8 Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht

(Dieter Isler, Regula Julia Leemann)

Als Folge von PISA 2000 und 2003 hat die Leseförderung in der Bildungspolitik, Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik hohe Priorität. Lehrpersonen und Schulen sind aufgefordert, wirksame Massnahmen zur nachhaltigen (Sprach- und) Leseförderung zu ergreifen und insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien besser beim Erwerb von Lesekompetenzen zu unterstützen. Die empirischen Grundlagen dafür sind allerdings (noch) lückenhaft: Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenige Untersuchungen zu Auswirkungen sprachdidaktischer Lehr-/Lernarrangements auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Viele Bestrebungen zur besseren empirischen Begründung der Deutschdidaktik sind zurzeit mehr auf die Messung und weniger auf die Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Zudem steht die Schreibforschung tendenziell im Schatten der boomenden Leseforschung. Aus fachlicher Perspektive besteht darum ein grosses Interesse daran, die empirische Forschung zur Förderung des Lesens und Schreibens voranzubringen. Dass eine fachdidaktische Untersuchung von Unterricht und Leistungen auch für die Unterrichtsforschung von Interesse ist, haben die vorangehenden Beiträge bereits deutlich gemacht.

8.1 Theoretische und empirische Grundlagen

Literalität – literale Kompetenzen

Im englischen Sprachraum ist «literacy» seit gut 20 Jahren ein zentrales Konzept der Bildungsforschung und Bildungspolitik. Der Begriff bezeichnet in einem umfassenden Sinn die Fähigkeit eines Menschen zur Beteiligung an den gesellschaftlichen Prozessen seiner Lebenswelt. Um in

einer modernen Wissensgesellschaft handlungsfähig zu sein, braucht es verschiedene Schlüsselkompetenzen in sprachlichen, aber auch mathematischen, naturwissenschaftlichen, sozialen oder ästhetischen Bereichen. Es ist Ziel und Auftrag der Schule, die Kinder und Jugendlichen in diesem Sinn zu gesellschaftlich handlungsfähigen Menschen auszubilden. Hinter diesem Verständnis steht ein neuer Kompetenzbegriff: Es geht um Handlungs- oder Problemlösekompetenzen, d.h. um Fähigkeiten, die im Kontext konkreter Anwendungssituationen erfolgreich eingesetzt werden können. Auf diesem Verständnis basieren auch die Kompetenzmodelle und Aufgaben der aktuellen internationalen Vergleichsstudien. Im zweiten nationalen Bericht zu PISA 2003 schreibt der Autor Urs Moser: «Die Tests basieren auf einer alltagsbezogenen Grundbildung, bei der das Verstehen und die situationsgerechte Anwendung des Wissens im Vordergrund stehen.» (Moser, 2005b). Mit dem Begriff der «Literalität» schliessen wir an diesen Kompetenzbegriff an, fassen aber den Gegenstand enger als *schriftsprachliche* Handlungsfähigkeit («reading and writing literacy»). Für die vorliegende Studie definieren wir Literalität wie folgt: «Literalität ist die Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.» (modifiziert nach: Zahner & Meyer, 2002).

Literalität ist ein sehr allgemeiner Kompetenzbegriff, der zur exakten Beschreibung von Lernbereichen und Lernzielen weiter ausdifferenziert werden muss. Bettina Hurrelmann strukturiert das Konzept der Lesekompetenz anhand von drei Dimensionen: 1. Kognitionen, 2. Motivationen und Emotionen und 3. Reflexionen und Anschlusskommunikationen. In der Dimension der Kognitionen unterscheidet sie weiter zwischen «eher automatisierten, hierarchieniedrigen Prozessen (Wort- und Satzidentifikation, Verknüpfung von Satzfolgen) und eher strategisch-zielbezogenen, hierarchiehöheren Prozessen (globale Kohärenzherstellung; Makrostrukturbildung auf der Basis von Textsortenkenntnis; Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention)» (Hurrelmann, 2002, S. 277). Lesekompetenz umfasst damit neben den relativ begrenzten, automatisierbaren Fertigkeiten des Dekodierens und des lokalen, textbasierten Wort- und Satzverstehens weitere Kompetenzen, die komplexer strukturiert sind, wesentlich auf textexternem Wissen aufbauen und bewusste, strategische und reflexive Prozesse sowie domänenspezifische Motivationen miteinschliessen. Der Aufbau dieser Kompetenzen wird beeinflusst durch personale Faktoren, soziale Bedingungen (der Familie, der Schule, der Altersgruppe) und text- und medienseitige Faktoren (Eigenschaften und Anforderungen unterschiedlicher Textsorten und Medien) (Hurrelmann, 2002, S. 279 f.).

Dieses erweiterte Verständnis von Lesekompetenz ist an die aktuelle lesepsychologische Forschung (siehe z. B. Schnotz und Dutke, 2004) anschlussfähig und wird seit Längerem auch zur Strukturierung von Schreibkompetenzen verwendet (siehe z. B. Hayes et al., 1987, 2004). Von besonderem Interesse ist aus dieser psycholinguistischen Perspektive der Entwicklungsverlauf hierarchieniedriger, textbasierter und hierarchiehöherer, wissensbasierter Kognitionen: Worterkennung (inside-out skills) und Textverstehen (outside-in skills) entwickeln sich zwischen Kindergarten und 2./3. Klasse relativ unabhängig (Whitehurst & Lonigan 2001, S. 18), wobei phonologische Bewusstheit in der 1. Klasse noch höher mit der Leseleistung korreliert als mündliche Sprachfähigkeiten[52], in der 3. Klasse aber ihre Vorhersagekraft verliert, während der Zusammenhang von Leseleistung und Sprachfähigkeiten weiter zunimmt (Schneider, 2004, S. 30; Leseman & van Tujil, 2006). Da Leseleistungen auf höheren Klassenstufen zunehmend stärker mit der sozialen Herkunft korrelieren (Schwippert et al., 2003, S. 295; Moser, 2003, 2000), ist anzunehmen, dass die Schule zwar die Technik des Dekodierens erfolgreich vermittelt, die Kinder aber nur unzureichend beim Aufbau hierarchiehöherer, wissensbasierter und handlungsorientierter Lesekompetenzen unterstützt. Aus der Forschung zur literalen Sozialisation ist bekannt, dass lebensweltliche Schrifterfahrungen in familiären und/oder schulischen Alltagssituationen für die Entwicklung von literalen Praktiken, Motivationen und Kompetenzen von grosser Bedeutung sind (Hurrelmann, 2004; Bachmann & Schneider 2004; de Jong & Lesemann 2001). Die Ausgestaltung von schulischen Lehr- und Lernsituationen, die den Kindern – und insbesondere den Kindern mit weniger schulnahen Schrifterfahrungen – den Erwerb hierarchiehöherer, handlungsorientierter Lese- und Schreibkompetenzen ermöglichen, wird damit zu einem zentralen Qualitätsmerkmal der literalen Förderung.

Förderung von Literalität in der Schule

Die Deutschdidaktik[53] hat sich bislang primär mit der Transformation fachwissenschaftlicher Ansätze in fachdidaktische Unterrichtsmodelle

---

[52] Schneider referiert eine Studie von Ennemoser (2003). Es bleibt unklar, welche Teilkompetenzen für die Bestimmung der Sprachentwicklung gemessen wurden. In der Studie von Leseman & van Tujil (2006) wurden Wortschatz und mündliches Sprachverstehen gemessen.

[53] Hier ist zu berücksichtigen, dass die Deutschdidaktik im Gegensatz zu vielen angelsächsischen Ländern den Unterricht in der Schulsprache traditionell stärker als Literaturunterricht verstanden hat.

und -materialien befasst und steht der aktuellen gesellschaftlichen Forderung nach empirischer Überprüfung ihrer normativ gesetzten Konzepte mit einer gewissen Skepsis gegenüber (Groeben & Hurrelmann, 2006, S. 11 f.). Eine empirische Unterrichtsforschung zur Lese- und Schreibförderung ist im deutschen Sprachraum vorerst noch ein Desiderat (Helmke, 2003, S. 29). Auch die internationalen Vergleichsstudien zu «reading literacy» helfen hier nicht weiter: Für PISA wurde eine Individualstichprobe gezogen, sodass Aussagen zum Unterricht (auf Klassenebene) nicht sinnvoll sind (Helmke 2003, S. 140). Für IGLU[54] liegen deskriptive Ergebnisse zu einigen Praktiken des Leseunterrichts vor, die aber unseres Wissens nicht systematisch auf Zusammenhänge mit der Leseleistung untersucht sind (Mullis et al., 2003; Bos et al., 2003, 2005). In der DESI-Studie[55] werden erstmals gezielt fachdidaktische Unterrichtsmerkmale und Leistungen für Deutsch erhoben, die Untersuchung ist aber auf die 9. Klassenstufe ausgerichtet und für die literale Förderung am Ende der 3. Klasse wenig aussagekräftig. Von Relevanz ist dagegen das laufende Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern» der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Diese Interventionsstudie untersucht in 3./4. und 7./8. Klassen die Wirkungen zweier unterschiedlicher Konzepte der Leseförderung – eines offenen, interessenorientierten und eines angeleiteten, trainingsorientierten Leseunterrichts – auf verschiedene Dimensionen von Lesefähigkeit. Neben basaler Lesefertigkeit und Leseverstehen werden auch motivationale, emotionale und kommunikative Dimensionen des Lesens sowie die ausserschulische Leseaktivität erhoben. Die bislang publizierten Ergebnisse lassen erst einen Vergleich zwischen der Interventionsgruppe mit offener Leseförderung und der Kontrollgruppe zu. Für die 4. Klasse lassen sich keine positiven Effekte des offenen Unterrichts feststellen (die Entwicklung der Lesefertigkeiten hängt sogar negativ mit dieser Intervention zusammen). Für die 8. Klasse zeigt dieser Unterricht

---

[54] IGLU steht für: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, das deutsche Teilprojekt der internationalen Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), die in 35 Ländern die Leseleistungen von 9-jährigen Kindern untersucht. Die Schweiz hat sich an dieser Studie nicht beteiligt. Die deutschen Kinder haben im Vergleich zu PISA deutlich besser abgeschnitten und rangieren im oberen Mittelfeld.

[55] DESI steht für: Deutsch Englisch Schülerleistungen international. In dieser Studie werden Unterrichtsmerkmale und Leistungen in Deutsch und Englisch auf der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Die Schweiz war an diesen Erhebungen nicht beteiligt.

aber positive Effekte bezüglich Lesefertigkeit und ausserschulischer Leseaktivität. Wir werden bei der Diskussion der Ergebnisse noch detaillierter auf diese Studie eingehen.

Aus der internationalen Literacy-Forschung sind mehr empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit literaler Förderung greifbar. Taylor und andere haben in ihrer Studie Klassen und Schulen der Primarstufe untersucht, deren Schüler/innen trotz ungünstiger sozioökonomischer Verhältnisse überdurchschnittlich gute Leistungsergebnisse im Lesen erzielt hatten. Dabei erwiesen sich u. a. folgende Unterrichtsmerkmale als besonders effektiv: hohe literale Aktivität, differenzierende und situierte Vermittlung von Fertigkeiten, Vorzeigen, Üben und unterstütztes Anwenden von komplexen Lese- und Schreibstrategien, Arbeit mit offenen, komplexen Verstehensfragen, freies Lesen, Lesen und Schreiben in angeleiteten Kleingruppensituationen und intensive Elternkommunikation (Taylor et al., 2002, S. 59 ff.). Das National Reading Panel, ein Team führender Leseforscher/innen der USA, hat im Auftrag des Bildungsministeriums in einer gross angelegten Metastudie fünf fachdidaktischen Ansätzen empirisch fundierte Wirksamkeit attestiert: Neben der Förderung von phonologischer Bewusstheit und Laut-Buchstaben-Kenntnis (die primär für die Alphabetisierung relevant sind) spielen für den Unterricht in 3. Klassen das Training von Leseflüssigkeit (als angeleitetes lautes Lesen), der (sowohl systematische als auch situative) Aufbau des Wortschatzes und die Vermittlung von Leseverstehensstrategien eine wichtige Rolle (NRP, 2000).

Fragestellung

Mit dem Teilprojekt «Literalität – Wirksame Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen in der 3. Klasse» sollen auf Klassenebene Praktiken der schulischen Lese- und Schreibförderung und ihre Zusammenhänge mit fachbezogenen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen untersucht werden. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum:

- Wie stellt sich die Praxis der literalen Förderung in 3. Klassen des Kantons Zürich aus der Sicht der Lehrpersonen dar?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen Praktiken?
- Welche Praktiken stehen im Zusammenhang mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen?
- Lassen sich Typen der literalen Förderung unterscheiden, die mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen zusammenhängen?

In den folgenden Abschnitten sollen die oben aufgeführten Forschungsfragen soweit möglich beantwortet werden. Auf die Darstellung des methodischen Vorgehens (8.2) und der Diskussion der zu erklärenden Variablen zu Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmung (8.3) folgt eine deskriptive Beschreibung von Merkmalen des Lese- und Schreibunterrichts (8.4). Anschliessend werden Zusammenhänge zwischen Unterrichtsfaktoren und Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen dargestellt (8.5) und unterschiedliche Typen der Lese- und Schreibförderung umrissen und auf ihre Wirkungen hin untersucht (8.6). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer zusammenfassenden Darstellung und Diskussion der Befunde (8.7).

8.2 Methodisches Vorgehen[56]

Aus zeitlichen und ökonomischen Gründen kam für dieses Teilprojekt «Literalität» eine Erhebung mittels Unterrichtsbeobachtungen nicht in Frage. Da eine zusätzliche Befragung der Schülerinnen und Schüler methodisch anspruchsvoll (Kunter & Baumert, 2007) und für die Kinder zeitlich belastend gewesen wäre, haben wir uns für eine Fragebogenerhebung bei den Lehrpersonen entschieden.

Entwicklung des Arbeitsmodells

Weil unseres Wissens Instrumente zur Erhebung von Merkmalen der literalen Förderung im deutschsprachigen Raum bislang fehlen, musste der Fragebogen für diese Untersuchung vollständig neu entwickelt werden. Zunächst wurde eine Analyse der Fachliteratur zur Lese- und Schreibdidaktik durchgeführt und auf dieser Grundlage ein Arbeitsmodell erarbeitet, das sechs zentrale Bereiche der literalen Förderung definiert: 1. Klassenkultur, 2. Unterricht, 3. individuelle Förderung, 4. Schulhauskultur, 5. Brücken zur Familie und 6. Brücken zur Bibliothek. Zu jedem dieser Bereiche wurde eine Liste von Merkmalen erstellt, die in der fachdidaktischen Literatur als relevant bezeichnet werden, und diese Merkmale

---

[56] Prof. Dr. Thomas Bachmann (Pädagogische Hochschule Zürich), Prof. Dr. Bremerich-Vos (Universität Hildesheim), Prof. Dr. Bettina Hurrelmann (Universität zu Köln), Dr. Christine Pauli und Dr. Rita Stebler (beide am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Lehrstuhl Prof. Dr. Reusser) haben uns bei der Konzeption, Entwicklung und Erprobung des Fragebogens massgeblich unterstützt. Wir sind diesen Expertinnen und Experten für ihre wertvollen Beiträge sehr dankbar. Die Verantwortung für die Instrumente liegt bei den Autor/innen.

wurden anhand von Umsetzungsbeispielen konkretisiert. Dieses Arbeitsmodell wurde von verschiedenen Expert/innen der empirischen Deutschdidaktik im Hinblick auf seine wissenschaftliche Fundierung, Gesamtkonzeption und Ausdifferenzierung überprüft und die Ergebnisse dieser Expertisen wurden in das Modell eingearbeitet.

Danach wurden in zehn 3. Klassen des Kantons Zürich zweistündige Unterrichtsbeobachtungen und einstündige Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt. Die Beobachtungen orientierten sich an den Bereichen und Merkmalen des theoretischen Modells. Die Praktiken der Lehrpersonen und Kinder wurden als Feldnotizen festgehalten, anschliessend zu ausführlichen Protokollen ausgearbeitet und im Hinblick auf die Bereiche und Merkmale des Arbeitsmodells ausgewertet. Die Interviews wurden transkribiert und ebenfalls ausgewertet. Ziel war es, a) die Sichtbarkeit und Relevanz der Bereiche und Merkmale im Unterrichtsalltag zu überprüfen, b) das Arbeitsmodell ggf. um weitere Merkmale und Umsetzungsbeispiele zu ergänzen und c) durch den Vergleich von Beobachtungs- und Befragungsergebnissen die Aussagekraft von Selbstauskünften der Lehrpersonen zu ihren Unterrichtspraktiken einzuschätzen. Im Anschluss an die Besuche nahmen die Lehrpersonen ebenfalls schriftlich Stellung zum Modell. Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Stellungnahmen wurden in die Weiterentwicklung des Arbeitsmodells miteinbezogen.

Entwicklung des Erhebungsinstruments

Auf der Grundlage dieses Modells wurde anschliessend eine Pretest-Version des Fragebogens entwickelt. Operationalisiert wurden insbesondere die unterrichtsnahen, proximalen Handlungsbereiche (s. oben, Bereiche 1 bis 3), auf die Umsetzung der distalen Bereiche wurde aus methodischen und pragmatischen Gründen weitgehend verzichtet. Diese Pretest-Version wurde 50 Lehrpersonen von 3. Klassen vorgelegt, welche nicht in die Lernstandserhebung involviert waren. Die Auswertungen der 30 beantworteten Fragebogen (Streuung der Antworten, Reliabilitäts- und Faktorenanalysen) flossen in die Entwicklung des definitiven Instruments mit ein. Ergänzend zum Fragebogen für die Lehrpersonen wurden fünf Items (zur Wahrnehmung der literalen Förderung und zur ausserschulischen Lese- und Schreibpraxis) in den Fragebogen für die Schüler/innen integriert. Detaillierte Angaben zu den einzelnen Instrumenten finden sich im Abschnitt 8.4 und im Anhang (S. 357 ff.), Angaben zur Stichprobe und Durchführung der Haupterhebung in Kapitel 1 (zur Erhebung in der 1. Klasse s. Moser & Stamm, 2005).

Auswertungen

Die Auswertungen zum Zusammenhang von Merkmalen des literalen Unterrichts und Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Kinder erfolgen aus Gründen fehlender Ressourcen nur auf Klassenebene. Wichtig wäre es, in einem weiteren Schritt mittels Mehrebenenanalysen die Wirkungen des Unterrichts auf die Leistungen der einzelnen Schüler/innen (bei Kontrolle der Klassenebene) zu schätzen. Für die deskriptiven Analysen (Häufigkeiten, Korrelationen) zu Praktiken der literalen Förderung werden die Daten verwendet, die mit dem Fragebogen für Lehrpersonen erhoben wurden. Die Cluster- und Regressionsanalysen umfassen zusätzlich die *Klassenmittelwerte* der Leistungstests in Deutsch (Lesen, Schreiben, Überarbeiten, Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik) sowie einzelner Skalen aus dem Fragebogen für die Schüler/innen (Kompetenzüberzeugung, Lernfreude, Motivierung und Überforderung). Um Zusammenhänge zwischen Unterrichtspraktiken und Leistungen möglichst zuverlässig zu erfassen, werden in multivariaten Analysen die durchschnittliche sozioökonomische Herkunft der Klasse (für alle Leistungsscores) und die Eingangsleistungen zu Beginn der 1. Klasse (für Lesen und Wortschatz) miteinbezogen.

8.3 Instrumente zur Erhebung der Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen in Deutsch

Mit dem Fragebogen «Literalität» wird Unterricht aus einer fachdidaktischen Perspektive und im Hinblick auf die Förderung literaler Kompetenzen untersucht. Da diese Erhebung einen differenzierten Blick auf den Lese- und Schreibunterricht ermöglicht, ist es notwendig, auch die zu erklärenden Variablen – und dabei insbesondere die erhobenen Deutschleistungen – hinsichtlich ihrer fachdidaktischen Aussagekraft zu überprüfen. In diesem Abschnitt werden deshalb einzelne Aspekte der für unsere Auswertungen zentralen Erhebungsinstrumente vertiefend diskutiert. Eine systematische Darstellung des Deutschtests findet sich in den Kapiteln 1 und 2.

Literalität: Lesen, Schreiben, Überarbeiten

Wie eingangs dargestellt, umfassen aktuelle Modelle literaler Kompetenzen verschiedene Dimensionen, wie Kognitionen, Motivationen und Emotionen sowie Anschlusskommunikationen und Reflexionen (Hurrelmann, 2002, S. 277ff.; Hayes, 2004). Kognitionspsychologische Modelle fassen Lesekompetenz in der Regel enger, es besteht aber Konsens darüber,

dass *lokales* Leseverstehen (auf der Ebene von Wörtern, Aussagen und Sätzen) stärker textbasiert und automatisierbar ist, während *globales* Leseverstehen (der Aufbau eines mentalen Textmodells) stärker wissensbasiert ist und eher bewusst und strategisch ausgeführt wird (Schnotz & Dutke, 2004; Just & Carpenter, 2004; Richter & Christmann, 2002, Artelt et al., 2001).

Das handlungsorientierte Lesekompetenzmodell von PIRLS/IGLU ist in gewisser Hinsicht ähnlich strukturiert: Es unterscheidet zwischen der Nutzung textimmanenter Informationen (Einzelinformationen nutzen, Beziehungen zwischen Textteilen und -abschnitten herstellen) und dem Heranziehen textexternen Wissens (über Inhalte reflektieren, über Strukturen reflektieren) sowie zwischen dem Lesen literarischer und informierender Texte (Bos et al., 2003, S. 79).

Auf dieser theoretischen Grundlage haben wir die Leistungstests für Deutsch analysiert. Für die nachfolgende Diskussion der Instrumente verwenden wir vereinfachend folgende Arbeitsbegriffe:

Lese- und Schreibfertigkeiten umfassen *basale Prozesse*: Dekodieren, Wortzugriff und lokales Leseverstehen beim Lesen, Wortwahl, morphosyntaktische und orthografische Realisation beim Schreiben.

Rezeptive und produktive Textkompetenzen umfassen *hierarchiehöhere Prozesse*: Kohärenzbildung auf Abschnitt- und Textebene, Nutzung von Textstrukturwissen, Aufbau eines mentalen Textmodells beim Lesen, Planung, Kohärenzbildung, Evaluation und Reparatur beim Schreiben, Strategien und Selbststeuerung (Monitoring) beim Lesen und Schreiben.

Der *Lesetest* misst mit sieben Aufgaben zum lokalen, textbasierten Leseverstehen die Lesefertigkeit und mit vier weiteren Aufgaben zur Unterscheidung informierender und erzählender Aussagesätze ein spezifisches metasprachliches Wissen[57]. Rezeptive Textkompetenzen bzw. Handlungskompetenzen im Sinne von PISA (textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten; OECD, 2001, S. 40) werden nicht erhoben. Der Vergleich mit dem Lesetest für die 1. Klasse zeigt, dass beide Instrumente auf Lesefertigkeiten (Dekodieren und lokales Leseverstehen)

[57] Bei jeder dieser Aufgaben müssen die Kinder aus jeweils vier isolierten Aussagesätzen jenen Satz identifizieren, der nicht erzählt, sondern eine Sachinformation enthält. Die Aufgabenstellung ist theoretisch nicht überzeugend: Genres werden aufgrund funktionaler, referenzieller und formaler Eigenschaften ganzer Texte unterschieden. Die Identifikation isolierter Sätze ist vor diesem Hintergrund fragwürdig. Die Trennschärfe dieser vier Aufgaben liegt mit Werten zwischen 0.54 und 0.61 deutlich über den Werten der Leseverständnisaufgaben (0.4–0.52).

abheben (Moser et al., 2005a). Insofern ist es gerechtfertigt, hier von einer Kompetenzentwicklung zu sprechen. Als Konsequenz werden die Ergebnisse der Lesetests zu Beginn der 1. und am Ende der 3. Klasse in unsere Auswertungen miteinbezogen, allerdings nicht als Mass für eine umfassende Lesekompetenz (reading literacy), sondern lediglich als Indikator für basale Lesefertigkeit[58].

Der *Schreibtest* eignet sich besser zur Messung von Literalität. Zwar ist auch hier die Aufgabenstellung nicht in eine Problemlösesituation eingebettet, aber bei der Bewertung der Kindertexte besteht eine grössere Ausgewogenheit zwischen Schreibfertigkeiten und produktiven Textkompetenzen: Textstruktur, Elaboriertheit und Eigenständigkeit fliessen hier massgeblich in die Testleistung ein. Auch diese Einschätzung wird durch die Beschreibung der Anforderungsniveaus gestützt: Die Schreibleistungen werden für die Charakterisierung der höheren Niveaus zunehmend wichtiger.

Die Aufgabenstellung des *Überarbeitungstests* kommt den Anforderungen an eine komplexe schriftsprachliche Problemlösesituation am nächsten: Beim Überarbeiten müssen die Kinder die Textvorgabe genau lesen und verstehen, die Textqualität – zumindest auf der lokalen Ebene orthografischer, lexikalischer und syntaktischer Merkmale – reflektierend beurteilen und den Text gezielt optimieren. Auch wenn die aufzuspürenden «Fehler» überwiegend Schreibfertigkeiten betreffen, erfordert diese Aufgabe zusätzlich verschiedene Textkompetenzen (namentlich die Evaluation und Reparatur von Rechtschreibung und lokaler Textkohärenz). Auch dieser Test ist ergiebig im Hinblick auf die Abgrenzung insbesondere der höheren Anspruchsniveaus. Weil er ausserdem Handlungskompetenzen im Lesen erfordert und sowohl auf Fertigkeiten als auch auf Textkompetenzen abhebt, stellt er eine gewisse Ergänzung des Lesetests dar.

Mit dem Lesetest (für Lesefertigkeiten), dem Schreibtest (für Schreibfertigkeiten und produktive Textkompetenzen) und dem Überarbeitungstest (für reflexive Textkompetenzen) stehen damit drei unterschiedliche, sich ergänzende Masse für literale Fähigkeiten zur Verfügung. Bei der Interpretation ist aber zu berücksichtigen, dass der Lesetest deutlich und die anderen Tests tendenziell stärker auf Fertigkeiten als auf Textkompetenzen abheben.

---

[58] Damit ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus dem Lesetest mit den Ergebnissen aus PISA oder PIRLS theoretisch nicht gegeben. In zukünftigen Erhebungen sollten Instrumente zur Leistungsmessung verwendet werden, die sich an Kompetenzmodellen orientieren.

Weitere sprachliche Leistungen

Mit den Testaufgaben zu Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik bietet die Lernstandserhebung Leistungsdaten für weitere Aspekte von Sprachfähigkeit. Im Unterschied zum Lesen, Schreiben und Überarbeiten werden hier aber nicht sprachliche Handlungskompetenzen, sondern eher sprachsystematische Wissensbestände geprüft. *Rechtschreibung und Grammatik* stehen darum nicht im Zentrum dieser auf Literalität ausgerichteten Untersuchung, und die entsprechenden Leistungsergebnisse werden nur ergänzend beigezogen. Dieses Vorgehen ist auch insofern gerechtfertigt, als diese beiden Aspekte sowohl beim Schreibtest als auch beim Überarbeitungstest bereits massgeblich in die Testleistungen einfliessen. Gleiches gilt auch für den Wortschatz. Weil die Ergebnisse der ersten Lernstandserhebung aber darauf hinweisen, dass dieser Kompetenzbereich stärker mit der familiären Herkunft und weniger stark mit der schulischen Förderung[59] zusammenhängt als Lesefertigkeiten oder Mathematik (Moser et al., 2005d, S. 75), wird der Wortschatz als Referenzmass für die allgemeine Sprachentwicklung dennoch systematisch in die Auswertungen miteinbezogen. Dabei ist zu beachten, dass der Test in der 1. Klasse in einer mündlichen Gesprächssituation erhoben wurde, in der 3. Klasse dagegen in Form schriftlicher und individuell zu bearbeitender Aufgaben. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Ergebnisse der Aufgaben zum Wortschatz – wie auch diejenigen zu Grammatik und Rechtschreibung (Satzzeichen) – erheblich von der Lesekompetenz der Kinder beeinflusst sind und deshalb nur bedingt mit den Ergebnissen der 1. Klasse verglichen werden können.

Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen Deutsch

Neben den fachspezifischen Leistungstests werden ausserdem die Skalen zu den fachspezifischen Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen ergänzend in die Auswertungen miteinbezogen. Die Konstrukte *Kompetenzüberzeugung Deutsch* und *Lernfreude Deutsch* spielen auch in fachdidaktischen und lesepsychologischen Modellen als Faktoren der Lesekompetenz (Hurrelmann, 2002) bzw. Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) eine wichtige Rolle. *Motivierung Deutsch* und *Überforderung Deutsch* sind als Hinweise auf die Angebotsqualität fachdidaktischer Unterrichtsmerkmale aus der Perspektive der Lernenden von grossem Interesse. Detailliertere Angaben zu diesen Konstrukten finden sich in den Kapiteln 3, 6 und 7.

---

[59] Diese Aussage bezieht sich auf den Vergleich der Leistungen von Kindern aus dem 1. und 2. Jahr der Kleinklasse A.

8.4 Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts

Wie beschreiben Lehrpersonen ihre Lese- und Schreibförderung im Unterricht? Wie stellt sich die Praxis der literalen Förderung in 3. Klassen des Kantons Zürich aus der Sicht der Lehrpersonen dar? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen Praktiken? In diesem Abschnitt wird anhand der deskriptiven Ergebnisse (Häufigkeiten, Mittelwerte und Korrelationen) ein Bild der aktuellen Lese- und Schreibförderung in der 3. Klasse aus der Sicht der Lehrpersonen skizziert. Gleichzeitig werden die Instrumente des Literalitäts-Fragebogens (Skalen, Indices und wichtige Einzelitems) eingeführt: Zunächst werden Merkmale der Klassenkultur beschrieben, anschliessend Merkmale des Klassenunterrichts, der differenzierenden Förderung sowie des Deutschunterrichts im Allgemeinen. Um die bei Selbstauskünften übliche Tendenz in Richtung sozial erwünschter Antworten etwas aufzufangen, sind die Antwortskalen teilweise asymmetrisch angelegt (z. B. «nicht vertraut» – «eher vertraut» – «vertraut» – «sehr vertraut») und gewisse Fragen – etwa nach Praktiken der Individualisierung oder nach dem Buch- und Medienangebot im Klassenzimmer – durch Hinweise auf unterschiedliche Kontextbedingungen entlastet. Trotzdem liegen die Mittelwerte insgesamt eher hoch, und die Streuung der Variablen ist eher gering, was ihre Erklärungskraft entsprechend einschränkt. Die Angaben zu Häufigkeiten und Korrelationen beruhen auf den gewichteten Daten. Alle verwendeten Skalen sind im Anhang (S. 357 ff.) dargestellt.

Medienzugang und Bibliotheksnutzung

Die Lehrpersonen waren aufgefordert, anhand einer fünfstufigen Antwortskala die Anzahl der in ihrem Schulzimmer frei zugänglichen Medien anzugeben. Die Ergebnisse sind in der Abb. 8.1 dargestellt:

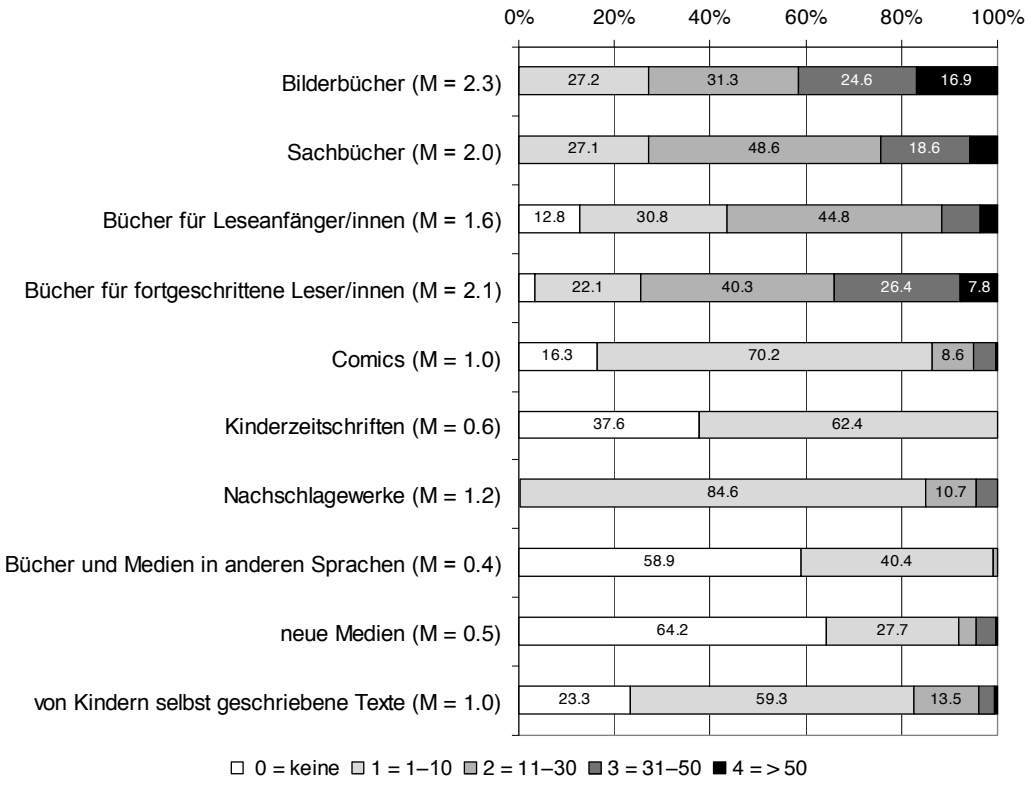

Abb. 8.1 *Zahl der im Schulzimmer frei zugänglichen Medien (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

In rund 75% der Klassen steht den Kindern ein reichhaltiges Angebot an Büchern zur Verfügung. Bücher für Leseanfänger/innen sind etwas weniger verbreitet als Bilderbücher, Sachbücher und Bücher für fortgeschrittene Leser/innen. Trendmedien wie Comics, Kinderzeitschriften und neue Medien sind dagegen sehr viel weniger präsent. Das geringe Angebot an Nachschlagewerken ist inhaltlich begründet: Es ist nicht sinnvoll, für eine Klassenbibliothek eine grössere Anzahl von Lexika und Wörterbüchern anzuschaffen. Kindertexte werden nur selten zugänglich gemacht, und Bücher und Medien in anderen Sprachen sind in den Klassenzimmern praktisch nicht existent. Auf der Grundlage der Rohwerte wurden verschiedene Indices gebildet: *Medienangebot* beschreibt den Mittelwert aller Items, *Buchangebot* den Mittelwert der Items 1–4 und *Trendmedienangebot* den Mittelwert der Items 5, 6, 7 und 9. Zwischen *Buchangebot* und *Trendmedienangebot* besteht eine eher starke Korrelation von .50.

Von den insgesamt 92.1% der Lehrpersonen, die eine Schulbibliothek zur Verfügung haben, benutzen 46.1% diese Bibliothek 4x im Monat oder häufiger, weitere 30.5% immerhin 1–3x im Monat. Die Nutzung der Schulbibliothek ist vom *Medienangebot* im Klassenzimmer unabhängig.

90% aller Lehrpersonen haben Zugang zu einer öffentlichen Quartier- oder Gemeindebibliothek. Von diesen Klassen besuchen 78.3% diese Bibliothek nie oder weniger als einmal pro Jahr und 10.8% häufiger als 4x pro Jahr.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Medienzugang in der 3. Klasse insgesamt erfreulich gut, dabei aber sehr einseitig auf originale (nicht vereinfachte) deutschsprachige Bücher ausgerichtet ist. Trendmedien, die an lebensweltliche Medienerfahrungen der Kinder anschliessen würden, sowie anderssprachige und von Kindern selbst hergestellte Texte und Medien sind sehr schwach vertreten. Die Nutzung der Schulbibliotheken ist intensiv und vom Medienangebot im Klassenzimmer unabhängig. Öffentliche Bibliotheken werden nur von einer kleinen Gruppe von Lehrpersonen genutzt.

Unterrichtszeit

Mittels verschiedener Items wurden Angaben zu den Unterrichtszeiten für Lesen und Schreiben erhoben. Die Lehrpersonen gaben auf einer 6-stufigen Antwortskala (1 = 0'–15' / 2 = 16'–30' / 3 = 31'–45' / 4 = 46'–60' / 5 = 61'–75' / 6 = > 75') an, wieviel Unterrichtszeit ihre Klasse an einem durchschnittlichen ganzen *Schultag* insgesamt (in allen Fächern und Situationen) mit Lesen und Schreiben verbringt. Die Mittelwerte liegen bei 3.23 für Lesen und 3.54 für Schreiben. Auf ein kontinuierliches Zeitmass[60] umgelegt ergeben sich im Durchschnitt tägliche Unterrichtszeiten von 48' für Lesen und 53' für Schreiben. Zwischen den Unterrichtszeiten für Lesen und Schreiben besteht ein moderater positiver Zusammenhang von .43. Lehrpersonen, die mehr Zeit für den Leseunterricht einsetzen, wenden tendenziell auch mehr Zeit für den Schreibunterricht auf.

Die Lehrpersonen wurden ausserdem gefragt, wieviel Unterrichtszeit ihre Klasse während einer durchschnittlichen *Schulwoche* mit verschiedenen Formen des Lese- und Schreibunterrichts verbringe. Die Ergebnisse sind in Abb. 8.2 dargestellt:

---

[60] Für die Umrechnung wurde der Mittelwert mit 15 multipliziert, weil bei dieser Skala die Antwortkategorien 1-6 einer linearen Zunahme der Unterrichtszeit um jeweils 15' entsprechen. Diese Umrechnung ergibt natürlich nur eine annäherungsweise Schätzung der durchschnittlichen Unterrichtszeiten.

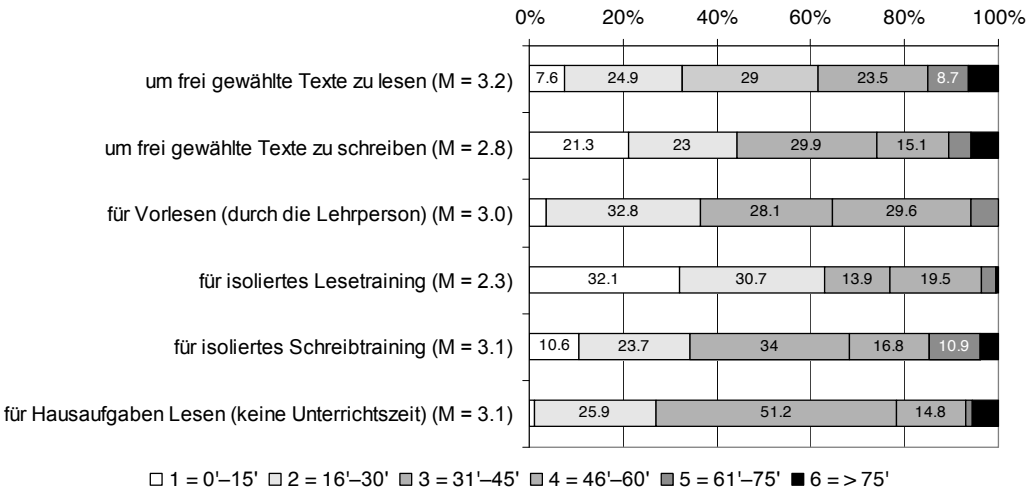

Abb. 8.2 *Unterrichtszeit pro Schulwoche für Formen des Lese- und Schreibunterrichts (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

Freies Lesen (48' pro Woche) wird häufiger praktiziert als freies Schreiben (42'), das Schreiben (45' pro Woche) wird aber deutlich häufiger trainiert als das Lesen (35'). Die Lehrpersonen lesen ihren 3. Klassen durchschnittlich 45' pro Woche vor und geben ihren Schülerinnen und Schülern wöchentlich Hausaufgaben im Lesen im Umfang von 46'. Zwischen der Unterrichtszeit für Vorlesen und den anderen berichteten Unterrichtszeiten gibt es keine Zusammenhänge.

Freies Lesen und Schreiben

Die Lehrpersonen wurden auch nach dem *Institutionalisierungsgrad* des freien Lesens und Schreibens in ihrem Unterricht gefragt: *Haben Sie in Ihrem Wochenplan fixe, den Kindern bekannte Zeitgefässe (20 Minuten und mehr) für das Lesen/Schreiben frei gewählter Texte?* Der Grad der Zustimmung wurde mit einer vierstufigen Antwortskala *(1 = nein / 2 = eher nein / 3 = eher ja / 4 = ja)* gemessen und war für das Lesen erwartungsgemäss deutlich grösser (M=3.02) als für das Schreiben (M=2.02). Während 71.5% der Lehrpersonen dieser Aussage beim Lesen ganz oder eher zustimmen, sind es beim Schreiben nur 28.9%. Neben den Lehrpersonen wurden auch die Kinder zum freien Lesen und Schreiben im Unterricht befragt. Sie drückten ebenfalls über eine vierstufige Antwortskala *(1 = stimmt überhaupt nicht / 2 = stimmt eher nicht / 3 = stimmt eher / 4 = stimmt genau)* ihre Zustimmung zu folgender Aussage aus: *Ich kann in der Schule manchmal selbst entscheiden, was ich lesen/schreiben will.* Beim Lesen stimmen 69% der Kinder dieser Aussage ganz oder eher zu, beim Schreiben sind es 56.2%. Die Mittelwerte aller Kinder liegen bei

2.97 für freies Lesen bzw. 2.62 für freies Schreiben. Die Aussagen der Kinder (Klassenmittelwerte) und Lehrpersonen korrelieren wie folgt (Tab. 8.1):

Tab. 8.1 *Korrelationen zwischen Aussagen der Lehrpersonen und Schüler/innen (kursiv, Klassenmittelwerte) zum freien Lesen und Schreiben (moderate und starke Zusammenhänge sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Korrelationen nach Pearson)*

		1	2	3	4	5	6
1	Ich kann in der Schule manchmal selbst entscheiden, was ich lesen will.		.46**	.33**	.55**	.23*	-
2	Zeitgefäss für freies Lesen	.46**		.61**	.33**	.32**	.34**
3	Unterrichtszeit freies Lesen	.33**	.61**		.32**	.39**	.68**
4	Ich kann in der Schule manchmal selbst entscheiden, was ich schreiben will.	.55**	.33**	.32**		.26*	.26*
5	Zeitgefäss für freies Schreiben	.23*	.32**	.39**	.26*		.66**
6	Unterrichtszeit freies Schreiben	-	.34**	.68**	.26*	.66**	
Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$							

Die Zusammenhänge zwischen den beiden Items zum freien Lesen (Items 2 und 3) sind mit .61 erwartungsgemäss stark. Auch die Items zum freien Schreiben (5 und 6) korrelieren mit .66 hoch. Zwischen freiem Lesen und freiem Schreiben besteht ein starker Zusammenhang von .68 für Unterrichtszeiten (Items 3 und 6), aber kein nennenswerter Zusammenhang für Zeitgefässe (Items 2 und 5). Es lässt sich feststellen, dass freies Lesen im Unterschied zu freiem Schreiben eher im Rahmen eines fixen Zeitgefässes stattfindet und dass Lehrpersonen, die ihren Schüler/innen mehr Selbstbestimmung ermöglichen, dies nicht nur beim Lesen, sondern auch beim Schreiben tun. Die durchschnittlichen Einschätzungen der

Kinder und ihrer Lehrpersonen korrelieren nur bezüglich eines fixen Zeitgefässes für freies Lesen[61].

Weil viele Lehrpersonen regelmässig die Schulbibliothek[62] besuchen, wäre zu vermuten, dass dieser Bibliotheksbesuch mit dem Zeitgefäss für freies Lesen zusammenhängt. Die beiden Items korrelieren eher schwach (.39), die Bedeutung fixer Zeitgefässe für freies Lesen kann also nur teilweise mit dem Besuch der Schulbibliothek erklärt werden. Was die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der Kinder und Lehrpersonen betrifft, wird deutlich, dass die beiden Perspektiven beim freien Lesen deutlich stärker übereinstimmen als beim freien Schreiben und dass freies Lesen in institutionalisierter Form von den Kindern besonders deutlich als solches wahrgenommen wird. Insgesamt scheint das freie Lesen in vielen 3. Klassen seinen festen Platz zu haben.

Bücher und andere Medien im Unterricht

Die Frage, welche Medien die Lehrpersonen im Unterricht einsetzen, wurde mit mehreren unterschiedlichen Instrumenten untersucht. Mit dem Index *Trendmedien im Unterricht*[63] wird die Wichtigkeit von Comics/Kinderzeitschriften, Sachbüchern/Lexika und neuen Medien (CD, Kassetten u. a.) im Unterricht (in allen Fächern) dargestellt. Der Index ist gebildet aus dem Mittelwert der Antworten auf diese drei Items. Er korreliert deutlich (.44) mit dem Index *Trendmedienangebot*. Der Index *Medien im Unterricht*[64] basiert zusätzlich auf Items zu Leichtlesebüchern und Kinderbüchern. Er stellt die Vielfalt der im Unterricht verwendeten Typen von Alltagsmedien (im Sinne von: nicht schulspezifischen Medien) dar. Er korreliert eher schwach mit dem Index *Medienangebot* (.35). Angebot und Unterrichtseinsatz von Medien dürfen also nicht gleichgesetzt werden.

Um den Umfang der Buchlektüre zu erheben, wurden zwei Items verwendet: Die Häufigkeit der in der 3. Klasse als Klassenlektüre gemein-

---

[61] Dieser Befund weist darauf hin, dass sich Unterrichtsforschung nicht allein auf Selbstdeklarationen der Lehrpersonen abstützen sollte.

[62] Angaben zur Bibliotheksnutzung s. Abschnitt 8.4: *Medienzugang und Bibliotheksnutzung*.

[63] Der Mittelwert des Index Trendmedien im Unterricht beträgt 1.9, die Antwortskala umfasst 5 Stufen: 0 = keine Rolle, 1 = sehr kleine Rolle, 2 = eher kleine Rolle, 3 = eher grosse Rolle, 4 = sehr grosse Rolle.

[64] Dieser Index wurde gebildet, indem alle Items, die nach Angabe der Lehrperson eine *eher grosse Rolle* oder eine *sehr grosse Rolle* spielen, addiert wurden und die Summe durch die Anzahl Items geteilt wurde. Er hat einen Mittelwert von .65 bei einem Wertebereich von 0–1.

sam gelesenen Bücher wurde mittels einer fünfstufigen Antwortskala erhoben (Abb. 8.3), die geschätzte Anzahl der von einem Kind mittlerer Lesefähigkeit in der 3. Klasse individuell gelesenen Bücher (inkl. illustrierte Geschichtenbücher oder Lesehefte) durch Angabe der entsprechenden Anzahl Bücher (Abb. 8.4).

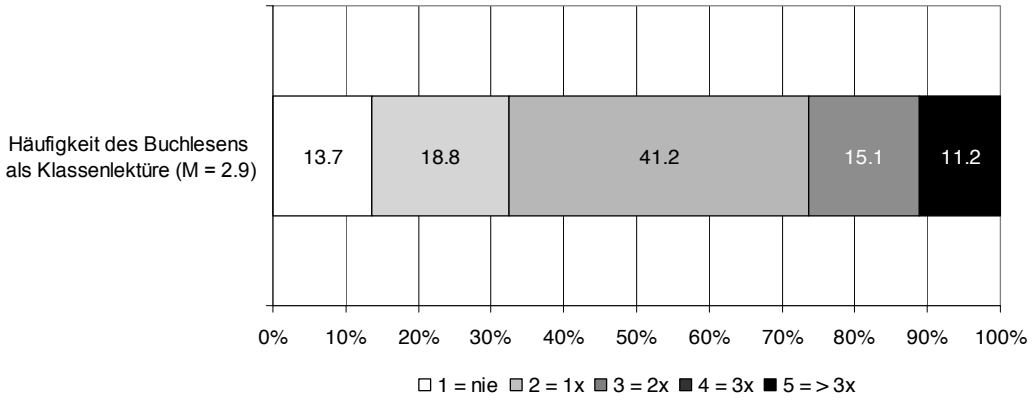

Abb. 8.3 *Buchlesen als Klassenlektüre in der 3. Klasse (Häufigkeitsverteilung und Mittelwert)*

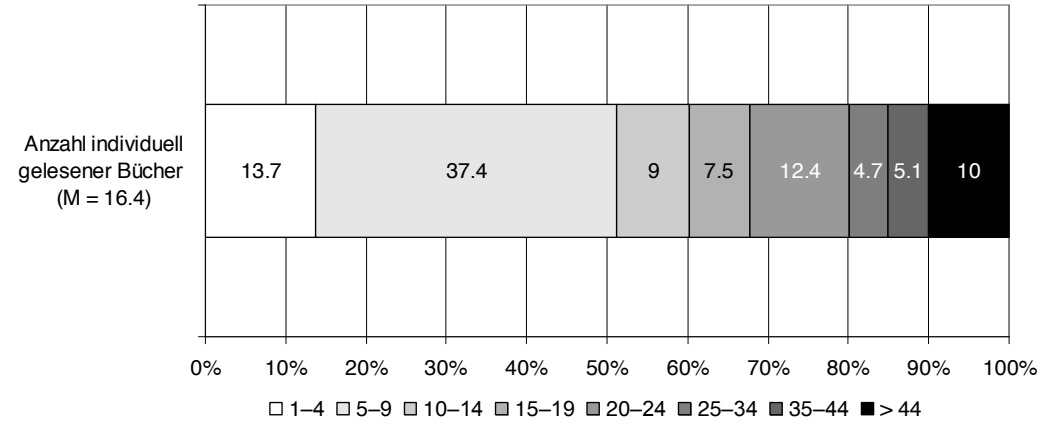

Abb. 8.4 *Anzahl in der 3. Klasse individuell gelesener Bücher (Häufigkeitsverteilung und Mittelwert)*

Buchlesen als Klassenlektüre korreliert nicht mit anderen Praktiken der Lese- und Schreibförderung, auch nicht mit Medienangebot, Lese-/Schreibzeit, freiem Lesen und Schreiben, Vorlesen, Bibliotheksbenutzung oder individueller Buchlektüre. Der einzige schwache Zusammenhang (.32) besteht mit einem Item aus dem Schüler/innen-Fragebogen: *Wir reden in der Schule viel über Geschichten, die wir gelesen haben.*

Buchlesen als individuelle Lektüre korreliert moderat (.50) mit Zeit für freies Lesen und eher schwach mit Benutzung der Schulbibliothek (.38) sowie mit Zeitgefäss für freies Lesen (.34).

Lese- und Schreibübungen

Im Lese- und Schreibunterricht gibt es zahlreiche Übungsformen, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Lese- und Schreibkompetenzen fokussieren. Präferenzen für bestimmte Übungsformen können auf fachdidaktische Orientierungen hinweisen. Die Lehrpersonen wurden deshalb gebeten, anhand einer fünfstufigen Antwortskala (Tab. 8.2) anzugeben, wie häufig sie die verschiedenen Formen in ihrer aktuellen 3. Klasse verwenden. Die Faktorenanalyse ergab vier Faktoren für Lesen und drei Faktoren für Schreiben. Die Skalen bestehen aus 2–7 Items, die Reliabilitäten sind mit Werten zwischen .65 und .78 genügend bis gut. Die Skala *Leseübungen: Textverstehen* wird in Tab. 8.2 exemplarisch vorgeführt, eine Darstellung sämtlicher Skalen findet sich im Anhang (S. 357 ff.).

Tab. 8.2 *Skala Leseübungen: Textverstehen*

Leseübungen: Textverstehen (Cronbachs Alpha .74, M = 3.2)	**M**
das Gelesene bildlich wiedergeben (z. B. zeichnen, zu Bildern zuordnen)	3.4
schriftliche Fragen zu gelesenen Texten beantworten	3.9
Handlungsanweisungen lesen und genau ausführen (z. B. basteln, zeichnen)	3.6
Texte im Rollenspiel oder Theater darstellen	2.9
Widersprüche oder falsche Aussagen in Texten entdecken	2.9
Texträtsel lösen (z. B. Detektivgeschichten)	3.1
Texte vervollständigen oder umschreiben (z. B. einen passenden Anfang oder Schluss schreiben)	3.0
1 = (fast) nie / 2 = selten / 3 = gelegentlich / 4 = häufig / 5 = sehr häufig	

Die Skala *Leseübungen: gemeinsam laut lesen* (Anhang, Skala 1, S. 357) beschreibt eine Übungspraxis, die auf gemeinsames, vorwiegend geführtes Lesen mit Fokussierung auf Lesefertigkeiten (genauer: Leseflüssigkeit oder *fluency*, s. Rosebrock 2006, Samuels 2006) hinweist. *Leseübungen: Lesetechnik* (Anhang, Skala 2, S. 357) beschreibt Praktiken, die auf Worterkennung und lokales Leseverständnis und damit ebenfalls auf Lesefertigkeiten ausgerichtet sind. Mit *Leseübungen: Textverstehen* (oben

und Anhang, Skala 3, S. 358) werden Übungsformen beschrieben, die eine reflexive und transformierende Auseinandersetzung mit dem mentalen Textmodell erfordern. *Leseübungen: sprachlich verarbeiten* (Anhang, Skala 4, S. 358) umfasst verschiedene Varianten der verbalen, reproduktiven Darstellung des mentalen Textmodells.

Rechtschreibübungen: Diktate üben (Anhang, Skala 5, S. 358) bezieht sich auf Diktatschreiben zu Übungszwecken, steht also nicht für Diktate als Prüfungsform (die Korrelation mit dem Einzelitem *zu Hause vorbereitete Diktate schreiben* ist mit .52 allerdings hoch). Im Fokus stehen formal-basale Schreibfertigkeiten. Die Skala *Schreibübungen: Schreibspiele* (Anhang, Skala 6, S. 359) beschreibt Praktiken des kreativen und kollektiven Schreibens, die eine experimentelle und reflektierende Auseinandersetzung mit Texten und Textgebrauch erfordern. *Schreibübungen: Textschreiben* (Anhang, Skala 7, S. 359) umfasst Übungsformen, die auf Strukturmerkmale bestimmter Textsorten und auf stilistische bzw. literarische Merkmale von Texten ausgerichtet sind. Die Abb. 8.5 stellt die Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte dieser Skalen dar.

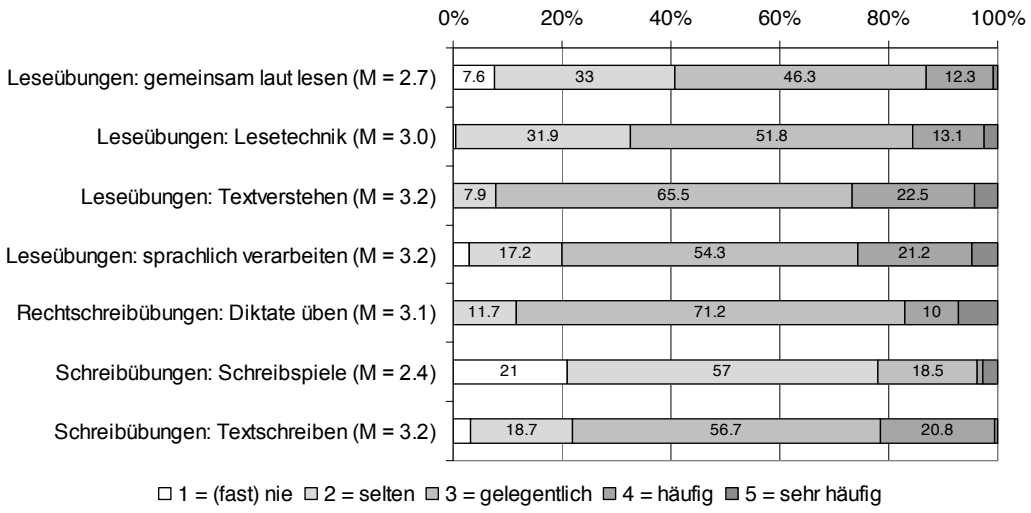

Abb. 8.5 *Skalen zu Lese- und Schreibübungen (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

Die Frage nach einer generellen Fokussierung der Lehrpersonen auf a) *Lese- und Schreibfertigkeiten* und b) rezeptive und produktive *Textkompetenzen* kann anhand der Korrelationen überprüft werden:

Tab. 8.3 *Korrelationen zwischen den Skalen zum Üben von Lese- und Schreibfertigkeiten (moderate Zusammenhänge sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Korrelationen nach Pearson)*

Fertigkeiten	1	2	3
1 Leseübungen: laut lesen		.25*	.43**
2 Leseübungen: Lesetechnik	.25*		.44**
3 Rechtschreibübungen: Diktate üben	.43**	.44**	
Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$			

Die drei Skalen zu Lese- und Schreibfertigkeiten (Anhang, Skalen 1, 2 und 5, S. 357 f.) zeigen einzelne moderate Zusammenhänge (Tab. 8.3). Lehrpersonen, die mehr Diktate zu Übungszwecken einsetzen, lassen die Kinder öfter gemeinsam laut Lesen und verwenden mehr Übungen zur Lesetechnik.

Tab. 8.4 *Korrelationen zwischen den Skalen zum Üben rezeptiver und produktiver Textkompetenzen (starke Zusammenhänge sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Korrelationen nach Pearson)*

Textkompetenzen	1	2	3	4
1 Leseübungen: Textverstehen		.57**	.55**	.26*
2 Leseübungen: sprachl. verarbeiten	.57**		.28*	-
3 Schreibübungen: Schreibspiele	.55**	.28*		.33**
4 Schreibübungen: Textschreiben	.26*	-	.33**	
*Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$*				

Die Skala zu Leseübungen: Textverstehen (Anhang, Skala 3, S. 358) korreliert stark mit den Skalen zu Leseübungen: sprachlich verarbeiten (Anhang, Skala 4, S. 358) und Schreibübungen: Schreibspiele (Anhang, Skala 6, S. 359) (Tab. 8.4). Lehrpersonen, die mehr Leseübungen zum Textverstehen einsetzen, verwenden auch mehr Leseübungen zur sprachlichen Verarbeitung von Texten und Schreibspiele. Der Einsatz von Schreibübungen zu unterschiedlichen Textsorten hängt dagegen

nicht mit diesen Merkmalen zusammen. Die Hypothese, dass Lehrpersonen Fertigkeiten und Textkompetenzen in ihrem Unterricht *generell* – in unterschiedlichen Formen und sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben – fokussieren würden, lässt sich damit kaum bestätigen.

Lese- und Schreibstrategien

Strategisches Wissen spielt bei der Steuerung von Lese- und Schreibprozessen eine grosse Rolle, die Förderung von Strategien ist deshalb eine wichtige Forderung der aktuellen Leseforschung und -didaktik (Valtin, 2005; Pressley, 2002). Obwohl die Strategievermittlung ein zentrales Anliegen des Sprachlehrmittels «Sprachfenster» (Büchel & Isler 2000)[65] ist, bleibt unklar, wie weit dieses Anliegen in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Im Fragebogen wurden die Lehrpersonen nach der Vertrautheit ihrer Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Lese- und Schreibstrategien befragt. Sie beantworteten diese Fragen anhand einer vierstufigen Skala *(1 = nicht vertraut / 2 = eher vertraut / 3 = vertraut / 4 = sehr vertraut).* Die beiden Skalen bestehen aus 4 bzw. 5 Items, die Reliabilität ist für *Lesestrategien* (Anhang, Skala 8, S. 359) mit .61 nur knapp befriedigend, für *Schreibstrategien* (Anhang, Skala 9, S. 360) mit .73 zufriedenstellend.

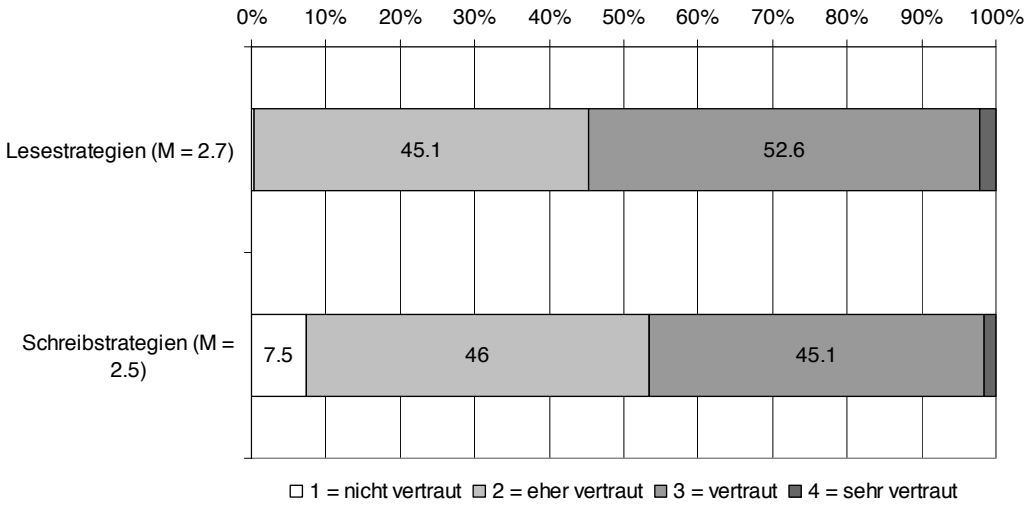

Abb. 8.6 *Skalen zu Lese- und Schreibstrategien (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

65 Das «Sprachfenster» ist in vielen Deutschschweizer Kantonen (auch im Kanton Zürich, wo diese Studie durchgeführt wurde) das offizielle Lehrmittel für den Sprachunterricht in der 2. und 3. Klasse.

Nach Angabe der Lehrpersonen sind die Kinder in über 50% der Klassen mit Lesestrategien und in über 45% der Klassen mit Schreibstrategien (sehr) vertraut (Abb. 8.6). Die beiden Skalen korrelieren mit .30 nur schwach. Es lässt sich nicht belegen, dass Lehrpersonen generell – d.h. sowohl bei der Lese- als auch bei der Schreibförderung – auf den Einsatz von Strategien fokussieren würden. Korrelationen von Lese- und Schreibstrategien mit weiteren Skalen werden in den Abschnitten Anschlusskommunikation und *Steuerung und Differenzierung von Lernaufgaben* berichtet.

Anschlusskommunikation

Gespräche über gelesene Texte sind ein unbestrittenes und zentrales Element einer wirksamen Leseförderung: Sie ermöglichen u. a. die Überprüfung des eigenen mentalen Textmodells sowie die Reflexion und Evaluation des Gelesenen und tragen durch Lernen vom Modell wesentlich zur lesekulturellen Sozialisation bei (s. Hurrelmann 2002). Wichtig ist allerdings, dass solche Gespräche einen dialogischen Charakter haben und den Kindern ermöglichen, sich mit ihren Erfahrungen, Fragen und Interessen einzubringen (Wieler 1997). Es ist anzunehmen, dass solche adaptiven Lesegespräche insbesondere für Kinder, die zu Hause weniger schulnahe Schrifterfahrungen sammeln können, von grosser Bedeutung sind. Die Lehrpersonen beantworteten die Fragen nach der Häufigkeit verschiedener Typen von Anschlusskommunikation anhand einer fünfstufigen Antwortskala (Tab. 8.5 und Anhang, Skala 10, S. 360):

Tab. 8.5 *Skala Anschlusskommunikation*

Anschlusskommunikation (Cronbachs Alpha .72, M = 3.3)	**M**
verschiedene Lesarten vergleichen (z. B. unterschiedliche Interpretationen und Beurteilungen)	2.8
das Gelesene mit eigenen Erfahrungen und Kenntnissen verbinden	4.0
das Gelesene inhaltlich mit anderen Texten vergleichen, die sie gelesen haben	3.1
1 = (fast) nie / 2 = selten / 3 = gelegentlich / 4 = häufig / 5 = sehr häufig	

Der Mittelwert dieser Skala liegt bei 3.3. Nach Angabe der Lehrpersonen finden also im Unterricht vieler Klassen gelegentlich bis häufig Gespräche über Lektüren statt. Besonders oft wird über lebensweltliche Bezüge gesprochen, deutlich seltener über Textmerkmale und subjektives Textverstehen. Interessant ist hier ein Vergleich mit einem entsprechenden Item aus dem Schüler/innen-Fragebogen: *Wir reden in der Schule viel über*

Geschichten, die wir gelesen haben. Dieses Item korreliert überhaupt nicht mit der Skala Anschlusskommunikation (-.04). Es ist deshalb fraglich, ob es mit diesem Item gelungen ist, bei den Kindern die spezifische Praxis des Lektüregesprächs zu erfragen.

In diesem Zusammenhang haben wir die Korrelationen weiterer Skalen untersucht, die theoretisch mit Text- und Lernreflexion verbunden sind. Einige dieser Skalen wurden bereits vorgestellt, eine weitere soll zu diesem Zweck noch kurz eingeführt werden: *Selbstbeurteilung Literalität* (Cronbachs Alpha .81) umfasst 3 Items zur Häufigkeit der Selbstbeurteilung bezüglich Lesen, Schreiben und Lernfortschritten (im Lesen und Schreiben), die auf einer fünfstufigen Skala zu beantwortet waren (Anhang, Skala 11, S. 360). In 13% der Klassen beurteilen sich die Kinder häufig oder sehr häufig selbst, in 56% der Klassen (fast) nie oder selten.

Tab. 8.6 *Korrelationen zwischen Skalen, die auf Förderung von Reflexivität hinweisen (moderate und starke Zusammenhänge sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Korrelationen nach Pearson)*

	1	2	3	4
1 Lesestrategien		.31**	-	.36**
2 Schreibstrategien	.31**		.45**	.52**
3 Anschlusskommunikation	-	.45**		.48**
4 Selbstbeurteilung: Literalität	.36**	.52**	.48**	
*Signifikanzniveaus: * p < .05, ** p < .01*				

Zwischen diesen Skalen bestehen moderate Korrelationen (Tab. 8.6). Sie deuten darauf hin, dass sich Lehrpersonen bezüglich der generellen Ausrichtung ihres Unterrichts auf die Förderung von Sprach- und Lernreflexion unterscheiden. Auffällig ist wieder der deutliche Unterschied zwischen den lese- bzw. schreibspezifischen Skalen. Lehrpersonen, die grösseren Wert auf Anschlusskommunikation und Selbstbeurteilung legen, messen offenbar dem Schreibprozess und seiner Steuerung besonderes Gewicht bei.

Steuerung und Differenzierung von Lernaufgaben

Die im Folgenden dargestellten Skalen stehen in theoretischem Bezug mit den im 6. und 7. Kapitel thematisierten Unterrichtsmerkmalen der

Klarheit/Strukturiertheit und der Differenzierung. Sie beschreiben Aspekte dieser allgemeindidaktischen Qualitätskriterien aus einer fachdidaktischen Perspektive. Die Skala *Aufgabensteuerung* (Cronbachs Alpha .77) beschreibt, wie stark eine Lehrperson Lese- und Schreibaufträge vorstrukturiert bzw. wieviel Mitbestimmung sie den Kindern gibt. Die Lehrpersonen wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala *(1 = (fast) nie / 2 = selten / 3 = gelegentlich / 4 = häufig / 5 = sehr häufig)* anzugeben, wie häufig sie selber die Sozialform, die Textsorte (beim Schreiben) oder die Arbeitsschritte (beim Schreiben und Lesen) bestimmen würden (Anhang, Skala 12, S. 361). Beim Lesen und Schreiben bestimmen die Lehrpersonen häufig, was, wie und mit wem die Kinder arbeiten sollen. Die Skala korreliert erwartungsgemäss negativ mit Unterrichtszeit für freies Lesen (-.47), fixem Zeitgefäss für freies Lesen (-.40), individueller Buchlektüre (-.30) und den Einschätzungen der Kinder zur Selbstbestimmung beim freien Lesen (-.27) und Schreiben (-.41).

Im dritten Teil des Fragebogens wurden Praktiken der differenzierenden Beurteilung und Förderung erhoben. Die Lehrpersonen wurden zunächst gefragt, wie häufig es ihnen möglich sei, verschiedene Formen der individuellen Unterstützung (einfachere Aufträge, anspruchsvollere Aufträge, zusätzliche Unterstützung beim Lösen von Lese- und Schreibaufgaben) umzusetzen. Die Frage wurde mittels einer fünfstufigen Skala beantwortet. Die Faktorenanalyse ergab zwei getrennte Faktoren: *Differenzierende Aufgabenstellung* (Anhang, Skala 13, S. 361; Cronbachs Alpha .90) und *zusätzliche Unterstützung für schwächere Kinder* (Anhang, Skala 14, S. 362; Cronbachs Alpha .85):

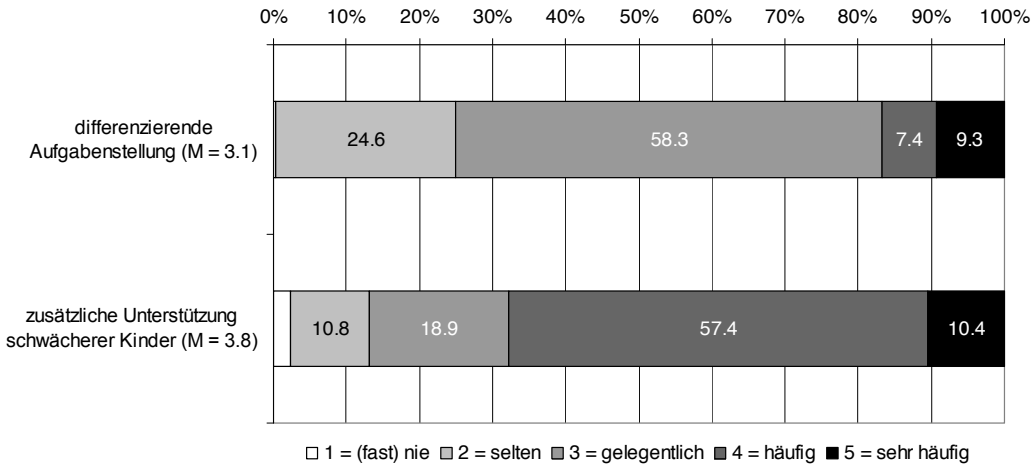

Abb. 8.7 *Skalen differenzierende Aufgabenstellung und zusätzliche Unterstützung für schwächere Kinder (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass in den meisten Klassen leistungsdifferenzierende Aufträge im Lesen und Schreiben eher die Ausnahme sind (Abb. 8.7). Schwächere Kinder erhalten in rund 2/3 der Klassen (sehr) häufig zusätzliche Unterstützung. Die Skala *differenzierende Aufgabenstellung* korreliert mit diversen anderen Merkmalen. Die stärksten Zusammenhänge sind in der Tab. 8.7 dargestellt:

Tab. 8.7 *Korrelationen der Skala differenzierende Aufgabenstellung*

	Differenzierende Aufgabenstellung (Skala)
Medienangebot (Index)	.52**
Zeitgefäss freies Schreiben (Einzelitem)	.47**
Sprachfenster Unterrichtsmaterial (Skala)[66]	.47**
Anschlusskommunikation (Skala)	.46**
Lesestrategien (Skala)	.44**
*Signifikanzniveaus: ** p < .01*	

Differenzierung im Unterricht geht einher mit anderen Merkmalen, die zusammengenommen das Bild eines offenen, anregungsreichen, adaptiven und reflexiven Unterrichts umreissen. Es besteht aber kein (auch kein negativer) Zusammenhang mit Aufgabensteuerung. Differenzierung und Steuerung des Lese- und Schreibunterrichts scheinen zwei unabhängige Dimensionen fachdidaktischen der Praxis zu bilden. Korrelationen der Skala *zusätzliche Unterstützung* werden im Abschnitt *Literale Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*, S. 269 berichtet.

Beurteilung Schreiben

Zum Thema Beurteilung hatten die Lehrpersonen eine praktische Aufgabe zu lösen: Sie beurteilten einen Kindertext, indem sie die sechs Aspekte Umfang, Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz, Verständlichkeit und Eigenständigkeit mittels einer vierstufigen Skala *(1 = ungenügend / 2 = genügend / 3 = gut / 4 = sehr gut)* bewerteten und eine Gesamtnote setzten. Die Faktorenanalyse ergab zwei Faktoren: *Beurteilung formaler Korrektheit* und *Beurteilung von Inhalt und Eigenständigkeit* (Anhang,

[66] Diese Skala wird unten noch eingeführt.

Skalen 15 und 16, S. 362). Die Variable *Beurteilungsdifferenz* wurde gebildet, indem für jede Lehrperson die Differenz ihrer Gesamtnote zur mittleren Note von acht Expert/innen aus der Deutschdidaktik berechnet wurde. Der Mittelwert liegt bei -.02 Notenpunkten, die Beurteilung durch die Lehrpersonen fällt, wenn wir den Mittelwert betrachten, also faktisch mit der Beurteilung durch die Expert/innen zusammen. Die Noten der Lehrpersonen bewegen sich zwischen 3 und 5.5, diejenigen der Expert/innen zwischen 4 und 5. Die Standardabweichung ist bei den Lehrpersonen (.43) etwas grösser als bei den Expert/innen (.31). Für die weiteren Auswertungen wurden zwei Dummy-Variablen erzeugt: *«strenge» Textbeurteilung* und *«grosszügige» Textbeurteilung* identifizieren Lehrpersonen, die den Text tiefer oder höher benotet haben als das Mittel der Expert/innen.

Literale Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Zu diesem Thema haben sich 95% der Lehrpersonen geäussert. Die restlichen 5% haben gemäss Selbstdeklaration keine Kinder in ihrer Klasse, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie die aufgeführten Möglichkeiten der Lese- und Schreibförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verwenden würden. Auf einer vierstufigen Skala gaben sie den Grad ihrer Zustimmung an. Die Faktorenanalyse erbrachte drei getrennte Faktoren: *Förderung der Erstsprache im Unterricht* (Anhang, Skala 17, S. 363; Cronbachs Alpha .73), *Förderung der Erstsprache über die Eltern* (Anhang, Skala 18, S. 363; Cronbachs Alpha .72) sowie *zusätzliche Deutschförderung im Unterricht* (Anhang, Skala 19, S. 363; Cronbachs Alpha .93):

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass über 70% der Lehrpersonen das Lesen und Schreiben der DaZ-Schüler/innen[67] in ihren Erstsprachen im Unterricht (eher) nicht unterstützen (Abb. 8.8). Dieser Befund deckt sich mit dem weitgehenden Fehlen von Büchern und Medien in anderen Sprachen (s. oben, Abschnitt *Medienangebot*). Gleichzeitig erhalten DaZ-Kinder in über 90% der Klassen zusätzliche Unterstützung beim Lesen und Schreiben auf Deutsch. Ausserdem geben 94% der Lehrpersonen an, bei der Sprachförderung der DaZ-Kinder mit der DfF-Lehrperson zusammenzuarbeiten (62.6% beantworten diese Frage mit ja, 31.3% mit eher ja).

[67] DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache.

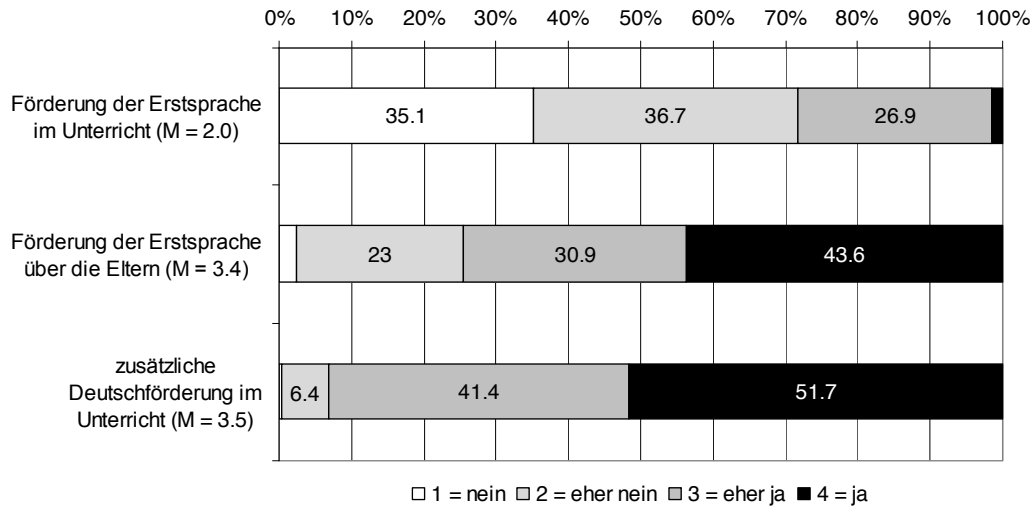

Abb. 8.8 *Skalen Förderung der Erstsprache im Unterricht, Förderung der Erstsprache über die Eltern und zusätzliche Deutschförderung im Unterricht (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

Im letzten Teil des Fragebogens wurden einige ergänzende Informationen erhoben, die sich nicht mehr spezifisch auf die literale Förderung beziehen. U. a. wurden die Lehrpersonen nach ihrer Hochdeutschpraxis befragt. Auf einer fünfstufigen Antwortskala gaben sie über die Häufigkeit des Hochdeutschgebrauchs in Gruppen- und Einzelgesprächen während des Unterrichts sowie in Pausengesprächen Auskunft (Anhang, Skala 20, S. 364). Cronbachs Alpha der Skala *Hochdeutschgebrauch der Lehrperson* liegt bei .63. Nach eigenen Angaben sprechen 96% bzw. 85% der Drittklasslehrpersonen in Gruppen- und Einzelgesprächen während des Unterrichts häufig oder (fast) immer Hochdeutsch, in Pausengesprächen beträgt der Anteil dieser Antwortkategorien immer noch 50%.

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den verschiedenen Skalen zum Thema literale Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache? Die Tab. 8.8 gibt dazu Auskunft:

Tab. 8.8 *Korrelationen zwischen Skalen zum Thema literale Förderung von DaZ-Kindern (moderate und starke Zusammenhänge sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Korrelationen nach Pearson)*

	1	2	3	4
1 zusätzliche Unterstützung schwächerer Kinder		-	.50**	-
2 Förderung der Erstsprache im Unterricht	-		-	.36**
3 zusätzliche Deutschförderung im Unterricht	.50**	-		-
4 Hochdeutschpraxis der Lehrperson	-	.36**	-	

*Signifikanzniveaus: ** p < .01*

Die eher starke Korrelation zwischen zusätzlicher Unterstützung schwächerer Kinder und zusätzlicher Deutschförderung einerseits und die (allerdings schwache) Korrelation zwischen Förderung der Erstsprache im Unterricht und Hochdeutschgebrauch andererseits weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen bei der Förderung von DaZ-Kindern an zwei unterschiedlichen Konzepten orientieren, die sich grob als «Förderung der Zielsprache Deutsch» und «Stärkung der Herkunftssprachen» charakterisieren lassen.

Lehrmitteleinsatz

Abschliessend werden die Ergebnisse der Fragen zum Lehrmitteleinsatz berichtet. Die Lehrpersonen wurden einerseits nach der Häufigkeit der Verwendung verschiedener Sprachlehrmittel in der aktuellen 3. Klasse und andererseits nach den in der 1. Klasse verwendeten Erstleselehrmitteln befragt. Die Fragen nach der Verwendung der Materialien für die 3. Klasse haben die Lehrpersonen auf einer fünfstufigen Skala beantwortet. Die Abb. 8.9 gibt eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte:

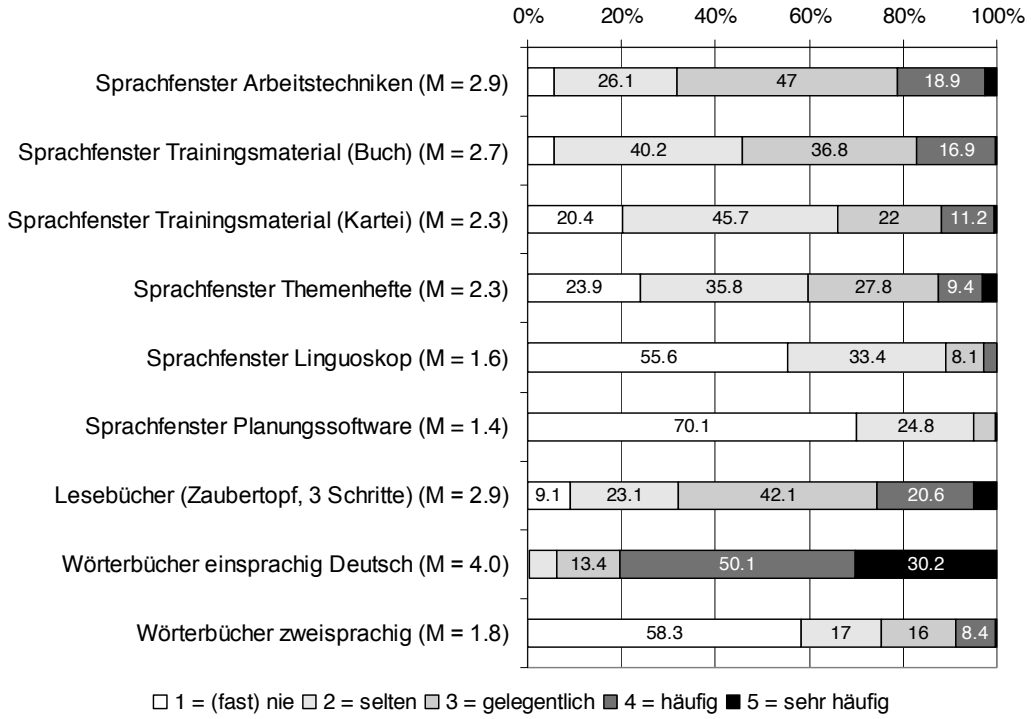

Abb. 8.9 *Verwendung der Lehrmittel in der 3. Klasse (Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte)*

Mit den Items zum obligatorischen Sprachlehrmittel konnte eine Skala gebildet werden: *Sprachfenster Unterrichtsmaterial* beschreibt die Verwendung der Arbeitstechniken und Trainingsmaterialien für die Kinder sowie der Themenhefte (Planungshilfen) für die Lehrpersonen (Anhang, Skala 21, S. 364). Cronbachs Alpha ist mit .81 gut. *Sprachfenster Unterrichtsmaterial* korreliert moderat mit *freiem Schreiben* (.37 mit Zeit, .38 mit Zeitgefäss), *Lesestrategien* (.42) und *differenzierender Aufgabenstellung* (.47).

Zum Erstleseunterricht in der 1. Klasse gaben die Lehrpersonen an, ob sie die aufgelisteten Lehrmittel als Haupt- oder Zusatzlehrmittel eingesetzt hatten. Die Häufigkeiten der Nennung als Hauptlehrmittel sind in Abb. 8.10 dargestellt:

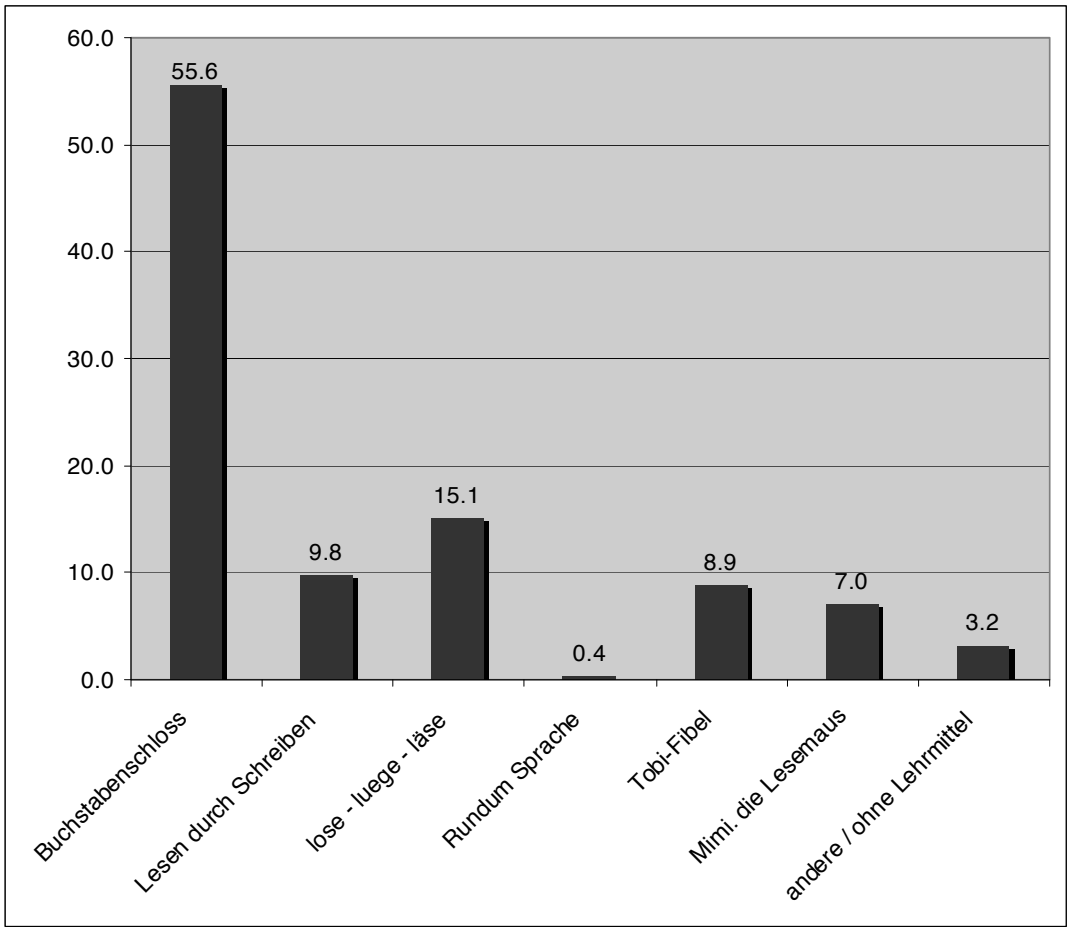

Abb. 8.10 *Verwendung verschiedener Lehrmittel als Hauptlehrmittel in der 1. Klasse (Häufigkeiten)*

Merkmale der Lese- und Schreibförderung in verschiedenen Schultypen

Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Leseförderung in verschiedenen Schultypen unterscheide, wurden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Mit Ausnahme der in Tab. 8.9 dargestellten Faktoren[68] ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

[68] Weitere signifikante Unterschiede bestehen bezüglich zweier Einzelitems zum freien Schreiben und zur Bedeutung der Lesefertigkeit beim lauten Lesen. In beiden Fällen unterscheiden sich Quims-Klassen nicht von Klassen mit weniger DaZ-Kindern.

Tab. 8.9 *Merkmale der literalen Förderung in Klassen aus unterschiedlichen Schultypen (Mittelwerte und Signifikanzen; dargestellt sind alle Merkmale mit signifikanten Unterschieden zwischen den Schultypen)*

	Quims[69]	> 40% DaZ[70]	übrige
Rechtschreibübungen: Diktate	3.2	3.4*	3.0*
Schreibübungen: Textschreiben	3.1	2.6***	3.4***
Aufgabensteuerung	3.7	4.0*	3.6*
Lesestrategien	2.8	2.4*	2.7*
*Signifikanzniveaus: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001*			

Die Ergebnisse zeigen, dass in Klassen mit vielen DaZ-Kindern im Vergleich zu Klassen mit weniger DaZ-Kindern mehr Übungsdiktate durchgeführt, weniger Textschreiben geübt, weniger Lesestrategien verwendet und Lese- und Schreibaufgaben stärker durch die Lehrpersonen gesteuert werden. Bemerkenswert ist, dass sich die Quims-Klassen in diesen Merkmalen nicht von den Klassen mit weniger DaZ-Kindern unterscheiden. Es scheint den Lehrpersonen von Quims-Klassen zu gelingen, trotz des hohen Anteils an DaZ-Kindern eine offene, auf Textkompetenzen und Handlungsfähigkeit ausgerichtete literale Förderung zu realisieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit den in Kapitel 6 berichteten positiven Unterschieden der Quims-Klassen.

---

69 Quims steht für Qualität in multikulturellen Schulen. Im Rahmen dieses Projekts der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erhalten Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zusätzliche Unterstützung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sprachförderung ist ein thematischer Schwerpunkt von Quims.

70 DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache. Diesem Schultyp wurden alle Klassen zugeordnet, in welchen mehr als 40% der Kinder Deutsch als Zweitsprache sprechen.

8.5 Wirksame Förderung literaler Kompetenzen

Welche Praktiken stehen in Zusammenhang mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen? Im Sinn explorativer Analysen wurden auf Klassenebene Zusammenhänge zwischen Praktiken der literalen Förderung und Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen untersucht. Als Unterrichtsmerkmale wurden Skalen, Indices und einige zentrale Einzelitems (z. B. *Zeitgefäss für freies Lesen* oder *Anzahl in Klassenlektüre gelesener Bücher*) sowie die drei unterrichtsbezogenen Items aus der Schüler/innen-Befragung miteinbezogen. Da der sozioökonomische Status immer hochsignifikant mit den Leistungen korreliert, wurde er bei allen Analysen mit Leistungen konsequent als Kontrollvariable in die Modelle eingeführt. Wir verzichten deshalb darauf, diese Variable jedes Mal darzustellen. Bei allen Auswertungen zu Lese- und Wortschatzleistungen wurden zusätzlich die entsprechenden Eingangsleistungen aus der Erstklasserhebung als Kontrollvariablen verwendet (für die übrigen Leistungsvariablen stehen keine Eingangsleistungen zur Verfügung). Die Regressionsanalysen wurden auf der Basis der gewichteten Daten geschätzt.

Wie in Kapitel 7 diskutiert, besteht auch bei diesen Analysen das Grundproblem, dass die Erhebung der Unterrichtsmerkmale zeitgleich mit der Leistungsmessung erfolgte. Damit ist nicht gewährleistet, dass die erhobenen Merkmale den für die Förderung massgeblichen Unterricht im Verlauf der 3. Klasse abbilden. Um dieses Problem etwas aufzufangen, wurden die Lehrpersonen im Fragebogen wiederholt gebeten, bei der Beantwortung der Fragen auf das ganze Schuljahr ihrer aktuellen 3. Klasse Bezug zu nehmen. Hinzu kommen die Vorbehalte, die aus der gewählten Erhebungsmethode – Selbstauskunft der Lehrpersonen – erwachsen, sowie die eingeschränkten Gegenstandsbezüge der verschiedenen Instrumente des Deutschtests (s. oben, Abschnitt 8.3). Die Ergebnisse sind deshalb mit Vorsicht zu interpretieren. Zur besseren Übersicht werden zunächst nochmals alle in die Auswertung einbezogenen Merkmale thematisch geordnet dargestellt (Tab. 8.10):

Für sämtliche Merkmale wurden Regressionsanalysen zu allen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen durchgeführt. In den folgenden Tabellen werden zur besseren Lesbarkeit nur diejenigen Merkmale aufgeführt, die signifikant mit den zur Diskussion stehenden Massen korrelieren. Für alle Merkmale, die in den nachfolgenden Tabellen (Tab. 8.11, Tab. 8.12 und Tab. 8.13) *nicht* aufgeführt sind, bestehen *keine* signifikanten Zusammenhänge.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt gemäss der Zielsetzung dieses Teilprojekts in drei Schritten: Zunächst werden Zusammenhänge von Unterrichtsmerkmalen mit den für Literalität zentralen Leistungen im Lesen, Schreiben und Überarbeiten berichtet, anschliessend Zusammenhänge mit den übrigen Deutschleistungen (Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik) und

schliesslich Zusammenhänge mit Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen (immer auf Klassenebene, anhand von Klassenmittelwerten). In jedem Abschnitt werden die Ergebnisse zuerst tabellarisch dargestellt und anschliessend kommentiert.

Tab. 8.10 *Merkmale der literalen Förderung, die in die Regressionsanalysen miteinbezogen wurden (kursiv: Angaben der Schüler/innen)*

Themen	Merkmale der Leseförderung	Merkmale der Schreibförderung
Medienzugang	Medienangebot im Klassenzimmer Benützung der Schulbibliothek	
Unterrichtszeit	Unterrichtszeit Lesen Unterrichtszeit Vorlesen Zeit für Hausaufgaben Lesen	Unterrichtszeit Schreiben
Freies Lesen und Schreiben	Zeitgefäss freies Lesen Unterrichtszeit freies Lesen *selbst entscheiden, was ich lese*	Zeitgefäss freies Schreiben Unterrichtszeit freies Schreiben *selbst entscheiden, was ich schreibe*
Bücher und Medien im Unterricht	Medien im Leseunterricht Trendmedien im Leseunterricht Buchlesen als Klassenlektüre Buchlesen als individuelle Lektüre	
Lese- und Schreibübungen	Leseübungen: gemeinsam laut lesen Leseübungen: Lesetechnik Leseübungen: Textverstehen Leseübungen: sprachlich verarbeiten	Rechtschreibübungen: Diktate Schreibübungen: Schreibspiele Schreibübungen: Text schreiben
Strategien	Lesestrategien	Schreibstrategien
Gespräche über Lektüren	Anschlusskommunikation *über gelesene Geschichten reden*	
Steuerung und Differenzierung	Aufgabensteuerung differenzierende Aufgabenstellung	
Beurteilung		«strenge» Textbeurteilung
Förderung von DaZ-Kindern	Förderung der Erstsprachen im Unterricht zusätzliche Deutschförderung im Unterricht	
Deutschunterricht allgemein	Hochdeutschgebrauch der Lehrperson Sprachfenster Unterrichtsmaterialien (Einsatz)	

Literale Förderung und Lese-, Schreib- und Überarbeitungsleistungen

Zunächst geht es um Zusammenhänge zwischen Merkmalen der literalen Förderung und den für Literalität zentralen Leistung in Lesen (Lesefertigkeit), Schreiben und Überarbeiten (Tab. 8.11).

Die Klassenmittelwerte im Lesen (Lesefertigkeiten), Schreiben (Schreibfertigkeiten und produktive Textkompetenzen) und Überarbeiten (reflexiv-evaluierende Textkompetenzen) korrelieren mit unterschiedlichen Merkmalen der literalen Förderung. Unerwartet sind die stark negativen Zusammenhänge zwischen den Elementen eines offenen, angebotsorientierten und individualisierenden Unterrichts (Medienangebot, Zeitgefässe für freies Lesen und Schreiben) und den Leistungen im Lesen und Schreiben. Hier ist zu berücksichtigen, dass eine pointiert subjekt- und handlungsorientierte Leseförderung mit einer pointiert fertigkeitenorientierten Leseleistung verglichen wird. Trotzdem bleiben die Zusammenhänge beunruhigend: Ein grosses Medienangebot, viel Gelegenheit zum freien Lesen und Schreiben, differenzierende Aufgabenstellungen, spielerisch-kommunikatives Schreiben und häufige Benutzung der Schulbibliothek scheinen die Entwicklung von Lesefertigkeiten zu begrenzen und auch die Schreibleistung (die ja Fertigkeiten *und* Textkompetenzen abbildet) zu beeinträchtigen. Dieser Befund wird ergänzt durch die positiven Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen eines geführten Klassenunterrichts (Aufgabensteuerung, gemeinsam laut lesen) und der Schreibleistung. Die Leistung im Überarbeiten korreliert deutlich positiv mit verschiedenen Merkmalen eines angeleiteten, anspruchsvollen und strategieorientierten Text- und Medienunterrichts. Gestützt wird dieser Befund durch den negativen Zusammenhang zwischen technischen Leseübungen und Lesefertigkeiten: Trainingsaufgaben, die wenig oder keine Textkompetenzen erfordern, scheinen sich auf Lesefertigkeiten nicht positiv auszuwirken.

Tab. 8.11 *Zusammenhänge (Betakoeffizienten und Signifikanzen) zwischen Merkmalen der literalen Förderung und Leistungen in Lesen, Schreiben und Überarbeiten bei Kontrolle des sozioökonomischen Status (kursiv Angaben der Schüler/innen; positive Korrelationen sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Zusammenhänge*

Themen	Merkmale der literalen Förderung	Lesefertigkeit[71]	Schreiben	Überarbeiten
Medienzugang	Medienangebot	- .28***	- .21*	-
	Benützung der Schulbibliothek	-	- .22*	-
Unterrichtszeit	Unterrichtszeit Vorlesen	-	-	- .30***
Freies Lesen und Schreiben	Zeitgefäss freies Lesen	- .31***	- .24*	-
	Zeitgefäss freies Schreiben	- .24**	- .23*	-
	selbst entscheiden, was ich lese	- .25**	-	-
	selbst entscheiden, was ich schreibe	- .17*	-	-
Bücher und Medien im Unterricht	Medien im Leseunterricht	-	-	+ .18*
Lese- und Schreibübungen	Leseübungen: gemeinsam laut lesen	-	+ .31**	-
	Leseübungen: Lesetechnik	- .19*	-	-
	Schreibübungen: Schreibspiele	- .17*	-	-
	Schreibübungen: Textschreiben	-	-	+ .21*
Strategien	Lesestrategien	-	-	+ .23**
Gespräche über Lektüren	*über gelesene Geschichten reden*	+ .22**	-	-
Steuerung und Differenzierung	Aufgabensteuerung	-	+ .28*	-
	differenzierende Aufgabenstellung	- .18*	-	-
Beurteilung	«strenge» Textbeurteilung	-	-	+ .28**
Förderung von DaZ-Kindern	Förderung der Erstsprache im Unterricht	-	- .24*	-
Deutschunterricht allgemein	Sprachfenster Unterrichtsmaterial	-	-	+ .20*

[71] Für Lesen (Lesefertigkeiten) wurde zusätzlich die Eingangsleistung (Anfang 1. Klasse) kontrolliert.

*Signifikanzniveaus: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Überraschend ist auch der hochsignifikant negative Zusammenhang von Vorlesezeit und Überarbeitungsleistung. Er widerspricht der Hypothese, dass sich ein hoher schriftsprachlicher Input günstig auf die Entwicklung reflexiver Textkompetenzen auswirkt. Hier wäre es wichtig zu wissen, wie solche Vorlesesituationen ausgestaltet werden. Ein Erklärungsansatz könnte sowohl für das Vorlesen als auch für den offenen Unterricht Gültigkeit haben: In solchen Lernsituationen muss die Lehrperson die sprachliche Aktivität der Kinder mit gezielten Massnahmen (z. B. Leseberatung, Bearbeitung von Lektüreaufträgen, reflektierende Gespräche über vorgelesene Texte) unterstützen. Wenn dies nicht geschieht, besteht die Gefahr, dass regelmässig sprachliche Lernzeit ungenutzt verstreicht. Auch der stark positive Zusammenhang zwischen der Lesefertigkeit und dem Item *In der Schule reden wir viel über gelesene Geschichten* aus dem Schüler/innen-Fragebogen weist in Richtung eines aktiven, geführten Textunterrichts. Wie bereits erwähnt, ist aber eher unklar, was dieses Item genau abbildet (es korreliert nicht mit der Skala *Anschlusskommunikation* aus dem Lehrpersonen-Fragebogen).

Einige Merkmale stehen eher erwartungswidrig nicht in Zusammenhang mit den Leistungen im Lesen, Schreiben und Überarbeiten: Schreibstrategien korrelieren nur tendenziell mit Schreibleistungen (und ebenfalls tendenziell mit geringerer Überforderung), für Anschlusskommunikation wurden gar keine Zusammenhänge gefunden. Das dürfte auch daran liegen, dass die Qualität von Lektüregesprächen über eine schriftliche Befragung schwer zu erheben ist. Auch tägliche Unterrichtszeit für Lesen und Schreiben, Hausaufgaben, Buchlektüre, zusätzliche Deutschförderung von DaZ-Kindern und Hochdeutschgebrauch der Lehrperson stehen nicht in Zusammenhang mit literalen Leistungen.

8.5.2 Literale Förderung und Wortschatz-, Rechtschreib- und Grammatikleistungen

Als Nächstes werden Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der literalen Förderung und den übrigen Deutschleistungen (Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik) untersucht (Tab. 8.12).

Tab. 8.12 *Zusammenhänge (Betakoeffizienten und Signifikanzen) zwischen Merkmalen der literalen Förderung und Leistungen in Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik bei Kontrolle des sozioökonomischen Status (kursiv: Angaben der Schüler/innen; positive Korrelationen sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Zusammenhänge)*

Themen	Merkmale der literalen Förderung	Wortschatz [72]	Rechtschreibung	Grammatik
Medienzugang	Medienangebot	- .14*	-	-
Unterrichtszeit	Unterrichtszeit Lesen	-	- .18*	-
	Unterrichtszeit Vorlesen	- .13*	- .21*	- .18*
	Zeit für Hausaufgaben Lesen	-	- .19*	-
Freies Lesen und Schreiben	Unterrichtszeit freies Lesen	-	- .19*	-
	Zeitgefäss freies Lesen	-	- .21*	-
Bücher und Medien im Unterricht	Buchlesen als Klassenlektüre	+ .19**	-	+ .22*
	Buchlesen als individuelle Lektüre	+ .19**	-	-
Lese- und Schreibübungen	Leseübungen: sprachlich verarbeiten	-	-	+ .20*
Steuerung und Differenzierung	Aufgabensteuerung	-	+ .19*	-
Beurteilung	«strenge» Textbeurteilung	+ .17**	+ .25**	-

*Signifikanzniveaus: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Unter den Ergebnissen zu den übrigen Deutschleistungen fällt zunächst der starke Zusammenhang zwischen dem Buchlesen und der Wortschatzentwicklung auf. In der sprachwissenschaftlichen Forschung gilt der Wortschatz als guter Indikator für Textverständnis und mündliche Sprachkompetenzen (NRP, 2000; Sénéchal et al., 2006). Die angeleitete oder individuelle Lektüre von Büchern (und andern Ganztexten) erfordert eine fortgesetzte und aktive Auseinandersetzung mit komplexen Texten und elaborierter Sprache. Von daher sind die Korrelationen mit Wortschatz und Grammatik (den Kernelementen von Sprachsystemen) sehr plausibel. Auch der positive Zusammenhang von sprachlicher Verarbeitung beim Lesen und Grammatikleistung passen gut in dieses Bild. Dass

[72] Für Wortschatz wurde zusätzlich die Eingangsleistung (Anfang 1. Klasse) kontrolliert.

die Buchlektüre nicht mit der Leseleistung zusammenhängt, kann mit dem eingeschränkten Gegenstandsbereich des Lesetests erklärt werden: Das Lesen komplexer Texte dürfte sich im Bereich des Lesens primär auf rezeptive Textkompetenzen (und nicht auf Lesefertigkeiten) auswirken. Ausserdem bestätigen die Ergebnisse die Bedeutung von Anleitung durch die Lehrperson und die Problematik von geringer sprachlicher Aktivierung bzw. schlecht genutzter Lernzeit: Medienangebot, Unterrichtszeit Lesen, Vorlesezeit und Hausaufgabenzeit Lesen korrelieren negativ, Aufgabensteuerung und eine «strenge» Beurteilungspraxis dagegen positiv mit verschiedenen Leistungsmassen. Schliesslich sind die Zusammenhänge zwischen Rechtschreibleistung und freiem Lesen von Interesse: Wie beim Lesen besteht auch beim Schreiben ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen offenem Unterricht und (Schreib-)*Fertigkeiten*. Der Befund ist im Hinblick auf die Interpretation der Schreibleistungen wichtig: Weil Schreibfertigkeiten im Schreibtest miterfasst werden, ist es denkbar, dass sie massgeblich für die negativen Zusammenhänge zwischen freiem Lesen und Schreiben und der Schreibleistung verantwortlich sind.

Auch hier sind einige Merkmale erwähnenswert, die unerwartet nicht in Zusammenhang mit Leistung steht: *Rechtschreibübungen: Diktate üben* korreliert gar nicht mit der Rechtschreibleistung und tendenziell negativ mit Motivierung. Ähnliches gilt für die *Erstleselehrmittel*: Es bestehen keinerlei Zusammenhänge mit Leistungen. Die Hypothese, dass sich der Einsatz des Lehrmittels *Lesen durch Schreiben* negativ auf die Rechtschreibung und Lesefertigkeit auswirkt (Schründer-Lenzen 2004, S. 174), lässt sich nicht bestätigen. Auch für Lesestrategien, Anschlusskommunikation, verschiedene Merkmale der Schreibförderung (Unterrichtszeit, Strategien, Übungen und freies Schreiben), Förderung von DaZ-Kindern, Hochdeutschgebrauch der Lehrperson und Einsatz des Sprachfensters bestehen keine Zusammenhänge mit Leistungen in Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik.

Literale Förderung und Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen Deutsch

Schliesslich werden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der literalen Förderung und Selbstwahrnehmung (Kompetenzüberzeugung und Lernfreude) sowie Unterrichtswahrnehmung (Motivierung und Überforderung) dargestellt (Tab. 8.13).

Tab. 8.13 *Zusammenhänge (Betakoeffizienten und Signifikanzen) zwischen Merkmalen der literalen Förderung und Kompetenzüberzeugung Deutsch, Lernfreude Deutsch, Motivierung Deutsch und Überforderung Deutsch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status (kursiv: Angaben der Schüler/innen; positive Korrelationen sind grau hinterlegt; dargestellt werden nur signifikante Zusammenhänge)*

Themen	Merkmale der literalen Förderung	Kompetenzüberzeugung	Lernfreude	Motivierung	Überforderung[73]
Medienzugang	Medienangebot	-	-	-	+ .22 *
	Benützung der Schulbibliothek	-	-	+ .24 *	-
Unterrichtszeit	Unterrichtszeit Lesen	- .26 *	- .22 *	-	-
Freies Lesen und Schreiben	Zeitgefäss freies Lesen	+ .25 *	+ .28 **	+ .22 *	-
	Unterrichtszeit freies Lesen	-	-	-	+ .46 ***
	selbst entscheiden, was ich lese	-	-	+ .21 *	-
	Unterrichtszeit freies Schreiben	-	-	-	+ .25 *
	selbst entscheiden, was ich schreibe	+ .26 *	+ .30 **	+ .49 ***	-
Bücher und Medien im Unterricht	Trendmedien im Leseunterricht	+ .24 *	+ .24 *	-	-
	Buchlesen als Klassenlektüre	- .32 **	-	-	-
Lese- und Schreibübungen	Leseübungen: Lesetechnik	+ .25 *	+ .25 *	+ .23 *	-
	Leseübungen: Textverstehen	-	+ .20 *	-	-
	Leseübungen: sprachlich verarbeiten	-	-	-	- .29 **
	Schreibübungen: Textschreiben	+ .32 **	-	-	- .23 *
Gespräche über Lektüren	*über gelesene Geschichten reden*	- .31 **	-	-	-
Steuerung und Differenzierung	Aufgabensteuerung	-	-	-	- .31 **
Beurteilung	«strenge» Textbeurteilung	-	-	+ .29 **	-

*Signifikanzniveaus: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Die Regressionsanalysen zur Selbst- und Unterrichtswahrnehmung der Kinder (Klassenmittelwerte) bieten die Möglichkeit, die Praktiken der lite-

[73] Negative Zusammenhänge bedeuten weniger Überforderung, sind also inhaltlich positiv zu werten.

ralen Förderung aus einer zweiten, ergänzenden Perspektive zu beleuchten. Neben der erreichten Leistung ist auch die *Befindlichkeit* der Kinder im Lese- und Schreibunterricht zentral – gerade im Hinblick auf längerfristige Prozesse der literalen Sozialisation oder Enkulturation (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Die Ergebnisse zeigen denn auch ein anderes Bild als die weiter oben dargestellten Leistungsuntersuchungen: Ein offener Unterricht, der den Kindern Selbstbestimmung beim Lesen und Schreiben ermöglicht, im Rahmen bestimmter Zeitgefässe stattfindet und die Schulbibliothek miteinbezieht, korreliert positiv mit der (durchschnittlichen) Kompetenzüberzeugung und Lernfreude der Klassen, und die Kinder nehmen diese Unterrichtsformen als motivierend wahr. Allerdings wird dieses Bild durch die teilweise hochsignifikant negativen Zusammenhänge zwischen dem Buch- und Medienangebot sowie den Zeiten für freies Lesen und Schreiben einerseits und der Wahrnehmung von Überforderung andererseits stark relativiert. Das umgekehrte Muster zeigt sich bezüglich des angeleiteten Lernens: Buchlesen als Klassenlektüre und Gespräche über gelesene Geschichten hängen negativ mit den durchschnittlichen Kompetenzüberzeugungen zusammen, aber Aufgabensteuerung und «strenge» Textbeurteilung werden von den Klassen als motivierend bzw. weniger überfordernd wahrgenommen. Übungen zur Lesetechnik, die mit der Entwicklung von Lesefertigkeiten negativ zusammenhängen, nehmen die Klassen deutlich positiv wahr. Aber auch Übungen zu Textkompetenzen korrelieren positiv mit Kompetenzüberzeugung und Lernfreude. Das gilt auch für den Einsatz von Trendmedien: Bei der Auseinandersetzung mit Sachbüchern, Comics und neuen Medien im Unterricht nehmen sich die Kinder als kompetent und motiviert wahr. Damit lässt sich feststellen, dass die angeleitete Förderung von Textkompetenzen aus Kindersicht positiv erlebt wird. Schliesslich zeigen die negativen Korrelationen von Kompetenzüberzeugung und Lernfreude mit Unterrichtszeit Lesen, dass mit einer rein quantitativen Intensivierung des Lese- und Schreibunterrichts keine Optimierung der literalen Förderung erreicht werden kann. Zwischen Selbst- bzw. Unterrichtswahrnehmungen und Strategien, zusätzlicher Deutschförderung, Hochdeutschgebrauch der Lehrperson sowie Einsatz des Sprachfensters bestehen keine Zusammenhänge.

Die Merkmale *zusätzliche Unterstützung für schwächere Kinder, zusätzliche Deutschförderung im Unterricht* und *Hochdeutschgebrauch der Lehrperson* korrelieren auf Klassenebene weder mit sprachlichen Leistungen noch mit Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen im Fach Deutsch. Für die Aussagen über bestehende oder fehlende Zusammenhänge zwischen Merkmalen der literalen Förderung und Leistungen spezifischer Kinder-

gruppen wären allerdings Mehrebenenanalysen notwendig, was im Rahmen dieses Projektes nicht möglich war.

Zusammenfassend lassen sich folgende Hauptbefunde formulieren: 1. Der in der Deutschdidaktik oft postulierte offene, angebotsorientierte und individualisierende Lese- und Schreibunterricht wird von den Kindern als motivierend erlebt, führt aber auch zu mehr Überforderung. Verschiedene Elemente dieses Unterrichtstyps korrelieren stark negativ mit der Entwicklung der Lesefertigkeit und schwächer, aber immer noch signifikant negativ mit den Leistungen in Schreiben und Rechtschreibung. 2. Merkmale einer gesteuerten, modellierenden, dabei anspruchsvollen und sprachlich aktivierenden literalen Förderung im Klassenverband stehen in positiven Zusammenhängen mit den Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen. 3. Übungen und Lernformen, die eine aktive und strukturierte Auseinandersetzung mit Ganztexten, Medien und Strategien erfordern, korrelieren positiv mit (reflexiv-evaluierenden) Textkompetenzen und Wortschatz.

8.6 Typen des Lese- und Schreibunterrichts

Lassen sich Typen der literalen Förderung unterscheiden? Und hängen diese Typen mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen zusammen? Um diese Fragen zu beantworten, wurde auf der Basis der z-standardisierten Mittelwerte[74] von empirisch relevanten und theoretisch möglichst unabhängigen Merkmalen der literalen Förderung verschiedene hierarchische Clusteranalysen[75] durchgeführt. Die hier vorgeführte Lösung (Abb. 8.11) ergab 3 Gruppen von Lehrpersonen, die durch zuspitzende Charakterisierungen voneinander abgegrenzt wurden:

Die Lehrpersonen der Gruppe *Entfaltung* (32% aller Lehrpersonen) arbeiten im Unterricht eher selten mit Büchern oder Medien, lesen der Klasse aber vergleichsweise viel vor und lassen den Kindern in Aufgabenstellungen mehr Freiheiten als die anderen Gruppen. Hinter dem Begriff der Entfaltung steht die Vorstellung von Lehrpersonen, die den Kindern viel Freiraum bieten und vorlesen, in ihren Erwartungen und in der Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen aber eher unverbindlich bleiben. Sie ver-

---

[74] Die Gesamtmittelwerte der z-standardisierten Variablen entsprechen nicht genau 0, weil mit den gewichteten Daten gerechnet wurde.

[75] Die Durchführung der Clusteranalysen erfolgte nach der Ward-Methode.

trauen darauf, dass die Kinder durch den Umgang mit Geschichten ihre Lese- und Schreibfähigkeiten von selbst entwickeln.

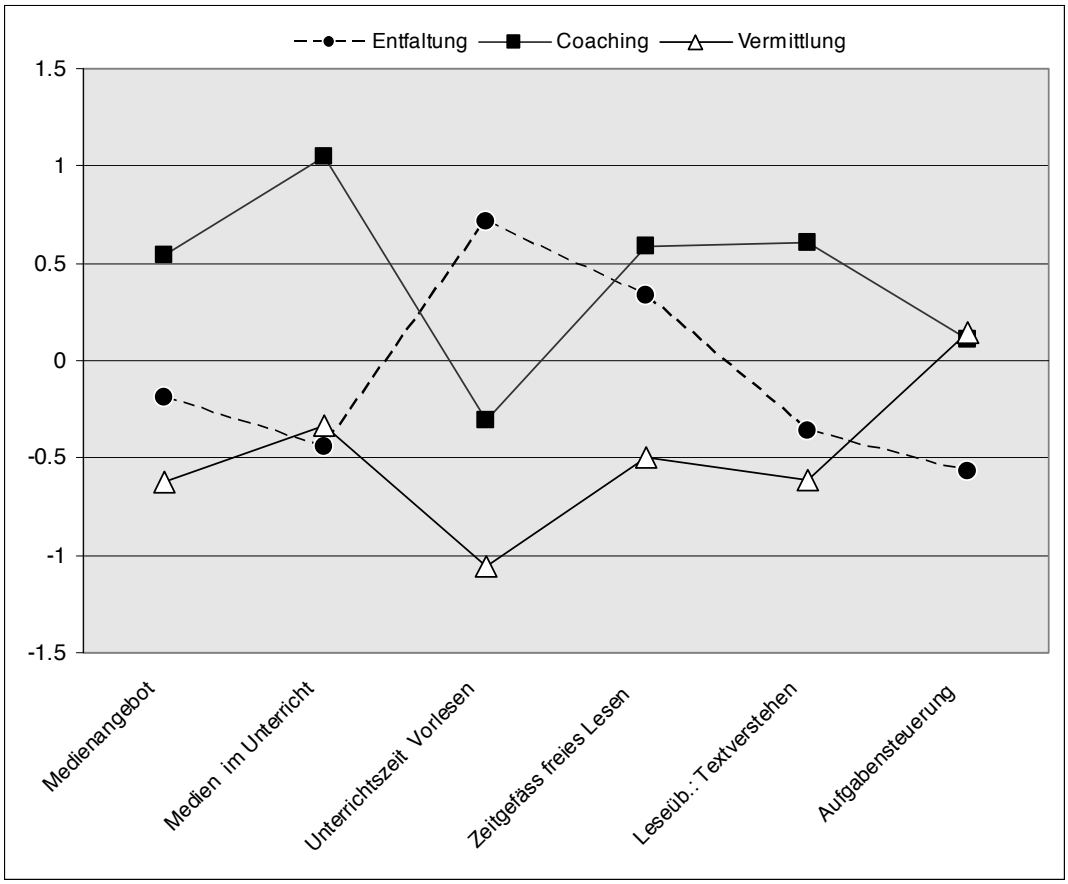

Abb. 8.11 *Typen der literalen Förderung: 3 Gruppen von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Merkmalprofilen*

Die Lehrpersonen der Gruppe *Coaching* (41%) haben im Klassenzimmer ein grosses Medienangebot, setzen Bücher und Medien häufiger im Unterricht ein und arbeiten stärker mit Übungen zum Textverstehen. Coaching steht hier für die Vorstellung von Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler für die reale Schrift- und Medienwelt fit machen wollen. Ihr Unterricht ist auf Textkompetenzen und Sprachhandeln ausgerichtet. Sie bieten den Kindern neben fokussierten Aufgaben auch offene Lernsituationen an, sorgen aber durch Steuerung dafür, dass die Kinder ihre Lernzeit gut nützen.

Die Lehrpersonen der Gruppe *Vermittlung* (27%) arbeiten generell weniger mit Medien, freiem Lesen oder Leseübungen zum Textverstehen, und Vorlesen spielt in ihrem Unterricht kaum eine Rolle. Mit Vermittlung verbindet sich die Vorstellung von Lehrpersonen, die auf eher traditionelle

Formen des angeleiten Klassenunterrichts setzen, um ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende und aufbauende schriftsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten weiterzugeben.

Für diese Gruppen wurden anschliessend Regressionsanalysen zu Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen durchgeführt. Bei allen Modellen wurde der SES als Kontrollvariable eingeführt, bei Lesen und Wortschatz zusätzlich die entsprechenden Eingangsleistungen Anfang 1. Klasse. Die Ergebnisse präsentieren sich wie folgt (Tab. 8.14):

Tab. 8.14 *Zusammenhänge (Betakoeffizienten und Signifikanzen) zwischen Typen der literalen Förderung und Leistungen im Deutschtest bei Kontrolle des sozioökonomischen Status (bei Lesen und Wortschatz wurden zusätzlich die Eingangsleistungen der 1. Klasse kontrolliert; dargestellt sind nur signifikante Korrelationen)*

Profile	Lesen	Wortschatz	Rechtschreibung	Grammatik	Überarbeiten	Schreiben
Entfaltung	-.22 *	-.19 *	-.33 **	-.28 **	-.32 **	-
Coaching	-.29 *	-	-	-	-	-
Vermittlung (Referenz-Kategorie)	/	/	/	/	/	/

Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$

Die Gruppe *Entfaltung* unterscheidet sich in allen Leistungswerten ausser im Schreiben signifikant negativ von der Referenzgruppe *Vermittlung*. Für die Gruppe *Coaching* besteht im Lesen (Lesefertigkeit) ein signifikant negativer Unterschied zur Referenzgruppe. Da die Unterrichtsmerkmale für die Clusteranalyse u. a. auch aufgrund der empirischen Zusammenhänge dieser Variablen mit verschiedenen Leistungen ausgewählt wurden, ist dieses Ergebnis keine Überraschung. Interessant ist aber, dass die Leistungsergebnisse der Gruppe *Entfaltung* so breit und deutlich abfallen, obwohl sich das Profil der literalen Förderung nur in zwei Merkmalen – *Zeit für Vorlesen* und *Aufgabensteuerung* – von den anderen Gruppen unterscheidet. Bezüglich dieser beiden Merkmale kommen sich die Gruppen

Coaching und *Vermittlung* relativ nahe, sodass angenommen werden kann, dass diese Merkmalskombination eine wichtige Rolle spielt. Bemerkenswert ist ausserdem, dass sich die Gruppe *Coaching*, die ein Profil aufweist, das dem offenen Unterricht sehr nahe kommt, nur im Lesen (Lesefertigkeit) von der Referenzgruppe unterscheidet. Wenn Medienintegration und freies Lesen mit Aufgabensteuerung und Arbeit am Textverstehen verbunden werden, scheinen sich die negativen Effekte des offenen Unterrichts zu verlieren. Es bleibt aber festzuhalten, dass literale Kompetenzen (für Lesen: literale Fertigkeiten) in der 3. Klasse auch im angeleiteten Klassenunterricht wirksam gefördert werden können.

8.7 Fazit

Gegenstand des vorliegenden Beitrags war die Praxis der literalen Förderung im Unterricht der 3. Klasse. Weil bisher über die Wirksamkeit des Deutschunterrichts wenig bekannt ist, sollten mit dieser Studie erste beschreibende und explorative Zugänge zu diesem Forschungsfeld erarbeitet werden. Im Zentrum standen dabei die folgenden Fragestellungen: 1. Wie beschreiben Lehrpersonen ihre Lese- und Schreibförderung im Unterricht? Wie stellt sich die Praxis der literalen Förderung in 3. Klassen des Kantons Zürich aus ihrer Sicht dar? 2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen Praktiken der literalen Förderung? 3. Welche Praktiken stehen in Zusammenhang mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen? 4. Lassen sich Typen der literalen Förderung unterscheiden? Und hängen dies Typen mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen zusammen? Im Folgenden werden zunächst einige methodische Aspekte dieser Studie angesprochen und anschliessend die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und kommentiert.

Methodische Möglichkeiten und Grenzen

Die Durchführung dieser Studie als Teilprojekt der Zürcher Lernstandserhebung bedeutet zuallererst eine Chance für die deutschdidaktische Unterrichtsforschung: Die mit relativ bescheidenem Aufwand erhobenen Merkmale der Lese- und Schreibförderung konnten bei der Auswertung mit einer Vielzahl von Daten verknüpft werden, die es erlaubten, die Zusammenhänge zwischen den Unterrichtspraktiken der Lehrpersonen und den fachspezifischen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Kinder (auf Klassenebene) sehr differenziert zu untersuchen. Besonders wertvoll war dabei, dass für die Analyse der Lese- und Wortschatz-

leistungen auch Leistungsdaten aus der 1. Klasse greifbar waren und dass neben den Leistungen auch systematische Informationen zum subjektiven Befinden der Kinder zur Verfügung standen. Diese Umstände haben die Aussagekraft der Ergebnisse massgeblich gestärkt.

Die nachträgliche Einbettung dieser Studie in ein laufendes Grossprojekt brachte aber auch einige methodische Schwierigkeiten mit sich. Zunächst sei an das im Kapitel 7 diskutierte Grundproblem des Designs erinnert: Weil die Erhebung der Unterrichtsmerkmale zeitgleich mit den Leistungstests und Befragungen der Schülerinnen und Schüler stattfand, ist unklar, ob der beschriebene Unterricht tatsächlich die Praxis des 3. Schuljahres abbildet. Damit wird die Aussagekraft der Ergebnisse grundsätzlich geschwächt. Ein zweites Problem besteht in der Messung der Deutschleistungen: Weil die Erhebungsinstrumente nicht auf der Grundlage eines Kompetenzmodells entwickelt wurden, bilden sie die schriftsprachlichen Leistungen der Kinder nur unsystematisch ab. Insbesondere misst der Lesetest einseitig das lokale, textbasierte Leseverstehen und gerade nicht *reading literacy* im Sinne einer situativen schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit. Weil formal-basale *Fertigkeiten* auch in den Tests zum Schreiben und Überarbeiten eher im Vordergrund stehen, muss bei der Interpretation der Ergebnisse immer mitbedacht werden, dass komplexere rezeptive, produktive und reflexive *Textkompetenzen* zu wenig erfasst wurden – und dass genau diese Kompetenzen für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten ab der 2./3. Klasse zentral sein dürften (Schneider, 2004; Leseman & van Tujil, 2006). Ein drittes methodisches Problem betrifft die Erhebung der Unterrichtsmerkmale selbst: Da aus pragmatischen Gründen nur eine Befragung der Lehrpersonen möglich war, stellen die erhobenen Daten den Lese- und Schreibunterricht *aus der Sicht der Lehrpersonen* dar. Selbstauskünfte tendieren zu sozial erwünschtem Antwortverhalten: die Mittelwerte sind eher hoch, die Streuungen weniger ausgeprägt, was die Erklärungskraft der Modelle verringert. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass Lehrpersonen Expert/innen der Unterrichtsgestaltung sind, mit der Vermessung von Unterricht aber wenig Erfahrung haben. Schliesslich haben sich bei dieser Erhebung auch gewisse Grenzen eines ausschliesslich quantitativen Zugangs zu Unterrichtsprozessen gezeigt: Das konkrete, fachspezifische Unterrichtshandeln der Lehrpersonen wird von so vielen situativen Faktoren bestimmt, dass es oft nicht möglich ist, differenzierte und differenzierende Praktiken wie z. B. Lektüregespräche oder individuelle Schreibberatung durch schriftliche Fragen valide zu erfragen.

Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts

Wie stellt sich die literale Förderung aus der Sicht der Lehrpersonen dar, und welche Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen Praktiken? Zunächst werden im Hinblick auf die Fragen 1 und 2 die Ergebnisse der deskriptiven Analysen berichtet. Den Schülerinnen und Schülern der 3. Klasse steht in ihren Klassenzimmern ein recht umfangreiches *Medienangebot* zur Verfügung. Sehr gut vertreten sind Bücher aller Art (Bilderbücher, Sachbücher, Bücher für fortgeschrittene Leser/innen, etwas weniger oft auch Bücher für Leseanfänger/innen). Trendmedien wie Comics, Kinderzeitschriften oder Hörtexte werden dagegen nur vereinzelt angeboten. Praktisch inexistent sind Bücher und Medien in anderen Sprachen. Fast die Hälfte der Klassen besucht einmal pro Woche die Schulhausbibliothek, 75% aller Klassen tun dies mindestens einmal im Monat. Die öffentliche Bibliothek wird dagegen nur von 10% der Klassen regelmässig genutzt.

Die Kinder verbringen an einem ganzen Schultag (in allen Fächern) durchschnittlich 48 Minuten *Unterrichtszeit* mit Lesen und 53 Minuten mit Schreiben. Im Schreiben wird auch markant häufiger trainiert. Umgekehrt ist freies, interessengeleitetes Lesen deutlich häufiger als freies Schreiben. Fast 70% der Lehrpersonen geben an, im Wochenstundenplan ein fixes Zeitgefäss für *freies Lesen* eingerichtet zu haben, knapp 30% sind es beim *freien Schreiben*. Ein Teil der Klassen verbringt die freie Lesezeit in der Schulbibliothek. Für das Vorlesen investieren die Lehrpersonen im Durchschnitt eine Lektion pro Woche, und im selben Umfang bewegen sich auch die Lese-Hausaufgaben.

Knapp 70% der Lehrpersonen haben mit ihren 3. Klassen zwei oder mehr *Bücher als Klassenlektüre* gelesen. Die Klassenlektüre ist – wie auch das Vorlesen – nicht von anderen Unterrichtspraktiken abhängig: Sie scheint in ganz unterschiedlichen Typen des Lese- und Schreibunterrichts gleichermassen verbreitet zu sein. *Trendmedien* (Comics, Kinderzeitschriften, neue Medien) werden im Unterricht nur selten eingesetzt. In *individueller Lektüre* liest ein durchschnittlich leistungsfähiges Kind während der 3. Klasse im Mittel 16 Bücher (dazu zählen auch kürzere Ganztexte wie SJW-Heftchen oder illustrierte Geschichten).

Bei der Lese- und Schreibförderung kommen sehr unterschiedliche *Übungstypen* zum Einsatz. Eine geringe Rolle spielen kreative und kollektive Schreibspiele, aber auch das laute Lesen ist eher wenig verbreitet. Im Mittelfeld liegen Übungen zur Lesetechnik. Übungen zum Textverständnis, zur sprachlichen Verarbeitung von Texten und zu bestimmten Textsorten und Textmerkmalen (beim Schreiben) sowie Übungsdiktate werden in vielen Klassen mindestens gelegentlich eingesetzt. Je nach

Übungstyp geben 15–25% der Lehrpersonen an, häufig oder sehr häufig mit Lese- oder Schreibübungen zu arbeiten. Die eher schwachen Zusammenhänge zwischen den Übungstypen weisen darauf hin, dass Lehrpersonen nicht generell (beim Lesen *und* Schreiben) auf fertigkeitenorientierte bzw. textkompetenzorientierte Übungen fokussieren.

Nach Angabe der Lehrpersonen sind die Kinder in gut 50% der Klassen mit *Lesestrategien* und in rund 45% der Klassen mit *Schreibstrategien* vertraut oder sehr vertraut. *Anschlusskommunikationen* – Gespräche über gelesene Texte, die den Kindern Verknüpfungen der Lektüre mit ihren Erfahrungen, ihrem Vorwissen oder anderen Texten ermöglichen – finden in vielen Klassen gelegentlich bis häufig statt. *Selbstbeurteilung* dagegen ist beim Lesen und Schreiben selten. Zwischen verschiedenen reflexiven Praktiken wie Strategien, Anschlusskommunikationen und Selbstbeurteilung bestehen deutliche Zusammenhänge: Gewisse Lehrpersonen scheinen auf die Förderung von Reflexivität beim Schreiben besonderen Wert zu legen.

Die Lehrpersonen der 3. Klassen geben an, *Aufgaben* häufig selbst zu *steuern* und den Kindern bezüglich Sozialformen, Textsorten, Arbeitsschritten eher wenig Mitsprache zu geben. Knapp 25% arbeiten selten oder nie mit *differenzierenden Aufgabenstellungen* für schwächere oder stärkere Kinder, knapp 17% tun dies häufig oder sehr häufig. Sehr viel verbreiteter ist die *zusätzliche Unterstützung* schwächerer Kinder: 68% der Lehrpersonen verwenden häufig oder sehr häufig solche Massnahmen. In Klassen mit mehr differenzierenden Aufgabenstellungen gibt es auch ein grösseres Medienangebot, mehr Anschlusskommunikation, Zeitgefässe für freies Schreiben und mehr Arbeit mit Lesestrategien und den Unterrichtsmaterialien des Sprachfensters. Bei der *Beurteilung eines Kindertextes* unterscheidet sich die Einschätzung aller Lehrpersonen (im Mittelwert der Gesamtnoten) nicht von der Einschätzung einer Gruppe fachdidaktischer Expert/innen. Die Beurteilung ist insgesamt adäquat und ausgewogen.

Gut 93% aller Lehrpersonen unterstützen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch *zusätzliche Deutschförderung im Unterricht.* Die *Förderung der Erstsprachen im Unterricht* ist dagegen nur für 28% der Lehrpersonen (eher) von Bedeutung. Die beiden Praktiken sind voneinander unabhängig, es ist deshalb anzunehmen, dass es zu dieser Frage unter den Lehrpersonen zwei deutlich unterschiedliche Positionen gibt. Der *Hochdeutschgebrauch* im Unterricht wird grossmehrheitlich als sehr häufig und konsequent dargestellt, und 50% der Lehrpersonen sprechen auch Hochdeutsch in Pausengesprächen.

Von den offiziellen *Lehrmitteln* für die 3. Klasse werden die einsprachigen Wörterbücher von 80% der Lehrpersonen (sehr) häufig benutzt. Die Lesebücher und die Arbeitstechniken im Sprachfenster setzen rund 65% gelegentlich oder häufig ein, bei den übrigen Unterrichtsmaterialien des Sprachfensters beträgt dieser Anteil zwischen 35% und 55% und bei den zweisprachigen Wörterbüchern 25%. Im Anfangsunterricht der ersten Klasse verwendeten über 50% der befragten Lehrpersonen das Lehrmittel Buchstabenschloss, die übrigen zugelassenen Lehrmittel werden in je 7–15% der Klassen eingesetzt.

Schliesslich wurde untersucht, wie sich die literale Förderung in Quims-Klassen von anderen Klassen mit mehr als 40% DaZ-Kindern sowie von Klassen mit weniger DaZ-Kindern unterscheidet. Signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen bestehen nur für vier Unterrichtsmerkmale. Sie weisen darauf hin, dass es den Quims-Klassen besser als anderen Klassen mit vielen DaZ-Kindern zu gelingen scheint, eine anspruchsvolle, strategie- und textkompetenzorientierte Lese- und Schreibförderung zu realisieren. Insgesamt scheint sich die literale Förderung in unterschiedlichen Schultypen aber kaum zu unterscheiden.

Wirksame Formen der Lese- und Schreibförderung

Welche Praktiken und Unterrichtstypen stehen in Zusammenhang mit den durchschnittlichen Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen? Um diese Fragen zu beantworten, wurden Regressionsanalysen zu den einzelnen Merkmalen und zu drei fachdidaktisch unterschiedlich profilierten Gruppen von Lehrpersonen durchgeführt. Zunächst zu den einzelnen Unterrichtsmerkmalen:

Sehr auffällig sind die negativen Zusammenhänge zwischen Merkmalen des offenen, angebots- und interessenorientierten Unterrichts (Medienangebot, Zeitgefässe für freies Lesen und Schreiben) und den Leistungen in Lesen (Lesefertigkeiten) und Schreiben. Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse einer aktuellen Interventionsstudie, die in 4. Klassen negative Wirkungen des offenen Unterrichts auf die Lesefertigkeiten der Kinder festgestellt hat (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006, S. 23). Wie die Analysen zu den Unterrichtswahrnehmungen zeigen, erleben die Klassen die Elemente des offenen Unterrichts zugleich als motivierend (Zeitgefäss für freies Lesen, Selbstbestimmung beim Schreiben, Nutzung der Schulbibliothek) und überfordernd (Medienangebot, Unterrichtszeit für freies Lesen und Schreiben). Ergänzt wird dieses Bild durch die positiven Korrelationen zwischen Gesprächen über gelesene Texte (aus der Sicht der Schüler/innen) und Leseleistung (Lesefertigkeit) sowie durch die negativen Zusammenhänge von Vorlesen (durch die Lehrperson) und Leistun-

gen in Überarbeiten und Wortschatz. Wie lassen sich diese Ergebnisse erklären? Es ist zu vermuten, dass viele Kinder im offenen Unterricht zu wenig Anleitung (Orientierung, Fokussierung, Anforderung, Modellierung, Rückmeldung, Reflexion) erhalten und in diesen Phasen sprachlich zu wenig aktiv sind. Diese Interpretation wird durch die in Kapitel 7 berichteten Befunde zu den negativen Zusammenhängen zwischen differenzierendem Unterricht und der Deutschleistung gestützt. In diesem Fall gibt es grundsätzlich zwei Handlungsansätze: einerseits die Optimierung der Anleitung im offenen Unterricht, andererseits die Intensivierung eines anspruchsvollen, aktivierenden Klassenunterrichts. Die im Folgenden dargestellten Einzelbefunde können insbesondere zur zweiten Option genauere Hinweise geben.

Die *Überarbeitungsleistungen*, die reflektierende und evaluierende Textkompetenzen beschreiben, stehen in positivem Zusammenhang mit Merkmalen eines anspruchsvollen, handlungs- und strategieorientierten Textunterrichts (Übungen zum Textschreiben, Lesestrategien, Medien im Leseunterricht, Einsatz des Sprachfensters[76]). Die *Wortschatzleistungen*, die als guter Indikator für die (schriftliche und mündliche) Sprachentwicklung gelten, korrelieren positiv mit Buchlesen als Einzel- und Klassenlektüre. Beide Leistungsmasse stehen in negativen Zusammenhängen mit Vorlesen (durch die Lehrperson) und in positiven Zusammenhängen mit hohen Leistungserwartungen (hier indiziert durch das Merkmal «strenge» Textbeurteilung). Die *Schreib-* und *Rechtschreibleistungen* korrelieren positiv mit Aufgabensteuerung (durch die Lehrperson), und Aufgabensteuerung, «strenge» Textbeurteilung sowie Übungen zum Textschreiben werden von den Kindern als motivierend bzw. weniger überfordernd wahrgenommen. Schliesslich bestehen positive Korrelationen zwischen Formen des gemeinsamen lauten Lesens und der Schreibleistung und negative Zusammenhänge zwischen Übungen zur Lesetechnik und der Leseleistung (Lesefertigkeit). Schreibstrategien, Anschlusskommunikation, Diktatschreiben, Deutschförderung von DaZ-Kindern und Hochdeutschgebrauch der Lehrpersonen stehen in keinem Zusammenhang mit den durchschnittlichen Sprachleistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen der Klassen.

---

[76] Der Einsatz des Sprachfensters kann hier als Indikator für strategieorientierte Lese- und Schreibförderung interpretiert werden, weil die *Arbeitstechniken* (als sprachliche Handlungsstrategien) von allen Lehrmittelteilen am häufigsten eingesetzt werden und weil dieses Item noch stärker als die Skala *Sprachfenster Unterrichtsmaterialien* mit Lese- und Schreibstrategien korreliert.

Um diese Befunde in ihren Wechselwirkungen noch genauer zu untersuchen, wurde unter Verwendung einiger empirisch wirksamer und theoretisch möglichst unabhängiger Merkmale eine Clusteranalyse durchgeführt, die drei Gruppen von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Profilen der literalen Förderung ergab. Die anschliessenden Regressionsanalysen bestätigten den Befund, dass sprachliche Aktivierung und Anleitung für die literale Förderung in der 3. Klasse zentral sind. Ausserdem wurde deutlich, dass ein angeleiteter Text- und Medienunterricht die «Leistungsrisiken» von Medienangebot und Selbstbestimmung beim Lesen und Schreiben kompensieren kann.

Als Konsequenz lässt sich festhalten, dass die literale Förderung in Richtung eines stärker angeleiteten, aktivierenden und anforderungsreichen Textunterrichts weiterentwickelt werden sollte. Gemeinsame und individuelle (interessengeleitete) Lektüren von Ganztexten, fokussierte Gespräche über Texte und Medien, strukturierte und strategieorientierte Aufgabenstellungen zum Textschreiben und Textverstehen sowie regelmässige, aber zurückhaltend eingesetzte Übungen zu Lese- und Schreibfertigkeiten (angeleitetes lautes Lesen, Übungsformen zur Rechtschreibung) wären Elemente eines leistungs- und motivationsfördernden Lese- und Schreibunterrichts. Die langfristige Bedeutung des angebots- und interessenorientierten Lesens und Schreibens darf allerdings nicht unterschätzt werden: Wie die Lesesozialisationsforschung zeigt, ist der Aufbau tragfähiger Motivationen und habitueller Alltagspraktiken für Literalität als flexible schriftsprachliche Handlungsfähigkeit langfristig ausschlaggebend, und gerade hier sind Kinder aus sozial benachteiligten Familien besonders auf schulische Lernangebote angewiesen. Um die Wirksamkeit fachdidaktischer Praktiken im Hinblick auf die Entwicklung schriftsprachlicher Handlungsfähigkeit (literacy) von Kindern mit unterschiedlichen Bildungsressourcen zuverlässig zu überprüfen, wären Längsschnittuntersuchungen notwendig, die Textkompetenzen systematisch erheben, Unterrichtsbeobachtungen miteinbeziehen und Mehrebenenanalysen ermöglichen.

Abschliessend sei noch auf eine zentrale Grundfrage der Deutschdidaktik hingewiesen: Wie in Kapitel 6 dargestellt, besteht im Deutschunterricht ein deutlicher Zusammenhang zwischen den sozialen Beziehungen der Kinder zur Lehrperson und der wahrgenommenen Motivierungsqualität des Unterrichts. Theoretisch lässt sich dieser Zusammenhang gut erklären, wenn Sprache und Literalität im Sinne soziolinguistischer und sozialkonstruktivistischer Perspektiven als *soziale Praxis* verstanden werden (s. Halliday, 1975; Wygotski, 1986; Gee, 1996; Bruner, 2002; Feilke, 2002). Ein solches Verständnis entspricht auch dem handlungs- und situationsorientierten Kompetenzbegriff, der den internationalen Vergleichs-

studien (PISA, PIRLS/IGLU) zugrunde liegt. Wenn Sprache und Literalität primär im Kontext (schrift-)sprachlicher Praxis erworben wird, stellt sich die Frage, ob die Förderung dieser Kompetenzen Gegenstand eines Unterrichtsfachs sein kann und soll. Es wäre von grossem Interesse, in diesem Zusammenhang einerseits die Gegenstände des Sprachunterrichts genauer zu bestimmen und andererseits die Förderung von sprachlichen und literalen Kompetenzen als überfachliche Bildungsaufgabe in allen Bereichen des schulischen Lernens und Zusammenlebens voranzubringen.

Pädagogik bei Sauerländer

Urs Moser
Judith Hollenweger
(Hrsg.)

Labor

Drei Jahre danach

Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Herausgeber der Reihe «Pädagogik bei Sauerländer»:

Dr. Achim Brosziewski, Dr. Susanne Rüegg, Dr. Walter Weibel, Edgar Brütsch

Urs Moser, Judith Hollenweger (Hrsg.)

Drei Jahre danach

Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse

ISBN 978-3-0345-0236-8

Gestaltung/Satz: Arnold + Domnick

Projektleitung, Lektorat: Edgar Brütsch

Formallektorat:

Umschlag: Maya Hösli

1. Auflage 2008

Copyright © 2008 Text, Illustration, Ausstattung by Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Oberentfelden/Aarau, Switzerland

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Ausserfeldstrasse 9, 5036 Oberentfelden

www.sauerlaender.ch

Inhalt

Drei Jahre danach: Lernstand am Ende der 3. Klasse
(Urs Moser & Judith Hollenweger) **9**

1 Die Untersuchung im Überblick
(Florian Keller & Urs Moser) **13**

1.1 Ausgangslage und Fragestellungen 13
1.2 Population und Stichprobe 15
1.3 Erhebungsinstrumente 20
1.4 Durchführung der Untersuchung 33
1.5 Skalierung der Daten und Bestimmung der Kompetenzniveaus 34
1.6 Methoden der Auswertung 38
1.7 Statistische Kennwerte und Abkürzungen 39

2 Fachleistungen am Ende der 3. Klasse
(Florian Keller & Urs Moser) **43**

2.1 Zur Bildung von Anforderungsniveaus 43
2.2 Anforderungsniveaus in der Mathematik 44
2.3 Mathematikleistungen am Ende der 3. Klasse 49
2.4 Anforderungsniveaus in Deutsch 50
2.5 Deutschleistungen am Ende der 3. Klasse 68
2.6 Fachleistungen nach Schullaufbahn 69
2.7 Lernfortschritte in den ersten drei Jahren der Primarschule 75
2.8 Vergleich der Lernstandserhebungen am Ende der 3. Klasse in den Jahren 2001 und 2006 86
2.9 Fazit 88

3 Kann ich es? Will ich es und warum?
(Alex Buff) **93**

3.1 Theoretischer Hintergrund und empirische Befundlage 94
3.2 Methodische Anmerkungen 100
3.3 Ergebnisse 102
3.4 Fazit 115

4 Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen
(Urs Moser, Florian Keller & Patricia Zimmermann) **119**

4.1 Soziale Ungleichheiten 119
4.2 Fachleistungen nach Geschlecht 120
4.3 Fachleistungen nach Erstsprache 128
4.4 Fachleistungen nach sozialer Herkunft 135
4.5 Klassenzusammensetzung und Fachleistungen 143
4.6 Fazit 154

5 Fachliche Leistungen nach Reformprojekten
(Urs Moser & Florian Keller) **157**

5.1 Von der Reform zum Programm 157
5.2 Vergleich des Lernstands am Ende der 3. Klasse 159
5.3 Vergleich des Lernfortschritts in den ersten drei Jahren der Primarschule 163
5.4 Vergleich der Leistungen der Klassen nach Schulform 167
5.5 Fazit 172

6 Die schulische Lernumwelt
(Yuka Nakamura) **175**

6.1 Unterricht 176
6.2 Soziale Beziehungen in der Schule 178
6.3 Einstellung zur Schule 179
6.4 Methodisches Vorgehen 181

6.5 Unterrichtsgestaltung durch Lehrpersonen 183
6.6 Die schulische Umwelt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler 189
6.7 Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Wahrnehmung der schulischen Umwelt durch die Klassen 200
6.8 Prädiktion der Einstellung zur Schule 203
6.9 Fazit 205

7 Schulisches «Angebot» und individueller «Ertrag» ***(Alex Buff)*** **213**

7.1 Theoretischer Hintergrund und empirische Befundlage 214
7.2 Methodische Anmerkungen 221
7.3 Ergebnisse 224
7.4 Fazit 237

8 Literalität – wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht ***(Dieter Isler, Regula Julia Leemann)*** **243**

8.1 Theoretische und empirische Grundlagen 243
8.2 Methodisches Vorgehen 248
8.3 Instrumente zur Erhebung der Leistungen, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen in Deutsch 250
8.4 Merkmale des Lese- und Schreibunterrichts 254
8.5 Wirksame Förderung literaler Kompetenzen 275
8.6 Typen des Lese- und Schreibunterrichts 284
8.7 Fazit 287

9 Die Arbeitssituation in den Schulen des Kantons Zürich ***(Regula Julia Leemann, Katharina Maag Merki & Frank Brückel)*** **295**

9.1 Methodisches Vorgehen 298
9.2 Einschätzungen zur Arbeitssituation 299

9.3 Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren der Arbeitssituation 313
9.4 Der Einfluss des Reformprozesses in den Schulen auf die Arbeitssituation 316
9.5 Die Arbeitssituation in den Schulen des Kantons Zürich 327

10 Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Angebote *(Judith Hollenweger)* 331

10.1 Einleitung 331
10.2 Beschreibung der sonderpädagogischen Massnahmen 334
10.3 Verteilung der Massnahmen auf die Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und sozialer Herkunft 339
10.4 Zusammenhang zwischen sonderpädagogischen Massnahmen und fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen 345
10.5 Einfluss von Kontextfaktoren auf die Förderung 349
10.6 Fazit 353

Anhang 357

A1 Anhang zu Kapitel 8: Skalenbeschreibungen 357
A2 Anhang zu Kapitel 9 365
A3 Anhang zu Kapitel 10: Definitionen der Stütz- und Fördermassnahmen 372

Literatur 375

Abbildungsverzeichnis 401

Tabellenverzeichnis 409

Abkürzungen 415

Literatur

Aakvik, A., Vaage, K. & Salvanes, K.G. (2005). Educational Attainment and Family Background. *German Economic Review 6*(3), 377–394

Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions.* Thousand Oaks: Sage.

Allison, P. D. (2001). *Missing data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Hrsg), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (S. 27-63). Amsterdam: Elsevier.

Antonietti, J.-P. & Guignard, N. (2005). Mathematik. In C. Zahner Rossier (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft – Zweiter nationaler Bericht* (S. 17–34). Neuchâtel, Bern: Bundesamt für Statistik und EDK.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA–Konsortium PISA 2000 (Hrsg.), *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske & Budrich.

Bachmann, T. & Schneider, H. (2004). Elif, Tim, Adrian und Johanna – Falldokumentationen. In A. Bertschi–Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 97–174). Weinheim: Juventa.

Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control* (7th ed.). New York: Freeman and Company.

Baumert, J. (2006). *Teacher knowledge and student progress.* Paper presented at the Symposium «Research on the Shoulders of Giants»/Career Transition of Prof. Dr. Helmut Fend, in Zurich, Switzerland – February 3, 2006.

Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-

Schülerinnen und –Schüler und ihrer Lehrkräfte. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und des Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske und Budrich.

Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 58(*4), 660–684

Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58*(2), 253–284

Benkmann, R. (2003). Diagnose der Bedingungen: Sozialisation bei Lernbeeinträchtigungen. In: G. Ricken, A. Fritz & Ch. Hofmann (Hrsg.): *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf.* Lengerich, Berlin u. a.: Pabst Science Publishers, (S. 163-173)

Bertschi–Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (3),* S. 1–29.

Berweger, S. & Moser, U. (2005). Erfahrungen in Vorschuleinrichtungen und Freizeitgestaltung nach sozialer und kultureller Herkunft. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 129–148). Oberentfelden: Sauerländer.

Bildungsbericht Schweiz (2006): siehe Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2004). Sozialindex: *Das Wichtigste in Kürze* http://www.bista.zh.ch/pub/downloads/SI/SI_DasWichtigste.pdf (18.5.07).

Bischoff, S., Brühwiler, C., & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung «adaptiver Lehrkompetenz». *Beiträge zur Lehrerbildung, 23,* 382-397.

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84,* 740-756.

Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Bos, W., Lankes, E., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU.* Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2004). *IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2005). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.* Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Brammertz, R. & Milic, A. (2007). *Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Angebote, Stand und Entwicklung.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, internes Arbeitspapier.

Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (S. 755-780). Mahwah: Lawrence.

Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: mitp.

Brühwiler, C & Biedermann, H. (2005). Selbstreguliertes Lernen als Voraussetzung für erfolgreiches Mathematiklernen. In C. Zahner Rossier (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht* (S.57-74). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Bruner, J. (2002 / 1983). *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern: Hans Huber.

Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1993). *Hierarchical Linear Models*. Newbury Park: Sage Publications.

Büchel, E. & Isler, D. (2000). *Sprachfenster.* Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Buff et al. (2007). *Dokumentation Befragungsinstrumente: Lernstandserhebungen Kanton Zürich Ende 3. Klasse. Datenerhebungen 2006.* Pädagogische Hochschule Zürich: Departement Forschung und Entwicklung.

Buff, A., Nakamura, Y., Hollenweger, J. & Achermann, E. (2005). Selbstwahrnehmung bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 113-128). Oberentfelden: Sauerländer.

Buff, A., Reusser, K. & Pauli, C. (in Vorb.). Selbstvertrauen ist wichtig, aber nicht ausreichend! Die Bedeutung von Unterricht, Selbstvertrauen, Qualität der Lernmotivation für Engagement und Leistung im Fach Mathematik. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.). *Unterricht und Lernen in Schweizer Schulen. Ergebnisse einer internationalen und nationalen Video-Studie zum Mathematikunterricht.* Chur: Rüegger.

Buff, A., Waldis, M., & Messner, H. (2007). Allgemeine Lehrerinnen und Lehrerbefragung. In P. Gautschi, D.V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsin-*

strumente Videostudie: Geschichte und Politik im Unterricht. Fachhochschule Nordwestschweiz Aarau: Pädagogische Hochschule.

Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2002). Schulentwicklung international - eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen? *Pädagogik, 54(11)*, 44-49

Caldas, S.J. & Bankston, C.L.III. (1997). The effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research, 90*, 269-277

Campbell, D.T. & Kenny, D.A. (1999). *A Primer on Regression Artifacts*. New York: The Guilford Press.

Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 279-291

Christen, F. (2004). *Einstellungsausprägungen bei Grundschülern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit.* Kassel: Kassel University Press.

Cloerkes (2003) (Hrsg.). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F. & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72,* 1723-1746.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Hrsg), *Self processes and development. The Minnesota Symposia on Child Development* (S. 43-77). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coradi Vellacott, M. (2006). Zum Zusammenhang von Wohnortswahl und Schulqualität: theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28* (3), 371–392

Coradi Vellacott, M., Denzler, S., Grossenbacher, D. & Vanhooydonck, S. (2003). *Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten (Trendbericht Nr. 6).* Aarau: SKBF.

Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S.C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bern, Neuchâtel: Bundesamt für Statistik und EDK.

Coradi Vellacott, M. & Wolter, S.C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 90-112). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Croci, A., Imgrüth, P., Landwehr, N., & Spring, K. (1995). *ELF, ein Projekt macht Schule: Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen*. Aarau: NWEDK.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske und Budrich.

Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*. Beiheft, 73-92.

Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistung – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26*(2), 135–157

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & Dweck, C. S. (Hrsg), *Handbook of competence and motivation* (S. 105-121). New York: Guilford Press.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Updegraff, K. & O'Brien, K. M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Hrsg), *Interest and learning* (S. 267-279). Kiel: IPN.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviews Psychology, 53*, 109-132.

Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of*

child psychology (5th ed., Vol. 3, S. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.

Eccles, S. E., Freedman-Doan, C., Frome. P., Jacobs, J. & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. In T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg), *The developmental social psychology of gender* (S. 333-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 24-168). Innsbruck: Studienverlag.

Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 8-13).* Westermann Test. Göttingen: Hogrefe.

Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In F. W. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: Beltz.

Emanuelsson, I. & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? In: *European Journal of Special Needs Education, 12*(2), 127-136.

Esser, H. (2001). Kulturelle Pluralisierung und strukturelle Assimilation: das Problem der ethischen Schichtung. *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 7*, 97–108

Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. *Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen, 10,* S. 1–24.

Fend, H. (1986). "Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, *78(3),* 275-293.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Lehrbuch.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20,* 257-274

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in

two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 4,* 519-533

Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 435-452

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162

Gee, J. (1996). Social Linguistics an Literacies. Ideology in Discourse (Second Edition). New York: Routledge Falmer.

Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: associations with changes in self-concept and academic skills. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 337-346

Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik, 53* (3), 362–381

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2006). Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur– und Lesedidaktik* (S. 11–30). Weinheim: Juventa.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wiggfield & J. S. Eccles (Hrsg), *Development of achievement motivation* (S. 147-171). San Diego: Academic Press.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personal and Social Psychology 52*, 890-898

Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Guay, F., Marsh, H. M. & Boivin, M. L. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95,* 124-136

Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2005). *PEB-ZH-2004: Projekt Pädagogische EntwicklungsBilanzen an Zürcher Mittelschulen (PEB-ZH).* Universität Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.

Halbheer, U., Kunz, A., & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in

Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28,* 1, 19-35

Halliday, M. (1978). Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule.* Münster: Waxmann.

Hayes, J. (2004). A New Framework of Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Ruddell & N. Unrau (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (S. 1399–1430). Newark USA: International Reading Association.

Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Hrsg.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing and language processing* (S 176–240). New York: Cambridge University Press.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit.* Göttingen: Hogrefe.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation und Entwicklung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl.) (S. 392- 454). Heidelberg: Springer.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen.* Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klasse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7*, 77-86.

Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59–76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

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

Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002). Unterricht, Mathematikleistungen und Lernmotivation. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 413-480). Landau: Empirische Pädagogik.

Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-143). Hohengehren: Schneider-Verlag.

Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Unterricht aus der Sicht der Beteiligten. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 325-411). Landau: Empirische Pädagogik.

Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13,* 1-22

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997a). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*, Serie Pädagogische Psychologie. Band 3 (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997b). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. W. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Beltz.

Hill, M. A. (1997). *SPSS Missing Value Analysis 7.5*. Chicago: SPSS Inc.

Holzer, T. & Zahner Rossier, C. (2005). Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen. In C. Zahner Rossier (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft – Zweiter nationaler Bericht* (S. 35–56). Neuchâtel, Bern: Bundesamt für Statistik und EDK.

Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen. Dimensionen, Funktionen* (S. 275–286). Weinheim: Juventa.

Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.

Hyde, J. S. & Durik, A. M. (2005). Gender, competence and motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg), *Handbook of competence and motivation* (S. 375-391). New York: Guilford Press.

Imhasly, M.-T. & Maag Merki, K. (2002). *Wissenschaftliche Auswertung des BKZ/NWEDK-Projektes "Selbstevaluation der Einzelschule".*

Schlussbericht. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.

Jacobs, J. E., Lanza; S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73,* 509-527

Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie.* Dissertation, Freie Universität Berlin.

Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnorm, Leistungen und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.

de Jong, P. & Leseman, P. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology, 39(5),* S. 389–414.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz: Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie, 33*, 375–397

Just, M. & Carpenter, P. (2004). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. In R. Ruddell, & N. Unrau (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading. Fifth Edition* (S. 1182–1218). Newark: International Reading Association,

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik, 17,* 486-503

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik, 20*, 245-259

Keller, C. (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der «Third International Mahtematics and Science Study (TIMMS)».* Dissertation, Universität Zürich.

Keller, F. & Moser, U. (2006). *Check 5. Schlussbericht 2006 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau*. Universität Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung.

Klieme, E., Knoll, S.,& Schümer, G. (2001). Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. In J. Bau-

mert (Hrsg.), *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43-57). Bonn BMBF.

Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 127-146). Münster: Waxmann.

Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189-202). Stuttgart: Kohlhammer.

Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in der Sekundarstufe I und II. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 163-181). Münster: Waxmann.

Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der Gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 27-39.

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 185-201

Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, 3,* 91-105

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and instruction, 15*, 381-395

Krapp, A. & Ryan, R. N. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft* (S. 54-82). Weinheim: Beltz.

Krappmann, L. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Krug, S. & Lecybyl, R. (1999). Die Wirkung experimetell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistungen von Schülern. In F. Rheinberg & Krug, S. (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Aufl.) (S. 81-94). Göttingen: Hogrefe.

Kunter, M. & Baumert, J. (2007). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environ Res No. 9/2006,* S 231–251.

Lamprecht, M. & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Lange, S. & Bender, R. (2001). Variabilitätsmasse. *Dtsch. Med. Wschr. 2001,126*, T 29–T 30

Langer, W. (2004). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langfeldt, H.-P. (1998). *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren.* Heidelberg: Edition Schindele.

Leahey, E. & Guo, G. (2001). Gender Differences in Mathematical Trajectories. *Social Forces, 80* (2), 713–732

Lee, J.-S. & Bowen, N.K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal, 43* (2), 193–218

Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning „play“ into „work“ and „work“ into „play“: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (S. 257-307). San Diego: Academic Press.

Leseman, P. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D. Dickinson & S. Neuman (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 2* (S. 211–228). New York: Guilford Press.

Leutwyler, B., & Sieber, P. (2006). Der Lehrberuf im Wandel? - Über Grenzen von Leadership. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (Sondernummer),* 57-76

Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau, 58,* 103-117

Maag Merki, K. (2005). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert.* Schriftenreihe zu "Bildungssystem und Humanentwicklung": Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (S. 4-14). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.

Maag Merki, K. & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 131-161). Weinheim, München: Juventa.

Maag Merki, K. & Steinert, B. (2006). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (Sondernummer)*, 103-122

Maddala, G. S. (1986). *Limited-dependent and qualitative variables in econometrics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Madewell, J. & Shaughnessy, M.F. (2003). An interview with Frank Pajares. *Educational Psychology Review, 15*, 375-397

Malti, T. (2002). Bildung für Mädchen und Knaben. In Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S. 136–155). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Mand, J. (2002): Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Heilpädagogik 53*, 8-13

Manger, T. & Eikeland, O.-J. (1998). Der Einfluss von mathematischen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten auf das mathematische Selbstkonzept bei Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4*, 210-218

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2004). *Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering.* Paper presented at the 3rd International Biennial SELF Research Conference, in Berlin, Germany – July 4 - 7, 2004.

McLaughlin, M. W. & Tablert, J. E. (2001). *Professional communities and work of high school teaching.* Chicago: University of Chicago Press.

Messner, H. & Buff, A. (2007). Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 143-175). hep: Bern.

Metzger, B. & Bernard, U. (2001). *Auswirkungen der Telearbeit auf die organisationale Identifikation. Analysiert am Beispiel der Rentenanstalt / Swisslife.* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.

Milic, A. (2007). *Welche Schulpsychologie für Zürich? Beiträge zu einer Neukonzeption der schulpsychologischen Versorgung im Kanton Zürich.* Göttingen: Cuvillier Verlag.

Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnorm der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9.* 139-151.

Miserandino, M. (1996). Children who do well at school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88,* 203-214.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Moser, U. (2001). Der Mythos der Chancengleichheit. In C. Aeberli & C. Landert (Hrsg.), *Potenzial Primarschule. eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke* (S. 46–52). Zürich: Avenir Suisse.

Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische

Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (S.113–135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–186). Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U. (2005b). Zusammenfassung und Diskussion. In Zahner Rossier, Claudia (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft,* (S. 131–138). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005a). Lesekompetenz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 37–58). Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005b). Mathematische Kompetenz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 77-98). Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005c). Wortschatz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 59-76). Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U. & Keller, F. (2007). *Regressionsanalysen mit den Stellwerkdaten zur Klassenzusammensetzung und Klassengrösse.* Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schüler am Ende der 3. Volksschulklasse.* Bern: h.e.p.

Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study».* Chur: Rüegger.

Moser, U. & Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Aarau: Sauerländer.

Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.

Moser, U. & Stamm, M. (2005). Die Untersuchung im Überblick. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 13–26). Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149-175

Müller, S., Stremlow, J., & Oggenfuss, F. (2000). *Evaluation TaV-Projekt. Bereich Lokale Schulentwicklung. Schlussbericht.* Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit, Forschungsstelle.

Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 International Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).* Boston: International Study Center, Lynch School of Education.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2006). *Mplus user's guide (4th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nakamura, Y. M., Leemann, R. L. & Hollenweger, J. (2005). Lebensqualität und berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. Die Zürcher MAB als Instrument der Qualitätsentwicklung. In M. Sigrist, T. Wehner & A. Legler (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S.191-209). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence–Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.* Report of the National Reading Panel. Download im Oktober 2003 von: www.nationalreadingpanel.org.

Neuenschwander, M. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität*. Bern: Haupt.

Neuhaus-Siemon, E. (1993): *Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OECD: siehe Organisation for Economic Co-operation and Develpoment

Organisation for Economic Co-operation and Develpoment (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2003). *Education Policy Analysis.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2004a). *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Develpoment (2004b). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Develpoment (2006a). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1 – Analysis*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Develpoment (2006b). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* Paris: OECD.

Pauli, C. & Reusser, K. (2001). *Fragebogen zur Lehrerbefragung im schweizerischen Videoprojekt.* Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Pauli, C., Reusser, K., Waldis, M. & Grob, U. (2003). «Erweiterte Lehr- und Lernformen» im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. *Unterrichtswissenschaft, 31,* 291-320

Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2; S. 153-180). Göttingen: Hogrefe.

Perry, N. E., Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2006). Classroom as Contexts for motivating learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (S. 327-348). Mahwah: Lawrence.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Prenzel, M. & Allolio-Näcke L. (Hrsg.) (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann.

Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft, 24,* 217-234

Pressley, M. (2002). Metacognition and Self–Regulated Comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels (Hrsg.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (S. 291–309). Newark: International Reading Association IRA.

Radinger, R. (2005). Soziales Kapital und PISA-Leistungen. *Statistische Nachrichten, 4*, 316-327

Rakoczy, K. (2006). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern.* Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). Teil 1: Befragungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung (Band 13). In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie: Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis.* Frankfurt am Main: GFPF & DIPF.

Rammstedt, B. & Rammsayer, T.-H. (2001). Geschlechterunterschiede bei der Einschätzung der eigenen Intelligenz im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15* (3–4), 207–217

Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Revue Suisse de Science de l'Education, 25*(1), 23–56

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage.

Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. F., Congdon, R. & du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modelling.* Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 55-62). Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen. Dimensionen, Funktionen* (S. 25–57). Weinheim: Juventa.

Riordan, C. M. & Weatherly, E. W. (1999). Defining and measuring employees' identification with their work groups. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 310-324

Rolff, H.-G., Buhren C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.

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

Rosenfeld, H. & Valtin, R. (1997). Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA*. Unterrichtswissenschaft*, *4*, 316-330

Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion.* Bern: Hans Huber.

Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse.* Bern: Peter Lang.

Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Orell Füssli. Zürich.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Sacker, A., Schoon, I. & Bartley, M. (2001). Sources of bias in special needs provision in mainstream primary schools: evidence from two British cohort studies. *European Journal of Special Needs Education, 16* (3), 259–276

Samuels, J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In J. Samuels & A. Farstrup (Hrsg.), *What Research Has to Say About Fluency Instruction* (S. 24–46). Newark: International reading Association.

Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*, 168-181