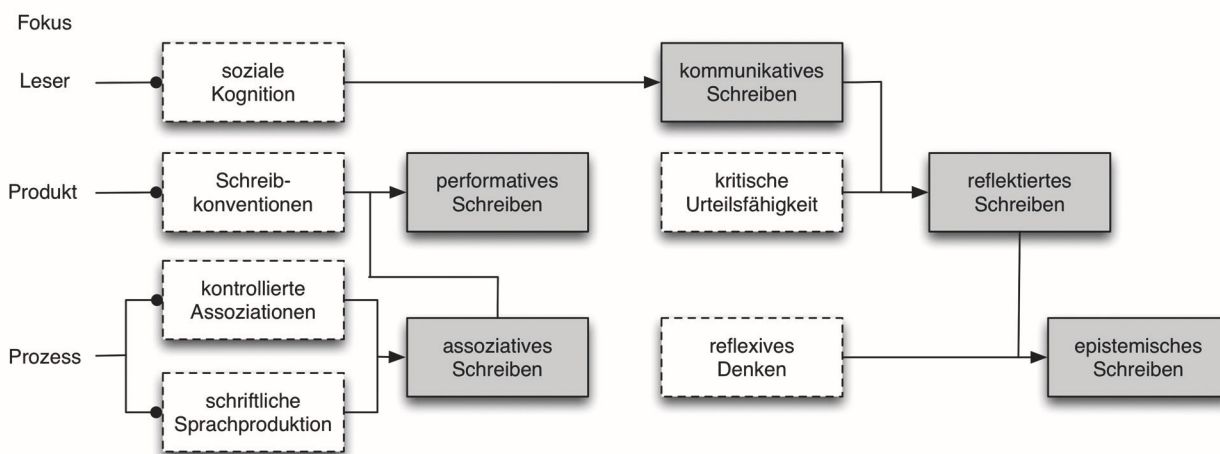


Abbildung 6: Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) [in der Darstellung von Molitor-Lübbert (1996, S. 1011), grafisch leicht verändert von A. S.]

Die Arbeit von Bereiter & Scardamalia (1987) fokussiert weniger auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen, sondern vielmehr auf diejenige von Schreibstrategien, d. h. von Vorgehensweisen zur Bewältigung ähnlicher Schreibaufgaben. Sie unterscheiden insbesondere **knowledge telling und knowledge transforming**, die sie als zwei Modelle der Textproduktion bezeichnen und die als **gegensätzliche Pole des Kontinuums Schreibnovize – Schreibexperte** verstanden werden können. Ein solcher Ansatz erleichtert das Identifizieren von Änderungen im Schreibprozess, die in der Schreibentwicklung eine zentrale Rolle spielen (Hayes, 2012a, S. 12). Darüber hinaus verdeutlicht er auch die Anforderungen, die mit dem Überführen von einer mehrdimensionalen Ideen-Struktur in eine lineare, eindimensionale Struktur verbunden sind.

Die Schreibstrategie *knowledge telling* meint sequenzielles Schreiben, wie es hauptsächlich Schreibanfänger-

Innen zeigen, d. h. Inhalte werden – sobald sie vom Langzeitgedächtnis abgerufen wurden – formuliert. Eine Umstrukturierung der Inhalte oder Änderungen in den Formulierungen finden nicht statt (vgl. Abbildung 7 unten). Diese Schreibstrategie kann aber durchaus zu guten Texten führen, insbesondere wenn es sich um ein Textmuster handelt, das den Schreibnovizen vertraut ist. Dies gilt vor allem für narrative Texte. Aber auch Instruktionstexte können mit dieser Strategie gelingen, wenn die Schreibenden den zu beschreibenden Gegenstand oder Vorgang gut kennen und gewissermaßen bereits als Liste im Langzeitgedächtnis gespeichert haben (Weinhold, 2000, S. 72). Das belegt nicht zuletzt die bei Schreibnovizen eingesetzte Instruktionaufgabe zum Basteln einer Fingerpuppe (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010).

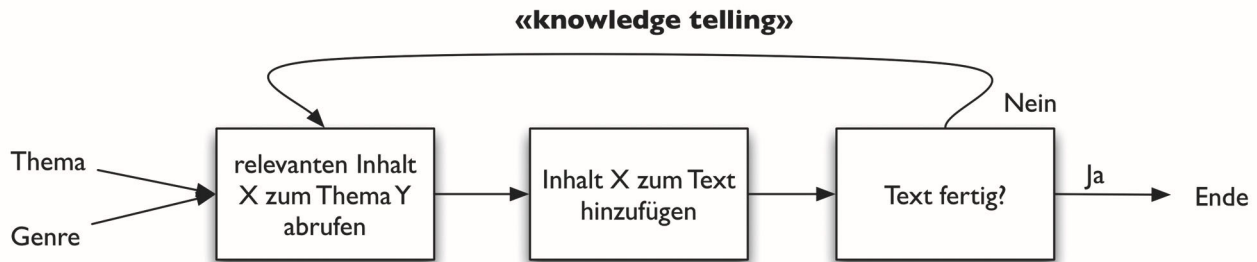


Abbildung 7: «Knowledge telling» in der Darstellung von Hayes (2012a, S. 12) [übers. A. S.]

Auch SchreibexpertInnen wenden die Strategie des *knowledge telling* an (Alamargot & Fayol, 2009), insbesondere wenn es sich um häufig gebrauchte Kurztexte mit leicht abrufbaren Textbausteinen oder um Texte mit geringen Qualitätsansprüchen handelt, so etwa Einkaufszettel, Kurznotizen oder Arbeitsprotokolle mit oft ähnlichem Inhalt. Bei komplexeren Aufgaben dagegen kann bei Schreibenden mit ausgebauten Schreibkompetenzen die Schreibstrategie des *knowledge transforming* beobachtet werden: Kennzeichnend für diese Schreibstrategie ist, dass die Schreibenden den Schreibauftrag analysieren, ein Schreibziel setzen und dann klären, welches Vorgehen geeignet ist, um die kommunikative Funktion des Textes erfüllen zu können. Damit verbunden rufen sie nicht einfach Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis ab, sondern modifizieren diese, sofern es der Erreichung des kommunikativen Ziels dient. Dies kann gut in Instruktionstexten nachvollzogen werden: Die Orientierung an den Lesern und Leserinnen führt bspw. dazu, dass der Anleitungstext nicht nur über die erforderlichen Teilschritte informiert, sondern auch spezielle Hinweise oder verständnissichernde Äusserungen enthält (Becker-Mrotzek, 2004).

Wie Hayes (2012a) betont, handelt es sich bei den beiden Schreibstrategien *knowledge telling* und *knowledge transforming* um ein Kontinuum: So lasse sich als Zwischenstufe die Schreibstrategie des *knowledge structuring* nachweisen, die eine zusätzliche Schlaufe enthalte, die es den Schreibenden erlaube, einen Teilaspekt eines Themas detaillierter darzustellen. Typischerweise sei diese Schreibstrategie bei SchülerInnen der vierten oder fünften Klasse zu beobachten.

Kellogg & Whiteford (2012) führen zusätzlich zu den bisher genannten Schreibstrategien noch *knowledge*

crafting an: Im Unterschied zu *knowledge transforming* wird nicht nur die Lesersicht in Bezug auf die Mitteilung der Schreiberin oder des Schreibers einbezogen, sondern auch die Interpretation des Lesers oder der Leserin. Auf Seiten der Schreibenden erfordere dies die Fähigkeit, sich einen fiktionalen Leser des Textes zu kreieren und den eigenen Text aus Sicht dieses fiktionalen Lesers zu verstehen. Diese Phase charakterisiert Erwachsene, die professionell schreiben möchten, und ist aus didaktischer Perspektive ab Sekundarstufe II relevant.

Die Entwicklung über alle Stufen hinweg – vom *knowledge telling* bis hin zum *knowledge crafting* – benötigt dabei eine langjährige Instruktion und langjähriges Training: Kellogg (2008) spricht von mindestens zwei Jahrzehnten. Um dies zu illustrieren, vergleicht Kellogg (2008) Schreiben mit Schach oder Musizieren: Die besten GeigerInnen würden eine Praxis von mehr als 10'000 Stunden aufweisen, ExpertInnen zwischen 7'500 und 5'000, Amateure dagegen lediglich 1'500 Stunden Praxis. Die insgesamt lange Dauer wird nachvollziehbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Schreiben eine höchst komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit ist: Selbst für Erwachsene mit guten Schreibkompetenzen stellt Schreiben im Vergleich zum Mündlichen eine anstrengendere und schwierigere Aufgabe dar (Bourdin & Fayol, 2002).

Die einzelnen Teilprozesse können mit unterschiedlich hoher kognitiver Anstrengung (*effort*) einhergehen (Olive, 2012b, S. 130 f.): Schreibende mit eher geringem thematischen Wissen müssen sich im Vergleich zu Schreibenden mit hohem thematischen Wissen kognitiv mehr anstrengen. Allerdings investieren Schreibende mit eher geringen Schreibkompetenzen i. d. R. viel ins

Planen, auch wenn sie über umfangreiches Hintergrundwissen verfügen. Des Weiteren zeigt sich ein Effekt in Bezug auf Genres: Deskriptive und argumentative Texte erfordern seitens der Schreibenden eine grössere kognitive Anstrengung als narrative Texte. Und nicht zuletzt erweist sich die Phase des Überarbeitens als höchst anspruchsvoll: Das kritische Lesen eigener oder auch fremder Texte benötigt im Vergleich zum verstehenden Lesen von Texten deutlich mehr kognitive Ressourcen. Zusätzlich ist das Entdecken von syntaktischen Fehlern anspruchsvoller als das Lokalisieren von orthografischen Fehlern.¹⁶ In diesem Sinne sei auch darauf hingewiesen, dass der im Verlauf eines Textproduktionsprozesses produzierte Text bei erwachsenen SchreiberInnen eine wesentlich wichtigere Rolle spielt: Das wiederholte Lesen des eigenen bisher verfassten Textes trägt zum Aufbau einer mentalen Repräsentation des eigenen Textes und zur Kohärenzbildung bei, auch im Hinblick auf sprachliche Aspekte wie Wortwahl oder Tempus sowie zur weiteren Ideengenerierung (Hayes, 2012a, S. 15).

Ziel eines Schreibunterrichts, so liesse sich dies im Anschluss an Kellogg & Whiteford (2012, S. 118) zusammenfassen, muss es sein, die Lernenden zu befähigen, die drei Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten so zu portionieren und zu automatisieren, dass die Lernenden genügend kognitive Ressourcen frei haben, um ihren Schreibprozess überwachen und bei Schwierigkeiten anpassen zu können (zu letzterem Punkt vgl. Abschnitt 3.3).

Die bisherigen Ausführungen nahmen «schreiben lernen» in den Blick: Ab der Mittelstufe wird schreibendes Lernen immer wichtiger, bspw. durch das Festhalten von Beobachtungen im Sachunterricht oder durch schreibendes Verarbeiten von Gelesenem. Zudem muss das Verfassen von Hilfs- oder Transfertexten auch erst gelernt werden. Deshalb plädieren Berninger & Chanquoy (2012) dafür, ab der Mittelstufe auch **«schreibend lernen»** in der Schreibinstruktion zu berücksichtigen. Wenn schreibendes Lernen zur Aufgabebearbeitung wichtig ist und dabei nicht gleichzeitig vermittelt wird, können SchülerInnen Schreibschwierig-

keiten zeigen, während solche zuvor noch nicht auffielen. Dies gilt es nicht zuletzt im Hinblick darauf zu bedenken, dass besonders in der Sekundarstufe I Schreiben als Werkzeug sowohl zur Wissenserarbeitung als auch zur Wissensdemonstration eingesetzt wird (Boscolo, 2012; vgl. auch Abschnitt 3.3.2).

16 Müller (2012) gelangt in ihrer Fallstudie zu FünftklässlerInnen zum Schluss, dass die orthografische Korrektur von Texten sehr anspruchsvoll ist.

EXKURS: SCHREIBSCHWACHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER (INKL. SOLCHE MIT DEUTSCH ALS L2)

Für L2-Schreibende gilt zunächst, dass sich ihr Schreibprozess nicht grundsätzlich von dem von Schreibenden mit Deutsch als Erstsprache unterscheidet. Die Unterschiede liegen vielmehr in der Gewichtung (Grießhaber, 2006):

Sie zeigen grössere Schwierigkeiten beim Formulieren und damit auch im Hinblick auf Schreibflüssigkeit (vgl. Abschnitt 3.1.1 und 3.1.4).

Sie verfügen über andere oder geringere literarische Muster oder Genres.

Die im schulischen Kontext verwendeten Aufgabenstellungen, die zur Schreibumgebung zählen, können unvertraut sein.

Der Überblick von Roca De Larios, Murphy & Marin (2002) stimmt damit weitgehend überein. Allerdings weisen die Autoren darauf hin, dass zum einen vor allem SchülerInnen höherer Klassenstufen untersucht wurden und dass zum anderen **noch viele Fragen nicht beantwortet** sind, etwa die nach dem Transfer von L1-Fähigkeiten auf die L2 (nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass kontextuelle und vor allem soziale Faktoren in der L2-Forschung weitgehend unberücksichtigt geblieben sind).

Torrance et al. (2012) listen in ihrem Band zu aktuellen Trends in der europäischen Schreibforschung L2-Studien v. a. zur Transkription bzw. zur Phase des Formulierens auf, und zwar unter den Aspekten «Schreibprozess» und «Lernermerkmale»: van Weijen et al. (2012) können aufzeigen, dass sich Formulierungsprozesse in der Erstsprache abhängig von der Schreibaufgabe in unterschiedlichem Mass über den Schreibprozess verteilen, dass dagegen Formulierungsprozesse in der L2 über den gesamten Schreibprozess hinweg ein konstant hohes Gewicht einnehmen. Überdies zeigt sich, dass L2-SchreiberInnen, die sich bereits zu Beginn des Schreibprozesses auf das Formulieren konzentrieren, schlechtere Schreibleistungen erzielen. Dies kann so interpretiert werden, dass eine Förderung angezeigt ist, die den Formulierungsprozess entlastet. Allerdings gilt es zu beachten, dass sich ihre Studie auf Studierende bezieht und damit nicht ohne Weiteres auf SchülerInnen übertragbar ist.

Im selben Band konnten Campillo Ferrer, López Serrano & Roca De Larios (2012) zeigen, dass spanische SchülerInnen in der Fremdsprache Englisch je nach Niveau unterschiedliche Schreibstrategien anwendeten: Während SchülerInnen mit geringeren Englisch-Kenntnissen eher auf Vermeidungsstrategien zurückgriffen, zeigten SchülerInnen mit höheren Englisch-Kenntnissen ein grösseres Repertoire an (funktional angemessenen) Schreibstrategien. Die AutorInnen folgern daraus, dass die Strategievermittlung insbesondere auch für SchülerInnen mit geringeren Englisch-Kenntnissen angezeigt wäre und nicht einzig eine Förderung, die auf eine korrekte Verwendung des Englischen abzielt.

Insgesamt können Studien wie diese (im Sinne von Grießhaber, 2006) so gelesen werden, dass sie keine neuen Handlungsfelder aufzeigen, sondern zusätzliches Gewicht auf die Förderung in den einzelnen Bereichen legen. Es muss jedoch betont werden, dass die weitaus meisten Studien mit Studierenden von Hochschulen durchgeführt wurden, die Ergebnisse also nur bedingt auf SchülerInnen übertragbar sind.

Vergleicht man L2-Lernende, die über eher geringe Schreibkompetenzen verfügen, mit schwachen erstsprachlichen SchreiberInnen, wird deutlich, dass **schreibschwache L2-Lernende** allgemein betrachtet dieselben Merkmale **wie schwache SchreiberInnen allgemein** zeigen. Schreibschwache SchülerInnen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie ihren Schreibprozess nicht so gestalten können, dass die kognitive Last besser zu bewältigen ist (Amato & Watkins, 2011; Troia, 2006): Die basalen Schreibfähigkeiten sind nicht in ausreichendem Mass ausgebildet (hier können sich aber im Hinblick auf L2-Lernende – wie etwa Berkemeier, 1997, nahelegt – durchaus Besonderheiten auf detaillierterer Ebene zeigen); sie planen kaum von sich aus, sondern schreiben gleich drauflos (im Sinne des *knowledge telling*); sie schreiben kürzere Texte und überarbeiten kaum (und wenn doch, dann v. a. auf der sprachformalen Ebene). Hinzu kommt, dass sie Schreibstrategien, die ein wichtiges Hilfsmittel zur Gestaltung des Schreibprozesses darstellen, keinen

Wert beimessen, sondern sie als etwas betrachten, das viel Zeit kostet und nichts bringt. Nicht zuletzt brechen sie ihren Schreibprozess vor der Überarbeitungsphase ab, weil sie oft einfach erleichtert sind, dass ein Textprodukt entstanden ist.

Der mehrsprachige Hintergrund stellt bei grobflächiger Betrachtung kein Merkmal dar, das eine spezifische Schreibentwicklung präjudizieren würde. In eine ähnliche Richtung weisen Resultate zum relativen Einfluss von sprachlicher und sozialer Herkunft auf den Schriftspracherwerb (Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh & De Maeijer, 2012). In empirischen Studien wird immer wieder gezeigt (für die Schweiz z. B. Häcki Buhofer, Schneider & Beckert, 2007, S. 66 f.), dass Mehrsprachigkeit an sich keine effektstarke Grösse für den Erwerb einer zweiten Sprache ist, vielmehr ist es die **soziale Herkunft, welche die Leistungen in der Zweitsprache wesentlich bestimmt**.

3.2.3 Empirische Evidenz

Anders als im Hinblick auf Grundfertigkeiten liegen zahlreiche Studien vor, die nachweisen können, dass insbesondere eine **explizite Vermittlung von Schreibstrategien** empirisch wirksam ist (zu den instruktionalen Komponenten dieses Ansatzes vgl. Abbildung 8). Die Metaanalyse von Graham & Perin (2007b) – sie schliesst Studien zu den Klassenstufen 4–12 ein – kann auf der Basis von insgesamt 20 Studien für die explizite Vermittlung von Schreibstrategien eine Effektstärke von $d=.82$ berichten (die in den Studien eingesetzten Schreibstrategien beziehen sich mehrheitlich auf das Planen, teilweise auch auf das Überarbeiten). Dabei profitieren insbesondere SchülerInnen mit Schreibschwierigkeiten ($d=1.02$). Für Regelklassen ist der Leistungszuwachs etwas geringer ($d=.70$).

Wie Graham & Perin (2007a) zeigen – sie stützen sich auf dieselben Studien –, ist dabei ein Programm besonders effektiv, das die explizite Vermittlung von Schreibstrategien mit einem Training der selbstregulatorischen Fähigkeiten verbindet ($d=1.17$). Das wird in Kapitel 3.3 näher ausgeführt. Die Metaanalyse enthält zudem eine Studie von Glaser (2004), die explizite Vermittlung mit Selbstregulation verknüpft, ein Ansatz, den Glaser mehrfach weiterentwickelt hat und der ebenfalls in Kap. 3.3 erläutert wird.

Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam & Van den Bergh (2011) können ausserdem zeigen, dass bei der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien die sog. **Phase des Modellierens** – die Lehrperson führt vor, wie sie eine Schreibaufgabe bearbeitet und denkt dabei laut, d. h. verbalisiert ihre Gedanken beim Schreiben – die grösste Wirkung erzielt: Modellieren zeigt einen positiven Effekt auf die globale Textqualität von $d=1.28$. Die Vermittlung von deklarativem Wissen über die zu lernende

Schreibstrategie zeigt einen Effekt von $d=.71$; die Nachahmung in Kooperation mit der Lehrperson oder Peers einen Effekt von $d=.32$ und die individuelle Nachahmung einen negativen Effekt von $d=-.57$. Erklärbar wird dies mit Rückgriff auf die kognitive Entlastung beim Beobachten: Da die Lernenden sich ohne Einschränkung darauf konzentrieren können, wie das Modell vorgeht, können sie stärker profitieren, als wenn sie selbst schreiben und dabei gleichzeitig denken müssen. Hinzu kommt, dass sich Modellieren auch positiv auf das Strukturieren von Ideen ($d=1.01$), auf das Zurückgreifen von Planungsstrategien ($d=.66$) sowie auf das Setzen eines Schreibziels ($d=.87$) auswirkt. Lediglich in Bezug auf das Zurückgreifen von Planungsstrategien wirkt sich die Vermittlung von deklarativem Wissen über die zu lernende Schreibstrategie etwas besser aus ($d=.72$).

Eine positive Wirkung mittlerer Effektstärke auf die Schreibleistung zeigt sich gemäss Graham & Perin (2007b) im Hinblick auf **kooperatives Schreiben** ($d=.75$) sowie das **Setzen eines Schreibziels** ($d=.70$). Der Einsatz eines **Textverarbeitungsprogramms** wirkt sich ebenfalls positiv aus ($d=.55$), insbesondere bei schwächeren SchreiberInnen ($d=.70$). Die **explizite Vermittlung zur Verknüpfung von Sätzen** zeigt einen positiven Effekt von $d=.50$, der bei schwächeren SchreiberInnen etwas geringer ausfällt ($d=.46$). Werden die SchülerInnen zu Aktivitäten angeregt, die das Schreiben vorbereiten – z. B. das Bereitstellen von Texten mit relevanten Informationen zum Thema, das Erstellen eines Mindmaps u. a. –, lässt sich ein kleiner Effekt von $d=.32$ nachweisen. Das Analysieren von Mustertexten zeigt einen kleinen positiven Effekt von $d=.25$.

Die Metaanalyse von Morphy & Graham (2012) belegt, dass sich das **Schreiben mit dem Computer** insbeson-

dere auf schwache SchreiberInnen und LeserInnen positiv auswirkt, und zwar in mehrfacher Hinsicht: auf die Textqualität ($d=.52$), Textlänge ($d=.48$), Textstruktur ($d=.66$), grammatische Korrektheit ($d=.36$), orthografische Korrektheit ($d=.57$) und vor allem auf die Schreibmotivation ($d=1.42$). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die Interventionsstudie (Klasse 1–4) zum Schreiben auf der Internetplattform *myMoment* von Schneider, Wiesner, Lindauer & Furger (2012): Sie können für die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, die wie üblich Texte auf Papier verfasst hat, einen deutlich stärkeren Leistungszuwachs in Bezug auf das Verfassen narrativer Texte nachweisen ($d=.79$), nur bedingt aber in Bezug auf das Verfassen instruktionaler Texte. Es profitierten dabei die Klassen der 4./5. Primarstufe, nicht aber die Kinder der 1./2. Klassen. Eine ausführliche Beschreibung dieser Schreibplattform erfolgt in Abschnitt 7.3.

Graham & Sandmel (2011) führten eine Metaanalyse nur zum **schreibprozessbezogenen Ansatz** durch, der auch im deutschsprachigen Raum sehr verbreitet sein dürfte, da nicht zuletzt Deutschlehrmittel darauf aufbauen. Dieser Ansatz beruht darauf, dass der Textproduktionsprozess als mehrstufiger und auch zyklisch verlaufender Prozess gestaltet wird. Typischerweise wird die Autorenschaft der SchülerInnen betont, es wird oft eine Schreibkonferenz eingesetzt, und kreatives Schreiben kann ebenfalls einen wichtigen Bestandteil bilden. Trotz einer breiten Basis von 29 empirischen Studien – die Hälfte wurde mit Unterstufen-Klassen durchgeführt – können Graham & Sandmel (2011) insgesamt nur einen kleinen positiven Effekt auf die Textqualität berichten ($d=.34$). Der wichtigste Befund dieser Metaanalyse ist allerdings, dass der schreibprozessbezogene Ansatz bei schreibschwachen SchülerInnen gesamthaft betrachtet keine positive Wirkung auf die Schreibleistung zeigt. Wie Graham & Sandmel (2011) betonen, steht dies jedoch im Gegensatz zu sog. Fallstudien und müsste sicherlich noch vertiefter untersucht werden. Hinzu kommt, dass der schreibprozessbezogene Ansatz entgegen den üblichen Annahmen auch die Schreibmotivation nicht erhöht.

Graham & Perin (2007b, S. 19 f.) gelangen im Hinblick auf schreibprozessbezogenen Unterricht zu einem vergleichbaren Ergebnis ($d=.32$). Allerdings zeichnen sie ein etwas differenzierteres Bild: Geht der schreibprozessbezogene Unterricht mit professioneller Unterrichts-

entwicklung für die Lehrpersonen einher, zeigt sich ein grösserer Effekt ($d=.46$); fehlt eine entsprechende Ausbildung, zeigt sich in den Klassen 4–6 ein geringer ($d=.27$) und in den Studien zu den Klassen 7–12 ein vernachlässigbarer Effekt.

Lipowsky et al. (2013) untersuchten, inwiefern sich die Textlupe und Schreibkonferenz bei DrittklässlerInnen positiv auf Revisionshandlungen auswirken: Sie gelangen zum ernüchternden Befund, dass sich in beiden Fällen weder auf die Anzahl noch auf die Qualität der Revisionshandlungen ein signifikanter Einfluss nachweisen lässt. Die Autoren erwähnen jedoch, dass das Textverständnis auf den Anteil der gelungenen Revisionshandlungen einen positiven Einfluss ausübe, was durchaus im Einklang mit Befunden aus anderen Studien steht (vgl. dazu die Ausführungen zu Olive, 2012b, S.48).

Im Hinblick auf **Beurteilung bzw. Feedback** ergibt sich folgendes Bild: Für die Klassenstufen 1–6 zeigt sich nach Graham, McKeown et al. (2012) ein grosser Effekt von $d=.80$ bei Feedback durch erwachsene Personen (Lehrpersonen sowie andere Erwachsene), dagegen lediglich ein kleiner Effekt von $d=.37$ bei Feedback durch Peers. Auf höheren Klassenstufen – vgl. Graham et al. (2011) – sieht der Befund jedoch positiver aus, da Feedback durch Peers dann einen mittleren Effekt von $d=.71$ zeigt (Klasse 4–8). Keine Aussage lassen diese Metaanalysen auf die Art des Feedbacks zu, also ob es in Form eines schriftlichen Kommentars, mündlich, mithilfe eines Kriterienrasters o.a. erfolgte. Des Weiteren zeigte sich auch ein positiver Effekt von Selbstbeurteilung: Vermitteln Lehrpersonen den SchülerInnen die Fähigkeit, ihre eigenen Textprodukte oder auch ihren Textproduktionsprozess zu evaluieren, zeigt sich ein mittlerer Effekt von $d=.46$ auf die Schreibleistung.

Formatives Feedback, sei es Feedback der Lehrperson zu Lernfortschritten im Hinblick auf eine bestimmte Schreibstrategie oder dass den SchülerInnen eine Strategie vermittelt wurde, wie sie anderen SchülerInnen Rückmeldungen geben können, wirkt sich mit $d=.77$ förderlich auf die Schreibleistungen aus (Graham et al., 2011). Wird den SchülerInnen gezeigt, wie sie selbst ihr eigenes Schreiben überprüfen oder beurteilen können, zeigt dies über alle Studien hinweg einen vergleichsweise konstanten, positiven Effekt von $d=.46$. Wenn Lehrpersonen den Fortschritt von SchülerInnen über-

prüfen oder überwachen, zeigt sich ein geringerer Effekt ($d=.24$).

Wird ohne grössere Unterstützung lediglich eine Überarbeitungsphase angesetzt, die SchülerInnen anhält,

ihren Text zu überarbeiten, zeigt sich nur ein geringer Effekt von $d=.19$; ebenso, wenn eine Lehrperson ohne klare Kriterien Rückmeldungen erteilt (Rijlaarsdam et al., 2008).

Überarbeitungsphase lediglich hinzugefügt, SchülerInnen ohne weitere Unterstützung angehalten, ihren Text zu überarbeiten	.19
Feedback ohne klare Kriterien durch die Lehrperson	.05
Feedback ohne klare Kriterien durch Lehrperson und Peers	.24
Feedback mit klaren Kriterien durch Lehrperson und Peers	.56
Peer-Feedback als instruktionales Element in kooperativen Schreibumgebungen	.75
Leser eines eigenen Entwurfs beobachten	1.74
Leser eines eigenen Entwurfs beobachten plus schriftlicher Kommentar	2.56

Tabelle 3: Effekte unterschiedlicher Feedback-Verfahren, zusammengestellt nach Rijlaarsdam et al. (2008)

Die Metaanalyse von Biber, Nekrasova & Horn, (2011, S. 42) zu Lernenden des Englischen als L2 zeigt, dass Feedback, das nur Sprachformales – also Rechtschreibung und Grammatik – fokussiert, keine positive Wirkung auf die Schreibleistung erzielt ($d=.03$); dagegen wirkt sich Feedback, das Form und Inhalt kombiniert, positiv aus ($d=.71$).

Im Hinblick auf L2-Lernende gilt es zudem festzuhalten, dass sich v. a. eine Kombination von mündlichem und schriftlichem Feedback bewährt: Schriftliches Feedback zeigt einen mittleren positiven Effekt von $d=.69$ und mündliches einen vergleichbaren Effekt von $d=.53$. Für L1-Lernende dagegen zeigt sich bei schriftlichem Feedback sogar ein geringer negativer Effekt von $d=-.14$, während zwei Studien zum mündlichen Feedback einen mittleren Effekt von $d=.53$ ergaben (Biber et al., 2011, S. 40).

Es sei an dieser Stelle nochmals auf die mehrfach berichtete **fehlende oder negative Wirkung eines isolierten Grammatik- oder Rechtschreibunterrichts** auf die Schreibleistungen hingewiesen, wie dies in Abschnitt 3.1.3 ausgeführt wurde.

Die Metaanalyse von Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson (2004) kann aufzeigen, dass sich schreiben-des Lernen insgesamt positiv auf die Lernleistungen in verschiedenen Fächern auswirkt, wenn auch der Effekt insgesamt betrachtet eher klein ist ($d=.26$). Dabei erzielten 36 der 48 einbezogenen Studien einen positiven, 12 dagegen einen negativen Effekt; es zeigte sich darüber hinaus eine grosse Varianz, was durch den unterschiedlichen methodischen Zugang, durch die in

den Studien angesetzte Intensität der Instruktion, die Art der verwendeten Schreibaufgaben oder auch Einschätzungsinstrumente usw. erklärt werden kann. Eine genauere Analyse zeigt darüber hinaus, dass längere Unterrichtseinheiten (verteilt über mehrere Wochen), längere Schreibzeiten, vor allem aber Schreibaufgaben, die das Reflektieren des eigenen Verstehens, der eigenen Unsicherheiten, Konfusionen etc. in Bezug auf den Lerngegenstand anregen, einen grösseren positiven Effekt auf die Lernleistung haben. Dass ihre Metaanalyse für die Klassen 6–8 eine negative Wirkung ergab, führen Bangert-Drowns et al. (2004) weitgehend darauf zurück, dass «schreibend lernen» hauptsächlich durch Verfahren angeregt wurde, die «persönliches Schreiben» favorisieren, und damit weniger reflektierendes Schreiben. Graham & Perin (2007b) stellen für schreibendes Lernen eine insgesamt vergleichbare positive Wirkung fest ($d=.23$), und zwar nicht nur für die höheren, sondern auch für die Klassen 4–6.

In einer Metaanalyse zum schreibenden Verarbeiten von Gelesenem berichten Graham & Hebert (2010) einen positiven Effekt von $d=.40$ auf das Textverständnis. Dabei profitieren leistungsschwache SchülerInnen stärker ($d=.63$), allerdings nur, wenn ihnen explizit vermittelt wird, wie die Texte schreibend verarbeitet werden können. Fehlt eine solche Vermittlung, zeigt sich bei leistungsschwachen SchülerInnen keinerlei Effekt. Werden die SchülerInnen angeregt, auf einen Text schreibend zu reagieren – das kann ein Brief an einen anderen Schüler sein, in dem der Briefschreiber erklärt, wie ein Spiel, das in einem gelesenen Text vorkam, funktioniert, oder das kann auch ein angeleitetes Journal-

Schreiben sein –, zeigt sich ein positiver Effekt von $d=.77$. Das Zusammenfassen eines Textes erweist sich über die Klassen 3–12 hinweg als wirksam ($d=.52$): Besonders stark profitieren dabei die unteren Klassenstufen ($d=.79$). Auch das Verfassen von Notizen zu ei-

nem Text wirkt sich positiv aus ($d=.47$). Des Weiteren berichten die Autoren einen positiven Effekt auf die Leseleistung, wenn die Schreibzeit erhöht wird ($d=.30$), bspw. durch tägliches Schreiben über Themen, die selbst oder gemeinsam mit Peers ausgewählt wurden.

3.2.4 Empfehlungen

Da sich die **explizite Vermittlung von Schreibstrategien** durch mehrere Studien und Metaanalysen als besonders wirksam zeigt, nicht zuletzt im Hinblick auf schreibschwache SchülerInnen, kann dieser Ansatz breit empfohlen werden. Erste Formen einer solchen expliziten Vermittlung von Schreibstrategien können bereits ab Klasse 2 durchgeführt werden, Vorformen davon aber auch bereits im Frühbereich oder im Kindergarten. Vorformen können Unterrichtssequenzen sein, in denen z. B. die Kindergarten-Lehrperson explizit vorführt, wie

sie an eine Schreibaufgabe herangeht, so dass der Textproduktionsprozess für die Kinder beobachtbar wird. Das können durchaus Alltagstexte wie das Verfassen eines Einkaufszettels u. Ä. sein.

Die meisten Studien, die in den Metaanalysen berücksichtigt wurden, bauen auf dem Programm auf, das Graham & Harris (2005) und Harris & Graham (1996) entwickelt haben. Sie unterscheiden dabei **sechs Phasen**, die je nach Schreibaufgabe oder Lernstand der SchülerInnen im Hinblick auf die Abfolge oder Intensität anzupassen sind:

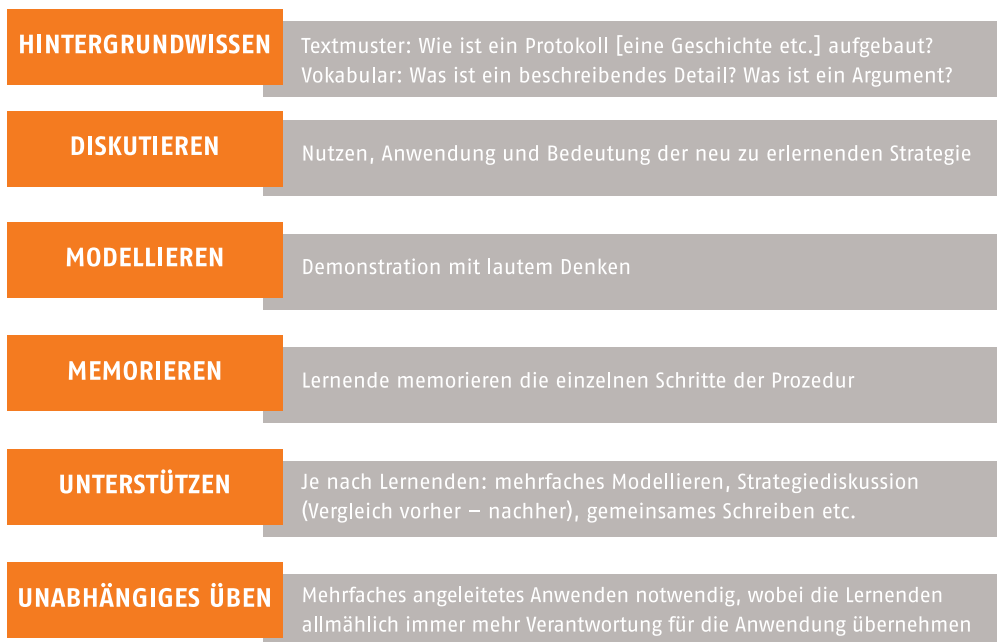


Abbildung 8: Phasen der expliziten Vermittlung von Strategien, nach Graham & Harris (2005)

Die für das Lernen der SchülerInnen **wichtigste Phase ist das (kognitive) Modellieren**, da auf diese Weise für die Lernenden etwas sicht- und beobachtbar wird, das sonst nur in den Köpfen stattfindet. Glaser et al. (2011) haben den Ansatz von Graham & Harris (2005) für den deutschen Sprachraum adaptiert und um die Dimension der Selbstregulation erweitert. Sie erläutern den Lehrpersonen im Manual das kognitive Modellieren wie folgt:

Dazu zählt, dass Sie alle Routinen und Hilfsmittel, die die Schüler beim Schreiben und Überarbeiten einsetzen sollen, zunächst vormachen und dabei laut denken. Das heißt, dass alle Gedankengänge, die für die Ausführung der jeweiligen Prozedur von Bedeutung sind, laut verbalisiert werden. (Glaser et al., 2011, S. 17)

Analog zu Couzijn & Rijlaarsdam (2005), Glaser et al. (2011) oder Harris, Graham, Mason & Friedlander (2008) empfiehlt es sich, zum Modellieren Hilfsmittel wie Folien, Computer mit Beamer, Tonaufnahmen (Lehrpersonen, die sich mit dem Modellieren schwer-taten, haben teilweise ihre Gedankengänge aufgenommen) oder auch Videofilme von SchülerInnen, die beim Schreiben oder Überarbeiten beobachtet werden können, einzusetzen. Da kognitives Modellieren für viele Lehrpersonen sehr ungewohnt ist und viel Übung verlangt, wäre auch zu empfehlen, geeignete Videomaterialien zu erstellen, die die Lehrpersonen hierin entlasten können.

Damit Schreibstrategien erworben werden können, gilt es, diese mehrfach mit durchaus ähnlichen Aufgaben zu üben. Gleichzeitig gilt es, im Zusammenhang mit Schreibstrategien auch **Textsortenwissen** zu vermitteln, da Schreibstrategien textsortenspezifisch wie auch aufgabenabhängig auszuwählen sind. Das beinhaltet nicht nur den Aufbau von Textsorten, sondern auch **Textrou-tinen bzw. literale Prozeduren** (vgl. Feilke, 2012; Steinhoff, 2009). Letzteres erscheint gerade vor dem Hintergrund, dass L2-SchülerInnen geringere sprachliche Erfahrungen in der L1 mitbringen, als zentral.

Kooperatives Schreiben entspricht zum einen einer gängigen sozialen Praxis des Schreibens, gerade auch in beruflichen Kontexten, zum anderen bildet kooperatives Schreiben einen integrativen Bestandteil etwa der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien. Nicht zuletzt erweist sich Peer-Feedback, das durchaus zum kooperativen Schreiben gerechnet werden kann, als

sehr wirksam: Kooperatives Schreiben ist deshalb im schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen (wie in Abschnitt 3.3 ausgeführt wird, erweist sich kooperatives Schreiben darüber hinaus motivational als günstig). Im Hinblick auf eine Implementierung in den Unterricht ist u. a. zu beachten, dass für kooperatives Schreiben teilweise andere Schreibstrategien (vgl. dazu v. a. Lowry, Curtis & Lowry, 2004) und teilweise auch andere Teilkompetenzen wichtiger sind (Beispiele finden sich z. B. in Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012). Kooperatives Schreiben kann bereits ab der Kindergarten-Stufe eingesetzt werden (vgl. z. B. Sörensen, 2005), insbesondere wenn auch diktierendes Schreiben dazu gezählt wird (Merklinger, 2012).

Zu empfehlen ist auch der **Einsatz eines Computers**, eines Textverarbeitungsprogramms oder von Internetplattformen wie *myMoment*: Dies bedingt jedoch, dass die dazu nötigen Grundfertigkeiten – etwa das Tastaturschreiben – vermittelt werden. Es gibt Hinweise darauf, dass der Einsatz eines Computers bereits sehr früh möglich ist, wohl aber gewinnbringend eher erst ab Mittelstufe (zumindest in der Domäne Schreiben).

Aufbauend auf Studien zum schreibenden Lernen kann empfohlen werden, Schreibstrategien auch im Hinblick auf **Schreiben als Lernwerkzeug** zu vermitteln. Die Vermittlung von Schreibstrategien, die einen Lernprozess anregen, sollte dabei in die entsprechenden Sach-fächer integriert werden. Dies gilt es etwa im Hinblick auf **fächerübergreifenden Unterricht bzw. fachliches Lernen** mitzubedenken. Anschliessend an Arbeiten, an denen vor allem Gert Rijlaarsdam beteiligt ist, gilt es im Hinblick auf eine angemessene Auswahl der zu vermittelnden Schreibstrategie zu beachten, ob der Schwerpunkt eher auf der Qualität des zu erstellenden Textprodukts liegt oder eher auf einer inhaltlichen, gedanklichen Vertiefung. Im ersteren Fall sind vor allem Planungsstrategien, im zweiten eher solche zur Ideengenerierung wie Brainstorming, Free-Writing u.Ä. zu vermitteln. Berninger & Chanquoy (2012) plädieren in Bezug auf schreibendes Lernen zum einen stark dafür, Lesen und Schreiben integriert zu denken, zum anderen dafür, einen solchen Unterricht möglichst früh anzusetzen, spätestens aber ab der Mittelstufe.

Im Hinblick auf die Beurteilung empfehlen sich **kontinuierliche formative Beurteilungen**, die jedoch nicht ausschliesslich durch die **Lehrperson** erfolgen sollten,

sondern auch durch **Peers** oder durch **die Lernenden selbst**. Im Hinblick auf Peers ist zu bedenken, dass eher ältere SchülerInnen (ab Mittelstufe) von Peer-Feedback profitieren.

3.3 SCHREIBMOTIVATION UND SELBSTREGULATION

3.3.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Wie immer wieder betont wird, ist die Forschung zur Schreibmotivation eher spärlich. So fehlen insbesondere echte Längsschnittstudien, die Auskunft über die Entwicklung der Schreibmotivation geben könnten (Philipp, 2013). Auch hinsichtlich verschiedener Facetten von Schreibmotivation ist die Datenlage eher gering (eine breite Übersicht über Aspekte und Befunde zur Lese- und Schreibmotivation bietet Philipp, 2013). Früh herauskristallisiert hat sich die Einsicht, dass Schreibmotivation, verstanden als schreibbezogene Selbstwirksamkeit, und selbstreguliertes Schreiben zusammenhängen, vor allem durch Arbeiten, an denen Barry J. Zimmerman beteiligt war (Pajares, 2008). Dieser Abschnitt beschränkt sich zum einen auf die zentralen Aspekte von Schreibmotivation, zum anderen wird der Zusammenhang von Schreibmotivation und Selbstregulation kurz dargestellt. Kognitive Prozesse, wie sie im

vorangehenden Abschnitt 3.2.1 ausgeführt wurden, interagieren mit affektiven bzw. emotionalen Prozessen, wie immer wieder in verschiedenen Studien der Schreibforschung hervorgehoben wird (u. a. Hayes, 2012; Garcia & de Caso, 2004; Schunk, 2003). Insbesondere lässt sich mit basalen sowie erweiterten Schreibfähigkeiten allein die Varianz in den Schreibleistungen bei Schülern und Schülerinnen nicht erklären, hauptsächlich dann nicht, wenn die Schreibfähigkeiten vergleichbar sind. Insbesondere soziokulturelle Ansätze betonen, dass Schreiben nicht auf seine kognitiven Aspekte reduziert werden dürfe (Sturm & Weder, 2011).

Eine schreibmotivierte Person schätze das Schreiben – so Philipp (2013, S. 32) im Anschluss an Boscolo (2009) –, «indem sie es als *Werkzeug für verschiedene kommunikative Ziele* in verschiedenen Genres betrachte». «Gern schreiben» ist damit keine notwendige Voraussetzung für eine positive Schreibmotivation. Die mit dem Schreiben verbundene Funktion oder auch das zugrunde liegende Motiv scheint der zentralere Aspekt zu sein.

Bei der Frage, inwiefern Schreibmotivation die Schreibleistung vorhersagen kann, spielen vor allem zwei Konstrukte – das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit – eine wichtige Rolle, die im Folgenden tabellarisch gegenübergestellt werden:

Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Wissen über sich selbst und Wahrnehmung der eigenen Person in Leistungssituationen	Überzeugung über erfolgreiches Abschneiden bei vorgegebenen Aufgaben definierter Schwierigkeit
kognitive und emotionale Selbsteinschätzung	kognitive Selbsteinschätzung
vergangenheitsorientiert	zukunftsorientiert
eher stabil	formbar (Bandura, 1995): a) bewältigbare Aufgaben b) soziale Bestärkung c) stellvertretende Erfahrung über Beobachtung d) emotionale Reaktionen

Tabelle 4: Vergleich von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit (nach Bong & Skaalvik, 2003)

Hat sich das Selbstkonzept einmal aufgebaut, gilt es als eher stabil. Für die Schreibentwicklung bedeutet dies, dass erste Erfahrungen und Rückmeldungen zentral

sind: Sind diese früh und auch konstant negativ, baut sich i. d. R. ein negatives Selbstkonzept bei den Lernenden auf. Aus schreibdidaktischer Perspektive gilt es

deshalb, der Feedback-Kultur entsprechend grosse Aufmerksamkeit zu schenken.

Eine andere wichtige Facette von Motivation stellt die Selbstwirksamkeit dar, die sich vereinfacht auch als Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten bezeichnen lässt. Hier geht es – anders als beim Selbstkonzept – um bevorstehende Aufgaben und das Vertrauen darauf, über ausreichendes Wissen und Können zu verfügen, um solche Aufgaben lösen zu können. Wer eine bevorstehende Aufgabe für lösbar hält, wird sich beim Lösen der Aufgabe auch stärker engagieren.

Selbstwirksamkeit gilt als eher formbar (Bandura, 2001): Als wichtige Quellen werden bewältigbare Aufgaben genannt, aber auch soziale Bestärkung – sie kann beim Schreiben kooperatives Schreiben oder Feedback umfassen – sowie stellvertretende Erfahrung über Beobachtung. Letzteres meint, dass man eine Person beim Lösen einer Aufgabe beobachtet, die man als ähnlich zu sich selbst betrachtet; im idealen Fall kann aus der Beobachtung der Schluss folgen: «Wenn die das kann, kann ich das auch.» Aus schreibdidaktischer Perspektive ist deshalb der Zusammenhang von Schreibmotivation und geeigneten Aufgaben zu betonen. Gleichzeitig beeinflusst die Feedback-Kultur auch die Selbstwirksamkeit: Der berühmte Rotstift, so Pajares (2008, S. 117), kann die Selbstwirksamkeit stärker verringern als ein positiver Kommentar seitens Lehrperson die Selbstwirksamkeit bei SchülerInnen stärken könne.

Selbstreguliertes Schreiben bezieht sich auf selbstinitiierte Gedanken, Gefühle und Aktivitäten, die Schreibende nutzen, um ihr Schreibziel umsetzen zu können, sei es eine Verbesserung der eigenen Schreibfähigkeiten oder das Verfassen eines gelungenen Textes (Zimmerman & Risemberg, 1997, S. 76). Die selbstregulatorischen Prozesse werden von Zimmerman & Risemberg (1997) in drei Hauptkategorien eingeteilt: in solche, die sich auf die physische oder soziale Umgebung beziehen, solche, die das eigene Verhalten betreffen, und solche, die persönliche kognitive Überzeugungen oder affektive Einstellungen gegenüber dem Schreiben regulieren. Alle diese Prozesse sind dabei eng mit Selbstwirksamkeit verbunden.

Sichtbar wird dies im Hinblick auf ein Modell zu selbstreguliertem Schreiben, das drei Phasen unterscheidet und von Zimmerman (2008) als zyklisches Modell bezeichnet wird. Die Vorbereitungsphase geht sowohl mit motivationalen Überzeugungen als auch mit einer Analyse der Schreibaufgabe einher, während die Performanzphase durch die Anwendung von Schreibstrategien sowie das Überwachen des eigenen Schreibprozesses geprägt ist; und schliesslich die Phase der Selbstreflexion, die mit einer Evaluation (des Textprodukts, aber auch des Schreibprozesses) und daran gekoppelten Reaktionen verbunden ist.

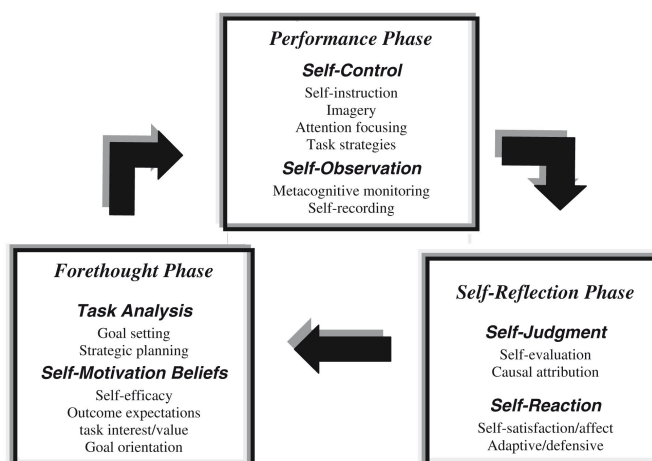


Abbildung 9: Phasen und Subprozesse selbstregulierten Schreibens (Zimmerman, 2008, S. 178)

Wie diese Darstellung möglicherweise bereits andeutet, nimmt dieses Modell mehrere Aspekte auf, die bereits im vorhergehenden Kapitel 3.2 diskutiert wurden: Schreibstrategien wie auch der Schreibprozess werden im zyklischen Modell aus einer etwas anderen Perspektive betrachtet, ohne dass damit jedoch die Befunde, wie sie in Kapitel 3.2 dargestellt werden, in Frage gestellt würden. Im Gegenteil: Sowohl Graham, McKeown et al. (2012) als auch Graham & Perin (2007b) weisen für Programme, die eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien mit Selbstregulation verbinden, die grösste Wirkung nach.

3.3.2 Forschungssituation

Hayes (2012, S. 9) zufolge konnten Dweck und Master zeigen, dass Überzeugungen über die Gründe für gute Schreibkompetenzen grossen Einfluss auf das Schreibverhalten ausüben: Glauben SchülerInnen oder auch erwachsene SchreiberInnen, dass Schreiben eine natürliche bzw. mehr oder weniger angeborene Fähigkeit ist, glauben sie auch, dass Anstrengung im Schreiben sowie

Schreibfehler ein Zeichen für mangelnde Intelligenz seien. Entsprechend tendieren sie dazu, sich nicht anzustrengen oder Schreiben sogar weitgehend zu vermeiden. Demgegenüber strengen sich SchreiberInnen mehr an und interpretieren Fehler als ein Zeichen für zu geringen Einsatz, wenn sie glauben, dass Schreiben grundsätzlich lernbar ist und durch Anstrengung und Strategien verbessert werden kann. Es gilt zudem, dass die erste Gruppe stärker zu Schreibangst neigt als die zweite.

Betrachtet man die Entwicklung von **Schreibmotivation im schulischen Verlauf**, kann beobachtet werden, dass sie gesamthaft gesehen rückläufig ist (Pajares & Valiante, 2006, S. 166). Boscolo (2012) bringt dies mit verschiedenen Phasen des Schreibunterrichts in Verbindung, die sich mehr oder weniger auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilen. Wie Abbildung 10 verdeutlicht, geht dies mit einer **Abnahme der kommunikativen Funktion in schulischen Schreibaufgaben** einher:

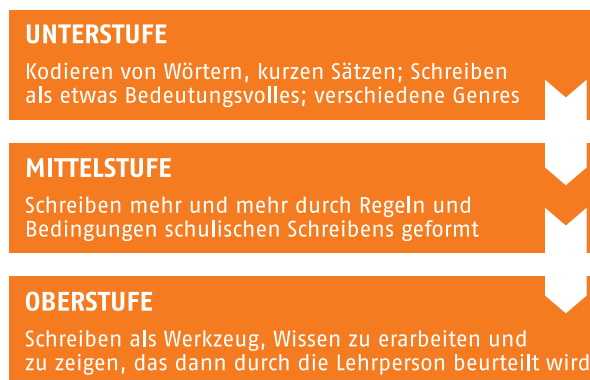


Abbildung 10: Phasen des Schreibunterrichts nach Boscolo (2012) [eigene Darstellung A. S.]

In seinem Überblick geht Boscolo (2012) auch auf die Frage ein, wie sich die Schreibmotivation erhöhen lässt: Besonders vielversprechend sind jene Ansätze, die die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund stellen und in denen die Lernenden **Schreiben als eine herausfordernde Tätigkeit** erfahren, und zwar auf allen Stufen. Anders formuliert: Im Einklang mit einem Erwartungs-Wert-Modell (vgl. Eccles, 2005) lassen sich SchülerInnen stärker auf eine Schreibaufgabe ein, wenn sich die Anstrengung auch

lohnt. Einmal mehr kommt damit den Schreibaufgaben als Lernaufgaben eine zentrale Rolle zu.

In der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien und besonders in jenen Ansätzen, in denen diese mit selbstregulatorischem Lernen verknüpft werden, werden auch Selbstbeurteilungskompetenzen gezielt gefördert. Dabei geht es keineswegs nur darum, ein Textprodukt auf seine Qualität hin zu beurteilen, sondern den eigenen Textproduktionsprozess laufend mit Blick auf

die Anforderungen der Schreibaufgabe und des Schreibziels zu überwachen und gegebenenfalls anzupassen.

Im deutschen Sprachraum sind hierzu insbesondere die Arbeiten von Cornelia Glaser zu nennen, die vom **zykli-**

schen Trainingsmodell des selbstregulierten Lernens, wie es Zimmerman (1998) vorgeschlagen hat, ausgehen (vgl. Abbildung 11). Ein solches Modell richtet sich danach aus, wie kompetente und selbstregulierte SchreiberInnen vorgehen.

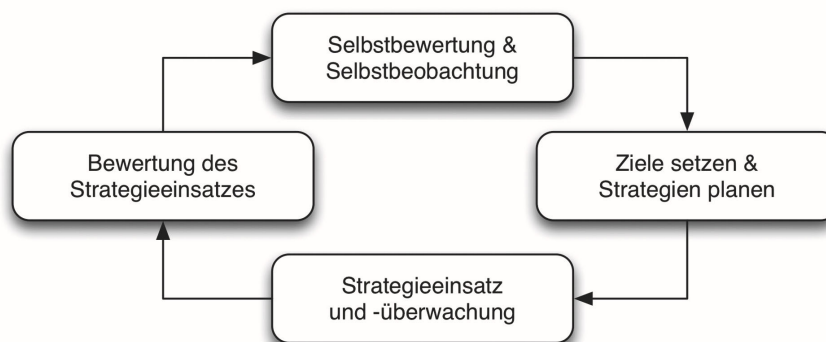


Abbildung 11: Zyklisches Trainingsmodell von Zimmerman (1998) nach Glaser, Kessler & Palm (2011)

3.3.3 Empirische Evidenz

In den verfügbaren Metaanalysen sind keine Interventionsstudien aufgeführt, die die Förderung der Schreibmotivation als Hauptziel hätten. Zum einen liegt das darin begründet, dass Studien zur expliziten Vermittlung von Schreibstrategien immer auch motivationale Aspekte miteinfassen, zum anderen sind Studien zur Förderung der Schreibmotivation noch eher selten (generell muss konstatiert werden, dass Schreibmotivation im Gegensatz zu Lesemotivation noch wenig erforscht ist).

Zwei Studien seien dennoch kurz herausgegriffen, da sie im Hinblick auf den beobachtbaren Rückgang von Schreibmotivation im schulischen Verlauf einen zentralen Aspekt verdeutlichen können:

Boscolo, Gelati & Galvan (2012) stellen zwar fest, dass die in ihrer Studie untersuchten ViertklässlerInnen nach der Intervention eine grössere Schreibfreude zeigen, was sich aber entgegen ihrer Erwartung nicht in einer höheren Einschätzung ihrer Schreibkompetenzen niederschlägt. Nach Boscolo (2012) ist das möglicherweise so zu interpretieren, dass die Förderung von Schreibmotivation längerfristig angelegt werden müsste.

Garcia & De Caso (2004) können eine leichte Steigerung in der Selbstwirksamkeit ihrer ProbandIn-

nen (fünfte/sechste Klasse) nachweisen. In der Kontrollgruppe, in der die SchülerInnen keine speziell angelegte Förderung motivationaler Aspekte erhielten, mussten sie dagegen einen leichten Rückgang feststellen. Daraus kann gefolgert werden, dass eine Förderung motivationaler Aspekte auch den Hauptzweck haben kann, eine Schreibmotivation über alle Stufen hinweg *stabil* zu halten.

Des Weiteren haben Garcia & De Caso (2006) eine Intervention über zehn Lektionen entwickelt, die gezielt die Quellen der Selbstwirksamkeit (vgl. auch Tabelle 4, letzte Zeile) trainiert. Sie können einen positiven Einfluss auf die Schreibleistung nachweisen.

Wie bereits erwähnt, können Graham, McKeown et al. (2012) sowie Graham & Perin (2007b) für Programme, die Schreibstrategievermittlung mit Selbstregulation verknüpfen, die grössten Effekte nachweisen ($d=1.17$ für die Klassen 2–6 sowie $d=1.14$ für die Klassen 4–12).

Glaser, Kessler & Brunstein (2009) haben die Vermittlung einer Schreibstrategie zum Verfassen narrativer Texte mit einer Überwachung und Bewertung des Strategieeinsatzes, mit prozess- und produktbezogenen Zielen sowie mit einer Leistungsbewertung und Attribution von Leistungsverbesserung ergänzt – ganz im Sinne von Zimmerman & Risemberg (1997). Sie führten

ihre Studie mit ViertklässlerInnen durch und bildeten dabei zwei Interventionsgruppen: Eine Gruppe erhielt nur ein Schreibstrategietraining, eine Gruppe erhielt das mit Selbstregulation kombinierte Schreibstrategieprogramm, das sie als Aufsatztraining bezeichnen. Letztere Gruppe erzielte zum zweiten Messzeitpunkt die deutlich höheren Werte, sowohl in Bezug auf Selbstwirksamkeit ($d=2.28$), Kohärenz ($d=.174$), Wortschatz ($d=1.73$), Textqualität ($d=1.42$ bzw. 1.54), inhaltliche Vollständigkeit ($d=1.39$) als auch Selbstkonzept ($d=1.42$). Ähnliches gilt für das *Follow-up*.

Hervorzuheben ist ausserdem, dass Glaser, Palm & Brunstein (2010) bei ViertklässlerInnen mit auffälligem Unterrichtsverhalten ebenfalls hohe Effekte nachweisen können. Sie erweiterten dazu ihr Programm aus Glaser et al. (2009) um ein Regel- und Belohnungssystem. Verhaltensauffällige SchülerInnen zeigen einen sehr hohen Zuwachs in der strategienahen Schreibleistung ($d>2.0$), der im Vergleich zu verhaltensunauffälligen SchülerInnen auch höher ausfiel ($d>1.2$). Erhielten verhaltensauffällige SchülerInnen dagegen lediglich das Aufsatztraining, verschlechterte sich ihre Schreibleistung ($d<-.95$).

3.3.4 Empfehlungen

Wie bereits mehrfach erwähnt, gehört Schreibunterricht, der die Selbstregulation der Schreibenden zum Thema hat, zu den sehr wirksamen Schreibunterrichtsformen. **Selbstregulation und Strategievermittlung** sind dabei eng miteinander verknüpft, denn das Wissen um Schreibstrategien ist das Fundament der Selbstregulation. Besonders wirksam ist die Förderung von Schreibstrategien und Selbstregulation für die Mittel- und Oberstufe, weil diese Bereiche ausgebildete metakognitive Fähigkeiten voraussetzen. Für die Unterstufe sind aber Vorformen von Selbstregulation denkbar, die das Nachdenken über das eigene Schreiben beinhalten.

Aus dem Aufsatztraining von Glaser et al. (2009) ging zwei Jahre später ein Praxishandbuch hervor (Glaser et al., 2011), das narratives Schreiben zu Bildimpulsen wie auch zu Erzählimpulsen fördert. Schreibarrangements dieser Art werden aus schreibdidaktischer Perspektive oft kritisch betrachtet, da sie vergleichsweise schwach situiert sind: Allerdings kann auch das Schreibziel, die eigenen Schreibkompetenzen zu verbessern, eine Situierung darstellen. Zu betonen ist aber

auf jeden Fall, dass eine eigenaktive Aneignung durch die Lehrperson mit diesem Praxishandbuch kaum möglich sein dürfte, zumal Lehrpersonen im Hinblick auf eine erfolgreiche Schreibstrategievermittlung – mit oder ohne Selbstregulation – selbst als Lernende zu betrachten sind: Besonders Duffy (1993) kann zeigen, dass der Lernprozess seitens der Lehrpersonen mit Hürden verbunden ist, die nicht mit Kurzweiterbildungen zu überwinden sind.

Aus der Sicht des Beurteilens steht vor allem im Hinblick auf selbstreguliertes Schreiben die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung im Vordergrund: Das Beobachten und Evaluieren des eigenen Textproduktionsprozesses ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass bei Schwierigkeiten das Vorgehen angepasst werden kann.

Der **Situierung von Schreibanlässen** kommt in Bezug auf eine Förderung der Schreibmotivation eine zentrale Rolle zu (zu denken ist hier auch an die Schreibumgebung im Modell von Hayes, 1996, wie es auf S. 33 kurz ausgeführt wurde). Der Handlungscharakter des Schreibens wird erst erfahrbar, wenn es in Situationen eingebunden ist, die das Schreiben als notwendiges und sinnvolles Tun erscheinen lassen. Schreibaufgaben sollten dabei für schwache SchreiberInnen Erfolgserlebnisse garantieren: Zu einfache Aufgaben gilt es dabei aber genauso zu vermeiden wie zu schwierige.

Unter motivationalen Gesichtspunkten sind solche Situierungen deshalb besonders wichtig. Dies gilt für alle Schulstufen, ganz besonders aber für die Oberstufe, kann doch für diese Stufe immer wieder ein markanter Abfall der Schreibmotivation der SchülerInnen festgestellt werden. Gestützt wird diese Empfehlung weniger durch Metaanalysen als vor allem durch Einzelstudien oder Reviews (vgl. u. a. Berninger & Richards, 2002; Bruning & Horn, 2000; Garcia & de Caso, 2004).

Im Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder sog. bildungsfernen SchülerInnen kommt den Aufgabenformaten insofern ein verstärktes Gewicht zu, als damit zu rechnen ist, dass dieser SchülerInnenengruppe die typischen (schulischen) Aufgabenformate weniger vertraut sind. Gleiches gilt für die mit bestimmten Textmustern oder Genres verbundenen kommunikativen Handlungen. In diesem Zusammenhang sind den Lernenden auch sprachliche Prozeduren bzw. Textroutinen zu vermitteln, die sich für das Be-

wältigen bestimmter kommunikativer Aufgaben eingespielt haben (vgl. vor allem Feilke, 2012).

Situierungen weisen immer auch Merkmale auf, die auf kognitive Förderung zielen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Insofern könnten sie auch in Abschnitt 3.2 aufgeführt sein. Da affektive und kognitive Prozesse bei der Textproduktion immer miteinander interagieren, gilt es, Schreibarrangements bzw. Lernaufgaben bereitzustellen, die sowohl affektive bzw. motivationale als auch kognitive Prozesse fördern (Garcia & de Caso, 2004).

Abschliessend sei darauf hingewiesen, dass ein Aufgaben-Pool mit musterhaft guten Lernaufgaben – sowohl zur Förderung der basalen Grundfertigkeiten als auch zur Vermittlung von Schreibstrategien (in Kombination mit Selbstregulation) und zur Förderung der Schreibmotivation – Lehrpersonen unterstützen könnte. Zu denken ist insbesondere auch an direkt im Unterricht einsetzbare, videografierte Schreibsituationen mit SchülerInnen oder auch mit Lehrpersonen.

4 WIRKSAME SPRACHFÖRDERUNG IM BEREICH SPRECHEN UND ZUHÖREN

Sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich vor allem über Hörfähigkeiten (Kannengiesser, 2009; Schönweiler, 2004). Die Fähigkeit, Informationen über das Ohr wahrzunehmen und verarbeiten zu können, ist die Grundlage für den Unterricht und das Lernen sowie darüber hinaus Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Als kommunikative Handlung ist Zuhörfähigkeit auch ein Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen (Hagen, 2006). In der schulischen Praxis wurde Zuhören lange Zeit eher vorausgesetzt denn als Förderbereich wahrgenommen. Derzeit zeichnet sich hier eine Veränderung ab: Förderbedarf wird nun vermehrt bei Zuhör- und Sprechfähigkeiten auch noch nach der Einschulung thematisiert und vermehrt fokussiert (vgl. z. B. Behrens & Eriksson, 2009).

Aber auch die vorschulischen Sprechfähigkeiten der Kinder sind für den weiteren Spracherwerb bedeutsam. Die Wichtigkeit dieser Fähigkeiten lässt sich beispielhaft an der Wortschatzentwicklung zeigen: Unterschreitet der Umfang des produktiven Wortschatzes am Ende des zweiten Lebensjahrs eine bestimmte Grenze, so gilt dies als Risikofaktor für den weiteren Spracherwerb (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008: 50 Wörter). Der Wortschatzumfang und die Prozesse der Worterkennung beeinflussen späterhin das flüssige Lesen entscheidend.¹⁷

Wie u. a. Szagun (2011) darstellt, wird ein Mindestumfang von mind. 50 bis ca. 200 Wörtern benötigt, bevor Zwei- und Drei-Wort-Sätze sinnvoll gebildet werden können und somit die syntaktisch-grammatikalische Entwicklung einsetzen kann. Hierbei besteht für den Altersbereich 16 bis 30 Monate ein starker Zusammenhang zwischen dem verfügbaren Wortschatz und der durchschnittlichen Äußerungslänge (*Mean Length of*

Utterance, MLU), die erste Versuche einer Syntax abbilden (Bates & Goodman, 1999; Fenson et al., 1994). Die Syntax der 2-Wort-Äußerungen wurde frühzeitig intensiv untersucht (z. B. Bloom, 1970; Brown, 1973) und als wichtiger initialer Impuls zur Bildung von komplexen Satzstrukturen, die überwiegend frühestens ab drei Jahren auftreten, identifiziert.

Deutlich wird durch vorliegende Untersuchungen, dass ab dem Erreichen einer kritischen Masse von Wörtern die Grammatikentwicklung nochmals sprunghaft ansteigt. Diese kritische Masse wird von Szagun (2011, S. 126 ff.) mit 201–300 Wörtern beziffert (ab diesem Wortschatz werden Drei-Wort-Sätze wahrscheinlicher). Ruberg und Rothweiler (2012) halten entsprechend für den Altersbereich von zwei bis drei Jahren die Wortschatzarbeit, die auch erste grammatische Regularitäten umfasst, für sehr wichtig, damit der Grammatikerwerb auf ausreichend breiter Basis erfolgt. Dieser Befund gilt für alle bisher berücksichtigten Sprachen (u. a. Deutsch, Englisch, Italienisch, Hebräisch).

Das Kapitel 4 beschreibt ausführlich die Bereiche «Sprechen und Zuhören im Alltag» (bezogen auf den Bereich vor der Primarschule), «Zuhören und Verstehen» sowie «Sprechen im Unterricht».

4.1 SPRECHEN UND ZUHÖREN IM ALLTAG

4.1.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Die (Sprach-)Förderung stellt für Kindertageseinrichtungen eine neue Arbeitsaufgabe dar. Zumindest für Deutschland ist bekannt, dass eine solche gezielte Förderung bis in die 1990er-Jahre nicht Gegenstand der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher war (Aden-Grossmann, 2011). Zur Erfüllung dieser Aufgabe stellen sich die zwei Fragen, welche sprachlichen Bereiche in welcher Form gefördert werden können und wie das pädagogische Personal dafür qualifiziert werden kann.

Im Altersbereich von zwei bis drei Jahren ist eine allgemeine Sprachförderung, die sich am Entwicklungsstand der Kinder orientiert und die v. a. Wortschatzarbeit, aber auch erste grammatische Regularitäten umfasst, zweckvoll (Ruberg & Rothweiler, 2012). Ab einem

17 Gerade für mehrsprachige Kinder liegt häufig ein Hindernis bei Schuleintritt vor (Moser, Berweger & Stamm, 2005).

Alter von vier Jahren rücken dann die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, v. a. die phonologische Bewusstheit und das phonologische Arbeitsgedächtnis (vgl. Abschnitt 2.1), in den Vordergrund (Baddeley, Gathercole & Papagano, 1998; Brügelmann, 2005; Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1994; Hasselhorn & Werner, 2000).

Für den Spracherwerb und die Verbesserung der Sprachkompetenzen im vorschulischen Bereich, insbesondere bei den drei bis sechsjährigen Kindern, sind drei Punkte von besonderer Bedeutung (vgl. auch Kiziak, Krauter & Klingholz, 2012):

- a) Kinder sollen möglichst früh eine Kindertagesstätte besuchen und dort eine ausreichend lange Zeit verbringen: Ein mindestens dreijähriger Besuch hat eine Effektstärke auf die Lesekompetenz zum Ende des ersten Schuljahres von $d=0.35$, zum Ende des zweiten Schuljahres von $d=0.36$ (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).
- b) Kinder sollen dort im Alltag viele und vielfältige Anregungen sowie häufige Sprechgelegenheiten in der «Zielsprache» (also Deutsch) haben.
- c) Das dort beschäftigte Personal soll gut qualifiziert sein. Ein Zusammenhang zwischen «Qualität der Erzieher-Ausbildung» und «Sprachkompetenz» wird von Sylva et al. (2004) nachgewiesen. Den Effekt qualitativ guter Arbeit (*Quality of classroom practices*) beschreiben z. B. Peisner-Feinberg et al. (2001, S. 467 f.). Sie beziffern die Effektstärke zur sprachlichen Entwicklung bis zur zweiten Klasse mit einem (schwachen bis mittleren) Wert von $d=.28$ bis $d=.56$.

Die Sprachförderung im Elementarbereich ist zu einer zentralen Aufgabe der ErzieherInnen und einem wichtigen Teil des Bildungsauftrages der Kitas geworden. Dennoch ist die Faktenlage dürrftig in Bezug auf folgende vier Punkte:

- a) Qualifizierung des pädagogischen Personals
- b) Weiterbildung zur Qualifizierung des pädagogischen Personals
- c) Ausgestaltung der Sprachförderung
- d) Wirkung der Sprachfördermassnahmen

Nicht nur, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Sprachförderkonzepten existiert (siehe Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2007) und dies mit einer Vielzahl von unterschiedlich gestalteten Angeboten der Sprachförderung korrespondiert (vgl. Redder et al., 2010), es existieren auch nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum zu den Wirkungen der spezifischen Förderprogramme (z. B. Lisker, 2011; Schöler & Roos, 2010). Auch ist anzumerken, dass Fragen wie z. B. nach der Qualität der Umsetzung der Fördermassnahmen oder der Qualität der Schulungen der pädagogischen Fachkräfte nur vereinzelt untersucht wurden (für eine Ausnahme siehe z. B. Neugebauer, 2010).

4.1.2 Forschungssituation

Innerhalb der Sprachfördermassnahmen, die in vorschulischen Institutionen zum Einsatz kommen, wird zwischen *ganzheitlichen Konzepten und sprachstrukturellen Förderprogrammen* unterschieden. Während die erstgenannten Massnahmen darauf abzielen, alltagsintegrierte Sprachförderung zu praktizieren und zu unterstützen, handelt es sich im zweiten Fall um additive (auch: explizite) Sprachförderung, oftmals in Form isolierter Programme, die einzelne Fähigkeitsbereiche (häufig Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) fokussieren und einem festgelegten Trainingsablauf folgen. Ganzheitliche Konzepte sollen dagegen vor allem alltagsorientiert sein und dabei an die situativen Bedürfnisse der Kinder anschliessen (situationsorientierter Ansatz). Diese situationsorientierten Ansätze sind in ihrer Durchführung anspruchsvoll, da die Lehrpersonen ihr eigenes Verhalten im Blick haben müssen und zugleich Sprachfördersituationen erkennen bzw. diese auch formen sollten. Dies benötigt deutlich mehr Expertise und entsprechende Aus- bzw. Fortbildungen, als dies bei der Durchführung von additiven Förderprogrammen der Fall ist.

Im deutschen Sprachraum existieren für die frühe Sprachförderung viele ganzheitliche und sprachstrukturelle Ansätze bzw. Programme, letztere vor allem für die phonologische Bewusstheit und verwandte Sprachkompetenzbereiche, wobei sie meist unterschiedliche Zielsetzungen, Zielgruppen und unterschiedliche Reichweiten haben. Gemeinsam ist den Programmen, dass sie meist nicht (unabhängig bzw. mit Kontrollgruppen) evaluiert sind und dass deshalb die Ergebnisse zu den Programmen, sofern vorhanden, nicht

stark belastbar sind. Insgesamt ist die Forschungslage zur Wirksamkeit der Ansätze noch ausbaubar (insbesondere für den frühen Bereich des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache, vgl. Limbird & Stanat, 2006).

Nur drei der in Deutschland breit eingesetzten Programme wurden mit Kontrollgruppen evaluiert: die «Vorlaufkurse» in Hessen (Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2010), das Programm «Handlung und Sprache» in Brandenburg (Wolf, Stanat & Wendt, 2011) sowie «Sag' mal was» in Baden-Württemberg (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Trotz des hohen finanziellen Aufwandes sind die Ergebnisse in allen drei Fällen desillusionierend. Diskutiert wurden diese Ergebnisse vor allem für das Programm «Sag' mal was», da hier zum ersten Mal die Wirkungslosigkeit des Programms unmissverständlich dokumentiert wurde. Darauf folgend wurde auch bei weiteren Programmen offener mit deren Wirkungslosigkeit umgegangen.

«Seit einigen Jahren gibt es in Hessen Vorlaufkurse in der Verantwortung der Schulen, in denen bei Bedarf Sprachkenntnisse von Kindern im Jahr vor der Einschulung gefördert werden sollen [...]. Untersucht wurde, welche Effekte unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze in Vorlaufkursen mit mehrsprachigen Kindern haben. Verglichen wurde das stark strukturierte, sprachwissenschaftliche Programm «Deutsch für den Schulstart» [...] mit dem bisherigen Vorgehen (unspezifische Sprachförderung) in den Vorlaufkursen. Der Vergleich erbrachte keinerlei Überlegenheit einer der beiden Arten, den Vorlaufkurs durchzuführen.» (Ehlich, Valtin & Lütke, 2012, S. 172)

In den Evaluationen der drei Programme stellten sich zwei programmübergreifende Aspekte heraus: Erstens erreichen sprachförderbedürftige Kinder auch mit einem Sprachkurs nicht das sprachliche Niveau von Kindern, die keinen Sprachförderbedarf haben. Und zweitens zeigten sich keine Unterschiede zwischen Kindern, die gefördert wurden, und solchen, die keine Förderung erhielten – beide Gruppen machten ähnliche Fortschritte. Damit war der Anspruch verfehlt, dass der Lernzuwachs in den Kursen zumindest den allgemeinen Entwicklungsfortschritt übersteigen sollte: Die Sprachförderprogramme sind als wirkungslos zu betrachten (vgl. zusammenfassend Kiziak et al., 2012).

In den Programmen eingesetzte Indikatoren zur Wirkungsprüfung

Wie dargestellt zeigten sich die evaluierten Programme als weitgehend wirkungslos. Eine Argumentationslinie bestand darin, die für die Wirkungsmessung verwendeten Indikatoren bzw. sprachlichen Bereiche kritisch zu hinterfragen. Diese verwendeten Indikatoren werden exemplarisch im Folgenden benannt, um zu verdeutlichen, bei welchen Aufgabenarten keine Verbesserung erreicht bzw. nachgewiesen werden konnte.

Programm «sag mal was»

Messverfahren: «Sprachscreening für das Vorschulalter» SSV (prä-post) und der «Salzburger Lese- und Rechtschreibtest» SLRT (*Follow Up*). Das SSV besteht aus zwei Untertests, einem zum phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) und einem für das Satzgedächtnis (SG). Der SLRT erfasst dagegen die Lese- und Rechtschreibkompetenz.

Programm «Sprache und Handlung» / EkoS-Bericht

Messverfahren: «Kindersprachtest für das Vorschulalter» KISTE (prä-post), bei Prä-Messung je zur Hälfte «Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik» HASE oder das «Bielefelder Screening» BISC (bei der Post-Messung nicht mehr HASE). KISTE prüft v. a. lexikalisch-semantische sowie syntaktische Aspekte sprachlicher Kompetenzen. Beim BISC wird v. a. die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn erfasst, während HASE das auditive Arbeitsgedächtnis misst.

Programm «DACHS – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule»

Messverfahren: Die drei Subtests «Verstehen grammatischer Strukturen» (VS), «Plural-Singular-Bildung» (PS) und «Imitation grammatischer Strukturen» (IS) des Heidelberger Sprachentwicklungstests (HSET) wurden eingesetzt, die Bereiche Wortschatz und Semantik wurden mit dem Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder, Revision (AWST-R) und dem Untertest «Enkodierung semantischer Relationen» (ESR) anhand von Bildbeschreibungen aus dem SETK 3-5 ermittelt (prä-post). Für die Beurteilung des sprachlichen respektive phonologischen Gedächtnisses wurde der Untertest «Nachsprechen von Kunstwörtern» (NK) aus dem Verfahren HASE eingesetzt.

Forschungssituation international

Im angloamerikanischen Sprachraum hat die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Sprachfördermassnahmen im frühen Bereich hingegen längere Tradition. Hier liegen unter anderem Daten aus breit angelegten Längsschnittstudien vor, deren Ergebnisse mit der gebotenen Vorsicht teilweise auch auf den deutschen Sprachraum übertragen werden und somit Hinweise zur Gestaltung von Fördermassnahmen geben können. Die erwähnten Längsschnittstudien geben jedoch vor allem Informationen zu den generellen erzieherischen Kontexten des Kindes und beziehen sich, was die dabei betrachteten Indikatoren der sprachlichen Leistung betrifft, meist auf die Bereiche Wortschatz oder phonologische Bewusstheit. Weiterhin beziehen sie sich häufig auf die Art und Qualität der Betreuung der Kinder und deren gesamthafte *early language experience* oder allgemeine verbale Fähigkeiten. Zum Teil werden auch Interaktionsprozesse bzw. Qualitäten der *child directed speech* in ihrer Auswirkung auf die kindliche Sprachkompetenz in den Blick genommen (Fernald & Weisleder, 2011). Damit werden die Lernbereiche von Hören und Sprechen seitens der Kinder nicht explizit betrachtet. Jedoch spielen die Fähigkeiten in diesen Bereichen jeweils für die Testung der angezielten Komponenten (z. B. Wortschatzumfang) meist eine gewichtige Rolle, weshalb die Studien im Folgenden dennoch skizziert werden. Die Erkenntnisse der Längsschnittstudien müssen aber als begrenzt eingeschätzt werden, was ihre Brauchbarkeit für die Ableitung spezifischer Sprachfördermassnahmen in Betreuungseinrichtungen oder Klassenzimmern betrifft (vgl. auch die Einschätzung von Vasilyeva & Waterfall, 2011).

4.1.3 Empirische Evidenz

Da derzeit im deutschsprachigen Raum kein umfassendes Programm existiert, das hinsichtlich seiner Wirksamkeit positiv evaluiert wurde, ist ein Blick auf internationale Studien angezeigt. Auf der Ebene einzelner Interventionen konnten Wirkungen isoliert nachgewiesen werden. Eine Analyse der internationalen Literatur zeigt: Der **Besuch einer vorschulischen Institution** verbessert die Wortschatzentwicklung gegenüber der rein innerfamiliären Betreuung geringfügig (NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000; Osborn & Milbank, 1987).

Eltern-Kind-Interaktionen im frühen Altersbereich stellen den stärksten Einflussfaktor auf den Spracherwerb im Alter von null bis vier Jahren dar (Fernald & Weisleder, 2011; Girolmetto, Greenberg & Manolsen, 1986). Interventionen zur Verbesserung der sprachlichen Interaktionen auf Ebene der Eltern sind ein effektiver Ansatz (Tannock & Girolmetto, 1992; Yoder & Warren, 1999). Hierzu wird weiter unten ein deutschsprachiges Programm im Detail vorgestellt.

Der o. g. Zusammenhang wird deutlich komplexer, wenn die betreuende Person nicht eine der beiden Eltern ist und wenn die verwendete Sprache nicht die Muttersprache des Kindes darstellt: Bei DaZ-Kindern ist u. a. die Äusserungslänge der Erzieherin bzw. des Erziehers negativ mit der Wortschatzentwicklung korreliert (Bowers & Vasilyeva, 2011).

Befunde zur **real-time processing efficiency** zeigen an, dass Kinder, die vertraute Wörter schneller während des Gesprächs erkennen, auch besser ihre Vokabelkenntnisse ausbauen können (Fernald, Perfors & Marchman, 2006; Marchman & Fernald, 2008). Die erklärte Varianz (R^2) beträgt dabei zwischen dem 25. Monat und dem achten Lebensjahr .41 – d. h., die Kinder, die mit 25 Monaten bereits mehr Wörter schnell(er) erkennen, werden diesen Vorsprung mit 8 Jahren weiter ausgebaut haben.

Die Bedeutung der **Qualität der sprachlichen Anregung** für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes ist international sehr gut belegt (Beller, Merken & Preissing, 2007, S. 24 ff.). Der Wortschatz der Kinder entwickelt sich dann substanziell besser, wenn die Kinder von ihren ErzieherInnen intensiver zum Sprechen angeregt werden (z. B. durch offene Fragen nach WER oder WAS).¹⁸

Die *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers Study* untersucht in den USA die Beziehung zwischen Qualität und Kosten institutioneller Vorschulbetreuung und zudem den Einfluss der Qualität der

18 Eine Effektstärke ist nur eingeschränkt ermittelbar, da bei Beller et al. (2007) nur Mittelwerte, nicht aber Varianzen, mitgeteilt wurden. Der Entwicklungsvorsprung der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe lag nach der Intervention bei fünf Monaten, worüber von den AutorInnen der vorliegenden Expertise eine Effektstärke von $d=0.4$ abgeschätzt werden kann.

Betreuung auf die kognitive und soziale Entwicklung sowie auf den Schulerfolg zwischen dem vierten und dem achten Lebensjahr. Sprechen und Zuhören werden nicht explizit als Indikatoren für Sprachkompetenz gemessen, sondern erhoben werden der passive Wortschatz sowie Vorläuferfertigkeiten zum Lesen (Peisner-Feinberg et al., 2001, S. 467). Die Studie gelangt zu dem Ergebnis, dass sich die Ausbildungsqualität der Betreuungspersonen positiv auf den Entwicklungsstand des Wortschatzes auswirkt. Des Weiteren beeinflusst der Betreuungsschlüssel (Anzahl Kinder pro Betreuerin) die Vorläuferfertigkeiten im Lesen (Howes, 1997, S. 408 ff.). Auch wird eine bessere Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten verzeichnet, je enger sich die Beziehung zwischen BetreuerIn und Kind gestaltet und je positiver die Prozessqualität beurteilt wird. Diese Zusammenhänge nehmen bis ins Alter von acht Jahren jedoch ab (Peisner-Feinberg et al., 2001, S. 1545 ff.). Keine Beziehungen konnten zwischen früherer Qualität der Betreuung und späterer Leseleistung gezeigt werden.

Bestätigt werden die bisherigen Resultate auch durch die ECCE-Studie (*European Child Care and Education*). Sie untersucht in Deutschland, Österreich, Spanien und Portugal die Qualität institutioneller Gruppenbetreuung und deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Analysiert wird die Qualität des Kindergartens und auch der schulischen Betreuung. Für den sprachlichen Bereich wird in Deutschland eine signifikant positive Beziehung zwischen der Qualität einer vorschulischen Einrichtung und der Wortschatzentwicklung gezeigt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 80).

Interaktionen, die als **sustained shared thinking** (längerfristiges gemeinsames Denken) bezeichnet werden, haben sich in der EPPE- und der anschließenden REPEY-Studie als bedeutsam für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder erwiesen (Sylva et al., 2004); sie kommen aber eher selten vor (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Einen vergleichbaren Effekt konnten die AutorInnen bei offenen Fragen aufzeigen, die in «exzellenten» Einrichtungen 5 % aller Fragen darstellten.

Interaktive Verhaltensweisen Erwachsener wie **korrigierendes Feedback, Reformulierungen und Expansionen der kindlichen Äusserungen** wirken sprach-

förderlich (Bohannon & Stanowicz, 1988; Farrar, 1990; 1992; Szagun, 1996). Die Häufigkeit kontingenter Antworten der Mutter, bei denen ein Teil der kindlichen Aussage aufgegriffen und wiederholt wird, korreliert positiv mit einem schnelleren Verlauf der Syntaxentwicklung sowie einem grösseren kindlichen Wortschatz (Hoff-Ginsberg, 1986; Snow, Perlmann & Nathan, 1987). Moerk (1991) verweist darauf, dass sich maternale Modellierungen kindlicher Aussagen im Sinne einer korrigierenden Rückmeldung förderlich auf den Grammatikerwerb auswirken.

Bestimmte **Formen des Vorlesens**, die als «dialogisches Lesen» bezeichnet werden, führten bei Kindern mit geringen Sprachfähigkeiten aus einkommensschwachen Familien in relativ kurzer Zeit (sechs Wochen) mit einer Effektstärke von $d=0.77$ zu sprachlichen Verbesserungen (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998). Insgesamt ist das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern ein geeigneter Ansatz, um starke Wirkungen hinsichtlich Wortschatz, Bedeutungserwerb und allgemeiner kognitiver Entwicklung zu erzielen – hierbei ist aber darauf zu achten, die Bilderbetrachtung mit kognitiv herausforderndem und analysierendem Gespräch zu verbinden (für einen Überblick: Dickinson & Smith, 1994).

Die Beziehungen zwischen dem **Rollenspiel** und der frühen schriftsprachlichen Entwicklung wurden intensiv untersucht. So findet sich ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Rollenspielen und den Ergebnissen in Lesetests. Wenn im Rollenspiel durch spezifisch gestaltete Umgebungen, sog. *literacy centers*, gezielt schriftsprachliche Erfahrungen angeregt werden, wird dieser Zusammenhang gestärkt (vgl. die Studien zu «*play and literacy*» von Roskos & Christie, 2011). Die Gestaltung von «Rollenspielecken» untersuchten u. a. Morrow (1997) und Neuman & Roskos (1992; 1997). Es zeigte sich, dass sich die für die weitere Schriftsprachentwicklung förderlichen vielfältigen Lese- und Schreibhandlungen durch die Kombination von themenspezifischem Material und aktiver Teilnahme der Erzieherin bzw. des Erziehers ergeben. Die Effektstärke liegt in dieser Studie bei knapp über $d=1.0$.

Hinweise zur Effektivität einzelner Sprachförderstrategien liegen aus verschiedenen Studien vor (z. B.

Girolametto, Weitzmann & Greenberg, 2003). Deren Kombination in einer alltagsintegrierten Förderung im deutschen Sprachraum ist jedoch noch nicht ausreichend belegt. Hier gibt es erste Ansätze wie z. B. das Heidelberger Trainingsprogramm (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010) oder die Studie um Beller et al. (2007).

Die wohl am häufigsten in deutschen Kindergärten durchgeführte Intervention im Bereich der Sprachförderung, das Würzburger Trainingsprogramm zur **phonologischen Bewusstheit** (Schneider & Näslund, 1997; Schneider, 2001), ist zugleich auch das am besten evaluierte. Bei den Kindern in Trainingsgruppen wurden signifikante Zuwächse für die phonologische Bewusstheit erzielt, die sich bis zur ersten und zweiten Klassenstufe im Hinblick auf die Leserechtschreibleistungen positiv auswirkten (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Förderprogramme, die auf die **Elternarbeit** fokussieren (z. B. «Hippy», «Rucksack», «Stadtteilmütter»), stellen eine ergänzende und effektive Massnahme dar. Das «Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung» konnte in einem Evaluationsdesign mit kleiner Stichprobe (n=65) und Kontrollgruppe (hier: Wartegruppe) seine Wirksamkeit belegen. So liegt die Effektstärke für den Bereich «Wortproduktion» bei $d=0.69$, also im hohen Bereich (Buschmann, 2009; die Effektstärke wurde abgeleitet aus den Angaben auf S. 36). Zielgruppe waren Eltern von sog. *Late-Talkers*, von Kindern also, die im Alter von 21–24 Monaten durch eine isolierte Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung auffallen. Das Kriterium zur Aufnahme war, dass bei einem Alter von 24 Monaten weniger als 50 Wörter im aktiven Wortschatz enthalten waren und/oder die fehlende Produktion von Zwei-Wort-Kombinationen.

Im Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung sind sieben Sitzungen mit den Eltern vorgesehen. Die thematischen Schwerpunkte sind dabei: (1) Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation; (2) gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern; (3) Sprachlehrstrategien beim Buchanschauen; (4) Fragen zur Sprachanregung; (5) Sprachförderung in alltäglichen Situationen; (6) das gemeinsame Spiel sowie (7) mit Sprache spielen – Rhythmus und Reime. Die Teilnahme an diesem Programm war freiwillig, die Akzeptanz bei

den Eltern (auch aus anderen Herkunftssprachen) sehr hoch.

Für Kinder aus **bildungsfernen Schichten** sind seit den 70er-Jahren hauptsächlich in den USA Interventionsmodelle im häuslichen Umfeld untersucht worden, die die kognitive und sprachliche Anregung von Kindern aus sozial schwachen Familien in den ersten Lebensjahren durch eine Schulung der Mütter anstreben. Es fanden sich positive Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder in den Interventionsgruppen im Vergleich mit Kontrollgruppen (Levenstein, 1970; 1971; Painter, 1969). Die Schulungen hatten zumeist ein gezieltes Training des sprachlichen und kognitiven Anregungsniveaus der Mütter zum Inhalt, wobei häufig handlungsbegleitendes Sprechen sowie die Auseinandersetzung der Mütter mit ihren Kindern anhand eingeführter entwicklungsanregender Materialien geschult wurden.

4.1.4 Empfehlungen

Eine wirksame Sprachförderung im Elementarbereich benötigt eine ausreichende Qualifizierung der Förderkräfte und geeignete Rahmenbedingungen bei der Förderung, um die angestrebten Effekte zu erzielen. Dies kann als zentrales Ergebnis der breit angelegten vorschulischen Sprachförderprogramme konstatiert werden. Konkret bedeuten diese beiden Voraussetzungen:

Qualifizierung sichern: Das Personal, welches die Förderung durchführt, muss ausreichend qualifiziert sein. Vor allem folgende Qualifikationsmerkmale sind bedeutsam: vertiefte Kenntnisse über allgemeine Aspekte der Sprachentwicklung des Kindes, ein sicherer Umgang mit der Diagnostik und mit spezifischen Techniken der Umsetzung.

Eine ausreichende Qualifizierung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht durch eher kurze und/oder allgemeine Weiterbildungen erreicht, wie sich z. B. bei der Qualifizierung der Sprachförderkräfte im Programm «Sag mal was» zeigte.¹⁹

Optimale Rahmenbedingungen schaffen: Die Umsetzung der Förderung ist zu flankieren. Dies umfasst im Vorfeld die Qualifikation der Sprachförderpersonen

¹⁹ Vgl. auch Neugebauer (2010).

(s. o.), welche auch den praxissicheren Einsatz von ggf. vorgegebenen Materialien oder Massnahmen gewährleistet. Während der Umsetzung der Intervention ist eine Unterstützung durch Lern- oder Qualitätszirkel – zumindest in der Implementierungsphase – notwendig. Die durchgeführten Massnahmen sind zudem zu dokumentieren und zu evaluieren, um den Förderkräften individuell die Möglichkeit zu geben, die erzielten Wirkungen zu ermitteln.

An konkreten Interventionen wird empfohlen:

Die **Qualität der Interaktionen** zwischen pädagogischem Personal und den Kindern ist systematisch und kontinuierlich zu erhöhen. Dies kann wie bei Levenstein (1970; 1971) oder Painter (1969) vorgeschlagen erfolgen. Für die Qualifikation des pädagogischen Personals wurden hier 20 Wochen benötigt (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 20). Auch die Verbesserung der Qualität von Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern kann sprachliche und kognitive Fähigkeiten fördern, dies besonders in sozial unterprivilegierten Familien.

Die **Vielfalt der sprachlichen Anregungen** ist zu ergänzen durch Rollenspiele, die auf die kognitive Entwicklung, die nach Piaget mit der sprachlichen Entwicklung einhergeht, positive Effekte hat (vgl. Piaget, 1972). Alle Spiele, die Empathie seitens der Kinder erfordern, sollten demnach auch positive Wirkungen auf die Sprachkompetenz zeigen.

Eine Förderung der Literalitätsentwicklung, aber auch der allgemeinen Entwicklung, ist durch **gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern** und/oder **dialogisches Lesen** möglich und effektiv. Hierbei sind z. B. die gezielten Sprachlehrstrategien nach Buschmann (2009) oder Dannenbauer, Baumgartner & Füssenich (2002) aufzugreifen.

4.2 ZUHÖREN UND VERSTEHEN IM UNTERRICHT

4.2.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Zuhören und Verstehen sind grundlegende kognitive Prozesse, die auf die akustischen Sinnesmodalitäten, insbesondere das Hörverstehen, aufbauen. Untersu-

chungen haben dabei gezeigt, dass bzgl. des Verstehens die Sinnesmodalität einen Einfluss hat, der mit zunehmender Verarbeitungstiefe abnimmt. Im Prozess der Informationsaufnahme sind noch erhebliche Unterschiede zwischen einer visuellen und einer akustischen Darbietung zu finden, während bei der Informationsverarbeitung diese bereits nivelliert werden. Bei einem Informationsabruf wird nur noch episodisch memoriert, über welche Modalität die Informationen aufgenommen wurden. Beide Prozesse, Zuhören wie auch Verstehen, unterliegen dabei den Begrenzungen des Arbeitsgedächtnisses (Baddeley, 2006; Gathercole et al., 1992), wobei diese Restriktion beim Zuhören deutlicher nachweisbar ist als beim Verstehen.

Wie kann Zuhören nun definiert werden? Bernius und Imhof (2010, S. 18) bedienen sich Annäherungen und allgemeiner Modelle aus der Psychoakustik, der Wahrnehmungspsychologie sowie erziehungswissenschaftlicher Ansätze, um Zuhören als intentionale Selektion, Organisation und Integration verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Informationen zu charakterisieren, die motivational gesteuert werden können. Zusätzlich ist die aktive Komponente – im Gegensatz zu einem Verständnis von Zuhören als passivem Prozess – zu betonen: Es findet ein Hör-Handeln statt – durch die intentionale Steuerung des Hörens werden vom Individuum die Kommunikationsprozesse aktiv gesteuert (Hagen & Huber, 2001, S. 187).

Ähnlich komplex gestaltet es sich, wenn das Verstehen betrachtet wird. Hier wird den grundlegenden Überlegungen von Kintsch (2007) gefolgt. Im Englischen existieren die Begriffe *Understanding* (Einsicht, Verstehen, Verständnis) und *Comprehension* (Begreifen, Einsicht, Verstehen). Kintsch schlägt vor, beide Begriffe synonym zu verwenden. Ähnlich wird im Folgenden der Begriff «Verstehen» im weiteren Sinne verwendet und sowohl grundsätzliche philosophische als auch psychologische Problematisierungen ausgeblendet. Als ein Beispiel für die Notwendigkeit, das Verstehen differenziert zu betrachten, sei der Befund genannt, dass nicht nur die Fähigkeit zum Verstehen sich entwickelt, sondern auch – und das ist dann ein qualitativer Sprung – die valide Bewertung der eigenen Verstehensleistung erst im Alter von zehn bis zwölf Jahren einsetzt.

Zuhören ist der häufigste Vermittlungstypus im Unterricht, auch wenn diese Dominanz mit zunehmendem

Alter abnimmt und ab einem gewissen Alter das Zuhören und Verstehen mündlicher Informationen vorausgesetzt wird. So wird im Lehrplan für Grundschulen in der Hansestadt Hamburg formuliert: «Das Hörverstehen wird für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder nicht als eine zu erlernende Fertigkeit gesehen, da sie vorausgesetzt wird.» (Freie und Hansestadt Hamburg, 2003)

Dennoch ist unstrittig, dass das Zuhören wie auch das Verstehen insbesondere im Unterrichtsalltag komplexe Fähigkeiten darstellen, welche starken interindividuellen Schwankungen unterliegen. Unbestritten ist auch, dass gezielte Förderung notwendig ist (vgl. zusammenfassend Bernius & Imhof, 2010). Anforderungen an Aufgaben zur Prüfung und Förderung von Sprechen und Zuhören in der Schule wurden z. B. von Becker-Mrotzek (2008) formuliert und in Form von Aufgabenbeispielen für die neunte Jahrgangsstufe konkretisiert. Eine Förderung von Hörverstehen ist z. B. dadurch möglich, dass Widersprüche in einer Geschichte identifiziert oder kommunikative (versteckte) Absichten erkannt werden. Weitere Aufgabentypen finden sich auch zur Analyse und Bewertung einer Argumentation bzw. Diskussion.

4.2.2 Forschungssituation

Während zu dem Bereich des Verstehens vor allem über den Bereich des Leseverstehens umfangreiche Untersuchungen vorliegen, sind im Bereich des Zuhörens und des Verstehens von akustisch dargebotenen Texten und Geschichten deutlich weniger Untersuchungen zu finden, wobei sich diese Situation in den letzten 15 Jahren deutlich verbessert hat. Entsprechend werden teilweise Studien herangezogen, die sich (auch) mit dem Leseverstehen beschäftigen – teilweise waren «akustische/mündliche Darbietung» und «visuelle/schriftliche Darbietung» dabei die Vergleichsgruppen. Um Überschneidungen zu vermeiden, werden in diesem Abschnitt bereits dargestellte Verfahren wie «Wir sind Lesedetektive» (s. Kapitel 2.3), welches einen Effekt auf das Leseverstehen von $d=0.3$ aufweist, nicht wiederholt.

Anders wurde mit der Vielzahl von aus der Praxis heraus erarbeiteten Anregungen zur Förderung des Zuhörens und Verstehens (Bergmann, 2000; 2008; Brüning, 2006; Gorschlüter, 2002; Hattendorf & Hoppe, 2008; Ulrich & Hartung, 2006) umgegangen: Diese weisen in

der Regel eine hohe Plausibilität auf, sind aber in keiner Weise auf ihre Wirksamkeit hin untersucht worden. Entsprechend sei auf diese hier nur verwiesen, eine ausführliche Darstellung kann aber nur exemplarisch und nicht auf Grundlage einer Wirksamkeitsbeurteilung erfolgen.

Weitere Programme fallen auch in diesem Bereich aus der weiteren Berücksichtigung, da sie noch nicht oder ohne Kontrollgruppe evaluiert wurden (z. B. «Ohrenspitzer», Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest, 2012) oder die Evaluationsergebnisse (noch) nicht belastbar sind (z. B. «Ganz Ohr sein», Hagen & Huber, 2001). Das im deutschsprachigen Raum relativ populäre Programm «Ganz Ohr sein» wird nicht ausgeführt, da es zwar konzeptuell plausibel, in seiner Wirksamkeit (Hagen, 2003) aber nicht überzeugend belegt ist: Die Mittelwerte in den berücksichtigten Bereichen unterscheiden sich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe überwiegend nicht, die ausgewählten Bereiche, die sich signifikant unterscheiden, erscheinen willkürlich (Radio hören) oder trivial (Musikinstrument spielen – exakt das wurde im Programm initiiert; Naturgeräusche gerne hören – wurde trainiert).

Aus Ergebnissen von Untersuchungen zum Verstehen und Behalten wurden vor allem in den USA schon in den 60er- und 70er-Jahren Rezeptions- und Lernstrategien abgeleitet, die eine Abfolge von Rezeptionsmethoden nahelegen, wie

die Methode SQ3R (Johns & McNamara, 1980; McCormick & Cooper, 1991; Robinson, 1970): *Survey - Question - Read - Recite - Review*;

die PQ4R-Methode (Thomas & Robinson, 1982): *Preview - Questions - Read - Reflect - Recite - Review*.

Allen diesen Lernmethoden gemein ist die Phase, in der eine Vorerwartung an den Textinhalt und u. U. an den Textablauf durch die Aktivierung von Vorwissen aufgebaut und in den Lesezielen formuliert wird. Dieser erste Rezeptionsschritt bezieht sich auf einen Aspekt des Leseverstehensprozesses, der wesentlicher Bestandteil in den leserorientierten und interaktionalen Modellen des Textverstehens ist. Der empirische Nachweis z. B. der SQ3R-Methode bleibt aber umstritten – zu unklar ist es, wie Lehrkräfte diese Methoden

bei welchen Zielgruppen und unter Verwendung welchen Materials einsetzen sollten.

Zur Förderung des Verstehens allgemein bzw. bei auditiv dargebotenen Informationen: Wie skizziert, hängt die Fähigkeit zum «Verstehen» von basalen Prozessen wie der Aufmerksamkeitsspanne und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis ab (Kintsch, 2007). In bisherigen Massnahmen wurde v. a. betrachtet, welche Rahmenbedingungen und welche Eigenschaften von Unterrichtsmaterialien das Verstehen begünstigen, dies nahezu durchgängig für schriftliche Texte. Gezielte Untersuchungen zur Verbesserung der Verstehensleistung bei auditiv dargebotenen Informationen/Texten fehlen dagegen u. W. bislang bzw. sind methodisch gar nicht oder nur ungenügend umgesetzt worden (u. a. keine Kontrollgruppen, unklare Stichprobenbeschreibungen etc.).

Als abschliessender Punkt ist zu vermerken, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache relativ zu einsprachig aufgewachsenen Kindern häufig Leistungsunterschiede im Hörverstehen aufweisen. Hier weisen einzelne Ergebnisse auf die Wirksamkeit von flankierenden Massnahmen wie einer visuellen Unterstützung beim Sprachverstehen hin (Mueller, 1980). Ein spezifischer Leistungsunterschied bei Berücksichtigung von kontextuell gebundenen Informationen versus dekontextualisierten Informationen konnte dagegen nicht nachgewiesen werden – in beiden Situationen schnitten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache signifikant schlechter ab (Eckhardt, 2009). Dies deckt sich mit dem Befund von Marx und Roick (2012): Schwächen im Bereich des Hörverstehens finden sich nur für Jugendliche, die Türkisch als Erstsprache gelernt haben. Bei allen Jugendlichen wird die Hörverstehensleistung durch die morphosyntaktischen Kompetenzen sowie den Wortschatz determiniert; bei Jugendlichen mit Türkisch als Erstsprache findet sich zusätzlich ein Effekt der phonologischen Bewusstheit auf die Hörverstehensleistung. Eine weitere Studie spezifiziert dies mit dem Befund, dass das Hörverstehen bei L2-Lernenden nicht auf der Wort-, sondern auf Satz- und Textebene problematisch zu sein scheint (Joyce, 2013).

4.2.3 Empirische Evidenz

Wie genannt ist der Bereich der Förderung von Zuhören und Verstehen durch nur wenige Studien, die zudem nicht gut abgesichert sind, gekennzeichnet. Diese

Aussage trifft sowohl auf die deutschsprachige als auch die englischsprachige Literatur (z. B. Beall, Gill-Rosier, Tate & Matten, 2008) zu. Entsprechend werden hier auch Vorschläge aufgenommen, die aus unserer Sicht noch nicht ausreichend belegt sind.

Nahezu alle AutorInnen konstatieren (z. B. Imhof, 2010), dass Zuhören an sich kaum gefördert wird. Entsprechend ist eine unterrichtliche Thematisierung des Bereiches ein Schritt, der bereits erste Wirkungen erzielen dürfte – auf Seiten der Lehrkräfte eine Sensibilisierung, auf Seiten der SchülerInnen eine erste Annäherung und Auseinandersetzung mit den eigenen Zuhörgewohnheiten.

Interventionen/Fördermassnahmen im Bereich Zuhören:

Die Anforderungskriterien von Becker-Mrotzek (2008) können als Orientierung genutzt werden, um eine erste Unterscheidung von plausiblen und nicht-plausiblen Ansätzen zur Förderung der Hörkompetenz vorzunehmen.

An dem Konzept von «Rundgang durch Hörhausen» (Martschinke, Forster, Kirschhock & Frank, 2002) überzeugt, dass Diagnose und Förderung miteinander verzahnt sind. Allerdings zielt das Trainingsprogramm «Lesen Lernen mit der Hexe Susi» (Forster & Martschinke, 2001) nicht auf die (Zu-)Hörfähigkeit, sondern auf den Schriftspracherwerb ab. Zudem konnte noch nicht abschliessend ermittelt werden, für welche Zielgruppe das Verfahren am wirkungsvollsten ist (Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies, 2002). Erwähnt sei es an dieser Stelle, da bereits die Diagnostik die genaue, hierarchieniedrige Zuhörfähigkeit abfragt.

Interventionen/Fördermassnahmen im Bereich Verstehen:

Leseverstehen: Wie bereits exemplarisch an den Anforderungskriterien von Becker-Mrotzek (2008) ersichtlich wurde, ist z. B. das Aufspüren von Widersprüchen in Hörtexten geeignet, das verstehende Zuhören zu fördern. Dies konnte durch eine Metaanalyse von Souvignier & Antoniou (2007) für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten empirisch bestätigt werden: Hinsichtlich der Inhalte erweisen sich Trainings zur Vermittlung von Frage-Strategien als sehr wirksam ($d=1.33$).

4.2.4 Empfehlungen

Angesichts der dürftigen Datenlage sind die folgenden Empfehlungen unter Vorbehalt und als globale Hinweise zu bewerten. Zuhören als eigenständiges Thema im Unterricht sollte explizit aufgegriffen werden. Da das Gelingen von Zuhören wie auch von Verstehen nur gering objektiv bewertet werden kann, sind folgende Punkte zu beachten:

Erstens ist bei der Schulung der Zuhörfähigkeit auf die Art der Instruktionen bzw. der Vermittlung genau zu achten und ansprechendes Material sowie geeignete Aufgaben zu verwenden. Wie dargestellt wurde, sind diese o. g. Materialien und Programme bislang nicht oder nicht ausreichend empirisch abgesichert.

Zweitens erscheint es sinnvoll, Interventionen und Fördermassnahmen für die **auditive Konzentrationsspanne** zu ergreifen. Dies verbessert bzw. erhöht nach den relativ gut abgesicherten Befunden der Arbeitsgruppe um Baddeley sowohl das Zuhören als auch das Verstehen auditiv dargebotener Informationen – beide Bereiche werden durch solche Massnahmen wirksam unterstützt.

4.3 SPRECHEN IM UNTERRICHT

«Das Sprechen kann durch Sprechen am besten geübt werden.» Diese einfache Überlegung wird den tatsächlich ablaufenden Prozessen nur teilweise gerecht. Im Folgenden werden Interventionen, die z. B. kooperatives Lernen, soziale Interaktionen mit bildungssprachlichen Elementen oder auch inzidentelles Lernen einsetzen, um das Sprechverhalten im Unterricht zu verbessern, auf ihre Wirkungen hin betrachtet.

Da der Bereich «Sprechen» bislang unscharf definiert ist, wird im ersten Schritt eine Klärung und Spezifikation vorgenommen. Es wird auf das Gesprächskompetenzmodell nach Becker-Mrotzek (2008) sowie auf die pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten (Ehlich, 2009) verwiesen. Beide Modelle sind im Bereich der Schule entwickelt worden. Die Darstellung der Ausgangslage wie auch der wirksamen Förderansätze orientiert sich stark an der BISS-Expertise (Schneider et al., 2012). Die (physiologisch-motorische) Fähigkeit zum Sprechen selbst wird im Folgenden nicht behandelt – diese ist

spätestens zum dritten Lebensjahr entwickelt oder bedarf der medizinischen oder logopädischen Therapie, kann aber nicht unterrichtlich behandelt werden.

4.3.1 Theoretische Aspekte und Relevanz

Die Praxis des Sprechens im Unterricht widerspricht der o. g. einfachen Überlegung: in den meisten Schulen haben Lehrkräfte weit über 50 % der Redeanteile, während sich die verbleibenden Redeanteile auf 20–30 SchülerInnen verteilen. Somit steht den SchülerInnen wesentlich weniger Zeit zur Verfügung, diese Fähigkeit zu trainieren. Unterrichtskommunikation ist aber der Ort und das Mittel der Kompetenzentwicklung, wenn es um Sprechkompetenz geht (vgl. Becker-Mrotzek, 2008). Gleichzeitig wird Sprechen – ähnlich wie Zuhören – vorausgesetzt und bei fehlender diesbezüglicher Kompetenz auf die Logopädie verwiesen.

4.3.2 Forschungssituation

Sprachförderung in der Primarstufe erfolgt mit einer Vielzahl von Ansätzen, die oft nicht gut beschrieben sind und daher nur anhand von Oberflächenmerkmalen klassifiziert werden können (vgl. z. B. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007; Redder et al., 2011). Die meisten Ansätze konzentrieren sich zudem auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Förderung sprachlich schwacher muttersprachlicher Kinder wurde bislang wenig erforscht. Im regulären Deutschunterricht wird zwar traditionell die Entwicklung von Sprachbewusstheit gefördert. Allerdings basiert dieser Unterricht meist auf der Annahme, dass die Kinder die sprachlichen Strukturen bereits beherrschen, und er ist in der Regel nicht darauf ausgerichtet, die Aneignung dieser Strukturen systematisch zu fördern.

Gut abgesicherte Studien zur Auswirkung einer Förderung der gesprochenen Sprache in der **Sekundarstufe I** liegen praktisch nicht vor. Ein grosser Teil der abgesicherten Erkenntnisse wurde im englischsprachigen Raum erhoben, so dass sich viele der folgenden Aussagen darauf beziehen (müssen) – wohl wissend, dass sich die Ergebnisse aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schulsysteme nicht unmittelbar übertragen lassen, sondern dass die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen.

Woran liegt es, dass die Forschungslage für die Klassenstufen 5–10 so wenig klar ist? Der entscheidende

Grund ist darin zu sehen, dass in den sprachlichen Bereichen Vielfalt und Komplexität der Prozesse massiv zunehmen. Lernprozesse werden komplexer und Lernvoraussetzungen unterschiedlicher und gleichzeitig differenzierter. Für die **Primarstufe** ist die Forschungslage etwas besser.

Für den Bereich der Mündlichkeit ist davon auszugehen, dass der Erwerb der morpho-syntaktischen Strukturen der Standardsprache abgeschlossen ist und sich vor allem der Wortschatz weiterentwickelt. Der Ausbau der morpho-syntaktischen Strukturen und des Wortschatzes unterliegt nicht nur individuellen Besonderheiten, sondern auch einem sich immer weiter ausdifferenzierenden Feld fachlicher Domänen der Sprachverwendung. Daran hat die Schule mit der Ausweitung des Fächerkanons in der Sekundarstufe I erheblichen Anteil; von ebenso grosser Bedeutung ist die Erweiterung lebensweltlicher Domänen und sozialer Netzwerke im Zuge zunehmender Autonomie im Jugendalter, insbesondere die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu den Gleichaltrigen in der *peer group*. Speziell für die gesprochene Sprache im Zweitspracherwerb scheinen die für die Morphosyntax in der klassischen Studie von Clahsen, Meisel und Pienemann (z. B. Pienemann, 1989) festgestellten Stufen nach wie vor Gültigkeit für Lernerinnen und Lerner zu haben, die – relativ unabhängig vom Alter – Deutsch auf der Basis einer in diesem Bereich gefestigten Erstsprache erworben haben (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer, 2000; Griebhaber, 2007; Reich & Roth, 2002).

4.3.3 Empirische Evidenz

Aktuelle Konzepte der Sprachförderung setzen häufig nicht nur am Deutsch- und DaZ- Unterricht an, sondern auch am **Fachunterricht**. Durch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Handeln erwerben die Kinder nicht nur die Unterrichtssprache in einem authentischen Kontext, sondern es wird ihnen auch der Zugang zu den Fachinhalten und deren Wiedergabe erleichtert. Das wesentliche Ziel dieser Art von sprachlicher Förderung besteht darin, Kindern den Zugang zu fachlichen Lernzielen zu erleichtern, indem im Fachunterricht (bzw. in der Primarschule im vorfachlichen Unterricht) potenzielle sprachliche Hürden berücksichtigt und gleichzeitig die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen ausgebaut werden.

Ein solcher Förderansatz, der sowohl auf die Aneignung fachlicher als auch sprachlicher Kenntnisse abzielt, ist das in den USA entwickelte SIOP-Programm (*Sheltered Instruction Observation Protocol*; Echevarría, Vogt & Short, 2007). Echevarría und Kolleginnen haben zwischen 1996 und 2003 ein Konzept ausgearbeitet, das 30 Techniken umfasst, die wiederholt im Feld erprobt, mehrfach modifiziert und evaluiert wurden. Dieser Ansatz richtet sich ausdrücklich an Fachlehrkräfte und setzt keine vertieften sprachwissenschaftlichen oder sprachdidaktischen Kenntnisse voraus. Die Techniken des SIOP-Ansatzes beziehen sich sowohl auf die Planung als auch auf die Umsetzung und Evaluation von Unterricht. Ein Teil der Kriterien basiert auf allgemeindidaktischen, konstruktivistischen Prinzipien wie z. B. die Ausrichtung des Unterrichts am Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler oder das explizite Aufgreifen von Vorwissen. Darüber hinaus umfasst der Ansatz spezifisch auf Zweitsprachlernende ausgerichtete Kriterien, die sich jedoch auch auf schwache Schülerinnen und Schüler, die die Unterrichtssprache als Erstsprache erwerben, anwenden lassen.

Die Wirksamkeit des SIOP-Ansatzes für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler wurde in drei Studien überprüft. In einer quasi-experimentellen Studie wurden die sprachlichen Leistungen von Zweitsprachlernern in SIOP-Klassen mit Leistungen von Kindern, die von traditionell ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden, verglichen. Zur Leistungsmessung wurden mit standardisierten Testverfahren Kompetenzen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion sowie die Lesekompetenz erfasst. Die Dauer der Intervention betrug zwei Jahre. Die nach SIOP-Kriterien unterrichteten SchülerInnen zeigten im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe im Nachtest signifikant bessere sprachliche Kompetenzen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion. In den Analysen wurden jedoch die Vortestleistungen nicht kontrolliert, da am Nachtest aufgrund von starker Fluktuation zu einem grossen Teil andere SchülerInnen teilnahmen als am Vortest. In der «*CREATE SIOP experimental study*», einem Feldexperiment mit randomisierter Zuordnung zu Treatment- und Kontrollgruppe, wurden schliesslich die Effekte des Förderansatzes auf fachliche Leistungen untersucht (Echevarría, Richards-Tutor, Canges & Francis, 2011). Die Lernzuwächse waren in der SIOP-Gruppe zwar

tendenziell grösser als in der Kontrollgruppe, die Unterschiede waren jedoch statistisch nicht signifikant. Die Autoren führen dies auf methodische Schwächen der Studie zurück wie etwa die durch die kleine Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte bedingte geringe Teststärke, die eingeschränkte Einarbeitung der Lehrkräfte in die Prinzipien des SIOP-Ansatzes sowie den sehr kurzen Interventionszeitraum von lediglich acht Wochen.

Insgesamt lassen sich also von den Studien zum SIOP-Ansatz aufgrund ihrer methodischen Schwächen keine gesicherten Schlussfolgerungen über die Effekte dieser Art der Förderung ableiten. In der Tendenz weisen die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass sich die in dem Ansatz angewendeten Techniken positiv auf das sprachliche und das fachliche Lernen auswirken können. Da zudem keine alternativen Fördermassnahmen zur Verfügung stehen, die sich empirisch eindeutig bewährt haben, erscheint es sinnvoll, den SIOP-Ansatz aufzugreifen und im deutschsprachigen Kontext systematisch weiterzuentwickeln und zu evaluieren.

García (1990) beobachtete den Unterrichtsdiskurs in Kindergärten sowie im dritten und im fünften Schuljahr und stellte dabei positive Entwicklungen dahingehend fest, dass die Sprachanregung durch die Lehrkräfte zunächst auf einem kognitiv und sprachlich niedrigen Niveau erfolgte, um das Verständnis zu sichern, um danach den Schülerinnen und Schülern selbst die Steuerung des Geschehens zu überlassen. In einer weiteren – quasi-experimentell angelegten – Studie konnten positive Auswirkungen einer auf den Prinzipien effektiven Unterrichtens ausgerichteten Intervention in allen Fächern festgestellt werden (vgl. Waxman & Téllez, 2002). Eine Studie mit Interviews und Beobachtungen in 25 Klassen rekonstruierte effektive Unterrichtselemente: Überprüfen des Verstehens neuer (Fach-)Wörter durch die Schülerinnen und Schüler, Bereitstellen von Möglichkeiten der Anwendung des neuen Wortschatzwissens und die Herstellung der Erfordernis, elaborierte Aussagen zu formulieren, um eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen (Gersten, 1996). Eine ethnografische Studie von Godina (1998) betont die Bedeutung der Abstimmung literaler Praxen zwischen Schule und Elternhaus, wenn die Schule erfolgreich sein wolle.

Nimmt man die Befunde der metaanalytischen Studie von Waxman & Téllez (2002) zusammen, so ergeben sich hohe Überschneidungen mit den Ergebnissen der zuvor zitierten Analysen hinsichtlich der didaktischen Arrangements: Kooperatives Lernen und soziale Interaktion im Unterricht sind von grosser Bedeutung: «to engage in academic conversations with their peers is the primary tool of language learning» (Waxman & Téllez, 2002, S. 12). Erfolgversprechend sind weiterhin multiple mediale Darstellungen (Text, Bild, Ton usw.) und technologisch angereicherte Lernarrangements (insbesondere PC- und Internetnutzung). Als didaktisch relevant werden der Anschluss an vorhandenes Wissen und dessen Aktivierung im Lernprozess, reziprokes Lehren und Lernen und das (extensive) Unterrichtsgespräch herausgearbeitet.

Über die Effektivität und die den Fördermassnahmen im Bereich der Sekundarstufe I zugrunde liegenden Wirkprozesse der in Schulen derzeit umgesetzten Ansätze ist wenig bekannt (Neumann, 2008; Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, in Druck; Redder et al., 2011).

Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind zwei Gruppen zu unterscheiden: solche mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, und solche ohne Migrationshintergrund, die aus bildungsfernen Familien stammen. Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fehlt es in der Regel an den bildungssprachlichen Voraussetzungen, die für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendig wären. Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist vielfach die bildungssprachliche Kompetenz weder in der Familiensprache noch im Deutschen hinreichend ausgebaut. In diesem Fall fehlt der Bildungssprache im Deutschen gewissermassen in zweifacher Weise das Fundament.

Für beide Schülergruppen werden seit Jahren verstärkt Massnahmen zur sprachlichen Förderung angeboten, überwiegend als zusätzliche Angebote und meist für die Schul- und Bildungssprache Deutsch, seltener in der Herkunfts- oder Familiensprache. Dazu kommen zahlreiche Unterrichtsmaterialien, Lehrerfortbildungen und weitere Unterstützungsangebote. Waren diese zusätzlichen Angebote sprachlicher Bildung lange Zeit auf den Ausbau nicht oder kaum vorhandener

Deutschkenntnisse sog. Seiteneinsteiger ausgerichtet, so ist in Deutschland spätestens seit dem Programm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2004–2009) der Bund-Länder-Kommission ein steigendes Bewusstsein für den Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten auch bereits hier geborener Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache festzustellen. Aus der Forschung zum Zweitspracherwerb und zur Mehrsprachigkeit ist bekannt, dass eine zweite Sprache grundsätzlich eine handlungspraktische wie auch kognitive Bereicherung für den Einzelnen darstellt und keinesfalls ein Problem, bspw. in Form einer kognitiven Überlastung.

Für SeiteneinsteigerInnen (SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache) ist eine spezifische Förderung in allen sprachlichen Domänen, auch im Sprechen, im Anfangsunterricht notwendig.

4.3.4 Empfehlungen

Ein sinnvoller Ansatz ist somit ein kognitiv anspruchsvoller Unterricht mit Anteilen aufbauender Sprachförderung z. B. im Sinne des *Scaffolding* (Gibbons, 2002), um die Sprechkompetenz der Schüler und Schülerinnen wirksam zu erhöhen. Die Befundlage zur Bedeutung der Mündlichkeit bleibt bis auf diese zwar für die Implementierung anregenden, für die Ausrichtung eines Förderprogramms aber eher allgemeinen Hinweise weitgehend offen. Angesichts der wesentlich höheren Bedeutung der Schriftlichkeit für den Schulerfolg sollte ein Fokus auf dieser Kompetenz liegen; allerdings sollte die Dimension des fachlichen Sprechens stark berücksichtigt werden. Dies kann durch folgende Massnahmen umgesetzt werden, deren Wirksamkeit sich plausibel begründen lässt und für die sich eine empirische Absicherung abzeichnet:

Um den Redeanteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, sollten als Lernformen das **kooperative Lernen** und soziale sprachliche Interaktionen, die den kompetenten Umgang mit Bildungssprache fördern, umgesetzt werden. Dieser kompetente Umgang kann z. B. durch Aufgaben, die elaborierte Aussagen von Schülerseite benötigen, damit diese ihre eigenen Ideen zum Ausdruck bringen können, flankiert werden (Waxman & Téllez, 2002).

Auch ist ein zunehmend **selbstgesteuertes Lernen** (García, 1990) hilfreich, um die Sprachaneignung zu unterstützen. Dies wird z. B. durch eigenes Überprüfen seitens der SchülerInnen, ob sie das richtige Verständnis neuer Wörter erworben haben, sowie durch die Möglichkeit zur Anwendung gefördert.

5 SPRACHFÖRDERUNG IN DER SEKUNDARSTUFE II

Sprachförderung in der Sekundarstufe II heisst in der Realität vor allem Sprachförderung in der beruflichen Bildung – sowohl in der dualen Ausbildung in Berufsschule und Betrieb als auch in der vollschulischen Berufsvorbereitung des sog. Übergangssystems (in der Schweiz auch «Brückenangebote» genannt, z. B. Berufsvorbereitungsjahr, vgl. Bildungsdirektion Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2008) oder in beruflichen Ersatzmassnahmen (Becker-Mrotzek, Kusch & Wehnert, 2006). Dies deutet bereits an, dass der Bereich, um den es hier geht, so heterogen und unübersichtlich ist wie die institutionellen Bedingungen. Hierin dürfte ein Grund dafür liegen, dass Sprachförderkonzepte bislang sehr oft nebeneinander entstanden sind und es keine Verzahnung oder (Evaluations-) Studien gibt, die den Bereich der Sekundarstufe II auch nur annähernd umfassend in den Blick nehmen. Publikationen zu einer umfassenden Sprachförderperspektive auf die Sekundarstufe II sind rar, fokussieren oft auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache und sind nicht empirisch fundiert (vgl. etwa Mohr, Haider, Ilić-Marković, Laimer & Lasselsberger, 2009).

Das folgende Kapitel fällt in seiner Ausrichtung insofern aus der Struktur der Expertise heraus, als hier nicht die sprachlichen Dimensionen, sondern das Alter der SchülerInnen bzw. der Zeitpunkt ihres institutionellen Fortschreitens im Bildungswesen ausschlaggebend ist. Während zuvor unter der Kategorie der sprachlichen Dimension der Primarbereich und die Sekundarstufe I jeweils gemeinsam abgehandelt wurden, wird nun speziell auf eine einzelne Bildungsetappe eingegangen. Denn der schulische Spracherwerb gilt offenbar mit dem Ende der Sekundarstufe I als abgeschlossen, weil viele Curricula und auch Sprachförderprogramme ihn nicht mehr berücksichtigen. Allerdings sind in der Sekundarstufe II die sprachlichen Probleme der förderbedürftigen SchülerInnen qualitativ und in ihrer Ausprägung oft identisch mit denen der Sek.-I-SchülerInnen. Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Sek.-II-SchülerInnen liegen oft weder zu Beginn noch zum Ende der Ausbildung über dem Ni-

veau von Sek.-I-SchülerInnen der siebten oder achten Klasse (Becker-Mrotzek et al., 2006; Efing, 2006a; Lehmann, Ivanov, Hunger & Gänsfuß, 2005; Lehmann, Seeber & Hunger, 2006; Lehmann & Seeber, 2007).

5.1 THEORETISCHE ASPEKTE UND RELEVANZ

Auf der Sekundarstufe II ist eine Stagnation der sprachlichen Kompetenzen zu beobachten, die zeigt, dass es diese Stufe im Rahmen der beruflichen Bildung nicht schafft, aus der Sekundarstufe I mitgebrachte sprachliche Defizite der SchülerInnen zu kompensieren. Dabei liegen die sprachlichen Probleme in allen Bereichen: im allgemeinsprachlichen wie der Fachlexik (Wortschatzumfang, Wortbildung, Wortsemantik), der Sprachsystematik (Orthografie, Grammatik), dem Leseverstehen, der Textproduktion, der Gesprächskompetenz, also besonders auch im Bereich der Bildungssprache. Und es besteht in Didaktik wie Wirtschaft weitgehend Einigkeit darüber, dass es oft diese sprachlichen, und nicht die fachlichen, Probleme sind, die dafür verantwortlich sind, dass Jugendliche keinen Ausbildungsplatz bekommen, ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen oder die theoretischen Abschlussprüfungen nicht bestehen. Denn im Zuge der Ausrichtung der Ausbildung auf Lernfelder sowie der Umstrukturierung der Prüfungsformate ist die duale Ausbildung in den letzten Jahren sprachlich deutlich anspruchsvoller und kommunikationsintensiver geworden. Neben Sprachförderprogrammen, die speziell auf eine sprachliche Teildimension fokussieren (für das Lesen etwa Becker-Mrotzek et al., 2006), finden sich daher auch Förderprogramme zur umfassenden Sprachbildung. So will der Modellversuch VERLAS etwa den aktiven und passiven Wortschatz, Kenntnisse und eigene Erfahrungen zum Thema «Präsentation» (Anfertigen, Vortragen und Auswerten von Sachvorträgen, korrekte Aussprache, die Nutzung moderner Medien) sowie den Umgang (Hören, Schreiben) mit richtigen Fachbegriffen fördern (Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena / Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund, 2007); ähnlich umfassend ist auch der Ansatz von MDQM (Badel et al., 2007).

Sek.-II-SchülerInnen können auch aus aussersprachlichen Gründen als eigene Zielgruppe angesehen werden. Zum einen sorgt die Berufsorientierung für einen gänzlich anderen Förderkontext als allgemeinbildende Schulen; zum anderen weisen fast alle SchülerInnen mit anhaltendem Sprachförderbedarf eine Bildungsbiografie auf, die aufgrund negativer Vorerfahrungen («Stigmatisierungs-Erfahrungen», Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a, S. 20) zu einer starken Abwehrhaltung gegenüber allgemeinbildenden Inhalten von Schule im Allgemeinen, im Besonderen aber gegenüber Deutschunterricht und Sprachförderung geführt haben; hinzu kommt ein negatives Selbstkonzept in Hinblick auf Lesen und Schreiben (vgl. etwa Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a, S. 18–21). Dadurch fehlt den betroffenen SchülerInnen häufig sowohl die Motivation, sich an sprachförderlichen Aktivitäten zu beteiligen, als auch die Einsicht in die Relevanz und Bedeutung von (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten für den Alltag und die Ausbildung bzw. den Beruf (vgl. auch Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena / Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund, 2007, S. 103, 106). Erschwerend kommt hinzu, dass Lerngruppen in der beruflichen Bildung in jeder Hinsicht extrem heterogen sind.

Damit gewinnen sowohl die sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung von Fördermassnahmen an Ausbildungskontexte als auch die damit eng zusammenhängende Förderung der Motivation und Sprachbewusstheit eine grosse Bedeutung für die Sprachförderung im beruflichen Bereich. Diese Besonderheiten sind bei der Sprachförderung in der Sekundarstufe II zu berücksichtigen, auch wenn die zu fördernden sprachlich-kommunikativen Phänomene aus sprachdidaktischer Perspektive denen der Sekundarstufe I durchaus ähnlich sind. Eine organisatorische Herausforderung in der Sekundarstufe II ist dabei der oft nur geringe Stundenumfang im Fach Deutsch (ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche)²⁰, falls es dieses überhaupt noch gibt und es nicht in anderen Lernfeldern aufgegangen ist. Dieser geringe Umfang spricht neben den didaktischen Gründen ebenfalls für eine

Integration der Sprachförderung (auch) in den Fachunterricht.

Eine letzte Vorbemerkung soll dem Verständnis von «Wirksamkeit» im Rahmen dieses Kapitels gelten. Die kaum vorhandene Wirksamkeitsforschung betrachtet Wirksamkeit im Kontext beruflicher Bildung einerseits zwar unter dem Aspekt der Verbesserung sprachlicher Kompetenzen, misst sie aber andererseits auch an der Steigerung der Arbeitsmarkt- und Vermittlungschancen, also daran, ob sprachlich geförderte Jugendliche während oder nach Ablauf der Sprachförderung bessere Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben (vgl. Deeke, Cramer, Gilberg & Hess, 2009; Deeke, 2011). Sprachförderung ist in diesem Kontext der berufsbildenden Sekundarstufe II also kein Selbstzweck, sondern hat vornehmlich dienende Funktion: sie unterstützt die Erlangung der Ausbildungsfähigkeit und/oder Berufsreife, die Ermöglichung beruflicher Handlungskompetenz und berufsfachlichen Lernens.

5.2 FORSCHUNGSSITUATION

Im Bereich der gymnasialen Sekundarstufe scheint es, wenn man der Forschungslage glaubt, keinen Bedarf an Sprachförderung mehr zu geben: hier fehlt es an institutionalisierten Sprachförderprojekten auch dort, wo von «durchgängiger Sprachbildung» die Rede ist. Dies basiert auf der unzutreffenden Annahme, die meisten (zumindest erstsprachigen) SchülerInnen an weiterführenden Schulen könnten als sprachlich voll ausgebildet gelten (Redder et al., 2011; W. Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, et al., 2012). Dennoch vorhandene Projekte im Gymnasium wenden sich, wenn auch mit der Zielperspektive der Vorbereitung auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Oberstufe, an die SchülerInnen der Klassen 5–10. Ansonsten trifft man in der gymnasialen Sekundarstufe II lediglich auf «Sprachfördermassnahmen» in einem anderen Sinn, etwa Schreibwerkstätten zu kreativem Schreiben o. dgl.

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung hat es hingegen in den letzten 10–15 Jahren in der Deutschdidaktik wie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch in ausseruniversitären Institutionen (IBBW-Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung und

20 In den Brückenangeboten ist die Stundendotation für Deutsch bzw. Sprache tendenziell höher (vgl. z. B. Neuenchwander & Rottermann, 2011).

GFBM-Gesellschaft für berufsbildende Massnahmen, vgl. Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a; BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung, vgl. Bethscheider, Kimmelman & Eberle, 2013; IAB-Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, vgl. Deeke, 2006), eine ganze Reihe an Projekten zur Sprach-, insbesondere Leseförderung sowie zur diesbezüglichen Lehrerfortbildung gegeben (Becker-Mrotzek, Kusch & Wehnert, 2006; «BELKA – Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden», 2012, «Meslek Evi – Ausbildungsbegleitender Förderunterricht und Lernberatung für Auszubildende nicht-deutscher Herkunftssprache», n. d.; Deeke, 2006; Efing, 2006a; Frings, 2001; Jahn, 1997, 1998; Kitzig, Pätzold, von der Burg & Kösel, 2008; Niederhaus, 2008; Pucciarelli, 2013; Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a). Über die in diesen Projekten entstehenden Materialsammlungen hinaus werden immer wieder vereinzelt Vorschläge für die Sprachförderung von BerufsschülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund publiziert (etwa Brünner, 2007; Funk & Ohm, 1991; Grundmann, 2007; Ohm, Kuhn & Funk, 2007), die z. T. sehr detaillierte und praxisnahe methodische Hinweise und Materialien zur Verfügung stellen und die in der beruflichen Bildung breit rezipiert werden; dies gilt insbesondere für die Arbeit von Leisen (2010) (vgl. Radspieler, 2012). Im Rahmen fast all dieser Projekte wie auch über konkrete Förderprojekte hinaus wurden und werden dabei immer wieder neue Diagnoseinstrumente für die Lesekompetenz von BerufsschülerInnen entwickelt («BELKA – Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden», 2012; Drommler et al., 2006; Efing, 2006a; 2008; Lehmann et al., 2005; 2006; Lehmann & Seiber, 2007; Ziegler, Balkenhol, Keimes & Rexing, 2012; Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a). Für den Bereich Schreiben hingegen fehlt es weitgehend an diagnostischen Untersuchungen wie auch an Projekten zur Schreibförderung (Efing, 2008; 2011; Kolb, 1995) oder *best-practice*-Beispielen, so dass auch die für die Sekundarstufe I für sinnvoll erachtete Kombination von Lesen und Schreiben (W. Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, et al., 2012, S. 113–115) in der berufsbildenden Sekundarstufe II kaum weiterverfolgt wird (Ausnahme: Becker-Mrotzek et al., 2006). Gleiches gilt für den Bereich des Zuhörens und des Sprechens. Aspekte der Wortschatzförderung sind vielen Sprachförderprogrammen inhärent (Becker-Mrotzek et al., 2006; Efing, 2006b; Kitzig et al., 2008; Leisen, 2010). Ein

interessantes Ergebnis der Diagnostik im Rahmen der meisten Sprachförderprogramme ist die Beobachtung, dass zu den Sek.-II-SchülerInnen mit Sprachförderbedarf gleichermaßen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zählen und dass sich deren sprachlicher Förderbedarf oft quantitativ nur geringfügig und qualitativ gar nicht unterscheidet (vgl. etwa Efing, 2006a; Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010a, S. 35; 2010b, S. 2).

Seit einigen Jahren gehen die Förderansätze dazu über, Sprachförderung nicht nur direkt mit einer Sprach-/Förderdiagnostik zu verbinden, sondern ebenfalls direkt an eine Sprachbedarfserhebung bzw. Analyse der realen sprachlich-kommunikativen Anforderungen an BerufsschülerInnen anzukoppeln, sei dies in Form von teilnehmender Beobachtung, Interviews, der Analyse von Ausbildungsverordnungen o. dgl. (Efing, 2010; 2013; Keimes, Rexing, Baabe-Meijer, Kuhlmeier & Meyser, 2011; Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena / Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund, 2007). Die Ergebnisse solcher Erhebungen sind Zusammenstellungen realer kommunikativer Aufgaben und Handlungsfelder sowie prototypischer Text- und Gesprächssorten der Ausbildung. Solch ein Vorgehen ermöglicht es, Sprachförderung handlungsorientiert in authentischen Kontexten und mit realitätsnahen Beispielen in Anbindung an reale Anforderungen umzusetzen.

Evaluationen zu Schweizer Brückenangeboten sind vereinzelt vorgenommen worden (Neuenschwander & Rottermann, 2011; Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, 2012), die Sprachförderung oder ihre Wirksamkeit wurden dabei aber nicht untersucht.

5.3 EMPIRISCHE EVIDENZ

So zahlreich und unterschiedlich die Fördermassnahmen auch sind, ihnen allen ist gemeinsam, dass sie fast ausnahmslos nicht oder lediglich über Selbst- und Fremdeinschätzung der beteiligten Förderkräfte und SchülerInnen (per Fragebogen oder Interview) evaluiert wurden. Generell fehlt es in Deutschland, so beklagte bereits die OECD 2005, an Evaluationsstudien zur Beziehung von Sprachunterricht und Arbeitsmarktintegration (Deeke, 2011). Lediglich ein Projekt im be-

ruflichen Bildungsbereich zur Leseförderung durch *Reciprocal Teaching*, das als Feldexperiment im Experimental-Kontrollgruppen-Design angelegt ist, wurde nachvollziehbar und mit belastbaren Daten bezüglich seiner Wirksamkeit evaluiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich das in anderen Altersstufen bewährte *Reciprocal Teaching* als Strategieprogramm zur Leseförderung hier nicht eignet, denn es finden sich kaum signifikante positive Effekte im Leseverständnis, insbesondere keine längerfristigen; lediglich bei den Leseschwächsten sind geringe Effekte nachweisbar (Gschwendtner, 2012; Nickolaus, Norwig, Ziegler & Kugler, 2011; Petsch, 2009). Verantwortlich für das Ausbleiben positiver Effekte scheinen hier vor allem die fehlende Einstellung und Motivation der BerufsschülerInnen sowie die heterogene Lerngruppenzusammensetzung zu sein (Nickolaus et al., 2011, S. 21).

Auch wenn angesichts dieser Daten- und Forschungslage kaum empirisch belastbare Aussagen zur Wirksamkeit der Fördermassnahmen gemacht werden können, so lassen die bisher durchgeführten Sprachförderprogramme und Rückmeldungen dennoch erkennen, welche Ansätze aus Sicht der Lehrenden und SchülerInnen sinnvoll erscheinen. Die entsprechenden, weiter unten dargelegten Aspekte sind demnach fast allen Förderprogrammen gemeinsam. Dabei handelt es sich allerdings um wenig konkrete, unspezifische oder nicht näher erläuterte Sprachfördermethoden, die nicht gezielt bestimmte Sprachfördererlemente, sondern eher ganze Massnahmenbündel mit einer grossen Methodenvielfalt (vgl. etwa Frings, 2001), in Abgrenzung zum berufsschultypischen Frontalunterricht, einsetzen. Derartige Förderansätze verhindern schon aus theoretischen Gründen eine Evaluierbarkeit mit dem Ziel, ursächliche Zusammenhänge zwischen positiven Fördereffekten und spezifischen Interventionsansätzen festzustellen. Eine Begründung für die umfassenden, schwer evaluierbaren Programme könnte sein, dass die betreffende Zielgruppe sprachlichen Förderbedarf in jeder Hinsicht aufweist und es fahrlässig wäre, die Förderung aus Gründen einer methodisch sauberen Evaluierbarkeit auf wenige Aspekte zu fokussieren. Erschwerend kommt hinzu, dass bei gross angelegten Programmen (bspw. das ESF-BA-Programm «Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund», vgl. Deeke, 2006; oder das «SPAS»-Projekt, vgl. Zschiesche, Diedrich & Herr, 2010b) die

Durchführung der Sprachförderung z. T. in die Hände verschiedener Akteure wie Schulen oder auch kommerzielle Anbieter gelegt wird (Deeke 2006, S. 30 f.). Da, wo Evaluationen von der Förderkonzeption her möglich wären, fehlen geeignete Evaluationsinstrumente (zu VERLAS vgl. Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena / Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund, 2007, S. 46) oder man verzichtet z. T. aus finanziellen Gründen auf sie (mündliche Aussage von Robert Geiger zum Projekt «Berufssprache Deutsch», Sogl, Reichel & Geiger, 2013). Eine allgemeine Evaluation mittels Befragung von Auszubildenden und Lehrkräften fällt bei den meisten Modellversuchen und Förderprogrammen recht positiv aus, bleibt allerdings weitgehend unspezifisch bzgl. der Rückführbarkeit von Effekten auf konkrete Massnahmen (vgl. für VERLAS bspw. die Ergebnisse, dass die Auszubildenden nach der Durchführung die berufliche Relevanz sprachlicher Kompetenzen besser erkennen und sich in den Bereichen «Umgang mit Fachbegriffen», «Verständnis/Wiedergabe von Tabellen(aussagen)» und «Gesprächsführung» kompetenter fühlen); Lehrkräfte attestieren den Auszubildenden eine verbesserte Selbsteinschätzung und erhöhte Anerkennung des mit Fachinhalten durchsetzten Deutschunterrichts (ebd., S. 109, 119); zu positiven Befragungsergebnissen bei MDQM vgl. Badel et al., 2007).

Der folgende Überblick fasst die für wirksam gehaltenen Aspekte der Sprachförderprogramme zusammen:

- a) Eine **Förderdiagnostik** ist unverzichtbar (Efing, 2006b; 2008a; Kitzig et al., 2008; Drommler et al., 2006), da sich hieraus die individuellen Förderschwerpunkte ergeben; aufgrund einer schnellen Testmüdigkeit und sinkender Motivation der Zielgruppe ist allerdings die Entwicklung von adaptiven Testinstrumenten dringend erforderlich (Nickolaus et al., 2011, S. 21).
- b) Eine Kopplung der Sprachförderung an **Sprachbedarfsanalysen** bzw. Erhebungen der realen Anforderungen ist unverzichtbar. Aus dieser Perspektive ergeben sich überindividuell erforderliche bzw. sinnvolle Förderschwerpunkte in Form der prototypischen sprachlichen Handlungsmuster und Kommunikationssituationen.
- c) Eine integrierte Sprachförderung scheint dringend angeraten. Dies bezieht sich einerseits auf die **Integration der Sprachförderung in den (sprachsensiblen)**

Fachunterricht (Becker-Mrotzek, 2006; Leisen, 2010), die sich nach Leisen (2010, S. 4–6) dadurch auszeichnet, dass sie die Lernenden in fachlich authentische, aber bewältigbare Situationen bringt, sprachliche Anforderungen knapp über dem individuellen Sprachvermögen stellt und so wenig Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zum Bewältigen der Situation nötig, gibt. Solch ein sprachsensibler Unterricht verzeichne insbesondere bei LernerInnen mit Migrationshintergrund nachweislich grosse Erfolge. Andererseits meint integrierte Sprachförderung die Verlagerung der Sprachförderung auch in die Betriebe (Bethscheider et al., 2013) und damit den Einbezug nicht nur der Sprach- und Fachtheorielehrkräfte, sondern auch der AusbilderInnen in die Verantwortung für Sprachförderung (vgl. auch Becker-Mrotzek et al., 2006).

Solch eine **Integration der Sprachförderung in das fachliche Lernen** in Sachfächern und Lernfeldern ermöglicht ein sprachliches Lernen anhand von berufsnahen Lernsituationen, die Verzahnung berufsfachlicher und sprachlicher Inhalte und fördert damit die Handlungskompetenz und das selbstständige Lernen sowie die Anerkennung des Faches Deutsch durch die Einsicht in die berufliche Relevanz sprachlicher Fähigkeiten (Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund n. d., S. 86–91). Das spricht zugleich für eine berufs- bzw. fachspezifische Sprachförderung, bei der alle Lerninhalte auf die Fachinhalte und die Fachsprache des jeweiligen Faches bezogen werden (vgl. Badel, Mewes & Niederhaus, 2007; Keimes et al., 2011; Niederhaus, 2008). Die hierdurch ermöglichten Sprachlernprozesse in realen Situationen/authentischen Handlungszusammenhängen sorgen für die Einbettung des Gelernten in vorhandene Szenarien, sichern damit einen höheren Behaltenseffekt und kommen insbesondere Lernschwächeren entgegen, da die abstrakte Ebene verlassen und das konkretanschauliche Denken unterstützt wird und die LernerInnen einen nachvollziehbaren Einblick in die Wertbarkeit des sprachlichen Wissens und Könnens erhalten (Badel et al., 2007, S. 71).

Eine umfassende Evaluationsstudie zum Zusammenhang von Sprachförderung und Vermittlungs-/Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund (Deeke et al., 2009; Deeke, 2011)

ergab zudem sehr deutlich, dass gute Deutschkenntnisse zwar zur Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeit in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis führen, dass Sprachförderung allein allerdings kaum ausreicht, um die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, da mit sprachlichen Defiziten oft ein niedriges allgemeines und berufliches Bildungsniveau einhergeht, so dass eine Kombination aus Sprachförderung und beruflicher Qualifizierung dringend erforderlich erscheint. Sprachkenntnisse sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Beschäftigungsfähigkeit (Deeke, 2006, S. 4); am besten vermittelbar sind Personen, die sowohl sprachlich gefördert als auch beruflich weiterqualifiziert wurden (Deeke et al., 2009, S. 175). Auch dies spricht für eine integrierte Sprachförderung bereits in der Ausbildung.

Organisatorisch verlangt eine integrierte Sprachförderung fächerübergreifendes *Team-Teaching* von Sprach- und Fachlehrkräften (vgl. etwa Zschiesche et al., 2010a, S. 19), eine didaktische Jahresplanung (als «wichtigster Teil des [VERLAS-]Förderkonzeptes», Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund n. d., S. 56, 61) sowie eine Weiterbildung und Sensibilisierung insbesondere der Fachlehrkräfte und AusbilderInnen für Sprachförderung. Im Rahmen bisheriger Projekte erwiesen sich insbesondere Fremdsprachenlehrkräfte als besonders innovativ und (methodisch) kompetent für eine integrierte Sprachförderung (Zschiesche et al. 2010a, S. 24; 2010b, S. 3), aber auch andere (DaZ-) Sprachlehrkräfte können von einer Weiterbildung profitieren.

d) **Binnendifferenzierung** ist angesichts der z. T. extremen Heterogenität der Lerngruppen unabdingbar (vgl. etwa Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena/Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund n. d., Zschiesche et al., 2010a). Vorhandene Vorschläge zur Binnendifferenzierung richten sich v. a. auf eine sprachlich vorentlastende Unterrichts-, Text- und Materialgestaltung (Badel et al., 2007), da als (unnötig) schwierig empfundene Lernmaterialien Misserfolge und Demotivation hervorrufen (Schiesser & Nodari, 2007). Hier dominieren insbesondere Vorschläge für die Arbeit mit sprachlich entlasteten und durch kleinschrittige Arbeitsaufträge angeleiteten, sukzessiv zu erschliessenden didaktisierten Texten (Becker-Mrotzek et al., 2006; Schiesser & Nodari, 2007) oder zu

Visualisierungshilfen. Leisen (2010) präsentiert für eine «materiale Steuerung des Unterrichts» insgesamt 40 «Methoden-Werkzeuge» (Wortgeländer, Lückentext, Ideennetz, Satzmuster ...) mit konkreten Beispielen, die den SchülerInnen im Sinne von «gestuften Hilfen» mit mehr oder weniger bzw. keiner sprachlichen Vorentlastung zur Bearbeitung abgegeben werden. Solche didaktisierten Materialien ermöglichen eine Progression des Schwierigkeitsgrades der Arbeitsaufträge zu einem Text, so dass auch die Stärkeren gefordert werden, sowie die Einzelarbeit im jeweils individuell angemessenen Tempo (Schliesser & Nodari, 2007).

Bei einigen Förderprogrammen steht allerdings die Erstellung von Materialien(-Pools) derart im Vordergrund, dass die eigentlich didaktisch-methodische Konzeption in den Hintergrund rückt.

e) Eine effektive Sprachförderung muss die Förderung der **Motivation** und die **Einsicht in die Relevanz** sprachlich-kommunikativer Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken, da Demotivation positive Effekte verhindert (Efing, 2006a). So ist ein wichtiges Ergebnis der RT-Studie von Nickolaus et al. (2011), die keine positiven (dauerhaften) Effekte zeigen konnte, dass Leseförderung angesichts der geringen habituellen Lesemotivation wohl nur über eine Integration der Leseförderung in berufliche Anforderungssituationen erfolgreich möglich scheint. Hier dürfte ein grosser Unterschied zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I liegen. Die Verzahnung der berufsbildenden Sekundarstufe II mit Ausbildung und Beruf lässt, wie alle Projekte zeigen können, bei den SchülerInnen ein motiviertes, engagiertes oder gar eigenständiges Lernverhalten nur dann entstehen, wenn eine hohe Authentizität der (beruflichen) Lernsituationen, -inhalte und -materialien sowie realistische Kommunikationskontexte gegeben sind, die eine Einheit von Sprach- und Fachkompetenz im beruflichen Handeln zwingend erfordern und die Einsicht in die berufliche Relevanz von Sprache und Kommunikation verdeutlichen. Sprachförderung kann danach effektiv nur in Form eines kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten Unterrichts, also durch Handlungsorientierung, erfolgen (vgl. auch Badel et al., 2007, S. 47), während ein gezielt und separat auf Sprachförderung ausgerichteter Unterricht die SchülerInnen demotiviert und Abwehrhaltungen aktiviert (Zschiesche et al. 2010a, S. 21). Sprachförde-

rung sollte daher kontinuierlich in den Pflichtunterricht eingebettet werden, statt additiv stattzufinden.

Eine neben der Handlungsorientierung und dem direkten Fach- und Berufsbezug alternative Möglichkeit zur Motivationssteigerung für Sprachförderung und zu selbstständigen Sprachlernaktivitäten scheint eine grosse Methodenvielfalt und -varianz zu sein. In einem Projekt wurde insbesondere mit Ansätzen des ganzheitlichen Lehrens und Lernens (bspw. Suggestopädie, Theaterpädagogik) eine deutliche Wirkung im Hinblick auf ein erhöhtes Bewusstsein bzgl. der eigenen Sprachfähigkeiten und Entwicklungsbedarfe sowie der beruflichen Relevanz sprachlicher Kompetenzen erzielt (Frings, 2001).

f) Viele Sprachförderprogramme setzen zudem auf **Strategietrainings** für das Lesen (Becker-Mrotzek et al., 2006; Badel et al., 2007; Schliesser & Nodari, 2007; Leisen, 2010) wie das Schreiben (Leisen, 2010), wobei die Strategietrainings Routinen aufbauen sollen. Jedoch ist es für die Zielgruppe der BerufsschülerInnen mit ihrer geringen Motivation kein realistisches Ziel, sie zur gänzlichen Selbstregulation (als Ziel in der Sek. I, vgl. W. Schneider et al., 2012) und Eigenverantwortung für das sprachliche Lernen zu befähigen. Nickolaus et al. (2011) halten Strategietrainings nach ihrem RT-Programm generell für ungeeignet aufgrund der geringen habituellen Lesemotivation der BerufsschülerInnen; Strategietrainingskonzepte seien zu sehr am akademischen Lernen aus Texten und zu wenig an beruflichen Anforderungssituationen (Anwenden des Gelesenen) orientiert. Dennoch gibt es Versuche, die Eigenverantwortung der Jugendlichen durch die Arbeit mit Checklisten (Kann-Beschreibungen in Anlehnung an den GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) zur Selbst- und Fremdeinschätzung bei der Textarbeit (Schliesser & Nodari, 2007), durch den Einsatz von Sprachenportfolios auch für Erstsprachler oder die Arbeit mit einem (Sprach-)Lernpass (Frings, 2001), in den Jugendliche ihre Lernziele, Lerntechniken und Zeiträume der Zielerreichung eintragen, zu steigern. In diesem Kontext werden im Unterricht Texte und Aufgabenstellungen jeweils konsequent einem GER-Niveau zugeordnet, das die Ansprüche von Texten und Aufgaben verdeutlicht; hierdurch werden auf Dauer die Selbsteinschätzung erleichtert und die Eigenverantwortung, die Motivation und ein bewussteres Lernen gefördert (Schliesser & Nodari, 2007).

5.4 Empfehlungen

Es ist schwer, mit Sprachförderung (erst) in der Sekundarstufe II dauerhafte positive Effekte zu erzielen. Aus dem vorangegangenen Kapitel und den existierenden Ansätzen lassen sich jedoch folgende Empfehlungen für solch eine Sprachförderung ableiten:

Sprachförderung in der Sekundarstufe II der beruflichen Bildung ...

sollte im Sinne einer individuellen Förderung der SchülerInnen auf einer vorangehenden **Förderdiagnostik** beruhen und in Kleingruppen stattfinden.

sollte nicht auf den Deutsch- / Kommunikationsunterricht beschränkt sein, sondern **fächerübergreifend** und kontinuierlich in den Lernfeldern bzw. im **sprachsensiblen Fachunterricht** sowie auch im Betrieb stattfinden. Leseförderung und Stoffvermittlung vollziehen sich parallel und an inhaltlich einschlägigen, curricular geforderten Themen und Texten.

sollte daher die **Qualifizierung der (Fach-)Lehrpersonen sowie der AusbilderInnen** in Aus- und Weiterbildung einbeziehen, wenn sie konsequent implementiert werden soll, bspw. durch Weiterbildungen zum Formulieren von differenzierten, leseförderlichen Arbeitsaufträgen und zum Didaktisieren von Texten, zur Sprachförderung in Fächern wie Mathematik und Sozialkunde.

sollte durch **interdisziplinäre Teams** an Schulen, die möglichst im Team-Teaching arbeiten, durchgeführt werden. Angesichts der aufwändigen Koordination von fächerübergreifender, integrierter Sprachförderung scheint die Schaffung der Position einer/eines **Sprachförderbeauftragten** als KoordinatorIn für die Analyse der Lernfelder hinsichtlich des Einbaus sprachlicher Fördererelemente, für die didaktische Jahresplanung, für die Abstimmung der Stundentafeln usw. nützlich.

benötigt eine deutliche Komponente zur **motivationalen Förderung** der SchülerInnen, die insbesondere durch einen engen inhaltlichen Anschluss an die praktische Handlungstätigkeit (konkreter Berufs- / Ausbildungsbezug) und damit die unmittelbare **Einsehbarkeit in die Relevanz** der thematisierten sprachlichen Muster und Text- / Diskursarten zu erreichen ist.

sollte handlungsorientiert (pragmatisch-funktional) und damit möglichst fach- bzw. berufsspezifisch anhand von **realistischen oder authentischen Kommunikationssituationen** stattfinden. Ein berufsübergreifer oder gar -unabhängiger Förderansatz droht die SchülerInnen aus motivationalen Gründen zu verlieren. Angesichts durchaus zahlreich vorhandener berufsübergreifender, generell ausbildungs- und fachsprach-/fachtexttypischer sprachlicher Anforderungen und kommunikativer Situationen scheint es aber sinnvoll und möglich, ein allgemeines berufsübergreifendes, aber ausbildungsbezogenes Sprachförderkonzept zu entwickeln und dann im Sinne eines Transfers auf die unterschiedlichen Ausbildungsberufe fach-/berufsspezifisch für verschiedene Zielgruppen anzupassen (z. B. durch die Textauswahl). Hierzu ist eine vorhergehende **Sprachbedarfsanalyse** der sprachlich-kommunikativen Anforderungen eines spezifischen Ausbildungsberufes erforderlich.

sollte auf einer engen **Kooperation und Verzahnung aller beteiligten Handlungsakteure**, d. h. der allgemeinbildenden Schulen bzw. der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II sowie der Ausbildungsbetriebe, in denen die Auszubildenden zwei Drittel ihrer Arbeitszeit verbringen, beruhen.

sollte sich auch bei Angeboten für Erstsprachler didaktisch-methodisch durch **Förderansätze und Instrumente aus dem DaZ-/DaF-Bereich** inspirieren lassen, z. B. bei der Wortschatz- und Redemittel-Vermittlung.

sollte aus Gründen der erhöhten Nachhaltigkeit der Effekte nicht in einer Projektstruktur, die einen hohen zeitlichen und organisatorischen Arbeitsaufwand und nur kurze Fördersequenzen und -effekte mit sich bringt, durchgeführt werden, sondern **kontinuierlich**.

hat das Potenzial PC-gestützter (adaptiver) Sprachdiagnostik und -förderung noch nicht genutzt, so dass hier noch **Forschungsbedarf** besteht.

6 UNTERRICHT IN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAZ)

Die Gruppe von Kindern mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch machte 2010 im Kanton Zürich 23 % aller SchülerInnen der Volksschule aus. 16 % der SchülerInnen im Kanton Zürich sprechen eine Erstsprache, die in der Schweiz ein eher geringes Prestige hat (Portugiesisch, Türkisch, Albanisch, Serbisch etc., vgl. Schlatter, Sieber & Sigg, 2012). Der Anteil der durch DaZ-Unterricht geförderten SchülerInnen lag im Schuljahr 2008/09 über alle Schulstufen gesehen bei 14.2 %, wobei ihr Anteil im Kindergarten am grössten ist und in den höheren Schulstufen stetig abnimmt. In der Sekundarstufe I erhalten nur noch 2.4 % der SchülerInnen Förderung in DaZ. Die sprachliche Förderung von MigrantInnen ist ein Gebot des Prinzips der Chancengerechtigkeit. Allerdings ist es bisher (nicht nur in der Schweiz) nur bedingt gelungen, diese Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund denjenigen der Schweizer SchülerInnen anzugleichen. Das unterdurchschnittliche Abschneiden von MigrantInnen im Schulsystem ist ausserordentlich gut dokumentiert (in Deutschland bspw. Kuhs, 2008; Limbird & Stanat, 2006; Chlosta & Ostermann, 2010; in der Schweiz bspw. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung/Bildungsstatistik, 2012; Hollenweger, 1996). Allerdings wird auch betont, dass das schwache Abschneiden deutlich stärker auf den sozioökonomischen als auf den sprachlichen Hintergrund zurückzuführen ist (Häcki Buhofer, Schneider & Beckert, 2007; Moser, Buff, Angelone & Hollenweger, 2011). Auf jeden Fall müssen Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen in DaZ gefördert werden.

Im Kanton Zürich ist die spezifische Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache in einem Dokument zur Umsetzung des Volksschulgesetzes geregelt und fällt unter die Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011a). Unterschieden wird in diesem Dokument zwischen dem (tendenziell integrativen) DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe und dem Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe (einem intensiven DaZ-Anfangsunterricht und einem

DaZ-Aufbauunterricht). Tendenziell sollen die Kinder bzw. Jugendlichen auf dieser Stufe in Regelklassen integriert sein und den DaZ-Unterricht in kleinen Gruppen besuchen. Es sind aber auch sog. Aufnahme-klassen möglich, d. h. Klassen mit 8–14 DaZ-SchülerInnen, die einen Teil der Wochenstunden in der Regelklasse verbringen, aber grundsätzlich in der Aufnahme-klasse in Deutsch und anderen Fächern unterrichtet werden. Sie bleiben in der Regel nicht länger als ein Jahr in einer Aufnahme-klasse. Die Schulgemeinden des Kantons Zürich sind verpflichtet, bei Bedarf DaZ-Unterricht anzubieten. Pro Kind steht eine Gesamtlektionenzahl für DaZ von ungefähr 360 Lektionen zur Verfügung, die in der Regel auf drei Jahre verteilt wird (Schlatter et al., 2012). Zudem hält die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (Regierungsrat des Kantons Zürich, 2007, §29, Ziffer 2) fest, dass DaZ-Lehrpersonen ein Zertifikat für einen Lehrgang in Deutsch als Zweitsprache benötigen.

Die Unterrichtssprache in der Primar- und Sekundar-schule ist das Standarddeutsche. Im Kindergarten hingegen ist grundsätzlich der Dialekt als Unterrichtssprache obligatorisch (Kanton Zürich, 2005, §24). Diese Vorgabe wirft Fragen in Bezug auf die Förderung der Kinder mit Zweitsprache Deutsch auf: Was bedeutet die schulische Immersion mit Dialekt für den Erwerb der Varietät «Standardsprache»? Wie ist die standard-sprachliche DaZ-Förderung, die ja im Kindergarten integriert sein soll, zu vollziehen, wenn die Unterrichtssprache Dialekt zu sein hat?

Schlatter et al. (2012) bezweifeln, dass die veranschlagte Zeit von drei Jahren Sprachförderung ausreichend sei, um das Ziel, dem Unterricht zu folgen und sprachlich handeln zu können, zu erreichen.

6.1 THEORETISCHE ASPEKTE UND RELEVANZ

Im Gegensatz zum Regelunterricht, der pro Schulsystem (und in den Grundzügen auch über die Schulsysteme hinweg) relativ einheitlich (bspw. mit Lehrplänen und Stundentafeln) geregelt ist, ist im Bereich DaZ eine eher heterogene Situation zu beobachten, die im Folgenden strukturierend dargestellt wird. Zu unterschei-

den sind zunächst einmal die Ebenen der **Schulorganisation** und des **Unterrichts**.

Schulorganisatorische Aspekte

Auf der Ebene der Schulorganisation ist festgelegt, ob bzw. wie viel Sprachförderung Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zusteht. Ebenso sind Grundstrategien angelegt (z. B. bezüglich Separation oder Integration); weiter werden konkrete Beschulungsmodelle vorgegeben (z. B. Einzelunterricht, Kleingruppenunterricht, Aufnahmeklassen, integrierter Unterricht).

Limbird & Stanat (2006) geben eine (teilweise auf Reich & Roth 2002 zurückgreifende) Übersicht zu schulorganisatorischen Modellen für L2-Lerner.

Submersionsmodelle: L2-Erwerbende werden nicht spezifisch unterstützt, sondern versuchen, dem einsprachigen Regelunterricht zu folgen. Submersion ist nicht ein Programm im engeren Sinne, sondern eher die Abwesenheit davon, und eigentlich der Ausdruck des Nicht-Eingehen-Wollens auf die Situation von fremdsprachigen Kindern. Submersion wird deshalb auch nicht als Strategie des Umgangs mit diesen SchülerInnen ausgewiesen, sondern stellt sich im ungünstigen Fall ein.

Strukturierte Immersion: Der Unterricht findet einsprachig statt, ist aber im Gegensatz zu den Submersionsmodellen zweitsprachdidaktisch spezifisch auf die Bedürfnisse von L2-Lernenden ausgerichtet. Immersionsmodelle gibt es in verschiedenen Quantitätsgraden (Teilimmersion bis Vollimmersion). Immersiv wird tendenziell unterrichtet, wenn sprachlich homogene Minderheitengruppen in der Mehrheitsprache unterrichtet werden. Didaktische Massnahmen für den Unterricht in Immersionsklassen umfassen *total physical response*, Bezug auf anwesende Objekte zur Wortschatzerweiterung, vereinfachte Inputsprache, Aufarbeitung von spezifischem Wortschatz u. a. (Slavin & Cheung, 2005, S. 250).

Bilinguale Transitionsprogramme: Diese Programme können als Übergang vom Unterricht in der Erstsprache

zum (immersiven) Unterricht in der Schulsprache²¹ verstanden werden. Tendenziell sind Fördergruppen mit gleicher Herkunftssprache die Voraussetzung, denn in dieser Herkunftssprache wird zunächst teilweise unterrichtet, wobei der Unterricht in der Zweitsprache anteilmässig laufend zunimmt, bis nur noch in der Zweitsprache unterrichtet wird. Als besondere Ausprägung können **Programme zur Erhaltung der Bilingualität der Fremdsprachigen** verstanden werden. Hier bleibt die Herkunftssprache über die ganze Unterrichtszeit teilweise Unterrichtssprache, so dass Herkunfts- und Zweitsprache möglichst gleichmässig entwickelt werden.

Bilinguale Zwei-Weg-Programme: Auch in diesen Programmen werden die Herkunftssprache und die Schulsprache gleichzeitig als Unterrichtssprache verwendet, die Fördergruppen setzen sich dabei aus zwei jeweils homogenen Teilgruppen zusammen: Schulsprach-SprecherInnen und SprecherInnen einer anderen Sprache (oft einer grösseren Minoritätensprache). Angestrebt wird damit der Aufbau eines ausgeglicheneren Bilingualismus bei allen SchülerInnen.

Unterricht in **Schulsprache als Zweitsprache** (z. B. DaZ-Unterricht): Im weiteren Sinne kann diese Form der Förderung unter die oben erwähnte «strukturierte Immersion» gefasst werden (Limbird & Stanat, 2006, S. 54). Fremdsprachige SchülerInnen erhalten eine spezielle Förderung in der Schulsprache. In der prototypischen Variante steht die reine Sprachförderung im Vordergrund und der Fachunterricht wird nicht systematisch einbezogen, aber auch hier werden Übergangsmodelle angewandt, bei denen der DaZ-Unterricht sich auch am Regelunterricht orientiert oder gar im Rahmen des Regelunterrichts stattfindet.

Während gemäss Limbird & Stanat (2006, S. 53) in Deutschland der Submersionsansatz noch weit verbreitet scheint, ist in der Schweiz im Allgemeinen und im Kanton Zürich im Besonderen der DaZ-Unterricht das vorherrschende Modell (s. o.). Die immersiven und bilingualen Programme sind in der Schweiz deshalb

21 Wir verwenden den Begriff «Schulsprache» in Übereinstimmung mit HarmoS (Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010, S. 1) als Sprache, die in einer bestimmten Sprachregion im Unterricht grundsätzlich verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt werden etc.

nicht gut realisierbar, weil sie herkunftssprachlich homogene Fördergruppen voraussetzen. Dass im Einzelfall solche Gruppen zusammengestellt werden könnten, ist aber nicht ausgeschlossen. Als Ausnahme kann die Studie von Moser, Bayer & Tunger (2010) bezeichnet werden, in deren Rahmen eine kontrollierte Förderung von Migrantenkindern in der Herkunftssprache stattgefunden hat. Das in der Schweiz gängige Gefäss für die Förderung in der Herkunftssprache sind die sog. Kurse für heimatliche Sprache und Kultur (HSK), die von den Herkunftsländern der MigrantInnen finanziert und durchgeführt werden, wobei im Vergleich zum Schweizer Schulsystem relativ wenig Kontrolle über die Qualität der Lehrkräfte und des Unterrichts besteht. Die Kurse werden zudem ausserhalb der offiziellen Schulzeit angeboten, sind für die SchülerInnen freiwillig und im Allgemeinen wenig an das Geschehen in den Regelklassen angebunden (Kanton Zürich, 2006, S. 4 f.). Es handelt sich bei den HSK-Kursen nicht um eine Form der bilingualen Förderung, sondern (in Kombination mit der Förderung in der Schulsprache Deutsch) eher um ein Paket zur doppelten monolingualen Förderung.

Eine nicht nur sprachdidaktisch, sondern auch bildungspolitisch und gesellschaftlich brisante Frage betrifft die **integrative vs. separative Förderung** von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Von den o. g. Modellen sind einzig die Submersion und die bilingualen Zwei-Weg-Modelle integrativ. Submersionsmodelle kommen (zumindest für den Anfangsunterricht) aus Gründen der Chancengleichheit nicht in Frage (Kinder ohne Deutschkenntnisse können sich nicht in ausreichend kurzer Zeit sprachlich im Regelunterricht zurechtfinden); und bilinguale Zwei-Weg-Modelle können sicher nicht als Regelfall implementiert werden, weil die herkunftssprachlich homogene Schülerschaft dafür nicht gegeben ist und weil die Wahl der zweiten Sprache (neben Deutsch) nicht obligatorisch vorgegeben werden kann (allenfalls wäre eine zweite Landessprache denkbar, aber in diesem Fall fehlt die grössere homogene französisch- oder italienischsprachige Schülerpopulation). Die Regelung im Kanton Zürich kann als teilintegrativ bezeichnet werden (mit verschiedenen Graden der Integration, je nachdem, ob eine Auffangklasse besucht wird oder der DaZ-Anfangsunterricht stundenweise ausserhalb oder innerhalb der Regelklasse stattfindet).

ASPEKTE DES UNTERRICHTS

Neben den schulorganisatorischen Gesichtspunkten sind auch Aspekte des Unterrichts theoretisch bearbeitet worden. In der Zweitsprachlehrforschung wird u. a. die Frage der **Form- oder Bedeutungsfokussierung** von Sprachförderansätzen intensiv diskutiert (Darsow, Paetsch, Stanat & Felbrich, 2012):

In der **formfokussierten** Variante der Sprachförderung steht hauptsächlich die Sprache als Betrachtungs- und Lerngegenstand im Vordergrund. Unterricht wird in der eng gefassten Variante (*focus on forms*) ausschliesslich um zu vermittelnde sprachliche Phänomene herum inszeniert; bereits in der Planung ist klar, welches Phänomen auf welche Weise eingeführt, vermittelt, geübt und geprüft wird. In der weiter gefassten Variante (*focus on form*) wird die Formfokussierung in bedeutungsvolle Kontexte eingebettet, so dass die Funktion der zu lernenden Formen den Lernenden zugänglich wird (Rösch & Rotter, 2010, S. 218). Ellis, Basturkmen & Loewen (2001, S. 283 f.) gehen zudem davon aus, dass die weiter gefasste Fokussierung der Form nicht geplant ist und deshalb in einer bestimmten Lektion eine breitere Palette von Formen zur Sprache kommt als in der engen Variante.

Die **Fokussierung auf Bedeutung** unterscheidet sich grundsätzlich dadurch von der Formfokussierung, dass Lernende die Lerngegenstände einzig unbewusst erwerben sollen. Während in ausserschulischen Kontexten und in den integrativen Teilen des schulischen Regelunterrichts die Fremdsprachigen tendenziell mit der Fokussierung auf Bedeutung konfrontiert sind, wird im DaZ-Unterricht die Form der Zielsprache Deutsch in den Mittelpunkt gestellt.

Zusätzlich wird für die Sprachförderung im Kindergarten noch ein weiterer Ansatz verfolgt, der sprachliche Förderung in den Kontext des sozialen Handelns integriert. Im Zentrum dieses Förderverständnisses steht die Situierung in kulturellen und sozialen Handlungsformaten (Isler & Künzli, 2011). Mit Bezug auf Thévenaz-Christen (2005) gehen Isler & Künzli (2011, S. 201) davon aus, dass der Kindergarten «als Transitionsraum von alltäglicher Sozialisations- und schulischen Lernformen geprägt ist». Weiter vertreten Isler & Künzli (2011, S. 202) wie Erard & Schneuwly (2005) die Auffassung, dass diese konzeptionell schriftlichen und schulspezifischen Fähigkeiten nicht einfach durch

immersiven Gebrauch erworben würden, sondern durch ein Herauslösen aus der kommunikativen Praxis, ein Thematisieren und Einüben ihrer Merkmale didaktisch vermittelt werden müssten. Solche Bereiche wären etwa Sprachhandlungsformate wie Erlebnisse erzählen, Bilderbücher betrachten, Bastelanleitungen ausführen oder Klassengespräche führen (op. cit., S. 203). Der Ansatz der Situierung in kulturellen und sozialen Handlungsformaten ist nicht einzig für Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch konzipiert, sondern auch für SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache mit bildungsfernem Hintergrund.

Als weitere Unterrichtsgrösse hat das **Korrekturverhalten** von Lehrpersonen Beachtung gefunden. Unterschieden werden implizite von expliziten Korrekturen.

Weiter ist **Gruppenarbeit** ein wichtiges Thema für die DaZ-Didaktik. Ellis (2005, S. 22 ff.) gibt einen Überblick über die erhofften Vorteile der Gruppenarbeit (mehr Sprachproduktion pro Kind, Steigerung von Freude, Motivation, sozialer Integration u. a.).

Schliesslich werden auch die **individuellen Lernvoraussetzungen** wie Sprachlernbegabung oder Motivation als Mediatorvariablen für den Erwerb einer zweiten Sprache diskutiert, insbesondere die *Aptitude Treatment Interaction* (ATI), also die Passung von Förderung und individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen. Eine der individuellen Lernvoraussetzungen ist der **Lern- oder Entwicklungsstand**. Während im Regelunterricht der Lernstand stark durch den Unterricht gesteuert wird, ist der Sprachstand von Kindern im DaZ-Unterricht grundsätzlich viel heterogener, weil er nicht hauptsächlich vom DaZ-Unterricht, sondern von der Aufenthaltsdauer, den spezifischen Bedingungen der privaten sprachlichen Umgebung der Lernenden und von anderen ausserschulischen Faktoren abhängig ist. Sprachliche Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, das lässt sich daraus schliessen, ist (auch in Kleingruppen) notwendigerweise stärker individualisiert als andere Unterrichtsbereiche. Ein wichtiges Konzept im Zusammenhang mit Zweitspracherwerb und Sprachstand ist die sog. **Interim- oder Lerner-sprache** (Eubank, Selinker & Sharwood Smith, 1995; Selinker, 1972). Darunter werden dynamische und systematische Zwischenstufen auf dem Weg der Aneignung einer zweiten Sprache verstanden. Für verschiedene Sprachkonstellationen konnte gezeigt werden,

dass im Zweitspracherwerb eine mehr oder weniger feste Abfolge in der Aneignung spezifischer sprachlicher Phänomene zu beobachten ist (für Deutsch als Zweitsprache: Griebhaber, 2010; 2007; für Deutsch als Fremdsprache: Pienemann, 1989; Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer, 2000), und dies unabhängig davon, ob die Sprache gesteuert oder ungesteuert erworben wird (Darsow et al., 2012). Daraus wird abgeleitet, dass die Förderung in DaZ diesen natürlichen Stufen folgen sollte.

Um den Sprachstand von DaZ-Kindern möglichst objektiv einschätzen zu können, sind gute **diagnostische** Fähigkeiten der Lehrpersonen bzw. reliable Diagnoseinstrumente notwendig. Ganz neu stehen den DaZ-Lehrpersonen im Kanton Zürich ab April 2013 die sprachstandsdiagnostischen Instrumente «Sprachgewandt. Kindergarten und 1. Klasse» (Bayer & Moser, 2013) und «Sprachgewandt. 2.–9. Klasse» (Lindauer, Schmellentin, Gyger, Hefti & Kernen, 2013) zur Verfügung, die eine möglichst optimale Grundlage für die Förderplanung bilden sollen (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2012).

In Deutschland (und auch in der Schweiz) sind als Diagnoseinstrumente LiSe-DaZ (vgl. Schulz, Tracy & Wenzel, 2008) und SISMIK (Ulich & Mayr, 2003) verbreitet.

Im Zusammenhang mit diagnostischen Fähigkeiten ist das **Professionalisierungsniveau** (spezifische Weiterbildung) von DaZ-Lehrpersonen ein wichtiges Thema. Schlatter et al. (2012) geben einen Überblick über das sog. Zürcher Modell für die Zweitsprachdidaktik Deutsch. Das Modell ist (in der obigen Terminologie) zwischen form- und inhaltsbasierter Förderung anzusiedeln, indem formfokussierende Unterrichtshandlungen in eine grundsätzlich kommunikativ ausgerichtete Sprachförderung integriert werden. Dieses Modell bildet die Grundlage zur Weiterbildung von Lehrpersonen zu DaZ-Lehrkräften.

Eine weitere individuelle Grösse ist das **Alter** der Lernenden. Während im Kanton Zürich die DaZ-Förderung im Kindergarten beginnt (s. o.), wird in der Fachliteratur verschiedentlich betont, dass eine möglichst frühe Förderung (d. h. ab dem Alter von zwei Jahren) für den Zweitspracherwerb besonders förderlich sei (z. B. Thoma & Tracy, 2006).

6.2 FORSCHUNGSSITUATION

In der berücksichtigten Übersichtsliteratur zur Wirksamkeit von Sprachförderung für fremdsprachige Kinder wird einhellig festgestellt, dass der Forschungsstand im Moment nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf wirksame Methoden erlaube (z. B. Darsow, Paetsch, et al., 2012; Limbird & Stanat, 2006; Reich & Roth, 2002). Das mag mit der Komplexität der Materie zu tun haben. Kuhs (2008, S. 395ff.) weist auf einige Komplexitätsfaktoren hin: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen, was Sprachstand, schulischen Bildungshintergrund, sozioökonomischen Hintergrund, Nähe der Herkunftssprache zu Deutsch sowie Kontakt zur deutschen Sprache ausserhalb der Schule betrifft. Zudem ist ein breites Spektrum von Förderzugängen für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache gebräuchlich.

Immerhin kann auf Metaanalysen aus dem US-amerikanischen Raum zurückgegriffen werden (z. B. Slavin & Cheung, 2005), allerdings wird die Studie als Ganze sowie die beigezogenen einzelnen empirischen Studien verschiedentlich kritisiert, so dass ihre Aussagekraft stark reduziert zu sein scheint. Es kommt hinzu, dass bestimmte Fördermodelle (allen voran die bilingualen) in der Schweiz nicht in grösserem Umfang einsetzbar sind (und in Deutschland auch nicht, vgl. Limbird & Stanat, 2006, S. 86).

Es existieren für den deutschen Sprachraum aber bereits einige empirische Einzelstudien, die zwar nicht meta-analytisch gesicherte Erkenntnisse liefern, aber doch eine Richtung weisen können, in die vorsichtig weitergegangen werden kann. Forschungsmethodisch lässt sich über diese Studien aber Ähnliches wie über die amerikanischen sagen: Die Variation in der Definition und Auswahl von Populationen, in Begrifflichkeiten und Methoden, die unzulängliche Auswahl und Beschreibung von Vergleichsgruppen (wo überhaupt ein Kontrollgruppendesign vorliegt), die kleinen Stichproben, die unzulängliche Beschreibung der Sprachförderung in Kontrollgruppen – all dies lässt den «Forschungsstand zur Wirksamkeit von Ansätzen der DaZ-Förderung» mehr als unbefriedigend erscheinen (Limbird & Stanat, 2006, S. 86). Eine besondere Forschungslücke tut sich im engeren Bereich des Unter-

richts auf: Studien zu Unterrichtshandlungen (beobachtende, videografische Studien) sind im deutschen Sprachraum noch sehr selten. Gerade diese Art von qualitativer Forschung könnte aber Aufschluss über sprachförderlich relevante Unterrichtssituationen geben, während bei quantitativen Studien Effekte von programmatischen Methoden messbar sind, dagegen aber das restliche Unterrichtshandeln weitgehend ausgeblendet wird.

6.3 EMPIRISCHE EVIDENZ

Im vorhergehenden Abschnitt wurde betont, dass die Forschungslage in Bezug auf wirksame Sprachförderung im Bereich DaZ international nicht eindeutig und im deutschsprachigen Raum unbefriedigend ist. Massgeblich für diese Einschätzung sind insgesamt forschungsmethodische Einwände gegen die beigezogenen Studien und im deutschen Sprachraum der Mangel an Studien zur Förderung von Kindern mit einer anderen Sprache als Deutsch.

Diese Einschätzung soll aber nicht dazu führen, dass keinerlei Schlüsse aus der bisherigen Forschung gezogen werden können. Im Folgenden präsentieren wir Forschungsergebnisse zu den beiden im vorherigen Abschnitt behandelten Dimensionen «Schulorganisation» und «Unterricht».

FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU SCHULORGANISATORISCHEN ASPEKTEN

Zu den oben besprochenen schulorganisatorischen Modellen liegen mittlerweile viele Forschungsergebnisse vor, die allerdings aus forschungsmethodischen Erwägungen nicht sehr belastbar sind:

Bilinguale Modelle, besonders bilinguale Transitionsmodelle, gelten insgesamt gegenüber sog. Immersionsprogrammen als eher wirksam (Kuhs, 2008; Limbird & Stanat, 2006; Slavin & Cheung, 2005; zu einer neutraleren Einschätzung gelangt Söhn, 2005). Dies scheint insbesondere für die Unterstufe zu gelten (Limbird & Stanat, 2006; Slavin & Cheung, 2005). Als generelle Gründe für diesen Vorteil der bilingualen Modelle nennen Slavin & Cheung (2005, S. 274) den Transfer, der von verschiedenen in der Erstsprache erworbenen schulisch-literalen Fähigkeiten (z. B. pho-

nologische Bewusstheit, Dekodieren, Lautlesen, Lesestrategien) auf die entsprechenden Bereiche in der Zweitsprache stattfinden kann. Dies würde u. E. auch erklären, weshalb Effekte im frühen Schulalter besonders stark sind: In dieser Phase fördert der Unterricht auch in der Herkunftssprache die angesprochenen Fähigkeiten besonders ausgeprägt, während in späteren Phasen gerade diese Bereiche bereits als erworben gelten und durch Unterricht in der Erstsprache nicht mehr besonders gefördert werden können.

In der Schweiz existieren kaum verlässliche Studien zur Wirksamkeit der bilingualen Sprachförderung. Eine Ausnahme, die peripher noch als bilinguale Förderung bezeichnet werden kann, bildet die statistisch gut abgesicherte Studie von Moser et al. (2010). Im Gegensatz zur Sprachförderung im HSK-Unterricht wurde hier eine aufwändige Intervention implementiert. Sie umfasst die Förderung der Erstsprache im Kindergarten während zwei Lektionen pro Woche. Diese Sprachförderung ist zudem mit der Zweitsprachförderung koordiniert (und kann deshalb im weiteren Sinn als bilinguale Förderung bezeichnet werden) und in die regulären Abläufe des Kindergartens integriert. Sie verläuft über zwei Jahre. Ein wichtiges Element ist die extensive Elternbeteiligung (drei Mal pro Woche sollten die Eltern den Kindern Geschichten vorlesen oder Hörbücher abspielen). Die Resultate der Studie sind einigermaßen ernüchternd: Trotz der ausserordentlich intensiven und extensiven sowie zweitspracherwerbstheoretisch gut durchdachten Intervention muss festgehalten werden, dass «weder auf die Sprachkompetenzen in der Erstsprache noch auf die Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch eine statistisch signifikante Auswirkung» zu verzeichnen ist (Moser et al., 2010, S. 644). Da die Kinder sich durch die bilinguale Förderung also weder in der Herkunfts- noch in der Zweitsprache Deutsch besonders gut entwickelt haben – und in diesem Sinne auch als bilinguale Sprachbenutzer wenig profitiert haben – sei folgende Überlegung erlaubt: In Bezug auf die eher geringen Vorteile bei Buchstabenkenntnis und erstem Lesen wäre es interessant zu wissen, was die Wirkung gewesen wäre, wenn die Förderung direkt in der Zweitsprache Deutsch stattgefunden hätte. Eventuell wäre der Effekt sehr viel deutlicher, weil die Kompetenz nicht über einen Transferprozess vermittelt worden wäre. Moser et al. (2010, S. 644f.) denken in eine ähnliche Richtung, wenn sie als

Konsequenz aus ihrer Studie bilinguale Transitionsmodelle (Modelle, in denen die Zweitsprache laufend mehr Gewicht erhält) favorisieren. Eine andere Studie kann hingegen für eine Stichprobe mit der Herkunftssprache Albanisch aufzeigen, dass der Besuch des HSK-Unterrichts die Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache signifikant verbessert (Caprez-Krompæk, 2010, S. 182). Die Effektstärke liegt dabei im schwachen bis mittleren Bereich. Auch hier konnte kein Effekt des HSK-Unterrichts auf die Zweitsprache Deutsch festgestellt werden (Caprez-Krompæk, 2010, S. 182).

Die internationale Literatur zur (strukturierten) **Immersion** ist reichhaltig und weist eine gute Wirksamkeit nach, allerdings schränken Limbird & Stanat (2006, S. 61) ein, dass es sich bei der untersuchten Migrantengruppe meistens um eine Positivauswahl von SchülerInnen aus bildungsorientierten Familien handle, denn die Programme sind freiwillig und ziehen Eltern an, die den Wert solcher innovativen Interventionen hoch einschätzen und die ihren Kindern die Immersionssituation auch zutrauen. Genau diese Teilgruppe ist aber schulisch ohnehin unproblematisch. Für die MigrantInnen aus ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen ist hingegen die Wirksamkeit der Immersion nicht belegt. In der Schweiz hat sich allerdings die Wirksamkeit der Immersion auch in einem obligatorischen Setting (bilinguale Schulen im rätoromanischen Sprachgebiet) erwiesen (Cathomas, 2005).

Die Frage, ob rein **integrierende oder separierende Sprachfördermodelle** bessere Effekte auf die Entwicklung der Zielsprache Deutsch haben, lässt sich vorsichtig so beantworten: Rein integrierende Modelle scheinen rein segregierenden Modellen tendenziell überlegen zu sein. Was allerdings die sog. vermittelnden Beschulungskonzepte betrifft (sprachliche Förderung zusätzlich zum Regelunterricht), so fehlen diesbezüglich die empirischen Grundlagen weitgehend. Im Kanton Zürich sind solche Modelle für ergänzenden **Unterricht in Deutsch als Zweitsprache**, einer spezifischen Form der strukturierten Immersion, der Regelfall. Es existieren deshalb keine umfassenden Studien, weil es sich besonders in Bezug auf die Förderansätze um ein sehr heterogenes Gebiet handelt, so dass man bspw. nicht DEN DaZ-Unterricht untersuchen kann, sondern einzelne Spielarten davon (vgl. unten die Studien «EvaniK» und «Sag' mal was»). Mit den Förderansätzen ist die Ebene des Unterrichts angesprochen, zu der im

folgenden Abschnitt Resultate aus empirischen Studien präsentiert werden.

Im Zusammenhang mit der deutschschweizerischen Diglossiesituation wird die Frage diskutiert, welchen Einfluss die Verwendung von **Dialekt bzw. Standardsprache** im Kindergarten auf die Sprachentwicklung von MigrantInnen hat. Dabei wird die grosse Nähe zwischen den beiden Varietäten (Häcki Buhofer & Burger, 1998) mit Hoffnungen (Transfereffekte) und Befürchtungen (Interferenzen) verbunden.

FORSCHUNGSRISULTATE ZUM UNTERRICHT IN DER SCHULSPRACHE ALS ZWEITSPRACHE

Oben sind Dimensionen des Unterrichts beschrieben worden, die für die Förderung der Schulsprache als Zweitsprache zentral sind: verschiedene Arten der Formfokussierung, Fokussierung der Bedeutung, Korrekturverhalten, Gruppenarbeit und individuelle Lernvoraussetzungen.

Zu all diesen Bereichen liegen international empirische Forschungsergebnisse vor, im deutschsprachigen Raum sind vereinzelte Untersuchungen durchgeführt worden.

Form- oder Bedeutungsfokussierung

Die Frage, wie explizit die zu erwerbenden Phänomene im Unterricht angesteuert werden sollten, ist extensiv untersucht worden. Eine der Fragestellungen ist, ob die enge Formfokussierung, die weitere Formfokussierung oder die bedeutungsbezogene Fokussierung wirksamer ist. Antworten dazu sind nicht eindeutig. Ellis (2002) zeigt in seiner Forschungsübersicht auf, dass Formfokussierung tatsächlich ein wirksames Prinzip der Zweitsprachförderung für Lernende ist, die nicht zu den Anfängern gehören (mindestens mittelstarke Effekte ab $d=0.55$). Darsow, Paetsch et al. (2012) geben eine Übersicht über die empirische Forschung zur form- bzw. bedeutungsfokussierten Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Diese lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass ein formfokussierter Zugang tendenziell bessere Resultate erbringt als ein bedeutungsfokussierter Zugang. Zum Zweitspracherwerb von AnfängerInnen liegen diesbezüglich kaum empirische Daten vor.

Was die Einschätzung der engen vs. weiten Formfokussierung betrifft, so legen Norris & Ortega (2000, S. 464) in ihrer Synthese der empirischen Literatur dar, dass

beide Ansätze allgemein betrachtet etwa gleich starke Effekte aufweisen. Unterscheidet man noch die Ebene der Expliztheit, so scheint die explizite, weit gefasste Version der Formfokussierung mit einer durchschnittlichen Effektstärke von $d=1.22$ am wirkungsvollsten zu sein, gefolgt von der expliziten, engen Variante der Formfokussierung ($d=1.08$).

Darsow et al. (2012, S. 69) weisen beim stark formfokussierten Ansatz kritisch darauf hin, dass die so eingeübten Strukturen in der spontanen, inhaltsorientierten Kommunikation nicht übernommen würden. Andererseits wird auch betont, dass die weiter gefasste Formfokussierung von den Lehrkräften ein enormes Wissen und Können abverlange. Rösch & Rotter (2010, S. 224) stellen fest, dass der Ansatz *focus on form*, also die reaktive und flexible Formfokussierung durch Lehrkräfte, «eine enorme didaktisch-methodische und linguistische Kompetenz der Lehrenden sowie eine extreme Flexibilität im Umgang mit Fehlern» erfordert (p. 224). Ähnliches wird auch bei Tracy, Ludwig & Ofner (2010) deutlich, wenn sie hervorheben, dass Lehrpersonen im Umgang mit fremdsprachigen Kindern gerade im Vorschulalter und in der Schuleingangsphase, wo Unterricht noch stark auf mündlichem Austausch basiert, fähig sein sollten, die in der DaZ-Forschung identifizierten Problemstrukturen zu kennen (bzw. in der Interaktion mit Kindern zu erkennen) und sie in authentischen Gesprächen den Kindern als Input anzubieten. Eine qualitative empirische Untersuchung zum adaptiven, sprachfördernden Sprachverhalten von Kita-BetreuerInnen (Krempin, Lemke & Mehler, 2009) weist zwar für zwei Kinder eine Entwicklung in der Verbsyntax nach, kann sie aber in keiner Weise auf die durchgeführte Intervention (Anbieten eines reichhaltigen Inputs durch Sprachförderkräfte) zurückführen.

Diese Einschätzungen sprechen erst einmal noch nicht gegen den Einsatz einer situationsreaktiven Formfokussierung, sie zeigen aber, dass dazu eine besonders intensive Weiterbildung von Förderpersonen eine unabdingbare Voraussetzung ist.

Im deutschen Sprachraum liegen zwei grössere Studien vor, die sich des Themas Formfokussierung vs. Inhaltlichfokussierung annehmen:

Die Studie zum Jacobs-Sommercamp (Darsow et al., 2012; Stanat, Baumert & Müller, 2005; Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012) implementiert eine

Intervention, die tendenziell als enge Variante der expliziten Formfokussierung für Mittelstufenkinder gelten kann²² und kombiniert sie mit einer impliziten und tendenziell nicht formfokussierten (und wohl eher bedeutungsfokussierten) Sprachförderung. Zusätzlich wurde auch eine Gruppe mit einer rein impliziten Intervention gefördert. Gegenüber einer Kontrollgruppe, die nicht am Sommercamp teilnahm, erweist sich die Kombination von expliziter und impliziter Förderung für Drittklässler als wirksam. Die Effektstärken variierten von stark ($\eta^2=0.16$ für die grammatischen Bereiche «Präpositionen, Verbkonjunktion sowie Akkusativ/Dativ) bis mittel ($\eta^2=0.06$ für Leseverstehen). In einem *Follow-up-Test* blieb nur der Effekt bezüglich des Leseverstehens signifikant ($\eta^2=0.06$). Zwischen der kombinierten und der rein impliziten Interventionsgruppe zeigt sich einzig im Posttest – und dort nur beim Leseverstehen – ein mittlerer Effekt zugunsten der kombinierten Variante. Dieser Effekt ist in der *Follow-up-Testung* kaum mehr feststellbar. Auf den Wortschatzumfang haben beide Interventionen gegenüber der Kontrollgruppe keinen Effekt.

Vorläufig zusammenfassend kann aus dieser Situation vorsichtig geschlossen werden, dass eine Art von Formfokussierung tendenziell der reinen Bedeutungsfokussierung überlegen ist. Allerdings scheint eine Kombination von Form- und Bedeutungsfokussierung teilweise recht gute Resultate zu erbringen, wie die Studie von Stanat et al. (2012) nahelegt. Die weite Variante der Formfokussierung mag leicht wirkungsvoller sein als die enge Variante. Dies lässt sich aus der empirischen Forschung aber nicht mit Sicherheit ableiten. Die Unsicherheit geht teilweise auf die Problematik zurück, dass sich die weite, reaktive Formfokussierung nur mit grossem Aufwand als quantitative Variable fassen lässt, weil dazu kein Standard-Unterrichtsverfahren möglich ist.

Besonders kontrovers wird die Frage der form- bzw. bedeutungsfokussierten Sprachförderung im **Bereich der frühen Bildung** diskutiert. Die wenigen Studien zur engen Variante der Formfokussierung im Bereich

der frühen Sprachförderung sind wenig eindeutig und lassen keine Rückschlüsse auf Vorteile der formfokussierten Sprachförderung zu. Und für den Bereich der frühen Bildung lässt sich ganz allgemein nicht sicher belegen, dass spezifische Sprachförderung einen Effekt hat. Die folgenden Abschnitte dokumentieren diese Feststellung.

Für den Vorschulbereich berichtet Koch (2011) über grossangelegte Evaluationen von Kindertagesstätten im Bundesland Niedersachsen («Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich – Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten, EvaniK»). Die Autorin legt Daten vor, die darauf hinweisen, dass die gezielte, formfokussierte Sprachförderung von hoher Qualität im Frühbereich (Alter drei bis fünf Jahre in Kindertagesstätten) für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache mit einem (numerisch nicht näher ausgewiesenen) Sprachfördereffekt einhergeht. Allerdings wird betont, dass die Fachkräfte, welche diese Sprachförderung übernehmen, im Vergleich zu anderen Fachkräften spezifische Ausbildungen durchlaufen haben, dass die Variablen «gezielte Sprachförderung» und «Fortbildung der Betreuungspersonen» also konfundiert sind. Es ist also unklar, ob die Effekte auf das Förderprogramm oder auf den Professionalisierungsgrad der Förderkräfte zurückzuführen ist. Nur eine hohe pädagogische Prozessqualität, darauf weist die Autorin hin, ermögliche die Wirksamkeit von Sprachförderkonzepten (Koch, 2011, S. 247).

Für fünfjährige Kinder in der vorschulischen Phase wurde im grossflächigen Programm «Sag' mal was» untersucht (vgl. auch Abschnitt 4.1.2), inwiefern eine über das übliche Mass hinausgehende Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen einen Effekt auf die Sprachförderung hat (Gasteiger-Klicpera, Ricart Brede, Knapp, Schmidt & Vomhof, 2010). Die Resultate sind allgemein und in Bezug auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ernüchternd: Abgesehen von einem schwachen Effekt des Programms auf die Entwicklung des Satzgedächtnisses ($\eta^2=0.01$) bei der Gesamtstichprobe sind keine Effekte (und insbesondere keine auf die mehrsprachigen Kinder) zu vermerken. Allerdings scheint kein homogenes Sprachförderkonzept eingesetzt worden zu sein (die verschiedensten Fördermassnahmen und die verschiedensten Mischformen davon kamen zum Einsatz). Diese Ausgangslage mag für das

22 Die Intervention scheint einer engen Variante der Formfokussierung zu entsprechen, ist aber nicht als solche ausgewiesen. Die Zuordnung der Interventionen zu theoretischen Positionen ist eines der Probleme der Metaanalysen und Forschungssynthesen in diesem Gebiet.

Fehlen von (auch nur mittelstarken) Effekten verantwortlich sein.

Im Kanton Zürich wurde für den Bereich der frühen Sprachbildung das Projekt «Spielgruppe plus» evaluiert. Dieses Projekt umfasst hauptsächlich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder mit Deutsch als Muttersprache (Durchschnittsalter ca. vier Jahre) aus bildungsfernen Familien (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010). Beim Förderkonzept scheint es sich um eine Mischung aus bedeutungs- und formfokussierender Sprachförderung zu handeln (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011b). Die Formfokussierung geschieht geplant und zielgerichtet (z. B. Einführen und Üben von prosodischen Mustern oder von Wortbildungsmustern). In diesem Sinn ist diese Art der Sprachförderung wohl der engeren Formfokussierungsvariante zuzurechnen. Das Projekt wurde über zwei Jahre evaluiert, der Schlussbericht zur Evaluation (Diez Grieser & Simoni, 2008) liegt vor. Er weist eine leicht bessere Sprachentwicklung der Interventions- gegenüber der Kontrollgruppe aus. Allerdings sind die Stichproben so klein, dass daraus keine Schlüsse im Hinblick auf wirksame Sprachförderung gezogen werden können. Aus diesen Gründen berücksichtigen wir diese Evaluation nicht für unsere weiteren Überlegungen und leiten keine Empfehlungen aus ihr ab. Eine offene Frage betrifft ein Grundprinzip der Spielgruppe plus: Es ist (ausser aus pragmatisch-demografischen Gründen) wenig einsichtig, Spielgruppen ausschliesslich mit DaZ-Kindern und sprachschwachen DaM-Kindern zusammenzusetzen, denn dann ist das einzige verlässliche Sprachvorbild in der Zielsprache die Spielgruppenleiterin oder der Spielgruppenleiter bzw. ihre Assistentin oder der Assistent. Damit wird die Chance des *peer learning* nicht genutzt.

Über die Wirksamkeit der frühen Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann aus diesen Studien keine Aussage gemacht werden. Dies ist besonders schade, weil verschiedene AutorInnen darauf hinweisen, dass der frühe Zweitspracherwerb besonders gute Resultate erbringe (Thoma & Tracy, 2006; Tracy et al., 2010). Hier wird ein Defizit der Forschung im deutschen Sprachraum sichtbar: Aussagekräftige Interventionsstudien zur frühen Sprachförderung in DaZ sind ein grosses Desiderat für zukünftige Forschungen.

Eine Anzahl von weniger umfassenden didaktischen Bereichen innerhalb der Förderung von Deutsch als Zweitsprache wurde oben angesprochen. Hier werden die Resultate der empirischen Untersuchungen dazu präsentiert:

Das **Korrekturverhalten** von Lehrpersonen sollte (auch im Fall von sog. *recasts*)²³ einen hohen Explizitheitsgrad aufweisen, damit die Lernenden überhaupt merken, was korrigiert wird (Ellis, Loewen & Erlam, 2006, S. 364).

Zur **Gruppenarbeit** im Unterricht der Schulsprache als Zweitsprache schreibt Ellis (2005, S. 26) in seiner Literaturübersicht: «In summary, group work while important to language acquisition, is not essential, and carries with it some notable disadvantages.» Diese Nachteile können in Fossilierungstendenzen bestehen, einerseits weil Zweitsprach-LernerInnen andere Zweitsprach-LernerInnen als Vorbild haben, andererseits weil in der Gruppenarbeit die Formfokussierung häufig weniger dominant ist als im Frontalunterricht (Ellis, 2005, S. 23).

Zu den Themen **Lernstand und Diagnosefähigkeiten** liegen unterschiedliche Ergebnisse vor, die aber allesamt nicht den Standards der Wirkungsforschung genügen. Sie sind hier der Vollständigkeit halber genannt und werden nicht in die Empfehlungen einfließen. Das Prinzip, dass sich der Zweitspracherwerb (z. B. der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache) in einer bestimmten Erwerbsabfolge vollzieht, führt, wie oben beschrieben, einige Zweitspracherwerbsforscher zur Auffassung, die DaZ-Didaktik sollte sich diese Abfolgen zu eigen machen. Pienemann (1989) hat zwar in einer kleinen qualitativen Studie aufgezeigt, dass sprachliche Phänomene, die nicht der Erwerbsstufe von Lernenden entsprechen, kaum aufgenommen werden können, aber Wirkungsstudien gibt es zu dieser Frage keine. Ellis (2005, S. 11) hingegen referiert eine Studie, die zum Schluss kommt, dass – gerade weil diese natürlichen Prinzipien wirksam seien – die Sprachförderung nicht besonders sensibel dafür sein müsse,

23 Als *recast* wird in der englischsprachigen Unterrichtsforschung die korrigierende Umformulierung einer fehlerhaften Äusserung von Lernenden durch Sprachförderkräfte bezeichnet. Typischerweise ist diese Form der Korrektur eher implizit.

denn die Fördermassnahmen könnten diese Erwerbsabfolge kaum beeinflussen. Diese Frage muss als empirisch noch ungeklärt gelten.

In Bezug auf das optimale **Alter** für den Zweitspracherwerb ist sich die Forschung einig. Im Prinzip gilt: je früher, desto besser (Thoma & Tracy, 2006; Tracy et al., 2010). Dieser Früh-Effekt erstreckt sich allerdings nicht auf alle zu erwerbenden Domänen in gleicher Weise. So gelangt Edmondson (1999, S. 122 ff.) nach der Sichtung einschlägiger empirischer Literatur zur Auffassung, dass für die Entwicklung der phonologischen Kompetenzen das Alter vor sechs Jahren besonders günstig sei, während für grammatische Phänomene der Erwerb auch nach dem Alter von sechs Jahren (aber noch vor der Pubertät) zu einer ausgeprägten Beherrschung der Zielsprache führt.

In Bezug auf die **Diglossiesituation** in der deutschen Schweiz berichten die Studien von Bachmann & Sigg (2004) sowie Gyger (2005) von schwachen positiven Wirkungen des standardsprachlichen Kindergartens auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Für die Primarschule hält eine Studie (StraBl & Ender, 2009) fest, dass keine Hinweise darauf zu finden seien, dass die Dialektumgebung den Zweitspracherwerb der MigrantInnen im schriftsprachlichen Bereich negativ beeinflussen würde.

6.4 EMPFEHLUNGEN

Aus der internationalen Forschung im Bereich der Förderung der Schulsprache für MigrantInnen liegen zahlreiche Resultate vor. Wenn daraus an dieser Stelle nicht prägnante Empfehlungen abgeleitet werden, liegt das einerseits an der Qualität der Forschung und andererseits an den widersprüchlichen Resultaten. Ein wichtiger Grund für diese etwas unübersichtliche Situation liegt, wie in Abschnitt 6.3.2 dargestellt, in der Natur des Gegenstandes. Trotzdem versuchen wir an dieser Stelle, Empfehlungen zu formulieren, allerdings gelegentlich mit Einschränkungen.

Bilinguale Transitionsmodelle (Förderung der Herkunfts- und der Zielsprache mit zunehmender Verschiebung auf die Zielsprache) können für die Unterstufe vorsichtig empfohlen werden, allerdings setzen sie herkunftssprachlich homogene Fördergruppen voraus. Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

scheinen wenig geeignet, um die Zweitsprache Deutsch effektiv zu fördern.

Für **Modelle zur Erhaltung der Erstsprache** zeigen die beiden für die Schweiz einschlägigen Studien widersprüchliche Resultate: Im Bereich der Einschulung können keine Fördereffekte festgestellt werden (Moser, Bayer & Tunger, 2010), für die Mittelstufe hingegen schwache bis mittlere (Caprez-Krompæk, 2010).

Immersionsmodelle können ebenfalls empfohlen werden, wobei auch hier in vielen Spielarten herkunftssprachlich homogene Fördergruppen vorausgesetzt werden. Die Effekte, welche die Forschung diesen Modellen zuschreibt, können aber (teilweise) mit einer Positivauswahl von SchülerInnen aus bildungsnahen Familien erklärt werden. Insofern gilt die gute Wirkung mindestens für diese Gruppe.

Grundsätzlich scheinen rein **integrative Modelle** den rein separierenden leicht überlegen zu sein. Allerdings ist in der schulischen Praxis im Kanton Zürich der Einsatz einer dieser beiden Reinformen kaum denkbar. Vielmehr kann empfohlen werden, die zugezogenen SchülerInnen von Anfang an teilweise in eine Regelklasse zu integrieren und teilweise separierend spezifisch in Deutsch als Zweitsprache zu fördern.

Als erwiesen kann gelten, dass ein DaZ-Unterricht, der bestimmte (z. B. grammatische) Phänomene gezielt fördert (**Formfokussierung**), dem hauptsächlich kommunikativ orientierten Unterricht vorzuziehen ist. Dies ist sicher für den Anfangsunterricht wichtig, in dem die wichtigsten Strukturen der deutschen Sprache gelernt werden müssen. Zudem scheint die weiter gefasste Variante der Formfokussierung (*focus on form*), die offener, weniger geplant und reaktiv-adaptiv im Unterricht eingesetzt wird, tendenziell bessere Wirkungen zu erzielen als die enge Variante, wenn erstere einen hohen Explizitheitsgrad hat. Anzustreben wäre demnach ein DaZ-Unterricht, in dem eine Sprachförderkraft in kommunikativ sich ergebenden Situationen auf ein sprachliches Phänomen eingehen und es explizit vermitteln kann.

Diese Empfehlung bedingt eine weitere Empfehlung, nämlich die **professionelle Weiterbildung von DaZ-Förderkräften**. Besonders die Fähigkeit, im kommunikativen Umgang mit Lernenden die entscheidenden Sprachstrukturen identifizieren zu können, sie im

kommunikativen Verhalten den Lernenden anzubieten und auch explizit vermitteln zu können, ist enorm voraussetzungsreich. Genau diese Prozessqualität wird aber von der Forschung für wirksame Sprachförderung vorausgesetzt. Wünschenswert ist eine obligatorische Weiterbildung für DaZ-Lehrkräfte. Der Umfang von zehn ECTS, wie er im CAS DaZ der Pädagogischen Hochschule Zürich vorgesehen ist, ist als eher minimal anzusehen. Es wäre in diesem sich schnell entwickelnden Gebiet evtl. sinnvoll, nach dem CAS jährliche Weiterbildungsveranstaltungen für praktizierende DaZ-Lehrpersonen durchzuführen, in denen Erfahrungen ausgetauscht und neue Impulse gesetzt werden können.

Die Forderung nach Professionalisierung gilt auch für den Bereich der frühen Bildung. Wir sind allerdings nicht der Meinung, dass solche Zusatzaufgaben von Spielgruppen- und Kita-BetreuerInnen erwartet werden können. Sie sind mit anderen pädagogischen Aufgaben beschäftigt und auch von ihrer Ausbildung her nicht auf solche Anforderungen vorbereitet. Vielmehr würde sich anbieten, Qualitätszirkel einzurichten, die von speziell ausgebildeten Sprachförderpersonen begleitet würden.

Dringend notwendig, das ist eine der Konstanten dieses Kapitels, ist **weitere Forschung**. Insbesondere sind Interventionsstudien notwendig, die in der Schweiz nach forschungsmethodischem *State of the Art* die Wirkung der offenen Formfokussierung (*focus on form*) untersuchen. Gleichzeitig sind aber gerade für die Situation im Kindergarten Formen der beiläufigen Sprachförderung zu entwickeln, die bisher noch kaum erforscht worden sind (vgl. oben die Situierung in kulturellen und sozialen Handlungsformaten). Das diesbezüglich einschlägige SNF-Forschungsprojekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten (ProSpik)» (Leitung: Dieter Isler) untersucht gegenwärtig Situationen mit Sprachförderpotenzial im Kindergartenalltag. Die Studie ist ethnografisch orientiert und verwendet umfangreiches videografisches Material. Als Resultate werden Kategorien von potenziell sprachfördernden Alltagssituationen erwartet, die dann in die Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen einfließen und als Interventionsmassnahmen für die Wirkungsforschung eingesetzt werden können. Schliesslich sind auch im Bereich der frühen Sprachförderung noch kaum belastbare Resultate vorhanden. Hier müsste

untersucht werden, inwiefern alltagsintegrierte Sprachförderung oder fokussierte Sprachstrukturförderung (oder eine Kombination von beiden) zu bevorzugen sind.

7 DIE EMPFEHLUNGEN IM ÜBERBLICK

In den bisherigen Kapiteln wurde aus empirischen Studien eine Fülle von Empfehlungen abgeleitet, deren Wirksamkeit für die Sprachförderung mehr oder weniger gut belegt ist. Diese Empfehlungen wurden in der Regel nach der Logik von Sprachhandlungsdomänen dargestellt (also Empfehlungen zum Lesen, Schreiben usw.). Eine Ausnahme bilden die Kapitel 5 und 6, die nach Schulstufe (Sek. II in Kap. 5) bzw. Teilpopulationen (DaZ in Kap. 6) geordnet sind. In Kapitel 7.1 werden die Empfehlungen nun nach Stufen (und innerhalb der Stufen nach Teilpopulationen) dargestellt. Dadurch soll die Übersichtlichkeit im Hinblick auf die praktische Verwendung dieser Expertise gewährleistet werden. In Abschnitt 7.2 werden aus den wichtigsten Empfehlungen Prinzipien der wirksamen Sprachförderung abgeleitet, die als Indikatoren verstanden werden können. Abschnitt 7.3 stellt zwei Fördermassnahmen eingehender vor, an deren Beispiel wichtige Prinzipien konkretisiert werden. Den konkreten Empfehlungen sollen vorab einige rahmende Hinweise vorweggeschickt werden, die für ihr Verständnis und die praktische Umsetzung hilfreich sind.

RAHMENBEDINGUNGEN

Zentrale Grundlage dieser Expertise sind gemäss Beauftragung wissenschaftliche, evidenzbasierte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Konzepten und Massnahmen zur Sprachförderung. Der Bezug auf evidenzbasierte Studien hat zur Folge, dass im Wesentlichen solche Ergebnisse berücksichtigt werden, die in mehr oder weniger strengen experimentellen Settings gewonnen wurden. Denn nur unter kontrollierten Bedingungen ist es überhaupt möglich, ursächliche Zusammenhänge von Unterricht, zu denen auch Fördermassnahmen zählen, und seiner Wirkung auf Schülerseite zu erfassen. So müssen bspw. die Lernvoraussetzungen der LernerInnen erhoben werden, die Umsetzung der Massnahme muss kontrolliert werden, es braucht eine Vergleichsgruppe ohne entsprechende Massnahme und am Ende müssen die Lernfortschritte ermittelt werden. Dieses notwendige Vorgehen

schränkt die ökologische Validität solcher Studien in gewisser Weise ein, weil es nicht ganz den Bedingungen des schulischen Alltags entspricht. Es kann also nicht ohne Weiteres angenommen werden, dass die überprüften Massnahmen im schulischen Alltag die gleiche Wirkung zeigen. Deshalb muss in einem weiteren Schritt überprüft werden, wie die Ergebnisse in die schulische Praxis transferiert werden können, wie es der Kanton Zürich mit dieser Expertise vorbereitet. Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Hinweise verdeutlichen, wie die konkreten Empfehlungen in der praktischen Bildungsplanung umgesetzt werden können.

Schulentwicklung: Sprachliche Bildung und Förderung sind ein zentrales Element von Schulentwicklung, denn sprachliche Entwicklungsprozesse müssen kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet werden; insbesondere Kinder und Jugendliche mit besonderen Herausforderungen in ihrer Entwicklung benötigen eine systematische Unterstützung. Eine solche kontinuierlich und systematisch angelegte sprachliche Bildung und Förderung sind nur in einer koordinierten Massnahmenplanung einer Schule möglich, so, wie es die Schulentwicklung vorsieht. Aus diesem Grund sollte jede Schule in ihrer Schulentwicklungsplanung einen zentralen, mit hoher Priorität versehenen Abschnitt über die sprachliche Bildung und Förderung enthalten. In diesem sollte eine positive Grundhaltung zu Mehrsprachigkeit und der Wille zur sprachlichen Förderung ebenso zum Ausdruck kommen wie die Verständigung auf ein gemeinsames Konzept. Denn nur wenn alle Lehrpersonen bis zu einem gewissen Grad die gleichen Förderprinzipien verfolgen, erfahren die Schülerinnen und Schüler eine systematische Förderung; anderenfalls erreichen sie widersprüchliche Ansagen.

Projektgruppe: Grössere Schulteams benötigen, insbesondere zu Beginn, eine verantwortliche Projektgruppe von mehreren Personen, welche die Entwicklung eines Sprachförderkonzepts initiiert und begleitet. Diese Gruppe muss vom Schulteam getragen und von der Schulleitung aktiv unterstützt werden. Aufgabe einer solchen Projektgruppe ist es, den Sprachförderbedarf an der eigenen Schule zu ermitteln, um auf dieser Basis Vorschläge für ein entsprechendes Konzept der sprachlichen Bildung und Förderung zu erarbeiten. Dabei ist es sinnvoll, sich zu Beginn auf die zentralen und drängenden Fragen zu konzentrieren. Diese Kon-

zentration kann darin bestehen, zunächst nur bestimmte Klassenstufen oder Unterrichtsfächer zu berücksichtigen. Auf diese Weise können erste Erfahrungen gesammelt und der Kreis der Aktiven sukzessive ausgeweitet werden. Im Zuge der Ausweitung können dann evtl. auch weitere Aspekte einbezogen werden.

Entwicklungsorientierung: Ein ganz wichtiger Punkt ist die Wahrnehmung und Einschätzung sprachlicher Entwicklungsprozesse. Im Rahmen der Schulentwicklung ist daher eine kompetenzorientierte Sichtweise anzustreben, die als Erstes danach fragt, was die Kinder und Jugendlichen schon können, um von da aus den Entwicklungsbedarf einzuschätzen. Nicht die Fehler und Defizite bilden den Ausgangspunkt pädagogischen und didaktischen Handelns, sondern das Schon-Gekonnte. Das bedeutet keinesfalls, den Lern- und Entwicklungsbedarf zu verneinen; dieser muss diagnostiziert, deutlich benannt und bearbeitet werden. In diesen Zusammenhang gehört auch der Blick auf Mehrsprachigkeit: Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern eine ungemeine Chance – für jeden Einzelnen wie auch für die Gesellschaft. Allerdings ist Mehrsprachigkeit kein Selbstläufer, sie bedarf der stetigen Entwicklung und Unterstützung. Eine solche Haltung und Handlungsorientierung, die von den Stärken und Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, stellt sich nicht von alleine ein. Sie muss im Schulteam erarbeitet und durch entsprechende Fortbildungen konkretisiert werden.

Handlungsorientierung: Ein weiterer wichtiger Punkt für sprachliche Bildungs- und Förderkonzepte sind die fokussierten sprachlichen Ebenen oder Dimensionen. Wir alle nutzen Sprache, um damit unsere im weitesten Sinne kommunikativen Ziele zu erreichen, etwa jemandem eine Nachricht zukommen zu lassen, jemanden zu überzeugen oder uns an einem guten Buch zu erfreuen. Aus diesem Grund sollten auch bei den sprachlichen Äusserungen der Schülerinnen und Schüler die hierarchiehöheren Kompetenzen des Lesens und Schreibens sowie des Sprechens und Zuhörens im Vordergrund stehen. Es sind diese handlungsbezogenen Fähigkeiten, aus denen die Motivation zum sprachlichen Lernen erwächst. Die hierarchieniedrigen Fähigkeiten, etwa die orthografischen und grammatischen Aspekte, stellen notwendige Voraussetzungen für die hierarchiehöheren Aktivitäten dar. Sie sollten daher nicht als Selbstzweck behandelt werden, sondern als

Voraussetzung für die hierarchiehöheren Kompetenzen. Das schliesst das Einüben dieser sog. Basisroutinen ein. Denn nur wer flüssig lesen und schreiben kann, entwickelt Spass und Freude am Umgang mit Literatur und kreativen Schreibprozessen. In diesem Sinne stehen bspw. Trainingskonzepte etwa zur Förderung der Lese- oder Schreibflüssigkeit keineswegs im Widerspruch zu den kreativen, hierarchiehöheren Kompetenzen. Sie sind vielmehr deren unverzichtbare Voraussetzung.

Deutsch als Zweitsprache: Alle im Folgenden genannten Fördermassnahmen eignen sich grundsätzlich auch für Lerner mit Deutsch als Zweitsprache. Das gilt in besonderer Weise für die Trainings und Massnahmen zur Schulung von Flüssigkeit und Strategieeinsatz beim Lesen und Schreiben, denn sie verbessern die hierarchieniedrigen Fähigkeiten und setzen damit Kapazitäten für die hierarchiehöheren frei. Dennoch ist es bei DaZ-SchülerInnen grundsätzlich angezeigt, diese auch in zusätzlichen, kleineren Fördergruppen entsprechend ihres je spezifischen Bedarfs zu fördern. Angesichts der in Kap. 6 beschriebenen, ausgesprochen heterogenen Lernvoraussetzungen der DaZ-SchülerInnen müssen sich die Fördermassnahmen an den konkreten Voraussetzungen orientieren und können hier nicht pauschal beschrieben werden. Grundsätzlich erscheint es jedoch sinnvoll, in den zusätzlichen Fördergruppen die Aufmerksamkeit auf die Sprache und ihre Formen zu lenken; dabei kommt dem **Wortschatz** als notwendige Voraussetzung jeglichen sprachlichen Handelns eine besondere Bedeutung zu. Die Anzahl der zur Verfügung stehenden Förderstunden muss von den Bedürfnissen der SchülerInnen abhängig gemacht werden. Die Aus- und Weiterbildung von DaZ-Lehrpersonen ist zu intensivieren. Als sicher kann gelten, dass die DaZ-Förderung in der Regel deutlich mehr als ein Jahr dauern sollte (Apeltauer, 2007) und für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten mehr als drei Jahre veranschlagt werden müssen.

7.1 EMPFEHLUNGEN NACH STUFEN UND TEILGRUPPEN

FRÜHBEREICH

Der Frühbereich, also die Phase der nicht staatlich institutionalisierten Betreuung und Bildung von Kindern vor dem Kindergartenalter, ist grundsätzlich durch wenig formalisierte Sprachförderung gekennzeichnet. Dies hat seine Berechtigung, denn Kinder sind in diesem frühen Alter tendenziell weder sozial noch metakognitiv in der Lage, einem strukturierten Unterricht zu folgen. Anzustreben ist hier eine in den Alltag von Spielgruppen und Kindertagesstätten **integrierte (beiläufige) Sprachförderung** oder eine zwar **fokussierte, aber spielerische Sprachförderung**. Dazu gehört etwa das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern oder das Vorlesen von Büchern durch die Betreuungsperson, um die **Wortschatzentwicklung** positiv zu beeinflussen. Allerdings erlaubt die Forschungssituation im momentanen Stand noch keine Aussagen über wirksame fokussierte Sprachförderung in diesem Bereich. Die gesichteten Studien waren entweder mit methodischen Mängeln behaftet (z. B. viel zu kleine Stichproben) oder wiesen keine eindeutigen Effekte nach. Insofern muss an dieser Stelle hauptsächlich die Forderung nach intensiverer Forschung, bspw. Interventionsforschung, erhoben werden, die sich an den Standards der sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschung orientiert.

Auf jeden Fall ist für kompetente Sprachförderung **gut ausgebildetes Personal** (Weiterbildungen nicht unter 20 Wochen) unabdingbar: Es soll grundlegende Kenntnisse des Sprachsystems haben, mit grundsätzlichen Spracherwerbsprozessen vertraut sein und über eine gute Diagnosefähigkeit verfügen. Weiter kann empfohlen werden, Förderung im präliteralen Bereich (bspw. Bilderbuchbetrachtung oder Rollenspiele) gezielt einzusetzen. Zudem sind die **Rahmenbedingungen** für die frühe Sprachförderung zu optimieren, etwa durch die Einrichtung von Qualitätszirkeln, in denen die Erfahrungen mit der Sprachförderung reflektiert und neue Impulse eingebracht werden können. Zu überlegen wäre in diesem Zusammenhang die Qualifizierung von spezialisierten Sprachförderkräften im Frühbereich, die solche Qualitätszirkel begleiten können.

Eine Verbesserung der Qualität von **Interaktionen zwischen Eltern und Kindern** kann sprachliche und kognitive Fähigkeiten fördern. Hier sind Verhaltensweisen wie Reformulierungen und Expansionen von kindlichen Äußerungen angesprochen. Der Einbezug der Eltern in den Förderprozess ist besonders auch für Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung und für Kinder aus sozial unterprivilegierten Familien wirksam.

In Bezug auf die spezifische Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache liegen noch wenig gesicherte empirische Forschungsergebnisse vor. Hier ist ein deutlicher **Forschungsbedarf** auszumachen, der sich auf die Wirkung von offener Formfokussierung und kulturell/sozial fokussierten, handlungsorientierten Ansätzen konzentriert.

KINDERGARTEN

Der Kindergarten ist als staatliche Institution und als Transitionsraum zwischen der primären und der sekundären Sozialisation gezielten Fördermassnahmen besser zugänglich als der Frühbereich. Besonders gut erforscht ist in dieser Stufe der Einsatz des **Trainings zur phonologischen Bewusstheit**. Im deutschen Sprachraum hat sich weitgehend das Würzburger Trainingsprogramm durchgesetzt, das von zehnminütigen Trainingseinheiten ausgeht, die sich über ein halbes Jahr erstrecken. Positiv beeinflusst werden neben der phonologischen Bewusstheit auch die Basisfertigkeit des Lesens (fließendes Lesen) und die Rechtschreibung. Dieser Effekt ist nachweisbar bis zum Übergang von der Unter- zur Mittelstufe. Empfohlen wird das Programm für den Kindergarten, bei älteren Kindern nimmt die Wirksamkeit stark ab. In besonderem Mass profitieren Kinder mit schwach ausgebildeter phonologischer Bewusstheit. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache profitieren in ähnlichem Mass wie deutschsprachige Kinder.

Sichergestellt werden muss in diesem Altersabschnitt zudem, dass der elementare Wortschatzerwerb weiter gefördert wird – ohne ausreichenden Wortschatz können die darauf aufbauenden Fähigkeiten (Literalität, Grammatik, Pragmatik/Kommunikation etc.) nicht erfolgreich oder zumindest nur defizitär erworben werden. Wirksam ist dafür eine Wortschatzarbeit, die durch das dialogische Betrachten von Bilderbüchern, die Kommentierung von Handlungen und offene,

sprachlich anregende Fragen der ErzieherInnen umgesetzt wird.

Im Kindergarten werden Lesen und Schreiben noch nicht systematisch unterrichtet, hingegen können Kinder mit den **kulturellen Aspekten des Lesens und Schreibens** bereits vertraut gemacht werden. Hierzu gehören, analog zum Frühbereich, die in den Alltag integrierte Sprachförderung, die den Kindern vielfältige Redeanlässe verschafft; ein basales Mittel hierzu sind Fragen zum gerade laufenden Geschehen, die die ErzieherInnen an die Kinder richten. Dazu gehören aber auch gezielt hergestellte Sprachsituationen, in denen die sprachliche Kommunikation im Mittelpunkt steht, wie es bspw. bei Vorlesesituationen oder beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern der Fall ist. Wichtig ist hier die gemeinsame Fokussierung auf das Lesen in einer ruhigen Atmosphäre. Aber auch **kognitive Aspekte** von literalen Handlungen können – vor allem gegen Ende der Kindergartenzeit – bereits eingeführt werden, bspw. durch das Modellieren von Schreibhandlungen durch die Kindergarten-Lehrpersonen. Diese denken vor einer Kindergruppe laut darüber nach, was sie zu überlegen haben, wenn sie einen Text (z. B. einen Einkaufszettel) verfassen. Auf diese Art werden Kinder vertraut gemacht mit Grundfragen der konzeptionellen Schriftlichkeit. Allerdings existieren zu diesem Bereich keine verlässlichen empirischen Resultate über die Wirksamkeit. Sie sind eher als Massnahmen zu verstehen, die das Schreiben vorbereiten. Ähnliches gilt für Settings des **kooperativen Schreibens** im Kindergarten (ganz besonders in Klassen der Grund- oder Basisstufe): Kinder können viel über das Lesen und Schreiben lernen, wenn sie diese Handlungen im Kontakt mit kompetenteren Personen (ältere Kinder oder Lehrpersonen) erfahren.

Die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten (auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) kann im Rahmen des Kindergartenalltags erfolgen. Ob dabei ein formfokussierter oder ein sprachhandlungsorientierter, auf soziale und kulturelle Praxis ausgerichteter Ansatz verfolgt werden soll, kann aus der Forschung nicht abgeleitet werden. Die Förderung der Herkunftssprache von MigrantInnen in HSK-Kursen weist keine Effekte auf die Beherrschung der Erst- oder der Zweitsprache auf.

UNTERSTUFE

In der Unterstufe stehen die Einführung und Vertiefung der Basiskompetenzen im Lesen und Schreiben im Vordergrund. Da diese Fähigkeiten verglichen mit den mündlichen Kompetenzen einfacher zu erforschen sind, kann das Wissen über wirksame Förderung hier als befriedigender bezeichnet werden.

Zu empfehlen sind Fördermassnahmen im Bereich der Basisfertigkeiten des Lesens und Schreibens: Lese- und Schreibflüssigkeitstrainings sind erwiesenermassen wirksam. Wirksame **Leseflüssigkeitstrainings** sollten dreimal 15 Minuten pro Woche über 15 Wochen durchgeführt werden. Alle Übungen basieren auf dem Prinzip des lauten und/oder unterstützenden Lesens und sind vergleichbar effektiv. So werden bspw. Lautlesetandems eingesetzt, wobei sich die besten Resultate ergeben, wenn der eine Partner im Tandem die Lehrperson ist. Zudem ist es hilfreich, wenn Schwellenwerte definiert sind, die das Übergehen auf eine nächste Lesestufe erlauben. Auch das Training von **Schreibflüssigkeit** ist (soweit aus den wenigen empirischen Studien ersichtlich) sehr wirksam. Sie sollten regelmässig (auch täglich) fünf bis zehn Minuten in Anspruch nehmen und danach in das Verfassen von (kurzen) Texten übergehen. Entsprechende Verfahren sind für das Deutsche noch zu entwickeln. Grundsätzlich ermöglicht das flüssige Lesen und Schreiben den SprachbenutzerInnen, mehr Aufmerksamkeit auf höhere Ebenen der Schriftlichkeit (Satz- und Textverstehen bzw. Satz- und Textproduktion) zu richten. Flüssigkeitstrainings empfehlen sich für die Unterstufe, bei literal schwächeren Kindern sollen sie aber auch in höheren Stufen eingesetzt werden. In der Mittelstufe ist auf die Erhaltung und Verbesserung der Schreibflüssigkeit bei Jungen zu achten.

Lesemotivation kann durch das Bereitstellen von interessanten und selbstgewählten Lektüren gefördert werden. Besonders motivierend sind Leseaufträge im Zusammenhang mit dem Unterricht in Sachfächern, weil hier das Lesen in der Schule authentisch situiert ist: Es hilft beim Lernen. Während die Orientierung an der Leselust von SchülerInnen wichtig für den Aufbau und Erhalt der Lesemotivation ist, sollte sie nicht das einzige Ziel sein, weil sonst die Gefahr einer Banalisierung (bspw. des Literaturunterrichts) droht.

Auch **Schreibmotivation** kann in der Unterstufe gefördert werden. Schreiben ist allerdings generell eine anstrengendere Tätigkeit als Lesen und erfordert eine viel stärkere Selbststeuerung, u. a. auch in motivationaler Hinsicht. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation ist aber im Unterstufenalter erst rudimentär entwickelt, so dass eher Vorformen der Förderung von Selbstregulation zu empfehlen sind (z. B. das Nachdenken über das eigene Schreiben). Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Lesen und Schreiben ist in der **Beurteilung** zu sehen: Während die Resultate des Leseprozesses generell nicht einfach sichtbar sind und bspw. durch Befragung beobachtbar gemacht werden müssen, ist beim Schreiben ein sichtbares Produkt vorhanden, das oft beurteilt wird. Das Beurteilen des Schreibens ist im Hinblick auf die Motivation ein wichtiger Faktor. Forschung dazu ist kaum vorhanden, aber generell lässt sich in der Praxis eine Bevorzugung von summativer Beurteilung feststellen. Zu stärken wäre aber aus Lern- und aus motivationaler Perspektive die formative Beurteilung. Diese braucht nicht einzig von der Lehrperson auszugehen, sondern kann in der Unterstufe in sozialen Arrangements angeleitet, ab der Mittelstufe in kooperativen Settings von den MittelschülerInnen geleistet werden. Mit zunehmendem Alter sollte auch die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung gestärkt werden.

Die **Situierung** von Schreibaufgaben zielt u. a. auch auf die Förderung und Stabilisierung der Schreibmotivationen: Je deutlicher die Schreibfunktionen in Schreibaufträgen profiliert sind, desto einsichtiger wird für die SchülerInnen die Notwendigkeit der Schriftkommunikation. Allerdings existiert noch kaum empirische Forschung zur Wirksamkeit von didaktischen Situierungen.

In Bezug auf die Förderung von **mündlichen Fähigkeiten** ist die Forschungslage besonders dürftig. Empfohlen werden können Fördermassnahmen für die auditive Konzentrationsspanne und die Erhöhung des Redeanteils von SchülerInnen bspw. durch kooperative Lernsituationen.

Für die Förderung in **Deutsch als Zweitsprache** ist ein auf die sprachlichen Formen fokussierter Unterricht, der in kommunikative Situationen eingebettet ist, zu bevorzugen.

Der Besuch von HSK-Kursen kann die Fähigkeiten in der Erstsprache fördern. Für einen signifikanten Effekt

auf Deutsch als Zweitsprache gibt es hingegen in der Schweiz keine Hinweise.

MITTELSTUFE

Mit zunehmender kognitiver Reifung der SchülerInnen nehmen Fördermassnahmen an Wichtigkeit zu, die metakognitive, selbstregulierende Prozesse voraussetzen. Gleichzeitig nimmt in der Regel der Bedarf an Förderung von Basisfertigkeiten ab, weil diese immer automatisierter und selbstverständlicher ablaufen. Dieser letzte Punkt gilt allerdings nicht für **literal schwache SchülerInnen**: Für sie kann das oben beschriebene Training in den Bereichen **Lese- und Schreibflüssigkeit** immer noch empfohlen werden.

Besonders hervorzuheben sind Trainings zu **Lese- und Schreibstrategien**. Diese Strategien ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Lese- und Schreibhandlungen aktiv und bewusst zu planen und zu steuern (ein konkretes Beispiel zur Vermittlung und Anwendung von Strategien findet sich in Abschnitt 7.3). Sie sind ab Mittelstufe zu empfehlen und sollen explizit vermittelt werden. Besonders die Technik des Modellierens (lautes Denken der Lehrperson bspw. während des Schreibens) ist sehr wirksam. In der Schweiz wird diese Technik zur (Schrift-)Sprachförderung noch kaum eingesetzt. Erforderlich sind dazu eine fundierte Schulung von Lehrpersonen und das Bereitstellen von Hilfsmaterialien (vorbereitete Powerpoint-Präsentationen, Videomaterial von einschlägigen Vermittlungssituationen etc.). Insbesondere für schwache LeserInnen existiert ein wirksames Programm («Wir sind Lesedetektive») zur Vermittlung von Lesestrategien. Noch zu wenig wird die Verschränkung von Lesen und Schreiben im Unterricht vollzogen. Hier wären, wie in Abschnitt 7.3 dargestellt, sehr fruchtbare didaktische Arrangements möglich.

Für die Förderung der **Lese- und Schreibmotivationen** nimmt die Situierung von Aufträgen eine immer wichtigere Stellung ein. Besonders das Bewusstsein für die Lernfunktion von Lesen und Schreiben soll in der Mittelstufe gestärkt werden. Dies ist bspw. durch den bewussten **Einsatz des Lesens und Schreibens beim Fachlernen** zu erreichen. Stärker soll auch die Fähigkeit zur Selbstregulation fokussiert werden, weil die eigentätige Steuerung eines Prozesses ein wichtiges motivationspsychologisches Element ist.

Kooperative Lernformen (inklusive *Peer-Feedback*) sind für verschiedene sprachliche Bereiche wirksam und für die Mittelstufe sehr zu empfehlen.

Der didaktisch eingebettete Einsatz des **Computers** für den Schreibunterricht ist ab der Mittelstufe zu empfehlen.

Für die Förderung in **Deutsch als Zweitsprache** ist ein auf die sprachlichen Formen fokussierter Unterricht, der in kommunikative Situationen eingebettet ist, zu bevorzugen.

SEKUNDARSTUFE I

Auch auf der Sekundarstufe I ist, analog zur Mittelstufe, für schwache SchülerInnen ein Lese- oder Schreibtraining noch angezeigt.

Noch wichtiger als auf der Mittelstufe ist es, bei der Sprachförderung die Selbstregulation, Selbstbeurteilung und Metakognition einzubeziehen. Weiterhin sind **kooperative Settings** zu empfehlen. Die **Situierung** von Lernanlässen wird wichtiger, weil die SchülerInnen sich in diesem Alter dem Übergang von der Schule in die Berufswelt nähern. Dementsprechend soll die Sprachförderung einen immer deutlicheren Bezug zum Ausserschulischen und Beruflichen erhalten.

Für die Förderung in **Deutsch als Zweitsprache** ist ein auf die sprachlichen Formen fokussierter Unterricht, der in kommunikative Situationen eingebettet ist, zu bevorzugen.

SEKUNDARSTUFE II

In der Sekundarstufe II ist der berufliche Bezug der Sprachförderung besonders wichtig. Allerdings liegen hier kaum Forschungsergebnisse vor. Die folgenden Empfehlungen stützen sich deshalb nicht auf objektive Daten, sondern auf subjektive Einschätzungen der Akteure im Feld der Berufsschulen.

Grundsätzlich sollte der reine Sprachunterricht in den Hintergrund treten und vermehrt in **fachlich-berufliche Zusammenhänge** gestellt werden. Das erfordert allerdings hohe Sprachförderkompetenzen seitens der Förderkräfte. Solche Arrangements fördern einerseits sprachliche Fähigkeiten in den wirklich relevanten Bereichen und sprechen andererseits die Motivation der Lernenden an. Sie sind **im Berufsfeld situiert** und werden deshalb als authentisch empfunden.

Allerdings sind sie insofern anforderungsreich, als sie sich aus der Kooperation der beteiligten Akteure ergeben sollten (Lehrkräfte in den Berufsschulen sowie AusbilderInnen in den Betrieben). Weil diese Koordination wichtig, aber aufwändig ist, sollte die Funktion von Sprachförderbeauftragten geschaffen werden, welche diese Koordinationstätigkeit übernehmen.

7.2 PRIORITÄRE EMPFEHLUNGEN UND INDIKATOREN GUTER SPRACHFÖRDERUNG

In der obigen Zusammenstellung werden Fördermassnahmen für verschiedene Stufen und Teilgruppen von SchülerInnen empfohlen. In diesem Abschnitt leiten wir aus denjenigen Massnahmen, die besonders wirksam und aus sprachdidaktischer Sicht prioritär eingesetzt werden müssten, Indikatoren für gute Sprachförderung ab.

Vor jeder Einzelmassnahme möchten wir auf die zentrale Bedeutung hinweisen, die der **Schulentwicklung** in diesem Zusammenhang zukommt. Einzelmassnahmen verfehlen ihre nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht Bestandteil einer systematischen sprachlichen Bildung und Förderung sind. Eine solche systematische Sprachbildung und -förderung ist Teil der Schulentwicklung, die von der Schulleitung aktiv unterstützt und von einer Projektgruppe getragen werden muss. Aus diesem Grund empfehlen wir nachdrücklich, Sprachförderung in die Schulentwicklung aufzunehmen, um auf diese Weise sicherzustellen, dass sich Schulteams auf ein gemeinsames Konzept der Sprachförderung einigen. Als **Indikatoren** für ein solches im Schulprogramm verankertes Förderkonzept können die Benennung einer Projektgruppe mit entsprechenden Ressourcen, die Beschaffung von Diagnose- und Fördermaterial sowie der Besuch von Weiterbildungs-massnahmen oder die Ausweisung weiterer Unterstützungsmassnahmen gelten.

Für die gezielte Sprachförderung ist es unabdingbar, dass Lehrpersonen über gute **diagnostische Fähigkeiten** verfügen und von praxistauglichen Diagnoseinstrumenten unterstützt werden. Für DaZ liegen im Kanton Zürich seit kurzem solche Instrumente vor

(Bayer & Moser, 2013). Im Regelunterricht sind verschiedene Instrumente für die Einschätzung des Leseverstehens im Gebrauch: Für die Basisfertigkeiten im Lesen in der Primarschule etwa ELFE (Lenhard & Schneider, 2006) oder für die Oberstufe SLS (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005). Auch zum Lesestrategiewissen in der Oberstufe existiert mit Schlagmüller & Schneider (2007) ein standardisiertes Verfahren. Für das Schreiben von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache liegen neben den Einschätzungsrastern in «Sprachgewandt» (Lindauer et al., 2013) mit den FörMig-Instrumenten «Tulpenbeet» und «Bumerang» ebenfalls zwei Diagnoseinstrumente vor (Gantefort & Roth, 2008; 2010; Dirim & Döll 2009). Gerade auch für den Frühbereich sind diagnostische Fähigkeiten der Betreuungspersonen wichtig. Allerdings sind die Ausbildungsressourcen in den einschlägigen Berufsgruppen eher eingeschränkt. Aus diesem Grund regen wir an, speziell geschulte Sprachförderkräfte mit dem Aufbau von Qualitätszirkeln in Einrichtungen wie Kitas oder Spielgruppen zu betrauen.

Mit hoher Priorität empfehlen wir die **Förderung der Basisfertigkeiten im Lesen und Schreiben**, die vor allem in den unteren Jahrgängen wirksam ist. Von Flüssigkeitstrainings im Lesen und Schreiben können schwache SchülerInnen bis in die oberen Stufen profitieren. Das gilt insbesondere für die Sekundarstufen B und C. Gute Fördermassnahmen für Basisfertigkeiten sollen über einen begrenzten Zeitraum regelmässig und in kurzen Sequenzen eingesetzt werden. Sie sollen zunehmend anspruchsvoller sein und klare Kriterien für den Übergang in eine höhere Stufe enthalten, damit die SchülerInnen ihren eigenen Fortschritt selber überwachen und nachvollziehen können.

Ähnlich hoch ist die Vermittlung von **Strategien für das Lesen und Schreiben** zu priorisieren. Sie kann ab der Mittelstufe einsetzen und soll bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit gepflegt werden. Die Vermittlung von Strategien soll sich auf die in dieser Expertise genannten, empirisch fundierten Konzepte beziehen, wobei der Modellierung von Strategien durch die Lehrperson besonderes Gewicht zukommen sollte. Lehrpersonen müssen für den Einsatz von Strategietrainings intensiv weitergebildet und mit Hilfsmaterialien unterstützt werden.

Die **Situierung** im Unterricht ist ein Prinzip, das mit zunehmendem Schulalter wichtiger wird. Die Einbindung der Aufträge im Bereich Sprache in den Fachunterricht ist besonders wichtig, weil dort der konkrete Nutzen besonders deutlich erfahrbar ist: Sprachliches Können hilft beim Lernen. Da eine der Grundfunktionen der Schule darin besteht, Lernen zu ermöglichen, kann die Einbindung des Sprachlernens in das Sachlernen als genuin authentische Situation der Schule gelten (Furger & Schneider, 2011). Hilfreich könnte in diesem Bereich eine Sammlung von musterhaften Lernaufträgen sein, die guter Praxis entsprechen. Diese Aufträge umfassen neben situierten Aufgabenstellungen und Materialien auch konkrete Hinweise auf die (formative und gegebenenfalls summative) Beurteilung. Die einzelnen Elemente der Aufträge sind zudem explizit didaktisch begründet. Auf dem Hintergrund dieser Informationen ist es für Teams von Lehrpersonen möglich, ihre Sprachförderpraxis weiterzuentwickeln.

Zur Situierung der Sprachförderung gehören im weiteren Sinn auch die digitalen Medien. Sie sind in der Alltagswelt die üblichen Recherche- und Schreibwerkzeuge und sollten als solche auch didaktisch gezielt für die Sprachförderung (z. B. die Schreibförderung) genutzt werden.

Im Frühbereich und im Kindergarten ist das situierte Lernen der Normalfall. Hier lohnt es sich, besonders auf die Qualität der alltagssprachlichen Interaktionen zwischen Betreuungs- bzw. Lehrpersonen und den Kindern zu achten (z. B. Reformulierungen, Erweiterungen, generell das längere gemeinsame Nachdenken über ein Thema). Aber auch inszenierte Elemente wie das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches haben sich als wirksam erwiesen. Im Kindergarten ist überdies auch das gezielte Training von phonologischer Bewusstheit möglich und wirksam. Situierung im Frühbereich kann auch heissen, dass die alltagssprachlichen Interaktionen par excellence, nämlich die Interaktionen innerhalb der Familie, durch Elternarbeit in Richtung der eben genannten Aspekte verändert werden.

Kooperative Lernformen erhöhen die Eigentätigkeit der Lernenden und ermöglichen das Kennenlernen von anderen Standpunkten, was für die Aneignung von bildungssprachlichen Kompetenzen wichtig sein kann.

Kooperatives Lernen kann bereits im Kindergarten bzw. in der Grund- und Basisstufe einsetzen und verschiedene Konstellationen umfassen:

Kind – Lehrperson: im Kindergarten bspw. beim Diktieren von Texten, in der Unterstufe bspw. beim Leseflüssigkeitstraining.

Kind – Kind: im Kindergarten bspw. im Schreibbüro, wo ein älteres Kind stellvertretend für ein jüngeres literale Handlungen vornimmt; in der Unterstufe beim gemeinsamen Generieren von Ideen für einen Text, in der Mittel- und Oberstufe in der Form von anspruchsvolleren Schreibaufträgen, die eine wechselseitige Steuerung zwischen zwei Akteuren erfordern.

Mehrere Kinder gemeinsam: ab der Mittelstufe bspw. in komplexen Aufträgen, die mehrstufig sind und die verschiedensten schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungen eines Teams von SchülerInnen erfordern.

Die Wirksamkeit kooperativer Lernformen ist sowohl auf der Primarstufe (Slavin et al. 2009, S. 63) als auch auf der Sekundarstufe I (Slavin et. al., 2008, S. 309) meta-analytisch gut belegt.

Generell wirksam sind didaktisch motivierte Massnahmen, die im Unterricht spürbar bei den SchülerInnen ankommen. Slavin et al. (2009, S. 63) kommen in ihren Metaanalysen zu folgendem Schluss:

«[...] what matters for student achievement are approaches that fundamentally change what teachers and students do together every day. These programs are characterized by extensive professional development in classroom strategies intended to maximize students' participation and engagement, give them effective metacognitive strategies for comprehending text, and strengthen their phonic skills.»

Wenig wirksam sind demnach also Zugänge, die nicht didaktisch motiviert und durchdacht sind und wenig in den Unterricht eingreifen. Der Einsatz von ICT ohne didaktisches Konzept ist bspw. weitgehend wirkungslos (ibid.).

Zusammenfassend bedeutet das: Wir empfehlen ausdrücklich, Sprachförderung als Aufgabe der Schul-

entwicklung zu konzipieren und hier insbesondere Trainings für die Schulung der Basisfertigkeiten (Lese- und Schreibflüssigkeit), Massnahmen zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien, situiertes Lernen sowie kooperative Lernformen aufzunehmen. Diese Massnahmen erfordern eine ausreichende Weiterbildung der Lehrpersonen und Förderkräfte. Für den Frühbereich sind die Potenziale der alltäglichen Interaktionen ins Auge zu fassen, wobei die Sicherung der Förderqualität durch speziell ausgebildete Förderpersonen und Qualitätszirkel erfolgen sollte.

7.3 BEISPIELE WIRKSAMER SPRACHFÖRDERUNG

Um einige der in Abschnitt 7.2 aufgeführten Empfehlungen zu konkretisieren, werden in diesem Abschnitt zwei Beispiele von Sprachförderung eingehend vorgestellt und in den Kontext dieser Expertise eingebettet. Beide Beispiele weisen starke bis sehr starke Effekte aus. Beiden Fördermassnahmen ist gemeinsam, dass sie verschiedene Sprachdomänen gleichzeitig ansprechen (z. B. durch eine Verschränkung von Lesen und Schreiben).

CONCEPT-ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)

Das CORI-Programm wurde von einem Team um John Guthrie entwickelt, ist mehrfach evaluiert worden und gilt als eines der wirksamsten Programme der Leseförderung. Es zeichnet sich durch eine ausserordentliche Nähe zur Praxis bei gleichzeitig starker Theoriefundierung aus. Es handelt sich auch nicht einfach um ein Programm zur Leseförderung, denn es berücksichtigt vielfache **Handlungen in verschiedenen Sprachdomänen** und ist so in den **Sachunterricht** integriert. Zudem ist es partnerschaftlich angelegt und enthält zahlreiche Elemente des kooperativen Lernens.

Das Hauptziel von CORI ist die Verbesserung des *reading engagements*, einer Kombination von motivationalen, kognitiven und sozialen Komponenten (vgl. Abschnitt 2.4.1). Der Begriff «*concept*» im Titel des Programms bezieht sich auf die Überzeugung der Autoren, dass inhaltlich-konzeptuelle Ziele für SchülerInnen motivierender seien als kompetenzorientierte Ziele. Dies ist der tiefere Grund dafür, dass Lesefähigkeiten im Rah-

men der Sachfächer gefördert werden: Den SchülerInnen soll vermittelt werden, dass gute Lesefähigkeiten für das Lernen von Inhalten wichtig sind.

Fokussiert werden die Förderbereiche Lesemotivationen, Selbstwirksamkeit, Lesestrategien und Leseflüssigkeit. Wichtige Programmkomponenten sind interessante Texte, Wahlmöglichkeit, Setzen von kurz- und längerfristigen Lesezielen, explizite Strategievermittlung, kooperatives Arbeiten beim Lesen sowie längere thematische Unterrichtseinheiten. Diese Elemente zielen auf die Förderung der Motivation (Selbststeuerung) und der kognitiven Fähigkeiten (Strategievermittlung, Leseflüssigkeitstraining). Dieses Vorgehen vereint also eine Kombination von verschiedenen Ansätzen und erhöht dadurch die ökologische Validität des Programms.²⁴

Eingebettet ist die Förderung im folgenden Beispiel (für Unterricht ab der dritten Primarklasse) in eine zwölf Wochen dauernde Unterrichtseinheit zum Thema «Überleben auf Land und im Wasser». Eine der Phasen (6 Wochen) in dieser Unterrichtseinheit ist den Vögeln gewidmet.

An **Strategiewissen** (Guthrie, 2004, S. 13 ff.) wird bspw. explizit vermittelt, dass Vorwissen über Vögel aktiviert werden kann und dass daraus Fragen an das Themengebiet formuliert werden können. Dadurch wird ein Bezug zur Person der Lernenden hergestellt, der motivationsfördernd ist. Auf dem Hintergrund dieser persönlichen Fragen werden anschliessend Recherche-techniken vermittelt und angewandt. Schliesslich werden Texte zu den Fragen identifiziert und (teilweise) gelesen. Dazu wird eine der wichtigsten Strategien vermittelt und am konkreten Material extensiv geübt: das Zusammenfassen. In dieser Phase arbeiten die SchülerInnen oft in Teams, um zu besprechen, welches die Schlüsselwörter und zentralen Aussagen eines Textabschnitts sind. Von vornherein sind dabei Anforderungsniveaus für bessere und schwächere LeserInnen festgelegt, auf jene können Lehrpersonen zurückgreifen. In den sechs Wochen dieser Phase lesen Kinder laut Guthrie (2004, S. 10) zehn Bücher vollstän-

dig (je nach Anforderungsniveau bspw. mit viel oder wenig Bildmaterial), weitere zehn Bücher teilweise und dazu noch verschiedene andere Texte. Das Ziel ist, dass die SchülerInnen die eigenen Fragen auf dem Hintergrund dieses Vorgehens beantworten können. Die Essenz ihrer Beschäftigung mit diesen Fragen und Antworten lernen sie grafisch geeignet darzustellen und zu präsentieren. Diese Präsentationen bringen nochmals viele metakognitive Prozesse in Gang, weil die SchülerInnen(gruppen) sich klar darüber werden müssen, welche Informationen wirklich zentral sind und wie sie bspw. in Posterform umzugliessen sind.

Zentral ist, dass Lesestrategien hier nicht an fiktiven Beispielen thematisiert, sondern an Fragen und Texten eingeführt und geübt werden, die für das schulische Sachlernen zentral sind. In diesem Sinne handelt es sich um eine stark ausgeprägte Form der **Situierung**. Dies ist eine wichtige Komponente der **Motivationsförderung**. Die zahlreichen Momente, in denen die SchülerInnen selber wählen können (Fragestellung, Texte, Darstellungsweisen) sind zusätzliche Elemente, die die Motivation unterstützen. Zur Motivationsförderung kann auch die Auswahl verschieden anspruchsvoller Texte für stärkere und schwächere LeserInnen gezählt werden. Zudem bietet das Fach «Biologie» grundsätzlich viele Gelegenheiten zur konkreten Anschauung und Erfahrungsbereicherung in der Lebenswelt der Kinder. So finden zu verschiedenen Zeitpunkten kleine Exkursionen statt, in denen Vögel und ihr Lebensbereich beobachtet werden können.

Die Durchführung solcher Unterrichtseinheiten ist für Lehrpersonen sehr anspruchsvoll: Sie müssen Texte verschiedenen Schwierigkeitsgrades bereitstellen, fähig sein, Strategien angemessen zu vermitteln, den Leseunterricht mit dem Naturwissenschaftsunterricht verbinden, auf die motivationale Steuerung achten u. v. m.. Deshalb sind im CORI-Programm ausführliche Weiterbildungsveranstaltungen und -materialien (Handbuch, Videobeispiele für Strategievermittlung u. a.) enthalten. In vielen Untersuchungen hat sich das CORI-Programm als hoch wirksam erwiesen, wobei die Effekttärken in der fünften Klasse deutlich höher liegen als in der dritten Klasse. Zurückzuführen ist dieses Resultat wahrscheinlich auf die stärkeren metakognitiven Fähigkeiten von älteren SchülerInnen, die bei der Anwendung von Strategien eine wichtige Rolle spielen.

24 Programme, die hauptsächlich auf eine einzige Intervention abzielen, entsprechen nicht der Schulrealität, denn Unterricht kann nie aus einer isolierten Fördermassnahme bestehen.

MYMOMENT

myMoment (www.mymoment.ch) ist eine interaktive Plattform für Schüler und Schülerinnen (erste bis fünfte Klasse), auf der sie das Schreiben und Publizieren im Internet üben und Texte von Gleichaltrigen lesen, hören, kommentieren und fortführen können.²⁵ Die Internetplattform ist zum Lesen öffentlich zugänglich. Die Leserinnen und Leser sind hauptsächlich die selber schreibenden Kinder und ihre Lehrpersonen, die bei *myMoment* angemeldet sind. Die Texte können von den eingeloggten Leserinnen und Lesern bewertet werden (s. dazu unten die Vergabe von Sternen). Dies führt dazu, dass viele Schreiberinnen und Schreiber tendenziell solche Texte verfassen, die für ihre *Peers* attraktiv sein sollen. Die Texte sind thematisch auf Kinder ausgerichtet und weisen Merkmale informeller Sprache auf (vgl. Furger & Schneider, 2011, S. 8). Dies unterscheidet diese Schreibsituation grundsätzlich von typisch schulischem Schreiben, das hauptsächlich an die Lehrperson gerichtet bzw. in tendenziell formellen Domänen angesiedelt ist.

Texte verfassen können nur PrimarschülerInnen angemeldeter Klassen. Hierzu bedarf es eines Log-ins, bestehend aus Pseudonym und Passwort, das die Kinder erhalten, wenn ihre Lehrperson sich für die schreib- und mediendidaktische *myMoment*-Weiterbildung verpflichtet. Diese Weiterbildung umfasst drei Halbtage und eine Begleitung während der Arbeit mit *myMoment* (Schreibateliers online über ein Webinar/WebSeminar). Indem eine geschulte Lehrperson sich verantwortlich für den Unterricht mit der Plattform und für die Texte ihrer SchülerInnen zeigt, soll dafür gesorgt werden, dass die Kinder im Web einen geschützten Raum bekommen, in dem sie üben und schriftlich mit *Peers* interagieren können.

Als Basis stellt die Lehrperson im Unterricht zwischen- durch konkrete Schreibaufträge, darüber hinaus ist es aber prinzipiell den Kindern überlassen, darüber zu entscheiden, wann, wie oft und worüber sie in welcher

Ausführlichkeit auf *myMoment* schreiben und/oder lesen wollen. Auf diese Weise sind sie ihrem Können und ihren Interessen entsprechend literal tätig.

Diese Form von Situierung ist nur locker an das unterrichtliche Geschehen gebunden und orientiert sich stark an den lebensweltlichen Interessen und Kommunikationsgepflogenheiten der Kinder.

Mithilfe eines 2009 installierten Text-to-Speech-Tools (TTS) auf *myMoment* können die User und Userinnen sich Texte auch vorlesen lassen. Dieses Tool unterstützt die schwachen LeserInnen, aber die Mehrheit der Kinder nutzt es ausgiebig. Kinder gewinnen über die Computerstimme, die das Geschriebene lautgetreu vorliest, Einblicke in ihre orthografischen Fehler (wenn diese nicht lautgetreu sind). In der Tat versuchen manche Kinder, Fehlschreibungen zu finden, die trotzdem zu korrektem Vorlesen führen. Diese Kinder beschäftigen sich also vertieft mit dem Laut-Buchstaben-Verhältnis der deutschen Orthografie.

Wollen Kinder einen Text schreiben, loggen sie sich zuerst mit ihrem Pseudonym und ihrem Passwort ein. Ihre Texte können sie nach eigenem Gutdünken formatieren: Es steht ihnen also frei, Schrift, Schriftart und -grösse zu variieren, ebenso wählen sie die Farben für Schrift und Hintergrund selber. Texte können erst gespeichert und online gestellt werden, nachdem die Kinder eine Texttribrik²⁶ ausgewählt und einen Titel gesetzt haben.

Es ist den Schreibern und Schreiberinnen selber überlassen, bei jedem einzelnen ihrer Texte darüber zu entscheiden, ob er von anderen fortgeführt, kommentiert oder mit (positiv bewertenden) Sternen bewertet werden darf.

Alle Lesenden haben die Möglichkeit, einen unpassend erscheinenden Text vorübergehend zu sperren. Auf Klick erscheint eine Maske, mit deren Hilfe man einen Text als unpassend oder beleidigend und nicht der Netiquette von *myMoment* entsprechend blockieren kann. Die verantwortliche Lehrperson erhält daraufhin eine E-Mail mit dem Betreff «Missbrauch gemeldet». Sie hat dann (üblicherweise gemeinsam mit dem be-

25 Die Plattform wurde 2005 vom Institut Weiterbildung und Beratung, PH der FHNW, konzipiert. Seither wird sie laufend weiterentwickelt. Sie ist verschiedentlich evaluiert und beschrieben worden (Wiesner & Gnach, 2006; Wiesner, 2006; Gnach, Wiesner, Bertschi-Kaufmann & Perrin, 2007; Furger & H. Schneider, 2011; H. Schneider, Wiesner, Lindauer & Furger, 2012).

26 Als Texttribriken wurden ursprünglich tendenziell erzählende Genres gewählt: Minigeschichten, Fantasy u. a. Gegenwärtig werden diese Genres überarbeitet.

treffenden Kind) darüber zu entscheiden, ob der betreffende Text eines oder einer ihrer SchülerInnen zu Recht von der Plattform verbannt wurde oder ob er als unbedenklich einzustufen ist, wonach sie ihn wieder online stellen kann. Auch unter den Kindern können Rückmeldungen gegeben werden. Sie verdeutlichen den Kindern, dass andere an ihren Texten interessiert sind, dass es unterschiedliche Meinungen zu Texten gibt und dass Leser und Leserinnen aus einer von der Autorensseite abweichenden Perspektive auf Texte reagieren. Schreiben offenbart sich ihnen damit in kooperativen Settings als kontextuell gebundenes, kommunikatives und soziales Handeln. Auch in einem weiteren Punkt ist myMoment in bestimmter Weise kooperativ: myMoment soll zwar zum Schreiben anregen, ist aber ebenso eine Leseplattform. Kinder orientieren sich mit ihren Texten teilweise an Texten, die sie auf myMoment gelesen haben. So werden sie vertraut mit verschiedenen Textmustern ihrer Peers und erweitern ihr Repertoire.

In einer Interventionsstudie konnten Schneider, Wiesner, Lindauer & Furger (2012) zeigen, dass erzählende Texte von Kindern der myMoment-Gruppe hochsignifikant mehr Merkmale aufweisen, die sie spannender und interessanter machen sollen ($d=0.79$), als diejenigen der Kontrollgruppe. Interessanterweise entwickeln sich die Kinder der myMoment-Gruppe auch hochsignifikant besser in der Orthografie als die Kinder der Kontrollgruppe ($d=0.413$).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass myMoment einige der o. g. Empfehlungen implementiert hat: (lebensweltliche) Situierung, Förderung der Basisfertigkeiten (TTS-Tool) und kooperative Elemente.

GLOSSAR

A

Additive (auch explizite) Sprachförderung [Sprachförderung] Sprachförderung, die zusätzlich zum Regelunterricht bzw. im Elementarbereich ausserhalb der regulären Betreuung angeboten wird.

Akkuratheit [Lese- und Schreibdidaktik] (engl. *accuracy*) Genauigkeit im Erlesen oder Schreiben von Wörtern. Akkuratheit ist Teil des Konstrukts → Leseflüssigkeit sowie → Schreibflüssigkeit.

Aktiver Wortschatz [Psycholinguistik] → Produktiver Wortschatz

Akustische Diskrimination [Hörakustik] Fähigkeit, ähnlich klingende Laute oder Tonhöhen-Verläufe voneinander unterscheiden zu können. Ist diese Hörfunktion beeinträchtigt, so kann dies zu Verarbeitungsstörungen führen, die auditive Wahrnehmungsstörungen zur Folge haben können.

Akustische Sinnesmodalität [Hörakustik] Schallwellen, die über das Ohr wahrgenommen werden (hören).

alphabet task [Testtheorie] Aufgabentyp, der unterschiedlich umgesetzt wird. Zumeist müssen die Buchstaben des Alphabets korrekt und innerhalb einer bestimmten Zeit reproduziert werden, um Buchstabenkenntnisse zu testen.

Alphabetische Strategie [Schriftspracherwerb] Basale phonografische Lesestrategie, bei der die einzelnen Grapheme (Buchstaben) zu einem Wort zusammengesetzt werden und so die Bedeutung des Wortes ermittelt wird. Die alphabetische Strategie meint die Phase des Schriftspracherwerbs, in der die Lernenden – zunächst orientiert an der Lautsprache – erste Grapheme lesen und verschriften. Hierbei verfügen sie noch nicht über orthografisches Regelwissen.

Analyse [z. B. Leseforschung] Systematische Untersuchung, bei der das untersuchte Objekt oder Subjekt in seine Bestandteile (Elemente) zerlegt wird und diese anschliessend geordnet, untersucht und ausgewertet werden. Auch das Zerlegen von sprachlichen Einheiten in seine Teile, z. B. ein Wort in seine Laute. Gegenbegriff zu Analyse ist → Synthese.

Arbeitsgedächtnis [Psychologie] Teil des menschlichen Erinnerungsvermögens, der zuständig ist für die vorübergehende Speicherung von Informationen und deren Manipulation. Es wird z. B. benötigt, um einen Satz inhaltlich zu verstehen. Hierfür benötigt man Erinnerungsvermögen an den Anfang des Satzes, wenn man bereits am Ende angelangt ist. Das Arbeitsgedächtnis hat eine geringe Kapazität.

Assoziatives Schreiben [Schreibdidaktik] Vorgang des Schreibens, bei dem die Ideenproduktion und das Hervorbringen von Sprache im Fokus liegen. Dabei findet keine vorgreifende konzeptionelle Planung statt (Bereiter, 1980).

Auditive Konzentrationsspanne [Psychologie] Zeitspanne, die angibt, wie viele gehörte Informationen man konzentriert und verstehend seriell verarbeiten kann.

Aufnahmeklasse [Unterrichtspraxis] Klassenstufe oder konkrete Klasse, in welche ein Kind eingruppiert wird.

Automatisierung [Psychologie, Lese- und Schreibdidaktik] (engl. *automaticity*) Bezeichnet den Prozess und das Resultat eines Lernprozesses, bei dem Aktivitäten so routiniert werden, dass nur noch geringe kognitive Ressourcen benötigt werden.

Automatisiertes Lesen verlangt z. B. nur noch wenig Aufmerksamkeit für das Erschliessen der Wörter, wodurch genügend Kapazitäten für die Bedeutungserschließung bleiben. Automatisierung ist Teil des Konstrukts → Leseflüssigkeit.

Automatisiertes Schreiben verlangt z. B. nur noch wenig Aufmerksamkeit für das Verschriften der Wörter, wodurch genügend Kapazitäten für das Planen, das Strukturieren des Textes u. a. bleiben. Automatisierung ist Teil des Konstrukts → Schreibflüssigkeit.

B

Bedeutungsfokussierung [(Zweit-)Sprachdidaktik] (engl. *focus on meaning*) Prinzip der Zweitsprachdidaktik, wonach hauptsächlich der kommunikative Gehalt und die Bedeutung sprachlicher Äusserungen im Vordergrund stehen. Das Lernen von Strukturen soll sich, ähnlich wie im ungesteuerten Erwerb, beiläufig ergeben. Gegenposition ist die sog. → Formfokussierung.

Bildimpuls [Testtheorie, Didaktik] Vorgabe eines Bildes, um thematisch fixierte sprachliche Reaktionen auszulösen. Wird bei unterschiedlichen Sprachfeststellungsverfahren und Unterrichtsmethoden eingesetzt.

Bilinguale Transitionsmodelle [Zweitsprachdidaktik, Sprachförderung, Unterrichtspraxis] Verfahren zur Förderung der Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache. Dabei lernen Kinder aus sprachlichen Minoritäten zunächst in den meisten oder allen Schulfächern in ihrer Erstsprache und erhalten parallel dazu intensive Förderkurse in der Zweitsprache. Sobald sie sich die neue Sprache ausreichend angeeignet haben, wechselt die Schulsprache zur Standardvarietät bzw. Zweitsprache.

Bilinguale Zwei-Weg-Programme [Zweitsprachdidaktik, Sprachförderung] Bilingualer Unterricht in beiden Sprachen, bei dem sich Fachinhalte und Sprache gegenseitig fördern (sollen).

Binnendifferenzierung [Unterrichtspraxis] Bezeichnet die individuelle Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe. Ziel der Binnendifferenzierung ist nicht grösstmögliche Auflösung von Heterogenität, sondern der produktive Umgang mit ihr.

Burst [Schreibforschung] (engl.) Spezifischer Aspekt des Schreibvorgangs, bei dem in zusammenhängenden Sequenzen drei bis sechs Wörter zügig hintereinander geschrieben werden, darauf folgend eine Pause von ca. zwei Sek., bis ein neuer Burst einsetzt.

C

cognitively challenging analytic talk [Sprachförderung] (engl.) Bildungssprachliches Gespräch mit argumentativen Anteilen, das kognitiv herausfordernd und analytisch strukturiert ist.

D

Dekodieren [Psycholinguistik, Leseforschung] Verarbeitung, Entschlüsselung von Graphemen (Buchstaben und Ziffern) zu bedeutungstragenden Einheiten (Lexemen) durch die Zuordnung entsprechender (konventionalisierter) Bedeutungen. Ergänzend ist das Rekodieren zu nennen, der Vorgang der Herstellung von Laut-Buchstaben-Beziehungen.

Dekodiergeschwindigkeit [Psycholinguistik] Geschwindigkeit, in der schriftliche Zeichen (Buchstaben, Ziffern) in bedeutungstragende Einheiten übersetzt werden können.

Dekodierkenntnis [Psycholinguistik] Wissen darüber, wie vom Zeichen auf die bedeutungstragende Einheit geschlossen werden kann.

Dekontextualisierte Information [Psycholinguistik] Eine Information, die ohne Zusammenhang gegeben wird. Der Satz «Es geht ihr schlecht» ist z. B. schwieriger zu verstehen, als wenn die Information in einen Kontext eingebettet ist («Laura hatte einen Unfall. Es geht ihr schlecht.»).

Dialogisches Lesen [Sprachförderung] Bezeichnung für eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material (z. B. Fotos, Kataloge). An erster Stelle steht das Gespräch über das Buch, wobei der Inhalt eine eher untergeordnete Rolle spielt. Wichtig ist, dass das Kind – nicht der oder die Erwachsene – zum Erzählenden der Handlung wird.

Diglossie [Linguistik] Besondere Form der Zweisprachigkeit, die sich auf eine ganze Gesellschaft bezieht, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei eng verwandten Sprachvarietäten gibt, wobei typischerweise die eine Varietät als hohe, die andere als niedrige aufgefasst wird. Insbesondere wird so die Koexistenz von Dialekt (mündlich) und Standardsprache (schriftlich) bezeichnet. Jeder Sprecher einer solchen Gemeinschaft verfügt über die gleichen zwei (selten auch mehr) Varietäten (bzw. Sprachen). In der Deutschschweiz z. B. werden die vielen lokalen Dialekte und die deutsche Standardsprache bzw. das Schweizer Hochdeutsch nicht als Dialekt-Standard-Kontinuum verwendet, sondern man trennt die beiden Sprachvarietäten und wechselt je nach Situation von der einen in die andere.

Dyslexie-Risiko [Schriftspracherwerb] Gefahr, Lese-Schreib-Probleme zu entwickeln, d. h. Probleme mit dem Lesen und Verstehen sowie Verschriften von Wörtern oder Texten bei normalem Seh- und Hörvermögen zu haben.

E

Effektstärke [Testtheorie] Gibt an, wie stark ein gemessener Unterschied (bspw. zwischen einem Prä- und einem Post-test) ist (→ Signifikanter Unterschied). Das Mass der Effektstärke ist standardisiert und deshalb über verschiedene Untersuchungen hinweg vergleichbar. Effektstärke:

gering bis $d = 0.3$

mittel bis $d = 0.5$

hoch ab $d = 0.7$

engaged reading [Lesedidaktik] (engl.) Theoretisch modelliertes Konzept des Lesens, das kognitive, motivationale und kommunikativ-interaktionale Komponenten umfasst. Lesende sollen bewusst lesen, es als positiv und gewinnbringend bewerten und sich als kompetente Leser und Leserinnen sehen.

Enkodierung [Psycholinguistik] Prozess der Verschlüsselung, bei der eine Nachricht auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (phonetisch, phonologisch, grammatisch, semantisch) durch einen Sprecher oder eine Schreiberin realisiert wird.

Epistemisches Schreiben [Schreibdidaktik] Schreibstrategie, bei der gedankliche Konzepte gebildet und neue Zusammenhänge hergestellt werden. Das Schreiben wird so zu einem integralen Bestandteil des Denkens (Bereiter, 1980).

Erwartungs-Wert-Modell [Psychologie] Psychologisches Modell, das die Motivation, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, durch die subjektive Erwartung, mit dem Verhalten eine bestimmte Konsequenz herbeizuführen, und den subjektiven oder objektiven Wert der Verhaltenskonsequenz erklärt.

Erzählimpuls [Unterrichtspraxis] Interner oder externer Anlass, über ein Ereignis mündlich oder schriftlich zu erzählen.

Exekutive Funktion [Psychologie, Schreibdidaktik] Mentale Funktionen, mit denen Menschen ihr Verhalten unter Berücksichtigung der Bedingungen ihrer Umwelt steuern: das Setzen von Zielen, Planung, Entscheidung für Prioritäten, Impulskontrolle, emotionale Regulation, Aufmerksamkeitssteuerung, zielgerichtetes Initiieren und Sequenzieren von Handlungen, motorische Steuerung, Beobachtung der Handlungsergebnisse und Selbstkorrektur.

Explizites Lernen [Pädagogik, Psychologie] Bezeichnet den Erwerb verbalisierbaren regelbasierten Wissens, das sich u. a. darin zeigt, dass die Lernenden die vermittelten Regeln nennen, begründen etc. können.

Explizite Vermittlung [Pädagogik] Die Gedankengänge, die für die Ausführung einer Prozedur oder Regel wichtig sind, werden von der Lehrperson oder auch von Mitschülern laut verbalisiert. Zudem wird nötiges Hintergrundwissen zur Prozedur oder Regel vermittelt, der Nutzen der Prozedur oder Regel expliziert usw.

Extrinsische Motivation [Psychologie] Umfasst Handlungsantriebe, die sich nicht aus der Aktivität oder der Person selbst heraus ergeben, sondern durch äussere Einflüsse motiviert werden, bspw. Vermeidung negativer Konsequenzen.

F

Fähigkeit [Psychologie] Potenzial, eine beliebige Menge von → Fertigkeiten zur Erreichung eines komplexen Ziels einsetzen zu können. Fähigkeit: das Imstandesein, In-der-Lage-Sein, das Befähigtsein zu etwas; Vermögen, etwas zu tun.

Fertigkeit [Psychologie] Zweckgebundene und endzustandsorientierte Ablaufsequenz von mehreren erlernten Einzelaktionen. Beispiel: Klavier spielen, flüssig Buchstaben schreiben.

Förderdiagnostik [Testtheorie, Sprachdidaktik] Diagnostik, bei der die anschließende Förderung im Mittelpunkt steht und deswegen darauf geachtet wird, in welchen Bereichen und auf welche Weise Verbesserungen erreicht werden können.

Formfokussierung [Sprachdidaktik] (engl. *focus on form*) Hauptsächliche Fokussierung auf formalsprachliche Aspekte der Zweitsprache, im Unterschied zur → Bedeutungsfo-kussierung

Formatives Feedback [Didaktik] Begleitend-unter-stützte Form der Rückmeldung, im Gegensatz zum einmaligen, abschliessenden Feedback (= summatives Feedback).

Fragestrategie [Lesedidaktik] Strategie zum Textverstehen, bei der gezielt Fragen zum tieferen Verständnis an den Text gestellt werden. Beispiel: Was habe ich nicht verstanden? Was ist wichtig?

G

Ganzheitliches Konzept [Sprachdidaktik] Didaktisches Konzept, das auch im engeren Sinne irrelevante Bereiche berücksichtigt. So kann ein Trainingskonzept zur Sprachförderung sehr wirksam sein, aber den Leitlinien einer spielerischen oder musischen Ausrichtung einer Kindertagesstätte widersprechen.

Ganzheitliches Lehren [Didaktik] Aktivitäten, bei denen das pädagogische Personal alle Lernbereiche einbeziehen soll, bei der Sprachförderung z. B. auch Motorik oder Sozialkompetenz.

Ganzheitliches Lernen [Didaktik] Wird durch → ganzheitliches Lehren angestrebt.

Gesprächskompetenzmodell [Gesprächsforschung] Wissenschaftliches, logisch konsistentes Gedankengebäude, das die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Führen von Dialogen in einen Gesamtzusammenhang bringt.

Globale Kohärenzbildung [Textlinguistik] Das Herstellen eines Gesamtzusammenhangs innerhalb von Texten, der im Leseprozess zu erschliessen ist und zu einem mentalen Repräsentationsmodell führt. In dieses Gesamtkonstrukt sind die Einzelinformationen eingebunden.

Grafomotorik [Schriftspracherwerb] Die Fertigkeit, Buchstaben und Wörter (hand-)motorisch darzustellen. Ein Kind mit grafomotorischen Schwierigkeiten kann Schreibabläufe schlecht automatisieren, z. B. aufgrund ei-

ner ungünstigen Stifthaltung oder einer verspannten Sitz- und Schreibhaltung.

Graphem [Schriftlinguistik] Kleinste bedeutungsunterscheidende grafische Einheit eines Schriftsystems. Vgl. auch → Phonem.

Gratifikation [Psychologie] Belohnung (umgangssprachl.)

H

Habituelle Lesemotivation [Lesedidaktik] Zur Gewohnheit gewordene Gründe, warum jemand gerne und eigeninitiativ liest.

Hörfähigkeit [Hörakustik] Beschreibt die auditive Wahrnehmung, also den Vorgang des Hörens. Die Fähigkeit hierzu ist von physiologischen Voraussetzungen, insbesondere des Hörorgans, abhängig.

I

Immersion [Zweitsprachdidaktik, Sprachförderung] Bezeichnet ein didaktisches Konzept, bei dem eine Zweitsprache als Unterrichtssprache für die Vermittlung von Fachinhalten verwendet wird. Die Zielsprache ist also selbst das Medium der Instruktion. Die Lehrkräfte sind zweitsprachdidaktisch ausgebildet.

Individuelle Lernvoraussetzungen [Pädagogik] Bezeichnen das bislang Gelernte, wenn neue Lernprozesse einsetzen. Sie sind bei jedem Lernenden unterschiedlich ausgeprägt vorhanden. Hierzu zählt alles, was an Kenntnissen, Fertigkeiten, Begriffen, Einstellungen, Motiven, Denkmustern, Verhaltensstrategien und Verhaltensdispositionen bei Lernenden vorhanden ist oder sein soll, wenn der Unterricht zu einer bestimmten Thematik beginnt.

Institutionalisiertes Sprachförderprojekt [Sprachförderung] Anlass- oder projektbezogene Sprachförderung, die in eine institutionalisierte Form überführt oder direkt als solche initiiert werden kann. Hierdurch wird eine Kontinuität und stärkere Nachhaltigkeit der Sprachförderung angestrebt. Beispiel: In einer Kita wird jeden Vormittag für eine Stunde ein bestimmtes Programm zum Bilderbuchbetrachten durchgeführt.

Instruktionale Methode [Pädagogik] Verfahren, bei dem didaktische Ziele mit Hilfe definierter, teilweise standardisierter Instruktionen erreicht werden.

Integrierte Sprachförderung [Zweitsprachdidaktik, Sprachförderung] Bezeichnet die in den Tagesablauf einer Kita oder den regulären Unterricht integrierte Sprachförderung, im Unterschied zur → additiven Sprachförderung.

Intentionale Selektion [Psychologie, Testtheorie] Bewusst herbeigeführte Auswahl von Informationen.

Interimssprache [Zweitsprachdidaktik, Psycholinguistik] Bezeichnet die Sprache der Lernenden in einem Zustand zwischen rudimentären Kenntnissen und Beherrschung der zu erlernenden Sprache. Dabei bildet die Interimssprache ein eigenständiges System, das sich idealerweise beständig hin zur Standardsprache entwickelt.

Interrater-Reliabilität [Testtheorie] Bezeichnet die Übereinstimmung zwischen den Urteilen (Bewertungen) etwa zur Textqualität, die zwei Beurteiler (sog. Rater) unabhängig voneinander abgeben, wird auch als prozentuale Übereinstimmung mitgeteilt. Eine hohe Übereinstimmung ist wünschenswert, ansonsten sagen die Urteile wenig über das gemessene Produkt aus.

Interventionsstudie [Testtheorie] Geplante Massnahme, z. B. ein Sprachförderprogramm, die unter kontrollierten Bedingungen in einem Vorher-Nachher-Design durchgeführt wird. Hierbei wird durch eine Kontrollgruppe ein Referenzwert ermittelt.

Intrinsische Motivationsdimension [Psychologie] Umfasst Handlungsantriebe, die sich aus der Aktivität oder aus der Person selbst heraus ergeben, bspw. wenn das Lesen eines Buches als lohnend empfunden wird. Demgegenüber beziehen sich extrinsische Motivationsarten auf Situationen, bei denen Individuen sich an äusseren Handlungsantrieben orientieren (z. B. gute Schulnoten).

Involvement [Lesedidaktik] (engl.) Eintauchen des Lesers bzw. der Leserin in den Text, z. B. eine spannende Geschichte. Dieses Erleben kann nur stattfinden, wenn die Tätigkeit des Lesens keine Überforderung darstellt, so dass sich die LeserInnen völlig auf das Gelesene bzw. den Erzählfluss einlassen können.

Inzidentelles Lernen [Pädagogik] Lernen, das unbeabsichtigt und nebenbei passiert, auch als implizites Lernen bezeichnet, welches sich v. a. auf den Aspekt des unbewussten Regelwissen-Erwerbs bezieht.

K

Knowledge Crafting [Schreibdidaktik] (engl.) Schreibstrategie, bei der sich kompetente SchreiberInnen fiktive Rezipienten vorstellen und ihren Text aus Sicht der Rezipienten interpretieren. Diese Analyse fliesst in ihre Textproduktion mit ein.

Knowledge Structuring [Schreibdidaktik] (engl.) Schreibstrategie, die als Zwischenstufe zwischen *knowledge telling* und *knowledge transforming* angesiedelt ist. Sie umfasst eine zusätzliche Reflexionsschleife, die es erlaubt, bestimmte Teilaspekte detaillierter darzustellen.

Knowledge Telling [Schreibdidaktik] (engl.) Schreibstrategie, bei der Inhalte assoziativ formuliert und aufgeschrieben werden. Eine Revision und Überarbeitung finden nicht statt. Diese Schreibstrategie wird überwiegend von SchreibanfängerInnen angewendet, jedoch auch von Schreibexperten bei bekannten und vertrauten Inhalten oder Formaten.

Knowledge Transforming [Schreibdidaktik] (engl.) Schreibstrategie, bei der komplexe Schreibaufträge durch Neustrukturierung des eigenen Wissens bearbeitet werden, Formulierungen und Inhalte werden an die Anforderungen des Schreibziels, die Erwartungen der LeserInnen und Textsorte angepasst. Diese Strategie wird nur von kompetenten SchreiberInnen angewandt.

Kognitive Strategie [Psychologie] Lernstrategie, die sich auf das *Wie* des Lernens bezieht, nicht auf das *Was*.

Kohärenz [Textlinguistik] Inhaltlicher Zusammenhang eines Textes, der durch sprachliche Mittel der Morphologie, Syntax und Semantik hergestellt wird, vgl. auch → globale Kohärenzbildung.

Kombinierte Strategieprogramme [Lesedidaktik, Schreibdidaktik] Komplexe Programme zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien, die nicht nur aus den tatsächlichen Strategien bestehen, sondern z. B. auch noch motivationale Bausteine oder Trainings zur Steigerung der Lese- oder Schreibflüssigkeit enthalten.

Kommunikatives Schreiben [Schreibdidaktik] Schreibstrategie, bei der die Schreibenden ihren Text an einen potenziellen Rezipienten adressieren (Bereiter, 1980).

Kompetenz [Psychologie] Bezeichnet die bei Individuen verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001).

Kompetenzanteile [Psychologie] Siehe → Kompetenz. Die Kompetenz kann weiter in kognitive und basale Anteile gegliedert werden. Basal sind die grundlegenden Verarbeitungsschritte (z. B. Identifikation eines Reizes als Kette von Buchstaben), stärker kognitiv die Synthese der einzelnen Buchstaben zu einem bedeutungstragenden Wort.

Kompetenzorientierte Sichtweise [Pädagogik] Perspektive des pädagogischen Personals auf die Lernenden, die danach fragt, was diese bereits können und was sie als Nächstes lernen, und nicht, was sie (noch) nicht können. Im Zusammenhang mit Bildungsstandards: Orientierung an abstrakten Kategorien des Könnens («können grammatische Proben zur Klärung orthografischer Probleme nutzen») im Gegensatz zu inhaltsgebundenen Wissenskatalogen («Gross- und Kleinschreibung beachten»).

Kompetenzprofil [Pädagogik] Qualifikationsprofil oder Schülerprofil (*Skill*-Profil), das ein strukturiertes Abbild der Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin ist, in das alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfließen. Das Besondere ist nicht nur die Beschreibung aktueller, sondern auch zukünftig erwarteter Kompetenzen (= Soll-Profil).

Konstruktivistisches Prinzip [Didaktik] Unterricht, der lernerzentriert, multimodal, multimedial, wachstums- und beziehungsorientiert ist. Dahinter steht ein Lernbegriff, der sich auf die SchülerInnen als aktiv Wissen generierende Individuen und ihre Lernvoraussetzungen bezieht.

Kooperatives Schreiben [Schreibdidaktik] Bezeichnet i. e. S. das tatsächliche Zusammenarbeiten mit einem Partner oder einer Partnerin am Text und i.w.S. das Schreiben, das nie unabhängig von sozialen Konventionen stattfinden kann.

L

Langzeitgedächtnis LZG [Psychologie] Speicher für grundsätzliche Informationen, wie z. B. der eigene Name etc., also alles, an das man sich erinnern könnte. Alles, was «ausreichend» lange im Kurzzeitgedächtnis war, wird ins LZG transferiert, theoretisch für die gesamte weitere Lebensspanne.

Late-Talker [Psycholinguistik] Kinder, die in einer definierten Altersspanne (21–24 Monate) durch einen relativ geringen aktiven Wortschatz auffallen oder dadurch, dass sie keine Zweiwortkombinationen bilden können.

Lautdiskrimination [Psycholinguistik] Unterscheidung ähnlicher Laute. Während bspw. die zwei Phoneme /t/ und /l/ gut unterscheidbar sind, gilt dies für /t/ und /d/ oder /n/ und /m/ nur noch in geringerem Masse.

Lautleseverfahren [Lesedidaktik] Übungen, bei denen die Lernenden die Texte in verschiedenen Situationen laut vorlesen. Es handelt sich um ein Element aus einem Training zur Steigerung der → Leseflüssigkeit.

Leseflüssigkeit [Lesedidaktik] Anzahl der Wörter, die pro Zeiteinheit (Minute) sinnentnehmend, genau und automatisiert gelesen werden können.

Lesemotivation [Lesedidaktik] Die Motivation zu lesen, die Lust am Lesen. An spezifischen Lesemotivationsarten werden z. B. unterschieden: Herausforderung, Neugier, → *Involvement*, Wettbewerb, Anerkennung u. a.

Leseselbstkonzept [Lesedidaktik] Beschreibt die Einschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit und ihrer Einstellung zum Lesen.

Lesesozialisation [Lesedidaktik] Prozess der Aneignung des Lesens im weiteren Sinne, also über die kognitive Fähigkeit des Lesens hinaus auch des Leseverhaltens, der Einstellungen zum Lesen usw. während der Kindheit und Jugend in der Interaktion mit sog. «Sozialisationsinstanzen» wie Eltern, Schule und Freunde.

Lesestrategien [Lesedidaktik] Strategien, die den Leseprozess organisieren und letztlich vereinfachen sollen. Zu den Lesestrategien gehören z. B. das Zusammenfassen eines Textes oder die Klärung schwieriger Begriffe zu den Lesestrategien.

Lexem [Linguistik] Bausteine des Wortschatzes (vgl. z. B. Dekodieren). Das können nicht nur Wörter i. e. S., sondern auch mehrgliedrige Ausdrücke wie das *grosse Los* oder Phrasen wie *etwas an die grosse Glocke hängen* sein.

Literacy center [Unterrichtspraxis] Spezifisch gestaltete Umgebungen, die zu Rollenspielen im Zusammenhang mit Schrift(-Sprache) anregen sollten (Roskos und Christie, 2011).

Literale Eigenaktivitäten [Pädagogik, Sprachdidaktik] Schüler beginnen aus sich selbst heraus zu schreiben oder zu lesen, motiviert u. U. durch eine entsprechend gestaltete Umgebung.

Literale Prozeduren [Schreibforschung] Stabile, wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen, z. B. bei argumentativen Texten mögliche Einwände in den eigenen Text einbauen.

M

Mehrsprachigkeit [Linguistik] Bezeichnet den Umstand, dass einer Person oder einer Gesellschaft mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (individuelle oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit).

Mentale Repräsentation [Psychologie] Gedankliches Abbild eines Objektes oder Konzeptes.

Metaanalyse, Metastudie [Psychologie] Studien, die die Resultate einer grösseren Anzahl von Untersuchungen zu einem bestimmten Bereich darstellen, gewichten und zusammenfassen.

Metakognitive Strategien [Psychologie] Umfassen Lese- oder Schreibstrategien, die das eigene Lese- oder Schreibverhalten überwachen und kontrollieren. So kann der Leser bzw. die Leserin z. B. langsamer lesen, wenn Textstellen schwieriger werden, oder auch Passagen wiederholen, die Schreiberin oder der Schreiber nochmals neue Ideen generieren, wenn der Schreibfluss blockiert ist etc.

Mittelwert [Statistik] Arithmetisches Mittel, das sich aus der Summe der Einzelwerte dividiert durch die Anzahl der Werte ergibt (Durchschnitt). Es entspricht der zentralen Tendenz, also bezeichnet den «typischsten Vertreter» einer Verteilung.

Modellieren [Didaktik] Die Lehrperson führt vor, wie sie eine Aufgabe bearbeitet, und denkt dabei laut. Teil der → expliziten Vermittlung (häufig von Lese- oder Schreibstrategien).

Monitoring [Psychologie] Bezeichnet die Überwachung der eigenen Aktivitäten (hier Lesen oder Schreiben) und gehört damit zur Selbstregulation eines Individuums.

Morphosyntaktische Kompetenz [Psycholinguistik] Fähigkeit, durch die Kenntnis über morphologische und syntaktische Strukturen (z. B. Verb-Endungen oder Kasusmarkierungen) Äusserungen zu verstehen oder zu produzieren.

Motivationstheorien [Psychologie] Logische, in sich konsistente Gedankengebäude, die inhaltlich das menschliche zweckbezogene Verhalten erklären.

N

Nichtwort [Psycholinguistik] Kunstwort oder Pseudowort. Beispiel: ***KNULIPOR**. Nichtwörter werden nach den Regeln der jeweiligen Sprache gebildet und können artikuliert werden. Sie werden in der Forschung verwendet, um den Rückgriff auf den Wortschatz zu verhindern und so kognitive Prozesse getrennt von Wortschatzwissen beobachten zu können.

O

Offener Unterricht [Unterrichtspraxis] Organisationsform bzw. Unterrichtsprinzip, das es den SchülerInnen gestattet, möglichst selbstgesteuert zu wählen, wo (räumlich) und wann (zeitlich) sie in welcher Sozialform an selbstgewählten Inhalten und methodisch individuellem Weg Lerninhalte bearbeiten.

P

Passiver Wortschatz [Psycholinguistik] Bezeichnet den Wortschatz, also die Gesamtmenge aller Wörter, die ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt versteht.

Performatives Schreiben [Schreibdidaktik] Schreibvorgang, bei dem der Text grammatischen und orthografischen Normen folgt (nach Bereiter, 1980).

Phonem [Schriftlinguistik] Kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit einer Sprache.

Phonologische Bewusstheit [Psycholinguistik, Psychologie] Schlüsselkomponente in der Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten: die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache zu richten, und zwar unabhängig von ihrer Bedeutung, und diese Laute bewusst zu manipulieren.

Phonologische Verarbeitungskapazität [Psychologie] Fähigkeit, die vom akustischen bzw. phonologischen Arbeitsgedächtnis abhängt und beschreibt, wie viele Phoneme für einen Menschen merkbar und manipulierbar sind. Bei sinnfreiem Material können zwischen drei und zwölf Phoneme gemerkt und manipuliert werden.

Präliterale Erfahrung [Leseforschung] Erfahrung mit Schriftlichkeit vor der eigentlichen Aneignung von Lesen und Schreiben, also z. B. Umgang mit Bilderbüchern, Hören von Geschichten und damit verbundene Kommunikationsprozesse.

Produktiver Wortschatz [Psycholinguistik, Psychologie] Gesamtmenge aller Wörter, die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt produzieren kann, auch aktiver Wortschatz genannt (Gegenbegriff → passiver Wortschatz).

Prosodie [Psycholinguistik, Linguistik] Bezeichnet die Melodie von sprachlichen Einheiten, die grösser sind als einzelne Phoneme (Wort, Phrase, Satz) und mittels Akzent, Sprechpausen und Intonation (Tonhöhe) realisiert werden.

Prosodisches Lesen [Linguistik] Lesen unter Berücksichtigung angemessener → Prosodie.

Prosodisches Muster [Psycholinguistik, Linguistik] Melodie von sprachlichen Einheiten, die in einem typischen Muster realisiert wird. Im Deutschen ist dies bspw. der Trochäus (betonte Silbe/unbetonte Silbe). → Prosodie

Psychoakustik [Psychologie] Beschreibung des Zusammenhanges der menschlichen Empfindung von Schall als Hörereignis und dessen physikalischen Eigenschaften als Schallereignis.

Q

Qualität der sprachlichen Anregung [Pädagogik] Gesprochene Sprache, die ein Kind im Erwerbsprozess hört, kann dazu unterschiedlich «gut» geeignet sein. Beispiel: Sprachliche Vereinfachungen führen zu einem erleichterten Verstehen, führen aber ab einer gewissen Entwicklungsstufe dazu, dass das Kind nicht an komplexere Aussagen herangeführt wird.

quasi-experimentell [Psychologie] Bezeichnet ein Forschungsdesign, dem natürliche Gruppen zugrunde liegen

(z. B. Schulklassen). Im Gegensatz dazu werden im strengen Experiment zufällig ausgesuchte Individuen miteinander verglichen (randomisierte Stichprobe).

R

Reaktiv-adaptiv [Psychologie, Didaktik] Auf veränderte Bedingungen wird ein neues bzw. anderes Verhalten gezeigt (Reaktion) und das Verhaltensmuster dann angepasst (Adaption).

real-time processing efficiency [Psychologie] (engl.) Effizienz, die während des Prozesses der kognitiven Verarbeitung erzielt wird.

reciprocal teaching [(Lese-)Didaktik] (engl.) Reziprokes Lehren bzw. Unterrichten, in Wechselwirkung (reziprok) zwischen Lernern untereinander oder zwischen Lehrkräften und SchülerInnen.

Reflektiertes Schreiben [Schreibdidaktik] Schreibstrategie, bei der der Schreibende seinem eigenen Text als kritischer Rezipient gegenübertritt und ihn in Bezug auf die eigenen Ansprüche und Ziele bewertet (Bereiter, 1980).

Reziprokes Lehren [Didaktik] → *Reciprocal Teaching*

S

Schreibberatung [Schreibdidaktik] Beratung und Unterstützung von NovizInnen bei der Textproduktion, dient zugleich der Vermittlung von → Schreibstrategien.

Schreibentwicklung [Schreibforschung] Beschreibt die Entwicklung von SchreibanfängerInnen zu SchreibexpertInnen.

Schreibflüssigkeit [Psychologie, Schreibdidaktik] Bezeichnet die Textmenge, die in einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird. In der Schreibforschung wird ein positiver Zusammenhang zwischen Schreibflüssigkeit und Produktqualität hergestellt.

Schreibmotivation [Schreibdidaktik] Eigener Antrieb und Lust zu schreiben; das Schreiben wird als positiv erlebt, so dass sich ein positives schreibbezogenes Selbstkonzept ausbilden kann.

Schreibprozessmodell [Schreibforschung] Theoretische Modellierung des Schreibprozesses von (in erster Linie) erwachsenen Schreibenden. Es umfasst die individuellen Voraussetzungen des Schreibenden, die Schreibumgebung und den Prozess des Schreibens und modelliert, wie diese Faktoren beim Schreiben zusammenhängen.

Schreibstrategie [Schreibdidaktik] Strategien, die den Schreibprozess organisieren und letztlich vereinfachen; es sind zielgerichtete und bewährte Vorgehensweisen, um ähnliche Aufgaben bewältigen oder lösen zu können.

Schreibumgebung [Schreibdidaktik] Räumliche, materielle und soziale Rahmenbedingungen des Verfassens eines Textes. Bezieht sich bspw. auf das Medium (PC oder Handschrift), Interaktivität (z. B. Kooperation mit einem Schreibpartner) oder auch Ressourcen (z. B. Zugang zu einer Bibliothek).

- Schreibzweifeln** [Schreibforschung, Schreibdidaktik] Unsicherheit bei Schreiberinnen und Schreibern bezüglich orthografischer Zweifelsfälle.
- Selbstgesteuertes Lernen** [Pädagogik] Tätigkeit, bei der Lernende massgeblich selbst bestimmen, wann sie was, wie und woraufhin lernen und ob sie Hilfestellungen in Anspruch nehmen.
- Selbstkonzept** [Psychologie] Konzept einer Person von sich selbst; Ich-Bildung, Identitätskonzept; vergangenheitsorientiert. Das Selbstkonzept bildet sich domänenspezifisch aus.
- Selbstwirksamkeit** [Psychologie] Konzept einer Person bezogen auf zukünftige Handlungen und deren Wirksamkeit, das zeigt, dass wir gerne handeln, wenn wir (relativ) sicher sind, mit unseren Handlungen das angestrebte Ziel zu erreichen. Wenn wir nicht mehr sicher sind, ob wir mit unseren Handlungen das Ziel erreichen, haben wir eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Selbstwirksamkeit ist domänenspezifisch, kann also bspw. für das Lesen und das Schreiben unterschiedlich ausgeprägt sein.
- Separative Förderung** [Sprachförderung] Zusätzliche Förderung von Einzelpersonen oder definierten Gruppen ausserhalb der Regelklasse bzw. der Gruppe.
- Signifikanter Unterschied** [Testtheorie, Statistik] Unterschied zwischen verschiedenen Messzeitpunkten oder Beobachtungsgruppen, der mit hoher statistischer Wahrscheinlichkeit nicht zufällig ist.
- Situierung** [Didaktik] Das unterrichtliche Geschehen in einen für das Lernen sinnhaften Handlungszusammenhang einbetten. Bei Schreibanlässen bspw. das Erkennen-Machen der kommunikativen Funktion, das Definieren von Adressaten, das Ermöglichen von Interaktionen unter SchülerInnen, oder das Erfahrbarmachen von Wirkungen des eigenen Texts auf andere.
- Sprachbedarfsanalyse** [Sprachdidaktik] Analyse der sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz im Hinblick auf die Konzeption von bedarfsgerechten Sprachförderangeboten in der Berufsschule.
- Sprachbewusstheit** [Psycholinguistik, Psychologie] Fähigkeit, die Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens und Kommunizierens zu machen. Wissen über (abstrakte) Merkmale und Eigenschaften der eigenen Sprache. Ein Bereich ist z. B. die → phonologische Bewusstheit.
- Sprachwissen** [Linguistik, Psychologie] Wissen über sprachliche Merkmale, im Unterschied zum → Weltwissen.
- Sprachenportfolio** [Sprachförderung] Didaktisches Instrument, das auf Initiative des Europarats entwickelt wurde und der reflexiven Begleitung kultureller und sprachlicher Erfahrung dient.
- Spracherwerbsverzögerung** [Psycholinguistik] Sprachliche Entwicklungsverzögerung, die relativ zu anderen Kindern gesehen eine definierte Anzahl von Monaten später einsetzt.
- Sprachförderkonzept** [Sprachförderung] Plan, warum und wann welche Massnahmen zur sprachlichen Förderung eingesetzt werden, der i. d. R. in Bezug zu einer Spracherwerbtheorie steht.
- Sprachfördermassnahme** [Sprachförderung] Einzelne Aktivität zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten, die meist vor dem Hintergrund eines Sprachförderkonzeptes erfolgt.
- Sprachhandlungsdomäne** [Linguistik] Beschreibt die vier Bereiche des Sprachhandelns: Zuhören und Lesen (rezeptiv) sowie Sprechen und Schreiben (produktiv)
- (Sprach-)Lernpass** [Sprachförderung] Dokument, in dem der Ist-Zustand und Entwicklungsfortschritte eines Kindes systematisch vermerkt werden.
- Sprachlehrstrategie** [Didaktik] Didaktisch-pädagogische Ansätze, um den Spracherwerb → modellierend zu unterstützen.
- Sprachstrukturelles Förderprogramm** [Sprachförderung] Additive Sprachförderung, oftmals in Form isolierten Trainings, die einzelne Fähigkeitsbereiche (häufig Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) fokussiert und einem festgelegten Ablauf folgt.
- Standardabweichung** [Statistik, Testtheorie] Bezeichnet die durchschnittliche Abweichung der individuellen Werte vom Mittelwert. Die Standardabweichung zeigt demnach die Variationsstärke einer Verteilung.
- Submersion** [Sprachförderung] Unterricht, in dem konsequent die Zweitsprache und nicht die Familiensprache des Kindes gesprochen wird.
- sustained shared thinking** [Pädagogik] (engl.) Längerfristiges gemeinsames Denken, bei dem mindestens zwei Personen interagieren, um z. B. eine Lösung für ein Problem zu finden oder eine Geschichte weiterzuerzählen.
- Synthese** Vereinigung verschiedener, auch sprachlicher Elemente, z. B. beim Zusammenfügen von Einzellaute zu Wörtern. Gegenteil von → Analyse.

T

- Textgenerierung** [Schreibdidaktik] Einen Text schreiben.
- Textroutine** [Schreibdidaktik] Sprachlich verfestigte Prozedur, die sich in sprachlichen Formen und Textmustern manifestiert und die Lösung wiederkehrender Aufgaben im Formulierungsprozess unterstützt.
- Transfertexte** [Schreibforschung] Texte wie Protokolle, die zunächst mit einer bestimmten Absicht auch für andere LeserInnen verfasst wurden (z. B. im Rahmen eines Experiments) und die – in einem zweiten Schritt – als Basis für einen weiteren Text mit einer anderen Zielstellung und auch anderen LeserInnen dienen (z. B. Bericht).
- Transkription** [Linguistik, Schreibdidaktik] Übertragung sprachlicher Äusserungen von einem Zeichensystem in ein anderes, z. B. bei der Verschriftlichung mündlicher Kommunikation, die möglichst viele der nicht schriftsprachlichen Merkmale berücksichtigt (Pausen, Intonation, Lachen etc.), um so sprachliches Handeln zu analysieren. In der Schreibdidaktik auch im Sinne von «Aufschreiben» verwendet; umfasst so verstanden Handschrift, Tastaturschreiben sowie die Orthografie. Vgl. auch → Schreibflüssigkeit
- translating** (engl.) Übersetzen, übertragen

U

understanding (engl.) Verstehen

V

Variable [Testtheorie] Untersuchtes Merkmal, das unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Die Variable «Geschlecht» weist zwei Ausprägungen (männlich, weiblich) auf, während eine Variable wie Lesekompetenz deutlich mehr Abstufungen aufweist.

Varietät [Linguistik] Spezifische Ausprägungsform einer Sprache, wobei unterschiedliche Kriterien Varietäten definierend sind, so ist z. B. die geografisch definierte Varietät der «Dialekt».

Vermeidungsstrategie [Psychologie] Strategie, einer als unangenehm erlebten Situation auszuweichen. Bei Leseschwierigkeiten z. B. wird das Lesen vermieden, wodurch die Lesefähigkeit sich wenig weiterentwickeln kann.

Vielleseverfahren [Lesedidaktik] Programme zur Leseförderung, die davon ausgehen, dass eine erhöhte Lesequantität einen Trainingseffekt auf die Lesefertigkeiten hat. Prinzipiell geht es darum, den SchülerInnen regelmässig freie Zeit zum Lesen zur Verfügung zu stellen, in der sie leise eine von ihnen selbst gewählte Lektüre lesen.

Vokalisierung [Linguistik, Psycholinguistik] Angleichen eines Konsonanten an einen Vokal bei der Aussprache, z. B. wird das /r/ bei «Vater» zugunsten eines /a/ nicht realisiert [*Vata].

Vorläuferfähigkeit [Psychologie, Pädagogik] Teilfertigkeit, die sich entwickelt, bevor die Fähigkeit selbst erworben wird. Dabei ist die Vorläuferfertigkeit häufig ein Bestandteil der späteren Fähigkeit, so z. B. die phonologische Bewusstheit.

W

Wahrnehmungspsychologie [Psychologie] Wissenschaft von der Wahrnehmung des Menschen.

Weltwissen [Psychologie] Wissen über Sachverhalte von Welt, im Unterschied zum → Sprachwissen

Wirksamkeitsforschung [Pädagogik, Psychologie] Empirisch fundierte Forschung, die (oft) durch eine Intervention ausgelöste Veränderungen (= Wirkungen) untersucht.

XYZ

Zweitspracherwerb [Psycholinguistik] Erwerb einer zweiten Sprache nach der Erstsprache. Je nach Erwerbsbedingungen wird zwischen Zweitsprache, Bilingualität, Mehrsprachigkeit und Fremdsprache unterschieden.

Zyklisches Trainingsmodell des selbstregulierten Lernens [Didaktik, Schreibforschung] Modell der Schreiberwerbsforschung, um die laufenden Prozesse während des Schreibens bei kompetenten SchreiberInnen abbilden zu können.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Hansjakob Schneider ist Leiter des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Afra Sturm ist Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Simone Jambor-Fahlen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Dr. Uwe Neugebauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Dr. Christian Efing ist Vertretungsprofessor für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Erfurt.

Nora Kernen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW.

LITERATUR

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. & Fayol, M. (2010). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz.
- Aitken, M. & Martinussen, R. (2013). Exploring predictors of performance on a curriculum-based measure of written expression. 4 (3) *Journal of Writing Research*, 281–299.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.
- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 23–47). London: Sage Publications Ltd.
- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
- Alves, R. A., Branco, M., Castro, S. L. & Olive, T. (2012). Effects of Handwriting Skill, Output Modes, and Gender on Fourth Graders' Pauses, Language Bursts, Fluency, and Quality. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 389–402). New York/London: Psychology Press.
- Amato, J. M. & Watkins, M. W. (2011). The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eighth-Grade Students. *The Journal of Special Education*, 44(4), 195–204.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G. & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Apeltauer, E. (2007). Das Kieler Modell: sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Ed.) *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (pp. 91–113). Freiburg i. Br.: Filibach.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *SLS 5 – 8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5 – 8*. Manual. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Eds.), *Textformen als Lernformen* (pp. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bachmann, T. & Sigg, M. (2004). *Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie «Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule.»* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Baddeley, A. (2006). Working Memory: An overview. In S. J. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education* (pp. 1–31). Amsterdam: Elsevier.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E. & Papagno, C. (1998). The Phonological Loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158–173.
- Badel, S., Mewes, A. & Niederhaus, C. (2007). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes «Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade»*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- Bates, E. & Goodman, J. (1999). On the emergence of language from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.): *The emergence of language* (pp. 29–79). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... Weiß, M. (Eds.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Eds.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (pp. 75–103). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bayer, N. & Moser, U. (2013). *Sprachgewandt, Kindergarten und 1. Klasse, Testset und Handbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J. & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 123–132.
- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Voss, G. Granzer & O. Köller (Eds.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (pp. 186–195). Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen (4., überarbeitete*

- tete Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (2006). Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Fancke.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, I. (2006). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, I. (2012). Scriptor Praxis: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Buch mit Kopiervorlagen (4., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behrens, U. & Eriksson, B. (2009). Kompetenzorientiert unterrichten – Aufgaben profilieren: Aufgabenkultur im Bereich Zuhören im Visier. In M. Krelle & C. Spiegel (Eds.), Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht (pp. 204–219). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BElKa – Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden. (2012). Retrieved July 25, 2013, from <http://www.belka.uni-osnabrueck.de/index.php/impressum>
- Beller, K., Merckens, H. & Preissing, C. (2007). Abschlussbericht des Projekts – Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>
- Benson, B. J. & Campbell, H. M. (2009). Assessment of Student Writing with Curriculum-Based Measurement. In G. A. Troia (Ed.), Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices (pp. 337–357). New York/London: Guilford Press.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 73–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Erlbaum.
- Bergmann, K. (2000). Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen: Athena.
- Bergmann, K. (2008). Anleitungen zum Zuhören – Ganz Ohr werden und sein im Unterricht. Grundschulunterricht Deutsch, 1, 17–22.
- Berkemeier, A. (1997). Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb: Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Berliner, D. & Casanova, U. (1988). Should we raise the speed limit? Instructor, 97, 14–15.
- Berninger, V. W. & Chanquoy, L. (2012). What Writing Is and How It Changes Across Early and Middle Childhood Development: A Multidisciplinary Perspective. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.), Writing. A Mosaic of New Perspectives (pp. 65–84). New York/London: Psychology Press.
- Berninger, V. W. & Richards, T. L. (2002). Brain Literacy for Educators and Psychologists. Academic Press.
- Berninger, V. W. & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. In E. C. Butterfield (Ed.), Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing (pp. 57–82). Bingley: Emerald Group Pub.
- Berninger, V. W. & Winn, W. D. (2008). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. In S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 96–114). New York/London: Guilford Press.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. Journal of School Psychology, 46(2), 151–172.
- Bernius, V. & Imhof, M. (2010). Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht – Grundlagen und Erfahrungen. In V. Bernius & M. Imhof (Eds.), Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt «Les- und Schreibkompetenzen fördern.» Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(3), 393–424.
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H. & Weiss, J. (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Retrieved January 5, 2010, from http://edudoc.ch/record/3847/files/bks_literaturstudie_sprachfoerderung.pdf
- Bethscheider, M., Kimmelman, N. & Eberle, M. (2013). Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In C. Efig (Ed.), bwp@Spezial, HT 2013, Fachtagung Sprachen.
- BfS. (2010). Bildung und Wissenschaft. NewsMail Nr. 103 vom 29. März 2012. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Biber, D., Nekrasova, T. & Horn, B. (2011). The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis (No. TOEFL iBT-14). Arizona: ETS.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2010). Rahmenkonzept Spielgruppe plus. Spielgruppen mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2011a). Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2011b). Deutschlernen in Spielgruppen plus. Ein Leitfaden für die Praxis. Retrieved April 23, 2013, from

- <http://edudoc.ch/record/87083?In=en>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung / Bildungsstatistik. (2012). Die Schulen im Kanton Zürich 2011/12. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt (2008). Rahmenlehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) im Kanton Zürich. Bildungsdirektion Zürich.
- Bildungsrat des Kantons Zürich. (2012). Volksschule. Verbindlicher Einsatz des Sprachstandsinstrumentariums für Deutsch als Zweitsprache («Sprachgewandt K-III»). Beschluss vom 19. März 2012.
- Blatt, I., Ramm, G. & Voss, A. (2009). Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). *Didaktik Deutsch*, 26, 54–81.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass. MIT Press
- Bohannon, J. N. & Stanowicz, L. (1988). The issue of negative evidence: adult responses to children's language errors. *Developmental Psychology*, 24, 684–689.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Eds.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. New York u.a.: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Eds.). (2011). *IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 300–312). London: Sage Publications Ltd.
- Boscolo, P. (2012). Teacher-Based Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 61–86). New York/London: Psychology Press.
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 14–21). Amsterdam: Elsevier.
- Boscolo, P., Gelati, C. & Galvan, N. (2012). Teaching Elementary School Students to Play with Meanings and Genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29–50.
- Bourdin, B. & Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology*, 37(4), 219–227.
- Bowers, E. P. & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. 221–241. *Applied Psycholinguistics*, 32, 221–241.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103–123.
- Bremerich-Vos, A. & Zabka, T. (2010). Fixierung von Mindeststandards? Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg. *Didaktik Deutsch*, 29, 84–100.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.
- Brown, P. & Hirst, S. B. (1983). Writing reading courses: The interrelationship of theory and practice. In C. J. Brumfit (Ed.), *Language teaching projects for the third world*. ELT Documents 116. British Council English Teaching Information Centre.
- Brown, R., Pressley, M., van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18–37.
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognose-risiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In B. M. Hofmann & Sasse (Eds.), *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Bericht über die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Rauschholzhausen 19. November 2004 (pp. 146–172). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Brügelmann, H. (2003). *Vorschulische Prädiktoren des Misserfolgs beim Schriftspracherwerb in der Schule*. Unveröffentlichter Abschlussbericht der LOGIK-Reanalyse an das MWF in Düsseldorf.
- Brüning, L. (2006). Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. *Deutschunterricht*, 5, 14–17.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Brünner, G. (2007). *Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz*. *Der Deutschunterricht*, 1, 39–48.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007). *Migrationsbericht 2007*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. July 25, 2013, from http://www.bmbf.de/pub/bildungsfoerderung_band_vierundzwanzig.pdf
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elternt raining zur frühen Sprachförderung – Ein Trainermanual*. München: Urban & Fischer bei Elsevier.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen («Heidelberger Trainingsprogramm») zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik III*. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung (pp. 107–133). Freiburg: Verlag FEL.
- Campillo Ferrer, J. M., López Serrano, S. & Roca De Larios, J. (2012). Spanish Children's Use of Writing Strategies when Composing Texts in English as

- a Foreign Language. In M. Torrance et al. (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (pp. 164–166). Bingley: Emerald Group Pub.
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit: immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2010). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 17–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Clark, P. & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285–301.
- Connelly, V., Dockrell, J. E. & Barnett, J. (2005). The slow handwriting of undergraduate students constrains overall performance in exam essays. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(1), 99.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (Vol. 14, pp. 209–240). Amsterdam: Elsevier.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115–140.
- Dannenbauer, F. M., Baumgartner, S. & Füssenich, I. (2002). *Grammatik. In Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt.
- Darsow, A., Paetsch, J., Stanat, P. & Felbrich, A. (2012). Ansätze der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 40(1), 64–82.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deeke, A. (2006). *Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm*. IAB Forschungsbericht (No. 21). Retrieved July 25, 2013, from <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2006/fb2106.pdf>
- Deeke, A. (2011). *Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund – eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse Migration als Chance*. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Eds.), *Ein Beitrag der beruflichen Bildung, (Berichte zur beruflichen Bildung)* (pp. 91–112). Bielefeld: Bertelsmann.
- Deeke, A., Cramer, R., Gilberg, R. & Hess, D. (2009). *Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen von Teilnehmenden und Vergleichsgruppen. Unter Mitarbeit von Meike Baas*. IAB Forschungsbericht (No. 1). Retrieved April 21, 2013, from http://www.esf.de/portal/generator/12924/property=data/2010_01_29_esf_studie_109.pdf
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–32.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104–122.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Diez Grieser, M. T. & Simoni, H. (2008). *Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien. Längsschnittuntersuchung im Kanton Zürich Oktober 2006–Juli 2008*. Zürich: Marie Meierhofer-Institut für das Kind.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). „Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, A. Heintze, H. H. Reich, H.-J. Roth & H. Scheinhardt Stettner (Eds.), *Förmig-Edition 5. Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (pp. 139–148). Münster: Waxmann.
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K. & Critten, S. (2012). *CBM-W (UK): Curriculum Based Measures of Writing. Administration and scoring Manual*. Manuskript, London/Oxford/Coventry.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G. & Connelly, V. (2009). The Impact of Specific Language Impairment on Adolescents' Written Text. *Exceptional Children*, 75(4), 427–446.
- Drommler, R., Markus, L., Becker-Mrotzek, M., Haider, H., Stevens, T. & Wahlers, J. (2006). *Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3*. Duisburg: Gilles & Fancke. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.koebes.uni-koeln.de/>
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109–120.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*

- (pp. 105–121). New York/London: Guilford Press.
- Echevarría, J., Richards-Tutor, C., Canges, R. & Francis, D. (2011). Using the SIOP model to promote the acquisition of language and science concepts with English learners. *Bilingual Research Journal*, 34, 334–351.
- Echevarría, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2007). *Making content comprehensible for English learners* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Eckhardt, A. (2009). Leistungsunterschiede im Hörverstehen. In K. Schramm & C. Schroeder (Eds.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve lectures on second language acquisition. Foreign language teaching and learning perspectives* (Vol. 19). Tübingen: Narr.
- Efing, C. (2006a). *Baukasten Lesediagnose*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Efing, C. (2006b). «Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.» – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In C. Efing & N. Janich (Eds.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (pp. 33–68). Paderborn: Eusl.
- Efing, C. (2008). Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“. In *bwp@ Spezial 4 – HT 2008*. Retrieved July 25, 2013, from http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf
- Efing, C. (2010). *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. Fachsprache*, 1–2, 2–17.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H.-J. Schneider (Ed.), *Wenn Lesen und Schreiben trotzdem gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (pp. 38–62). Weinheim/München: Juventa.
- Efing, C. (2013). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Eds.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. (2009). Sprechen im Deutschunterricht – Didaktische Denkanstöße. In *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (pp. 8–14). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, K., Valtin, R. & Lütke, B. (2012). Expertise «Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins». Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Retrieved July 25, 2013, from http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise_sprachfoerderung.pdf
- Ehri, L. C. (2004). Teaching phonemic awareness and phonics. An explanation of the National Reading Panel meta-analyses. In P. McCardie & V. Chabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (pp. 153–186). Baltimore: Brookes.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Valeska Schuster, B., Yaghoubzadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. *Reading Research Quarterly*, 36/3, 250–287.
- Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) (2012): *Evaluation Jugendprojekt LIFT III, 2012. Abschlussbericht*. Retrieved March 12, 2013, from <http://jugendprojekt-lift.ch/downloads/>
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 49, 194–209.
- Einsiedler, W., Martschinke, S. & Kammeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. Mayer & Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 325–374). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223–236.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: a literature review*. Wellington [N.Z.]: Research Division, Ministry of Education.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281–318.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: Savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 69–97). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.
- Eriksson, B., Lindauer, T. & Sieber, P. (2008). *HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. Beiträge zur Lehrerbildung*, (263), 338–349.
- Espin, C. A., de La Paz, S., Scierka, B. J. & Roelofs, L. (2005). The Relationship Between Curriculum-Based Measures in Written Expression and Quality and Completeness of Expository Writing for Middle School Students. *Journal of Special Education*, 38(4), 208–217.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W. & Benson, B. J. (2004). Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(1), 55–66.
- Eubank, L., Selinker, L. & Sharwood Smith, M. (1995). The current state of interlanguage. *Studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam: John Benjamins.

- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17(3), 607–624.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, 90–98.
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache* (pp. 178–192). Paderborn: Schöningh UTB.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In K. Lehnen & H. Feilke (Eds.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (pp. 1–31). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59.
- Fernald, A. & Weisleder, A. (2011). Early Language Experience Is Vital to Developing Fluency in Understanding. In Susan B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 3–20). New York: Guilford Press.
- Fernald, A., Perfors, A. & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, 42(1), 98–116.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2011). Analyses of Instructional Components in the Strategy Instruction in Writing. Final Paper EARLI 2011.
- Fix, M. (2008). Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. *StandardWissen Lehramt* (2. ed.). Stuttgart: UTB.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2001). Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit* (Vol. 2). Donauwörth: Auer.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Ed.) (2003). *Rahmenplan Deutsch – Bildungsplan Grundschule*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Frings, A. (2001). *Projekt Integrierte Sprachförderung (Evaluationsbericht)*. Köln: Volkshochschule Köln, Tageskolleg.
- Funk, H. & Ohm, U. (1991). *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung: Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn.
- Furger, J. & Schneider, H. (2011). Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. *leseforum.ch*, 11/2, 1–13.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Eds.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (pp. 29–50). Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13/4, 573–591.
- García, E. E. (1990). Instructional discourse in «effective» Hispanic classrooms. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 104–117). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, J.-N. & de Caso, A. M. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141.
- García, J.-N. & de Caso, A. M. (2006). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes through Specific Training in the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1–27.
- Gasteiger-Klicpera, B., Ricart Brede, J., Knapp, W., Schmidt, B. M. & Vomhof, B. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder». Retrieved April 23, 2013, from http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf
- Gathercole, S. E., Willis, C. E., Emslie, H. & Baddeley, A. D. (1992). Phonological Memory and vocabulary development during early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887–898.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359.
- Gersten, R. (1996). Literacy instruction for language-minority students. *The Elementary School Journal*, 96, 227–244.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251–272.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Girgensohn, K. (2007). Schreibstrategien beim Stationen-Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.zeitschrift.schreiben.eu>
- Girolametto, L., Weitzmann, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311.
- Girolametto, L., Greenberg, J. & Marnolsen, A. (1986). Developing Dialogue skills: The Hanen Early Language Parent Program. *Semin Speech Lang*, 7(4), 367–382.
- Glaser, C. (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten (Dissertation). Universität Potsdam, Potsdam.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2008). Förderung selbstregulierten Schreibens. In W. Schneider & M. Hasselhorn

- (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 371–380). Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J. C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23.
- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien* (1st ed.). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Glaser, C., Palm, D. & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differenzielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Viertklässlern mit auffälliger vs. unauffälliger Unterrichtsverhaltensweise. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 4–24.
- Gnath, A., Wiesner, E., Bertschi-Kaufmann, A. & Perrin, D. (2007). Children's writing processes when using computers: Insights based on combining analyses of product and process. *Research in Comparative and International Education*, 2/1.
- Godina, H. (1998). Mexican-American high-school students and the role of literacy across home-school-community settings. (Doctoral dissertation, University of Illinois). *Dissertations Abstracts International*, 59(8), 2825.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2013). Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (pp. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive* (Lehrermanual und Arbeitsheft). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gorschlüter, S. (2002). Nicht nur mit halbem Ohr! Übungen zum Zuhören. *Praxis Deutsch*, 174, 24–28.
- Grabowski, J. (2007). Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Eds.), *Texte schreiben* (pp. 41–62). Köln: Gilles & Francke Verlag.
- Grabowski, J., Weinzierl, C. & Schmitt, M. (2010). Second and fourth graders' copying ability: from graphical to linguistic processing. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 39–53.
- Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(1), 49–55.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H. Brookes Pub Co.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2012). The Role of Strategies, Knowledge, Will and Skills in a 30-Year Program of Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 177–196). New York: Psychology Press.
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading. A Report from Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education. July 25, 2013, from <http://www.all4ed.org/events/WritingToRead>
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Graham, S. & Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (A Report to Carnegie Corporation of New York). New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). *The Process Writing Approach: A Meta-Analysis*. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42.
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012). *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide*. What Works Clearinghouse. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED533112>
- Graham, S., Harris, K. R. & Fink, B. (2000). Is Handwriting Causally Related To Learning To Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–33.
- Graham, S., Harris, K. R. & Hebert, M. (2011). *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How Do Primary Grade Teachers Teach Handwriting? A National Survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1), 49–69.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
- Gräsel, C., Gutenberg, N., Pietzsch, T. & Schmidt, E. (2004). Zwischenbericht zum Forschungsprojekt «Hören – Lauschen – Lernen»: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Grießhaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berninger, N. Keßler & H. H. Koch (Eds.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (pp. 306–333). Berlin: LIT.

- Grießhaber, W. (2007). Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In B. Ahrenholz (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (pp. 31–48). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Grundmann, H. (2007). Erweiterung der Sprachkompetenz im Rahmen der Kundenorientierung. Ein Unterrichtsprojekt zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit zukünftiger MechatronikerInnen, MikrotechnologInnen und IndustriemechanikerInnen. In H. Grundmann (Ed.), *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen* (pp. 97–159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gschwendtner, T. (2012). *Lesekompetenzförderung in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung zur praktischen Bedeutsamkeit von reciprocal teaching*. Dissertation. Aachen: Shaker.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1–24). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13/3, 283–302.
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read. Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. (2004). Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Gyger, M. (2005). *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS). Schlussbericht*. Basel: Rektorat Kindergärten Basel, Arbeitsgruppe Integration.
- Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren* (Vol. 98). Wiesbaden.
- Häcki Buhofer, A., Schneider, H. & Beckert, C. (2007). *Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz*. *Linguistik online*, 32/3, 49–70.
- Hagen, M. (2006). Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. *Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells (Edition Zuhören)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, M. & Huber, L. (2001). *Ganz Ohrsein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule*. *Aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 76, 9–14.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self Regulation* (2. ed.). Brookline Books Inc.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Hartig, J. & Jude, N. (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 202–207). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In H. Grimm (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung* (pp. 365–378). Göttingen: Hogrefe.
- Hattendorf, E. & Hoppe, I. (2008). Ein Kinderbuch, „Lesende Ohren“ und ein Zuhörheft – Zur Förderung des Hörverstehens. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 23–26.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1–27). New York: L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012a). My Past and Present as Writing Researcher and Thoughts About the Future of Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 3–26). New York: Psychology Press.
- Hayes, J. R. (2012b). Evidence From Language Bursts, Revision, and Transcription for Translation and Its Relation to Other Writing Processes. In M. Fayol, D. Alamargot & V. W. Berninger (Eds.), *Translation of Thought to Written Text While Composing* (pp. 15–25). New York/London: Psychology Press.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hillocks, G. J. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 155–163.
- Höhle, B. & Weissenborn, J. (1999). Discovering grammar: Prosodic and morpho-syntactic aspects of rule formation in first language acquisition. In A. D. Friederici & R. Menzel (Eds.), *Learning. Rule extraction and*

- representation (pp. 37–69). Berlin, New York: de Gruyter.
- Hollenweger, J. (1996). Fremd(-sprachigkeit) in der Schule. Sonderpädagogische und testpsychologische Überlegungen zum schulischen Erfolg. In H. Schneider & J. Hollenweger (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* (pp. 11–32). Luzern: SZH.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629.
- Hosp, M. K. & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9–26.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404–425.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Ed.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (pp. 18–28). Seelze: Kallmeyer.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (pp. 21–42). Weinheim: Juventa.
- Hüttis-Graff, P. & Jantzen, C. (Eds.). (2012). *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen*. Stuttgart: Fillibach.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht* (pp. 15–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingenkamp, K. (1991). Die Bedeutung von Schultests für moderne Bildungssysteme. Weinheim: Beltz.
- Islar, D. & Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33/2, 191–210.
- Jahn, K.-H. (1997). Fachsprachliche Kompetenz als Teil beruflicher Handlungsfähigkeit. Modellversuch «Entwicklung einer Textbank zum fachsprachlichen Unterricht für ausländische Jugendliche an beruflichen Schulen» TEFAS. In H. Grundmann (Ed.), *Fachtagung Deutsch. Deutschunterricht und berufliche Handlungsfähigkeit. Theoretische Ansätze und praktische Beispiele* (pp. 52–84). Neusäß: Kieser.
- Jahn, K.-H. (1998). Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar: Verlag das Netz.
- Johns, J. L. & McNamara, L. P. (1980). The SQ3R study technique: A forgotten research target. *Journal of Reading*, 23(8), 705–708.
- Joyce, P. (2013). Word Recognition Processing Efficiency as a Component of Second Language Listening. *International Journal of Listening*, 27(1), 13–24.
- Kannengiesser, S. (2009). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.
- Kanton Zürich (2005). *Volksschulgesetz (VSG)*. Zürich.
- Kanton Zürich (2006). *Volksschulverordnung (VSV)*. Zürich.
- Keimes, C., Rexing, V., Baabe-Meijer, S., Kuhlmeier, W. & Meyser, J. (2011). Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit im Berufsfeld Bautechnik – empirische Befunde und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung. In *bwp@ Spezial 5 – HT 2011, Fachtagung 03* (pp. 1–11). Retrieved April 20, 2013, from http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/keimes_rexing_ft03-ht2011.pdf
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Kellogg, R. T. & Whiteford, A. P. (2012). The Development of Writing Expertise. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (pp. 109–124). New York/London: Psychology Press.
- Kintsch, W. (1996). Lernen aus Texten. In J. Hofmann & W. Kintsch (Eds.) *Lernen: Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kintsch, W. (2007). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitzig, R., Pätzold, G., von der Burg, J. & Kösel, S. (2008). Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch VERLAS. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Kiziak, T., Krauter, V. & Klingholz, R. (2012). Dem Nachwuchs eine Sprache geben: Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. *Diskussions-Papier des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung*. Berlin.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer, H. J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koch, K. (2011). «Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern?» – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. *Soziale Passagen*, 3, 235–251.
- Kolb, M. W. (1995). Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft. Aarau: Sauerländer.
- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010). *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Retrieved July 25, 2013, from

- http://www.edudoc.ch/static/web/arbeit-/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf
- Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In R. L. Allington (Ed.), *Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence.* (pp. 112–124). Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Krempin, M., Lemke, V. & Mehler, K. (2009). «Sprache macht stark!» Erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt für Zwei- bis Vierjährige. In B. Ahrenholz (Ed.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migratinshintergrund* (pp. 63–80). Fillibach-Verl.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kuhs, K. (2008). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 395–406). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küspert, P. (1998). Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315–334.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik* (Vol. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, R. & Seeber, S. (Eds.) (2007). ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Abt. Berufliche Bildung und Weiterbildung. Retrieved July 25, 2013, from http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf
- Lehmann, R., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänsfuß, R. (2005). ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Abt. Berufliche Bildung und Weiterbildung. Retrieved July 25, 2013, from <http://gaebler.info/hamburg/ulme-1.pdf>
- Lehmann, R., Seeber, S. & Hunger, S. (2006). ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Abt. Berufliche Bildung und Weiterbildung. Retrieved July 25, 2013, from <http://zope.ebf.hu-berlin.de/document/ulme2pdf/>
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach.* Bonn: Vaurus Verlag.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., Baier, H., Endlich, D., Lenhard, A., Schneider, W. & Hoffmann, J. (2012). *Computerunterstützte Leseverständnisförderung: Die Effekte automatisch generierter Rückmeldungen.* Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26(2), 135–148.
- Leong, C. & Joshi, R. M. (1997). Relating phonologic and orthographic processing to learning to read and spell. In C. Leong & R. M. Joshi (Eds.), *Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing* (pp. 1–29). Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press.
- Levenstein, P. (1970). Cognitive growth in pre-schoolers through verbal interaction with mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 3–17.
- Levenstein, P. (1971). Mothers as early cognitive trainers: Guiding low income mothers to work with their preschoolers. Minneapolis: Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 257–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Gyger, M., Hefti, C. & Kernen, N. (2013). *Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse, Lesetests und Handbuch.* Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Lipowsky, F., Herrmann, M., Ludwig, M., Eckermann, T., Heinzl, F. & Kruse, N. (2013). Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? *Unterrichtswissenschaft*, 41(1), 38–56.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI).
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. & Samwel, C. S. (1999). Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306–322.
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66–99.

- MacArthur, C. A. (2008). The Effects of New Technologies on Writing and Writing Processes. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 248–262). New York/London: Guilford Press.
- Malecki, C. K. & Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40(4), 379–90.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Marchman, V. A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11(3), F9–F16.
- Martschinke, S. (2012). Gutachten zu Ansätzen der Leseförderung aus grundschulpädagogischer Perspektive. Externe Expertise für das wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung. Unveröffentlichtes Dokument.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 257–275.
- Martschinke, S., Forster, M., Kirschhock, E. M. & Frank, A. (2002). Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb: Der Rundgang durch Hörhäuser: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. *Donauwörth: Auer*.
- Marx, A. & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(2), 121–134.
- Marx, H., Jansen, H. & Skowronek, H. (2000). Prognostische, differentielle und konkurrente Validität des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BISC). In M. Hasselhorn, W. Schneider & H. Marx (Eds.), *Diagnostik von Leserechtschreibschwierigkeiten* (pp. 9–34). Göttingen: Hogrefe.
- McCormick, S. & Cooper, J. O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled student's literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12(3), 239–271.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2007). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm: Konzeption und Effekte. *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 4, 314–332.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Eds.), *Diagnose und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 151–183). Göttingen: Hogrefe.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207–219.
- Merklinger, D. (2010). «Lernendes Schreiben» am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In T. Pohl & T. Steinhoff (Eds.), *Textformen als Lernformen* (pp. 117–143). Köln: Gilles & Francke Verlag.
- Merklinger, D. (2011). Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit: Eine explorative Studie zum Diktieren. *Fillibach*.
- Merklinger, D. (2012). Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Mit mehreren Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Berlin: Cornelsen.
- Meslek, E. – Ausbildungsbegleitender Förderunterricht und Lernberatung für Auszubildende nicht-deutscher Herkunftssprache. (n.d.). Retrieved July 25, 2013, from <http://www.meslek-evi.de>
- Moerk, E. L. (1991). Positive evidence for negative evidence. *First Language*, 11.
- Mohr, I., Haider, B., Ilić-Marković, G., Laimer, T. & Lasselsberger, A. (2009). Nachhaltige Sprachförderung an allgemein bildenden höheren Schulen (Sekundarstufe II), in der schulischen Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung und in berufsbildenden Schulen. In V. Plutzar & Kerschhofer-Puhalo (Eds.), *Nachhaltige Sprachförderung* (pp. 169–173). Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In J. Baurmann, F. Coulmas, K. Ehlich & P. Eisenberg (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit / Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung / An interdisciplinary Handbook of International Research* (pp. 1005–1027). Berlin, New York: de Gruyter.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morgan, P. L. & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 21, 191–210.
- Morphy, P. & Graham, S. (2012). *Word Processing Programs and Weaker Writers/Readers: A Meta-Analysis of Research Findings. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 641–678.
- Morrow, L. M. (1997). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. York: Stenhouse.
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 631–648.
- Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005). Lesekompetenz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Eds.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (pp. 37–58). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Buff, A., Angelone, D. & Hollenweger, J. (2011). Nach sechs Jahren Primarschule. *Deutsch, Ma-*

- thematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Mueller, G. A. (1980). Visual context cues and listening comprehension. An experiment. *Modern Language Journal*, 64(3), 335–340.
- Müller, A. (2012). Die Rechtschreibung in eigenen Texten überarbeiten: Was wissen und können Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I? – Eine Fallstudie. In P. Hüttis-Graff & C. Jantzen (Eds.), *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen* (pp. 205–239). Stuttgart: Fillibach.
- National Institute of Child Health and Human Development, N. R. P. (Ed.) (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Neuenschwander, M. P. & Rottermann, B. (2011). Evaluation Lehrplan Berufsvorbereitendes Schuljahr BVS des Kantons Bern. Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum.
- Neugebauer, U. (2010). Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikationen und Selbsteinschätzungen von Sprachförderkräften in Kitas. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 34–47.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202–235.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10–32.
- Neumann, A. (2007). Briefe schreiben in Klasse 9 und 11: Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 89–103). Weinheim/Basel: Beltz.
- Neumann, U. (2008). Was bringen die Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds.), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (2nd ed., pp. 36–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NICHD Early Child Care Research Network, N. I. of C. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960–980.
- Nickolaus, R., Norwig, K., Ziegler, B. & Kugler, G. (2011). Die Förderung von Lesekompetenz in beruflichen Schulen mittels Reciprocal Teaching (DFG-Abschlussbericht).
- Niederhaus, C. (2008). Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In *bwp@ Spezial 4 – HT 2008*. Retrieved July 25, 2013, from http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf
- Nix, D. (2011). Förderung der Leseflüssigkeit. Entwicklung und Evaluation eines kooperativen Lautleseverfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Nottbusch, G. (2008). *Handschriftliche Sprachproduktion: Sprachstrukturelle und ontogenetische Aspekte* (1st ed.). Niemeyer, Tübingen.
- Nottbusch, G. (2010). Grammatical planning, execution, and control in written sentence production. *Reading and Writing*, 23(7), 777–801.
- Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FÖRMIG (2nd ed.). Münster: Waxmann.
- Olinghouse, N. G. & Graham, S. (2009). The Relationship between the Discourse Knowledge and the Writing Performance of Elementary-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37–50.
- Olive, T. (2012a). Working Memory in Writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 485–503). New York: Psychology Press.
- Olive, T. (2012b). Writing and Working Memory. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (pp. 125–140). New York/London: Psychology Press.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Osborn, A. F. & Milbank, J. E. (1987). The effects of early education. A report of the Child Health and education Study. Oxford: Clarendon Press.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (in Druck). Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*.
- Painter, G. (1969). The effect of a structured tutorial program on the cognitive and language development of culturally disadvantaged infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 279–294.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (pp. 111–140). New York/London: Lawrence Erlbaum.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 158–170). New York: Guilford Press.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, Vol. 1, 117–175.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. S., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care-quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 75(5), 1534–1553.

- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, (7), 87–97.
- Penner, Z. (2005). Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Frauenfeld: kon-lab GmbH.
- Petsch, C. (2009). Reciprocal Teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in die berufliche Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(2), 198–220.
- Philipp, M. (2010). Leseförderung auf Augenhöhe. Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser. *Didaktik Deutsch*, 28/2010, 98–115.
- Philipp, M. (2011). Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das? Teil 1: Inhalte, Methoden und Prinzipien einer metaanalytisch abgesicherten Lesedidaktik. *leseforum.ch*, 3/2011, 1–12.
- Philipp, M. (2012). Evidenzbasierte Leseförderansätze – ein internationaler Forschungsüberblick. Ein Gutachten für das wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung. Externe Expertise.
- Philipp, M. (2013). Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Kallmeyer.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (Eds.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, M. & Sturm, A. (2011). *Literalität und Geschlecht. Didaktik Deutsch*, (31), 68–95.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10/1, 52–79.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995). Listening to children read aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional strategy instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555.
- Pucciarelli, N. (2013). Gemeinsam stark durch Sprache – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts. In C. Eging (Ed.), *bwp@Spezial – HT 2013, Fachtagung Sprachen*.
- Puranik, C. S. & Al Otaiba, S. (2012). Examining the Contribution of Handwriting and Spelling to Written Expression in Kindergarten Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(7), 1523–1546.
- Radspieler, A. (2012). Formulierung von sprachsensiblen Aufgaben in der Berufsbildung. Nürnberg. Retrieved July 25, 2013, from http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/berichte/Radspieler_022012.pdf
- Rasinski, T. V. & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510–522.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forscher, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2010). Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Hamburg: ZUSE (ZUSE-Diskussionspapier Nummer 1).
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forscher, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu «Sprachdiagnostik und Sprachförderung». Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Regierungsrat des Kantons Zürich. (2007). *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie Hansestadt Hamburg, Amt für Schule.
- Reichardt, A. (2012). Prozess oder Konzept – Welche Schreibstrategien verwenden Schüler? Von der Textanalyse zur Schreibberatung im Unterricht. In P. Hüttis-Graff & C. Jantzen (Eds.), *Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen* (pp. 111–142). Stuttgart: Fillibach.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559.
- Richter, K. & Plath, M. (2012). Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim: Juventa.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Practise and research. Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Robinson, F. P. (1970). *Effective study* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Roca De Larios, J., Murphy, L. & Marin, J. (2002). Critical Examination of L2 Writing Process Research. In S. Ransdell & M.-L. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 11–47). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder». Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Retrieved July 25, 2013, from http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf
- Rösch, H. & Rotter, D. (2010). *Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo*

- Interventionsstudie. In M. Rost-Roth (Ed.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache* (pp. 217–235). Freiburg: Fillibach.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2011). Mindbrain and play-literacy connections. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(1), 73–94.
- Rost, D. H. (2005). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim: Beltz.
- Roth, E. (1999). Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. Frankfurt a. M.: Lang.
- Roth, K. & Guinee, K. (2011). Ten minutes a day: The impact of Interactive Writing instruction on first graders' independent writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 331–361.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rühl, K. (2006). Förderung des Textverstehens. Hamburg: Kovac.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive - Lehrermaterial & Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen – soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 18(5), 337–345.
- Samuels, S. J., LaBerge, D. & Bremer, C. (1978). Units of word recognition: Evidence for developmental changes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 715–720.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiesser, D. & Nodari, C. (2007). Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Berlin: h.e.p.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schlatter, K., Sieber, P. & Sigg, M. (2012). Zweitsprachdidaktik Deutsch im Zürcher Modell. Einführung mit Fokus auf grammatische Fragen. *DaZ*, 2/2012, 20–33.
- Schmidlin, R. (2003). Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern. In A. Häcki Buhofer (Ed.), *Spracherwerb und Lebensalter* (pp. 209–224). Tübingen: Francke.
- Schneider, H. (2010). Ein Forschungsprojekt zur Lesekompetenz als Beispiel für fachdidaktisch orientierte Unterrichtsforschung: «Lese- und Schreibkompetenzen fördern.» In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht, Teil 2* (pp. 306–328). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, H. (2013). Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In A. Bertsch-Kaufmann & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (pp. 111–122). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, H., Wiesner, E., Lindauer, T. & Furger, J. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform. *Resultate aus der Interventionsstudie my-Moment2.0. dieS-online*, (2), 1–37.
- Schneider, W. (2001). Die Würzburger Längsschnittstudien zur frühen Prävention von Lese-Rechtschreibschwäche. In G. Schulte-Körne (Ed.), *Legasthenie: Erkennen, verstehen, fördern* (pp. 199–212). Bochum: Winkler.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1997). The early prediction of reading and spelling: Evidence from the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Eds.), *Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing* (pp. 139–159). Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammeyer, G., Rauschenbach, T., ... Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Berlin. Retrieved April 21, 2013, from http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284–295.
- Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 13–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P.

- Strehmel (Eds.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (pp. 35–74). Freiburg: FEL.
- Schön, E. (1999). Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In G. Roters, W. Klingler & M. Gerhards (Eds.), *Information und Informationsnutzung* (pp. 187–212). Baden-Baden: Nomos.
- Schönweiler, R. (2004). Mittelschwerhörigkeit und Sprachentwicklung: Korrelation, Kausalität und Konsequenzen. *Laryngo-Rhino-Otol*, 83, 757–758.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158–164.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Ed.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (pp. 17–41). Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10(3), 209–231.
- Sieber, P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache* (pp. 208–223). Paderborn: Schöningh UTB.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer.
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247–284.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chamber, B., Cheung, A. & Davis, S. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43/3, 290–322.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chamber, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79/4, 1391–1466.
- Smith, F. (1976). Learning to read by reading. *Language Arts*, 53, 297–299.
- Snow, C. E., Perlmann, R. Y. & Nathan, D. (1987). Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. E. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.), *Children's language*. Erlbaum: Hillsdale, N. J.
- Sogl, P., Reichel, P. & Geiger, R. (2013). «Berufssprache Deutsch» – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule in Bayern. In C. Eging (Ed.), *bwp@Spezial – HT 2013, Fachtagung Sprachen*.
- Söhn, J. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Sörensen, B. (2005). *Kinder erforschen die Schriftkultur*. Hölstein: Verlag KgCH.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Eds.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 185–206). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76/1, 46–62.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57–71.
- Spencer, K. (1999). Predicting word-spelling difficulty in 7- to 11-year olds. *Journal of Research in Reading*, 22, 283–292.
- Spencer, K. (2000). Is English a dyslexic language? *Dyslexia*, 6, 152–162.
- Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena / Lehrstuhl für Berufspädagogik Universität Dortmund. (2007). Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch „VERLAS“. Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz (Lese- und Kommunikationsfähigkeit) und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung. Jena/Dortmund. Retrieved April 21, 2013, from http://www.sbsz-jena.de/content/VERLAS-Abschlussbericht_Endfassung.pdf
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 856–875.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22(3), 159–170.
- Steinhoff, T. (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch*, (27), 33–51.
- Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest. (2012). «Ohrenspitzer». Retrieved July 25, 2013, from <http://www.ohrenspitzer.de/ohrenspitzer-startseite/>
- Straßl, K. & Ender, A. (2009). Die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkindern in der Deutschschweiz. In K. Schramm & C. Schroeder (Eds.), *Empirische Zugänge zu*

- Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache (pp. 203–220). Münster: Waxmann.
- Strebblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 275–306). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, A. & Weder, M. (2011). Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In H. Schneider (Ed.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (pp. 18–37). Weinheim: Juventa.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education, University of London. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf>
- Szagan, G. (1996). *Sprachentwicklung beim Kind* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tannock, R. & Girolametto, L. (1992). Reassessing parent-focused language programs. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language interventions*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 58–79). Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Thomas, E. L. & Robinson, H. A. (1982). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, M. & Nottbusch, G. (2012). *Written Production of Single Words and Simple Sentences*. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 403–422). New York/London: Psychology Press.
- Torrance, M., Alamargot, D., Castello, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangan, A., ... Van Waes, L. (Eds.). (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bingley: Emerald Group Pub.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27(3), 379–392.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 189–199.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39(2), 181–200.
- Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Ed.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (pp. 183–215). Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2006). *Wir sind Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Riekemann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser(innen) in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Hofmann & R. Valtin (Eds.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress* 2007 in Berlin (pp. 183–194). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Troia, G. A. (2006). *Writing Instruction for Students with Learning Disabilities*. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 324–336). New York: Guilford Press.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Verlag Herder.
- Ulrich, S. & Hartung, M. (2006). *Besser Zuhören. Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Zuhörfähigkeit*. München: Eigenverlag.
- Valtin, R. (1997). *Strategies of spelling and meaning of young children learning German orthography*. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Eds.), *Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing* (pp. 175–193). Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press.
- Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2001). *Changes in Cognitive Activities During the Writing Process and Relationships with Text Quality*. *Educational Psychology*, 21(4), 373–385.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando [etc.]: Academic Press.
- Van Weijen, D., Tillema, M. & van den Bergh, H. (2012). *Formulating Activities in L1 and L2 and their Relation with Text Quality*. In M. Torrance & et al. (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (pp. 158–160). Bingley: Emerald Group Pub.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). *Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input*. In Susan B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 36–48). New York: Guilford Press.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Watermann, R. & Kutzelmann, S. (2010). *Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf*

- Klassenstufe 4. *Journal for Educational Research Online*, 2, 153–194.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wang, H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39/2, 162–184.
- Waxman, H. C. & Téllez, L. (2002). *Effective teaching Practices for English language learners*. Santa Cruz, CA: University of California.
- Weber, J., Marx, H. & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65–75.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinhold, S. (2000). *Text als Herausforderung*. Fillibach.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wiesner, E. (2006). Bericht zur Follow-up-Studie myMoment, Dezember 2006 Ergänzung zum Bericht der Begleituntersuchung vom August 2006. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Wiesner, E. & Gnach, A. (2006). Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW. Retrieved July 25, 2013, from <http://www.fhnw.ch/ph/zi/publikationen>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Lutz Klauda, S. (2009). Expectancy-Value Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55–75). New York: Routledge.
- Will, U., Weingarten, R., Nottbusch, G. & Albes, C. (2003). Linguistic units, hierarchies and dynamics in word typing. Retrieved July 25, 2013, from http://www.guido-nottbusch.de/doc/Will_Weingarten_Nottbusch_Albes_2003.pdf
- Williams, J. P. (2002). Reading Comprehension Strategies. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 243–260). Newark, NJ: International Reading Association.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *Ekos – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung: Abschlussbericht*. Berlin: AB Empirische Bildungsforschung der Freien Universität.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S. & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson & K. R. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. (pp. 383–402). New York: Guilford Press.
- Yoder, P. J. & Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22, 126–136.
- Ziegler, B., Balkenhol, A., Keimes, C. & Rexing, V. (2012). Diagnostik «funktionaler Lesekompetenz». In *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (pp. 1–19). Retrieved July 25, 2013, from http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2–3), 73–86.
- Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). *Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zins, J. M. & Hooper, S. R. (2012). The Interrelationship of Child Development and Written Language Development. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (pp. 47–64). New York/London: Psychology Press.
- Zschiesche, T., Diedrich, I. & Herr, U. (2010a). *Wissenschaftliche Begleitung des Projekts SPAS II. (Abschlussbericht)*. Retrieved April 21, 2013, from http://www.ibbw.de/Dokumente/PDF/Forschung/Abschlussbericht_SPAS2.pdf

IMPRESSUM

Herausgeber

Bildungsdirektion des Kantons Zürich
Walcheplatz 2
8090 Zürich (Schweiz)
+41 (0)43 259 23 09
www.bildungsdirektion.zh.ch

Die Expertise ist im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich entstanden. Demensprechend setzt die Expertise einen besonderen Fokus auf den Kontext und die Rahmenbedingungen des Bildungssystems im Kanton Zürich.

Verfasser

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
+49 (0)221 – 470 5718
info@mercator.uni-koeln.de
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Ziel des Instituts ist es, langfristig die sprachliche Bildung an deutschen Schulen zu verbessern, damit alle Schülerinnen und Schüler gute Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben. Es berät Hochschulen dabei, Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung zu verankern, fördert, vermittelt und betreibt anwendungsorientierte Forschung und trägt zur Qualifizierung von Lehrenden in Schule und Hochschule bei. Darüber hinaus beobachtet und berät es Bildungspraxis, -verwaltung und -politik.



Stiftung
Mercator



Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch (Schweiz)
+41 (0)56 202 72 01
ife.zentrumlesen.ph@fhnw.ch
www.zentrumlesen.ch

Das Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW ist ein Forschungs- und Entwicklungszentrum, das sich mit der sprachlichen Bildung befasst. Es entwickelt Lehrmittel und andere Unterrichtsmaterialien und betreibt Forschung zur literalen Sozialisation, zur schulischen und vorschulischen Sprachvermittlung sowie zum Illettrismus. Es ist eines der beiden deutschdidaktischen Zentren in der Schweiz.

Verantwortlich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Prof. Dr. Hansjakob Schneider

Gestaltung

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln

Grafiken

Die Grafiken entsprechen den Originalen der Rechteinhaber oder wurden von den Autorinnen und Autoren dieser Expertise leicht modifiziert.

Lektorat

TextSchleiferei, Köln

Hinweis: Die Expertise ist gemäss den Regeln der amtlichen schweizerischen Rechtschreibung verfasst.

Nicht in allen Fällen war es möglich, die Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten. Wir bitten um Verständnis.

Die Links zu externen Webseiten Dritter, die in dieser Expertise angegeben sind, wurden vor Veröffentlichung sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Die Herausgeber übernehmen keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

© 2013 Bildungsdirektion des Kantons Zürich



