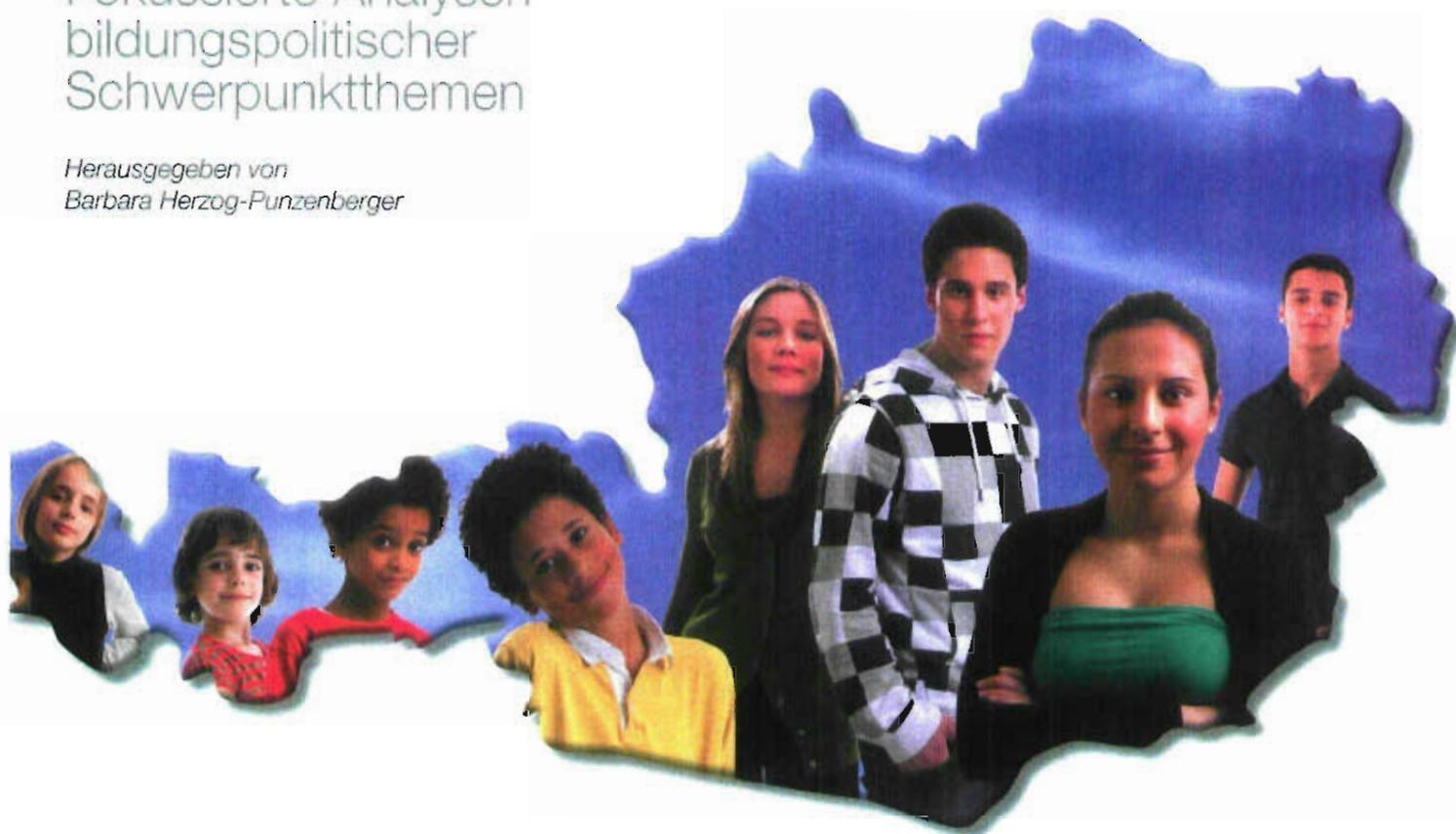


NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Band 2
Fokussierte Analysen
bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Herausgegeben von
Barbara Herzog-Punzenberger



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Leykam



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5 / 1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

Direktoren: Mag. DI Dr. Christian Dorninger & DDr. Günter Haider

www.bifie.at

In Österreich gehört die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts, die vom Bundesministerium in Auftrag gegeben wird, zu den gesetzlichen Kernaufgaben des BIFIE in Salzburg.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2
Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen
Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.)
Graz: Leykam 2012
ISBN 978-3-7011-7855-1

Einbandgestaltung und Layout:
Die Fliegenden Fische, Salzburg &
Andreas Kamenik, BIFIE | Zentrales Management & Services

Satz: Medienmanagement, BIFIE | Zentrales Management & Services
Druck: Medienfabrik Graz GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2012

www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort



Im Jahre 2009 hat Österreich zum ersten Mal einen Nationalen Bildungsbericht veröffentlicht. Die damalige Pilotversion stellt seit ihrem Erscheinen eine vielzitierte Grundlage für bildungspolitische Diskussionen dar und hat zudem in wissenschaftlichen Fachkreisen wie bei vielen bildungspolitisch Interessierten ein reges Echo gefunden. Auch im Ausland wurde der Bericht mit großem Interesse zur Kenntnis genommen, da einige Länder innerhalb der EU wie auch der OECD über das Instrument der nationalen Bildungsberichterstattung verfügen, allerdings mit Konzeptionen, die oft von der österreichischen deutlich abweichen.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 entspricht im ersten Band, dem „Indikatoren-Band“, weitgehend der Pilotversion von 2009. Einige weitere Indikatoren wurden aufgenommen, vor allem aber wurde hier auf Kontinuität geachtet, um schulische Entwicklungen in Österreich möglichst langfristig beobachten zu können.

Im zweiten Band, der gegenüber der Pilotversion 2009 mit nunmehr 10 Beiträgen deutlich komprimierter ausfällt, greift der NBB in den Themenkomplexen „Steuerungsformen“, „Kompetenzen und Standards“, „Chancengerechtigkeit“, „Qualitätsentwicklung“ und „Schulformen im Brennpunkt“ wesentliche Fragen des österreichischen Schulwesens auf.

Die entsprechenden Themen wurden bereits 2010/11 unter Einbeziehung der Bildungssprecher/innen der im Nationalrat vertretenen Parteien und der Wissenschaft formuliert. Im Anschluss wurden die Leitfragen an die HerausgeberInnen des NBB im BIFIE übermittelt, die die Autor/innen ausgewählt haben. Die nun vorliegenden Artikel reflektieren die Sichtweise österreichischer BildungswissenschaftlerInnen auf die Stärken und Schwächen in den genannten Themenkomplexen.

In den letzten Jahren haben wir zentrale Schulentwicklungsprozesse eingeleitet, die nun konsequent umgesetzt werden müssen. In den meisten Artikeln werden die laufenden Reformvorhaben meines Ressorts – etwa die Einführung der Neuen Mittelschule, die Ganztageschule, Bildungsstandards, Inklusion oder LehrerInnenbildung neu – als unbedingt notwendige Verbesserungsschritte mit dem Ziel einer höheren Leistungsfähigkeit und einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulwesens dargestellt. In der Gestaltung dieser Reformvorhaben wird auch deutlich, dass die österreichische Schulpolitik in den vergangenen Jahren wesentlich stärker internationale Erfahrungen, die insbesondere durch unsere Beteiligung an EU-Bildungsprogrammen und OECD-Aktivitäten gemacht wurden, in die Steuerung der österreichischen Schulen hat einfließen lassen. Ich bin zutiefst überzeugt davon, dass Österreichs Schulen auf diesem Weg – konsequente Umsetzung der laufenden Reformvorhaben verbunden mit der intensiven Nutzung nationaler und internationaler Expertise und Rückmeldung – in den kommenden Jahren wesentliche Fortschritte machen werden.

Auch wenn zentrale und unbedingt erforderliche Schulentwicklungsprozesse eingeleitet wurden, so stehen wir jetzt und in Zukunft vor großen Herausforderungen und werden uns für mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem einsetzen. Durch Bildung schaffen wir die Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben und eine starke Zivilgesellschaft sowie für Wachstum und Beschäftigung. Auf diesem Fundament müssen alle

Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund, aufbauen können.

Bei den Herausgeberinnen und Herausgebern des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 wie auch bei den beteiligten Autorinnen und Autoren möchte ich mich sehr herzlich für ihre Arbeit bedanken. Ihr Bericht stellt eine Grundlage dar, um die aktuellen Diskussionen und notwendigen Entscheidungen im Schulwesen auf sachlicher Ebene zu unterstützen.



Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

5 Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber
Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg

7 Hinweise und Abkürzungen

12 Einleitung
Barbara Herzog-Punzenberger

17 A Kompetenzen der Schüler/innen

17 1 Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz
Alfred Schabmann, Karin Landerl, Michael Bruneforth & Barbara Maria Schmidt

71 2 Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven
Ferdinand Eder & Franz Hofmann

111 B Kompetenzen der Lehrer- und Leitungspersonen

111 3 Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern
Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner & Christiane Spiel

143 4 Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts
Konrad Knainer, Barbara Hanfstingl, Thomas Hellmuth, Martin Hopf, Anja Lembens, Georg Hans Neuweg, Werner Peschek, Franz Rudits, Werner Wintersteiner, Verena Teschner & Tanja Tschernig

189 C Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit

189 5 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich
Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher

229 6 Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich
Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell

269 D Schulformen

269 7 Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft
Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher & Norbert Lachmayr

313 8 Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse
Lorenz Lassnigg

355 E Neue Steuerungsformen

- 355 9 Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen:
Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule
Herbert Altrichter & Anna Kanape-Willingshofer
- 395 10 Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und
Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen
Maria Gutknecht-Gmeiner
-

429 Anhang

- 429 Anhang zu Kapitel 3
- 430 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Der vorliegende Bildungsbericht ist der zweite seiner Art in Österreich. Wie im Vorwort beschrieben, handelt es sich bei der Langfassung um ein zweibändiges Werk, das auf fast 700 Seiten mit rund 200 Abbildungen und Tabellen aktuelle Daten, Fakten und Problemstellungen für eine evidenzbasierte bildungspolitische Diskussion in Österreich aufbereitet. Er konnte als Nachfolgeprodukt des ersten Nationalen Bildungsberichts 2009 (NBB 2009) von diesem in vollem Ausmaß profitieren und behielt viele konzeptuelle Grundentscheidungen bei. Hinzu kommt eine Kurzfassung, die Informationen über die wichtigsten Indikatoren enthält und jedes Kapitel des Bands 2 überblicksartig auf zwei Seiten darstellt. Diese Kurzversion soll in der deutschen Fassung nicht nur einen ersten Überblick geben, sondern vor allem als Entscheidungshilfe für die weitere Vertiefung dienen, in der englischen Fassung für internationale Diskussionsforen eine Grundlage bieten.

Der Bericht folgt im Aufbau der in der ersten Ausgabe erarbeiteten Konzeption und besteht erneut aus zwei Bänden, die sich ergänzen. So wird sichergestellt, dass der Bericht seine drei Hauptfunktionen erfüllen kann: Erstens die Unterstützung moderner Bildungspolitik durch daten- und faktenbasiertes Systemwissen und -verständnis. Zweitens gegenüber der Öffentlichkeit und dem Gesetzgeber Rechenschaft hinsichtlich des Zustands des Schulwesens abzulegen und drittens bildungspolitische Reformpläne zu begleiten.

Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich; er bringt die Daten verschiedenster relevanter Datenquellen zusammen und bietet damit eine Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Er vereint Indikatoren der nationalen und internationalen Schul- und Bildungsfinanzstatistik, der nationalen und internationalen Schulleistungstests, stichprobenbasierter Studien (wie dem Mikrozensus) und der Erwerbsstatistik. Durch die systematische Zusammenführung dieser Datenquellen ergänzt der Band die jährliche Bildungsberichterstattung der verschiedenen Datenproduzenten, insbesondere der Statistik Austria (Bildung in Zahlen), der OECD (Bildung auf einen Blick) und des BIFIE (Berichterstattung zu den Bildungsstandards und internationalen Studien). Mit der Herstellung des Indikatorenbands befassten sich Expertinnen und Experten des Instituts für Höhere Studien (IHS), des BIFIE und der Statistik Austria.

Band 2 bietet Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens. Die Auswahl dieser Themen geschah in Wechselwirkung zwischen den Bedürfnissen der politischen Akteurinnen und Akteure, artikuliert durch das BMUKK, und der Bewertung durch Expertinnen und Experten. Für jedes Thema wurden Wissenschaftlergruppen zur Bearbeitung gewonnen. Die Arbeit wurde von einer/einem Qualitätsverantwortlichen begleitet, die Entwürfe durch die am Bericht beteiligten Wissenschaftlergruppen bei den Autorentreffen diskutiert und die vorgelegten Texte durch Gutachter/innen aus dem deutschsprachigen Raum in einem Peer-Review-Verfahren kommentiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert wurde. Die Herstellung des zweiten Bands war insofern ein komplexes Unternehmen, als hier mehr als 30 Wissenschaftler/innen in zehn Gruppen in einem verbindlichen Prozedere der Texterstellung und der Qualitätssicherung zusammenarbeiteten.

Um diesen Prozess zu ermöglichen, wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet. Hierfür konnten neben den verantwortlichen BIFIE-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern drei Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Forschungsbereichen und Universitätsstandorten gewonnen werden. In der Steuerungsgruppe wurden die inhaltlichen Entscheidungen diskutiert und vorbereitet sowie die redaktionelle Betreuung und Qualitätsverantwortung abge-

wickelt. Mitglieder dieser Steuerungsgruppe waren Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher (Universität Linz) und Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder (Universität Salzburg) sowie Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr. Christiane Spiel (Universität Wien). Den Mitgliedern dieser Gruppe ist an dieser Stelle besonders dafür zu danken, dass sie die Herausgeberschaft wesentlich unterstützt und für die Qualität der Beiträge Mitverantwortung übernommen haben.

Dank gebührt auch den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie den oft mühevollen Ablauf von Texterstellung – Rückmeldung – Überarbeitung – externen Reviews – Wiederüberarbeitung – Lektorat – Endkorrektur annahmen und dennoch die engen Deadlines für die Fertigstellung einhielten.

Speziell zu Dank verpflichtet sind wir Frau Regina Radinger, Christian Auer und Harald Gumpoldsberger von der Statistik Austria, Mark Nemet vom BMUKK und Stefan Vogrenhuber (IHS) für ihren Beitrag zum Gelingen des ersten Bands. Ebenso danken wir Markus Schwabe für die Durchsicht der Entwürfe zum Band 1.

Dank geht an dieser Stelle auch an DDr. Günter Haider, Direktor des BIFIE, und Dr. Claudia Schreiner, Leiterin des BIFIE-Zentrum Salzburg, nicht zuletzt für die administrative Unterstützung und die budgetäre Abwicklung des Projekts. Besonders herzlicher Dank geht an Frau Mag. Saya Gurtner-Reinthal für die sachkundige Abwicklung organisatorischer Aufgaben und insbesondere für die Übernahme des anspruchsvollen Endlektorats der Texte von Band 2. Ohne sie wäre der enge Zeitplan kaum einzuhalten gewesen. Ebenso unentbehrlich für die Bearbeitung der Grafiken sowie für das Lektorat der Texte in Band 1 war Frau Barbara Fageth, MA, der wir auch zu herzlichem Dank verpflichtet sind. Außerdem bedanken wir uns für die Kooperation bei der Medienabteilung, der Organisationsassistentin Gudrun Frauenschuh sowie der IT-Abteilung für die Berücksichtigung unserer besonderen Wünsche beim Webauftritt.

Dank ergeht schließlich auch an Herrn Mag. Florian Sobanski, für dessen Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeber und Auftraggeber, dem Unterrichtsministerium, ebenso an die Beamtinnen und Beamten des Ministeriums und an die Ressortleitung selbst: Die Vorstellung der Themenwahl stieß auf konstruktive Kritik und provozierte wichtige Verbesserungsvorschläge. Von dem Zeitpunkt an, an dem die Wissenschaftlergruppen mit der Arbeit an den Beiträgen begannen, gab es keinerlei Versuche, auf diese Arbeit Einfluss zu nehmen, so dass die Autorinnen und Autoren in der Textgestaltung und inhaltlichen Ausarbeitung ihrer Themen völlig frei waren. Gleichzeitig bedanken wir uns für die Unterstützung durch die Fachreferentinnen und Fachreferenten des BMUKK für die vielfältigen Informationen, die sie auf Nachfrage den Autorinnen und Autoren zur Verfügung stellten.

Die Herausgeberin und Herausgeber dieses zweiten Berichts konnten in vielen Bereichen auf entscheidende Vorarbeiten und Weichenstellungen der Verantwortlichen der ersten Ausgabe im Jahre 2009 aufbauen. Großer Dank gilt daher Werner Specht für die durch den NBB 2009 gelegte Basis und seine Vorarbeiten zur zweiten Ausgabe im Jahr 2011. Ebenso wurden, aus Gründen der Kontinuität, viele Indikatoren des ersten Bands auf Basis der Vorlagen des NBB 2009 erstellt. Daher bedanken wir uns auch bei den Autorinnen und Autoren der vorherigen Ausgabe, insbesondere bei Simone Breit, Günter Haider und Stefan Vogrenhuber, für deren Beiträge zur ersten Ausgabe, die der Konzeption der nun vorliegenden zweiten Ausgabe mit zugrunde liegen.

Michael Bruneforth, Barbara Herzog-Punzenberger & Lorenz Lassnigg,
Salzburg und Wien, im November 2012

Hinweise für Leserinnen und Leser

Die Balken am äußeren Seitenrand dienen der Übersichtlichkeit innerhalb des Bands. Je zwei Kapitel sind in einem thematischen Block gruppiert, die Blöcke werden mit den Buchstaben A, B, C, D und E bezeichnet.

Marginalien am Rand jeder Seite heben die wichtigsten Kernaussagen der jeweiligen Textpassagen hervor.

Häufig verwendete Abkürzungen sind im folgenden Verzeichnis der Abkürzungen aufgelistet. Spezifische Abkürzungen zu den jeweiligen Schwerpunktthemen werden mit deren erster Erwähnung im Text eingeführt.

Für alle Kapitel wurde eine einheitliche Genderschreibweise verwendet. Diese sieht vor, dass die vorderen Wortteile von Komposita nicht gegendert werden, wenngleich sowohl Frauen als auch Männer gleichermaßen gemeint sind. Dies betrifft z. B. folgende Ausdrücke: *Lehrerbildung, Lehrer- und Schulleiterkompetenzen, Schülerbewertungen, Schülerkompetenzen*.

Es werden immer die grammatikalisch richtigen Formen verwendet, entweder durch das Einsetzen von Schrägstrichen im Wort oder durch das Ausschreiben beider Formen, die mittels „und“ oder bei Aufzählung mittels Schrägstrich verbunden sein können.

Vertiefende Materialien, Hintergrunddokumente oder Langfassungen werden in einigen Kapiteln in Form von Web-Dokumenten bereitgestellt. Im Text wird auf das jeweilige Web-Dokument mit Angabe der Kapitelnummer und einer fortlaufenden Ziffer verwiesen. In jenen Kapiteln, in denen ein oder mehrere Web-Dokumente verlinkt sind, wird im Anschluss an den Text (und unmittelbar vor dem Literaturverzeichnis) in einem „Verzeichnis der Web-Dokumente“ auf die Online-Informationen hingewiesen.

Auf www.bifie.at/nbb stehen sämtliche Informationen und Inhalte des Nationalen Bildungsberichts Österreich zur Verfügung.

Im Literaturverzeichnis sind elektronische Quellen mit dem jeweiligen Zugriffsdatum und dem Zusatz „Zugriff am ...“ angegeben, sofern es sich um direkte Verlinkungen handelt. Dient ein Online-Link als Zusatzinformation zu einer Publikation, die auch in Druckform vorliegt, wird darauf unter Angabe von „[Verfügbar am ... unter ...]“ hingewiesen. Auch allgemeine Internetseiten, von denen aus auf die zitierte Quelle zugegriffen werden kann, weisen diesen Zusatz auf.

Abkürzungsverzeichnis

Datengrundlagen

BIST-BL	Baseline-Erhebungen zur Überprüfung der Bildungsstandards in Schulstufe 8 (2009) und in Schulstufe 4 (2010)
EU-SILC	EU-weite, jährliche Erhebung zu Einkommen, sozialer Eingliederung und Lebensbedingungen (engl. Statistics on income, social inclusion and living conditions).
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
PIRLS	IEA - Progress in International Reading Literacy Study
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey
TEDS-M	IEA – Teacher Education and Development Study in Mathematics
TIMSS	IEA – Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BMWFJ	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland
EU	Europäische Union
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development

Programme, Initiativen, strategische Maßnahmen

EBIS	Entwicklungsberatung in Schulen (http://ebis.sqa.at)
EU 2020	EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm)
ET 2020	Education and Training 2020. Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung 2020 (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_de.htm)
LLL:2020	Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf)
QUIMS	Qualität in Multikulturellen Schulen, Zürich, Schweiz (http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html)
QIBB	Qualitätsinitiative Berufsbildung (https://www.qibb.at/)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung (http://www.sqa.at/)

Gesetzliche Grundlagen

B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
JASG	Jugendausbildungs- Sicherungsgesetz
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
StV v. St. Germain	Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye

Schulformbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

VS	Volksschulen
NMS	Neue Mittelschulen
KMS	Kooperative Mittelschulen
HS	Hauptschulen
PTS	Polytechnische Schulen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen/Kooperative Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen)
ASO	Allgemeine Sonderschulen
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum

Berufsbildende Schulen

BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
HAK	Handelsakademie
HTL	Höhere technische Lehranstalt
BS	Berufsschulen

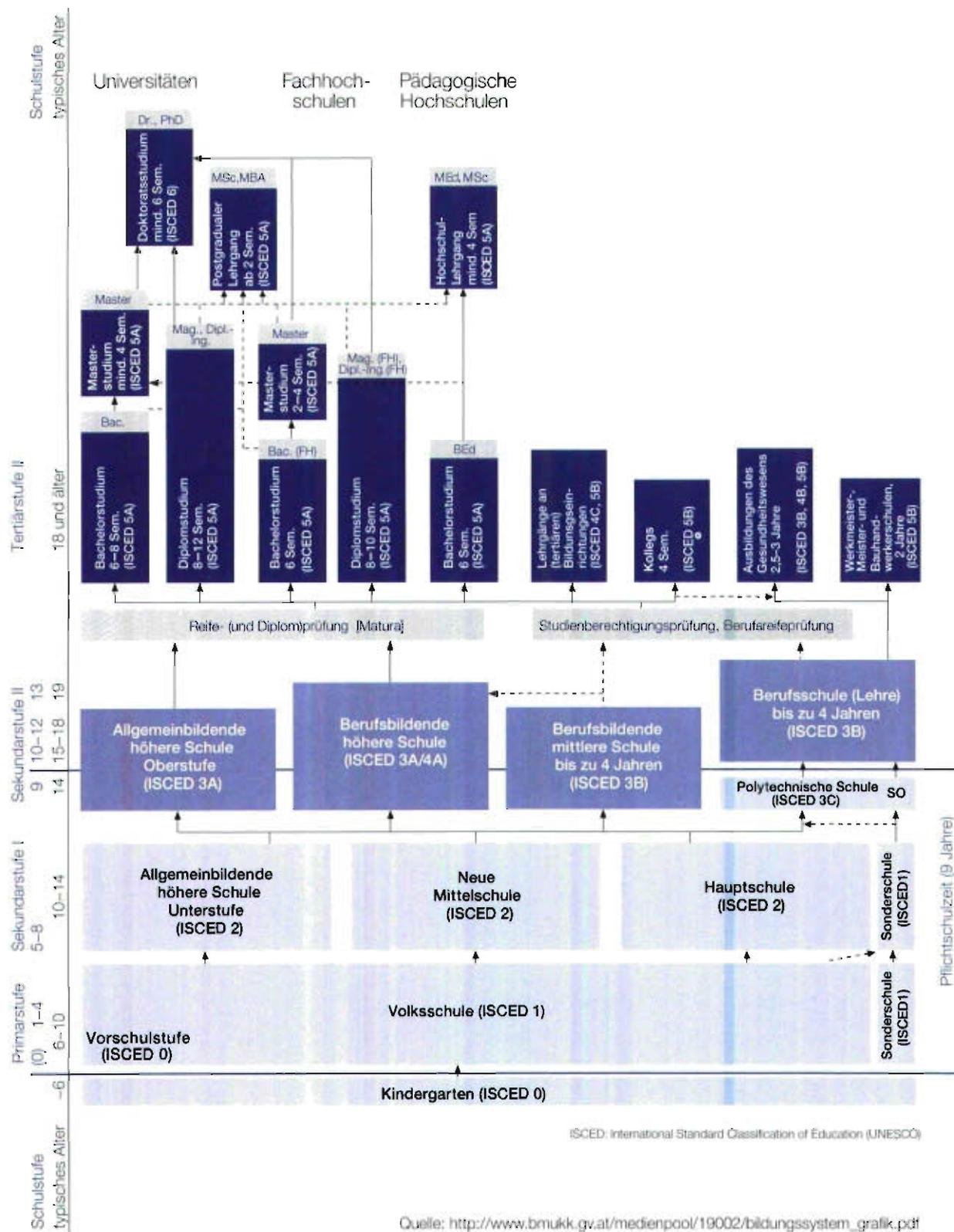
Pädagogische Ausbildungsinstitutionen

BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
PH	Pädagogische Hochschulen

Hochschulen

FH	Fachhochschulen
UNI	Universitäten

Österreichisches Bildungssystem



Internationale Bildungsklassifikation

ISCED-Ebene	Bildungsbereich	Bildungseinrichtungen
ISCED 0	Elementarstufe	vorschulische Erziehung ab 3 Jahren in Kindergärten; Vorschulstufe an Volksschulen für schulpflichtige Kinder ohne Schulreife ab 6 Jahren
ISCED 1	Primarstufe 1.–4. Schulstufe	Volksschulen, Sonderschulen
ISCED 2	Sekundarstufe I (unterer Sekundarbereich) 5.–8. Schulstufe	Hauptschulen, allgemeinbildende höhere Schulen (Unterstufe), Sonderschulen
ISCED 3A	Sekundarstufe II (oberer Sekundarbereich) ab 9. Schulstufe	Allgemeinbildende höhere Schulen (Oberstufe), berufsbildende höhere Schulen (bis einschließlich 4. Jahrgang)
ISCED 3B	Sekundarstufe II ab 9. Schulstufe bzw. 10. Schulstufe in Berufsschulen	Berufsschulen, berufsbildende mittlere Schulen
ISCED 3C	Sekundarstufe II 9. bzw. 10. Schulstufe	Polytechnische Schulen, ein- bis zweijährige berufs- bildende mittlere Schulen, Sonderschulen
ISCED 4A	Postsekundärer nichttertiärer Bereich	Berufsbildende Höhere Schulen (5. Jahrgang), Aufbau- lehrgänge für BHS
ISCED 4B	Postsekundärer nichttertiärer Bereich	Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst
ISCED 5A,6	Hochschulischer Tertiärbereich	Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen
ISCED 5B	Außerhochschulischer Tertiärbereich	Kollegs; Meister-, Werkmeister- und Bauhandwerker- schulen; Berufsbildende Akademien; Lehrerbildende Akademien; Kurzstudien

Einleitung

Barbara Herzog-Punzenberger

Der vorliegende Bildungsbericht ist der zweite seiner Art in Österreich. Wie im Vorwort beschrieben, handelt es sich um ein zweibändiges Werk, das aktuelle Daten, Fakten und Problemstellungen für eine evidenzbasierte bildungspolitische Diskussion in Österreich aufbereitet. Er konnte als Nachfolgeprodukt des ersten Nationalen Bildungsberichts 2009 (NBB 2009) von diesem in vollem Ausmaß profitieren und behielt viele konzeptuelle Grundentscheidungen bei. Hinzu kommt eine Kurzfassung, die Informationen über die wichtigsten Indikatoren enthält und jedes Kapitel des Bands 2 überblicksartig auf zwei Seiten darstellt. Diese Kurzversion soll in der deutschen Fassung nicht nur einen ersten Überblick geben, sondern vor allem als Entscheidungshilfe für die weitere Vertiefung dienen, in der englischen Fassung für internationale Diskussionsforen eine Grundlage bieten.

Parallele Struktur von Kontinuität und Flexibilität

Fortgesetzt wurde die parallele Struktur der zwei Bände der Langfassung, wonach Band 1 sich wesentlich an der Stabilität und Kontinuität der Indikatoren orientiert und Band 2 aktuelle bildungspolitische Fragen behandelt. Zu den Aufgaben der indikatoren gestützten Bildungsberichterstattung zählt die evaluative Gesamtschau der Prozesse und Akteure, Bezugssysteme und Ziele des Bildungssystems. Dies wird in Band 1 mit einem weiten Indikatorenbegriff verfolgt, bei dem jeder Indikator aus einer Anzahl von einzelnen Kennzahlen besteht, die in einem weiteren Zusammenhang präsentiert werden (vgl. die Einleitung zu Band 1 von Michael Bruneforth und Lorenz Lassnigg). Diese Kennzahlen stellen für manche Kapitel des Bands 2 unmittelbare Ergänzungen dar, worauf dann auch an Ort und Stelle verwiesen wird. Der vorliegende Band 2 enthält zehn Kapitel mit unterschiedlichen Themenstellungen, die in der Folge kurz skizziert werden. Es werden dabei gänzlich neue Themenstellungen aufgegriffen, wie etwa eine vertiefende Betrachtung des Lesenlernens, die Behandlung der überfachlichen Kompetenzen, der Ganztagesformen von Schule, der Berufsbildung und der europäischen Ebene in ihrer Wechselwirkung mit der österreichischen Schule und Schulpolitik. Bei anderen Themen zeigt sich erwartete Kontinuität, wie etwa in den drängenden Fragen der Chancengerechtigkeit, die sich am Thema der mehrsprachigen Schüler/innen besonders zuspitzt. Des Weiteren sind die institutionelle Verankerung der Fachdidaktiken, die Kompetenzorientierung in der Ausbildung der Lehrkräfte und Schulleiter/innen sowie die Steuerung des Schulwesens durch die Bildungsstandards hochaktuelle Themen.

Kurzbeschreibung der Kapitel

A Kompetenzen der Schüler/innen

Im Fokus des ersten Kapitels von *Alfred Schubmann*, *Karin Landerl*, *Michael Bruneforth* und *Barbara Maria Schmidt* steht mit dem Lesen eine elementare Kulturtechnik, die für alle inhaltlichen Bildungsbereiche relevant ist. Die Verfasser/innen analysieren, ausgehend von einer Zusammenstellung der Erkenntnisse der Grundlagenforschung zum Lesenlernen, die Ist-Situation in Österreich und leiten aus den sichtbaren Schwächen, die sich sowohl auf die Primarstufe als auch auf die Sekundarstufe I beziehen, eine Reihe konkreter Maßnahmen ab. Handlungsbedarf besteht demnach in der im Bereich kognitiver Lesepsychologie und Lese didaktik sehr uneinheitlichen Lehrerausbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung zu den komplexen Prozessen der Lesentwicklung. Inhaltlichen Bildungszielen widmet sich auch der zweite Beitrag. *Ferdinand Eder* und *Franz Hofmann* knüpfen an dem breiten Bildungsverständnis der Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG) an, um die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen in der Konzeption der österreichischen Schule zu diskutieren. Sie stellen sich der Herausforderung, die überfachlichen Kompetenzen zu systematisieren, zu

operationalisieren und damit messbar zu machen. Die empirischen Befunde zur Frage, inwieweit die Schule derzeit überfachliche Kompetenzen vermittelt, werden dargestellt und die Rahmenbedingungen, die die Vermittlung verbessern könnten, analysiert.

B Kompetenzen der Lehr- und Leitungspersonen

Das Erreichen inhaltlicher und formaler Bildungsziele setzt unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleitungen voraus. Über welche Kompetenzen sie verfügen sollten, um die Qualität einer Schule zu sichern und weiterzuentwickeln, untersucht der Beitrag von *Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner* und *Christiane Spiel*. Die Verfasserinnen entwickeln ein allgemeines Kompetenzmodell und gehen darauf aufbauend der Frage nach, inwiefern in der derzeitigen Grund- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen der Vermittlung dieser Kompetenzen Beachtung geschenkt wird. Sie stellen dabei eine deutliche Diskrepanz zwischen Institutionen, aber auch zwischen der Grund- und Weiterbildung generell fest und sehen auch bei der Schulleiterbildung Optimierungsbedarf. Die Forschungsgruppe um *Konrad Krainer* setzt sich mit der Institutionalisierung der Fachdidaktiken in Österreich unter Einbeziehung der internationalen Situation auseinander. Sie skizzieren zunächst die allgemeinen Potenziale der Fachdidaktik, beschreiben daran anschließend auf der Grundlage einer eigenen empirischen Erhebung für ausgewählte Fachbereiche den Ist-Zustand in Österreich und betrachten exemplarisch die Fachdidaktiken Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschaftspädagogik und Politische Bildung im Detail. Ein besonderes Defizit stellen sie in der institutionellen Verankerung und Forschung zur Grundschuldidaktik fest.

C Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit

Mit der Verwirklichung von Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit setzen sich *Michael Bruneforth, Christoph Weber* und *Johann Bacher* in ihrem Kapitel auseinander. Sie präzisieren beide Ziele und untersuchen, in welchem Umfang sie verwirklicht sind, wo besondere Defizite bestehen und was getan werden könnte, um diese zu reduzieren. Analysiert werden Bildungsungleichheiten entlang der Differenzachsen des sozioökonomischen Hintergrunds, des Migrationshintergrunds, des Geschlechts, der Familienform und des Wohnorts. Während im internationalen Vergleich die Zertifikatsarmut in Österreich nicht besonders stark ausgeprägt ist, ist dies aber bei der Kompetenzarmut besonders deutlich der Fall. Eine weitere Ungleichheitsachse betrifft die Sprache. Im Beitrag von *Barbara Herzog-Punzenberger* und *Philipp Schnell* rücken die mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in den Fokus. Ihre Situation wird in einem ersten Schritt mit der Frage der Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule und Gesellschaft sowie im Unterricht verknüpft. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit werden anhand der verfügbaren Daten die Bildungsteilnahme und -verläufe von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Österreich und im internationalen Vergleich einschließlich der sie beeinflussenden Faktoren untersucht. Hingewiesen wird dabei auf die wenig beachteten Diskrepanzen zwischen Schulformen im berufsbildenden Schulwesen.

D Schulformen

Die beiden nachfolgenden Kapitel haben bestimmte Schulformen im Blick, die jeweils ihren Beitrag zur simultanen Erreichung mehrerer Bildungsziele leisten können. *Gabriele Hiöl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johanna Bacher* und *Norbert Lachmayr* beschreiben unterschiedliche Organisationsformen ganztägiger Bildung in Österreich und die damit verbundenen pädagogischen, bildungs- und sozialpolitischen Erwartungen. Auf der Grundlage einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern wird die aktuelle Situation in Österreich analysiert, die Ausweitung der ganztägigen Betreuung aufgezeigt und die Vorteile einer Verschränkung und Rhythmisierung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit entlang pädagogischer, entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse diskutiert. Die berufliche Bildung

wiederum hat in Österreich eine lange Tradition. *Lorenz Lassnigg* untersucht, inwieweit die berufliche Bildung die ihr zugeschriebenen Erwartungen noch erfüllt. Nach wie vor ist die Bereitstellung alternativer Wege zum Erwerb eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II wie auch die Reduktion sozialer Selektivität und regionaler Ungleichheit beim Zugang zur Matura eine wichtige Funktion der berufsbildenden höheren Schulen. Während in den berufsbildenden Schulformen die Vermittlung beruflicher Kenntnisse für eine erfolgreiche Einmündung in den Arbeitsmarkt im Zentrum steht, mangelt es oft an der (zuvor versäumten) Förderung der Grundkompetenzen. Es wird erörtert, was getan werden müsste, um aktuelle und zukünftige Anforderungen besser bewältigen zu können.

E Neue Steuerungsformen

Bildungsstandards werden als ein wichtiges Instrument der in der Verfassung angesprochenen Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung betrachtet. Mit ihnen setzt sich der vorletzte Beitrag von *Herbert Altrichter* und *Anna Kanape-Willingshofer* auseinander. Sie gehen der Frage nach, welche Erwartungen in ausgewählten Ländern mit externer Messung von Schülerkompetenzen und Bildungsstandards verbunden sind, ob sich diese erfüllt haben und welche Konsequenzen sich daraus für Österreich ergeben. Der abschließende Beitrag von *Maria Gutknecht-Gmeiner* setzt sich mit der Europäisierung der österreichischen Bildung und Bildungspolitik auseinander. Hier werden zwei Ebenen betrachtet: Erstens die Europäisierung von unten auf der Ebene der Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen, die an europäischen Bildungsprogrammen teilnehmen und die national vorhandenen Ressourcen weitgehend ausschöpfen. Zweitens wird die Europäisierung von oben auf der Ebene der Strukturen und Rahmenbedingungen betrachtet. Im Unterschied zu anderen Politikbereichen findet der europäische Prozess im Bereich der Schulpolitik in der offenen Methode der Koordinierung statt und ist somit in Form von Soft-Governance-Prozessen strukturiert. Die Autorin weist dabei auf die Wechselwirkung zwischen Mitgestaltung der europäischen Bildungspolitik durch nationale Expertinnen und Experten in den einschlägigen Gremien und der Beeinflussung des nationalen Agenda-Settings durch Indikatoren und Benchmarks auf der EU-Ebene hin.

Verbreitung des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012

Eine der wichtigen Lehren infolge des ersten NBB 2009 besteht in der Notwendigkeit verbesserter Rezeption und damit auch Dissemination des Berichts. Zu den wichtigen Adressatenkreisen gehören die in der Bildungspolitik und -verwaltung tätigen Akteurinnen und Akteure auf Bundes- und Landesebene. Besonders auf Bundesebene wurde gerade durch die Themengenerierung in Abstimmung mit dem Bedarf in den Fachabteilungen des Unterrichtsministeriums versucht, das Interesse an den behandelten Fragestellungen sicherzustellen. Ebenso sehr besteht die Hoffnung, für die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung auf der in Österreich äußerst wichtigen Landesebene Daten, Fakten und Analysen bereitstellen zu können. Hier gilt es neben der Politik, Verwaltung und Schulaufsicht die Schulpartner und die Fachreferentinnen und -referenten der Sozialpartnerschaft sowie anderer im Bildungsbereich involvierter zivilgesellschaftlicher Organisationen zu erreichen. Der zweite wichtige Kreis setzt sich aus denen, die Pädagoginnen und Pädagogen aus- und weiterbilden, also den Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, zusammen. Mit ihnen sollen Veranstaltungen zu ausgewählten Themen vor Ort organisiert werden, da sie durch ihre Schlüsselposition in der Erstausbildung aber auch Fortbildung die Zukunft der österreichischen Schule wesentlich mitgestalten. Der dritte Kreis an Rezipientinnen und Rezipienten besteht aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die unter anderem durch einschlägige Tagungen und Workshops an den jeweiligen Standorten der Autorinnen und Autoren einbezogen werden sollen.

Wie der Herausgeber des NBB 2009, Werner Specht, schrieb, ist die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Verwaltung im Rahmen der Erstellung eines Nationalen Bildungs-

berichts als länger andauernder Lernprozess zu verstehen. In einem nächsten Schritt sollte überdies auch die Praxis miteinbezogen werden. Wir hoffen, mit dem NBB 2012 einen Schritt weitergekommen zu sein, auch wenn bei der Erstellung immer wieder offensichtlich wurde, wie unterschiedlich die Produktionslogiken des wissenschaftlichen Betriebs und der öffentlichen Verwaltung sowie Politik sind. Die Aussicht, dass es eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten von allen Seiten geben könnte, ist aber einfach auch darin begründet, dass das Produkt des Nationalen Bildungsberichts nun schon einen Bekanntheitsgrad erreicht hat, der den des Jahres 2009 deutlich übersteigt.

Nicht zuletzt lebt die öffentliche Auseinandersetzung von einer guten Aufbereitung durch die Medien. Gerade mit den Akteurinnen und Akteuren im Medienbereich sollte eine Wechselbeziehung bestehen. Einerseits hoffen wir, durch ihre engagierte Berichterstattung eine verbesserte Dissemination zu erreichen, und andererseits soll ihnen der NBB als Basis für eine kritische Kommentierung bildungspolitischer Diskussionen in den behandelten Themenkreisen dienen und insbesondere Band 1 die Funktion eines Nachschlagewerks erfüllen.

Elektronische Bereitstellung des NBB 2012

Im Sinne der größtmöglichen Verbreitung werden alle Produkte auch elektronisch zur Verfügung gestellt. Sowohl die einzelnen Kapitel der Langfassung als auch die Kurzfassung sind von der BIFIE-Homepage in PDF-Format, aber auch kostenlos als E-Book herunterzuladen. In Band 2 werden auch die Möglichkeiten des Internets für zusätzliche Hintergrundinformationen genutzt, die den Umfang eines gedruckten Werks sprengen würden. So findet sich am Ende jedes Kapitels ein Verzeichnis der zusätzlichen Materialien mit den Web-Adressen, sofern die Autorinnen und Autoren solche bereitgestellt haben. In manchen Fällen werden auch Langfassungen der Kapitel zur Verfügung gestellt.

Abschließend soll der Hoffnung Ausdruck verliehen werden, dass mit dem NBB 2012 ein Beitrag für die wissenschaftlich fundierte Diskussion bildungspolitischer Alternativen und Entwicklungen in Österreich geleistet wird.

1 Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz

Alfred Schabmann, Karin Landerl, Michael Bruneforth & Barbara Maria Schmidt

Einleitung

Zielsetzung des vorliegenden Beitrags ist es einerseits, theoretische Grundlagen der Lesent-entwicklung darzustellen, und – abgeleitet aus diesen – andererseits die Situation im österreichischen Schulsystem darzulegen, auf Stärken und Schwächen hinzuweisen und mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen herauszuarbeiten. Die Autoren fühlen sich der empirischen evidenzbasierten Bildungsforschung verpflichtet und fassen die Problemstellung primär aus psychologischer Sicht auf. Andere Fachgebiete wie Soziologie, Kommunikationswissenschaften etc. sind für den Beitrag von untergeordneter Bedeutung. In die Analyse der Ist-Situation fließen neben Studien und Recherchen auch eigene jahrelange Erfahrungen aus Kontakten mit der schulischen Praxis ein.

1. Leseleistungen im internationalen Vergleich

Wenn man von „Leseleistungen“ spricht, so sind damit mehrere aufeinander aufbauende Bereiche gemeint. Einerseits stehen Kinder im Rahmen des Erstleseunterrichts vor der Aufgabe, die Wörter richtig zu erkennen (Dekodieren) und ihnen Sinn zuzuordnen. Die Basis des Lesens ist also das korrekte Wortlesen. Etwa ab der 2. Klasse der Grundschule kommt ein weiterer Aspekt hinzu, nämlich das flüssige Lesen, also das *rasche und korrekte* Lesen der Wörter. Während Kinder im Durchschnitt (und zu einem großen Teil auch die schwächeren Leser/innen) in einer regulären Schriftsprache wie dem Deutschen relativ bald nur noch wenige Fehler machen, braucht es etwas länger, bis auch die Lesegeschwindigkeit ansteigt. In diesem Bereich liegen zumeist auch die Probleme schwacher Leser/innen. Ein weiterer sehr wichtiger Bereich des Lesens – und das eigentliche Ziel des Leseunterrichts – betrifft das Sinn verstehende Lesen (Leseverständnis). Hier geht es darum, einem Text Inhalte zu entnehmen und diese entsprechend weiterzuverarbeiten, z. B. in Handlungen umzusetzen oder daraus neue (Lern-) Erkenntnisse zu gewinnen. Dazu sind z. T. recht unterschiedliche Kompetenzen erforderlich, je nachdem, ob es sich um einen narrativen Text, einen Sachtext oder um einen so genannten „Gebrauchstext“ (z. B. Tabellen oder beschriftete Abbildungen) handelt. In den großen Bildungsmonitorings wie PISA¹ und PIRLS wird hauptsächlich das Leseverständnis erhoben, wobei die Dimensionen der Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit hier in die Messungen eingehen.

Dimensionen von
Leseleistungen

1.1 Vergleich der Leseleistungen am Ende der Volksschul- und Pflichtschulzeit

Die Teilnahme Österreichs an den Schulleistungstudien PIRLS (2006)², für die 4. Schulstufe und PISA (2009) für Schüler/innen am Ende der Pflichtschulzeit erlaubt es, die Leseleistung der Schüler/innen international vergleichend zu bewerten. Hier zeigt sich das Abschneiden Österreichs mit Ergebnissen im Mittelfeld der EU-/OECD-Staaten für PIRLS 2006 und unterdurchschnittlichen Ergebnissen in PISA 2009 für beide Schulstufen als nicht zufriedenstellend.

1 PISA: Programme for International Student Assessment; PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

2 Die Ergebnisse der PIRLS-2011-Studie wurden erst nach Abschluss der Arbeit an diesem Kapitel verfügbar. Die Resultate sind in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator D4, dargestellt.

Die Vergleichbarkeit von Ergebnissen von PIRLS und PISA ist inhaltlich und methodisch eingeschränkt (vgl. Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe, 2009), eine Verknüpfung der Ergebnisse für jene Länder, die an beiden Studien teilnahmen, ist allerdings möglich (siehe Box 1.1). Die Leseleistungen der Schüler/innen in Österreich am Ende der Grundschulzeit liegen laut PIRLS 2006 ziemlich genau im Mittelfeld der EU-/OECD-Länder. Österreich liegt auf Platz 12 des Ländervergleichs der 25 relevanten Länder mit Daten für beide Studien und bleibt damit hinter den Möglichkeiten eines Landes, das das sechstwohlhabendste Land der Gruppe ist, zurück. Der Lesemittelwert ist nahezu identisch mit dem Schnitt der 25 Länder. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei PISA 2009 ein düsteres Bild: Österreich liegt auf Platz 22 unter den 25 Ländern, die an beiden Studien teilnahmen. Die mittlere Leseleistung in Österreich liegt ein Fünftel einer mittleren Länderstandardabweichung hinter denen der 25 Vergleichsländer. Dieser Rückstand entspricht dem Lernzuwachs von ca. sechs Monaten Beschulung für Jugendliche des getesteten Alters (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011, S. 27). Österreichs Schüler/innen liegen nach neun Jahren Schule in der Lesefähigkeit mithin um ein Schuljahr hinter Schüler/innen aus Kanada, Neuseeland und den Niederlanden. Nur in zwei Ländern der Vergleichsgruppe, in Bulgarien und Rumänien, schneiden die getesteten Schüler/innen signifikant schlechter ab als in Österreich (vgl. Tabelle 1.1). Von den zusätzlichen 13 EU- bzw. OECD-Ländern, die an PISA, aber nicht an PIRLS teilnahmen, schneiden nur zwei schlechter ab als Österreich (Chile und Mexiko), aber acht besser. Österreich belegt somit den 32. Platz unter den 38 teilnehmenden EU-/OECD-Staaten.

Box 1.1: Verknüpfung von Ergebnissen PIRLS und PISA

Für diesen Beitrag sollen Ergebnisse von PISA 2009 und PIRLS 2006 im Vergleich dargestellt werden. Beide Studien benutzen ähnlich geeichte Skalen mit Mittelwerten von 500 und Standardabweichungen von 100, doch die Normierung basiert auf sehr unterschiedlichen Ländergruppen, wobei PIRLS mehrere weniger entwickelte Bildungssysteme einschließt. Das Ländermittel und damit der Referenzwert 500 bezieht sich daher auf unterschiedlich starke Gesamtpopulationen und verbietet einen direkten Vergleich der Skalen. Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der beiden Studien jeweils relativ zu einer konstanten Gruppe von 24 Vergleichsländern dargestellt, um die relative Position Österreichs in beiden Studien zu vergleichen. Dies sind die 24 EU- bzw. OECD-Länder, die sowohl an PIRLS 2006 als auch an PISA 2009 teilgenommen haben: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Island, Israel, Italien, Kanada, Lettland, Litauen, Luxemburg, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn und die USA.

Die PISA- und PIRLS-Ergebnisse werden so transformiert, dass der Nullpunkt der Skala den Mittelwert der 24 Vergleichsländer anzeigt. Jeweils eine Einheit entspricht der mittleren Standardabweichung dieser 24 Länder. Ein Wert größer null liegt somit über dem Mittel der 24 Länder, die an beiden Studien teilnahmen, ein Abstand zwischen zwei Punkten kleiner bzw. größer als eins zeigt, dass ein Abstand kleiner bzw. größer ist als die mittlere Standardabweichung der Vergleichsländer. Gleiche Werte auf der Skala für PIRLS und für PISA zeigen daher an, dass sich Schüler/innen mit diesen Werten auf gleicher Position relativ zu den 24 Vergleichsländern befinden. Alle Länder gehen mit gleichem Gewicht in die Analysen ein.

Die transformierten Skalen von PISA und PIRLS erlauben zwar keine Aussagen über Lernzuwächse, weil es sich nicht um längsschnittliche Daten handelt, geben jedoch Auskunft darüber, wie sich die Leistungsverteilungen am Ende der Primar- und Sekundarstufe I in Österreich von jenen der Länder der Referenzgruppe unterscheiden. Wären die Verschiebungen zwischen PIRLS und PISA in Österreich und der Vergleichsgruppe ähnlich, würde sich die relative Position der Schüler/innen eines bestimmten Prozentrangs nicht wesentlich unterscheiden.

Zwar sind die Kohorten, aus denen die PISA- und PIRLS-Stichproben gezogen wurden, nicht identisch, doch liegen nur zwei Jahre zwischen dem regulären Schuleintrittsalter der beiden Kohorten: PIRLS testete 2006 Viertklässler/innen, die die Schule im Regelfall 2002 begannen, zwei Jahre nach dem Schuleintritt der Schüler/innen, die 2009 als 15-/16-Jährige für PISA getestet wurden. Es ist also anzunehmen, dass sich die Schulsysteme zwischen dem Grundschulbesuch der PISA- und der PIRLS-Kohorte nur geringfügig unterscheiden.

Um in PISA 2009 relativ zu den Vergleichsländern eine ähnliche Position im Leistungsvergleich zu erreichen wie in PIRLS, hätte das österreichische Leistungsniveau etwa um ein Viertel der mittleren Standardabweichung (ca. 25 PISA-Punkte) bzw. um ca. zwei Drittel Schuljahre Lernzuwachs höher ausfallen müssen.

Wesentliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen für die 4. Schulstufe laut PIRLS und jenen für die 15-/16-Jährigen laut PISA zeigen sich vor allem beim Vergleich der Verteilungen der Leistungen. Das im Vergleich zu PIRLS sehr schwache Abschneiden Österreichs in PISA erklärt sich hauptsächlich durch die extrem schwachen Leistungen der Schüler/innen in der unteren Hälfte der Leistungsverteilung.

Abbildung 1.1 stellt für die 4. Schulstufe (PIRLS) und für die 15-/16-jährigen Schüler/innen (PISA) die Leseleistungen in Österreich relativ zu Schüler/innen in den Vergleichsländern dar. Für PIRLS zeigt sich, dass die schwachen österreichischen Leser/innen im Vergleich mit den schwächsten Leserinnen und Lesern in anderen Ländern relativ gut dastehen. Schüler/innen mit einer Leistung auf dem 10. Prozentrang innerhalb Österreichs liegen ein Viertel einer mittleren Standardabweichung über den schwächsten 10 % der Schüler/innen in den Vergleichsländern. Dieser Leistungsvorsprung findet sich, von Stufe zu Stufe geringer werdend, für die gesamte untere Hälfte der Leistungsverteilung bis zum Median. Die schwächsten Leser/innen in Österreich sind, laut PIRLS, relativ gesehen nicht so schwach wie der gleiche Anteil schwacher Leser/innen in den Vergleichsländern. Österreich zeigt am Ende der Grundschulzeit eine vergleichsweise geringe Leistungsstreuung; Gute Schüler/innen sind näher am Mittelwert als in anderen Ländern und liegen damit nur leicht hinter den guten Leserinnen und Lesern der Vergleichsländer zurück.

Unterschiede zwischen
PIRLS- und PISA-
Ergebnissen

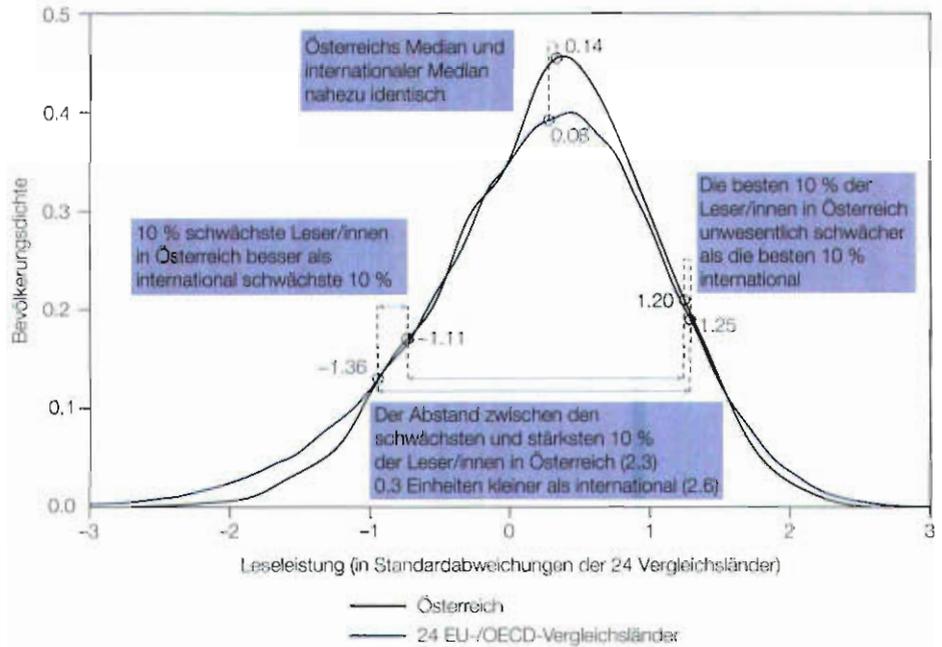
Derselbe Vergleich für die 15-/16-Jährigen in PISA 2009 zeigt ein verändertes Bild: Die schwachen Leser/innen in Österreich sind, verglichen mit den schwachen Leser/innen der Vergleichsgruppe, deutlich schwächer. Die schwächsten 10 % der österreichischen 15-/16-jährigen Schüler/innen liegen eine halbe Standardabweichung weiter unter dem internationalen Mittelwert als die schwächsten Leser/innen in PIRLS. Der in PIRLS beobachtete leichte Vorsprung schwacher Leser/innen gegenüber den internationalen schwachen Leserinnen/Lesern ist verloren, die schwächsten Österreicher/innen liegen nun eine viertel Standardabweichung hinter den schwachen Leserinnen/Lesern vergleichbarer Position in den Vergleichsländern. Interpretiert man den Vergleich zwischen PIRLS und PISA vereinfacht als synthetischen Längsschnitt, bedeutet dies: Die schwächsten 10 % der Schüler/innen in Österreich fallen vom Ende der Volksschule bis zum Ende der Sekundarstufe I international um 0,5 Standardabweichungen zurück, mehr als ein Jahr des typischen Lernzuwachses laut PISA (OECD, 2011) oder PIRLS (Bos et al., 2003, S. 99).

Die Position der starken Leser/innen in Österreich ist hingegen in PISA nur wenig schlechter, als für PIRLS beobachtet. Sie liegen, wie auch am Ende der Volksschule, nur knapp hinter ihren internationalen Peers zurück.

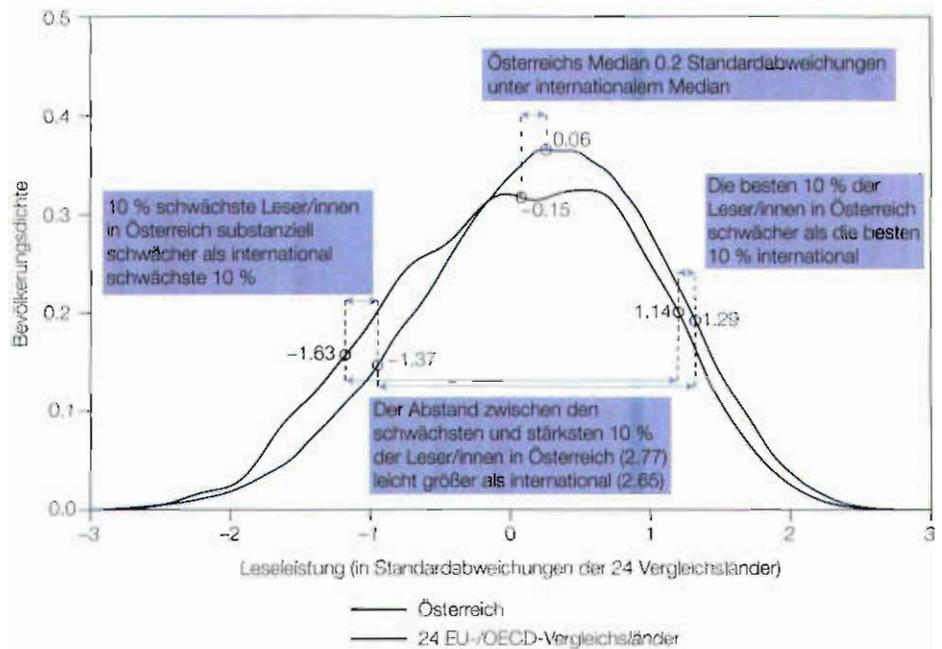
A

Abb. 1.1: Relative Position der Schüler/innen Österreichs in PIRLS 2006 und PISA 2009 im Vergleich zu 24 EU-/OECD-Ländern

Verteilung der Leseleistungen am Ende der 4. Schulstufe, PIRLS 2006



Verteilung der Leseleistungen am Ende der 15-/16-Jährigen, PISA 2009



Anmerkung: siehe Box 1.1.

Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz IEA-PIRLS 2006. Eigene Berechnung und Darstellung.

Tab. 1.1: Zusammenfassung internationaler Studien

Land	Vergleichsgruppe	Originalscores		Standardisiert für EU-/ OECD-Länder in PIRLS und PISA		Rang für EU-/OECD-Länder in PIRLS und PISA	
		Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006	Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006	Studie PISA 2009	Studie PIRLS 2006
Teilnehmer/innen in PISA 2009 und PIRLS 2006		488	532				
Belgien	OECD & EU	506	526	0,19	-0,07	4	17
Bulgarien	EU	429	547	-0,63	0,20	24	7
Dänemark	OECD & EU	495	546	0,08	0,19	12	9
Deutschland	OECD & EU	497	548	0,10	0,21	10	6
Frankreich	OECD & EU	496	522	0,08	-0,16	11	18
Großbritannien	OECD & EU	494	538	0,06	0,08	13	13
Island	OECD	500	511	0,13	-0,30	7	23
Israel	OECD	474	512	-0,14	-0,28	20	22
Italien	OECD & EU	486	551	-0,02	0,27	15	2
Kanada	OECD	524	550	0,38	0,24	1	4
Lettland	EU	484	541	-0,05	0,12	16	10
Litauen	EU	468	537	-0,21	0,07	23	14
Luxemburg	OECD & EU	472	557	-0,18	0,35	21	1
Neuseeland	OECD	521	532	0,35	-0,02	2	15
Niederlande	OECD & EU	508	547	0,21	0,20	3	7
Norwegen	OECD	503	498	0,16	-0,47	5	24
Österreich	OECD & EU	470	538	-0,19	0,08	22	12
Polen	OECD & EU	500	519	0,13	-0,17	6	20
Rumänien	EU	424	489	-0,67	-0,60	25	25
Schweden	OECD & EU	497	549	0,10	0,22	9	5
Slowakei	OECD & EU	477	531	-0,11	-0,02	19	16
Slowenien	OECD & EU	483	522	-0,06	-0,16	17	18
Spanien	OECD & EU	481	513	-0,08	-0,27	18	21
Ungarn	OECD & EU	494	551	0,06	0,26	14	2
Vereinigte Staaten von Amerika	OECD	500	540	0,12	0,10	8	11

Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz IEA-PIRLS 2006. Eigene Berechnung und Darstellung.

1.2 Leseschwache Schüler/innen – Risikoschüler/innen

Sowohl PISA als auch PIRLS benutzen ein Lesekompetenzmodell, das die Leistungen der Schüler/innen durch eine Beschreibung von Fähigkeiten charakterisiert, die spezifischen Kompetenzstufen zugeordnet werden (Schwanter & Schreiner, 2010b). Als Risikoschüler/innen am Ende der Volksschule werden Schüler/innen klassifiziert, die nur die PIRLS-Kompetenzstufe 1 erreichen oder dahinter zurückbleiben. Diese zeigen im Allgemeinen nur grundlegende Lesefertigkeiten: Sie erkennen und lokalisieren Textteile und geben explizit genannte Details aus Texten wieder – insbesondere dann, wenn diese am Beginn stehen. Weiters können sie Aufgaben lösen, die eine einfache Schlussfolgerung verlangen. Die Leistungen jener Schüler/innen, die die erste Kompetenzstufe nicht erreichen, können inhaltlich nicht charakterisiert werden, da diese Schüler/innen selbst die einfachsten Aufgaben nicht oder nur unzureichend lösen können.

Merkmale schwacher Leser/innen

A

Verteilung der schwachen
Leser/innen in Österreich

In Österreich besitzen 14 % der Schüler/innen nur die Fähigkeiten der Kompetenzstufe 1 und weitere 2 % verfehlen diese Minimalleistungen. Jeder/jede sechste Schüler/in ist am Ende der Grundschulzeit als Risikoschüler/in einzustufen, auf die Gesamtzahl der Viertklässler/innen umgerechnet haben ca. 11.000 Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe nur grundlegende Lesefertigkeiten und ca. 1500 nicht einmal diese. Allerdings liegt der Anteil der Risikoschüler/innen in Österreich unter dem Schnitt von 20 % der 24 EU-/OECD-Länder der Vergleichsgruppe. Nur in Luxemburg und in den Niederlanden gibt es signifikant geringere Anteile, während 11 der 24 Länder signifikant höhere Anteile aufweisen (siehe Abbildung 1.2).

In einer Schulklasse mit 25 Schülerinnen/Schülern finden sich also im Schnitt 4 Schüler/innen mit gravierenden Leseschwierigkeiten. Allerdings verteilen sich diese Schüler/innen nicht gleichmäßig auf alle Klassen. Definiert man für die 2010 durchgeführte Ausgangsmessung der Bildungsstandards der 4. Schulstufe (BIST-BL4; eigene Berechnungen) die Grenze für Risikoschüler/innen wie für PIRLS³, so zeigt sich, dass sich nur in jeder 10. Grundschulklasse mit mehr als 15 Schülerinnen/Schülern keine Risikoschüler/innen finden, in 45 % der Klassen finden sich 1 bis 3, in jeder 5. Klasse jedoch 6 oder mehr Schüler/innen mit minimalen Leseleistungen.

Der Stadtschulrat Wien hat 2011 erstmalig die Lesefähigkeit aller Schüler/innen der 4. und 8. Schulstufe mit dem Wiener Lesetest (Stadtschulrat für Wien, 2012) abgeprüft. Schüler/innen der untersten Kompetenzstufe wurden somit für weitere Leseförderung identifiziert. Jeder/jede vierte Wiener Schüler/in am Ende der Volksschule wurde als leseschwach, d. h. förderbedürftig identifiziert, im Schnitt fünf Schüler/innen pro Klasse, in jeder fünften Klasse mehr als acht Schüler/innen.

Laut PISA 2009 liegt der Anteil der leseschwachen Schüler/innen zum Ende der Pflichtschulzeit in Österreich nach internationalen Kriterien weitaus höher: Während sich der Anteil der Risikoschüler/innen der 24 Vergleichsländer im Schnitt kaum von PIRLS unterscheidet (20 %), werden in Österreich 28 % der Schüler/innen dieser Gruppe zugeordnet (Abbildung 1.2). Signifikant höhere Anteile finden sich nur in 2 der 24 Länder, 19 hingegen haben signifikant niedrigere Anteile. In Polen, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden und Kanada ist der Anteil kaum halb so groß wie in Österreich. In Anbetracht der Tatsache, dass 5,6 % der 15-/16-Jährigen zum Zeitpunkt der PISA-Testung die Schule bereits verlassen hatten (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, S. 188), ist der Anteil an leseschwachen Jugendlichen noch größer (siehe Abschnitt 4, Abbildung 1.5).

Als Lese-Risikoschüler/innen klassifizierte 15-/16-Jährige können grundlegende Leseaufgaben nicht routinemäßig lösen. Sie schaffen es in der Regel nicht, Informationen zu lokalisieren. Sie erkennen die Hauptidee und Zusammenhänge eines Textes oder die Bedeutung begrenzter Textteile nicht, wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen. Sie sind nicht in der Lage, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche anzustellen oder Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichem Wissen zu erkennen.

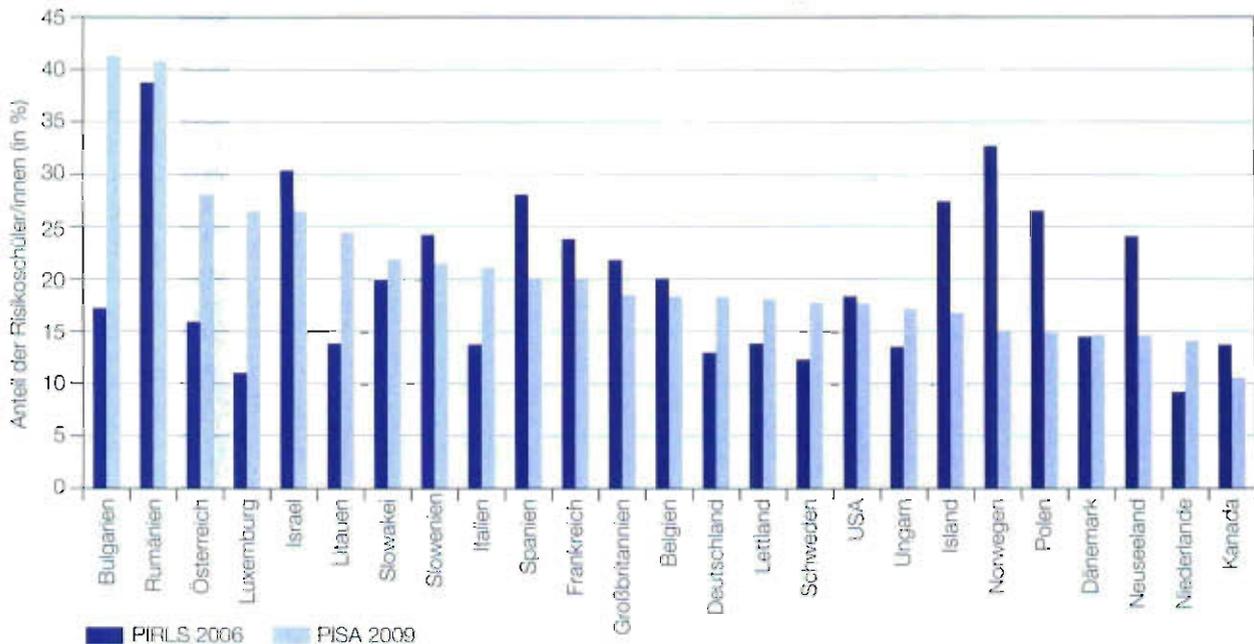
1.2.1 Wer sind die leseschwachen Schüler/innen?

Sozioökonomischer Status und Migration

Häufig geht man bei der Beschreibung des sozialen Risikos so vor, dass man die verschiedenen sozialen Gruppen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, Leseprobleme zu entwickeln, vergleicht (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator D7). Dieser Ansatz betont die sozialen Disparitäten im Sinne eines weit verbreiteten Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit, indem er jene sozialen Gruppen in den Fokus rückt, die im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil den größten Anteil leseschwacher Schüler/innen aufweisen. Die Herangehensweise

3 Da für die Baseline-Erhebung keine Kompetenzstufen definiert werden konnten, können hier nur relative Grenzwerte gesetzt werden. In diesem Fall wurde derselbe Prozentrang wie in PIRLS als Grenzwert angenommen.

Abb. 1.2: Anteil der Risikoschüler/innen in der 4. Schulstufe und für 15-/16-Jährige



Quelle: Datensatz PISA 2009, Datensatz PIRLS 2006.

bringt aber mit sich, dass zahlenmäßig kleine soziale Gruppen, die ein großes Maß an Benachteiligung erfahren, die Diskussion um die Förderung von leseschwachen Kindern dominieren, während andere, vergleichsweise größere Gruppen leseschwacher Kinder eine weit geringere Aufmerksamkeit bekommen. Daher sollte die Betrachtung der Herkunft leseschwacher Schüler/innen idealerweise beide Perspektiven einnehmen und das differenzielle Risiko innerhalb der sozialen Gruppen ebenso in den Blick nehmen wie die absoluten Anteile der sozialen Gruppenzugehörigkeiten an den Leseschwachen. Eine Beschreibung des sozialen Hintergrunds von Leseschwachen sollte zudem die Komplexität der Herkunftsmerkmale berücksichtigen. Eine vereinfachend dichotome Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern als Migrantinnen und Migranten oder von als bildungsfern bezeichneten Elternhäusern verdeckt die Überlappung der sozialen Gruppeneigenschaften und verstellt den Blick auf die Wechselwirkungen multipler Risiken.

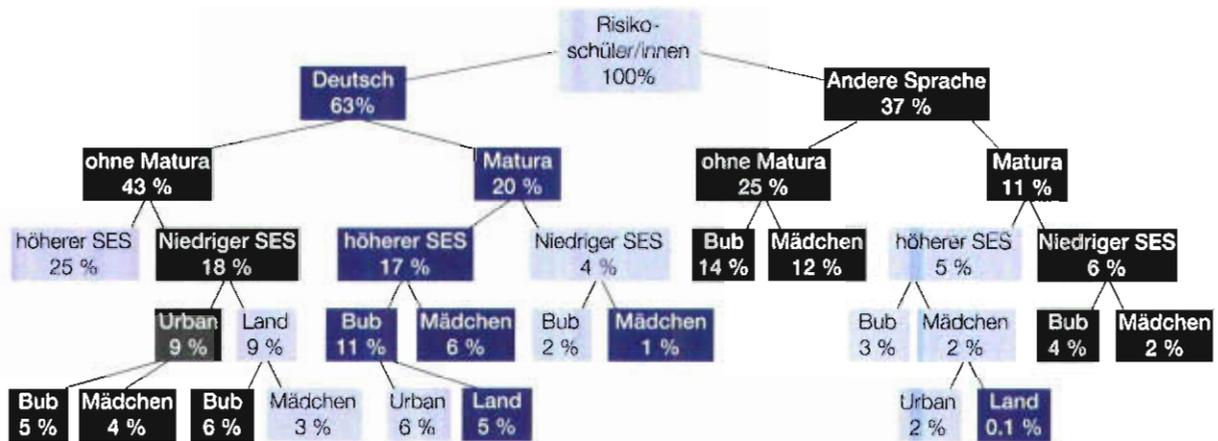
Die Daten der BIST-BL4 von 2009 erlauben eine mehrdimensionale Beschreibung der Herkunft leseschwacher Schüler/innen. Für die 4. Schulstufe werden fünf Herkunftscharakteristika verwendet: Die im Alltag gesprochene Sprache, die Bildung der Eltern, der soziale Status der Eltern, das Geschlecht und die geographische Lage der Schule.

Abbildung 1.3 zeigt die Zusammensetzung der leseschwachen Schüler/innen 4. Klassen nach sozialen Gruppen. Jede Gabelung des Baumes zeigt eine immer feinere Partitionierung der Schülerschaft nach dem Merkmal mit dem jeweils größten RisikoPotenzial. Die Abfolge der Herkunftsmerkmale in der Baumstruktur zeigt die relative Stärke des Einflusses der jeweiligen Merkmale an. In der 4. Schulstufe ist die Alltagssprache der Schüler/innen das wichtigste Herkunftsmerkmal im Hinblick auf das Risiko als ‚leseschwach‘ diagnostiziert zu werden, gefolgt vom Bildungsniveau der Eltern. Das Geschlecht und die regionale Herkunft sind Merkmale, die einen vergleichsweise geringeren Einfluss auf den Risikostatus haben. Kinder aus sozialen Gruppen, deren Risiko für eine Leseschwäche signifikant über dem Risiko des Bevölkerungsschnitts liegt (grau markiert), sind zwar überproportional häufig unter den Leseschwachen vertreten, stellen aber in absoluten Zahlen möglicherweise nur einen kleineren Anteil der leseschwachen Schüler/innen dar. Für die Diskussion der erforderlichen Fördermaßnahmen sollte daher auch die Größe der jeweiligen Gruppen leseschwacher Kinder in

A

Betracht gezogen werden, die in Abbildung 1.3 jeweils zeilenweise abzulesen ist. Die Gruppen mit den größten Risiken sind in der Regel zahlenmäßige Minderheiten. Schüler/innen nicht-deutscher Alltagssprache haben zwar das größte Risiko, bilden aber insgesamt nur ein Viertel der Schüler/innen der 4. Schulstufe (siehe auch Band 1, Indikator: B2). In der 4. Schulstufe sind ca. zwei Drittel aller leseschwachen Schüler/innen deutscher Alltagssprache. 43 % aller leseschwachen Schüler/innen sind Kinder deutscher Sprache aus Haushalten ohne Eltern mit Matura, 25 % sind Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache aus Haushalten ohne Eltern mit Matura und immerhin 20 % sind Kinder deutscher Sprache aus Haushalten mit mindestens einem Elternteil mit Matura.

Abb. 1.3: Verteilung der leseschwachen Schüler/innen nach sozialer Herkunft und Geschlecht, 4. Schulstufe.



Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ohne signifikanten Unterschied zur Bevölkerung
 Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ist signifikant geringer als in der Bevölkerung
 Anteil der Leseschwachen in der Gruppe ist signifikant höher als in der Bevölkerung

Quelle: BIST-BL4. Eigene Berechnung und Darstellung.

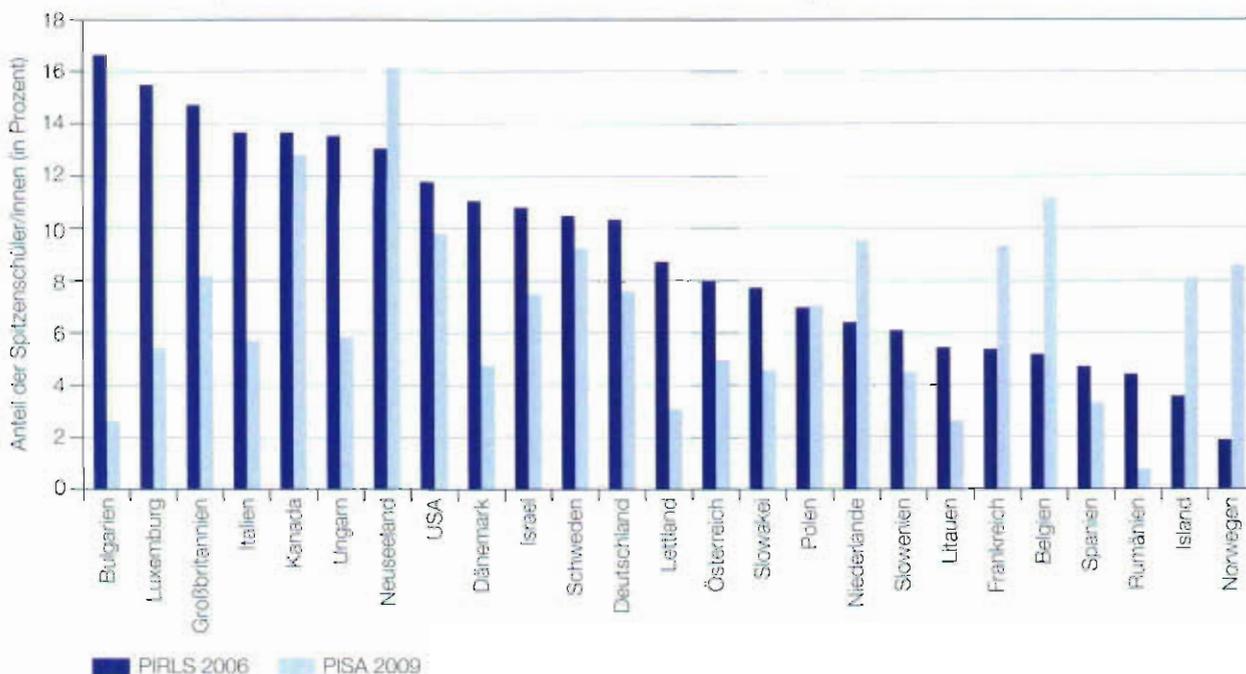
1.3 Leseelite – Spitzenschüler/innen

Der Fokus auf die Risikoschüler/innen in den Auswertungen von PISA oder PIRLS sollte nicht verdecken, dass Österreich auch bei der Ausbildung einer Leistungselite international zurückfällt.

In Österreich werden nach internationalen Definitionen 8 % der Schüler/innen der 4. Schulstufe (PIRLS) und 5 % der 15-/16-jährigen als Spitzenschüler/innen klassifiziert (Abbildung 1.4). In der Mehrzahl der 24 EU-/OECD-Vergleichsländer ist der Anteil der 15-/16-jährigen Spitzenschüler/innen signifikant höher als in Österreich, nur fünf der teilnehmenden Länder haben einen signifikant geringeren Anteil als Österreich.

Eine alternative internationale Sichtweise auf den Anteil lesestarker Schüler/innen im selektiven Schulsystem ist es, Schüler/innen aus naturführenden Schulen in Österreich mit Schülerinnen/Schülern aus ähnlichen auf die Universität vorbereitenden Schulen anderer Länder zu vergleichen. Auch aus dieser Perspektive zeigt sich, dass der Anteil starker Leser/innen in Österreich vergleichsweise klein ist. Hierzu werden mit PISA-Daten die Leistungen der Schüler/innen der Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen (AHS) sowie der berufsbildenden höheren Schulen (BHS; 52 % der gewichteten Stichprobe) und der AHS-Oberstufe alleine (22 % der Stichprobe) mit Schülerinnen/Schülern in Deutschland, Ungarn und den Niederlanden in den Schultypen verglichen, die auf die Universität vorbereiten. In Deutschland sind dies

Abb. 1.4: Anteil der Spitzenschüler/innen in der 4. Schulstufe und für 15-/16-Jährige



Quelle: PIRLS 2006, PISA 2009.

Gymnasien und Gymnasialzweige der Gesamtschulen⁴ (42 % der Stichprobe), in Ungarn die nichtberufsbildenden Schulen (38 %) und für die Niederlande die voruniversitären Bildungsgänge („voorbereidend wetenschappelijk onderwijs“, nachfolgend VWO, 21 %). Schüler/innen aus BHS und AHS kombiniert erreichen im Schnitt 530 Punkte auf der PISA-Skala und liegen damit mehr als 25 Punkte hinter den Schülerinnen und Schülern in den deutschen Gymnasien, den ungarischen nichtberufsbildenden Schulen oder den niederländischen VWO. Die Schüler/innen der AHS alleine erreichen 547 Punkte, der Rückstand zu den selektiven Schulen in Deutschland und Ungarn ist nicht signifikant, diese Schultypen haben allerdings einen erheblich größeren Anteil der Schülerschaft. Verglichen mit den niederländischen VWO, die auch von etwa 20 % der Schüler/innen besucht werden, liegen Österreichs AHS-Schüler/innen 57 Punkte zurück.

Verteilung von Spitzenleserinnen und -Lesern im internationalen Vergleich

Nimmt man die mittlere Leseleistung der AHS-Schüler/innen, 547 Punkte, als Maßstab, um eine Leseelite zu identifizieren, umfasst die Spitzengruppe in Österreich 24 % der Schüler/innen, darunter auch 4 % der Schüler/innen nichtmaturaführender Schulen. Allerdings bleibt Österreich auch mit diesem Maßstab hinter den anderen Staaten zurück, die Gruppe mit AHS-äquivalenten Leistungen ist in 22 der 38 EU-/OECD-Länder, die an PISA 2009 teilnahmen, signifikant größer als in Österreich. Das finnische Schulsystem erreicht im Gesamtschnitt das Leistungsniveau der AHS. In Südkorea, Neuseeland, Japan und Kanada erbringen mehr als 40 % der Schüler/innen Leistungen über dem AHS-Schnitt in Österreich. Zwar zeigen AHS-Schüler/innen damit keine konkreten Leseschwächen, aber es scheint, dass Österreichs Schüler/innen in AHS und BHS zumindest im Lesen hinter den Möglichkeiten der talentiertesten Kinder eines Landes zurückbleiben. Die Notwendigkeit, nach Wegen zur Verbesserung der Leseleistungen in Österreich zu suchen, betrifft somit auch die Verantwortlichen der maturaführenden Schulen. Neben der Frage, ob das selektive Schulsystem Nachteile für schwache Schüler/innen mit sich bringt, muss auch hinterfragt werden, ob es das System ermöglicht, die Leistungen der talentiertesten Schüler/innen voll zu entfalten.

⁴ und Waldorfschulen

1.4 Leseteilbereiche

Ändern von Leseaufgaben

Die PISA- und PIRLS-Studien erlauben die Unterscheidung verschiedener Ebenen des Leseverständnisses.

Die PIRLS-Subskala textimmanenter Verstehensprozesse umfasst Leseaufgaben für Grundschüler, die es verlangen, explizit angegebene Informationen zu erkennen, wiederzugeben und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Wissensbasierte Verstehensleistungen hingegen verlangen vom/ von der Leser/in, komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen und zu begründen, das Gelesene zu interpretieren und zu bewerten. Österreichische Grundschüler/innen zeigen bei den einfacheren, textimmanenten Prozessen deutlich bessere Leistungen als bei den anspruchsvolleren, wissensbasierten Verstehensleistungen. Mit 544 Punkten liegt Österreich bei textimmanenten Verstehensprozessen deutlich über dem Schnitt der 24 EU-/OECD-Vergleichsländer, während es bei Aufgaben mit wissensbasierten Verstehensleistungen mit 530 Punkten hingegen signifikant darunter liegt. Ein ähnlich deutlicher Abfall der Leistungen bei komplexeren wissensbasierten Verstehensprozessen im Vergleich zu textimmanenten Prozessen zeigt sich außer in Österreich nur in Luxemburg, Deutschland und Island (Bos et al., 2007).

Teilkompetenzen bei den österreichischen Schülerinnen und Schülern

Eine Analyse von Leseteilbereichen in PISA bestätigt die Schwächen von Österreichs Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf Verstehensleistungen. Abbildung 1.5 zeigt die Leistungen in den PISA-Subskalen „Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ im Vergleich zu der Skala „Suchen und Extrahieren im internationalen Vergleich (OECD, 2010, S. 41–50). Österreichs 15-/16-Jährige liegen bei der getrennten Betrachtung der Leseprozesse für das „Reflektieren und Bewerten“ im Schnitt 15 Punkte weiter hinten als auf der Skala „Suchen und Extrahieren“. Auch der Bereich des Kombinierens und Interpretierens fällt Österreichs Schülerinnen und Schülern relativ schwerer als das Suchen und Extrahieren.

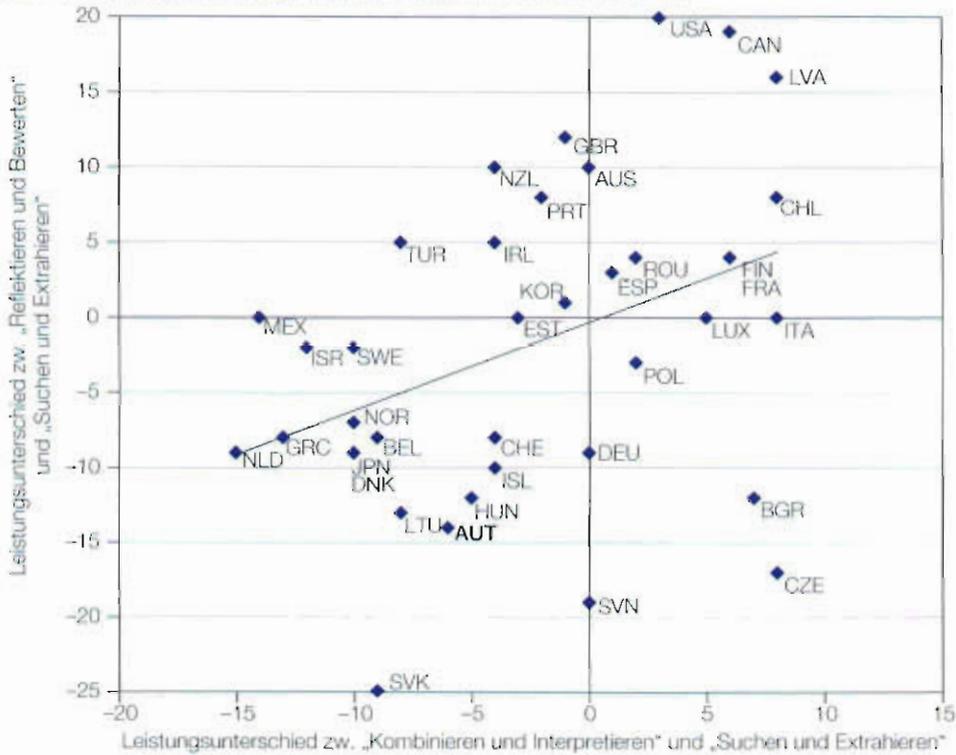
Ergänzend wurde in PISA 2009 die Fähigkeit der Jugendlichen getestet, elektronische Texte zu lesen. Unterschiede zum Lesen gedruckten Materials treten insbesondere in Bezug auf Makroaspekte des Lesens auf, wie etwa beim Zugriff auf spezifische Texte, beim Vergleichen von Informationen über Texte hinweg oder bei der Beurteilung von Texten hinsichtlich ihrer Qualität und Glaubwürdigkeit. Diese Fähigkeiten sind zwar sowohl beim Lesen gedruckter als auch elektronischer Medien erforderlich, jedoch stellen elektronische Medien aufgrund ihrer vorab beschriebenen Eigenschaften wie der Navigationsmöglichkeiten, der nichtlinearen Strukturen, ihrer ständigen Veränderbarkeit sowie der umfassenden Fülle an generierbaren Informationen komplexere Anforderungen an die Leserschaft (Schwantner & Schreiner, 2011).

Österreichs Jugendliche zeigen hierbei die schlechtesten Ergebnisse aller 15 teilnehmenden EU-/OECD-Staaten, wobei jedoch alle diese Staaten auch im Lesen gedruckten Materials bessere Ergebnisse als Österreich zeigen (Abbildung 1.6). Österreich zählt zu jenen fünf EU-/OECD-Ländern, in denen Jugendliche beim Lesen elektronischer Medien signifikant schlechter abschneiden als beim Lesen gedruckter Medien.

Nur 3 % der Jugendlichen in Österreich erreichen die höchste Kompetenzstufe des elektronischen Lesens, d. h. sie können Informationen in elektronischen Texten, die sich auf einen nicht vertrauten Kontext beziehen und mehrdeutig sein können, lokalisieren, analysieren und kritisch bewerten. Darüber hinaus navigieren sie sicher über mehrere Webseiten und beherrschen ein detailliertes Durchsuchen von Texten in unterschiedlichen Formaten. Im OECD-Schnitt wird diese Kompetenzstufe von 8 % der Schüler/innen erreicht, in Korea, Neuseeland und Australien von mehr als 17 %. Im Gegensatz dazu werden 28 % der österreichischen Jugendlichen diesbezüglich als Risikoschüler/innen klassifiziert (Schwantner & Schreiner, 2011).



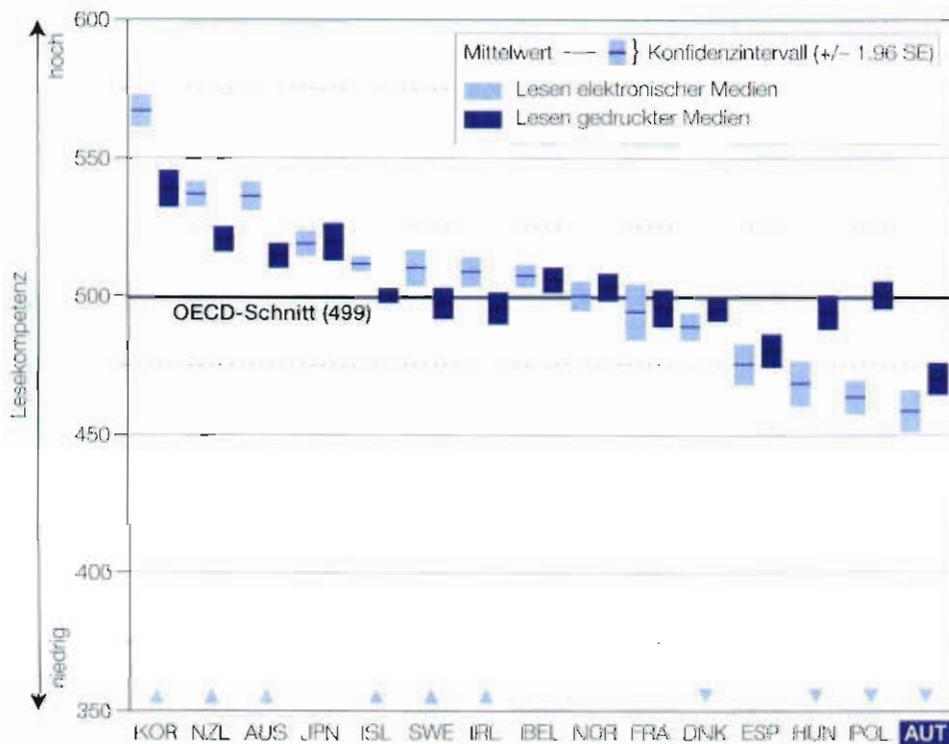
Abb. 1.5: Stärken und Schwächen in den Leseteilbereichen (PISA 2009)



Anmerkung: Länderkürzel siehe Glossar, Band 1.

Quelle: OECD (2010).

Abb. 1.6: Fähigkeit der Jugendlichen, elektronische Medien zu lesen



Anmerkung: Länderkürzel siehe Glossar, Band 1.

Quelle: Schwantner & Schreiner (2011, S. 18).

2 Wie kommen Leseleistungen zustande?

A

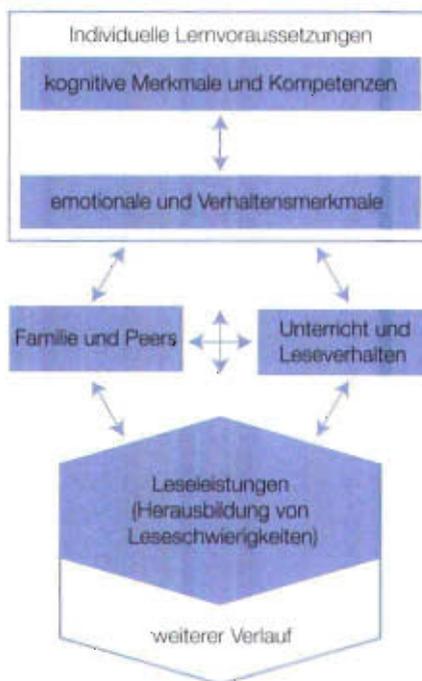
Bedingungsgefüge für das Zustandekommen von Leseleistungen

Am Zustandekommen verschiedenartiger Leseleistungen, wie etwa dem lauten flüssigen Lesen unter Beachtung der Betonungsmuster oder dem Sinn verstehenden Lesen, sind mehrere Komponenten beteiligt (Klicpera, Humer & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166). Sie liegen entweder im/in der Schüler/in oder gehen mit schulischen, kulturellen oder familiären (sozialen) Bedingungen einher. Allerdings besteht hier z. T. eine enge Wechselwirkung: So kann z. B. eine mangelnde Unterstützung durch die Schule oder ein ungeeignetes didaktisches Vorgehen beim Erstleseunterricht Konsequenzen im Hinblick auf bestimmte kognitive Voraussetzungen für das Lesen beim/bei der einzelnen Schüler/in nach sich ziehen (Schabmann, Schmidt, Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Klingebiel, 2009). Entsprechend sind auch Entstehung und Aufrechterhaltung von Leseschwierigkeiten durch diese Faktoren beeinflusst. Im (hier etwas ergänzten) Modell von Klicpera et al. (2010) kommen neben den individuellen Lernvoraussetzungen vor allem der Schule bzw. dem Erstleseunterricht und der Familie eine zentrale Rolle zu (Abbildung 1.7).

Entwicklung des Lesens

Die Entwicklung der Lesefähigkeit beginnt mit dem Erstleseunterricht, wo – vom Worterkennen ausgehend – basale Lesefertigkeiten (als *condicio sine qua non* für das Sinn verstehende Lesen) vermittelt werden. Allerdings ist der Prozess des Schriftspracherwerbs damit noch lange nicht abgeschlossen, sondern er setzt sich bis zum Ende der Schullaufbahn fort und bedarf auch nach der Grundschule der schulischen Förderung. Hier stehen die Weiterentwicklung des sinnefassenden Lesens und der Erwerb von Lesestrategien im Mittelpunkt. Die basalen Lesefähigkeiten, wie das individuelle Lesetempo, die Genauigkeit und der Automatisierungsgrad des Dekodierens sowie eine angemessene Phrasierung müssen aber – vor allem bei Kindern mit Leseschwierigkeiten – weiterhin gezielt gefördert werden. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass es mit dem Übergang zur Sekundarstufe zu einem Bruch des Leseunterrichts kommt und dass die Verantwortlichkeit für den Unterricht in basalen Lesefähigkeiten verloren geht.

Abb. 1.7: Bedingungsgefüge zum Zustandekommen von Leseleistungen und Leseschwierigkeiten



Anmerkung: Grafik adaptiert und ergänzt nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 166.

2.1 Individuelle Lernvoraussetzungen

2.1.1 Neurokognitive Lernvoraussetzungen und Kompetenzen

Vorläuferfertigkeiten für das Lesen: Nicht zuletzt, um Risikokinder möglichst frühzeitig identifizieren zu können, werden in der Literatur verschiedene Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb des Lesens diskutiert (vgl. Klicpera et al., 2010, Kapitel 1). Zu den wichtigsten Vorläuferfertigkeiten zählen neben der sprachlichen Kompetenz die Phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit. Unter der Phonologischen Bewusstheit versteht man die Fähigkeit zur Einsicht in die Lautstruktur einer Sprache (z. B. Landerl, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, die beim Schuleintritt bereits ein Grundverständnis der phonologischen Struktur der Sprache mitbringen, Vorteile beim Erlernen des Lesens haben. Allerdings ist diese Sichtweise nicht unwidersprochen geblieben. Alternativ nehmen manche Autorinnen und Autoren an, dass sich vor allem die *Phonembewusstheit*, also die Einsicht in die lautliche Gliederung der Sprache (d. h. die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn), erst mit dem Lesenlernen – also im Zusammenhang mit der Buchstaben-Laut-Zuordnung – herausbildet (Schabmann et al., 2009). Wenn Phonembewusstheit allerdings auch im Kontext des Erstleseunterrichts nicht induziert werden kann, sind möglicherweise langfristige Schwierigkeiten im Leselerwerb zu erwarten (Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991). Andere Befunde legen wiederum nahe, dass die Phonologische Bewusstheit eher als Vorläuferfähigkeit für das *Rechtschreiben* angenommen werden sollte, während für das Lesen das rasche Benennen einer Abfolge von Bildern oder Farben (Benennungsgeschwindigkeit) relevant ist (Moll, Fussenegger, Willburger & Landerl, 2009; Moll, Wallner & Landerl, 2012; Schabmann et al., 2009; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000).

Phonologische Bewusstheit
und Benennungsgeschwindigkeit

Neben den metasprachlich mit dem Lesen verknüpften Vorläuferfertigkeiten wird der Einfluss weiterer Variablen diskutiert, die z. T. auch zu Prognosezwecken verwendet werden. Darunter fallen einerseits das (sprachgebundene) Arbeitsgedächtnis, die Geschwindigkeit des Abrufs aus dem Langzeitgedächtnis sowie die visuelle Aufmerksamkeit (vgl. Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999). Für andere in der Literatur diskutierte Vorläuferfähigkeiten wie Blickbewegungsstörungen und auditive Schwächen ist die Befundlage unklar bis negativ (vgl. Klicpera et al., 2010).

Weitere
Vorläuferfertigkeiten

Kompetenzen, die für das Worterkennen nötig sind: Obwohl das Leseverständnis mit einer gewissen Berechtigung als das eigentliche Ziel des Lesunterrichts gesehen wird, bildet das sichere und rasche Worterkennen die Grundlage, ohne die ein sinnerfassendes Lesen von Texten nicht möglich ist. Häufig haben Probleme beim Leseverständnis ihre Ursachen in einer mangelnden Fähigkeit im Wortlesen. Im Rahmen der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 wurde in einem nationalen Teilprojekt (Landerl & Reiter, 2002) auch die basale Leseflüssigkeit erhoben, die ein wesentlicher Indikator der Sicherheit und Effizienz der basalen Enkodierprozesse ist. Schüler/innen, die aufgrund basaler Defizite in der Worterkennung eine besonders niedrige Leseflüssigkeit aufwiesen, waren bei den PISA-Leseverständnisaufgaben zu 62 % auf den niedrigsten Kompetenzstufen von 1 oder unter 1 zu finden, niemand erreichte die höchste Kompetenzstufe 5. Umgekehrt ist eine sichere Worterkennung offenbar eine gute Basis für sinnerfassendes Lesen: Von jenen 10 % der Schüler/innen mit der höchsten Leseflüssigkeit war lediglich 1 % auf Kompetenzstufe 1 oder darunter zu finden und beachtliche 73 % auf Level 4 oder 5. Insgesamt zeigte sich eine hochsignifikante Korrelation von .64. Auch bei einer im Jahr 2011 an allen Wiener Schülerinnen und Schülern durchgeführten Lesetestung hatten von den Schülerinnen und Schülern mit Verständnisschwierigkeiten etwa 58 % massive Schwierigkeiten beim Worterkennen (Dekodieren; Daten des Wiener Lesetests, Berechnungen durch die Autoren und Autorinnen).

Leseflüssigkeit

Mit dem Begriff „Worterkennen“ sind im Wesentlichen zwei sich nacheinander (z. T. auch parallel) ausbildende Fähigkeiten angesprochen. Zunächst geht es um das sichere (d. h. fehlerfreie) Erkennen des Wortes. Dies geschieht erstens zu Beginn des Erstleseunterrichts primär über

Automatisierung des
Lesens

die Ausnutzung des alphabetischen Prinzips: Die Grapheme eines Wortes werden konsekutiv den entsprechenden Phonemen zugeordnet (Phonologische Rekodierung). Dieser Prozess wird im weiteren Verlauf des Leseunterrichts (bzw. bei den zunehmend selbstständigen Leseaktivitäten) zweitens immer weiter automatisiert. Dies geschieht vor allem dadurch, dass hervorstechende oder häufige Wortteile und schließlich ganze Wörter unmittelbar und ohne „Umweg“ über den Prozess der phonologischen Rekodierung erkannt werden können (Klicpera et al., 2010, S. 30). Diese Automatisierung führt in der Folge zu einer enormen Steigerung der Lesegeschwindigkeit. So fanden Schabmann et al. (2009) eine Steigerung der Geschwindigkeit (beim lauten Lesen) von 21 Wörtern pro Minute am Ende der 1. Klasse auf 97 Wörter pro Minute am Ende der 4. Klasse der Grundschule. Einen ähnlichen Anstieg (in Silben pro Minute gemessen) fanden Landerl und Wimmer (2008). Am Ende der 1. Klasse konnten die Kinder 72 Silben pro Minute lesen, in der 4. Klasse bereits 174 und am Ende der 8. Schulstufe waren es bereits 267 Silben beim lauten und 486 Silben beim leisen Lesen.

Modelle des Leseverständnisses

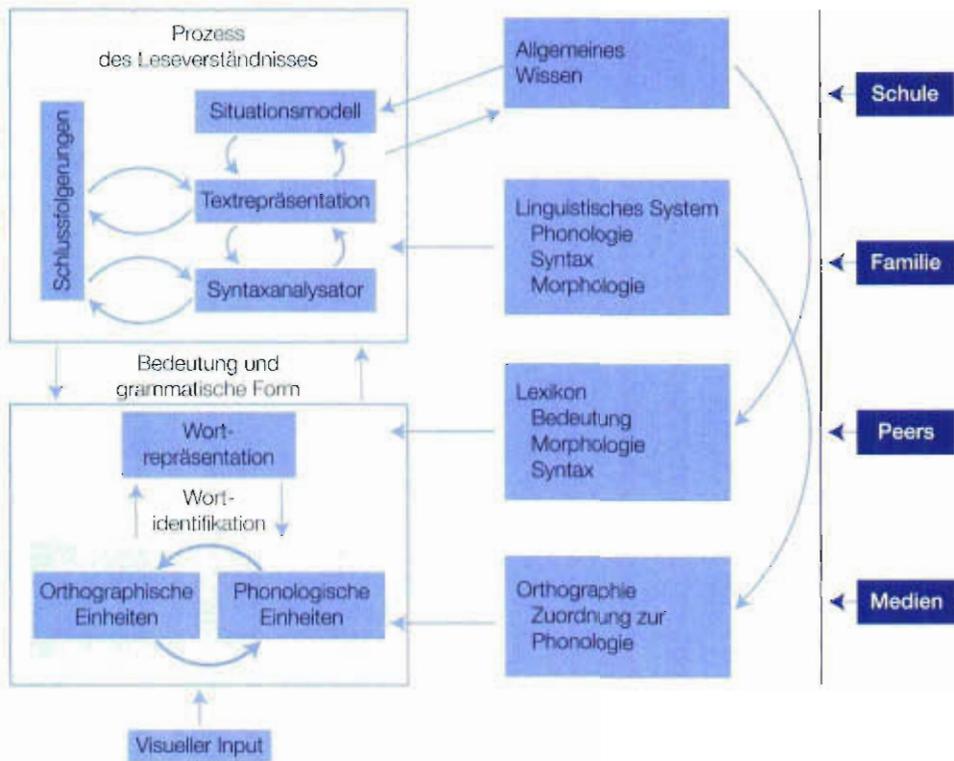
Leseverständniskompetenzen: Obwohl, wie gesagt, das basale Worterkennen eine *conditio sine qua non* für das Sinn verstehende Lesen darstellt, reichen Wortlesekompetenzen allein nicht aus, um einen Text adäquat zu verarbeiten (z. B. Schabmann & Kabicher, 2007). So wird etwa in dem sog. DIME-Modell (direct and inferential mediation model; Cromley & Azevedo, 2007) eine kausale Abfolge von Kompetenzen postuliert, wobei Wissen um die Wortbedeutung und Lesestrategien sowie (davon abhängig) die Fähigkeit, Inferenzen zu bilden, als wichtige Zwischenglieder zwischen dem Leseverständnis und dem Vorwissen sowie der Wortlesefähigkeit fungieren. Perfetti, Landi und Oakhill (2005) veranschaulichen in ihrem Modell das Zusammenspiel verschiedener Fertigkeiten beim Sinn verstehenden Lesen (Abbildung 1.8). Nach diesem Modell baut das Leseverständnis zwar auf der Wortidentifikation auf und interagiert mit ihr, es werden aber eigene, stark voneinander abhängige Verarbeitungseinheiten angenommen, die primär der Sinnerfassung und Bedeutungskonstruktion dienen, wie ein Abbild bzw. Modell der beschriebenen Situation, des Textes selber und die Analyse der Syntax. Damit ein Text verstanden wird, müssen bestimmte Kompetenzen vorhanden und bestimmte Wissenskomponenten aktiviert sein. Darüber hinaus sind motivationale Komponenten und Unterrichts-komponenten von Bedeutung, wie etwa die Setzung von (Lese-)Zielen oder die Zusammenarbeit der Studierenden im Diskurs. Guthrie (2001) fasst dies unter dem Begriff „Engagement zum Lesen“ zusammen.

Lesestrategien

Wichtig ist zu bemerken, dass die Beherrschung von Lese- und Lernstrategien einen wesentlichen Beitrag zum Leseerfolg – vor allem beim Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten wie dem Lesen von Tabellen und Karten – leisten kann. Da Lese(verständnis)strategien durchaus lehr- und lernbar sind, liegt hier ein wichtiger Unterrichtsbereich, auch über den Erstleseunterricht hinaus. Für die OECD-Staaten zeigt sich dies in einem positiv ausgeprägten Zusammenhang zwischen der Leseleistung und der Nutzungshäufigkeit von in PISA erfassten Lesestrategien (OECD-Durchschnitt $r = .28$ für die Nutzung von Kontrollstrategien; Artelt, Naumann & Schneider, 2010, S. 91). Bemerkenswert ist allerdings, dass sich dieser Zusammenhang für 15-/16-Jährige in Österreich in den PISA-Ergebnissen kaum manifestiert. So zeigt sich für Österreich nur ein schwacher Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Anwendung von Kontrollstrategien, mit $r = .17$ hat Österreich zusammen mit Ungarn den niedrigsten Wert aller OECD-Staaten. Für die anderen beiden durch PISA erfassten Lesestrategien zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang. Dies kann damit zusammenhängen, dass es in Österreich offenbar nicht nachhaltig gelingt, wirksame Lesestrategien zu vermitteln. Im Unterricht werden offenkundig andere Ziele verfolgt, was aber für mehrere Länder gelten dürfte. So zeigen beispielsweise Suchan und Breitfuß-Muhr (2009), dass in Österreich wie in manchen anderen EU-Ländern die Vermittlung von Lese- und Dekodierungsstrategien in der 4. Schulstufe im Vergleich zur Erweiterung des Wortschatzes im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielt. Im Schnitt arbeiten jeweils ca. 40 % der Schüler/innen mindestens einmal in der Woche an Lese- oder Dekodierungsstrategien, während mit über 90 % der Schüler/innen mindestens wöchentlich am Wortverständnis in neuen Texten gearbeitet wird.

A

Abb. 1.8: Komponenten des Leseverständnisses



Anmerkung: Adaptiert nach Perfetti, Landi & Oakhill (2005).

2.1.2 Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch

Die Ergebnisse der BIST-BL4 von 2010 zeigen erneut für die 4. Schulstufe, dass der Anteil der besonders schwachen Leser/innen unter Schülerinnen/Schülern mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch besonders hoch ist. 46 % der schwächsten Leser/innen⁵ in der 4. Schulstufe haben eine andere Alltagssprache als Deutsch, ein Anteil, der nahezu doppelt so hoch ist, wie der Anteil dieser Schülergruppe an der Schülerschaft (25 %) erwarten ließe. Das Risiko bleibt erhöht, auch wenn Ausbildung und sozioökonomischer Status der Eltern kontrolliert werden⁶: Bei gleichem Sozialstatus der Eltern ist das Risiko der Schüler/innen mit anderer Alltagssprache 1,8-mal größer. Bei geeigneter sprachlicher Förderung sind vermutlich entsprechende Verbesserungen der Leseleistung zu erwarten. Lesen kann und soll natürlich auch wesentlich im Bereich der Sprachförderung zur Erweiterung des Wortschatzes und anderer sprachlicher Verarbeitungskomponenten genutzt werden.

Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache

Die häufig mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache von Schülerinnen/Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch sind der wesentliche Faktor für den beobachteten Leserückstand der Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Wird der in der Baseline-Erhebung 2009 gemessene Leistungsunterschied zwischen Kindern von Migrantinnen und Migranten und anderen Kindern nicht nur bezüglich sozioökonomischem Status und Bildung, sondern auch bezüglich deren Alltagssprache kontrolliert, reduziert sich der Einfluss des Migrationshintergrunds um drei Viertel und wird nahezu bedeutungslos.

5 Als „Leseschwach“ wurden für die Baseline (BL) in Ermangelung von Kompetenzstufen die unteren 15 % definiert. Das entspricht dem Anteil der Leseschwachen in PIRLS, d. h. derjenigen unter Kompetenzstufe 2.
6 Es wird ungewichtet eine logistische Regression berechnet, die als abhängige Variable das Merkmal „schwache Leserin/schwacher Leser“ und als unabhängige Variablen den Bildungsstand der Eltern (dummy-kodiert), den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern (HISED), einen Faktor zur kulturellen Praxis der Familie und einen Faktor zu Buch- und Kinderbuchbesitz hat.

A

Unterschiede zwischen Kindern mit/ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich

Der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Österreichs Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich auffällig groß. Laut PISA liegen in Österreich 15-/16-jährige Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf der PISA-Lese-Skala 67 Punkte hinter einheimischen Schülerinnen/Schülern, das ist ein um 24 Punkte größerer Unterschied als im OECD-Mittel. Auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status bleibt der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung stärker als in 22 der 33 berichteten OECD- und EU-Staaten (OECD, 2011, S. 76). Überraschend ist daher, dass Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe (2007, S. 264) für die 4. Schulstufe einen absolut sehr bedeutsamen, aber im internationalen Vergleich eher geringen Zusammenhang zwischen Leseleistung und Migration zeigen. Nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern beträgt der Rückstand der Kinder mit Migrationshintergrund nur 16 Punkte auf der PIRLS-Skala, 10 Punkte weniger als in Deutschland und nur unterschritten im französischen Belgien und in Frankreich.

Kinder mit Deutsch als Muttersprache

Mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch stellen allerdings auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache einen häufigen Risikofaktor im Zusammenhang mit dem Lesenlernen dar. Dies zeigt die 2008 in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien durchgeführte Sprachstandsfeststellung, für die 24.327 Kindergartenkinder und 579 externe Kinder getestet wurden, das entspricht einer Rücklaufquote von etwa 63 % (Breit & Schneider, 2009). In dieser Studie wurden nicht nur 60 % der Kinder nichtdeutscher Erstsprache als förderungsbedürftig identifiziert, sondern auch 10 % der Kinder mit deutscher Erstsprache. Zur Veranschaulichung: Nimmt man diese Anteile für die 82.900 Schüler/innen der 1. Schulstufe des Schuljahres 2010/2011 an, von denen ca. 62.900 Schüler/innen Deutsch als Erstsprache und 20.000 eine andere Erstsprache haben, würde dies bedeuten, dass nicht nur ca. 12.000 Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache spezielle Fördermaßnahmen im Jahr vor Schuleintritt benötigt hätten, sondern auch 6300 Kinder mit deutschem Sprachhintergrund (Berechnung durch die Autorinnen/Autoren auf Basis von Statistik Austria, 2012). Vertiefende Analysen von Breit und Schneider (2009) zeigen, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs in bedeutendem positivem Zusammenhang mit einer geringeren Förderbedürftigkeit steht (punktseriale Korrelation zwischen Sprachkompetenz zu Beginn der Schullaufbahn und Kindergartenbesuch: $r = .3$).

2.1.3 Der Zusammenhang von Leseschwierigkeiten und emotionalen Problemen bzw. Verhaltensproblemen

Arten von Verhaltensauffälligkeiten

Der Zusammenhang zwischen *Leseschwierigkeiten* und Verhaltensauffälligkeiten (bzw. emotionalen Problemen) ist aus der schulpsychologischen Praxis und den Erfahrungen an klinischen Einrichtungen längere Zeit bekannt. Diskutiert werden in der Literatur vor allem dissoziale Verhaltensweisen, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Störungen (insbesondere Depression) sowie soziale Anpassungsschwierigkeiten bzw. erfahrene Ablehnungen durch die Peer-Group. Eine Moderatorenrolle dürfte der Geschlechtszugehörigkeit zukommen. So konnten zuletzt in der nationalen Zusatzerhebung zu PISA 2009 (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, in Druck) in Hinblick auf Gewalt in der Schule Unterschiede in der Lesekompetenz in Abhängigkeit von der Betroffenheit (als Täter oder als Opfer) für Mädchen, nicht aber für Burschen bestätigt werden. In der Studie von Schabmann und Schmidt (2009) wurden allerdings geschlechtsspezifische Unterschiede nur in Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und den Lehrereinschätzungen der Leseleistungen gefunden, weniger für den Zusammenhang der Verhaltensauffälligkeiten mit den Schülerleistungen selbst.

Kausalrichtung des Zusammenhangs

Was die Kausalrichtung der Zusammenhänge betrifft, ist die Befundlage in der Forschung relativ uneinheitlich. Unterschiedliche Beziehungen sind denkbar: Zum einen können Leseschwierigkeiten *als Folge* von bestimmten Verhaltensproblemen (z. B. Hyperaktivität) auftreten, zum anderen ist umgekehrt denkbar, dass Leseschwierigkeiten zu bestimmten Verhaltensauffälligkeiten bzw. emotionalen Beeinträchtigungen (z. B. Depression) führen. Drittens kann

eine Wechselwirkung gegeben sein, in dem Sinn, dass Verhaltensprobleme und Leseschwierigkeiten einander gegenseitig verstärken, und schließlich ist auch möglich, dass beide lediglich gemeinsame Vorläufer haben, etwa eine ungünstige sozioökonomische Situation in der Familie (für einen Überblick siehe Hinshaw, 1992). Neurobiologisch wird auch eine genetisch verankerte Komorbidität der beiden Störungen diskutiert, wobei die Beeinträchtigung der kognitiven Verarbeitungsgeschwindigkeit als die den beiden gemeinsam zugrundeliegende Problematik angesehen wird (Kain, Landerl & Kaufmann, 2008).

In der Wiener Längsschnittuntersuchung aus dem Jahr 1993 (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; siehe Box 1.2) konnten die beobachteten Korrelationen zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Leseschwierigkeiten großteils auf beiden gemeinsame Prädiktoren, vor allem soziale Faktoren, zurückgeführt werden. Nur zu Beginn des Erstleseunterrichts fanden sich Effekte in dem Sinn, dass Verhaltensprobleme spätere Leseschwierigkeiten zu einem geringen Teil vorhersagen konnten, vor allem hyperaktives Verhalten und Aufmerksamkeitsstörungen. Eine spätere Untersuchung (2. Wiener Längsschnittuntersuchung, siehe Box 1.2), bei der auch Verhaltensdaten der Kinder vor Schuleintritt einbezogen waren, ergab ein etwas differenzierteres Bild (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; Schabmann & Klicpera, 2005): Berücksichtigt man, dass sich Kinder bereits in der Vorschulzeit in ihrem Verhalten deutlich unterscheiden, so findet man, dass der Zusammenhang zwischen Leseschwierigkeiten und Verhalten primär von den Leistungen (dem Lesen) ausgeht, d. h., Kinder mit Problemen im Lesen entwickeln zum Teil mit der Zeit zusätzlich (andere) Verhaltensauffälligkeiten. In erster Linie manifestiert sich dies in oppositionellem Verhalten, noch stärker aber in Rückzug, Depression und Viktimisierung, d. h. Kinder mit Leseschwierigkeiten werden im Laufe der Zeit häufiger zu Opfern von Gewaltbandlungen. Zudem sinkt die soziale Beliebtheit von Kindern mit Leseschwierigkeiten in der Peer-Group bis zum Ende der Grundschulzeit deutlich ab. Dies dürfte in Zusammenhang mit einem immer ungünstigeren Selbstkonzept stehen. Allein für das Verhaltensmerkmal der Hyperaktivität findet man einen direkten Einfluss auf das Lesen. Die betroffenen Kinder sind zwar schon vor Schulbeginn auffällig, jedoch kommt es zu einer weiteren Verschlechterung (wobei nicht selten auch umgekehrt die hyperaktiven Symptome über die Grundschulzeit deutlich an Stärke zunehmen). Interessanterweise zeigen die Ergebnisse dieser Studie weiters, dass der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Leseschwierigkeiten in verschiedenen Klassen stark unterschiedlich ausgeprägt ist (bisweilen sogar die Richtung ändert) und dass substantielle Korrelationen mit Variablen des unterrichtlichen Lehrverhaltens bestehen (z. B. sozialer Rückzug und Häufigkeit der offenen Lehrformen: $r = .60$; sozialer Rückzug und Schaffung von Regeln für das Zusammenleben $r = .42$; sozialer Rückzug und Häufigkeit von Team- und Gruppenarbeiten $r = .20$).

Box 1.2: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen

In der ersten Wiener Längsschnittuntersuchung (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993) wurde eine Stichprobe von 535 Wiener Schülerinnen und Schülern vom Beginn der 2. Klasse bis zum Ende der 8. Schulstufe wiederholt in den Bereichen Wortlesen (jährlich), Leseverständnis und Rechtschreiben (jährlich) getestet. Zudem wurden Eltern- und Lehrerfragebögen über das Verhalten im Unterricht und die Unterrichtsgestaltung vorgegeben. Ziel war es, die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens vom Beginn der Volksschule bis zum Ende der Schulpflicht allgemein und speziell bei schwachen Schülerinnen und Schülern sowie die Wechselwirkung zwischen Schulleistungen und Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten zu analysieren.

Die zweite Wiener Längsschnittuntersuchung (z. B. Gasteiger-Klicpera et al., 2006) ist ähnlich aufgebaut, allerdings wurde der Zeitrahmen nach unten ausgeweitet, d. h. es wurden bereits im Kindergarten Vorläuferfertigkeiten des Lesens (und Rechtschreibens) sowie Einschätzungen des Verhaltens erhoben. Die Erhebungen in der Schule wurden zwei Mal in der 1. Klasse sowie in der 2. und 4. Klasse der Grundschule durchgeführt.

Insgesamt wurden vier Einschulungsjahrgänge mit insgesamt 844 Kindern (452 im Kindergarten) in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Leseverständnis in der Umgebung von Wien getestet sowie wiederum das Verhalten im Unterricht und die Unterrichtsgestaltung mittels Fragebögen erhoben. Der Fokus der Studie lag einerseits auf der frühen Erkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, andererseits wiederum auf der Interaktion von Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sowie auf der Gestaltung des Erstleseunterrichts.

2.1.4 Geschlecht

Ein konsistenter Befund über alle OECD-Studien und -Länder hinweg ist, dass Mädchen über bessere Lesekompetenzen verfügen als Buben (für Österreich: PIRLS 2006: 9,8 Punkte, PISA 2009: 41 Punkte Unterschied). Weiters ist innerhalb der Risikogruppe der Anteil der Buben höher als jener der Mädchen (PIRLS 2006: 15 % vs. 12 %; PISA 2009: 35 % vs. 20 %), allerdings macht die Analyse in Abschnitt 1.2.1 deutlich, dass dem Geschlecht hier im Vergleich zu sozialen Faktoren (Bildungsstand der Eltern, sozioökonomischer Hintergrund der Familie) eine untergeordnete Rolle zukommt.

Unterschiede in den Lesegewohnheiten

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch deutlich in ihren Lesegewohnheiten. In PIRLS 2006 gaben 46 % der Mädchen an, regelmäßig (ein- bis zweimal pro Woche oder häufiger) außerhalb der Schule Geschichten und Romane zu lesen, aber nur 25 % der Buben. Demgegenüber zeigten sich keine deutlichen Geschlechtsunterschiede bezüglich der Häufigkeit des außerschulischen Lesens von Informationstexten (Suchan, Wallner-Paschon, Stöttinger & Bergmüller, 2007). Während Mädchen vorwiegend (37 %) ein vielfältiges Leseprofil angeben, das sowohl literarische als auch Sachtexte umfasst, ist das vorherrschende Leseprofil bei Buben informationsorientiert (33 %). Bedenklich ist, dass bereits im Alter von 9 bis 10 Jahren 32 % der Buben einem lesefernen Profil zugeordnet werden (Bergmüller & Böck, 2009). Auch in PISA 2009 (Böck, 2012) wurde für 24 % der männlichen gegenüber 12 % der weiblichen Teilnehmer/innen ein distanzierteres Leseprofil identifiziert. Mehr als die Hälfte der Buben (52 %) wurden einem pragmatisch orientierten Leseprofil zugewiesen, welches vor allem durch die Nutzung von Zeitungen und Zeitschriften, E-Mail und Chat sowie Angeboten des Social Web charakterisiert ist, wohingegen erzählende Literatur nur selten gelesen wird. Demgegenüber wurde für den relativ größten Anteil der Mädchen (47 %) überdurchschnittlich hoher Zeitaufwand für Lesen zum Vergnügen und häufiges Lesen einer Vielfalt von Lesestoffen identifiziert mit einem besonders hohen Stellenwert der Lektüre von erzählender Literatur (literarisch orientierte Leservielfalt). In PISA 2009 gaben beachtliche 64 % der Buben und 40 % der Mädchen an, nicht zum Vergnügen zu lesen, wobei sich hier die Frage stellt, inwiefern sich das Konzept des Lesevergnügens in der allgemeinen Wahrnehmung auf literarische Texte beschränkt und das Lesen von Computerzeitschriften oder Jugendmagazinen von vornherein ausschließt.

Deutschunterricht

Im Rahmen des Deutschunterrichts liegt der Schwerpunkt der Leselerziehung traditionell auf literarischen Texten, welche offenbar eher dem Leseverhalten von Mädchen entgegenkommen. Im Rahmen einer Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der PISA-2009-Studie über die Lesetexte, die im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I (Hauptschule [HS] und AHS-Unterstufe) häufig gelesen wurden (Saxalber, Witschel & Edtstadler, 2012), wurden demgemäß von 82 % der Befragten Geschichten/Erzählungen/Sagen und von 59 % der Befragten Jugendbücher genannt. Sachbücher und Sachtexte wurden von einem deutlich geringeren Prozentsatz der Schüler/innen (27 % und 36 %) genannt.

Informationsorientiertes Lesen, das dem Leseverhalten von Buben offenkundig entgegenkommt, muss auch in jenen Unterrichtsfächern explizit geübt werden, in denen Informationen vermittelt werden (z. B. naturwissenschaftliche Fächer) im Sinne der Leselerziehung als Unterrichtsprinzip.

Anregungen für eine gendersensible Auswahl der Lesestoffe und -medien finden sich bei Böck (2007) oder Fenkart (2010).

2.2 Soziale Einflüsse

Der in Österreich besonders starke Einfluss sozialer Gegebenheiten auf Schulleistungen ist vielfältig durch empirische Studien für alle untersuchten Schulfächer und Kompetenzbereiche belegt (siehe Kapitel 5 in diesem Band: Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; vgl. auch Band 1, Indikator D7) und betrifft auch Leseleistungen im Speziellen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Für die BIST-BL8-Testung auf der 8. Schulstufe 2009 lassen sich 13 % der Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Leseleistung durch deren soziale Herkunft erklären. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Leseleistung ist damit nicht nur höher als für Mathematik (11 %), sondern auch höher als für andere Teilkompetenzen des Fachs Deutsch, d. h. höher als für das Verfassen von Texten (8 %) und marginal für die Sprachbetrachtung (12 %). Allerdings zeigt sich für das Schulfach Englisch ein wesentlich stärkerer Zusammenhang (20 %; Berechnungen durch die Autorinnen/Autoren).

Sozioökonomische
Einflüsse

Die Art und Weise des Einflusses ist vielfältig, man unterscheidet eher allgemeine Einflussfaktoren wie den sozioökonomischen Hintergrund von spezifischen Lebensbedingungen bzw. Interaktionen in der Familie:

Armut: Besonders hoch wird in der Fachliteratur der Einfluss von extrem prekären Lebensverhältnissen (Armut) eingeschätzt (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 189). Dabei sind vor allem Ausmaß und Dauer der Armut von Bedeutung, wobei oft schon eine vergleichsweise geringe Verbesserung der ökonomischen Bedingungen zu einer deutlichen Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder allgemein führt. Als ungünstig und in Zusammenhang mit Leseproblemen stehend haben sich zum Beispiel mit Armut einhergehende beengte Wohnbedingungen herausgestellt, bei denen für das Kind kein eigener Arbeitsplatz vorhanden ist, wo es in Ruhe lernen kann (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Allerdings ist materielle Armut nicht per se dafür verantwortlich, dass Kinder schlechter lesen, sondern die verschiedenen Faktoren, die häufig mit Armut einhergehen. Genannt werden hier (Klicpera et al., 2010, S. 189):

- Begrenztheit der personellen und zeitlichen Ressourcen in der Familie zur Unterstützung der Kinder (hier besteht auch ein gewisser Zusammenhang mit der Familiengröße, z. B. Stevenson & Fredman, 1990),
- geringer Gebrauch der schriftlichen und gedruckten Sprache in der Familie,
- geringe Leseressourcen (Bücher, Zeitschriften),
- wenige Lese- und Vorleseaktivitäten.

Mit Armut einhergehende
Faktoren

Viele dieser Faktoren (und auch Armut selbst) hängen mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen und können daher teilweise auch unabhängig von materieller Armut auftreten und die Leseleistung entsprechend beeinflussen.

Lebensbedingungen und Interaktionen in der Familie: Das Einkommen der Familie spiegelt nur zum Teil die Bedingungen wider, unter denen ein Kind aufwächst. Einen besonders großen Einfluss auf die Leseleistung hat die Lesenähe der Familie, d. h. die Ausstattung mit Büchern und das Leseverhalten in der Familie, welches auch stark mit dem Bildungsstand der Eltern korreliert (Dehn, 2011; Hurrelmann, 2004). Es wurde schon erwähnt, dass darüber hinaus bei Kindern mit Leseproblemen förderliche Elemente der Eltern-Kind-Interaktion, wie z. B. vorlesen oder später sich vom Kind vorlesen lassen, seltener (oder gar nicht) beobachtet werden. Die mangelnde Förderung hat zur Folge, dass diese Kinder oft schon mit schlechteren Eingangsvoraussetzungen in die Schule kommen. Wenn es dem Unterricht nicht gelingt, hier auszugleichen, so vergrößert sich der Leistungsunterschied zwischen den betroffenen Kindern und ihren Peers im Verlauf der Schulzeit (der sog. Matthäus-Effekt, Stanovich, 1986).

2.3 Leseverhalten und Medienkonsum

Leseverhalten: Studien belegen, dass vor allem das Lesen außerhalb des Unterrichts eine gute Möglichkeit der Übung und damit der Automatisierung des Lesens darstellt. Zum Beispiel zeigten Walberg und Tsai (1984) in einer sehr aufwändigen Tagebuchstudie, dass durchschnittliche Leser/innen außerhalb des Unterrichts etwa 13 Minuten täglich mit Lesen verbringen, wodurch sie im Jahr etwa mit 600.000 Wörtern konfrontiert sind. Besonders eifrige Leser/innen, die etwa 90 Minuten täglich lesen, kommen hingegen auf 4,5 Millionen Wörter. In der Studie wurde zudem ein deutlicher Zusammenhang zwischen der mit außerschulischem Lesen verbrachten Zeit und der Leseleistung gefunden. Dieser Zusammenhang ist besonders stark am unteren Ende der Skala bei den Kindern, die sehr wenig oder gar nicht lesen, sodass man annehmen kann, dass schon eine Steigerung der Lesezeit um wenige Minuten (etwa 10 Minuten täglich) zu einer deutlichen Verbesserung des Wortlesens und auch des Leseverständnisses führen würde. Angesichts der herausragenden Bedeutung des außerschulischen Lesens ist das sinkende Interesse österreichischer Kinder und Jugendlicher am Lesen besorgniserregend. Der Anteil der befragten 15-/16-Jährigen, die angegeben haben, nie zum Vergnügen zu lesen, stieg zwischen den Jahren 2000 und 2009 von 44 % auf über 50 %, den höchsten Wert aller OECD-Staaten, wobei männliche Jugendliche erheblich öfter gar nicht lesen als weibliche (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Böck, 2012). Bemerkenswert ist zudem die Veränderung des Leseverhaltens Jugendlicher durch die zunehmende Bedeutung digitaler Kommunikation. Laut Böck (2012) ist davon auszugehen, dass Jugendliche heute am häufigsten digitale Texte, z. B. E-Mails oder SMS, lesen und auch schreiben.

Zeit für das Lesen

Unklar ist, inwieweit das Leseverhalten durch sozioökonomische Bedingungen determiniert ist. In einigen Untersuchungen (z. B. Böck, 2012; Schwantner & Schreiner, 2010a) wurden hier Zusammenhänge gefunden, es gibt allerdings auch widersprüchliche Befunde. So konnten Schabmann und Kabicher (2007) zeigen, dass soziale Faktoren eher einen Einfluss auf die Einstellung zum Lesen haben, während die Intelligenz stärker das Leseverhalten bedingt.

Fernsehkonsument und Computerspiele: Fernsehkonsum und Computerspiele *per se* sind dem Lesen nicht unbedingt abträglich, wenngleich die Befundlage hier relativ inkonsistent ist (z. B. Beentjes & van der Voort, 1988; Koolstra, van der Voort & van der Kamp, 1997; Ritchie, Price & Roberts, 1987). Neben dem schädigenden wird auch das förderliche Potenzial des Fernsehens diskutiert (z. B. Rice, Huston, Truglio & Wright, 1990). Neuere Studien beschreiben allerdings eher einen negativen Effekt (z. B. Ennemoser & Schneider, 2007), vor allem, wenn es um das Anschauen von „Unterhaltungsprogrammen“ geht. Problematisch ist die Tatsache, dass Kinder, die häufiger fernsehen, weniger lesen („Verdrängungshypothese“, vgl. Gold, 2011, S. 145–147), wobei es hier eine kritische Grenze geben dürfte. In mehreren Untersuchungen wird dafür eine Dauer von ca. 30–35 Stunden pro Woche angegeben (vgl. Williams, Haertel, Haertel & Walberg, 1982).

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status gehören eher zur Gruppe der Vielseher als Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (z. B. Hurrelmann, Hammer & Stelberg, 1996). Interessanterweise scheint sich ein hohes Ausmaß an Fernsehkonsum aber bei Kindern aus Familien mit relativ hohem sozioökonomischem Status stärker negativ auf die Entwicklung der Leseleistungen auszuwirken (Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003). In der Wiener Längsschnittuntersuchung (Klicpera et al., 1993) wurde weiters darauf hingewiesen, dass ein wichtiger Einflussfaktor das Vorhandensein von konsistenten Regeln bezüglich des Fernsehkonsums ist, auf deren Einhaltung von den Eltern geachtet wird.

Computerspiele

Der spezifische Einfluss von Computerspielen auf den Leseerwerb ist bisher noch kaum wissenschaftlich untersucht, das Grundprinzip dürfte aber ähnlich sein: Computerspiele und Spielkonsolen stellen attraktive Alternativen der Freizeitgestaltung dar, sodass sich die Zeit, die mit Lesen verbracht wird, insgesamt reduziert. Eine aktuelle US-amerikanische Längsschnittstudie (Lee, Bartolic & Vandewater, 2009) konnte demgemäß zeigen, dass bei 5- bis

8-jährigen Kindern sowohl der Fernsehkonsum als auch die am Computer verbrachte Zeit signifikante Prädiktoren für die mit Lesen verbrachte Zeit im Alter von 10 bis 13 Jahren sind (allerdings zeigte sich kein direkter Zusammenhang mit der aktuell mit Lesen verbrachten Zeit). Ebenso prädizierte die am Computer verbrachte Zeit (aber nicht mehr der Umfang des Fernsehkonsums) bei 9- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern die in diesem Alter mit Lesen verbrachte Zeit. Hier zeigte sich aber keine längsschnittliche Prädiktion auf das Leseverhalten fünf Jahre später. Diese Befunde lassen eine gewisse Dominanz der Computernutzung in der frühen Adoleszenz erkennen, also zu dem Zeitpunkt, zu dem viele Kinder erstmals Zugang zu diesem Medium haben. Als konsistentester längsschnittlicher Prädiktor der Zeit, die Kinder und Jugendliche mit dem Lesen verbringen, erwies sich in dieser Studie übrigens die Zeit, die fünf Jahre vorher mit dem Lesen verbracht wurde.

Lee et al. (2009) erhoben lediglich den Zeitumfang, der mit bestimmten Aktivitäten (Fernsehen, Computer, Videospiele, Lesen) verbracht wurde, aber nicht die Art der Aktivität. Viele Aktivitäten am Computer erfordern spezifische Lesekompetenzen, darüber hinaus gibt es auch spezielle Lernsoftware zur Leseförderung. Das Medium des Fernsehens oder Computers an sich ist also wohl nicht der kritische Einflussfaktor, vielmehr ist die Art der Nutzung entscheidend.

2.4 Schulische Bedingungen

Schulische Bedingungsfaktoren für das Erlernen des Lesens nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als der Unterricht alle bisher beschriebenen Bedingungen bzw. Voraussetzungen für das Lesenlernen berücksichtigen muss. Aufgabe von Schule ist, allen Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer individuellen und sozialen Bedingungen in (mindestens) ausreichendem Umfang Lesekompetenz und Möglichkeiten zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten zu vermitteln. Dies erfordert gegebenenfalls intensive Übungs- und Trainingsmaßnahmen, in jedem Fall aber die Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen.

Der Einfluss des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung im Lesen ist in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der betrachteten Teilfertigkeit (Wörterkennung oder Leseverständnis) unterschiedlich groß. In einer in Wien durchgeführten Längsschnittuntersuchung betrug beim Wörterkennen der Anteil der interindividuellen Unterschiede in den Leistungen, die durch den Unterricht erklärt werden können, in der 1. Klasse etwa 30 %, ab der 2. Klasse bis zum Ende der Grundschulzeit jedoch nur noch etwa 10 % bis 15 % (Schabmann & Klingebiel, 2010). Für das Leseverständnis wurden an der gleichen Stichprobe am Ende der 4. Klasse etwa 14 % Varianzaufklärung gefunden.

Einfluss des Unterrichts

Die Forschung hat sich in letzter Zeit eingehender mit den verschiedenen Unterrichtsfaktoren befasst, die für das Erlernen des Lesens relevant sind. Diskutiert werden ein Katalog von Einzelmaßnahmen, wie etwa die Verwendung von Lautgebärden, aber auch grundlegende didaktische Vorgangsweisen im Erstleseunterricht.

2.4.1 Grundlegende didaktische Herangehensweisen an den Erstleseunterricht

Lautorientierung: Als eine – vor allem zu Beginn der Grundschulzeit – bedeutsame Komponente des Erstleseunterrichts hat sich die systematische Buchstaben-Laut-Instruktion erwiesen. Lehrer/innen unterscheiden sich z. T. recht erheblich darin, welchen Wert sie der systematischen Einführung der Buchstaben beimessen. Obwohl die extreme Ausprägung des so genannten „ganzheitlich orientierten Erstleseunterrichts“ (vgl. Klicpera et al., 2010), bei dem die Buchstaben kaum explizit eingeführt werden und die Kinder gleich (einfache) Wörter erlernen sollen, recht selten geworden ist, existieren in den Klassen „Mischformen“, wobei zwar mit Wörterlisten gearbeitet wird, aber manche Buchstaben extra eingeführt werden. Die Befunde zeigen, dass ein expliziter Buchstaben-Laut-Unterricht den Kindern ihre Aufgabe vor allem zu Beginn des Lesenlernens deutlich erleichtert (Schabmann et al., 2009). Längerfristig scheinen Kinder

Ganzheitlicher
vs. synthetischer
Leserunterricht

A

aufgrund der hohen Regelmäßigkeit der Buchstaben-Laut-Zuordnung in der deutschen Orthographie das alphabetische Prinzip auch in einem eher ganzheitlich orientierten Unterricht aber recht gut zu erlernen, wobei jedoch schwache Leser/innen noch längere Zeit Probleme haben. Diese zeigen sich in erster Linie in ihren Schreibungen von unbekanntem Wörtern.

Buchstaben lernen

Geschwindigkeit im Erstleseunterricht: Interessanterweise hat die Geschwindigkeit, mit der Buchstaben eingeführt werden, bislang wenig Beachtung in der Auseinandersetzung mit den didaktischen Gegebenheiten im Erstleseunterricht gefunden. Lehrer/innen unterscheiden sich sehr stark darin, wie rasch sie vorgehen. Ein eher langsames Vorgehen hat den Vorteil, dass vor allem schwächere Schüler/innen nicht überfordert werden. Andererseits ermöglicht die frühe Einführung von mehreren Buchstaben es den Kindern, schon bald auch außerhalb der Schule zu lesen. Aus den Daten einer Untersuchung an Wiener Schülerinnen und Schülern (Schabmann, 2007) ergab sich, dass beide Extreme – zu rasches und zu langsames Vorgehen – eher hinderlich sind, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass Lehrer/innen, die rascher vorgehen, dem Lesen auch insgesamt mehr Zeit im Unterricht widmen, wodurch die Nachteile zumindest zum Teil wieder kompensiert werden.

Zu berücksichtigen ist hier auch, dass die Variabilität der Leseleistungen innerhalb einer Klasse extrem hoch sein kann. Landerl und Wimmer (2008) berichten etwa für eine Zufallsstichprobe von 115 Kindern im Großraum Salzburg am Ende der 1. Schulstufe einen Leistungsbereich von nur 19 Silben pro Minute bis zu beachtlichen 175 Silben pro Minute, was der Leseleistung eines durchschnittlichen Kindes am Ende der 4. Schulstufe entspricht. Der Erstleseunterricht muss dieser hohen Bandbreite gerecht werden und sowohl die besonders schwachen Kinder ausreichend unterstützen als auch geeignete Anregungen für die Kinder mit bereits sehr gut entwickelten Leseleistungen anbieten.

2.4.2 Einzelmaßnahmen, die das Lesenlernen erleichtern

Phonologische Bewusstheit

Übungen zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit: Unterrichtspraktiker/innen schlagen eine Reihe von Übungen vor, die im Rahmen des Erstunterrichts den Aufbau einer sicheren Lauterkennung gewährleisten sollen. Das Spektrum der Übungen ist relativ breit, etwa Übungen zum Erkennen von Einzellauten in Wörtern, Positionsbestimmen von Lauten, Auf- und Abbauübungen von Wörtern. Allerdings ist ihre Effektivität im Deutschen primär im Zusammenhang mit dem Erstleseunterricht gesichert, d. h. die Übungen sollten immer eng an häufiges Lesen im Unterricht geknüpft sein. Nachdem viele dieser Übungen von den Lehrerinnen und Lehrern eher als Zusatz angesehen werden, gibt es große Unterschiede zwischen Klassen in der Häufigkeit, mit der sie eingesetzt werden (vgl. Schabmann, 2007).

Lautgebärden

Lautgebärden: Es sind unterschiedliche Systeme entwickelt worden, das Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnungen durch Handzeichen zu unterstützen (vgl. Blumenstock, 1979). In manchen Systemen erinnern die Zeichen eher an die Buchstabenform, in anderen werden Empfindungen hervorgehoben, die bei der Aussprache der Laute ausgedrückt werden sollen („Empfindungslaute“). Wieder andere Systeme stellen den Artikulationsort bzw. die Mundstellung in den Vordergrund. Die empirischen Befunde dazu sind recht kontrovers, in der oben zitierten zweiten Wiener Studie konnten nur recht geringe Effekte gefunden werden. Möglicherweise ist der Einsatz von Lautgebärden nur bei jenen Kindern angezeigt, die Probleme mit dem Erwerb der Buchstaben-Laut-Zuordnungen zeigen – hier kann eine multisensorische Absicherung in Form von Gebärden eine gute Gedächtnisstütze sein.

Analogien

Bewusstmachen von Analogien: Manche Autorinnen und Autoren – allerdings in erster Linie in weniger regelmäßigen Orthographien wie dem Deutschen – gehen davon aus, dass es für das Lesenlernen von Vorteil ist, wenn Kinder angewiesen werden, auf die Ähnlichkeiten von Wörtern zu achten und sich bei der Aussprache danach zu richten (Goswami, 2001). Vor allem sollten die Kinder für den Auslaut, d. h. den sich reimenden Teil eines Wortes, sensibilisiert werden. Allerdings gibt es im deutschen Sprachraum nur wenige Befunde darüber, wie weit

diese Methode in den Unterricht integriert ist, und auch der Erfolg konnte noch nicht klar belegt werden. In der schon zitierten Längsschnittuntersuchung in Wien wurde bei etwa einem Drittel der Lehrer/innen ein an der Silbe orientiertes Vorgehen beim Lesenlernen festgestellt, wobei allerdings unklar ist, inwieweit hier explizit auf Analogien aufmerksam gemacht wurde. Der Effekt war allerdings bestenfalls gering.

Erhöhung der Lesegeschwindigkeit: Während die Kinder in der 1. Klasse primär die sichere Buchstaben-Laut-Zuordnung erlernen sollen, wird für die zweite Hälfte der 2. und eventuell auch für die 3. Klasse empfohlen, Unterrichtszeit auch für das Trainieren des flüssigen Lesens aufzuwenden (Klicpera et al., 2010). Dabei sollten – zuerst vor allem häufige – Wörter wiederholt in Texten (in Einzelfällen auch spielerisch aus Listen) gelesen werden. Das kann auf verschiedene Arten geschehen. Eine Möglichkeit ist das so genannte „Echolesen“, bei dem der/die Lehrer/ in eine Textpassage vorliest und die Kinder dann weiterlesen. Auch das abwechselnde laute Lesen der Kinder ist möglich. Wichtig ist dabei allerdings, dass die schwächeren Leser/innen dabei nicht übergangen werden und sie genug Zeit haben, ihrem Arbeitstempo gemäß zu lesen. Empirisch hat sich auch das von den Eltern angeleitete Lesen von sehr häufigen Wörtern und Wortteilen als effektiv erwiesen (Schabmann, Loidl & Sijer, 2012). Wichtig ist auch dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder eigenständig daheim lesen. Empfohlen wird eine Mindestlesedauer von 15 bis 20 Minuten täglich.

Lesegeschwindigkeit

2.4.3 Unterricht im Leseverständnis

Der Unterricht im Leseverständnis bestand lange Zeit lediglich darin, dass über Texte gesprochen wurde. Selten erhielten die Schüler/innen explizit Anleitungen, wie man bei der Erarbeitung eines Textes vorgehen könnte. In der Literatur hat sich seit den frühen Achtzigerjahren, als zum ersten Mal auf dieses Problem aufmerksam gemacht wurde, einiges in den Vorstellungen darüber, wie ein guter Leseverständnisunterricht aussehen sollte, geändert (z.B. Palincsar & Brown, 1984). Allerdings sind die neuen Befunde nur teilweise in den praktischen Unterricht eingegangen (vgl. Abschnitt 3). Typischerweise stehen zwei Strategien im Vordergrund, nämlich einerseits den Wortschatz der Kinder zu erweitern und andererseits strukturelle textbezogene Verständnisstrategien zu vermitteln. Auf der motivationalen Seite wird man zusätzlich versuchen, Freude am Lesen zu vermitteln, was etwa durch das „Anlesen“ von Büchern oder durch Bibliotheksbesuche mit der ganzen Klasse geschehen kann.

Wortschatzerweiterung: Zahlreiche Befunde aus der Literatur legen die Vermutung nahe, dass ein Unterricht, der die explizite Erweiterung des Wortschatzes zum Inhalt hat, das Leseverständnis vor allem von schwachen Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschen, verbessern kann. Es hat sich gezeigt, dass auf diese Weise eine größere Anzahl an Wörtern vermittelt werden kann. Dabei kommt es darauf an, den Kindern einerseits auch Strategien beizubringen, wie sie eigenständig die Bedeutung neuer Wörter lernen können (z. B. durch Verwendung von Nachschlagewerken), andererseits sollten neben Informationen über die Wortbedeutung auch Beispiele für die Anwendung der Wörter in unterschiedlichen Kontexten gegeben werden.

Strategisches Lesen: Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Sinn verstehendes Lesen immer auch ein strategisches Lesen ist. Insofern wird seit einigen Jahren dazu geraten, den Kindern schon in der Grundschule, etwa ab der 2. oder 3. Klasse, erste einfache Strategien (wie z. B. überlegen, wie es im Text weitergehen könnte) zu vermitteln, die ihnen helfen, die wichtigsten Aussagen eines Textes zu erfassen und zu strukturieren. Am wichtigsten scheint dabei die Strategie des Hinterfragens des eigenen Verständnisses zu sein: Passt die Aussage eines Textes mit meinem Wissen zusammen und ergibt sie Sinn? Vor allem bei Texten mit hoher Informationsdichte muss diese Strategie explizit instruiert werden. Auch die bildliche Darstellung des Textinhalts und Zusammenfassungen sind adäquate Mittel.

Strategieunterricht

In der Literatur werden einige konkrete didaktisch-methodische Ansätze diskutiert, wie Maßnahmen zur Verbesserung des Leseverständnisses in den Regelunterricht integriert werden können. Zu den meistbeachteten zählt der Ansatz des reziproken Unterrichts (Palincsar & Brown, 1984). Bei diesem Ansatz sollen den Kindern im Rahmen eines Kleingruppensettings vier wesentliche Verständnisstrategien vermittelt werden: Vorhersagen über den Fortgang eines Textes treffen, Fragen zum Text formulieren, Suche nach einer Klärung, wenn etwas unklar ist, und einen Textabschnitt zusammenfassen. Andere Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass es günstig ist, Verständnisstrategien in einer bestimmten Abfolge zu vermitteln (z. B. Pressley, 2000). Die Lehrperson sollte zuerst die jeweilige Strategie vorstellen und selbst an einem Text demonstrieren. Dann sollten die Schüler/innen angeleitet werden und unter Geben von Rückmeldungen die Strategie selber ausprobieren, wobei wichtig ist herauszuarbeiten, unter welchen Umständen der Einsatz der Strategie sinnvoll ist. Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt, sodass er auch für die längerfristige Vermittlung einer größeren Zahl von Strategien geeignet ist („transaktionaler Strategieunterricht“; Pressley, 2000).

Einsatz von Lesestrategien

Mit PISA 2009 wurde erstmals international das Wissen Jugendlicher über Lernstrategien bei der Bearbeitung von Texten sowie die Nutzungshäufigkeit von Strategien abgefragt (Artelt et al., 2010). Für österreichische Jugendliche zeigen sich hier eine vergleichsweise hohe Nutzungshäufigkeit und ein ausgeprägtes Lesestrategiewissen mit Ergebnissen, die signifikant über dem OECD-Schnitt liegen (Artelt et al., 2010). Dieser positive Befund erstaunt angesichts des oben aufgezeigten, im internationalen Vergleich ungewöhnlich geringen Zusammenhangs zwischen Leseleistung und der Verwendung von Kontrollstrategien in Österreich. Da Lese(verständnis)strategien durchaus lehr- und lernbar sind, wäre es von Bedeutung besser zu verstehen, warum sich in Österreich gute Strategiekennntnisse nicht stärker auf die Leseleistungen auswirken. Spekulativ ist denkbar, dass die Umsetzung des Wissens zwar stattfindet, aber auf eine nicht adäquate Weise und nicht mit der nötigen Rückmeldung durch die Lehrer/innen (so könnte z. B. die Strategie „Textstellen markieren“ zwar von den Schülerinnen und Schülern ausgeführt werden, aber sie erhalten kein Feedback darüber, ob es ihnen wirklich gelungen ist, die wesentlichen Textstellen zu markieren, also die Bedeutungsinhalte in Hauptinhalte und Details zu differenzieren). Allerdings ist in dieser Frage noch weitere Forschungs- bzw. Analysearbeit nötig.

Lesemotivation: Wie erwähnt, wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren die Bedeutung der Lesemotivation besonders betont. Auch in Österreich existieren einige Projekte, die eine Motivationsförderung zum Ziel haben (vgl. Schabmann, 2009). Besonders hervorgehoben – und in Österreich auch als Unterrichtsprinzip formuliert – wird die Einbindung des Leseunterrichts in den Sachunterricht bzw. in der Sekundarstufe auch in andere Schulfächer. Auf diese Weise sollen das Konzeptwissen und der Gebrauch von Lesestrategien – und letztlich auch die Lesemotivation – gesteigert werden. Ein anderer Ansatz ist es, die Schüler/innen an gewissen Unterrichtsentscheidungen teilhaben zu lassen und ihnen z. B. Mitsprache bei der Auswahl des Lesestoffs einzuräumen. Zu diesem Ansatz gehört auch, die Teamarbeit unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern und eine Bewertungsform zu wählen, die dem Beitrag des Einzelnen gerecht wird. Guthrie, McGough, Bennett und Rice (1996) haben in einer Studie gezeigt, dass mit derartigen Maßnahmen (Concept Oriented Reading Instruction) die Lesehäufigkeit der Schüler/innen und auch ihre Lesekompetenz gesteigert werden konnte.

3 Konsequenzen für den allgemeinen Leseunterricht

Konsequenterweise sollte das bereits gesicherte Wissen über den Schriftspracherwerb in den Leseunterricht einfließen. Dies betrifft zum einen den allgemeinen Erstleseunterricht und den weiterführenden Leseunterricht, andererseits auch die besondere Förderung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Der zweite Aspekt wird unten erörtert.



3.1 Unterrichtliche Förderung der basalen Leseprozesse:

Das oben skizzierte Wissen über das Zustandekommen von Leseleistungen hat einige Konsequenzen für den Erstleseunterricht: Zum einen zeigt sich, dass vor allem für schwache Leser/innen ein lautorientierter Unterricht von Vorteil ist und vom Einsatz „ganzheitlicher“ oder „ganzheitlich wortorientierter“ Methoden eher abzuraten ist. Zudem hat sich gezeigt, dass eine relativ strikte Orientierung am Lesebuch von Vorteil ist. Diese zwei Komponenten können allein schon deutliche Unterschiede in der Leistungsentwicklung zwischen den Schulklassen erklären (Schabmann, 2007; vgl. Abbildung 1.9). Bei einer geringeren Lautorientierung des Unterrichts kommen hingegen Aspekte wie die Geschwindigkeit beim Erlernen der Buchstaben oder das Ausmaß der Hausübungen sowie des Lesens/Schreibens im Unterricht zum Tragen.

Gute Unterrichts-Praxis

Abb. 1.9: Komponenten für einen erfolgreichen Erstleseunterricht



Anmerkung: Weiter oben stehende Komponenten sind hierarchisch bedeutsamer. Grafik adaptiert aus Schabmann (2007).

Für die späteren Klassen der Volksschule sollte sich der Unterricht immer mehr auf das flüssige und raschere Lesen konzentrieren und auch auf die Instruktion in Leseverständnisstrategien. Was das flüssige Lesen betrifft, so gibt es einige Vorschläge in der Literatur, die auch gut im Regelunterricht eingesetzt werden können, wie etwa Übungen mit einer kurzfristigen Präsentation von Wörtern (auch am Computer) oder Maßnahmen des wiederholten Lesens, häufig auch in (paarweisen) tutoriellen Settings (vgl. Klicpera et al., 2007). Bei der Methode des Lesetandems (Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2011) liest ein etwas besserer Leser als Modell zusammen einem schwächeren die vorgegebenen Texte wiederholt synchron halblaut vor, wobei der schwächere Leser sich an dem Textfluss des Tutors orientieren, aber auch eigene Fehler korrigieren soll. Allen diesen Übungen ist gemein, dass versucht wird, einen Sichtwortschatz von Wörtern aufzubauen, die von den Kindern rasch und sicher erlesen werden können. Hilfreich kann zusätzlich das Üben von (häufigen) Silben sein (Huemer, Aro, Lyytinen & Landerl, 2010). Für einen Überblick über Möglichkeiten der (basalen) Leseförderung siehe Klicpera et al. (2010) oder Gold (2011).

Methoden

3.2 Unterricht im Leseverständnis:

Aus der Sichtweise heraus, dass Strategien zum Sinn verstehenden Lesen lehr- und trainierbar sind, ergibt sich selbstverständlich für den fortgeschrittenen Leseunterricht die Anforderung, entsprechende Strategien aus der Fachliteratur anzunehmen und im Unterricht umzusetzen. So gibt es eine Reihe von Konzepten, die alle ein „strategisches Lesen“ im oben genannten Sinn zum Ziel haben und auch empirisch überprüft sind, wie z. B. „Reciprocal Teaching“

(Palincsar & Brown, 1984), „Informed Strategies Learning“ (Paris, Cross & Lipson, 1984), „Transactional Strategies Instruction“ (Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald & Brown, 1998); für eine Beschreibung dieser Ansätze siehe z. B. Klicpera et al., 2010; Souvignier, 2009). Ein bewährtes deutschsprachiges Programm zum Training der Textlesefähigkeit, das stark auf die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien sowie die Berücksichtigung von Aspekten der kognitiven und motivationalen Selbstregulation ausgerichtet ist, ist das Programm „Textdetektive“⁷ (z. B. Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004; Gold, 2010).

Elemente des Unterrichts im Leseverständnis

Duke und Pearson (2002) geben eine Übersicht über die Schlüsselemente des Leseverständnisunterrichts in fünf Phasen:

1. Die explizite Beschreibung der Strategie und wie sie angewendet werden soll.
2. Der/die Lehrer/in bzw. ein/eine Schüler/in sollen die Strategie vorführen.
3. Gemeinsame Anwendung der Strategie.
4. Angeleitetes Üben der Strategie mit graduell steigender Selbstständigkeit der Schülerin/des Schülers.
5. Unabhängige Anwendung der Strategie durch den/die Schüler/in.

Als typische Lesestrategien gelten die z. T. oben schon genannten Methoden, die das Verständnis und das Behalten eines Textes erleichtern sollen, z. B. die Vorhersage, was als Nächstes in einer Geschichte geschehen wird, das laute Nachdenken von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern über einen Text und das Formulieren eigener Fragen dazu, die Analyse der Textstruktur, der Aufbau einer visuellen Textrepräsentation (z. B. mind-maps), das Zusammenfassen von Textabschnitten. Souvignier (2011) analysiert in einer Metaanalyse die Effektivität von Interventionen und kommt zu dem Schluss, dass vor allem die Vermittlung konkreter Strategien zum Erreichen eines Leseziels positive Effekte zeigt: Zusammenfassen von Textstellen, Selbst-Überwachung, explizite Strategievermittlung, Strategien zur Identifikation eines Themas, Umstrukturierung von Texten. Zudem sind jene Interventionen am effektivsten, wenn sie in einem sonderpädagogischen Setting mit eigenen Testmaterialien der Untersucher durchgeführt wurden und nicht von zu langer Dauer sind (< 13 Stunden).

Fächerübergreifender Leseunterricht

Im Sekundärbereich besteht die Möglichkeit, ein Leseverständnistraining mit der Vermittlung fachlicher Inhalte zu verknüpfen (vgl. Artelt & Dörfler, 2010). Dies hat den Vorteil, dass viele spezifische Komponenten (vor allem das Vorwissen, aber auch die Diskursform/en in Sachtexten) leichter berücksichtigt werden können. Damit ist der Ansatz von fächerübergreifender Leseerziehung angesprochen, der in Österreich mit dem „Grundsatzrlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ formuliert wurde (für die Umsetzung siehe Abschnitt 4).

3.3 Lesemotivation

Es ist sicherlich wichtig, die Kinder im Unterricht explizit zum Lesen zu motivieren und somit eine Erhöhung der Lesehäufigkeit zu erreichen, weil das häufigere Lesen wiederum deutlich mit einer Verbesserung der Lesekompetenz einhergeht (z. B. Cunningham & Stanovich, 1997). Vor allem die folgenden Aspekte sind hier von Relevanz (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999):

- Häufiges Lesen führt zu einer Vermehrung des Vorwissens, was wiederum das Textverstehen erleichtert.
- Durch häufiges Lesen werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Selbstkonzept als Leser/in erhöht, wodurch in der Folge anspruchsvollere Texte gewählt werden. Dies führt zu einer Steigerung der Lesekompetenz.

⁷ Vgl. <http://www.textdetektive.de/> {zuletzt geprüft am 31. 10. 2012}.

- Durch Steigerung der basalen Fertigkeiten und der Leseeffektivität (Lesen macht weniger Mühe) stehen mehr Ressourcen für (metakognitive) Lesestrategien zur Verfügung.
- Vielleser/innen können sich ihrer unterschiedlichen Leseziele besser bewusst werden und auch bei geringer intrinsischer Motivation (z. B. bei Pflichtlektüre) Strategien anwenden, die sie in Situationen des Lesens aus Freude trainiert haben.

Allerdings ist Lesefreude nicht 1:1 mit Lesehäufigkeit gleichzusetzen, weshalb der (direkte) Effekt von Lesemotivation auf die Leseleistungen nicht überschätzt werden darf. In der PIRLS-2006-Studie (Wallner-Paschon & Schneider 2009) konnten nur etwa 15 % der Varianz in den Leseleistungen durch Faktoren der Lesemotivation (Lesefreude und Selbstkonzept als Leser/in) erklärt werden. Aus diesem Blickwinkel müssen Förderprogramme, die hauptsächlich (oder ausschließlich) auf eine Erhöhung der Lesemotivation abzielen, kritisch betrachtet werden. Ganz deutlich zeigt die Studie von Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010), dass Viellesen der Schüler/innen *allein* nicht zu einer besseren Leseleistung (hier Textverständnis) führt. Weitaus effektiver war ein explizites Training der Leseflüssigkeit mit der Methode der Lautlese-Tandems. Zudem stehen Lesemotivation und Leseleistungen in einem reziproken Verhältnis: Kinder, die Probleme beim Lesen haben, lesen ungerne und wenig, weshalb es zu einem Mangel an Übung kommt, was wiederum für eine Verbesserung der Leseleistung hinderlich ist. Aus diesem Grund sollten Förderprogramme eine explizite Anleitung zum strategischen Lesen und gegebenenfalls ein Training der basalen Lesefertigkeit vorsehen (vgl. Abschnitt 5).

Notwendigkeit expliziter
Leseinstruktion

4 Leseförderung von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulsystem: Problembereiche

4.1 Lehrerwissen über die Grundlagen der Leseverarbeitung

In Österreich ist es den ausbildenden Institutionen weitgehend selbst überlassen, ob sie Kurse zur Leseentwicklung und zu den Grundlagen des Lesens im Rahmen der Lehrerbildung anbieten. Mittels österreichweiter Onlinerecherche für den vorliegenden Beitrag wurde aus den Curricula, Prüfungsordnungen, Modulübersichten und Lehrveranstaltungsverzeichnissen eine Übersicht der Lehrveranstaltungen für die Volksschullehrer an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen erstellt und aufgrund der Veranstaltungstitel alle Veranstaltungen zum Lesen identifiziert. Es zeigt sich folgendes Bild: Von insgesamt 295 erfassten Pflichtkursen (Modulen) an den Pädagogischen Hochschulen hatten 59 (20 %) in irgendeiner Form das Lesen in der Beschreibung, wobei aber nur 13 (4 %) sich – bei sehr großzügiger Auslegung – mit den Grundlagen des Lesens bzw. des Lesenlernens auseinandersetzen. In der Mehrzahl der Module ging es um die (neue) Rechtschreibung oder allgemein um Lesemotivation bzw. häufig auch um den Zweitspracherwerb.

Grundlagenwissen der
Lehrer/innen

Man kann also davon ausgehen, dass ausreichendes Grundlagenwissen bei den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern keineswegs gesichert ist. Damit wird aber ein – auf wissenschaftlicher Basis fundierter – Leseunterricht schwierig und auch die notwendigen Hilfestellungen für Schüler/innen, die Probleme beim Erkennen des Lesens haben, bleiben aus oder stützen sich auf recht fragwürdige Methoden. Die Probleme betreffen verschiedene Bereiche:

4.2 Mangelnde diagnostische Kompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrern

Von den oben angeführten Kursen an den Pädagogischen Hochschulen befassen sich nur sechs (2 %) explizit mit dem Erkennen von Kindern, die Probleme beim Lesenlernen haben. Entsprechend gering ist die Treffsicherheit der österreichischen Lehrer/innen. Schmidt und Schabmann (2010) zeigen in ihrer Studie die große Unsicherheit bei der Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit beginnenden Leseproblemen auf. So wurden die weitaus meisten Kinder (86 %), die am Ende der 1. Klasse zu den 15 % schwächsten Leserinnen und

Lesern gehörten, von den Lehrerinnen und Lehrern im vorangegangenen Dezember/Jänner als *gute* oder *eher gute* Leser/innen eingestuft und nur bei 11 % wurden leichte, bei 3 % schwerwiegendere Probleme mit dem Lesen attestiert. Die Treffsicherheit der Lehrer/innen verbessert sich kaum, wenn man spätere Zeitpunkte als Kriterium nimmt. Dazu kommt, dass die Lehrer/innen bei drei von vier schwachen Lesern davon ausgehen, dass die Probleme „vorübergehen“ würden. Zum Teil sind derartige Fehleinschätzungen darauf zurückzuführen, dass Lehrer/innen „sachfremde“ Informationen, wie etwa bestimmte Verhaltensauffälligkeiten zur Beurteilung der Lesekompetenz eines Kindes heranziehen, in erster Linie die leicht sichtbaren externalisierenden Verhaltensstörungen wie das oppositionelle Verhalten oder die Hyperaktivität (Schabmann & Schmidt, 2009).

4.3 Große Heterogenität in der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im basalen Lesen (Wortlesen)

Interessanterweise hat im deutschsprachigen Raum das (basale) Lesen bei den Pädagoginnen und Pädagogen offenbar einen geringeren Stellenwert als das Rechtschreiben. So können z. B. Lehrer/innen Leistungen im Rechtschreiben etwas besser vorhersagen als künftige Leseleistungen (Schabmann & Schmidt, 2009). Insgesamt wird in Österreich relativ wenig Unterrichtszeit für das Lesen verwendet. Wallner-Paschon und Schneider (2009) vergleichen im Rahmen der PIRLS-Studie die für lesebezogene Aktivitäten verwendete Zeit. Hier liegt Österreich an letzter Stelle von 13 Vergleichsländern, was den Anteil der Schüler/innen betrifft, die mehr als sechs Stunden pro Woche im Unterricht lesen. Zwar werden in Österreich viele sprachbezogene Unterrichtsaktivitäten gesetzt, der Anteil der Leseaktivitäten daran ist mit 38 % jedoch ebenfalls der geringste in den Vergleichsländern.

Strukturierter Leseunterricht

Es zeigen sich deutlich erkennbare Unterschiede zwischen Klassen im Leseunterricht. In der Erhebung von Schabmann (2007) gab es Lehrer/innen, die das Lesebuch so gut wie nie verwendeten, und solche, die es regelmäßig einsetzten und vollständig mit den Kindern durcharbeiteten. Die letztgenannten Lehrer/innen waren deutlich die erfolgreichereren, wenn man die Lesefähigkeit der Schüler/innen als Kriterium nahm. Dies spricht einerseits für die Qualität der (meisten) Schulbücher, andererseits zeigt es die Bedeutung eines gut strukturierten Leseunterrichts. Dies betrifft auch die grundsätzliche didaktische Orientierung. Zu Beginn des Erstleseunterrichts ist eine stärker lautorientierte Leselehre (synthetische Methode) einer – zugleich zumeist weniger strukturierten – wortorientierten, „ganzheitlichen“ Methode deutlich überlegen, vor allem, wenn es um die Förderung schwacher Leser/innen geht (Schabmann et al., 2009). Dennoch nehmen manche Lehrer/innen immer wieder Elemente des wortorientierten Unterrichts auf oder favorisieren diesen Zugang.

Was den Umgang mit den schwächeren Leserinnen und Lesern betrifft, so konnte Edelmann (2008) in einer Begleitstudie zur oben genannten Wiener Längsschnittuntersuchung am Beispiel des lauten Lesens einzelner Schüler/innen zeigen, dass in manchen Klassen gerade die schwächsten Leser/innen (und auch die besten) relativ viel (unter Anleitung der Lehrerin/des Lehrers) laut lesen durften, während es in anderen Klassen umgekehrt war: Dort hatten die schwächsten Leser/innen im Unterricht kaum Gelegenheit zu üben. Die Anzahl der Tage, an denen es Einzelbetreuung für schwächere Leser/innen durch die Lehrerin oder den Lehrer gab, reichte von 0 bis 7 von insgesamt 10 erfassten Unterrichtstagen, d. h. es gab Klassen, in denen schwache Schüler/innen keinerlei individualisierte Hilfe erhielten. Ebenso große Unterschiede wurden hinsichtlich der Benutzung des Schulbuchs gefunden.

Methodenfreiheit

Diese Heterogenität im Unterricht ist einerseits erstaunlich, zumal in der Literatur, wie anhand der Beispiele dargelegt, bestimmte aussichtsreiche – und umgekehrt problematische – didaktische Methoden schon längere Zeit bekannt sind (für eine Darstellung siehe z. B. Klicpera et al., 2010; vgl. Abschnitt 5). Andererseits muss gesagt werden, dass die Freiheiten der einzelnen Lehrerin oder des Lehrers in der Gestaltung des Leseunterrichts in Österreich zu Recht sehr

groß sind. Dies betrifft sowohl die Auswahl der Unterlagen als auch der jeweiligen Methoden. Der Lehrplan gibt nur grundsätzliche Ziele vor, macht aber keine Aussagen über die Methoden zur Erreichung der Ziele. Dies scheint im Sinne der oben beispielhaft beschriebenen Problematik und mit Blick auf eine Professionalisierung des Unterrichts nicht unproblematisch. Dazu kommt, dass die Erfolge des Erstleseunterrichts an den Schulen in Österreich so gut wie nicht evaluiert werden (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Ein weiteres Problem stellt die spezielle (schulische) Betreuung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens dar. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) zeigten bereits, dass der damals in Wien durchgeführte sog. „Legasthenikerförderkurs“ aufgrund von Zuordnungsmängeln (?) und eines fragwürdigen Konzepts von Leseschwäche (?) höchst ineffektiv war. Nachfolgende Bemühungen dürften teilweise auf kaum veränderten Konzepten beruhen (bzw. wurde die Unterstützung wie in Wien in der früheren Form aufgegeben). Hier sind aufgrund von Unterschieden in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen starke regionale Unterschiede zu vermuten, wobei nach unserem Wissen darüber keine empirisch eindeutige Evidenz vorliegt.

Ineffektive
Fördermaßnahmen

4.4 Wenig strukturierte Förderung im Leseverständnis

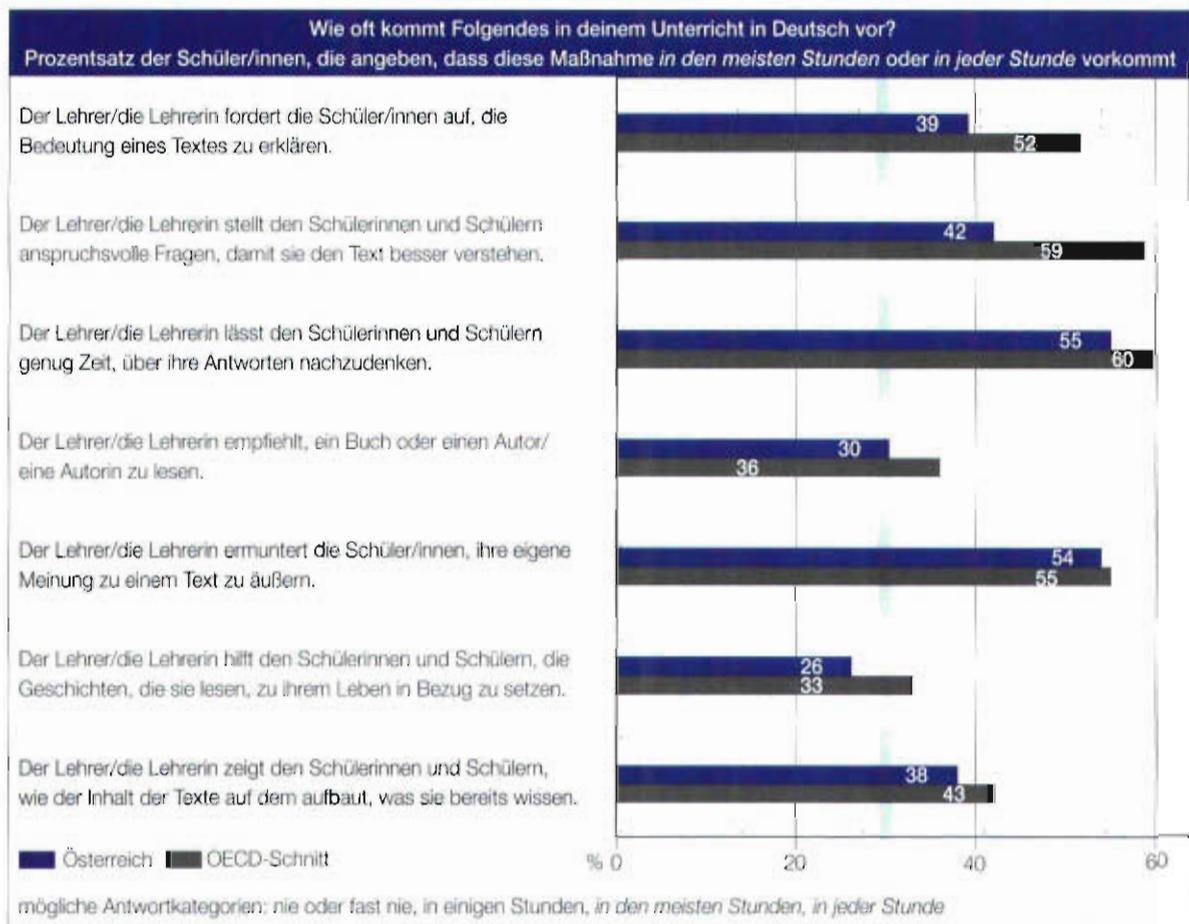
Die explizite und strukturierte Förderung des Leseverständnisses hat in Österreich im Unterricht so gut wie keine Tradition. Dies liegt zum einen an Defiziten in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen, zum anderen besteht beim Lesen in den höheren Schulstufen ein Übergewicht an Erzähltexten gegenüber Sachtexten und es ist bei vielen Lehrerinnen und Lehrern eine tradierte Meinung, dass diese Texte „für sich selbst“ sprechen sollten und man den Schülerinnen und Schülern zuerst einmal eher wenig Zusatzinformationen geben soll. So geben bei einer Zusatzanalyse zu PISA 2009 nur etwa die Hälfte der Schüler/innen an, dass beim Lesen eines Textes von den Lehrerinnen und Lehrern in irgendeiner Weise Vorwissen aktiviert wird und nur 41 % der Schüler/innen sagen, dass schwierige Begriffe erklärt werden (Saxalber et al., 2012). Die Analysen zu PISA 2009 ergeben weiters, dass Österreich in der Anwendung aller didaktischen Methoden zur direkten Förderung des Leseverständnisses, die abgefragt wurden (bei PISA im Kontext *Lesengagement* berichtet), z. T. deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt (Schwantner & Schreiner 2010; Abbildung 1.10).

Geringe Förderung des
Leseverständnisses in
Österreich

Konzepte zur Förderung des Leseverständnisses werden in Österreich zudem eher kleinteilig in Form von (informellen) Projekten umgesetzt, selten wird großflächig in den Unterricht eingegriffen. Suchan und Breitfuß-Muhr (2009) untersuchen auf der Basis der PIRLS-Studie den Lesunterricht an den Volksschulen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Sie zeigen, dass in Österreich Schulen verhältnismäßig stark auf (informelle) schulinterne Initiativen wie Buchklubs oder Lesewettbewerbe setzen, die ca. 90 % der Schüler/innen erreichen. Diese Initiativen zielen vornehmlich auf die motivationale Dimension des Lesens. Im Gegensatz dazu verfolgen relativ wenige Schulen strukturierte Initiativen, die direkt in den formellen Lesunterricht eingreifen. Nur 29 % der Schüler/innen besuchen Schulen mit eigenen Richtlinien zur Koordination des Lesunterrichts und sehr wenige Schüler/innen (7 %) gehen in eine Schule mit einer schuleigenen schriftlichen Ausarbeitung eines Leselehrplans. Schulen in den EU-Ländern⁸ mit signifikant besseren Ergebnissen als Österreich setzen hingegen weniger auf informelle Initiativen und wesentlich häufiger auf eine Koordination des Lesunterrichts und schuleigene Leselehrpläne.

⁸ Luxemburg, Italien, Ungarn, Schweden, Deutschland, die Niederlande, Belgien (flämisch) und Dänemark.

Abb. 1.10: Förderung des Leseverständnisses



Anmerkung: Grafik adaptiert nach Schwantner & Schreiner (2010).

4.5 Lesen als Unterrichtsprinzip ist nicht verwirklicht

Mit dem „Grundsatzrlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ wurde 1999 versucht, der grundlegenden Bedeutung des Lesens für *alle* Fächer gerecht zu werden und die Lesedidaktik auch auf das Lernen außerhalb des Deutschunterrichts auszuweiten. Zugleich sollte der Erlass den Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsgegenstände und Schularten Richtlinien geben, um

- die Freude am und die Bereitschaft zum Lesen zu fördern,
- Lesen als selbstbestimmte, lebensbegleitende Tätigkeit zu vermitteln,
- die Kooperation mit (öffentlichen) Bibliotheken zu intensivieren,
- einen kompetenten Umgang mit Textträgern unter Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu vermitteln und um
- an der Entwicklung einer schulischen Lesekultur als wichtiger Beitrag zur Schulqualität mitzuwirken (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 1999).

Lesen als Unterrichtsprinzip
kaum umgesetzt

Allerdings ist auch hier zu sagen, dass dieses Vorhaben bislang in den Schulen kaum umgesetzt werden konnte (Saxalber et al., 2012). Einer der Gründe liegt darin, dass Lesedidaktik nicht Teil der Ausbildung der Lehrer/innen in den betroffenen Fächern – also allen Fächern mit Ausnahme Deutsch – ist (für die spezielle Situation in Hauptschulen siehe Saxalber et al., 2012) und somit entsprechende Kompetenzen zur Umsetzung fehlen. Zudem dürften viele Lehrer/innen auch fürchten, dass durch die Beschäftigung mit dem Lesen selbst Zeit für die Aufarbeitung der fachlichen Inhalte verloren geht.

4.6 Sprachförderung im Rahmen des Leseunterrichts

Wie beschrieben sind Probleme beim Erlernen des Lesens bei einem Teil der Kinder mit Migrationshintergrund (aber auch bei einem nicht unbeträchtlichen Teil der Kinder *ohne* Migrationshintergrund) auf eine mangelhafte Beherrschung der deutschen Unterrichtssprache zurückzuführen. Hier ist eine den Erstleseunterricht begleitende Sprachförderung indiziert.

Sprachförderung im Rahmen des Erstleseunterrichts wird im österreichischen Volksschullehrplan beschrieben. Es sollen gezielte Maßnahmen zur Sprachentwicklung gesetzt werden. Das Lesenlernen und der Sprachunterricht sollen einander ergänzen und sich wechselseitig erleichtern (siehe BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. II Nr. 402/2010 vom 9. Dezember 2010). Allerdings werden lediglich allgemein formulierte Maßnahmen genannt, die recht breit angelegt sind und zu wenig auf die Bedürfnisse von Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet sind. Dies trifft speziell für Kinder mit Migrationshintergrund zu. Die Lehrpläne sind meist auf monolinguale deutschsprachige Kinder ausgerichtet. So wird auch im österreichischen Volksschullehrplan die besondere Herausforderung der Mehrsprachigkeit lediglich in einem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, in dem Bildungs- und Lehraufgaben beschrieben werden, die auch mit Teilbereichen aus dem Hauptlehrplan (Hörverstehen und Sprechen – Teil der Vorschulbildung; Lesen- und Schreibenlernen; Weiterführendes Lesen; Weiterführendes Schreiben; Sprachbetrachtung) korrespondieren, nicht aber konkret auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eingegangen. Die Umsetzung des Zusatz-Lehrplans obliegt, nach Bedarf und Berücksichtigung der lernorganisatorischen Modelle, der jeweiligen Schule. Der Zusatz ist nicht nach Schulstufen gegliedert, sondern ist als ein mehrjähriges Lernkonzept anzusehen, wobei auch Teilbereiche übersprungen werden können. Konkrete und strukturierte Förderprogramme werden nicht erwähnt. Dennoch sind Bemühungen auch vonseiten des Ministeriums vorhanden, Materialien zur Verfügung zu stellen.⁹ In welchem Ausmaß gefördert wird, ist auch dadurch bestimmt, ob der/die Schüler/in als ordentliche respektive außerordentliche Schülerin bzw. ordentlicher respektive außerordentlicher Schüler eingeschult wurde. Nach höchstens zwei Jahren kann – dem Lehrplan zufolge – davon ausgegangen werden, dass die Schüler/innen dem Unterricht folgen können. Allerdings ist die Frage, inwieweit die Ressourcen an den Schulen die notwendige Förderung der betroffenen Schüler/innen ermöglichen bzw. zulassen (Stanzel-Tischler, 2011a).

Geringe Sprachförderung
im Unterricht

4.7 Mangelnde Evaluation

Die oben genannten Probleme werden häufig entweder – recht indirekt und wenig spezifisch – über groß angelegte Bildungsmonitorings wie PISA oder PIRLS oder aber über auf spezielle Problemstellungen angelegte wissenschaftliche Studien, wie sie beispielhaft oben genannt wurden, bekannt. Weniger bis gar nicht gelangen Erkenntnisse in die (öffentliche) Debatte, die aus Evaluationen der Schule/n und des Unterrichts selbst gewonnen wurden. Eine Kultur regelmäßiger Evaluationen besteht in Österreich nicht oder erst seit Kurzem und wenn, dann liegt der Fokus zumeist auf dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, den Aktivitäten außerhalb des Lehrplans und dem Feedback von Eltern (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009), weniger auf den Unterrichtsmethoden und den erzielten Leistungen (Ausnahme Bildungsstandards, siehe unten). Mit 58 % der Lehrer/innen, die in den letzten fünf Jahren *keine* Evaluation ihres Unterrichts gehabt haben, steht Österreich sowohl bei der externen als auch bei der internen Evaluation an vierter Stelle von 19 Vergleichsländern (Sekundarstufe I). Rückmeldungen an die Lehrer/innen finden eher über die Schulleiter/innen statt. Dies ist in Österreich bei 82 % der Lehrer/innen der Fall, was über dem OECD-Durchschnitt liegt. Ebenso gehört Österreich zu den Ländern, die nur selten und unregelmäßig objektive Schüler(leistungs)daten

Fehlende Evaluationskultur

⁹ Z. B. unter https://www.bm.gv.at/schulen/unterricht/03a0a0a0_00b_migration_schule.html zuletzt geprüft am 29. 10. 2012.

für interne Informations- und Benchmarkingprozesse *und* zur bildungspolitischen Entscheidungsfindung nutzen (OECD, 2010).

Eine gewisse Änderung konnte durch die Einführung der Bildungsstandards (auch für das Lesen bzw. das Fach Deutsch) für die 4. und 8. Schulstufe erreicht werden. Diese Standards definieren, welche Fähigkeiten/Kenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sein sollen. Sie sollen damit den „Lehrkräften den kontinuierlichen Abgleich zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen und dem angestrebten Soll (Bildungsstandards) ermöglichen. Dieser konkrete Vergleichsmaßstab bietet eine gute Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen. Die Kompetenzen der Schüler/innen können unter Zugrundelegung der Bildungsstandards für die 4. bzw. die 8. Schulstufe kontinuierlich beobachtet und analysiert werden“ (BIFIE, 2012). Allerdings bezieht sich der Begriff „kontinuierlich“ eher auf die wiederholte Testung der Klassen, nicht auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler. Vor allem für den frühen Leseerwerb dürfte dieses „Netz“ zu breitmaschig sein, solange nicht sichergestellt wird, dass Schüler/innen mit Leseproblemen rechtzeitig – also schon in den ersten Phasen des Leseerwerbs – identifiziert werden können (siehe Kapitel „Bildungsstandards“ in diesem Band: Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012).

5 Schulpolitische Konsequenzen, Forderungen für den allgemeinen Leseunterricht und die Unterstützung für Kinder mit Lesedefiziten

5.1 Lehrerausbildung

Theoretische Lehrer/innen-
Ausbildung

Um Schüler/innen in ihrem Leseerwerb kompetent begleiten und differenziert unterstützen zu können, müssen Lehrpersonen über eine ganze Reihe von lesepädagogischen Kompetenzen und Kenntnissen verfügen: Im Erstleseunterricht geht es vor allem darum, zu erfassen, wie genau Schrift gesprochene Sprache abbildet. Es reicht nicht aus, die Buchstaben-Laut-Beziehungen nach Vorkommenshäufigkeit oder gemäß einem nicht reflektierten Leselehrgang in den Unterricht einzuführen. Vielmehr muss linguistisch fundiertes Wissen über die Prinzipien der deutschen Orthographie sowie über österreichische Aussprachevarianten von Lauten und Wörtern vorhanden sein, um die Schwierigkeiten und Fehler der Kinder geeignet interpretieren und produktiv in den weiteren Lernprozess integrieren zu können. Volksschullehrer/innen müssen mit der lesepsychologischen Grundproblematik des lautierenden Lesens vertraut sein: Wie kann es gelingen, eine Abfolge von isolierten Lauten in eine kohärente Aussprache zu integrieren? Die Lautsynthese beim lautierenden Lesen stellt linguistisch ein größeres Problem dar als die Lautanalyse beim lautorientierten Schreiben – unsere Erfahrungen zeigen, dass sich Lehrer/innen dessen in vielen Fällen nicht bewusst sind und oft auch nicht wissen, wie sie Kinder unterstützen können, denen dieser zentrale Entwicklungsschritt im Rahmen des normalen Leseunterrichts nicht gelingen mag.

Der Leseunterricht muss Kindern ausreichend Möglichkeiten zum Aufbau eines umfassenden Wortlexikons bieten, das in weiterer Folge für eine flüssige und automatisierte Worterkennung beim Lesen von Texten genutzt werden kann. Dieser wichtigen Konsolidierungsphase, die bei vielen Schülerinnen und Schülern bis weit in die Sekundarstufe hineinreicht, wird vermutlich oft keine ausreichende Bedeutung beigemessen.

In der Sekundarstufe werden die technischen Lesefertigkeiten vorausgesetzt und sind zumeist nicht mehr expliziter Unterrichtsgegenstand, nicht zuletzt, weil vermutlich vielen Lehrpersonen die didaktischen Kompetenzen in diesem Bereich fehlen. Aber auch die Implikationen des Unterrichtsprinzips Lesen, dass Lesen nicht nur im Fach Deutsch, sondern quer durch alle Fächer geeignet zu unterrichten und zu fördern ist, scheinen nicht durchgängig bekannt zu sein. Gerade Strategien zur Verbesserung des Leseverständnisses (vgl. Abschnitt 4) können

natürlich auch sehr gut an Texten trainiert werden, die etwa im Rahmen des Biologie- oder Physikunterrichts gelesen werden.

Der Schwerpunkt der Lesedidaktikausbildung liegt traditionell eher im Bereich der Lesemotivation.¹⁰ Der Lesemotivation und der Auswahl geeigneten Lesematerials kommt ohne Zweifel eine wichtige Bedeutung zu – nur wenn Lesen Spaß macht, werden Kinder auch außerhalb der Schule ihre Zeit mit Büchern und anderen Leseaktivitäten verbringen und so ihre Lesekompetenzen erweitern. Eine gute Lesemotivation kann allerdings nur geeignete Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Leseerwerb herstellen, mehr nicht. Vielfach werden die Fertigkeiten und Strategien, die Leser/innen brauchen, um motivierend anmutenden Texten geeignet Sinn zu entnehmen, nicht ausreichend unterrichtet.

Einseitige Ausrichtung auf die Lesemotivation

A

Insgesamt ist unklar, wie viel Zeit angehende Lehrpersonen im Rahmen ihres Studiums auf Themen aus dem Bereich Lesentwicklung und Leseerziehung verwenden, demgemäß bestehen derzeit zwischen Lehrkräften auch große Unterschiede in ihren Kompetenzen im Bereich des Leseunterrichts. Erwägenswert ist die Festlegung einer einheitlichen Mindestanzahl von ECTS-Punkten¹¹ in den Studienplänen, die verpflichtend für den Bereich Lesen (linguistische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Modelle und Erkenntnisse der kognitiven Lesepsychologie, Modelle und Methoden der Lesedidaktik sowie Erkennen von Kindern mit Leseproblemen) absolviert werden müssen. Besonders die Themenbereiche Lesedefizite/Legasthenie sind an einigen Pädagogischen Hochschulen nicht Gegenstand der Grundausbildung von Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern, sondern werden erst im Rahmen der Lehrerfortbildung angeboten. Angesichts der Tatsache, dass im Schnitt in jeder Volksschulklasse ein bis zwei Kinder von Legasthenie und vier von Leseschwäche betroffen sind (vgl. Abschnitt 2), werden die angehenden Lehrpersonen derzeit nicht ausreichend auf ihre didaktischen Aufgaben vorbereitet.

5.2 Erkennung und Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern

Zentral für die Verbesserung der Situation leseschwacher Kinder ist die frühzeitige und sichere Identifikation der individuellen Problematik durch den/die Klassenlehrer/in. Weiters ist zu gewährleisten, dass Schüler/innen mit schwachen Leseleistungen während ihrer gesamten Schullaufbahn eine maßgeschneiderte Förderung erhalten. Im Volksschulbereich gibt es unseres Wissens derzeit große Unterschiede zwischen den Bundesländern bezüglich des Prozederes für Erkennung und Umsetzung geeigneter Fördermaßnahmen (z. B. Cavric, Gütl & Hörmann, 2012). Noch problematischer ist die Situation in der Sekundarstufe – hier liegen bisher keinerlei abgestimmte Vorgangsweisen vor. Wie mit Leseschwäche umgegangen wird, hängt weitgehend von der jeweiligen Schule bzw. Lehrperson ab (siehe Schabmann, 2009).

Aktuell wird die Handreichung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zur schulischen Behandlung der Lese-/Rechtschreibschwäche von einer Arbeitsgruppe von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aus allen Bundesländern in Kooperation mit zwei Autoren dieses Kapitels (Prof. Landerl und Prof. Schabmann) überarbeitet und auf den neuesten wissenschaftlichen Stand gebracht. Diese Handreichung enthält Empfehlungen für die Erkennung und Förderdiagnostik von Leseproblemen, die bereits in der Mitte der 1. Schulstufe ansetzen und eine langfristige Begleitung und Unterstützung betroffener Kinder vorsehen.

10 Vgl. etwa die Homepage des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt, <http://www.uni-kl.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/528.htm> [zuletzt geprüft am 30. 10. 2012], oder die sehr ansprechend gestaltete Website www.literacy.at [zuletzt geprüft am 30. 10. 2012] des BMUKK.

11 ECTS: European Credit Transfer System.

A

Differenzierte Überprüfung von Lesekompetenzen

Eine wesentliche Maßnahme, die in dieser Handreichung empfohlen wird, besteht in der differenzierten Überprüfung basaler Kompetenzen in der Worterkennung und dem lautierenden Lesen anhand der bereits gelernten Buchstaben bereits wenige Monate nach Einsetzen des schulischen Leseunterrichts. Kinder, die bereits mit diesen ersten, grundlegenden Schritten im Leseerwerb Schwierigkeiten haben, sollen unmittelbar einer gezielten Förderung zugeführt werden. Angesichts der wiederholt belegten hohen Persistenz von Leseschwierigkeiten (Klicpera et al., 1993; Landerl & Wimmer, 2008) ist von einem Zuwarten, ob die Kinder von selbst diese basalen Schritte bewältigen, dringend abzuraten. Klicpera et al. (1993) identifizierten etwa in ihrer Längsschnittstudie in der 2. Schulstufe eine Gruppe von auffällig schwachen Leserinnen/Lesern und verfolgten sie längsschnittlich. Sechs Jahre später lagen die Leistungen dieser Gruppe nach wie vor im untersten Quartil der Kohorte. Besonders eindrucksvoll war der Befund, dass die Leseflüssigkeit dieser Gruppe früh identifizierter Leseschwacher in der 8. Schulstufe der von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern der 2. Schulstufe entsprach, ihre Leseentwicklung war also nun um sechs Jahre verzögert. Diese Kinder hätten von Anfang an dringend unterstützender Maßnahmen für ihren Leseerwerb bedurft. In der 1. Schulstufe ist die Identifikation von Problemen im Leseerwerb nur über eine individuell mit jedem Kind durchgeführte Lernwegsanalyse zu leisten, hier kommt den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern also eine große Verantwortung zu. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des frühen Leseerfolges für das erste Schuljahr ist die frühe Anwendung einer individuellen Diagnostik durch ein etwa 5- bis 10-minütiges lautes Vorlesen von speziell vorbereiteten Wörtern und Pseudowörtern empfehlenswert und scheint auch praktikabel in Zeiten, in denen sich der Rest der Klasse sinnvoll still beschäftigt. Für einige Leselehrgänge gibt es mit dem Wiener Früherkennungstest (z. B. Klicpera, Humer, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 2008) hierzu bereits normierte Vorlagen. Ab dem Ende der 1. Schulstufe können standardisierte Lesescreenings (z. B. Salzburger Lesescreening 1–4, Mayringer & Wimmer 2003; Würzburger Leise-Leseprobe, Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011; Lesen 6–7/8–9, Bäuerlein, Lenhard & Schneider, 2012a, 2012b), die zumeist in kurzer Zeit durchzuführen sind, eingesetzt werden. Diese Verfahren können der Lehrperson helfen, Leseschwächen zu identifizieren, die bisher im Unterricht vielleicht noch nicht offenkundig geworden sind. Diesen Zweck verfolgt auch das BMUKK mit der verpflichtenden Durchführung des Salzburger Lesescreenings in der 3. Schulstufe. Eine Vorverlegung auf einen früheren Zeitpunkt wird derzeit diskutiert und erscheint sinnvoll, um eine möglichst frühzeitige Identifikation der Schüler/innen mit Förderbedarf im Lesen zu gewährleisten, sodass die Volksschulzeit für gezielte Fördermaßnahmen effizient genutzt werden kann. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, mithilfe des Ansatzes des Curriculum-based-Measurement relativ engmaschig den Lernfortschritt der Schüler/innen – auch computerbasiert – zu verfolgen (vgl. Walter, 2011).

Verfahren

Zwei Aspekte sind für den geeigneten Einsatz von Klassenscreenings wichtig:

(1) Diese Verfahren sollen die Fachkompetenz der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers ergänzen, aber keinesfalls ersetzen (vgl. Abschnitt 4). Kinder, deren Leistungen bei einem Klassenscreening deutlich von den Erwartungen der Lehrkraft abweichen, sollten grundsätzlich individuell beobachtet und einer klärenden Diagnostik zugeführt werden. Dies gilt sowohl für Schüler/innen, die beim Screening Schwierigkeiten zeigen, aber bisher nicht als Leseschwach wahrgenommen wurden, als auch für Schüler/innen, die im Unterricht Leseschwierigkeiten erkennen lassen, aber beim Lesescreening altersgemäße Leistungen zeigen.

(2) Die Diagnose einer Leseschwäche und die Erstellung eines geeigneten Förderplans können keinesfalls auf einem Klassenscreening alleine basieren. Hierfür ist die individuelle Durchführung eines differenzierten Verfahrens zur Abklärung der unterschiedlichen Teilkomponenten schriftsprachlicher Leistungen (z. B. Lese- und Rechtschreibtest SLRT II, vgl. dazu Moll & Landerl, 2010) durch eine diagnostisch geschulte Person erforderlich.

Die Empfehlungen in der neuen Handreichung des BMUKK sehen auch eine regelmäßige Überprüfung der Lernwege von Kindern mit Schwierigkeiten im Leseerwerb (und/oder

Schreiberwerb) sowie der auf sie abgestimmten Förderpläne vor. Für Schüler/innen, deren Leistungen trotz unterstützender Leseförderung keine ausreichenden Verbesserungen zeigen bzw. bei denen zusätzliche Probleme (Aufmerksamkeitsdefizite, Schulangst, emotionale Beeinträchtigungen) deutlich werden, sind schulische und außerschulische Ressourcen (z. B. schulpсихologische oder klinisch-psychologische Diagnostik) in Anspruch zu nehmen. Die langfristige Förderung während der gesamten Schullaufbahn sowie die Berücksichtigung der individuellen Defizite in allen Unterrichtsfächern sind jedenfalls zu gewährleisten. Besonders kritisch sind hier die Übergänge vom Kindergarten in die Volksschule und von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Es müssen Wege gefunden werden, wie relevante Informationen über Entwicklungsstand sowie bisherige und sinnvolle zukünftige Fördermaßnahmen geeignet über diese Schnittstellen hinweg transferiert werden können.

5.3 Qualitätssicherung in Förderung und Therapie

Derzeit gibt es unseres Wissens kaum innerschulische Maßnahmen und Mechanismen, die Lehrer/innen in der Auswahl von geeigneten wissenschaftlich fundierten Ansätzen zur Lese-/Rechtschreibförderung unterstützen. Diese Orientierungslosigkeit ist angesichts einer recht eindeutigen Befundlage kaum nachvollziehbar. So konnten Ise, Engel & Schulte-Körne (2012) in einer Metaanalyse von 16 aktuellen Studien zur Leseförderung eine mittelhohe Effektstärke für symptom-spezifische Lesetrainings belegen. Dagegen konnten keine positiven Auswirkungen von Wahrnehmungs- und Funktionstrainings (bei denen der Fokus nicht auf dem Lesen liegt) auf die Leseleistung festgestellt werden. Interventionen, die symptomorientierte Leseübungen mit Übungen aus dem Bereich allgemeiner Wahrnehmungs- und Funktionstrainings kombinieren, berichten zwar ähnliche Effekte wie Förderprogramme, die ausschließlich am Lesen/Rechtschreiben ansetzen, allerdings nur bei deutlich längerer Durchführungsdauer. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich der Einsatz von Wahrnehmungs- und Funktionsübungen nicht lohnt, sie können die Effektivität von gezielten Lesetrainings offenbar nicht steigern.

5.3.1 Evidenzbasierte LRS-Förderung

Huemer, Pointner und Landerl (2009) erstellten im Auftrag des BMUKK einen Überblick zu Ansätzen und Materialien zur Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS), deren Effizienz im Rahmen von empirischen Studien belegt werden konnte. Diese Aufstellung evidenzbasierter Fördermethoden kann als Grundlage für die Zusammenstellung eines individuell abgestimmten Förderplans dienen. Der Bericht von Huemer et al. (2009) zeigt, dass es im deutschsprachigen Raum nur wenige umfassende Förderansätze gibt, die einer wissenschaftlich kontrollierten Evaluierung unterzogen werden und dass die durchgeführten Studien oft nicht den methodischen Anforderungen an eine qualifizierte Überprüfung der Wirksamkeit entsprechen. Zwar liegen umfassende Befunde vor, welche methodischen Zugangsweisen geeignet sind, Kinder mit LRS in ihrem Schriftspracherwerb effizient zu unterstützen, allerdings handelt es sich hier oft um Studien, die im englischen Sprachraum durchgeführt wurden. Für den deutschen Sprachraum ist aktuell ein eklatanter Mangel an theoretisch fundierten und empirisch evaluierten LRS-Förderansätzen zu konstatieren – eine Intensivierung der Evaluationsforschung im Bereich der LRS-Förderung ist dringend angezeigt.

Wenige evidenzbasierte Förderansätze

5.3.2 Kenntnisse über Grundlagen der Evaluationsforschung

Es lässt sich annehmen, dass österreichische Lehrer/innen häufig nur geringe Kenntnisse über die methodischen Anforderungen der Evaluationsforschung haben, obwohl ihnen die wichtige Rolle zukommt, die zu überprüfenden Förderprogramme im schulischen Alltag umzusetzen. Wenn im Rahmen von Studien Trainings durchgeführt werden, so ist es wichtig, dass diese Durchführung wie vereinbart erfolgt und nicht während des Trainings individuelle Abwandlungen und Anpassungen des Programms vorgenommen werden. Lehrer/innen könnten dies oft als Eingriff in ihre pädagogische Verantwortung empfinden. Es wäre wünschenswert, dass im Rahmen der Ausbildung ein grundlegendes Verständnis für den Weg des empirischen

A

Qualitätssicherung in der
LRS-Förderung

Erkenntnisgewinn erworben werden kann, sodass Lehrkräfte eine grundsätzliche Bereitschaft zur Mitarbeit in solchen Projekten mitbringen und kompetent an guten Rahmenbedingungen für die Umsetzung derartiger Studien mitarbeiten können.

5.3.3 Qualitätssicherung in der außerschulischen Förderung

Lehrer/innen sind für Eltern zumeist auch die ersten Ansprechpartner/innen, wenn zur Ergänzung der schulischen Förderung außerschulische Therapiemaßnahmen in Anspruch genommen werden sollen. Auch für diesen Bereich gibt es in den letzten Jahren sehr ernsthafte Bemühungen im Bereich der Qualitätssicherung. Insbesondere ist hier der Deutsche Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie e. V. zu nennen, der wissenschaftlich begründete Mindestanforderungen für die Ausbildung von LRS- und Dyslexie-Therapeutinnen/Therapeuten spezifiziert hat und eine Zertifizierung von Ausbildungscurricula vornimmt, die diese Anforderungen erfüllen. Innerhalb Österreichs bemühen sich etwa der „Berufsverband der Akademischen LRS-Therapeuten“ und der „Bundesverband Legasthenie“ um einheitliche Qualitätsstandards.

Allerdings ist es so, dass in Österreich die Lehrer/innen und auch die Eltern bislang damit überfordert scheinen, adäquate Therapieansätze vom allgemeinen „Psychomarkt“ zu unterscheiden. Somit ist eine sofortige adäquate Hilfe nicht immer gewährleistet. Als Beispiel zur Verdeutlichung der Problematik sei die Studie von Szasz (2012) angeführt, die Daten von 23 Kindern in einer Legasthenietherapie im Raum Wien erhoben hat. In der Studie vergingen zwischen Erstdiagnose Lese-/Rechtschreibstörung und Therapiebeginn 0 bis 36 Monate. Die Kinder waren – bevor sie in eine strukturierte Therapie kamen – in 0 bis 10 (!) anderen „Therapien“, darunter so fragwürdige Ansätze wie Kinesiologie und Homöopathie.

Der außerschulische „Fördermarkt“ unterliegt derzeit keinerlei Kontrolle und Eltern orientieren sich allzu oft an haltlosen Versprechungen einer raschen Leistungsverbesserung ohne anstrengendes Üben. Von Suchodoletz (2006) gibt einen guten Überblick über derartige „alternative“ Fördermethoden, deren Wirksamkeit nicht geprüft wird. Da die Lese-/Rechtschreibstörung im ICD-10¹², dem Diagnosemanual der Weltgesundheitsorganisation (WHO; Dilling, Mombour & Schmidt, 2011), als Diagnose (F 81.0) geführt wird, wäre eine Qualitätssicherung der außerschulischen Interventions- und Therapieangebote durch das Gesundheitsministerium sinnvoll.

6 Spezielle Problemstellungen

6.1 LRS/Legasthenie

Definition von LRS

In der Diagnostik wird traditionell die Unterscheidung zwischen so genannten spezifischen und unspezifischen Lese- und Rechtschreibstörungen besonders beachtet. Bei spezifischen Lese- und Rechtschreibstörungen, im deutschen Sprachraum Legasthenie genannt, stehen die geringen Fortschritte beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens in auffälliger Diskrepanz zu den sonst durchschnittlichen und guten intellektuellen Leistungen. Allerdings dürfte die Art der Schwierigkeiten, die das Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens Kindern unterschiedlicher Intelligenz bereitet, sehr ähnlich sein (Marx, 2004). Auch ist bisher keine differenzielle Vorgehensweise im Rahmen der Intervention bekannt, wenn man davon absieht, dass bei Kindern mit niedriger Intelligenz zumeist umfassendere sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich sein werden, wohingegen bei Kindern mit unschriebener LRS eine gezielte Lese-/Rechtschreibintervention ausreicht. Wichtig ist, dass jedes leseschwache Kind eine maßgeschneiderte Förderung erhält.

¹² ICD: International Classification of Diseases.

Auch bei gezieltem Einsatz evidenzbasierter Förderansätze ist damit zu rechnen, dass ein Teil der geförderten Schüler/innen die Leseleistungen nicht im erwünschten Ausmaß verbessern kann. So berichten Denton und Mathes (2003), dass bis zu 30 % schwacher Leser/innen auch nach einer frühzeitigen Intervention keine altersgemäßen Leseleistungen erzielen konnten. Insbesondere Defizite der Leseflüssigkeit sind beständig und auch bei intensivem Üben wird der Rückstand zum Altersdurchschnitt oft nicht aufgeholt, selbst wenn sich die Lesegenauigkeit verbessert (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004; Torgesen, Alexander & Wagner, 2001). Vor Beginn der Förderung eine Vorhersage zu treffen, wer von dieser Maßnahme profitieren wird und wer eher nicht, ist ausgesprochen schwierig. Ein wichtiger Faktor ist offenbar die Benennungsfähigkeit für Bilder oder Ziffern („rapid automatized naming“ [RAN], Wolf & Bowers, 1999). Kinder, die bei dieser Aufgabenart altersgemäße Leistungen zeigen, profitieren eher von einer Förderung – möglicherweise sind ihre Leseschwierigkeiten eher auf mangelnde Anregung/Übung zurückzuführen als auf eine neurobiologisch verursachte Legasthenie (Levy, Bourassa & Horn, 2003). Bei Kindern, die von Anfang an nicht wesentlich von der Förderung profitieren, sind auch längerfristig persistierende Probleme zu erwarten: Die Leistungsverbesserung innerhalb eines Trainings ist ein signifikanter Prädiktor der weiteren Leseentwicklung (Denton & Mathes, 2003; Vellutino, Scanlon & Jaccard, 2003).

Förderresistente Schüler/
innen

A

6.2 Rückstand in der Leseentwicklung aufgrund mangelnder Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch

Wie bereits ausgeführt spielen die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten eine zentrale Rolle im Leseerwerb, schließlich bildet Schrift sprachliche Texte ab, die in ihrer Komplexität oft höher sind als im gesprochenen Diskurs üblich. Angesichts des deutlich zunehmenden Anteils an Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Umfeld wenig oder gar kein Deutsch sprechen, ist die Unterrichtspraxis mit neuen Aufgaben konfrontiert: Ca. 37 % aller Volksschüler/innen in Österreich besuchen Klassen mit mehr als einem Viertel an Mitschülerinnen/Mitschülern mit nichtdeutscher Alltagssprache und 8 % der Schüler/innen sind in Klassen, in denen dies auf drei Viertel der Mitschüler/innen zutrifft. Aus Sicht der Schüler/innen nichtdeutscher Alltagssprache sind diese Anteile allerdings höher, jedes zweite Kind nichtdeutscher Alltagssprache wird in Klassen unterrichtet, in denen die Mehrheit der Mitschüler/innen ebenso eine nichtdeutsche Alltagssprache spricht (Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator B2; BIST-Baseline, eigene Berechnungen). Starke Segregation von Migrantinnen und Migranten in den Wohnvierteln und der Schulwahl führt dazu, dass, aus der Perspektive der Migrantinnen und Migranten, deutschsprachige Mitschüler/innen häufig die Ausnahme bleiben: Ca. die Hälfte der Schüler/innen mit anderer Alltagssprache als Deutsch befinden sich in Klassen, in denen Sprecher/innen von Deutsch als Alltagssprache in der Minderheit sind (siehe Band 1, Indikator B2). Derart segregierte Schulklassen mit Kindern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft stellen aufgrund der hohen Diversität in den Deutschkenntnissen große Herausforderungen an Lehrpersonen.

Leseerwerb gleichzeitig mit dem Erwerb der zu lesenden Sprache ist grundsätzlich gut möglich, das zeigen etwa kanadische „French-immersion“-Schulen, in denen Kinder mit englischer Muttersprache vom Vorschuljahr oder von der 1. Klasse an in Französisch unterrichtet werden (Kruk & Reynolds, 2012). Allerdings sind die Kompetenzen in der Unterrichtssprache Französisch bei diesen Kindern relativ homogen, die Anforderungen an den Unterricht sind also anders geartet als bei einer kulturell und sprachlich stark durchmischten Schulpopulation. Es sind also Wege zu finden, wie mit dieser Diversität konstruktiv umgegangen werden kann, sodass sowohl Kinder, die erst in der Schule Deutsch lernen, als auch Mitschüler/innen, die mit deutscher Muttersprache aufgewachsen sind, von diesem Unterricht profitieren.

Selbstverständlich ist auch für Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache zu erwarten, dass Legasthenie mit einer Prävalenz von etwa 4 % bis 6 % auftritt, also ebenso häufig wie bei Kindern mit deutscher Alltagssprache. Die Diagnose, ob bei einem Kind, das nicht Deutsch als Alltagssprache hat, eine originäre Leseschwäche/Legasthenie vorliegt oder ob Leseprobleme

LRS bei Kindern
mit nichtdeutscher
Muttersprache

eine reine Folgeerscheinung von allgemeinen sprachlichen Beschränkungen sind, ist allerdings schwierig. Die Durchführung eines deutschsprachigen Lesetests würde die Leistungen dieses Kindes sehr wahrscheinlich unterschätzen, weil es hier direkt mit Normierungstichproben aus deutschsprachig aufwachsenden Kindern verglichen würde. Die Durchführung eines Lesetests in der jeweiligen Alltagssprache scheidet zum einen daran, dass für viele Sprachen keine geeignet standardisierten Verfahren vorliegen. Zum anderen würde auch hier der Vergleich mit Normstichproben von Kindern, die auch ihren schulischen Unterricht in der Muttersprache erhalten, die Leistungen des Kindes unterschätzen, schließlich hat es diesen Unterricht nicht genossen. Eine separate Normierung deutschsprachiger Testverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund würde nur bedingt Abhilfe schaffen, weil diese Vorgehensweise vernachlässigt, dass „Migrationshintergrund“ eine sehr inhomogene Bevölkerungsgruppe bezeichnet, die aus Personen mit unterschiedlichen Herkunftsländern, Erstsprachen und soziokulturellen Hintergründen zusammengesetzt ist. Vermutlich wird es einer differenzierten begleitenden Sprachstandsdiagnostik bedürfen, um die Testleistungen von Zuwandererkindern in standardisierten Lesetests angemessen interpretieren zu können.

6.3 Schüler/innen aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen

Bildung und Lesenähe

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Lesekompetenz ist in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern besonders hoch (Schwantner & Schreiner, 2010a). Eltern mit höherer Bildung sind insgesamt besser in der Lage, ihre Kinder in ihrer schulischen Entwicklung zu unterstützen. Speziell Kinder mit LRS aus bildungsfernen Familien können weniger Hilfe von den Eltern erwarten. Eltern können häufig die Probleme gar nicht erkennen (Schmidt & Schabmann, 2011) und besitzen, wie Lesekompetenztests für Erwachsene nahelegen, selbst substanziiell geringere Lesekompetenzen. Darüber hinaus fehlt in Familien mit niedrigem Bildungshintergrund häufig die Hinführung und Anleitung zum Lesen etwa durch Vorlesen spannender Geschichten oder gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern sowie die Vorbildfunktion von Erwachsenen, die Freude am Lesen als Freizeitaktivität empfinden. So ist der Index der LeseEinstellung der Eltern, erhoben mit PIRLS 2006, für Eltern ohne Bildungsabschluss der Sekundarstufe II um 0.8 Standardeinheiten geringer als für Eltern mit höheren Abschlüssen. In Familien mit Eltern, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben, finden sich im Schnitt, nach Angaben der Eltern, erheblich weniger Bücher (45 vs. 121) und weniger Kinderbücher (23 vs. 57) als in Familien mit höheren Abschlüssen, und vorschulische Leseaktivitäten finden wesentlich seltener statt als in Familien mit höherem Bildungsstand (Effektstärke der Unterschiede, siehe Tabelle 1.2). Geringere Unterschiede finden sich hingegen bei der Leseförderung während der Schulzeit.

Obleich die Bevölkerungsgruppe der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt sehr inhomogen ist, ist der Anteil der Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status höher als in der Gesamtpopulation. Dieser Faktor trägt wesentlich zu den insgesamt schlechteren Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei (Schwantner & Schreiner, 2010a).

7 Schulpolitische Forderungen in Hinblick auf spezielle Problemstellungen

7.1 LRS/Legasthenie

Bei schwerwiegenden Beeinträchtigungen der Leseleistung (LRS/Legasthenie) sind Maßnahmen in zwei Bereichen wichtig, um betroffenen Schüler/innen eine angemessene Bildungslaufbahn zu ermöglichen:

Individualisierte Förderung

(1) Eine durchgängige, dem individuellen Leistungsniveau angepasste Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen ist jedenfalls zu gewährleisten. Entgegen dieser offenkundigen

Tab. 1.2: Unterschiede in der Leseumgebung und häuslichen Leseförderung für Kinder mit Eltern mit maximal Sekundarstufe-I-Abschluss und anderen Familien, PIRLS 2006

	Schulbildung Eltern maximal Sekundarstufe I		Schulbildung Eltern Sekundarstufe II oder höher		Effektstärke des Unterschieds
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	
Index der LeseEinstellung der Eltern	11,76	3,51	15,01	3,87	0,84
Anzahl Bücher zu Hause	45,79	67,09	121,96	107,29	0,71
Anzahl Kinderbücher zu Hause	22,66	27,30	57,31	44,34	0,79
Vorschulische Aktivitäten (oft = 2, manchmal = 1, nie = 0)					
Bücher lesen	1,05	0,62	1,49	0,59	0,75
Über etwas sprechen, was Eltern gelesen haben	0,97	0,69	1,23	0,64	0,41
Eine Bücherei besuchen	0,51	0,63	0,60	0,73	0,12
Leseaktivitäten während der Schulzeit (oft = 2, manchmal = 1, nie = 0)					
Kind beim Vorlesen zuhören	0,79	0,89	0,94	0,85	0,18
darüber sprechen, was das Kind gerade für sich alleine liest	0,81	1,00	0,79	0,85	-0,03
die Dinge besprechen, die das Kind im Unterricht liest	0,87	1,02	0,77	0,99	-0,11
Kind beim Lesen für die Schule helfen	0,82	1,10	0,50	1,15	-0,28

Anmerkung: SD: Standardabweichung.

Quelle: PIRLS 2006, Angaben der Eltern; eigene Berechnung durch die Autorinnen/Autoren.

Notwendigkeit wurden in den meisten Bundesländern unseres Wissens in den letzten Jahren spezifische Förderstunden für Kinder mit LRS gänzlich abgeschafft oder deutlich reduziert – diese Entwicklung ist kritisch zu hinterfragen. Fördermaßnahmen auf Klassenniveau setzen für Schüler/innen mit LRS oft zu hoch an und sind nicht effizient. Nichtsdestotrotz verbringen die Kinder natürlich den großen Teil ihres Schultages in ihrem Klassenverband, daher sind ihre Bedürfnisse vom/von der Klassenlehrer/in unbedingt zu berücksichtigen. Wünschenswert ist darüber hinaus eine sinnvolle Verschränkung inner- und außerschulischer Fördermaßnahmen.

(2) Es ist durch geeignete Maßnahmen Sorge zu tragen, dass betroffene Schüler/innen trotz umschriebener Lernstörungen angemessene Bildungschancen vorfinden. Eine Beachtung der LRS im Deutschunterricht ist hierfür nicht ausreichend, vielmehr muss die Störung in allen Fächern, die schriftsprachliche Leistungen erfordern (z. B. schriftliche Tests, selbständiges Erarbeiten von Schulbuchinhalten, Textaufgaben im Mathematikunterricht) Berücksichtigung finden. Auch legasthenietypische Beeinträchtigungen des kognitiven Profils, die sich negativ auf die Schulleistung auswirken können, sind zu beachten. Dazu zählen Probleme beim Abspeichern von Faktenwissen oder im Fremdsprachenunterricht durch Defizite in der phonologischen Verarbeitung und im phonologischen Arbeitsgedächtnis.

Die bereits angeführte neue Handreichung des BMUKK zur schulischen Behandlung der LRS enthält ein Rahmencurriculum für Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Schülerinnen und Schülern mit LRS arbeiten. Dieses Curriculum setzt sich aus einer umfassenden Beschäftigung mit den Grundlagen des typischen und atypischen Schriftspracherwerbs sowie aus Möglichkeiten der Lernwegsanalyse und Förderdiagnostik und der darauf abgestimmten evidenzbasierten Förderung der Lese- und Rechtschreibleistungen zusammen. Dazu kommt ein Praxisteil, in

Berücksichtigung der Störung

dem Kursteilnehmer/innen Gelegenheit haben sollen, sich diese Techniken und Förderansätze unter inter- und supervidierender Begleitung zu erarbeiten. Eine adäquate Umsetzung dieser Empfehlungen durch Pädagogische Hochschulen kann die Situation für leseschwache Schüler/innen wesentlich verbessern.

7.2 Förderung der Grundkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch

Mangelnde Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch sind ein wesentlicher Risikofaktor für Probleme im Leseerwerb. Dies gilt sowohl für Kinder, die mit einer anderen Muttersprache aufwachsen als auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, die eine verzögerte oder gestörte Sprachentwicklung durchlaufen. Seit einigen Jahren wird in Österreich verpflichtend mit allen Fünfjährigen eine Sprachstandserhebung durchgeführt, die Aufschluss geben soll, ob die Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch sicher entwickelt sind oder ob hier Förderbedarf gegeben ist.

7.2.1 Sprachstandserhebung

Ungeeignete Methoden der Sprachstandserhebung

Dabei handelt es sich um ein nur teilstandardisiertes Beobachtungsverfahren, das von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen durchgeführt wird (Breit & Schneider, 2009). Oft wird fälschlicherweise angenommen, dass die Beobachtung von Kindern geringere methodische Anforderungen an die/den Durchführende/n stellt als die Durchführung und Auswertung eines standardisierten Testverfahrens, allerdings ist es eher umgekehrt: Die kompetente Durchführung un- oder nur teilstrukturierter (hochinferenter) Beobachtungen und die Einschätzung des Sprachentwicklungsstands auf Basis dieser Beobachtung erfordert sichere linguistische Expertise und es stellt sich die Frage, ob die für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen angebotenen Materialien und Fortbildungen für eine ausreichende Qualifikation sorgen. Befunde darüber, dass dieses Beobachtungsverfahren die Identifikationsrate von sprachauffälligen Kindern (sowohl mono- als auch bilingual) gegenüber der unspezifischen Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten erhöhen kann, liegen bisher nicht vor, wiewohl das Verfahren zumindest einigen testtheoretischen Kriterien genügt (Breit & Schneider, 2009). Auch wenn die Entwicklung eines standardisierten Sprachentwicklungstests für dieses Alter aufgrund der stark variierenden sprachlichen und dialektalen Hintergründe der in Österreich aufwachsenden Kinder kaum sinnvoll und machbar erscheint, könnte das Beobachtungsverfahren zumindest in einigen Bereichen (v. A. Sprachverständnis) durch geeignete, standardisiert durchzuführende Aufgaben, die auch einer zuverlässigen Normierung unterzogen werden würden, erweitert werden.

Ein Problem im Zusammenhang mit der Sprachstandserhebung im Kindergarten ist, dass es zumeist kaum zu einem Informationsaustausch mit der Volksschule kommt. Dies hängt zum Teil jedoch mit Datenschutzbestimmungen zusammen, die einen Austausch kindbezogener Informationen nicht erlauben.

Im Rahmen einer begleitenden Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ wurden auch Lehrer/innen und Schulleiter/innen darüber befragt, inwieweit sie über frühe Sprachförderung (Sprachstandserhebung, Maßnahmen usw.) informiert sind. Außerdem wurde die Wahrnehmung von Auswirkungen der Maßnahmen und Kooperationen zwischen Kindergarten und Schule beim Übertritt erhoben (z. B. Stanzel-Tischler, 2011a, 2011b). Es zeigte sich, dass bei der Einschulung häufig erneut (und wiederum häufig auf Basis von bloßen Einschätzungen) über die Sprachentwicklung bzw. den sprachlichen Status des Kindes entschieden wird. Hier gibt es auch keine einbeirlichen Richtlinien. Im Zuge des genannten Projekts wurden „Tipps zur Feststellung der Sprech- und Sprachkompetenz der Kinder im Rahmen der Schülereinschreibung“ sowie „Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht“ erstellt. Allerdings zeigen die Studien von Stanzel-Tischler (2011a, 2011b), dass diese dem Großteil der befragten Lehrer/innen nicht bekannt sind (bei

Schulleiterinnen und Schulleitern etwas höherer Bekanntheitsgrad), obwohl sie bundesweit an die Schulen übermittelt wurden.

7.2.2 Sprachförderung

Es besteht Konsens darüber, dass Sprachförderprogramme im Elementarbereich so früh wie möglich angesetzt werden sollen, um Sprachrückstände zu vermindern und den damit einhergehenden schulischen Problemen entgegenzuwirken (z. B. Metz & Petermann, 2010). Wenngleich es eine Vielzahl von Konzepten zur Sprachförderung gibt, genügt nur eine geringe Anzahl dieser Programme den Mindestansprüchen in Konstruktion, Anwendung und Evaluation. Die weitaus meisten Programme sind eher Handreichungen als standardisierte, evidenzbasierte Interventionen, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist (Metz & Petermann, 2010). Hofmann, Polotzek, Roos und Schöler (2008) haben für Deutschland verschiedene Sprachförderkonzepte für den Elementarbereich evaluiert. Sie kommen zu dem Schluss, dass Kinder trotz Sprachförderung häufig das Sprachniveau der nicht förderbedürftigen Kinder *nicht* erreichen, und zwar unabhängig davon, ob die Förderung spezifisch (nach bestimmten Programmen/Konzeptionen unter bestimmten Rahmenbedingungen) bzw. unspezifisch (Förderung im Kindergartenalltag) stattgefunden hat. Zu betonen ist, dass auch förderbedürftige Kinder, welche nicht an einem Programm teilgenommen haben, ebenfalls signifikante Zuwächse in ihrer Sprachentwicklung aufweisen (aber eben hinter den anderen zurückbleiben).

Wenige evaluierte
Förderprogramme

Wirksame Sprachförderprogramme müssten längerfristig angelegt sein, d. h. sowohl in der Elementar- als auch in der Primarstufe, und bei Bedarf auch noch in den höheren Schulstufen durchgeführt werden (Gogolin, 2005; Metz & Petermann 2010). Mit der Klassenstufe steigen die Komplexität der Unterrichtssprache und somit auch die kognitiven Anforderungen an die Kinder. Darüber hinaus sollte eine effektive Sprachförderung nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in den anderen Fächern stattfinden. Durch die Vermittlung von sprachlichen Inhalten im jeweiligen Unterrichtsfach (z. B. eines speziellen fachbezogenen Wortschatzes) ist eine generelle Erweiterung und Festigung sprachlicher Kompetenzen möglich. Deshalb fordert Knapp (2003) die Einführung des „Unterrichtsprinzips Sprachunterricht“. Anders als die Leseförderung existiert Sprachförderung in Österreich nicht als Unterrichtsprinzip.

Es gibt einige Modellprogramme – speziell auch für die Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund. So wurde in dem Projekt „Programm für sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ an der Universität Hamburg (FÖRMIG)¹³ versucht, die oben genannten Forderungen umzusetzen. Anzumerken ist, dass FÖRMIG nicht im eigentlichen Sinne ein Interventionsprogramm darstellt, sondern Rahmenbedingungen formuliert, in denen die Institutionen selbstbestimmt über die Mittel und Wege der Förderung entscheiden (Gogolin, 2011). Zwei zentrale Begriffe des Programms sind: (1) Bildungssprache und (2) durchgängige Sprachbildung. Erstgenannter meint eine bestimmte sprachliche Teilkompetenz, bei der bestimmte Anforderungen – an den Regeln der Schriftsprache orientiert – gestellt werden, welche meist nur implizit vermittelt werden. Bei Letzterem geht es um die Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten, sowohl vertikal (Förderung wird nach dem Übergang in einen anderen Bildungsbereich weitergeführt) als auch horizontal (Ausdehnung der Förderung auf die Lern- und Lebenswelt der Kinder und nicht nur beschränkt auf den Deutschunterricht). Viele Kinder besitzen die Fähigkeit sich auszudrücken und verstehen die Sprache, dennoch fehlt es ihnen an wichtigen Teilkompetenzen (z. B. sprachliche Korrektheit, gehobene Alltagssprache). Diese Kompetenzen sollen durch die Förderung schrift- und bildungssprachlicher Aktivitäten erworben werden. In einem weiteren Schritt wird die Entwicklung literaler Kompetenzen gefördert. Hier wird sowohl der rezeptive Wortschatz als auch der produktive Umgang mit Schriftwerken unterstützt, was gleichzeitig auch der Lese- und Schreibmotivation dienlich sein soll, was allerdings nach Wissen der Autorinnen/Autoren nicht evaluiert ist.

FÖRMIG

13 Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/orig/index.html> [zuletzt geprüft am 31. 10. 2012].

A

Basisorientierung
für Vorlesen und
Lesen in sprachlich-
kulturell heterogenen
Grundschulklassen

Als eine weitere Möglichkeit zur Förderung sprachlicher Kompetenzen in heterogenen Klassen sei das Programm „Basisorientierung für Vorlesen und Lesen in sprachlich-kulturell heterogenen Grundschulklassen“ von Schröder-Lenzen (2009) erwähnt, das eng am reziproken Lernen (vgl. Abschnitt 3) angelehnt ist. Konsequenzen, die sich aus der Heterogenität der Schulklassen speziell für den Lesunterricht ergeben, werden bei Ehlers (2009) beschrieben. In der Vorschule und im Anfangsunterricht soll durch Reim- und Klangspiele sowie durch Vorlesen und Geschichtenerzählen die phonologische Bewusstheit verbessert werden und dadurch mögliche mangelnde Erfahrungen mit Sprache und Literalität im Elternhaus ausgeglichen werden. Das Lese- und Textmaterial soll dem Niveau des Lesestands angepasst sein bzw. etwas höher liegen und es soll – um eine Binnendifferenzierung zu ermöglichen – Aufgabenmaterial in unterschiedlichem Schweregrad eingesetzt werden. Auch der Aspekt des interkulturellen Lernens (Einbeziehung von Texten und Autorinnen und Autoren anderer Herkunftskulturen) soll fester Bestandteil sein. Die Integration von zweisprachendidaktischen Elementen (z. B. sprachliche Vereinfachung von Lesetexten usw.) soll nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern auf andere Unterrichtsfächer ausgeweitet werden. Hier werden Ansatzpunkte für systematische Leseförderung gegeben, von denen nicht nur Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache profitieren.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Befunde zur (frühen) sprachlichen Förderung – wenn die entsprechenden Programme überhaupt evaluiert sind – wenig ermutigend sind bzw. noch einer genaueren Evaluation bedürften, und dass es auch kaum bewährte standardisierte Testverfahren gibt, vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund (eine mögliche Ausnahme ist das Verfahren von Schulz & Tracy (2011)).

7.3 Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien

Steigerung der
Lesehäufigkeit

Die Lesehäufigkeit innerhalb und außerhalb der Schule ist ein zentraler Prädiktor der weiteren Lesentwicklung (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Cunningham & Stanovich, 1997). Dem schulischen Lesunterricht kommt die zentrale Aufgabe zu, ungleiche Leseanregungen aufgrund unterschiedlicher Herkunft geeignet zu berücksichtigen und – soweit das möglich ist – auszugleichen. Wichtig sind hier Programme zur allgemeinen Leseanregung, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit. Ziel solcher Programme ist es, Lesesituationen zu kreieren, die geeignet sind, Leseinteresse und Lesemotivation zu erzeugen. Ein möglicher Weg ist, auch Familien mit insgesamt geringem Leseinteresse zu gemeinsamer Leseaktivität anzuhalten. Allerdings werden Eltern, die selbst über eine niedrige Lesemotivation und vermutlich in vielen Fällen auch nur über eine niedrige Lesekompetenz verfügen, mit dieser Aufgabe häufig überfordert sein. Besser geeignet scheinen hier diverse Modelle von Lesepartner- oder -partnerschaften zu sein, in denen Lesesituationen mit lesebegeisterten Erwachsenen oder auch älteren Schülerinnen und Schülern geschaffen werden, die diese Lesefreude auch vermitteln können (Elbaum, Vaughan, Hughes & Moody, 2000). Der Buchklub der Jugend bietet hier in seinem Programm „Family Literacy“ gute Anleitungen. Wichtige Aspekte bei der Einrichtung geeigneter Lesepartnerschaften sind (1) eine gute Beratung bei der Auswahl geeigneter Literatur, (2) die Schaffung geeigneter zeitlicher Rahmenbedingungen und (3) eine systematische Begleitung der Lesepartnerschaften durch Expertinnen und Experten.

Ad (1) Der gewählte Lesestoff muss nah an den Interessen und der Lesekompetenz der Schülerin/des Schülers liegen. Dies scheint nahezu selbstverständlich, allerdings zeigen Erfahrungen mit Lesepartnerprogrammen (Landerl & Moser, 2006), dass Lehrkräfte ganz gerne die betreuenden Lesepartner/innen anhalten, den aktuell in der Klasse bearbeiteten Lesestoff nachzuarbeiten, womit den Lesepartnerschaften die Funktion von Nachhilfestunden zukommt, die nur selten den eigentlichen Zweck der Induzierung von Lesefreude erfüllen können.

Ad (2) Um eine Überforderung leschwacher Kinder zu vermeiden, sollten Lesepartnerschaften zeitlich eher kurz gehalten werden (15–20 Minuten), aber regelmäßig, idealerweise täglich

stattfinden. Innerhalb der Schulzeit erfordert die Umsetzung einer derartigen zeitlichen Struktur also eine Priorisierung der Leseförderung für schwache Schüler/innen, die besonders in der Sekundarstufe nur schwer durchzusetzen ist.

Ad (3) Lesepartner/innen müssen in ihren Bemühungen um die Lesekompetenz schwacher Leser/innen kontinuierlich angeleitet und unterstützt und dürfen keinesfalls sich selbst überlassen werden. Die Leseaktivitäten sollten abwechslungsreich sein und auch schwachen Leserinnen und Lesern ermöglichen, Interesse am Fortgang einer Geschichte oder am Inhalt eines informativen Textes zu entwickeln. Lautes Vorlesen durch den/die Schüler/in ist für lesechwache Kinder sehr anstrengend und nur allzu oft bleibt aufgrund der hohen Belastungen im Wortlesen nur wenig kognitive Kapazität für das Erfassen des Sinnzusammenhangs übrig. Lesefreude kommt eher auf, wenn der/die Lesepartner/in auch selbst im Wechsel mit dem Kind die Rolle der Vorleserin/des Vorlesers übernimmt, wobei das Kind hier die Möglichkeit haben soll, im Text mitzulesen.

Landerl und Moser (2006) haben ein derartiges Lesepartner/innen-Programm evaluiert und konnten zeigen, dass bei konsequenter Umsetzung innerhalb von drei Monaten nahezu die Hälfte der 38 betreuten Schüler/innen der 2. bis 8. Schulstufe ihre Leseleistungen deutlich verbessern konnten. Bei diesen Kindern waren die schwachen Leseleistungen vermutlich vor allem eine Folge von bisher mangelnder Anregung gewesen, die durch die Lesepartnerschaften effizient ausgeglichen werden konnte. Für die anderen Kinder waren am Ende des Programms allerdings keine wesentlichen Leistungsverbesserungen zu konstatieren. Hier lagen vermutlich tiefgreifendere Probleme im Leseerwerb vor, die durch allgemeine Leseanregung nicht ausgeglichen werden können, sondern im Rahmen einer gezielten Förderung behandelt werden müssen. Relativ unspezifische Programme zur allgemeinen Leseanregung, die gut an unterschiedliche Altersgruppen sowie Sprach- und Lesekompetenzstufen angepasst werden können, sind also auch als ein effizienter erster Schritt (Screening) zur Abklärung geeignet, ob eine längerfristige, intensivere Leseförderung erforderlich ist.

8 Zusammenfassung

Der Outcome des österreichischen Schulsystems im Bereich Lesen entspricht nicht den Erwartungen an eine Kultur- und moderne Wirtschaftsnation. In den internationalen Vergleichen liegen Österreichs Schüler/innen bestenfalls im Mittelfeld, besonders im Sekundarbereich aber auch deutlich darunter. Diese insgesamt unbefriedigenden Leistungen sind nicht nur auf einen verhältnismäßig hohen Anteil von Risikoschülerinnen und Risikoschülern mit besonders schwachen Leseleistungen zurückzuführen, vielmehr kann auch die Leistungsspitze der besonders kompetenten Leser/innen im internationalen Vergleich nur bedingt mithalten.

Eine Verbesserung der Lesekompetenzen und der Lesekultur erfordert insbesondere eine Professionalisierung der Lehrerschaft, die diese Kompetenzen geeigneter vermitteln soll. Lehrpersonen benötigen eine umfassende Ausbildung in lesepsychologischen und -didaktischen Grundlagen, sowohl in Bezug auf die Entwicklung basaler Lesekompetenzen (v. a. Worterkennung und Leseflüssigkeit) als auch in Bezug auf die Vermittlung von Strategien für effizientes sinnerfassendes Lesen und das möglichst frühe Erkennen von Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten. Allerdings ist dies nicht ausschließlich Sache der Volksschule. Mit effizienten Maßnahmen zur Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs muss bereits im Kindergarten begonnen werden. Die Aufgaben einer effizienten Förderung des Textverstehens reichen weit in die Sekundarstufe hinein. Auch hier ist bei schwachen Leserinnen/Lesern die Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten nach wie vor in geeigneter Weise anzulegen. Systematische Maßnahmen zur Leseförderung müssen entsprechend auch in der Sekundarstufe umgesetzt werden. Family-Literacy-Angebote besonders für Kinder aus bildungsbenachteiligtem Milieu dienen zur Unterstützung und Erweiterung der schulischen Maßnahmen.

A

Ebenso wenig wie Leseförderung mit dem Ende der Grundschule aufhören kann, darf sich der Leseunterricht nicht auf das Fach Deutsch beschränken. Gelesen wird in allen Fächern. Deshalb macht es das Unterrichtsprinzip Lesen erforderlich, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lese-didaktische Kompetenzen und über leseprozessbezogene Kenntnisse verfügen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten im Rahmen ihres Studiums auf die aktuellen Gegebenheiten in Österreichs Klassenzimmern (z. B. steigender Anteil von Schülerinnen/Schülern mit mangelnden Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch) vorbereitet werden, damit sie in der Lage sind, flexibel und differenziert auf die Zusammensetzung der aktuell zu unterrichtenden Klasse zu reagieren.

Schüler/innen mit Schwierigkeiten beim Leseerwerb müssen frühzeitig identifiziert und unterstützt werden. Im vorliegenden Beitrag wurden sowohl Maßnahmen im Rahmen des allgemeinen Unterrichts als auch spezielle Fördermaßnahmen ergänzend zum Unterricht dargestellt, für die geeignete Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen. Bei persistierenden Lesedefiziten ist eine langfristige Förderung während der gesamten Schulzeit zu gewährleisten. Weiters ist dafür Sorge zu tragen, dass die Qualität der (außerschulischen) Intervention bei diagnostizierten Lese-/Rechtschreibstörungen sichergestellt wird.

Eine gute Leserziehung umfasst selbstverständlich auch ein vielfältiges Angebot an anregendem Lesematerial (Schulbibliotheken) und Lesesituationen. Aber ebenso wie die österreichischen Spitzenleistungen im Skisport nicht allein auf das Vorhandensein geeigneter Skigebiete, sondern vielmehr auf den engagierten Einsatz kompetenter Trainer/innen zurückzuführen sind, werden gute Rahmenbedingungen für den Leseerwerb und lese-motivierende Maßnahmen nur dann zum Erfolg führen, wenn zugleich dafür Sorge getragen wird, dass Lehrkräfte über geeignete Kompetenzen verfügen, diese Anregungen auch nutzen zu können.

Eine positive Veränderung der Lesekultur unter Österreichs Kindern und Jugendlichen setzt ein klares Commitment des Bildungssystems voraus. Lesekompetenz ist eine wesentliche Grundlage für Informationserwerb, Teilhabe am kulturellen und politischen Leben sowie für lebenslanges Lernen. Die Vermittlung dieser Grundlage ist eine zentrale Aufgabe des Schulsystems.

Literatur

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Anderson, R. G., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285–303.

Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. C. (2009). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 35–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Artelt, C. & Dörfler, T. (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In H. Ruch, Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 13–36). Donauwörth: Auer.

Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012a). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 6–7 (LESEN 6–7)*. Göttingen: Hogrefe.

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012b). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 8–9 (LESEN 8–9)*. Göttingen: Hogrefe.

Beentjes, J. W. J. & Voort, T. H. A. van der (1988). Television's impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, 389–413.

Bergmüller, S. (2007a). Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse: Lesen in der Grundschule* (S. 54–55). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. (2007b). Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse: Lesen in der Grundschule* (S. 56–57). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. & Böck, M. (2009). Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [Onlineversion]. Zugriff am 16. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/87517>

Blumenstock, L. (1979). *Prophylaxe der Lese-Rechtschreibschwäche*. Weinheim: Beltz.

Böck, M. (2007). *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.

Böck, M. (2012). Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 15–59). Münster: Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K., Faust, G., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

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

Breit, S. & Schneider, P. (2009). Ergebnisse der Sprachstandfeststellung. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandfeststellung Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten* (S. 22–44). Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012). *Bildungsstandards*. Zugriff am 05. 11. 2012 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (1999) *Grundsatzerslass zum Unterrichtsprinzip Leselerziehung*. Erlass des BMUKK: GZ 29.540/4-V/3c/99. Zugriff am 05. 11. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml>

Cavric, S., Gütl, K. & Hörmann, K. (2012). *Fördermethoden bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Poster präsentiert auf der AESF-Tagung 2012 vom 19.–20. Oktober 2012, Graz.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 311–325.

Cunningham, A .E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.

Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 129–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Denton C. & Mathes P. (2003). Intervention for struggling readers. In B. R. Foorman (Hrsg.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (S. 229–252). Timonium, MD: York Press.

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (8. Aufl.). Bern: Huber.

Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S .K. Samuels (Hrsg.), *What research has to say about reading instruction* (3. Aufl., S. 205–243). Newark, DE: International Reading Association.

Edelmann, D. (2008). *Spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Schülern, bei denen das Risiko besteht, Leseschwierigkeiten zu entwickeln*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Ehlers, S. (2009). Heterogenität und Literalität. In C. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswald (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität* (S. 97–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elbaum, B., Vaughan, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605–619.

Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 12–26.

Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 349–368.

Fenkart, G. (2010). Sachtexte und Sachbücher im Unterricht aller Fächer: Geschlecht und Textsorte in der Leservermittlung. In G. Fenkart, A. Lembens & E. Erlacher-Zeitlinger (Hrsg.), *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 195–212). Innsbruck: StudienVerlag.

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung vom Kindergarten bis zur 4. Klasse Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 55–67.

Gasteiger-Klicpera, B., Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2012). Sprachdefizite und Verhaltensauffälligkeiten: Spielt der Migrationshintergrund eine Rolle? Eingereicht zur Publikation in *Heilpädagogische Forschung*.

Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit* (S. 13–24). Weinheim: Juventa.

Gogolin, I. (2008). „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 1, 65–75.

Gogolin, I. (2011). Durchgängige Sprachbildung an bildungsbiografischen Übergängen. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 61–77). Baden-Württemberg: Francke.

Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft und Lehrmanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goswami, U. (2001). Rhymes are important: a comment on Savage. *Journal of Research in Reading*, 24, 19–29.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

A

Guthrie, J. T. (2001, March). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). Zugriff am 01. 09. 2012 unter http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html

Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivation and strategies for reading. In L. Baker, P. Atterbach & D. Reinking, (Hrsg.), *Developing engaged readers in school and home communities* (S. 165–190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Mersala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.

Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.

Huemer, S., Aro, M., Lyytinen, H., & Landerl, K. (2010). Repeated reading of syllables among Finnish-speaking poor readers. *Scientific Studies of Reading*, 14, 317–340.

Huemer, S., Pointner, A. & Landerl, K. (2009). *Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LSR-Förderung zum Einsatz kommen.* [Zugriff am 31. 10. 2012 unter http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf].

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

Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen.* Opladen: Leske & Budrich.

Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 122–136.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC).* Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Kain, W., Landerl, K. & Kaufmann, L. (2008). Komorbidität bei ADHS. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156, 757–767.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit.* Unter Mitarbeit von A. Schabmann. Bern: Huber.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., Rainer, S. & Gelautz, N. (2007). Paarweises Tutoring im Lesunterricht – eine wirksame Methode zur Förderung der Lesegeschwindigkeit. In G.

Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Winkler.

Klicpera, C., Humer, R., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (2008). *WFT – Wiener Früherkennungstest. Leselehrgangspezifisches Verfahren zur Früherkennung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Schuleingangsbereich*. Wien: E. Dörner.

Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS* (3. aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.

Knapp, W. (2003). Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Sieber-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch* (Bd. 2, S. 589–601). Paderborn: Schöningh.

Kooistra, C. M., Voort, T. H. A. van der & Kamp, L. J. T. van der (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3 year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128–152.

Kruk, R. S. & Reynolds, K. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39, 580–610.

Landerl, K. (2008). Schriftspracherwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 577–586). Göttingen: Hogrefe.

Landerl, K. & Moser, E. (2006). Lesepartner – ein 1:1 Tutoring Programm zur Förderung der Leseflüssigkeit. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 27–38.

Landerl, K. & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hrsg.), *PISA PLUS 2000: Thematische Analysen nationaler Projekte* (S. 61–66). Innsbruck: StudienVerlag.

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.

Lee, S. J., Bartolic S. & Vandewater, E. A. (2009). Predicting children's media use in the USA: differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 123–143.

Levy, B. A., Boutassa, D. C. & Horn, C. (1999). Fast and slow namers: Benefits of segmentation and whole word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 115–138.

Marx, P. (2004). *Intelligenz und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Macht es Sinn, Legasthenie und allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche zu unterscheiden?* (Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 15). Hamburg: Kovac.

Mayringer, H., & Wimmer, H. (2003). *SL5 1–4 – Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4*. Bern: Hans Huber.

Mayringer, H., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Die Vorhersage früher Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Schwächen als Prädiktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 57–69.

Metz, D. & Petermann, E. (2010). Sprachdiagnostik und -förderung im Grundschulalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 11, 1125–1136.

Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E. & Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13, 1–25.

Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 277–289.

Moll, K. & Landerl, K. (2010). *SLRT II Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Hans Huber.

Moll, K., Wallner, R. & Landerl, K. (2012). Kognitive Korrelate der Lese-, Leserechtschreib- und der Rechtschreibstörung. *Lernen und Lernstörungen*, 1 (1), 7–19.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Bd. 1)*. Bielefeld: Bertelsmann.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Bd. 2)*. Paris: Herausgeber.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Zugriff am 02. 11. 2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/39437980.pdf>

Palincsar, A. & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.

Paris, S.G., Cross, D. R. & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239–1252.

Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 227–247). Oxford: Blackwell.

Pichler, K. & Wimmer, L. (2006). *Entwicklung eines Screeninginstruments zur Erfassung der Lesefertigkeit für die Klassenstufen 2 bis 9*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Hrsg.), *Handbook of reading research* (Bd. 3, S. 543–561). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Wharton-McDonald, R. & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (S. 42–56). New York: Guilford.

Rice, M. L., Huston, A.C., Truglio, R. & Wright, J. (1990). Words from „Sesame Street“: Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421–428.

Rieß, C., Meließnig, C. & Laimer, G. (2009). Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung sowie deren Auswirkung auf Schule und Lehrer/innen. In J. Schimich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS*

2008: *Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 54–65). Graz: Leykam.

Ritchie, D., Price, V. & Roberts, D. F. (1987). Television, reading, and reading achievement: a reappraisal. *Communication Research*, 14, 292–315.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 16 (28), 33–58.

Saxalber, A., Witschel, E. & Edlstädler, K. (2012). Fachdidaktische Analysen zum Leseunterricht an österreichischen Schulen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 59–99). Münster: Waxmann.

Schabmann, A. (2007). Erstleseunterricht und Lese-Rechtschreibleistungen – Ergebnisse einer Wiener Längsschnittuntersuchung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Winkler.

Schabmann, A. (2009). Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 287–304). Graz: Leykam.

Schabmann, A. & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten – Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 155–166.

Schabmann, A. & Klicpera, C. (2005). *Die Interaktion von Verhaltensauffälligkeiten und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Eine Längsschnittuntersuchung über die Grundschulzeit*. 10. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Pädagogische Psychologie am 26.–28. 09. 2005, Halle-Wittenberg.

Schabmann, A. & Klingebiel, K. (2010). Entwicklung von Lesekompetenz. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 106–110). Göttingen: Hogrefe.

Schabmann, A., Loidl, A. & Sijer, J. (2012). *Training häufiger Silben zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit*. Manuskript in Vorbereitung.

Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 133–145.

Schabmann, A., Schmidt, B. M., Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Klingebiel, K. (2009). Does systematic reading instruction impede prediction of reading a shallow orthography? *Psychological Science Quarterly*, 51, 315–338.

Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2010). „Es ist vorübergehend!“ Lehrereinschätzungen über mögliche Lese- Rechtschreibprobleme. Eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung*, 36, 106–115.

Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2011). Wie gut können Eltern den Leistungsstand ihrer Kinder im Lesen beurteilen – Akkuratheit der Einschätzung und Prädiktoren. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 178–187.

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). *WLLP-R Würzburger Leise Leseprobe – Revision: Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.

- Schröder-Lenzen, A. (2009). Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 121–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulte-Körne, G. (2007). Genetik der Lese- und Rechtschreib-Störung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 328–336.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010a). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. BIFIE. [Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1293>].
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2011). PISA 2009 – Lesen im elektronischen Zeitalter. Die Ergebnisse im Überblick. BIFIE. Zugriff am 02. 11. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/284>
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Förderung der Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (Tests und Trends, Bd. 7, S. 185–207). Göttingen: Hogrefe.
- Stadtschulrat für Wien. (2012). *Wiener Lesetest 2012*. Zugriff am 31. 10. 2012 unter <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/derid168/off0>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanzel-Tischler, E. (2011a). *Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen (BIFIE-Report 8/2011). Graz: Leykam.
- Stanzel-Tischler, E. (2011b). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz: Leykam
- Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11*. Wien: Herausgeber.
- Stevenson, J. & Friedman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 681–698.
- Strohmeier, D., Gradlinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (in Druck). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In E. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.
- Suchan, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2009). Lesenunterricht an Österreichs Volksschulen. In B. Suchan, C. Wöllner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 177–192). Graz: Leykam.

Suchaň, B., Wallner-Paschon, C. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2009). *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam.

Suchaň, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Suchodolez, W. von (2006). *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Szasz, D. (2012). Versorgungslage für legasthene Kinder in Wien und deren (Um-)Wege zur LRS Therapie. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Thaler, V., Ebner, E., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89–113.

Torgesen, J., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58.

Vellutino, F., Scanlon, D. & Jaccard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. In B.R. Foorman (Hrsg.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (S. 73–120). Timonium, MD: York.

Walberg, H. J. & Tsai, S. (1984). Reading achievement and diminishing returns to time. *Journal of Educational Psychology*, 76, 442–451.

Wallner-Paschon, C. & Schneider, P. (2009). Merkmale der Lesemotivation. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* [Onlineversion]. Zugriff am 15. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/875/8/2>

Walter, J. (2011). Die Entwicklung eines auch computerbasiert einsetzbaren Instruments zur formativen Messung der Lesekompetenz. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 106–127.

Williams, P. A., Haertel, E. D., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1982). The impact of leisure-time television on school learning: A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 19, 19–50.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219–249.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415–438.

A

2 Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven

Ferdinand Eder & Franz Hofmann

Vorbemerkung

Das Thema „Überfachliche und fachliche Kompetenzen“ wird im folgenden Beitrag unter zwei Perspektiven diskutiert:

- (1) Welche Bedeutung haben überfachliche Kompetenzen (nachfolgend UFK) in der Konzeption der österreichischen Schule generell und wie gut entsprechen die dort explizit formulierten UFK den Anforderungen von Wissenschaft und Gesellschaft?
- (2) Wie gut und mit welchen didaktischen Zugängen gelingt es der österreichischen Schule, die Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Schule wirksam umzusetzen? Dazu werden, soweit vorhanden, auch empirische Ergebnisse zur Ausprägung überfachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern gesammelt.

Die Gesamtperspektive des Beitrags ist *ergebnisorientiert*; sie richtet sich nicht primär darauf, welche Maßnahmen zur Umsetzung überfachlicher Ziele gesetzt, sondern welche Ergebnisse erreicht werden.

1 Zur aktuellen Bedeutung überfachlicher Kompetenzen als Bildungsziele

1.1 Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die Qualität des Bildungswesens

Die Begriffe *überfachliche Kompetenzen*, *fächerübergreifende Kompetenzen* bzw. der englischsprachige Term *cross-curricular competencies* sind nicht einheitlich definiert. Als Kern des Begriffsverständnisses können jedoch die folgenden Aspekte herausgearbeitet werden (Dämon, Eder & Hofmann, 2012; Klieme, Artelt & Stanat 2001, S. 204; Grob & Maag Merki, 2000, S. 61 f.):

1. UFK betreffen Bildungsziele, die über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinausreichen. Für das Erlernen dieser Kompetenzen, soweit es die Schule betrifft, sind damit mehrere oder alle (Schul-)Fächer bzw. Unterricht und Schule als Ganzes relevant.
2. Sie umfassen neben kognitiv-fachlichen auch motivationale, volitionale oder soziale Komponenten und heben sich dadurch von reinem Fachwissen ab.
3. Sie beschränken sich nicht auf die Schule, sondern weisen in der Regel einen expliziten Bezug zu außerschulischen „Lebenssituationen“ auf.
4. Sie betreffen häufig entweder bedeutsame individuelle (z. B. Gesundheitskompetenz, Lernkompetenz) oder besonders bedeutsame gesellschaftsbezogene Aufgaben und Probleme (z. B. Umweltkompetenz) und werden wegen dieser Bedeutsamkeit in der Regel normativ festgelegt.

Kompetenz wird in Anschluss an Weinert (2001, S. 27 f.) verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert definiert Kompetenz also als

Überfachliche Kompetenzen reichen über die Inhalte einzelner Fächer hinaus

A

Kompetenzen
verbinden Können und
Handlungsbereitschaft

Verbindung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit situationsübergreifenden psychischen Handlungsdispositionen. Kompetenz in diesem Verständnis ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann aus der Ausführung einer bestimmten Handlung erschlossen werden.

In diesem Sinne können auch UFK als eine Verbindung von Wissen und Können mit psychischen Handlungsdispositionen verstanden werden, die auf Handlungsfähigkeit in variablen Situationen ausgerichtet sind. Das Ausmaß dieser Handlungsfähigkeit kann in konkreten Handlungssituationen festgestellt werden.

Mit Bezug auf das österreichische Schulsystem können als *überfachlich* pragmatisch solche Kompetenzen verstanden werden, „deren Erwerb (durch die Schüler/innen) zwar ein explizites Ziel der österreichischen Schule ist, deren Vermittlung aber nicht einem einzelnen Schulfach zugeordnet ist, sondern von Schule und Unterricht insgesamt erwartet wird“ (Dämon et al., 2012, S. 13). Beispiele dafür sind Kompetenzen, die durch *Unterrichtsprinzipien* wie Gesundheitserziehung oder Umweltbildung angestrebt werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in den meisten Fällen der Begriff *Kompetenz* nicht explizit verwendet wird, wohl aber implizit kompetenzähnliche Ziele angestrebt werden.

In Abgrenzung dazu orientiert sich der Begriff *Schlüsselkompetenzen*, der in diesem Kontext ebenfalls häufig vorkommt, an der grundlegenden – „aufschließenden“ – Bedeutung bestimmter Kompetenzen für die Berufs- und Lebensbewältigung, ohne den Bezug zur Schule bzw. zu den Schulfächern besonders zu thematisieren. In diesem Sinne bilden beispielsweise Sprachenkenntnisse eine Schlüsselkompetenz in der modernen Gesellschaft. Schlüsselkompetenzen können somit fachlich als auch überfachlich sein.

1.1.1 Verankerung überfachlicher Kompetenzen in der Legistik der österreichischen Schule

Überfachliche
Kompetenzen
repräsentieren wichtige
Ziele der Schule

Im österreichischen Schulsystem sind UFK auf vier Ebenen verankert: im Schulorganisationsgesetz, in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne und in den darin formulierten *Didaktischen Prinzipien*, in den *Unterrichtsprinzipien* und in den *Bildungsanliegen* des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

(1) Das 1962 entstandene *Schulorganisationsgesetz* fordert als allgemeine Ziele für alle österreichischen Schulen eine Erziehung „zum selbsttätigen Bildungserwerb“, „zu selbständigem Urteil“ und „zu sozialem Verständnis“. Die Schüler/innen sollen „zu gesunden“, „dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossenen“ Bürgern erzogen und „befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen“ (§ 2 SchOG 1962).

In diesen Bestimmungen können unschwer Parallelen zu häufig genannten UFK wie „Lebenslanges Lernen“, „Sozialkompetenz“, „Civic Education“ oder auch „interkulturelle Kompetenz“ gefunden werden.

Lehrpläne und
Didaktische Grundsätze

(2) In den *Didaktischen Grundsätzen* aller Lehrpläne finden sich als tragende Prinzipien unter anderem „Interkulturelles Lernen“, „Integration“, „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ sowie „bewusste Koedukation“. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000) orientiert sich an fünf „Bildungsbereichen“, die als überfachliche Kompetenzbereiche gedacht sind:

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung

Jeder dieser Bereiche enthält Hinweise auf Kompetenzen, die durch Schule und Unterricht sowie durch das Zusammenwirken der Unterrichtsfächer erworben werden sollen. Die Lehrpläne der Sekundarstufe II (Berufsbildung) schließen ebenfalls UFK ein.

(3) In den *Unterrichtsprinzipien*¹ werden allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt und durch spezielle Erlässe konkretisiert. Zurzeit werden folgende 12 Unterrichtsprinzipien geführt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012a):

Unterrichtsprinzipien und
Bildungsanliegen

- Lescherziehung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- Interkulturelles Lernen
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern
- Entwicklungspolitische Bildungsarbeit
- Europapolitische Bildungsarbeit
- Wirtschaftserziehung und Verbraucherbildung
- Umweltbildung
- Verkehrserziehung
- Gesundheitserziehung
- Sexualerziehung

(4) Unter den vom Unterrichtsministerium geführten *Bildungsanliegen* (vgl. BMUKK, 2012b) finden sich unter anderem:

- Berufsorientierung
- Soziales Lernen
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- Gesundheitsbildung
- Entrepreneurship Education
- u. a.

Die auf diesen vier Ebenen angesprochenen Kompetenzbereiche sind überwiegend solche, die Schule mit dem „Leben“ innerhalb und vor allem außerhalb der Schule verbinden. Sie zielen darauf, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die für ihre persönliche Entwicklung und Lebensführung von Bedeutung sind, und sie auf den Umgang mit den anderen in der Gesellschaft, mit den Medien, mit der Natur, mit Wirtschaft, Arbeit und Beruf vorbereiten und dafür befähigen sollen.

Ein solches Verständnis von Schule, in der diese einerseits als Impulsgeberin für die persönliche Entwicklung der Schüler/innen fungiert und andererseits als Ort verstanden wird, an dem diese mit Kompetenzen für die Bewältigung von Alltags- und Lebenssituationen im weitesten Sinne ausgestattet werden, entspricht durchaus einer zeitgemäßen Sichtweise. Schule gilt als „Katalysator“ einer auf der Integration fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie auf der Balancierung von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Kompetenzen basierenden ganzheitlichen Entwicklung der Schüler/innen (vgl. Dörig, 1995; Fend, 2008, 369 f.).

Überfachliche
Kompetenzen verbinden
Schule und Leben

1.1.2 Umsetzung in der Praxis

Die vielfältige Verankerung in der Logistik der Schule zeigt, dass die Bedeutung der überfachlichen Aufgaben von Schule bzw. der mit ihnen korrespondierenden UFK der Schüler/innen als ein wichtiger Faktor für die Qualität eines Schulsystems erkannt ist. Ihre Umsetzung ist

¹ Unterrichtsprinzipien definieren in der Terminologie der österreichischen Schule Lehrinhalte und Lehrziele, die auf allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen.

allerdings sehr unterschiedlich. Einzelne Schulstandorte haben die sich aus der Schulautonomie ergebenden Freiräume dahingehend genutzt, für die Förderung bestimmter UFK eigene Unterrichtsfächer einzuführen (Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen; Lernen lernen; Methodentraining; u. a. m.) oder überhaupt zum Schwerpunkt der Schule zu machen (vgl. Bachmann et al., 1996). Einige Unterrichtsprinzipien verfügen über gute Umsetzungsvoraussetzungen, insofern sie durch eigene Fächer und/oder durch eine ministeriell initiierte Infrastruktur unterstützt werden (z. B. Umweltkompetenz, Politische Bildung). Insgesamt hängt die Umsetzung jedoch stark von der einzelnen Schule bzw. den einzelnen Lehrpersonen ab (vgl. Eder & Siwek, 2009).

In der Praxis wenig
Verbindlichkeit

Der guten legislativen Verankerung entspricht jedoch keine mit anderen Zielen der Schule vergleichbare *Verbindlichkeit*: Weder sind diese Zielsetzungen derzeit in das System der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung integriert noch besteht eine sonstige Art der Rechenschaftspflicht über ihre Umsetzung. Für UFK erfolgt also, soweit sie nicht explizit mit einem Schulfach in Verbindung gebracht werden (wie z. B. politische Bildung), keine Feststellung des Lernertrags.

Auch das zurzeit in Österreich praktizierte *Systemmonitoring* beschränkt sich überwiegend auf die Erfassung fachlicher Leistungen. Das betrifft sowohl die internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMSS, PIRLS²) als auch die inzwischen angelauene Messung der Bildungsstandards.

Eine derartige Beschränkung erscheint aus mehreren Gründen problematisch:

Einseitige Ausrichtung
der Schule

1. Der Status quo ist als eine sehr einseitige Abbildung des gesetzlichen Auftrags der österreichischen Schule anzusehen. Der dafür relevante § 2 des Schulorganisationsgesetzes definiert die Ziele der österreichischen Schule über allgemeine, nicht über fachliche Kompetenzen.
2. In einer bildungstheoretischen Perspektive sind Schule und Unterricht durch *Multikriterialität* der Ziele charakterisiert: Außer den fachlichen Leistungen verfolgt Lernen in der Schule eine Reihe weiterer Ziele, die teils dem fachlichen Lernprozess zugute kommen (z. B. Erlernen von methodischen Kompetenzen), teils davon unabhängige Bereiche betreffen (z. B. soziale Kompetenzen; vgl. Kunter, 2005).
3. Leistungsfeststellungen und darauf gestützte Rückmeldungen an die Schüler/innen sind eine grundlegende und notwendige Komponente erfolgreichen schulischen Lernens – unabhängig davon, ob es sich um fachliche Leistungen oder UFK handelt.
4. Durch die einseitige Konzentration auf das fachliche Lernen kommt es zu einer faktischen Depotenenzierung der übrigen Ziele der Schule in der Wahrnehmung der Schüler/innen, ihrer Eltern, aber auch der Lehrpersonen selbst.

1.2 Neuere Entwicklungen und Erkenntnisse

Der steigende Stellenwert von UFK lässt sich exemplarisch an drei Feldern aufzeigen, in denen in den letzten Jahrzehnten deutliche Veränderungen stattgefunden haben:

- Transformationen des sozialen Systems als Ganzes
- neue Zuschreibungen an die Schule
- Entwicklungen in einigen Bereichen der bildungswissenschaftlichen Forschung

1.2.1 Transformationen des sozialen Systems als Ganzes

Grundlegende Veränderungen des sozialen Systems lassen sich an drei Prozessen festmachen:

² PISA: Programme for International Student Assessment; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study; PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

(1) Kommunikationstechnologien, insbesondere die sozialen Kommunikationsmedien, verändern und prägen das Zusammenleben. Für viele Jugendliche sind Computer und Mobiltelefon die dominierenden Medien für Lesen und Schreiben (Böck, 2012). Ihre Beherrschung wird zu einer Grundkompetenz, die das schulische und außerschulische Leben und Lernen zunehmend bestimmt.

(2) Die interkulturelle Durchmischung der Gesellschaft stellt neue Anforderungen an das schulisch-gesellschaftliche Lernen. Im Schuljahr 2009/10 gab es in Österreich in den allgemeinbildenden Pflichtschulen 22,4 % Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache, in den Volksschulen 23,2 %. In den Berufsschulen betrug die Quote 8,8 %, in den Handelsschulen 47 %; Volksschulen in Wien haben bereits einen Anteil von über 50 % bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache (BMUKK, 2010).³ Das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen stellt nicht nur hohe Anforderungen an die soziale und interkulturelle Kompetenz der Lehrpersonen und der Schüler/innen innerhalb der Schule, sondern in der Gesellschaft insgesamt.

(3) Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt, insbesondere der Trend zur „Entberuflichung der Arbeit“ (Ansteigen kurzfristiger und prekärer Arbeitsverhältnisse) und zum Einzelunternehmertum stellen junge Menschen vor die Herausforderung, ihre berufliche Laufbahn in stärkerem Ausmaß als bisher eigenständig zu planen und zu gestalten. Neben den traditionellen Arbeitnehmer-Laufbahnen (Beamte, Angestellte, Arbeiter) üben immer mehr Personen eine selbstständige Tätigkeit aus, ohne im klassischen Sinne „Unternehmer/innen“ mit Beschäftigten zu sein. Ende 2009 gab es in Österreich ca. 238.300 Betriebe als *Ein-Personen-Unternehmen*; diese stellten damit fast 56 % aller Wirtschaftsunternehmen (Wirtschaftskammer Österreich [WKÖ], 2012). Solche Berufs- und Arbeitsverhältnisse erfordern in hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum Selbstmanagement sowie unternehmerische Kompetenzen.

Gesellschaftliche Veränderungen steigern die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen

Die durch diese Transformationen in den Vordergrund tretenden Kompetenzen entsprechen weitgehend den von der Europäischen Union (EU) formulierten Kategorien von „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Definition and Selection of Competencies [DeSeCo], 2005):

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln
- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Eigenständiges Handeln

1.2.2 Verstärkte Aufgabenzuschreibungen an die Schule

Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse führen dazu, dass der Schule verstärkt Aufgaben zugeschrieben werden, die früher stärker von außerschulischen Einrichtungen, insbesondere den Familien, wahrgenommen wurden. Das betrifft vor allem *sozialerzieherische* Aufgaben, die von den kleiner gewordenen Familien nicht mehr geleistet werden können, die *soziale Integration* heterogener gesellschaftlicher Gruppen, die sich im Gefolge der Migrationsbewegungen bilden, sowie die *gesellschaftliche Erziehung* der Jugendlichen, für die andere Institutionen zunehmend weniger zur Verfügung stehen (vgl. Eder, 1998a; Düimon, Eder & Hörl, 2010). Die Erwartungen an die Schule betreffen also vor allem soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und staatsbürgerlich-demokratische Kompetenzen – letztere aufgrund von alarmierenden Entwicklungen, beispielsweise der geringen politischen Partizipation.

Der Schule werden zunehmend neue Aufgaben zugeschrieben

Generell verlagert sich die Vorbereitung „für das Leben“ zunehmend stärker in die Schule, wo beispielsweise das Erlernen „nützigen“ Verhaltens in Bezug auf sich selbst (z. B. Gesundheits-

³ Diese Quoten differenzieren nicht zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne österreichische Staatsbürgerschaft.

Bildungswissenschaftliche
Forschung zeigt die
Bedeutung überfachlicher
Kompetenzen für das
Lernen

kompetenz) oder die anderen (soziale Kompetenz) zu einem selbstverständlichen Bildungsziel wird (für die konkrete Umsetzung dieser gestiegenen Ansprüche vgl. Greenberg et al. 2003).

1.2.3 Entwicklungen in der bildungswissenschaftlichen Forschung

In der bildungswissenschaftlichen Forschung gibt es inzwischen einen z. T. gut elaborierten Erkenntnisstand zur Modellierung, Messung und Förderung übergreifender Kompetenzen, der sich allerdings auf relativ wenige Bereiche konzentriert. Dieser betrifft insbesondere

- das Konstrukt des selbstregulierten Lernens (vgl. Schunk & Zimmerman, 2007; Stöger & Ziegler, 2005, 2008; Straka, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011; Leutner, Fleischer, Wirth, Greiff & Funke, 2012);
- Fähigkeiten der Partizipation und der Sozialkompetenz und deren Förderung in der Schule als Voraussetzung für eine Civic Education (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2010);
- Fähigkeiten des *Lifelong Learning* (nachfolgend: LLL) und entsprechende schulbezogene Förderungsmöglichkeiten (vgl. das TALK-Modell⁴ in Spiel, Lüftenegger, Wagner, Schober & Finsterwald, 2011; Schober & Spiel, 2004);
- Problemlösen als basale Kompetenz zur Bewältigung von Alltagssituationen (z. B. Klieme, Artelt & Stanat, 2001).

Die damit angesprochenen Kompetenzbereiche betreffen überwiegend grundlegende Voraussetzungen für ein erfolgreiches Handeln in Schule und Leben, die zwar in ihrer Begrifflichkeit nicht direkt mit schulischen Zielen übereinstimmen, zum Teil aber doch ähnliche Sachverhalte betreffen.

1.2.4 Folgerungen

Wesentliche Kompetenzen
sind in der Schule nicht
repräsentiert

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft ist zu prüfen, inwieweit die im österreichischen Schulsystem verankerten UFK für die Bewältigung der gesellschaftlichen Veränderungen ausreichend sind. Dazu zeigen sich in der Zusammenschau der verschiedenen Bereiche zwei auffallende Diskrepanzen:

- In der Forschung stehen z. T. überfachliche Aspekte im Vordergrund, die in der österreichischen Schule nicht oder eher nur am Rande vorkommen (z. B. Selbstregulation, Problemlösen). Sie gehen von einem allgemeineren Verständnis überfachlicher und übergreifender Kompetenzen aus, die als Basis für erfolgreiches Verhalten in verschiedenen Domänen gesehen werden können.
- Soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz haben im österreichischen Schulsystem – zumindest in der Darstellung nach außen – nicht jenen Stellenwert, der ihnen aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zukommen müsste.

1.3 Überfachliche Kompetenzen im schuladministrativen Kontext

1.3.1 Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in Entwicklungsprojekten des BIMUKK

Der in seinem allgemeinen Teil für die gesamte Sekundarstufe I geltende „Lehrplan 2000“ ist in seiner Grundstruktur an *Kompetenzen* (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) orientiert und sieht UFK unter der Bezeichnung „dynamische Fähigkeiten“ als „Erweiterung und Ergänzung“ der Sachkompetenz: Er versteht darunter „die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der

⁴ Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen zur Förderung von Bildungsinnovation und Lebenslangem Lernen (TALK).

Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“)“ (BGBl. II Nr. 134/2000, S. 1121). Hingegen wurde bei der Formulierung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I eine Anbindung an die übergeordneten Ziele der österreichischen Schule bzw. an UFK zugunsten rein fachlicher Standards nicht realisiert. Lehrer/innen sind damit widersprüchlichen Botschaften ausgesetzt, nämlich einem an UFK orientierten Lehrplan und ausschließlich fachlich orientierten Bildungsstandards für dasselbe Fach.

Überfachliche Kompetenzen haben keinen hohen Stellenwert in der Schulentwicklung

Im Reformprojekt „Neue Mittelschule“ (NMS) werden UFK in verschiedenen Kontexten angesprochen, sind aber nicht als eigener Schwerpunkt vorgesehen. Im zweiten Zwischenbericht der Expertenkommission werden unter den „Handlungsfeldern“, in denen die spezifische Ausrichtung der NMS konzipiert wird, vor allem *Lebenslanges Lernen*, *Berufsorientierung*, *soziales und gesellschaftliches Lernen* sowie *Multikulturalität* als spezifische Bereiche thematisiert (ExpertInnenkommission Zukunft der Schule, 2008, S. 97 f.). „Umgang mit Heterogenität“ sowie „Gender-Kompetenz“ bilden zwei explizit genannte „Entwicklungsfelder“, zu denen einzelne Standorte Entwicklungsarbeit leisten (BMUUK, 2009b). Das Evaluationskonzept für die NMS sieht auch die Erfassung überfachlicher Kompetenzen vor (vgl. Specht, 2008). In laufenden Entwicklungsprojekten werden UFK also zumindest am Rande angesprochen.

Im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsbildung) werden Lehrpersonen im Rahmen der Qualitätsinitiative QIBB für die Bedeutung von UFK sensibilisiert (im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Kompetenzorientiertes Unterrichten“).⁵ Aufgrund der zunehmenden Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen (UFK) sowohl für die Arbeitswelt als auch für den Prozess des lebenslangen Lernens wurde zu diesem Bereich ein eigener Bildungsstandard erarbeitet.⁶

1.3.2 Initiativen und Umsetzungsversuche im Regelsystem

Nachdem eine Erhebung von Filzmaier und Klepp (2008, 2009) gezeigt hatte, dass die gesetzlich verankerten Unterrichtsprinzipien bei den Lehrerinnen und Lehrern weitgehend unbekannt sind, erfolgte im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe eine Erhebung des Status quo zur Situation der Unterrichtsprinzipien (Eder & Siwek, 2009), die unter anderem aufzeigte, dass aus Mangel an einschlägigen Untersuchungen keine Aussagen darüber möglich sind, in welchem Ausmaß Unterrichtsprinzipien zu Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern führen. Zwar weisen einige Unterrichtsprinzipien eine gute Infrastruktur für erfolgreiches Arbeiten auf; es ist jedoch nur wenig darüber bekannt, wie die Umsetzung an einzelnen Schulen tatsächlich erfolgt. Generell steht bei den Unterrichtsprinzipien Ergebnisorientierung *nicht* im Vordergrund; das Arbeitsverständnis der für einzelne Unterrichtsprinzipien zuständigen Abteilungen innerhalb des BMUUK ist eher input-orientiert und zielt darauf ab, für die einzelnen Unterrichtsprinzipien Materialien für die Arbeit an den Schulen zur Verfügung zu stellen oder einzelne Projekte mit Schulen durchzuführen.

Ziel und Auftrag der Arbeitsgruppe war es, durch eine „Verdichtung“ eine einfache und überschaubare Strukturierung von UFK zu entwickeln. Dazu wurde insbesondere versucht, die in der Legistik der Schule verankerten Unterrichtsprinzipien, einige Bildungsanliegen, die Bildungsbereiche des Lehrplans für die Sekundarstufe I sowie die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union in eine Gesamtstruktur zu integrieren, um so die Anschlussfähigkeit der österreichischen Schule für die internationalen Entwicklungen zu verbessern. Daraus resultierte eine an die Bildungsbereiche des Lehrplans angelehnte Struktur mit sechs dynamisch

Reformansätze zielen auf eine überschaubare Struktur überfachlicher Kompetenzen

5 QIBB ist seit 2004 für die Sekundarstufe II (Berufsbildung) eingerichtet; vgl. www.qibb.at [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

6 Vgl. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBrschuelern/Soziale-PersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf [zuletzt geprüft am 20. 11. 2012].

formulierten „Bildungsprinzipien“, die den Rahmen für die Zusammenführung von Unterrichtsprinzipien, Bildungsanliegen, Didaktischen Grundsätzen und Schlüsselkompetenzen bilden sollte (vgl. BMUKK, 2009a).

2 Forschungslage

2.1 Zur Theorie und Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

2.1.1 Klassifikation überfachlicher Kompetenzen

UFK, wie in Abschnitt 1.1 angesprochen, beschreiben generalisierte Handlungsbereitschaften eines Individuums, die auf den Umgang mit sich selbst oder auf die Bewältigung von Aufgaben in der Lebenswelt gerichtet sind und deren Erwerb nicht einem einzelnen Fach, sondern der Gesamtheit der schulischen Einwirkungen und Erfahrungen zugeschrieben wird. Ihrer überfachlichen Entstehung entspricht häufig auch ein domänenübergreifender Anwendungsbereich. Eine taxative Aufzählung dieser Kompetenzen ist nicht möglich, weil sie per definitionem von der Existenz bzw. Nichtexistenz bestimmter „Fächer“ abhängen. Vielmehr gibt es ein sehr breites Verständnis dessen, was unter fächerübergreifende Kompetenzen subsumiert werden kann, je nachdem, ob dabei von historisch gewachsenen Implementierungen in einem Schulsystem, strategischen Festlegungen von politischen Institutionen oder von in der Forschung angezielten basalen Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebens- und Problembewältigung ausgegangen wird.

Überfachliche
Kompetenzen sind
uneinheitlich definiert

Gegenüber *fachlichen* Kompetenzen, die in der Regel als *kognitive* Leistungsdispositionen definiert werden (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 879), ist für UFK die *Verknüpfung von kognitiven und motivationalen Komponenten* konstituierend. Sie repräsentieren damit ein Bildungsverständnis, das weitgehend dem Konzept von *Literacy* entspricht (vgl. Eder, 2008).

Kataloge von UFK für die schulische Bildung existieren, wie in Abschnitt 1 gezeigt wurde, auf drei Ebenen:

- allschulische bzw. bildungspolitische Schwerpunktsetzungen in nationalen Schulsystemen,
- in Form von Zielformulierungen auf übernationaler Ebene (EU, OECD⁸) und
- als Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung.

Bereits aus der Unterscheidung dieser drei Ebenen wird deutlich, dass UFK nach unterschiedlichen Gesichtspunkten strukturiert werden können, wobei ein theoretisches Strukturmodell, aus dem die Relationen der einzelnen überfachlichen Kompetenzen zueinander ersichtlich werden, bislang fehlt (vgl. Maag Merki, 2003, S. 63). Jeder Versuch, ein Ordnungsschema für die Verortung dieser heterogen festgelegten und jederzeit erweiterbaren Kompetenzen zu erstellen, muss daher darauf ausgerichtet sein, ein solches Schema *formal konstant*, aber *inhaltlich offen* zu gestalten.

Ein Ordnungsschema
für überfachliche
Kompetenzen

Das in Abbildung 2.1 gezeigte Ordnungsschema versucht, UFK in den Bezügen eines Individuums zu sich selbst und zu relevanten Bereichen seiner Lebenswelt zu verorten.

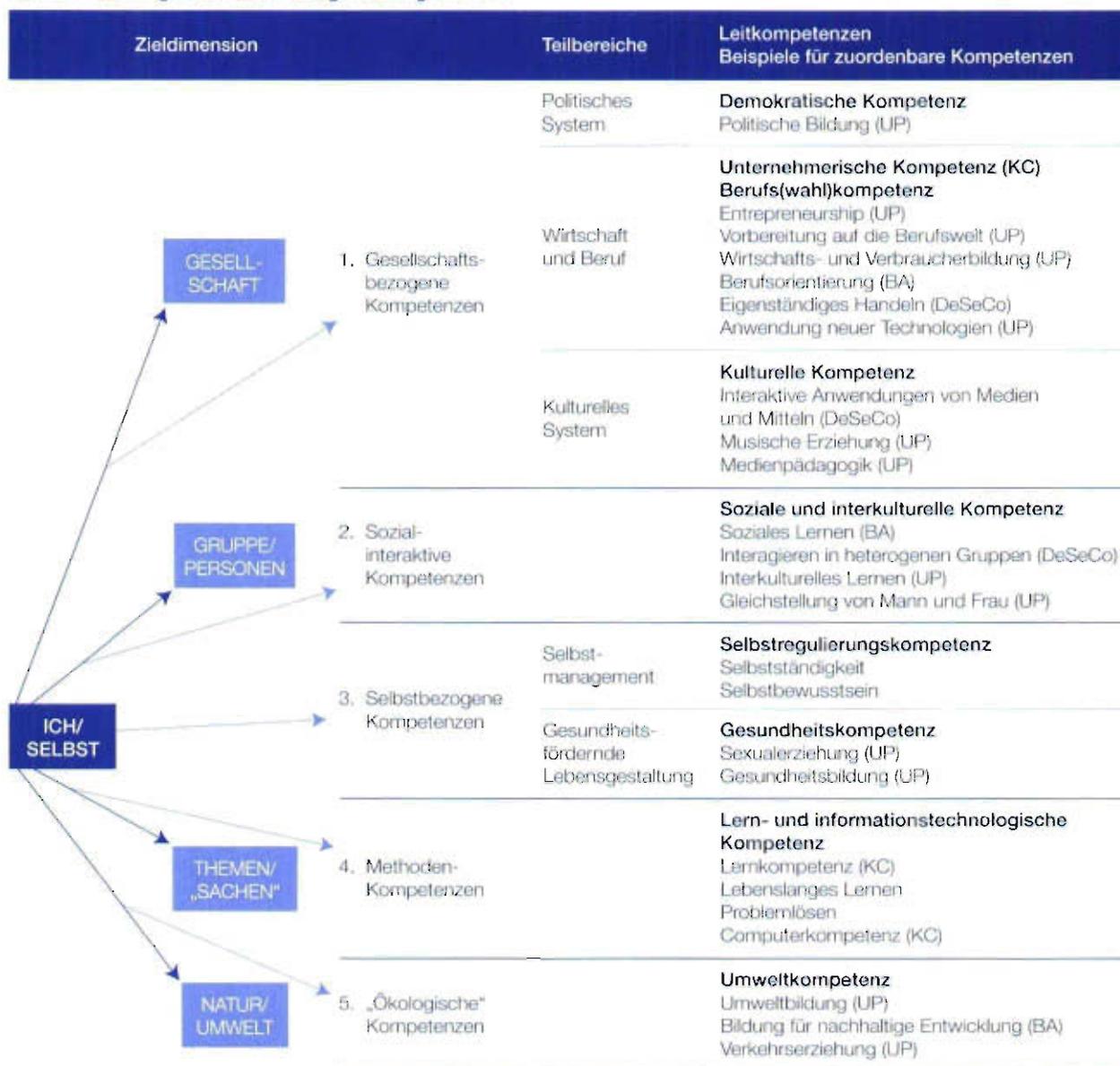
UFK können entweder auf die Person (ICH/SELBST), ihre Bezüge zu den umgebenden Menschen (GRUPPE / PERSONEN) oder ihre Bezüge zu den umgebenden „Sachen“ bzw. gegebenen „Aufgaben“ gerichtet sein (THEMEN/„SACHEN“). Darüber hinaus ist die Person eingebettet in eine physische Umwelt (NATUR/UMWELT) und eine soziale Umwelt (GESELLSCHAFT).

7 Sprechen und kommunizieren; handeln in der Gesellschaft; mit Natur und Technik umgehen; bewusst und gesund leben; arbeiten und wirtschaften; sich kreativ ausdrücken und die Umwelt gestalten.

8 OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.



Abb. 2.1: Ordnungsschema zur Kategorisierung von UFK



Anmerkung: Erläuterungen im Text. Abkürzungen: UP Unterrichtsprinzip; BB Bildungsbereich; BA Bildungsanliegen; KC EU Key Competence; DeSeCo OECD-Schlüsselkompetenz.

Dementsprechend wird angenommen, dass sich sinnvollerweise fünf Gruppen von UFK abgrenzen lassen:

- Auf das „Selbst“ bezogene UFK beziehen sich auf den Umgang einer Person mit sich selbst;
- sozial-interaktive UFK beziehen sich auf den Umgang mit anderen Personen;
- methodenbezogene UFK thematisieren den Bezug zwischen einer Person und den „Themen“ (Stoffen, Inhalten), mit denen sie sich auseinandersetzt;
- gesellschaftsbezogene UFK zielen auf den Umgang innerhalb bestimmter (Teil-)Systeme der Gesellschaft;
- umweltbezogene UFK beziehen sich auf den Umgang mit der ökologischen Umwelt.

Selbstregulation bildet den Kern überfachlicher Kompetenzen

Innerhalb dieser Kategorien haben selbstbezogene Kompetenzen einen hervorgehobenen Stellenwert, insofern z. B. die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht nur eine „eigene“ Kompetenz darstellt, sondern auch generischer Bestandteil der anderen Kompetenzen ist, insofern kompetentes Handeln jeweils Selbstregulationskompetenz voraussetzt.

Alle hier genannten Hauptkategorien lassen sich grundsätzlich in Teilbereiche unterteilen; für die Bereiche *GESELLSCHAFT* und *SELBST* ist eine solche Unterstrukturierung bereits ansatzweise durchgeführt. Die Kategorien sind weitgehend trennscharf, sodass relativ eindeutige Zuordnungen auch unterschiedlich formulierter Kompetenzen möglich sind. Die Struktur erscheint nicht nur für eine grundlegende Ordnung der in den letzten Jahren vermehrt angesprochenen Kompetenzen, sondern grundsätzlich auch als Basis eines Kompetenzmodells für UFK geeignet.

Die fünf Hauptkategorien des Modells werden dann in der rechten Spalte der Matrix mit den schulrechtlich verankerten Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien, den Schlüsselkompetenzen der EU sowie den OECD-Schlüsselkompetenzen in Beziehung gesetzt. Die aufgelisteten Bereiche sind von ihrer Formulierung her nur selten tatsächlich „Kompetenzen“; in vielen Fällen handelt es sich um unscharf formulierte Bereiche, die auf die Vermittlung bzw. den Erwerb von Kompetenzen abzielen.

Für den vorliegenden Bericht soll diese Struktur zwei Funktionen erfüllen:

- Als heuristisches Modell kann sie Einblick geben, welche Schwerpunkte die österreichische Schule bei den UFK aufweist und welche Lücken und Desiderate sich möglicherweise daraus ablesen lassen;
- sie bildet eine Leitstruktur für die in Abschnitt 2.2 folgende Situationsanalyse, in der einige Ankerkompetenzen aus den einzelnen Zieldimensionen bzw. Teilbereichen differenziert beschrieben werden.

2.1.2 Zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen können ohne Inhalte nicht gelernt werden

UFK (z. B. Problemlösen) sind in der Regel allgemeiner und breiter als fachliche Kompetenzen; dies bedeutet jedoch nicht, dass sie unabhängig von fachlichen Inhalten erlernt werden könnten. Als Handlungskompetenzen setzen sie sich, wie früher dargestellt, aus einer inhaltlichen Komponente (Wissen, Können, Fertigkeiten) und einer dispositionalen Komponente (Motivation, Volition) zusammen. Grundsätzlich gilt auch für UFK, dass sie ohne (fachliche) Inhalte nicht wirksam gelernt werden können (vgl. Reusser, 2001). So erfordert beispielsweise die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ein hohes Ausmaß an Bildungsmotivation, zugleich aber auch die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen und die Verfügung über bestimmte Strategien und Techniken der Informationsbeschaffung, die eher dem kognitiven Bereich zuzuordnen sind (vgl. Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2009).

Aufgrund der ausgeprägten Handlungsorientierung ist wirkungsvolles Lernen vor allem in Kontexten zu erwarten, in denen kognitives Lernen unmittelbar mit Anwendungssituationen verknüpft wird. Tatsächlich findet allerdings die Vermittlung der beiden Komponenten häufig an getrennten Orten statt. So können beispielsweise die kognitiven Grundlagen für demokratische Kompetenz (z. B. Wissen über staatliche Institutionen) in sehr unterschiedlichen Fächern vermittelt werden, während die damit zu verbindende Bereitschaft zum demokratischen Handeln am ehesten durch Situationen gefördert wird, in denen tatsächlich demokratisch gehandelt wird, z. B. in Mitbestimmungssituationen in der Klasse oder in der Schule. In der Praxis existieren sehr unterschiedliche Lernsituationen, die sich vor allem durch das Ausmaß an gezielter und spezifischer Unterrichtung unterscheiden. Tabelle 2.1 zeigt drei prototypische Vermittlungstypen und illustriert sie mit entsprechenden Beispielen aus der österreichischen Schule.



Tab. 2.1: Vermittlungssituationen für UFK in der Schule

Vermittlungstyp	Beispiel für eine nach diesem Typ vermittelte Kompetenz	Lernsituation in der Schule
(1) Umsetzung über verschiedene Fächer ohne spezifische Koordination	Berufswahlkompetenz	z. B. „integrierte“ Berufsorientierung in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule
(2) Zuordnung zu einem „Trägerfach“/Leitfach	demokratische Kompetenz	Schulfach politische Bildung, z. B. in Berufsschulen
(3) Spezifische Trainings für bestimmte Gruppen	soziale Kompetenz	z. B. Maßnahmen zum sozialen Lernen in einzelnen Klassen

Es ist zu erwarten, dass dort, wo es ein „Trägerfach“ gibt, eine höhere Chance besteht, dass auch die kognitiven Anteile einer Kompetenz in breitem Ausmaß zum Gegenstand des Unterrichts werden. Überall dort, wo es kein Trägerfach gibt, hängt es stark von der Bereitschaft der einzelnen Lehrpersonen ab, ob eine überfachliche Kompetenz in ihrem Unterricht thematisiert wird. Im Kontext der Schule erscheint es jedoch grundsätzlich schwierig, Lernsituationen zu schaffen, in der kognitive und motivationale Komponenten einer UFK zugleich vermittelt werden. Spezifische Trainings, in denen dies erfolgt, sind eher eine Ausnahme und erreichen nur eine geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern.

Trägerfächer erleichtern das Lernen

Modelle der traditionellen Didaktik behandeln die beiden Komponenten eher getrennt. Die „Choreografien des Unterrichts“ (Oser & Patry, 1990) führen beispielsweise eine klare Trennung zwischen dem Lernsituationstypus „Wissensaufbau“ und dem Lernsituationstypus „Wert- und Identitätsaufbau“ durch, der unter anderem auf die Vermittlung von Dispositionen abzielt. Am ehesten erscheint die *Theorie des Situiereten Lernens* oder das *Values and Knowledge Education-Modell* (VaKE-Modell; vgl. Patry, Weyringer & Weinberger, 2007) in der Lage, Modelle für die Verschränkung der beiden Komponenten zu liefern.

Prototypische Modelle zur Förderung überfachlicher Kompetenzen bieten z. B. das Wiener Soziale Kompetenztraining (WiSK; Atria & Spiel, 2007) oder das Fortbildungsmodell TALK (Spiel et al., 2011). Die am WiSK teilnehmenden Schüler/innen verschafften sich zunächst unter Leitung einer Trainerin/eines Trainers in einem gruppendynamischen Prozess Klarheit über die in ihrer Klasse herrschenden Regeln des Umgangs, diskutierten darüber und entwickelten dann in der Auseinandersetzung mit Theorie und durch Rollenspiele Verhaltensalternativen. In einer zweiten Phase trafen sie in einem Prozess gemeinsamer Planung und Entscheidung Festlegungen für den weiteren Umgang miteinander in der Klasse, wobei die Verantwortung für diesen Prozess sukzessive von den Trainerinnen und Trainern auf die Gruppe überging. In der Nachtestung zeigten sich erhebliche Effekte im demokratischen Verhalten, die zum Teil auch noch in einer späteren Nacherhebung nachgewiesen werden konnten (vgl. Atria & Spiel, 2007).

Modelle zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Das Fortbildungsmodell TALK zielt darauf ab, die Kompetenzen von Lehrpersonen für die Vermittlung einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu verbessern und den Lehrkörper ihrer Schule für eine solche Umsetzung zu gewinnen (Spiel et al., 2011). Auf diese Weise kommt es zu einer Verknüpfung von individueller Förderung mit einer Organisationsentwicklung an der Schule, die einen erheblichen Multiplikatoreffekt verspricht.

Die Verbindung von lernpsychologisch gut strukturiertem Unterricht mit authentischen und partizipativen Erfahrungssituationen, in denen das gewünschte Handeln erfolgreich realisiert werden kann, lässt insgesamt eine nachhaltige Wirkung beim Aufbau von UFK erwarten.⁹

9. Vergleiche dazu auch das oben erwähnte BMUKK-Schulungsprogramm „Kompetenzorientiertes Unterrichten“.

2.1.3 Messung und Evaluierung überfachlicher Kompetenzen

Bei der Messung und Bewertung von UFK ist zu unterscheiden zwischen dem Kompetenzniveau, das einzelne Schüler/innen aufweisen (Individualdiagnostik im Rahmen des Unterrichts), und dem Kompetenzniveau, das in verschiedenen Organisationseinheiten durchschnittlich erreicht wird (Systemmonitoring). Für eine didaktisch ausgerichtete Individualdiagnostik sind Selbstberichts- und Beobachtungsverfahren im weitesten Sinn die Methoden der Wahl, die grundsätzlich in den Rahmen der üblichen Leistungsbeurteilung eingebettet sein können; sie unterliegen den gleichen Einschränkungen der Messqualität wie die Leistungsbeurteilung insgesamt. Für ein Systemmonitoring sind standardisierte Messverfahren erforderlich, die sich an einem klaren Begriff von Kompetenz orientieren, in ein Kompetenzmodell eingebettet und methodisch entsprechend abgesichert sind (Klieme & Leutner, 2006).

Einbindung in die Leistungsbeurteilung

Im Kontext der schulischen *Leistungsbeurteilung* wurden in den letzten Jahren vereinzelt Zugänge entwickelt, bei den Schülerinnen und Schülern UFK zu diagnostizieren und zu beurteilen (z. B. Lern-, Arbeits- oder Sozialverhalten). In Österreich wurden im Kontext der *Wiener Bildungsstandards* Verhaltenslisten für die Beobachtung der „dynamischen Kompetenzen“ sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens erarbeitet, die von den Schülerinnen und Schülern als Selbstbeschreibung und von den Lehrpersonen als Beobachtungsraster verwendet werden. Das Lern- und Arbeitsverhalten betrifft vor allem Aspekte wie Pünktlichkeit und Ordnung, Lernmotivation (Wichtigkeitseinschätzungen) sowie Lernverhalten, Lernstrategien und Selbstvertrauen (vgl. Stadtschulrat für Wien, 2004).

Die Validitätsanalysen zeigen, dass die Übereinstimmungen zwischen den Selbst- und den Fremdeinschätzungen relativ niedrig sind, und dass die Einschätzungen der Lehrpersonen hoch mit den Schulnoten korrelieren (vgl. Annau et al., 2005, S. 71).

Während in Österreich derartige UFK nur in Randbereichen des Schulsystems Bestandteil der regulären Leistungsbeurteilung sind, haben einige Kantone der Schweiz Beurteilungen von UFK als festen Bestandteil in das Zeugnis aufgenommen, jeweils in sehr unterschiedlicher Konstellation (vgl. Bänninger & Hänggi, 2011, S. 9). Es handelt sich jeweils um Komponenten, die dem Lern- und Arbeitsverhalten sowie dem Sozialverhalten zuordenbar sind. Die Beurteilung erfolgt in der Regel so, dass zwischen einem „Normalverhalten“ und einem davon entweder in positive oder negative Richtung abweichenden Verhalten unterschieden und dieses im Zeugnis entsprechend markiert wird. Auch in einzelnen Bundesländern in Deutschland erfolgt eine Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens im Zeugnis.¹⁰ In beiden Ländern geht es allerdings weniger um die Dokumentation einer überfachlichen Kompetenz, sondern um ein erzieherisches bzw. disziplinäres Instrumentarium, das an die früheren *Kopfnoten* (z. B. für Fleiß) anschließt.

In Österreich können sich Schüler/innen außerfachliche Aktivitäten (z. B. Tätigkeit in der Schülervertretung) in einer „Aktivitäten-/Leistungsmappe“ von der Schule bestätigen lassen, um sie gegebenenfalls bei Bewerbungen etc. als Kompetenznachweis vorweisen zu können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [BMBWK], 2000).

Ansätze zu einem Systemmonitoring

Ansätze zu einem auf UFK bezogenen Systemmonitoring erfolgten insbesondere in PISA¹¹ 2000 (Erhebung der Selbstregulationsfähigkeit der Schüler/innen durch Erfassung von Lernstrategien) sowie PISA 2003 und PISA 2012 (Problemlösen). Die Ergebnisse weisen Österreich jeweils im Mittelfeld der teilnehmenden Länder aus (vgl. Svecnik & Reiter, 2002; Lang, 2004).

¹⁰ Vgl. z. B. <http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.362531.de> [zuletzt geprüft am 05. 07. 2012].

¹¹ *Programme for International Student Assessment.*

2.2 Situationsanalyse: Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Erwerb und zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu einigen der in Abbildung 2.1 aufgelisteten UFK berichtet. Es wird besonders auf solche UFK eingegangen,

- die in der gegenwärtigen bildungspolitischen und/oder bildungswissenschaftlichen Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen,
- im Hinblick auf die in jüngerer Zeit Evaluationen oder wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt wurden, und
- bezüglich derer Schulen – vor dem Hintergrund vorliegender empirischer Befunde – einen gewissen Handlungsbedarf haben.

Die ausgewählten Kompetenzen werden jeweils zunächst (a) im Hinblick auf ihre Struktur dargestellt, und es wird (b) beschrieben, welche didaktischen Vorschläge es zu ihrer Förderung im Unterricht gibt. Im Anschluss daran wird – soweit Daten dazu vorhanden sind – (c) zusammengefasst, wie erfolgreich diese UFK bisher realisiert worden sind.

Überfachliche Kompetenzen: Struktur – Didaktik – Befunde zur Realisierung

2.2.1 Demokratische Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Unter *demokratischer Kompetenz* im Sinne der österreichischen Schule ist zu verstehen, dass Schüler/innen

- beschreiben können, was der Begriff „Demokratie“ bedeutet, welche institutionellen (Kontroll-)Strukturen damit verbunden sind und an welchen Merkmalen eine demokratische Form des Zusammenlebens erkennbar ist (z. B. Gewaltenteilung);
- eine demokratische Haltung haben, die sich u. a. daran zeigt, dass sie bei Vorfällen, in denen Menschenwürde und Menschenrechte verletzt werden, Widerstand leisten und für eine Art der Konfliktregelung oder der Entscheidungsfindung eintreten, die durch Prinzipien der Gleichberechtigung und des wechselseitigen Respekts charakterisiert sind;
- an demokratischen Prozessen teilnehmen (Ausübung des Wahlrechts) und sich ggf. auf unterschiedlichen Ebenen politisch engagieren (vgl. BMUK, 1994).

Demokratische Kompetenz: Wissen um Strukturen – Haltung – Partizipation

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Konzepte zur Förderung demokratischer Kompetenz können nach Print (2010, S. 331) in folgende Stränge gebündelt werden: (1) Programme und Konzepte, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern zu staatsbürgerkundlichem Wissen und grundlegenden Kenntnissen zu Rechten und Pflichten zu verhelfen; (2) Konzepte, in denen es darum geht, Schüler/innen (zusätzlich) in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu einer aktiven Partizipation zu fördern und diese im Schulkontext einzuüben; (3) Konzepte mit dem Ziel, Schüler/innen dahingehend zu befähigen, dass sie selber als *Change Agents* für eine demokratisch(er) gesinnte Gesellschaft agieren. Das WiSK (vgl. Strohmeier, Atria, Spiel & Egger-Aghonlahor, 2007) kann als Beispiel für den zweitgenannten Strang bezeichnet werden.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Für Österreich scheinen die folgenden Ergebnisse aus der 2009 von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführten „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) relevant:

- Die 14-jährigen Schüler/innen liegen mit ihren Kenntnissen im Bereich *Civic Knowledge* mit 503 Punkten genau im internationalen Durchschnitt (vgl. Schulz, Ainley, Fraillon,

Kerr & Losito, 2010, S. 38), wobei die Schülerinnen mit 513 Punkten besser abgeschnitten haben als die Schüler (496 Punkte). Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) schneiden dabei wesentlich besser ab als Hauptschüler/innen (vgl. Stainer-Hämmerle, 2011, S. 657).

- Die Einstellung der Schüler/innen zur rechtlichen Gleichstellung der Geschlechter ist überdurchschnittlich, wenngleich dieser hohe Wert auf die Angaben der Schülerinnen zurückzuführen ist (vgl. Schulz et al., 2010, S. 50).
- In Bezug auf Umwelt- oder Menschenrechtsinitiativen schneiden österreichische Schüler/innen unterdurchschnittlich ab; überdurchschnittlich engagiert sind sie lediglich in Fundraising-Organisationen für soziale Zwecke (vgl. Schulz et al., 2010, S. 54).
- 21 % der befragten Lehrpersonen erachten es für wichtig, Schüler/innen in Bezug auf Widerstand gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu fördern.

Wetzelhütter, Paseka und Bacher (in Druck) konnten bisherige Befunde, denen zufolge Schüler/innen lieber informelle Partizipationsstrukturen nutzen als eine Mitarbeit in formalen schulischen Gremien, replizieren und rekurrieren als Begründung auf die Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis; sie verdeutlichen damit, dass die Institution Schule ein zunächst eher ungünstiges Feld für das „Demokratie Lernen“ darstellt.

Österreichische Schüler/innen schneiden also im Hinblick auf ihr Wissen in Sachen Demokratie im Ländervergleich durchschnittlich ab; die Institution Schule wird von den Lehrpersonen als Erfahrungsraum für das Lernen demokratischer Kompetenzen nur sehr gering geschätzt. Zur Einschätzung der Frage, in welchem Ausmaß Schuldemokratie und Schülerpartizipation an einzelnen Schulstandorten entwickelt sind, gibt es zwar ein einschlägiges Instrument („Qualität von Schüler/innenpartizipation an österreichischen Sekundarschulen“; Mager, Marent & Forster, 2011); über etwaige damit erzielte Ergebnisse liegen aber keine Publikationen vor.

Mittelmäßige Ergebnisse
im OECD-Vergleich –
Schule als Lernraum

2.2.2 Unternehmerische Kompetenz (Entrepreneurship Education)

(a) Kompetenzbeschreibung

Unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit, Ideen in die Tat umzusetzen. Der Begriff „*Entrepreneurship Education*“ („Unterricht in unternehmerischem Denken und Handeln“; vgl. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2012)¹² bedeutet, Schüler/innen im Hinblick auf ihre Einstellungen, Fähigkeiten und ihre Bereitschaft zur Unternehmensgründung zu fördern; Aff (2007) zufolge sind dafür als Voraussetzung zumindest Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Innovationsfreude, Risikobereitschaft, emotionale Stabilität und Durchhaltevermögen notwendig. Die (auch von Teilorganisationen der EU wiederholt forcierte¹³) Entrepreneur-Kompetenz ist aber auch für Schüler/innen, die unselbstständige Beschäftigungsformen anstreben, insofern von Bedeutung, als diese unternehmerisches Denken und Handeln im Lauf ihrer Schulbildung verinnerlichen sollen, um es in die Institutionen oder Unternehmen, in denen sie arbeiten, einbringen zu können (Intrapreneurship), sowie um einschlägige ökonomische Diskussionen, Probleme, Entscheidungen oder Krisen sachgemäß einschätzen zu können. Zu berücksichtigen ist, dass die Übersetzung von „Entrepreneur“ als „Unternehmer“ vielfach deswegen kritisiert wird, weil damit das gestaltend-innovative Moment, auf das es in dieser Kompetenz einschlägigen Papieren zufolge ankommt, verloren geht (vgl. Aff, 2007, S. III sowie EACEA, 2012).

Unternehmerorientierung
und Gründungsneigung

¹² Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.xml> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹³ Vgl. <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Didaktische Konzepte und Modelle, um diese Kompetenz zu fördern, werden insbesondere im Kontext der Wirtschaftspädagogik entwickelt; didaktische Elemente sind beispielsweise die Arbeit in einer Übungsfirma, als verpflichtend angesehene Betriebspraktika, extracurriculare Arbeitsgemeinschaften und schulinternes Coaching (vgl. Hammerl, 2007).

Den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern steht zur Stärkung des Entrepreneur-Geistes ein Impulszentrum zur Verfügung (Entrepreneurship Education für schulische Innovation [EESI]¹⁴). Darüber hinaus gibt es die Informations- und Kommunikationsplattform „Initiative für Teaching Entrepreneurship“ (IFTE)¹⁵. Das *Junior Enterprise Austria* ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, mit einer Geschäftsidee für die Dauer von bis zu einem Jahr unter Realbedingungen auf den Markt zu gehen und dabei alle relevanten Entscheidungen von der Produktidee bis zum Marketing und zum Verkauf selbst zu fällen. Über die Wirtschaftskammer Österreich haben die Schüler/innen auch die Möglichkeit, den Unternehmerführerschein zu erwerben.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Frank, Korunka und Lueger (2002) haben herausgestellt, dass die Schüler/innen der höheren technischen Lehreinrichtungen die vergleichsweise höchste unternehmerische Orientierung und Gründungsneigung aufweisen und fordern verstärkte Bemühungen für die Handelsakademien und insbesondere für die allgemeinbildenden höheren Schulen. Darüber hinaus liegen bislang keine systematischen Output-Daten zur Entrepreneur-Kompetenz österreichischer Schüler/innen vor; auf europäischer Ebene (EU) haben sich Projekte (vgl. Hytti & Kuopusjärvi, 2004) mit der Frage qualitätsvoller Indikatoren zur Messung des Outputs der Entrepreneurship Education beschäftigt.

Das Impulszentrum EESI bietet österreichischen Handelsschulen und -akademien an, sich als Entrepreneurship-Schule nach spezifischen Kriterien (Lehrinhalte, Lehrer/innen- und Schulleiter/innen-Kompetenzen, Merkmale der Schule als Organisation) zertifizieren zu lassen;¹⁶ über Evaluationen (etwa im Rahmen von Re-Zertifizierungen) gibt es keine systematischen Befunde.

Initiativen zum Entrepreneurship – HTL-Absolventinnen/-Absolventen liegen vorne

2.2.3 Berufswahlkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Der *Berufswahlkompetenz* kommt in Zeiten eines sich wandelnden Arbeits- und Beschäftigungsmarkts eine große Bedeutung zu (vgl. Härtel, 2008): Aufgrund der angespannten Wirtschaftslage, auf die viele Unternehmen mit kurzfristigen Beschäftigungsangeboten reagieren, müssen junge Menschen damit rechnen, häufiger als früher zumindest ihren Arbeitsplatz, wenn nicht sogar die Berufssparte wechseln zu müssen. Berufswahlkompetenz bedeutet hier die Fähigkeit und Bereitschaft, in einem eigenverantwortlich gesteuerten Prozess eine realistische, d. h. auf die Bedingungen des Arbeitsmarkts abgestimmte und zugleich zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten kongruente Laufbahnentscheidung zu treffen.

Kongruente Laufbahnentscheidung – eine aktuell bedeutsame Kompetenz

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Den Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II kommt (nicht zuletzt aufgrund gesetzlicher Bestimmungen) die Aufgabe zu, diese Kompetenz durch „Berufsorientierung“ in der Schule zu fördern. Dazu ist eine verbindliche Übung im Ausmaß von 30 Stunden vorgesehen, die als

¹⁴ Vgl. <http://www.eesi-impulszentrum.at/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹⁵ Vgl. <http://www.ife.at/> [zuletzt geprüft am 23. 06. 2012].

¹⁶ Vgl. http://www.hak.ac/files/Handbuch_EESI.pdf [zuletzt geprüft am 29. 06. 2012].

A

eigenes Fach, in „integrierter“ Form durch Förderungsmaßnahmen in unterschiedlichen Fächern, oder in einer projektorientierten Form (vgl. Kriegseisen, 2003) realisiert werden kann.¹⁷ An einzelnen Schulen wurde ein „Berufswahlpass“ für Schüler/innen eingeführt, um so die Realisierung des überfachlichen Ziels in unterschiedlichen Unterrichtssituationen sicherzustellen; Evaluationen dieses Instruments liegen aber nicht vor.

Schulen der Sekundarstufe I entscheiden sich mit großer Mehrheit (84 % lt. Matkovič & Geiger, 2012) dafür, das Fach Berufsorientierung *integrativ* zu unterrichten, d. h. dafür keine gesonderten Unterrichtsstunden vorzusehen, sondern berufsorientierende Maßnahmen in verschiedenen Unterrichtsfächern vorzusehen. In der AHS ist die integrierte Variante der Normalfall (Engleitner & Schwarz, 2002); in etwas weniger als der Hälfte der Hauptschulen wird ein eigener Unterrichtsgegenstand angeboten (d. h. an zahlreichen Standorten werden in verschiedenen Klassen beide Varianten durchgeführt).

Für die didaktische Umsetzung wird in einem Rundschreiben des BMUKK an alle Schulen insbesondere die Entwicklung eines standortbezogenen Umsetzungskonzepts zur Koordination der Maßnahmen, die verbindliche Durchführung von Realbegegnungen und die Einbeziehung der Eltern gefordert; zusätzlich wird ein prototypisches didaktisches Gesamtkonzept für die Organisation der Berufsorientierung angeboten.

Ein konzeptuell anderer Zugang wird im Rahmen des Projekts „Studienchecker“¹⁸ realisiert. Hier nehmen Schüler/innen im vorletzten Jahr der höheren Schulen (AHS und berufsbildende höhere Schulen [BHS]) an einem Projekt zur Studienwahlvorbereitung teil, in dessen Rahmen sie u. a. durch die Arbeit mit einem standardisierten Beratungsverfahren nicht nur Hilfe für ihre Berufs- bzw. Studienentscheidung erhalten, sondern zugleich auch modellhaft den Ablauf eines berufspsychologisch fundierten beruflichen Findungs- und Entscheidungsprozesses durchmachen.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Die vorliegenden Ergebnisse lassen auf eine eher geringe Wirksamkeit der schulischen Berufsorientierung schließen:

- Die teilweise hohen Abbruchquoten insbesondere im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (vgl. Meschnig & Najrz-Wirth, 2010) deuten darauf hin, dass die diesbezüglichen Unterstützungsmaßnahmen gegen Ende der Sekundarstufe I in vielen Fällen nicht zu einer individuell passenden Wahl der Art der weiterführenden Schule geführt haben; Eder (2012, S. 276) zeigt auf Basis einer Stichprobe von 15- bis 16-Jährigen, dass eine mit ihren Interessen kongruente Schulentcheidung eher die Ausnahme als die Regel bildet.
- Astleitner und Kriegseisen (2005) zeigen, dass eine handlungsorientierte Umsetzung in einem eigenen Unterrichtsfach mit ausgebildeten Lehrpersonen deutlich bessere Ergebnisse bringt als das bloße Vermitteln von Informationsmöglichkeiten oder eine verteilte Befassung in verschiedenen Fächern; vor allem die fehlende Absprache zwischen den Lehrpersonen verhindert hier nachhaltige Effekte (vgl. Laux, 2010, S. 201).
- Insgesamt wird für den Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I eine geringe Wirksamkeit auf die berufsbezogenen Einstellungen der Schüler/innen festgestellt (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass für die seit 2003 eingeleiteten konzeptuellen Veränderungen in der Berufsorientierung¹⁹ noch keine ergebnisbezogenen Evaluationen vorliegen.

Eigenes Unterrichtsfach
ist besser als Delegation an
viele Fächer

¹⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

¹⁸ Vgl. <http://www.studienchecker.at/> [zuletzt geprüft am 10. 10. 2012].

¹⁹ Das betrifft vor allem die Erweiterung von Grundkompetenzen und didaktischer Konzepten sowie den Aufbau einer standortbezogenen Verantwortungsstruktur (vgl. z.B. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/ba/index.xml> bzw. www.schule.at/ibobb [zuletzt geprüft am 20. 11. 2012]).

- Eine Evaluierungsstudie, in der die Berufswahlreife der Maturantinnen und Maturanten gemessen wurde (vgl. Eder, Leidl & Punzo, 2012), zeigt, dass diese zwar insgesamt über ein relativ günstiges Explorations- und Planungsverhalten sowie über eine gute Entscheidungskompetenz verfügen, aber lediglich über ein rudimentäres, „inselhaftes“ berufliches Wissen. Dieser Mangel wird auch durch die Teilnahme am Projekt Studienchecker nicht ausgeglichen.

Handlungsbedarf:
Geringes berufliches
Wissen – wenig kongruente
Laufbahnentscheidungen

A

2.2.4 Kulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Kulturelle Kompetenz umfasst „(a) das Wissen um und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit kulturellen Angeboten der Gesellschaft sowie Fähigkeiten, selbst kulturelle Produkte zu erzeugen, (b) die Bereitschaft zur Wahrnehmung solcher Angebote bzw. zu ihrer Erzeugung und (c) eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, am kulturellen Leben gewinnbringend für sich und für andere aktiv und rezeptiv teilnehmen zu können“ (Dämon et al. 2012, S. 30). Im österreichischen Schulsystem können verschiedene Fächer direkt mit kultureller Kompetenz in Verbindung gebracht werden: Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Instrumentalerziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten und Werken. Aber auch andere Fächer wie Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, Religion, Geografie, Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, fachpraktische Gegenstände o. a. leisten dazu wichtige Beiträge.

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

In didaktischer Hinsicht ist zur Förderung kultureller Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern eine Verbindung zwischen Rezeption und Partizipation an unterschiedlichen Orten, beispielsweise in Museen und Theatern, auf Musikbühnen, in Tonstudios, in Literaturhäusern oder in Baudenkmalern angezeigt. Eine systematische Kulturdidaktik (im Sinne einer Didaktik der Förderung kultureller Kompetenz) ist bislang noch nicht ausgearbeitet; es existieren nur Elemente einer solchen Didaktik, beispielsweise im Bereich der Museumspädagogik oder der Kunstdidaktik (vgl. z. B. Loffredo, 2009; Peez, 2011).

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Auswertungen einschlägiger Daten aus den nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 (vgl. Wimmer, Nagel & Schad, 2012) verdeutlichen einerseits, dass sich Schüler/innen, wenn sie nach ihren „kulturellen“ Aktivitäten gefragt werden, an einem sehr traditionellen Kulturbegriff orientieren und dabei an Theater, Oper oder Konzerte mit klassischer Musik denken. Allerdings: Etwas mehr als die Hälfte der befragten 15- bis 16-Jährigen besucht nie ein Museum, rund drei Viertel hören keine klassischen Konzerte oder sehen keine Opern oder Theateraufführungen. Als Gründe werden eher Mangel an Interesse und Zeit (rund 70 %) und seltener finanzielle Gründe (rund 40 %) genannt. Ihre eigenen Freizeitaktivitäten subsumieren sie eher nicht unter den Begriff „Kultur“: ein bis zwei Mal pro Monat ins Kino gehen (58 %) oder ein Instrument spielen oder singen (44 %). Kulturelle Betätigung in einem engeren Verständnis („Hochkultur“) wird verstärkt von AHS-Schülerinnen und -Schülern angegeben.

Kulturelle Kompetenz:
Angebote kennen –
partizipieren – sich kulturell
engagieren

2.2.5 Soziale und interkulturelle Kompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Soziale Kompetenz kann als ein Konstrukt angesehen werden, das Elemente auf folgenden Ebenen umfasst (vgl. Malti, Bayard & Buchmann, 2008):

A

- auf sozial-kognitiver Ebene: soziales Verstehen durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel;
- auf sozial-emotionaler Ebene: Einfühlungsvermögen, Mitgefühl;

und aufbauend auf diesen Elementen:

- soziale Interaktionsfähigkeit: in situationsangemessener Art und Weise prosozial agieren können.

Soziale Kompetenz:
Perspektivenwechsel –
Empathie – prosoziales
Agieren

Aufgrund der zunehmenden interkulturellen Durchmischung der Schüler/innen in Österreich stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die österreichischen Schüler/innen über *interkulturelle Kompetenz* verfügen, um konstruktiv miteinander leben und lernen zu können bzw. inwiefern die Schule ein Ort ist, an dem solche Kompetenzen gefördert werden. Bezüglich einer Definition von interkultureller Kompetenz (vgl. Krüger-Potratz, 2005) ist es wichtig, die Wissens-, Fähigkeits- und Haltungsebene zu berücksichtigen: Aufbauend auf einem grundlegenden Wissen zu Traditionen, zur Sprache, zur Topographie, zur Geschichte und zu religiösen Überzeugungen eines bestimmten Kulturkreises kommen Fähigkeit und Bereitschaft, Beziehungen zu Menschen anderer Kulturkreise aufzubauen, mit ihnen zu kooperieren und ggf. auftretende Konflikte in diskursiver Weise zu lösen (vgl. in Anlehnung an die DeSeCo-Vorschläge Dänöon et al., 2012, S. 35).

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten:

Die Förderung von Sozialkompetenz und interkultureller Kompetenz kann auf unterschiedliche Weise erfolgen (vgl. Kanning, 2007; Thonhauser & Eder, 2009):

- Schüler/innen können im Hinblick auf ein differenziertes Wissen bezüglich kulturell geprägter Werte und Normen gefördert werden mit dem Ziel, bestimmte soziale Phänomene besser zu verstehen und z. B. andere Traditionen (als die eigene) wertzuschätzen.
- Die Handlungskompetenz wird gestärkt, indem sich Schüler/innen in bestimmten sozialen Situationen bewähren sollen (Lösen von Konflikten, Agieren in Dilemmasituationen, Aushandeln von Regeln des Zusammenlebens u. Ä.). Diese Situationen können im Unterricht simuliert werden (z. B. in Rollenspielen, Planspielen) oder aber konkrete reale Vorfälle in Schule und Unterricht betreffen, die in der Gruppe thematisiert und bearbeitet werden. Dabei ist es möglich, auch sozial-emotionale Fähigkeiten und sozial situationsangemessenes Verhalten zu fördern.

Förderung in Rollen-
und Planspielen

Seit 2005 unterstützt das überregionale Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)²⁰ Lehrpersonen an allen Schularten, Selbst- und Sozialkompetenzen aufseiten der Schüler/innen zu fördern. Dies geschieht durch die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, durch einschlägige Veranstaltungen und durch die Herausgabe von Handreichungen mit Basisinformationen für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen (vgl. z. B. Hofmann, 2008; Stern, 2008 oder Kessler & Strohmaier, 2009). Im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsbildung) wurden entsprechende Bildungsstandards für soziale und personale Kompetenzen erarbeitet.²¹

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Daten aus einer nationalen Zusatzerhebung zu PISA 2000, in der die Jugendlichen nach Maßnahmen zum sozialen Lernen während der Sekundarstufe I befragt wurden, erbrachten folgende Hinweise auf den Stellenwert sozialer Kompetenz in der Schule (vgl. Hofmann, 2010a): Initiativen zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Persönlichkeitsbildung von

²⁰ Vgl. www.oetze.at [zuletzt geprüft am 28. 04. 2012].

²¹ Vgl. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012].

Schülerinnen und Schülern werden signifikant häufiger aus Hauptschulen berichtet als aus allgemeinbildenden höheren Schulen. Das zeigen Frequenzeinschätzungen zur Abhaltung von Klassenvorstandsstunden, Klassenräten, Gemeinschaftsstunden, Kommunikationstrainingsstunden (so genannte „Ko-Ko-Ku-Stunden“) bzw. Stunden zum sozialen Lernen. Da es sich um Prozessdaten handelt, ist ein Schluss auf entsprechend unterschiedliche Kompetenzniveaus bei den Absolventinnen und Absolventen dieser Schularten jedoch nicht zulässig.

Den Ergebnissen der für Österreich repräsentativen Befindensstudie von Eder (2007) zufolge verfügen gut zwei Drittel der österreichischen Schüler/innen über ein positives bis sehr positives soziales Selbstkonzept; dieses bleibt den Daten zufolge über die Schulstufen hinweg relativ stabil. Im Zusammenleben der Geschlechter in der Schule, das ebenfalls als Ausdruck sozialer Kompetenz interpretiert werden kann, kommt es von der 4. bis zur 12. Schulstufe zu einer kontinuierlichen Verbesserung (Eder, 2007, S. 98).

Aus kleineren Untersuchungen können folgende Befunde zum Status quo zur interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden:

- Die Schule ist ein entscheidender Ort zur Knüpfung von interkulturellen Freundschaften, da aufgrund von Sprachproblemen solche Freundschaften im Freizeitkontext eher nicht entstehen (vgl. Strohmeier & Spiel, 2005, S. 15).
- Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ ist weitgehend nicht institutionalisiert und hängt im Konkreten vom situativen Engagement der betreffenden Lehrkräfte ab (vgl. Binder & Daryabegi, 2003, S. 42).
- Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird von den Lehrpersonen zwar als relativ unbedeutend eingeschätzt, damit zusammenhängende Ziele werden aber relativ gut realisiert (Strohmeier & Fricker, 2007).

Schule als bedeutsamer Lernort: Schulklima – Klassenatmosphäre – individuelle Freundschaften

Auf europäischer Ebene ist das Bildungsprogramm *Comenius* (vgl. Douda, 2012, S. 14) ein für die Förderung interkultureller Kompetenz relevantes Programm; Ergebnisse über damit erzielte Förderungseffekte liegen aber nicht vor.

2.2.6 Selbstregulationskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Selbstregulationskompetenz wird in der wissenschaftlichen Diskussion mit unterschiedlichen Begriffen benannt: Lernkompetenz (vgl. Hofmann, 2000), selbstreguliertes Lernen, Kompetenzen des Lifelong Learning. Operationalisiert werden solche Konstrukte entweder vorwiegend *kognitionspsychologisch* (Lernplanung mit expliziten Sachzielen und Problemlösestrategien, Self-Monitoring bei der Umsetzung der geplanten Problemlöseprozesse sowie Selbstevaluation; vgl. etwa Leopold, 2009) oder aber unter *Einbezug affektiv-motivationaler Faktoren*, wie z. B. motivationale Orientierungen (Erfolgszuversicht, Misserfolgsangst) oder Zielorientierungen (Lern- bzw. Leistungszielorientierung; vgl. Boekaerts & Niemivirta, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011; Lüftenegger et al., 2012).

Lifelong Learning: Lernfreude und Ziele sowie Strategien definieren können

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Einzelne Varianten offenen Lernens (vgl. Heinrich & Prexl-Krausz, 2007), die seit Mitte der 1990er Jahre in österreichischen Schulen verstärkt praktiziert werden und Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Grade an Autonomie ermöglichen (vgl. die motivationsfördernde Wirkung von erlebter Autonomie bei Deci & Ryan, 2002a, 2002b), fördern eher Self-monitoring-fähigkeiten (Überwachungsroutinen im Hinblick auf die Sequenz der Lernzielwahl, die Entscheidung für Lernstrategien und die Kontrolle der Lernergebnisse), insbesondere dann, wenn diese in einem mitlaufenden Protokoll aufgezeichnet und in Reflexionsgesprächen thematisiert werden (vgl. z. B. Zimmerman & Schunk, 2008; Schmidinger, 2007). In um-

A

fassenderer Weise können bei der Förderung von LLL-Kompetenzen aber auch Faktoren wie das Interesse, die motivationale Orientierung, das akademische Selbstkonzept und das Selbstwirksamkeitserleben einbezogen werden (vgl. Lüftenegger, Schober, van de Schoot, Finsterwald & Spiel, 2012). Entscheidend für die Förderung von LLL-Kompetenzen ist das Ausmaß, in dem sich Schüler/innen im Unterricht in ihren Interessen berücksichtigt, in ihren Lernanstrengungen unterstützt und im Hinblick auf ihre Erfolgszuversicht und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ermutigt erleben (vgl. McCombs & Miller, 2007).

Als ein interessanter Ansatz zur Förderung der Selbstregulation kann das Mitte der 1990er Jahre in Steyr initiierte Projekt „Cooperatives Offenes Lernen (COOL)“²² verstanden werden (vgl. Neuhauser, 2007).

Erfolgszuversicht und
Selbstwirksamkeits-
erwartungen als Basis

Auf europäischer Ebene werden im Programm Lebenslanges Lernen unter anderem Einzelprogramme wie *Comenius* oder *Leonardo da Vinci* unter dieser inhaltlichen Perspektive zusammengefasst; seit 2008 wird von der *Nationalagentur Lebenslanges Lernen* jährlich an prämierte Schulen ein so genannter „Lifelong Learning Award“ verliehen, der für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen einen Anreiz zur Förderung der LLL-Kompetenz darstellt.²³

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Repräsentative Ergebnisse zur Lernkompetenz österreichischer Schüler/innen liegen ansatzweise aus den internationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2000 vor. Die dort erfassten Lernstrategien thematisieren den Unterschied von „Oberflächenstrategien“ (z. B. Auswendiglernen) gegenüber „Tiefenstrategien“ (z. B. Elaboration), von (bloßer) Anstrengung gegenüber planend-kontrollierenden Zugängen und den Einfluss von positiven Haltungen auf das Lernen. Aus einer Analyse von Eder und Gaisbauer (2004) geht hervor, dass Schüler/innen mit niedrigen Kompetenzen in den PISA-Domänen im Allgemeinen auch eher ungünstige Lernstrategien aufweisen, „bei denen vor allem das Auswendiglernen eine große Rolle spielt, während organisierende, planende und kontrollierende Lernhandlungen weniger wichtig erscheinen. Zugleich fehlt ihnen Erfolgszuversicht und Vertrauen in die eigenen Handlungen“ (Eder & Gaisbauer, 2004, S. 64).

Aufgrund der Tatsache, dass das Setting Schule Schüler/innen affektiv bislang eher in eine Vermeidungshaltung drängt (vgl. Elliot & Harackiewicz, 1996) und Erfolgszuversicht, positive Fähigkeitsselbstkonzepte und schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Lauf der Schulzeit eher sinken (vgl. einzelne Befunde für diesen Trend bei Spiel et al., 2011, S. 305 f.; auf allgemeinerer Ebene vgl. auch Eder, 2007), ist für Förderungsmaßnahmen zu LLL in der Schule offensichtlich speziell darauf zu achten, dass das Lernklima und konkrete Vorgehensweisen bei der Leistungsbeurteilung mit diesen Maßnahmen kompatibel sind, weil die Schüler/innen in ihrer Bereitschaft zu lebenslangem Lernen durch die Schule sonst eher gehemmt als gefördert werden (vgl. Spiel et al., 2011). Mit dem TALK-Modell liegt ein Erfolg versprechendes Programm zur Förderung von LLL vor, das auf der Ebene der Lehrpersonen ansetzt (Gruppenprinzip) und auch systemische Aspekte (Schulentwicklung) einbezieht (vgl. Finsterwald et al., 2010; vgl. auch Abschnitt 2.1.2).

Lernen lernen im
Unterricht: Chancen und
Risiken

2.2.7 Gesundheitskompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Im Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten umfasst *Gesundheitsbildung* folgende Teilkompetenzen (BMUK, 1997):

22 Vgl. <http://www.coolorainets.at/> [zuletzt geprüft am 28. 04. 2012].

23 Vgl. http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/lifelong_learning_award_2012/ [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].



- die Fähigkeit der Schüler/innen, Gesundheit als ein Phänomen verstehen und erklären zu können, das mehr ist als nicht krank zu sein, sondern das physische, psychische und soziale Komponenten umfasst, sowie
- die Fähigkeit, eigenverantwortlich für seine Gesundheit zu sorgen und gesundheitsbewusst zu handeln – nicht zuletzt im Lebensraum Schule, der diesbezüglich gesundheitsfördernd gestaltet werden soll (Sensibilität für die Grenze zwischen Eustress und Distress; individuelle Adaptierung von Leistungsanforderungen; Interventionen zur Verbesserung des Schul- und Klassenklimas u. a. m.).

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Gesundheitskompetenzförderung ist vor dem Hintergrund dieses Begriffsverständnisses nicht nur Aufklärung über Gesundheitsgefährdung („traditionell pathogenetisch-orientierte Prävention“), sondern besteht auch in der Förderung der Schüler/innen im Hinblick auf relevante Bereiche der Selbstkompetenz; die *give – Servicestelle für Gesundheitsbildung* (GIVE)²⁴ zählt dazu Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Umgang mit negativen Emotionen oder Stress, kommunikative Fähigkeiten u. a. m. (vgl. GIVE, 2001). Die Förderung dieser Fähigkeiten soll im Lebensraum Schule auf unterschiedlichen Ebenen (Unterricht, Pausen, Wandertage, Exkursionen etc.) erfolgen.

Prävention durch Stärkung des Selbstwertgefühls

Auf systemischer Ebene haben Unterrichts- und Gesundheitsministerium die Initiative „Gesunde Schule“²⁵ gegründet, die auf Bundesländerebene mit unterschiedlichen Maßnahmen (u. a. auch mit der Verleihung eines entsprechenden Gütesiegels an geprüfte Schulen²⁶) realisiert wird.

(c) Empirische Befunde zum Status quo

Zur *Gesundheitskompetenz* österreichischer Schüler/innen liegen keine direkten Daten vor, allerdings sind Rückschlüsse aus verschiedenen Untersuchungen möglich. So ergibt sich beispielsweise aus den regelmäßig durchgeführten „Health Behaviour in School-aged Children“-Studien (HBSC-Studien) sowie aus der 2005 durchgeführten Befindensuntersuchung (Eder, 2007), dass der Konsum von Zigaretten und „weichen“ Alkoholika bereits am Ende der Volksschule beginnt und während der Sekundarstufe I kontinuierlich zunimmt, sodass am Ende der Sekundarstufe I mehr als die Hälfte der Jugendlichen zumindest gelegentliche Raucher/innen und zu mehr als 80 % Konsument/innen weicher Alkoholika sind (Eder, 2007, S. 176). Das sich hier abzeichnende Suchtverhalten hängt eng mit dem Befinden und den Belastungen der jungen Menschen in der Schule zusammen (Eder, 2007, S. 177).

Dies macht auch die zuletzt 2010 durchgeführte HBSC-Studie deutlich: Höhere Schulzufriedenheit, geringere Leistungsbelastung und besserer Erfolg gehen mit einer subjektiv besser eingeschätzten Gesundheit und niedriger ausgeprägtem gesundheitsgefährdendem Verhalten einher (vgl. Bundesministerium für Gesundheit, 2011, S. 71 f.).

Höhere Schulzufriedenheit – geringeres Risiko

2.2.8 Umweltkompetenz

(a) Kompetenzbeschreibung

Der Begriff *Umweltkompetenz* kann Roczen, Kaiser und Bogner (2010) zufolge als Konstrukt angesehen werden, das aus folgenden Elementen besteht:

²⁴ Vgl. <http://www.give.or.at/> [zuletzt geprüft am 18. 06. 2012].

²⁵ Vgl. <http://www.gesundesa.bka.at/> [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

²⁶ Vgl. z. B. in Oberösterreich: https://www.oenikk.at/portals/27/portals/00000000/channel_content/cmsWindow?action=2&cp_menuid=688647&cp_tabid=3 [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

Ökologisches Wissen –
ökologisches Verhalten –
Unterstützung durch
zahlreiche Initiativen

- Schüler/innen verfügen über Umweltwissen, das sich auf Wissensstrukturen zu den drei Bereichen Umweltsystem, Umwelthandlungen und Handlungswirksamkeiten bezieht.
- Schüler/innen besitzen Umwelthandlungskompetenz, die sie zu einem „zielgerichteten ökologischen Verhalten“ disponiert, und zwar beispielsweise in den Bereichen Energie-spar-samkeit, Mobilität, Müllvermeidung, Recycling u. a. (vgl. Roczen et al., 2010, S. 127).
- Schülerinnen und Schülern ist es ein Bedürfnis, naturverbunden zu sein, was bedeutet, dass ihnen die Natur (und nicht nur die Umwelt) wichtig ist und sie sich gerne in ihr aufhalten.

(b) Didaktische Förderungsmöglichkeiten

Entsprechend dieser Begriffsdefinition geht es didaktisch darum, Wissens-, Handlungs- und Einstellungsebene im Rahmen von Prozessen situierten Lernens miteinander zu verbinden und der (Selbst-)Reflexion im Hinblick auf die Konsequenzen eigenen Verhaltens für den Zustand der Umwelt viel Aufmerksamkeit zu schenken. Rost (2002) plädiert darüber hinaus dafür, nicht mehr länger von Umweltbildung zu sprechen, sondern von einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, weil damit Unterrichtsprozesse angestoßen werden, in denen die Schüler/innen die (für die Zukunft wichtige) Fähigkeit erwerben, „komplexe Entwicklungen zu bewerten“ (Rost, 2002); didaktisch sollen dementsprechend im Unterricht solche Extrapolationsprozesse und eine Bewertung ihrer Ergebnisse durch Lehrende und Lernende im Mittelpunkt stehen.

Initiativen zur Förderung
der Umweltkompetenz

Im Vergleich zu den anderen überfachlichen Kompetenzen werden in Österreich in Bezug auf die Umweltkompetenz die meisten Initiativen angeboten, um Lehrpersonen sowie Schüler/innen bei ihrer Arbeit an entsprechenden Zielen zu unterstützen. Zu nennen sind

- Initiativen für einen projektorientierten umweltbezogenen Unterricht (vgl. z. B. die frühe Zusammenstellung von Thonhauser, 1993);
- das Angebot nationaler und internationaler Netzwerke („Environment and School Initiatives“ [ENSI],²⁷ ÖKOLOG²⁸) und
- die Möglichkeit für Schulen, sich mit einem Ökosiegel zertifizieren zu lassen (vgl. Eder & Hofmann, 2011, S. 651).

(c) Empirische Ergebnisse zum Status quo

Trotz dieser schon länger bestehenden Initiativen schneiden die österreichischen Schüler/innen bei umweltbezogenen Fragestellungen in PISA 2006 bestenfalls mittelmäßig ab:

- Sie liegen im Bereich Umweltwissen („environmental science index“; vgl. OECD, 2009, S. 45) mit 502 Punkten knapp über dem OECD-Durchschnitt.
- Knapp die Hälfte der befragten Schüler/innen erreichte Ergebnisse schlechter als oder auf Level D (auf diesem Level haben Schüler/innen Grundkenntnisse im Hinblick auf gängige Umweltphänomene; sie können einfache Abbildungen oder Diagramme mit entsprechenden Hinweisen verstehen); lediglich 15,3 % zeigten Kenntnisse und Denkfertigkeiten auf Level A (auf diesem Level können Schüler/innen u. a. komplexe Umweltphänomene unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Theorien und Modelle erklären; vgl. OECD, 2009, S. 85).

OECD-Ergebnisse
im Mittelfeld – Defizite
bei komplexeren
Zusammenhängen

2.3 Zusammenfassung der wissenschaftlichen Befundlage

Aus der Zusammenschau der berichteten Ergebnisse ergeben sich einige wichtige Charakteristika für die österreichische Schule:

²⁷ Vgl. www.ensi.org [zuletzt geprüft am 18. 04. 2012].

²⁸ Vgl. www.oekolog.at [zuletzt geprüft am 18. 04. 2012].

- Die im internationalen Kontext diskutierten und postulierten überfachlichen Kompetenzbereiche haben größtenteils einschlägige Entsprechungen in Unterrichtsprinzipien, Didaktischen Prinzipien und Bildungsanliegen der österreichischen Schule.
- Am wenigsten umgesetzt erscheint die von der bildungswissenschaftlichen Forschung besonders betonte Fähigkeit zur Selbstregulation; diesbezüglich ist zu empfehlen, diese Kompetenz nicht nur auf kognitiver bzw. metakognitiver Ebene in den Unterricht zu implementieren (Lernkompetenz als Planungs-, Self-monitoring- und Evaluationskompetenz), sondern auch die affektiv-motivationalen Aspekte zu berücksichtigen.²⁹
- Der breiten gesetzlichen Implementierung ist freilich das Faktum gegenüberzustellen, dass das Interesse der Lehrer/innen an überfachlichen Kompetenzen und ihr Wissensstand zu entsprechenden gesetzlichen Vorgaben relativ gering sind: Lehrpersonen können – nach wichtigen überfachlichen Kompetenzen befragt – nicht mehr als zwei oder drei solcher Bereiche nennen (Filzmaier & Klepp, 2008); sie stellen deren Bedeutsamkeit zwar nicht in Abrede, nennen im gleichen Atemzug aber viele Gründe, warum in „ihren“ Unterrichtsfächern zumindest keine Zeit ist, Schüler/innen diesbezüglich zu fördern (vgl. Hofmann & Patry, 1999). Das bestätigt die Analyse von Posch und Thonhauser (1982), wonach wichtige affektive bzw. fächerübergreifend relevante Ziele nicht einmal den „Sprung“ von den Einleitungskapiteln, in denen die Unterrichtsprinzipien und didaktischen Prinzipien beschrieben werden, in jene Lehrplankapitel schaffen, die die Stoffziele beinhalten.
- Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse aus internationalen oder österreichweit durchgeführten Studien nicht überraschend, denen zufolge die Kompetenzen österreichischer Schüler/innen bei diversen Rankings lediglich mittelmäßig ausgeprägt sind (demokratische Kompetenz; Umweltkompetenz). In einigen Bereichen (z. B. zur kulturellen Kompetenz, zur Selbstregulationskompetenz oder zur sozialen und interkulturellen Kompetenz) liegen so wenige Daten zu den Schülerkompetenzen vor, dass repräsentative Aussagen nur sehr eingeschränkt möglich sind.

Selbstregulation stärken –
Integration von UFK mit
Stoffzielen als Desiderat

2.4 Forschungsausblick – Anregungen für die Bildungsforschung zur gegenständlichen Thematik

Das zentrale Forschungsdesiderat im Bereich der überfachlichen Kompetenzen liegt ohne Zweifel in der Sammlung von Daten zur tatsächlichen Implementierung und zur Wirksamkeit von schulischen Maßnahmen zu UFK. Die Frage dabei ist, inwieweit diese Angebote tatsächlich auf die Vermittlung und den Aufbau entsprechender Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet sind und dieses Ziel auch tatsächlich erreichen.

Für eine effiziente Umsetzung, die UFK einerseits als Voraussetzung für die Arbeit in einzelnen Unterrichtsfächern und andererseits als eigenständigen Output schulischer Lern- und Erziehungsprozesse sieht (vgl. Gerecht, 2011), scheinen darüber hinaus folgende Forschungsfragen relevant:

1. Welche Rahmenbedingungen an den Schulen bilden eine unterstützende Basis für die Förderung von UFK? Die Arbeiten von Spiel et al. (2011) machen deutlich, dass bei Forschungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen auch die *systemische Ebene* berücksichtigt werden soll. Welche Bedeutung haben pädagogische Haltungen im Lehrkörper, Zusammenhalt und Kooperation unter den Lehrpersonen oder Kooperation zwischen Schule und Eltern (vgl. Pascka, 2011)? Welchen Stellenwert hat hier die Arbeit der Schulleitung (Schratz, Hartmann & Schley, 2010; Brauckmann, 2012)?
2. Gibt es ein *spezifisches pädagogisches Profil* von Lehrpersonen (z. B. über Ausbildungen in Gestaltpädagogik, Themenzentrierter Interaktion, Montessori-Pädagogik), das eine

²⁹ Im „Grundsatzentwurf zum Projektunterricht“ (vgl. http://www.bmukk.gv.at/minis/interim/ncs/2001_44.html [zuletzt geprüft am 22. 04. 2012]), der in den 1990er Jahren im Sinne eines Unterrichtsprinzips promulgiert wurde, waren viele Aspekte der Selbstregulationskompetenz enthalten. Dieser Grundsatzentwurf findet sich aktuell nicht mehr auf der ministeriellen Liste über Unterrichtsprinzipien.

A

höhere Bereitschaft und Fähigkeit nach sich zieht, Schüler/innen konsequent im Hinblick auf überfachliche Kompetenzen zu fördern? Untersuchungen von Hofmann (2010b) liefern Hinweise, dass Lehrpersonen mit Interesse für die oben genannten Ansätze im Unterricht Autonomie fördernd (und weniger kontrollierend) agieren, d. h. z. B. die Schüler/innen kontinuierlich im Hinblick auf ihre Selbstregulationsfähigkeiten fördern.

3. Können übergeordnete theoretische Konzeptionen erstellt werden, die es erlauben, UFK nicht einzeln, sondern integriert zu fördern? Welches Potenzial liegt diesbezüglich z. B. im „Lebenskompetenzprogramm“ (vgl. Jerusalem & Meixner, 2009) oder aus didaktischer Perspektive im „Unterrichts-Choreographien-Modell“ nach Oser und Patry (vgl. Sarasin, 1995)?
4. Welche überfachlichen Kompetenzen erwerben Schüler/innen im Lauf ihrer Schulzeit implizit („heimlicher Lehrplan“; vgl. Zinnecker, 1975; „die Schule als System erzieht“, vgl. Bernfeld, 1925), wie nachhaltig sind diese und in welchem Ausmaß handelt es sich dabei um wünschenswerte Kompetenzen?
5. Werden innovative Ansätze zur Förderung von UFK, die es mittlerweile an einzelnen Standorten aufgrund von Schulentwicklungsprozessen gibt, durch bildungspolitische Maßnahmen, die in Richtung zentraler Steuerung gehen (teilstandardisierte Reifeprüfung, Bildungsstandards etc.), negativ beeinflusst? (vgl. Hofmann, Martinek & Schwantner, 2011; Rahm, 2011; Berkemeyer, 2011).

Forschungsanliegen:
Fördernde Bedingungen für UFK auf systemischer und personaler Ebene?

3 Entwicklungsoptionen für die österreichische Schule

3.1 Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?

Zahlreiche Schulsysteme weisen einen ähnlichen Umgang mit UFK auf wie Österreich: Unter verschiedenen Bezeichnungen (final objectives; overarching themes; general principles; personal skills) werden bestimmte, vom Unterricht in einzelnen Fächern losgelöste Ziele als wichtig genannt. Sie sind häufig für das Leben in der Gesellschaft bedeutsam, eher als Verhaltensbereitschaften und weniger über Wissen definiert, es gibt für sie meistens keine Leistungsbeurteilung in Form von Noten und es ist unklar, in wessen Zuständigkeit sie eigentlich fallen. Das gilt z. B. für Deutschland, wo für die Schulsysteme der verschiedenen Bundesländer weitgehend einheitliche allgemeine Zielsetzungen festgelegt wurden, auf deren Basis die einzelnen Länder auch UFK formulieren. So sind zum Beispiel im Lehrplan für die bayerische Hauptschule die in Tabelle 2.2 dargestellten fächerübergreifenden Ziele angegeben (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2000, S. 15 ff.):

Überfachliche Kompetenzen in anderen Schulsystemen

Tab. 2.2: Übersicht über „Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben“

1. Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen – Politische Bildung	2. Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung	3. Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben
<ul style="list-style-type: none"> ■ Menschenwürde, Menschenrechte ■ Frieden – Freiheitliche Ordnung ■ Interkulturelle Erziehung ■ Umwelt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gesundheit ■ Zusammenleben mit anderen ■ Sexualität, Partnerschaft, Elternschaft, Familie ■ Freizeit ■ Verbraucherverhalten ■ Medien 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verkehrserziehung und Sicherheits-erziehung ■ Wirtschaft ■ Technik ■ Informationstechnische Bildung ■ Berufliche Orientierung

Überfachliche Ziele als Leitziele für das Curriculum

Es werden nicht *Kompetenzen*, sondern „Unterrichts- und Erziehungsaufgaben“ formuliert, die den österreichischen Unterrichtsprinzipien sehr ähnlich sind. Strukturell ähnliche Zugangsweisen finden sich beispielsweise auch in der Schweiz, Frankreich, Belgien oder auch in Kroatien und Slowenien. Einen gänzlich anderen Zugang weist das schottische „Curriculum for



Excellence“³⁰ auf. Dort bilden vier überfachliche Ziele (*key capacities*) die Leitstruktur für die Organisation von Lernsituationen innerhalb von verschiedenen Lernfeldern (vgl. Tabelle 2.3).

Tab. 2.3: Struktur des schottischen „Curriculum for Excellence“

Ziele (key capacities)	Lernsituationen (experiences and outcomes)	Lernfelder (curriculum areas)
<ul style="list-style-type: none"> ■ successful learners ■ confident individuals ■ responsible citizens ■ effective contributors 	<ul style="list-style-type: none"> ■ curriculum areas and subjects ■ interdisciplinary learning ■ ethos and life of the school ■ opportunities for personal achievement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ expressive arts ■ health and wellbeing ■ languages ■ mathematics ■ religious and moral education ■ sciences ■ social studies ■ technologies

Auf Basis dieses Rasters entwickeln die Lehrpersonen einer Schule ein jeweils standortbezogenes Curriculum, das den gegebenen individuellen und regionalen Bedürfnissen entspricht. Auf einer ähnlichen Denkbasis sieht das belgische Curriculum überfachliche und fachliche Ziele als sich wechselseitig bedingende und stützende Komponenten im Lernprozess, die – im Bild gesprochen – wie „Stamm und Rinde eines Baumes“ zusammenwirken.

Den meisten Staaten ist gemeinsam, dass es kaum Instrumentarien für eine Messung bzw. Bewertung der UFK der Schüler/innen gibt (vgl. Page et al., 2005, S. 68). Die Begleiterscheinung davon ist der weitgehende Verzicht auf die Beurteilung von Leistungen der Schüler/innen; Augenmerk wird eher darauf gelegt, dass sich die einzelnen Schulen bemühen, Lern-
 Verzicht auf Beurteilung

gelegheiten für UFK zu schaffen, und dabei auch die Arbeit der einzelnen Lehrpersonen zu dokumentieren.

Eine Studie über fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen in den schulischen Lehrplänen und in der Lehrerbildung der 27 EU-Mitgliedsstaaten, in der u. a. auch (vergleichend) untersucht wurde, wie fachspezifische und fächerübergreifende Ziele miteinander verbunden werden und wie ggf. eine Überprüfung der Qualität der fächerübergreifenden Ziele stattfindet, kommt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Gordon et al., 2009):

- Es ist offenbar weniger entscheidend, wie fachspezifische und fächerübergreifende Ziele curriculumstechnisch oder legislativ miteinander verbunden werden, als vielmehr, in welchem Ausmaß sich ein bestimmtes Land bei der Definition und Implementation von Schlüsselqualifikationen eines „multi-level-approach“ bedient: „Creating a multi-level curriculum regulation environment seems to be an important condition to implement a curriculum policy steered towards competence development because otherwise it is not possible to combine quality control based on clear standards and flexibility allowing the emergence of a diversity of applied pedagogical solutions at school level“ (Gordon et al., 2009, S. 198).
- Als effektiv wird ein Zugang beschrieben, der auf nationaler Curriculumsebene zwar einen Schwerpunkt auf die Integration beider Zielkategorien setzt, aber der lokalen Ebene (bis hin zum konkreteren Schulstandort) viel Freiraum bei der Konkretion der Realisierung lässt: Schulleitungen und Lehrpersonen werden als die (Ausschlag gebenden) Expertinnen und Experten für die genaue Zielformulierung und die Realisierung dieser Ziele angesehen, beispielsweise durch die Erstellung von Jahresplänen und damit kompatiblen Lehrplänen auf Klassenebene bis hin zu individuellen Lernplänen (vgl. Gordon et al., 2009, S. 197 f.), die auch regelmäßig evaluiert werden.
- Bezüglich der Überprüfung der Schlüsselqualifikationen wird betont, dass es zwar Staaten gibt, die standardisierte Testverfahren im Rahmen von externen Evaluationen verwenden,

Übergeordnete Zielsetzungen, Freiraum für die Schulen bei der Umsetzung

30 <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp> [zuletzt geprüft am 06. 07. 2012].

A

dass sich diese Testverfahren aber häufig auf einige wenige Schlüsselqualifikation und hier noch einmal auf die Überprüfung der Wissens Ebene beschränken (vgl. Gordon et al., 2009, S. 140 f.). Lehrpersonen beziehen sich hingegen, wenn ihnen eine formative Evaluationsfunktion zukommt, auf ein breiteres Spektrum von Schlüsselkompetenzen. Eine Reihe von Staaten bedient sich bei der Überprüfung auch der Portfolio-Idee und forciert hier Selbstbewertungsmaßnahmen aufseiten der Schüler/innen, verbunden mit dem Ziel, damit metakognitive Kompetenzen zu fördern (vgl. Gordon et al., 2009, S. 142 f.).

3.2 Implikationen aus den durchgeführten Analysen

Widersprüche und
Inkonsequenzen

Die Zusammenschau der verschiedenen Teilanalysen verweist auf einige Widersprüche und Inkonsequenzen im Schulsystem:

- In den relevanten Schuldokumenten zeigt sich ein elaboriertes System überfachlicher Kompetenzen, das mit dem Unterrichtssystem in der Praxis nicht ausreichend verknüpft und bei den Lehrpersonen weitgehend unbekannt ist; vor allem die fachlich-inhaltlichen Komponenten von UFK sind häufig nicht in der zentralen Legistik, sondern in nachgelagerten Quellen (Websites; Support-Einrichtungen) verankert.
- Die einzelnen ganz unterschiedlich verankerten Teilkompetenzen sind historisch gewachsen und entsprechen eher einer Gelegenheitslogik, nicht einer systematischen Zielstruktur.
- Es erscheint offensichtlich, dass die gesetzlich definierten Ziele der österreichischen Schule erst mit einem funktionierenden Zusammenspiel fachlicher und überfachlicher Kompetenzen erreicht werden können.
- Nach dem Maßstab der bildungswissenschaftlichen Diskussion überfachlicher Kompetenzen sind wichtige Bereiche nicht oder nur wenig abgedeckt (insbesondere Selbstregulation und Problemlösen).³¹
- Der Blick auf nichtdeutschsprachige Schulsysteme zeigt Beispiele, wo UFK nicht als getrennte, sondern als integrierte (Haupt-)Ziele des Unterrichts gesehen werden.
- Bezüglich der Frage, welche UFK tatsächlich angestrebt und gefördert werden sollen, zeigt der internationale Vergleich, dass die in Österreich postulierten UFK eine große Übereinstimmung mit den Ziellisten anderer Länder aufweisen und auch mit den entsprechenden Vorschlägen internationaler Organisationen kompatibel erscheinen.

Ein Schulsystem, das sich zunehmend mehr als „ergebnisorientiert“ versteht, kann langfristig diese Widersprüche nicht ignorieren, sondern muss versuchen, auch die UFK in ein System der Ergebnisüberprüfung und Rechenschaftslegung miteinzubeziehen. Das impliziert in Analogie zum Umgang mit fachlichen Zielen Feststellungen des Unterrichtsertrags auf individueller Ebene sowie auf Ebene des Gesamtsystems.

Individualdiagnostik vs.
standardisierte Messung?

Mit dem vorhandenen individualdiagnostischen Instrumentarium wird vor allem das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern erfasst (und auch hier bestehen noch erhebliche Zweifel an der Validität); bei Kompetenzen, die im gesellschaftlichen Bereich liegen (z. B. demokratische Kompetenz), können zurzeit lediglich die kognitiven Anteile abgefragt und gemessen werden. Würde man sich aber darauf beschränken, ergäbe dies eine falsche Gewichtung und ein Signal, dass lediglich die kognitiven Teile entscheidend sind. Jede Bewertung im Bereich von gesellschaftlichen Verhaltensbereitschaften wirft zudem ethische Probleme auf.

Bezüglich des Desiderats einer standardisierten Messung, wie sie für die Durchführung eines Systemmonitorings erforderlich wäre, ist grundsätzlich anzumerken, dass zurzeit die wissen-

31. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in der Praxis zahlreiche diesbezügliche Aktivitäten angeboten werden, die nicht zentral dokumentiert sind (z. B. Angebote von Schulen zum Methodentraining; Übergangsmaßnahmen beim Eintritt in neue Schulformen; die laufende Arbeit der Schul- und Bildungsberater/innen in Ö.).