

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
10. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ingelore Oomen-Welke

**DEUTSCH IM
SPRACHVERGLEICH: DIE
GENERA DER NOMINA**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 20. S. 19-51.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ingelore Oomen-Welke

DEUTSCH IM SPRACHVERGLEICH: DIE GENERA DER NOMINA

„Immer hab Probleme mit die Artikel \ * weil sie möchte Deutsch schwer mache \ * und wann nicht so viele Artikel gibt \ * ist Deutsch * echt leicht“

(Libanesin in Deutschland, 16 Jahre alt)

1. Einführung

Der deutsche Artikel erscheint Zweit- und Fremdsprach-Lernenden vor allem wegen seines Formenreichtums unübersichtlich und schwierig. Das Deutsche ist eine Artikelsprache, in der der Artikel nicht nur Definitheitssignal (bzw. Determinans/Determinator) ist wie im Englischen, sondern wo ihm auch noch das Anzeigen von Genus, Kasus, Numerus der Nominalgruppe aufgeladen ist. Er kann daher sowohl Hilfe als auch Hürde beim Lernen sein: Hilfe, weil er als Kopf der Nominalklammer die Deklination anzeigt, und Hürde, weil er selbst dekliniert wird und außerdem Einfluss auf die Deklination des nachfolgenden attributiven Adjektivs hat: *das schöne Wetter* vs. *ein schönes Wetter*. Dass die vielen Artikelformen, nämlich sechzehn, als Homonyme bzw. Synkretismen in der Zahl von nur sechs Lautformen anzutreffen sind, ist keine Erleichterung, sondern im Gegenteil umso schwieriger beim Hören und Lesen: *die* kann viererlei sein, Nom. oder Akk. f. Sg. oder Nom. oder Akk. Pl., *der* kann ebenfalls viererlei sein, *den* und *das* und *des* und *dem* zweierlei, wie wir wissen. Abgeschwächt treffen wir Ähnliches bei den Pronomina wieder, die ebenfalls formenreich sind, aber weniger Homonymie bzw. Synkretismen kennen.¹

An der Formenvielfalt in diesem Bereich ist das Genus, das vom genusfesten Substantiv mitgebracht wird, mit seinen drei Ausprägungen Maskulinum m., Femininum f., Neutrum n. als Multiplikator beteiligt, denn Artikel und Pronomina sind im Singular genusbestimmt (der andere Multiplikator heißt Kasus). Im Plural kennt das Deutsche kein Genus des Artikels oder Pronomens, obwohl die Substantive ohne Zweifel ihr Genus im Plural nicht verlieren. Als Indiz: *der Gärtner, er – die Gärtnerin, sie; die Gärtner, sie – die Gärtnerinnen, sie*. Im deutschen Plural hat das Genus des Substantivs jedoch keinen Einfluss auf die Umgebung, anders als in den romanischen Sprachen: *un bon travail – une bonne chose – des bons travaux – des bonnes choses; eine gute Arbeit – ein gutes Ding – gute Arbeiten – gute Dinge*.

Im Folgenden wird das Genus im Deutschen sprachvergleichend unter den Aspekten Sprachstrukturen, Sprachvorstellungen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache oder Zweitsprache behandelt. Damit diskutieren wir Grundfragen, die eigentlich für Sprachwissen und Sprachbewusstheit von primär Deutschsprachigen auch relevant sind.

¹ Ausführlichere Argumentation zu Genus und Sexus bei Leiss 2001, demnächst bei Elmiger 2006.

2. Das Genus als Strukturkategorie

In Europa und der Welt gibt es Sprachen ohne Genus wie das Finnische, Ungarische, Türkische, Kasachische. Englisch hat sein Genus bekanntlich weitestgehend verloren, während viele andere indoeuropäische Sprachen Genus verwenden. Systematisch resümierend sei vorab mit Schafroth 2004 gesagt, dass das Genus eine grammatische Kategorie ist,

- die wir im Sprachsystem auf der paradigmatischen Achse an Nomina finden,
- die verschiedene Klassen aufweist und
- die auf der syntagmatischen Achse durch Kongruenz zwischen dem Nomen und einigen von ihm abhängigen Satzgliedern besteht.

In vielen Sprachen finden wir Kategoriensysteme, die die Nomina in mehrere Klassen aufteilen, welche formal oder semantisch motiviert sind. Der Sprachtypologe Greenberg 1963 zeigt als Beispiel semantisch motivierter Klassen einiger australischer Sprachen die folgenden Genera der Nomina:

- alle Substantive, die essbares Fleisch oder essbare Tiere bezeichnen
- alle Substantive, die Waffen, Werkzeuge oder hölzerne Geräte bezeichnen
- alle Substantive, die Gemüse bezeichnen
- alle anderen Substantive

Offensichtlich gibt es auch anders motiviertes Genus als das der europäischen Sprachen, deren Genera als Mischformen zwischen formal und semantisch angesehen werden.² Im Deutschen lässt sich feststellen:

- Semantisch motiviert ist (meist) das Genus von Personenbezeichnungen: die Mutter, der Vater, die Tochter, der Arzt, die Witwe ...
- Semantisch motiviert ist die Abgrenzung zwischen maskulinen Konkreta: der Bau und femininen Abstrakta: die Seele (aber: der Geist), die Ruhe (aber: der Schlaf).
- Formal-semantisch motiviert ist die Unterscheidung zwischen maskulinen Individuativa (der Hase) und femininen Kollektiva: die Gruppe, die Herde. Nach Weber 2001, 55 wird dem jeweiligen Wortinhalt des Nomens eine feste Nebenvorstellung bezüglich der Qualität der Quantität mitgegeben.
- Formal-grammatisch zu betrachten ist das Genus bei bestimmten phonologischen Abfolgen (und bei morphematischen Suffixen).

Diese Bemerkungen beziehen sich auf die Simplizia; Konverse und Derivate sind meist mit regelmäßigem Genus versehen und hier nicht diskutiert.

Den Ursprung des Genus in den indoeuropäischen Sprachen erklärt man sich aus mehreren Quellen:

(1) Das Genus ist an sexusmarkierten Wörtern (**mama*) entstanden und von dort auf Nomina entsprechender Bauform übertragen worden.³ Das Konzept des naiven Ur-

² Vgl. Weber 2001;

³ Eisenberg ²2004 Bd. 2. Kap. 5.3.1 *Das Genus*.

menschen, der neben der belebten auch die unbelebte Welt anthropomorph nach *Männchen* und *Weibchen* einteilte, wurde jedoch verworfen.⁴

(2) Eine Grundunterscheidung, die zwischen Individuativa einerseits und Kollektiva sowie Abstrakta andererseits besteht, kann als <± particularisierend> gefasst werden (Weber 2001, S. 55ff). Aus den Kollektiva entwickelte sich der Plural. Es wird vielfach darauf verwiesen, dass nur Sprachen mit Plural auch Genera haben. Die Bauform der Nomina mit <-partikularisierend> glich den Wörtern unter (1), daraus entstand das Femininum.

(3) Die zweigliedrige Opposition Singular – Plural könnte am Anfang der Genusentwicklung gestanden haben, formale Genussysteme hätten sich aus den anaphorisch verweisenden Pronomina entwickelt.⁵

(4) Ein jüngeres Genussystem (nach dem natürlichen Geschlecht) hat ein älteres (wie (2)) überlagert.

Den Nomina bzw. Substantiven bestimmter Sprachen inhärent ist also ein Genus; wir betrachten Substantive als *genusfest*, denn sie enthalten das Genus per se und bringen es mit in den Satz. Bestimmte andere Teile des Satzes wie Artikel und Adjektive⁶ übernehmen vom Substantiv das Genus; sie selbst sind also nicht *genusfest*, jedoch *genusbestimmt*. Dass Genussprachen sowohl *genusfeste* als auch nicht *genusfeste*, aber *genusbestimmte* Wörter haben, ist für die Kombinationsmöglichkeit in nominalen Ausdrücken praktisch und notwendig und macht Sätze und Texte nach allgemeiner Ansicht übersichtlich durch den ankündigenden Kopf und den semantisch gefüllten Kern der Nominalgruppe:

ein rotes Haus – eine rote Mütze; in einem roten Haus - mit einer roten Mütze

une grande maison – un grand chapeau ; à la grande maison – du grand chapeau.

In der Regel besteht der Kopf des nominalen Ausdrucks aus einem Artikel; den Kern der Nominalgruppe bildet ein Substantiv, dessen Genus (und Kasus und Numerus) der Artikel schon ankündigt. Zusammen bilden sie durch ihre Deklination die Nominalklammer, die evtl. Attribute einschließt.

Allerdings ist die Aufteilung des Genus in Subklassen heute innerhalb der indoeuropäischen Sprachen nicht einheitlich, denn diese Sprachen können *ein* Genus, *zwei* oder *drei* Genera aufweisen. Sprachen mit nur einem Genus/Einheitsgenus vernachlässigen mangels Alternative diese Kategorie und gelten als *genusfrei*. Die aus dem Indoeuropäischen kommenden drei Genera sind im Lateinischen und Deutschen erhalten, in anderen Sprachen jedoch zu zwei Genera zusammengefallen. Romanische Sprachen wie Italienisch, Spanisch, Französisch⁷ haben Feminin und Maskulin, letzteres ist *grosso modo* entstanden aus dem lateinischen Maskulin und Neutrum. Bei den germanischen Sprachen finden wir unterschiedliche Subklassen:

⁴ Argumente bei Leiss 2001, Bussmann 1995, Eisenberg ²2004, Bd. 2, 153ff.

⁵ Vgl. Weber 2001 mit der Forschungsdiskussion.

⁶ Letztere meist in attributiver Funktion und in bestimmten Sprachen auch in prädikativer Funktion.

⁷ nicht Rumänisch und nicht manche romanischen Dialekte

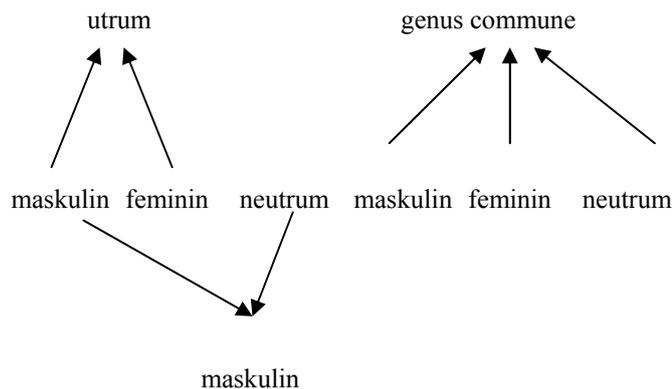
- im Deutschen gibt es drei Genera
- im Englischen finden wir heute das Einheitsgenus (gleich kein Genus) sowie pronominale Reste (*he, she, it* usw.) der drei Genera
- im Niederländischen und in den skandinavischen Sprachen gibt es (konkurrierend mit dem System der drei Genera) zwei Genera, die aber eine andere Opposition aufweisen als die romanischen Sprachen: *Genus Commune* oder *Utrum*⁸ als Zusammenfall von Maskulinum und Femininum⁹ sowie daneben Neutrum.

Für diese Synkretismen wäre eine terminologische Klärung günstig, damit zwischen

- einerseits der Zusammenfassung von Maskulin und Feminin zu einem Genus *Utrum*,
- andererseits der Zusammenfassung aller drei Genera zum *Genus Commune*

unterschieden werden kann.

In der Übersicht:



⁸ *Gemeinsames Genus* oder *eines von beiden*

⁹ Auch hier wird in manchen Dialekten weiter Maskulin und Feminin verwendet; Rückwirkungen auf den Standard scheint es zu geben (informelle Auskünfte von Sprechern).

In der Matrix für verschiedene indoeuropäische Sprachen:

	Genus im Singular			Genus im Plural		
	Maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Latein	X	X	X	X	X	X
Deutsch	X	X	X	genus commune des Artikels und des attr. Adjektivs		
Spanisch, Italienisch	X	X	-	X	X	-
Französisch	X	X	-	genus commune des Artikels, nicht des attribut. & prädikat. Adjektivs		
Schwedisch Niederländisch¹⁰	m., f. sowie utrum		X			
Türkisch	-	-	-	-		
Englisch	genus commune ¹¹			genus commune		
	Pers.Pron.	Pers.Pron.	Pers.Pron.			

3. Zur Funktion des Genus

Wozu ist das Genus gut? Diese häufig gestellte Frage beantworten sich deutsche sog. *Muttersprachler* als Laien semantisch,¹² und Fremdsprach-Lernende sind ratlos, weil sie in den Genera sinnleere Formkategorien sehen: Sprecher des Englischen und anderer Sprachen mit Einheitsgenus halten Genera generell für ziemlich überflüssig, Sprecher romanischer Sprachen finden normalerweise die Zweizahl der Genera logischer und völlig ausreichend – Indizien dafür, wie selbstverständlich Sprecher ihre eigenen Sprachgewohnheiten nehmen. Es fällt schwer, dagegen Sinnhaftigkeit der drei Genera zu postulieren. Leiss 2001 stellt sogar fest, man müsse die Bedeutung der grammatischen Kategorie Genus erst noch entdecken. Eine Hypothese dazu lautet, das Genus sei eine eigentlich nicht (mehr?) funktionale Kategorie, die von der Sprache mitgeschleppt werde. Aber sie sei „auf Vorrat“ angelegt und könne bei Bedarf irgendwann neue Funktionen übernehmen (s. Theorien zum Ursprung oben).

Wenn wir vorerst auch die primäre Funktion des Genus der Substantive im Deutschen nicht finden, können wir doch sekundäre Funktionen beschreiben:

(1) Die Kongruenz in der Substantivgruppe in Genus, Kasus, Numerus (Nominalklammer) bewirkt im Satz Übersicht und erlaubt eine variable Satzstellung, die im Deutschen topikalisch (Thema-Rhema, Akzentsetzung) und stilistisch (Abfolge der Satzglieder) ausgenutzt wird:

¹⁰ Zur Entwicklung des Neuniederländischen kurz Hutterer 1999, 272. Zu den skandinavischen Sprachen Braunmüller²1999.

¹¹ mit Ausnahme sexusbestimmter Substantive und weniger anderer Substantive (große Schiffe sind f.etc.)

¹² Vgl. dazu Oomen-Welke 2004 mit Bezug auf die Beiträge von Bußmann 1995 und Leiss o.J. 2001.

Ich esse mein Müesli jeden Morgen in der Küche. – Jeden Morgen... – In der Küche... – Mein Müesli...

Solche Variabilität kennt auch das Lateinische; die romanischen Sprachen und vor allem das Englische kennen sie nicht.

(2) In Texten fungiert das Genus (anders als der Kasus) vornehmlich als Ko-Referenzmarker und trägt somit zum expliziten Vertexten/Verketteten bei:

Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte jedermann lieb. Und weil es immer eine rote Mütze trug...

Das Beispiel ist so gewählt, dass es gleichzeitig Konkurrenz von Genus und Sexus aufzeigt. Man beschreibt das Lexem *Mädchen* als referentiell [weiblich] und als grammatisch [n.]. Allerdings mag bei Personenbezeichnungen manchmal das natürliche Geschlecht über das grammatische dominieren:

Und weil sie immer eine rote Mütze trug...

oder, in anderem Zusammenhang: *die Geisel – er*. Weniger akzeptabel für *Mädchen/Rotkäppchen* ist das feminine Relativpronomen:

ein kleines Mädchen, die hatte jedermann lieb.

Offenbar spielt dabei eine Rolle, dass ein Neutrum, das referentiell [weiblich] ist, im Nahbereich nicht durch ein feminines Pronomen wieder aufgenommen werden kann.

Meist fungiert die Genusmarkierung als hilfreicher Hinweis auf den gemeinten Referenten. Das ist allerdings nicht immer der Fall, es kann nicht funktionieren beim anaphorischen Verweis durch (Relativ- oder Personal-)Pronomen, wenn zwei Nomina desselben Genus vorausgehen:

die Katze der Frau, die schon sehr alt war

oder

die Besitzerin der Katze. Sie war schon sehr alt

oder

das Rad des Autos, das schon bessere Tage gesehen hatte.

In solchen Fällen sind Textsemantik und Weltwissen zur Desambiguierung erforderlich. Das ist im Vergleich nicht außergewöhnlich. Ohnehin ist es in Sprachen ohne aufwändigen Formenreichtum der Fall, dass – anstelle des Genus als Ko-Referenzmarker – Text- und Weltwissen herangezogen werden müssen, um z. B. relative oder possessive Bezüge zu verstehen:

la dame qui a acheté la olture – le monsieur qui a acheté la olture – ces gens qui ont acheté la olture; qui enthält keine Genusmarkierung.

Gelegentlich sind jedoch Zusätze zur Desambiguierung vonnöten: [Madame Bovari und ihr Liebhaber] *Ils parlaient de sa mère à elle et de sa mère à lui – Sie sprachen von seiner Mutter und von ihrer Mutter.*

In wieder anderen Sprachen, z. B. Spanisch, besteht keine Obligatorik, überhaupt ein pronominales Subjekt oder Objekt auszudrücken, so dass im Text oft auch kein Ko-Referenzmarker Genus vorhanden ist. Das Genus ist also nicht notwendig für die explizite Textkohäsion, weil Textkohärenz anders hergestellt werden kann.

Verstehen wir diese Beispiele als Illustrationen für typische Ausprägungen der zwei Prinzipien der Sprachökonomie, nach denen ein reicher Formenbestand der Sprache geringeren Aufwand im Sprechen (und Mitverstehen) bedeutet, während ein gerin-

gerer Formenbestand der Sprache einen größeren Sprecheraufwand (und Mitverstehensaufwand) nach sich zieht. Jede Sprache stellt dabei fortlaufend Funktionalität und Ausgleich her. Im Deutschen drücken wir Genus, Kasus und Numerus aus und erreichen damit jeweils Verschiedenes: Die Kasusmarkierung (sofern erkennbar) stellt die syntaktische Rolle einer Nominalgruppe klar, der Numerus gibt semantische Auskunft über die Einzahl oder Mehrzahl der Referenten, und das Genus hilft (oft, nicht immer) bei der Ko-Referenz in Texten. Wir haben bereits gesagt, dass diese Übermarkierung im Deutschen stilistische Freiheiten bringt. Allerdings wird die Lage durch vielerlei gleichlautende Formen kompliziert.

4. Das Genus in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Beim Lernen indoeuropäischer Fremdsprachen ist das Genus nicht zu umgehen. Aber können Sprecher genusfreier Sprachen diese Struktur eigentlich verstehen, deren primäre Funktion nicht angegeben werden kann? Was tun Lehrwerke dafür, das Genus verständlich zu machen?

Die Genera sind, vertreten durch die Artikel, von Anfang an in Sprachlehrwerken DaF/DaZ präsent, meist ohne Thema zu sein. Erstaunlicherweise thematisieren viele Lehrbücher sie überhaupt nicht, und wenn sie es tun, dann erst für Fortgeschrittene als Zusammenstellung sehr vieler Regeln. Die komprimierten Darstellungen sind eher zum Nachschlagen als zum Lernen geeignet, meint Wegener 1995. Gleiches hatte Meinert 1989 festgestellt. Meine eigene Durchsicht neuester Lehrwerke bestätigt das. Dagegen hat der Kasus überall Konjunktur!

Allerdings war in dem – zufällig gegriffenen – US-amerikanischen DaF-Lehrwerk *Deutsch: Na klar!* 1991/2004 schon in Kap. 1 eine erklärende Einführung der Genera auf Englisch zu finden, die für Anfänger überzeugt:

„Nouns, Gender, and Definite Articles

Nouns in German can be easily recognized because they are capitalized.

German nouns are classified by grammatical gender as either masculine, feminine, or neuter. The definite articles *der*, *die*, and *das* (all meaning *the* in German) signal the gender of nouns.

Masculine: <i>der</i>	Feminine: <i>die</i>	Neuter: <i>das</i>
<i>der</i> Mann	<i>die</i> Frau	<i>das</i> Haus
<i>der</i> Beruf	<i>die</i> Adresse	<i>das</i> Buch
<i>der</i> Name	<i>die</i> Straße	<i>das</i> Semester

The grammatical gender of a noun that refers to a human being generally matches biological gender; that is, most words for males are masculine, and words for females are feminine. Aside from this, though, the grammatical gender of German nouns is largely unpredictable.

Even words borrowed from other languages have a grammatical gender in German, as you can see from the following newspaper headline.

Fußball ist der Hit

Since the gender of nouns is generally unpredictable, you should make it a habit to learn the definite article with each noun.

Der Amerikaner, die Amerikanerin
 der Freund, die Freundin
 der Professor, die Professorin
 der Student, die Studentin

Compound nouns (**Komposita**) are very common in German. They always take the gender of the final noun in the compound.

Der Biergarten = das Bier + der Garten
 das Telefonbuch = das Telefon + das Buch
 die Telefonnummer = das Telefon + die Nummer“

Deutsch: Na klar! 1991/2004, S. 33/34.

Die Empfehlung, Substantive mit Artikel zu lernen, gehört in DaZ und DaF selbstverständlich ebenfalls zu den Standards. Dass in deutschen DAF/DaZ-Lehrwerken eine entsprechende Erklärung fehlt, liegt an der Vielsprachigkeit des Zielpublikums, das eine solche Erklärung auf Deutsch am allerersten Anfang nicht verstehen könnte.¹³ Dennoch wäre es praktisch, mit einer Übersicht zu beginnen und die Erklärung nicht zu spät und evtl. schrittweise nachzuholen.

Mittlerweile in der Praxis üblich sind Farbmarkierungen der Genera (die sich jedoch mit den Farbmarkierungen der Satzglieder u.A. überschneiden können). Als nützlich erweisen sich farbige Artikelkärtchen für Maskulina, Feminina, Neutra, Plural, deren Farben aber keinesfalls der rosa-bleu-Verteilung für Männlein und Weiblein entsprechen sollten. Mit der Einführung der Kasus werden die Artikelkärtchen zahlreicher, bis es sechzehn (oder weniger) sind. Homophone Artikelformen haben verschiedene Farben; es existieren ein gelbes *der* (m. Nom.) und zwei rote *der* (f. Dat. und f. Gen.) usw. Bei Kindern würden nicht zwei feminine *die* oder zwei pluralische *die* oder zwei feminine *der* eingeführt, sondern nur eine Form, die zur Normalform *die* gehört. So wird veranschaulicht und das Bestimmen des Genus geübt. Möglicherweise entwickelt sich daraus eine Sensibilisierung für das Genus (vgl. Kap. 5).

Wie in anderen Bereichen auch, kann Englisch mit seinen genusbestimmten Personalpronomina der 3. Person als eine erste Brücke zum viel komplexeren deutschen Genussystem betrachtet werden: Personenbezeichnungen im Deutschen richten sich überwiegend nach dem natürlichen Geschlecht (*der Mann, die Frau, der Meister, die Tante*), aber nicht immer (*die Hilfskraft, die Geisel, das Weib, das Kind*). Die Genera der anderen (Simplex-) Substantive müssen einzeln und nach Sachgruppen¹⁴ gelernt werden. Ableitungen haben regelmäßiges Genus. Die der vielzitierten Arbeit von Köpcke 1982 folgenden „unechten“ Regularitäten, die neben der semantischen

¹³ In Deutschland werden Deutschlehrwerke für den Binnenmarkt produziert und ins Ausland verkauft. Die Lehrwerksentwicklung lohnt sich dann, wenn die Produkte breit absetzbar sind, also im Inland viele Lerner ansprechen und im Ausland viele Länder. Das wird leichter erreicht durch einsprachig deutsche Lehrwerke. Deren Lerner verstehen am Anfang keine deutschen Erklärungen...

¹⁴ meist „unechte“ Regeln, z. B. Bäume und Blumen sind feminin. Vgl. Duden – Die Grammatik 2005, 154 ff.

die morphologisch-phonologische Struktur zur Vorhersagbarkeit des Genus bei 90 Prozent der Substantive nutzen, werden meist ebenfalls gelehrt: Substantive mit Konsonantenhäufungen am Anfang oder/und am Ende sind meist maskulin: *der Strumpf*. Substantive, die „am Ende fakultativ einen Konsonanten (k), gefolgt von einem [f], [ç] (wie in **ich**) oder [x] (wie in **ach**), gefolgt von einem [t]“ haben, sind feminin. Unecht ist diese Regel, weil sie für „**die Luft, Kraft, Sicht, Schicht, Frucht, Pacht**“ und *die Furcht* und *die Macht* gilt, aber nicht für *der Saft, der Duft, das Licht*. Und **der Knecht** ist ein Beispiel dafür, dass andere Kriterien, hier die Semantik bzw. das natürliche Geschlecht bzw. das referentielle Genus [männlich], für die Genuszuweisung entscheidender sind als die phonologische Struktur.¹⁵

In Deutsch als Zweitsprache gehört das Deklinationssystem zu den allergrößten Lernschwierigkeiten (s. hier Kap. 1). Erschwerend gegenüber DaF kommt hinzu, dass DaZ-Lehrpersonen oft keine Sprachen-SpezialistInnen sind, dass sie das Genus des Deutschen in seinen drei Ausprägungen für völlig normal halten, die Genus-Regularitäten des Deutschen dennoch meist nicht kennen und nicht vermitteln. So sind Zweitsprachler auf ihren eigenen Regelbildungsprozess angewiesen, der u. a. aufgrund einer Frequenzhypothese¹⁶ dem Femininum Übergewicht verleiht. Dennoch funktioniert der Erwerb des Genus durch Kinder bei intensivem Sprachkontakt. Unterstützung durch Lehrwerke und Unterricht, wie oben geschildert, ist aber unerlässlich.

5. Wenn das Türkische eine Genuskategorie hätte...¹⁷ Genuskonzepte in DaF –

Der türkische Germanist Tahir Balcı 1992 hat – angeregt ebenfalls von Köpcke 1982 – mit je zwanzig türkischsprachigen Studierenden der Fächer Englisch und Deutsch ein für diesen Zusammenhang äußerst interessantes Experiment gemacht: Er wollte feststellen, ob es eine „intuitive Genuszuweisung“ bei Sprechern der genusfreien türkischen Sprache gibt und ob sich die „unechten“ Regeln für das Sprachlernen nutzen lassen.

Zweierlei soll vorab gesagt werden: (1) Konsonantenhäufungen wie im Deutschen entsprechen nicht dem türkischen Silbenbau. (2) Die Englisch Studierenden haben spätestens im Studium die Kategorie *Genus* kennen gelernt; die Deutsch Studierenden sind fortwährend mit dem Genus konfrontiert und kennen Regularitäten der Genuszuweisung im Deutschen, sind bei der Fragestellung also quasi begünstigt.

Auf einem Testblatt nun standen 60 türkische Substantive, die folgendermaßen unterteilt waren: 30 Substantive mit konsonantischem Auslaut / 30 Substantive mit vokalischem Auslaut; 30 Substantive mit einem „hellen“ (palatalen) Vokal in der letz-

¹⁵ So übrigens auch Schafroth 2004 und andere Autoren. – Beispiele von Eisenberg sind hier fett gedruckt, meine eigenen Beispiele kursiv.

¹⁶ Bekanntlich ist in allen Sprachstatistiken *die* das häufigste Wort des Deutschen. Vgl. Kühn 1979, S. 32.

¹⁷ Titel des Artikels von Balcı 1992.

ten Silbe / 30 Substantive mit einem „dunklen“ (velaren) Vokal in der letzten Silbe. Semantisch repräsentieren die ausgewählten Substantive ein breites Spektrum: Abstrakta und Konkreta; Sachbezeichnungen und Bezeichnungen von Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen); Gefühle, Eigenschaften, Zeitbegriffe, Kollektivbegriffe. Die Studierenden sollten nun jedem türkischen Substantiv ein Genus (maskulin, feminin, neutrum) zuweisen. Sie sollten darüber hinaus Begründungen für ihre Genuswahl angeben, soweit sie eine Meinung dazu hatten.

Das verblüffende Ergebnis ergibt bei der Genuszuweisung Übereinstimmungen der Studierenden untereinander um 70 Prozent. Bei 42 von 60 Substantiven spricht sich eine Mehrheit für ein bestimmtes Genus aus; 22 dieser 42 Substantive erhalten von zwei Dritteln der Befragten dasselbe Genus zugeordnet. Bei nur achtzehn von 60 Substantiven besteht keine mehrheitliche Meinung. Kann man daraus schließen, wie Balcı es tut, dass bestimmte „Eigenschaften der Wörter die Entscheidungen geleitet haben“? Welche Eigenschaften wären das? Balcı nennt

- Eigenschaften der Referenten:
Genus nach dem Sexus bei Personenbezeichnungen wie *anne*, *baba* (Mutter, Vater) und vielleicht auch *ordu* (m., Heer); geschlechertypisches Genus bei größeren Tieren wie *keçi* (f., Ziege), *kuzu* (f., Lamm), *fil* (m., Elefant), *ayı* (m., Bär). Kleintiere lösen solche Assoziationen nicht aus. Blumen werden als feminin empfunden. Uneinheitlichkeit herrscht bei den Konkreta für leblose Referenten.
- Abstrakta.
Abstrakta werden als feminin empfunden, vor allem, wenn sie etwas Gutes bedeuten. Ausnahmen davon machen *güç* (m., Kraft) und *tutum* (n., Haltung). Beispiel für ein negativ empfundenen Abstraktum ist *kavgı* (Streit); hier überwiegt das Maskulinum.
- Lautstruktur.
Die Studierenden geben, neben der Semantik als wichtigstem Grund, die Lautstruktur als ebenfalls wichtig für das Genus an. Helle Vokale evozieren feminines Genus, dunkle sind uneinheitlich beurteilt. Vokalischem Auslaut wird feminines Genus zugeordnet, konsonantischem eher neutrales.

Auffällig ist, dass die Deutsch Studierenden eine breitere Verteilung auf die Genera vornehmen als die Englisch Studierenden. Während die Englisch Studierenden ganz überwiegend semantische Kriterien als leitend angeben, benutzen die Deutsch Studierenden semantische und phonologische Kriterien oft „in Konkurrenz“. Deutsch Studierende betrachten Kollektiva häufig als feminin, Englisch Studierende nicht. Insgesamt lässt sich eine vage Kohärenz zwischen Semantik, Phonologie und Genus in den Repräsentationen vor allem der Deutsch Studierenden feststellen.

Warum wird dieses Experiment an dieser Stelle zitiert? Weil es ein originelles Design hat und weil es zeigt, welche Parameter sich mental beim Benutzen und Kennen von Sprachen aufbauen können. Den türkischen Deutsch Studierenden wurden beim Lernen des Deutschen Faustregeln für die Genera vermittelt, den Englisch Studierenden kaum. Die Zuordnung des Genus zum biologischen Geschlecht der Referenten ist ein bekannter und (semantisch) einsehbarer Faktor, der bei den Englisch Stu-

dierenden stark empfunden sein dürfte. Ob Abstraktheit und phonetisch-phonologische Charakteristik der Substantive universelle Faktoren der Genus-Zuordnung sein können, dies anzunehmen würde hier zu weit gehen; die Frage danach sei aber erlaubt. Dass die Studierenden fähig sind, solche Zuordnungen innerhalb ihrer genusfreien Erstsprache Türkisch zu treffen, belegt jedoch, dass semantische und teils auch morphophonologische Typen erlernbar sind und in die sprachlichen Repräsentationen passen. Die breitere Nutzung der drei Genera durch die Deutschstudierenden legt nahe, dass Genera sich im Gebrauch zunehmend differenzieren, als Kategorie verfestigen (Abstrakta mit positiv konnotiertem Inhalt überwiegend mit femininem Genus usw.) und Konnotationen entwickeln. Die Genuszuordnung ist also offensichtlich erlernbar, weil Sensibilisierung dafür entwickelt wird und vielleicht, weil sie im Ganzen nicht widersinnig ist.

6. Schluss

Das Genus wird bei der Behandlung des Deklinationssystems sowohl in vielen Grammatiken als auch in vielen Lehrwerken für DaF auffällig kurz behandelt, im Gegensatz zum Kasus. Dabei eignet es sich hervorragend zur Sprachreflexion, nicht nur in DaF, sondern auch für Muttersprachler und für den Sprachvergleich in einem Deutschunterricht, der über seine Grenzen blickt: Braucht man Genera, wie viele, mit welcher Subklassifizierung?

Es zeigte sich außerdem, dass das Genus sogar für Sprecher genusfreier Sprachen wie des Türkischen auch jenseits sexualistischer Orientierungen eine gewisse formale und semantische Plausibilität hat, wenn man sich darauf einlässt.

Wäre das Genus im Sprachenvergleich nicht auch ein Thema für die allgemeine Deutschdidaktik?

Literatur

- Balci, Tahir 1992: Wenn das Türkische eine Genuskategorie hätte... In: *Deutsch lernen* 3. S. 240 ff.
- Braunmüller, Kurt ²1999: Die skandinavischen Sprachen im Überblick. UTB 1635. Tübingen, Francke.
- Bußmann, Hadumod 1995: Genus und Sexus in den Sprachwissenschaften. Über http://www.asfh-berlin.de/gender-mainstreaming/Gender-mainstreaming_Texte_Links.html (19. 12. 2002)
- Deutsch: Na klar! An Introductory German Course ⁴2004. Robert di Donato, Monica D. Clyde & Jacqueline Vansant. New York, McGraw-Hill.
- Duden ⁴2001: *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Dudenverlag.
- Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache ⁵1995. Neubearb. Duden – *Die Grammatik* 2005. Duden Bd. 4. Mannheim, Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter 1986: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Neubearb. ²2004 Bd. 1 *Das Wort* Bd. 2 *Der Satz*. Stuttgart, Metzler.
- Elmiger, Daniel demn. 2006: La féminisation de la langue en français et en allemand (Arbeitstitel). Diss. Neuchâtel, in Vorb.
- Greenberg, Joseph H. 1963: *Essays in linguistics*. Chicago, Univ. of Chicago.

- Hutterer, Claus Jürgen ⁴1999: Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen. Wiesbaden, Albus.
- Köpcke, Klaus Michael 1982: *Zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Niemeyer.
- Kühn, Peter 1979: Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung. Tübingen, Niemeyer.
- Leiss, Elisabeth 1994: Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik. In: *Linguistische Berichte* 152, S. 281-300.
- Meinert, Roland 1989: *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. München, Judicium.
- Oomen-Welke, Ingelore 2004: Sexus und Genus in den Sprachen. In: Helga M. Epp Hg.: *Gender Studies – Interdisziplinäre Ansichten I*. Freiburg i.Br., Pädagogische Hochschule. S. 53-75.
- Schafroth, Elmar 2004: Genuskongruenz im Deutschen, Französischen und Italienischen. In: *Muttersprache* 114. S. 333-347.
- Weber, Doris 2001: *Genus – Zur Funktion einer Nominalkategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen*. Berlin, Peter Lang.
- Wegener, Heide 1995: *Die Nominalflexion im Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. RGL 151. Tübingen, Niemeyer.
- Wichert, Adalbert 1995: Hat der Computer ein Geschlecht? Mädchen und Jungen und der Computer im Deutschunterricht. In: Angelika Linke & Ingelore Oomen-Welke Hg.: *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg i.Br., Fillibach. S. 207-227.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, PH Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Tel. 0761-682252, e-mail: oomen@ph-freiburg.de

Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann

LESE- UND SCHREIBKOMPETENZEN FÖRDERN.

Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie

0. Einleitung

Nach den Ergebnissen aus PISA 2000 und 2003 ist die Dringlichkeit der Verbesserung von Schriftfähigkeiten gerade auch in der Schweiz offenkundig. Die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (äquivalent zur deutschen Kultusministerkonferenz) hat denn auch einen Katalog von Maßnahmen schulischer und außerschulischer Förderung vorgeschlagen; über die tatsächlichen Effekte solcher Maßnahmen ist allerdings noch wenig bekannt. Strittig ist unter anderem, mit welcher Art von didaktischen Förderkonzepten bessere und stabilere Lesefähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen erreicht werden können: *mit einer offenen, animierenden Förderung der Leseaktivität*, zum Beispiel mit der Anregung individueller Lektüren *oder mit Trainingsformen*, bei denen systematisch geübt

wird. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz strebt hier eine Klärung an, auf deren Grundlage Entscheide in der Bildungsplanung und in der Unterrichtspraxis getroffen werden können.

In einer Interventionsstudie werden 58 Klassen im 3./4. und 7./8. Schuljahr (ca. 950 Schülerinnen und Schüler) untersucht¹. Dabei werden die Wirkungen eines offenen Settings der Lese- und Schreibförderung mit jenen eines eng strukturierten Lesetrainings verglichen. Mit Fragebögen werden Einstellungen und literales Verhalten in der Freizeit erhoben, Leseleistungen werden mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten gemessen. Neben dem bereits bewährten Stolperwörtertest (*STOLPER*, Backhaus et al. 2005) und *ELFE* (Lenhard/Schneider i. Dr.) wird der neu entwickelte Test zur Ermittlung empathischer Leseleistung *TELL* angewendet. Mit letzterem soll insbesondere die Fähigkeit zum innerlich beteiligten Lesen von erzählenden Texten, mithin zum Involvement berücksichtigt werden, eine Dimension, die in mehrheitlich kognitiv bzw. funktional ausgerichteten Konzeptionen der Lesekompetenz vernachlässigt wird.

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen die Ergebnisse zur Wirksamkeit der offenen Unterrichtsanlage vor. Von ihnen insbesondere wird deshalb in diesem Beitrag die Rede sein.

Nach einer kurzen Situierung im lesedidaktischen Diskurs (1) wird das Untersuchungsdesign beschrieben (2). Weiter stellen wir die verschiedenen Instrumente vor, mit denen sich Lesefähigkeiten und ihre allfälligen Fortschritte feststellen lassen (3). Anhand der Zwischenergebnisse, die aus der Untersuchung der ersten beiden Messzeitpunkte hervorgegangen sind, können Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Teilleistungen aufgezeigt werden (4). Am Schluss stehen jene Fragen, die zumindest zum jetzigen Zeitpunkt noch offen sind und auf die mit nächsten Untersuchungsschritten aber auch im weiteren Forschungszusammenhang Antworten gesucht werden müssen (5).

1. Literale Kompetenzen fördern. Zur lesedidaktischen Situierung

Lesen-Können bezeichnet bekanntlich mehrere Fähigkeiten (z.B. Möller/Schiefele 2004); sie sind weitgehend bestimmt von den Anforderungen, welche Textstruktur, Informationsdichte, Explizitheit bzw. die ästhetische Präsentation stellen (Groeben/Christmann 2002). Je nachdem, welche Textformate und welche Inhalte es zu bewältigen gilt, werden unterschiedliche literale Teilkompetenzen verlangt: in jedem Fall die Lesefertigkeit, die sich in hierarchieniedrige und -höhere Prozesse ausdifferenziert (Kintsch 1998), und umfassender auch Lesekompetenz(en), mit welchen über die weitgehend mechanisierbaren Fertigkeiten hinaus die Bewältigung

¹ Das Projekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ läuft in den Jahren 2004-2006 Kooperation des Zentrums LESEN der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz mit dem Departement Bildung, Kultur und Sport (Bildungsministerium) des Kantons Aargau. Ebenfalls beteiligt ist Bibliomedia Schweiz (Stiftung für öffentliche Bibliotheken) mit der Bereitstellung verschiedener Lesemedien, die von den Schulklassen angefordert werden können.

einer Textvielfalt und eine höherer Grad von habitualisiertem Umgang mit Texten gemeint ist. Wenn Lesekompetenz als *ein* Lernziel für die Schule genannt wird, so darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in Wirklichkeit ein weites Feld *vieler* Kompetenzen und zum Teil kontrovers verfochtener Gewichtungen aufspannt. In der jüngeren Entwicklungsgeschichte der Lese- und Literaturdidaktik zeigen sich denn auch deutlich verschiedene Tendenzen (Paefgen 1999): Zum einen werden Konzepte vorgeschlagen, welche die Förderung einer literalen Kultur und der dazu gehörenden lebhaften Lese- und Schreibpraxis in den Vordergrund stellen (z. B. Mattenklott 1979); zudem haben sich Modelle wie jenes des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Haas 1997; Spinner 1993) in der Praxis bewährt, wobei ein gestalterischer Umgang insbesondere mit poetischen Texten gefördert wird; in Distanz – wenn auch nicht durchwegs im Gegensatz – dazu stehen jene anderen Konzepte literarischer Bildung, mit welchen deutlicher auf den Wert klassischer literarischer Wissensbestände und Analysefähigkeiten hingewiesen wird (Egert 1998); und schließlich finden sich vor allem für die ersten Schuljahre Modelle, welche den Aufbau insbesondere von hierarchieniedrigen Lesefertigkeiten sichern wollen.

Während auf der einen Seite also vorrangig auf Methoden und Verfahren gesetzt wird, welche die motivationalen Aspekte in den Vordergrund rücken und „Leseinteressen“ und „Leselust“ durch die Einrichtung einer „Lesewelt“ im Unterricht fördern möchten (von Hurrelmann auch in den Kontext von PISA gestellt, s. Hurrelmann 2002), postulieren andere, dass vor allem die Entwicklung kognitiver Leseprozesse bei den Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden „Trainingsmaßnahmen“ unterstützt werden müssten (Schnotz/Dutke 2004).

Was die Strukturierung des Unterrichts und der darin geplanten Lernwege betrifft, so lassen sich die verschiedenen didaktischen Konzeptionen grob in *offene* und *angeleitete* Formen unterteilen.

Zu den Ausprägungen eines *offenen Lese- und Literaturunterrichts* zählen wir all jene Vorschläge, mit welchen die Herausbildung von Leseinteressen bei Schülerinnen und Schülern gefördert, persönliche Lesemotivationen gestützt und deshalb eigenständige Lektüren angeregt werden. Konsequenterweise gehören zu einer solchen Ausrichtung der Förderpraxis primär individualisierende Unterrichtsformen und ein vielseitiges, differenziertes Leseangebot, welches im Rahmen der unterrichtlichen Anlagen dann mehr oder weniger frei genutzt werden kann (Bertschi-Kaufmann²2003). Mit dem individualisierten und auf das Subjekt hin zentrierten Literaturunterricht will man Leseerfahrungen in einer authentischen Rezeptionssituation ermöglichen, wobei insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur ihr Animations- und Bildungspotenzial entfalten soll. Pointiert formuliert geht es hier im Wesentlichen um eine „Leseförderung durch Kinder- und Jugendliteratur“ (Sahr 1998), und zwar weitgehend unter der Voraussetzung, dass die Entwicklung von Lesefertigkeiten quasi „automatisch“ mit der zunehmenden Leseaktivität einhergeht. Die anregende Leseumgebung stimuliert – so die Konzeption - hierarchieniedrige und höhere Leseprozesse sowie den Aufbau von literarischer Erfahrung. In unseren Vorgängerstudien haben sich entsprechend ausgestaltete Lernumgebungen mit einem reichhaltigen Buch- und Medienangebot denn auch insofern bewährt, als sich hier in der

Schule gewachsene Lesemotivationen und eine laufende Steigerung der Lese- und Schreibaktivität bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich nachweisen ließen (Bertschi-Kaufmann²2003, Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber 2004).

Als *angeleiteten Lese- und Literaturunterricht* bezeichnen wir hingegen solche Lehr- und Lernformen, mit welchen die Schritte für den literalen Kompetenzerwerb und damit auch die dafür bereit gestellten Materialien weitgehend vorgegeben sind. Traditionell sind solche Formen zum Beispiel aus dem Literaturunterricht bekannt, insbesondere aus der Orientierung am Lesebuch. Die Haltung, die der Engführung beim literarischen Lernen zugrunde liegt, und die Festlegung der Methoden sind seit der Nachkriegszeit laufend neu diskutiert worden (zum Teil dokumentiert in Helmers 1969). Neu und nicht zuletzt als Folge der Ergebnisse aus PISA werden systematische Vorgehensweisen auch für das Lesetraining bzw. für die Sicherung von Lesetechniken eingefordert. Was bislang vorwiegend für die Phase des Schrifterwerbs in den ersten Schuljahren als angezeigt galt, nämlich der Einsatz von strukturierten Lese- und Schreibübungen, soll neu für den Verlauf der gesamten Volksschulzeit entwickelt werden. Eine Fülle von Übungsmaterialien wird derzeit von verschiedenen Verlagen an die Schulen herangetragen (Gold et al. 2004; Druschky et al. 2004). Allerdings sind die Sammlungen zum Teil noch nicht hinreichend strukturiert und auch noch kaum evaluiert. Sie enthalten mehrheitlich Übungen zum Erwerb von mechanisierbaren Lesefertigkeiten und von planbaren Lesestrategien. In der angloamerikanischen Leseforschung hingegen hat sich ein Forschungszweig etabliert, der unter dem Begriff „Fluency“ jenen Leseprozessen nachspürt, welche über die Dechiffrierfähigkeit hinaus zu hierarchiehöheren Leistungen führen (dargestellt in Wolf/Katzir-Cohen 2001). Unter „Fluency“ wird ein auf der Wort- und Satzebene automatisierter, müheloser und ausdrucksstarker Lesefluss verstanden. Lesegeläufigkeit gilt als wesentliche Voraussetzung für das Textverstehen und wird im Rahmen von Trainingsprogrammen eingeübt.

Im Rahmen unserer Studie werden die beiden verschiedenen didaktischen Grundkonzeptionen des offenen bzw. angeleiteten Lese- und Literaturunterrichts mit zweierlei Interventionen umgesetzt:

Als „Intervention 1“ bezeichnen wir jene Maßnahmen, mit welchen ein interessegeleitetes Lesen und verschiedene Schreibaktivitäten innerhalb einer reich ausgestatteten Buch- und Medienumgebung mit verschiedenen Animationen angeregt werden sollen. Die primär auf Motivationen, Interessen und auf das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler gerichtete Anlage baut im Wesentlichen auf vier Elementen auf, es sind dies:

- Ein laufend aktualisiertes Buch- und Medienangebot, in welchem verschiedenste Genres (Comic, Realistische Literatur, Phantastische Erzählungen, Adventures auf CD-ROM u. a.) enthalten sind, darunter einfache und anspruchsvolle Texte,
- freie Lesestunden, während derer die Schülerinnen und Schüler die Lektüren eigener Wahl im eigenen Tempo lesen und sich – je nachdem – auch darüber austauschen,
- Medientagebücher, in welchen eigene Lese-Erfahrungen laufend notiert, erzählt oder kommentiert werden. Mit der Verbindung von Lesen und Schreiben dokumentieren die Schülerinnen und Schüler zum einen ihre Lektüren, zum anderen erhalten damit auch die Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die jeweiligen Leseentwicklungen,

- Animationen und Aufgaben in Lesewerkstätten und in Leseprojekten, welche insbesondere den handelnden, kreativen Umgang mit Texten anregen.

Den Schülerinnen und Schülern bleibt dabei viel Raum für individuelle Entscheidungen. Während der frei gestaltbaren regelmäßigen Lese- und Schreibzeiten wählen sie ihre Lektüren und je nachdem auch ihre Lesepartnerinnen und -partner selber aus, sie bestimmen ihr Lesetempo selber und dokumentieren ihre Leseerfahrungen in einem persönlichen Lesetagebuch, womit sie Lese- und Schreibaktivitäten eng verbinden und im Rahmen weniger Vorgaben ausgestalten (zum methodischen Vorgehen s. Bertschi-Kaufmann ²2004). Für diese offene Form der Lese- und Schreibförderung ist während der gesamten Interventionszeit von 2 Jahren wöchentlich eine Stunde eingeplant. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler ihre Lektüren und ihre eigene Textarbeit je nachdem in Freiarbeitsstunden und in der Freizeit fortsetzen.

Als „Intervention 2“ wird ein Lesetraining in drei eng geplanten Teilen vorgegeben: Es soll vor allem eine zunehmende Sicherheit im Hinblick auf die Aufgaben des Leseverstehens vermitteln. Zu seinen Zielen gehören

- die Entwicklung von Lesefertigkeit bzw. von Decodierleistungen,
- die Verstärkung und Stabilisierung der Lesegeläufigkeit, des Leseflusses,
- die Einübung verschiedener Strategien im Umgang mit Texten und beim Aufbau von Textverständnis
- und darüber hinaus die Entwicklung eines lesestrategischen Wissens, so dass die Verfahren nicht nur nachvollzogen, sondern bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden.

Zur Trainingsanlage im Rahmen der Intervention 2 gehören die folgenden drei Teile, zu denen jeweils nicht nur die je spezifischen Übungen, sondern auch ein aufbauender Zeitplan vorgegeben werden:

- das Training der Lesefertigkeit bzw. der Decodierfähigkeiten auf der Wort- und der Satzebene; die Schülerinnen und Schüler durchlaufen hier einen „Parcours“ mit vier Schwierigkeitsstufen,
- das Training der Lesegeläufigkeit (Lesefluss), bei dem eine Übungsstruktur in der Art des Paired Reading mit vorgegebenen Texten arrangiert wird; die Schülerinnen und Schüler beobachten und korrigieren sich wechselseitig beim lauten Lesen,
- und schließlich das Einüben und Reflektieren von Lesestrategien, mit welchen über die lokale Kohärenzbildung hinaus auch ein umfassendes Textverständnis und die Einordnung von Informationen in das bereits vorhandene Vorwissen unterstützt werden soll.

Aus den Beschreibungen des offenen Leseunterrichts lassen sich nun Hypothesen über seine Wirkungen ableiten. Da im vorliegenden Artikel Resultate einzig zu Wirkungen unseres offenen Unterrichtsarrangements diskutiert werden, beziehen sich die Hypothesen ausschließlich darauf. Ursächlich bezogen auf das individualisierte Lesen im offenen Unterricht werden folgende Hypothesen formuliert.

Hypothese 1: Im offenen Unterricht wird die Lesepraxis der Kinder angeregt, was zu einer Stabilisierung der Lesegewohnheiten bzw. zu vermehrtem Lesen führt.

Hypothese 2: Der offene Unterricht fördert das interessegeleitete Lesen und damit die Lesemotivation und die emotionale Nähe zu den Texten.

2. Anlage der empirischen Untersuchung

Forschungslologisch ist Wirksamkeit im strengen Sinne einzig mit Interventionsstudien abzuklären. Solche Studien haben erstens eine vergleichsweise lange Laufzeit, zweitens bringen sie neben dem eigentlichen Forschungsaufwand einen großen Entwicklungsaufwand mit sich (Entwicklung von Unterrichtsmethoden und -materialien und Weiterbildung von Lehrpersonen) und drittens müssen sie quasiexperimentell angelegt sein (mindestens eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe). Die personellen und finanziellen Ressourcen für solch enorm aufwändige Studien sind nicht leicht zu beschaffen. Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass die Wirksamkeit von lesedidaktischen Maßnahmen erst in Ansätzen erforscht ist.

Das aargauische Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ versucht mit einer Interventionsstudie, die Wirksamkeit bzw. die Wirkungen der beiden vorher beschriebenen, grundsätzlich verschiedenen methodischen Zugänge zum Leseverricht abzuklären (s. Kap 1): der offenen Leseförderung und des angeleiteten Lesetrainings.

Im Folgenden sollen Stichprobe, Forschungsdesign und Erhebungsmethoden kurz umrissen werden. Abbildung 1 zeigt die Struktur der Stichprobe: Die Untersuchung wird in der Grundschule und in der Sekundarschule C (tiefstes Anspruchsniveau) in Zeitphasen durchgeführt, die von einer drastischen Abnahme der Leseaktivität und des Leseinteresses geprägt sind (vgl. Harmgarth 1997). Von der Sekundarschule wurde deshalb die Stufe C ins Zentrum gerückt, weil hier die Jugendlichen mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen übervertreten sind und der Anteil der lese-schwachen Schülerinnen und Schüler dementsprechend besonders hoch ist (vgl. Coradi Vellacott/Wolter 2002). Insgesamt haben bei der Grunderhebung t₀ („Baseline“)² 941 Kinder und Jugendliche des 3. (Grundschule) und des 7. Schuljahrs (Sekundarschule) teilgenommen. Diese beiden Teilstichproben gliedern sich in je drei Untergruppen auf:

- die Interventionsgruppe 1 (IG1): offene Leseförderung,
- die Interventionsgruppe 2 (IG2): angeleitetes Lesetraining,
- die Kontrollgruppe (KGR): herkömmlicher Unterricht mit Lesebüchern, gemeinsamem Lesen im Klassenverband u. ä.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung fungiert die Interventionsgruppe 2 noch als Kontrollgruppe (sie wird erst im Folgejahr in die Intervention des Lesetrainings einbezogen sein, siehe Abb. 2). Die Kontrollgruppe umfasst also die Interventionsgruppe 2 und die eigentliche Kontrollgruppe (siehe Abb. 1).

² Als Baseline-Erhebung wird die Erhebung vor der ersten Intervention bezeichnet, bei der die Ausgangsbedingungen festgestellt werden.

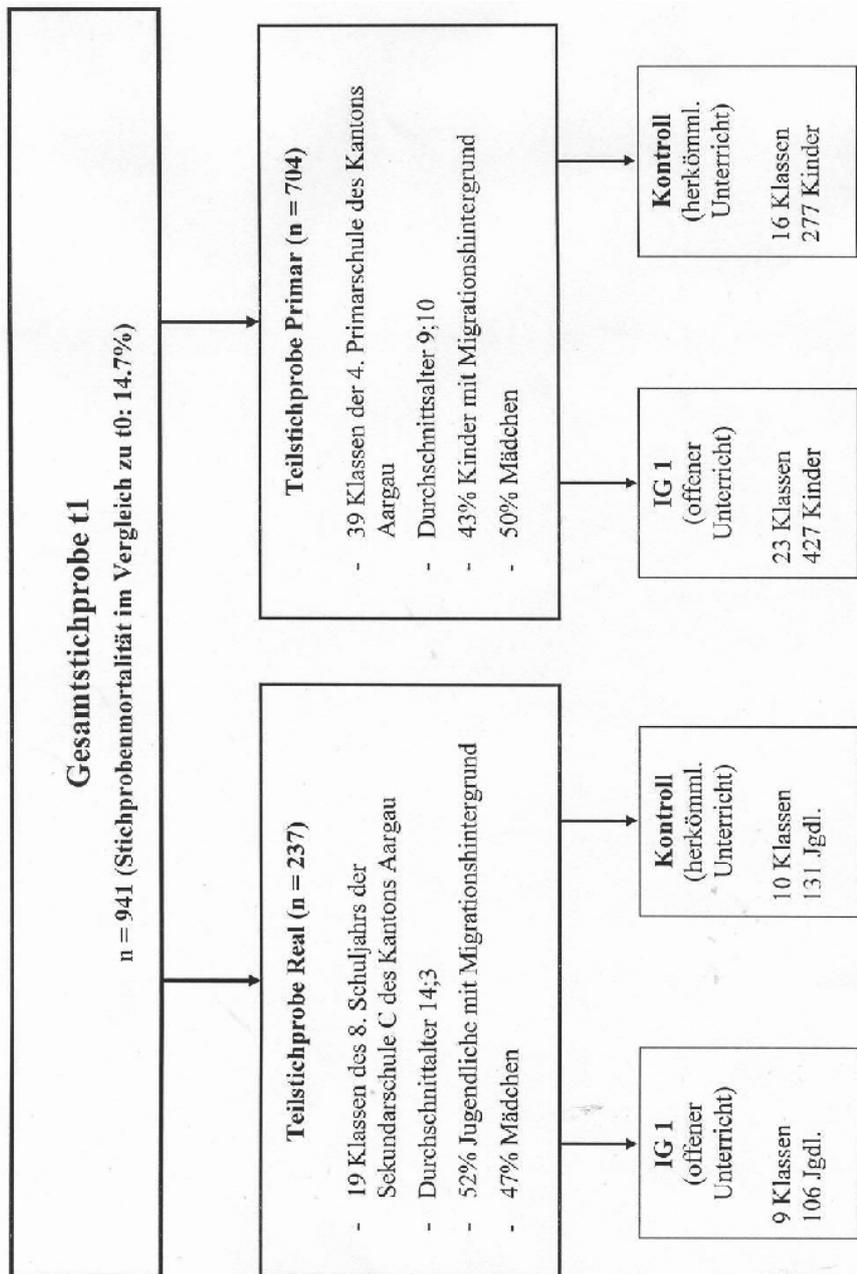


Abb. 1: Stichprobe des Forschungsprojekts „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“

Vor und nach den Interventionen werden Variablen zu Einstellungen/Motivationen/Emotionen, zur Leseleistung und zum Leseverhalten (Lesepraxis) gemessen (Abb. 2).

Messzeitpunkt/ Interventionen	Interventions- gruppe 1		Kontrollgruppe /Interventions- gruppe 2		Kontroll- gruppe
	Intervention: Offene Formen	Intervention: Angeleitete Formen	Intervention: Angeleitete Formen		
Quant. Erhebung t0 Sept. 04					
Intervention IG1 ab Okt. 04	3./7. Schuljahr				
Quant. Erhebung t1 Sept. 05					
Interventionen IG1 und IG2 Ab Mitte Sept. 05	4./8. Schuljahr	4./8. Schuljahr	4./8. Schuljahr		4./8. Schuljahr
Quant. Erhebung t2 Mai 06					

Abb. 2: Design des Forschungsprojekts „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die zeitliche Struktur der Interventionen und der Erhebungen. Diese finden zu drei Zeitpunkten statt: Die Baseline-Erhebung wurde vor dem Einsetzen der Interventionen durchgeführt. Darauf führten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe 1 ein Jahr lang Leseunterricht im offenen Setting durch. Bereits vor t0 und während des ersten Projektjahres wurden sie an insgesamt 6 Nachmittagen vom Projektteam im Hinblick auf den offenen Leseunterricht didaktisch und methodisch weitergebildet. Sie erhielten in diesem Rahmen auch Unterrichtsunterlagen und konnten auf einer Internetplattform laufend neue Ideen und Materialien herunterladen sowie eigene Ideen und Materialien platzieren.

Die Interventionsgruppe 2 erhielt während dieses ersten Jahres keine Weiterbildungen, und die Lehrpersonen dieser Gruppe unterrichteten während dieser Zeit nach ihren eigenen Neigungen. Insofern stellt die IG2 zum zweiten Messzeitpunkt (t1) eine zusätzliche Kontrollgruppe dar.

Die eigentliche Kontrollgruppe erhält über die gesamte Projektlaufzeit keine didaktischen Anregungen und unterrichtet im Wesentlichen nach herkömmlicher Art: In den Klassen werden z. B. gemeinsam Texte gelesen und besprochen, und es finden zu diesen Texten Gespräche zum Leseverstehen statt.

Im zweiten Projektjahr, nach der Erhebung t1, erhält die IG1 weiterhin Weiterbildungen für den offenen Unterricht und führt diesen auch während mindestens einer Unterrichtsstunde pro Woche durch. Gleichzeitig wird sie zusammen mit der IG2 für das Lesetraining weitergebildet, und beide Gruppen unterrichten auch nach den von uns diesbezüglich erarbeiteten Prinzipien und mit den von uns abgegebenen Materialien. Diese Materialien sind für als Grundlagen für den angeleiteten Unterricht sehr stark strukturiert und lassen wenig Spielraum für Variationen offen, so dass der Anteil des angeleiteten Unterrichts über das ganze zweite Projektjahr hinweg vorgegeben und im Prinzip bereits vorbereitet ist. Es liegt in der Natur der beiden methodischen Zugänge, dass der angeleitete Unterricht stärker strukturiert ist und deshalb auch einheitlicher eingesetzt wird als der offene Unterricht.

Die Schlusserhebung (t2) wird gegen Ende des zweiten Projektjahres stattfinden.

Diese Interventions- und Forschungsanlage stellt einen pragmatischen Kompromiss zwischen dem Anspruch dar, Wirkungen von angeleitetem und offenem Unterricht, sowie einer Kombination von beiden, im strikten Sinn getrennt zu untersuchen. Dass gerade auch die Wirkung der Kombination von beiden methodischen Zugängen zur Leseförderung interessiert (und ins Forschungsdesign eingeflossen ist), hat mit dem Versuch zu tun, die ökologische Validität des Settings zu garantieren: In der Schulrealität würde wohl keine Fachdidaktikerin und kein Lehrer offenen Leseunterricht als die ausschließliche Methode der Leseförderung sehen wollen. Mit diesem Anspruch und den begrenzten Ressourcen für die Interventionsstudie handelt sich dieses Design die Problematik ein, im zweiten Projektjahr die Variablen offener und angeleiteter Unterricht in der IG1 zu konfundieren. Immerhin können Verläufe in der IG1 im zweiten Projektjahr, die im Vergleich zum ersten Projektjahr unerwartet scheinen, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf das Einsetzen des angeleiteten Unterrichts zurückgeführt werden. Dies allerdings nur unter der Bedingung, dass solche Entwicklungen in Übereinstimmung mit den theoretischen Erwartungen einerseits und mit den empirisch beobachtbaren Veränderungen der IG2 im zweiten Projektjahr andererseits sind. Theoretisch erwartet werden nämlich differenzielle Wirkungen der beiden Interventionsarten auf eher motivationale und affektive Bereiche (offener Unterricht, vgl. die Hypothesen oben) und eher kognitiv gelagerte Kompetenzen und Fertigkeiten (angeleiteter Unterricht).

Im September 2005 wurde zum zweiten Mal erhoben (t1), so dass nun Entwicklungsdaten über ein Jahr hinweg vorliegen.

3. Erhebungsinstrumente

Um hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Lesekompetenzen zu erfassen sowie Lesepraxen und Lesehaltungen zu erheben, wurden im Einzelnen folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt:

Fragebogen Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler wurden über ihre Wahrnehmung der Unterrichtsmethoden ihrer Lehrpersonen befragt (inkl. einer Bewertung davon). Zudem wurden andere Bereiche erhoben, wie etwa der sozioökonomische Status, die sprachliche Situation in der Familie und Migrationshintergrund, Lese- und Schreiberfahrungen im Elternhaus, Lese- und Schreiberfahrungen in der Schule, Lese- und Schreibpraxis, Freizeitaktivitäten, Selbstkonzept, Motivation und Lesehaltungen (z. B. Identifikationen mit Buchfiguren).

Fragebogen Lehrpersonen

In diesem Fragebogen schätzten die Lehrpersonen ihre Unterrichtspraxen und die Erfahrungen damit ein. Ebenfalls erhoben wurden die Lesepraxen der Lehrpersonen und ihre Einstellung zu verschiedenen Buchgenres. Zudem gaben die Lehrpersonen Auskunft über die Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und schätzten deren Erfolgsaussichten ein.

Intelligenztest und Erhebung weiterer Rahmenbedingungen

Zu Beginn der Studie wurde ein Teil des Intelligenztests CFT 20 durchgeführt, damit der wichtigste Prädiktor für die Lesekompetenz (und die schulischen Leistungen allgemein) statistisch kontrolliert werden kann. Zudem werden als weitere Kontrollvariablen soziale Daten wie Ausbildung und beruflicher Status der Eltern, Migrationsstatus u. a. erhoben (vgl. SchülerInnenfragebogen oben).

Tiefeninterviews und teilstrukturierte Interviews

Aus der Experimental- und der Kontrollgruppe werden im zweiten Projektjahr Fallpaare zusammengestellt, die ähnliche Ausgangsbedingungen hatten (IQ, Eingangstests, SES, Migrationshintergrund), die sich aber in ihrer Entwicklung über das Jahr hinweg in Kompetenzen, Lesepraxis und Lesehaltungen unterscheiden. Um möglichst valide Daten zu erhalten, werden die hier erfassten SchülerInnen zunächst in einem eher offenen Interview befragt. Aufgrund der Analyse dieser Interviews folgt ein zweites, stärker strukturiertes Interview. Ziel dieser Befragungen ist es, ein genaueres Verständnis derjenigen Faktoren zu gewinnen, die über die von uns erhobenen Kontrollvariablen (s. o.) hinausgehen. Insofern ist dieser Projektteil explorativer Natur.

Lesetests: Erhebung der Lesekompetenz

Zu jedem der drei Messzeitpunkte werden folgende Leseverstehenstests eingesetzt:

Der *Stolperwörtertest* (STOLPER, Backhaus et al. 2005) misst Decodierungsfähigkeit und stark automatisierte, hierarchieniedrige semantische und syntaktische Verarbeitungsfähigkeit.

Ein *Leseverständnistest für Elementarschüler (ELFE)*, Lenhard/Schneider i.Dr.) misst auf (verglichen mit den PISA-Tests) relativ tiefem Niveau die Fähigkeit zur Konstruktion von Kohärenz in Kürzesttexten.³

Der vom Zentrum Lesen entwickelte *Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung 1 (TELL1)*, Bertschi-Kaufmann/Schneider 2004) misst die Fähigkeit, in kurzen literarischen Texten das Innenleben von Figuren zu verstehen und Gefühlsbeziehungen zwischen einzelnen Figuren zu ergründen. Die Aufgabe besteht darin, Kurztexte zu lesen und Multiple-Choice-Fragen dazu zu beantworten (siehe Anhang A)

Aufgrund der Erfahrungen mit dem *TELL1* (siehe Kapitel 4) wurde bei der zweiten Erhebung (t1) zusätzlich ein zweiter *Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (TELL2)* eingesetzt, der sich in zwei Punkten vom *TELL1* unterscheidet: Die SchülerInnen lasen zuerst einen längeren literarischen Text und beantworteten dann offen gestellte Fragen dazu (siehe Anhang B). Die so erhobenen verbalen Daten wurden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet und bewertet.

4. Zwischenresultate

Die Daten der ersten und der zweiten Erhebung (t0, Sept. 2004; t1, Sept. 2005) sind für die Primarstufe teilweise ausgewertet und können hier präsentiert werden. Abgeschätzt werden kann zu diesem Zeitpunkt die Wirkung der Intervention 1, also des offenen Unterrichts gegenüber einem eher herkömmlichen Unterricht. Bevor aber Entwicklungsdaten präsentiert werden, gehen wir auf die Daten der Baseline-Erhebung ein: Sie haben teilweise sehr überraschende Ergebnisse erbracht.

Resultate t0⁴

Zunächst einmal fällt auf, dass die drei Lesetests zwar einigermaßen hoch miteinander korrelieren, dass aber der *TELL1* sich von *STOLPER* und *ELFE* auch unterscheidet (vgl. Tab. 1).

Während nämlich *STOLPER* und *ELFE* sehr hoch miteinander korrelieren (Korrelationskoeffizient von 0.7), fallen die Korrelationen zwischen *TELL1* und *STOLPER* bzw. *ELFE* stark ab (0.338 bzw. 0.308). Hochsignifikant sind aber alle Korrelationen.

		<i>STOLPER</i> t0	<i>ELFE</i> t0	<i>TELL1</i> t0
<i>STOLPER</i> t0	Pearson-Korrelation	1	0.7***	0.338***
	n		704	672
<i>ELFE</i> t0	Pearson-Korrelation		1	0.308***
	n			672
<i>TELL1</i> t0	Pearson-Korrelation			1

Tab. 1: Pearson-Korrelationen zwischen den drei Lesetests der Baseline-Erhebung. (***)= $p < 0.001$)

³ Verwendet wurde in der vorliegenden Studie einzig der dritte Teil von *ELFE*.

⁴ Ausführliche Resultate zur Baseline-Erhebung finden sich in Bertschi-Kaufmann/Schneider (2005).

Während *STOLPER* und *ELFE* (d. h. hierarchieniedrige und hierarchiehöhere kognitive Lesekompetenzen) ein homogenes Gesamtkonstrukt ausmachen, weicht *TELLI* (mit dem empathisches Lesen erfasst werden soll) leicht ab. Worin besteht nun, statistisch betrachtet, diese Besonderheit von *TELLI*? Zu diesem Zweck nehmen wir Zusammenhänge der drei Tests zu einzelnen Kontextvariablen in den Blick, wir diskutieren hier die nonverbale Intelligenz und das Geschlecht:

Intelligenz:

Während *STOLPER* und *ELFE* auf Primarstufe hochsignifikant vom Intelligenzquotienten abhängen (siehe Tab. 2), sind für den Zusammenhang zwischen IQ und *TELLI* nur schwache Signifikanzen und fast keine erklärte Varianz⁵ auszumachen.

Test	Primarstufe
<i>STOLPER t0</i>	$R^2=0.115$, $F=101.69^{***}$
<i>ELFE t0</i>	$R^2=0.112$, $F=98.11^{***}$
<i>TELLI t0</i>	$R^2=0.008$, $F=6.67^*$

Tab. 2: Einfluss des IQ auf Lesetests u t0, Kennwerte der Regressionsanalyse (n=672)

Dieses Resultat widerspiegelt unseres Erachtens die emotional-empathische Ausrichtung von *TELLI*.

Die Variable „Geschlecht“ wird in unserer Studie als Kontrollvariable⁶ behandelt, weil in fast allen uns bekannten Studien (z. B. PISA für das Jugendalter, IGLU für die 4. Primarklasse) die Mädchen bessere Resultate im Lesen erzielen als die Jungen und weil, wenn es um Klassenmittelwerte geht, die Lehrpersonen die Klassenzusammensetzungen nicht beeinflussen können.

Überaus erstaunlich an den vorliegenden Resultaten ist, dass kein Vorsprung der Mädchen zu beobachten ist – im Gegenteil (siehe Abb. 3):

⁵ Diesem Konzept liegt die Annahme zu Grunde, dass eine Variable (z. B. IQ) sich auf eine andere Variable (z. B. Leseleistung) auswirken kann. Geht man von diesem kausalen Modell aus, so bezeichnet man die ursächlich wirkende Variable als unabhängig und die beeinflusste Variable als abhängig. Als erklärte Varianz dann wird der Anteil der Streuung einer abhängigen Variablen bezeichnet, der statistisch durch den Einbezug einer unabhängigen Variablen wegfällt. Je größer die erklärte Varianz ist, desto stärker ist die Wirkung der unabhängigen auf die abhängige Variable.

⁶ Als Kontrollvariablen (oder Störvariablen) werden Größen bezeichnet, die auf ein Testresultat einen Einfluss haben können, ohne dass sie auf die Intervention zurückführbar sind. Im vorliegenden Projekt wurden die Variablen „Bildungsnähe“, „Geschlecht“, „nonverbale Intelligenz“ und „Mehrsprachigkeit/Fremdsprachigkeit“ als Kontrollvariablen behandelt.

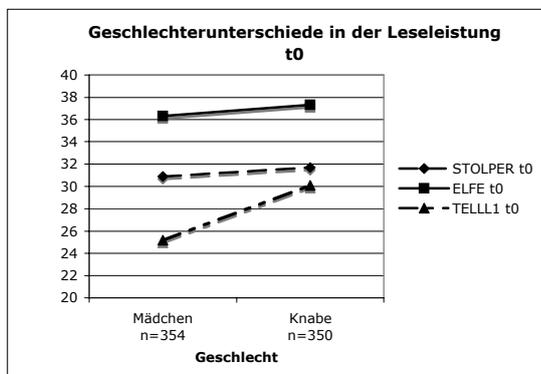


Abb. 3: Geschlechterunterschiede 3. Schuljahr in der Leseleistung zu t0

Die Geschlechterunterschiede bezüglich *STOLPER* und *ELFE* sind in der 3. Klasse gering und nicht signifikant. Beim *TELL1* hingegen unterscheiden sich die Geschlechter hochsignifikant (t-Test für unabhängige Stichproben, $t = -4.33$, $p < 0.001$). Schon dass die Geschlechterunterschiede in der 3. Primarklasse sich nicht in der für das spätere Alter typischen Ausprägung nachweisen lassen, erstaunt einigermaßen. Besonders merkwürdig ist aber auch die Richtung der Unterschiede: In allen Tests erzielen die Jungen die besseren Resultate. Dass schließlich in einem Test, der erklärmaßen die Fähigkeit zum empathischen Verstehen von emotionalen Zuständen und Beziehungen messen soll, die Jungen hochsignifikant bessere Resultate erzielen als die Mädchen, steht im Gegensatz nicht nur zu den Ergebnissen der Leseforschung (s. o.), sondern insbesondere auch zu zentralen Erkenntnissen der Genderforschung.⁷

Dieses Resultat ließ Zweifel daran aufkommen, ob *TELL1* wirklich Empathiefähigkeit beim Lesen misst. Dem ist entgegenzuhalten, dass auf der Primarstufe in einer Stichprobe von 704 Kindern die Jungen in jedem einzelnen Text besser sind als die Mädchen, auch bei den gut erprobten *STOLPER* und *ELFE*, bei diesen sind die Unterschiede allerdings nicht signifikant.⁸

Da die hier dargestellten Resultate also Zweifel an der externen Validität von *TELL1* aufkommen ließen, entschloss sich das Projekt-Team, zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 zusätzlich zu *TELL1* einen zweiten Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (*TELL2*) einzusetzen, der deutlicher die Situation literarischen Lesens vorgibt: *TELL2* hat im Gegensatz zu *TELL1* längere Textpassagen zur Grundlage (damit die SchülerInnen Gelegenheit haben, sich einzulesen und zu den Figuren eine emotionale Beziehung aufzubauen) und enthält nicht geschlossene Antwortvorgaben, sondern erhebt verbale Daten. Wir erhofften, auf diese Weise entweder *TELL1* zu validieren oder aber aufzeigen zu können, in welchem Maß *TELL1* das Konzept

⁷ Eine Ausnahme bildet Rosebrock (1993), die den Jungen intensive Lese-Erfahrungen nicht abspricht, aber betont, Jungen würden sich dazu nicht so offen äußern wie Mädchen.

⁸ Über ähnliche Resultate bei DrittklässlerInnen mit *STOLPER* berichtet Metzke (2005).

des empathischen Lesens inadäquat misst. Über einen systematischen Vergleich der beiden Tests zur Erhebung der empathischen Leseleistung wird zu einem späteren Zeitpunkt zu berichten sein.

Die bislang diskutierten Resultate der Baseline-Untersuchung (t_0) sind zwar interessant, aber in Interventionsstudien sind hauptsächlich longitudinale Daten (t_0 - t_1 - t_2) von Belang; sie zeigen die allfälligen Veränderungen auf, welche durch Interventionen herbeigeführt werden sollen.

Resultate t_0 - t_1

Im Zentrum des Interesses stehen im vorliegenden Fall die Unterschiede im Leseleistungszuwachs der Interventions- und der Kontrollgruppe. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt folgendes Bild (Abb. 4):

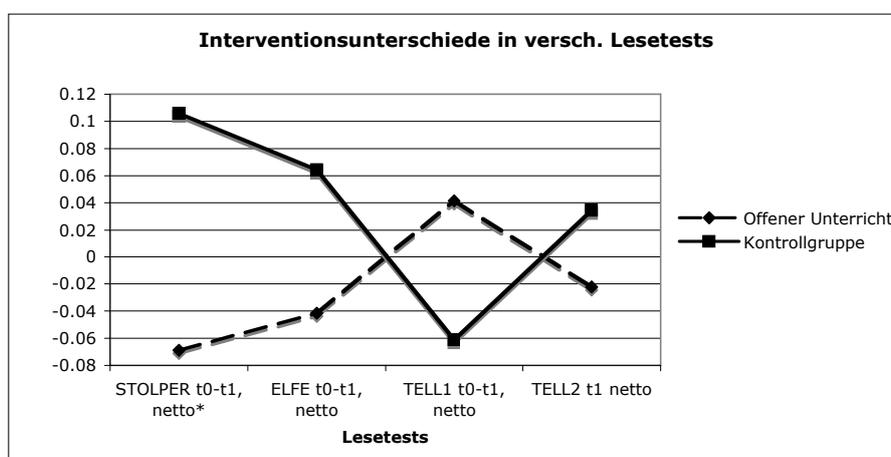


Abb. 4: Mittelwertunterschiede offener Unterricht vs. Kontrollgruppe bezüglich Leistungsentwicklung in verschiedenen Lesetests (n je nach Test zwischen 666 und 704)

STOLPER, *ELFE* und *TELL1* bezeichnen Entwicklungsmaße über ein Jahr hinweg, d. h. die Zunahme der Leseleistung. Im Falle von *TELL2* besteht kein Entwicklungsmaß, denn der Test wurde zu t_1 zum ersten Mal eingesetzt. Dieser Wert ist also nicht strikt mit den anderen Werten zu vergleichen und wird hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt. Die Werte der Leseleistung zeigen so genannte Netto-Effekte an, d. h. Werte, aus denen die Kontrollvariablen (Geschlecht, Intelligenz, soziale Schicht und Migrationsstatus) herauspartialisiert wurden.⁹ Diese Werte wiederum sind z-transformiert, um ihre Vergleichbarkeit zu erhöhen.¹⁰

⁹ In der Leseforschung ist der Effekt der genannten Kontrollvariablen gut dokumentiert (z. B. PISA 2000 und 2003). Da es in der vorliegenden Untersuchung um die Effekte der Interventionen geht, wurden die Kontrollvariablen statistisch bei den Leseleistungen in Rechnung gestellt.

¹⁰ Die z-Transformation wandelt beliebige Verteilungen um in solche mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1. Auf die Abbildung 4 bezogen bedeutet dies,

Statistisch signifikant ist der Unterschied beim Stolperwörtertest ($t = -2.77$, $p = 0.023$). Die Unterschiede bei den anderen Tests sind nicht signifikant, aber in ihrer Tendenz interessant:

Bei den eher kognitiv ausgerichteten Tests (*STOLPER*, *ELFE*) haben die SchülerInnen der Kontrollgruppe einen größeren Leistungszuwachs zu verzeichnen, beim Empathietest *TELL1* hingegen legten jene SchülerInnen stärker zu, denen das Lesen im offenen Unterricht vermittelt wurde. Soweit sind die Ergebnisse mit den theoretischen Erwartungen, wie sie in Hypothese 2 formuliert wurden, einigermassen in Einklang.¹¹

Eine Regressionsanalyse mit dem IQ als unabhängiger und *STOLPER*, *ELFE*, *TELL1* und *TELL2* als abhängiger Variable zeigt, dass *TELL1* und *TELL2* deutlich weniger stark von der nonverbalen Intelligenz abhängen als die kognitiv orientierten Tests und dass *TELL2* kaum noch einen signifikanten Zusammenhang zum IQ aufweist:

Abhängige Variablen	Aufgeklärte Varianz (R^2)	F
<i>STOLPER</i> t1	.123	96.76***
<i>ELFE</i> t1	.129	102.92***
<i>TELL1</i> t1	.049	35.96***
<i>TELL2</i> t1	.006	4.06*

Tab. 3: Kennziffern einer Regressionsanalyse mit der unabhängigen Variable „nonverbale Intelligenz“ zum Zeitpunkt t1 (n=693)

Die Tendenz dieser Regressionsanalyse sind vergleichbar mit derjenigen zu t0 (vgl. Tab. 2): Wieder erweist sich das empathische Lesen als relativ unabhängiger vom IQ als *STOLPER* und *ELFE* und: *TELL2* ist noch weniger mit nonverbaler Intelligenz in Zusammenhang zu bringen als *TELL1*.

In der Baseline-Erhebung wurden erstaunliche Vorsprünge der Jungen gegenüber den Mädchen in allen Lesetests beobachtet. Besonders deutlich (und unerwartet) waren die Unterschiede beim empathischen Lesen. Wie haben sich die Geschlechterunterschiede nun im Verlaufe eines Jahres verändert? Abb. 5 gibt darüber Auskunft.

dass die Kontrollgruppe im Stolperwörtertest gut 1/10 Standardabweichung über der Interventionsgruppe 1 liegt, was, nebenbei bemerkt, ein sehr kleiner, wenn auch statistisch signifikanter Unterschied ist.

¹¹ Erwartbar wäre durchaus auch eine Verbesserung der offen unterrichteten SchülerInnen bei den kognitiven Lesetests, aber dieser Effekt würde durch die Lesemotivation und die Lesepraxis vermittelt und ist deshalb nicht ohne weiteres im Verlauf eines Jahres zu erwarten. Zu den längerfristigen Wirkungen von offenem Unterricht vgl. Bertschi-Kaufmann (2003) und Bachmann/Schneider (2004).

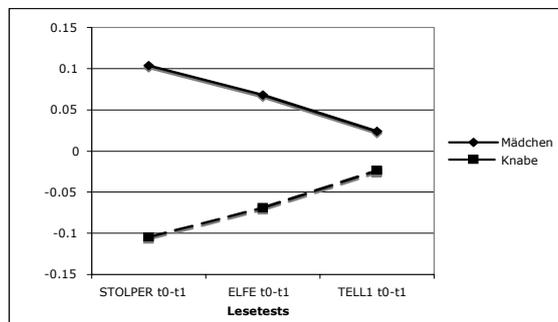


Abb. 5: Entwicklung der Geschlechterunterschiede in den Leseleistungen (n je nach Test zwischen 666 und 704)

Es ist klar ersichtlich, dass die Zunahme der Leseleistung bei den Mädchen in allen Tests größer ist als bei den Jungen. Allerdings ist auch hier der Unterschied dort am geringsten, wo er aus der Perspektive der genderorientierten Leseforschung am ehesten erwartbar wäre: beim *TELL1*. Signifikant ist der Unterschied jedenfalls einzig beim Stolperwörtertest ($t = 2.77$, $p = 0.006$). Immerhin haben sich die Mädchen in den absoluten Werten den Jungen im *TELL1* angenähert, sie aber noch nicht ganz eingeholt (Abb. 6). In den kognitiven Tests haben die Mädchen die Jungen knapp überholt.

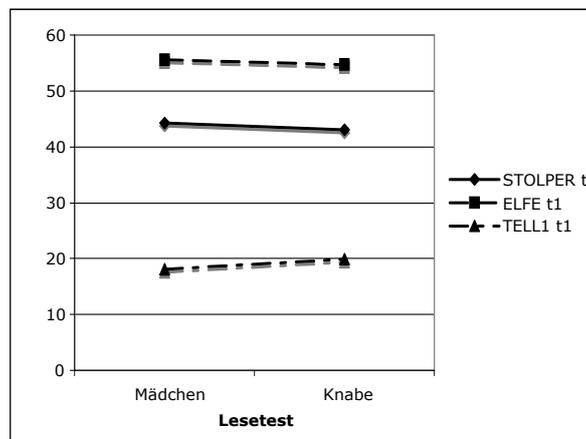


Abb. 6: Geschlechterunterschiede in den Leseleistungen nach einem Jahr Intervention (n je nach Test zwischen 697 und 704)

Mit Hypothese 1 wurde angenommen, dass die Lesehäufigkeit bei Kindern unter den Bedingungen des offenen Unterrichts zunehmen werde. Im Fragebogen wurde die Häufigkeit des Buchlesens am validesten mit einer Frage erfasst, in der die Kinder AutorIn, Titel oder typische Elemente eines kürzlich gelesenen Buchs angeben mussten. Lesehaltungen wurden mit einer Fragebatterie abgeklärt, die sich auf die

Identifikation mit Buchfiguren¹² richtete. Abbildung 7 zeigt die Entwicklung in den Bereichen Lesehäufigkeit und Identifikation bezogen auf die beiden Untersuchungsgruppen.

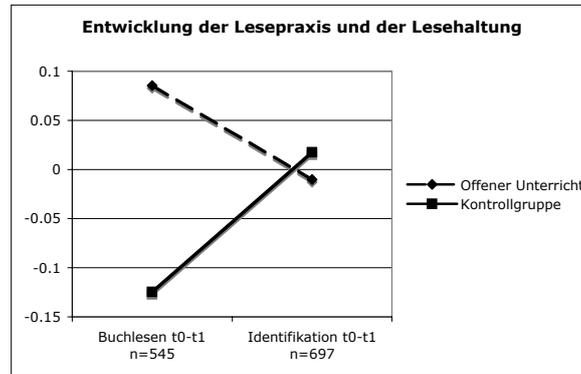


Abb. 7: Entwicklung der Lesepraxis und der Lesehaltung bezogen auf die Interventionsgruppen

Hypothese 1 bestätigt sich: Die Kinder der offenen Leseförderung haben einen signifikant höheren Lesezuwachs als die Kinder der Kontrollgruppe ($t= 2.326$, $p= 0.021$).

Bei den Selbsteinschätzungsfragen zur Identifikation ergibt sich ein anderes Bild: Die beiden Gruppen unterscheiden sich nur ganz minimal und statistisch in keiner Weise signifikant.

5. Diskussion und offene Fragen

Nach einem Jahr Intervention mit offenem Lese- und Schreibunterricht lässt sich wohl einiges aussagen, aber bereits eröffnen die Befunde auch neue Fragen, auf die noch keine Antwort gegeben werden kann. In diesem letzten Kapitel sei eine Diskussion auf forschungsmethodischer und inhaltlicher Ebene erst einmal begonnen.

Forschungsmethodische Aspekte

Die theoretischen Konstrukte, die hinter den verschiedenen von uns eingesetzten Lesetests stehen, haben teilweise eine Bestätigung durch die Empirie erfahren: So hat sich z. B. gezeigt, dass der Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung 1 (*TELL1*) sich in seinen Ergebnissen von Stolperwörtertest und *ELFE* unterscheidet. Während die beiden letzteren relativ hoch miteinander korrelieren und also die Leistungen im einen Test das Abschneiden im anderen relativ gut vorhersagen, fällt *TELL1* aus der Reihe. Hier werden andere Kompetenzen gemessen als mit *STOLPER* und *ELFE*. Der Einbezug der Kontrollvariablen IQ zeigt uns auch eine mögliche Begründung auf: Offensichtlich spielt die kognitive Leistungsfähigkeit bei

¹² Zum Beispiel: „Ich möchte manchmal so sein, wie die Hauptfigur.“

TELL1/TELL2 im Vergleich zu *STOLPER* und *ELFE* eine eher untergeordnete Rolle. Dies bestätigt das theoretische Konstrukt der Empathie beim Lesen, für die andere Ressourcen als rein kognitive verantwortlich zu sein scheinen.

Forschungsmethodisch interessant ist auch der Vergleich zwischen *TELL1* und *TELL2*, der qualitativ erhobenen Variante des Tests zur Erhebung der empathischen Leseleistung: *TELL1* wird von den Kindern der offenen Unterrichtsgruppe leicht besser gelöst als von den Kontrollgruppen-SchülerInnen, beim *TELL2* ist es gerade umgekehrt.¹³

Die Unterschiede der Interventionsgruppen bezüglich *TELL1* und *TELL2* sind nicht signifikant, aber sie zeigen doch auf, dass nicht ein und dieselbe Kompetenz hinter den Tests steht. In der Stoßrichtung scheint *TELL2*, zumindest was seinen Zusammenhang zur nonverbalen Intelligenz betrifft, noch besser mit der emotionalen Dimension in Einklang zu sein als *TELL1*. Dies war auch die Erwartung des Projektteams, denn wer in eigenen Worten Aussagen zu einem Text macht, ist sicher näher beim emotionalen Erleben als wer in einem Mehrfachantwort-Test eine Auswahlantwort ankreuzt. Im Hinblick auf Testergebnisse sind Aufgabenformate also möglicherweise entscheidend. Beide Formate haben ihre Vorteile: *TELL1* misst deutlich rezeptive Fähigkeiten, *TELL2* erfasst die Qualität des Verstehens relativ detailliert. Dem stehen aber auch Einschränkungen gegenüber: *TELL1* versucht, in einer Art Quadratur des Zirkels, den unscharfen Prozessen des Interpretierens von Gefühlen und Motiven mit fest vorgegebenen Kategorien beizukommen. In *TELL2* werden die qualitativen Einblicke in Verstehensleistungen durch die Mitbewertung von Schreibfähigkeiten erkauft, denn die Antworten in *TELL2* müssen ja in eigenen Worten formuliert werden. Auch wenn in der inhaltsanalytischen Auswertung sprachlichen Unklarheiten mit wohlwollend-toleranter Haltung begegnet wurde, ließ sich zumindest die indirekte Einschätzung von Schreibkompetenzen in der Bewertung des Leseverstehens nicht ganz vermeiden (z. B. Ausführlichkeit oder Nachvollziehbarkeit einer Argumentation). Ein möglicher Grund für das relativ bessere Abschneiden der Kontrollgruppe in *TELL2* mag darin liegen, dass das schriftliche Beantworten von literarisch motivierten Fragen als Unterrichtsformat beim herkömmlichen Unterricht eher gepflegt wird als beim offenen Unterricht.

Inhaltliche Aspekte

Offener Unterricht verstärkt tendenziell die Entwicklung der Lesehäufigkeit und in Ansätzen der objektiv messbaren Empathie (*TELL1*). Die Entwicklung der kognitiven Lesekompetenzen jedoch wird im herkömmlichen Unterricht eher besser geför-

¹³ Dazu ist aber zu vermerken, dass hier ein Entwicklungsmaß (Zuwachs über ein Jahr bei *TELL1*) mit einem statischen Maß (Wert zum Zeitpunkt t1 bei *TELL2*) verglichen wird. Interessant wird der Vergleich bei t2 sein, wenn zu beiden Tests Entwicklungsmaße vorliegen. Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass das Ankreuzen von Mehrfachantworten dem Verstehen zwar näher liegt, weil nichts selbst formuliert werden muss, dass aber dadurch auch eine Distanz zum emotionalen Gehalt des Textes hervorgerufen wird. Allerdings kann das Ankreuzen selbstverständlich nicht frei vom emotionalen Verstehen geschehen, aber es mögen Strategien des Auswählens der am plausibelsten erscheinenden Antwort mitspielen.

dert. Diese Resultate entsprechen den theoretischen Erwartungen. Unklar ist jedoch, ob sich der Mehrlese-Effekt über eine längere Zeitdauer auch in kognitiven Lesekompetenzen niederschlägt. Hier bleiben die Resultate zu t2 abzuwarten. Weiter ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht begründbar, weshalb die Vorteile des offenen Unterrichts sich ausschließlich bei TELL1, nicht aber bei TELL2 zeigen. Sehr überraschend sind die Geschlechterunterschiede: Zum Zeitpunkt t0 zeigen die Jungen bessere Leseleistungen in allen Tests, signifikant sind diese Unterschiede aber nur für TELL1. Ausgerechnet im empathischen Lesen zeigen die Jungen also bessere Leistungen als die Mädchen. Die Entwicklung erweist sich nun als parallel: In allen drei Tests legen die Mädchen mehr zu als die Jungen, ganz besonders ist dies beim Stolperwörtertest der Fall, am wenigsten ausgeprägt – wieder überraschend – beim empathischen Lesen.

Es ist gerade diese Homogenität, die das Ergebnis bei t0 glaubhaft macht: Wären die Jungen nur in einem Test besser gewesen und hätte sich die Entwicklung über die drei Tests hinweg unterschieden, so wäre ein Zufallsresultat als Interpretation nicht unwahrscheinlich gewesen. Da alle Unterschiede aber gleich gerichtet sind und da sie sich, unterschiedlich stark zwar, aber in die gleiche Richtung bewegen, scheint die Aussage plausibel zu sein, dass die Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz sich nach 3 Schuljahren in den für das spätere Alter typischen Ausprägungen auszubilden beginnen. Die Unterschiede vor diesem Alter sind, wenn sie überhaupt existieren, eher umgekehrter Natur: Die Jungen scheinen besser zu lesen als die Mädchen.

Zwischen der 3. und 4. Klasse findet ein eigentliches Ausprägen von für das spätere Alter typischen Geschlechterunterschieden statt – im vorliegenden Fall sogar ein Umkippen eines Geschlechterunterschieds. Was das Umkippen dieser Unterschiede bewirkt, ist vorerst noch ungeklärt. Möglich ist, dass sich Geschlechterrollenstereotype, sie wirken sich auf das Leseverhalten und dadurch indirekt auch auf die Lesekompetenz aus (Kassis/Schneider 2004), erst in der Mitte der Grundschule auszubilden beginnen. In jedem Fall kann in unserer Stichprobe davon ausgegangen werden, dass die Jungen in der Phase des ersten Schrifterwerbs mindestens gleich gute Kompetenzen für das Lesen aufweisen wie die Mädchen. Ob für das Kippen zwischen Klasse 3 und 4 entwicklungspsychologische Gründe verantwortlich sind und ob die Schule in dieser wichtigen Phase Einfluss ausüben könnte in dem Sinn, dass sich Geschlechtervorstellungen im Kontext des Lesens eher egalitär ausbilden, dies sind Fragen, die mit weiteren Forschungsarbeiten angegangen werden müssen.

Literatur

- Bachmann, Thomas; Schneider, Hansjakob (2004): „Elif, Tim, Adrian und Johanna – Falldokumentationen.“ -In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, S. 97-174.
- Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Knorre, Simone; Metze, Wilfried (2005): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. <http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust> (17.11. 2005).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2004): Das Lesen anregen, fördern begleiten. Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe. Buchs, Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, saba Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Unter Mitarbeit von Thomas Bachmann, Hansjakob Schneider und Christine Tresch. Weinheim und München: Juventa [= Lesesozialisation und Medien].
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Schneider, Hansjakob (2004): Lese- und Schreibkompetenzen fördern – ein neues Forschungsprojekt des Zentrums LESEN. -In: Bulletin Leseforum 13, S. 10-14.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Schneider, Hansjakob (2005): „Improving reading: Motivation-oriented classroom settings versus skill-based training.“ Paper presented at the 11th Biennial EARLI Conference, Nicosia, August 25 – 27 2005. Als Download unter <http://www.zentrumlesen.ch>
- Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C. (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit. - In: Bundesamt für Statistik; Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, S. 90-112.
- Druschky, Petra; Meier, Richard; Stadler, Christine (2004): Lesen. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen. Seelze/Velber: Friedrich-Verlag.
- Eggert, Hartmut (1998): Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase der literarischen Sozialisation. -In: Der Deutschunterricht 6, S. 38-45.
- Gold, Andreas; Mokhlesgerami, Judith; Rühl, Katja; Souvignier, Elmar (2004): Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. -In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 150-173.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Harmgarth, Friederike (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Gütersloh: Bertelsmann.
- Helmers, Hermann (Hg., 1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. -In: Praxis Deutsch 176, S. 6-18.
- Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob (2004): Schulische und familiale Determinanten der Lese- und Schreibsozialisation. -In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, S. 219-237.
- Kintsch, Walter (1998): Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart: Metzler.
- Metze, Wilfried (2005): Auswertung Stolperwörter-Lesetest: STOLLE. Ergebnisse der Stichprobenerhebung 2005. http://www.lesetest1-4.de/Stolle_2005.pdf, Stand 16.11.2005.
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. -In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula et al. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-124.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart und Weimar: Metzler.

- Rosebrock, Cornelia (1993): Geschlechtscharakter und Lektürepraxis. -In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1993, S. 29-40.
- Sahr, Michael (1998): Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnotz, Wolfgang; Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. -In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-99.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin et al. (Hg.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer, S. 55-64.
- Wolf, Maryanne; Katzir-Cohen, Tami (2001): Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading* 5 (3), S. 211-239.

Anhang A

Ausschnitt aus dem Test zur Erhebung empathischer Leseleistung 1 (*TELLI*)

Nach: Kirsten Boie/Brix-Henker

Magnus und Nina

Als Magnus an diesem Morgen aus der Schule kommt, ist er wirklich schlechter Laune. In der grossen Pause musste er sich ein bisschen mit Nina raufen, weil Nina gesagt hat, sie ist, wetten, stärker als er.

Das kann man ja schon sehen. Wenn Jungs eine Brille haben, sind das immer Schwächlinge. «Selber Schwächling!», hat Magnus da geschrien und Nina so eine geknallt, dass sie fast umgekippt wäre. Und Nina hat zurückgeboxt, richtig hart, gegen Magnus' Brust. Und da ist Magnus umgekippt, ganz richtig und nicht nur fast, und alle Mädchen haben geschrien: «Yeah, Nina, yeah!»

Und gerade als Magnus wieder aufgestanden ist und mit dem rechten Arm so viel Schwung geholt hat, dass Nina dieses Mal bestimmt im Zaun gelandet wäre, musste natürlich Herr Granzow kommen, der hatte Pausenaufsicht, und er hat gesagt, Prügeln ist verboten. Und noch dazu ein Mädchen!

		Stimmt nicht	Stimmt	Steht nicht in der Geschichte
13	Magnus trägt eine Brille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Magnus ist wütend, weil die anderen denken, er ist schwächer als Nina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Magnus ist wütend, weil er sich ungerecht behandelt fühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Nina hat Angst vor Magnus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Herr Granzow macht Magnus einen Vorwurf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang B

Ausschnitt aus dem Test zur Erhebung empathischer Leseleistung 2 (TELL2)

Vera ist allein zuhause. Ihr Bruder Tim hatte heute einen Unfall mit dem Fahrrad. Jetzt liegt er im Spital . . .

Zwei Stunden sitzt Vera schon neben dem Telefon und wartet. Zuerst hat sie die Butterkekse aus dem oberen Fach vom Küchenschrank gegessen, dann hat sie Milch getrunken, dann hat sie sich neben das Telefon gesetzt. Vor einer halben Stunde hat sie bei Papa im Büro angerufen, aber er war nicht da. Natürlich nicht. Bestimmt ist er auch ins Spital gefahren. Zu Tim. Und an mich denkt keiner, denkt Vera. Mich lassen sie einfach hier sitzen. Ohne Essen und alles.

Und dann denkt sie an Tim. Bewusstlos, wie ist das überhaupt? Man hört nichts, sieht nichts, fühlt nichts.

Vera macht die Augen zu und versucht, nichts zu fühlen. Aber das klappt nicht. Sie fühlt, wie kalt ihre Hände sind. Sie fühlt, wie ihr Herz klopft. Sie fühlt, wie ihre Augen brennen. (. . .)

Ausserdem hört sie auch, wie unten auf der Strasse ein Auto hupt. Und das Klingeln vom Telefon.

Vera reißt den Hörer hoch. «Hallo?», will sie sagen, aber sie kann nur krächzen. Ihre Stimme hat sich irgendwo in ihrem Bauch oder in ihrem Kopf verkrochen, vielleicht hinter den Augen, wo es brennt.

Frage 1: Was glaubst du, warum kann Vera am Telefon nur krächzen?

Wenn du mehrere Antworten geben willst, kannst du auf jeder Zeile etwas schreiben.
