leseforum.ch

Online-Plattform für Literalität

Literale Förderung und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe

Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann, Britta Juska-Bacher und Nora Knechtel

Abstract

In den kommenden Jahren wird voraussichtlich eine stärker formalisierte Sprach- und Schriftförderung bereits in den ersten Bildungsjahren bzw. im Kindergarten einsetzen. Für eine frühe Förderung der Lese- und Schreibentwicklung fehlen allerdings noch fachdidaktische Standards. Hier setzt das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW an. Erkenntnisinteressen sind eine fachdidaktische Bestandsaufnahme zur Unterrichtspraxis, zur Entwicklung literaler Aktivitäten und Motivationen sowie eventuelle Bezüge zwischen literalen Entwicklungen und spezifischen sozialen und unterrichtlichen Bedingungen.

Das Forschungsprojekt untersucht in einer Längsschnittstudie 154 Schülerinnen und Schüler aus Grund- und Basisstufenklassen der Kantone Luzern, Zürich und Aargau. Mithilfe quantitativer Erhebungsinstrumente (Interviews, Lesetests, Intelligenztest) werden Lesekompetenzen, literale Aktivitäten und Motivationen, literales Selbstkonzept und Unterrichtserleben der Kinder nachgezeichnet. Ein Logbuch, welches Lehrpersonen zum Unterricht führen, gibt Einblicke in die Unterrichtspraxis. Mit 20 Kindern, die sich literal besonders aktiv zeigen, werden weitere Interviews sowie ein Textverstehenstest durchgeführt, ergänzt durch Interviews mit ihren Eltern und Lehrpersonen.

Derzeit liegen erste Ergebnisse zu den Leseleistungen der Kinder vor: Es zeigt sich, dass innerhalb der einzelnen Bildungsjahre die Leseleistung erheblich streut. Während zwischen der Leseleistung und dem Bildungsjahr der Kinder ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden konnte, zeigt sich in der Projektstichprobe kein statistisch auffälliger Zusammenhang zwischen Leseleistung und weiteren Variablen (Medienvorlieben, literale Sozialisationsbedingungen, literales Selbstkonzept u. a.). Dies könnte ein Hinweis auf die soziale Homogenisierung sein, die von der früheren Einschulung erhofft wird. Genauere Angaben werden jedoch erst im Längsschnitt möglich sein.

Keywords

Leseförderung, Literalität, Schuleingangsstufe, Schriftspracherwerb, literale Sozialisation, Unterrichtsforschung, Heterogenität, altersgemischtes Lernen

⇒ *Résumé et mots-clés en français à la fin de l'article*
⇒ *Abstract und Schlüsselwörter in Französisch am Schluss des Artikels*

AutorInnen

Schneider, Hansjakob
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau hansjakob.schneider@fhnw.ch

Bertschi-Kaufmann, Andrea
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung
Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau andrea.bertschi@fhnw.ch

Juska-Bacher, Britta
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau britta.juskabacher@fhnw.ch

Knechtel, Nora
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau nora.knechtel@fhnw.ch

Literale Förderung und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe

Modellversuche zur Grund- und Basisstufe laufen auf Initiative der EDK-Ost zur Zeit in verschiedenen Kantonen. Mit dem Inkrafttreten des HarmoS-Konkordats im August 2009 ist die Möglichkeit zu Modellen der Schuleingangsstufe aber erst richtig eröffnet worden, denn HarmoS sieht den obligatorischen Schuleintritt für das Alter von vier Jahren vor. Zum jetzigen Zeitpunkt ist zwar nicht abzusehen, für welches Modell zur Gestaltung des Schuleingangs sich die Kantone der deutschsprachigen Schweiz entscheiden werden (Kindergarten / Primarschule wie bisher, dreijährige Grundstufe oder vierjährige Basisstufe). Die Schulversuche, die bis ins Jahr 2010, teils bis 2011 dauern, werden aber mit grosser Sicherheit nachhaltige Folgen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den ersten Bildungsjahren haben. So ist voraussehbar, dass eine stärker formalisierte Sprachförderung bereits für die allerersten Bildungsjahre (bzw. im Kindergarten) vorgesehen und dass insbesondere die Schriftförderung früher als bisher einsetzen wird.

Auf bildungspolitischer Ebene stehen also einschneidende Veränderungen insbesondere auch für den Schuleingangsbereich an. Fachdidaktische Standards für die frühe Förderung der Lese- und Schreibentwicklungen fehlen allerdings noch weitgehend und es ist ein Desiderat, dass die Schriftförderung auch im frühen Entwicklungsalter unter professionellen Bedingungen und mit den für die Individualisierung benötigten Grundlagen erfolgen kann.

Hier setzt das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts „Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe“[1] an. Es untersucht die Phänomene und Prozesse, die sich im frühen Schrifterwerb unter den Bedingungen der Eingangsstufe abspielen. In diesem Sinne handelt es sich zunächst um eine fachdidaktische Bestandsaufnahme der Unterrichtspraxis.

Ein zweites Erkenntnisinteresse ist auf die Entwicklung literaler Aktivitäten, basaler Lesefähigkeiten, des Textverstehens und der schriftbezogenen Motivationen gerichtet.

In einem dritten Schritt wird versucht, diese Entwicklungen auf die spezifischen sozialen und unterrichtlichen Bedingungen unter denen sie ablaufen, zu beziehen.

Von den Ergebnissen aus den Forschungsarbeiten erwarten wir Klärungen zu Fragen der Sprachaneignung und zur Schriftdidaktik und damit Orientierungshilfen für die Entwicklung von Lernarrangements sowie von Lehrmitteln zur Sprach- und Schriftförderung in den ersten vier Bildungsjahren.

1 Zum bildungspolitischen und theoretischen Hintergrund

1.1 Die bildungspolitische Perspektive

In der gegenwärtigen Diskussion ist Bildung im Lebensabschnitt der frühen Kindheit ein zentrales Thema. Von einer strukturellen und pädagogischen Neukonzeption der Schuleingangsphase – in der deutschsprachigen Schweiz konkretisiert in den Modellen der so genannten Grund- und der Basisstufe – verspricht man sich eine verbesserte Förderung der kindlichen Lernentwicklungen u. a. im kognitiven Bereich, nachdem entsprechende Effekte international bereits für die Vorschule aufgezeigt werden konnten (in der Übersicht: OECD-Ländervergleich Starting Strong 2006). Insbesondere für die Sprachentwicklung und den Schrifterwerb ist plausibel, dass sich eine frühe Förderung und der laufend ermöglichte Zugang zur Schrift positiv auswirken, nicht zuletzt auf Kinder mit bildungsfernem familiärem Hintergrund. Stamm (2007) gibt allerdings zu bedenken, dass gerade die Kinder aus bildungsnahen Kreisen eher von den Angeboten der Schuleingangsstufe Gebrauch machen könnten und dass sich dadurch die Schere der sozial verursachten Leistungsdifferenzen noch stärker auftun könnte, als dies bisher schon der Fall ist.[2] Die frühe Integration und

[1] Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds, Abteilung DORE, sowie dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau für die finanzielle Förderung des Projekts. Das Projekt wird am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW durchgeführt, es wird geleitet von Prof. Dr. Hansjakob Schneider und Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann. Die Mitarbeiterinnen sind lic. phil Claudia Arnold (in der ersten Phase), lic. phil. Nora Knechtel und Dr. Britta Juska-Bacher.

[2] Zur in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr hohen sozial verursachten Leistungsheterogenität siehe z.B. Baumert/Schümer (2001).

die Verbesserung von Anschlussmöglichkeiten für Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen ist deshalb ein Desiderat und die Verlagerung von kognitiver Förderung und gesteuertem Wissenserwerb vor den Beginn der Regelschule gilt insbesondere nach PISA als angezeigt (BFS/EDK 2003, OECD 2004, Terhart 2002, Stamm 2004). Vorläuferfertigkeiten in Sprache und Mathematik sollen – so die aus PISA abgeleitete Forderung – schon in den ersten Bildungsjahren schulisch gefördert und nachhaltig gesichert werden (SKBF 2007). In diesen Kontext gehören denn auch die im Schweizer HarmoS-Projekt entwickelten Kompetenzmodelle sowie die daraus abgeleiteten Basisstandards, von denen ein Teil bereits für das zweite Schuljahr gültig sein soll (Maradan & Mangold 2005).

1.2 Eingangsstufenpädagogik

Die Neukonzeption der Schuleingangsphase steht thematisch in der Tradition u. a. der Bildungsreform nach 1960 in den USA, wo kompensatorische Erziehungsprogramme mit dem Ziel einer bestmöglichen Förderung der intellektuellen Entwicklung der Kinder eingerichtet wurden
(z. B. Head Start, siehe Ellsworth & Ames 1998). Im deutschsprachigen Raum folgten Programme zur kognitiven Frühförderung und speziell zum Frühlesen (vgl. Lückert 1969, Krüger & Dumke 1971). Weitere Programme für die ersten Bildungsjahre wurden im Einklang mit Konzepten des altersgemischten Lernens (z.B. Hagstedt 1995) entwickelt, sie sollten den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Entwicklungsständen gerecht werden und damit bestmögliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schuleingang schaffen. Ähnliche Arrangements haben in Deutschland Faust-Siehl (1995), Prengel et al. (2001) vor Jahren bereits auch für die ersten Jahre in der Regelschule/Grundschule eingefordert. Laut der Analyse der OECD (OECD 2006) hat der Vorschulbesuch generell dann die gewünschten Effekte auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung, wenn er von mehrjähriger Dauer und in ein strukturiertes pädagogisches Programm eingebettet ist.

In der Schweiz werden Schulversuche zur Frühförderung durchwegs mit dem Ziel verbunden, "dem Bildungsanspruch jedes Kindes gerecht zu werden" (Wannack et al. 2006, S. 50), die Kinder wie ihre Eltern in das Bildungssystem einzuführen und sie mit den Funktionen und Anforderungen eines lehrplangebundenen Bildungsangebots vertraut zu machen (SKBF 2007, Wannack 2006).

Die Unterrichtsmethoden werden im Rahmen des Projekts edk-ost-4bis8 nicht eindeutig festgelegt. Ausgehend von der Alters-, Entwicklungs- und Lernstandsheterogenität, die insbesondere in den Klassen am Schuleingang festgestellt wird, stehen differenzierende Lehr- und Lernformen im Rahmen einer offenen Unterrichtsanlage im Vordergrund, dies sicher nicht zuletzt deshalb, weil darin an die im Kindergarten traditionell ausgeprägte Individualisierung und die damit verbundene genaue Beobachtung der Kinder sowie an die vielfältigen Spielangebote angeschlossen werden kann. Dass der offene Unterricht bezüglich seiner Effekte auf Lernfortschritte im kognitiven Bereich auch kritisch beurteilt werden muss, geht aus verschiedenen Studien – grösserenteils aus dem angelsächsischen Raum – hervor (Campbell et al. 2004, Einsiedler 1997, Niggli & Kersten 1999) und wird auch im Rahmen des Projekts edk-ost-4bis8 diskutiert (Schüpbach 2007). Eine erste Effektivitätsüberprüfung ist für dieses Projekt bereits erfolgt (Moser et al. 2008). Eine gross angelegte Interventionsstudie mit Grund- und Basisstufenklassen des Projekts edk-ost-4-8 als Interventionsgruppe und Kindergarten- bzw. 1. Primarklassen als Kontrollgruppe hat erbracht, dass die Mathematikleistungen der Kinder der Schuleingangsstufe am Ende des dritten Bildungsjahres höher liegen als diejenigen der gleichaltrigen Erstklässlerinnen und Erstklässler. Dieser Unterschied ist über drei Messzeitpunkte hinweg stetig grösser geworden und beim letzten Messzeitpunkt statistisch signifikant und von mittlerer Stärke (Moser et al. 2008, S. 34). Ähnlich, aber weniger prägnant ist der Gruppenunterschied für die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten: Allerdings erzielen hier nur die Kinder der Grundstufe bei der Schlusserhebung statistisch signifikant bessere Ergebnisse als die Kinder der 1. Primarklasse (Moser et al. 2008, S.35).

Für die Bereiche des Lesens und des Schreibens hingegen präsentiert sich ein anderes Bild: Nach zwei Bildungsjahren weisen die Schuleingangsklassen zwar erwartungsgemäss einen deutlichen Vorsprung auf (im Kindergarten wird Lesen und Schreiben nicht unterrichtet, in der Schuleingangsstufe besteht zumindest die Möglichkeit dazu). Dieser Vorsprung verschwindet für das Lesen aber bis zum Ende des dritten Bildungsjahres fast gänzlich, für das Schreiben reduziert er sich auf einen kleinen, aber statistisch noch knapp signifikanten Unterschied (Moser et al. 2008, S. 31ff).

Moser et al. (2008, S. 67) räumen ein, dass die Wirkungen der Schuleingangsstufe nicht gross sind. Sie weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich bei der Einführung der Schuleingangsstufe um eine strukturelle Massnahme handelt, dass aber die Wirkung des Unterrichts massgeblich von der pädagogischen Qualität und der Ausbildung von Lehrpersonen beeinflusst wird. In der Tat fehlen in der Ausbildung von Lehrpersonen theoretisch und empirisch fundierte pädagogisch-didaktische und sprachdidaktische Konzepte.

1.3 Frühe Schriftlichkeit und Schuleingangsstufe: Pädagogische und didaktische Erwägungen

Typisch für die bisherige (noch sehr junge) Praxis der Schuleingangsstufe ist, dass hier Konzepte, welche in der Tradition des Kindergartens entwickelt wurden, mit schulisch orientierten Bildungserwartungen zusammentreffen (Joller-Graf 2006, Leuchter & Schwerzmann 2006). Lehr-Lern-Arrangements, welche die Adaptivität des Unterrichtens gewährleisten (Helmke & Weinert 1997), halten generell an die Kinder angepasste und spontan anpassbare Lerngerüste bereit. Sie orientieren diese explizit am Konzept der proximalen Lernzonen der Kinder (Vygotsky 1978), häufig auch an Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens (Brügelmann [7]2000, Reusser 2001) und setzen voraus, dass die Unterrichtenden Lernprozesse anregen, deren Ergebnisse sie zudem auch einschätzen und die auf die weiteren Entwicklungsfähigkeiten der Kinder schliessen lassen können (Brügelmann & Brinkmann 1998, Hasselhorn 2005, Krajewski 2005). Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer (Ingenkamp & Lissmann [5]2005, Wedel-Wolf 1998) und Schülerorientierung (Helmke 2003, Bertschi-Kaufmann 2007a) werden in der aktuellen Diskussion über Unterrichtsqualität als Desiderate besonders häufig genannt (Baurmann & Müller 2005); diese gelten insbesondere auch für den Schuleingangsbereich (Mutzeck 2002, Kubinger 2006, Dehn 1989, Buholzer 2003, Baumann-Schenker & Schneider im Druck).

Im Zentrum der einsetzenden Diskussion um die Sprachdidaktik für die Eingangsstufe steht die Vermittlung der Kulturtechniken, v. a. des Lesens, und deren Vorläuferfertigkeiten (vgl. Schneider 2004). Es gibt allerdings noch keine wissenschafts- und forschungsbasierte Fachdidaktik, auf welcher sich die Auswahl von Inhalten, Gegenständen und Methoden unter den Bedingungen des altersgemischten Lernens stützen könnte. Immerhin stehen der Förderpraxis Materialien zur Verfügung, welche in entwicklungspsychologischer Tradition konzipiert wurden und präliterale Fähigkeiten wie phonologische Bewusstheit (Scheerer-Neumann 1996) fokussieren oder solche, die an Konzepte des kindlichen Spiels bzw. des spielerischen Lernens anschliessen und ganze Bausteine zur Entwicklung prozeduralen Sprachwissens, zum sprachlichen Handeln und insbesondere auch zu literalen Aktivitäten in konkreten, von den Kindern verschieden gestaltbaren Situationen anregen (z.B. Küspert & Schneider 2003, Sörensen 2005).

Die Eignung der hier kurz erwähnten Methoden wird in der Praxis insbesondere im Hinblick auf die mehrfache Heterogenität (Altersheterogenität, Heterogenität der Sprachkulturen und der Geschlechter, Heterogenität der kognitiven Entwicklungsstände) diskutiert. Tatsächlich scheint in der Vielfalt der Lernausgangslagen die grösste Herausforderung für die Entwicklung einer (Sprach-)Didaktik für den Schuleingangsbereich zu liegen (Berthold 2004, Bertschi-Kaufmann 2007b, Prengel 2007, Stamm 2003 und 2007). Ebenso heterogen wie die oben erwähnten Merkmale sind überdies die (schul-)sprachlichen Entwicklungsverläufe.[3]

1.4 Die Entwicklung von literalen Motivationen, literalem Verhalten und literalen Kompetenzen

Wie oben angesprochen stehen in der Wirkungsforschung weniger Entwicklungs*stände* im Vordergrund, vielmehr werden Entwicklungs*verläufe* fokussiert. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schriftlichkeit in der Schuleingangsstufe interessieren Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Unterricht einerseits und der Entwicklung von literalen Motivationen, literalen Aktivitäten und Lesekompetenzen andererseits. Der Zusammenhang von Motivation, Verhalten und Kompetenz ist in den letzten Jahren eingehend untersucht worden. Dabei liegt im deutschen Sprachraum mit dem Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von Möller & Schiefele (2004) eine Konzeptualisierung vor, die (verkürzt dargestellt) von folgendem kausalen Zusammenhang ausgeht: Die soziale Umwelt wird subjektiv verarbeitet, daraus ergeben sich

[3] Viele Studien, auch solche, die Entwicklungsmodelle oder -stufen postulieren, weisen auf die Individualität von Entwicklungsverläufen hin. Stellvertretend für andere Bereiche seien hier die verschiedenen Wege der Entwicklung basaler Lesefähigkeit genannt (vgl. Scheerer-Neumann 2003, S.519).

motivationale Überzeugungen, aus denen Lesemotivationen abgeleitet werden, die sich auf das Leseverhalten auswirken, welches seinerseits die Lesekompetenz beeinflusst (S. 105). Solche Modelle (vgl. auch Wigfield & Guthrie 1997; Baker & Wigfield 1999; Wang & Guthrie 2004) fussen meist auf querschnittlichen Daten. Aussagen zu Kausalzusammenhängen bedürfen streng genommen aber eines längsschnittlichen Designs. Empirische Überprüfungen an Längsschnittdaten allerdings scheinen den genannten Modellen teilweise zu widersprechen. So konnten McElvany et al. (2008) mit einer Längsschnittstudie zeigen, dass Motivation kein guter Prädiktor für Leseverhalten oder Lesekompetenz ist. Ihre statistischen Modelle legen eher eine umgekehrte Kausalrichtung nahe: Kompetenz scheint über einen längeren Zeitraum betrachtet (wenn auch schwach) eher die Motivation vorauszusagen als umgekehrt.

In diesem Zusammenhang hängt viel von der Frage ab, welcher Kompetenz- bzw. Motivationsbegriff hinter solchen Studien steht und wie er operationalisiert ist. Wir können an dieser Stelle aus Platzgründen keine Analyse dieser Frage beginnen, wollen aber doch die theoretischen Grundlagen für unsere Erhebungsinstrumente darlegen:

Der Textverstehensprozess wird in der einschlägigen Literatur als Bottom-up/Top-down-Prozess modelliert: In ihm wirken textseitige und leserseitige Merkmale zusammen (vgl. Christmann 2004). Nur durch die Interaktion von Text und Lesenden wird Textverstehen erreicht. Es sind also nicht nur textseitige, sondern auch leserseitige Bedingungen für den Leseprozess bedeutsam: Ein Vorwissen darüber, wie dargestellte Sachverhalte in der Realität vorzufinden sind (Weltwissen) und ein Sprachwissen (z.B. Wissen über Syntax und Grammatik, Wissen über Geschichtenstrukturen).

Im Textverstehensprozess setzen Lesende verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten ein: Sie dekodieren Buchstaben und Wörter und setzen diese mithilfe von grammatikalischem und syntaktischem Wissen miteinander in Beziehung. Bei diesen hierarchieniedrigen Prozessen wird die lokale Kohärenz des Textes nachvollzogen. Auch Sätze und ganze Textteile wollen – im Zuge der globalen Kohärenzherstellung während des Lesens – in Zusammenhang gebracht werden, damit ein Gesamtverständnis des Textes zustande kommt (hierarchiehohe Leseprozesse).

Für die Textverarbeitung sind dabei mehrere Prozessebenen relevant. Theorien des Leseverstehens gehen davon aus, dass während der Textverarbeitung mehrere mentale Repräsentationsebenen zum Text gebildet werden (vgl. zusammenfassend Richter & Christmann 2002). Als empirisch weitgehend gesichert gelten dabei die folgenden drei Repräsentationsebenen:

Mental repräsentiert wird zunächst die Textoberfläche. Diese Repräsentationsebene enthält oberflächliche Textmerkmale wie zum Beispiel die genaue Lexik, die im Text verwendet wird. Die Textoberflächenrepräsentation ist von allen Verarbeitungsebenen diejenige, die am kürzesten erinnert wird.

Des Weiteren wird während des Lesens eine propositionale Repräsentation konstruiert. Sie beinhaltet ein Netz bedeutungstragender Einheiten (Prädikate mit ihren Argumenten), aber nicht deren Wortlaut, sondern deren semantischen Gehalt. Da bei der Konstruktion der propositionalen Repräsentation Sprach- und Weltwissen der Lesenden zum Einsatz kommt, handelt es sich nicht lediglich um einen Nachvollzug von Propositionen, sondern bereits um einen konstruktiven Akt des Verstehens.

Auf der dritten Repräsentationsebene, im so genannten Situationsmodell (Van Dijk & Kintsch 1983) oder mentalen Modell (Johnson-Laird 1983) werden explizite Textinformationen und Vor- bzw. Weltwissen der Lesenden integriert und ein Textganzes repräsentiert. Das so konstruierte Modell ist gegenüber den expliziten Textangaben mit Elementen angereichert, welche nicht explizit im Text enthalten sind, jedoch mit diesen einhergehen können und aus dem jeweiligen Vorwissen der Lesenden ergänzt werden. Da kein Text alle zu seinem Verstehen nötigen Elemente enthalten kann, sind solche Ergänzungen nicht nur möglich, sondern stets auch nötig (vgl. Inferenzforschung, Cain & Oakhill 1999; Graesser; Bertus; Magliano 1995).

Gängige Theorien der Textverarbeitung gehen davon aus, dass die genannten Verarbeitungs- oder Prozessebenen interagieren. Dass bereits Kinder diese Repräsentationen zu Texten konstruieren, konnte Nieding (2006) zeigen.

Mit Blick auf die in die Schuleingangsstufe eintretenden Kinder steht zunächst der Erwerb der hierarchieniedrigen Kompetenzen im Vordergrund: Mehr noch als im herkömmlichen System mit Schuleintritt nach

zwei Jahren Kindergarten ist das sprachlich Neue in der Schuleingangsstufe die Einführung der Schrift.[4] Dabei geht es zunächst um die Ebene der Grapheme (und der Phonem-Graphem-Beziehung), um das Erlesen von Wörtern und den Aufbau eines Sichtwortschatzes. Alle diese Erwerbsschritte beziehen sich auf die Ebene der hierarchieniedrigen Kompetenzen.

Allerdings verfügen Kinder bereits über partiell ausgebaute hierarchiehöhere Kompetenzen (z.B. Wissen über narrative Schemata, Textsorten), die sie sich im Bereich der (konzeptionell schriftlichen) Mündlichkeit (Kindern werden Geschichten erzählt oder vorgelesen, sie sehen fern etc.) angeeignet haben.

Im nächsten Kapitel wird das Design des Forschungsprojekts „Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe" dargestellt und gezeigt, wie die theoretischen Konzepte so operationalisiert wurden, dass die Fragestellungen beantwortbar sind.

2 Projektdesign

Um die Wirkung von Unterricht zu untersuchen, wird eine Längsschnittstudie mit mehr als einem Messzeitpunkt benötigt. Wir arbeiten daher mit zwei Erhebungswellen, die ihrerseits wieder in zwei Abschnitte aufgeteilt sind. Dabei unterscheiden wir zwei Stichproben:

a. die Gesamtstichprobe, die mit quantitativen Methoden getestet wird, und

b. eine Teilstichprobe, bestehend aus literal besonders leistungsstarken und aktiven Kindern (sowie deren Eltern und Lehrpersonen), die über die Tests hinaus mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht wird. Dass gerade die erfolgreichen Kinder in den Blick genommen werden, ist in der Idee begründet, dass von erfolgreichen Fällen viel über die positive Wirkung von Unterricht gelernt werden kann. Inwiefern diese Kinder aus Gründen der Persönlichkeit, der kognitiven Fähigkeiten, ihrer individuellen Motivationslage usw. erfolgreich wurden, wird in den Interviews mit den Kindern selbst, mit Lehrpersonen und Eltern zu ergründen versucht.

Die Messzeitpunkte für die Gesamtstichprobe werden als t_{1a} bzw. t_{2a} bezeichnet, die Messzeitpunkte für die Teilstichprobe als t_{1b} und t_{2b}.

2.1 Gesamtstichprobe aus Grund- und Basisstufenklassen

Die Gesamtstichprobe besteht aus Schülerinnen und Schülern aus 14 Grund- und Basisstufenklassen der Kantone Luzern, Zürich und Aargau. Von den teilnehmenden Klassen folgt eine Hälfte dem dreijährigen Grundstufen- und die andere Hälfte dem vierjährigen Basisstufenmodell. Von allen Schülerinnen und Schülern der Projektklassen nimmt die Studie diejenigen Kinder in den Blick, die im Schuljahr 2008/09 das zweite und dritte Bildungsjahr besucht haben (N = 154).[5] Diese Beschränkung wurde vorgenommen, weil im ersten Bildungsjahr noch nicht verbreitet mit Schriftaneignungsprozessen gerechnet werden kann und das vierte Bildungsjahr in den Grundstufenklassen nicht geführt wird. Wir rechnen im Projektverlauf mit einem Ausfall von rund 20%, der durch Umzug der Kinder, Überspringen einer Klasse und ähnliche Gründen verursacht wird, so dass uns zum Zeitpunkt t_{2a} noch etwa 120 Kinder zur Verfügung stehen sollten. Zur Zusammensetzung der Stichprobe zu beiden Zeitpunkten
vgl. Tab. 1.

[4] Die Daten von Moser et al. (2005) zum recht hohen Anteil von Kindern, die bei Eintritt in die erste Klasse, also ins erste Bildungsjahr bereits über Buchstabenkenntnis und basale Lesefähigkeiten verfügen, beziehen sich auf das Ende des 2. Bildungsjahres. Anfangs des 1. Bildungsjahres dürften diese Fähigkeiten noch wesentlich weniger stark ausgeprägt sein.

[5] Das Bildungsjahr 1 entspricht dem ersten Jahr des Kindergartens nach dem herkömmlichen Modell, das Bildungsjahr 2 dem zweiten Jahr des Kindergartens, das Bildungsjahr 3 der ersten Klasse, das Bildungsjahr 4 der zweiten Klasse.

Bildungsjahr 4	2. Klasse	
Bildungsjahr 3	N = 43	N = 44
Bildungsjahr 2	N = 38	N = 29
Bildungsjahr 1		
	Grundstufe 7 Klassen	Basisstufe 7 Klassen
Zeitpunkt t_{1a} (Januar/Februar 2009, n=154)		

Bildungsjahr 4	2. Klasse N = 35	N = 35
Bildungsjahr 3	N = 30	N = 23
Bildungsjahr 2		
Bildungsjahr 1		
	Grundstufe 7 Klassen	Basisstufe 7 Klassen
Zeitpunkt t_{2a} (Jan./Feb. 2010, n≈ 120)		

Tab. 1: Stichprobenumfang und –struktur: Links Erhebungszeitpunkt t_{1a} (Schuljahr 2008/09 im Januar/Februar 2009), rechts Erhebungszeitpunkte t_{2a} (Schuljahr 2009/10 im Januar/Februar 2010)

2.2 Teilstichprobe von 20 literal leistungsstarken und aktiven Kindern

Auf der Grundlage der Testergebnisse der Gesamtstichprobe zu t_{1a} sowie positiver Beurteilungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Entwicklungsprozesse sind von den 154 Kindern 20 literal besonders leistungsstarke und aktive ausgewählt worden, um von ihnen zusätzliche Daten zu erheben. Als leistungsstark galten Kinder, mit denen das Salzburger Lese-Screening bereits durchgeführt werden konnte (d.h. die Kinder haben mindestens einen Satz gelesen und korrekt beurteilt). Als literal aktiv galten sie dann, wenn die Lehrperson sie so einschätzten. Der Einbezug der Lehrpersonenurteile erfolgte, weil die literale Entwicklung der Kinder besonders in den ersten Schuljahren stark von den Vorerfahrungen in der Familie und ihrer literalen Praxis geprägt wird. Gute Ergebnisse der Kinder in den Lesetests (t_{1a}) können nicht ausschliesslich auf die Unterrichtsbedingungen zurückgeführt werden, sondern sind häufig auch durch diese familiären Bedingungen und Voraussetzungen geprägt. Lehrpersonen haben indes ein Wissen über die Fähigkeiten, die die Kinder beim Schuleintritt mitgebracht haben, und können abschätzen, inwiefern das schulische Umfeld die Kinder zu Entwicklungsschritten angeregt hat.

3 Erhebungsinstrumente

In Kapitel 1 wurden die Erkenntnisinteressen „Bestandsaufnahme der Unterrichtspraxis“, „literale Entwicklungen“ und „Zusammenhang zwischen Unterricht und literalen Entwicklungen“ formuliert. Durch diese Fragestellungen sind folgende Themenkomplexe angesprochen:

- Kompetenzen im Lesen
- Wortverstehen
- Intelligenz
- literale Aktivitäten
- literale Sozialisation im Elternhaus
- literale bzw. schriftbezogene Motivationen
- Rolle der Schrift im Leben
- Unterrichtserleben
- literales Selbstkonzept

Um Daten zu diesen Themen gewinnen und die Fragen beantworten zu können, kommt eine Reihe verschiedener Erhebungsinstrumente zum Einsatz.

3.1 Quantitativ orientierte Erhebungsinstrumente für die Gesamtstichprobe

Der Einsatz von quantitativen Erhebungsinstrumenten erlaubt einerseits das Testen des Einflusses verschiedener Faktoren auf das Wortverstehen, andererseits den Vergleich mit grossen Populationen auch ausserhalb des Projekts und damit die Einordnung der Stichprobe und ihrer Entwicklung. So können die Projektdaten mit den Werten der Eichstichproben der von uns ausgewählten Tests verglichen werden. Die Resultate des zweiten Messzeitpunkts können überdies im Querschnitt mit den Resultaten von Zweitklässlerinnen und -klässlern verglichen werden, die nach dem herkömmlichen System eingeschult wurden.

3.1.1 Lesetests

Im Bereich der Lesekompetenzermittlung werden drei Erhebungsinstrumente eingesetzt. Zwei Tests, ein Subtest aus *wortgewandt & zahlenstark* (Moser & Berweger 2007; im Folgenden = *Wortgewandt*) und eine in der Darstellung leicht veränderte Form des *Salzburger Lese-Screenings für die Klassenstufen 1–4* (Mayringer & Wimmer 2005; im Folgenden = *Salzburger Lesescreening*) messen hierachieniedrige Lesekompetenzen. Hierarchiehöhere Leseleistungen werden durch einen eigens entwickelten Test zum Verstehen kurzer Texte abgeklärt.

Da die Projektstichprobe zwei Bildungsjahre umfasst und die Lesekompetenzen der Kinder dieses Alters sehr breit streuen (siehe Kapitel 4), müssen die eingesetzten Lesetests einer noch grösseren Bandbreite von Kompetenzen Genüge tun, als dies in homogeneren Stichproben der Fall ist. Um Boden- und Deckeneffekte zu vermeiden, müssen sie verschiedenste (Vorläufer- bzw.) Teilkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Lesen ansprechen und abbilden können. Zudem sollten jüngere, unsichere Kinder möglichst niederschwellige Ein- und Ausstiegsangebote erhalten, sodass die Testsituation insbesondere bei noch geringen Lesekenntnissen nicht als frustrierend empfunden wird. Um auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen zu können, wurden die Lesetests als Einzeltests durchgeführt.

Als Einstieg dient der Wortlesetest *Wortgewandt* (Bsp. siehe Abb. 1), in dem das Kind ein Wort lesen und es einem Bild aus einer vierteiligen Bildauswahl zuordnen soll. Der Test umfasst 14 Wörter und wird ohne Zeitbeschränkung durchgeführt. Wenn ein Kind drei aufeinanderfolgende Wörter nicht lesen kann, wird abgebrochen. Dieser Test misst die basale Dekodierfähigkeit der Kinder. Er wird nur zum Zeitpunkt t_{1a} eingesetzt.

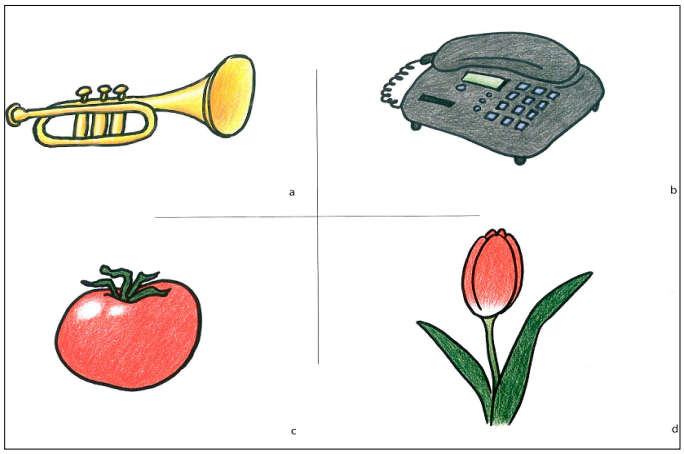

Abb. 1: Vierteilige Bildauswahl aus *Wortgewandt* zum Wort *Tomate*

Mit jenen Kindern, denen das alphabetische Prinzip bereits geläufig ist, und die bereits mehr oder weniger automatisiert dekodieren, wird anschliessend das *Salzburger Lesescreening* durchgeführt (Bsp. siehe Abb. 2). In diesem Test erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Liste von Sätzen, von denen sie innerhalb von drei Minuten möglichst viele lesen und mit „wahr“ oder „falsch“ bewerten sollen.

Im *Salzburger Lesescreening* wird die basale Lesefähigkeit, d. h. die Dekodierfähigkeit sowie die Automatisierung der Worterkennung und die lokale Kohärenzherstellung bzw. das Satzverstehen, getestet. Dieser Test wird zu allen vier Erhebungszeitpunkten durchgeführt.

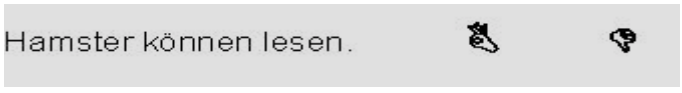

Abb. 2: Auszug aus unserer Adaption des *Salzburger Lesescreenings*

3.1.2 Befragung

Mit einem stark strukturierten Interview werden die Kinder zu den Themen literale Sozialisation im Elternhaus, literale Motivationen und literale Praxis befragt. Ausserdem werden verschiedene schulische, biologische und erhebungstechnische Faktoren festgehalten (Nennung der Faktoren siehe Kapitel 4). Die Befragung erfolgt in individuellen Gesprächen mit den Kindern zu den Zeitpunkten t_{1a} und t_{2a}.

3.1.3 Intelligenztest

Um einen Eindruck vom allgemeinen intellektuellen Niveau der Kinder zu erhalten, wird zum Zeitpunkt t_{2a} der nonverbale Intelligenztest CFT 1 (Cattell et al. 1997) eingesetzt. Dieser Test besteht aus fünf Teiltests (Substitutionsaufgaben, Labyrinthe, Klassifikationen, Ähnlichkeiten und Matrizen), die es erlauben, die individuellen Fähigkeiten der Kinder, Regeln und Merkmale zu erkennen und rasch wahrzunehmen. Diese Fähigkeiten werden in der Intelligenzpsychologie als wichtige Bestandteile der Grundintelligenz angesehen (Catell et al. 1997).

3.2 Schwerpunktmässig qualitativ orientierte Erhebungsinstrumente für die Teilstichprobe und ihr Umfeld

Das Projekt ist in weiten Teilen qualitativ und explorativ ausgerichtet. Im Vordergrund stehen die Verbalisierung von Erfahrungsrealität und das Verstehen von Prozessen und Konstellationen, nicht die Überprüfung von Annahmen. Der Einsatz von qualitativen Erhebungsinstrumenten soll helfen, die Phänomene und Prozesse, die sich im frühen Schrifterwerb unter den Bedingungen der Eingangsstufe abspielen, zu erkennen und zu verstehen. Auf dieser Grundlage sollen Lehr-Lern-Settings identifiziert werden, in denen qualitativ gute Erwerbsentwicklungen beobachtet werden können.

Mit den 20 besonders leistungsstarken und aktiven Kindern, ihren Eltern und Lehrpersonen werden folgende, eher qualitativ orientierte Methoden eingesetzt:

3.2.1 Textverstehenstest

Neben den basalen Lesefähigkeiten der Kinder interessiert auch, wie sie grössere Texteinheiten beim Lesen verarbeiten. Deshalb wird ein in Anlehnung an Cain & Oakhill (1999) entwickelter Textverstehenstest eingesetzt. Dieser Test wird mit jedem Kind einzeln durchgeführt und als Tondatei aufgezeichnet.

Im Textverstehenstest wurden die drei in Kapitel 1.4 erörterten Prozessebenen (mentale Repräsentation der Textoberfläche, propositionale Repräsentation, mentales Modell) in einem möglichst offenen, qualitativen Setting anvisiert: Im Anschluss an die Lektüre des Textes erzählen die Kinder die Geschichte nach. Mit dieser Nacherzählung sowie den anschliessenden Fragen wird auf das complete model (Zwaan & Radvansky 1998), also das mentale Modell, wie es im Anschluss an die Lektüre des Ganztextes konstruiert ist, abgestellt (vgl. unten Textauszug und Fragen zum Text). Es wird angenommen, dass sich bei den Nacherzählungen individuelle Verarbeitungsmerkmale im Textverstehen der Kinder zeigen, die Hinweise auf ihr mentales Modell zum Text beinhalten. Bei Nacherzählungen spielen jedoch auch sprachproduktive Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle. Um deren Einfluss zu verkleinern, beantworten die Kinder in einem Gespräch offene Fragen zum Text. Dabei werden sowohl explizite Textinformationen (z.B. Was finden die Kinder?) als auch implizite Textinformationen bzw. Inferenzen (z.B. In welcher Jahreszeit spielt die Geschichte? Warum meinst du, dass die Geschichte in dieser Jahreszeit spielt?) einbezogen. Auch zielen die Fragen auf Aspekte, wie sie gemäss dem Event-Indexing-Modell von Zwaan et al. (1995) im mentalen Modell repräsentiert sind (Raum, Zeit, Kausalität, Intentionalität und Protagonist).

Wie Untersuchungen von Radwansky & Zwaan (1998) zeigen, sind für das mentale Modell die Dimensionen Raum und Zeit besonders bedeutsam. Sie sind deshalb auch im Test besonders stark gewichtet: Durch den Text im Text (Brief) wird derselbe Ort einmal in der Vergangenheit und einmal in der Gegenwart evoziert, kenntlich an den expliziten Textangaben Holzhaus/Hütte sowie Wasser/See/Sand. Wenn Lesende beide Textstellen bei der globalen Kohärenzbildung im Leseprozess aufeinander beziehen, wird dieser Zusammenhang deutlich. Er wird durch die Frage nach dem Ort des Verstecks der Kette abgefragt (vgl. unten Textauszug und Fragen zum Text).

Textauszug und Fragen zum Text

Tina und Jan machen einen Ausflug. (…) Jan läuft voraus zum See. Das Wasser ist aber noch zu kalt zum Baden. Darum bauen sie Sandburgen an ihrer Lieblingsstelle, nicht weit von einer alten Hütte. Der See ist dort nicht tief und es ist ganz viel Sand zum Spielen da. Beim Graben stösst Jan auf eine Kiste mit einem Brief darin. Jan liest vor: „(…) Es lebte einmal ein Zauberer. Er hatte eine goldene Kette. (…) Damit die Kette nicht verloren geht, habe ich sie versteckt. Sie ist in der Nähe von meinem Holzhaus vergraben. Das Wasser ist dort nicht tief und der Sand ist weich." (…)

(gekürzter Textauszug)

Was wollen die Kinder eigentlich an dem Tag machen? Was tun sie stattdessen?

Wo ist die Kette versteckt? Ist das weit von der Stelle, wo die Kinder sind? Warum ja? / Warum nein?

Zu welcher Jahreszeit spielt die Geschichte?

Im Test wird versucht, die zeitliche Dimension des mentalen Modells über zwei Fragen zugänglich zu machen. Zum einen wird dabei der Zeitpunkt der Rahmenhandlung abgefragt (Jahreszeit). Zum anderen wird die zeitliche Struktur der gesamten Geschichte thematisiert: Die Rahmenhandlung beginnt in einer (nicht genau dargestellten) Gegenwart und fokussiert mit Einsatz des „Texts im Text" eine Zeit, die im Vergleich zur Rahmenhandlung in der Vergangenheit liegt. Zeitabläufe der erzählten Zeit sind gegenüber dem Ablauf der Szenen in der Erzählzeit demnach umgekehrt. In einem differenzierten mentalen Modell zur Geschichte wird dieser Aspekt repräsentiert. Im Test erhalten die Kinder vier Bildkarten, die sie in die Reihenfolge bringen sollen, wie sie dem realistischen Ablauf der Szenen (erzählte Zeit) entspricht. Lautes Denken sowie anschliessende Nachfragen zu den einzelnen Szenen und zur Reihenfolge sollen Aufschluss über ihre Vorstellung zur erzählten Zeit geben.

Der Textverstehenstest wird zu zwei Zeitpunkten (t_{1b}, t_{2b}) mit denjenigen Kindern der qualitativen Stichprobe durchgeführt, deren Lesefähigkeiten bereits so weit automatisiert sind, dass sie einen kurzen Text (ca. 160 Wörter) lesen können. Die Automatisierung basaler Leseprozesse ist für den Test unabdingbar, da erst dann Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses für weitere Verarbeitungsschritte zur Verfügung stehen (Perfetti 1985; Rosebrock & Nix 2006). Dass dieser Zusammenhang von Automatisierung und Verstehen jedoch nicht als linearer zu denken ist, sondern dass Leseverstehen durch weitere Aspekte bedingt ist, haben Untersuchungen gezeigt (vgl. zusammenfassend Richter & Christmann 2002). Der Lesetest soll weitere Erkenntnisse in diesem Zusammenhang und Erkenntnisse zur mentalen Modellbildung von Leseanfängerinnen und -anfängern ermöglichen.

3.2.2 Logbücher für die Lehrpersonen

Im Zeitraum zwischen der ersten und der letzten Erhebung werden die Lehrpersonen im halbjährlichen Turnus gebeten, sogenannte „Logbücher" auszufüllen, in denen sie für eine konkrete Schulwoche Angaben zu lese- und schreibfördernden Unterrichtsformen, zur Bedeutung verschiedener Medien im Unterricht, zur Unterrichtsorganisation und -erfahrung, zu Lehrmitteln, zum Teamteaching und zu Kindern mit literal besonders aktiven Entwicklungen machen. Ziel dieser Logbücher ist es, Einblick in den Sprachunterricht auf der Schuleingangsstufe zu gewinnen. Sie dienen sowohl der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler als auch der Selbstreflexion und Selbstevaluation der eigenen pädagogischen Praxis der Lehrpersonen. Die Auswertung der Logbücher zielt auf eine Kategorisierung lese- und schreibfördernder Sequenzen sowie ihrer Bedeutungen.

3.2.3 Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen

Mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen werden halbstandardisierte, problemzentrierte Leitfaden-Interviews durchgeführt. Die Kinder werden zur Rolle der Schrift in ihrem Leben, zu ihrem Unterrichtserleben und literalen Selbstkonzepten gefragt. Diese Interviews, die zweimalig durchgeführt werden (t_{1b} und t_{2b}) sollen Hinweise auf Wirkungszusammenhänge geben, die auch längsschnittlich beobachtet werden können.

Die Lehrpersonen sollen sich in den Interviews zur Entwicklung der ausgewählten Kinder, aber auch zu den eigenen subjektiven Theorien bezüglich der Wirksamkeit von bestimmten Unterrichtssettings äussern. Diese Interviews werden zu den Zeitpunkten t_{1b} und t_{2b} durchgeführt und liefern ergänzende und erklärende Informationen zu den Logbuchdaten.

Schliesslich werden Interviews mit den Eltern der Teilstichproben-Kinder durchgeführt, damit literale Entwicklungen und Sozialisationsbedingungen auch im privaten Bereich nachgezeichnet werden können. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig zu wissen, welche Entwicklungen nach der Einschätzung der Eltern bereits vor der Einschulung absehbar waren und welche durch die Schule angestossen worden sind. Diese Interviews wurden zum Zeitpunkt t_{1b} geführt.

3.2.4 Unterrichtsbeobachtung

Eine Beobachtung von Unterrichtssequenzen zu Zeitpunkt t_{2b}, besonders von solchen, in welche die ausgewählten Kinder involviert sind, soll Einsichten in Unterrichtsprozesse geben. Sie stellen ihrerseits die Grundlage für die Einschätzung von Wirkungsweisen von Unterricht dar. Vorgesehen ist eine teilnehmende, halbstandardisierte Beobachtung in ausgewählten Unterrichtsstunden, in denen lese- und schreibfördernde Sequenzen vorkommen. Die Beobachtenden sollen offen, jedoch nicht unmittelbar involviert an den realen Unterrichtsstunden teilnehmen. Ein nach ersten Vorversuchen zu t_{1b} erstellter Beobachtungsplan gibt Anweisungen, wie und was zu beobachten und zu protokollieren ist. Die Beobachtung soll anhand eines partiell strukturierten Beobachtungsrasters erfolgen, der sich zum Teil an den Logbuch-Einträgen der Lehrpersonen und den Interviews mit ihnen orientiert. Die Unterrichtsbeobachtung wird videographiert. Die Aufzeichnungen dienen der Validierung und später zur Illustration.

4 Bisherige Ergebnisse

4.1 Erhebung t_{1a}: Lesetests und Kinderinterviews

In der Erhebung von Januar/Februar 2009 wurden mit der Gesamtstichprobe von 154 Kindern individuell Lesetests (*Wortgewandt* und *Salzburger Lesescreening*) und Interviews durchgeführt (vgl. Kapitel 3.1.1). Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung dieser Daten zum Einfluss der literalen Sozialisation der Kinder im Elternhaus, ihrer literalen Motivation sowie ihrer literalen Aktivitäten auf die Leseleistung werden im Folgenden dargestellt.

Grosse individuelle Unterschiede in der Leseleistung

Die Ergebnisse sowohl des Wort- als auch des Satzlesetests zeigen, dass die Leseleistung der Kinder sehr breit streut ist (vgl. Abb. 3 und 4).

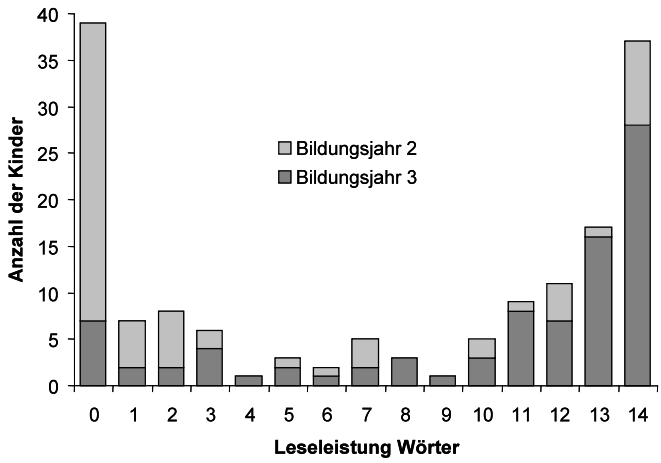

Abb. 3: Anzahl der Kinder (nach Bildungsjahr), die eine bestimmte Leseleistung in Wörtern erbracht hat (Testergebnisse *Wortgewandt*, N = 154)

Abbildung 3 mit den Testergebnissen zu *Wortgewandt*, der die Dekodierfähigkeit der Kinder testet, belegt diese Streuung sowohl für die 87 Kinder des 3. als auch für die 67 Kinder des 2. Bildungsjahres. Etwa ein Viertel der Kinder der Gesamtstichprobe konnte noch kein Wort lesen, die Hälfte einen Teil der Wörter und ein Viertel las alle 14 angebotenen Wörter korrekt. Neben der Streuung der Leseleistung in beiden Bildungsjahren ist aus dieser Grafik auch ersichtlich, dass das Bildungsjahr einen deutlichen Einfluss auf die Leseleistung hat, denn Kinder des 3. Bildungsjahres konnten durchschnittlich deutlich mehr Wörter lesen als Kinder des 2. Bildungsjahres.

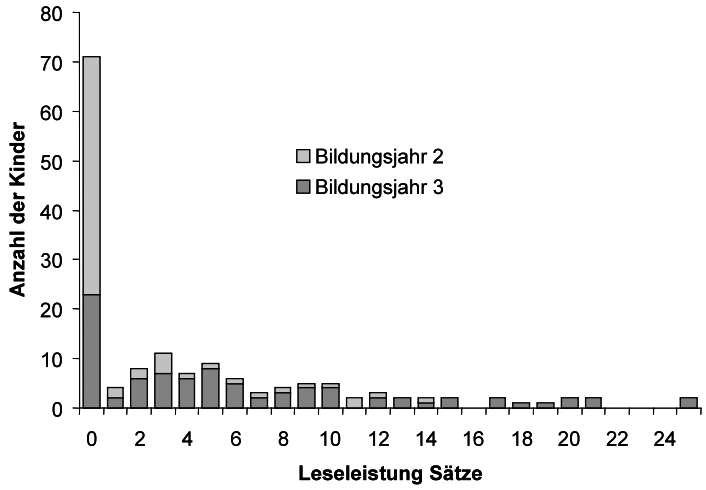

Abb. 4: Anzahl der Kinder (nach Bildungsjahr), die eine bestimmte Leseleistung in Sätzen erbracht hat (Testergebnisse *Salzburger Lesescreening*, N = 154)

Abbildung 4 mit den Testergebnissen zum *Salzburger Lesescreening*, das die Dekodierfähigkeit (Automatisierung) und (lokale) Kohärenzbildung auf Satzebene testet und das mit einer zeitlichen Begrenzung durchgeführt wurde, belegt ebenfalls die Leistungsunterschiede. Etwa die Hälfte der Kinder, nämlich diejenigen, die auch keine oder nur wenige Wörter lesen konnten (die Ergebnisse der beiden Tests korrelieren hochsignifikant), konnte noch keine Sätze lesen. Die andere Hälfte las zwischen einem und 25 der angebotenen 42 Sätze. Auch dieser Grafik ist deutlich die höhere Leistung der Kinder des 3. Bildungsjahres zu entnehmen.

Welche erhobenen Faktoren beeinflussen die Leseleistung?

Unter Hinzuziehung der Kinderinterviews kann der Einfluss einer Reihe von Faktoren auf die Leseleistung ermittelt werden. Dazu zählen schulische, biologische und familiäre Faktoren, Medienvorlieben des Kindes, seine literale Sozialisation und schliesslich einige erhebungstechnische Faktoren (eine Auflistung der einzelnen Faktoren siehe Tab. 2).

Variablengruppe	**Einzelvariablen**
schulische Variablen	Klasse, Grund- oder Basisstufe, Bildungsjahr, verkürzte Basisstufe (in Luzern)
biologische Variablen	Alter, Geschlecht
familiäre Variablen	Ältere Geschwister, Familiensprache
Medienvorlieben	Einstellung zu Computer, Fernseher, Buch, CD-Player, Kinderzeitschriften
literale Sozialisation	literale Aktivität der Eltern (Zeitung und Bücher lesen), Vorlesen und Geschichten erzählen von Erwachsenen und Geschwistern
Einstellung des Kindes	Einstellungen zur Schule, zu älteren Kindern der Grund- bzw. Basisstufe und zum Lesen
erhebungstechnische Variablen	Erhebungsdatum, Testdurchführende und Interviewerin

Tab. 2: Variablen, deren Einfluss auf die Leseleistung getestet wurde

Die statistischen Analysen (gemischte lineare Modelle) konnten auffällige Zusammenhänge zwischen nur zwei dieser Variablen und der erbrachten Leseleistung nachweisen. Das Alter und das Bildungsjahr der Kinder, die hochsignifikant miteinander korrelierten, hatten einen sehr deutlichen Einfluss auf die Testergebnisse. Je älter die Kinder waren, desto grösser war die erbrachte Leseleistung (vgl. auch Abb. 3 und 4). Dies möge eine Regression veranschaulichen, die den Zusammenhang zwischen dem Alter und den Ergebnissen des Wortlesetests (Abb. 5) und des Satzlesetests (Abb. 6) zeigt.

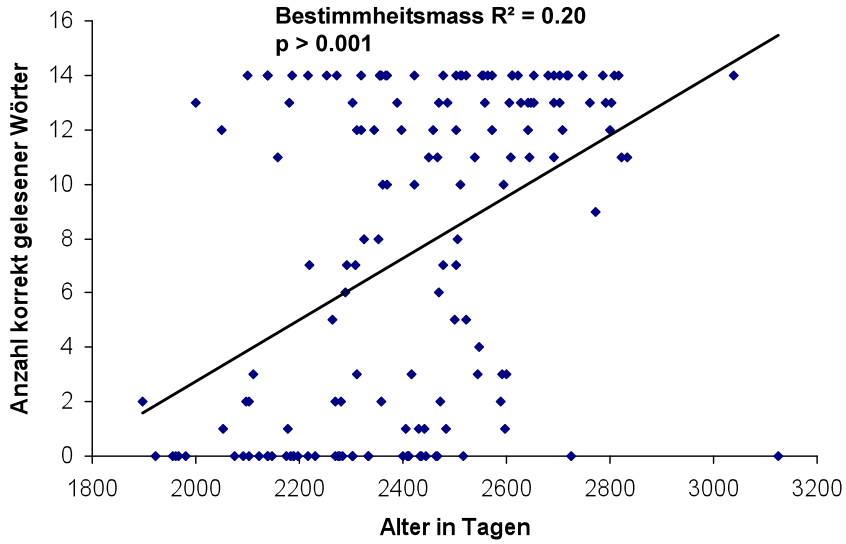

Abb. 5: Einfluss des Alters in Tagen auf die Anzahl korrekt gelesener Wörter

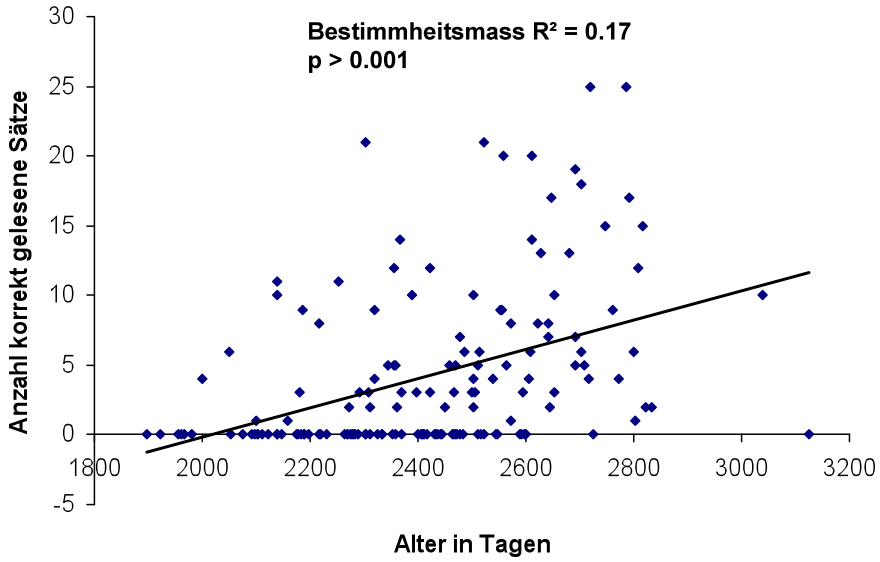

Abb. 6: Einfluss des Alters in Tagen auf die Anzahl korrekt gelesener Sätze

Für die übrigen Variablen liess sich auf der Grundlage dieser Daten kein statistisch auffälliger Zusammenhang mit der Leseleistung nachweisen. Das heisst, weder die Familiensprache der Kinder, noch das Vorhandensein älterer Geschwister, noch die literale Sozialisation, ihre Medienvorlieben, ihre Einstellung zu älteren Kindern oder ihr Geschlecht hatten einen statistisch auffälligen Einfluss auf die Leseleistung. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass die Aussagekraft (Teststärke) wegen der geringen Stichprobengrösse

(154 Kinder aus 14 Klassen) beschränkt ist und keine Rückschlüsse darauf erlauben, dass diese Faktoren im Allgemeinen keinen Einfluss auf die Leseleistung von Kindern hätten.

Die Ergebnisse dieser ersten Erhebung bilden die Basis für die geplante Längsschnitt-Auswertung der Entwicklung der Kinder von Januar 2009 bis September 2010, die mit den Ergebnissen anderer Studien und den Resultaten von Schülerinnen und Schülern, die nach dem herkömmlichen System eingeschult wurden, verglichen werden sollen.

Sehr treffende Selbsteinschätzung

Auffällig war die grosse Übereinstimmung der tatsächlich getesteten Leseleistung der Kinder und ihrer Selbsteinschätzung (GLM, $p < 0.001$) sowie ihrer Beurteilung des Lesens als schwierig (Testergebnisse *Wortgewandt*: $p < 0.001$, *Salzburger Lesescreening*: $p = 0.002$). Die Kinder unserer Stichprobe schätzten die eigene Leistung damit sehr realistisch ein.

Vorleseverhalten im Elternhaus

Um auch die literale Praxis der Kinder ausserhalb der Schule zu erfassen, wurden sie gefragt, ob ihnen zuhause vorgelesen wird und gegebenenfalls von wem. Die Auswertung zeigte, dass nach eigenen Aussagen drei Vierteln der Kinder von den Eltern oder anderen Erwachsenen (meist von den Grosseltern) vorgelesen wird. Häufig lesen beide Elternteile, wenn es nur einer ist, handelt es sich in der Regel um die Mutter. Einem Viertel der Kinder des zweiten und dritten Bildungsjahres wird ausschliesslich von den Geschwistern (5%) oder gar nicht (19%) vorgelesen (siehe Abbildung 7).

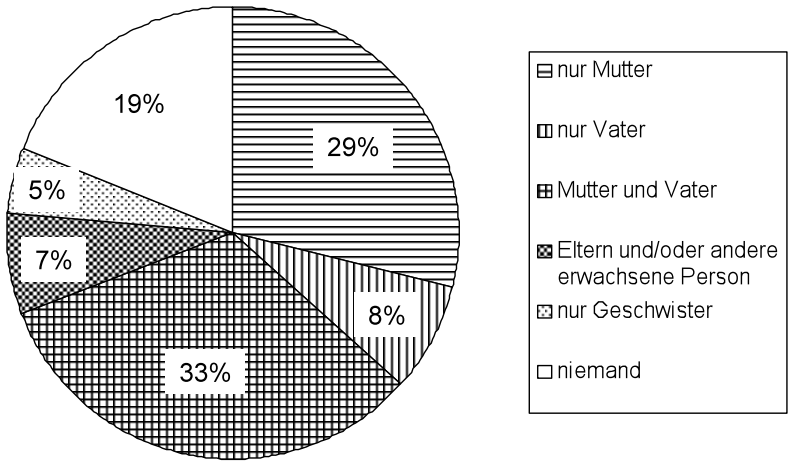

Abb. 7: Vorleseverhalten im Elternhaus

4.2 Lehrpersonen-Logbücher

Im Mai 2009 erhielten die beteiligten Lehrpersonen der 14 Klassen Logbücher mit Fragen zu lese- und schreibfördernden Unterrichtsformen, den eingesetzten Medien, Unterrichtsorganisation und -erfahrungen, zu Lehrmitteln sowie zum Teamteaching in der Schuleingangsstufe. Die Lehrpersonen wurden gebeten, für eine Woche (19/2009) die entsprechenden Angaben zu ihrem Unterricht zu machen (vgl. Kapitel 3.2.2). Von diesen Logbüchern erhielten wir 12 ausgefüllt zurück, was einer befriedigenden Rücklaufquote entspricht.

Lese- und schreibfördernde Unterrichtsformen

Die Analysen der Logbücher ergaben hinsichtlich der lese- und schreibfördernden Unterrichtsformen, dass einige der vorgegebenen Formen in der dokumentierten Woche von allen Lehrpersonen eingesetzt wurden und damit offensichtlich zum Standard gehören. Neben graphomotorischen Übungen, dem Abschreiben von Wörtern und Text, selbstständigem Schreiben, dem Vorlesen bzw. Erzählen der Lehrperson gehört

dazu auch das freie Leseangebot. Übungen zur phonologischen Bewusstheit und Lesetraining wurden von 90% der Lehrpersonen angegeben, weniger häufig wurden gemeinschaftliche Formen wie Lese- und Schreibwerkstätten (65%), kooperatives Schreiben (knapp 60%) und kooperatives Lesen (35%) initiiert. Bibliotheksbesuche führten 50% der Befragten mit ihren Klassen durch. Vergleiche dazu Abbildung 8.

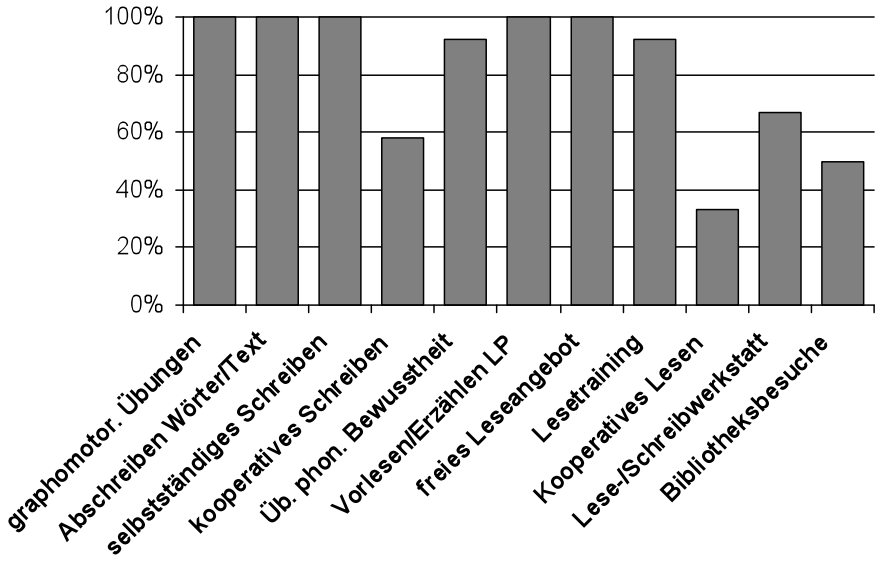

Abb. 8: Eingesetzte lese- und schreibfördernde Unterrichtsformen

Bedeutung verschiedener Medien für den Unterricht

Die Frage nach der Bedeutung verschiedener Medien für die beschriebene Unterrichtswoche ergab, dass Leichtlesebücher, Kinderbücher und spezielle Medien für den Leseunterricht (wie Textsammlungen für Kinder) von der Mehrheit der Lehrpersonen als wichtig eingestuft wurden. Während Sachbücher und Lexika eher wichtig waren, wurden Comics und Kinderzeitschriften als eher unwichtig bezeichnet. Gegenüber den Printmedien wurden elektronische Medien wie CD-ROMs, Hörkassetten, Computer und Internet von der Mehrheit als unwichtig bezeichnet. Diese Angaben sind in Abbildung 9 zusammengefasst.

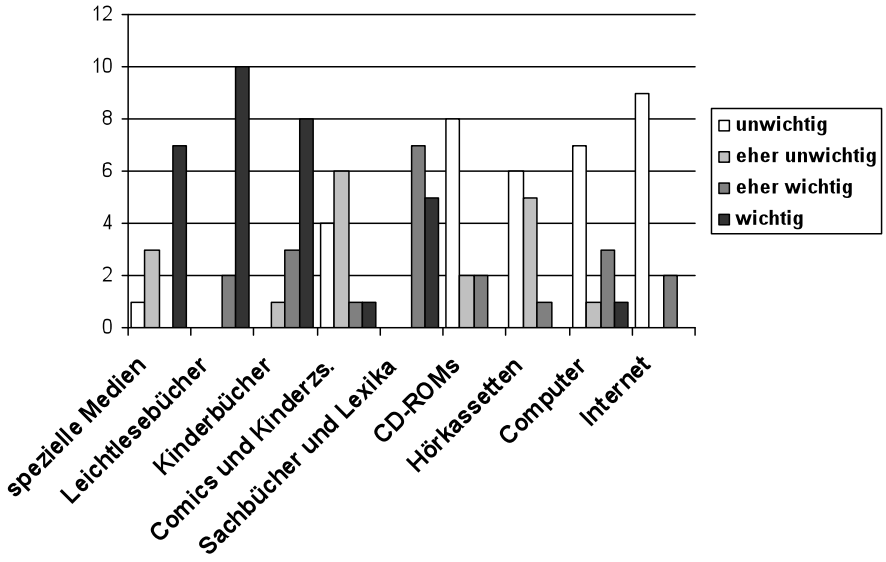

Abb. 9: Bedeutung verschiedener Medien für den Sprachunterricht

Unterrichtsorganisation und -erfahrungen

Die Sozialformen der Grund- und Basisstufe sind vielfältig. Die Kinder lernen in gemeinsamen Aktivitäten der ganzen Klasse, in Gruppen verschiedener Zusammensetzung (altersgleich oder altersgemischt) und individuell (nach eigenem Arbeitsplan). Interaktionen zwischen Kindern verschiedenen Alters ergeben sich laut Angaben der Lehrpersonen häufig von allein, werden aber auch von ihnen initiiert.

Die von den Lehrpersonen berichteten Erfahrungen mit dem altersgemischten Lernen in der Schuleingangsstufe fielen sehr positiv aus. Die Lehrpersonen sprachen die besonderen Förderungsmöglichkeiten an: Von Seiten der Lehrpersonen sei eine individuelle Unterstützung möglich. Kinder lernen sehr gut von anderen Kindern und ein Konkurrenzkampf fehle in den altersgemischten Klassen. Die Lehrpersonen beobachteten positive Effekte auf den Lernfortschritt, die Motivation, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (sowohl hinsichtlich der Selbstständigkeit als auch des Selbstverstrauens) sowie ihre soziale Kompetenz (Unterstützung, Verständnis, Rücksicht).

Lehrmittel

Bisher gibt es kein spezielles Lehrmittel für den individualisierten Sprachunterricht in der altersgemischten Schuleingangsstufe. Die Lehrpersonen verwenden neben gängigen Lehrmitteln für die Primarschule (*Lose, luege, läse; Die Buchstabenreise; Hören, lauschen, lernen* u. a.) eigenes Unterrichtsmaterial.

Teamteaching

Die Aussagen der Lehrpersonen zum Teamteaching demonstrieren ihre ausgesprochen positive Haltung. Sie unterstrichen vor allem die Vorteile dieses Settings hinsichtlich des gegenseitigen Austausches und der Reflexionsmöglichkeit sowie der Unterstützung und Entlastung. Dies im Hinblick sowohl auf die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts als auch auf die Kinder und den Elternkontakt. Für sie selbst bedeute die Arbeit im Team nach eigenen Angaben eine grössere Motivation, für die Kinder eine individuellere Betreuung und die Möglichkeit, ihre Bezugsperson zu wählen. Als zentrale Voraussetzung für das Funktionieren wird allerdings genannt, dass im Team „die Chemie stimmt“ und man einander vertraue. Als kritische Punkte wurden der zeitliche Mehraufwand für die Absprachen und Rücksprachen im Team sowie eine Zusatzbelastung bei Ausfall der Partnerin oder des Partners (z.B. bei Krankheit) angesprochen. Die Pensen sind in den Klassen sehr unterschiedlich verteilt. Die Zeit, in der jeweils nur eine Lehrperson in der Klasse ist, variiert zwischen ca. 10 und 50 Prozent.

Die Aufteilung der Tätigkeiten wird in den Teams unterschiedlich gehandhabt. Sie kann nach Entwicklungsstand der Kinder, nach Fächern, nach Thema, aber auch nach Tagesform oder Ressourcen der Lehrpersonen erfolgen und im Verlaufe eines Tages wechseln.

5 Fazit

Eines der wichtigen Zwischenergebnisse unserer Studie betrifft die Leseleistung, konkret die erhebliche Varianz sowohl innerhalb des 2. als auch des 3. Bildungsjahrs. Dass die grossen Unterschiede beim Lesenkönnen auch von den Kindern selber wahrgenommen werden, dass sie sich bezüglich ihrer je eigenen Leseleistungen adäquat einschätzen, ist ein weitres wichtiges Zwischenergebnis in diesem Zusammenhang. Leistungsheterogenität ist möglicherweise typisch für die Schuleingangsstufe, die sich durch einen hohen Grad an Individualisierung auszeichnet.

Ebenso interessant ist der Befund, dass in der vorliegenden Studie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Variablen der Familie und der Leseleistung vorliegen. Dies ist der Fall, obwohl diese Variablen in Einzelinterviews erhoben wurden, so dass allfällige Verständnisschwierigkeiten, die in Befragungen von Kindern in der Schuleingangsstufe erwartbar sind, ausgeräumt werden konnten. Dies könnte ein Hinweis auf die soziale Homogenisierung sein, die von der früheren Einschulung erwartet bzw. erhofft wird. Genauere Angaben werden aber erst im Längsschnitt möglich sein, wenn die familialen Variabeln auf die Leistungszuwächse über ein Jahr hinweg bezogen werden.

Was die Unterrichtsvariablen betrifft, so erwarten wir von den Interviews mit Lehrpersonen und Kindern, die im Spätsommer 2009 durchgeführt werden, Aufschluss über die konkrete Ausgestaltung von Unterricht

und das Empfinden der Kinder dazu. Die bislang erhobenen Daten deuten auf eine Praxis, in welcher Formate eines angeleiteten Trainings häufiger genutzt werden als kooperative und von den Kindern stärker eigenständig gestaltbare Verfahren. Unterrichtsbeobachtungen werden zudem der Validierung von Aussagen der Lehrpersonen und Kinder dienen.

Das Bedingungsgefüge, innerhalb welchem Kinder den Weg zur Schrift, zu den Texten und dem Textverstehen finden, wird damit von mehreren Seiten – der familialen literalen Sozialisation, den individuellen Voraussetzungen der Kinder, dem Schulsystem und der Unterrichtspraxis – sicher nicht vollständig aufgeklärt, aber immerhin besser ausgeleuchtet werden können. Und auf dieser Grundlage sind Antworten auf die Frage, was das altersgemischte Lernen zum Erfolg beim Lesen beitragen kann, dann auch fundierter zu beantworten.

Literaturverzeichnis

Baker, Linda & Wigfield, Allan (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly* 34/4, 452–477.

BFS/EDK (2003): Bundesamt für Statistik (BfS); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2003): *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Baumann-Schenker, Sandra & Schneider, Hansjakob (im Druck): Sprachdidaktik. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): *Unterricht in der Schuleingangsstufe: Bildungsziele, didaktische Grundlagen und Umsetzungen*. Zug: Klett und Balmer.

Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 322–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baurmann, Jürgen & Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. *Praxis Deutsch* 194, 6–13.

Berthold, Barbara (2004): Übergänge zur flexiblen und integrativen Schuleingangsstufe. In: Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 229–240). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007a): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien.* (Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Friedrich Verlag und Klett & Balmer.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007b): Heterogenität und Differenzieren. *Unterricht konkret* 5, 4–6.

Brügelmann, Hans ([7]2000): *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Libelle.

Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (1998): *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Konstanz: Libelle.

Buholzer, Alois (2003): *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Cain, Kate & Oakhill, Jane V. (1999): Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 11, 489–503.

Campbell, Jim; Kyriakides, Leonidas; Muijs, Daniel; Robinson, Wendy (2004): *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.

Cattell, Raymond; Weiss, Rudolf H.; Osterland, Jürgen (1997): CFT 1. *Grundintelligenztest Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.

Christmann, Ursula (2004): Lesen. In: Mangold, Roland; Vorderer, Peter; Bente, Gary (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 419–442). Göttingen: Hogrefe.

Dehn, Mechthild (1989): Die Lernbeobachtung in Klasse 1 als Voraussetzung für frühe Lernhilfen. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder* (S. 52–57). Konstanz: Faude.

Einsiedler, Wolfgang (1997): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Empirische Grundlagen und Programmatik. In: Glumpler, Editz & Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 11–33). Band 1. Weinheim: Beltz.

Ellsworth, Jeanne & Ames, Lynda J. (Hrsg.) (1998): *Critical perspectives on Project Head Start: revisioning the hope and challenge*. Albany (New York): State University of New York Press.

Faust-Siehl, Gabriele (1995): Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. *Die Grundschulzeitschrift* 85, 26–31.

Graesser, Arthur; Bertus, Eugenie; Magliano, Joseph (1985): Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, Robert & O'Brien, Edward (Hrsg.): *Sources of coherence in text comprehension* (295–320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hagstedt, Herbert (1995): Kinder mit Lehrfunktionen. *Die Grundschulzeitschrift* 84, 16–19.

Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldimann, Titus & Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 77–88). Münster: Waxmann.

Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, Andreas & Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Band 3. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (^{5}2005): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.

Johnson-Laird, Philip Nicholas (1983): *Mental models : towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Joller-Graf, Klaus (2006): *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Luzern: Comenius.

Krajewski, Kristin (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In: Guldimann, Titus; Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 89–102). Münster: Waxmann.

Krüger, Rudolf & Dumke, Dieter (1971): Längsschnittuntersuchung zum frühen Lesenlernen. In: *Die Deutsche Schule* 66(12), 838–850.

Kubinger, Klaus D. (2006): *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.

Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (2003): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Leuchter, Miriam & Schwerzmann, Patricia (2006): *Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern. Positionspapier zum Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)*. http://www.edkost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe/berichte/positionspapiere.Par.0004.File.tmp/Positionspapier%20Schwerzmann%20-%20Leuchter.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2007).

Lückert, Heinz-Rolf (1969): *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe?* München: Reinhardt.

Maradan, Olivier & Mangold, Max (2005): *Bildungsstandards in der Schweiz – Das Projekt HarmoS*. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/oma_phakzente05-2.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2007).

Mayringer, Heinz & Wimmer, Heinz (2005) *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4*. Göttingen: Huber.

McElvany, Nele; Kortenbruck, Marthe; Becker, Michael (2008): Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22/3–4, 207–219.

Möller, Jens & Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Moser, Urs; Bayer, Nicole; Berweger, Simone (2008): *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-OST*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation. Assoziiertes Institut der Universität Zürich.

Moser, Urs & Berweger, Simone (2007): *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. Rapperswil, St. Gallen, Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen & Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Moser, Urs; Stamm, Margrit; Hollenweger, Judith (Hrsg.) (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.

Mutzeck, Wolfgang (2002): *Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden*. Weinheim: Beltz.

Nieding, Gerhild (2006): *Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Niggli, Alois & Kersten, Bernd (1999): Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Bildungsforschung und Bildungspraxis. *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 273–291.

OECD (2004): *Lernen für eine Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2006): *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.

Perfetti, Charles A. (1985): *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Prengel, Annedore (2007): Inklusive Pädagogik in der Eingangsstufe. In: Bollier, Claude & Sigrist, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe (Schriftenreihe der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich 24, S. 47–56). Luzern: Ed. SZH.

Prengel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.

Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit* (Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft 10.2, S. 1153–1169). Berlin und New York: Walter de Gruyter.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Brendel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Siebert-Ott, Gesa; Ossner, Jakob (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (S. 513–524). Band 1. Paderborn: Schöningh.

Schneider, Wolfgang (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 13–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schüpbach, Marianne (2007): *Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) - und der Tagesstrukturen. Positionspapier zum Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDKOst- 4 bis 8)*. http://www.edkost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe/berichte/positionspapiere.Par.0008.File.tmp/Positionspapier%20Schüpbach.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2007).

Sigrist, Markus (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (Schriftenreihe der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich 24, S. 47–56). Luzern: SZH.

SKBF (2007): Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2007): *Bildungsbericht Schweiz 2006*, 2. Auflage. Aarau.

Sörensen, Barbara (2005): *Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8*. Hölstein: Verlag KgCH.

Stamm, Margrit (2003): *Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.

Stamm, Margrit (2004): Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven einer empirischen Studie zum frühen kognitiven Kompetenzerwerb. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 865–881.

Stamm, Margrit (2007): Basisstufe - eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. In: Bollier, C. & Sigrist, M. (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 27–46). Luzern: SZH.

Terhart, Ewald (2002): *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, Huei-Yu & Guthrie, John T (2004): Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achivement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39/2, 162–184.

Wannack, Evelyne (2006): *Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit. Positionspapier zum Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)*. http://www.edk-ost.ch/Positionspapiere.109.0.html (letzter Zugriff: 12.10.2009).

Wannack, Evelyne; Sörensen Criblez, Barbara; Gilliéron Giroud, Patricia (2006): *Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*.

Wedel-Wolf, Annegret von (1998): Lesediagnose als Voraussetzung für sinnvolle Förderung. In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern* (S. 22 – 36). Braunschweig: Westermann.

Wigfield, Allan & Guthrie, John T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89, 420–432.

Zwaan, R. A.; Langston, M. C.; Graesser, A. C. (1995): The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science* 6, 292–297.

Zwaan, Rolf & Radvansky, Gabriel (1998): Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin* 123, 162–185.

Kurzbiographien

Hansjakob Schneider, Dr. phil., leitet seit 2008 das Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er hat verschiedene Forschungsprojekte geleitet. Seine Interessensschwerpunkte sind Erstspracherwerb, Leseförderung und Resilienzforschung.

Andrea Bertschi-Kaufmann, Dr. phil., ist Professorin für Leseforschung und Literaturdidaktik und Leiterin des Instituts Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literalität und ihre Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen, schriftbasiertes Lernen.

Britta Juska-Bacher, Dr. phil., kommt aus der linguistischen Forschung und ist seit Anfang 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH FHNW. Zu ihren Interessensschwerpunkten gehören (Schrift-)Spracherwerb, Phraseologie und Dialektologie.

Nora Knechtel, Diplom-Kulturwirtin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Dort ist sie in Forschung, Entwicklung und Lehre tätig. Forschungsschwerpunkte sind Diagnose von Lesekompetenzen sowie Fragen der Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten und deren unterrichtlicher Unterstützung.

Résumé

Dans les années à venir, un soutien d'écriture et de langue plus formalisé commencera probablement déjà au cours des premières années de l'éducation et/ou dans le jardin d'enfants. Toutefois, il manque encore des normes didactiques pour une promotion du développement d'écriture et de lecture. Ici, le projet de recherche commence. Il a pour but d'analyser la pratique d'instruction, le développement des activités littérales et de la motivation littérale et d'essayer de savoir s'il existent des relations entre la pratique et le développement.

Dans une étude de profil, le projet de recherche examine 154 élèves des classes du cycle élémentaire (durant 3 ou 4 ans) de cantons Luzern, Zurich et Aargau. A l'aide d'instruments quantitatifs (interviews, tests de lecture, test d'intelligence), le projet évalue les compétences de lecture, des activités et motivations littérales, l'enseignement vu par les enfants. Les enseignants prennent ses notes dans un journal concernant leur pratique d'instruction. 20 enfants qui paraissent particulièrement actifs au niveau littéral, participent à un interview supplémentaire ainsi qu'à un test de compréhension de texte, complétés par des interviews avec leurs parents et leurs enseignants.

Actuellement, les premiers résultats quant aux compétences de lecture des enfants sont disponibles: On constate que, au sein des années d'éducation, il y a une grande différence au niveau de la compétence de lecture. Tandis qu'un lien significatif entre la compétence de lecture et l'année de l'éducation des enfants pouvait être prouvé, aucun lien statistiquement surprenant n'apparaît entre une compétence de lecture et d'autres variables (préférences médiatiques, conditions littérales, autoconcept littéral entre autres). Cela pourrait être une indication sur l'homogénéisation social qui est attendu par la scolarisation précoce. Toutefois, on obtiendra les indications plus précises seulement à la fin de l'étude longitudinale.

Mots-clés

encouragement au niveau de la lecture, literacie, (le) cycle élémentaire, acquisition de la langue écrite, recherche de l'enseignement, socialisation littérale, hétérogénéité, apprendre dans une ambiance de mélange d'âges