



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Soziale und sprachliche Einflüsse auf die Literacy von
Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“

Verfasserin

Magdalena Adamski

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Allgemeine Sprachwissenschaft

Betreuerin: Dr. Ira Claudia Gawlitzek

Inhalt

1 Einleitung und Methode	9
1.1 Thematik	9
1.2 Hintergrund	9
1.3 Methode und Aufbau	11
2 Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven	13
2.1 Definition	13
2.2 Die sozialen Faktoren des Lesens.....	15
2.2.1 Literacy und Illiteracy	15
2.2.2 Functional Literacy	17
2.3 Lesen aus neurowissenschaftlicher Sicht.....	18
2.3.1 Die Hirnregionen beim Lesen.....	18
2.3.2 Legasthenie.....	20
3 Lesemodelle und Leseerwerb	23
3.1 Leseforschung und Leseerwerbsforschung.....	23
3.1.1 Begriffe in der Leseforschung	23
3.1.1.1 Bottom-up und top-down	23
3.1.1.2 Basale Lesefertigkeiten	23
3.1.1.3 Mentales Lexikon.....	24
3.1.1.4 Phonologische Bewusstheit	25
3.2 Modelle und Erklärungsansätze	26
3.2.1 Anfänge der Leseverständnisforschung und Leseerwerbsforschung.....	26
3.2.2 Der Zwei-Wege-Ansatz.....	27
3.2.3. Der konnektivistische Ansatz	29
3.2.4 Kompetenzentwicklungsmodell	31
3.3 Gesprochene Sprache vs. geschriebene Sprache.....	33
3.3.1 Schriftdeutsch als Fremdsprache	33
3.3.2 Der Ursprung der heutigen Deutschen Schriftsprache.....	39
3.4 Leseverständnis und Literacy	41
3.4.1 Das Leseverständnismodell von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera	41
3.4.2 Ebene der Anforderungen an den Text	44
3.4.2.1 EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER (1)	44
3.4.2.2 Erkennen der Bedeutung im speziellen Kontext (2), Verstehen der syntaktischen Ordnung im Satz (3) und das Verbinden mehrerer Sätze auf lokaler Ebene (4)	45
3.4.2.3 Weglassen unwichtiger Details (5) und Bilden von Inferenzen (6).....	50

3.4.3 Makroebene	53
3.4.3.1 Erkennen von Diskursformen (7) Schemabildung (8) und die Vernetzung der Information auf Makroebene; das Verbinden von größeren Einheiten im Text (9).....	53
3.4.4 Ebene der notwendigen Fertigkeiten.....	56
3.4.4.1 BASALE LESEFERTIGKEITEN (A).....	56
3.4.4.2 VORWISSEN (B)	56
3.4.4.3 SEMANTISCHES WISSEN (C)	58
3.4.4.4 Syntaktisch-grammatikalische Kenntnisse (F)	62
3.4.4.5 Wissen um die Bedeutung von Wörtern in einem speziellen Kontext (D) und die Fähigkeit, zwischen Haupt- und Detailinhalten zu unterscheiden (G)...	64
3.4.4.6 Das Verständnis von Textstrukturen und Diskursformen (E) und das Vorhandensein von Situationsschemata oder Fähigkeiten zur Ausbildung/Adaption dieser Schemata (H)	65
4 Lesenlernen im soziokulturellen und sprachlichen Kontext.....	67
4.1 Das sprachliche und soziokulturelle Umfeld von Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	67
4.2 Soziokulturelles Umfeld	68
4.2.1 Die soziale Wirklichkeit nach Pierre Bourdieu	68
4.2.2 Das Kapital	69
4.2.3 Chancengleichheit und Chancenungleichheit.....	72
4.2.4 Schule in Österreich	76
4.3 Das sprachliche Umfeld.....	78
4.3.1 Bairische Dialekte in Wien.....	78
4.3.2 Morphosyntaktische Unterschiede zwischen Bairischen Dialekten und der Deutschen Schriftsprache.....	78
4.3.2.1 Substantiv	79
4.3.2.2 Determinatoren	80
4.4 Ebene der Einflussfaktoren	82
4.4.1 Instruktion.....	85
4.4.1.1 EXPLIZITE INSTRUKTION (I).....	86
4.4.1.2 Implizite Instruktion/Unbewusste Vermittlung (II).....	89
4.4.2 Kulturelle Faktoren	93
4.4.2.1 Weltwissen.....	93
4.4.2.2 Vorerfahrung mit literaler Sprache in L1 (IV)	94
4.4.2.3 Vorerfahrung mit literaler Sprache in Deutsch (V)	100
4.4.3 Sprachliche Faktoren.....	100
4.4.3.1 UMGEBUNGSSPRACHE (VI).....	100
4.4.3.2 Sprachkompetenz in L1 (VII) und Sprachkompetenz in Deutsch (VIII)	103
4.4.3.3 METASPRACHLICHES BEWUSSTSEIN (IX)	104
5 Schluss und Ausblick	107

Anhang	108
Bibliographie	108
Modell: Gesamtüberblick	115
Abstract (englisch)	117
Abstract (deutsch)	119
Curriculum Vitae	121

1 Einleitung und Methode

1.1 Thematik

Literacy und Lesekompetenz sind Themen, die heute wie auch früher sowohl in Wissenschaft, als auch in den populären Medien viel diskutiert werden. Dementsprechend gibt es dazu aus den Bereichen Pädagogik, Linguistik und Germanistik aber auch aus Medienwissenschaften und anderen sehr viel Literatur. Ehri schreibt in einem *Paper* aus 2005, dass es ihr leider nicht möglich wäre, so viel Literatur von Kollegen zu lesen und zu erfassen und selbstverständlich möchte auch ich nicht behaupten, annähernd alles gelesen zu haben und nicht einmal lesen zu können, was in diesen Themenbereichen gefunden werden kann.

Most advances in research proceed in small steps and depend on the contributions of a community of researchers. My work is no exception. There are many colleagues who have contributed to the picture of reading acquisition that I discuss. Regrettably, I lack the space to acknowledge all of them (Ehri 2005: 168).

Ebenfalls ein populäres Thema in verschiedenen Bereichen sind die Auswirkungen einer wenig ausgeprägten *Literacy* auf Bildungs- und Berufschancen, worüber ich ebenfalls zwar einen kurzen Einblick geben werde, keinesfalls aber die ganze Bandbreite der Publikationen zusammenfassen kann.

Leseforschung beschäftigt sich aber auch nicht immer mit den gleichen Themen, es gibt vielmehr ein breitgefächertes Spektrum an Gebieten, wie z.B. Forschung über Leseerwerb, Leseverarbeitung, basale Lesefertigkeiten, Textverständnis, Texttypen ... um nur einige zu nennen. Ich werde mich in meiner Arbeit auf den Bereich *Literacy* bzw. Textverständnis konzentrieren, widme aber auch einen Abschnitt den basalen Lesefertigkeiten sowie deren Erwerb und Verarbeitung, da diese die Grundlage für die *Literacy* bilden. Mein besonderes Interesse liegt in den Umgebungs-Faktoren, die sich auf den Lese- und *Literacy*-Erwerb von Kindern auswirken können und ich gehe gerade in diesem Bereich von einer starken Abhängigkeit vom sozialen und sprachlichen Kontext aus.

1.2 Hintergrund

Bei meiner Tätigkeit in verschiedenen Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen und in unterschiedlichen Ausprägungen Schwierigkeiten mit dem

Lesen, mit Leseverständnis, mit Deutsch oder auch anderen Schulfächern haben, entwickelte ich die Idee zu dieser Diplomarbeit. Viele dieser Kinder und Jugendlichen haben nicht Deutsch als Erstsprache bzw. kommen aus Familien, in denen nicht Deutsch gesprochen wird, die meisten sind aber in Wien geboren und aufgewachsen. Dabei fielen mir bei den Schwierigkeiten der Kinder viele Gemeinsamkeiten auf, denen ich näher auf den Grund gehen will.

Ich möchte hier anmerken, dass ich mit dieser Arbeit in keiner Weise den Anspruch erhebe, allgemeingültige Aussagen über Menschengruppen zu machen, sondern vielmehr einen theoretischen Hintergrund zu genau jenen Kindern zusammenfassen, die mir in meiner praktischen Arbeit begegnen. Dazu habe ich Vorüberlegungen angestellt, welche Gemeinsamkeiten diese Kinder haben und wodurch ihre Schwierigkeiten begründet sind, und bin zu der Hypothese gelangt, dass sowohl das sprachliche als auch soziale Umfeld eine wichtige Rolle für die *Literacy* dieser Kinder spielt. Anhand der Erweiterung eines Leseverständnismodells von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2010) werde ich jene Faktoren erörtern, die mir als wichtig für die *Literacy* erscheinen bzw. die in einschlägiger Literatur diskutiert werden. Die Erweiterung des Modells hat folgende Frage zur Grundlage: Wie wirken sich soziale und sprachliche Voraussetzungen und das Umfeld auf die *Literacy* aus?

Zur Beantwortung dieser Frage dienten mir die Erfahrungen mit dem Leseverständnis jener Kinder und Jugendlichen aus meiner Betreuungstätigkeit als Leitfaden, um meine Theorie praktisch zu untermauern.

Einen durchaus interessanten Aspekt meiner Tätigkeit stellen auch verschiedene Lesetests dar, deren Abarbeitung den von mir betreuten Kindern Schwierigkeiten bereiteten. Aus verschiedenen Gründen konnten diese Erfahrungen in dieser Diplomarbeit nicht weiter untersucht werden. Eine genauere Analyse anhand der von mir im folgenden dargestellten Aspekte wäre aber wünschenswert, da ich einen Zusammenhang mit der Verwendung dieser Tests und ihrer Ergebnisse und den Schwierigkeiten beim Lösen der Textaufgaben sehe.

Während der Beschäftigung mit dem Thema ergab sich auch eine zweite Hypothese, die postuliert, dass Schwierigkeiten beim Leseverständnis aus der Unterschiedlichkeit von gesprochener und geschriebener Sprache resultieren, die eine Behandlung des Schriftdeutschen als Fremdsprache nahelegen. Ich werde im Laufe der Arbeit immer wieder

Schriftdeutsch als Fremdsprache im Vergleich zu gesprochenem Deutsch erwähnen und dabei auch meinen Wunsch mitvermitteln, diese auch in den Schulen als solche zu unterrichten.

1.3 Methode und Aufbau

Diese Arbeit ist eine Metastudie von Literatur aus verschiedenen Fachrichtungen wie Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pädagogik, Dialektforschung u.a., die mit Erkenntnissen aus meiner praktischen Tätigkeit untermauert sind. Kern der Theorie ist ein Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010), das sehr differenziert sowohl die Ansprüche durch den Text als auch die dafür benötigten Fertigkeiten veranschaulicht. Diesem Modell habe ich einen dritten Bereich hinzugefügt, den ich soziokultureller und sprachlicher Kontext nenne und dessen neun Module sich aus der Aufarbeitung von Literatur und Erfahrungen ergeben.

Eingeteilt ist die Arbeit in fünf Teile, wovon nach der Einleitung (Kap 1) und einem Überblick über das Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven (Kap 2) sich das dritte Kapitel mit theoretischen Erklärungsmodellen zu sowohl basalen Lesefertigkeiten als auch Leseverständnis beschäftigt. Die in diesem Kontext wichtige Unterscheidung zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache – die besonders in Österreich essentiell zu sein scheint – wird in Kapitel 3.3 argumentiert und leitet jenen Teil ein, in dem das Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) genauer betrachtet wird. Dieses Modell besteht aus zwei Bereichen: der linke Bereich mit den Anforderungen durch den Text wird vom rechten Bereich, den Notwendigen Fertigkeiten beeinflusst. Im linken Bereich sind Komponenten wie einfache Decodierung der Wörter, Verbinden mehrerer Sätze auf lokaler Ebene oder Bilden von Inferenzen genannt, die von Fertigkeiten wie Vorwissen, syntaktisch-grammatikalischen Kenntnissen oder dem Vorhandensein von Situationsschemata beeinflusst werden. Auf diese Komponenten und deren Beeinflussung gehe ich genauer ein und beziehe auch Literatur der betreffenden Aspekte mit ein, die sich mit Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache beschäftigt.

Kapitel vier behandelt das soziokulturelle wie das sprachliche Umfeld, wobei erstere auf Bourdieus Theorie des Kapitals aufbaut, der zweite Bereich vor allem auf die morphosyntaktischen Unterschiede zwischen gesprochenem Österreichisch und Schriftdeutsch fokussiert. Aus dieser Auseinandersetzung ergibt sich die dritte Ebene des Leseverständnismodells, die sich aus folgenden Faktoren zusammensetzt:

- 1) Explizite Instruktion
- 2) Implizite Instruktion/Unbewusste Vermittlung
- 3) Weltwissen
- 4) Vorerfahrung mit literaler Sprache in L1
- 5) Vorerfahrung mit literaler Sprache in Deutsch
- 6) Umgebungssprache
- 7) Sprachkompetenz in L1
- 8) Sprachkompetenz in Deutsch
- 9) Metasprachliches Bewusstsein

Psychische Faktoren sowie kognitive Faktoren sind nur erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt. All diese Faktoren ergeben sich aus dem sozialen Kontext, in dem sich ein Kind zur Zeit des Leseerwerbs und davor befindet und sie sind individuell unterschiedlich.

2 Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven

2.1 Definition

Lesen ist ein komplexer mentaler Vorgang, bei dem durch kognitive und physiologische Prozesse aus aufgezeichneten oder gedruckten Strichen und Linien, Information interpretiert wird. Diese Einheiten aus Strichen und Linien sind standardisiert und werden als Zeichen verwendet, die vereinfacht entweder – wie in manchen asiatischen Sprachen, z.B. im Mandarin – Morpheme, oder wie z.B. in Mitteleuropa Laute darstellen. Diese Zeichen sind standardisiert und ihr Sinn bzw. Lautwert ist festgelegt. Im Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußman findet man folgende Definition:

Lesen [ist ein] Analyse-Synthese-Prozess der interpretativen Umsetzung schriftlicher Zeichen(ketten) in Information. Diese Sinn-Rekonstruktion ist ein komplexer neurophysiologischer Vorgang, bei dem optisch-perzeptive und artikulatorische Teilaspekte mit der Wahrnehmung lexikalischer Bedeutungen und dem Erkennen syntaktischer Strukturen mehr oder weniger simultan verlaufen bzw. sich durch Rückkopplung gegenseitig beeinflussen (Bußman 1983: 294).

Aus dieser Definition geht hervor, dass es sich bei Schrift um Zeichen oder Zeichenketten handelt, die interpretiert werden müssen. Zeichen sind abstrakte Konstrukte, die „sich auf einen Sachverhalt oder Gegenstand in der realen Welt beziehen“ (Bußman 1983: 595), wobei die Zuordnung der Zeichen konventionell und arbiträr ist. Die Interpretation der Zeichen bezieht sich aber nicht nur auf das Erkennen der Buchstaben-Laut-Verweise, sondern ebenso auf das Wahrnehmen von lexikalischen und syntaktischen Bedeutungseinheiten. Der optische Reiz, von dem das Lesen ausgeht, muss also auf mehreren Ebenen interpretiert werden, wobei es für die Erklärung dieser Interpretationen unterschiedliche Ansätze gibt, von denen einige in Kapitel 3.1.3 erklärt werden. Was in dieser Definition unerwähnt ist, sind die Aspekte des Lesens, die nicht direkt mit dem optischen Vorgang des Lesens an sich zu tun haben, aber unweigerlich damit verbunden sind. Diese Aspekte sind einerseits die sozialen Vorgänge und sozio-ökonomischen Auswirkungen sowie die mentalen Aspekte.

Lesen ist aber noch viel mehr als das bloße Erkennen von Buchstaben und deren Decodierung und auch das Erkennen des Wortes allein reicht nicht aus, um ein Buch, eine Zeitung oder eine Bedienungsanleitung zu verstehen. Während des Lesens müssen viele kognitive Prozesse gleichzeitig ablaufen, die das Verstehen, die Reflexion oder bei einer Anleitung auch das Handeln danach, überhaupt möglich machen. Um diese Prozesse in die Definition

miteinzubeziehen, sollen nun zwei weitere Begriffe herangezogen werden: die *Literacy* und die Lesekompetenz bzw. Lesefähigkeit. Diese Begriffe schließen nicht nur die bloße Aktion des Lesens ein, sondern beziehen sich auf weitere Verarbeitungsmechanismen während des Lesens bzw. Kompetenzen für das sinnerfassende Lesen.

Das Konstrukt der Lesekompetenz umfasst also sowohl das – im Gegenstandsbereich Lesen – relevante aufgabenorientierte Fertigungs- als auch das übersituative, generelle Fähigkeitsniveau im Sinne einer (relativ) zeitüberdauernden Handlungsdisposition (Groebe 2009: 13).

Der Begriff der Lesekompetenz schließt bereits Fähigkeiten wie das sinnhafte Verbinden von Wörtern oder das Reflektieren über die gelesenen Texte mit ein. Laut dem Bundesinstitut für Bildungsforschung gehört diese Fähigkeit „zur Grundvoraussetzung, um an der sich ständig ändernden Welt aktiv teilhaben zu können“ (Schwandtner, Schreiner 2010). Sie bezeichnet nicht nur die Fähigkeiten, die man während der ersten Schuljahre erwirbt, sondern „beinhaltet Kenntnisse und Strategien, die lebenslang und in verschiedenen Kontexten durch Interaktion mit Peers erweitert werden“ (Schwandtner, Schreiner 2010). Die Lesefähigkeit sei eine multidimensionale Fähigkeit, zu der auch das Lesen von elektronischen Texten gehört, liest man weiter auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung.

Ich werde in dieser Diplomarbeit vorrangig den Begriff *Literacy* verwenden, da dieser ein noch weiteres Bedeutungsfeld als „Lesen“ oder „Lesekompetenz“ hat und für das selbstständige Arbeiten mit schriftlicher Sprache nur diese weitreichende Kompetenz wirklich ausreicht. „*Literacy* umfasst Lesen und Schreiben, aber darüber hinaus auch vertraut Werden mit Büchern, Lesen von Bildern und Symbolen und den Umgang mit Medien wie Radio, Fernsehen, Film und Computer (*literary, visual, medial literacy*)“ (Rau 2007: 15). Der Begriff der *Literacy* kann sich auf ganz unterschiedliche Bereiche von Medienkompetenz beziehen wie z.B. *analogical literacies, computer literacy, historical literacy, emotional literacy, geographical literacy, scientific literacy*, aber auch „belesen“, „großes Vokabular“, und anderes (Vgl.: Holme 2004: 2). Gemeinsam haben all diese Formen von *Literacy*, dass sie eine Kompetenz voraussetzen, bestimmte Zeichen in Information umzusetzen, um diese kognitiv weiter zu verarbeiten. Weiters beinhaltet der Begriff *Literacy* die Fähigkeit, eine Sprache auf einer Ebene zu verwenden, die über die rein verbale Ebene der Sprache hinausgeht und die erst durch die Verschriftlichung von Sprache überhaupt möglich ist.

First is the idea that literacy is somehow associated with a different, more elaborate and effective use of language. To be literate is no longer about just being able to read and write; it is about speaking and understanding the

more elaborate forms of language that literacy has allowed us to create. [...]
Second is the assumption that structured speaking and listening promote the successful use of written language, and that successful oral communication is fostered by contact with the written word (Holme 2004: 2).

Nach dieser Definition geht mit der erworbenen *Literacy* einer Person eine Kompetenz einher, die bei der Ver- und Bearbeitung von komplizierten Themen und abstrakten Problemen unterstützt. Mit diesem Aspekt erklärt sich auch die Bedeutung des Lesens und von *Literacy* für andere Aspekte von Bildung und andere Fähigkeiten im Leben.

Die Definition bezieht sich dabei auf ein breites Spektrum an Situationen, in denen Lesekompetenz eine Rolle für junge Erwachsene spielt – vom Privatleben bis zur Öffentlichkeit, von der Schule bis zum Beruf, von der aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben bis hin zum lebenslangen Lernen. Es steckt die Idee dahinter, dass Lesekompetenz maßgeblich dazu beiträgt, individuelle Ziele zu erreichen – von klar definierten Bildungs- und/oder Berufszielen bis hin zu solchen Zielen, die den persönlichen Spielraum jeder einzelnen Person erweitern und deren Leben bereichern. Daher reicht es nicht aus, eine kleine Anzahl an Texttypen, die meist in der Schule verwendet werden, lesen zu können (Schwandtner, Schreiner 2010).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird mit „Lesen“ immer die tatsächliche Aktion des Lesens gemeint sein, während Lesekompetenz sich auf das Verstehen und Interpretieren von geschriebenen Texten bezieht. *Literacy* meint, zusätzlich zu den Kompetenzen aus den zuvor genannten Begriffen, eine elaborierte Beschäftigung mit einer hauptsächlich schriftlich oder mental existierenden Sprache, sowie die Fähigkeit sich selbständig mit schriftlichen Texten auseinanderzusetzen.

2.2 Die sozialen Faktoren des Lesens

2.2.1 Literacy und Illiteracy

Wie zuvor bereits erwähnt, hat Lesen nicht allein die Funktion, Zeichen in Information zu übertragen, sondern bringt auch eine andere Art der Sprachverwendung mit sich. Dieser Faktor ist besonders auch im sozialen Leben von Bedeutung. Nicht nur Prestige und die oftmals verbundene Zuordnung zu einem sozialen Stand sind hierbei von Bedeutung, *Literacy* hat heutzutage in der westlichen Welt einen sozio-ökonomischen Wert und wird in vielen Bereichen als „Ware“ gesehen. „Literacy’s social function cannot be separated from the economic advantage that it clearly confers upon the societies that make use of it“ (Holme 2004: 4).

In der traditionellen oder humanistischen Sichtweise wurde *Literacy* so verstanden, dass es dabei um die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen und seiner selbst ging und nicht darum, Aufgaben besser zu erfüllen. Lesen war etwas Geistiges, etwas Persönliches und nicht etwas, das mit Wirtschaft verbunden war.

Als mit der protestantischen Reformation, in welcher das Lesen der Bibel als religiöse Pflicht gesehen wurde, und mit der Aufklärung sich die Anzahl der alphabetisierten Menschen vervielfachte, änderte sich auch der Status des Lesens. Mit dem 19. Jh. wurde *Literacy* immer mehr als soziale und wirtschaftliche Kraft gesehen und Förderprogramme für Lesekompetenzen wurden in erster Linie aus sozio-ökonomischen Gründen durchgeführt (Vgl. Holme 2004: 14). So setzte sich z.B. die UNESCO das Ziel, den Analphabetismus bis zum Jahr 2000 „auszurotten“. In der Nachkriegszeit und dann vor allem in den 1950er bis 1970er Jahren, in der es in der westlichen Welt einen großen wirtschaftlichen Aufschwung gab, wurde die Lesefähigkeit auch in der Arbeiterschicht als wichtig erachtet: „Literacy was seen as underpinning the effective implementation of technology and administration“ (Holme 2004: 16). Das Ziel, Analphabetismus auf der ganzen Welt auszurotten, wurde bei weitem nicht erreicht und bleibt weiterhin wichtiges Ziel.

[...] the vast majority of children and adults, past and present, are illiterate. The history of mass literacy in the Western world is extremely brief, and over considerable areas of the globe literacy is even now the prerogative of a small, privileged class (Marshall 1987: 15).

Dass es die höchsten Analphabetenquoten heutzutage in den Entwicklungsländern gibt und auch ein klarer Gender-Gap erkennbar ist (Holme 2004: 16), soll hier nur erwähnt sein und die Auswirkungen dieser Unterschiede sollen an dieser Stelle undiskutiert bleiben. In der westlichen Welt oder, um den Bereich noch weiter einzuschränken, in Österreich in jedem Fall ist Lesen und Schreiben zu können eine wichtige Voraussetzung um sich im sozialen Leben durchzusetzen und Analphabetismus zieht in den meisten Fällen sowohl soziale als auch finanzielle Ungleichheiten mit sich. Trotz der allgemeinen Schulpflicht in Österreich „gibt es Schätzwerte, nach denen zwischen 200.000 und 300.000 erwachsene Menschen als Analphabeten zu bezeichnen sind“ (Brugger, Doberer-Bey & Zepke 1997: 14). Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wobei Brugger, Doberer-Bey und Zepke besonders negative Schulerfahrung betonen.

Im Zuge der Beschäftigung mit dem biographischen Hintergrund der TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen stießen wir regelmäßig auf stark negativ besetzte Schulerfahrungen. Im größeren Ausmaß als wir bisher

angenommen hatten, scheinen traumatisierende Erlebnisse in der Schule für die unzureichende Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen mitverantwortlich zu sein (Brugger et al. 1997: 24).

Neben schulischen Gründen können auch sozio-ökonomische, familiäre, psychische und andere Ursachen für Analphabetismus gefunden werden.

2.2.2 Functional Literacy

Ein wichtiger Ansatz, um die unterschiedlichen Auswirkungen von *Literacy* zu erklären ist die „*functional Literacy*“. Dabei geht man davon aus, dass eine ausreichende *Literacy* davon abhängt, welchen Karriere-Weg man einschlägt. „It means having the level of reading and writing that allows you to follow your chosen career path and to do what society requires of you“ (Holme 2004: 11). Je nachdem, ob man sich entscheidet Anwalt oder Soldat zu werden, hat man unterschiedliche Ansprüche an seine *Literacy*. Dieser Erklärungsansatz birgt in sich und zeigt gleichzeitig zwei große Probleme. Einerseits ist der „*chosen career path*“ in vielen Fällen nicht ein selbst gewählter, sondern entweder von anderen, meist den Erziehungsberechtigten oder Lehrern, entschieden, bzw. ein durch sozio-ökonomische Bedingungen und die Geschichte der Familie vorgegebener. Auch viele andere Faktoren können auf diese Entscheidung mit einwirken und dazu führen, dass die Entscheidung keine freie ist. Weiters wird hier deutlich, dass durch die jeweilige *Literacy* der Person bzw. die Chancen zum Erwerb unterschiedlicher *Literacies* ein bestimmter Karriere-Weg vorbestimmt ist. Diese beiden Faktoren führen zu einer starken Chancenungleichheit und zu einer sehr frühen vom Kind meist unbeeinflussten Entscheidung, auf welchen Weg, sowohl Bildungsweg als auch sozialen Weg, das Kind sich begeben wird. Auf diese Faktoren werde ich in den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.4 noch näher eingehen.

An dieser Stelle ist noch einmal wichtig zu erwähnen, dass es bei Lese- und Schreibkompetenz nicht (allein) darum geht, gesprochene Sprache wiederzugeben, sondern dass es sich dabei vielmehr um das Erlernen einer anderen Verwendung von Sprache handelt. „It should be clear to any user of written language that when we write we do not produce the same kind of language as when we speak“ (Holme 2004: 5). Eine Person, die zwar lesen kann, aber nicht mit geschriebener Sprache umzugehen weiß, also keine *Literacy* erworben hat, hat im sozialen Leben kaum mehr Chancen, als Personen, die gar nicht lesen können.

Diese Unfähigkeit Inhalt und Sinn gelesener Texte zu verstehen, bezeichnet man als funktionalen Analphabetismus. In Österreich wird dieses Problem erst seit den 1990er Jahren

öffentlich diskutiert und die Angaben über die Anzahl von Personen mit funktionalem Analphabetismus variieren je nach Quelle zwischen 300.000 und 600.000 (Schättle 2011: 14). Von den Jugendlichen in Österreich erreichen 8% nur die unterste von PISA definierte Lesestufe und jeder/jede fünfte ist gefährdet (Schättle 2011: 14). Schättle (2011) beschreibt in ihrer Diplomarbeit drei unterschiedliche Faktoren, die zu (funktionalem) Analphabetismus führen können. Diese sind sozio-ökonomische Faktoren wie finanzielle Not zur Zeit des Schulbeginns, familiäre Faktoren wie wenig Förderung, Lesearmut zu Hause oder traumatische Ereignisse wie Alkoholmissbrauch der Erziehungsberechtigten, Scheidung und lange Fehlzeiten durch Krankheit. Der dritte Bereich beschreibt schulische Ursachen, die sich vor allem auf „schulinterne Mechanismen“ beziehen (Schättle 2011: 15–26). Nicht erwähnt sind kognitive Ursachen sowie unerkannte Seh- und Hörschwächen oder auch sprachliche Ursachen. Es bleibt noch zu erwähnen, dass in den meisten Fällen eine Multikausalität festgestellt werden kann, wobei sich die Gründe oft auch gegenseitig bedingen (Schättle 2011: 25).

Obgleich es viele Verbindungen zwischen Armut und sozialer Exklusion und (funktionalem) Analphabetismus gibt, darf kein zwingender Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren angenommen werden.

Here, I warned against any straightforward equivalence, suggesting that literacy rates and economic growth rates exist in a complex and mutually supportive relationship. Literacy could not be isolated as a single factor able to promote economic growth, but it could be seen as an important weapon in the armoury of those who wish to tackle individual or community poverty (Holme 2004: 34).

Wenngleich die Verbindung nicht zwingend ist, gibt es doch genug Hinweise auf die sozio-ökonomische Vorteile durch *Literacy* bzw. noch viel mehr die sozio-ökonomischen Nachteile, die funktionaler Analphabetismus mit sich zieht bzw. welche Folgen eine Lesekompetenz hat, die dem gewünschten Karriereweg nicht angemessen ist.

2.3 Lesen aus neurowissenschaftlicher Sicht

2.3.1 Die Hirnregionen beim Lesen

Die ersten in Europa bekannten Aufzeichnungen, bei denen es um die Verarbeitung des Lesens im Gehirn und die Zusammenhänge zwischen Lesen und neuronalen Strukturen geht, stammen aus dem Jahr 1892 von Joseph-Jules Dejerine (Dehaene 2010: 70). Dieser schloss

aus der Arbeit mit einem seiner Schlaganfallpatienten, der einzig mit dem Lesen Probleme hatte, nicht aber mit dem Schreiben und anderen sprachlichen Fähigkeiten, dass es im Hirn ein eigenes Zentrum für das Lesen gäbe. Durch neuere Untersuchungen an Patienten mit Alexie oder Dyslexie kann man genauere Angaben über diese Regionen machen. So weiß man zum Beispiel, dass die hintersten Regionen der rechten Hirnhälfte nicht wie von Dejerine angenommen speziell dem Lesen zugeteilt sind, sondern generell für Verarbeitungsprozesse von visueller Information zuständig sind. „Sie gehören nicht ausschließlich zum Lesen, sondern tragen zum Erkennen von Form und Farbe aller Objekte bei“ (Dehaene 2010: 78). Natürlich führt eine Störung in dieser Region auch zu Leseproblemen, ist aber keine echte Wortblindheit. Die Region, die heute dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern zugeteilt wird, liegt in der linken Schläfenregion des Hinterhauptes und wird als Region der visuellen Wortformen bezeichnet.

Durch Positronenemissionstomographie (PET) und funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) konnte festgestellt werden, dass bei allen Lesern, egal welche Sprache oder Schrift sie verwenden, die gleiche Region im Gehirn aktiviert wird und zwar nur bei gelesenen, nicht aber bei gehörten Wörtern.

Die Ergebnisse gleichen sich von einem Individuum zum anderen, sie gelten für Leser des Chinesischen oder des Japanischen ebenso wie für Leser der Hebräischen. Selbst die Richtung der Schrift scheint bei dieser linksseitigen Verarbeitung keine Rolle zu spielen. Der relevante Bereich liegt bei allen in der Nähe der linken Schläfen-Hinterhauptfurche. Anders gesagt, wir alle lesen mit dem gleichen Hirnschaltkreis (Dehaene 2010: 87).

Darüber, wie diese Regionen sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, gibt es unterschiedliche Theorien. Eine davon ist Dehaenes Theorie des „neuronalen Recycling“. Dehaene geht davon aus, dass bestimmte Hirnregionen, die beim Primaten bereits zum Erkennen von unterschiedlichen Objekten genutzt wurden, im Menschengehirn umfunktioniert wurden bzw. deren Nutzungsbereich ausgeweitet wurde.

Wenn wir lesen, sind die gleichen Hirnregionen aktiv wie bei der Betrachtung eines Objektes. Anders als beim Primaten haben sich bestimmte Bereiche einfach auf die besondere Form von Buchstaben und Wörtern spezialisiert (Dehaene 2010: 137).

Dehaene nimmt ein angeborenes Verständnis von Grundformen, so genannten „Protobuchstaben“ an, wobei er davon ausgeht, dass bei unserem Alphabet genau jene Formen verwendet werden, die wichtig waren, um auf Dinge hinzuweisen und die für die

Interpretation von visuellen Szenen wichtig sind. Angeboren sind nicht die Formen an sich, sondern die Fähigkeit Formen in einem bestimmten Bereich des Gehirnes abzuspeichern und auf eine bestimmte Art zu verwenden, so Dehaene (2010: 162ff). Dies ist auf die Neuroplastizität zurückzuführen und auf die Fähigkeit des Gehirns, durch Interaktion mit dem Umfeld neue Schaltkreise zu bilden. Die Formen werden also durch Input in Form von Bildern aus der Umwelt abgespeichert. Diese Annahme, dass es eine Region gibt, die für das generelle Verstehen und Verarbeiten von Objekten zuständig ist, passt auch mit der weiten Definition von *Literacy* überein, in der man, wie bei der „visual literacy“ nicht nur die Fähigkeit Worte zu lesen meint, sondern z.B. auch das Verstehen von Diagrammen und Bildern (Vgl.: Holme 2004).

Holme (2004: 3) erklärt – im Widerspruch zu Dehaene –, dass das Erkennen von dargestellten Objekten erlernt ist und erwähnt zur Argumentation eine Gruppe von Analphabeten in Madagaskar, die Repräsentationen von Objekten oft nicht als solche, sondern als eigene Objekte bzw. Sammlung von Strichen erkannten. Auch die Darstellung von Perspektiven durch unterschiedliche Größenverhältnisse in Bildern sei eine erlernte, denn im Byzantinischen Reich wurden Personen abhängig von ihrer Wichtigkeit größer oder kleiner dargestellt und nicht abhängig von ihrer räumlichen Position (Vgl.: Holme 2004: 3).

How we perceive a picture is a product of our being literate in the visual convention that operate at a given time. Pictorial representations depend upon the use of conventions that we have absorbed from birth and which we are made literate by the fact of growing up in a visually-oriented culture (Holme 2004: 3).

In beiden Fällen aber, unabhängig ob die Fähigkeit Zeichen als solche zu erkennen, angeboren oder erworben ist, muss sie geschult werden und der Zusammenhang zwischen Referenzobjekten und arbiträren Zeichen erlernt werden. Das schließt einerseits das frühe Erkennen von Objekten als auch das Zuweisen von Buchstaben zu Lauten oder Wörtern zu Dingen mit ein.

2.3.2 Legasthenie

Der Begriff der Legasthenie ist ein im Zusammenhang mit Leseerwerb und Leseerwerbstörungen oft gehört und gelesener, daher möchte auch ich ihm ein paar Sätze widmen. Legasthenie ist ein seit den 1910er Jahren bekannter Begriff für eine Lese- und Rechtschreibstörung, die seit Ende des 19. Jh. als „Wortblindheit“ bekannt wurde. Bis zur

Mitte des 20. Jh. wurde noch von einer allgemeinen Intelligenzminderung im Zusammenhang mit Legasthenie ausgegangen, als das Thema auch für die Psychologie interessant wurde und die Schweizer Psychologin Lindner von „spezifischen hirnanatomischen und -physiologischen Abweichungen – also unabhängig von anderen kognitiven Komponenten – als Ursache“ (Schleider 2009: 11) sprach. Heute wird Legasthenie klar als Teilleistungsstörung verstanden, die ausschließlich das Lesen bzw. Rechtschreiben betrifft und bei der kein Zusammenhang mit anderen kognitiven Leistungen festgestellt werden kann. Seit den 1990er Jahren unterscheidet man zwischen einer Lese-Rechtschreib-Störung (Legasthenie) und einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), deren Bezeichnungen aber von verschiedenen Fachrichtungen unterschiedlich definiert und verwendet werden. In Medizin und Psychologie spricht man von Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Störung als auf neurobiologische Ursachen zurückzuführende und genetisch bedingte „schwerwiegende Beeinträchtigung des Erlernens von Lesen und Rechtschreiben“ (Schleider 2009: 13). Legasthenie ist nach dieser Definition nicht durch unzureichende Beschulung, Intelligenzminderung, körperliche, neurologische oder psychische Erkrankungen bedingt.

Die Lese-Rechtschreib-Schwäche hingegen bezeichnet in Medizin und Psychiatrie unspezifische Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufgrund von soziokulturellen Bedingungen wie mangelnde Beschulung oder anderen z.B. psychischen oder körperlichen Ursachen, die sich auf den Leseerwerb auswirken. Es gibt auch zwischen den verschiedenen Autor_innen und Forscher_innen in einzelnen Fachbereichen unterschiedliche Gebräuche der Termini, die hier aber nicht weiter ausgeführt werden sollen. In der Pädagogik bevorzugt man den Terminus Lese- Rechtschreibschwierigkeiten, „da dieser ihrer Ansicht nach auf Lernprobleme beim Erwerb einer komplexen kognitiven Fertigkeit hinweist, während die Begriffe ‚Leseschwäche‘ und insbesondere ‚Legasthenie‘ für sie die Konnotation einer überdauernden Eigenschaft haben“ (Schleider 2009: 14). Es gibt auch eine integrative Position, nach der die Betroffenen in verschiedene Subgruppen eingeteilt werden (z.B. die Unterscheidung von Lesefähigkeit und Leseverständnis), die aber bisher unzureichend klassifiziert sind.

Ich möchte mich in jedem Fall von dem Begriff Legasthenie distanzieren, da eine Pathologisierung von Erwerbsschwierigkeiten oftmals Probleme wie Stigmatisierung mit sich bringt, besonders in einem Zusammenhang, in dem nicht von einer spezifischen Lesestörung ausgegangen wird, sondern die Schwierigkeiten mit äußeren Einflüssen erklärbar sind.

3 Lesemodelle und Leseerwerb

Bevor ich mich näher dem Thema des Leseverständnis' zuwende, werde ich einige wichtige Termini erklären, die im Zusammenhang mit Leseerwerb, Leseverständnis und Leseverarbeitung immer wieder erscheinen. Des Weiteren werde ich zwei unterschiedliche Ansätze zur Erklärung der Leseverarbeitung und des Erwerbs von basalen Lesefertigkeiten zusammenfassen, da das Verstehen dieser Mechanismen auch für die Diskussion von *Literacy* als Basis relevant ist. Der Vorgang des Lesens sowie der Leseerwerb sind komplexe Vorgänge, die seit mehr als 50 Jahren im Interessensgebiet verschiedener Wissenschaftsbereiche liegen, aber bei Weitem noch nicht vollständig geklärt sind, weswegen eine Auseinandersetzung mit diesen Themen immer noch von vielen Schwierigkeiten durchzogen ist. Gerade deshalb scheint es förderlich, einen kurzen Überblick über die Fachbegriffe und unterschiedlichen Erklärungsansätze zu geben.

3.1 Leseforschung und Leseerwerbsforschung

3.1.1 Begriffe in der Leseforschung

3.1.1.1 Bottom-up und top-down

„Bottom-up“ und „top-down“ sind Begriffe, die in der Lese(erwerbs)literatur immer wieder zu finden sind. Sie bezeichnen die Richtung der kognitiven Bearbeitungsprozesse beim Lesen und anderen sprachlichen Verarbeitungsvorgängen. *Bottom-up* bezeichnet die Verarbeitung von der untersten Ebene, also dem Input aus. Der Prozess läuft vom Wahrnehmen der Buchstaben über die Verbindung, die Position der Buchstaben im Wort, die Worterkennung bis hin zum mentalen Lexikon (siehe Kap. 3.1.2.3). Die *Top-down* Prozesse beginnen beim mentalen Lexikon und laufen hinunter zum Wahrnehmen der Buchstaben und können so das (richtige) Erfassen der Wörter und Buchstaben beeinflussen (Klicpera et al. 2010: 47).

3.1.1.2 Basale Lesefertigkeiten

Die basalen Lesefertigkeiten bezeichnen jene Fertigkeiten, die beim Lesen zwischen dem Betrachten der Buchstaben bis hin zum Erkennen des Wortes benötigt werden. Je nach Theorie (vgl. Kap. 3.2) ist das das Dekodieren der Buchstaben oder graphemischen Einheiten, das Übersetzen der Buchstaben in lautliche Einheiten und die Präsentation des Wortes im Hirn. Es schließt weder das Verstehen des Wortes mit ein noch die sinnhafte

Zusammenfindung von mehreren Wörtern oder Sätzen. Das Beherrschen der basalen Lesefertigkeiten, nicht aber die sinnhafte Verbindung mit den Begriffen im Hirn, ist oft als jene Schwelle gesehen, die funktionale Analphabeten im Erwerb nicht überschreiten.

3.1.1.3 Mentales Lexikon

Das mentale Lexikon bezeichnet einen „inneren Wortspeicher“, in dem nicht nur alle semantischen Informationen zu einem Wort gespeichert sind, sondern auch Morphologie, Syntax, Aussprache und Orthographie.

Der Begriff des mentalen Lexikons beschreibt ein aktives mentales Modul, in dem sprachliche Informationen nicht nur abgelegt, sondern verarbeitet und fortlaufend überarbeitet werden. Der Inhalt des Lexikons ist der Wortschatz. Zu jedem Wort werden eine Reihe von Informationen gespeichert, die in ihrer Gesamtheit als Lexikoneintrag bezeichnet werden. Zu den Informationen, die mit einem Wort gelernt und gespeichert werden müssen, gehören die phonetisch-phonologische Form, Informationen zur Wortstruktur und Flexionsklasse, zur Wortart und vor allem die Bedeutung (Meibauer et al. 2007: 266).

Das mentale Lexikon ist eine theoretische Annahme der Begriffsrepräsentation im Hirn – eine Vorstellung davon, wie das semantische Wissen im Hirn gespeichert ist. Zu dieser Speicherung gibt es unterschiedliche Modellannahmen, auf die ich aber hier nicht genauer eingehen möchte. „Die Modelle zum Aufbau des mentalen Lexikons sind ein Versuch, Anordnung, Verknüpfung, Repräsentation, Modalität und den Erwerb von Wörtern und Begriffen (Konzepten) zu beschreiben“ (Farangis 1998: 29). Diese Vorstellungen über die Struktur des mentalen Lexikons sind wiederum von Theorien über Begriffsbildung und die Entwicklung des mentalen Lexikons beeinflusst (Farangis 1998: 29). Sowohl zur allgemeinen Repräsentation im mentalen Lexikon bzw. zu den Repräsentationen der einzelnen Unterkategorien des mentalen Lexikons wie der phonologischen, morphologischen, syntaktischen oder semantischen Komponente gibt es verschiedene Modelle, deren Unterschiede sich aus verschiedenen Schwerpunkten und generellen kognitiven Ansätzen ergeben (Vgl.: Raupach 1997: 27ff.; Farangis 1998: 28ff.). Auch zum Zugriff und zur Sprachproduktion gibt es verschiedene Erklärungsansätze, die ich hier aber nicht ausführen möchte (Vgl. Raupach 1997: 31ff.).

Die Modelle unterscheiden sich zwar in ihrem Aufbau, in ihren Kernaussagen sind sie aber doch vergleichbar: Sie gehen alle von kleineren Bedeutungs- oder Merkmalseinheiten aus, die in irgendeiner Weise verbunden sind und über diese Verbindungen „kommunizieren“ und

sich aktivieren. Gemeinsam haben diese Theorien auch, dass erst durch die Aktivierung der Verbindungen die Vorstellung eines Begriffes zustande kommt. Die dritte Gemeinsamkeit ist, dass diese Vorstellungen sich durch Input, Erfahrungen oder andere Arten von kognitiven Einflüssen oder Aktivitäten verändern können.

Auch wenn es keine eindeutigen beweisbaren Modelle gibt, lässt sich doch festhalten, daß das Lexikon unterschiedliche Speichereinheiten für lexikalisches und begriffliches Wissen haben muß, daß die Eintragungen netzwerkartig verknüpft sind, daß lexikalisches Wissen konstanter ist als begriffliches, das sich im Laufe des Lebens immer wieder neu strukturiert, und daß zwischen Sprache und Denken eine Interdependenz besteht (Farangis 1998: 45).

Betrachtet man diese Theorien im Zusammenhang mit dem Lesen, wird klar, dass das Worterkennen beim Lesen noch bei Weitem nicht ausreicht, um den semantischen Wert eines Wortes zu erkennen, da erst durch die Aktivierung des mentalen Lexikons die Vorstellung eines Begriffes und dessen Bedeutung zustande kommt.

3.1.1.4 Phonologische Bewusstheit

Der Begriff der phonologischen Bewusstheit ist ein Begriff, der ebenso in der Leseerwerbsforschung häufig zu finden ist, oft im Zusammenhang mit anderen metalinguistischen Fähigkeiten, also dem Wissen über die Sprache der/des Sprechenden. „Um Einblick in diese sprachlichen Einheiten zu gewinnen, müssen Kinder nun erstmals seit Beginn ihrer Sprachentwicklung ihre Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer Mitteilung abwenden und auf die formale Struktur des sprachlichen Materials fokussieren“ (Küspert 1998: 66). Da in der gesprochenen Sprache meist nicht einmal eindeutige Zeichen für Wortgrenzen zu erkennen sind, ist allein die Segmentierung des Sprachstroms in einzelne Wörter bereits eine kognitiv aufwändige, aber für die Schriftsprache unverzichtbarer Aufgabe. In einer Sprache wie Deutsch, in der die Schrift auf einer Korrespondenz zwischen Phonem und Graphem basiert, muss der Sprachstrom weiter in kleinere Einheiten wie Silben und Laute zerlegt werden. „Die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten beim Rechtschreiben, bzw. umgekehrt die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben beim Lesen, erfolgt auf der Basis von Korrespondenzregeln, die je nach Lauttreue der Sprache unterschiedlich stringent sind“ (Küspert 1998: 65).

Die Definitionen von phonologischer Bewusstheit sind dabei nicht immer einheitlich und die Bandbreite der dabei miteinbezogenen Kenntnisse variiert. Es finden sich enge Definitionen,

die nur die Bewusstheit über phonologische Einheiten als die kleinsten für den Schriftspracherwerb bedeutenden Merkmale von gesprochener Sprache meinen, sowie weiter gefasste, bei denen auch das Wissen über Silben und die Fähigkeit Reime zu erkennen miteinbezogen sind (für mehr Literatur siehe: Küspert 1998: 68). Küspert (1998: 70) schreibt auch, dass sich die phonologische Bewusstheit nicht als einheitliches Konstrukt entwickelt, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten gelernt wird. So werden z.B. größere Einheiten wie Silben früher erkannt als Phoneme.

Es wird ein Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und phonologischer Bewusstheit angenommen, so dass gute Leser_innen auch eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit haben und den gleichen Zusammenhang sieht man auch bei schlechten Leser_innen und einer schlechten phonologischen Bewusstheit. Nicht ganz klar ist, in welche Richtung sich diese beiden Fähigkeiten beeinflussen, ob diese metasprachliche Fähigkeit sich nur positiv auf den Leseerwerb auswirkt, oder aber das Lesen auch einen Einfluss auf die phonologische Bewusstheit hat. In jedem Fall aber scheint es sinnvoll, die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zu fördern, sollte diese zum Beginn des Schriftspracherwerbs nicht gut ausgeprägt sein.

3.2 Modelle und Erklärungsansätze

3.2.1 Anfänge der Leseverständnisforschung und Leseerwerbsforschung

Ab den 1950er Jahren wurde das Thema der Leseverarbeitungs-forschung in verschiedenen Wissenschaften zunehmend bedeutender. Aus dieser Zeit stammt das erste in der westlichen Welt bekannte Lesemodell – das Pandämonium aus 1959 – von Oliver Selfridge (nach Dehaene 2010: 56), der als einer der Begründer der Studien von *artificial intelligence* gilt. Darin vergleicht er die Informationsverarbeitung des Gehirns beim Lesen mit einer Arena aus Dämonen, wobei der erste Schritt die Darstellung des gelesenen Wortes als Bild auf der Retina ist. Dieses Bild wird dann von allen Dämonen geprüft und verglichen, ob der jeweilige Dämon ein Vertreter dieses Wortes sein könnte. Die Dämonen, die keine Ähnlichkeit finden, ziehen sich zurück und die Dämonen, die ihr Wort in dem abgebildeten Wort finden, wetteifern so lange miteinander, bis entschieden ist, wer die meisten Übereinstimmungen hat (Dehaene 2010: 56).

An diesem Modell gibt es drei äußerst wichtige Punkte, die auch in der heutigen Forschung noch teilweise gültig sind: Dies ist zum einen die Parallelverarbeitung, was bedeutet, dass alle

Dämonen gleichzeitig arbeiten und es dadurch keine Zeitverzögerung abhängig der zu prüfenden Menge der Wörter gibt. Zum anderen erkennt man die Einfachheit der Funktionsweise der einzelnen teilnehmenden Mechanismen – in diesem Fall der Dämonen –, die erst in Kombination zu komplexen, komplizierten Arbeitsmechanismen führen, auch in späteren Modellen wieder. Der dritte Punkt ist der Wettbewerb und die dadurch erlangte Robustheit und Flexibilität des Pandämoniums, das sich dadurch an die aktuellen Probleme anpasst.

Das Modell passt erstaunlich gut auf die heute bekannte Funktion des Gehirns, da viele kleine Untereinheiten, die Nervenzellen, parallel arbeiten und durch Erregen und Hemmen zwar kleine Dinge im einzelnen verrichten, im Großen und Ganzen aber für die gesamten kognitiven Leistungen des Menschen verantwortlich sind (Vgl. Dehaene 2010: 57).

Ab den 1970er Jahren entwickelten sich zwei grundlegend unterschiedliche Erklärungsansätze, auf die aufbauend sowohl Leseverarbeitungs- als auch Leseerwerbsmodelle für die englische Sprache entstanden sind. Gemeinsam haben die Erklärungsansätze, dass sie von bestimmten Einheiten ausgehen, die speziell für das Verarbeiten von Schrift zuständig sind und dass es verschiedene Verarbeitungsebenen gibt, die sich gegenseitig beeinflussen (Klicpera et al. 2010: 46) und auch bei den späteren Leseerwerbsmodellen können Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Diese zeigen sich in der Annahme von verschiedenen Phasen, allerdings in unterschiedlicher Anzahl (Klicpera et al. 2010: 28). Dabei gibt es eine Art Vor-Lesephase bzw. vor-systematische Phase und mehrere konkrete Erwerbsphasen. Die frühen Modelle zum Leseerwerb beziehen sich nur auf den Erwerb von basalen Lesefähigkeiten und der beachtete Erwerbsprozess endet mit dem Wortlesen. Ebenso wird nicht beachtet, dass das Lesenlernen in Lebenskontexten passiert, die Einfluss auf den Leseerwerb haben. Die beiden Erklärungsansätze sind der „Zwei-Wege-Ansatz“ und der konnektivistische Ansatz, die ich beide im Anschluss kurz erklären werde.

3.2.2 Der Zwei-Wege-Ansatz

Beim Zwei-Wege-Ansatz wie z.B. in Colthearts (1978 nach Handke 1995) *dual route model* gibt es zwei unterschiedliche Wege, eine Verbindung zwischen gelesenem Wort und dessen Bedeutung zu finden: einen direkten und einen indirekten. Der indirekte Weg läuft über die Recodierung der Buchstaben zu Phonemen und die so entstandene lautliche Repräsentation des Wortes, über das die Verbindung zum mentalen Lexikon hergestellt wird. Der direkte Weg macht sich den „orthographischen Kode“ des Wortes zu Nutze und aktiviert, ohne den

Schritt der phonologischen Rekodierung zwischenzuschalten direkt das gesuchte Wort im mentalen Lexikon (Vgl.: Klicpera et al. 2010: 48). Der direkte Weg wird nach diesem Modell für bekannte Wörter gewählt, während der indirekte Weg für unbekannte Wörter oder Nonsense-Wörter genutzt wird.

Damit der Leser überhaupt auf diese (indirekte) Strategie zurückgreifen kann, muss es eine gewisse Regelhaftigkeit geben, die eine Zuordnung von Schriftzeichen zu Lauten ermöglicht. Diese Transparenz in der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist in den alphabetischen Sprachen sehr unterschiedlich (Klicpera et al. 2010: 49).

Hierbei ist der Unterschied zwischen der deutschen und der englischen Schriftsprache, von der dieses Modell ausgeht, zu beachten. Während es im Deutschen eine relativ regelhafte Graphem-Phonem-Kongruenz gibt, ist dies im Englischen oft nicht der Fall, was sich auch auf unterschiedliche Erwerbsstrategien auswirkt.

Das Leseerwerbsmodell von Uta Frith baut auf diese Annahme der zwei unabhängigen Verarbeitungswege in Colthearts Lesemodell auf. Sie definiert in ihrem Modell drei Phasen des Leseerwerbs: die logographische Phase, die alphabetische Phase und die orthographische Phase. Die logographische Phase ist eine Vor-Lese-Phase in der weder die Buchstaben erkannt werden, noch das Wort systematisch oder analytisch betrachtet wird, sondern, ähnlich wie bei Firmenlogos, anhand eines bestimmten Merkmals ein Schriftzug einem bestimmten Lexem zugeordnet wird. In dieser Phase werden gewöhnlich auch Wörter „nachgemalt“, wobei die besonderen Merkmale oftmals mehrfach oder überzeichnet dargestellt werden (Bsp.: mehr als drei Querstriche beim „E“) (Vgl. z.B. Dürscheid 2006: 241ff.). Die alphabetische Phase ist jene, in der Buchstaben und Phoneme einander zugeordnet werden. Die Lernenden erkennen den strukturellen Aufbau einer Schriftsprache und beginnen auf analytische, reflektierte Weise mit geschriebenen Worten und Buchstaben umzugehen. In der orthographischen Phase verschwindet diese genaue Graphem-Phonem-Kongruenz und es beginnt eine vollständige Repräsentation der Buchstabenfolge mit einer Automatisierung des Rekodierens (Dürscheid 2006: 241ff.). Zusätzlich beschleunigt sich die Lesegeschwindigkeit.

Die beiden letzten Phasen bleiben als Lesestrategien erhalten, während die erste Phase wieder verschwindet, sobald der Zusammenhang zwischen Graphemen und Phonemen verstanden ist. Die von geschulten Lesern vorwiegend verwendete Strategie bei bekannten Wörtern ist die orthographische, während die alphabetische nur bei unbekannten Wörtern und Nonsense-Wörtern angewendet wird.

3.2.3. Der konnektivistische Ansatz

Beim konnektivistischen Ansatz gibt es nur eine Möglichkeit, eine Verbindung zwischen einem geschriebenen Wort und dem mentalen Lexikon herzustellen, der immer über die phonologische Kodierung verläuft. Als Leseverarbeitungsmodelle sind in diesem Bereich die PDP-Modelle (*parallel distributed processing*) von Jay McClelland bekannt. McClelland gilt gemeinsam mit David Rumelhart als der Begründer der Theorie des *parallel distributed processing*, die mit dem Beginn von konnektivistischen Theorien in Zusammenhang stehen. PDP-Modelle basieren auf der Annahme, dass kognitive Verarbeitung durch die Interaktion zwischen vielen kleinen Einheiten geschieht.

A connectionist model consists of two primitives, *units* and *connections*. Units, also referred to as nodes, are simple processing devices with associated activation values. These values result from a weighted sum of the inputs to a unit and from other units. The interaction between the units is based on connections (Handke 1995: 44).

Diese Verbindungen können dabei entweder aktivierend oder hemmend wirken. Bezogen auf die Leseverarbeitung würde das in etwa bedeuten, dass es verschiedene Ebenen gibt, die für bestimmte Aspekte des Lesens zuständig sind. Vereinfacht kann man sich das folgendermaßen vorstellen: Auf der Strichebene werden verschiedene Striche wahrgenommen und die Information an die Buchstabenebene weitergegeben. Von der Buchstabenebene wird die Information an die Wortebene weitergegeben (*bottom-up*) welche wiederum auch Einfluss auf die Buchstaben- und Strichebene (*top-down*) hat, z.B. bei orthographischen Fehlern oder Druckfehlern in der Schrift (Handke 1995: 44; 200).

Ein viel beachtetes Leseerwerbsmodell aufbauend auf den Erklärungsansätzen der konnektivistischen Theorien stammt von Linnea Ehri – das Modell des Sichtwortlesens. Dieses Modell ist eine Reaktion auf Friths Zwei-Wege-Modell, in dem Ehri dem Prinzip von zwei unterschiedlichen Leseverarbeitungswegen widerspricht. Sie geht, im Gegensatz zu Frith, davon aus, dass die beiden Wege nicht unabhängig sind, sondern dass auch bei geübten Leser_innen das gelesene Wort über phonologische Kodierung mit dem Lexikon verbunden wird (Vgl. z.B. Ruppel 2008: 39). Der Begriff „Sichtwort“ oder *sight word* ist dabei essentiell. Ehri erklärt, dass das Wahrnehmen eines geschriebenen Wortes verschiedene im mentalen Lexikon gespeicherte Informationen aktiviert, nicht nur über die Semantik, sondern auch über Schreibung und Phonetik des Wortes. Sie erklärt, dass durch die orthographische Schreibung ein phonologischer Suchfilter aktiviert wird, durch den die Aktivierung des mentalen Lexikons gesteuert wird. Ihr Hauptargument gegen ein Zwei-Wege-Modell ist die

Wichtigkeit der phonologischen Bewusstheit, die, wenn von geübten Lesern bevorzugt der orthographische Weg der Wortverarbeitung gewählt würde, keine so große Bedeutung haben dürfte. Außerdem, so schreibt sie in einem späteren Paper, würden dann viel mehr Fehler auftreten, bei denen semantisch gleiche oder ähnliche Wörter anstatt der wirklich geschriebenen gelesen werden.

They do not explain how skilled readers are able to recognize many thousands of words in an instant with high accuracy. If meanings were the anchors for words in memory, we would expect many more synonymous readings, for example, misreading the word *pupil* as *student*. In actuality, semantic errors are rare (Ehri 2005: 70).

Laut Ehri gibt es vier verschiedene Arten Wörter zu lesen:

- 1) Das Übersetzen von Graphemen in Phoneme, entweder aus einzelnen Buchstaben oder größeren Einheiten
- 2) Analogisierungen von bekannten Wörtern auf unbekannte wie z.B. die Übertragung des bekannten Wortes „*bottle*“ auf das unbekannte Wort „*throttle*“
- 3) Die dritte Möglichkeit ergibt sich aus der Vorhersage, worin *letter clues* und der Kontext gemeinsame Voraussagen über das Wort geben
- 4) „The fourth way of reading words is by memory or sight. This applies to words we have read before. We can just look at the words and our brain recognizes them“ (Ehri 2005: 168)

Bezüglich des Leseerwerbs unterscheidet Ehri in ihrem Modell vier unterschiedliche Phasen, wovon eine voralphabetische Phase drei alphabetischen vorangeht. Die voralphabetische Phase ist mit Friths logographischer Phase vergleichbar, in der Kinder Wörter anhand bestimmter Merkmale und – bei Ehri – auch anhand des Kontexts erkennen. „In den alphabetischen Phasen werden nacheinander das Wissen um Buchstaben-Laut-Verbindungen, ein gewisser Sichtwortschatz und der lexikalische Zugang bzw. die Lesegeschwindigkeit ausgebaut“ (Klicpera et al. 2010: 29). In der zweiten Phase, der *partial-alphabetic phase*, werden manche Buchstaben erkannt und die Bedeutung gemeinsam mit dem Kontext erschlossen. In der *full-alphabetic phase* erkennen die Lernenden zunehmend den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen und können auch unbekannte Wörter lesen und in der *consolidated-alphabetic phase* werden diese Fähigkeiten ausgebaut und die Kenntnisse auf größere Einheiten ausgeweitet (Ehri 2005).

Sowohl für die konnektivistischen Modelle als auch für die Zwei-Wege-Modelle gibt es mehrere Erweiterungen, Erneuerungen und Abwandlungen, um sie auch für andere Sprachen gültig zu machen, deren Diskussion hier aber nicht benötigt wird. Es wurden zwei wichtige, doch sehr unterschiedliche Ansätze zur Erklärung des Lesevorgangs angedeutet, dessen Grundzüge man auch im folgenden Leseerwerbsmodell erkennen kann. Ich möchte an dieser Stelle auch noch hervorheben, dass es bis heute keine allgemein gültige Theorie bzw. Sicherheit über den Vorgang des Lesens gibt, was die Forschung in der Kognitionswissenschaft, besonders aber in anderen Fachbereichen erschweren kann.

3.2.4 Kompetenzentwicklungsmodell

Das Kompetenzentwicklungsmodell wurde von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2010) als für die deutsche Sprache passendes Lesemodell entworfen. Es fasst die Grundzüge von Friths 2-Wege-Modell sowie von Ehri's Modell (Vgl. Kap. 3.2.2 & 3.2.3) auf, nimmt aber mehr Rücksicht auf Umstände, die sich auf den Leseerwerb auswirken können.

Im Kompetenzentwicklungsmodell entwickeln sich beide Fertigkeiten – die des lexikalischen und die des nichtlexikalischen Lesens – in starker Interaktion mit der Leseinstruktion heraus. Der Begriff „Instruktion“ bezieht sich in erster Linie auf den Unterricht, beinhaltet aber auch zusätzliche Bemühungen wie individuelle Hilfe- und Fördermaßnahmen im schulischen Umfeld und auch außerhalb. Was das Modell von manchen anderen unterscheidet, ist die explizite Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und der Instruktion (Klicpera et al. 2010: 31).

Als wichtigen Unterschied zwischen Englisch und Deutsch wird eine viel kürzere logographische Phase genannt. Nachdem die deutsche Orthographie im Vergleich zur englischen eine starke Phomen-Graphem-Kongruenz aufweist, ist ein Erlernen dieser Zusammenhänge viel früher im Leseerwerb sinnvoll und möglich.

Im Kompetenzentwicklungsmodell gibt es zwei Haupt-Phasen, wovon die erste in Anlehnung an Ehri als präalphabetische Phase bezeichnet wird und bereits vor der Einschulung beginnt. In dieser Phase beginnen die ersten Beschäftigungen mit Schrift überhaupt und meist kennen die Kinder im deutschsprachigen Raum nur die Buchstaben ihres eigenen Namens (Klicpera et al. 2010: 31). Kinder beginnen – vergleichbar mit Friths logographischer Phase (Vgl. Kap. 3.2.2) – Wörter anhand bestimmter Merkmale zu erkennen. Gleichzeitig werden andere Fertigkeiten, die für das Erlernen des Lesens hilfreich, aber nicht notwendig sind, geschult. „Dies betrifft in erster Linie die phonologische Bewusstheit, aber auch andere Kompetenzen

wie etwa Gedächtnis und visuelle Aufmerksamkeitssteuerung“ (Klicpera et al. 2010: 31). Kritisch für einen unauffälligen Leserwerb sind der Zeitpunkt der Einschulung und die Bedingungen, unter denen die schulische Instruktion geschieht. „Individuelle Entwicklungsverläufe können ohne Berücksichtigung dieses Einflusses nicht adäquat abgebildet werden“ (Klicpera et al. 2010: 31).

Zeitgleich mit der Einschulung beginnt im Normalfall auch die alphabetische Phase, in der es verschiedene Unterteilungen gibt, die aber mehr oder weniger parallel zueinander verlaufen. Die erste der alphabetischen Phasen wird als „alphabetische Phase mit geringer Integration“ bezeichnet. Die Kinder beginnen, je nach Instruktion, bereits ganz am Beginn des Leseerwerbs mit dem Erwerb der phonologischen Rekodierung. Dies erkennt man daran, dass die meisten Kinder nach wenigen Wochen des Lesenlernens bereits Pseudowörter aus bekannten Buchstaben lesen können. Die logographische Phase überschneidet sich meist nur wenig mit der alphabetischen Phase und wird kurz nach der Einschulung vollständig von der alphabetischen Phase abgelöst.

Nur bei einigen sehr schwachen Lesern in einem Unterricht, der nur in geringerem Ausmaß an der expliziten Instruktion in der Graphem-Phonem-Korrespondenz orientiert ist, kann man wenige Wochen nach Schulbeginn Merkmale einer logographischen Vorgangsweise feststellen (Schabmann et al. 2003 nach Klicpera et al. 2010: 32).

Als eine weitere Phase des Leseerwerbs wird im Kompetenzentwicklungsmodell die „Automatisierung des Lesevorgangs“ genannt. Diese geschieht während des Erwerbs des phonologischen Rekodierens und bedeutet die Entwicklung der „Fähigkeit zum (schnellen) lexikalischen Abruf von Wörtern“ (Klicpera et al. 2010: 32).

Dies bedeutet nach dem Modell allerdings nur, dass die Entwicklung des phonologischen Rekodierens (vor allem seine Automatisierung) für den beginnenden Aufbau des mentalen Lexikons nicht vollends abgeschlossen sein muss. Vielmehr unterstützen gute Rekodier- und damit auch gute phonologische Fähigkeiten die Etablierung des Lexikons (Klicpera et al. 2010: 33).

Die finale Phase im Kompetenzentwicklungsmodell wird „alphabetische Phase mit voller Integration“ genannt. In dieser Phase, die ab der zweiten Schulstufe beginnt, sind Unterschiede durch die unterschiedliche Instruktion in den Anfangsphasen des Leseerwerbs im Normalfall ausgeglichen. Die alphabetische Phase mit voller Integration besteht aus der Automatisierung sowohl des lexikalischen als auch des nichtlexikalischen Lesezugangs, auch die Lesegeschwindigkeit nimmt zu und die Fehlerquote wird verringert.

Es wird ein Zusammenhang mit der Steigerung der Lesegeschwindigkeit und dem sogenannten partiell lexikalischen Lesen angenommen. Dies bedeutet eine Bündelung der Einheiten und eine damit verbundene Beschleunigung von Teilprozessen der Informationsverarbeitung, so dass z.B. häufig vorkommende Buchstabencluster als Einheiten gelesen werden (Klicpera et al. 2010: 33). Ab dieser Phase werden auch, je nach Wort, die beiden Lesemethoden unbewusst ausgewählt und es gibt mehr und mehr eine Interaktion zwischen den Prozessen: „Diese letzte Phase, die etwas länger andauert, markiert den Übergang in ein letztes Stadium der automatisierten und konsolidierten Integration aller beteiligten Verarbeitungsprozesse“ (Klicpera et al. 2010: 33).

3.3 Gesprochene Sprache vs. geschriebene Sprache

Bis an diese Stelle haben wir uns hauptsächlich mit dem Dekodieren der Buchstaben bis hin zu den Wörtern beschäftigt. Um einen Text sinnerfassend zu lesen, um ihn dann kognitiv weiterzuverarbeiten, braucht man aber noch ganz andere Prozesse als das bloße Wortlesen.

Ich komme nun zu einer ganz essentiellen Unterscheidung im Zusammenhang mit der *Literacy*, bevor ich ein Leseverständnismodell vorstelle, das all diese Prozesse zwischen Wortlesen und Textverständnis behandelt. Diese Unterscheidung betrifft die gesprochene und die geschriebene Sprache.

Im Anschluss wird dieses Modell zum Leseverständnis in einen sozialen Kontext gesetzt und dabei die Einflüsse beschrieben, die sich auf den Erwerb der *Literacy* auswirken (können). Lesenlernen passiert nämlich nicht unabhängig von jeglichen Einflüssen, sondern ist vielmehr stark in einen sozial, kulturell, sprachlich und persönlich geprägten Kontext eingebunden, dessen Einflüsse bei einer Behandlung des Themas des *Literacy*-Erwerbs nicht außer Acht gelassen werden sollen.

3.3.1 Schriftdeutsch als Fremdsprache

Die Frage, ob gesprochene und geschriebene Sprache auf demselben Sprachsystem beruhen, ist weiterhin umstritten (Vgl. Schwitalla 2003: 26ff.). Kontroverse Standpunkte bezüglich dieser Diskussion nehmen Vertreter der „Dependenzhypothese“ und der „Autonomiehypothese“ ein. In ersterer geht man (nach Saussure) von Schriftsprache als sekundärem Zeichensystem der gesprochenen Sprache aus (Dürscheid 2012: 35), die „Autonomiehypothese“ bezeichnet die Annahme, dass Schrift als eigenständige

Realisationsform von Sprache betrachtet werden kann. Die „Interdependenzhypothese,“ die in diesem Zusammenhang oft erwähnt wird, bezeichnet Dürscheid (2012: 35) als „schwache Form der Autonomiehypothese.“ Die Argumentationen beider Theorien beruhen auf verschiedensten Bereichen und Feststellungen, sind aber auch von unterschiedlichen Zielen und Schwerpunkten geleitet, weswegen oftmals beide gegenübergestellten Argumente je nach Forschungsbereich zu gleichen Maßen gültig sein können.

Wer die historische Dimension berücksichtigt, kann nicht bestreiten, dass das Schreiben dem Sprechen nachgeordnet ist. Wer hingegen nur die systematischen Aspekte in Betracht zieht, braucht diesem Argument keine Bedeutung beizumessen. Es hängt also jeweils von der Perspektive und vom Untersuchungsziel ab, welche Position man als Sprachwissenschaftler in der Diskussion um das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache einnimmt (Dürscheid 2012: 41).

Gestärkt von diesem Zitat kann ich mich an dieser Stelle für die Autonomiehypothese als die für meinen Bereich richtige Grundannahme entscheiden, ohne dabei die Argumente für eine Theorie nach Art der Dependenzhypothese für andere Bereiche grundlegend auszuschließen. Um die Diskussion noch genauer darzulegen, werde ich im Anschluss einige Aspekte beschreiben, auf denen die Argumentationen bezüglich dieses Themas beruhen. Holme (2004) hat dazu eine Liste von Unterschieden aufgestellt, von denen einige auch bei Schwitalla (2003) und Dürscheid (2012) behandelt sind. Diese Argumente lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- 1) Verwendung: Produktion, Rezeption und damit verbundene Aspekte wie Zeit
- 2) Kontextuelle Aspekte, durch die an einen geschriebenen Text andere Ansprüche gestellt werden, als an eine sprachliche Äußerung.
- 3) Sprachliche Aspekte

Mit „Verwendung“ (1) meine ich die Umstände, in denen geschriebene Sprache produziert und rezipiert wird bzw. die Art, in der dies geschieht. Bezüglich der Produktion ist ein wichtiger Punkt die „Variabilität und Normiertheit“.

Variabilität und Normiertheit bestimmen in hohem Maße den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Während das Schreiben von Lauten eingeschränkt ist auf einen festen Bestand von Buchstaben (29 im Deutschen), das der Wörter durch die Orthografie, ist man beim Sprechen ungleich freier (Schwitalla 2003: 34).

Des Weiteren sind der monologische Gebrauch von geschriebener und der dialogische Gebrauch von gesprochener Sprache ein Unterscheidungsmerkmal. Briefe, Kurznachrichten bzw. Sprachaufzeichnungen oder Videobotschaften sind Beispiele, bei denen sich die Verwendungsmöglichkeiten überschneiden. Dazu gibt es Diskussionen, ob nicht etwa Kurznachrichten, E-Mails, Sprachaufzeichnungen, Videobotschaften usw. diese Grenzen aufbrechen, deren Erläuterung mir aber in diesem Kontext irrelevant erscheint (Für eine genauere Diskussion siehe z.B. Dürscheid 2012: 24ff.).

Ein anderes Argument ist die größere Planbarkeit und Strukturiertheit von geschriebener Sprache, während gesprochene Sprache weniger strukturiert ist bzw. sein kann. Ein weiterer Punkt, der sich aus den im Anschluss geschilderten kontextuellen Aspekten ergibt, ist die Möglichkeit, die ein/e Hörer_in bei einem Gespräch hat, den „Spuren der Gedankenbildung“ (Schwitalla 2003: 35) zu folgen, so dass Korrekturen nicht verborgen bleiben und die Bedeutungskonstitution sich langsam aufbaut, während der/die Rezipient_in dies mitverfolgen kann.

Bezüglich des Kontexts (2) von gesprochener und geschriebener Sprache ist ein essentieller Unterschied die Anwesenheit von Produzent_in und Rezipient_in. In einem Gespräch sind beide Akteure am gleichen Ort oder teilen zumindest den zeitlichen Kontext des Gesprächs¹. Bei geschriebener Sprache ist das üblicherweise nicht der Fall, sondern die beiden „Gesprächspartner_innen“ können viele Kilometer und hunderte Jahre voneinander entfernt sein. Zusätzlich sind in vielen Fällen Produzent_in und Rezipient_in einander nicht bekannt, so dass – auch ohne die Möglichkeit einer Rückfrage – die Information so gestaltet sein muss, dass sie möglichst ohne Probleme entnommen werden kann, gleichzeitig aber nicht zu viele Einzelheiten enthalten darf, um nicht zu weit vom Thema abzuschweifen bzw. bekannter Information zu viel Aufmerksamkeit zu widmen. Ein gesprochener „Text“ ist im Normalfall in einen zeitlichen und räumlichen Kontext gebettet, der/die Sprecher_in ist bekannt und es besteht die Möglichkeit, Intonation, Lautstärke sowie Mimik und Gestik als zusätzliche kommunikative Mittel zu verwenden. All diese Hilfsmittel fehlen in einem geschriebenen Text, so dass die Anforderung an den Text besteht, dass durch dessen Konstruktion selbst ein Kontext geschaffen wird, in dem der Inhalt verankert werden kann. Durch einen geschriebenen Text muss unabhängig von Zeit, Raum und Gesprächspartner_innen relevante Information vermittelt werden können. Dies fordert einerseits die Schaffung einer

¹ Auch in diesem Kontext gibt es Diskussionen über Gesprächssituationen wie z.B. Telefonate ... auf die ich aber nicht eingehen möchte.

„außertextlichen Welt“, auf die Verweise sich beziehen können, wie auch den inneren Zusammenhang der Sätze und Äußerungen.

Die Rezeption wird in stärkerem Maße dekontextualisiert und das heißt, gebunden an zeichenvermittelte Orientierungsleistungen. Der Zeichengebrauch wird reflexiv. Sprache wird als Text selbst zum Fundament der Orientierung, und die illokutionären und propositionalen Bestandteile der Rede gewinnen unter Bedingungen der Schriftlichkeit sprachlich eine eigenständige Formalität (Vgl. Ehlich 1994 nach Feilke 2001: 109).

Bei der „Kommunikation“ durch einen geschriebenen Text müssen also Wege gefunden werden, die diese Anforderungen des Schaffens eines eigenen Kontexts erfüllen können. Hauptsächlich passiert dies durch sprachliche Eigenheiten (3) wie durch morphosyntaktische Strukturen, die in der gesprochenen Sprache nicht nötig sind. Feilke (2001: 17) schreibt, dass diese besonderen Strukturen erst da erforderlich sind, „wo die Tiefenschärfe der grammatischen Auszeichnung in der Schrift systematisch über die grammatischen Anforderungen des Sprechens hinausgeht (Morphosyntax, Großschreibung der Nomina etc.)“. Diese morphosyntaktischen Besonderheiten werden an jenen Stellen benötigt, an denen gesprochene Sprache sich durch Prosodie spezifiziert oder sie durch die situative Einbettung nicht benötigt werden. Diese Art der Sprache stellt auch die Rezipient_innen vor Herausforderungen, die nicht aufwandslos gemeistert werden können.

Vor allem aber bestehen zum Teil massive sprachliche Unterschiede. Man denke nur an die im Allgemeinen wesentlich elaboriertere Ausdrucksweise in schriftlichen Texten, die häufig mit einem viel komplexeren Satzbau und auch der Verwendung von (vor allem für Kinder) schwierigen, selteneren Wörtern und Ausdrücken zusammenhängt (Klicpera et al. 2010: 66).

Bei genaueren Überlegungen bezüglich des Unterschieds zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache erkennt man, dass diese nicht nur Satzlänge, differenziertere Begriffe oder Synonyme betrifft, sondern dass die Äußerungen in der Schriftsprache auch eine ganz andere morphosyntaktische Struktur haben, die viel komplexer und in manchen Fällen viel differenzierter ist als in der gesprochenen Sprache. Ein wichtiger Grund, warum diese Komplexität des Texts für Lesende überhaupt entschlüsselbar ist, ist der zeitliche Unterschied zwischen Produktion und Rezeption. Dadurch hat der/die Rezipient_in Zeit für die Verarbeitung komplexer syntaktischer Gebilde.

Um diese sprachlichen Unterschiede zwischen schriftlicher und gesprochener Sprache darzustellen, eignet sich am besten die Theorie von Koch und Oesterreicher (nach Dürscheid 2012: 42ff.), in der zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller

Schriftlichkeit differenziert wird. Dabei werden Texte nicht nach Produktionsweise oder Verwendung unterschieden, sondern allein nach sprachlichen Kriterien. Konzeptionell mündliche Äußerungen sind durch weniger elaborierte, weniger formelle Sprache ausgezeichnet. „So ist ein Satz dann sprachlich weniger elaboriert, wenn verkürzte Sätze auftreten, Rektions- oder Kongruenzfehler und Satzbrüche vorkommen“ (Dürscheid 2012: 48). Die Einordnung basiert auf morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und pragmatischen Kriterien (Dürscheid 2012: 50).

Auf lexikalischer Ebene ist die Verwendung von Interjektionen, „Passepartout“-Wörtern, Wortwiederholungen, Wortabschleifungen, Wortformverschmelzungen, umgangssprachlichen Ausdrücken, Gesprächspartikeln, *und*-Verknüpfungen charakteristisch. Konzeptionell schriftliche Texte werden ex negativo über das Fehlen dieser Merkmale definiert. Charakteristische Merkmale für konzeptionelle Schriftlichkeit sind Partizipialkonstruktionen (z.B. *Ein Gespräch führend betrat er das Zimmer*), Nominalisierungen (z.B. *sein Drängen auf eine Antwort*), Funktionsverbgefüge (z.B. *jdn. einer Prüfung unterziehen* statt *jdn. prüfen*) und hypotaktische Konstruktionen (z.B. *Er wird entlassen, weil er krank ist* statt *Er wird entlassen, er ist krank*) (Dürscheid 2012: 48).

Diese Unterschiede rühren genau aus jenen Ansprüchen, die in einem geschriebenen Text durch die Dekontextualisiertheit erfüllt werden müssen (Vgl. z.B. Feilke 2001).

In Österreich ist dieser Unterschied noch einmal größer als vielleicht in Deutschland, da es bereits im gesprochenen Hochdeutsch morphosyntaktische Unterschiede zum Schriftdeutsch gibt. In Regionen, in denen ein bairischer Dialekt oder eine von diesem beeinflusste Variante des Hochdeutschen verwendet wird, sind diese Differenzen zwischen Umgebungssprache und Schriftsprache bedeutend größer. Es scheint also durchaus angebracht, Schriftdeutsch – vor allem im Vergleich zu den in Österreich verwendeten Varietäten des Deutschen – als Fremdsprache anzusehen und dass diese Annahme ein wichtiger Ansatz ist, um sich mit den Problemen des *Literacy*-Erwerbs zu befassen. Ich bin der Meinung, dass es daher sinnvoll ist, die deutsche Schriftsprache auch im Unterricht als Fremdsprache zu behandeln und zu unterrichten, wie es auch im folgenden Zitat, allerdings in abgeschwächter Form, gefordert wird.

Every apprentice writer quickly understands how they cannot write the way they speak. Researchers must therefore provide teachers with a clearer sense of what must be taught when their students move from the spoken medium to the written (Holme 2004: 176).

In Kapitel 4.3.2.2 werde ich anhand des Beispiels der Determinatoren noch genauer verdeutlichen, worin sich diese morphosyntaktischen Unterschiede zwischen den bairischen Dialekten als Umgebungssprache und dem Schriftdeutsch auszeichnen und in Kapitel 4.4.3.1 wird deutlich, welche Auswirkungen auf Text und Textverstehen diese Strukturen haben können.

Zum Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit konnte ich im Vergleich zu medial gebrauchter Schriftlichkeit bzw. zum Erwerb von basalen Lesefertigkeiten relativ wenig Literatur finden. Besonders wichtig ist in diesem Bereich die Unterscheidung, ob Schriftsprache als dem gleichen Sprachsystem wie die gesprochene Sprache zugehörig betrachtet wird. Schmidlin und Feilke (Schmidlin & Feilke 2005: 7) schlagen, als Vertreter_innen der Autonomiehypothese, vor, Schriftsprache gleich wie gesprochene Sprache als Thema des Spracherwerbs zu behandeln. Sie gehen davon aus, dass Kinder vor dem expliziten Schriftspracherwerb bereits eine Vorform von konzeptioneller Schriftsprache erworben haben.

Was in der kindlichen Sprache mündlich bereits vorgebildet worden ist, wird in schriftlichen Texten in seiner Essenz weiter verwendet, den neuen medialen Bedingungen jedoch angepasst. [...] Beispielsweise kennen Kinder den Einsatz der wörtlichen Figurenrede bereits aus ihren mündlichen Erzählungen. In ihren Texten übernimmt dieses Mittel jedoch von Anfang Funktionen, die für schriftlich konzeptualisierte Texte typisch und adäquat sind, bspw. die gliedernde Funktion, die in der Mündlichkeit noch hauptsächlich durch die Interaktion mit dem Zuhörer realisiert wurde [...] (Schmidlin & Feilke 2005: 7).

Den Erwerb von Schriftsprache vergleicht Feilke (2001: 108–125) mit dem Erstspracherwerb einer mündlichen Sprache. Es benötigt, wie beim Erlernen der Erstsprache „Vorformen“ von Begriffen, um diese mit Wörtern zu verbinden. Ähnlich ist auch die Struktur von Schriftsprache bereits vor dem Schriftspracherwerb vorhanden, wird aber erst durch den Schriftspracherwerb expliziert. Feilke (2001) bezeichnet diesen Vorgang, bei denen Vorformen von Schriftsprache durch das Erlernen von Schrift eine Gestalt annimmt, auf die der/die Lernende dann auch bewusst zugreifen kann, als Ausdifferenzierung der Artikulationsformen der schriftlichen Sprache.

Der Erwerb der Formen konzeptioneller Literalität, also der Strukturen schriftlicher Sprache setzt danach bereits ein vor dem Schriftspracherwerb, da die Schriftsprache als standardsprachliche Varietät auch das Sprechen prägt. [...] Formen schriftlicher Sprache werden zunächst medial und konzeptionell mündlich und in einem unanalysierten Modus angeeignet.

Obwohl dem Anschein nach also bereits im Sprechen schriftgrammatische Formen vorzuliegen scheinen, gibt es deutliche Hinweise darauf, dass der Repräsentation solcher Struktur im Sprechen nicht zugleich auch konzeptionell schriftlich strukturierte Repräsentationen zugrunde liegen (Feilke & al. 2001: 113).

Das bedeutet also, dass das Wissen der lernenden Kinder, das bereits da gewesen zu sein scheint, im Schriftspracherwerb neu aufgebaut werden muss. Es geht dabei „um den Ausbau der Optionen zur Kontextbindung von Kommunikation und Kognition“ (Feilke 2001: 109). Die Lernenden brauchen dabei keinen expliziten Grammatikunterricht und haben im Normalfall zumindest in den Anfangsstadien keine Probleme, ihre Sprache zu verschriftlichen, so Feilke (2001: 17).

Wenn nun aber der Erwerb des Schriftdeutschen nicht als Erst- sondern als Fremd- oder Zweitspracherwerb gesehen wird, sind auch die Ansprüche an die Lernenden anders. Geht man nämlich davon aus, dass diese von Feilke beschriebenen Vorformen der schriftsprachlichen Konstrukte nicht bereits vor dem Schriftspracherwerb vorhanden sind, kann man nicht mehr von einer „Ausdifferenzierung der Artikulationsformen“ sprechen, sondern muss vielmehr von einem Neuerwerb unbekannter Strukturen ausgehen. Dies wiederum erfordert andere Lern- und Lehrstrategien, um Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen Schriftsprache nicht als Erstsprache erwerben (können) auf ein erstsprachliches Niveau zu bringen.

Ob Schriftdeutsch als Erst- oder als Zweit- oder Fremdsprache erworben wird, hängt meines Erachtens von soziokulturellen sowie sprachlichen Umständen ab, die ich in Kapitel 4 und den darauffolgenden Unterkapiteln genauer erklären werde. Bevor ich mich aber wieder mehr dem Leseverständnis zuwende, möchte ich kurz auf die Entstehung der Deutschen Schriftsprache eingehen, um noch deutlicher zu machen, warum ich es für sinnvoll halte, diese als Fremdsprache im Gegensatz zum österreichischen Deutsch bzw. den bairischen Dialekten zu behandeln.

3.3.2 Der Ursprung der heutigen deutschen Schriftsprache

Die Sprache, die heutzutage als Schriftsprache des Deutschen verwendet wird, entwickelte sich aus dem Neuhochdeutsch, dessen grammatikalische Grundlage sich zwischen dem 15. und dem 18. Jh. bildete. Das Neuhochdeutsche wurde als Schreibsprache entwickelt und existierte anfangs neben den im Sprachgebrauch üblichen regionalen Dialekten als rein

schriftliche Sprache. Sie war zur Zeit ihrer Entstehung eine von den Benutzern sekundär erworbene Gebrauchssprache und keine N1-Sprache – also keine primäre Erstsprache, die natürlich erworben wurde (Weiß 1998: 12). Auch im 18. Jh. gab es wenige Menschen, die eine gesprochene Sprache mit neuhochdeutscher Grammatik gebrauchten und jene wenigen waren Personen aus Adel und Bildungsbürgertum. In weiteren Kreisen wurde Neuhochdeutsch nur passiv beherrscht und wahrscheinlich auch von den wenigen Verwendern als Zweitsprache erworben, während die Erstsprache ein regionaler Dialekt war. Zusätzlich geht man davon aus, dass diese neue Variante des Deutschen nur in bestimmten, meist öffentlichen Kontexten verwendet wurde und der Kreis der Neuhochdeutsch Sprechenden sich nicht wesentlich vergrößerte. Zusammenfassend kann man also sagen, dass das Neuhochdeutsch des 18. Jh. dreifach beschränkt war: Es war nur von wenigen Menschen verwendet, nur in bestimmten Situationen und in den meisten Fällen überhaupt nur als Schriftsprache vorhanden (Weiß 1998: 14).

Während dieses Schriftdeutsch sich in Deutschland in weiten Gebieten auch als Umgangssprache durchgesetzt hat, ist Österreich zu großen Teilen dialektal geprägt. Hier wird deutlich, dass sich Schriftdeutsch und gesprochenes Österreichisch in zweierlei Hinsicht unterscheiden: Nicht nur ist das Schriftdeutsch in Vokabular und Komplexität abweichend zum gesprochenen Deutsch, in Österreich wird auch in vielen Regionen ein bairischer Dialekt als Haupt-Umgebungssprache verwendet. Selbst wenn in manchen, vor allem städtischen Bereichen, Hochdeutsch als Umgangssprache verwendet wird, erkennt man die dialektalen Einflüsse. Die Nicht-Verwendung der Mitvergangenheit und die Verwendung eines bestimmten Artikels bei Personennamen sind zwei prägnante Beispiele. Neben diesen „korrekten“ Abweichungen zum bundesdeutschen Hochdeutsch, gibt es auch in der Umgangssprache viele Auswirkungen der bairischen Dialekt-Grammatik, die zu einer „ungrammatischen“ Form des Hochdeutschen führen. Populäre Beispiele dafür sind der Wegfall des Genitivs sowie der Zusammenfall von Dativ und Akkusativ in den österreichischen Umgangssprachen.² Zu diesen kasusmorphologischen Besonderheiten des Bairischen folgen genauere Ausführungen in Kapitel 4.3.2.

² Diese Feststellung stammt aus eigenen Beobachtungen, ist aber in den germanischen Sprachen ein gängiges Phänomen. Vgl. z.B. Kasuszusammenfall im Niederländischen oder den „Akkudativ“ des Berlinerischen (Schlobinski 1988).

3.4 Leseverständnis und Literacy

3.4.1 Das Leseverständnismodell von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera

Für das Leseverständnis gibt es von den Autoren Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2010) – von denen das in Kap. 3.2.2 beschriebene Kompetenzentwicklungsmodell zum Erwerb der basalen Lesefertigkeiten stammt – ein Modell, das sowohl die verschiedenen Komponenten des Textverständnisses, die als „Anforderungen durch den Text“ bezeichnet werden, als auch die direkten Einflussfaktoren – „notwendige Fertigkeiten“ – beachtet. An diesem Modell wird klar, wie komplex der Vorgang des Textverständniserwerbs ist und wie stark die einzelnen Faktoren einander beeinflussen. Gerade deshalb scheint es wichtig, die einzelnen Faktoren so unabhängig wie möglich zu betrachten, um sich eine möglichst genaue Vorstellung von diesen Abläufen zu machen.

Auf der Ebene der Anforderungen durch den Text wird zwischen einer lokalen Ebene und einer Makroebene unterschieden.

Textverständnis beruht auf zwei Prozessen, nämlich zum einen auf der schrittweisen Bearbeitung, bei der Informationen, die aus Sätzen gewonnen wurden, miteinander integriert werden. Dies zuerst auf einer lokalen Ebene, also im Bezug auf kürzere Textabschnitte, dann – durch Integration von immer mehr Information – auf Makroebene, etwa indem der Text in verschiedene Abschnitte gegliedert wird. Gleichzeitig werden beim Lesen eines Textes Vorinformation und Vorerfahrungen aktiviert, die mit dem Text in Beziehung gesetzt werden (Klicpera et al. 2010: 70).

Auf der lokalen Ebene der Anforderungen durch den Text (linker Bereich des Modells auf Abb. 1) sind im Modell folgende Punkte angeführt³:

- 1) EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER
- 2) ERKENNEN DER BEDEUTUNG IM SPEZIELLEN KONTEXT
- 3) VERSTEHEN DER SYNTAKTISCHEN ORDNUNG IM SATZ
- 4) VERBINDEN MEHRERER SÄTZE AUF LOKALER EBENE
- 5) WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS
- 6) BILDEN VON INFERENZEN

³ Die Buchstaben und Zahlen wurden von mir zur besseren Übersicht hinzugefügt. Alle Verweise auf das Modell sind im weiteren Text wie auch in dieser Auflistung mit Kapitälchen markiert, um sie deutlich als Verweise zu kennzeichnen bzw. den Bezug zur Definition der Begriffe im Modell zu verdeutlichen.

Auf der Makroebene gibt es folgende Kategorien, wobei die letzten beiden der lokalen Ebene in die Makroebene übergehen:

- 5) WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS
- 6) BILDEN VON INFERENZEN
- 7) ERKENNEN VON DISKURSFORMEN
- 8) SCHEMABILDUNG
- 9) VERNETZUNG DER INFORMATION AUF MAKROEBENE; VERBINDEN VON GRÖßEREN EINHEITEN IM TEXT

Bei den notwendigen Fertigkeiten (rechter Bereich des Modells auf Abb. 1) werden acht Punkte im Modell genannt:

- A) BASALE LESEFERTIGKEITEN
- B) VORWISSEN
- C) SEMANTISCHES WISSEN
- D) WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT
- E) VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN
- F) SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHE KENNTNISSE
- G) FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN
- H) VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER FÄHIGKEITEN ZUR AUSBILDUNG/ ADAPTION DIESER SCHEMATA

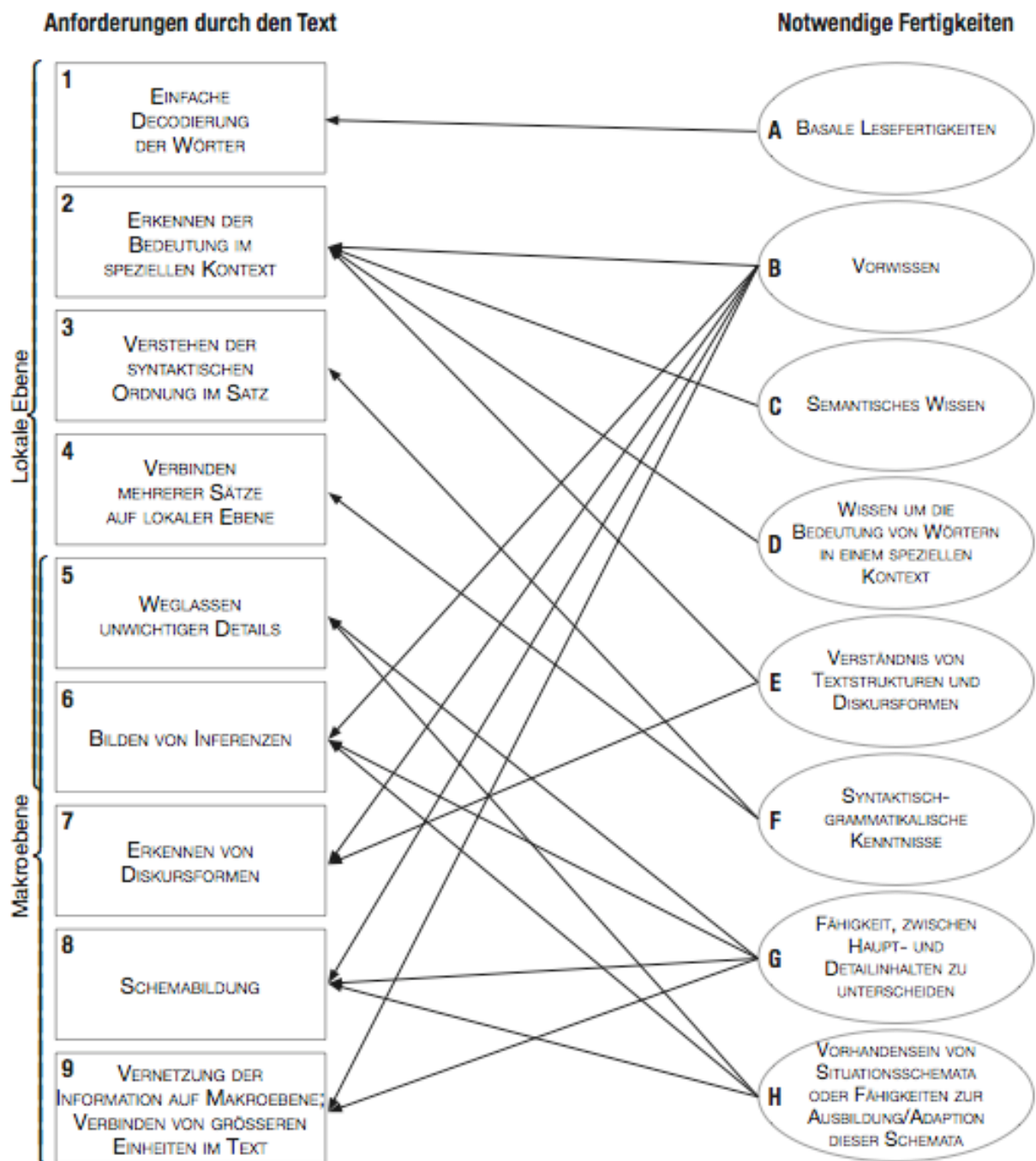


Abb. 1: Klicpera et al. 2010: 71, adaptiert

Im Modell von Klicpera et al. (2010) beeinflussen die Faktoren der rechten Ebene, der notwendigen Fertigkeiten, unterschiedliche Faktoren der linken Ebene. Die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) sind dabei unabhängig von allen anderen Aspekten und haben nur Einfluss auf die EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER (1). Auf das ERKENNEN DER BEDEUTUNG IM SPEZIELLEN KONTEXT (2) haben das VORWISSEN (B), das SEMANTISCHE WISSEN (C), das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) und das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) Einfluss.

Das VERSTEHEN DER SYNTAKTISCHEN ORDNUNG IM SATZ (3) sowie das VERBINDEN MEHRERER SÄTZE AUF LOKALER EBENE (4) beeinflussen nur die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F).

Das BILDEN VON INFERENZEN (6) wird vom VORWISSEN (B) sowie von der FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G), beeinflusst. Außerdem wirkt sich das VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER der FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H) auf das BILDEN VON INFERENZEN (6) aus. Diese Fähigkeit hat auch Einfluss auf das WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS (5).

Auf das ERKENNEN VON DISKURSFORMEN (7) wirken das VORWISSEN (B) und das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E).

Das VORWISSEN (B) hat ebenfalls Einfluss auf die SCHEMABILDUNG (8), auf die sich auch die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G), auswirkt.

Auf den letzten Punkt, die VERNETZUNG DER INFORMATION AUF MAKROEBENE UND DAS VERBINDEN VON GRÖßEREN EINHEITEN IM TEXT (9) wirken folgende notwendige Fertigkeiten ein: Das VORWISSEN (B) und das VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER die FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H) (Vgl.: Klicpera et al. 2010: 71).

In den folgenden Kapiteln sollen diese verschiedenen Bereiche genauer besprochen werden und im Anschluss mit den Einflussfaktoren in Verbindung gesetzt werden, zu denen ich einen weiteren Bereich am Modell vorschlagen werde.

3.4.2 Ebene der Anforderungen an den Text

3.4.2.1 EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER (1)

Die EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER (1) bezieht sich rein auf das Übertragen der graphischen Information in Worte, bezeichnet also das, was als „Technik des Lesens“ betrachtet werden kann. Dieser Vorgang endet mit dem Wortverstehen und führt noch nicht zum inhaltlichen Verständnis eines Textes, ist aber die grundlegende Fertigkeit, die beherrscht werden muss, um in weiterer Folge einen Text auch sinnerfassend zu lesen. Die EINFACHE DECODIERUNG DER WÖRTER (1) sowie die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A), die sich als einzige Kategorie der rechten Ebene darauf auswirken, wurden ausführlich in den

Kapiteln 3.1.2.2, 3.1.3, 3.2.1 und 3.2.2 besprochen und sollen daher an dieser Stelle nur noch erwähnt sein. Ebenso bereits erklärt wurde die Wichtigkeit der Instruktion für das Erlernen der BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) (Kap. 3.2.2), welche in meiner Erweiterung des Leseverständnismodells auch als eine eigene Kategorie in der Ebene der Einflussfaktoren betrachtet wird (Kap. 4.4.1).

3.4.2.2 ERKENNEN DER BEDEUTUNG IM SPEZIELLEN KONTEXT (2), VERSTEHEN DER SYNTAKTISCHEN ORDNUNG IM SATZ (3) und das VERBINDEN MEHRERER SÄTZE AUF LOKALER EBENE (4)

Um sich über die Begriffe Kontext, syntaktische Ordnung und das Verbinden mehrerer Sätze ein wenig Klarheit zu schaffen, ist es sinnvoll, sich den Aufgabenbereichen der Textlinguistik zuzuwenden und die in diesem Kontext wichtigen Begriffe zu erklären. Der Begriff „Text“ wird in Alltagssprachlicher Kommunikation in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet, gemeinsam haben sie aber folgende Aussage: „Text ist eine (schriftlich) fixierte Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst“ (Brinker 1992: 12). Dem ist unbedingt noch hinzuzufügen, dass diese Sätze einen thematischen Zusammenhang haben sollten, um von Hörer_innen und Leser_innen als Text aufgefasst zu werden. „Das Merkmal der Kohärenz (im inhaltlichen Sinn) muss somit als grundlegend für den Alltagssprachlichen Textbegriff gelten“ (Brinker 1992: 12). In der Textlinguistik werden – je nach Definition – auch mündliche Äußerungen als Texte verstanden, was uns aber nicht weiter beschäftigen soll, sondern nur der Vollständigkeit halber hier erwähnt wird. Ich werde im weiteren Verlauf der Arbeit mit dem Begriff „Text“ geschriebene Texte bezeichnen, wenn ich es nicht anders anführe.

In der Textlinguistik gibt es zwei grundlegend unterschiedliche Analyseansätze, die aber häufig kombiniert werden. Dies ist einerseits der sprachsystematische Ansatz, bei dem der Satz als Struktureinheit des Textes gesehen wird und andererseits die kommunikationsorientierte Textlinguistik, bei der der Text als in eine Kommunikationssituation eingebettet betrachtet wird (Brinker 1992: 14). In Kombination ist der Text als eine sprachliche und kommunikative Einheit zu sehen und diese Aussage trifft auch auf geschriebene Texte zu, die als Kommunikation zwischen Text (bzw. Autor_in) und Lesenden gesehen werden kann. Es gilt beim Lesen also die grammatikalischen Kohärenzen des Textes zu verstehen, wie auch den kommunikativen Kontext zu erdenken, in den er eingebettet ist. Aufgabe der Textanalyse ist es, diese Kohärenzen zwischen den Sätzen herauszuarbeiten.

Es geht um die Beschreibung der Struktur des Textes; sie wird aufgefasst als Gefüge von Relationen, die zwischen den Sätzen bzw. den Propositionen als den unmittelbaren Strukturelementen des Textes bestehen und die den inneren Zusammenhang, die Kohärenz des Textes bewirken (Brinker 1992: 21).

Dabei wird zwischen einer grammatischen und einer thematischen Ebene unterschieden wobei im Modell von Klicpera et al. (2010), die grammatische Ebene der lokalen Ebene der Anforderungen an den Text (Kap. 3.4.2) entsprechen dürfte.

Die grammatische Dimension der Analyse beschäftigt sich mit den für den Textzusammenhang relevanten syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen zwei aufeinanderfolgenden Sätzen. Man unterscheidet dabei zwischen der expliziten und der impliziten Wiederaufnahme von Begriffen.

Die explizite Wiederaufnahme besteht in der Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes. Ein bestimmter Ausdruck (z.B. ein Wort oder eine Wortgruppe) wird durch einen oder mehrere Ausdrücke in den nachfolgenden Sätzen des Textes in Referenzidentität wiederaufgenommen. Der Begriff „Referenzidentität“ (auch „Koreferenz“) besagt, dass sich der wiederaufgenommene Ausdruck (wir wollen ihn Bezugsausdruck nennen) und der wiederaufnehmende Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt beziehen. Solche außersprachlichen Objekte („Referenzträger“ genannt) können Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw. sein (Brinker 1992: 27).

Ein typisches Beispiel für eine solche Wiederaufnahme sind Substantive – entweder durch Wiederholung desselben Substantivs oder durch die Einführung neuer Substantive oder substantivischer Wortgruppen – und Pronomen. Wird ein Substantiv zum ersten Mal in einen Text eingeführt, trägt es das Merkmal „nicht bekannt“, welches im Deutschen einen unbestimmten Artikel fordert. Durch die Wiederaufnahme wird das Merkmal zu „bekannt“ geändert, wodurch sich auch die zuvor benötigte Unbestimmtheit in eine verpflichtende Bestimmtheit des Artikels ändert. Nur in diesem Fall werden sie überhaupt als Wiederaufnahmen erkannt, während der indefinite Artikel immer auf Unbekanntheit hinweist. Ebenso verpflichtet die Anwesenheit eines Demonstrativpronomens, teilweise auch eines Possessiv- oder Interrogativpronomen, zur Annahme einer Wiederaufnahme (Brinker 1992: 29).

[1] Eine Frau geht eine schmale Gasse entlang.

[2] Sie trägt einen gelben Regenmantel und einen schwarzen Hut.

[3] *Die Frau ist alt und geht sehr langsam.*

Die Frau wird bei ihrer ersten Erwähnung mit einem indefiniten Artikel eingeführt, woraus der/die Leser_in schließt, dass sie unbekannt ist, während das Pronomen *sie* eindeutig auf eine Wiederaufnahme hinweist und für den/die Leser_in klar zeigt, dass es sich in *Satz [2]* um die selbe Frau handelt. *Satz [3]* nennt die Frau mit einem wiederaufnehmenden definiten Artikel. Durch diese Abfolge aus einführenden und wiederaufnehmenden Bezeichnungen ist der Text kongruent und für den/die Lesende verständlich. In der Reihenfolge [2] – [3] – [1] wäre dies nicht gegeben, obgleich der Inhalt des Textes keine bestimmte Reihenfolge der Ausführungen verlangen würde.

Bekanntheit und Nichtbekanntheit kann aber nicht nur durch den Text selbst hervorgerufen werden. Es gibt auch außertextlich begründete Wiederaufnahmen, die sich entweder auf einen anderen Text, auf ein für die Lesenden bekanntes oder ein unikes Objekt wie *den Mond* beziehen. Eigennamen und Gattungsbezeichnungen tragen prinzipiell das Merkmal „bekannt“.

Der Artikel schafft weder Bekanntheit noch Unbekanntheit; er ist lediglich ein Signal für den Hörer [SIC] (Leser), daß der Sprecher [SIC] (Autor) bestimmte Informationen beim Hörer [SIC] (Leser) als bekannt oder nicht bekannt voraussetzt. Die vorausgesetzten Informationen können inner und/oder außertextlicher Art sein (Brinker 1992: 30).

Ein Ausdruck muss aber bestimmte Bedingungen erfüllen, um überhaupt als wiederaufnehmender Ausdruck zu funktionieren. Ein wiederaufnehmendes Subjekt muss entweder ein Oberbegriff zu dem Bezugsobjekt sein, (wie z.B. *Fahrzeug* für *Auto*), in welchem Fall die Beziehung unabhängig vom konkreten Text im mentalen Lexikon gespeichert ist, oder aber der Text muss referenzidentische Beziehungen aufbauen. Dies sind dann nicht Erscheinungen des Sprachsystems, sondern der Sprachverwendung. Dazu ist eine regelhafte Abfolge von unbestimmten und bestimmten Artikeln vonnöten. Zusätzlich zu diesen Abfolgen werden meist auch Ergänzungen durch bestimmtes Weltwissen gebraucht, um die kontextuellen Beziehungen zu verstehen (Brinker 1992: 31).

Die Pro-Formen – so der Begriff in der Textlinguistik – bilden eine besonders wichtige und textlich komplexe Gruppe der Wiederaufnahmebegriffe. Darunter fallen nicht nur Personalpronomen in der dritten Person, sondern auch Demonstrativpronomen (*dieser, jener ...*), Adverbien wie *da, dort, damals, deshalb ...* und Pronominaladverbien wie *dabei, darin, darauf, damit, hierdurch, worin* usw.

Wichtig ist nun, daß die Bezugsausdrücke von unterschiedlicher Ausdehnung sein können; es können nicht nur Wortgruppen, sondern auch Sätze oder Satzfolgen, kurz: Informationseinheiten unterschiedlicher syntaktischer Prägung durch Pro-Formen wiederaufgenommen werden [...] (Brinker 1992: 33).

Es ist möglich, dass sich eine Pro-Form auf viele aufeinanderfolgende Sätze, wie z.B. eine Situationsbeschreibung bezieht, oder aber, dass das Bezugswort überhaupt nicht ausgedrückt ist, wie in folgendem Beispiel:

[5] Hans fragte sich, ob er ins Kino gehen sollte oder nicht. Er hatte dabei auch zu berücksichtigen, dass er sein Arbeitspensum noch nicht erledigt hatte (Brinker 1992: 33).

Die Pro-Form *dabei* bezieht sich auf die Entscheidung, die Hans zu treffen hat, die aber nicht explizit erwähnt wird, sondern aus dem Kontext zu erschließen ist.

Es gibt auch die Möglichkeit, den wiederaufnehmenden Begriff vor dem Referenzbegriff zu nennen. Dies geschieht meist, um Spannung in den Text zu bringen und wird kataphorischer Verweis oder Vorwärtsverweisung – im Gegensatz zur anaphorischen Rückverweisung – genannt. All diese Mechanismen werden im Normalfall von geübten Leser_innen automatisch und unbewusst verstanden. Ich habe aber die Erfahrung gemacht, dass genau diese komplexeren Satzstrukturen, Definitheit und Indefinitheit, Verweise und Wiederaufnahmen manchen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besonders Probleme bereiten.

Im Bezug auf das zuvor besprochene Leseverständnismodell ist die explizite Wiederaufnahme auf der lokalen Ebene der Anforderungen durch den Text in den Kategorien VERSTEHEN DER SYNTAKTISCHEN ORDNUNG IM SATZ (3) und VERBINDEN MEHRERER SÄTZE AUF LOKALER EBENE (4) von Bedeutung. Wie bereits angedeutet, wirkt sich auf diese beiden Komponenten die notwendige Fertigkeit der SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) aus, auf die ich in Kapitel 3.4.4.4 noch eingehen werde.

Von impliziter Wiederaufnahme im Gegensatz zur expliziten spricht man, wenn zwischen dem wiederaufnehmenden Ausdruck und dem Bezugsausdruck keine Referenzidentität besteht, sondern die Begriffe sich auf verschiedene Referenzgegenstände beziehen, die aber in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist in vielen Fällen eine Enthaltensrelation (Teil-von-Relation). Das bedeutet, dass, wenn z.B. von einem Haus gesprochen wird, ohne Einführung des Begriffs der Tür durch einen indefiniten Artikel die Tür genannt werden kann. Die Bekanntheit der Tür wird dabei aus der Bekanntheit aus dem

zuvor genannten Begriff (*das Haus*) geschlossen, sofern der nachfolgende Begriff mit einem definiten Artikel (*die Tür*) gepaart ist. Zusätzliche Informationen der Art: „*das Haus hat eine Tür; die Tür hat eine Klinke ...*“ werden ohne Erwähnung von den Lesenden erschlossen.

Die aufgeführten Gegenstandsbeziehungen sind im heutigen Sprachsystem, d.h. im Sprachbesitz, in der Sprachkompetenz des Sprachteilhabers verankert, so daß man sagen kann, daß dem Ausdruck *Haus* Merkmale wie „Haustür“, „erster Stock“, „Wohnzimmer“ usw. mitgegeben sind (Brinker 1992: 36).

Jenes Schließen der Bekanntheit aus der Bekanntheit des vorhergehenden Begriffes nennt sich „semantische Kontiguität“. Diese Kontiguitätsverhältnisse können logisch – also begrifflich –, wie bei *Frage–Antwort*, *Aufstieg–Abstieg*, ontologisch (naturgesetzlich), wie im Fall von *Mensch* und *Gesicht* bzw. *Blitz* und *Donner* sein, oder aber sie sind kulturell begründet, wie das bei *Zug* und *Fahrer* oder *Stadt* und *Bahnhof* der Fall wäre (Brinker 1992: 36). Andere Verknüpfungen werden nur dann akzeptiert, wenn im Text selbst eine Merkmalsbeziehung hergestellt wurde. In diesem Fall spricht man wieder von einer Erscheinung der Sprachverwendung und nicht des Sprachsystems. Die explizite Wiederaufnahme ist besonders im Bereich des ERKENNENS DER BEDEUTUNG IM SPEZIELLEN KONTEXT (2) der lokalen Ebene im Leseverständnismodell, sowie in manchen Bereichen der Makroebene wichtig.

Außer den wiederaufnehmenden Begriffen ist die Zeitform eine für die Kongruenz wichtige Komponente der Textstruktur, so dass ein unmotivierter Wechsel von Zeitformen zu einer Nicht-Erfassung des Inhalts oder zu einer Nicht-Akzeptanz des Textes durch die Lesenden führt. Weitere Beispiele für die inhaltlichen Verbindungen von Sätzen und Äußerungen sind Textverknüpfungen durch Konjunktionen wie *und*, *denn*, *weil* u.a. oder durch Adverbien, die nicht als Pro-Formen eingestuft werden, wie z.B. *auch*, *vielmehr*, *also* u.a. Zeitform und Konnektoren sind besonders beim VERSTEHEN DER SYNTAKTISCHEN ORDNUNG IM SATZ (3) wichtig und sollen ebenso in Kapitel 3.4.4.4 zu den syntaktisch-grammatikalischen Kenntnissen noch näher besprochen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man, um als Leser_in einen Text zu verstehen, sich auf bestimmte Indizien verlassen muss, die auf eine Wiederaufnahme hinweisen. Diese Indizien können semantischer Natur sein, bei welchen man zwischen textimmanenten – also im Text selbst hergestellten – Beziehungen, sprachimmanenten, im Sprachsystem verankerten Beziehungen wie bei Oberbegriffen und sprachtranszendenten Beziehungen, bei denen von

einem natürlichen Zusammenhang ausgegangen werden kann. Syntaktische Beziehungen werden durch Artikel, Pronomen und andere deiktische Begriffe hergestellt.

3.4.2.3 WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS (5) und BILDEN VON INFERENZEN (6)

Um einen Text sinnerfassend zu lesen, reichen das Verstehen der Wörter und das Verständnis über den syntaktischen oder semantischen Zusammenhang der Sätze nicht aus. Während des Lesens müssen gleichzeitig mit der Dekodierung der Schrift und der Verbindung mit dem mentalen Lexikon auch andere kognitive Abläufe vor sich gehen, die den Text sinnvoll und verarbeitbar machen. Es müssen Mechanismen ablaufen, die das Thema des Texts sowie die Textart, die Intention des Textverfassers oder der Textverfasserin und andere Informationen hervorbringen.

T.A. van Dijk hat zum Problem des Themas eines Textes eine Theorie aufgestellt, die zu erklären hier sinnvoll scheint. Van Dijk orientiert sich bei seiner Theorie an der generativen Transformationsgrammatik, in der von einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur ausgegangen wird. Diese beiden Strukturen nimmt van Dijk in einem Text an. Die Makrostruktur oder semantische Tiefenstruktur ist dabei die „globale Bedeutung des Textes“ (Brinker 1992: 51) Diese Struktur erkennt der/die Lesende durch die Anwendung bestimmter Makroregeln:

- 1) Das Auslassen aller Äußerungen, von denen der/die Lesende annimmt, dass sie für die folgenden Aussagen nicht mehr relevant sind
- 2) Das Verallgemeinern von Konzepten, die ein gemeinsames Superkonzept haben zu neuen Propositionen, die dieses gemeinsame Konzept bezeichnen
- 3) Das Konstruieren von neuen Propositionen aus Propositionssequenzen, die einen globalen Sachverhalt bezeichnen. „Das Ergebnis dieser Regelanwendung ist eine Textzusammenfassung, ein Resümee, das als direkte Verbalisierung der Makrostruktur aufgefasst wird“ (Brinker 1992: 52)

Diese Regeln werden abhängig von Kontext, Rezipient_innen und kognitiver Einstellung unterschiedlich angewendet, weswegen sich auch Zusammenfassungen von gleichen Texten unterscheiden.

Das diesem Kapitel zugrunde liegende Leseverständnismodell beachtet die von van Dijk genannten Makroregeln im WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS (5) und im BILDEN VON

INFERENZEN (6). Die notwendigen Fertigkeiten, die diese Ebenen beeinflussen, werden in den Kapiteln 3.4.4.1 bis 3.4.4.6 genauer besprochen.

Während das WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS (5) mehr oder weniger selbsterklärend ist, benötigt das BILDEN VON INFERENZEN (6) einer genaueren Betrachtung. Mit dem BILDEN VON INFERENZEN (6) sind Schlüsse gemeint, die während des Lesens eines Textes gezogen werden, also quasi ein „zwischen den Zeilen Lesen“. „Ihrer Natur nach handelt es sich bei der Inferenzbildung um einen Vorgang des deduktiven Denkens oder Schlussfolgerns. Es ist in der Literatur umstritten, wie dieser Vorgang im Einzelnen vor sich geht (Klicpera et al. 2010: 73), ich möchte aber im Anschluss die wichtigsten Stichworte in diesem Zusammenhang erklären.

Krause, Sommerfeld und Ziessler (1991) bezeichnen in der Einführung einer Sammlung von Texten zur Inferenzbildung die Inferenz bzw. Interpretation als Erzeugung und Bewertung von Information.

Unter Erzeugung von Information verstehen wir die Ableitung von Information auf der Grundlage von Regeln oder Aktivierung von Wissen im Langzeitgedächtnis, verbunden mit einer Hinzufügung von vorhandenem Wissen im Arbeitsgedächtnis. Die Bewertung der Information kann durch die Anforderung und den Kontext erfolgen (Krause et al. 1991: 6).

Diese Abläufe geschehen bei vielen kognitiven Vorgängen wie beim Treffen von Entscheidungen oder Problemlösen, oder aber auch beim Verstehen von Texten. Oft ist dies mit der Strukturierung des internen Wissens verbunden, so dass zuvor unzugängliche Information zugänglich gemacht wird.

Im Überblick lassen sich in einschlägiger Literatur drei verschiedene Wege der Inferenzbildung erkennen, die von den verschiedenen Autor_innen in unterschiedlichem Ausmaß behandelt werden:

- 1) Wissen, das sich aus dem Text ergibt
- 2) Wissen, das im Zusammenhang mit Erfahrungen, Vorstellungen (Weltwissen) steht und
- 3) Wissen, das mit der Intention des Textes bzw. mit der Intention des/der Autor(s)_in zusammenhängt.

Diese drei Punkte sind demnach auch von unterschiedlichen Einflüssen und Vorkenntnissen abhängig. Während 1) sich vornehmlich aus sprachlichem Wissen bzw. syntaktisch-

grammatikalischen Kenntnissen, was in Kapitel 3.4.2.2 bereits erklärt wurde, zusammenstellt, ist 2) vor allem von VORWISSEN (B) und dem VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER der FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H) abhängig. 3) scheint im Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) nicht explizit erklärt zu werden, könnte aber dem Punkt ERKENNEN VON DISKURSFORMEN (7) untergeordnet werden, da natürlich die Intention, die durch einen Text vermittelt werden soll, sich abhängig von der Art des Textes bzw. des Textrahmens ändert. Den drei Ansätzen über die Arten von Wissen lassen sich auch drei Theorien zuordnen:

- 1) die Kohärenztheorie, bei der man davon ausgeht, dass Inferenzen nur dann geschehen, wenn sie benötigt werden (Vgl.: z.B. Havi-Land, Clark 1974; Kintsch, V. Dijk 1978 nach: Rickheit 1991: 18)
- 2) die Elaborationstheorie, bei der Inferenzen v.a. als übergreifende repräsentationale Einheiten wie Scripts, Szenarios, Schemata und mentale Modelle gesehen werden (Vgl.: z.B. Schank, Abelson 1977; Sanford, Garrod 1981; Johnson-Laird 1983 nach: Rickheit 1991: 18) (Vgl. Kap. 3.4.3.1)
- 3) Die Intentionstheorie, in der man davon ausgeht, dass Inferenzen dem Erkennen der Intention von Sprecher_in oder Schreiber_in dienen (Vgl.: z.B. Clark 1977 nach: Rickheit 1991: 18)

Ein weiterer interessanter Ansatz ist die Systembildungstheorie nach Strohner (1989). In dieser Theorie ist es die Aufgabe eines Textes, dem/der Lesenden den gleichen Informationsstand zu übermitteln, den der/die Autor_in selbst hat. Dadurch besteht eine gewisse Gemeinsamkeit zwischen Textproduzent_in und Textrezipient_in, so dass sich beide Seiten des Textes übereinstimmende Wissenssysteme aufbauen müssen.

Daraus folgt für den Textrezipienten, daß er Informationen, die nicht explizit durch den Text vermittelt werden, nach Möglichkeit selbst mit Hilfe von Inferenzen so zu rekonstruieren hat, daß sie dem Wissen des Textproduzenten entsprechen (Strohner 1991: 36).

Es wurde gezeigt, dass das BILDEN VON INFERENZEN (6) einerseits unumgänglich für das Verstehen eines Textes ist, andererseits auch stark abhängig von verschiedenen Faktoren. So spielen VORWISSEN (B), die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G) und das VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER die FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H) auf das BILDEN VON INFERENZEN (6) ein. Die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) wurden im hier

besprochenen Leseverständnismodell nicht als Einflussfaktoren für Inferenz betrachtet, scheinen aber für die Inferenz auf textlicher Ebene eine wichtige Rolle zu spielen und sollen deshalb in diesem Zusammenhang mitbetrachtet werden. Diese Faktoren und was sich auf diese Faktoren auswirken kann, sollen in den Kapiteln 3.4.4.1 bis 3.4.4.6 genauer betrachtet werden.

3.4.3 Makroebene

Die Elemente der Makroebene können nicht mehr direkt mit dem schriftlichen Text in Zusammenhang gebracht werden, sondern beziehen sich auf den Kontext, der durch den Text selbst erschlossen werden muss bzw. jenes Wissen, das dem/der Lesenden zur Verfügung steht, um den Text in sein/ihr bisheriges Wissen einzugliedern. Zur Makroebene gehören die zuvor besprochenen Einheiten: Das WEGLASSEN UNWICHTIGER DETAILS (5) und das BILDEN VON INFERENZEN (6), die, wie in den zuvorgehenden Kapiteln sowohl textgebundene als auch textungebundene Komponenten haben. Die folgenden drei Elemente sind nicht mehr direkt an den Text gebunden.

3.4.3.1 ERKENNEN VON DISKURSFORMEN (7) SCHEMABILDUNG (8) und die VERNETZUNG DER INFORMATION AUF MAKROEBENE; DAS VERBINDEN VON GRÖßEREN EINHEITEN IM TEXT (9)

Das ERKENNEN VON DISKURSFORMEN (7) sowie die SCHEMABILDUNG (8) beziehen sich auf das Wissen von sowohl syntaktischen als auch thematisch bekannten Klassen. Die Verfügbarkeit von Schemata ist wichtig für das Verstehen von Texten, da diese Vorhersagen über den möglichen weiteren Ablauf des Textes machen, sowie Informationen ergänzen, die im Text nicht explizit genannt werden.

Schemata are knowledge structures made up of slots or placeholders. They include information about what can or must fill each slot and what the relationships are among the slots. A reader uses schemata to understand relationships among pieces of information and to fill in information that is not mentioned explicitly. Research with native English speakers has indicated that readers understand reading passages for which they have well-developed schemata better than those for which their schemata are not developed (Kitao 1989: iii).

Man unterscheidet zwischen zwei Arten von Schemata, wovon beide für das Textverständnis wichtig sind. „*Content Schemata*“ oder „*Event Schemata*“ bezeichnen Schemata, die im Zusammenhang mit dem Weltwissen stehen. Klicpera et al. (2010: 72) differenzieren dabei

zwischen Handlungsabläufen (z.B. *das Öffnen eines Fensters*), zu denen sogenannte „*Scripts*“ vorhanden sind und Situationsschemata, die oft von persönlichen Erfahrungen abhängig sind. Die zweite Art von Schemata sind textuelle Schemata, die Vorhersagen über den weiteren Inhalt des Textes machen: „Content schemata contain general or specific information on a given topic. Textual schemata contain information about how rhetoric is, or ought to be, organized“ (Kitao 1989: 2).

Textuelle Schemata auf syntaktischer Ebene sind z.B. deiktische Verweise und Konnektoren wie *deshalb* und *danach*. Auch Floskeln wie „*es war einmal ...*“ gehören in diese Kategorie, durch ihre Aussage über die wahrscheinliche Thematik des Textes. Aus dieser Thematik des Textes ergeben sich bestimmte Schemata, die der/die geübte Leser_in – bewusst oder unbewusst – erkennen kann: Man unterscheidet zwischen fünf rhetorischen Schemata.

Aufzählung und Liste, Beschreibung, Erklärung, Vergleich und Problem/Lösung. Ähnliche Differenzierungen existieren für Erzähltexte. Man spricht in diesem Zusammenhang auch häufig von der „Grammatik“ einer Geschichte, wobei die Annahme bestimmter Handlungsschemata als hilfreich angesehen wird (Klicpera et al. 2010: 75).

Schemata enthalten sogenannte *Slots* (was man wohl am besten mit Platzhalter für Information übersetzen kann), Information darüber, was in einem *Slot* vorhanden sein kann, Informationen bezüglich der Beziehung zwischen *Slots*, ein Netzwerk an Assoziationen zu den Konzepten, sowie Default-Annahmen darüber, womit ein *Slot* gefüllt wird. „Therefore, if no information is available to fill a slot, the reader/listener fills the slot with a value that he/she knows to be typical in that slot (Kitao 1989: 2)“ In verschiedenen Studien wurde gezeigt, dass das Vorhandensein von Schemata das Textverständnis positiv beeinflusst, in dem es *top-down* auf die Verstehensprozesse einwirkt (Kiato 1989: 9).

Im täglichen Leben werden *content* und *event* Schemata (unbewusst) in Situationen genutzt, die immer bestimmten Abläufen folgen, wie z.B. der Besuch eines Restaurants oder das Kaufen einer Fahrkarte. Diese Schemata helfen der handelnden Person, sich angemessen zu verhalten und zu wissen, was der nächste Schritt sein wird. Beim Lesen werden Schemata genutzt, um Informationen, die nicht explizit ausgedrückt wurden, zu ergänzen, so dass es für den/die Autor_in unnötig ist, Informationen in den Text zu verpacken, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass der/die Leser_in diese durch sein/ihr Schemawissen ergänzen kann.

[6] Lisa rannte von der U-Bahn zum Zug, stolperte beinahe am Bahnsteig und schaffte es ganz knapp, den abfahrenden Zug zu erwischen. Erst als sie den Schaffner sah, fiel ihr ein, dass sie vergessen hatte, eine Fahrkarte zu kaufen.

Beispiel [6] ist für eine/n geübte/n in Österreich lebende/n Leser_in problemlos zu verstehen und Lisas Handlungsablauf bzw. ihre Situation leicht nachvollziehbar. Zum Verständnis trägt dabei das Schemawissen über eine Reise mit der Bahn und die davor durchzuführenden Aktionen bei. Das Schemawissen füllt die Information mit den zusätzlichen Informationen, dass man, um eine Zugreise zu unternehmen eine Fahrkarte braucht und sich zu dem richtigen Bahnsteig begeben muss, um dort in den Zug einzusteigen. All diese Informationen müssen im Text nicht expliziert sein, sondern werden als bekannt vorausgesetzt. Dass man als Leser_in sofort versteht, dass Lisa sich am Ende des Beispiels in einer ungünstigen Lage befindet, hat weniger mit dem Text zu tun, als vielmehr damit, dass wir wissen, dass man in österreichischen Zügen vor dem Betreten eines Zuges eine Fahrkarte erwerben muss und weiter, dass der Schaffner diese Karte kontrolliert und man bei Nichtbesitz zu einer Geldstrafe verpflichtet wird.

Man ging früher davon aus, dass das Nichtverstehen von gelesenen Texten ausschließlich mit Problemen beim Verstehen der Semantik der Wörter und von grammatischen Strukturen zusammenhängt. Seit den 1980er Jahren ist aber klar, dass das Wissen der Lesenden dabei ebenso eine wichtige Rolle spielt. Dies ist sowohl beim Lesen in Erst- als auch in Zweit- oder Fremdsprache ausschlaggebend. „Second language reading theorists are coming to recognize that what the reader knows is as important as what is on the page“ (Kitao 1989: 10). Man konnte in unterschiedlichen Studien feststellen, dass sowohl das textliche Schemawissen, also die Vorhersage über die textlichen Strukturen, als auch die *content* oder *event* Schemata eine Rolle spielen. So zeigten z.B. Steffensen, Joag-Dev und Anderson (1979 nach Kitao 1989: 10–12), in einer Studie zum Schemawissen in der Erstsprache, dass Proband_innen Texte einer Hochzeitsbeschreibung aus ihrer eigenen Kultur schneller lesen und besser wiedergeben konnten als Texte über Hochzeiten in einer fremden Kultur. In einer Studie von Johnson (1981 nach Kitao 1989: 12) wurde der gleiche Effekt für das Lesen in der Fremdsprache gezeigt. „[She] found that, for second language readers, cultural background had a greater effect on ability to understand the text than did semantic or syntactic complexity“ (Kitao 1998: 12). Was in dieser Studie aber nicht herauskommt, ist, ob diese Schemata *content* oder *textual* Schemata sind.

Kultur ist in diesem Zusammenhang nicht zwingend mit Herkunft oder Ländern gleichzusetzen, sondern kann auch Berufsgruppen, Interessen oder Erfahrungen meinen.

Außerdem müssen diese kulturellen Erfahrungen nicht selbst „erlebt“ worden sein, sondern können auch aus anderen Quellen – hier naheliegend zu nennen etwa aus Büchern – entstanden sein.

Das Schemawissen wirkt sich auf das Leseverständnis in zweierlei Weisen positiv aus: Einerseits fügt es dem gelesenen Text in der Verarbeitung ungeschriebene Informationen hinzu, andererseits werden unpassende oder störende Vorstellungen ausgeblendet, sodass bei der Leseverarbeitung der Focus auf ganz bestimmte Aspekte gelenkt werden kann. Wird man durch die Worte „*Es war einmal* ...“ in einen Text eingeführt, wird das Schema des Märchens aktiviert und man hat andere Erwartungen als z.B. bei einem Lexikoneintrag. Hat man aber kein Schemawissen für eine dieser Textsorten erworben, bestehen gleichzeitig mehrere Vorstellungen und Erwartungshaltungen an den Text, die dazu führen können, die Aufmerksamkeit vom Inhalt des Textes wegzulenken.

Die Ergänzung durch Schemawissen kann aber auch den Effekt der Problem-Verschleierung haben. Hat ein Kind nämlich ein ausgeprägtes Schemawissen und kann damit gut die Lücken der Texte füllen, fällt oft nicht auf, dass viel Wissen, das explizit durch den Text vermittelt wird, nicht verstanden wird. Oft sind die Texte zu Beginn des Schriftspracherwerbs syntaktisch ganz einfach und behandeln Themen, zu denen die Kinder viel Vorerfahrungen und Schemata haben. Werden die Texte dann aber komplexer und behandeln unbekannte und neue Themen, kann der positive Effekt des Schemawissens auf das Leseverständnis nicht mehr genutzt werden, und die Lernenden müssten sich auf den Text verlassen, um neues Wissen zu kreieren.

3.4.4 Ebene der notwendigen Fertigkeiten

3.4.4.1 BASALE LESEFERTIGKEITEN (A)

Von den notwendigen Fertigkeiten wurde die erste, die basalen Lesefertigkeiten, bereits in Kapitel 3.1.2.2 erklärt und soll daher hier nicht mehr diskutiert werden.

3.4.4.2 VORWISSEN (B)

Das VORWISSEN (B) scheint ein besonders wichtiger, aber gleichzeitig ein besonders schwer zu definierender und einzuschränkender Begriff zu sein.

Viele der bisher genannten Komponenten des Leseverständnisses sind in hohem Ausmaß davon abhängig, dass der Leser auf bestimmte

Vorkenntnisse zurückgreifen kann. Diese können semantischer oder inhaltlicher Natur sein, sie können strukturelle Gegebenheiten eines Textes betreffen; es kann sich aber auch einfach um Alltagswissen handeln, das die Ausbildung von Situationsschemata erleichtert (Klicpera et al. 2010: 75).

Vom Vorwissen hängt ab, was von einem Text als wichtig empfunden wird, was als interessant empfunden wird und es lenkt die Aufmerksamkeit selektiv auf unterschiedliche Passagen. Das Vorwissen ist ein Hauptgrund, warum Texte von verschiedenen Menschen unterschiedlich gelesen und verstanden werden. Beim Vorwissen ist es, bedingt durch seine individuelle Ausprägung, besonders schwer zu sagen, welches Vorwissen für den Erwerb von *Literacy* ausreicht und von welchen Faktoren es inwiefern beeinflusst wird.

Zum Zusammenhang zwischen Vorwissen und Textverständnis gibt es ein in einschlägiger Literatur immer wieder herangezogenes Modell von Walter Kintsch (1988), das Konstruktions-Integrationsmodell. In diesem Modell unterscheidet er zwischen der „Konstruktion der internen Repräsentation von Textinhalten unter Berücksichtigung des Vorwissens des Lesers oder der Leserin“ und der „Integration der relevanten Text- bzw. Vorwissenselemente zu einer kohärenten Textstruktur“ (Beyer, Guthke 1991: 54). Der Leseverständnisprozess läuft demnach in vier Schritten ab, von denen der erste aus der Bildung von Propositionen anhand des Textes besteht, der zweite aus der Bildung von Elaborationen und Aktivierung von assoziativen Verknüpfungen zu benachbarten Begriffen im semantischen Netz. Der dritte Schritt bezeichnet die Bildung von Inferenzen, die ich in Kapitel 3.4.2.3 bereits besprochen habe, und der vierte Schritt die Spezifizierung der Beziehungen zwischen den Elementen (Beyer, Guthke 1990: 55). Die Beziehungen zeichnen sich durch ihre Verbindungsstärke ab, die mit Werten von –1 bis +1 bezeichnet sind, auf die ich aber nicht näher eingehen werde.

Man kann das Wissen betreffend auch zwischen Bereichswissen und themenspezifischem Wissen unterscheiden, wobei zu bemerken ist, dass es auch themenspezifisches Wissen ohne Bereichswissen geben kann (Klicpera et al. 2010: 76). Einfluss auf das Wissen haben unterschiedliche Faktoren, von denen Interesse ein besonders großer ist. Bei Klicpera et al. (2010: 76) wird zwischen kognitivem, emotionalem und sozialem Interesse unterschieden. Gerade diese letzte Komponente, das soziale Interesse, steht in enger Verbindung mit Chancenungleichheit durch vorgegebene Ansprüche an die *Literacy*, die ich in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 bereits angesprochen habe und die in Kapitel 4.2.3 noch weiter ausgeführt werden soll. Soziales Interesse wird gleichgesetzt mit den durch Wissen erlangten sozialen Vorteilen in der Gruppe. Da ein Kind sich aber im Normalfall seine soziale Gruppe nicht selbst

aussucht, sind auch die Ansprüche an sein soziales Wissen quasi vorherbestimmt und können vom Kind selbst nicht kontrolliert werden. Das persönliche Interesse, zu dem sich emotionales und kognitives Interesse zählen lassen, ist ebenfalls in einer Weise von außen beeinflusst, jedoch viel mehr an die Person selbst gebunden. „Persönliches Interesse an einem Gegenstand ist stark an das Selbstkonzept gebunden und dient vor allem als Katalysator für aktive Wissensaufnahme, die gelegentlich mit dem Begriff ‚*knowledge seeking*‘ umschrieben wird“ (Klicpera et al. 2010: 76).

3.4.4.3 SEMANTISCHES WISSEN (C)

Das semantische Wissen ist das Wissen über all jene Dinge, die durch Wörter bezeichnet sind, sowohl Objekte als auch Verben, Funktionswörter u.a. Ein Wort aktiviert einen Begriff im mentalen Lexikon, zu dem nicht nur die Begriffsdefinition des Wortes gespeichert ist, sondern auch Umgebungswissen, Erfahrungen, die Einstellung dazu usw. Dadurch ergibt sich, dass das semantische Wissen von Personen sich unterscheidet, dass Menschen zu unterschiedlichen Begriffen verschiedene Vorstellungen oder Erfahrungen haben. Farangis (1998) erklärt unterschiedliche Definitionen von „Begriff“ aus verschiedenen Fachrichtungen, stellt aber unter den unterschiedlichen Definitionen eine Gemeinsamkeit fest, die für diese Arbeit als Definition ausreicht.

Allen Definitionen gemeinsam ist, daß der Begriff an der Schnittstelle von Sprache und Denken angesiedelt ist, und daß in Begriffen das Wissen über die Welt und die Dinge in ihr gespeichert ist, daß somit eine Wechselwirkung zwischen Sprache und Weltsicht besteht (Farangis 1998: 23).

Ein Begriff entsteht aus einer Interaktion von Wissen, Erfahrungen und Erlebnissen, wird im Hirn abgespeichert, ist aber nicht statisch, sondern von allen möglichen Dingen beeinflusst und beeinflussbar. Auch kann das Wissen über Dinge in unterschiedlichen Abstufungen vorhanden sein, so dass es einen Unterschied gibt, ob ein Wort nur mündlich bekannt ist oder auch schriftlich, ob man die Bedeutung kennt, aber nicht das Wort selbst, oder ob man mit einem Wort alle möglichen anderen Eindrücke, Erinnerungen und Vorstellungen verbinden kann. Daraus ergibt sich natürlich, dass sich das semantische Wissen von Menschen unterscheidet und dieses Wissen wiederum wirkt sich auf das Leseverständnis aus.

Farangis (1998) unterscheidet in ihrer Theorie zur Begriffsbildung zwischen drei Ebenen der Wirklichkeit des Begriffsinhalts. Diese Differenzierung mag zwar bei einer Anwendung der Theorie problematisch bezüglich der Ebenenzuweisung sein, da die Ebenen sich oft

überschneiden, verdeutlicht aber, durch welche Vorstellungen ein Begriff während des Erwerbsprozesses beeinflusst wird:

- 1) die Makroebene als die universale Ebene
- 2) die Mesoebene, die die soziokulturellen Aspekte beschreibt, und
- 3) die Mikroebene, die die individuellen Dinge zu einem Begriff betrifft.

Der universale Anteil entspricht normalerweise der Begriffsdefinition. „Der soziokulturelle Aspekt ist jener Teil des Begriffsinhalts, der in einer Sprechergemeinschaft, einer kulturellen Gruppe, geteilt wird“ (Farangis 1998: 26). Das bedeutet, dass z.B. die Einstellung zu bestimmten Dingen gesellschaftlich geprägt sein kann. Ein Hund kann in einer Kultur als Haustier und sogar als Teil der Familie gesehen werden, in der anderen als lästiger Straßenköter empfunden werden. Der individuelle Anteil ist durch jeweilige Erfahrungen geprägt und je nach aktuellen Ereignissen ständigem Wandel unterzogen. „Das Individuum baut durch sozialisatorische Interaktion und Erfahrung ein emotionales und kognitives, soziokulturell geprägtes Begriffssystem auf“ (Farangis 1998: 53). Der soziokulturelle und der individuelle Anteil beeinflussen einander dabei.

Zur Begriffsbildung ist einer der Vorreiter in der Wissenschaft Jean Piaget, dessen Vorstellung davon zwei Haupt-Prozesse beinhaltet: Akkomodation als die Veränderung von kognitiven Strukturen durch neue Erfahrungen und Assimilation, die das Verschmelzen von früheren Erfahrungen mit neu hinzugekommenen bezeichnet (Farangis 1998: 45). Piaget geht von unterschiedlichen Phasen der Begriffsentwicklung aus, wobei erst langsam die Bildung von sprachlichen Begriffen beginnt, die ersten Begriffe vielmehr als „Vorbegriffe“ gesehen werden können. Nach dem ersten, dem sensomotorischen Stadium, in dem Situation, Objekt und Kind eine Einheit bilden und die Symbole individuell gebraucht werden, folgt das Stadium der Objektpermanenz. In diesem Stadium werden erstmals Wörter auf Konzepte bezogen und „funktionale Zusammenhänge können trennbar abgebildet und gespeichert werden“ (Farangis 1998: 46). Die Bedeutung ist dabei die Beziehung zwischen Symbol und geistigem Konstrukt des Gegenstandes und begriffliche Strukturen bilden sich aus „Handlungsschemata, die generalisierbar und wiederholbar sind und das Individuum von der konkreten Gebundenheit an die Handlungsebene befreien, indem sie allmählich verinnerlicht werden“ (Farangis 1998: 47). Zwei in Zusammenhang mit dieser Arbeit wichtige Punkte an Piagets Theorie sind damit erklärt:

- 1) Ein Kind muss um zu lernen in irgendeiner Art Interaktion mit seiner Umwelt stehen und
- 2) bevor ein wörtlicher Begriff entstehen kann, muss zuerst ein Konstrukt der Bedeutung, ein „Vorbezug“ von Objekten, Situationen oder Handlungen vorhanden sein.

Der Kernbegriff geht dabei der Benennung durch das Wort voraus, es muss also ein Teil eines Schemas vorhanden sein, bevor das Kind einen weiteren Teil der sprachlichen Umwelt aufnehmen kann und der Begriff noch weitere Veränderungen erfährt. Abstrakte Begriffe, die sich bei Kindern zunächst auf konkret beobachtbare Handlungsabläufe beziehen, in denen z.B. Erwachsene entsprechende Wörter benutzt haben, bedürfen stärker der sprachlichen Interaktion als konkrete, die als Basis für Ähnlichkeitsfeststellungen und Verallgemeinerungen und damit als Grundlage für die Bildung abstrakter Begriffe dienen (Farangis 1998: 47).

Farangis bezieht diese Vorstellungen Piagets auf die Begriffsbildung im Zweitspracherwerb und schließt, dass „neue bzw. anders besetzte Begriffe erlernt werden, indem Lernende sprachlich handeln und Erfahrungen in Handlungssituationen machen müssen, um ihr muttersprachliches Begriffssystem erweitern zu können“ (Farangis 1998: 48). Der Erwerb von semantischem Wissen im Erstspracherwerb läuft sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen über die Ausbildung eines vorsprachlichen Konzepts.

Im Erstspracherwerb werden zunächst konzeptuelle Einheiten ausgebildet und im Langzeitgedächtnis repräsentiert, bevor sie mit phonologischen und morphosyntaktischen Einheiten verbunden und damit versprachlicht werden. Auch Erwachsene speichern Konzepte, ohne dass sie sprachgebunden sind, als mentale Repräsentationseinheiten und können sie notfalls in Paraphrasen oder Sätzen versprachlichen (Börner & Vogel 1997: 2).

Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb ist es möglich, dass Konzepte nur unvollständig erworben werden oder dass nur entweder Konzept oder Wort gespeichert sind. Börner und Vogel stellen folgende sechs Möglichkeiten eines unvollständigen Semantik-Erwerbs fest. Der Begriff „Konzept“ kann sich dabei auf L1, L2 oder eine kognitiv-vorsprachliche Speicherung beziehen und wurde von den Autoren bewusst nicht genauer benannt (Börner & Vogel 1997: 9).

- 1) Zu einem Konzept fehlt die L2-Wortform
- 2) Eine rezeptiv angebotene Wortform ist unbekannt

- 3) Eine L2-Wortform ist zwar als solche bekannt, der Lerner kann ihr jedoch keine Bedeutung zuordnen
- 4) Zu einem Konzept in einem spezifischen Kontext fehlt die L2-Wortform, obwohl zum gleichen Konzept eine andere für andere Kontexte verfügbar ist
- 5) Zu einer L2-Form ist dem/der Lerner_in zwar ein Konzept bekannt, er/sie kann dieses jedoch im vorliegenden Kontext nicht sinnvoll anwenden
- 6) Eine L2-Wortform sowie das dazugehörige L2-Konzept sind unbekannt (Börner & Vogel 1997: 8f.)

All diese möglichen Lücken können einem Kind beim Lesen begegnen und das Leseverstehen negativ beeinflussen. Zusätzlich tritt noch hinzu, dass Lernende selbst die Art der Lücke nicht erkennen können. „Der Lerner selber kann aus seiner Perspektive naturgemäß nicht unterscheiden, ob ihm nur die zielsprachliche Wortform oder Wortform und L2-Konzept unbekannt sind“ (Börner & Vogel 1997: 9). Nach dieser Annahme wirken sich die großen Lücken im semantischen Wissen, die mit Beginn des Schriftspracherwerbs noch bestehen, einerseits auf das Leseverstehen aus, andererseits aber hat das Kind auch nicht die Möglichkeit, selbst auf dieses Wissen einzuwirken, da es die Probleme nicht erkennen und somit nicht gezielt lösen kann. Ich werde in Kapitel 4.4.1 in der Erweiterung des Leseverständnismodells von Klicpera et al. (2010) argumentieren, dass das semantische Wissen sowohl durch explizite als auch implizite Instruktion beeinflusst werden kann, was, wie an dieser Stelle deutlich wird, ein essentieller Punkt im Lese- und Leseverständnisunterricht sein müsste.

Für den Aspekt der Begriffsbildung ist auch die Beschäftigung mit der Kultur der betreffenden Sprache wichtig, womit ich im Zusammenhang mit meiner Arbeit nicht unbedingt die österreichische oder deutsche Kultur meine, sondern jene Kultur, die einem durch geschriebene Sprache näher gebracht werden kann. So kann z.B. die Bedeutung von *Wald* durch das Lesen eines Märchens verändert werden oder ein Schloss sich von einem Museum zur Heimat eines Märchen-Prinzen wandeln.

Semantische Begriffe entstehen also durch Konfrontation und Erleben, es reicht nicht, nur die Wörter zu kennen, um sich eine Begrifflichkeit aufzubauen, anhand derer man eine Vorstellung des Objekts bekommt. Sind diese Begriffe speziell schriftsprachliche Begriffe, bedarf es einer Konfrontation mit der Welt in Büchern. Es wird im Laufe dieser Arbeit noch deutlich werden, dass diese Konfrontation mit *Literacy* eine besonders wichtige Rolle im Erwerb von Text(verständnis)kompetenz einnimmt (Vgl. Kap. 4.4.1.2, 4.4.2.2 & 4.4.2.3). Für

das semantische Wissen jedenfalls sind sowohl Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache wichtig, wie auch Vorerfahrung mit *Literacy*, ebenfalls in Erst- und Zweitsprache (Vgl. Kap 4.4.2.2, 4.4.2.3 & 4.4.3.2).

3.4.4.4 SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHE KENNTNISSE (F)

Ich habe bereits in Kapitel 3.4.2.2 die Relevanz der syntaktisch-grammatikalischen Kompetenzen für das Textverstehen erwähnt, und möchte mich diesen hier noch einmal genauer widmen. Ich möchte an dieser Stelle auch noch einmal betonen, dass in einem schriftlichen Text durch seine andersartigen Funktionen (Kap. 3.3) andere syntaktische und morphologische Konstruktionen notwendig sind als in der gesprochenen Sprache. Diese sind z.B. eine spezielle Verwendung von deiktischen Ausdrücken oder Konnektoren. Außerdem fallen definiten und indefiniten Determinatoren sowie Pro-Formen wie z.B. Demonstrativpronomina, manchen Adverbien und Pronominaladverbien besondere Rollen zu (Kap. 3.4.2.2). Dabei sind syntaktische und morphologische Markierungen wie Kasus-Flexion oder die richtige Verwendung von Zeiten ebenso relevant wie die Semantik der verwendeten oder gelesenen Ausdrücke. Um Texte mit diesen Begriffen zu verstehen, muss man daher einerseits ihre semantische Bedeutung kennen, andererseits ihre morphosyntaktischen Rollen durchschauen können.

Nimmt man als Beispiel den Relativsatz, so ist das Relativpronomen im Numerus und Genus dem Referenzobjekt gleich, im Kasus aber je nach Funktion im Relativsatz unterschiedlich. Kann man also den Kasus des Relativpronomens nicht erkennen, ist es schwer, die Aussage des Satzes zu verstehen.

Wenn das Prinzip der Wiederaufnahme auch nicht als absolut zwingende Bedingung für Textkohärenz gelten kann, so sind doch dort, wo es bei der Textproduktion zur Anwendung kommt, bestimmte grammatische Bedingungen bzw. Regeln einzuhalten, deren Nichtbeachtung das Verständnis des Textzusammenhangs erschweren und zu Missverständnissen führen kann (Brinker 1992: 44).

Im Gegenzug führt natürlich auch die Nicht-Kenntnis dieser grammatikalischen Strukturen zum unkorrekten oder unvollständigen Verstehen des Textes.

- [7a] *Valerie schaut erschrocken den Mann an, den sie mit Wasser angeschüttet hat.*
- [7b] *Valerie schaut erschrocken den Mann an, der sie mit Wasser angeschüttet hat.*
- [7c] *Valerie schaut erschrocken der Mann an, den sie mit Wasser angeschüttet hat.*
- [7d] *Valerie schaut erschrocken der Mann an, der sie mit Wasser angeschüttet hat.*

Anhand der Beispiele [7a] bis [7d] wird deutlich, wie sich die Bedeutung eines Satzes ändern kann, indem man den Kasus eines wiederaufnehmenden Wortes ändert und dass durch diese Änderung es unter Umständen zur Änderung des Inhalts des gesamten nachfolgenden Textes kommt. So kann man auch nachvollziehen, wie ein Nicht-Verstehen dieser Strukturen zu einem Nicht-Verstehen wichtiger Teile oder eines ganzen Textes führen kann. Ist es einem nicht möglich, anhand der Sätze [7a] bis [7d] festzustellen wer wen mit Wasser angeschüttet hat und wer wen erschrocken anschaute, kann für einen etwaigen weiterführenden Text relevante Information verloren gehen, deren Abwesenheit es einem unmöglich macht, dem Inhalt weiter zu folgen.

Beim Beispiel der Definitheit können auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterschiedliche Schwierigkeiten zukommen. Es ist einerseits möglich, dass das Kind das Merkmal [+/- definit] nicht mit dem Artikel in Zusammenhang bringt, da es eine Erstsprache erworben hat, in der es – wie bei slawischen Sprachen z.B. – keine Artikel gibt. Es ist aber auch möglich, dass dieses Merkmal und dessen Kombination mit den Determinatoren durch Erst- oder Zweitsprache durchaus bekannt ist, die Wörter, die dieses Merkmal tragen, aber nicht richtig zugeordnet werden können, da sie weder in der Erst- noch in der Zweitsprache in der selben Weise wie im Schriftdeutsch verwendet werden. Dies scheint vor allem in Wien (und Gesamt-Österreich), wo die Umgebungssprache in vielen Fällen entweder ein bairischer Dialekt oder eine von diesem beeinflusste Form des Hochdeutschen ist, problematisch. Darauf werde ich in Kapitel 4.3.2 genauer eingehen.

Zur Problematik der Pronominaladverbien möchte ich ein Beispiel aus der Praxis vorstellen. Folgender Satz steht in einem E-Mail von einer meiner Nachhilfeschüler_innen an mich kurz vor ihrer Matura⁴:

[8] Ich hoffe das Geschichten aus dem Wiener Wald kommt, das ist was ich am meisten darüber schreiben kann.

Interessant für diese Arbeit ist die Konstruktion „... *das ist was ich am meisten darüber* ...“, denn diese zeigt den Versuch eines relativen Anschlusses mit einem Pronominaladverb⁵.

⁴ Diese Nachhilfeschülerin ist in Österreich geboren, ihre Eltern sind aus Ägypten nach Österreich emigriert und sprechen schlecht Deutsch. Die Familiensprache ist Arabisch, die Umgebungssprache eine deutsch-bairische Varietät mit einer dem Schriftdeutsch stark abweichenden Grammatik. Den ersten Kontakt mit hochdeutscher Schriftsprache hatte sie mit fünf Jahren im Kindergarten. Ihr gesprochenes Deutsch ist unauffällig und der Umgebungssprache angepasst und die Satzstrukturen eher unkomplex, weswegen eine Satzkonstruktion wie in Satz [8] in ihrer gesprochenen Sprache unwahrscheinlich ist.

Diese Konstruktion erweckt den Eindruck als würde die Verfasserin zwar das Prinzip eines relativen Anschlusses mit einem Pronominaladverb und dessen wiederaufnehmende Funktion kennen, habe aber Probleme mit der Umsetzung in Deutsch. Es wäre hier interessant Beispiel [8] genauer zu analysieren und mit Relativsatz-Konstruktionen in ihrer Erstsprache Arabisch zu vergleichen bzw. ähnliche Konstruktionen in anderen Texten zu suchen und zu vergleichen. Dies soll aber nicht im Rahmen dieser Arbeit geschehen, sondern in einer ausführlichen Untersuchung der schriftsprachlichen Produktionen dieser Schülerin in der Zukunft.

Das hier vorgestellte Beispiel ist nur eines von vielen, die darauf hinweisen, dass meine Schülerin Probleme mit solchen und ähnlichen Konstruktionen hat, und aus ihren Textverständnis-Schwierigkeiten kann man schließen, dass sie diese Probleme nicht nur in der Produktion, sondern auch in der Rezeption hat. Satz [8] erlaubt die Annahme, dass sie zwar das Prinzip der Wiederaufnahme durch Pronominaladverbien kennt, ihr die richtigen Begriffe aber nicht bekannt oder nicht geläufig sind. Das führe ich darauf zurück, dass sie durch ihre ausgeprägte *Literacy* in arabischer Sprache zwar mit dem Wesen einer Schriftsprache und den darin besonderen Konstruktionen vertraut ist, diese aber durch fehlenden Input bzw. durch fehlende Instruktion nicht auch im Schriftdeutschen anwenden kann.

3.4.4.5 WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) und die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G)

Das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) und die FÄHIGKEIT ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G) haben große Gemeinsamkeiten. Sie sind Kombinationen aus mehreren kognitiven Verarbeitungsschritten bzw. setzen sich aus mehreren Komponenten zusammen, die nicht mehr direkt mit dem Text in Beziehung gesetzt werden können. Auch stehen sie in Verbindung mit vielen äußeren Faktoren wie Vorwissen, Interesse, Aufmerksamkeit, Übung und vielen anderen, die alle sehr individuell geprägt sind und sich abhängig von Text und Umständen auch bei dem selben Individuum ständig ändern können. Man ist sich in der Textverständnis-Forschung darüber einig, dass Texte je nach Person und Kontext unterschiedlich gelesen und verstanden werden, und gerade diese beiden Punkte (D & G) hängen besonders damit zusammen. Zu den

⁵ Auf den das/dass-Fehler möchte ich nicht weiter eingehen, da dies einerseits ein auch für Schreiber_innen mit Deutsch als L1 häufiger Fehler ist, andererseits eine längere dem eigentlichen Thema ferne Diskussion mit sich ziehen müsste. Das „kommt“ bezieht sich auf das Werk „Geschichten aus dem Wienerwald“, weswegen ich dies, auch wenn es den Anschein haben kann, nicht als Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler werten möchte.

Verarbeitungsschritten gibt es jeweils verschiedene Erklärungsansätze und Modelle (vgl. z.B. die struktur-genetische Kognitionstheorie von Jean Piaget und das Konstruktions-Integrationsmodell von Walter Kintsch u.a.), die ich hier aber nicht erklären möchte, da dies zu weit in das Gebiet der Kognitionswissenschaft und weg von meinem eigentlichen Thema der sozialen und sprachlichen Einflussfaktoren führen würde.

Einig sind sich die Autoren auch darüber, dass Wissenserwerb und Verstehensprozess durch Aktivierung und die gleichzeitige Veränderung des vorhandenen Vorwissens geschieht und dass das Verstehen verschiedene Tiefen-Ebenen zulässt. Auch diese Faktoren sind individuell und situationsabhängig unterschiedlich.

Ich möchte in diesem Kapitel noch eine Studie von Alex Deppert (2001) erwähnen, die den Zusammenhang zwischen der Kohärenz des Textes und dem Vorwissen beim Textverstehen untersucht. Deppert kommt dabei zu dem Ergebnis, dass alle Probanden mit höherem Vorwissen beim Lesen der Texte profitieren, aber auch, dass es einen Zusammenhang mit der Kohärenz des Textes gibt. Er stellt fest, dass Leser mit weniger gutem Vorwissen von Texten mit größerer Kohärenz mehr profitieren, als von weniger kohärenten Texten. Bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten der Lesenden und den unter Umständen damit verbundenen Problemen mit den grammatikalisch-syntaktischen Fertigkeiten könnte man von einem Nicht-Erfassen der Kohärenz ausgehen. Dies würde dann dazu führen, dass Lernende, die einerseits zu wenig Vorwissen haben und andererseits zu wenig grammatikalisch-syntaktische Kenntnisse, um den Text zu verstehen, kaum Möglichkeiten haben, diese Defizite auszugleichen, da sie sich sozusagen gegenseitig bedingen, wenn ihnen nicht explizit entgegengewirkt wird.

3.4.4.6 Das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) und das VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER FÄHIGKEITEN ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H)

Textstrukturen und Diskursformen sowie Situationsschemata wurden bereits in den entsprechenden Kapiteln unter der Ebene der Anforderungen an den Text (Kap. 3.4.3.1) behandelt.

So wie auch die zuvor besprochenen Faktoren sind diese beiden (E & H) stark individuell geprägt, weswegen eine genauere Diskussion einerseits schwierig ist, andererseits in dieser Arbeit zu weit abschweifen würde. Wichtig ist für mich nur, dass sie zum Textverstehen eine

wichtige Rolle spielen und dass sie – je nach Erfahrungen – unterschiedlich sind und deshalb ihre Einwirkung auf den Leseerwerbsprozess im Rahmen der Instruktion nicht unbeachtet bleiben darf.

Ich werde nun – wie bereits mehrmals erwähnt – dieses oben erklärte Modell in einen sozialen und sprachlichen Kontext setzen, wobei ich mich auf das Umfeld von Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache konzentriere. Um diesen Kontext zu schaffen, sollen zuerst die soziokulturellen und sprachlichen Hintergründe sowohl von theoretischer Seite als auch von meinen Erfahrungen aus der Praxis betrachtet werden, bevor ich dann eine Verbindung zwischen Modell und Einflussfaktoren herstelle.

4 Lesenlernen im soziokulturellen und sprachlichen Kontext

4.1 Das sprachliche und soziokulturelle Umfeld von Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Das Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) ist prinzipiell für alle Leser_innen anwendbar und auch meine Erweiterung um eine Ebene der Einflussfaktoren sollte für alle Lesen-Lerner_innen gültig sein, da ich nicht den Anspruch erhebe, Tatsachen, sondern vielmehr Möglichkeiten zu beschreiben. Dennoch habe ich bei den Überlegungen zu dieser Ebene bestimmte Kinder im Kopf, deren Einfluss auf meine Überlegungen sicher bemerkbar sind, weswegen ich noch einmal kurz erklären möchte, was diese Kinder gemeinsam haben:

- Sie leben in Wien, sind in Wien geboren und haben zwei Elternteile, die nicht aus einem deutschsprachigen Land kommen und Deutsch auf einem sehr geringen Niveau beherrschen.
- In ihrem näheren Umfeld befinden sich hauptsächlich Menschen, die ebenfalls entweder Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben oder in einer ähnlichen Situation wie sie selbst sind.
- Sie sind schlecht in Deutsch bzw. schlecht im Lesen. Schlecht soll dabei nur bedeuten, dass sie aus eigenem Antrieb oder durch Anregung von anderen (meist Lehrer_innen oder Eltern) sich Unterstützung beim Erlernen ihrer Deutsch- oder Lesekompetenzen suchen, da sie für ihre Ansprüche „nicht ausreichend“ sind.
- Sie haben altersunabhängig Probleme besonders mit dem Verstehen der gelesenen Texte.
- Sie geben Deutsch als das am wenigsten beliebte Schulfach an.
- Sie haben aus verschiedenen Gründen keinen Zugang zu „guter“ Bildung zumindest in deutscher Sprache. In manchen Fällen haben die Eltern eine durchaus gute oder akademische Schulbildung in anderen Sprachen als Deutsch und vermitteln diese auch an ihre Kinder, haben aber in Österreich zu wenig Wissen über das Bildungswesen, zu wenig Deutsch-Sprachkompetenz und zu wenig Mittel, ihre Kinder in bildungstechnischen Belangen zu unterstützen. Diese Kinder haben dann oft gute Kompetenzen in der „Familiensprache“ und sind auch mit Literatur in diesen Sprachen konfrontiert.

Da ich diese Kinder und Jugendlichen in sehr unterschiedlichen Ausmaßen an Zeit und Intensität begegnet bin, sind auch über meine Erfahrungen nur ungenaue Angaben zu machen, ich möchte dennoch einen ungefähren Überblick geben. Ich betreue vier Kinder wöchentlich seit 18 Monaten in Einzelbetreuung, acht Kinder je ein Semester seit zwei Jahren in Kleingruppen von zwei bis vier Kindern ebenfalls wöchentlich während der Schulzeit und

zusätzlich ca. 100–150 Kinder pro Jahr, mit denen ich allerdings nur einmalig wenige Stunden in Kontakt bin und über deren Hintergrund ich teilweise nicht genau Bescheid weiß.

Meine Beispiele in dieser Arbeit stammen hauptsächlich von jenen Kindern, die ich in der Einzelbetreuung kennen lerne, teilweise auch aus den Kleingruppen. Bei diesen Kindern handelt es sich um solche, die Hilfe suchen bzw. bereits Unterstützung bekommen. Meine Beobachtungen stammen von einer mehr oder minder zufällig entstandenen Untersuchungsgruppe und bilden einen sehr kleinen, nicht repräsentativen Ausschnitt aus einer Vielzahl von Angehörigen der entsprechenden Altersgruppe. Hier getroffene Aussagen sind sehr spezifisch und auf den Einzelfall bezogen und erheben keinesfalls Anspruch auf Verallgemeinerung.

An dieser Stelle könnte man nun verschiedenste Angaben über Migration, Sprachgebrauch, Verwendung von Deutsch, Deutsch als Unterrichtssprache, Berufs- und Bildungschancen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, regionale Unterschiede und vieles mehr machen. Da diese Arbeit aber weder den Anspruch hat, in irgendeiner Weise die „Realität“ nachzubilden, noch den Versuch unternimmt, allgemeingültige Angaben zu machen, habe ich mich entschlossen, all diese Zahlen wegzulassen. Abgesehen davon, dass diese Statistiken oft nur geringe Aussagekraft haben, ist ihre Darstellung hier auch nicht relevant. Selbst wenn die dargestellten Probleme ausgerechnet nur bei den von mir betreuten Kindern auftreten – was allerdings unwahrscheinlich ist – gebührt ihnen dennoch entsprechende Aufmerksamkeit.

4.2 Soziokulturelles Umfeld

4.2.1 Die soziale Wirklichkeit nach Pierre Bourdieu

Der Begriff der sozialen Wirklichkeit ist ebenso präzise wie vage, denn er bezeichnet einerseits alle Dinge, die einen Menschen beeinflussen und umgeben und andererseits keinen dieser Begriffe konkret. Genau diese Diskrepanz ist es, die die Schwierigkeit zeigt, die einem widerfährt, wenn man einen Menschen oder Menschengruppen in Bezug zu ihrem Umfeld beschreiben will. Nicht nur ist dieses Umfeld (die Wirklichkeit) für jede Person anders und hat auf jedes Individuum einen anderen Einfluss, sondern ist zusätzlich noch ständigem Wandel unterzogen, so dass es besonders schwierig ist, konkrete Aussagen darüber zu treffen. Mit der Bemerkung, dass mir dies durchaus im Bewusstsein ist, möchte ich mich auf folgende Definition von sozialer Wirklichkeit beziehen und mich an die darin beschriebenen Punkte halten, allerdings gleichzeitig darauf hinweisen, dass man diese Aussagen niemals für jede

Person einer Gruppe, ja vielleicht nicht einmal für eine einzelne Person als gültig ansehen darf.

Soziale Wirklichkeit meint [...] jenen Teil der erfahrbaren Wirklichkeit, der sich im Zusammenleben der Menschen ausdrückt oder durch dieses Zusammenleben und Zusammenhandeln hervorgebracht wird. Damit sind Familien ebenso gemeint wie Betriebe und Gemeinden, kleine Gruppen ebenso wie ganze Gesellschaften, der Aufbau und die Gestaltung eines solchen Zusammenlebens ebenso wie seine Erhaltung oder Veränderung (Korte, Schäfers 2008: 12).

Genau dieses breitgefächerte Umfeld ist es selbstverständlich auch, in dem ein Kind Lesen lernt bzw. *Literacy* erwirbt und in dem etwaige Probleme entstehen können. Um diese verschiedenen Faktoren der sozialen Wirklichkeit zu untergliedern, eignet sich Pierre Bourdieus Theorie des Kapitals, da dabei die Einflussfaktoren, denen eine Person ausgesetzt ist, in Unterkategorien eingeteilt werden und dadurch eine theoretische Arbeit mit Einbezug der sozialen Wirklichkeit erleichtert wird.

4.2.2 Das Kapital

Mit Bourdieus Begriff des Kapitals ist nicht nur finanzielles Kapital, sondern jede Art von erwerbzbaren Dingen gemeint (Fuchs-Heinritz, König 2005: 158). Bourdieu unterscheidet vielmehr zwischen ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital. Auf diese Unterschiede werde ich im Anschluss genauer eingehen und die verschiedenen Kapitalformen und ihren Zusammenhang mit dem *Literacy*-Erwerb diskutieren.

Ökonomisches Kapital: „Zum ökonomischen Kapital zählen alle Formen des materiellen Besitzes, die in der Gesellschaft mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 161). Dieses Kapital wirkt sich, bis auf die in Kapitel 2.2 besprochene Verbindung zwischen Armut und Analphabetismus, nicht weiter direkt auf den Leseerwerb aus, ist aber als Grundlage für alle anderen Arten von Kapital von besonders großer Bedeutung (Vgl.: Fuchs-Heinritz, König 2005: 161).

Soziales Kapital: „Das soziale Kapital besteht aus Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten, sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeit verbundenen Chancen, sich durchzusetzen“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 166). Dieses setzt sich aus einem Netz aus Freundschaften, Beziehungen, Mitgliedschaften und anderen sozialen Beziehungen, die man eingegangen ist, zusammen. Der Aufbau und die Aufrechterhaltung dieses Netzes bedürfen

einer „Beziehungsarbeit“ und die Beziehungen müssen ständig erneuert werden. Laut Bourdieu ist es ein Anliegen aller Beteiligten, sobald ein soziales Netz eine bestimmte Festigkeit erreicht hat, dieses für andere unzugänglich zu machen, da eine Penetration von außen zu einer möglichen Zerstörung führen könnte. Hauptziel eines solchen sozialen Kapitals ist es auf weite Sicht, das kulturelle und ökonomische Kapital der Gruppe zu sichern und zu vermehren (Fuchs-Heinritz, König 2005: 167).

Wie aber bildet sich das soziale Kapital für Kinder, deren Eltern nicht in Österreich aufgewachsen sind, was wirkt sich darauf aus und welchen Einfluss haben Familien und Kinder selbst darauf?

Diese Frage scheint bei genauerem Überlegen von besonderer Relevanz zu sein und auch meine Erfahrungen haben Probleme bezüglich des sozialen Kapitals deutlich gemacht. Bei einer neu immigrierten Familie fehlen anfangs Ressourcen wie Freunde, Großeltern oder andere Verwandte, was zu „sozialer Exklusion“ führen kann, die u.a. Informationsdefizite – etwa das österreichische Schulsystem betreffend – bedingt oder Auswirkungen auf die Zeit haben kann, die Eltern ihren Kindern widmen können. In späterer Folge können sich daraus Einflüsse auf die Schulwahl und damit auf die Instruktion ergeben. Hier sei nochmals erwähnt, dass entsprechende Zusammenhänge nicht zwingend auftreten müssen, es handelt sich jedoch um von mir im Alltag vorgefundene Situationen.

Kulturelles Kapital: Das kulturelle Kapital lässt sich in drei verschiedenen Ausprägungen feststellen. In seiner objektivierten Form bezeichnet es Dinge wie Bücher und Gemälde, die sich auch leicht in ökonomisches Kapital übertragen lassen. Der inkorporierte Zustand besteht aus „den kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, also aus dem, was in der deutschen Sprache Bildung heißt“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 162). In dieser Form sei das kulturelle Kapital weder durch Geld zu erwerben, noch in Geld umzuwandeln, sondern hänge von den persönlichen Bemühungen des Individuums ab und könne nicht von einer Person für eine andere erworben werden. Dies ist aber nur die Idealform des kulturellen Kapitals, während in der Realität diese von vielen nicht selbst bestimmenden Faktoren abhängt. So ist die Familie ein wichtiger dieser Einflussfaktoren, denn „diese entscheidet mit darüber, ob das Erlernen entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten dem jeweiligen Individuum leicht, schwer oder nahezu unmöglich gemacht wird“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 163). Diese bereits in jungen Jahren erhaltenen Einflüsse wirken sich in vielen Bereichen auf den späteren Lebensweg aus.

Die dritte Auswirkung des kulturellen Kapitals ist die institutionalisierte Form. Diese bezieht sich auf Dinge wie Abschlusszeugnisse und Bildungstitel, durch die kulturelles Kapital als legitim erklärt wird. Durch diese Institutionalisierung wird das Individuum von seinem Kapital getrennt und dieses ist somit durch die Austauschbarkeit und Messung anhand von Zeugnissen und Titeln wieder leichter in ökonomisches Kapital umzurechnen. Gerade in einem sehr bürokratischen Land wie Österreich ist diese institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals besonders wichtig, da es im Arbeitsleben schwer ist, ohne Abschluss einer Ausbildung eine Anstellung zu erhalten. In diesem Fall wird die Auswirkung von Lesekompetenz-Problemen wieder deutlich, da im Normalfall zum Erhalten eines Zeugnisses *Literacy* zumindest in einem gewissen Ausmaß nötig ist. Auch das Schreiben von Bewerbungen ist eine Kompetenz, deren Abwesenheit große Schwierigkeiten im Zugang zum Arbeitsmarkt hervorrufen kann. Welche Auswirkungen die *Literacy* beim Zugang zu gewissen Ausbildungen und den daraus resultierenden Berufsmöglichkeiten hat, wird in Kap 4.2.3 und 4.2.4 noch näher besprochen.

Symbolisches Kapital: „Das symbolische Kapital besteht aus den Chancen, soziale Anerkennung und soziales Prestige zu gewinnen und zu erhalten“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 169). Dazu zählen Zeugnisse und Besitz, anhand derer man kulturelles und ökonomisches Kapital zeigen kann. Auch Prestige und Statussymbole sowie wissenschaftliche Titel sind Teil des symbolischen Kapitals und das bedeutet im Grunde all das, woran soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital sichtbar werden kann. Der Unterschied zum objektivierten kulturellen Kapital besteht dabei in der Sichtbarkeit, der Zur-Schau-Stellung und der Verwendung. Wissen z.B. ist Teil des kulturellen Kapitals während ein akademischer Titel Teil des symbolischen Kapitals ist, insbesondere wenn man diesen Titel als Machtmittel verwendet. Bücher können Teil des symbolischen Kapitals sein, nur durch ihre Verwendung und das Verstehen ihres Inhaltes sind sie auch Teil des kulturellen Kapitals. Das symbolische Kapital bezeichnet die Möglichkeit Anerkennung, Prestige und Macht zu zeigen und zu nutzen, die man durch ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital erhalten hat.

Das symbolische Kapital ist in dieser Arbeit kaum von Wichtigkeit, auch wenn es vielleicht einen wichtigen Aspekt im Selbstbewusstsein von Kindern spielen kann, was sich wiederum auf sprachliche Kompetenzen sowie Schulleistungen und Leseerwerb auswirken kann. Die psychologischen Einflussfaktoren, die aus geringem symbolischen Kapital resultieren können, werden von mir nur am Rande beachtet werden, es soll aber darauf hingewiesen sein, dass

sich die verschiedenen Kapitals-Arten beeinflussen können und voneinander abhängig sind, weswegen es sinnvoll ist, die Definition von symbolischem Kapital im Hinterkopf zu behalten.

4.2.3 Chancengleichheit und Chancenungleichheit

Der Begriff der Chancengleichheit ist ein sowohl in Wissenschaft als auch in Medien und Politik häufig aufzufindender Begriff, der – wenngleich auch in etwas unterschiedlichen Definitionen und Tragweiten – immer das Verhältnis zwischen Voraussetzungen und möglichen Zielen bedeutet, die in unterschiedlicher Weise gemessen werden kann.

Der Ausgangspunkt der methodisch-statistischen Überlegungen war dabei das inhaltliche Interesse, über die Analyse von integrationalen beruflichen Mobilitätstabellen zentrale Aspekte der Ungleichheitsstruktur von Gesellschaften zu beschreiben. Das Ausmaß, zu dem die soziale Herkunft die beruflichen Möglichkeiten der Menschen bestimmt, gibt Auskunft über die Offenheit oder Geschlossenheit des Gesellschaftssystems insgesamt, beantwortet aber auch die Frage nach dem Umfang gruppenspezifischer, in Abhängigkeit von sozialer Herkunft variierender Bevorzugung und Benachteiligung im Zugang zu den Positionen des Beschäftigungssystems (Handl 1984: 128).

Das Thema der Chancengleichheit ist bis heute beliebt, denn „der Glaube an die emanzipatorische Kraft eines Bildungswesens, das allen Lernenden gleiche Chancen einräumt und nur nach Begabung ausliest, war (und ist) eine verlockende Vorstellung“ (Fuchs-Heinritz, König 2005: 31).

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971), die sich eingehend mit dem Thema der Chancengleichheit beschäftigten und auf die in diesem Zusammenhang gerne verwiesen wird, zeigten an einer Studie aus 1964, dass die Chancengleichheit bezüglich des Hochschulzugangs eine Illusion sei, indem sie die Wahrscheinlichkeit des Hochschulbesuchs in Abhängigkeit vom Beruf der Eltern untersuchten. Nach ihren Ergebnissen war die Aussicht auf einen Hochschulbesuch für einen Sohn eines Führungskaders 80mal höher als für den eines Landarbeiters und 40mal höher als für den eines Arbeiters (Fuchs-Heinritz, König 2005: 31).

Die objektiven Chancen für den Hochschulbesuch allgemein und für den Besuch einer prestigeträchtigen Bildungseinrichtung sind eng verbunden mit den subjektiven Chancen in dem Sinne, dass z.B. für das Kind einer Landarbeiterfamilie das Studium (insbesondere eines prestigeträchtigen Faches) keine selbstverständliche Möglichkeit darstellt. Wächst ein Kind

hingegen in einer Akademiker-Familie auf, sind ihm dieser Bildungs- und Lebensweg und die damit verbundene Einstellung zur Bildung vertraut, wird die Wahrscheinlichkeit des Hochschulbesuchs durch die Weitergabe vielfältiger Informationen vergrößert (Fuchs-Heinritz, König 2005: 35).

Auch wenn sich im Bezug auf Hochschulzugang und Bildungszugang seit Bourdieu und Passerons Studie einiges geändert hat, ist man heutzutage immer noch weit davon entfernt, von Chancengleichheit bezüglich Bildung sprechen zu können. Meine diesbezüglichen persönlichen Einzelerfahrungen in der Betreuung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache treffen sich mit Beobachtungen von Ingrid Gogolin (2013), die in einer Analyse der Daten der PISA-Studien in Deutschland folgendes feststellt:

[Es] bestätigt sich in den PISA-Daten, dass die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung nach Deutschland nach wie vor deutlich geringer sind als die von Gleichaltrigen aus einheimischen, nichtgewanderten Familien. Alle in Deutschland vorliegenden vergleichbaren Studien kamen zu einem ähnlichen Ergebnis (Gogolin 2013: 38).

Gogolin sieht in diesem Unterschied einen tragenden Einfluss der Lesekompetenzen der Kinder, da sich Probleme in diesem Bereich zwingend auf andere Fächer ausüben. „Eine hohe mathematische oder naturwissenschaftliche Leistungsfähigkeit ist demnach unwahrscheinlich, wenn keine weitreichende, mindestens rezeptive Kompetenz zum Durchdringen komplexer und relativ abstrakter Texte vorhanden ist“ (Gogolin 2013: 37). Es zeigt sich, dass Kinder zugewanderter Familien immer dann schlechter abschneiden als Kinder nichtgewandelter Familien, wenn die zu lösende Aufgabe die Unterrichtssprache zum Kern hat. Gogolin (2013) schließt einen Einfluss von sozialen Faktoren und kultureller Distanz als ausschlaggebend nicht aus, stellt aber fest, dass diese Probleme in anderen europäischen Ländern mit ähnlichen sozialen Gefügen bei weitem nicht so gravierend sind wie in Deutschland.

Die Chancen, eine höhere Lesekompetenz zu erreichen, werden ihrerseits beeinflusst von den Faktorenbündeln soziale Lage und kulturelle Distanz. Es zeigt sich aber im internationalen Vergleich – und aus diesem Grunde ist die deutsche Ergänzungsstudie für Fragen zu Migration und Bildung weniger aufschlussreich –, dass es anderen nationalen Schulsystemen, die vergleichbare Zuwandererpopulationen zu unterrichten haben wie das deutsche, besser gelingt, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg zu lockern (Gogolin 2013: 38).

Ich möchte ebenso an dieser Stelle Gogolins Kritik an den Schlussfolgerungen aus manchen Testergebnissen festhalten, da die Interpretation leider immer wieder auch in einer Schuldzuweisung an die betroffenen Schüler_innen endet. „Das PISA-Konsortium intendiert

weitere Analysen zu diesem Problem, und es steht zu hoffen, dass es sich dabei nicht damit begnügt, in den Merkmalen und Eigenschaften der Kinder mit Migrationshintergrund [...] selbst die Haupterklärung für die anhaltenden Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu suchen“ (Gogolin 2013: 38). Dazu weist sie auf die Deutung der Ergebnisse der Hamburger Lernausgangslagen hin, in deren Interpretation die „kognitiven Lernvoraussetzungen und die Fachleistungen“ als Begründung für den Leistungsunterschied angegeben wurden (Vgl. Gogolin 2013: 38).

Auch Bourdieu (1971) zieht Schlüsse bezüglich der Sprache und etwaigen Chancenungleichheiten, diese aber nicht bezüglich Fremd- oder Zweitsprache, sondern bezüglich Semantik und Ästhetik einer akademischen Sprache, die als kulturelles Kapital weitergegeben wird, zu der aber Kinder aus nicht-akademischen Familien keinen Zugang erhalten. Zur Überprüfung dieses sprachlichen Kapitals wurden von Bourdieu und Passeron unterschiedliche Tests durchgeführt, die die Problematik einer „vererbten“ Sprache darstellen sollen und die damit verbundene Chancenungleichheit auf Bildungsebene.

Bourdieu und Passeron interpretieren dieses Ergebnis [ihres Vokabeltests] als Zeichen einer größeren Leichtigkeit, ja Arroganz und Frechheit der Privilegierten im Umgang mit der Sprache. Die in den Familien der oberen Klassen vermittelte ungezwungene Selbstsicherheit und Kompetenz im Umgang mit der Sprache [...] weisen eine starke Nähe zu den stillschweigenden vorausgesetzten Anforderungen des Bildungssystems auf (Fuchs-Heinritz, König 2005: 39).

Bourdieu sieht in der „ungleiche[n] Verteilung des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals auf die verschiedenen sozialen Klassen eine der verborgensten Vermittlungen für die (statistisch greifbare) Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (Bourdieu, Passeron 1971: 110). Er sieht es als die eigentliche Verantwortung der Unterrichtenden, diesen Unterschieden entgegenzuwirken und allen Student_innen die Möglichkeit zu geben, auf einer Ebene mit ihnen zu kommunizieren und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, auch das sprachliche Werkzeug zu erlernen, das für die universitäre Kommunikation nötig ist. In diesem Zusammenhang bringt er auch den Begriff der „rationalen Pädagogik“ ein.

So verlangt eine rationale Informationsvermittlung, dass die Empfänger (die Studierenden) verstehen, was der Sender (der Professor) mitteilt, dass sie also auch die Nachricht entschlüsseln können. Um entsprechend dem Ziel einer rationalen Pädagogik ein minimales Gefälle zwischen Emissions- und Rezeptionsniveau bei möglichst hohem bzw. zu steigendem Emissionsniveau zu erreichen, dürfte der Code der Wissensvermittlung

nicht stillschweigend vorausgesetzt, sondern müsste selbst gelehrt werden (Fuchs-Heinritz, König 2005: 37).

Dieses Problem der akademischen Sprache lässt sich ganz einfach auf das Problem von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache übertragen. Wenn in der Familie eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden und die Eltern nur geringe Deutsch-Kompetenzen haben, ist es für Kinder nahezu unmöglich, eine Kompetenz in einer komplexeren Art der deutschen Sprache zu erlernen, im Vergleich zu Kindern mit Eltern mit Deutsch als L1. Im großen Unterschied zu Bourdieus und Passerons Studie aber setzen diese Ungleichheiten bereits am Beginn der Schulzeit ein und werden – wie es scheint – oftmals bis zum Abschluss der Schulzeit nicht aufgehoben. Vielmehr ist dies ein klassisches Beispiel für den Matthew-Effekt, nach dem Unterschiede im Laufe der Zeit noch verstärkt werden.

Bourdieu sieht es als Aufgabe der Schule, nicht nur Wissen zu lehren, sondern auch Ästhetik und sprachliche Kompetenzen, um das zu kompensieren, was die Schüler aus ihrer Herkunftsfamilie nicht mitbringen. Dies müsse durch „pädagogisch und theoretisch durchdachte Regeln und Rezepte“ erfolgen. Wieder im Bezug auf die akademischen Chancen von Kindern von bildungsfernen Familien stellt Bourdieu die doppelte Benachteiligung dar, die Schüler_innen durch ihre Herkunft haben.

Es wird deutlich, dass die Auslesemechanismen die privilegierten Studenten gewissermaßen ein zweites Mal bevorteilen, indem ihre sozialen Privilegien, die das Bildungssystem ignoriert, in einen Bildungsvorteil, indem soziale Zugangschancen in Bildungsqualifikation umgewandelt werden (Fuchs-Heinritz, König 2005: 41).

Zusammengefasst und etwas überzeichnet ist seine prinzipielle Aussage, dass der Schulerfolg von dem aus dem Elternhaus mitgebrachten kulturellen Kapital abhängig ist.

Bourdieu und Passeron sowie Gogolin sind sich also einig, dass die Sprache der Familie als kulturelles Kapital Einfluss auf Lesekompetenz, Leseverständnis und *Literacy* haben und dass die Vermittlung der dafür nötigen Kompetenzen Aufgabe der Schule wäre. Einig sind sie sich auch darüber, dass einem das Fehlen einer (guten) *Literacy* Chancen auf bestimmte Berufsfelder verwehrt und einen eingeschränkten Zugang zu Bildung und Berufsmarkt mit sich zieht. Der dritte Punkt, in dem sich diese beiden Aussagen gleichen – wenn auch im Zeitabstand von fast 50 Jahren – ist, dass diese Aufgabe der Kompetenzvermittlung von den Schulen nicht erfüllt wird, was zu einer Beibehaltung der Chancenungleichheiten führt. Das

Thema der Chancengleichheit und deren Zusammenhang mit der Schule in Österreich wird im anschließenden Kapitel 4.2.4 noch genauer betrachtet werden.

4.2.4 Schule in Österreich

Das österreichische Bildungssystem ist nach der ISCED, der International Standard Classification of Education der UNESCO gegliedert und wird in sechs Stufen eingeteilt. Der Elementarbereich bezieht sich auf das Vorschulalter, wofür Krippen, Kindergärten, Horte und Kindergruppen angeboten werden und auch die Vorschul-Förderung nicht-schulreifer Kinder fällt in diese Gruppe. Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr und beträgt neun Jahre, wovon in den ersten vier von allen Kindern die Volksschule (oder Sonderschule) besucht wird. Nach dieser Primarstufe gibt es verschiedene Möglichkeiten für den Bildungsweg im Rahmen der Sekundarstufe 1. Die häufigsten Schulformen sind in dieser Zeit die Hauptschule, die Neue Mittelschule oder die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule. Für das letzte Pflichtschuljahr gibt es die Möglichkeit, eine Polytechnische Schule zu besuchen, die auf einen Berufsschulbesuch mit Lehre vorbereitet, oder den Übertritt in eine berufsbildende mittlere (BMS) oder höhere (BHS) Schule oder auch den Besuch einer Oberstufenform der allgemein bildenden höheren Schule (AHS).

Berufsbildende Schulen bieten stark berufsbezogen Ausbildungsmodelle an, es gibt sie in den verschiedensten Bereichen, die meisten davon in den Bereichen Wirtschaft (Handelsschule und Handelsakademie, HAK), Technik, Gesundheit und Pflege sowie Tourismus (Fachschulen und höhere (technische) Lehranstalten, (HLA bzw. HTL). Der Besuch der höheren Lehranstalten (AHS, HAK, HTL, HLA) schließt mit dem Erwerb der Hochschulreife (in Österreich Matura).

Je nach Abschluss gibt es anschließend weitere Bildungsmöglichkeiten wie ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule, eine Ausbildung im nicht-universitären Tertiärbereich und andere (<http://www.oead.at/bildungssystem> 31.5.2013).

Diese späteren Bildungsmöglichkeiten sind aber im Rahmen dieser Arbeit von geringerer Bedeutung, weswegen ich auf sie nicht weiter eingehen möchte. Hingegen möchte ich noch kurz auf die unterschiedlichen Schultypen nach dem Besuch der Volksschule eingehen, da diese in vielen Fällen bereits den späteren Bildungsweg bestimmen, da die Schulen der Sekundarstufe 2 je nach besuchter Schulform in Sekundarstufe 1 unterschiedliche Aufnahme-

kriterien aufweisen: Während nämlich nach dem positiven Abschluss der Unterstufe einer AHS keine Aufnahmeprüfung verlangt wird, ist ein Aufnahmeverfahren nach dem Besuch einer Hauptschule oder Neuen Mittelschule abhängig von den Leistungsgruppen, denen man in diesen Schulformen zugeteilt wird, und den Schulnoten. Je nach Beurteilung wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geprüft

(Vgl: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_aufnahme.xml 31.5.13).

Dieses Auswahlverfahren zeigt ganz deutlich, welche essentielle Entscheidung bereits vor dem elften Geburtstag eines Kindes getroffen wird, die oftmals nur wenig von dem Wunsch des Kindes, sondern vielmehr von der Einschätzung der Lehrenden und der Willkür oder Möglichkeit der Erziehungsberechtigten abhängt, die wiederum von familiärem Umfeld, Bildungshintergrund und anderen Umständen abhängen.

Geht man davon aus, dass ein Kind in der Volksschule bereits Probleme mit der *Literacy* hat, was sich, wie in Kapitel 4.2.2 und 4.2.3 bereits besprochen, auch auf andere Schulfächer auswirken kann, ist die Entscheidung nahe liegend, das Kind nicht in eine AHS zu geben. Wird dann der Rückstand in der Hauptschulzeit nicht aufgeholt, wird es große Probleme haben, in eine BHS oder in die Oberstufe einer AHS zu kommen.

Auch auf die Möglichkeiten, ins Berufsleben einzusteigen, wirkt sich die Lesefähigkeit aus. In diesem Bereich ist zusätzlich noch die Beherrschung der deutschen Orthographie von großer Bedeutung, die in Österreich als wichtiger Indikator für eine gute Ausbildung gesehen wird. Die Schwierigkeiten beim Einstieg ins Berufsleben schließen oftmals die betroffenen Jugendlichen in weiterer Folge vom Erwerbsleben aus. Kretschmann et. al. (1990) schreiben über die Situation von jugendlichen Analphabeten, die zumindest zu einem gewissen Teil mit Jugendlichen mit Leseschwierigkeiten verglichen werden können, folgendes:

Die Arbeitsmarktlage nimmt den Jugendlichen, die das Lesen und Schreiben nicht beherrschen, jegliche Chance, sich selbständig zu versorgen und zu entwickeln. Abgesehen von den minimalen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt beginnt nun der Prozess, den wir für die erwachsenen Schriftsprachunkundigen bereits beschrieben haben: Lese- und Schreibsituationen werden konsequent vermieden, weil sie an die ausweglose Lage erinnern (Kretschmann & al. 1990: 23).

4.3 Das sprachliche Umfeld

4.3.1 Bairische Dialekte in Wien

Die in Wien gesprochenen Dialekt- und Umgangssprachvarietäten des Deutschen basieren auf dem Südostmittelbairischen in unterschiedlicher Ausprägung und waren und sind teilweise starken Einflüssen unterworfen, die sich aus der geografischen Lage Wiens im äußersten Osten des deutschen Sprachgebiets und der räumlichen Nähe zum slawischen wie ungarischen Sprachgebiet sowie aus der historischen Situation Wiens als Hauptstadt der Habsburgermonarchie und dem daraus resultierenden Zuzug aus allen Teilen derselben ergeben. Diese Sprachmischung mit stark bairischer morphosyntaktischer Prägung ist es, die Kinder vor allem an „bildungsferneren Orten“ umgibt und aus der auch ihr gesprochenes Deutsch resultiert. Diese morphosyntaktischen Besonderheiten der Umgebungssprache betreffen z.B. Definitheit und Indefinitheit von Substantiven und Kasus-Morphologie. Auch die Nicht-Verwendung des Imperfekts oder die Verwendung eines Artikels vor Personennamen zählt zu diesen Besonderheiten, ich habe mich aber entschieden, nur auf die ersten beiden dieser Phänomene einzugehen. Ich gehe davon aus, dass diese hier erklärten Ausprägungen der Unterschiede zwischen bairischem Dialekt und Schriftdeutsch große Einflüsse auf den Erwerb und das Verstehen von literaler Sprache in Österreich haben, weswegen ich diese zwei Unterschiede im Anschluss ausführlich beschreibe.

4.3.2 Morphosyntaktische Unterschiede zwischen bairischen Dialekten und der deutschen Schriftsprache

Ich möchte im Rahmen dieser Arbeit nicht einen Überblick über die Unterschiede zwischen Bairisch und Schriftdeutsch geben, sondern mich auf zwei wesentliche Punkte konzentrieren, die mir in meiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache in Zusammenhang mit ihrer *Literacy* besonders aufgefallen sind. Dies betrifft einerseits die Kasus-Morphosyntax und andererseits die Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln. Damit möchte ich nicht ausschließen, dass auch andere Unterschiede zwischen Bairisch und Schriftdeutsch sich auf die *Literacy* auswirken können, es ist vielmehr sogar sehr wahrscheinlich. Dies zu untersuchen bedürfte aber einer größeren Studie sowohl im theoretischen als auch im empirischen Bereich. Ich muss mich an dieser Stelle auf meine Intuition und Erfahrung verlassen und habe deshalb die im Folgenden besprochenen beiden Punkte zur Veranschaulichung meiner Hypothese gewählt.

4.3.2.1 Substantiv

Bezüglich der Substantive ist vor allem die Betrachtung des Kasussystems in bairischen Dialekten interessant, da dieses den wohl größten Unterschied zur deutschen Schriftsprache aufweist. Prinzipiell kann man im Bairischen eine Ökonomisierung der Sprache erkennen, die durch einen Kompromiss zwischen Kompliziertheit der Äußerung für die Sprecher_innen und Verständlichkeit für die Hörer_innen zustande gekommen ist.

Am offensichtlichsten sind solche Kompromisse auf der phonologischen Ebene, doch sie lassen sich auch im syntaktischen Bereich beobachten. So ist z.B. im Bairischen eine recht extreme Formenreduktion bei den Artikeln im Sg. mask. gegeben, die zumindest partiell auf die angesprochene Tendenz zur Sprecherleichterung zurückzuführen ist (Weiß 1998: 19).

Auf die phonologischen Vereinfachungen werde ich nicht näher eingehen, ich möchte aber die morphologischen Unterschiede zwischen dem schriftdeutschen und dem bairischen Kasussystem genauer darstellen, um mögliche Probleme beim Grammatikverständnis der deutschen Schriftsprache zu verdeutlichen.

In den germanischen Sprachen wird das Substantiv durch drei grammatische Kategorien differenziert: Numerus, Kasus und Genus, wobei im Deutschen das Genus am Substantiv selbst nicht erkennbar ist. Numerus ist sowohl in Schriftdeutsch als auch Bairisch durch eine Substantivflexion ausgedrückt. Bezüglich Kasus nimmt in den bairischen Dialekten der Genitiv eine Sonderstellung ein, da dieser nicht flexionsmorphologisch dargestellt, sondern durch eine Präposition ausgedrückt wird.

[9] *Ich gebe es den Kindern des Lehrers*

[10] *I gib's de Kinda vom Lehra* (Weiß 1998: 16)

Dadurch fällt der Genitiv komplett aus dem flexionsmorphologischen Kasussystem der bairischen Nomen. Der im Schriftdeutschen auch am Substantiv selbst markierte Dativ Plural (-en) ist in den bairischen Dialekten ebenso unmarkiert. Es sind allerdings Ausnahmefälle zu finden, in denen im Singular oder Plural eine Kasus-Markierung am Substantiv verpflichtend oder erlaubt ist. Eine dieser Ausnahmen betrifft manche belebte Maskulina, bei denen Akkusativ und Dativ mit -n flektiert wird (*hos – hosn; ochs – ochsn; mensch – menschn*) und auch Verwandtschaftsbezeichnungen gehören in diese Kategorie (*vodda – voddan*), wobei die Flexionsendung in letzterem Fall am Verschwinden ist. Einer zweiten Kategorie unterstellt Weiß (1998) nur das Wort *Herz* sowie einige regional beschränkte Substantive, bei denen nur im Dativ Singular mit -n flektiert wird und als dritte Klasse wird die Markierung des Dativ

Plural mit *-an*, genannt, was aber mittlerweile als archaisch gilt und stark im Rückgang ist. „Diese drei Ausnahmefälle sind insgesamt entweder quantitativ begrenzt oder bereits im Abbau befindlich, so dass man zusammenfassend sagen kann, dass es im Bairischen faktisch keine Kasusmarkierung am Nomen gibt“ (Weiß 1998: 46).

Durch den Wegfall des Genitivs und die Nicht-Markierung der anderen Kasus erhält das bairische Kasussystem eine Regelmäßigkeit von durchgehend unmarkierten Substantiven. „Ein Kind, das Bairisch als Erstsprache erwirbt, muss folglich in diesem Grammatikausschnitt weniger Ausnahmen lernen als eines, das Hochdeutsch erwirbt“ (Weiß 1998: 16).

Für meine Arbeit würde das bedeuten, dass die Kinder, angenommen sie werden vor dem Erwerb von Schriftsprache nicht von schriftsprachlichem Deutsch, sondern von einem bairischen Dialekt umgeben, mit der ersten Begegnung mit Schriftsprache zum ersten Mal mit einem am Substantiv direkt markierten Kasus konfrontiert.

4.3.2.2 Determinatoren

Die Kennzeichnung von Kasus liegt in bairischen Dialekten beinahe komplett an den Determinatoren und es wird im Anschluss gezeigt, dass auch dieses System sich stark von dem im Schriftdeutschen unterscheidet. „Von den drei erhaltenen Kasus Nom, Dat und Akk werden zumeist Nom und Akk formal gleich behandelt, in einem Fall (Sg.mask.) jedoch Dat und Akk“ (Weiß 1998: 46). Um die Unterschiede zwischen den Artikelsystemen des Bairischen und des Schriftdeutschen genauer zu verdeutlichen, habe ich eine Überblickstabelle je für definite und indefinite Artikel erstellt (Weiß: 1998; Eder, Schimpl & Wimmer: 1995).

Tabelle 1: Definiter Artikel

	Mask		Fem		Neutr		Pl. MFN	
Sg	Bai	SD	Bai	SD	Bai	SD	Bai	SD
Nom	Da(r)	Der	D	Die	S	Das	D	Die
Gen	–	Des	–	Der	–	Des	–	Der
Dat	(a)n	Dem	Da(r)	Der	(a)n	Dem	(a)n/de	Den
Akk	(a)n	Den	D	Die	S	Das	D	Die

Tabelle 2: Indefiniten Artikel

	Mask		Fem		Neutr	
Sg	Bai	SD	Bai	SD	Bai	SD
Nom	A	Ein	A	Eine	A	Ein
Gen	–	Eines	–	Einer	–	Eines
Dat	An	Einem	Ana	Einer	An	Einem
Akk	An	Einen	A	Eine	A	Ein

An dieser Gegenüberstellung wird nicht nur deutlich, dass die Artikel im Bairischen einer starken Verkürzung ausgesetzt sind, sondern auch, dass es prinzipielle Unterschiede in der Systematik des Kasusystems im Vergleich zum Schriftdeutschen gibt. Das System im Bairischen ist sehr verkürzt und einem Artikel kommt eine ganze Reihe von Funktionen zu.

Für die 21 Funktionen stehen gerade sechs verschiedene Formen zur Verfügung. Die einzelnen Formen sind polyfunktional: so kann *-an-* als extremstes Beispiel allein sieben unterschiedliche Bedeutungen haben, nämlich als definiter Artikel bei Sg. mask. Dat und Akk sowie im Sg. neutr. und im Pl. jeweils Dat und als indefiniter Artikel kann es im Sg. mask. Dat und Akk sowie im Sg. neutr. Dat sein (Weiß 1998: 47).

Nicht zuletzt soll hervorgehoben sein, dass *an* sowohl als definiter als auch als indefiniter Artikel gefunden werden kann, dem allein im Mask.Sg vier verschiedenen Bedeutungen zukommen (Weiß 1998: 19):

[11a] (a)n Hund

[11b] 1. dem Hund

[11c] 2. den Hund

[11d] 3. einem Hund

[11e] 4. einen Hund

Hierzu müsste man überprüfen, ob Kinder beim Erwerb der deutschen Schriftsprache im Kasus der maskulinen Determinatoren mehr Fehler machen als bei den weiblichen, deren System in Bairisch und Hochdeutsch vergleichbar ist. An dieser Stelle reicht es aber, die Unterschiede zu verdeutlichen, um klar zu machen, mit welcher doch durchaus großen grammatikalischen Unterschieden beim Erwerb von Schriftsprache zu rechnen ist. Ebenso wichtig zu erwähnen im Zusammenhang mit den Determinatoren sind die Demonstrativpronomina. Diese gibt es nämlich im Bairischen nicht, oder zumindest nicht in

so expliziter Ausführung wie im Schriftdeutsch. Weiß beschreibt an der Stelle des Demonstrativpronomens einen sogenannten „betonten Artikel“ (Weiß 1998: 72).

Im Bairischen gibt es das – vom Hochdeutschen her gesehen – prototypische Demonstrativpronomen vom Typ *dieser* nicht. An seine Stelle tritt der betonte Artikel, der dann seiner Funktion nach deiktisch ist (Weiß 1998: 72).

Dazu zählt Weiß (1998) auch anaphorisch gebrauchte betonte Artikel und Relativpronomen. Für den Erwerb der deutschen Schriftsprache als Zweitsprache scheint problematisch, dass der im bairischen Deutsch verwendete betonte Artikel teilweise eine sehr ähnliche Lautgestalt aufweist wie der bestimmte Artikel im Schriftdeutsch:

[12a] Demonstrativpronomen Hochdeutsch: [dɪːsɐ] Schüler lernt.
[12b] Betonter Artikel Bairisch: [deːɐ̯] Schüler lernt.

[13a] Definitiver Artikel Hochdeutsch: [deːɐ̯] Schüler lernt.
[13b] Definitiver Artikel Bairisch: [da] Schüler lernt.

Es ist also durchaus vorstellbar, dass die neue Verwendung von deiktischen Verweisen in Form von Demonstrativpronomina verwirrend ist, insbesondere, da sich die Bedeutung von bisher als betonte Artikel verwendeten Determinatoren in bestimmte Artikel wandelt.

Auch in der Pronominalsyntax gibt es Unterschiede zwischen bairischer und schriftdeutscher Sprache. Selbstverständlich ist auch hier der Genitiv weggefallen und es gibt ebenso wie bei den anderen Determinatoren Verkürzungen und Zusammenfälle. Wichtig in diesem Bereich ist der Zusammenfall von Dativ und Akkusativ im Maskulinum Singular: *ihm/ihn* – *eam*. Auch bei diesem Zusammenfall ist es möglich, dass der Unterschied sich auf das Textverständnis auswirkt.

4.4 Ebene der Einflussfaktoren

Ich werde nun das in Kapitel 3.4 vorgestellte Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) um eine Ebene erweitern, die sich aus der in Kapitel 4.1 bis 4.3 beschriebenen soziokulturellen und sprachlichen Umgebung ergibt. Diese stellt sich aus Fachliteratur aus verschiedenen Gebieten wie Psycholinguistik, Mehrsprachigkeitsforschung oder Pädagogik zusammen und soll einen Überblick darüber geben, in welchen Bereichen von einem Einfluss der Umgebung auf den Leseerwerb ausgegangen wird. Zusätzlich werde ich diese Funde mit Erfahrungen aus meiner Praxis untermauern.

Grundannahme dieser Erweiterung ist, dass Lesenlernen nicht im „Nichts“ passiert, sondern vielmehr in einen Lebenskontext eingebettet ist, der starke Auswirkungen auf den Erwerbsprozess hat. Dieses Umfeld ist individuell unterschiedlich, man kann aber Gemeinsamkeiten und Tendenzen feststellen, aufgrund derer es möglich ist, Einflussfaktoren genauer einzugrenzen und zu definieren. So ist zum Beispiel die Instruktion in der Schule oft abhängig von der Schulform, deren Wahl wiederum abhängig von der sozialen Lage und der Geschichte der Familie bzw. der das Kind umgebenden Menschen ist. All diese Einflussfaktoren stehen in Zusammenhang mit Sozialisation, ökonomischer Lage, Zugang zu Information, sozialen Einrichtungen in der Umgebung bzw. Zugang zu diesen, Wohnort usw.

Um einen besseren Überblick zu schaffen, habe ich fünf Kategorien der Einflussfaktoren erstellt, von denen ich aber nur drei besprechen werde. Ich möchte hier noch anmerken, dass sich diese Kategorien sowohl überschneiden als auch gegenseitig beeinflussen (können), weswegen man nie von einem komplett unabhängigen Modul und dessen Auswirkung ausgehen kann. Die drei Kategorien, die ich genauer besprechen möchte, sind:

- Instruktion
- Kulturelle Faktoren
- Sprachliche Faktoren

Nicht beachten werde ich – nach einer kurzen Erklärung – folgende:

- Psychische Faktoren
- Kognitive Faktoren

Die Erörterung der psychischen und kognitiven Faktoren würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da jeder einzelne nach Bearbeitung in einer ganzen Diplomarbeit verlangen würde. Ich habe sie daher in meiner Modellerweiterung angedeutet und möchte hiermit auf zukünftige Arbeiten verweisen. Deutlich soll aber an dieser Stelle gemacht werden, dass auch diese beiden Komponenten in starkem Zusammenhang mit dem soziokulturellen Kontext stehen, so dass z.B. unter den psychischen Faktoren Motivation oder Interesse bezüglich des Lesens nicht, wie man vielleicht annehmen könnte, nur individuell motiviert sind, sondern ebenso wie viele andere Einflüsse weitervererbt oder vermittelt werden bzw. mit der sozialen Situation und den damit verbundenen Möglichkeiten in Zusammenhang stehen.

Die unabhängige Betrachtung der Einflussfaktoren scheint mir sinnvoll, da man dadurch spezifische Probleme leichter feststellen bzw. im Idealfall schon vorher erahnen und ihnen vorbeugen kann. Es wird auch deutlich werden, dass die Notwendigen Fertigkeiten für das

Leseverständnis nicht von nur je einem Einflussfaktor abhängen, so dass manche Fähigkeiten trotz der Abwesenheit mancher Einflüsse erlernt werden können. Gleichzeitig kann es dabei zum Unsichtbarwerden von Problemen kommen, die dann erst später im Schriftspracherwerb aufscheinen. Als Beispiel hierfür habe ich bereits das Wechselspiel zwischen Vorwissen und syntaktisch-grammatikalischen Kenntnissen genannt, in dem Lücken im Text durch Vorwissen ersetzt werden können und dadurch die morphosyntaktischen Verständnisprobleme unbemerkt bleiben, die dann aber beim Verstehen von Texten mit neuen, unbekannten Themen umso gravierender werden können.

Ich möchte hier aber auch noch anmerken, dass ich nicht alle Aspekte und alle Umgebungsfaktoren vollständig erklären kann und ich weiß nicht, ob dies aufgrund der individuellen Ausprägung überhaupt möglich ist. Ich möchte einen Überblick verschaffen und ein theoretisches Konzept vorschlagen, das sich aus Aspekten zusammensetzt, die mir in Literatur und Praxis als essentiell erschienen sind. All diese Aspekte sind – um es hier noch einmal hervorzuheben – soziokulturell geprägt und vom jeweiligen Lebenskontext des Kindes abhängig. Sie hängen von einem zusammenhängenden System aus Einflüssen, Reaktionen, Zufällen und Geschichten ab, die im Endeffekt den Leseerwerb zu einem für jede Person anders verlaufenden Vorgang machen.

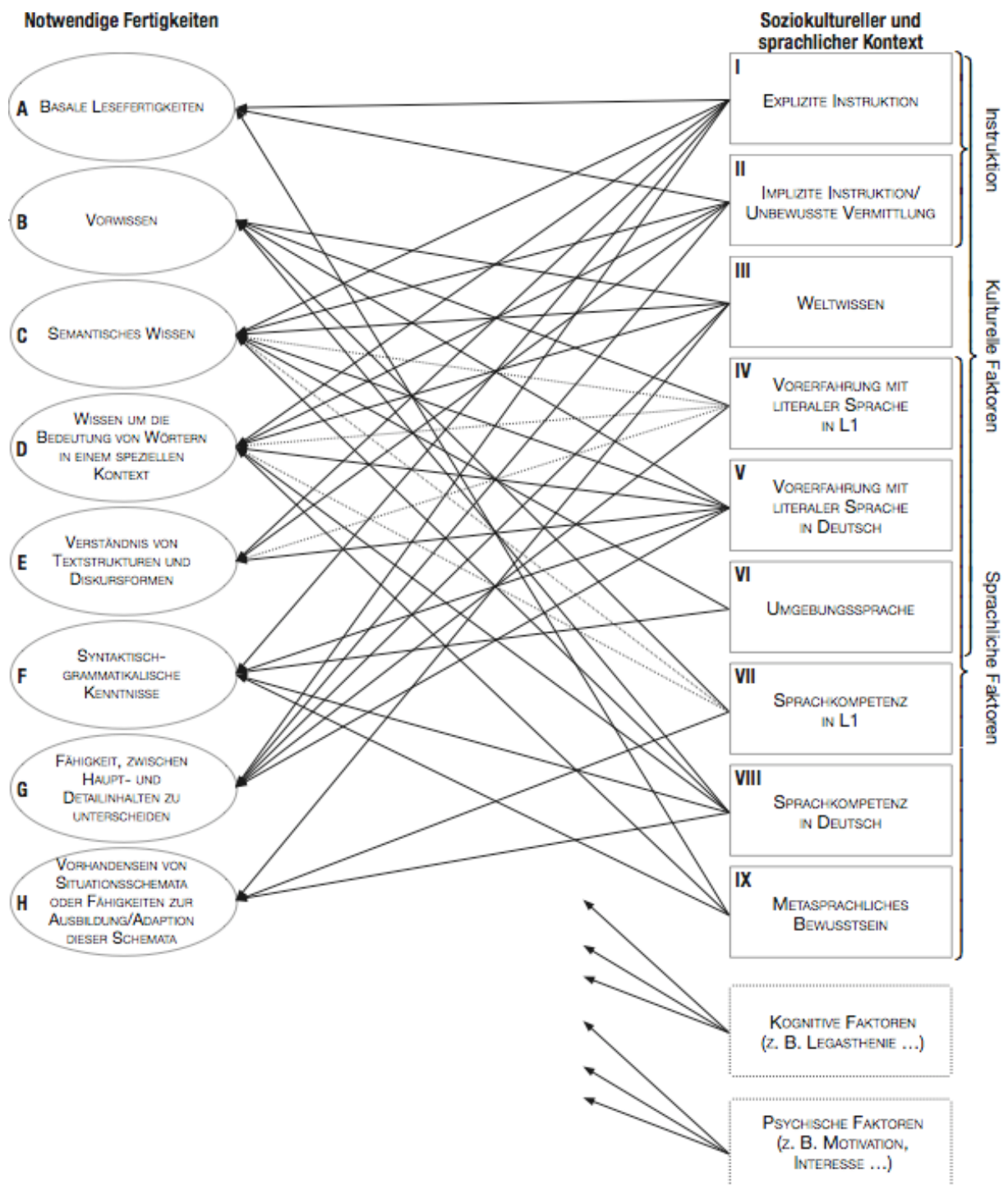


Abb. 2: Klicpera et al. 2010: 71, Erweiterung

4.4.1 Instruktion

Als erste Kategorie der Einflussfaktoren habe ich die Instruktion definiert und, da die Grundlagen des Lesenlernens in Österreich gewöhnlich in der Schule erworben werden, muss die angenommene Auswirkung darauf wohl nicht argumentiert werden. Die Instruktion kann sich sowohl auf die basalen Lesefertigkeiten als auch auf das Textverständnis auswirken. Um auf diese Punkte genauer einzugehen, möchte ich zwischen expliziter und impliziter

Instruktion unterscheiden, zuvor aber noch die Kategorie der Instruktion in einem soziokulturellen Kontext betrachten, da auch Instruktion nicht unabhängig von der (sozialen) Umgebung des Kindes passiert. Ich habe zuvor (Kap 4.2.2 – 4.2.4) bereits angedeutet, dass in einem bürokratischen Land wie Österreich Zeugnisse und Abschlüsse eine große Bedeutung haben und ebenso, dass die Wahl der Schule in jungen Jahren bereits großen Einfluss auf das spätere Berufs- und Bildungsleben hat/haben kann. Diese Schulwahl steht in starker Verbindung mit dem sozialen Kapital und der institutionalisierten Form des kulturellen Kapitals. Das soziale Kapital bezeichnet, wie in Kapitel 4.2.2 bereits erklärt, die Möglichkeit, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten und Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein. Ist diese Zugehörigkeit durch äußere Umstände – als Beispiele zu nennen: Neuimmigration oder Sprachbarrieren der Erziehungsberechtigten – verwehrt oder schwierig, kann sich diese „soziale Exklusion“ auf den Bildungszugang des Kindes auswirken. In den Kapiteln 4.2.3 und 4.2.4 habe ich erklärt, dass diese Schulwahl sich auf den späteren Zugang zum Berufsleben auswirken kann, da für weitere fachspezifische oder fachunspezifische Ausbildungen unterschiedliche Anforderungen erfüllt werden müssen. Dies legt nahe, auch von Differenzen in der Instruktion auszugehen, wofür zusätzlich die grundlegend unterschiedliche Ausbildung der Lehrpersonen für AHS und Haupt- und Mittelschule spricht.

Einen wesentlicher Faktor im Erwerb sprachlicher Fertigkeiten, der allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, sind die großen soziokulturellen, didaktisch-methodischen, aber auch persönlichen Verschiedenheiten der Lehrkräfte sowie deren pädagogische Ausbildung und Unterrichtserfahrung. Dazu kommt noch das unterschiedliche soziale Gefüge, das von lokalen und regionalen Gegebenheiten, aber auch von der Schulart abhängt. Das Spektrum kann dabei von relativ homogenen bis zu äußerst disparaten Gruppen reichen, was entsprechenden Einfluss auf den Unterrichtsleistung haben kann. Ich bin mir der schwierigen Umstände, in denen ein/e Lehrer_in sich in einer Klasse mit verschiedensten Schüler_innen befindet, bewusst, kann aber auf diese Problematik nicht weiter eingehen, vielmehr möchte ich mich nun meiner Grundaussage näher widmen, in der ich davon ausgehe, dass die Instruktion bzw. die Art der Instruktion einen essentiellen Bestandteil im Leseerwerb und im Erwerb der *Literacy* einnimmt.

4.4.1.1 EXPLIZITE INSTRUKTION (I)

Unter expliziter Instruktion wird all das verstanden, was von den Lernenden als bewusst Gelerntes aufgefasst wird. Darunter fallen z.B. gezieltes Buchstabenlernen, Grammatikunterricht, Vokabellernen und ähnliches. „[Explicit teaching strategies] may

involve rule explanation and subsequent application (explicit deduction) as well as guided detections of rules on the basis of systematic language input (explicit induction)“ (Stanat et al. 2012: 160). Diese explizite Instruktion muss nicht unbedingt von Lehrer_innen ausgehen, es können auch Eltern, Nachbarn, Personen in Fördereinrichtungen und viele andere involviert sein, wenn sie ihre Aufgabe im „Beibringen“ von Fertigkeiten sehen.

Die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) sind jene, die eindeutig in Kombination mit expliziter Instruktion stehen und die einen Großteil des Deutschunterrichts in der ersten Schulstufe ausmachen. In Kapitel 3.2 wurde bereits erklärt, dass sich die Art der Instruktion auf die Art des Erwerbs beim Kind auswirkt, so dass eine starke Laut-basierte Unterrichtsform das phonologische Bewusstsein stärker fördert als eine frühe ganzheitliche Leseart. Ebenso gehen Klicpera et al. (2010) davon aus, dass sich diese Unterschiede nach spätestens zwei Jahren ausgeglichen haben.

Meiner Erfahrung nach gibt es auch die Möglichkeit Textkompetenz explizit zu schulen, indem man gezielt auf bestimmte Aspekte im Text hinweist. Wenn man z.B. dem/der Lernenden vor dem Vorlesen eines Textes den Auftrag gibt, den Focus beim aufmerksamen Zuhören auf ganz bestimmte Dinge zu lenken, kann man bewusst machen, wie Texte funktionieren und welche verschiedenen Informationen darin transportiert werden können. Als konkretes Beispiel möchte ich ein 14-jähriges Mädchen nennen, das große Probleme mit dem Textverständnis hatte und um ihr mit diesen Problemen zu helfen, habe ich einen Text mehrmals vorgelesen und ihr vor dem Lesen verschiedene Aufträge gegeben. Beim ersten Lesen des Textes war das die reine Konzentration auf die Personen, die im Text vorkommen, das zweite Mal sollte sie nur darauf achten, wo diese Personen sich befinden usw. Zusätzlich haben wir nach jedem Mal Lesen den Text bezüglich der zuvor ausgewählten Schwerpunkte besprochen. Ohne genaue Angaben durch empirische Testung machen zu können, erweckte sich bei mir der Anschein, dass sich durch diese Übungen auch das Leseverständnis beim selbstständigen Lesen verbesserte⁶.

Auch bei grammatisch-syntaktischen Strukturen erachte ich es als sinnvoll, explizit zu unterrichten. Diese Erfahrung habe ich selbst aus meiner Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache gemacht, und auch Forschungsergebnisse weisen auf einen positiven Effekt von expliziter Instruktion auf die Grammatik-Fähigkeiten von

⁶ Entgegen meinen Erwartungen habe ich bis zum jetzigen Zeitpunkt zu diesem Thema keine relevanten Studien finden können, weshalb ich an dieser Stelle nur meine eigenen Erfahrungen als Argumentationsgrundlage verwenden kann.

Kindern hin. Stanat et al. (2012) haben zu dieser Thematik eine Studie durchgeführt, die den Effekt von expliziter und impliziter Instruktion auf die Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erfassen soll. Obgleich es in einigen Ländern, wie z.B. in Deutschland und Österreich, Sprachförderkurse gibt, weiß man noch sehr wenig über die Effekte der verschiedenen Instruktionsarten (Stanat et al. 2012: 160). In früheren Studien wurde jedoch mehrmals festgestellt, dass explizite Instruktion größeren Einfluss auf die Sprachkompetenz hat als implizite, wobei die meisten dieser Studien in Labors an Jugendlichen, Studenten oder Erwachsenen durchgeführt wurden und rein das Kurz-Zeit-Lernen von ganz spezifischen Grammatik-Regeln testeten (Stanat et al. 2012: 160).

Die Hypothesen in der Studie von Stanat et al. (2012) sagen einen sowohl akuten als auch andauernden Effekt auf die Sprachkompetenz durch implizite und explizite Instruktion voraus. Bezüglich Grammatik-Fähigkeiten geht man von einem größeren Einfluss der expliziten Instruktion aus und das Vokabular betreffend erwarten die Autoren keinen Unterschied zwischen dem Erfolg durch explizite oder implizite Instruktion.

Diese Hypothesen konnten durch das Durchführen der Studien bestätigt werden und man stellte sowohl einen generellen positiven Effekt beider Instruktionsweisen auf die gesamte Sprachkompetenz fest, wie auch einen besonderen Vorteil der expliziten Instruktion für die grammatischen Fähigkeiten.

The effects were most clear for the explicit support condition. Compared to the baseline group, the children in this condition reached significantly higher scores on the grammar test and on the reading test. For vocabulary, a tendency in the same direction emerged, yet the effect was somewhat smaller and failed to reach statistical significance. As predicted, the explicit support had a particularly pronounced effect on grammar due to its focus on structural aspects on language (Stanat et al. 2012: 167).

Aufgrund meiner Erfahrungen und der Ergebnisse dieser Studie halte ich es für wichtig, bestimmte Aspekte, die bis zu einem gewissen Zeitpunkt noch nicht erlernt wurden, explizit zu unterrichten, so dass Fehlern, die sich im Schriftsprachgebrauch gehalten haben, gezielt entgegengewirkt werden kann. Meines Erachtens wäre es angebracht, unter gewissen Umständen Schriftsprache mit Beginn des Schulbesuchs mit sowohl expliziten als auch impliziten Methoden als Fremdsprache zu unterrichten.

Wie hier dargestellt, kann sich die explizite Instruktion sowohl auf die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) als auch auf textuelle Komponenten – ERKENNEN DER BEDEUTUNG IM

SPEZIELLEN KONTEXT (D), SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHE KENNTNISSE (F) und die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G) auswirken.

Eine weitere Möglichkeit ist natürlich das explizite Erweitern durch das Lehren neuer Vokabeln, wie ebenfalls in der Studie von Stanat et al. (2012) gezeigt wurde. In diesem Fall aber kann explizit nur die Grundbedeutung bzw. der universale Anteil des Begriffsinhalts (Vgl. Kap. 3.4.4.3) vermittelt werden, denn wenn man, wie in Kapitel 3.4.4.3 erklärt, davon ausgeht, dass semantisches Wissen durch Erfahrung erst zu Begriffen werden kann, ist explizite Instruktion nicht ausreichend, um eine Festigung im mentalen Lexikon zu erreichen und den Begriff darin zu verankern. Dieses explizite Beibringen von Vokabeln wird in meiner Modellerweiterung im Einfluss auf das SEMANTISCHE WISSEN (C) gekennzeichnet.

Bis an diese Stelle unerwähnt ist das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E), das ebenso explizit instruiert werden kann, und zwar in dem Sinne, dass man Lernenden ganz bewusst spezielle Textformen präsentiert und diese analysiert. Eines der frühesten Beispiele dafür sind Märchen, die eine sehr typische, leicht erkennbare Struktur haben. Dieses explizite Unterrichten von Textformen und -strukturen ist besonders in der Sekundarstufe ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts in österreichischen Schulen.

4.4.1.2 IMPLIZITE INSTRUKTION/UNBEWUSSTE VERMITTLUNG (II)

IMPLIZITE INSTRUKTION/UNBEWUSSTE VERMITTLUNG (II) bezeichnet die Nahebringung von Literatur und damit verbundenen Informationen an Lernende. Der Unterschied zur EXPLIZITEN INSTRUKTION (I) besteht in der Art der Vermittlung. Während bei der expliziten Instruktion (I) auf Dinge direkt hingewiesen wird und mit Erklärungen unterrichtet wird, wird die IMPLIZITE INSTRUKTION/UNBEWUSSTE VERMITTLUNG (II) für die Lernenden nicht als „Lernen“ wahrgenommen.

Implicit teaching strategies rely on students' ability to acquire language skills without deliberately drawing their attention to rules. In these programs, students are engaged in a variety of language-intensive activities, and learning is expected to occur "without awareness of what is being learned" (DeKeyser 2003: 314 nach: Stanat et al. 2012: 160).

Durch die Zuführung von Literatur und literaler Sprache können nicht nur sprachliche, sondern viele andere, für die Lesekompetenz relevante Kenntnisse, gelehrt werden. Christine Garbe (1997) wählt als Überbegriff für all diese Kenntnisse den Begriff „Literarische

Kompetenz“, und gibt eine gute Zusammenfassung über all jene Dinge, die für den Leseerwerb abseits von basalen Lesefertigkeiten wichtig sind.

Literarische Kompetenz meint [...], daß bestimmte Umgangsformen mit Texten erlernt werden müssen: Identifikation, Empathie, Distanz, das Entschlüsseln von Symbolen, ein Verständnis für den Status des Fiktionalen. [...] Weiterhin gehört dazu die Fähigkeit zur Antizipation einer Handlung, ein Erfahrungsschatz an sprachlichen, dramaturgischen und narrativen Gewohnheiten, dann aber auch die Fähigkeit, sich zu versenken, das Ausblenden von aktueller Umweltwahrnehmung und von unmittelbarem Eigeninteresse (Garbe 1997: 48).

Für Garbe ist – und dieser Ansicht möchte ich mich anschließen – die literarische Kompetenz nicht ein Sonderfall von Lesekompetenz, sondern deren Basis (Garbe 1997: 47f.). So ist es erstrebenswert, Kinder schon vor ihrem Schriftspracherwerb mit den Besonderheiten von Büchern, Literatur und geschriebener Sprache in Kontakt zu bringen. Neben dem Vorteil, den Kinder durch Vorerfahrungen mit literaler Sprache haben können (siehe Kap. 4.4.2.2), ist schlicht das Interesse am Lesen ein ausschlaggebender Grund für Kinder, sich den Anstrengungen des Schriftspracherwerbs hinzugeben. Dieses Interesse kann und soll bereits vor dem Erwerb der basalen Lesefertigkeiten entstehen.

Der Begriff von literarischer Kompetenz [...] zielt zunächst auf die Faszination für die Magie der Worte, für das „Gestöber der Lettern“. Allmählich entsteht dann die Fähigkeit, mittels partiell verstandener Geschichten eigenen (auch unbewußten) Konflikten, Wünschen oder Ängsten eine sprachlich-literarische Gestalt zu verleihen. Allgemeiner gesagt: literarische Kompetenz erwächst aus der Fähigkeit, eigene Themen überhaupt erst einmal Texten anzuvertrauen (Garbe 1997: 47f.)

Mithilfe impliziter Instruktion werden den Lernenden aber auch Kompetenzen oder Regularitäten vermittelt, ohne dass diese erklärt oder ausgesprochen werden. Ein klassisches Beispiel dieser IMPLIZITEN INSTRUKTION (II) ist die Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten, speziell der phonologischen Bewusstheit (Vgl. Kap. 3.1.2.4). Diese Förderung funktioniert durch Reimen, Singen, Silbenklatschen und anderes und lenkt die Gedanken des Kindes unbewusst auf bestimmte sprachliche Aspekte, die besonders beim Erlernen der Graphem-Phonem-Kongruenz bedeutend sind. Auch das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern ist wichtig für das Erlernen der BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A), da es dem Kind überhaupt erst zeigt, dass es Zeichen gibt, über die Information vermittelt wird (Vgl. Rau 2007: 26ff.). Es lernt zu erkennen, dass die Information in der Schrift und nicht (nur) in den Bildern liegt und dass diese darin fixiert ist und sich nicht abhängig von Situation und

Vorlesenden ändert. Diese Erkenntnis ist ein wichtiger Schritt hin zur Erkennung der Dekontextualisiertheit des Textes und dessen Funktion (Vgl.: Kap. 4.4.2.2).

Ein klassisches Beispiel für eine frühe Begegnung mit *Literacy* ist das Betrachten von Bilderbüchern, das sich unter anderem einen positiven Effekt auf das SEMANTISCHE WISSEN (C) hat. Das Kind übt beim geleiteten Betrachten der Bilderbücher die Verbindung zwischen Wort und Objekt. Dies wird durch den immer gleichbleibenden Zusammenhang und das Wiederkehren der Begriffe in Büchern unterstützt (Rau 2007: 24). Zusätzlich lernen Kinder neue Objekte und neue Begriffe für bekannte Objekte kennen.

Hier liegen die Anfänge eines Lernprozesses, an dessen Ende die Pädagogen immer wieder feststellen: Bücherleser haben den größeren Wortschatz. Die ersten kleinformatigen Bilderbücher ohne Worte sind zwar erst die Vorstufe zur Literatur, aber das Kind lernt doch mit Hilfe dieser Bücher, Wörter mit vertrauten Dingen zu verknüpfen. Es erwirbt außerdem Wörter für Objekte, die es weniger gut kennt, oder für Unbekanntes und Neues, das der „Vorleser“ behutsam einfließen lässt (Rau 2007: 24).

Ein weiterer Effekt, der sich später auf das Lesenlernen auswirkt, ist die isolierte Darstellung der Dinge, sowie das konzentrierte und intensive Hinschauen. Die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G), kann z.B. durch Wimmelbilder geschult werden, da ein Kind dabei aus viel Information ganz bestimmte Aspekte herausfiltern muss.

Auch das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) kann durch implizite Instruktion gefördert werden. Ein Kind muss erkennen lernen, dass es Wörter gibt, die gleich lauten, aber in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben können. Um dies bewusst zu machen, eignen sich z.B. Rätselspiele der Art: „Welcher Ball ist nicht rund?“ oder „Auf welcher Bank kann man nicht sitzen?“ Das Verständnis für die Änderung von Bedeutungen in einem speziellen Kontext ist ein wichtiger Schritt für das sinnerfassende Lesen. Die dafür ebenfalls relevante Fähigkeit des Erkennens der Merkmale in einem Text, die auf die spezielle Bedeutung im Kontext hinweisen, werde ich in Kapitel 4.4.2.2 im Gebiet der Vorerfahrung mit literaler Sprache erklären. Während die Bedeutung eines Wortes nämlich normalerweise in einem situativ und kommunikativ eingebetteten Kontext leicht erfassbar ist, muss man beim Lesen eines geschriebenen Textes zuerst verstehen, was überhaupt der Kontext ist, um zu entscheiden, welche Bedeutung des Wortes die richtige ist. Dazu reicht das alleinige Wissen darüber, dass die Bedeutung eines Wortes

sich mit dem Kontext ändern kann, nicht aus. Man braucht dafür Erfahrung mit Literatur bzw. literaler Sprache.

Die Verbindung zwischen IMPLIZITER INSTRUKTION/UNBEWUSSTER VERMITTLUNG (II) und dem VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) ist naheliegend. Kennt man etwa bereits viele Märchen – um bei diesem Beispiel zu bleiben – fällt es einem später leichter, diese Textstrukturen auch zu erkennen. Was hier ganz deutlich wird, ist, dass die Begegnung mit Bilderbüchern, Texten und literaler Sprache bereits vor dem Schuleintritt von Bedeutung ist. Ebenso ist die Beschäftigung damit auch später außerhalb der Schule wichtig. Dabei kommt den Familien bzw. den die Kinder umgebenden Personen eine wichtige Rolle zu, die zu ganz unterschiedlichen Ausmaßen erfüllt werden kann, was wiederum von verschiedenen Umständen abhängt.

Auf die Entwicklung der Individuen wirkt [die Familie] nicht nur am frühesten, sondern auch am nachhaltigsten, da ihre Einflüsse alltäglich, diffus und ungeplant sind. So überrascht es nicht, dass die allgemeinen Interaktions- und Kommunikationsbedingungen in Familien als Hintergrundvariablen der Einzelfaktoren des familialen „Leseklimas“ anzusprechen sind (Hurrelmann 2009: 138).

Geschieht diese Begegnung nicht bereits vor dem Schuleintritt, ist es von ganz besonderer Bedeutung, dass in Schulen und institutionellen Einrichtungen dieser Mangel an Vorerfahrungen nachgeholt wird, um allen Kindern gleiche Chancen zu ermöglichen.

Die Schule als institutionelle Lesesozialisationsinstanz hat es mit Kindern zu tun, die über Jahre bereits sehr unterschiedliche familiäre Lernerfahrungen gemacht haben und parallel zum Unterricht weiterhin machen. Sie erfüllt im Allgemeinen erfolgreich die traditionelle Aufgabe der Einführung in die Schriftlichkeit durch Vermittlung der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens (Hurrelmann 2009: 140).

Der Erfolg von neuen pädagogische Ansätzen aus Kombinationen wie fächerübergreifender Unterricht, Einbeziehung von Eltern und der ganzen Schule und einem weniger „lehrgangshaften“ Charakter des Unterrichts konnten bereits festgestellt werden. Diese neuen Unterrichtsformen passen sich viel mehr den Ausgangsbedingungen der Lernenden an. „Es konnte gezeigt werden, dass von einem buchorientierten, anregungsreichen Unterricht vor allem diejenigen Kinder profitieren, die in ihren Familien wenig Unterstützung ihrer Leseentwicklung erfahren“ (Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995, S. 219ff. nach: Hurrelmann 2009: 140). Empirische Studien zur differenziellen Wirkung von unterschiedlichen

Unterrichtsmethoden wurden bis zum Zeitpunkt der Verfassung des Textes nicht durchgeführt oder sind nicht bekannt (Hurrelmann 2009: 140).

4.4.2 Kulturelle Faktoren

Unter kulturellen Faktoren verstehe ich all jene, die sich aus Sozialisation, Situierung und Geschichte der Familie ergeben, von denen abhängt, was man sich z.B. unter einer Hochzeit vorstellt, aber auch, wie der generelle Umgang mit Literatur ist, was im Umfeld als wichtig angesehen wird oder welche beruflichen Ziele für das Kind gesehen werden. All diese Vorstellungen haben nicht nur Einfluss auf die Schulwahl, sondern auch auf den Umgang mit *Literacy* in der Familie. Ebenfalls als kulturell definiert habe ich die Umgebungssprache.

4.4.2.1 Weltwissen

Das Weltwissen ist – wie zuvor das Vorwissen – ein besonders schwer zu fassender Begriff, da er stark individuell geprägt ist. Das Weltwissen ergibt sich aus Erfahrungen, Erlebnissen, Vorstellungen, Träumen und allen nur erdenklichen Lebenskomponenten und ist ständigem Wandel unterzogen. Die Definition des Weltwissens ist daher auch vergleichbar mit dem Vorwissen, darf aber als Komponente bei den Einflussfaktoren auf keinen Fall fehlen.

Das Weltwissen hat Einfluss auf sehr viele verschiedene Komponenten der Ebene der Notwendigen Fertigkeiten, die unter Verweis auf jene Kapitel, in denen diese einzelnen Komponenten erklärt wurden, hier nicht weiter erläutert werden müssen: VORWISSEN (B), SEMANTISCHES WISSEN (C), WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D), die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINHALTEN ZU UNTERSCHIEDEN (G) und das VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER der FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H) (Vgl. Kap. 3.4.4.1ff).

Entscheidend [...] ist: Wie ein im Text dargestellter Sachverhalt repräsentiert wird, hängt ganz entscheidend von der Qualität und der Quantität des Vorwissens ab. Insgesamt ist daher mittlerweile die Bedeutsamkeit des Vorwissens für die Güte der Textrezeption eindrucksvoll belegt (zusammenfassend: Schiefele 1996 nach: Christmann & Groeben 2009: 155f.).

Sinnvoll scheint es mir, kurz auf jene drei Komponenten einzugehen, die vom Weltwissen nicht beeinflusst werden (können): Die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A), das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) und die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F).

BASALE LESEFERTIGKEITEN (A) und das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) werden in österreichischen Schulen im Normalfall im Deutschunterricht vermittelt. Hingen diese Faktoren also nicht auch noch von anderen Gegebenheiten ab, könnte man davon ausgehen, dass alle Kinder in gleicher Weise instruiert werden und deshalb auch die gleichen Kompetenzen entwickeln. Syntaktisch-grammatikalische Kenntnisse werden zwar unterrichtet, allerdings auf einer Grundlage, bei der man von einer Sprachkompetenz auf Erstsprachniveau ausgeht.

Ich möchte nun diese drei Faktoren von links nach rechts (siehe Modellerweiterung, Abb 2 S. 85) betrachten, also jene Einflussfaktoren aus dem soziokulturellen Kontext, die sich darauf auswirken.

Bei den BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) habe ich bereits den Einfluss von EXPLIZITER (I) und IMPLIZITER INSTRUKTION/UNBEWUSSTER VERMITTLUNG (II) sowie in diesem Bereich auch das METASPRACHLICHE BEWUSSTSEIN (IX) diskutiert. Ebenso habe ich dargelegt, dass diese Komponenten stark vom soziokulturellen Umfeld, insbesondere vom sozialen Kapital nach Bourdieu abhängen.

Das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) hängt ebenfalls von EXPLIZITER (I) und IMPLIZITER INSTRUKTION/UNBEWUSSTER VERMITTLUNG (II) sowie von VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN L1 UND/ODER DEUTSCH (IV & V) ab. Das sind bereits vier Faktoren, die nach Bourdieus Kapital „weitervererbt“ werden, und die Kinder, die diese Vorerfahrungen nicht in ihrer Familie machen bzw. die durch „soziale Exklusion“ keinen (ausreichenden) Zugang zu expliziter und impliziter Instruktion haben, haben kaum Chancen, diese Erfahrungen anders nachzuholen, sofern ihnen nicht gezielt Unterstützung angeboten wird. Auch bei den SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSEN (F), die wiederum – abgesehen von der EXPLIZITEN INSTRUKTION (I) – von sprachlichen Komponenten, in diesem Fall nur von Deutschen, abhängen, hat ein Kind gewöhnlich nicht die Möglichkeit die „Rückstände“, die durch seine sprachliche Situierung bedingt sind, selbstständig aufzuholen. Weltwissen ist demnach ein sehr wichtiger Einflussfaktor auf das Leseverständnis, hat aber auf manche andere essentielle Bereiche keine Auswirkung.

4.4.2.2 VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN L1 (IV)

Im Kapitel 4.4.1.2 zur impliziten Instruktion habe ich bereits darauf hingewiesen, dass ich die Vorerfahrung mit literaler Sprache in diesem gesonderten Kapitel betrachten werde. Der

Unterschied zur impliziten Instruktion ist dabei, dass hier die sprachlichen Besonderheiten von literaler Sprache im Vordergrund stehen. Es geht um syntaktische, grammatikalische und semantische Eigenheiten, die nur in geschriebener Sprache zu finden sind, sowie um die Erweiterung der Weltsicht, die sich durch die Konfrontation mit Literatur ergeben kann. Beispiele gehen von dem ganz einfachen Vorstellungsvermögen von Handlungen in einer anderen als der eigenen Umgebung bis hin zur Erschaffung völlig neuer Phantasiewelten. Auch die Darstellung komplexer Sachverhalte, die in der westlichen Welt meist anhand von verschriftlichtem Text vermittelt wird, wird einem so nähergebracht. Über diese Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache habe ich bereits in Kapitel 3.3 genauer geschrieben und auch argumentiert, dass ich es für richtig halte, Schriftsprache im Vergleich zur gesprochenen Sprache als Fremdsprache und die Welt in geschriebener Sprache als fremde Kultur zu betrachten. In diesem Kapitel soll nun erörtert werden, wie die Vorerfahrung mit *Literacy* im soziokulturellen Kontext verankert ist und in wiefern sie sich auf das Textverständnis auswirkt.

Ein wichtiges Stichwort in diesem Zusammenhang ist die Lesesozialisation, zu der es seit den 1990er Jahren unzählige Forschungen gibt. Zu dieser Zeit war ein wichtiges Forschungsfeld der Einfluss von TV als Verdrängungsmedium auf die *Literacy*, wobei die damaligen Befürchtungen, die neuen Medien könnten sich negativ auf das Leseverhalten auswirken, nicht bestätigt wurden. Vielmehr sind es Eltern und Personen im sozialen Umfeld, die mit ihren Lesegewohnheiten einen starken Einfluss auf das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen ausüben und dieses gewissermaßen „vererben“.

[N]icht ob die Familien das Fernsehen oder den Computer nutzen ist ausschlaggebend, denn eine erfolgreiche Lesesozialisation kann mit einer ausdifferenzierten Medienpraxis in der Familie durchaus koexistieren (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995, S. 89f.). Wenn aber die Medien in der Umgebung der Kinder einzig und allein zu Unterhaltungszwecken gebraucht werden, verringert dies die Chancen des Erwerbs von Lesekompetenz (vgl. schon Groeben & Vorderer, 1988, S. 73f.) (Hurrelmann 2009: 139).

Laut Bonfadelli und Fritz (1995: 15) wird das Leseverhalten durch vier Faktoren beeinflusst:

- 1) die Medienumwelt
- 2) die Kompetenz
- 3) die Sozialisation
- 4) die Persönlichkeit

Davon möchte ich nur Punkt 1) und 3) genauer diskutieren. 2) bezeichnet die Lesekompetenz, deren Relevanz als Einflussfaktor mir keiner genaueren Erklärung zu bedürfen scheint und 4) wiederum ist ein Feld, das einen allzu großen Exkurs erfordern würde, um eine zufriedenstellende Erklärung bieten zu können, die allerdings im Kontext dieser Arbeit nicht benötigt wird. Das „Weitervererben“ des Leseverhaltens und der damit im Zusammenhang stehenden *Literacy* sind sowohl von der Medioumwelt als auch von der Sozialisation beeinflusst.

Die Medioumwelt bezeichnet schlicht die physische Anwesenheit verschiedener Arten von Medien, im Bezug auf die *Literacy* natürlich vorrangig Bücher, Zeitschriften und Zeitungen, aber auch TV und Radio, sowie andere audiovisuelle Medien, die dem Kind zugänglich sind. Diese Medioumwelt lässt sich als kulturelles Kapital in seiner objektivierten Form bezeichnen, wie es in Kapitel 4.2.2 schon erklärt wurde. Die Medioumwelt also wirkt sich allein durch die Möglichkeit zum Zugang zu literaler Sprache auf die Lesesozialisation aus. Zusätzlich noch fällt der Umgang der Personen im Umfeld mit diesen literalen Objekten in diesen Einflussbereich. So kann z.B. die Wertschätzung von *Literacy* und Lesen durch den sorgfältigen Umgang mit Büchern eine positive Auswirkung auf die zukünftige Verwendung der Schriftsprache durch das Kind haben. Lesesozialisation bezeichnet primär die Einstellung der umgebenden Personen zum Lesen wie z.B. die Freude der Erwachsenen am Lesen, wieviel gelesen wird und was man damit verbindet. Besteht etwa der einzige Kontakt mit Schriftsprache aus Briefen mit für die Erwachsenen negativem Inhalt wie z.B. Rechnungen, vermittelt das ein ganz anderes Gefühl zu Schriftsprache, als wenn zur Freude und Entspannung ein Buch gelesen wird. „Einer der grundlegenden Ansatzpunkte besteht darin, durch das eigene Leseverhalten den Kindern ein Vorbild zu sein“ (Bonfadelli et al. 1995: 16). Lesesozialisation und Medioumwelt zeichnen sich laut Bonfadelli et al. (1995) sowohl in der Ausbildung, als auch in zukünftigen Leser_innenkarrieren ab. Franzmann spricht direkt das in vielen Fällen damit in Verbindung stehende Problem der sozialen „Schichten“ an.

Wie die internationale Forschung eindeutig belegt, werden bereits im Vorschulalter entscheidende Weichen für die Entwicklung von mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit sowie für Kreativität und Phantasie gestellt. Untersuchungen über die Bedingungen der Entwicklung lebenslanger Lesegewohnheiten haben ergeben, daß die entscheidenden Impulse hierzu vom Elternhaus ausgehen. Entscheidend ist das Vorhandensein oder Fehlen einer leserfreundlichen Atmosphäre. Die größten Defizite bestehen in der sozialen Unterschicht, wo Kindern kaum Interesse an Büchern vermittelt wird und der sprachliche Austausch zwischen Eltern und Kindern oft unterentwickelt ist (Franzmann 1997: 22).

Das Leseverhalten lässt sich in vielen Fällen auf die soziokulturelle Umgebung zurückführen und der gravierende Unterschied zwischen den „Schichten“ wurde bereits in den 1980er Jahren in den USA festgestellt, später auch in Deutschland.

Low-income, working-class children in the United States are much more likely than middle-class children to fail to achieve adequate levels of literacy, as defined by grade-level norms. Furthermore, the differences between middle- and working-class children increase as the children continue through school, becoming especially serious at grade 4 and above when the ability to read complex material in order to acquire new information becomes crucial to school success (National Assessment of Educational Progress 1981 nach Schieffelin, Gilmore 1993: 171).

Wenn man die von mir in Kapitel 4.2.3 und 4.2.4 beschriebenen Differenzen und Ungleichheiten bezüglich des Bildungsweges und der damit verbundenen späteren Karriere bereits in der frühen Jugend heranzieht, wird, wie bereits mehrmals in dieser Arbeit betont, wieder deutlich, dass sich die Differenzen durch die Voraussetzungen aus den Familien nicht nur nicht verringern, sondern noch verstärkt werden. Als Beispiel nennen die Autoren Hauptschüler_innen, die, wie in Kapitel 4.2.4 erklärt, allein durch ihren Nur-Hauptschulbesuch bereits andere Möglichkeiten und Eindrücke haben als gleichaltrige Gymnasiast_innen.

Bildungsspezifisch fällt auf, daß Hauptschüler deutlich schlechter als Realschüler und diese wiederum schlechter als Gymnasiasten mit Büchern versorgt sind, und zwar, sowohl was die eigenen Bücher, als auch den familiären Buchbestand anbelangt. Weiters ist zu berichten, dass sich der persönliche Buchbesitz im Altersablauf kaum erhöht – ein Indiz für die nachlassende Bedeutung dieses Mediums während der Jugendzeit (Bonfadelli et al. 1995: 13).

Was genau aber ist es, das dazu führt, dass Vorerfahrung mit *Literacy* zu einer besseren *Literacy* führt und auf welche Komponenten der Notwendigen Fertigkeiten wirkt sich diese aus?

Ich habe in meiner Modellerweiterung eine Kategorie als VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN L1 (IV) und eine weitere als VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN DEUTSCH (V) definiert. Wenn ich mich im weiteren Verlauf auf die Vorerfahrung in L1 beziehe, gehe ich dabei davon aus, dass diese L1 nicht Deutsch ist. Für den Fall, dass man doch von Deutsch als L1 ausgehen möchte, fallen diese beiden Kategorien zusammen. In diesem Kapitel werden nun die generellen Einflussfaktoren der Vorerfahrung mit literaler

Sprache auf das Leseverständnis erklärt, während ich im darauffolgenden Kapitel nur noch auf die Unterschiede zwischen L1 und Deutsch eingehen werde.

Die in Kapitel 4.4.1.2 besprochenen Einflüsse der impliziten Instruktion wie die Erfahrung darüber, dass es so etwas wie Schriftsprache gibt und dass darin Information transportiert wird, ist ebenso wichtig wie die besondere Art der Sprache, die dabei verwendet wird (literale Sprache, Schriftdeutsch oder Schriftsprache).

Ein ganz wichtiger Punkt, den es für das Kind zu verstehen gilt, ist die Dekontextualisiertheit der Information, die durch geschriebene Texte erreicht werden kann, sowie die besonderen sprachlichen Merkmale, durch die diese Dekontextualisiertheit erreicht wird.

Die Häufigkeit und Art solchen Umgangs mit dekontextualisierter Sprache, später die Häufigkeit von Gesprächen mit den Eltern über Gelesenes in Anschlusskommunikation, die Breite gemeinsamer Leseinteressen, die Häufigkeit gemeinsamer Lesesituationen, der Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken zusammen mit den Eltern fördert nachweislich Lesefreude, -dauer und -häufigkeit der Kinder (Hurrelmann 2009: 139).

Diese Besonderheiten finden sich aber nicht nur in Schriftsprache, sondern auch z.B. in Form von Nachrichten oder anderen (Wissens-)sendungen in Radio oder TV. Auch das Erzählen von Geschichten, Theaterspielen oder Hörspielkassetten können zu literaler Sprache gezählt werden.

Ich habe in die Erweiterung des Modells (Abb 2, S. 85) auch eine gestrichelte Linie eingeführt. Diese soll einen indirekten Einfluss verdeutlichen, wie z.B. die Vermittlung von Konzepten, nicht aber von Begriffen an sich. Diese Linie verbindet nur die beiden Einflussfaktoren in L1 mit dem Bereich der notwendigen Fertigkeiten. Kompetenzen in L1 nämlich können sich meines Erachtens positiv auf das Leseverständnis in Deutsch auswirken, indem sie Konzepte, Funktionen oder Besonderheiten von Schriftsprache vermitteln, die für das Erlernen von deutscher Schriftsprache hilfreich sein können. Ein Hinweis darauf geben die in Kapitel 3.4.4.3 erklärten Vorformen bzw. Konzepte von Begriffen, die bereits vor dem Wort an sich in der Vorstellung der Lernenden vorhanden sind (Vgl. Farangis 1998: 47; Börner & Vogel 1997: 2ff.). Dies betrifft im Modell das SEMANTISCHE WISSEN (C), das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) und das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E), die im Anschluss noch genauer diskutiert werden.

Nach meiner Analyse werden insgesamt fünf der acht Module der Notwendigen Fertigkeiten in Klicpera et al.s Modell von der VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE (IV & V) beeinflusst. Das VORWISSEN (B) hängt dabei nicht so sehr mit der Sprache an sich zusammen, sondern vielmehr mit der Kultur und den Themen, die in Büchern und schriftlichen Texten vermittelt werden. Auch die Dekontextualisiertheit und die Fähigkeit, sich andere Welten und Emotionen anderer Menschen vorzustellen, fallen in diesen Bereich. Die positive Wirkung auf das SEMANTISCHE WISSEN (C) wurde bereits in Kapitel 3.4.4.3 besprochen.

Dies betrifft vor allem die Variation im Vokabular von schriftlicher Sprache, in dem allgemein mehr Synonyme und differenzierte Begriffe verwendet werden (Klicpera et al. 2010: 66). Auch die Anzahl der verschiedenen Dinge, die bezeichnet werden können, steigert sich durch literale Sprache und das Vokabular vergrößert sich durch die Erfahrung mit literaler Sprache, so Rau (2007: 24). Durch Texte in der L1 allerdings kann man nicht diese Begriffe direkt erlernen, wohl aber die Konzepte zu den Wörtern, wodurch eine Übersetzung von der L1 in Deutsch den Erwerb erleichtert.

Auch das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) betrifft nur das Wissen darüber, dass Wörter in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutung haben können, was durch Literatur in der L1 erfahren werden kann. Die Wörter und deren unterschiedliche Bedeutungen aber erlernt man nur durch Sprachkompetenz in Deutsch oder eben, bezogen auf Schriftsprache, durch Vorerfahrungen mit Schriftdeutsch. Der dritte Punkt, den ich ebenfalls mit einer gestrichelten Linie mit den VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN L1 (IV) verbunden habe, ist das VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E). Kennt man unterschiedliche Texte in seiner L1, erfährt man, dass es bestimmte Merkmale gibt, die auf die Textsorte hinweisen, wie zum Beispiel die Floskel „*Es war einmal ...*“ in Märchen, bzw. Floskeln in der L1, die auf bestimmte Texttypen hinweisen. Man erkennt, dass wissenschaftliche Texte eine andere Sprache haben als Belletristik und dass eine Gebrauchsanweisung sich sprachlich von einem Erlebnisbericht unterscheidet. Nur durch das Lesen oder Hören von verschiedenen Textsorten mit unterschiedlichen Strukturen kann man sich dieser Differenzen bewusst werden. Hat man also dieses VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) in seiner L1, ist die Übertragung auf Texte in Deutsch sehr viel leichter, als wenn man mit diesen Regularitäten erst mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs konfrontiert wird. Diese Annahme beruht auf meinen persönlichen Erfahrungen und bedürfte einer genauere Analyse bzw. einer intensiveren Literaturrecherche, die mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist.

Um die spezifischen sprachlichen Merkmale erkennen zu lernen, braucht man ebenso Erfahrung mit literaler Sprache in Deutsch.

4.4.2.3 VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN DEUTSCH (V)

Wie zuvor erwähnt, hat die VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN DEUTSCH (V) die gleichen Verbindungen mit den Notwendigen Fertigkeiten wie die VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN L1 (IV) und wirkt sich zusätzlich noch auf die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) aus. Auf VORWISSEN (B) und die FÄHIGKEIT, ZWISCHEN HAUPT- UND DETAILINFORMATIONEN ZU UNTERSCHIEDEN (G) konnte ich keine Unterschiede im Einfluss zwischen L1 und Deutsch erkennen. Beim SEMANTISCHEN WISSEN (C) werden durch Literatur Begriffe und deren Abbildung im mentalen Lexikon konstruiert bzw. neue Verbindungen geschaffen zu Wörtern, die in gesprochener Sprache normalerweise nicht verwendet werden (Vgl. Rau 2007: 24).

Gleiches trifft auch auf das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) zu. Durch Literatur in L1 erwirbt man das Wissen über die Möglichkeit von verschiedenen Bedeutungen von Wörtern, durch Literatur in Deutsch lernt man die genauen Begriffe und deren unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten, so wie man auch beim VERSTÄNDNIS VON TEXTSTRUKTUREN UND DISKURSFORMEN (E) durch L1 nur die verschiedenen Texte kennen lernt, nur durch Deutsch aber, woran diese im Schriftdeutsch erkannt werden können.

Einzig die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) sind jene, die man ganz allein durch die Erfahrung mit literaler Sprache in Deutsch erwerben kann, obwohl man auch hier argumentieren könnte, dass das Wissen über die Komplexität von Schriftsprache einem beim Erwerb der deutschen Schriftsprache helfen kann. Da dieses Wissen aber dennoch nicht direkt mit der schriftdeutschen Morphosyntax in Zusammenhang steht, wird dieser Aspekt nur als metasprachliche Fähigkeit gewertet, die als ein gesonderter Einflussfaktor behandelt wird.

4.4.3 Sprachliche Faktoren

4.4.3.1 UMGEBUNGSSPRACHE (VI)

Die Sprache bzw. die Sprachen, die im Umfeld eines Menschen gesprochen werden, werden mit dem Begriff „Umgebungssprache(n)“ zusammengefasst. Obgleich diese auch in Österreich nicht immer nur Deutsch sein muss, werde ich im weiteren Verlauf damit nur die

deutsche Sprache und deren Formen meinen. In Österreich ist die Umgebungssprache in vielen Fällen eine bairische Varietät des Deutschen bzw. eine von dem bairischen Dialekt beeinflusste Form des Deutschen. Je weiter das österreichische Deutsch von „bildungsnahe“ oder „akademisch“ Gebrauch entfernt ist – ich möchte nicht ausschließen, dass es bildungsnahe Dialektsprecher oder bildungsferne Hochdeutschsprecher gibt – desto tiefer und durchgängiger ist die Verwendung der bairischen Morphosyntax auch in nicht-dialektalen Varietäten⁷.

Diese grundlegenden Unterschiede zwischen der hochdeutschen und bairischen Morphosyntax habe ich in Kapitel 4.3.2 bereits am Beispiel der Determinatoren erklärt und möchte hier diese Unterschiede kurz noch einmal in Erinnerung rufen. Typisch dafür sind z.B. die Verwendung eines definiten Artikels bei Personennamen, die Produktion des Genitivs nicht durch Determinator und Suffix, sondern durch z.B. die Präposition *von*, oder auch die Nicht-Verwendung des Demonstrativpronomens *dieser*.

Prinzipiell sind die Artikel im bairischen Deutsch einer starken Verkürzung ausgesetzt, so dass es in manchen Fällen schwierig ist, sie überhaupt als solche zu erkennen. Zusätzlich fallen im Bairischen viele Bedeutungen dem gleichen Wort zu und dies nicht nur bei definiten und indefiniten Artikeln getrennt, sondern auch untereinander vermischt. Am deutlichsten ist dies im Maskulinum Singular zu erkennen, bei dem im Hochdeutschen sowohl im definiten als auch im indefiniten Artikel jedem Kasus ein eigener Artikel zugewiesen ist (*der, des, dem, den; ein, eines, einem, einen*). Im Bairischen hingegen gibt es nur zwei bis vier Formen, je nach Region und phonetischem Kontext (*Da(r), –, (a)n, (a)n; a, –, an, an*). Der Genitiv ist, wie in Kapitel 4.3.2.1 erklärt, im Bairischen nicht durch einen Determinator ausgedrückt.

Diese Verkürzung bzw. unterschiedliche Verwendung in der Umgebungssprache führt dazu, dass Kinder, die vor Schuleintritt nicht mit literaler deutscher Sprache umgeben sind, mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs zum ersten Mal mit den hochdeutschen Formen konfrontiert sind. Nachdem diese Determinatoren aber auch jene Zeichen sind, anhand derer im Deutschen Kasus markiert wird, kann man davon ausgehen, dass sie zuvor mit manchen Kasus-Konstruktionen gar nicht in Kontakt waren. Verlangt man also von einem Kind, plötzlich die

⁷ Zum Thema des Einflusses einer dialektal geprägten Umgebungssprache auf den *Literacy*-Erwerb konnte ich bis zu diesem Zeitpunkt keinerlei Literatur finden. Dies betrifft sowohl den Einfluss dieser Umgebungssprache auf den Schriftspracherwerb von Kindern mit einem bairischen Dialekt als L1 als auch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Generell habe ich eine, im Vergleich zu anderen in dieser Arbeit behandelten Themen, sehr geringe Literaturlauswahl zu psycholinguistischen Themen in Bezug auf bairische Dialekte festgestellt.

richtigen Kasus zu verwenden, ohne eine Instruktion über deren Verwendung zu geben, verlangt man etwas, das dem Kind aufgrund seiner sozialen und sprachlichen Umgebung gar nicht möglich ist.

Auch auf das Problem der Definitheit und Indefinitheit bin ich in Kap. 3.4.4.4 bereits eingegangen, möchte es hier aber noch einmal nennen. Ich habe bereits erklärt, dass die Abwechslung von definiten und indefiniten Artikeln mit den Merkmalen „bekannt“ und „unbekannt“ gekoppelt sind, und dass man an deren Verwendung als gute(r) Deutsch-Leser_in erkennen kann, ob es sich um neu eingeführte oder bereits bekannte Begriffe handelt (Vgl. Kap. 3.4.2.2). Kennt man aber diese wiederaufnehmenden Wörter nicht und ist einem die Bekanntheits-Markierung durch den Artikel auch nicht aus einer anderen Sprache bekannt, lässt sich davon ausgehen, dass diese Formen im Schriftspracherwerb zu Problemen führen. Da das Wiederaufnehmen von Begriffen essentiell für die Textkohärenz ist, kann der fehlerhafte Umgang mit definiten und indefiniten Artikeln auch als Mitgrund für die Leseverständnisschwierigkeiten betrachtet werden. Ein Nicht-Verstehen der wiederaufnehmenden Wörter kann unter Umständen zum Nicht-Verstehen des gesamten Textes führen.

Nach meiner Ansicht haben diese Unterschiede einen großen Einfluss auf die *Literacy* von Kindern, die keinen anderen Zugang zur deutschen Sprache als den über ihre Umgebungssprache haben. Hier sehe ich auch einen Punkt, an dem man ansetzen könnte, um den Leseverständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken. Dazu möchte ich noch einmal das Modell zur Veranschaulichung verwenden. Darin wirkt sich die UMGEBUNGSSPRACHE (VI) auf das SEMANTISCHE WISSEN (C) und auf die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) aus. Das semantische Wissen wird von vielen unterschiedlichen Aspekten, sowohl in L1 als auch Deutsch beeinflusst, während die syntaktisch-grammatikalischen Kenntnisse naheliegenderweise vor allem von Elementen in Deutsch abhängen – der VORERFAHRUNG MIT LITERALER SPRACHE IN DEUTSCH (V), der UMGEBUNGSSPRACHE (VI) und der SPRACHKOMPETENZ IN DEUTSCH (VIII). Die beiden anderen Einflussfaktoren sind EXPLIZITE INSTRUKTION (I) und METASPRACHLICHES BEWUSSTSEIN (IX), welche in starkem Zusammenhang miteinander stehen. Ich sehe in dieser expliziten Instruktion und der Förderung des metasprachlichen Bewusstseins im morphosyntaktischen Bereich eine Möglichkeit, Textverständnisproblemen entgegenzuwirken und damit etwaige Rückstände durch soziales und sprachliches Umfeld auszugleichen.

4.4.3.2 SPRACHKOMPETENZ IN L1 (VII) und SPRACHKOMPETENZ IN DEUTSCH (VIII)

Dass SPRACHKOMPETENZ IN L1 (VII) für Texte in L1 und SPRACHKOMPETENZ IN DEUTSCH (VIII) für deutsche Texte wichtig für das Leseverständnis sind, muss wohl nicht argumentiert werden.

Nur bei Wörtern, deren Bedeutung überhaupt bekannt ist, kann ein unmittelbarer lexikalischer Zugriff erfolgen. Erwartungsgemäß weisen Wortschatz-Maße hohe Zusammenhänge mit Lesefähigkeit auf (z.B. Graves 1989 nach Richter & Christmann 2009: 37). Zudem lässt sich leicht experimentell nachweisen, dass ein Text mit einem höheren Anteil unbekannter Wörter schlechter verstanden wird als ein Text mit ausschließlich bekannten Wörtern (Beck, Perfetti & McKeown 1982 nach Richter & Christmann 2009: 37).

Sprachkompetenz ist die Grundlage nicht nur für den Erwerb einer Schriftsprache, sondern auch vieler anderer kognitiver Vorgänge. Ähnlich wie zuvor bei der Vorerfahrung mit literaler Sprache kann man hier auch den Unterschied zwischen Sprachkompetenz in L1 und Deutsch sehen, insofern als L1 den Lernenden Konzepte, Funktionen und Inhalte vermitteln kann und diese dann auf Deutsch übertragen werden können. Auch hier gibt es Komponenten, für die der Einfluss der L1 reicht, einige, auf die sich die L1 positiv auswirkt und Deutsch für die Konkretisierung benötigt wird. Lediglich die syntaktisch-grammatikalischen Kenntnisse können nur durch Sprachkompetenz in Deutsch beeinflusst werden.

Sprachkompetenz entweder in L1 (VII) oder in Deutsch (VIII) hat eine Verbindung mit VORWISSEN (B) sowie mit dem VORHANDENSEIN VON SITUATIONSSCHEMATA ODER der FÄHIGKEIT ZUR AUSBILDUNG/ADAPTION DIESER SCHEMATA (H). Es ist dabei irrelevant, in welcher Sprache man diese Fertigkeiten erwirbt, da sie sprachunabhängig sind. Wichtig dafür ist nur, dass die Kompetenz in einer dieser beiden Sprachen ausreicht, um den Input zu verarbeiten und neue mentale Konzepte herzustellen bzw. um überhaupt mit der Umgebung in Kontakt zu treten, was für diese beiden Komponenten ausschlaggebend ist. Das SEMANTISCHE WISSEN (C) und das WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) werden in unterschiedlichem Ausmaß von der Sprachkompetenz beeinflusst, was ich auch hier mit einer gestrichelten Linie im Modell dargestellt habe. Es ist hier wiederum möglich, durch die L1 einen Eintrag zu einem Begriff im mentalen Lexikon zu haben, zu dem durch Übersetzung des Begriffs ins Deutsche die Verbindung zum Lexikon auch durch den deutschen Begriff hergestellt werden kann. Der korrekte Begriff und etwaige Abweichungen in der Semantik können jedoch nur durch Sprachkompetenz in Deutsch erfasst

werden. Hat man im Gegensatz in keiner Sprache ein Konzept eines Begriffes im mentalen Lexikon, muss nicht nur erst die Begrifflichkeit erworben werden, sondern ein ganz neuer Eintrag geschaffen werden.

Zusammengefasst bedeutet das, dass die SPRACHKOMPETENZ IN DEUTSCH (V) für die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F) sowie für die deutschen Begriffe im SEMANTISCHEN WISSEN (C) sowie beim WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D) relevant ist.

4.4.3.3 METASPRACHLICHES BEWUSSTSEIN (IX)

Das METASPRACHLICHE BEWUSSTSEIN (IX) erschien nun schon in mehreren Bereichen des Modells, ich habe mich aber entschieden, es noch einmal explizit als eigene Kategorie zu erklären. Dies begründet sich einerseits durch seine Relevanz und andererseits durch seine besondere Beeinflussbarkeit – die Optionen, mit denen metasprachliches Bewusstsein im inner- und außerschulischen Kontext geschult und gefördert werden kann und besonders beim späten Leseerwerb noch große Dienste leisten kann.

Ich habe METASPRACHLICHES BEWUSSTSEIN (IX) in zwei Unterkategorien eingeteilt. Die erste betrifft die phonologische Bewusstheit, die in Kapitel 3.1.2.4 bereits erklärt wurde und deren besondere Rolle in der impliziten Instruktion ich bereits deutlich gemacht habe. Nicht ganz so ausführlich wurde die Rolle des Bewusstseins über Sprache und deren grammatikalische und morphologische Struktur und Funktion dargelegt. Die Reflexion über die eigene Sprache ist aber ein Weg, der unabhängig von Vorerfahrungen und Kenntnissen (ich möchte die positive Auswirkung dadurch nicht leugnen) erlernt und dann genutzt werden kann, sobald die kognitiven Fähigkeiten dafür ausreichend ausgereift sind.

Das bewusste Analysieren von geschriebener Sprache kann helfen, die Textaussage zu eruieren, wenn man sich z.B. der einzelnen Satzteile bewusst ist und deren Rolle kennt. Weiß man um die Rolle eines Subjekts und die Aufgabe eines Objekts und kennt man auch deren morphosyntaktische Markierungen, kann man mit diesem Wissen, gemeinsam mit dem semantischen Verständnis, den Sinn des Satzes erarbeiten. Diese Funktion wird beim Übersetzen von lateinischen Texten häufig benötigt, so dass zuerst die grammatikalischen Funktionen der Wörter und Satzteile erfasst werden und erst mit dieser Information der Sinn des Textes erschlossen wird. Ich kenne diese Funktion auch im Bezug auf deutsche Schriftsprache von einer 14-jährigen Schülerin, deren Erstsprache Arabisch ist. Sie fand durch

die explizite Erklärung von Präpositionsregeln im Deutschen einen analytischen Weg, Texte zu verstehen, die zuvor für sie problematisch waren.

Das METASPRACHLICHE BEWUSSTSEIN (IX) kann sich in seiner phonologischen Ausprägung auf die BASALEN LESEFERTIGKEITEN (A) auswirken, in seiner morphosyntaktischen auf die SYNTAKTISCH-GRAMMATIKALISCHEN KENNTNISSE (F). Zusätzlich gibt es auch eine Verbindung zwischen dem METASPRACHLICHEN BEWUSSTSEIN (IX) und dem WISSEN UM DIE BEDEUTUNG VON WÖRTERN IN EINEM SPEZIELLEN KONTEXT (D), die – ähnlich wie bei literaler Sprache und Sprachkompetenz – eine indirekte Funktion hat, indem man durch das Wissen über dieses Phänomen die Aufmerksamkeit auf diese Unterschiede lenken kann.

Ich bin der Meinung, um dies noch einmal zu betonen, dass das metasprachliche Bewusstsein, kombiniert mit der expliziten Instruktion, eine gute Möglichkeit ist, das Leseverständnis im späteren Stadium zu beeinflussen und auf Fehler einzugehen, die zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht gelöst wurden. Dies betrifft vor allem Regeln, die von Kindern mit L1 Deutsch mit Selbstverständlichkeit angewendet werden und die aus diesem Grund in österreichischen Schulen im Deutschunterricht oft keine Aufmerksamkeit erfahren.

5 Schluss und Ausblick

Ich habe in dieser Diplomarbeit das linguistische Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) in einen sozialen und sprachlichen Kontext gesetzt und dieses Modell um einen Bereich, den Bereich des soziokulturellen und sprachlichen Kontexts, erweitert. Für diese Erweiterung habe ich sowohl wissenschaftliche Literatur zu verschiedenen Themen wie Semantik, Textlinguistik oder Soziologie sowie meine persönliche Erfahrung aus der Betreuungstätigkeit mit Kindern und Jugendlichen mit Leseproblemen verwendet. Aus diesen beiden Komponenten ergaben sich neun Einflussfaktoren, die sich auf den Leseverständniserwerb auswirken, die sich allesamt aus dem soziokulturellen und sprachlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen ergeben.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage, wie sich soziales und sprachliches Umfeld auf die *Literacy* auswirken, konnte zumindest theoretisch beantwortet werden. Essentiell ist hierbei die Aufschlüsselung der Einflüsse in einzelne Kategorien, wodurch ein besserer Überblick geschaffen werden konnte. Deutlich wird auch, dass sich verschiedene Einflussfaktoren auf unterschiedliche für das Leseverständnis notwendige Kompetenzen auswirken können. Probleme ergaben sich vorrangig durch die Masse an Literatur zu den verschiedenen Themengebieten, so dass es Schwierigkeiten bereitet, die relevanten Texte zu finden bzw. sich gegen die Anführung von Texten zu entscheiden, die ich als irrelevant befunden habe, ich glaube aber dennoch, viele wichtige Ansätze in dieser Arbeit präsentiert zu haben, so dass jedem Themengebiet eine tragfähige wissenschaftliche Basis gegeben werden konnte.

Um die Erweiterung des Modells auf seine Gültigkeit zu testen und für die weitere Beantwortung der Forschungsfrage wären empirische Studien, sowohl Einzelfallstudien als auch Studien mit größeren Personengruppen hilfreich und nötig, die ich möglicherweise selbst in einer meiner zukünftigen wissenschaftlichen Arbeiten durchführen werde.

Während der Beschäftigung mit dem Thema und dem Lesen der Literatur entwickelte sich auch eine Folgefrage: Inwiefern kann man – mit Hilfe der Modellerweiterung – Rückschlüsse auf das Umfeld bzw. Vorhersagen über den *Literacy*-Erwerb von Kindern und Jugendlichen machen? Sollte es diese Möglichkeit geben, wäre man in der Lage, schon sehr früh bestimmte Aspekte zu schulen, und so den Kindern die Möglichkeit zu geben, schon im jüngeren Alter zu den Kompetenzen gleichaltriger Kinder mit günstigeren Voraussetzungen zu verhelfen.

Anhang

Bibliographie

- Adaktylos, A. (2011). Anders lesen lernen. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Aichholzer, N. (2006). Der Einfluss der sozialen Kontexte auf das Rauchverhalten der 14 – 16 jährigen österreichischen Jugendlichen mit besonderem Augenmerk auf die Mädchen. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Auer, M.; Gruber, G.; Mayringer, H.; Wimmer, H. (2005/2007). SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8. Manual. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Barg, P. (1996). Automatischer Erwerb von linguistischem Wissen. Ein Ansatz zur Inferenz von DATR-Theorien. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Barton, D. (2007). Literacy, lives and learning. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bernhardt, E. B. (1993). Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives. Norwood: Ablex Publications.
- Białek, E., Huszcza, K. (Hrsg.) (2009). Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich. Beiträge zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Dresden: Neisse-Verlag.
- Bock-Schappelwein, J. (2009). Die ökonomischen Wirkungen der Immigration in Österreich. 1989 – 2007. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, WIFO.
- Bonfadelli, H.; Fritz, A.; Köcher, R. (1995). Lesesozialisation. Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1997). Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Börner, W., Vogel, K. (1997). Mentales Lexikon und Lernaltersprache. In Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1997). Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brinker, K. (1992). Linguistische Textanalyse. Berlin: Schmidt.
- Brugger, E.; Doberer-Bey, A.; Zepke, G. (1997). Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verbindung Wiener Volksbildung.
- Brunswick, N. (2010). Reading and dyslexia in different orthographies. Hove: Psychology Press.

- Bußmann, H. (1983). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Christmann, U., Groeben, N. (2009). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2009). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, Müncheln: Juventa Verlag.
- Cook, G. (1994). Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind. Oxford: Oxford University Press.
- Cumming, A. H. (Hrsg.). (1994) Bilingual performance in reading and writing. Ann Arbor: Benjamins.
- Cummins, J.; Swain, M. (1986). Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice. New York: Longman.
- Dehaene, S. (2010). Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Knaus.
- Deppert, A. (2001). Verstehen und Verständlichkeit. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Doberer-Bey, A. (2012). Literalität und Alphabetisierung in Gesellschaften mit entwickelter Informations- und Kommunikationstechnologie. Dissertation. Universität Wien.
- Dotter, C. (2001). Die Entwicklung des Leselernprozesses bei Kindern am Ende des ersten Schuljahres. Eine Längsschnittuntersuchung in 21 Klassen Niederösterreichs. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Drumbl, J. (2002). Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung. Merano: Alphabeta.
- Dürscheid, C. (2006). Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eder, M., Schimpl, K., Wimmer, B. (1995). Grammatik im Griff. Deutsche Sprachlehre für Jedermann. Linz: Veritas Verlag.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2). New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Eicher, T. (Hrsg.) (1997). Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena Verlag.
- Farangis, P. C. (1998). Begriffsbildung im Zweitspracherwerb. Eine empirische Studie zur Begriffsbildung bei Deutschlernenden persischer, türkischer und arabischer Herkunftssprache. Gießen: Focus Verlag.
- Feilke, H. (2001). Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Feilke, H. et al. (Hrsg.) Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Feilke, H.; Kappest, K.-P.; Knobloch, K. (2001). Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit – Zur Einführung ins Thema. In: Feilke, H. et al. (Hrsg.) Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Feilke, H., Schmidlin, R. (Hrsg.) (2005). Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Franzmann, B. (1997). Wozu Leseförderung? In Eicher, T. (Hrsg.) (1997). Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena.

Fuchs-Heinritz, W., König, A. (2005). Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Garbe, C. (1997). Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen. In Eicher, T. (Hrsg.) (1997). Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena.

Garton, A. F. (1989). Learning to be literate. Oxford: Blackwell.

Gogolin, I. (2013). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Schiefelage im Bildungssystem. Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer Verlag.

Graesser, A. C. (1981): Prose Comprehension Beyond the Word. New York, Berlin: Springer-Verlag.

Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2009). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, Müncheln: Juventa Verlag.

Guggenbühl, A. (2002). Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken. Freiburg: Herder.

Günther, H. (1988). Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Handke, J. (1995). The structure of the Lexicon. Human versus Machine. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Handl, J. (1984). Chancengleichheit und Segregation: Ein Vorschlag zur Messung ungleicher Chancenstrukturen und ihrer zeitlichen Entwicklung. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 13, Heft 4, Oktober, 328–345.

Holme, R. (2004). Literacy. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hurrelmann, B. (2009). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2009). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, Müncheln: Juventa Verlag.

Iben, G.; Katzenbach, D. (2010). Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Iwanschitz, D. (2002): Psychometrische Analyse eines Wortlesetests für die 1. Grundschulklasse – Konsolidierung der phonologischen Lesestrategie. Diplomarbeit Universität Wien.

Jakob, J. (1965). Wörterbuch des Wiener Dialekts. Wien, Leipzig: Berlach und Wiedling.

Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15: 169–181.

Kitao, S. K. (1989). Reading, Schema Theory and Second Language Learners. Tokyo: Eichosha Shinsha Co.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95: 1988, 163–182.

Klafki, W. (2002). Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Korecky-Kröll, K. (2011). Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern. Dissertation. Universität Wien.

Korte, H.; Schäfers, B. (Hrsg.) (2008). Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Krause, W.; Sommerfeld, E.; Ziessler, M. (1991). Einführung. In: Schmutzer, E. (Hrsg.) Inferenz- und Interpretationsprozesse. Symposium der Sektion Allgemeine Psychologie der DDR. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Kretschmann, R.; Lindner-Achenbach, S.; Puffart, A.; Möhlmann, G.; Achenbach, J. (1990). Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Küspert, P. (1998). Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Kysela-Schiemer, G. (1993). Vor dem Ende der Lesekultur? Die Lesegewohnheiten, Schulleistungen und das soziale Umfeld der zehn- bzw. vierzehnjährigen Hauptschüler. Dissertation. Universität Wien.

Lehmann, C. (1995b). Der Relativsatz. In: Jakobs, J. et al. (Hrsg.) Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: HSK 9.

Lenhard, W.; Schneider, W. (2006). ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

- Lichtenschopf, R. (2004). Die Prädikation von Leseleistungen bis zum Ende der 2. Klasse unter Berücksichtigung der Unterrichtsform. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Lindengrün, C. (2004). Wortbildung des Verbs im Wiener Dialekt. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Lutjeharms, M.; Schmidt, C. (Hrsg.) (2010). Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Marshall, J.C. (1987). The Cultural and Biological Context of Written Languages: Their acquisition, deployment and breakdown. In Beech, J. R., Colley, A.M. (Hrsg.) (1987). Cognitive approaches to reading. Chichester: Wiley.
- Mayringer, H.; Wimmer, H. (2003/2005). SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4. Manual. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., Steinbach M. (2007). Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Meibauer, J. (2001). Pragmatik. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M., Arnoff, M. (1993). Contemporary linguistics. An Introduction. New York: St. Martin's Press.
- Ong, W. J. (2012). Orality and literacy. London: Routledge.
- Pacht, H. (2010). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster: Waxmann.
- Rau, M. L. (2007). Literacy. Bern, Wien: Haupt.
- Raupach, M. (1997). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.) (1997). Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Richter, T., Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2009). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, Müncehn: Juventa Verlag.
- Rickheit, G. (1991). Inferenzprozesse bei der Textverarbeitung. In: Schmutzer, E. (Hrsg.) Inferenz- und Interpretationsprozesse. Symposium der Sektion Allgemeine Psychologie der DDR. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Röber-Siekmeyer, C., Tophinke, D. (Hrsg.) (2002). Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ruppel, B. (2008). Zusammenhänge zwischen der phonologischen Kompetenz und dem gestörten Schriftspracherwerb dyslektischer Kinder. Eine empirische Untersuchung. Norderstedt: GRIN Verlag.

- Schblonski, P. (1988). Über den „Akkudativ“ im Berlinerischen. *Muttersprache*, 98-3: 214–225.
- Schättle, C. (2011). Analphabetismus in Österreich. Untersuchung von Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien anhand von biographischen Interviews. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Schieffelin, B. B., Gilmore, P. (Hrsg.) (1993). *The Acquisition of Literacy. Ethnographic Perspectives*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Schleider, K. (2009). *Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2007). *Textkompetenz*. Tübingen: Narr.
- Schmutzer, E. (Hrsg.) (1991). *Inferenz- und Interpretationsprozesse*. Symposium der Sektion Allgemeine Psychologie der DDR. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Schneeberger, A. (1988). *Lehrabschlußprüfung und berufliche Zukunft*. Wien: ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schön, E. (1997). Vor dem Ende der Lesekultur. Zur Zukunft des Lesens. In Eicher, T. (Hrsg.) (1997). *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung*. Oberhausen: Athena.
- Schörkl, R. (2001). *Psychometrische Analyse einer Lesetestbatterie für Schüler der 1. Klasse Volksschule*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Schwantner, U., Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Technischer Bericht. Auf: <https://www.bifie.at/buch/1293> 12.7.13
- Schwitalla, J. (2003). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steffensen, M. S.; Joag-Dev C.; Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15: 10–29.
- Stanat, P.; Becker, M.; Baumert, J.; Lüdtke, O.; Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Elsevier: Learning and Instruction*, 22: 159–170.
- Steininger, R. (1994). *Beiträge zu einer Grammatik des Bairischen*. Auf der Grundlage von kommentierten Texten aus Oberneureutherwaid im unteren bayerischen Wald. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Strohner, H. (1989). *Systemtheorie des Textverstehens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strohner, H. (1991). Systemische Sinnkonsistenz: Eine Hypothese der Inferenzbildung beim Textverstehen. In Schmutzer, E. (Hrsg.) *Inferenz- und Interpretationsprozesse*. Symposium der Sektion Allgemeine Psychologie der DDR. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Tophinke, D. (Hrsg.) (2002). Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider-Verlag.

Vogrin, S. (2009). Funktionaler Analphabetismus in Österreich - Präventive Maßnahmen für Kinder mit besonderer Bezugnahme auf „family literacy“. Diplomarbeit. Universität Wien.

Wardhaugh, R. (2002). An Introduction to Sociolinguistics. Malden, Oxford: Blackwell.

Weaver, C. A.; Mannes, S.; Fletcher, C. R. (Hrsg.) (1995): Discourse Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Weiß, H. (1998). Syntax des Bairischen. Studien zur Grammatik einer natürlichen Sprache. Tübingen: Niemeyer.

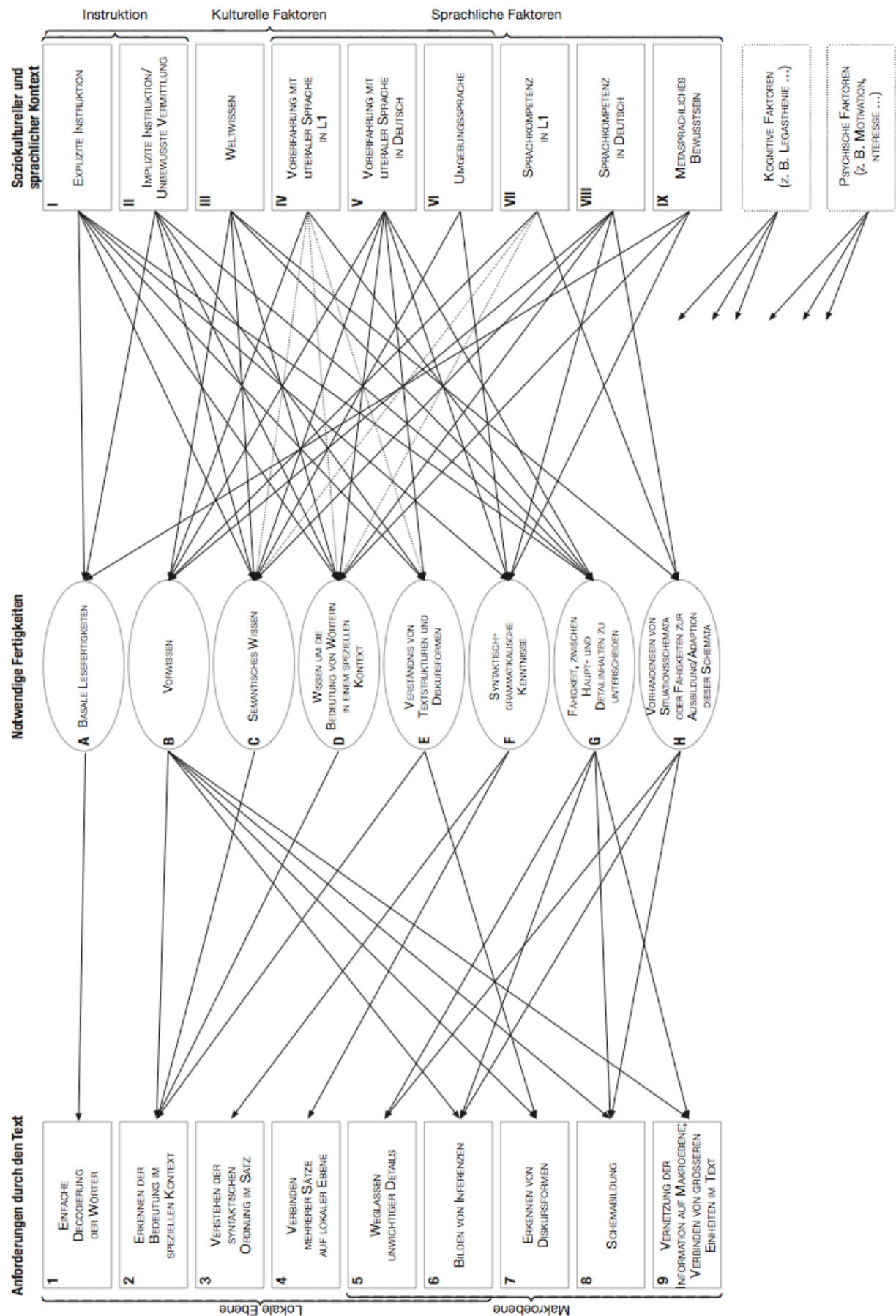
Ziegler, A. (1994). Die Entwicklung schlußfolgernden Denkens. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Internetquellen

<http://www.oead.at/bildungssystem> 31.5.2013

http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_aufnahme.xml 31.5.13

Modell: Gesamtüberblick



Abstract (englisch)

Topic of this paper is the literacy of Viennese Children with German as their second language. It describes the problems of children growing up in Vienna under certain circumstances. Those children have a different language than German as their family-language and are confronted with (high-)German for the first time only when they start going to school. The main research-question of this paper is: How do social context and surrounding language influence the ability of those children to acquire reading-competence and the ability to understand written language.

Before the focus of the paper is put on those sociocultural and language-concerned topics, there is a short description of both the topic of decoding written letters and words (basale Lesefertigkeiten) and the difference of spoken and written language. The differentiation of spoken and written language seems to be – especially in Austria where the colloquial speech is mostly either a local dialect or influenced by semantics and morphosyntax of one – essential for the difficulties of understanding written language. In chapter 4.3 some of the morphosyntactical differences between written German and the bavarian-based dialect that is spoken in most of rural Austria as well as in some cities, are described.

In this paper, different aspects of literacy are combined. Factors taken into account are language and culture. The cultural part is formed by Pierre Bourdieu's theory of different capitals that suggests that not only economic capital, but also symbolic, social and cultural capital is passed on to the next generation. Cultural capital, but also social capital is especially important concerning literacy.

As a theoretic basis a literacy-model by Klicpera, Schabmann and Gasteiger-Klicpera (2010) is described in this paper. It offers an explanation on how understanding written language works, what a person needs to understand a written text (f.e. decoding the letters, understanding the syntax, forming of schemata) and which competences a person has to have to get „access“ to these abilities (f.e. basic reading-ability, semantic knowledge, syntactical-grammatical-knowledge). Based on literature about literacy and my personal experience from working with children and young people who have troubles with understanding written German, I extended Klicpera et al's model with another field: The sociocultural and linguistic context, that is formed by nine different factors: 1) explicit instruction, 2) implicit instruction 3) general knowledge of the world 4) experience with literal language in L1 5) experience with literal language in German 6) surrounding language 7) language competence in L1 8) language competence in German and 9) metalinguistic knowledge.

Through the extension of the model it becomes obvious, that there are certain aspects of literacy, that children who acquire German as their second language do not have access to in a way children from German speaking families do. One example is morphosyntactic structures of written language, that is influenced by experience with literal language in German, surrounding language and language competence in German, meaning that if neither the family nor the surrounding language have a morphosyntactical structure like written German, those children have next to no chance to acquiring these competences. The only option is explicit and in some ways implicit instruction, that has to be offered by Austrian schools and adapted to the needs of those particular children.

The extension of the model needs to be tested empirically and is not supposed to be entirely complete but to give an overview of which difficulties can overcome a child acquiring literacy that he/she or his/her family has no influence on.

Abstract (deutsch)

Thema der vorliegenden Diplomarbeit ist der Literacy-Erwerb von Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Forschungsfrage lautet folgendermaßen: Welche Einflüsse haben soziale und sprachliche Umgebung auf die Literacy von Wiener Kindern mit Deutsch als Zweitsprache?

Ziel ist es, herauszufinden in welchen Bereichen spezifische Probleme beim Literacy-Erwerb liegen bzw. zu welchen Bereichen es dabei in einschlägiger Literatur Forschungen und Vorschläge gibt. Als Grundlage zu dieser theoretischen Arbeit dient ein Leseverständnismodell von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2010), das in der vorliegenden Arbeit durch einen zusätzlichen Bereich erweitert: den soziokulturellen und sprachlichen Kontext. Um diese Modellerweiterung zu erfassen, wurde Literatur aus verschiedenen Forschungsgebieten, die sich mit Literacy befassen, wie Pädagogik, Soziologie oder Linguistik, miteinbezogen. Zusätzlich habe ich meine praktischen Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als verstärkende Argumente verwendet.

Aufgebaut ist die Arbeit in fünf Teile, wovon nach der Einleitung (Kap 1) und einem Überblick über das Lesen aus unterschiedlichen Perspektiven (Kap 2) das dritte Kapitel mit theoretischen Erklärungsmodellen zu sowohl basalen Lesefertigkeiten als auch Leseverständnis folgt. Die in diesem Kontext wichtige Unterscheidung zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache – die besonders in Österreich essentiell zu sein scheint – wird in Kapitel 3.3 argumentiert und leitet jenen Teil ein, in dem das Leseverständnismodell von Klicpera et al. (2010) genauer betrachtet wird. Dieses Modell besteht aus zwei Bereichen: der linke Bereich mit den „Anforderungen durch den Text“ wird vom rechten Bereich, den „Notwendigen Fertigkeiten“ beeinflusst. Links sind Komponenten wie „Einfache Decodierung der Wörter“, „Verbinden mehrerer Sätze auf lokaler Ebene“ oder „Bilden von Inferenzen“ genannt, die von Fertigkeiten (rechts) wie „Vorwissen“, „Syntaktisch-grammatikalischen Kenntnissen“ oder dem „Vorhandensein von Situationsschemata“ beeinflusst werden. Auf diese Komponenten und deren Beeinflussung gehe ich genauer ein und beziehe auch Literatur der betreffenden Aspekte mit ein, die sich mit Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache beschäftigt.

Kapitel vier behandelt das soziokulturelle wie das sprachliche Umfeld, wobei ersteres auf Bourdieus Theorie des Kapitals aufbaut, der zweite Bereich vor allem auf die morphosyntaktischen Unterschiede zwischen gesprochenem Österreichisch und Schriftdeutsch fokussiert. Aus dieser Auseinandersetzung ergibt sich die dritte Ebene des Leseverständnismodells, die sich aus folgenden Faktoren zusammensetzt: 1) Explizite Instruktion, 2) Implizite Instruktion/Unbewusste Vermittlung, 3) Weltwissen, 4) Vorerfahrung mit literaler Sprache in L1, 5) Vorerfahrung mit literaler Sprache in Deutsch, 6) Umgebungssprache, 7) Sprachkompetenz in L1, 8) Sprachkompetenz in Deutsch und 9) Metasprachliches Bewusstsein (Psychische Faktoren sowie kognitive Faktoren sind nur erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt). All diese Faktoren ergeben sich aus dem sozialen Kontext, in dem sich ein Kind zur Zeit des Leseerwerbs und davor befindet und sie sind individuell unterschiedlich.

Anhand dieses Modells stellt sich heraus, dass es ganz bestimmte Bereiche gibt, die einem Kind, das erst mit Eintritt in die Schule mit Schriftdeutsch konfrontiert wird, durch seine Umgebung nicht vermittelt werden. Diese sind z.B. Vorerfahrungen mit literaler Sprache in Deutsch und Sprachkompetenz in Deutsch, die sich wiederum auf ganz bestimmte Komponenten der für das Verstehen von Texten notwendigen Fertigkeiten auswirken. Ein Beispiel hierfür sind die Syntaktisch-Grammatikalischen Kenntnisse, die mit fünf Faktoren in

Zusammenhang stehen, die stark vom sprachlichen Umfeld abhängen. Ebenfalls Einfluss auf diese Kenntnisse kann die explizite Instruktion haben, weswegen ich aufgrund des erarbeiteten Modells im Schluss vorschlage, die Morphosyntax von Schriftdeutsch explizit und als Fremdsprache zu unterrichten.

Um die Erweiterung des Modells auf seine Gültigkeit zu testen und für die weitere Beantwortung der Forschungsfrage wären empirische Studien, sowohl Einzelfallstudien als auch Studien mit größeren Personengruppen hilfreich und nötig.

Durch die Fülle an Literatur zum Thema Literacy auf verschiedenen Forschungsgebieten wird einerseits die große Relevanz des Themas deutlich, andererseits auch die Notwendigkeit einer Änderung des Unterrichts in den österreichischen Schulen. Mit dieser Arbeit soll ein Überblick über die verschiedensten Themen dargelegt sein, die sich im Rahmen von Literacy-Erwerb von Kindern finden lassen.

Curriculum Vitae

■ Persönliche Daten

Name: Magdalena Adamski
Geburtsdatum: 18.10.1985

■ Schulbildung

1992 – 1996 Volksschule Holzhausen
1996 – 2004 Gymnasium unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung
Schwerpunkt: Musik

■ Akademische Bildung

2006 - 2013 Studium der Skandinavistik an der Universität Wien.
Erlangung des Magistergrades (Mag.phil) im April 2013 mit Auszeichnung
Thema der Diplomarbeit: Gro Dahle und das Böse im norwegischen Bilderbuch
seit 2008 Studium der Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Patho- Psycho- und Neurolinguistik
Voraussichtlicher Abschluss 2013
2009 (5 Monate) Auslandsstudium an der Kulturakademie Riga für 5 Monate

■ Praktika und Jobs

Berufliche Tätigkeiten
seit Oktober 2011: Hausaufgabenbetreuung von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren sowie Lesepatenschaft
seit Oktober 2012: Freie Dienstnehmerin bei WienXtra (Freizeit-Pädagogik)
Verschiedene Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen in Freizeiteinrichtungen, Lern-Camps, Musik-Camps etc.

■ Sonstige Qualifikationen

Sprachkenntnisse:
Englisch: fließend in Wort und Schrift
Norwegisch: fließend in Wort und Schrift
Österreichische Gebärdensprache: Grundkenntnisse
Lettisch: Grundkenntnisse