

**ENTWICKLUNG
DER LESE- UND
SCHREIBLEISTUNGEN**

FAKTENCHECK

Stimmt es,	dass Schülerinnen und Schüler immer schlechter lesen und schreiben können?	4
Stimmt es,	dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechter lesen und schreiben?	6
Stimmt es,	dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem Einkommen und niedriger Bildung schlechter lesen und schreiben?	10
Beeinflusst	Inklusion die Lese- und Schreibleistungen?	12
Wie findet	(Lese-)Förderung in deutschen Schulen aktuell statt?	14
Wie kann	man speziell Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Lesen und Schreiben fördern?	16

FAKTENCHECK

Die sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern werden regelmäßig in Bildungsstudien überprüft. So erheben etwa PISA (OECD 2016) und IGLU (Hußmann et al. 2017) die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf internationaler Ebene, während die IQB-Bildungstrends (Stanat et al. 2017; vormals Ländervergleiche) die Schulleistungen innerhalb Deutschlands miteinander vergleichen. Die Ergebnisse dieser Studien lösen immer wieder bundesweite Debatten über die Qualität des deutschen Bildungssystems und notwendige Reformen aus. Dieser Faktencheck liefert wissenschaftlich fundierte Antworten auf häufig gestellte Fragen zu Lese- und Schreibleistungen.

**STIMMT ES, DASS
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER
IMMER SCHLECHTER LESEN UND
SCHREIBEN KÖNNEN?**

Eine einfache und eindeutige Antwort auf diese Frage gibt es nicht. Zum einen hängt die Beurteilung davon ab, welche Leistungen miteinander verglichen werden. Zum anderen sind **Lese- und Schreibleistungen Teil eines komplexen Wirkungsgeflechts**. Dazu gehören individuelle Voraussetzungen, die Lehrkraft, die Unterrichtsmethode, das familiäre Umfeld sowie der sprachliche und der soziale Hintergrund.

Bisherige Studien kommen daher zu unterschiedlichen Ergebnissen: So hat z. B. Elke Sander (2006) die Rechtschreibleistungen von 200 Kindern in Düsseldorf Grundschulen mit 20 bzw. 40 Jahre zuvor erbrachten verglichen. Dabei kam sie zu dem Ergebnis, dass die Kinder sich grundsätzlich nicht verschlechtert haben. Steinig (Steinig et al. 2009, Betzel & Steinig 2013) hingegen konnte in seinen Daten eine Verschlechterung der Rechtschreibleistungen feststellen. Er untersuchte Texte, die 976 Kinder in den Jahren 1972, 2002 und 2012 jeweils zu einem kurzen Film verfasst hatten. Der Vergleich von Rechtschreibleistungen über mehrere Jahrzehnte hinweg ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da Veränderungen der Lebenswelt, der Lehrpläne und des Unterrichts (z. B. die Rechtschreibreform) berücksichtigt werden müssen. So werden heute häufig andere Schwerpunkte im Deutschunterricht gesetzt. Kreative und frei geschriebene Texte sind in der Schule oftmals bedeutsamer als die Rechtschreibleistung, auch wenn die gesellschaftlichen Erwartungen hierzu im Konflikt stehen: Hier werden schriftliche Leistungen oft überwiegend nach der Anzahl orthografischer Fehler bewertet – weniger nach ihrem Inhalt, z. B. bei einer Bewerbung.

IGLU (Hußmann et al. 2017) und die IQB-Bildungstrends (Stanat et al. 2017; vormals Ländervergleiche) erfassen in regelmäßigen Abständen die Lese- und Schreibentwicklung von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit. Die **IGLU-Studie** untersucht seit 2001 alle fünf Jahre die Leseleistungen von Grundschülerinnen und -schülern im internationalen Vergleich. Sie kam zuletzt 2016 zu dem Ergebnis, dass die **Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Vergleich zu 2011 konstant** geblieben sind. Gleichzeitig haben sich jedoch in vielen Staaten die Lese- und Schreibleistungen verbessert: In 20 Ländern schnitten Grundschul Kinder am Ende der vierten Klasse besser ab als deutsche Kinder. Der **IQB-Bildungstrend** vergleicht auf der Ebene der Bundesländer die Lese- und Rechtschreibleistungen von Viertklässlerinnen und -klässlern. Die **Leseleistungen sind zwischen 2011 und 2016 weitgehend stabil** geblieben. Im Bereich der **Orthografie**, der vom IQB-Bildungstrend im Unterschied zur IGLU-Studie miterfasst wurde, fallen die **Leistungen** allerdings **niedriger** aus. Außerdem haben sich im Vergleich zwischen den Bundesländern Verschiebungen gezeigt. Länder, die vormals gut abschnitten, wiesen schlechtere Ergebnisse auf. Die **PISA-Studie**, die die Lesekompetenz 15-Jähriger international verglichen hat, kam zu dem Ergebnis, dass sich die **Leseleistungen in Deutschland zwischen 2009 und 2015 deutlich verbessert** haben. Hierfür ist vor allem die Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler verantwortlich, die seit 2009 signifikant gewachsen ist (Reiss et al. 2015, S. 8). Seit der ersten Erhebung im Jahr 2000 haben sich die Leseleistungen der 15-Jährigen ebenfalls kontinuierlich verbessert (OECD 2016, S. 175).

Die großen Bildungsstudien bewerten die Schreibleistung anhand von Rechtschreibkenntnissen. Dies ist u. a. darin begründet, dass Rechtschreibfehler klar zu definieren und auszuwerten sind. Textqualität hingegen ist schwierig und daher sehr aufwendig zu beurteilen.

**STIMMT ES, DASS
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER
MIT MIGRATIONSHINTERGRUND
SCHLECHTER LESEN UND
SCHREIBEN?**

Diese Frage lässt sich nicht einfach beantworten, da auch hier mehrere Faktoren zu berücksichtigen sind. Die großen Bildungsstudien – PISA (OECD 2016), IGLU (Hußmann et al. 2017), IQB-Bildungstrends (Stanat et al. 2017; vormals Ländervergleiche) – untersuchen neben dem aktuellen Leistungsstand auch die Auswirkung verschiedener Einflussfaktoren auf die Leistungen, so auch den Migrationshintergrund. Als Schülerin oder Schüler mit Migrationshintergrund gilt dabei jedes Kind mit mindestens einem Elternteil, der nicht in Deutschland geboren wurde. In dieser Gruppe wird ferner unterschieden zwischen Kindern der ersten (im Ausland geboren) und der zweiten Zuwanderungsgeneration (in Deutschland geboren).

Alle genannten Studien weisen den **Migrationshintergrund** als einflussreichen Faktor aus. **Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bleiben bestehen.** Betrachtet man jedoch einzelne Gruppen, werden Unterschiede sichtbar. Die IGLU-Studie konnte etwa zeigen, dass sich die **Leseleistungen von Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, sowie von Kindern ohne Zuwanderungshintergrund** seit der ersten Untersuchung im Jahr 2001 **verbessert** haben (vgl. Hußmann et al. 2017, S. 225). Das zeigt, dass sich die Anstrengungen der Länder und Schulen vermutlich positiv auswirken. Es gibt derzeit jedoch noch keine empirisch belegten Erklärungen, welche Maßnahmen konkret zu besseren Leistungen geführt haben.

Die Lese- und Schreibleistungen sind auch von der **Zuwanderungsgeneration abhängig**: Kinder, die im Ausland geboren sind, weisen schwächere Lese- und Schreibleistungen auf als solche, die in Deutschland geboren sind. Dieser Befund zeigt sich auch unter Berücksichtigung des Geburtslandes der Eltern: Die Leistungen von Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, sind schlechter als bei Kindern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (vgl. Stanat et al. 2017, S. 270). Zusammenfassend stellt der **Migrationshintergrund** eines Kindes einen **gewichtigen Faktor zur Erklärung der Lese- und Schreibentwicklung** dar. Wenn man allerdings den sozioökonomischen Hintergrund der Familien bei den Analysen miteinbezieht, reduziert sich der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund zu Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Hußmann et al. 2017, Stanat et al. 2017). Die PISA-Studie aus dem Jahr 2009 konnte zudem zeigen, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund seit der ersten Erhebung im Jahr 2000 deutlich verbessert haben. Ihre Leistungen haben sich stark an die Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund angeglichen (Klieme et al. 2009, S. 225).

Allerdings ist unklar, welche Aspekte der Migrationsgeschichte ausschlaggebend für die Leistungsunterschiede sind. Eine mögliche Erklärung könnte die in der Familie gesprochene Sprache sein; eine andere der Sozialstatus. Einzelstudien belegen, dass **Lese- und Schreibkompetenzen von Kindern, die einsprachig Deutsch in der Familie sprechen, und von Kindern, die neben Deutsch regelmäßig auch eine weitere Sprache in der Familie gebrauchen, oftmals vergleichbar** sind (Marx 2017). Deutliche Unterschiede zeigen sich erst dort, wo Kinder *ausschließlich* eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen. So konnte etwa Neumann (2014) bei einer Sekundäranalyse der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) zeigen, dass diese Kinder einen bedeutsamen Rückstand im Lesen und Schreiben im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit Familiensprache Deutsch aufweisen.

Migration und Mehrsprachigkeit müssen unterschieden werden. Denn Mehrsprachigkeit birgt prinzipiell eine große Chance: Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen oft über eine größere Sprachbewusstheit, die sich aus dem Vergleich ihrer unterschiedlichen Sprachen ergibt. Studien zeigen, dass eine hohe Kompetenz in mehreren Sprachen zu mehr Sprachbewusstsein führt und in der Folge zu besseren sprachlichen Fähigkeiten (Cummins 1997, Jeßner 1995). Diese können beim Erwerb einer weiteren Sprache hilfreich sein. Gan-
tefort (2013) konnte für die Schreibentwicklung zeigen, dass es einen sprach-
übergreifenden Zugriff auf Strategien für das Schreiben von Texten gibt. Kinder nutzen ihre Fähigkeiten in der Erstsprache, um Texte in der Zweitsprache (hier Deutsch) zu realisieren.

Bildungsstudien

Nationale und internationale Bildungsstudien erfassen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Kompetenzbereichen (z. B. Lesen, Orthografie, Zuhören, mathematische Kompetenzen etc.). Ausgeschlossen sind dabei Schülerinnen und Schüler, die über unzureichende Sprachkenntnisse verfügen bzw. weniger als ein Jahr in der deutschen Sprache unterrichtet wurden. Neben dem aktuellen Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern werden in den Bildungsstudien die Leistungsentwicklungen über die Jahre betrachtet sowie Faktoren analysiert, die die Leistungen positiv oder negativ beeinflussen. Die Studien schaffen damit eine empirische Basis für Verbesserungsmaßnahmen im Bildungssystem. Die in diesem Faktencheck genannten Bildungsstudien sind:

IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Hier werden die Lesekompetenzen von Viertklässlerinnen und -klässlern alle fünf Jahre untersucht.

PISA – Programme for International Student Assessment. PISA testet alle drei Jahre international vergleichend die Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (im Wechsel, aber das Lesen ist immer dabei).

Der **IQB-Bildungstrend** (vormals Ländervergleich) erfasst verschiedene sprachliche und fachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Die Erhebungen finden in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik alle fünf Jahre, im Bereich der Sekundarstufe abwechselnd in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch einerseits sowie Mathematik, Biologie, Chemie und Physik andererseits alle drei Jahre statt.

DESI – Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Die DESI-Studie wurde einmalig durchgeführt. Sie untersuchte die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Deutsch und Englisch bundesweit bei Neuntklässlerinnen und -klässlern.

**STIMMT ES,
DASS SCHÜLERINNEN
UND SCHÜLER
AUS FAMILIEN
MIT NIEDRIGEM
EINKOMMEN UND
NIEDRIGER BILDUNG
SCHLECHTER LESEN
UND SCHREIBEN?**

Diese Frage muss mit Ja beantwortet werden. In den großen Bildungsstudien – PISA (OECD 2016), IGLU (Hußmann et al. 2017), IQB-Bildungstrends (Stanat et al. 2017; vormals Ländervergleiche) – wird auch der sozioökonomische Status erfasst. Er bündelt eine Vielzahl von Faktoren, wie z. B. das Bildungsniveau der Eltern und deren Berufsstatus. Daneben spielen aber auch die Anzahl der Bücher und die Ausstattung des Haushalts (z. B. technische Geräte als Indikator für Wohlstand) eine Rolle. Erhoben werden also materielle und wirtschaftliche Indikatoren sowie Bildungsressourcen. So wird überprüft, inwieweit die Lese- und Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler von dem sozioökonomischen Hintergrund einer Familie abhängen.

Die Bildungsstudien kommen zu dem Ergebnis, dass **Schülerinnen und Schüler mit einem höheren sozioökonomischen Status durchgehend bessere Lese- und Schreibleistungen aufweisen als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien**. Bildungserfolg ist also abhängig vom sozialen Hintergrund: Möglicherweise bieten sozioökonomisch begünstigte Familien ihren Kindern verstärkt häusliche Lerngelegenheiten und -unterstützung an, die erfolgreich für das Lesen- und Schreibenlernen genutzt werden. Die IGLU-Studie zeigte 2017 auf, dass sozial bedingte Leistungsunterschiede in keinem Land so groß sind wie in Deutschland (vgl. Hußmann et al. 2017). Mögliche Erklärungen, wie das mehrgliedrige Schulsystem mit seiner frühen Trennung nach dem vierten Schuljahr, das relativ geringe Angebot an Ganztagschulen oder die relativ strikte Trennung von Kita und Schule, lassen sich aktuell noch nicht empirisch belegen. Sie bedürfen weiterer Forschung.

Die PISA-Studie stellte jedoch auch fest, dass es rund **34 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die als sozioökonomisch benachteiligt eingestuft werden, gelingt, ihre schlechten Lernvoraussetzungen zu überwinden** (vgl. OECD 2016, S. 52). Sie gelten damit als resilient. Resilienz wird definiert als Widerstandsfähigkeit des Einzelnen gegenüber schlechten Ausgangslagen. Das bedeutet konkret, dass es gut einem Drittel der Schülerinnen und Schüler gelingt, trotz ungünstiger sozioökonomischer Voraussetzungen erfolgreich lesen und schreiben zu lernen.

Ein Migrationshintergrund sowie ein niedriger sozioökonomischer Status haben sich in den großen Bildungsstudien jeweils als ungünstige Lernvoraussetzungen herausgestellt. Dabei beeinflusst der sozioökonomische Status die Lernerfolge im Lesen und Schreiben deutlich stärker als der Migrationshintergrund. Wenn man nur Kinder mit gleichem sozioökonomischen Hintergrund vergleicht, **reduziert sich der Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund, aber er bleibt dennoch bedeutsam** (vgl. Hußmann et al. 2017, Stanat et al. 2017). Anstatt die Debatte lediglich auf migrationsbedingte Differenzen zu lenken, ist es notwendig, den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Lese- und Schreibleistungen zu verringern.

**BEEINFLUSST INKLUSION
DIE LESE- UND
SCHREIBLEISTUNGEN?**

Das Lernniveau einer Klasse sinkt nicht zwangsläufig, wenn leistungsschwächere Kinder Teil der Lerngruppe sind. Mit dem Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen im regulären Bildungssystem zu unterrichten (*inklusiver Unterricht*), steigt die Heterogenität im Klassenzimmer. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler weisen eine größere Bandbreite auf, weil auch Kinder am Unterricht teilnehmen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aufweisen und zuvor an einer Förderschule unterrichtet worden wären.

Um den Einfluss der Inklusion auf Lese- und Schreibleistungen zu bewerten, ist es notwendig, neben empirischen Befunden einen Blick auf den Anteil inklusiv unterrichteter Kinder und die Rahmenbedingungen zu werfen: Im Schuljahr 2015/16 besuchten insgesamt 7.280.536 Schülerinnen und Schüler die Klassen 1 bis 10 allgemeinbildender Schulen in Deutschland. Der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung betrug 7,1 Prozent. Nach wie vor geht jedoch mit 4,4 Prozent die Mehrheit dieser Schülerinnen und Schüler auf Förderschulen. **Die Quote der inklusiv unterrichteten Kinder und Jugendlichen im Schuljahr 2015/16 (Klasse 1–10) lag damit bei 2,7 Prozent** (vgl. KMK IVC/Statistik 2016, S. 8).

Zudem ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit SPF in sich nicht homogen, da sie in den Bundesländern nach unterschiedlichen Kriterien erfasst werden: Zum einen werden amtliche Kriterien zur Diagnose zugrunde gelegt, zum anderen gilt der in den Schulen festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf. Hinzu kommt, dass sich der SPF auf verschiedene Bereiche bezieht, also auf die kognitiven, sozial-emotionalen, körperlichen und sprachlichen Bedingungen. Diese unterschiedlichen Ausprägungen bringen auch ganz unterschiedliche Lernbedürfnisse mit sich.

Es gibt empirische Belege dafür, dass **schwächere Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen steigern, wenn die Klasse insgesamt ihr Leistungsniveau verbessert** (z. B. Hanke 2005). Zu diesem Ergebnis kommt auch der IQB-Bildungstrend (Stanat et al. 2017). Er untersucht die Frage, wie die Leistungen von Kindern mit SPF in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung mit der von ihnen besuchten Schulart (allgemeinbildende oder Förderschulen) zusammenhängen. Es zeigte sich, dass Kinder mit SPF von der inklusiven Beschulung profitieren, also an allgemeinbildenden Schulen zu besseren Leistungen kommen als an Förderschulen. Dies ist als positives Ergebnis von Inklusion zu bewerten.

Eine mögliche Antwort auf die neue Situation kann darin bestehen, dass **Lehrkräfte ihren Unterricht differenziert vorbereiten und durchführen, um allen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden** (sogenannte Binnendifferenzierung: differenzierte Lerninhalte oder Schwierigkeitsniveaus gemäß der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler).

**WIE FINDET
(LESE-)FÖRDERUNG
IN DEUTSCHEN
SCHULEN
AKTUELL STATT?**

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2004 Bildungsstandards für Grundschulen und weiterführende Schulen verabschiedet. Sie formulieren, welche Kompetenzen am Ende eines Schulabschnitts (etwa am Ende der Grundschule) erreicht werden sollen. Die Bildungsstandards stellen gemeinsam vereinbarte Lernziele dar, die die Länder in Rahmenlehrplänen und Curricula umsetzen. Den Schulen obliegt die konkrete Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne in schulinternen Curricula. **Die Bildungsstandards formulieren, welche Kompetenzen erreicht werden sollen. Die einzelne Schule legt fest, wie diese Kompetenzen erreicht werden können.** Durch die Festlegung von Lernzielen (und nicht etwa konkreten didaktischen Vorgaben) in den Bildungsstandards und letztlich auch bedingt durch das föderale Bildungssystem, existieren in der Praxis viele verschiedene didaktische Ansätze für den Lese- und Schreibunterricht.

Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb oder Entwicklungsverzögerungen benötigen zusätzlich zum Regelunterricht eine **gezielte Lese- und Schreibförderung**. Diese kann in den Unterricht *integriert* werden, etwa durch das Bereitstellen spezieller Aufgaben oder Materialien. Sie kann auch *additiv* in zusätzlichen Maßnahmen erfolgen. Von der (schrift-)sprachlichen Förderung ist die Sprachtherapie zu unterscheiden, die nur bei Vorliegen eines klinischen Befundes eingesetzt wird. Sie ist Aufgabe von Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sprachtherapeutinnen und -therapeuten oder Logopädinnen und Logopäden.

Eine systematische Erhebung, welche Maßnahmen bzw. Konzepte es zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der Praxis gibt, fehlt bislang. Allerdings wurden einzelne Konzepte bzw. Trainings zur Förderung des Lesens und Schreibens untersucht. Die **Förderung der sogenannten Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs**, z. B. reimen, Silben klatschen oder einzelne Laute identifizieren (*phonologische Bewusstheit*), bereitet auf das Lesen und Schreiben vor. Insbesondere schwächere Kinder profitieren von solchen Trainingsprogrammen. Ein evaluiertes Konzept ist beispielsweise das *Würzburger Trainingsprogramm* (Küspert & Schneider 2008).

Das **flüssige Lesen und Schreiben** gehört zu den **Basiskompetenzen**. Deren Förderung führt zu einem besseren Textverständnis: Wer flüssig liest und schreibt, kann mehr Aufmerksamkeit auf das Verstehen des Gelesenen richten, weil das Arbeitsgedächtnis weniger belastet wird. **Lese- und Schreibflüssigkeitstrainings sind erwiesenermaßen wirksam.** Übungen zu Leseflüssigkeitstrainings basieren auf dem Prinzip des lauten und/oder unterstützenden Lesens und sind vergleichbar effektiv. So werden beispielsweise Lautlesetandems eingesetzt: Die Klasse liest gemeinsam im Chor oder die Lehrkraft liest laut vor und die Klasse liest wie ein Echo nach (Rosebrock & Nix 2006).

Ab der weiterführenden Schule nehmen Fördermaßnahmen an Wichtigkeit zu, die metakognitive und selbstregulierende Prozesse beim Lesen und Schreiben voraussetzen („Was verstehe ich nicht? Welchen Abschnitt muss ich langsam und genau lesen?“). Besonders hervorzuheben sind Trainings zu **Lese- und Schreibstrategien**. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Lese- und Schreibhandlungen aktiv und bewusst zu planen, zu steuern und zu kontrollieren. Lesestrategisches Wissen ist ein bedeutsamer Faktor der Lesekompetenz. Ein evaluiertes Trainingskonzept liegt beispielsweise mit den Text- und Lesedetektiven vor (Souvignier & Trenk-Hinterberger 2003, Rühl & Souvignier 2006). Gleichzeitig nimmt in der Regel der Bedarf an Förderung von Basisfertigkeiten ab, weil diese zunehmend routiniert und automatisiert ablaufen. Für schwächere Schülerinnen und Schüler ist das oben beschriebene Training in den Bereichen Lese- und Schreibflüssigkeit aber immer noch wichtig – auch über die Grundschule hinaus.

**WIE KANN MAN SPEZIELL
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER
MIT MIGRATIONSHINTERGRUND
IM LESEN UND SCHREIBEN
FÖRDERN?**

Grundsätzlich gelten **kognitive Erwerbsprozesse im Lesen und Schreiben gleichermaßen für alle Schülerinnen und Schüler**. Auch die Prinzipien, die der deutschen Orthografie zugrunde liegen, bleiben unabhängig von dem jeweiligen Lernenden dieselben. Die Basis der deutschen Wortschreibung ist die *phonographische Schreibung* (Eisenberg 2013, S. 290–293). Das bedeutet, dass die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben im Regelfall eindeutig ist und das verschriftet wird, was man hört, bzw. das verlautet wird, was man liest (*rot, Bremse*). Das reicht jedoch noch nicht, um die deutsche Schrift orthografisch korrekt wiederzugeben, denn *silben- oder morphembezogene Regularitäten* überformen die phonografische Schreibung. Demnach müssen z. B. die Wortformen *offen* und *Ofen* schriftlich so wiedergegeben werden, dass ihr lautlicher Unterschied zu erkennen ist (*silbenbezogene Regularität*). Weil man *backen* schreibt, muss man auch *Bäcker* schreiben und nicht etwa Becker (*morphematische Regularität*).

Kinder, die **ohne Deutschkenntnisse** in das deutsche Schulsystem integriert werden, stehen vor der komplexen Herausforderung, die **Zielsprache alltags- und bildungssprachlich zu erwerben und gleichzeitig das Schriftsystem über Grundfähigkeiten hinaus auf altersgemäßem Niveau zu erlernen**. Daher können nicht unkritisch alle Methoden der Erstalphabetisierung, so wie sie im Regelunterricht bei deutschsprachigen Kindern eingesetzt werden, einfach übertragen werden. Die Gruppe der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und in das Schulsystem integriert werden, ist **heterogen**. Es handelt sich unter Umständen um ältere Kinder und Jugendliche. Sie verfügen über sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schrift: **Erfahrungen** mit einem anderen **Schriftsystem**, z. B. dem Kyrillischen oder Arabischen, oder auch keine Erfahrungen mit Schrift, weil sie in ihrem Herkunftsland **nicht zur Schule gegangen** sind. Kinder und Jugendliche, die bereits in ihrem Herkunftsland alphabetisiert wurden, können auf **Schul- bzw. Lernerfahrungen** zurückgreifen. Sie verfügen über Lernstrategien und haben ein metasprachliches Bewusstsein für die grundsätzliche Funktion von Schrift. Diese Kinder werden nicht im eigentlichen Sinne alphabetisiert: Sie erwerben lediglich ein anderes Schriftsystem und übertragen ihre bereits erworbenen schriftsprachlichen Kenntnisse auf ein neues Schriftsystem. Trotzdem stehen die Kinder vor einer großen Herausforderung, denn sie erwerben nicht nur eine neue Sprache und eine neue Schrift, sondern lernen zusätzlich auch die fachlichen Inhalte der unterschiedlichen Schulfächer.

Daher ist die **sprachliche Bildung** von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als weitere Sprache erlernen, nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern eine **Gesamtverantwortung von Schule**, also auch der Fachlehrkräfte. So legt etwa die Ausbildungsverordnung in Nordrhein–Westfalen für die Sekundarstufe fest: „Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ (§ 6 Abs. 6 der Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I). Sprachliches Lernen und fachliches Lernen sollten eng miteinander verknüpft sein. Die Sprache ist nicht unabhängig von den Inhalten. Hier knüpft das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts an (s. Basiswissen *sprachsensibler Fachunterricht*).

Auch bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, handelt es sich um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Aus dem Vorliegen von Mehrsprachigkeit kann nicht auf einen Förderbedarf geschlossen werden. Entscheidend ist ein festgestellter Förderbedarf, nicht die Familiensprache.

QUELLEN

- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Luchterhand Verlag.
- Betzel, D., & Steinig, W. (2013). Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung, 173–191.
- Eisenberg, P. (2016). Grundriss der deutschen Grammatik: Band 2: Der Satz. Springer-Verlag.
- Gantfort, C. (2013). Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten. Waxmann Verlag.
- Gold, A., Rühl, K., Souvignier, E., Mokhlesgerami, J., & Buick, S. (2011). Wir werden Textdetektive: Lehrmanual. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hanke, P. (2005). Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Waxmann Verlag.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag.
- Jeßner, U., & Herdina, P. (1995). Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: Sprachökologie und Ökologielinguistik. Referate des Symposiums Sprachökologie und Ökologielinguistik an der Universität Klagenfurt. Stauffenberg Verlag.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., & Wolfgang, S. (Hrsg.). (2010). PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann Verlag.
- KMK IVC/Statistik (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf. Abgerufen am 27.04.2018.
- Konsortium D. E. S. I. (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2008). Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (Vol. 1). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marx, N. (2017). Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., & Steinhoff, T. (Hrsg.). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik 139–152. Waxmann Verlag.
- Neumann, A. (2014). Jugendliche DaZ-Lerners schreiben schulische Textformen – Reanalysen der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. Zweitspracherwerb im Jugendalter, 4, 171.
- OECD (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengleichheit in der Bildung. Bertelsmann.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann Verlag.
- Rühl, K., & Souvignier, E. (2006). Wir werden Lesedetektive – Lehrmanual & Arbeitsheft.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20 (2006), 90–112.
- Sander, Elke (2006). Rechtschreibprobleme von Schülern am Ende der Grundschulzeit. Dissertation, Universität zu Köln. Zugriff am 07.06.2018 unter: http://kups.ub.uni-koeln.de/2313/1/Diss._Sander_1.pdf
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.) (2017). IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann Verlag.
- Steinig, W. (2009). Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Waxmann Verlag.
- Souvignier, E., & Trenk-Hinterberger, I. (2003). Wir sind Textdetektive. Beschreibung eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des Leseverstehens, Didaktik Deutsch, 14, 21–37.

VERWENDETE RECHERCHEMETHODE

Dieser Faktencheck ist auf Basis eines nicht-systematischen Literaturüberblicks entstanden. Dafür wird der aktuelle Forschungsstand mittels strukturierter Abfragen in Datenbanken, per Handsuche und Schneeball-Prinzip ermittelt.

Mehr auf www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung

Herausgeber

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln Triforum

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

0221 - 470 5718

info@mercator.uni-koeln.de

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

STIFTUNG
MERCATOR



Verantwortlich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Autorin

Dr. Simone Jambor-Fahlen

Redaktion

Anna Kleiner

Mitarbeit

Dr. Annika Witte, Dr. Till Woerfel

Dieser Faktencheck darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Jambor-Fahlen, Simone (2018): Entwicklung der Lese- und Schreibleistungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Lektorat

TextSchleiferei, Köln

www.textschleiferei.de

Gestaltung

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln

www.kikkerbillen.de

ÜBER DAS MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Es will sprachliche Bildung verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, erforscht und entwickelt es innovative Konzepte, Maßnahmen und Instrumente für sprachliche Bildung. Es bildet regional Lehramtsstudierende aus sowie bundesweit Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas, Schulen und der Erwachsenenbildung fort und bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse gezielt für Entscheidungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung sowie Bildungspraxis auf. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

AUTORIN

Dr. Simone Jambor-Fahlen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Abteilungsleiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Schriftspracherwerb, Leseförderung und Alphabetisierung.

KONTAKT

Dr. Simone Jambor-Fahlen, stellvertretende Abteilungsleiterin
simone.jambor-fahlen@mercator.uni-koeln.de
0221 - 470 7718

PRESSEKONTAKT

Anna Kleiner, Kommunikation
anna.kleiner@mercator.uni-koeln.de
0221 - 470 7700