

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>
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ute Fischer

**DIE LESEENTWICKLUNG
ZWEIER GESCHWISTERKINDER
MIT
MIGRATIONSHINTERGRUND IN
EINER KOMBINIERTEN SPRACH
UND LESEFÖRDERUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 33-61.

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.

Ute Fischer

DIE LESEENTWICKLUNG ZWEIER GESCHWISTERKINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN EINER KOMBINIERTEN SPRACH- UND LESEFÖRDERUNG

Abstract

In a cohort study, which will be described below, children whose reading skills were lagging behind their classmates' at the end of the first grade were individually tutored for thirty minutes daily for a period of 14 weeks. The concept follows the idea of "Reading Recovery" by Mary Clay (1993) and examines the question whether these children can be effectively supported by intensive short-term tutoring to improve their reading skills. An essential part of the improvement is some specific vocabulary, selected on the basis of syllable phonological considerations, affecting cross-curricular themes and occurring repeatedly in the employed texts and books. First of all the reading development of two brothers with an immigrant background will be inspected. This is interesting as the social and economic class can be excluded as a confounding variable. Since the brothers were also identical twins, this conclusion also applies to the genetic factor. The development of these two children will be compared to the development of all the sponsored (N=35) and not sponsored children (N=188) to finally discuss the effectiveness of the promotion according to the results of the multivariate tests.

Zusammenfassung

In der im Folgenden beschriebenen Kohortenstudie werden Kinder, die am Ende der ersten Klasse hinter der Leseentwicklung ihrer Klassenkameraden zurückbleiben, ca. 14 Wochen täglich eine halbe Stunde einzeln gefördert. Das Konzept folgt der Idee des „Reading Recovery“ von Mary Clay (1993) und geht der Frage nach, ob Kinder mit Schwierigkeiten in einer intensiven kurzzeitigen Einzelfördermaßnahme in ihren Lesefähigkeiten wirksam unterstützt werden können. Wesentliches Mittel der Förderung ist ein nach silbenphonologischen Überlegungen ausgewählter Wortschatz zu fächerübergreifenden Themen, der wiederholt in den eingesetzten Texten und Büchern vorkommt. Im Folgenden wird der Leseentwicklung zweier Brüder – eineiiger Zwillinge – mit Migrationshintergrund nachgegangen. Die soziale und ökonomische Schicht sowie der genetische Faktor können somit als Störvariablen ausgeschlossen werden. Die Entwicklung der beiden Kinder wird in den Kontext der Entwicklung aller geförderten (N=35) und nicht-geförderten Kinder (N=188) gestellt, um schließlich mit den Ergebnissen der multivariaten Tests die Wirksamkeit der Förderung zu diskutieren.

Intention und Fragestellung

Intention des Projekts ist es, Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb früh zu fördern, um größere Rückstände insbesondere in ihren Lesefähigkeiten zu vermeiden. Zur Gruppe mit massiven Problemen im Lesen gehören – wie die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre gezeigt haben – überproportional häufig Kinder mit Migrationshintergrund. Deren Situation ist in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass ihre Familiensprache nicht die Verkehrssprache des Unterrichts ist, weshalb sie oft hinter der sprachlichen Entwicklung ihrer deutschsprachigen Klassenkameraden zurückbleiben. Allerdings bilden diese Kinder keine homogene Gruppe, da ein doppelter Spracherwerb eben auch hinsichtlich sprachlicher Bewusstheit von Vorteil sein kann (vgl. Oomen-Welke, 2006, S. 455). Dies gilt aber nur dann, wenn es in den Familien für beide Sprachen einen entsprechenden qualitativen und quantitativen Input gibt (Tracy, 2007, S. 153). Schwierig ist die Situation für diejenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, und für die Kinder, in deren Familie nur die Muttersprache gesprochen wird. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Lesekompetenz und den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes gibt (Schwippert, Hornberg & Freiberg, 2007; Snowling & Hulme, 2006; Perfetti, Landi & Okahill, 2006). Bereits 1986 argumentierte Stanovich, dass Lesen selbst einen wichtigen Faktor für die Entwicklung vieler sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten bildet. So wächst beispielsweise der Wortschatz während des Lesens, indem Wortbedeutungen aus dem Kontext erlernt werden. In ähnlicher Weise erwirbt ein Leser auch komplexe syntaktische Strukturen. Darüber hinaus baut sich ein für das Leseverständnis wichtiges Allgemeinwissen auf (Stanovich, 1986, S. 361f.). Es ist deshalb nahe liegend, dass in der Schule eine sinnvolle sprachliche Förderung immer auch eine Leseförderung ist und umgekehrt. Ob mit einer solchen kombinierten Sprach- und Leseförderung insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund unterstützt werden können, geht diese als Längsschnitt angelegte Kohortenstudie nach.

1 Das Förderkonzept¹

1.1 Einzelförderung

In der Forschung geht man davon aus, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sehr unterschiedliche Probleme haben (vgl. dazu Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993, S. 169; Vellutino u. a., 2004, S. 30; Vellutino & Fletcher, 2006, S. 370ff.). So zeigen sich bei manchen Kindern bereits auf der Ebene von Buchstaben oder Graphemen Probleme, während andere sich auf der

1 Im Weiteren werden die theoretischen Grundlagen des Förderkonzepts erläutert. Eine detaillierte Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich in Fischer, 2009.

Ebene des Leseverstehens schwertun. Letztlich können im gesamten Spektrum der Lesekompetenz, angefangen von den basalen Prozessen bis zur metakognitiven Verarbeitung, Schwierigkeiten auftreten. Eine effektive Förderung müsste folglich die Kinder mit gleichem Schwierigkeitsprofil zusammenfassen oder eben – wie in diesem Projekt – als Einzelförderung realisiert werden. Die Abstimmung der Förderung an die individuellen Teilleistungen der Kinder setzt hohe diagnostische Kompetenzen voraus. Damit die Studierenden hier nicht überfordert sind, werden sie während der Durchführung betreut und supervidiert. Für eine kurze und intensive Förderung, wie sie im Rahmen dieses Projekts umgesetzt wird, ist Einzelförderung die erfolgversprechendste Form der Intervention (vgl. dazu Strickland, 2002; Torgesen, 2006; Hurry & Silva, 2007).

Die Förderung wird zusätzlich zum Unterricht erteilt. Die Kinder kommen von Montag bis Donnerstag jeweils eine halbe Stunde vor dem regulären Unterricht in die Schule. In die Maßnahme werden von den ca. 60 Kindern der zweiten Klassen in der Regel die sechs Kinder aufgenommen, deren Leseleistung im Vortest unter einem Prozentrang von 15 bleibt und/oder deren Lesefehler deutlich über dem kritischen Wert des SLRT (s. u.) liegen.

1.2 Wortschatzarbeit

Um die Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Lesefähigkeiten zu verbinden, bietet sich die Wortschatzarbeit an. Verschiedene Studien legen die Annahme nahe, dass der Wortschatz, zusammen mit der Dekodierfähigkeit, einer der wesentlichen Faktoren der Lesekompetenz ist (Biemiller, 2011; Willenberg, 2007; Bowey, 2006; PISA, 2000; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998). In der Grundschule stellt er zudem einen sicheren Prädiktor für das Leseverständnis in der Sekundarstufe dar (Biemiller, 1999, 2011). Das hängt damit zusammen, dass bei vertrauten Wörtern der Leser diese automatisch abrufen kann, was ihm ermöglicht, sich auf die höheren kognitiven Prozesse des Textverstehens zu konzentrieren (Stanovich, 1986, S. 364). Außer der Dekodierfähigkeit, die neben dem flüssigen Lesen auch den Zugriff auf die Bedeutung der Wörter beinhaltet, ist das Wissen um den Kontext, in dem Wörter gebraucht werden, notwendig (Hirsch, 2003, S. 17). Das bedeutet, dass bei der Wortschatzarbeit beides unterstützt werden muss: das flüssige und genaue Dekodieren, das im Zusammenhang steht mit dem Aufbau phonologischer und orthographischer Strukturen, sowie der Aufbau eines Konzeptwissens (vgl. Biemiller, 2011, S. 10). Insbesondere bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann der Wortschatz die zentrale Hürde beim Erwerb der Lesekompetenz sein (vgl. dazu Schoonen, Hulstijn & Bossert, 1998). Da ein großer Teil der Kinder in der Fördergruppe einen Migrationshintergrund hat, liegt es nahe, Sprach- und Leseförderung zu kombinieren.

Darüber hinaus sollte Leseförderung nach Duke und Pearson (2002, S. 207f.) weniger Training als vielmehr authentischer Leseunterricht sein, sodass die erworbenen Konzepte auch über die Förderung hinaus Bedeutsamkeit besitzen. Um dem gerecht zu werden, geschieht die Auswahl des Wortschatzes entlang der fächerübergrei-

fenden Themen des zweiten Schuljahres. Damit lässt sich sicherstellen, dass die Förderung mit dem Unterricht verbunden ist, und der Aspekt der Authentizität berücksichtigt werden kann. Als weiteres Kriterium gilt für die Auswahl des Wortschatzes, dass dieser vom Kind aus gedacht wird, d.h. es werden Wörter verwendet, die üblicherweise im Wortschatz der Kinder im Grundschulalter vorkommen (vgl. die Wortschatzsammlungen von Richter, 2002; Orientierungswortschatz von Naumann, 1999). Darüber hinaus werden aber auch die Begriffe eingeführt, die für das Erfassen des jeweiligen Themas substantiell sind, auch wenn diese noch nicht im Wortschatzhorizont der Kinder liegen. Aus dieser Sammlung werden dann für die Silbenstruktur des Deutschen prototypische trochäische Zweisilber ausgewählt – im Weiteren Ankerwörter genannt (vgl. dazu Ossner, 2010, S. 71). Die so ermittelten Ankerwörter sollen es den Kindern ermöglichen, die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen auf der silbischen Ebene zu erfassen und Regelmäßigkeiten zu entdecken.² Mithilfe einer Abbildung des Bedeutungsinhalts der betreffenden Wörter wird zuerst die mündliche, zweisilbige Form erarbeitet. Bei Nomen ist das in der Regel die Mehrzahl, die mit Artikel notiert wird, bei Verben der Infinitiv, vor den das Personalpronomen in der 1. oder 3. Person Plural geschrieben wird. Außerdem wird bei Nomen, wo dies möglich ist, die Einzahl notiert, bei Verben die 1. Person Einzahl oder eine andere Form (siehe Abb. 2 Spalte 4 und 5). Die Kinder verschriften die Wörter auf Wortschatzkarten, markieren die Vokale als Könige der Silben und machen die silbische Gliederung durch Silbenbögen kenntlich.

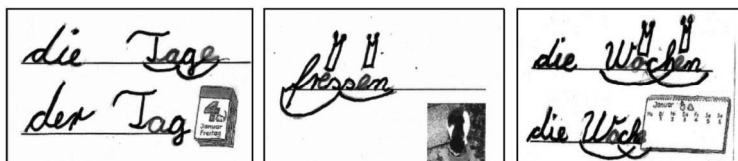


Abb. 1: Wortschatzkarten der Ankerwörter, die verschiedenen Probleme des Schriftlichen zeigen (Schemakonstanz, sog. „Schärfung“)

Die so erarbeiteten Wörter werden in verschiedenen Übungen und Spielen immer wieder eingesetzt, sodass die Kinder im Hinblick auf die silbischen Strukturen ein prozedurales Wissen erwerben, das sie sowohl für das Lesen wie für das Schreiben nutzen können. Ein solches Vorgehen setzt voraus, dass die Auswahl der Wörter auf der Grundlage von silbenphonologischen Überlegungen geschehen muss.

1.3 Lese- und silbentheoretische Überlegungen

Silbische Strukturen spielen sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben eine bedeutsame Rolle. Die internationale Leseforschung machte bereits in den 70er-Jahren auf die Nutzung von Onset und Reim-Strukturen aufmerksam. Aller-

² Zudem wurde darauf geachtet, dass es sich, sofern möglich, bei den Ankerwörtern um Primärbegriffe handelt (vgl. Hoffmann, 1986, S. 72ff.).

dings wurden in den meisten Studien zum Worterkennen monosyllabische Wörter untersucht. Taft und Forster (1976) sowie Taft (1979) gingen erstmals der Frage der phonologischen Vermittlung von Silben in mehrsilbigen Wörtern nach. Dabei wurde deutlich, dass es zu parallelen Verarbeitungsprozessen beim Lesen kommt, d.h. dass sowohl graphische wie phonologische Informationen beim Lesen involviert sind. Da die leserpsychologische internationale Forschung im Wesentlichen angloamerikanische Forschung ist, bedeutet dies, dass die Erkenntnisse auf der Grundlage einer Orthographie beruhen, die sich vom Deutschen unterscheidet. Die Verhältnisse stellen sich, insbesondere bei der Graphem-Phonem-Korrespondenz, anders dar. Dennoch tragen die Ergebnisse der angloamerikanischen Forschung trotz der Unterschiede dazu bei, das Lesen (sowie das Schreiben) im Deutschen zu erklären. Pollatsek und Lesch argumentieren, dass der größte Teil der Erkenntnisse auf allgemeinen grundlegenden Fakten zum Lesen in einer alphabetischen Schrift basiert und nicht ausschließlich an die Besonderheiten der englischen Orthographie gebunden ist (1996, S. 958). Auch Scheerer hat dies bereits 1987 betont. Dies gilt vor allem für das „Dual-Route-Modell“ von Coltheart, das von Scheerer-Neumann (1996) ins Deutsche übertragen wurde. Ziegler, Perry und Coltheart (2000), die das „Dual-Route Cascaded Model“ für das Deutsche erprobten, konnten zeigen, dass es sich auch in dieser Orthographie bewährt. Zumindest für das Lesen gilt es als gut belegt, dass die Prozesse unabhängig von der konkreten Einzelsprache sind (Van Orden & Kloos, 2006, S. 78).

In der deutschsprachigen didaktischen Forschung spielen Silben seit den 90er-Jahren eine zunehmend größere Rolle (vgl. Schmid-Barkow, 1997; Röber-Siekmeyer, 1997; Röber-Siekmeyer & Pfisterer, 1998; Rigol, 1998; Huneke, 2000; Ritter, 2005; Röber, 2009; Bredel, Müller & Hinney, 2010; Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011). Auch in der Schule sind sie inzwischen angekommen, was sich unter anderem darin zeigt, dass immer mehr Fibeln auf dem Markt erscheinen, welche für die Einführung in das Lesen und Schreiben silbische Strukturen nutzen.³ Häufig wird hier jedoch von einem an der Oberfläche bleibenden Verständnis ausgegangen. Silben werden als artikulatorisch-rhythmische Einheiten verstanden, die sich durch langsames Sprechen ergeben. Damit befindet man sich jedoch auf der Ebene von Füßen (vgl. Ossner, 2010, S. 65). Dies führt bei der Silbifizierung von Wörtern wie z. B. *sterblich* zu Schwierigkeiten. Auch bei *machen*, *waschen* oder *hüpfen* wird deutlich, dass es zur Bestimmung von Silbengrenzen systematischer Überlegungen bedarf, wenn man nicht Verwirrung stiften möchte. Allerdings ist in der Deutschdidaktik, so zeigte Berkemeier (2007), die Diskussion zum Silbenbegriff nicht einfach zu überschauen. Außer der Linguistik sind daran auch die Graphematik, die Orthographietheorie

3 Auf dem Markt befinden sich zurzeit etwa fünf Silbenfibeln. Eine der ersten war das „ABC der Tiere“ aus dem Mildenerger Verlag. Zuletzt erschien die Jo-Jo-Fibel im Cornelsen Verlag als Silbenfibel. Allerdings liegen diesen Fibeln keine silbenphonologischen Überlegungen zugrunde. Anders verhält es sich bei der Piri-Fibel aus dem Klett Verlag, die allerdings nicht stringent verfährt, was sich vor allem in der zur Fibel gehörenden Schreibrabelle zeigt.

sowie die Rechtschreib- und Lesedidaktik beteiligt. Einigkeit besteht lediglich darin, dass jede Silbe obligatorisch durch einen Vokal gekennzeichnet ist, der mit einem konsonantischen Endrand einen Reim bilden kann. Gleichwohl wird der konsonantische Anfangs- und Endrand in einigen Konzepten als fakultativ betrachtet. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Konzepten besteht in der Frage, wie sich lautliche (phonische) Einheiten auf schriftliche (graphische) beziehen und ob man neben der (Sprech-)Silbe auch eine Schreibsilbe braucht (Werner, im Druck, S. 112f.).⁴ Unterschiedliche Einschätzungen existieren auch hinsichtlich des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. zusammenfassend Dürscheid, 2006, S. 23ff.). Allerdings gibt es einen Konsens darin, dass es in einer alphabetischen Schrift einen Zusammenhang zwischen lautlichen und graphischen Segmenten gibt. Ebenso ist unbestritten, dass Kinder bereits vor der Schule auf silbische Strukturen aufmerksam werden und in Sprachspielen, Reimen und Liedern diese entsprechend segmentieren und manipulieren können. Diese Phänomene werden unter dem Stichwort „Phonologische Bewusstheit“ diskutiert.

Das hier vorgelegte Konzept geht vom impliziten Wissen der Kinder mit lautlichen Strukturen aus, weshalb ihm die sog. Sprechsilbe zugrunde liegt. Da mit trochäischen Zweisilbern gearbeitet wird, ist es notwendig, sich auf eine Silbentheorie zu stützen, die den Silbenschnitt systematisch erklärt. Dazu hat Ossner 1996 und 2010 – ergänzt um eine sprachdidaktische Perspektive – Überlegungen vorgelegt, die dem Förderkonzept im Wesentlichen zugrunde liegen. Für den Lehrenden macht er die Verhältnisse transparent, da seine orthographietheoretischen Überlegungen auf einer systematischen Betrachtung der Phänomene beruhen, mit deren Hilfe geeignete Wörter ausgewählt werden können. So ergibt sich: Die Silbe wird als artikulatorische Einheit gesehen, deren Bau auf der Grundlage der Sonoritätshierarchie erklärt werden kann. Daraus folgt, dass die Silbengrenze bei mehrsilbigen Wörtern im Normalfall vor dem sog. konsonantischen Maximum bzw. der geringsten Sonorität liegt. Bei Wörtern wie *Mantel* oder *baden* ist die Silbifizierung deshalb /man.təl/ und /ba:.dən/. Bei Wörtern wie <Flagge> wird ein Silbengelenk angenommen, sodass sich in /flagə/ das Segment /g/ auf zwei Silbenknoten verteilt (vgl. Wiese, 2000, S. 36). In der Wortschatztabelle unten wird dies durch folgende Notation ausgedrückt: /flag.gə/. (Für eine didaktische Ingebrauchnahme ist das Konzept einer Rechtschreibsprache notwendig, vgl. Ossner, 1998). Bei manchen Wörtern wird die Ambisilbifizierung graphisch nicht realisiert (/ʃprɛx.xən/ → <sprechen>). Eine solche, auf Lautqualitäten beruhende Silbifizierung wird beschränkt durch sprachliches Wissen, wie es sich in phonologischen Wörtern zeigt. Danach wird /mɛnʃlix/ nicht entsprechend der Sonoritätshierarchie in /mɛn.ʃlix/, sondern in /mɛnʃ.lix/ gegliedert (vgl. Ossner, 1996, S. 374 ff., der sich auf Yu, 1992, beruft). Für die orthographische Gestalt deutscher Wörter, wie sie einem beim Lesen begegnen, ist darüber hinaus entscheidend, was Ossner die „maximale Silbe“ nennt: „Damit ist gemeint, dass Phoneme in der Silbe Informationen tragen können, die an der Oberfläche nicht

4 Vgl. dazu auch die Diskussion zwischen Neef & Primus (2001) und Ossner (2001).

sichtbar sind.“ (ebd. S. 72) Dass man *Welt* mit *t* am Ende, *Kind* aber mit *d* schreibt, ergibt sich aus den zweisilbigen Formen *Wel-ten* bzw. *Kin-der*. Diese Überlegungen bilden für den Lehrenden das didaktische Werkzeug, mit dem er die Ankerwörter auswählen kann. Damit lässt sich vermeiden, dass es zu Interferenzen zwischen morphologischen und silbischen Strukturen kommt. Beim Thema „Kinder dieser Welt“ ergibt sich so der folgende Wortschatz:

	Primärbegriff	Wortaussprache ⁵	Silbifizierung	Wortschatzkarte	
				Zweisilber	sonstige Form
1	Welt	vɛlt	vɛl.tən	die Welten	die Welt
2	Kind	k'ɪnt	kɪn.dər	die Kinder	das Kind
3	spielen	ʃpi:l(ə)n	ʃpi:lən	wir spielen	ich spiele
4	Flagge	fl'agə	flag.gən	die Flaggen	die Flagge
5	Karten	k'aʁt(ə)n	kar.tən	die Karten	die Karte
6	tanzen	t'ants(ə)n	tan.tsən	wir tanzen	ich tanze
7	Freude	fʁ'ɔjdə	frɔj.dən	die Freuden	die Freude
8	Schule	ʃ'u:lə	ʃu:lən	die Schulen	die Schule
9	sprechen	ʃpr'ɛç(ə)n	ʃprɛx.xən	wir sprechen	ich spreche
10	Feste	f'estə	fɛs.tə	die Feste	das Fest
11	leben	l'e:bɪn	le:.bən	wir leben	ich lebe
12	Menschen	m'ɛnʃ(ə)n	mɛn.ʃən	die Menschen	der Mensch
13	Brief	bʁi:f	bri:.fə	die Briefe	der Brief
14	Dorf	dɔʁf	dœr.fər	die Dörfer	das Dorf
15	Lied	li:t	li:dər	die Lieder	das Lied
16	singen	z'ɪŋən	zɪn.gən	wir singen	ich singe
17	Hütte	h'ytə	hyt.tən	die Hütten	die Hütte
18	reisen	ʁ'ajz(ə)n	raj.zən	wir reisen	ich reise
19	lachen	l'ax(ə)n	lax.xən	wir lachen	ich lache
20	Fremde	fʁ'emdɛ	frɛm.dər	der Fremde	die Fremden

Abb. 2: Wortschatz mit Ankerwörtern

5 Die Transkription der Wortaussprache orientiert sich am phonetischen Alphabet von Grewendorf u. a. 1994, S. 46 (Diphthonge S. 64) sowie am „Deutschen Aussprachewörterbuch“ von Krech u. a. 2009. Der Schwa wird, da er in der Wortaussprache häufig „verschluckt“ wird, in Klammern transkribiert.

Die Wörter bilden den in der Förderung zu erarbeitenden Wortschatz. Sie werden in der oben beschriebenen Weise auf Wortschatzkarten notiert (Abb. 1) und in einer Wortschatzkiste gesammelt.

Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass beim Lesen generell die Phonologie involviert ist. Dass dem so ist, lässt sich u. a. mit der sog. subvokalen Artikulation, die nur dann unterbleibt, wenn sie bewusst unterdrückt wird, belegen. Die Frage der Phonologie beim Lesen wurde lange Zeit in der Leserpsychologie kontrovers diskutiert. Heute besteht ein weitgehender Konsens darin, dass der geübte Leser den lexikalischen und den phonologischen Weg simultan aktiviert und beide sich gegenseitig unterstützen und die phonologische Vermittlung auch beim Wortverstehen involviert ist (Van Orden & Kloos, 2006, S. 61). Dass beim Leseanfänger die phonologische Route eine zentrale Rolle spielt, ist offenkundig. Das hier vorgelegte Konzept geht davon aus, dass der Einsatz von silbischen Strukturen beim Lesenlernen es den Kindern ermöglicht, das am Einzellaut orientierte phonologische Rekodieren zu überwinden und Wörter in größeren Einheiten zu erlesen, was dazu beiträgt, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten, sodass Kapazitäten für das Verstehen der Texte frei werden. Dies nutzt dem Aufbau des orthographischen Lexikons und damit dem lexikalischen Lesen. Da die silbischen Strukturen mit den Kindern an nativen trochäischen Zweisilbern erarbeitet werden, stellt sich das Problem der Morphologie in mehrsilbigen Komposita nicht. Wenn dennoch zusammengesetzte Wörter für ein Thema bedeutsam sind, werden sie aus trochäischen Zweisilbern hergeleitet (z. B. die Welten, die Welt – die Karten, die Karte → die Weltkarte). Auf Silben zurückzugreifen bietet sich bei bilingualen Kindern auch deshalb an, weil Silben in jeder Sprache erfahren werden. Silbisches Lesen wird hier als ein Zwischenschritt zum lexikalischen direkten Lesen im Sinne eines „Scaffolding“ eingesetzt. Da in der alphabetischen Phase das Lesen durch das Schreiben vorangetrieben wird und in der orthographischen Phase das Schreiben durch das Lesen (vgl. Frith, 1986), hat man mit der Silbe ein geeignetes Mittel, beides zu unterstützen.⁶

1.4 Reading Recovery

Wie bereits weiter oben erwähnt, folgt die Förderung der Konzeption des Reading Recovery von Mary Clay (1993). Bei diesem Konzept handelt es sich um eine kurzzeitige, intensive Intervention für die Kinder, die nach der ersten Begegnung mit der Schriftsprache Schwierigkeiten im Lesen zeigen. Ein wesentliches Element des Konzepts von Clay ist, dass diejenigen, die die Förderung erteilen, vorab geschult werden. Das wird in dem hier beschriebenen Projekt mit Lehramtsstudierenden realisiert. Diese werden in einem Seminar darauf vorbereitet, die Lesentwicklung und damit verbundene Probleme der Kinder einschätzen zu lernen. Dazu erstellen sie Diagnosen und lernen, geeignetes Fördermaterial auszuwählen und

6 Warum sich silbische Strukturen auch für den Erwerb des orthographischen Wissens beim Schreiben empfehlen, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Ossner hat dies jedoch 2010 umfassend dargelegt (S. 113ff.).

selbst zu erstellen. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, die Kinder in ihrer proximalen Entwicklung zu unterstützen. Die Förderung wird für jedes Kind weitgehend individuell konzipiert. Je nachdem, welche Schwierigkeiten sich bei einem Kind im Vortest zeigen, steht entweder das Verstehen des alphabetischen Prinzips durch die Sicherung der Laut-Buchstabenkenntnisse, das silbische Lesen oder das flüssige lexikalische Lesen im Fokus. Vor allem aber werden Geschichten und Bücher gelesen, in denen die ausgewählten Ankerwörter immer wieder vorkommen, sodass die Kinder auch das Konzept eines Wortes verstehen lernen und dadurch die Wörter sicher in ihren Wortschatz integrieren können.

1.5 Paired Reading

Im Mittelpunkt jeder Förderstunde steht das Lesen von Texten bzw. kurzen Büchern zu einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt. 15 Minuten der halbstündigen täglichen Einheiten werden ausschließlich auf das Lesen verwandt. Da die Kinder wegen ihrer Leseschwierigkeiten oft nur sehr mühsam und stockend lesen und ihre Motivation zur Bewältigung von längeren Texten oder gar kurzen Büchern schnell nachlässt, liest der Lehrende abwechselnd mit dem Kind laut vor. Das Kind hat dabei jederzeit die Möglichkeit, durch ein vereinbartes Signal das Lesen an den Lehrenden abzugeben und umgekehrt. Auf Lesefehler macht der Lehrende durch zweimaliges Klopfen aufmerksam und lässt dem Kind kurz Zeit, das Wort zu korrigieren. Gelingt dies nicht, so unterstützt er das Kind beim Erlesen, indem er bei längeren Wörtern Silbenbögen unter das Wort zeichnet und mitspricht. Bei dieser Methode des Lesens kommt es vor allem darauf an, dass die Kinder die Erfahrung machen, einen Text oder ein kleines Buch, damit ist ein Buch mit einem stark begrenzten Umfang gemeint, bewältigen zu können. Am Ende des gemeinsamen Lesens kommt der Lehrende mit dem Kind über das Buch kurz ins Gespräch oder stellt Fragen zum Inhalt. Mit diesem Verfahren des paarweisen unterstützenden Lesens soll vor allem die mündliche Lesegeschwindigkeit verbessert werden. Den Nachweis, dass die Methode mit Kindern der zweiten Klasse erfolgreich ist, erbrachte eine österreichische Studie (Klicpera u.a., 2007, S. 103f).⁷

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Untersuchung umfasste insgesamt 237 Probanden aus 12 Schulklassen. Von 223 Kindern konnten zu zwei Messzeitpunkten Daten erhoben werden. Der Gruppe der nicht geförderten Kinder, die als Vergleichsgruppe herangezogen wurde, gehörten 188 Kinder an. Die Fördergruppe bestand aus insgesamt 35 Kindern. Das Alter lag zum Zeitpunkt der Förderung zwischen 7;4 und 9;6 Jah-

⁷ Zur Wirksamkeit in der weiterführenden Schule vgl. Nix, 2011.

ren. In der Gesamtgruppe verteilen sich die Geschlechter mit 121 Jungen und 102 Mädchen annähernd gleich. In der Fördergruppe waren 18 Mädchen und 17 Jungen. In der Gesamtgruppe befanden sich 136 Kinder, in deren Familien Deutsch die Muttersprache war, 38 Kinder sprachen zuhause eine andere Sprache und 49 wuchsen bilingual auf. In der Fördergruppe waren 11 deutschsprachige Kinder, 12 mit einer anderen häuslichen Sprache und 12 bilinguale Kinder.

Die Leseentwicklung der beiden deutschen Kinder mit türkischem Hintergrund, die hier exemplarisch berichtet wird, wurde zwischen dem Ende der ersten und dem Ende der zweiten Klasse zu drei Messzeitpunkten erhoben. Bei den Kindern handelt es sich um eineiige, männliche Zwillinge. Beide Jungen gehen in dieselbe Schule, jedoch in verschiedene Klassen, was von den Eltern so gewünscht wurde. Die Klassen arbeiten zwar mit demselben Konzept, unterscheiden sich aber dadurch, dass eine Klasse jahrgangsgemischt unterrichtet wird und die andere eine traditionelle Jahrgangsklasse ist.

Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung waren die beiden Jungen 8;6 Jahre alt. Beide waren vom Schulbesuch zurückgestellt worden, was ihr Alter erklärt. In dem Jahr ihrer Zurückstellung hatten sie die Schuleingangsklasse besucht. Die Mutter zeigte sich an der Förderung sehr interessiert. Sie drang darauf, beide Jungen aufzunehmen. Die Eltern der Kinder sind in Deutschland geboren. Die Mutter spricht fließend deutsch, der Vater weniger gut. In der Familie werden beide Sprachen gesprochen. Sprachliche Probleme zeigen sich bei den Jungen mit der Satzstellung, bei weniger bekannten Wörtern sind ihnen die Artikel nicht geläufig und die grammatischen Endungen lassen sie oft aus oder sie sind nicht immer korrekt. Die türkische Kultur wird in der Familie gepflegt. Aus diesem Grund ist es m. E. vertretbar, noch von einem Migrationshintergrund der Kinder zu sprechen.⁸ Die Mutter ist stark am schulischen Fortkommen ihrer Kinder interessiert. Sie hilft bei den Hausaufgaben, übt zusätzlich mit den Kindern und achtet auch sonst auf Pünktlichkeit, Bücher und schulische Materialien. Die Lehrerin berichtet, dass Onur für seine schulische Laufbahn eine günstigere Prognose als Hasan gestellt wurde, Hasan im Laufe des ersten Schuljahres jedoch in seinen Leistungen aufholte.⁹ Die Mutter führt die unterschiedliche Entwicklung der Kinder in deren Leistungsfähigkeit auf die unterschiedlichen Klassen zurück.

2.2 Erhebungsinstrumente und diagnostische Analysekriterien

Zur Überprüfung der basalen Lesefähigkeiten wurde der Lesetestteil des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (Landerl, Wimmer & Moser, 2006) eingesetzt. Das Lesen wurde zudem aufgenommen, sodass sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Diagnose erstellt werden konnte. Die Letztere wurde vor allem

8 PISA 2006 legt hier andere Kriterien zugrunde. Nach diesen würde man bei den beiden Jungen nicht von einem Migrationshintergrund sprechen.

9 Bei den Namen der beiden Kinder handelt es sich um Pseudonyme.

dafür genutzt, Auskunft über die angewandten Lesestrategien zu erhalten. Beim SLRT handelt es sich um einen Individualtest, der Teilleistungen in der automatischen, direkten Worterkennung und im alphabetischen, indirekten Lesen mit drei Subtests überprüft. Hauptkriterium ist die Lesegeschwindigkeit und die Lesegenauigkeit. Der SLRT ist nicht im Hinblick auf silbisches Lesen konzipiert und er legt bei der Auswertung bezüglich der Fehler in der Vokalquantität und der Verwechslung von weichen und harten Lauten ein liberales Kriterium zugrunde, d.h. solche phonologischen Abweichungen werden nicht als Fehler gerechnet. Die Aussagemöglichkeiten in Bezug auf die silbische Leseweise sind folglich begrenzt. Das betrifft auch die Pseudowörter, die zwar aus KV und KVK Kombinationen bestehen, aber nicht der Struktur deutscher Wörter folgen. Zurzeit gibt es jedoch kein standardisiertes Testverfahren, das mit geeignetem Wortmaterial silbische Strukturen erfasst.

Die qualitative Auswertung orientiert sich an den Erkenntnissen aus verschiedenen Untersuchungen (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993; Vellutino & Fletcher, 2006), die darauf hinweisen, dass Kinder, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens haben, sich von Kindern, die problemlos lesen lernen, vor allem durch drei Merkmale unterscheiden: die Art und Weise ihres Lesens, spezifische Lesefehler sowie die Lesegeschwindigkeit. Neben mangelnden Buchstabenkenntnissen zeigen sich insbesondere Schwierigkeiten im phonologischen Rekodieren und Synthetisieren, was nach dem Zwei-Wege-Modell von Coltheart (1978/2006) zu einer Beeinträchtigung des alphabetischen bzw. indirekten Lesens führt. Sehr häufig hängt dies mit der sog. phonologischen Bewusstheit zusammen, deren mangelhafte Ausbildung nach Vellutino und Fletcher fast allen Subtypen von Leseschwierigkeiten zugrunde liegt (2006, S. 373). Dazu kommt meist noch eine ungenügende Benennungsgeschwindigkeit (Double-Defizit-Hypothese von Wolf & Bowers, 2000). Die Probleme beim alphabetischen Lesen beeinträchtigen wegen der mangelhaften Automatisierung das lexikalische Lesen. Wenn schwache Leser dennoch Wörter auf einen Blick lesen, so greifen sie dabei hauptsächlich auf logographische Strategien zurück, die eigentlich von deutschsprachigen Kindern wegen der einfacheren GPK weniger angewandt werden als von englischsprachigen Kindern. Schwache Leser nutzen in diesen Fällen graphematische oder phonologische Hinweise, befinden sich folglich nach Ehri in einer teilweise alphabetischen Phase (Ehri, 2006, S. 143ff.). Beobachtbar sind ebenfalls Schwierigkeiten beim Synthetisieren. Die Kinder nutzen seltener suprasegmentale Einheiten wie z. B. die Silbe. Von einem geübten Leser werden silbische Strukturen rasch erkannt und zum Lesen genutzt. Kinder, die dazu nicht in der Lage sind, lesen in der Regel additiv, was recht mühevoll ist und eine beträchtliche Einschränkung darstellen kann, wenn die Bedeutung eines Wortes im phonologischen Gedächtnis abgerufen werden soll. Dadurch ist es für die Kinder auch weniger gut möglich, die lexikalische Verarbeitung – also den direkten Weg des Lesens – aufzubauen. Das führt dazu, dass sie nur über einen eingeschränkten Sichtwortschatz verfügen, der meist auf kurze Wörter begrenzt ist. Diese Schwierigkeiten machen sich in einer geringen Lesegeschwindigkeit und/oder in einer hohen

Fehlerzahl bemerkbar. So lesende Kinder können die Erfahrung, dass Lesen mit Sinn verbunden ist, oft nicht machen.

3 Onurs und Hasans Lesefähigkeiten am Ende des 1. Schuljahres

3.1 Onur

Im Laufe des zweiten Schuljahres wurden zu drei Messzeitpunkten die Leseleistungen der beiden Jungen erhoben. Der erste Messzeitpunkt lag am Ende des ersten Schuljahres. Die Durchführung des SLRT ergab bei Onur und Hasan folgendes Bild (Tab. 1):

Erster Messzeitpunkt							
Subtest	Kritischer Fehlerwert	Onur			Hasan		
		Fehler	Zeit	PR	Fehler	Zeit	PR
Häufige Wörter (30 Items)	6	9	161	3	2	122	8
Text kurz (30 Items)	4	10	170	0	2	128	7
Wortunähnliche Pseudowörter (24 Items)	8	9	171	4	9	145	10

Tab. 1: Lesegeschwindigkeit und -fehler der Geschwister zum 1. Messzeitpunkt

Die Werte zum ersten Messzeitpunkt zeigen, dass Onur beim Lesen nur mühsam vorankommt. Zur Bewältigung jeder der drei Subtests benötigt er sehr viel Zeit. Die Prozentränge unter fünf sind ein Hinweis auf erhebliche Probleme, die nicht mehr nur als Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu betrachten sind (zur Abgrenzung von LRS und Lesestörung vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 14f). Zudem überschreitet Onur in allen Subtests den kritischen Fehlerwert des SLRT, was neben der benötigten Lesezeit ein zusätzliches Indiz für erhebliche Schwierigkeiten darstellt. Bei seinen Verlesungen fällt auf, dass die von ihm tatsächlich gelesenen Wörter phonologische und graphische Ähnlichkeiten mit den Zielwörtern aufweisen. Bei der Nutzung von silbischen Strukturen lässt sich beobachten, dass er dann erfolgreich ist, wenn die erste Silbe einen gespannten Vokal aufweist und die Silbe offen ist. Hier kommt er zu einem gedehnten Lesen. Zentrales Problem sind jedoch seine häufigen Verwechslungen von Buchstaben. Beim Lesen des Textes benötigt Onur mehr Zeit als beim Lesen der einzelnen Wörter, was ein Hinweis darauf ist, dass er den Satzkontext nicht nutzen kann. Kurze Wörter kann er auf einen Blick erlesen. Einen begrenzten Sichtwortschatz dürfte er also aufgebaut haben. Beim Lesen der wortunähnlichen Pseudowörter längt er die Vokale und kann so Zeit für die weitere Verarbeitung gewinnen. Problematisch sind auch hier seine häufigen Verlesungen.

Insgesamt sind sowohl Onurs Buchstabenkenntnisse als auch die Kenntnisse in der GPK nicht genügend gefestigt. Die silbische Lesestrategie ist wenig ausgebaut. Selbst wenn er Silben erkennen kann, liest er sie häufig falsch. Das lexikalische Lesen gelingt ihm bei einigen kurzen Wörtern sicher. Beim Lesen des Textes dürfte ein

Sinnverständnis nicht vorhanden sein. Wegen seiner mangelnden Kontrollversuche ist es fraglich, ob er überhaupt unterstellt, dass ein Text einen Inhalt transportiert.

Bestimmt man von hier aus Onurs nächste Lernschritte und legt dabei Entwicklungsmodelle zugrunde (Frith, 1986; Ehri, 2006; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010), rückt der sichere Erwerb des alphabetischen Lesens¹⁰ in den Horizont. Die Förderung muss folglich insbesondere das mangelnde Wissen um die GPK sowie die Vermittlung und Automatisierung der alphabetischen Strategie unterstützen. Dabei baut sich auch das phonologische Wissen aus. In einem nächsten Schritt soll dann der Übergang vom lautierenden zu einem synthetischen Lesen durch Vermittlung einer silbischen Strategie unterstützt werden. Die Idee dahinter ist, dass die Beachtung silbischer Einheiten Onur ein flüssigeres Lesen ermöglicht, sodass er die Bedeutung der Wörter leichter erschließen kann, da seine Aufmerksamkeit nicht auf dem Erlesen einzelner Laut-Buchstaben-Beziehungen konzentriert ist. Mit der Bedeutungserschließung dürfte es ihm auch eher möglich sein, die orthographische Form zu speichern. Diese Speicherung bildet wiederum die Voraussetzung für das lexikalische, direkte Lesen. Zudem lässt sich mithilfe des silbischen Lesens eher die Prosodie des Wortes beachten, sodass Wörter, die ihm aus dem Mündlichen vertraut sind, in ihrer schriftlichen Form besser erschlossen werden können. Mit wiederholenden Übungen kann Onur auch darin unterstützt werden, seinen Sichtwortschatz zu vergrößern, was ebenfalls zu einer Entlastung beim Lesen führt und damit zu einer Erhöhung der Lesegeschwindigkeit.

3.2 Hasan

Die Ergebnisse des SLRT bei Hasan zeigen, dass auch sein Lesen zum ersten Messzeitpunkt mühsam ist. Bei den häufigen Wörtern benötigt er jedoch weniger Zeit als sein Bruder und erreicht einen höheren Prozentrang von acht. Noch deutlicher wird der Unterschied, wenn man die Fehlerzahl betrachtet. Mit zwei ist diese recht gering. Das Lesen des Textes gelingt Hasan ebenfalls weitgehend fehlerfrei. Auffällig ist, dass er, wie sein Bruder Onur, mehr Zeit benötigt als für das Lesen der einzelnen Wörter. Insgesamt erreicht er so nur einen Prozentrang von sieben. Das Lesen der wortunähnlichen Pseudowörter gelingt ihm – geht man von den Fehlern aus – am wenigsten. Mit neun Verlesungen ist seine Fehlerquote so hoch wie die seines Bruders und im Vergleich mit den anderen Subtests hier am höchsten. Bei den Lesefehlern handelt es sich im Gegensatz zu denen seines Bruders weniger um Unsicherheiten in der Laut-Buchstabenbeziehung. Hasan lässt vielmehr Anfangssilben der Wörter aus, liest Wörter unverständlich oder eine andere Wortform. Bei allen Verlesungen fällt auf, dass sie teilweise Ähnlichkeiten mit der lautlichen Struk-

10 Unter der Bezeichnung *alphabetisches Lesen* wird hier nicht ein additives Erlesen einzelner Laut-Buchstabenbeziehungen verstanden. In dem Konzept wird vielmehr davon ausgegangen, dass das alphabetische Lesen verschiedene Phasen durchläuft, zu denen auch die Nutzung von silbischen Strukturen gehört (vgl. Ehri, 2006).

tur des Zielwortes haben und alle um eine Silbe erweitert sind, womit sie gut aussprechbar bleiben. Man kann also vermuten, dass Hasan silbische Strukturen kennt.

Vergleicht man Hasans Leistungen mit denen seines Bruders, so kann man feststellen, dass diese vor allem im Hinblick auf die Lesegeschwindigkeit etwas besser sind. Er liegt zwar über dem kritischen Prozentrang von fünf, damit aber dennoch erheblich unter 15. Man kann folglich davon ausgehen, dass bei Hasan die Leseleistung in den Bereich der Leseschwierigkeiten fällt, und er einer weniger intensiven Förderung als sein Bruder bedarf. Aus diesem Grund (und weil andere Kinder ähnliche Leseleistungen wie Onur zeigten) wurde Hasan erst im zweiten Schulhalbjahr in die Förderung aufgenommen.

4 Onurs und Hasans Lesefähigkeiten Mitte des 2. Schuljahres

Zum zweiten Messzeitpunkt¹¹ zeigt sich bei Onur und Hasan folgendes Bild:

Zweiter Messzeitpunkt							
Subtest	Kritischer Fehlerwert	Onur			Hasan		
		Fehler	Zeit	PR	Fehler	Zeit	PR
Häufige Wörter	3	6	98	6	1	68	16
Text kurz	3	1	68	12	5	59	17
Wortunähnliche Pseudowörter	7	8	89	19	8	85	30-21

Tab. 2: Lesegeschwindigkeit und -fehler der Geschwister zum 2. Messzeitpunkt

4.1 Onur

Onur hat bis zur Mitte des zweiten Schuljahrs 28 Stunden Leseförderung erhalten. Seine Ergebnisse zeigen, dass er im Subtest „Häufige Wörter“ seine Fehlerzahl etwas reduzieren konnte. Mit sechs Fehlern liegt er aber noch das Doppelte über dem kritischen Wert. In seiner Lesegeschwindigkeit hat er sich etwas gesteigert und erreicht nun einen Prozentrang von sechs. Dennoch befindet er sich noch im kritischen Bereich. Das logographische Hinweislesen hat er noch nicht ganz überwunden, zumindest liest er nun aber keine nicht existenten Wortformen mehr, sodass man vermuten darf, dass Lesen für ihn in der Zwischenzeit mit Inhalt verbunden ist. Noch positiver sind die Ergebnisse beim Lesen des Textes. Zum ersten Testzeitpunkt unterliefen ihm zehn Fehler, nun verliert er sich nur noch ein Mal. Das Lesen ist flüssiger, geschieht aber noch wortweise und eine Intonation unterbleibt. Beim silbischen Lesen fällt auf, dass er bei Zweisilbern den Vokal in der ersten Silbe in der Regel längt. Das ist vor allem bei Wörtern wie *Schwester* und *Tupfen* der Fall, beides allerdings Wörter, die nicht einfach zu erlesen sind. Das erste wegen seiner Konsonantenhäufung am Anfangsrand und das zweite wegen des Affrikats, bei dem

¹¹ Zum 2. Messzeitpunkt wurde die Parallelförm (Form B) des SLRT verwendet.

es zu einer phonologischen Ambisilbifizierung kommt. In der Zeit verbesserte sich Onur um mehr als die Hälfte, sodass er nun immerhin einen Prozentrang von zwölf erreicht. Am stärksten hat sich jedoch sein Lesen der Pseudowörter entwickelt. Hier erreicht er einen Prozentrang von 19, das ist – verglichen mit dem ersten Messzeitpunkt –, eine durchaus bemerkenswerte Verbesserung. Die Lesezeit, die Onur für das Lesen der häufigen Wörter benötigt, ist ein Indiz dafür, dass diese noch nicht ausreicht. Allerdings deuten die Verlesungen nun nicht mehr auf ein mangelndes Wissen in Bezug auf die Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Zu den Verbesserungen dürfte die Förderung beigetragen haben. Dennoch empfahl es sich, bei Onur die Förderung fortzusetzen, da er sich im Bereich der häufigen Wörter und des Textlesens noch nicht soweit stabilisiert hatte, als dass man davon ausgehen konnte, dass er die Anforderungen des Leseunterrichts ohne zusätzliche Unterstützung bewältigte.

4.2 Hasan

Auch Hasans Leseleistungen haben sich zum zweiten Messzeitpunkt in allen drei Subtests verbessert. Bei den häufigen Wörtern kommt er nun auf einen Prozentrang von 16. Damit hat sich seine Lesezeit fast um die Hälfte reduziert. Auch unterläuft ihm lediglich ein Fehler. Beim Lesen des kurzen Textes macht er mehr Fehler als zum ersten Messzeitpunkt und liegt über dem kritischen Wert. Auch im Vergleich mit seinem Bruder ist er hier etwas schwächer. Seine Verlesungen weisen auf syntaktische und semantische Probleme auf der Satzebene hin und legen die Vermutung nahe, dass er den Inhalt nicht, oder allenfalls bruchstückhaft versteht. Zwar liest er relativ rasch, dennoch stark wortweise und eine Intonation unterbleibt. Insgesamt ist Hasan sehr auf das schnelle Lesen konzentriert, was der Leseprobe deutlich anzuhören ist. Die Geschwindigkeit, die sich nun im Prozentrang von 17 äußert, und auf den ersten Blick eine Verbesserung darstellt, erkaufte er auf Kosten der Genauigkeit. Das rasche und fehlerträchtige Lesen von Hasan zeigt sich auch bei den Pseudowörtern. Mit acht Fehlern liegt er, wenn auch nur leicht, über dem kritischen Wert von sieben. Seine Verlesungen, die häufig darin bestehen, dass er ganze Silben weglässt, sind innerhalb der Pseudowörter erheblich. Zudem macht er häufig Fehler in den Graphem-Phonem-Zuordnungen. Zwar hat er hier seine Lesezeit vom ersten Messzeitpunkt halbiert, wegen der hohen Fehlerzahl kann man jedoch nicht sagen, dass er sich tatsächlich verbessert hat.

Insgesamt kann man feststellen, dass sich Hasan im Laufe des ersten Schulhalbjahres in der Lesegeschwindigkeit steigerte. Seinem rascheren Lesen steht aber eine Verschlechterung in der Lesegenauigkeit gegenüber. Das ist deshalb auffällig, weil sich normalerweise zuerst die Lesegenauigkeit vor der Lesegeschwindigkeit verbessert (vgl. Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993, S. 23). Aus diesem Grund und wegen seiner Verlesungen, seiner syntaktischen und semantischen Schwierigkeiten sowie wegen des geringen Überschreitens des Prozentwerts von 15, wurde er im zweiten Schulhalbjahr ebenfalls gefördert. Im Vergleich mit Onur kann man sagen, dass dessen Entwicklung zwar langsamer aber über die Zeit stabiler ist.

5 Onur und Hasans Leseleistung zum dritten Messzeitpunkt

Am Ende der zweiten Klasse zum dritten Messzeitpunkt haben Onur und Hasan die folgenden Ergebnisse im SLRT erreicht:

Dritter Messzeitpunkt							
Subtest	Kritischer Fehlerwert	Onur			Hasan		
		Fehler	Zeit	PR	Fehler	Zeit	PR
Häufige Wörter	4	3	47	11	0	33	40-31
Text kurz	3	1	33	18	2	32	19
Wortunähnliche Pseudowörter	6	3	60	50-41	8	48	70-61

Tab. 3: Lesegeschwindigkeit und -fehler der Geschwister zum 3. Messzeitpunkt

5.1 Onur

Am Ende der zweiten Klasse und nach ca. 56 Zeitstunden Förderung hat sich Onurs Leseleistung in allen Teilleistungen noch mehr stabilisiert. Im Subtest „Häufige Wörter“ bleibt er mit drei Fehlern nun erstmals unter dem kritischen Wert. Auch hier kommt es bei den Verlesungen noch zu Ersetzung mit anderen sinnvollen Wörtern. Die logographische Strategie scheint er noch nicht ganz überwunden zu haben. Die meisten zweisilbigen trochäischen Wörter liest er mit korrekter Betonung. Viele der einsilbigen Wörter kann er auf einen Blick erlesen und die Vokalqualität berücksichtigen. Auch verbessert er Verlesungen, indem er Wörter noch einmal langsam silbisch erliest. Man kann also eine prosodische wie semantische Kontrolle vermuten. Auch beim Lesen des kurzen Texts hat sich Onur noch einmal gesteigert. Gegenüber dem zweiten Messzeitpunkt benötigt er weniger als die Hälfte der Zeit und erreicht einen Prozentrang von 18, sodass er jetzt über dem kritischen Grenzwert von 15 liegt. Den Text liest er einigermaßen flüssig lexikalisch und kann Verlesungen korrigieren. Bei der Intonation orientiert er sich partiell an Phrasen und kann inzwischen auch die Punkte berücksichtigen. Noch ausgeprägter ist seine Verbesserung im alphabetischen Lesen bei den wortunähnlichen Pseudowörtern. Hier ist es ihm gelungen, seine hohe Fehlerzahl vom ersten und zweiten Messzeitpunkt erheblich zu reduzieren, sodass er nun unter dem kritischen Wert bleibt. Beim Erlesen der Pseudowörter kann er offene und geschlossene Silbenstrukturen größtenteils beachten. Hier erreicht er mit einem Prozentrang von 50-41 eine erstaunliche Leseleistung.

5.2 Hasan

Hasan hat zum dritten Messzeitpunkt insgesamt ca. 28 Zeitstunden Förderung erhalten. Die Auswertung der Subtests zeigt, dass er sich in allen drei Bereichen teilweise erheblich verbessern konnte. Beim Lesen der häufigen Wörter unterläuft

ihm kein Fehler. Er liest lexikalisch und recht sicher, die zweisilbigen Wörter sind in der Intonation alle korrekt. Zwar verliert er sich an einigen wenigen Stellen, kann sich aber korrigieren. Seine Lesezeit hat er noch einmal halbiert und erreicht damit einen Prozentrang von 40-31, was dem unteren Durchschnitt entspricht. Beim Lesen des Textes bleibt er nun unter dem kritischen Wert. Zwar ist er schneller geworden, dennoch liest er nicht so flüssig wie Onur. Dieser liest hier zwar langsamer, dafür in der Intonation überzeugender und sicherer. Bei den Pseudowörtern sind Hasans Schwierigkeiten noch nicht viel besser geworden. Hier konzentriert er sich wiederum sehr auf die Lesegeschwindigkeit. Bei der Lesestrategie wechselt er zwischen einer silbischen und einem flüsternden alphabetischen Lesen, bevor er das Wort ausspricht, wobei er eine erstaunliche Geschwindigkeit an den Tag legt. Das drückt sich auch in einem Prozentrang von 70-61 aus, der überdurchschnittlich ist. Allerdings relativiert die Anzahl der Lesefehler dieses gute Ergebnis. Im Vergleich mit Onur liest Hasan zwar zügiger, jedoch unterlaufen Onur nur drei Fehler.

Um Aussagen darüber machen zu können, inwiefern die Verbesserungen im Lesen auf die Förderung zurückzuführen sind, soll die Lesentwicklung von Onur und Hasan im Weiteren in den Kontext der Entwicklung aller Kinder der Stichprobe gestellt werden. Mithilfe einer multivariaten Varianzanalyse lässt sich dann etwas über deren Wirksamkeit sagen.

6 Die Lesentwicklung von Onur und Hasan im Kontext der Lesentwicklung aller geförderten Kinder

Wie die Analyse ergeben hat, lag Onur beim Lesen von bekannten Wörtern zum ersten Messzeitpunkt deutlich hinter seinem Bruder Hasan. Zum zweiten Messzeitpunkt hatte er etwas aufgeholt, der Abstand war aber immer noch groß. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt gab es bei beiden Brüdern einen Zuwachs. Onur entwickelte sich hier etwas stärker, sodass er an seinen Bruder ein wenig mehr aufschließen konnte. Die Entwicklung der beiden Jungen entspricht dem Verlauf aller geförderten Kinder. Bei allen steigert sich die Wortlesefähigkeit über die Zeit, wie die Berechnungen der Mittelwerte und Standardabweichungen am Ende der ersten (t1) und zweiten Klasse (t2) zeigen (Tab. 4). Zum ersten Messzeitpunkt beträgt der Mittelwert bei den geförderten Kindern 104,66 Sek. Die Standardabweichung zeigt, dass zu diesem Zeitpunkt die Lesegeschwindigkeit ganz erheblich streut (sd=66,40 Sek.). Zum zweiten Messzeitpunkt hat sich der Mittelwert mehr als halbiert (m=47,80 Sek.) und die Leistungsstreuung beträgt noch 21,70 Sek. Die nicht geförderten Kinder der Vergleichsgruppe lesen zum ersten Messzeitpunkt doppelt so schnell (m=49,83 Sek.). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Standardabweichung. Bei den nicht geförderten Kindern beträgt sie Ende der ersten Klasse 24,33 Sek. Auch bei dieser Gruppe ist zum zweiten Messzeitpunkt beobachtbar, dass sich die Lesezeit in etwa halbiert hat (m=26,12 Sek.) und die Leistungen mit 8,72 Sek. nur noch knapp ein Drittel der Zeit streuen.

Lesezeit in Sekunden beim Subtest „Häufige Wörter“ zum ersten und zweiten Messzeitpunkt					
		t1		t2	
	N	m	sd	m	sd
geförderte Kinder	35	104,66	66,40	47,80	21,70
nicht geförderte Kinder	188	49,83	24,33	26,12	8,72
Gesamt	223	58,43	39,67	29,52	14,10

Tab. 4: Entwicklung der Lesezeit bei häufigen Wörtern

Die Berechnungen der multivariaten Tests zeigen, dass sich alle Kinder über die Zeit beim Lesen der häufigen Wörter entwickelt haben ($F(1,217)=182,30$; $p<.001$, $\eta^2=.46$). Die Interaktion Zeit mal Förderung ist hoch signifikant und weist auf einen für Interventionsstudien durchaus bedeutsamen Effekt hin ($F(1,217)=39,97$; $p<.001$, $\eta^2=.16$).

Beim Lesen des Textes ergab sich bei den Brüdern ein etwas anderes Bild. Zwar ließ sich zum ersten Messzeitpunkt ein erheblicher Leistungsunterschied zwischen Onur und seinem Bruder Hasan feststellen, aber bereits zum zweiten Messzeitpunkt hatte Onur fast an die Lesegeschwindigkeit seines Bruders aufgeschlossen. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt schwächte sich bei beiden der Zuwachs etwas ab, Onur konnte aber seine Lesegeschwindigkeit noch etwas steigern und es gelang ihm, seinen Bruder einzuholen. Diese stärkere Zunahme in der Lesegeschwindigkeit beim Textlesen zeigte sich auch im Vergleich aller geförderten Kinder mit den nicht geförderten (Tab. 5). Zum ersten Messzeitpunkt beträgt der Mittelwert bei der Fördergruppe 104,77 Sek. und die Leistungsstreuung ist bei einer Standardabweichung von 77,30 Sek. recht groß. Zum zweiten Messzeitpunkt benötigen die geförderten Kinder noch 37,74 Sek., das sind fast zwei Drittel weniger an Zeit und die Standardabweichung hat sich auf 16,63 Sek. reduziert. Damit haben sie zu den nicht geförderten Kindern gut aufschließen können. Diese erreichen zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 41,31 Sek., benötigen also weniger als die Hälfte der Zeit der Kinder der Fördergruppe. Auch die Standardabweichung ist bei den nicht geförderten Kindern wesentlich geringer. Zum zweiten Messzeitpunkt halbiert sich ihre Lesezeit. Sie benötigen nun für das Lesen des Textes noch 20,24 Sek. und ihre Leistung streut mit 8,70 Sek. recht gering.

Lesezeit in Sekunden beim Subtest „Text“ zum ersten und zweiten Messzeitpunkt					
		t1		t2	
	N	m	sd	m	sd
geförderte Kinder	35	104,77	77,30	37,74	16,63
nicht geförderte Kinder	188	41,31	23,26	20,24	8,70
Gesamt	223	51,27	43,66	23,00	12,12

Tab. 5: Entwicklung der Lesezeit beim Lesen von Text

Die Berechnungen der multivariaten Tests ergeben, dass sich alle Kinder über die Zeit beim Lesen des Textes entwickeln ($F(1,217)=187,80$; $p<.001$, $\eta^2=.46$). Die In-

teraktion Zeit mal Förderung ist hoch signifikant und zeigt einen noch etwas deutlicheren Effekt als beim Lesen der häufigen Wörter ($F(1,217)=60,38$; $p<.001$, $\eta^2=.22$). Beim dritten Subtest, dem Lesen von Pseudowörtern, verlief die Entwicklung der Brüder fast parallel. Onur las zum ersten Messzeitpunkt auch hier langsamer als sein Bruder. Zum zweiten Messzeitpunkt verbesserte er sich etwas stärker als Hasan und konnte etwas mehr aufschließen. Zum dritten Messzeitpunkt war der Abstand zu seinem Bruder noch einmal geringer geworden. Verglichen mit dem ersten Messzeitpunkt ist der Zuwachs bei Onur eindeutig größer. Vergleicht man dies nun mit der Entwicklung der geförderten Kinder beim Lesen der Pseudowörter insgesamt, so lässt sich feststellen, dass deren Vorankommen nicht so rasch verläuft wie beim Textlesen oder beim Lesen der häufigen Wörter (Tab. 6). Zum ersten Messzeitpunkt benötigen sie im Mittel 134,14 Sek. und die Leistung streut mit 61,77 Sek. um fast die Hälfte des Mittelwerts. Zum zweiten Messzeitpunkt haben sie sich auf einen Mittelwert von 85,11 Sek. verbessert, die Leistungsstreuung hat sich mit 31,98 Sek. fast halbiert. Die Kinder der Vergleichsgruppe lesen erwartungsgemäß zum ersten Messzeitpunkt deutlich schneller. Ihr Mittelwert beträgt 75,38 Sek. und die Standardabweichung ist mit 28,52 Sek. deutlich geringer als die der geförderten Kinder. Zum zweiten Messzeitpunkt hat sich das Lesetempo noch einmal gesteigert. Die Kinder benötigen nun im Mittel 52,85 Sek. und die Leistungsstreuung hat sich um die Hälfte auf 14,25 Sek. reduziert.

Lesezeit in Sekunden beim Subtest „Pseudowörter“ zum ersten und zweiten Messzeitpunkt					
		t1		t2	
	N	m	sd	m	sd
geförderte Kinder	35	134,14	61,77	85,11	31,98
nicht geförderte Kinder	188	75,38	28,52	52,85	14,25
Gesamt	223	84,61	41,57	57,91	21,60

Tab. 6: Entwicklung der Lesezeit beim Lesen von Pseudowörtern

Die Berechnungen der multivariaten Tests weisen auch bei den Pseudowörtern darauf hin, dass sich alle Kinder über die Zeit entwickeln ($F(1,217)=134,47$; $p<.001$, $\eta^2=.38$). Die Interaktion Zeit mal Förderung ist auch hier hoch signifikant und zeigt einen – im Vergleich mit dem Textlesen – etwas geringeren Effekt ($F(1,217)=26,89$; $p<.001$, $\eta^2=.11$).

Zieht man nun die Variable Familiensprache hinzu und betrachtet die Entwicklung der geförderten Kinder über die Zeit, so ergibt sich, dass sich alle, unabhängig vom sprachlichen Hintergrund, verbesserten (Tab. 7).

Der Mittelwert der Kinder der Fördergruppe mit Deutsch als Familiensprache liegt zum ersten Messzeitpunkt bei 329 Sek. Die Standardabweichung beträgt 131,19 Sek. Zum zweiten Messzeitpunkt benötigen die deutschsprachigen Kinder noch 174,55 Sek. und die Standardabweichung hat sich erheblich auf 39,30 Sek. reduziert. Das bedeutet, die Gruppe braucht noch etwa die Hälfte der Zeit des ersten Messzeitpunkts und die Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe sind nicht mehr so groß. Die Gruppe der Kinder mit einer anderen Familiensprache braucht zum ersten

Messzeitpunkt mit 292,93 Sek. gegenüber den anderen Gruppen am wenigsten Zeit. Die Leistungen streuen, wie die Standardabweichung mit 256,48 Sek. zeigt, jedoch ganz erheblich, d.h. die Leistungsunterschiede in dieser Gruppe sind immens. Zum zweiten Messzeitpunkt gelingt es der Gruppe, die Lesezeit mit einem Mittelwert von 152,00 Sek. fast zu halbieren. Insbesondere hat sich aber die Leistungsstreuung ganz erheblich verbessert. Sie beträgt zum zweiten Messzeitpunkt nur noch 67,52 Sek. Dennoch ist sie gegenüber der Gruppe der deutschsprachigen Kinder noch relativ hoch. Die Gruppe der bilingualen Kinder benötigt zum ersten Messzeitpunkt mit 349,58 Sek. im Mittel die meiste Zeit. Ihre Leistungsstreuung mit einer Standardabweichung von 154,90 Sek. ist größer als bei den monolingualen Kindern und niedriger als bei den Kindern mit anderer Familiensprache. Zum zweiten Messzeitpunkt ist in der gemischtsprachigen Gruppe der Zuwachs nicht ganz so groß wie in den beiden anderen Gruppen. Der Mittelwert beträgt nun 185,75 Sek. Die Standardabweichung hat sich ebenfalls fast halbiert und umfasst noch 79,32 Sek. Mit beiden Werten liegt die Gruppe jedoch hinter den beiden anderen.

Gesamtlesezeit* in Sekunden der geförderten Kinder (N=35)					
zu Beginn (t1) und Ende der zweiten Klasse (t2)					
		t1		t2	
Familiensprache	N	m	sd	m	sd
deutsch	11	329,00	131,19	174,55	39,30
andere	12	292,92	256,44	152,00	67,52
andere und deutsch	12	349,58	154,90	185,75	79,32
Gesamt	35	323,69	186,23	170,66	64,60

* Bei der Berechnung wurde ein Gesamtscore gebildet

Tab. 7: Entwicklung der Lesezeit bei den geförderten Kindern zwischen Anfang und Ende der zweiten Klasse

Insgesamt kann man feststellen, dass sich in der Gruppe der bilingual aufwachsenden Förderkinder die Ausgangslage und Entwicklung am günstigen darstellt. Sie lesen zum ersten Messzeitpunkt am schnellsten und tun dies auch zum zweiten Messzeitpunkt. Die monolingualen Kinder liegen mit ihrer Leseentwicklung im Mittelfeld, wobei allerdings auffällt, dass in der Gruppe die Leistungsunterschiede am geringsten sind. Die Entwicklung der bilingualen Kinder bleibt ein wenig hinter den anderen zurück. Insgesamt haben sich aber alle geförderten Kinder unabhängig von ihrer Familiensprache über die Zeit entwickelt (Abb. 3).

Bei den Berechnungen der multivariaten Tests für die Dreifachinteraktion Zeit mal Familiensprache mal Förderung ergibt sich keine Signifikanz.

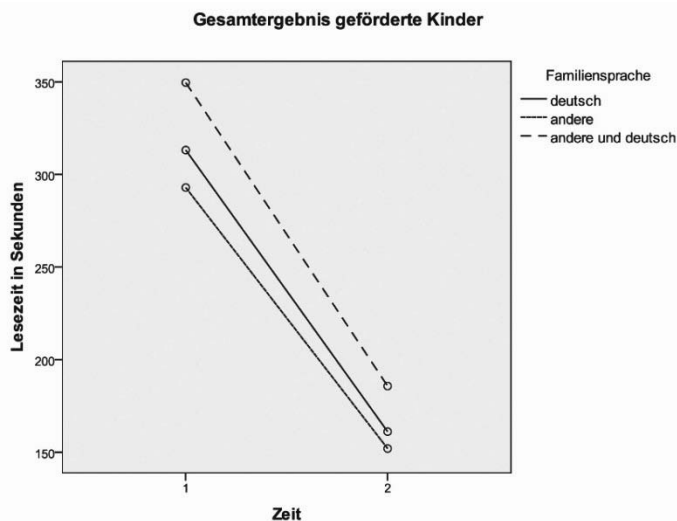


Abb. 3: Entwicklung des Lesens der geförderten Kinder nach Familiensprache im zweiten Schuljahr

Ordnet man nun in diesen Kontext die Entwicklung von Onur und Hasan ein, so kann man feststellen, dass beide zu der schwächsten Gruppe, den bilingual aufwachsenden Kindern, gehören. Diese liegen zum ersten Messzeitpunkt in ihren Leseleistungen hinter den anderen Gruppen zurück. Am Ende des Schuljahres aber haben die Brüder sich verbessert und können fast an die Leistungen der monolingualen geförderten Kinder anschließen. Insgesamt sind bei allen geförderten Kindern die Unterschiede zwischen den Gruppen im Mittel kleiner geworden. Am günstigsten entwickeln sich die Kinder mit einer Sprachentrennung. Schaut man sich die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit bei den nicht geförderten Kindern an, so bemerkt man, dass dieser Befund nur für die Kinder der Fördergruppe zutrifft und sich die Entwicklung der Leseleistungen der verschiedenen sprachlichen Gruppen bei den durchschnittlichen und guten Lesern anders darstellen.

In der Vergleichsgruppe lesen zu Beginn des zweiten Schuljahres die bilingual aufwachsenden Kinder, die unter den Förderkindern die schwächsten sind, am raschesten (vgl. Abb. 4). Die Kinder, die zuhause eine andere Familiensprache sprechen, lesen ebenfalls etwas schneller als die Gruppe der monolingualen Kinder, d.h. unter den durchschnittlichen und guten Lesern sind die deutsch sprechenden Kinder zu Beginn des zweiten Schuljahres die langsamsten Leser. Am Ende der zweiten Klasse sind die Unterschiede verschwunden, die Gruppen lesen nun alle gleich schnell. Die monolingualen Kinder haben aufgeholt und die bilingualen Kinder und die Kinder, die eine andere Familiensprache sprechen, haben ihren Vorsprung verloren. Im Gegensatz dazu entwickelten sich bei den geförderten Kindern alle drei Gruppen linear weiter. In der Zusammenschau der Lesefähigkeiten aller Kinder mit Migrationshintergrund bestätigt sich die Hypothese, dass man es hier mit einer äußerst heteroge-

nen Gruppe zu tun hat. Und es zeigte sich auch, dass die Familiensprache für die Entwicklung der Lesefähigkeit nicht der ausschlaggebende Faktor ist.

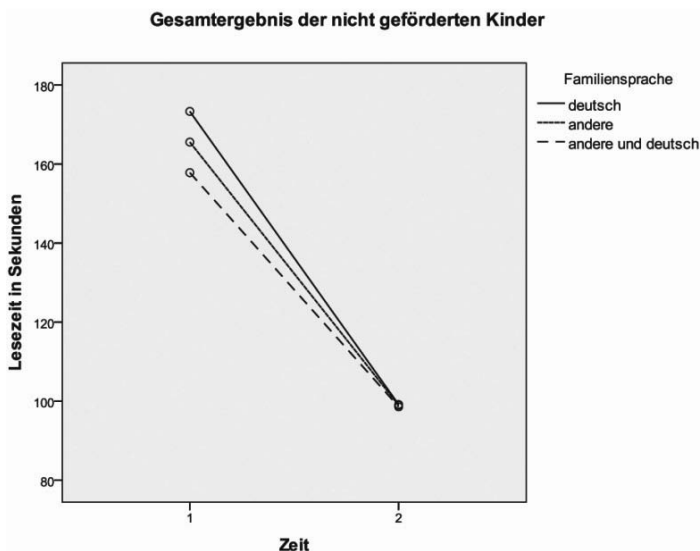


Abb. 4: Entwicklung des Lesens der nicht geförderten Kinder nach Familiensprache im zweiten Schuljahr

7 Zusammenfassung und Diskussion

Bei dem hier berichteten Projekt handelt es sich um eine theoriegeleitete und evidenzbasierte Interventionsstudie, d.h. dass sie ihre Wirksamkeit in einem strengen methodischen Design nachweist. Es konnte gezeigt werden, dass sich die beiden bilingual aufwachsenden Zwillingbrüder im Laufe des zweiten Schuljahres in ihrer Leseleistung erheblich verbesserten. Onur, der die schwächeren Leseleistungen zu Beginn des zweiten Schuljahres aufwies, steigerte sich über die Zeit vor allem im Textlesen und beim Lesen von Pseudowörtern kontinuierlich. Am Ende der zweiten Klasse konnte er fast an die Leistungen seines Bruders, der immer ein wenig rascher las, aufschließen. Der Vergleich der Brüder am Ende des ersten Schulhalbjahres zeigt, dass auch Hasan sein Lesen anfänglich ohne Förderung weiterentwickelt hat. Er konnte vor allem seine Lesegeschwindigkeit steigern, allerdings auf Kosten der Lesegenauigkeit, was als Hinweis auf eine problematische Entwicklung gesehen werden kann, da sich üblicherweise erst die Lesegenauigkeit verbessert, bevor sich die Lesegeschwindigkeit steigert. Betrachtet man die Leistungen von Onur, so kann man feststellen, dass diese zwar Mitte des zweiten Schuljahres noch unterdurchschnittlich waren, jedoch befanden sie sich nicht mehr in einem Bereich, in dem man von einer Lese-Rechtschreibstörung spricht. Angesichts der Ausgangslage von Onur stellt dies eine erhebliche Verbesserung dar. Beide Jungen sind Ende der zwei-

ten Klasse in der Lage, die Anforderungen, die das Lesen im Unterricht an sie stellt, zu bewältigen und mit der Klasse im unteren durchschnittlichen Leistungsbereich Schritt zu halten. Im Kontext der Entwicklung von allen geförderten Kindern konnte mit den Berechnungen der multivariaten Tests gezeigt werden, dass es dem Förderkonzept gelingt, die Kinder wirksam zu unterstützen. Das klappt im lexikalischen Lesen etwas besser als im nicht-lexikalischen. Bei Hasan dürfte zudem die etwas bessere Ausgangssituation dazu beigetragen haben, dass er am Ende des zweiten Schulhalbjahres vor seinem Bruder lag. Schaut man sich die Entwicklung bei allen Gruppen an, so gibt die Studie einen Hinweis darauf, dass sich über die Zeit die jeweilige Lese geschwindigkeit im Mittel halbiert. Aufgrund dieser Beobachtung lässt sich die These formulieren, dass dann eine günstige Entwicklung im basalen Lesen vorliegt, wenn sich die Lesezeit um mehr als die Hälfte reduziert.¹²

Zur besseren Entwicklung von Hasan dürfte auch das höhere Leseniveau seiner Klasse beigetragen haben. Dieses war in Onurs Klasse wesentlich niedriger. Der Beobachtung liegt die These zugrunde, dass ein höheres Niveau häufig mehr Anregungen und Herausforderungen bietet. Roos und Schöler, die der Frage des Einflusses von Klassenmerkmalen auf die individuelle Leistung in der EVES-Studie nachgegangen sind, kommen allerdings zu dem Schluss, dass sich dahinter letztlich der sozioökonomische Hintergrund verbirgt (Roos & Schöler, 2009, S. 136f.). Das kann für die beiden Brüder hier ausgeschlossen werden. In der Studie zeigte sich vielmehr die Bedeutsamkeit eines anderen Einflussfaktors. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Daten auch nach Jahrgangsmischung und Jahrgangsklassen ausgewertet, wobei sich herausstellte, dass sich sowohl die nicht geförderten wie die geförderten Kinder aus jahrgangsgemischten Klassen in der Leseleistung positiver entwickeln als ihre Schulkameraden aus den Jahrgangsklassen und dass sich die geförderten Kinder aus den jahrgangsgemischten Klassen gegenüber den geförderten Kinder aus den Jahrgangsklassen mehr und konstanter verbesserten (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2010). Dies dürfte vermutlich damit zusammenhängen, dass in jahrgangsgemischten Klassen stärker auf die unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus der Kinder reagiert werden muss und die Lernanforderungen sich eher an den Lernentwicklungen der Kinder ausrichten.

Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt erhielt auch Hasan eine zusätzliche Förderung und die von Onur wurde mit einer anderen Studierenden fortgesetzt. Die Entwicklung der beiden Jungen schritt weiter gut voran. Onur erreichte am Ende der zweiten Klasse die Textleseleistung seines Bruders. Beide befanden sich nun nicht mehr im kritischen Bereich, in dem man von Leseschwierigkeiten spricht. Der Zuwachs bei Onur war größer als bei seinem Bruder und man kann vermuten, dass dies eine Folge der längeren Förderungsdauer ist. Bei Hasan verbesserte sich im Laufe der Maßnahme ebenfalls die Lesegenauigkeit im lexikalischen Lesen. Der

12 Die Ergebnisse aus Klasse 3 und 4 zeigen, dass die Entwicklung der Lese geschwindigkeit abflacht, und sich das Leseverstehen stärker entwickelt (vgl. Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2011).

Vergleich mit den Zuwächsen der anderen geförderten Kinder im Textlesen zeigt, dass in diesem Bereich die Effekte am größten sind. Daraus kann man schließen, dass das hier vorgestellte Förderkonzept besonders das lexikalische Lesen unterstützt, was dem weiteren Ausbau des Wortschatzes und der Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten dienlich sein dürfte. Zu den Verbesserungen in der Lesegeschwindigkeit dürfte die Beachtung der silbischen Strukturen beigetragen haben. Die Wörter konnten flüssiger gelesen werden, das Arbeitsgedächtnis wurde dadurch vermutlich entlastet und so können Kapazitäten für das bessere Verstehen der Wörter frei geworden sein. Dies würde den Effekt im Textlesen erklären.

Die ausbleibende Interaktion der Förderung mit der Familiensprache legt die These nahe, dass deren Einfluss letztlich nicht so bedeutsam ist, wie man gemeinhin annimmt. Alle Kinder der Fördergruppe entwickelten sich in ihrem Lesen weiter. Das stellte sich auch bei den Berechnungen der nicht geförderten Kinder heraus. Auch hier ist die Interaktion Zeit und Familiensprache nicht signifikant; und auch hier gibt es zum ersten Messzeitpunkt interessante Unterschiede in der Lesefähigkeit, die sich allerdings zum Ende des zweiten Schuljahres angleichen. Alle sprachlichen Gruppen benötigten nun 33 Sek. \pm 1. Daraus kann man folgern, dass der Migrationshintergrund per se – zumindest in dieser Schule und im zweiten Schuljahr – keinen Risikofaktor darstellte, weder bei den nicht geförderten durchschnittlichen und guten Lesern noch bei den schwächeren und geförderten Kindern.¹³ Wenn man dennoch auf der einen Seite feststellen muss, dass unter der Gruppe der schwachen Kinder mehr als doppelt so viele Schüler(innen) mit Migrationshintergrund waren, so muss man sich auf der anderen Seite vor Augen führen, dass in der Gruppe der durchschnittlichen und guten Leser die Kinder, die deutsch nicht als Familiensprache sprechen, bessere Leseleistungen zeigten als die deutschsprachigen Kinder. Insbesondere die Ergebnisse der bilingual aufwachsenden Kinder machen deutlich, welche Diversität hier vorliegt. Bilden sie doch unter den durchschnittlichen und guten Lesern die Gruppe der schnellsten und unter den schwachen die Gruppe der langsamsten. Allerdings muss man bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse zurückhaltend sein, da hier nur Kinder einer Schule untersucht wurden.¹⁴ Um dieses Phänomen aufzuklären, wäre es für die weitere Forschung nötig, valide Verfahren zu entwickeln, um die quantitativen und qualitativen sprachlichen Anregungen in den Familien messen zu können. Mit dem unterschiedlichen Sprachstand hängt vermutlich Erfolg bzw. Nichterfolg der sprachlichen Entwicklung zusammen sowie der Faktor der Bildungsferne. Mit diesem korreliert wiederum der Bildungsstand der Eltern und der Fernsehkonsum, der, wie eine Untersuchung von Caspar und Leyendecker (2011) zeigen konnte, auf die Sprachentwicklung vor allem türkischstämmiger Kin-

13 Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Studie, in welcher die Förderung des basalen Lesens im Anfangsunterricht untersucht wurde (Fischer, im Erscheinen).

14 An der Universität Graz wird zurzeit von Frau Prof. Dr. Gasteiger-Klicpera und Susanne Schwab das Förderkonzept unter dem Projekttitel „Improving Language And Reading Skills in children with German as a first or second language (LARS)“ mit mehreren Schulen repliziert. Mit ersten Ergebnissen kann in einem Jahr gerechnet werden.

der Einfluss nimmt. IGLU (2006) macht deutlich, dass Bildungsferne zwar auch bei deutschsprachigen Kindern ein bedeutsamer Einflussfaktor ist, dass dieser jedoch häufiger mit dem Faktor Migration korreliert (Schwippert u. a., 2007, S. 259f.). Dies würde auch erklären, warum mehr Kinder mit Migrationshintergrund in der Fördergruppe waren. Aus den Ergebnissen bisher veröffentlichter Studien (PISA, 2000; IGLU, 2006; Köller, 2010) lässt sich entnehmen, dass offensichtlich die Unterschiede zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und monolingualen Kindern erst zu einem späteren Zeitpunkt ihre Wirkung entfalten. Wann genau dies ist und was diese Unterschiede letztlich hervorbringt, und warum sie so bedeutsam werden, dass es als Risikofaktor gilt, ob ein Kind Ali, Ben oder Marie heißt, dem sollte in weiteren Forschungsarbeiten nachgegangen werden.

Literatur:

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeier, A. (2007): Zur Bedeutung der Silbe in der neueren rechtschreibdidaktischen Diskussion: Versuch einer Synopse. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 73, 81-96.
- Biemiller, A. (1999): Language and reading success. In: Reading Research to Practice. Bd. 5. Cambridge: Bookline Books.
- Biemiller, A. (2011): Vocabulary: What words should we teach? Gesehen in: www.utotonto.ca. Zuletzt geprüft: 17.10.11.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bowey, J. A. (2006): Predicting individual differences in learning to read. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading. A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 155-172.
- Bredel, U., Müller, A. & Hinney, G. (Hrsg.) (2010): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch-didaktisch-empirisch. Berlin: De Gruyter.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noak, Ch. (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011): Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3, 118-132.
- Clay, M. (1993): Reading recovery. Auckland: Heineman.
- Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. In: Underwood, G. (Hrsg.): Strategies of information processing. London: Academic Press, 151-216.
- Coltheart, M. (2006): Modeling reading: The Dual-Route Approach. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading: A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 6-23.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002): Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, A. E. & Samuels, S. (Hrsg.): What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association, 205-242.

- Dürscheid, Ch. (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehri, L. C. (1999): Phases of development in learning to read words. In: Oakhill, J. & Beard, R. (Hrsg.): Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective. Oxford: Blackwell, 79-108.
- Ehri, L. C. (2006): Development of sight word reading: Phases and findings. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading: A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 135-154.
- Fischer, U. (2009): Mit Königen den Schatz der Sprache entdecken. In: Grundschulzeit-schrift: Leselandschaften 225/226, 44-49.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Leseentwicklung von geförderten und nicht geförderten Kindern in Jahrgangs- und jahrgangsgemischten Klassen. In: Arnold, K.-H., Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grund-schulforschung. Bd. 14. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 125-129.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011): Leseförderung durch Wortschatzarbeit: Ergebnisse einer frühen Interventionsstudie zur individuellen Leseförderung. In: Lütje-Klose, B., Langer, M.-Th., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsin-stitutionen – Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heil-brunn: Klinkhardt, 272-278.
- Fischer, U. (im Erscheinen): Leseförderung im Anfangsunterricht. Duisburg: Universi-tätsverlag Rhein-Ruhr.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. Psychological aspects of orthographic skills: Development and disorder. In: Augst, G. (Hrsg.): New trends in graphemics and orthography. Berlin, New York: De Gruyter, 218-233.
- Grewendorf, G., Hamm, F. & Sternefeld, W. (1994): Sprachliches Wissen. Eine Einfö-hrung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt a. M.: Suhr-kamp.
- Hirsch, E. D. (2003): Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. In: American Educator, Spring, 10-45.
- Hoffmann, J. (1986): Die Welt der Begriffe: psychologische Untersuchungen zur Orga-nisation des menschlichen Wissens. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, Beltz.
- Huneke, H.W. (2000): Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk. In: Didaktik Deutsch 5, 4-18.
- Hurry, J. & Sylva, K. (2007): Long-term outcomes of early reading intervention. In: Journal of Research in Reading 30, 227-258.
- Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998): Psychologie der Lese- und Schreib-schwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, Beltz.
- Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B., Rainer, S. & Gelautz, N. (2007): Paarweises Tuto-riering im Leseunterricht – eine wirksame Methode zur Förderung der Lesegeschwin-digkeit. In Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Aktuelle Ent-wicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum: Winkler, 95-105.

- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003/2007/2010): Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Köller, O. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U. & Anders, L. Ch. (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: De Gruyter.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (2006): Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT). Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Klassenstufe. Bern: Huber.
- Naumann, C. L. (1999): Orientierungswortschatz. Weinheim: Beltz.
- Neef, M. & Primus, B. (2001): Stumme Zeugen der Autonomie – eine Replik auf Ossner. In: Linguistische Berichte 187, 353-378.
- Nix, D. (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim/München: Juventa.
- Oomen-Welke, I. (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh, 452-463.
- Ossner, J. (1996): Silbifizierung und Orthographie des Deutschen. In: Linguistische Berichte 165, 369-400.
- Ossner, J. (1998): Rechtschreibsprache. In: Weingarten, R. & Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider, 5-18.
- Ossner, J. (2001): Worum geht es eigentlich? Replik auf die Replik von Martin Neef und Beate Primus. In: Linguistische Berichte 187, 379-382.
- Ossner, J. (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Perfetti, Ch., A., Landi, N. & Oakhill, J. (2006): The acquisition of readings comprehension skill. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading: A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 227-247.
- Pollatsek, A. & Lesch, M. (1996/2003): The perception of words and letters. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.) Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 957-971.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Richter, S. (2002): Schreibwortschatz von Grundschulkindern. Bayrisches Korpus. Theorie und Forschung, Bd. 750. Regensburg: Roderer.
- Rigol, R. (1998): Alphabet und Silbe. Erfahrungen mit dem Anfang der Schriftlichkeit. In: Weingarten, R. & Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider, 18-25.
- Ritter, Ch. (2005): Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lesetrainings auf Silbenbasis. Gesehen in: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2006/1003/pdf/ritter_diss.pdf. Zuletzt geprüft: 04.01.12.
- Röber-Siekmeyer, Ch. (1997): Die Schriftsprache entdecken. Weinheim: Beltz.

- Röber-Siekmeyer, Ch. & Pfisterer, K. (1998): Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leeschwachen Zweitklässler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Weingarten, R.; Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider, 36-61.
- Röber, Ch. (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider.
- Roos, J. & Schöler, H. (Hrsg.) (2009): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Scheerer, E. (1987): Visual word recognition in German. In: Allport, A., MacKay, D. G., Prinz, W., Scheerer, E. (Hrsg.): Language perception and production: Shared mechanism in listening, speaking, reading and writing. London: Academic Press, 227-244.
- Scheerer-Neumann, G. (1996/2003): Erwerb der basalen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1153-1167.
- Schmid-Barkow, I. (1997): Vom didaktischen Nährwert der Silbe. In: Didaktik Deutsch 2, 53-62.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossert, B. (1998): Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. In: Language Learning 48 (1), 71-106.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007): Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 249-270.
- Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (2006): Learning to read with a Language Impairment. In: dies. (Hrsg.): The Science of Reading: A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 397-412.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly 21, 360-407.
- Strickland, D. S. (2002): The importance of effective early intervention. In: Farstrup, A. E. & Samuels, S. J. (Hrsg.): What research has to say about reading instruction. 3. Aufl. [Nachdr.]. Newark, Del: International Reading Association, 69-86.
- Taft, M. & Forster, K. I. (1976): Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 15, 607-620.
- Taft, M. (1979): Lexical access via an orthographic code: The basic orthographic syllabic structure (BOSS). In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18, 21-39.
- Torgesen, J. K. (2006): Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading: A Handbook. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 501-520.
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke.
- Werner, S. (im Erscheinen): Wortschatz und Textproduktion. Wie lassen sich Schreibkompetenzen von Hauptschülern fördern. Freiburg: Fillibach.

- Wiese, R. (2000): *The Phonology of German*. Oxford: Univ. Press.
- Willenberg, H. (2007): *Der vergessene Wortschatz*. In: ders. (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht: auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider, 148-156.
- Wolf, M. & Bowers, P. (2000): *The question of naming-speed deficits in developmental reading disability. An introduction to the Double-Deficit Hypothesis*. In: *Journal of Learning Disabilities* 33, 322-324.
- Van Orden, C. & Kloos, H. (2006): *The question of phonology and reading*. In: Snowling, M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): *The Science of Reading. A Handbook*. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 61-78.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D.M. (2004): *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 2-40.
- Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2006): *Development Dyslexia*. In: Snowling M. J. & Hulme, Ch. (Hrsg.): *The Science of Reading: A Handbook*. 2. Aufl. Malden: Blackwell, 362-378.
- Yu, S.T. (1992): *Unterspezifikation in der Phonologie des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ziegler, J., Perry, C. & Coltheart, M. (2000): *The DRC model in visual word recognition and reading aloud: An extension to German*. In: *European Journal of Cognitive Psychology* 3, 413-430.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Ute Fischer, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
ufischer@ph-weingarten.de