

ÖSTERREICHISCHER  
**ÜRLP**  
RAHMEN  
LESEPLAN



**Buch.Zeit**  
Kompetenzentrum für Lesen, Schreiben, Rechnen



**PH**  
Wien

## Impressum

Autorinnen und Autoren:

Christian Aspalter, Barbara Bartmann, Petra Bauer, Kurt Benedikt, Margit Böck, Gabriele Breitfuß-Muhr, Maria Dippelreiter, Margareta Dorner, Konstanze Edtstadler, Reinhard Ehgartner, Reinhold Embacher, Gerhard Falschlehner, Gabriele Fenkart, Elisabeth Fuchs, Verena Gangl, Renate Hauser, Birgit Heinrich, Herta Hörmann, Stefanie Jörgl, Ernestine Kahlhammer, Michael Kalmár, Nicole Kalteis, Nadja Kerschhofer-Puhalo, Dagmar Klien, Doris Kurtagic-Heindl, Gerda Kysela-Schiemer, Robert Luckmann, Nicole Malina-Urbanz, Kerstin Matausch-Mahr, Werner Mayer, Marion Moser, Susanne Moser, Cornelia Oberbichler, Lisa Paleczek, Josef Penzendorfer, Hermann Pitzer, Ingrid Prandstetter, Elisabeth Punz, Helga Reder, Elisabeth Reicher-Pirchegger, Martina Reiter, Michaela Reitbauer, Marion Schmiedl, Susanne Seifert, Raimund Senn, Helga Simmerl, Brigitte Sorger, Isabella Spenger, Manuela Urschik, Stephan Waba, Eva-Maria Winkler, Katrin Zell, Claudia Zülsdorff

Herausgeberschaft/Projektleitung: Christian Aspalter, Stefanie Jörgl  
christian.aspalter@phwien.ac.at  
s.joergl@buchzeit.at

Verlag: edition Buch.Zeit



Creative Commons Licence CC-BY-ND  
[creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0)

Endredaktion: Christian Aspalter, Stefanie Hinterberger, Sonja Jakobi, Stefanie Jörgl,  
Hermann Pitzer, Doris Salaböck  
Grafikdesign und Layout: Alexander Legenstein, [www.grafikdesign-legenstein.at](http://www.grafikdesign-legenstein.at), Wels OÖ

Wien, Februar 2017

<b>1</b>	<b>ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan</b>	<b>5</b>
	I. Warum brauchen wir den ÖRLP?	5
	II. An wen richtet sich das Papier?	6
	III. Zur Genese des ÖRLP	6
	IV. ÖRLP-Prozessverlaufsgrafik	8
	V. Ausblick	8
	VI. Wie ist der ÖRLP inhaltlich strukturiert?	9
<b>2</b>	<b>Präambel</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Executive Summaries der AGs</b>	<b>13</b>
	3.1 Literale Welten	13
	3.2 Qualität des Lehrens und Lernens	13
	3.3 Diversität und Partizipation	14
	3.4 Kleinkinder	15
	3.5 Kinder	15
	3.6 Jugendliche	16
	3.7 Erwachsene	16
<b>4</b>	<b>AG Literale Welten</b>	<b>17</b>
	4.1 Faszination Lesen	18
	4.2 Die Herkunft unserer Sprach-, Lese- und Schriftkultur	18
	4.3 Analoge und digitale Welten	19
	4.4 Lesewelten schaffen	20
	4.5 In Lesewelten begegnen	21
	4.6 In Lesewelten aufwachsen	23
	4.7 Literale Kultur ermöglichen	25
<b>5</b>	<b>AG Qualität des Lehrens und Lernens</b>	<b>28</b>
	5.1 Zur Einleitung	29
	5.2 Zielgruppen	30
	5.3 Status	31
	5.4 Zielformulierungen	37
	5.5 Fazit	39
<b>6</b>	<b>AG Diversität und Partizipation</b>	<b>44</b>
	6.1 Themenfeld, Prämissen und Begrifflichkeiten	45
	6.2 Status: diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung	47
	6.3 Ziele	53
	6.4 Wege	55
	6.5 Fazit	58

<b>7</b>	<b>AG Kleinkinder</b>	<b>60</b>
7.1	Definition Altersgruppe	61
7.2	Status	61
7.3	Ziele	68
7.4	Wege	72
7.5	Fazit	75
<b>8</b>	<b>AG Kinder</b>	<b>81</b>
8.1	Definition Altersgruppe	82
8.2	Status	82
8.3	Ziele	85
8.4	Wege	87
8.5	Fazit	93
<b>9</b>	<b>AG Jugendliche</b>	<b>97</b>
9.1	Definition Altersgruppe	98
9.2	Status	98
9.3	Ziele	101
9.4	Wege	102
9.5	Fazit	106
<b>10</b>	<b>AG Erwachsene</b>	<b>109</b>
10.1	Definition Altersgruppe	110
10.2	Status	110
10.3	Ziele einer Leseförderung für Erwachsene	116
10.4	Wege	119
10.5	Fazit	122
<b>11</b>	<b>Glossar</b>	<b>127</b>
	<b>Danksagung</b>	<b>135</b>

## 1 ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan

### I. Warum brauchen wir den ÖRLP?

*Projektleitung: Christian Aspalter, Stefanie Jörgl*

Lesen zu können ist ein zentrales Element der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft. Nur wer über entsprechende Lesekompetenz verfügt, kann sein Potenzial ausschöpfen und Neues entwickeln (vgl. BIFIE-Definition [o.J.], die sich an die OECD-Definition von 2009 anlehnt). Das gilt für das Individuum und alle seine Lebensbereiche in allen Altersstufen. Lesen dient uns als „Tor zur Welt“, zur Erbauung sowie zur demokratischen Teilhabe an der Zivilgesellschaft. Lesen ist die Basis von Kritikfähigkeit, Gesundheit, Arbeitszufriedenheit, Berufsaussicht und eines selbstbestimmten Lebens. Aus ökonomischer Sicht dient Lesekompetenz auch den Unternehmen und der Wirtschaft (Produktivität, Profitabilität, Performance der Unternehmen, Wettbewerbsfähigkeit, hohe Beschäftigungsquote und niedrige Arbeitslosigkeit werden genannt im Grundsatzpapier der Vereinigung der Österreichischen Industrie, vgl. Vereinigung der Österreichischen Industrie 2015).

Dr. Attila Nagy, Präsident der Hungarian Reading Association, bringt es in Bezug auf europäische Perspektiven zur Förderung von > *Literacy* auf den Punkt: „We need to plan and create a turning point in the cultural institutions, and in the economy and business“ (ELINET 2015; vgl. zudem > *ELINET*-Deklaration von 2016 „Every European citizen has the right to acquire literacy“ bzw. > *UNESCO* [o.J.]: „Literacy is a fundamental human right“). Qualitätsentwicklung, auch im Leseunterricht/der Leseförderung, liegt nicht nur in der Verantwortung der Bildungsinstitutionen. Aus diesem Grund versucht der ÖRLP das Thema umfassender zu behandeln.

Der ÖRLP geht immer vom Status Quo der Zielgruppe in Österreich aus und formuliert in der Folge Ziele und Wege für adäquate Lesefördermaßnahmen. Die Erstellung eines Leseplanes durch österreichische Expertinnen und Experten soll den bisher nicht durchgehend strukturierten Umgang mit dem Thema Lesen zugunsten einer der Komplexität des Themas angemessenen Sichtweise überwinden. Ein gemeinsamer und verbindlicher „nationaler Plan“ kann allen Akteuren helfen, zu erkennen, wo anzusetzen und worauf abzielen ist.

Der ÖRLP stellt nicht den Anspruch, ein fertiges „Strategiepapier“ zu sein. Wir sehen in ihm aber einen bedeutenden Baustein für die Entwicklung geplanter Verhaltensweisen zur Erreichung der jeweiligen Ziele in der Leseförderung – auf allen Ebenen und bei allen Akteuren.

Der unmittelbare Auftrag einen Entwicklungsprozess mit Expertinnen und Experten zu starten erging Ende August 2014 durch die Ressortleitung des Bildungsministeriums an die Sektion Allgemeinbildung. Die Idee zu diesem Projekt ist jedoch – innerhalb der KSL („Koordinationsstelle Lesen“: Zusammenschluss von Leseexpertinnen und Leseexperten an Pädagogischen Hochschulen), der Schulaufsicht dem Buchklub und der Organisation Buch.Zeit, also innerhalb professioneller Netzwerke – schon vor einiger Zeit von Leseexpertinnen und Leseexperten in Österreich angeregt worden.

Der ÖRLP entstand auf Basis relevanter Fachdidaktiken sowie in Rückbindung an den Grundsatzterlass Leselerziehung des BMB und mit Bezug auf die Lehrpläne, > *Bildungsstandards* sowie bestehender Grundsatzvereinbarungen diverser Akteure. Die „Anschlussfähigkeit“, auch an europäische Entwicklungsprozesse, ist den Erstellenden ein großes Anliegen, wie die enge Anbindung an ELINET (European Literacy Network) zeigt. Nicht zuletzt soll der ÖRLP Bezug auf relevante Forschungsergebnisse aus dem In- und Ausland nehmen und eventuell vorhandene „weiße Flecken“ in der Forschungslandkarte des Lesens aufzeigen.

### **II. An wen richtet sich das Papier?**

Der „ÖRLP“ richtet sich unabhängig von den vielfältigen Zuständigkeiten erstmals an die Gesamtheit der österreichischen Vertreterinnen und Vertreter im Bildungsbereich Lesen.

Das sind neben den Pädagoginnen und Pädagogen (und ihren Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen) und der Schulaufsicht die Studentinnen und Studenten (unterschiedlichster Studienrichtungen), die Eltern, die Wirtschaft als Arbeitgeber, die Bibliotheken, Verlage (inkl. Produktions- und Vertriebssysteme), aber auch außerschulische Bildungsinstitutionen mit ihren spezifischen Lernangeboten. Für eine systematische Umsetzung gilt es in der Folge jedoch noch weitere Adressatengruppen, wie die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, das Sozialwesen, das Gesundheitswesen, die Medien, Meinungsbildner sowie die breite Öffentlichkeit in Österreich anzusprechen.

### **III. Zur Genese des ÖRLP**

In den letzten Jahren wurde durch die Schulaufsicht, die Schulleitungen, in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung und deren dokumentierten Maßnahmensetzungen sowie in diversen außerschulischen Bildungsbereichen besonderes Augenmerk auf die Vermittlung der Kulturtechnik Lesen gelegt. Dennoch waren die Ergebnisse in internationalen Assessments enttäuschend. Die EU-Benchmark für 2020 sieht vor, dass bis zu diesem Zeitpunkt der Anteil der „schwachen“ Leserinnen und Leser unter 15% liegen soll (vgl. BMBF [o.J.]). Dies erfordert weiterhin ein zielgerichtetes Vorgehen. Das aktuelle

Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung betont daher, dass die Lesekompetenz zu stärken ist (vgl. BKA 2013, S. 41). Die Dringlichkeit von Maßnahmen, speziell in der Leseerziehung der Volksschule, nennt auch der Nationale Bildungsbericht aus 2012 (vgl. Bruneforth et al. 2013). Er empfiehlt eine weitere Professionalisierung der Lehrerschaft, u.a. bezogen auf die diagnostische Kompetenz vor dem Hintergrund großer Heterogenität in unserer Gesellschaft. Hier wird auch angeführt, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere im basalen Lesen gefördert werden sollen. Die Kulturtechnik „Lesen“ braucht ein Werkzeug zur Qualitätssicherung, das sich aber nicht singular versteht, sondern das Zusammenwirken von Lesen/Schreiben/Sprechen als wesentlich erachtet, ebenso wie das Einbeziehen aller Unterrichtsgegenstände. Zu den weiteren Herausforderungen gehört auch, dass nicht ein Übergewicht im Bereich von „Gebrauchstexten“ und dem funktionalen Lesen entsteht, sondern dass literarische Texte in ihrer Bedeutung für die Entfaltung des Individuums erkannt werden (vgl. das Forderungspapier der Interessengemeinschaft österreichischer Autorinnen und Autoren; Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik; Universität Klagenfurt [o.J.] zum Thema „Literatur in der Volksschule“).

Im Papier der Österreichischen Industriellenvereinigung „Beste Bildung für Österreichs Zukunft“ (2015) wird dargestellt, dass in der Wissens- und Informationsgesellschaft Jugendliche, die die Schule verlassen, ohne lesen zu können, vom Arbeitsmarkt und Bildungssystem weitgehend ausgeschlossen bleiben: Es zeigt sich, dass hier Schule eine Schlüsselfunktion einnimmt, aber gefordert sind wir alle gemeinsam. Lesen braucht Vorbilder und ist als stufen- und altersgemäßer Prozess aufzufassen.

Angesichts dieser Ergebnisse/Prognosen/Aussichten wurde von verschiedenen österreichischen Institutionen und Vereinen, die sich mit dem Thema Lesen auseinandersetzen, die Erstellung und Umsetzung eines nationalen Leseplans angeregt.

Am 25.11.2014 fiel im Bundesministerium für Bildung und Frauen der Startschuss für dieses bildungspolitisch zentrale Entwicklungs- und Vernetzungsprojekt. Die erste Resonanz auf die Ankündigung des ÖRLP war unter den Beteiligten vielversprechend. Wichtig für die Entstehung des ÖRLP war neben einer möglichst breiten Einbindung von namhaften „Playern“ auch eine durchgängig transparente Prozessgestaltung. In der Hauptphase seiner Entstehung umfasste der ÖRLP neben der Projektleitung 52 aktiv mitarbeitende Personen. Weitere Impulse für die Erstellung eines österreichischen Rahmenleseplans waren neben den bereits erwähnten nationalen und internationalen Assessments und Benchmarks der Europäischen Union auch der Bericht der High Level Commission on Literacy von 2013, der unter anderem ein europäisches Netzwerk für Literacy angeregt hat. Im Februar 2014 wurde in Wien dieses Netzwerk mit dem Namen ELINET gegründet. Ziel von ELINET ist die Etablierung einer europaweiten Zusammenarbeit zwischen Vereinen, Ministerien und

# ÖRLP – ÖSTERREICHISCHER RAHMENLESEPLAN

anderen Organisationen im Bereich Leseförderung, um die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen europaweit zu verbessern.

Beim ersten ELINET-Treffen vom 24.-27. Februar 2014 in Wien wurden die Rahmenbedingungen für eine gemeinsame Strategie für 28 Mitgliedsländer erarbeitet. Diese Struktur diente auch als Grundlage für die Erstellung des „Österreichischen Rahmenleseplans“.

## IV. ÖRLP-Prozessverlaufsgrafik

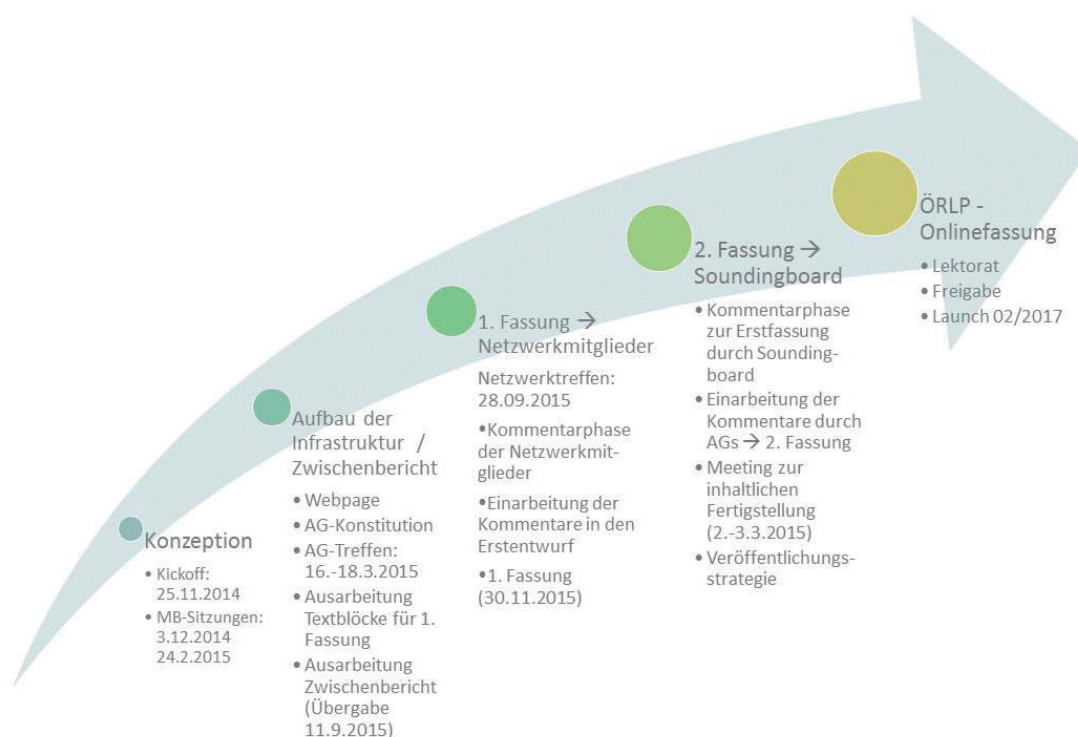


Abb 1: ÖRLP Prozessverlaufsgrafik (Aspalter, 2017)

## V. Ausblick

Das Arbeitsvorhaben „Österreichischer Rahmenleseplan“ endet nicht mit der Erstellung des Plans, denn die darin formulierten Diagnosen und Verbesserungspotentiale gilt es in eine konsistente Handlungsstrategie zu übertragen. Daraus folgt, dass der ÖRLP kein statisches Produkt darstellt und es daher einer Rezeption bedarf, die die kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht.



## VI. Wie ist der ÖRLP inhaltlich strukturiert?

Der ÖRLP ist analog zu den Arbeitsgruppen (AG) wie folgt gegliedert:

a.) Perspektive Querschnittsthemen

1. Literale Umwelten
2. Qualität des Lehrens und Lernens
3. Diversität und Partizipation

b.) Perspektive Lebensalter

4. Kleinkinder
5. Kinder
6. Jugendliche
7. Erwachsene

Die wichtigsten Ergebnisse aus den AGs werden in einer **Executive Summary** der Langfassung vorangestellt.

Innerhalb der einzelnen Themenfelder wird zunächst der **Status Quo** beschrieben, danach die **Wege** und **Ziele** und deutliche Hinweise auf kurz-, mittel- und langfristig zu setzende Maßnahmen.

In einem abschließenden Glossar werden zentrale Begriffe für ein gemeinsames Verständnis definiert. Diese Begriffe werden im Text mit einem > gekennzeichnet.

## LITERATUR

BIFIE [o.J.]: *Lesekompetenz*. Online: <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2>  
(Zugriff 15.06.2015)

BKA (2013): *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Erfolgreich. Österreich*. Online: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>  
(Zugriff 01.04.2016)

BMBF [o.J.]: *Europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich bis 2020*. Online: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung/strategischerrahmen.html>  
(Zugriff 10.06.2015)

## ÖRLP – ÖSTERREICHISCHER RAHMENLESEPLAN

---

Bruneforth, M.; Herzog-Punzenberger, B.; Lassnigg, L. (Hrsg.) (2013): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*. Graz: Leykam. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012\\_Kurzfassung\\_130205.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf)  
(Zugriff 01.04.2016)

ELINET (2015): *2nd ELINET Conference in Budapest*. Online: <http://www.eli-net.eu/about-us/budapest-conference/> (Zugriff 18.05.2015)

ELINET (2016): *The Declaration of European Citizens' Right to Literacy*. Online: [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam\\_conference/Declaration\\_of\\_Literacy\\_Right\\_English.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/Declaration_of_Literacy_Right_English.pdf)  
(Zugriff 12.02.2016)

Vereinigung der Österreichischen Industrie (2015): *Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben*. Online: [http://www.iv-net.at/d4300/beste\\_bildung.pdf](http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf)  
(Zugriff 18.05.2015)

Interessengemeinschaft österreichischer Autorinnen und Autoren; Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik; Universität Klagenfurt [o.J.]: *Literatur in der Volksschule. Neue Ansätze zur Rolle literarischer Texte im Unterricht*. Online: [http://www.uniklu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Literatur\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://www.uniklu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Literatur_in_der_Schule.pdf)  
(Zugriff 15.07.2015)

UNESCO [o.J.]: *Education. Literacy*. Online: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>  
(Zugriff 12.02.2016)

## 2 Präambel

*Gabriele Breitfuß-Muhr, Gerhard Falschlehner, Elisabeth Fuchs, Herta Hörmann, Stefanie Jörgl, Ernestine Kahlhammer, Dagmar Klien, Doris Kurtagic-Heindl, Michaela Reitbauer, Marion Schmiedl, Elisabeth Punz, Raimund Senn, Isabella Spenger, unter Mitarbeit von Christian Aspalter, Maria Dippelreiter, Gabriele Fenkart, Hermann Pitzer und den AG-Mitgliedern*

Gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948) hat jeder Mensch das „Recht auf Bildung“ (Artikel 26). Dieses Recht wurde im Sinne eines kulturellen Menschenrechtes gemäß Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte erweitert. Weiters existiert eine Festschreibung des Rechts „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“ (Artikel 27). Auch der Artikel 28 der Kinderrechtskonvention (und die schon genannte > *ELINET*-Deklaration) verankern das Recht auf Bildung dieser Art.

Lesen zu können ist wesentliche Voraussetzung für den Bildungserwerb und zentrales Element der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft. Insofern ist das Recht darauf, das Lesen zu lernen, aus den Menschenrechten auf Bildung und Teilnahme am kulturellen Leben ableitbar.

Der ÖRLP versteht – der OECD-Definition folgend – Lesen als Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Lesekompetenz (reading > *literacy*) bedeutet, geschriebene Texte in > *multimodalen* und *multimedialen* Kontexten „zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen – „*Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.*“ (OECD 2009, S.23)

Literarisch-ästhetisches Lesen, Lesen zur Unterhaltung und Lesen zur Identitätsentwicklung erfüllen über die OECD-Definition (informationsorientiertes Lesen) hinaus wichtige Funktionen für das Individuum und die Gesellschaft. Teilhabe an der Kommunikation über (multimodale) Texte in Familie, Peergroup, Schule und Gesellschaft sind wesentlich für eine erfolgreiche Lesesozialisation. Lesekompetenz braucht sowohl Lesetraining als auch Leseanimation. Erst das Zusammenspiel von Lesekompetenz und Lesemotivation ermöglicht die Entwicklung eines Selbstkonzepts als Leserin bzw. Leser und die Entwicklung von verschiedenen Lesehaltungen/Lesemodi.

In Wertschätzung für das Kulturgut Literatur formuliert der ÖRLP Maßnahmen zur Förderung und Vermittlung literarischen Lesens.

Leseförderung bezeichnet jene Maßnahmen, die sicherstellen, dass alle in Österreich lebenden Menschen ausreichende Lesekompetenz und Lesebereitschaft erwerben, Lesefreude/Lesemotivation erhalten und weiterentwickeln können.

Der „Österreichische Rahmenleseplan“ (ÖRLP) soll ein entscheidender Impuls für ein österreichweites Commitment für evidenzbasierte und verbindliche Maßnahmen mit dem Ziel einer qualitätsvollen Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen herstellen und definiert die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen.

Ausgehend vom Status quo nennt der ÖRLP Ziele, Grundprinzipien und Forderungen für die Leseförderung. Diese sollen zur Qualitätssicherung der Leseförderung in Österreich beitragen. In diesem Sinne richtet sich der ÖRLP an alle strategischen Akteure sowie Stakeholder der österreichischen Gesellschaft, speziell in den Bereichen Bildung, Kultur und Wirtschaft.

Der ÖRLP versteht „reading literacy“ nicht nur als individuelle Fähigkeit, sondern als kollektives Gut und Basis einer literalen, modernen Informationsgesellschaft. In diesem Sinne haben Investitionen in eine nachhaltige Leseförderung eine zentrale Bedeutung für die soziokulturelle und volkswirtschaftliche Prosperität Österreichs, die Wahrung der menschlichen Grundrechte und vor allem den gesellschaftlichen Zusammenhalt.

### **LITERATUR**

OECD (2009): PISA 2009. *Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Online: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>  
(Zugriff 17.08.2015)

## 3 Executive Summaries der AGs

*Sonja Jakobi*

### 3.1 Literale Welten

„Literale Welten“ beschreiben nicht nur das geschriebene Wort, sondern die gesamte alltägliche Lese- und Kommunikationskultur. „Schreiben“ und „Lesen“ sind seit der Erfindung des Buchdrucks nicht mehr einem exklusiven Kreis vorbehalten, sondern Grundvoraussetzung, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart aktiv teilzunehmen. Im Zuge der Digitalisierung muss vor allem die Bedeutung des Internets hervorgehoben werden, da noch zu keinem Zeitpunkt der Geschichte so viele – auch junge – Menschen Zugang zur Schriftkultur hatten und dabei auch selbst lesend und schreibend (z. B. > *Social Media*) tätig waren. Diese erhöhte digitale > *Partizipation* (Teilnahme) birgt neben vielen Chancen auch Gefahren für Verlage und Buchhandlungen. Deshalb sind faire Arbeits- und Produktionsbedingungen im Literaturbetrieb, der Urheberschutz und qualitätsfordernde Förderstrukturen für Verlage und Presse von zentraler Bedeutung.

Eine lebendige Lesekultur braucht öffentliche Räume, um Ideen, Impulse und Erfahrungen auszutauschen. Öffentliche Bibliotheken spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie als offene Begegnungsräume mit vielfältigen Veranstaltungen und Angeboten dienen. Eine weitere Professionalisierung der Bibliotheken wäre wünschenswert. Lesen bedeutet nicht nur Informationsbeschaffung, sondern dient zudem der Persönlichkeitsbildung. Leseförderung ist demnach zentrale Aufgabe von Schule und Bildungswesen. Als erster Ort des Lernens spielt die Familie eine zentrale Rolle in der Leseförderung. Unter dem Begriff > „*Family Literacy*“ wird das sprachlich-literarische Niveau einer Familie beschrieben, das mithilfe unterschiedlichster Institutionen und Sprachförderung schon im Kindergarten verstärkt gefördert werden sollte.

### 3.2 Qualität des Lehrens und Lernens

Die Qualität des Lehrens und Lernens wird maßgeblich von der Qualität der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, dem Verständnis guten Unterrichts und der persönlichen pädagogischen Haltung bestimmt. Gut ausgebildete Expertinnen und Experten, vor allem in Kindergarten und Schule, legen die Basis für nachhaltige Lesebildung. Ziel ist es, die Kulturtechnik Lesen als Zugang zur Welt der Schrift – die auch die Literatur umfasst – allen Bevölkerungs- und Altersgruppen zu öffnen. Eine bedeutende Rolle spielt die gezielte Förderung der Sprachentwicklung und der Lesevorläuferfertigkeiten bereits im Vorschulalter. Guter Leseunterricht in der Schule erkennt durch Diagnose- und fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrenden mögliche Schwierigkeiten im Leselernpro-

zess und kann durch individualisierten und differenzierten Unterricht und Förderung Unterstützung bieten. Lesemotivation, Lesefreude und ein stabiles Selbstbild als Leserin bzw. Leser entstehen durch eine lesefreundliche Lernumgebung sowie eine sorgfältige und diversifizierte Auswahl an vielfältigen Lesestoffen, ein hohes Maß an Empathie in der Begleitung des Leselernprozesses der schulischen und außerschulischen Leseumwelt.

### **3.3 Diversität und Partizipation**

Das Motto „Lesen für alle“ bedeutet, dass Lese(förder)angebote für alle in Österreich lebenden Menschen gestaltet werden müssen, unabhängig von Alter, Geschlecht, sozioökonomischem Status u.v.m.

Lesen findet in unserer Gesellschaft in vielen verschiedenen Sprachen, Medien und Kontexten statt. Daher ist ein erweiterter Lesebegriff notwendig, der weit über das auf Papier geschriebene Wort hinausgeht.

Inklusive Leseförderung, die auf > *Diversität* beruht und > *Partizipation* anstrebt, muss sich an den individuellen Ressourcen und Bedürfnissen der Einzelnen orientieren und eine Verbesserung der persönlichen beruflichen und ökonomischen Lebenslage ermöglichen. Jede/r hat das Recht auf Bildung und Förderung. Ziel ist es, den persönlichen „Mehrwert von Lesen“ auf individueller Ebene zu vermitteln.

Großangelegte, standardisierte Studien sagen zu wenig Konkretes über individuelle Leistungen Einzelner aus. Auch können sie Kompetenzen und Ressourcen von Menschen mit anderer Erstsprache und Bildungsbiographien aus dem Ausland nur unzureichend erfassen. Forschung bezüglich Leseaktivitäten, Leseinteressen und Gründen des (Nicht-) Lesens verschiedener Zielgruppen muss verstärkt werden.

Schwächere Leseleistungen sind oft mit Stigmatisierung und sozialer Benachteiligung verbunden. Eine diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung muss vorgegebene Kategorien und statistische Konstrukte kritisch hinterfragen, um auf der Basis individueller Ressourcen, Potentiale und Ziele handeln zu können. Daher sind zuallererst defizitorientierte Bezeichnungen und Kategorisierungen zu vermeiden. Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang auch ein institutionsübergreifender Austausch zwischen Schule und Erwachsenenbildung.

Unter dem Motto „Lernen ein Leben lang“ sollen Menschen v.a. an Schnittstellen zwischen Institutionen und Lebensphasen mit Lese(förder)angeboten begleitet werden, um das Recht jedes/r Einzelnen auf aktive Teilhabe am sozialen Leben zu verwirklichen.

### 3.4 Kleinkinder

Schon vor dem Schuleintritt beginnt die Entwicklung der Lesekultur. Die Sprachentwicklung als Basis des Schriftsprachenerwerbs und des Lesens vollzieht sich in allen Lebenswelten des Kindes. Kommunikation und Beziehung, vor allem durch das familiäre Umfeld, stellen die Weichen für eine erfolgreiche Lesesozialisation. Um einen Bildungsausgleich zu gewährleisten, müssen qualitativ hochwertige elementarpädagogische Bildungsinstitutionen hier einen wichtigen Beitrag leisten. Vielversprechend sind auch jene Konzepte, die einen fortlaufenden Bildungsprozess vom Kindergarten in die Schule gewährleisten. Die Unterstützung individuellen Lernens bedeutet, dass Kinder gemäß ihrer Interessen und Entwicklungsphase begleitet werden. Die wirksamsten Formen sprachlicher und literarischer Bildung stellen Buchrezeption und dialogisches Lesen dar. Die Bedeutung von Sprach- und > *Literacy*entwicklung in der Altersgruppe der 0-6-jährigen wird durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und standardisierter Sprachstandsfeststellungen verdeutlicht. Leseförderung wird als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet, die in den Familien beginnt und in den Bildungs- und Kulturinstitutionen ihre Fortsetzung findet. Daher sollten alle Pädagoginnen und Pädagogen zu Literacyexpertinnen und -experten ausgebildet werden, um die bestmögliche Bildungsbegleitung für die individuellen Anforderungen der Kinder zu gewährleisten.

### 3.5 Kinder

Die Zeitspanne zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr ist für die Entwicklung einer adäquaten Lesekompetenz von entscheidender Bedeutung. Dabei stellen die Unterschiede in der Lesefertigkeit gleichaltriger Kinder an die Diagnosekompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen besonders hohe Anforderungen. Es gilt den Leistungsstand richtig einzuschätzen und dementsprechende Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Eine stärkenorientierte Förderdiagnostik im Rahmen von Lern- und Entwicklungsdokumentationen sowie standardisierter Erhebungsverfahren ermöglicht eine individuelle Begleitung des Lernprozesses. Wichtigstes Ziel ist, dass alle Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten in der Lage sind, mit einer gesicherten basalen Lesekompetenz und entsprechender Leseflüchtigkeit Texte sinnerfassend zu lesen. Ebenso müssen verschiedene Lesestrategien eingeführt und durch häufige, praktische Anwendung geübt werden. Alle diese Maßnahmen werden durch eine gut ausgestattete Schulbibliothek, die als Lern- und Leseort fungiert, unterstützt.

Neben der Schule beeinflusst natürlich auch „Family Literacy“ die Lesebiografie der Kinder maßgeblich. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die Eltern und andere Bezugspersonen in ihrer Rolle als Vorbilder zu schulen und zu unterstützen.

### 3.6 Jugendliche

Zwischen 12 und 14 Jahren kommt es häufig zu der sogenannten Buchlesekrise, es folgt eine Neuorientierung in Richtung digitales Lesen, Sachtextlesen und andere Mediennutzung. Fehlende Automatisierung der grundlegenden Lesekompetenz führt zu funktionalem und sekundärem Analphabetismus, vor allem Migrantinnen und Migranten sind in der Gruppe der Risikoleserinnen und Risikoleser überrepräsentiert. Lese- und Mediennutzungskompetenz sind allerdings Schlüsselkompetenzen, um am kulturellen, beruflichen und sozialen Leben teilhaben zu können. In dieser Altersgruppe ist das Zusammenspiel von Lesekompetenz und Lesemotivation besonders wichtig, die „Lust am Lesen“ sinkt mit negativen Leseerfahrungen. Ein breites Angebot an multimedialen und > *multimodalen* Texten, auch aus dem außerschulischen Lesebereich, ist wesentlich. Selbstbestimmte Lektüreauswahl fördert die Freude am Lesen. Lesemotivation wird durch Lesen von erstsprachlichen Texten erhöht. Auch fiktionale und sachorientierte Texte sowie ein vermehrtes Angebot von Lesestoff aus der Jugendkultur in verschiedenen medialen Formen sind wichtige Empfehlungen für schulische und außerschulische Leseförderung.

### 3.7 Erwachsene

Im Sinne des > „*Literacy for all*“-Ansatzes soll lebenslanges Lernen und Lesen bei Erwachsenen gefördert werden. Es sollen vor allem Maßnahmen entwickelt werden für Menschen, die über niedrige Lesekompetenz verfügen.

Rund eine Million Menschen in Österreich verfügt nicht über ausreichende Lesekompetenz. Negative Folgen reichen von Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt, höherer Armut- und Krankheitsgefährdung bis hin zu schlechterer Gesundheitskompetenz.

„Leseförderung“ für Erwachsene muss über das Trainieren von Lesefertigkeiten hinausreichen und auch wesentlich an der Lesefreude und Lesemotivation ansetzen. Darüber hinaus sollten Programme zur Verbesserung der Lesekompetenz einen > *Empowerment*-Ansatz und die Förderung weiterer Fähigkeiten verfolgen. Dabei greifen Angebote der > *Basisbildung* oder zu „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ mit jenen von Bibliotheken und Kulturinstitutionen ineinander. Niederschwellige, zielgruppenspezifische und kontinuierliche Bildungsangebote sollen – verstärkt auch in ländlichen Regionen – Erwachsene vermehrt ermutigen, ihre Lese- und Schreibkompetenz zu verbessern. Dazu sind Kooperationen der verschiedenen Akteure sowie auch weitere Forschung erforderlich.





# LITERALE WELTEN

## 4 AG Literale Welten

*Reinhard Ehgartner (AG-Leitung), Gerhard Falschlehner (AG-Leitung), Nicole Malina-Urbanz, Josef Penzendorfer, Helga Reder, Martina Reiter, Stephan Waba*

### 4.1 Faszination Lesen

Sprache und Schrift sind Ausdrucksformen unserer Gesellschaft und Kultur und zugleich ihr zentrales Bindeglied. Das literale Leben eines Landes beschränkt sich nicht auf das literarische Schaffen, sondern zeigt sich an der alltäglichen Lese- und Kommunikationskultur, den medialen Produktions- und Vertriebsbedingungen und der Breite der > *Partizipation* an diesen kulturellen Prozessen. Wir alle stehen in medialen Kommunikationsnetzen – nur wer lesend und deutend diesem Geschehen und diesen Prozessen zu folgen vermag, kann aktiv am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben und seine Lebenswirklichkeit sinnvoll mitgestalten. Lesen ist ein grundlegender Vorgang menschlicher Weltaneignung und eine der faszinierendsten Errungenschaften. Eine lebendige literale Kultur trägt zum funktionierenden Zusammenleben in unserer vielfältigen Gesellschaft bei. Lesen und Leben sind untrennbar miteinander verbunden.

### 4.2 Die Herkunft unserer Sprach-, Lese- und Schriftkultur

Im Deuten von Bildern, Zeichen, Gesten oder Klängen lesen wir unsere Welt. Die Entstehung von Sprache gilt als zentraler Meilenstein in der Geschichte der Menschheit. Mit der damit verbundenen Entwicklung von Zeichensystemen werden Informationen und Erfahrungen austauschbar – diese Errungenschaft markiert den Beginn von Geschichte.

Von Anbeginn an sind die Begriffe des „Schreibens“ und „Lesens“ von unserer Wirklichkeit in dynamischer Veränderung und in Austausch miteinander. Als eine der komplexesten und für die abendländische Geschichte bedeutungsvollste Ebene gilt die Entwicklung einer vielfältigen Schrift- und Buchkultur, die unsere Geschichte des Denkens, Dichtens, Forschens und des kreativen Imaginierens von Wirklichkeit prägt.

Über viele Epochen hinweg blieben diese Bereiche des Lesens und Schreibens kleinen exklusiven Kreisen vorbehalten. Die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern um die Mitte des 15. Jahrhunderts markierte den Beginn einer neuen Phase, die im Verlauf der folgenden Jahrhunderte die Produktion und Verbreitung von Texten und Büchern fortwährend verbilligte und beschleunigte und schließlich in einer Bewegung mündete, die sich der Alphabetisierung der gesamten Bevölkerung verschrieb. Die Entwicklungen in den einzelnen Ländern verliefen sehr unterschiedlich. In Österreich markierte die Schulreform Maria Theresias von 1774 mit der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht

für Kinder von 6 bis 12 Jahren einen Meilenstein auf dem Weg zu literalen Basiskompetenzen aller Bevölkerungsschichten und zugleich die Einleitung eines Aufholprozesses von Frauen, deren Beteiligung an Bildungsmaßnahmen lange Zeit vernachlässigt wurde.

Der mit der Schulpflicht verbundene breite Zugang zu Information und Bildung schuf die Grundlage für Demokratisierungsbewegungen in Europa. Individuelle Freiheitsrechte sind ohne breite Partizipation am politischen und gesellschaftlichen Leben und ohne freien Zugang zu Bildung und Information nicht denkbar.

Die Erfindung und rasante Verbreitung audiovisueller Medien im 20. Jahrhundert hat die Medienlandschaft erneut massiv verändert und die Kultur des Lesens und Schreibens in neue Bezüge gesetzt. Die digitale Revolution, in der wir heute stehen, beschleunigt die Veränderungsprozesse in noch nie da gewesener Form, woraus sich Verunsicherungen und zugleich eine Fülle neuer Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben.

Die große kulturelle Aufgabe der Gegenwart ist es, eine lebendige Sprach- und Schriftkultur zu erhalten und zu fördern, in der der kulturelle Reichtum der Vergangenheit bewahrt, die aktuellen gesellschaftlichen Fragen aufgegriffen und die Herausforderungen der Zukunft zur Diskussion gestellt werden. Literalität prägt unsere Herkunft und bestimmt unsere Zukunft.

Die Lese- und Schriftwelten mit ihren Texten und Bildern stehen im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen eines Österreichischen Leseplans.

### **4.3 Analoge und digitale Welten**

Schriftkultur fand und findet von jeher vielfältigste Ausdrucksformen in verschiedensten Medien. Ein zeitgemäßer Lesebegriff beschränkt sich nicht nur auf gedruckte Texte, sondern umfasst Medien aller Art. Die immer größere Verbreitung und Nutzung digitaler Medien führt zu einer Zunahme an Lese- und Schreibaktivitäten. Ein Teil der Kommunikation, die bislang mündlich erfolgte, wird über E-Mail oder Kurznachrichtendienste verschriftlicht; gänzlich neue Kommunikationsformen und -funktionen kommen hinzu.

Traditionelle analoge Leseformen bleiben nach wie vor von zentraler Wichtigkeit. Fähigkeiten und Kenntnisse auf diesem Gebiet bilden die Grundvoraussetzungen für digitales Lesen und die kompetente Nutzung von Medien aller Art.

Es geht nicht darum, Medien in ihrem Wert, ihrer Bedeutung und Funktion gegeneinander auszuspielen, sondern sie in ihrem Wesen und ihren Möglichkeiten zu erkennen und sie produktiv und kreativ zu nutzen. Ein modernes Verständnis von Sprach-, Lese- und

Schriftkultur nimmt die Verzahnung der virtuellen und analogen Welten mit ihren zeit- und ortsunabhängigen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten in den Blick und fördert die neu gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen. Zugleich zeigen sich literale Kompetenzen wesentlich auch im Erkennen von Zusammenhängen und in der Fähigkeit zu Kritik und Widerspruch.

### 4.4 Lesewelten schaffen

Lesekultur braucht ein positives Umfeld für die an der Produktion und Distribution von Literatur und Medien Beteiligten, wobei die Lesewelten durch das Internet und die Digitalisierung einen dynamischen Veränderungsprozess durchmachen.

Mit der Entwicklung einer abendländischen Lese- und Buchkultur haben sich Berufsfelder und gesetzliche Rahmenbedingungen für unterschiedliche Berufsgruppen gebildet: Autorinnen und Autoren, Übersetzerinnen und Übersetzer, Illustratorinnen und Illustratoren, Verlegerinnen und Verleger, Lektorinnen und Lektoren, Menschen im Druckgewerbe, bei Zeitungen und Zeitschriften und im Buch- und Medienhandel – in wechselseitigem Austausch sind sie Trägerinnen und Träger einer literalen Kultur.

Im 20. Jahrhundert entstanden mit den audiovisuellen Medien – Radio, Fernsehen und Film – zahlreiche literale Tätigkeitsfelder. Basis nahezu aller Medienformate sind Texte – sowohl solche mit Sach- und Informationscharakter, als auch mediale Umsetzungen von Literatur und unzählige Mischformen. Dadurch sind auch diese audiovisuellen Medien und ihre Medienschaffenden wichtige Vermittlerinnen und Vermittler literaler Kultur – auch für jene Gesellschaftsgruppen, in denen Bücher und andere Druckwerke selten oder gar keine Rolle spielen.

Das Internet ist eine wichtige Vermittlungs- und Kommunikationsplattform literaler Kultur aller Art – global und vielsprachig. Dort werden Grenzen von Text- und Medienformaten aufgehoben, aber auch die Rollen von Produzierenden und Rezipierenden verschwimmen. Durch die vielfältigen Partizipationsmöglichkeiten des Internets können Rezipierende zugleich auch Produzierende sein (z. B. in Blogs, Foren und Wikis aller Art, in *Social Media* und mit Hilfe von Open Access-Programmen). Zudem entstehen durch das Web zahlreiche literale Berufe. Die Bedeutung des Internets für literale Kultur kann – vor allem durch seine nahezu globale Verfügbarkeit für alle Gruppen der Gesellschaft – gar nicht hoch genug eingeschätzt werden und ist in alle Überlegungen der Leseförderung mit einzubeziehen. Noch zu keiner Zeit der Geschichte hatten so viele Menschen Zugang zu Schriftkultur und waren selbst lesend und schreibend tätig.

Das Internet ermöglicht nahezu grenzenlose Zugänge zu Informationen und Texten aller

Art, verändert aber auch nachhaltig alle traditionellen literalen und medialen Berufsfelder in Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenverlagen, aber auch bei Fernseh- und Radiosendern und in der Filmwirtschaft. Viele literale Aktivitäten finden > *crossmedial* und *transmedial* statt.

Die Entwicklung der letzten Jahre birgt – neben den erwähnten Chancen – auch große Gefahren, wie:

- Schaffung von Informationsmonopolen im Internet durch wenige globale Konzerne, wie Google, Amazon oder Facebook
- Verlagssterben bzw. Konzentration auf einige wenige, international tätige Konzerne
- Schließung von Buchhandlungen durch die Konkurrenz des Internethandels
- Starker Auflagenrückgang bei Zeitungen und Zeitschriften

Alle diese wirtschaftlichen Prozesse bergen die Gefahr von Gleichschaltung, fortschreitender medialer Kommerzialisierung sowie der Verletzung von Urheberinnenrechten und Urheberrechten. Unabhängige Verlage und Medien sind wichtig für die Identität von Regionen und Ländern und vor allem auch für die Meinungsvielfalt. Schließung von Buchhandlungen bedeutet den Verlust von persönlicher Begegnung und kultureller Nahversorgung. Auch die Medienschaffenden in den klassischen Medien sind bedroht: Die Zahl der Arbeitsplätze in der Medienbranche sinkt dramatisch oder wird durch prekäre Arbeitsverhältnisse ersetzt, die Chancen zur Publikation als Lebensgrundlage sinken für Text- und Bildschaffende.

Nur in lebendiger Vielfalt können Denk- und Diskussionsprozesse in Gang gesetzt und die Möglichkeiten eigener Meinungsbildung gewährleistet werden. Es muss daher alles getan werden, um die Vielfalt der Literatur-Distributionskette (Autorinnen und Autoren – Verlage – Buch- und Medienhandel – Konsumentinnen und Konsumenten) auf nationaler und regionaler Ebene zu erhalten und zu stützen. Sowohl in der Erhaltung traditioneller literaler Strukturen, als auch durch Unterstützung der Zugänge zu digitalen Welten kommt der Gesetzgebung und öffentlichen Verwaltung wesentliche Bedeutung zu.

### **4.5 In Lesewelten begegnen**

Lesen sucht das Du, den Austausch und die Begegnung. In der Entwicklung einer lebendigen Lesekultur kommt den unterschiedlichen literalen Begegnungsorten somit zentrale Bedeutung zu. Hier, wo Menschen und Medien einander in öffentlichen Räumen begegnen, entstehen wirksame Umschlagplätze für Impulse und Ideen; Leben und Lesen kommen in Austausch, Wissen und Erfahrung werden in unser soziales Leben eingebracht. Grundlegende Voraussetzung hierfür ist barrierefreie Zugänglichkeit.

Bibliotheken, Literaturhäuser und Buchhandlungen sind wichtige reale Begegnungsorte. Besonders wichtig ist es, verstärkt Anreize für Familien mit kleinen Kindern zu setzen, diese literalen Begegnungsräume in das eigene Familienleben zu integrieren und sie nach Möglichkeit familien- und kinderfreundlich zu gestalten. Zugleich gilt es, literale Kultur und Kompetenzen verstärkt in vorschulische Betreuungseinrichtungen wie Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelstuben und Tagesmütter/-väter zu bringen, um hier vermehrt Lesevorbilder und positive Leseumgebungen und -anreize anzubieten.

Neben diesen realen Begegnungsorten ist mittlerweile im Internet eine Vielzahl virtueller Plattformen zum Austausch über literale Themen entstanden (z. B. > *Fanfiction*, > *BookTuber*, Krimi-Sites, Rezensionenforen).

### **Öffentliche Bibliotheken als Knotenpunkte literaler Kultur**

Nach wie vor kann man die literale Kultur eines Landes an der Entwicklung, Ausstattung und der Nutzung seiner Öffentlichen Bibliotheken ablesen. Als niederschwellige Einrichtungen setzen sie wichtige Akzente im Bereich der Lese- und Sprachförderung und als regionale Kulturknotenpunkte sind sie Anlaufstellen nicht nur für Einzelpersonen sondern auch für alle schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen.

Als frei nutzbare Einrichtungen mit vielfältigem Medienangebot und vielseitiger Veranstaltungskultur sind gut ausgestattete Bibliotheken ideale Begleiter in der Entwicklung der Persönlichkeit und Medienkompetenz. Österreich gehört zum letzten Drittel der europäischen Länder, das nach wie vor über kein Bibliotheksgesetz verfügt. Die Führung von Bibliotheken liegt hierzulande in den freien Ermessensausgaben der Träger. Damit fehlen verbindliche Standards hinsichtlich ihrer Größe, ihrer Ausstattung, ihres Medienangebots, ihrer Dienstleistungen, ihrer Öffnungszeiten sowie der Ausbildung der Bibliothekarinnen und Bibliothekare.

Der hohe Anteil ehrenamtlicher Bibliotheksarbeit sorgt in Österreich in den meisten Regionen für ein erfreulich dichtes Netz an Bibliotheken und hohes Engagement im Bereich von Leseförderung und sozial-integrativer Bibliotheksarbeit, kann aber den wachsenden Anforderungen hinsichtlich längerer Öffnungszeiten und zunehmender Professionalisierung kaum gerecht werden. Gegenwärtig werden ca. 80% der Öffentlichen Bibliotheken ehrenamtlich geführt. Die Erhöhung des Anteils hauptamtlicher Bibliothekarinnen und Bibliothekare ist dringend erforderlich, eine sich bereits entwickelnde Kultur der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren ist weiter zu stärken.

In den letzten Jahrzehnten haben Bibliotheken einen starken Wandel von Medien-Ent-

lehnstellen hin zu offenen Begegnungsräumen vollzogen. > *Family-Literacy*-Programme, Lesungen, Kinderveranstaltungen, Verlagspräsentationen, Vorlese-Aktivitäten, Kulturprogramme, Literaturgesprächskreise und andere Veranstaltungsformate machen Öffentliche Bibliotheken zu pulsierenden Zentren literaler Kultur und zu wichtigen Partnern in der Begleitung schulischer wie beruflicher Aus- und Weiterbildung.

### **Lese- und Literaturinitiativen und Literaturhäuser**

Österreich zeichnet sich durch eine Vielfalt von lese- und literaturfördernden Organisationen im Nonprofit-Bereich aus. Bundesweit betreibt z.B. der Österreichische Buchklub der Jugend ein Lesenetzwirk mit vielfältigen Aktivitäten, das Institut für Jugendliteratur und die STUBE sind in der Literaturvermittlung und -forschung tätig. Auf Länderebene arbeiten z.B. Buch.Zeit in Oberösterreich, Zeit Punkt Lesen in Niederösterreich, das Lesezentrum Steiermark und andere Organisationen. Gemeinsam mit dem Büchereiverband Österreichs und dem Österreichischen Bibliothekswerk gibt es eine lebendige Szene der Leseförderung und Literaturvermittlung, die – gestützt auf Ehrenamtlichkeit – beträchtliche Wertschöpfung im Bildungsbereich leistet, Kindergärten und Schulen unterstützt und im außerschulischen Bereich für alle Altersgruppen wichtige Akzente setzt.

Es gibt in Österreich in allen Bundesländern Literaturhäuser und literarische Begegnungsorten, zumeist mit Non-Profit-Organisationen als Träger. Diese leisten einen wichtigen Beitrag zur Begegnung von Literaturschaffenden und Lesenden. In vielfältigen Formaten (von der Schreibwerkstatt bis zum Lesetheater) lernen vor allem Kinder und Jugendliche Literaturschaffende und ihre Arbeit persönlich kennen und erfahren durch eigenes kreatives Tun einen unmittelbaren Zugang zu Literatur und Texten aller Art. Diese Einrichtungen bieten Literaturschaffenden auch Plattformen und organisatorische Rahmenbedingungen, um ihre Arbeit in Lesungen und Workshops zu präsentieren und auch dafür honoriert zu werden. Sie sind also auch ein wichtiger wirtschaftlicher Faktor zur Unterstützung von Literaturschaffenden.

Strukturelle und valorisierte finanzielle Unterstützung durch Bund und Länder sichert die Arbeit der genannten Einrichtungen.

## **4.6 In Lesewelten aufwachsen**

### **Family Literacy**

Die Familie ist die erste Bildungswelt und wichtigste Sozialisationsinstanz des Kindes. Bereits ab dem Zeitpunkt der Geburt werden verschiedene Basiskompetenzen für Literalität entwickelt.

Kinder erleben Literalität zunächst zu Hause. Gibt es im Haushalt Lesestoff? Gibt es lesende Vorbilder in der unmittelbaren Umgebung (z. B. Eltern und ältere Geschwister)? Der international gebräuchliche Begriff „Family Literacy“ bezeichnet einerseits das sprachlich-literarische Milieu in einer Familie, das sich auf vielen Ebenen des täglichen Lebens – oft unbewusst – abspielt (vom Lesen von Rezepten bis zum Surfen im Internet), und andererseits die aktive Lese- und Sprachförderung, wie das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern, das Erzählen und Vorlesen von Geschichten, das gemeinsame Reimen.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit braucht es für benachteiligte Familien zusätzlich spezifische Förderprojekte.

### **Lesen im Kindergarten**

Als erste institutionelle Bildungseinrichtung kommt dem Kindergarten in der Hinführung aller Kinder zum Lesen und in der Entwicklung einer lebendigen Lesekultur grundlegende Bedeutung zu. Besonders jene Kinder, die zu Hause wenig literale Erfahrungen machen und Probleme in ihrer Sprachentwicklung aufweisen, können Defizite im Kindergarten durch individuelle Förderung aufholen.

### **Lesen in der Schule**

Lesen ist nicht nur eine Fertigkeit bzw. Kompetenz zur gezielten Informationsbeschaffung, sondern dient zudem der Persönlichkeitsbildung: Emotionale, motivationale und kommunikative Kompetenzen werden beim Lesen ausgebildet und weiterentwickelt. Lesen ist als Teil einer umfassenden kulturellen Praxis zu sehen, die auch Unterhaltung bzw. das „Lese-Erlebnis“ mit einschließt. Nur wenn Lesen eine kulturelle Praxis in der Schule ist, können sich Lesefähigkeit und Lesekultur herausbilden und Schülerinnen und Schüler sich das Lesen als etwas aneignen, das sie brauchen und wollen. Ziel ist die Entwicklung einer breiten Lesekultur innerhalb der gesamten Schule.

Leseförderung ist nicht Aufgabe nur eines Unterrichtsgegenstands, sondern Anliegen der ganzen Schule. Sie ist entsprechend dem „Grundsatzertlass Leseerziehung“ verpflichtender Inhalt in allen Unterrichtsfächern, vor allem auch in naturwissenschaftlichen Gegenständen.

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Vorbild, sondern setzen in der Leseförderung unterschiedliche didaktische und methodische Möglichkeiten ein, um gelingende Lesewege zu finden. Um dies zu gewährleisten, müssen Schwerpunkte in der Aus- und Fortbildung gesetzt werden. Auch kollegiale Unterrichtshospitationen sowie der enge Austausch zwischen Kindergärten, Grundschulen bzw. weiterführenden Schulen werden empfohlen.



### **Das Leseverhalten von Jugendlichen in der Freizeit**

In der öffentlichen Wahrnehmung hat es den Anschein, als ob die Bedeutung des klassischen Text-Lesens im Allgemeinen und des Bücher-Lesens im Besonderen gerade bei jüngeren Leserinnen und Lesern zunehmend von der Rezeption „neuer“ Medien wie Videos, Animationen oder Kürzesttexten verdrängt würde. Tatsächlich aber ergänzen einander die unterschiedlichen Spielarten des Lesens. Leserinnen und Leser wählen zunehmend bewusster aus, welches Medium sie zu welchem Zweck auf welche Art und Weise nutzen. Die Zahl der lesenden Jugendlichen ist über Jahre stabil, weil Kommunikationsprozesse zunehmend verschriftlicht werden. Informelles Lesen in digitalen Medien prägt Alltag und Freizeit vieler Jugendlicher.

Diese neuen Entwicklungen ermöglichen neue, spielerische Formen der Leseförderung und des produktiven Umgangs mit Texten und Bildern.

### **4.7 Literale Kultur ermöglichen**

Lesekultur zahlt sich aus. Leseförderung bringt dem Staat bzw. der Öffentlichkeit das eingesetzte Geld mehrfach zurück. Der Booktrust, eine große englische Leseorganisation, führte 2014 eine Berechnung durch, dass der „Social Return on Investment“ für Leseprojekte 1:25 englische Pfund beträgt. Für jedes eingesetzte Pfund spart die englische Regierung demnach 25 Pfund an Folgekosten, die für Kompensations- und Reparaturmaßnahmen infolge von Schulversagen und mangelnden beruflichen Kompetenzen junger Menschen ausgegeben werden müssen.

Zur Erhaltung und Weiterentwicklung einer lebendigen und vielfältigen literalen Kultur braucht es das Bekenntnis von Bund und Ländern zur Umsetzung des Österreichischen Rahmenleseplanes, die Schaffung der erforderlichen legislativen Maßnahmen und den Ausbau bzw. die Verbesserung der entsprechenden Rahmenbedingungen.

Außerdem braucht es die Bereitschaft zum Zusammenspiel der verschiedenen Akteure aus Bildung, Medien, Politik, Wirtschaft, Kulturschaffenden und Kulturvermittelnden.

#### **Daraus ergeben sich folgende Forderungen:**

- Verbesserung des Stellenwertes von Lesen in der Bildungspolitik: In der Ausbildung wie auch in der Vermittlung muss dem gesamten literalen (Um)Feld – sowohl den analogen wie den digitalen Bereichen – höhere Aufmerksamkeit zukommen.
- Bemühen um Aufwertung aller im Bildungsbereich pädagogisch Tätigen, beginnend mit

der Kleinkindförderung in Bezug auf Entlohnung, Qualifikation und gesellschaftliche Akzeptanz

- Absicherung der Buchpreisbindung in der aktuellen Regelung
- Beibehaltung eines verminderten Mehrwertsteuersatzes für Bücher
- Gleichstellung digitaler Medien zu den Printmedien im Bereich von Verleih- und Nutzungsrechten
- Schutz der Rechte von Urheberinnen und Urhebern, angepasst an die digitalen Entwicklungen
- Stärkung von Rahmenbedingungen zur Sicherung der Vielfalt der Medienanbieter (z. B. Verlage, Presse und Internetplattformen) und Beibehaltung bzw. Weiterentwicklung qualitätsfördernder Strukturen
- Schaffung fairer Arbeits- und Produktionsbedingungen im Literatur- und Medienbereich sowie Kontrolle der Einhaltung (z. B. Werkverträge...)
- Förderung sozial-integrativer Aktivitäten im Literatur- und Medienbereich und Förderung leichter Zugänglichkeit durch kostenlose oder günstige Nutzung
- Schaffung eines österreichischen Bibliotheksgesetzes für Öffentliche Bibliotheken
- Erstellung eines strategischen Entwicklungsplans zur Schaffung eines strukturierten Systems unterschiedlicher Bibliothekstypen (Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken, Schul- und Sonderbibliotheken) mit österreichweit geltenden Mindeststandards hinsichtlich ihrer Angebote, Ausstattung und Personalressourcen
- Förderung der Vernetzung zwischen unterschiedlichen literalen Orten durch regionale Betreuungs- und Entwicklungskonzepte
- Ausbau bzw. Valorisierung der Förderungen von lese- und literaturfördernden Organisationen und Literaturhäusern
- Evaluierung und wissenschaftliche Begleitung der in einzelnen Kommunen, Regionen oder Ländern gestarteten Family Literacy-Programme und gesamtösterreichische Umsetzung von nachhaltig positiv wirkenden Konzepten (z. B. [www.buchstart.at](http://www.buchstart.at), [www.family-literacy.at](http://www.family-literacy.at))

- Aufbau eines breit aufgestellten Family Literacy-Netzwerkes unter Einbindung aller an Kinder- und Familienbetreuung beteiligter Einrichtungen und Personen
- Schaffung und Evaluierung von schulspezifischen, ganzjährigen Leseprogrammen
- Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für Schulbibliotheken aller Schultypen, sowie eine umfassende gesetzliche Absicherung der Betreuung der Schulbibliothek und verbindliche Curricula und Standards sowie Bereitstellung bzw. Wiedereinführung von Stundeneinheiten für Schulbibliothekarinnen und Schulbibliothekare



# QUALITÄT DES LEHRENS UND LERNENS

## 5 AG Qualität des Lehrens und Lernens

*Margit Böck (AG-Leitung), Birgit Heinrich (AG-Leitung), Ernestine Kahlhammer, Michael Kalmár, Doris Kurtagic-Heindl, Elisabeth Punz*

### 5.1 Zur Einleitung

Qualitätsvolles Lehren des Lesens hat das Ziel, den Erwerb und den Gebrauch der Lesekompetenz (im Sinne von Entschlüsselung und Weitergabe von Information) für alle Bevölkerungsgruppen nachhaltig zu sichern und die mannigfaltigen Potentiale der Kulturtechnik Lesen zugänglich zu machen. Lesekompetenz gewährleistet den Zugang zu verschriftlichten Inhalten und bietet damit eine unabdingbare Ressource in unserer schriftdominierten Gesellschaft (lesen, um uns zu orientieren und etwas tun zu können, um etwas zu wissen und zu lernen). Lesen ermöglicht es, nicht nur unser eigenes Wahrnehmen und Denken (lesen, um etwas über uns und die Welt zu erfahren, um Möglichkeitswelten kennenzulernen, um uns zu unterhalten und zu erbauen), sondern auch unsere sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu verfeinern.

**Qualitätsvolles Lehren** ist als wissenschaftlich geleiteter Prozess zu verstehen. Ausgehend vom Erkennen der individuellen Ausgangslage der Lernenden sollen individualisierte lesedidaktische Maßnahmen in adäquaten und vielfältigen Lernzugängen angeboten werden, um die jeweiligen Lernziele zu erreichen. Dafür sind aktuelles fachwissenschaftliches und lesedidaktisches Wissen sowie entsprechende pädagogische Kompetenzen erforderlich, um konkrete Lehr- und Lernsituationen qualitativ gestaltet zu können. Dies erfordert eine fundierte und kontinuierliche Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen und in der „Lesebildung“ Tätigen. Lernende mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und der Ausübung der Schriftsprache (Dyslexie, Legasthenie, Lese-Rechtschreibschwäche/störung; im Bericht der High Level Group wird der Begriff „struggling readers“ vorgeschlagen; EC 2012) sind auf gut ausgebildete Expertinnen und Experten angewiesen, die in Einzel- oder Kleingruppenunterricht bzw. -förderung und -intervention auf ihre spezifischen Problemlagen eingehen.

**Qualitätsvolles Lernen** des Lesens bedeutet neben dem Erlernen einer umfassenden Lesekompetenz eine nachhaltige Bereitschaft und Motivation für das Lesen generell aufzubauen, auch für unvertraute und komplexe Texte. Die Lernenden sollen ein stabiles Selbstbild als Leserin und Leser entwickeln und die unterschiedlichen Funktionen, die schriftliche Texte haben können, kennen und diese ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechend nutzen können. Um sich diese Kulturtechnik anzueignen, müssen die Lernenden bereit sein, die dafür erforderlichen Ressourcen aufzubringen (z. B. Zeit, Konzentration, Selbstkontrolle, Selbstregulation).

Die AG „Qualität des Lehrens und Lernens“ leitet zentrale Anforderungen an Leseunterricht, Leseförderung und weitere Interventionen aus aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungen ab. Von einer kurzen Darstellung von Problemlagen des Lernens und Lehrens von Lesen in Österreich ausgehend werden Maßnahmen und Ziele formuliert.

Selbstverständlich ist Lesen lehren und lernen ohne Schreiben lehren und lernen nicht denkbar. Daher ist im Österreichischen Rahmenleseplan das Schreiben prinzipiell mitzudenken. Dies würde auch dem international verwendeten Begriff > „*Literacy*“ entsprechen, der Lesen und Schreiben als Kompetenzen einerseits und als situierte soziale Praxis andererseits umfasst sowie die Texte an sich als auch die Leserinnen und Leser und Nichtleserinnen und Nichtleser selbst. Lesen ist Umgehen mit Sprache; sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit sind essenzielle Elemente eines zeitgemäßen Leseunterrichts und einer Leseförderung, die sich an den Lernenden orientiert.

### 5.2 Zielgruppen

Pädagoginnen und Pädagogen stehen aufgrund ihrer zentralen Relevanz für das Lesenlernen im Fokus dieses Abschnitts.

Der Schule kommt dabei besondere Bedeutung zu, weil hier alle Kinder, unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund und ihren literalen Umwelten, erreicht werden. Dies gilt seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres auch für den Kindergarten.

Grundlage für qualitätsvollen Leseunterricht und nachhaltige Leseförderung ist eine hochwertige, am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung orientierte Bildung von Lehrerinnen und Lehrern und Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen. Aus-, Weiter- und Fortbildungen finden in Österreich an den Bildungsanstalten für Kleinkindpädagogik, an den Pädagogischen Hochschulen sowie an den Universitäten statt.

Darüber hinaus sind alle weiteren an der Lesesozialisation beteiligten Institutionen der informellen Aus-, Fort- und Weiterbildung einzubeziehen, die gezielt Maßnahmen zum Lesenlehren, -lernen, -fördern und weitere Interventionen (z.B. „Legasthenietherapie“) setzen.

Dies gilt auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterer Institutionen, wie z.B. Bibliothekarinnen und Bibliothekare, in der Erwachsenen- und > *Basisbildung* Tätigen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Literaturhäusern und weiteren Einrichtungen der Literaturvermittlung sowie Anbieter von Elternbildung.

Lesepädagoginnen und Lesepädagogen brauchen für ihre anspruchsvolle Arbeit entsprechende Rahmenbedingungen in Form von ausreichend zur Verfügung gestellten zeitlichen und materiellen Ressourcen und der Unterstützung durch Vorgesetzte. Weitere bedeutende Partner sind neben den Eltern Kommunen und Träger von Bildungsinstitutionen etc.

In Kooperation mit einer für die Relevanz der Kulturtechnik Lesen sensibilisierten Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts-, Wissenschafts- und Gesundheitspolitik, mit Vertretungen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sowie den Medien ergibt sich die Perspektive einer schrift- und lesefreundlichen Gesellschaft, in der Lesen eine Selbstverständlichkeit für alle ist.

### **5.3 Status**

#### **Lesedidaktik**

Die Lesedidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie Lesen gelehrt und gelernt wird. Leseunterricht und Leseförderung sind aufgrund des sozialen Wandels (z.B. Globalisierung, Migration, medialer Wandel) laufend zu reflektieren, um sie effektiv und professionell gestalten zu können. Lesekompetenz, Lesestrategien und -haltungen, ein stabiles Selbstkonzept als Leserin und Leser sowie Anschlusskommunikation über Gelesenes sind zentrale Themen der lesedidaktischen Fachliteratur (vgl. z.B. Rosebrock & Nix 2015).

Literaturdidaktik bezieht sich auf das Lesen von und den Umgang mit Literatur (vgl. z.B. Bogdal & Korte 2006). Sie setzt Lesekompetenz und Lesestrategien voraus. Die besonderen Gratifikationen, die literarisches Lesen bieten kann, machen dabei die Literaturdidaktik zu einer wichtigen Verbündeten der Lesedidaktik.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl an hochwertiger lesedidaktischer Fachliteratur publiziert (z.B. Bertschi-Kaufmann 2007; Philipp 2013, 2015; Garbe, Holle, Jesch 2009; Philipp & Schilcher 2012; Rosebrock & Nix 2015; Baurmann 2009), sodass einzelne Bereiche hier nur kurz angerissen werden. Ausgewählte Themen, die in Leseunterricht und -förderung und in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich bislang weniger Aufmerksamkeit erhalten haben und aus einer an den Lernenden und Lehrenden orientierten wissenschaftlichen Perspektive für Schriftspracherwerb und -gebrauch essenziell sind, werden ausführlicher behandelt.

#### **Fachwissenschaftliches, lesedidaktisches und pädagogisches Wissen und Kompetenzen**

Die Lehrenden müssen über das entsprechende Wissen und die Kompetenzen verfügen, um den Entwicklungsstand und mögliche Schwierigkeiten der Lernenden in den Prozess-

ebenen des Lesenlernens, der Entwicklung der Lesekompetenz, Lesestrategien, -haltungen und -gewohnheiten verlässlich zu erkennen. Diagnosekompetenz muss verknüpft sein mit fachwissenschaftlichem Wissen und den fachdidaktisch-pädagogischen Kompetenzen, um Leseunterricht und Leseförderung in ihrer erforderlichen Differenzierung und Individualisierung begründet gestalten und adaptieren zu können.

Dies setzt eine Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen voraus, die in der Lage sein sollten, ihre gesetzten Interventionen und deren Effekte auf einer Metaebene systematisch zu begleiten und zu reflektieren und entsprechend den Zielen anzupassen. Ziele und Wege dahin sind abzuleiten aus Konzepten und Forschungsergebnissen verschiedener Fachwissenschaften (z. B. Sprachwissenschaft, Psychologie, Psycholinguistik, Sprachheilpädagogik, Angewandte Pädagogik, Lesesoziologie, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Semiotik, Neurobiologie und -physiologie). Für die Auswahl von Diagnoseinstrumenten ist zu beachten, dass deren Validität und Reliabilität sowie ihre Wirkung nachweislich wissenschaftlich evaluiert sind.

Eine soziale Perspektive des Lesens bzw. Nicht-Lesens, welche die Lehrenden und Lernenden als sozial handelnde Subjekte im Kontext ihrer Lebenswelten versteht, ist für den Erfolg von Interventionen essenziell (z. B. Böck & Fenkart 2013; Rosebrock & Bertschi-Kaufmann 2013; Kress 2003). Das bezieht sich z. B. auf die Personalisierung von Unterrichts- und Fördersettings, in denen das schulische und außerschulische Lesen gleichermaßen ihren Platz haben und die Lernenden sich mit ihren Präferenzen und Interessen einbringen können. Diese gilt es in der Folge, etwa unter Aspekten des Lehrplans oder von > *Bildungsstandards*, weiterzuentwickeln.

Wichtig ist eine positive Fehler- und Lernkultur, die bei Fehlern und distanzierten bis ablehnenden Haltungen zum Lesen die subjektiven Perspektiven der Lernenden ernst nimmt und nach den jeweiligen Gründen dafür fragt (siehe weiter unten zu dialogischem Lernen).

### **Lernerinnenzentrierung und Lernerzentrierung von Leseunterricht und -förderung: Bedeutungszuweisungen der Lernenden und Lehrenden**

Die außerordentlich hohe Relevanz der Orientierung des Leseunterrichts und der Leseförderung an den Lernenden leitet sich daraus ab, dass diese bereits über eine individuelle literale Biographie verfügen, die subjektive Erfahrungen und Bedeutungszuweisungen umfassen, die wiederum mit ihrem In-der-Welt-Sein verknüpft sind: Die Bildung der Eltern, deren Einstellungen zum Lesen und ihre Lesegewohnheiten, die Verfügbarkeit von Lesestoffen, im Besonderen von Büchern und Kinderbüchern, umrahmen das Aufwachsen der Kinder. Schrift, Lesemedien, Lesen und Schreiben als soziale Praktiken haben im



häuslichen Umfeld einen mehr oder weniger selbstverständlichen Platz oder sind möglicherweise kaum präsent. Studien wie > *PISA* und > *PIRLS* zeigen die Einflüsse der häuslichen Leseumwelten auf die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten der Kinder und Jugendlichen (vgl. z. B. Wallner-Paschon 2009 für *PIRLS* 2006), die nicht als „unbeschriebene Blätter“ in die Schule oder in den Kindergarten kommen.

Was diese standardisierten Untersuchungen nicht zeigen können, ist, inwieweit Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene bestimmte Formen des Lesens und bestimmte Lesemedien als für sie selbst legitim oder als „für die anderen“, als „nicht für uns“ bestimmt sehen (vgl. Bourdieu 1993, für Bilder des Lesens bei Buben und Mädchen z. B. Moss 2007). Während Kinder aus schriftnahen, lesefreundlichen Kontexten ihre literale Sozialisation z. B. relativ ungebrochen im Kindergarten und in der Schule fortsetzen können, müssen sich Kinder aus schriftfernen Kontexten häufig erst an schriftbezogene Praktiken in diesen Bildungsinstitutionen annähern, wie z. B. Bilderbücher gemeinsam und alleine anschauen, in Büchern und Zeitschriften blättern, Geschichten in Bilderbüchern entdecken, weiterspinnen oder umdeuten, selbst Geschichten malen oder schreiben (wenngleich in den Anfängen eher kritzeln) usw. (vgl. Heath 1983). Je nachdem, wie das außerschulische Umfeld diese Lernerfahrungen unterstützt, können kompensatorische Maßnahmen die literale Sozialisation fördern oder die Lernenden irritieren und eine Herausforderung an sie und ihre Identitätsvorstellungen, was sie und das Lesen betrifft, stellen.

Wie Irritationen der Lernenden von den Lehrenden aufgefangen werden, ist ein wichtiger Faktor dafür, ob sich die Lernenden auf Lernaufgaben einlassen können, um in ihrer Leseentwicklung weitere Schritte machen zu können. Irritation, die sich durch Abblocken äußert, kann entstehen, wenn Lernende aufgrund von Schwierigkeiten mit dem Erlernen des Lesens negative Erfahrungen gemacht haben – und das noch dazu in der Öffentlichkeit der Schulklasse. In ihren Wiener Längsschnittstudien zeigten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) eindrucksvoll Anfänge und Verläufe negativer Lesekarrieren mit ihren psychosozialen Auswirkungen bei Kindern mit Beeinträchtigungen des Schriftspracherwerbs.

Vorlieben für Textformen, Lesemedien, Arten des Lesens und des Sprechens darüber sind in unserer Gesellschaft unterschiedlich verteilt und mit divergierenden Zuschreibungen besetzt, die mit sozialen Gruppen und Strukturen verknüpft sind. Sie sind „Identitäts- und Lebensstilmarker“, nicht nur für Erwachsene sondern auch für Kinder und Jugendliche, wenn man etwa daran denkt, für welche Mädchen und Burschen das Lesen von erzählender Literatur „okay“ ist und welche sich dezidiert davon abgrenzen. Dieses Beispiel verweist auf Bilder von Geschlechterrollen, Bildungskontexten und -aspirationen einerseits und Distinktion im Sinne von sich abgrenzen oder dazu gehören wollen andererseits (vgl. z. B. Böck 2007, 2008, 2009).

Je klarer Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigenen Werthaltungen reflektieren und je mehr sie darüber wissen, was Leseunterricht und -förderung alles sein kann, umso eher sind an konkret gesetzten Zielen orientierte Maßnahmen effektiv plan- und umsetzbar. Divergenzen zwischen den eigenen Leseerfahrungen und -erwartungen und denen der Lernenden, die zum Teil in sehr anderen Schrift-, Lese- und Lebenswelten aufwachsen als die Lehrenden, sind dabei zu berücksichtigen: Beim Lesen wie auch beim Schreiben treffen in der Schule mittlerweile sich deutlich voneinander abgrenzende „Schriftgenerationen“ aufeinander.

### **„Cognitive apprenticeship“, dialogisches Lernen, formative Leistungsfeststellung**

Am „cognitive apprenticeship approach“ orientierte Konzepte und die Modellierung von Strategien des Textverstehens sollen den Lernenden helfen, Lesekompetenz und differenzierte Lesestrategien unter konkreter Anleitung zu entwickeln (vgl. z. B. Philipp & Scherf 2012): Die Lehrenden stellen eine Strategie vor und demonstrieren diese den Lernenden an Beispielen. Sie leiten die Lernenden beim Ausprobieren der jeweiligen Strategie an und unterstützen sie. Dieses > *Scaffolding* (coachen, unterstützen) wird bei zunehmender Kompetenz durch das „Fading“ (dem „Ausschleichen“ der Unterstützung) abgelöst.

Die Zugänge des dialogischen Lernens, in denen die Lernenden selbst zu Wort kommen und erläutern, wie und warum sie einzelne Teilaufgaben gelöst bzw. zu lösen versucht haben (vgl. z. B. Ruf, Keller, Winter 2008), sind hilfreiche Ergänzungen von Konzepten der Modellierung. Die Lehrenden begleiten das Lernen und auch Lehren kontinuierlich, thematisieren es auf Augenhöhe der Lernenden und reflektieren die Lernschritte gemeinsam mit ihnen. Die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien (vor dem, während des und nach dem Lesen) befähigt die Lernenden, ihre Lesefähigkeiten selbst einzuschätzen. Die Einbindung der Lernenden impliziert zudem, dass sie Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen.

Die Orientierung an den Lernenden sowie individualisiertes Unterrichten und Fördern implizieren die Notwendigkeit informeller Leistungsfeststellungen, um den jeweiligen Stand und die individuelle Entwicklung der Lernenden sichtbar zu machen, konkrete Lernziele festzulegen und weitere Lernprozesse zu planen. Als Ergänzung zu standardisierten Testverfahren können sogenannte Denke-Laut- und ähnliche Verfahren eingesetzt werden, um die konkreten Strategien und Entscheidungsgrundlagen der Lernenden zu ermitteln und individuelle Schwierigkeiten und „Hohlwege“ des Lesens sichtbar zu machen.

### **Authentische Lesestoffe, Modalität, Medialität und Materialität von Texten**

Im Leseangebot ist auf eine Vielfalt von Texten und Medien zu achten. Authentisches

Material mit auch außerhalb der Schule bedeutungsvollen Inhalten – die Texte und Aufgabenstellungen stammen aus alltäglichen Zusammenhängen, die für die Lernenden persönlich relevant sind – ist einzubeziehen. Auf diese Weise soll zum einen der Transfer des Gelernten in außerschulische Bereiche gefördert werden. Zum anderen erfolgt eine Verknüpfung der „Welt der Schule“ und der „Welt da draußen“, die besonders ab der Sekundarstufe für viele Schülerinnen und Schüler die Welt ist, die für sie eigentlich zählt (vgl. Böck 2009). Dies impliziert zudem, dass die außerschulische Lesepraxis der Lernenden und ihre damit verknüpften Expertisen den Weg in den Leseunterricht und in die Leseförderung finden. Die individuelle Lesepraxis, Lesestoffe und Formen des Lesens, die sich die Lernenden angeeignet haben und ihnen wichtig sind, sind wertzuschätzen und pädagogisch und didaktisch zu nutzen.

Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Lesestoffen ist die Differenzierung zwischen Modalität und Medialität von Texten: „Modalität“ bezieht sich auf die verschiedenen Formen der Repräsentation, die eingesetzt werden, um die Textinhalte darzustellen (z. B. Schrift oder Bilder). Diese „Texte“ sind für ihre Vermittlung wiederum auf „Medien“ (z. B. Printmedien, Bücher, digitale Medien) angewiesen, um sichtbar, hörbar oder im Falle von Brailleschrift fühlbar zu sein. Seit der Einführung der digitalen Medien wandern schriftliche Texte zunehmend von der gedruckten Seite auf den Bildschirm (Kress 2003, 2010) und werden damit – sofern nicht ausgedruckt – immateriell. Die Modalität, Medialität und Materialität von Lesestoffen sind für die unterschiedlichen Ziele des Leseunterrichts und der -förderung gezielt einzusetzen (z. B. Böck 2008, 2009). Konkrete Vor- und Nachteile von digitalen Texten und Texten auf Papier und die besonderen Leistungen der Schrift gegenüber Visualisierungen werden erst im Vergleich erkennbar.

Die Mehrsprachigkeit der Lernenden und auch der Lehrenden ist als wesentliche Ressource zu sehen, zu nutzen und zu fördern (vgl. AG > *Diversität* und > *Partizipation*). Dies gilt auch für die innere Mehrsprachigkeit (Stichwort Bildungssprache, vgl. Gogolin 1994; Förmig Edition, Band 1 bis 10): Leseunterricht und -förderung sind immer auch Sprachunterricht und -förderung.

### **Eingebettetes Lesen**

Ein persistierendes Problem von Maßnahmen des Leseunterrichts und der Leseförderung ist, dass besonders Lernende, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben und nicht gerne lesen, häufig schwer zu erreichen sind. Dies stellt eine große Herausforderung dafür dar, dass sie sich in Lernprozesse einbringen.

Um zu vermeiden, dass Interventionen nicht von vornherein abgeblockt werden, verfolgt die Strategie des „eingebetteten Lesens“, dass diese für die Lernenden nicht mit den

deutlich sichtbaren „Labels“ Leseunterricht oder Leseförderung versehen sind und deswegen von ihnen als uninteressant eingeordnet werden. Auch im Alltag lesen wir selten, um Leseübungen zu machen oder unsere Lesekompetenz zu verbessern, sondern um etwas zu tun, um etwas zu erfahren, um uns zu unterhalten usw. (Hamilton & Barton 2001).

### **Aus- und Fortbildung sowie Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen und im Leseunterricht und in der Leseförderung Tätigen**

Das zentrale Element einer Verbesserung der Qualität des Lesenlehrens und -lernens ist die Professionalisierung der Lehrenden. Sie müssen in der Lage sein, ihre Maßnahmen, ausgehend von eigenen Beobachtungen und diagnostischen Feststellungen, systematisch zu planen, umzusetzen und zu evaluieren, um ihren Unterricht selbstreflexiv weiterzuentwickeln.

Eine qualitativ hochwertige Ausbildung und kontinuierliche, am aktuellen Stand der Forschung orientierte Fortbildung der Personen, die Lesen unterrichten und fördern, sind die Grundlage für erfolgreichen Leseunterricht und nachhaltige Leseförderung. Dies betrifft im Besonderen Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern und Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen. Die Fortbildung der Personen, die selbst in der Aus- und Fortbildung tätig sind, im Besonderen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bildungsanstalten für Kleinkindpädagogik, Pädagogischen Hochschulen und der Lehramtsstudienfächer führenden Universitäten, sollte eine Selbstverständlichkeit sein.

Dass in Österreich bezüglich der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in einer Reihe von Bereichen Entwicklungsbedarf besteht, zeigt der Beitrag von Schabmann et al. (2012) zu „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem“ im Nationalen Bildungsbericht 2012. Die wissenschaftliche Diskussion über Qualitätsstatus und -entwicklung von Leseinitiativen bietet evidenzbasiertes, zum Teil auch international vergleichendes Datenmaterial als Grundlage für die Entwicklung und Bewertung von Maßnahmen. Zur Qualität des Lehrens und Lernens von Lesen in Österreich liegen repräsentative Daten aus PIRLS (9-/10-Jährige), PISA (15-/16-Jährige Schülerinnen und Schüler) und > PIAAC (16- bis 65-Jährige) vor. PIRLS liefert zahlreiche Hinweise dafür, wie Leseunterricht an den österreichischen Volksschulen im internationalen Vergleich stattfindet und wo Schwächen oder Lücken bestehen (Mullis et al. 2012, Kapitel 5, 7, 8 für PIRLS 2011; Kapitel 9 in Suchan, Wallner-Paschon, Schreiner 2009 für PIRLS 2006).

Schabmann et al. (2012, S. 43ff.) führen auf Basis ihrer Analyse von Lesekompetenz, -unterricht und -förderung im österreichischen Schulsystem im Nationalen Bildungsbericht 2012 folgende Hauptkritikpunkte an: unzureichendes Grundlagenwissen der Pädagoginnen und Pädagogen, große Heterogenität in Bezug auf Unterrichtsqualität und För-

dermaßnahmen, mangelnde diagnostische Kompetenzen, wenige evidenzbasierte Förderansätze im Bereich der LRS-Förderung, mangelnde Sprachförderung, eine fehlende Evaluationskultur und in Bezug auf informelle Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote insbesondere die fehlende Qualitätssicherung der außerschulischen Interventions- und Therapieangebote. Eine notwendige Folge dieser Problemlagen ist, dass Lesen als Unterrichtsprinzip künftig durchgehend noch konsequenter umgesetzt wird.

### 5.4 Zielformulierungen

Aus fachspezifischer Literatur, den zitierten Studien und unseren Ausführungen ergibt sich folgender Handlungsbedarf:

#### Elementarpädagogik und Elternbildung

- Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, um Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung und der Early Childhood > *Literacy* („Vorläuferfertigkeiten“) zu erkennen, Fördermaßnahmen umzusetzen und relevante Unterstützungssysteme einzuschalten
- Information über die Qualität von Beratungsangeboten und Fördermaterialien
- Information für Eltern über Möglichkeiten, wie sie die literale Sozialisation ihrer Kinder unterstützen können (siehe > *Family Literacy*)

#### Pädagoginnenbildung und Pädagogenbildung

- Entwicklung und Implementierung von qualitativen und quantitativen Standards für eine wissenschaftlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen, und zwar für jede Alters- und/bzw. (Vor-)Schulstufe als auch für alle Fächer in allen Schulsparten in Bezug auf Sprache, Sprach- und Schriftsprachentwicklung als auch Vorläuferfähigkeiten und Lesen (vgl. Cochrane, Kalmár, Weiss 2013; BMUK 2013; Garbe 2014). Die Schwerpunkte sind je nach Arbeitsgebiet der Pädagoginnen und Pädagogen festzulegen (Elementarpädagogik, Erstlesen, Leseverständnis, Lesestrategien, Interventionsansätze für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus bildungsbenachteiligten Kontexten, für Lernende mit anderer Erstsprache als Deutsch).
- Entwicklung und Implementierung eines interdisziplinären, wissenschaftlich fundierten Curriculums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern
- Verpflichtung zu kontinuierlicher, wissenschaftlich fundierter Fortbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen sowie der in ihrer Aus- und Fortbildung Tätigen

- Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen und Fähigkeiten für diagnostische und rehabilitative Kompetenz und differenzierende Unterrichtsgestaltung. Diese dienen als Grundlage für die praktische Gestaltung des Unterrichts, der Förderung und der Intervention für nachhaltiges Lernen.
- Evaluationskompetenz für Unterrichts-, Förder- und weitere Interventionsmaßnahmen
- Vermittlung von Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer aller Unterrichtsfächer in der Grundschule, der Sekundarstufe I und II, das Sprach- und Leseverständnis von domänenspezifischen Texten zu fördern (Verankerung von Lesen als durchgängigem Verantwortungsbereich aller Fächer)
- Vermittlung von Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität und Diversität in Leseunterricht und Leseförderung: Unterrichts- und Förderansätze für Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und aus bildungsbenachteiligten Kontexten, Gendersensibilität; Maßnahmen und Angebote auch für überdurchschnittlich gute und motivierte Leserinnen und Leser
- Vermittlung von theoretisch fundierten und empirisch evaluierten Förder- und Interventionsansätzen (LRS)
- Ausbau und Möglichkeit der flexiblen Nutzung von Stundenkontingenten speziell für die Leseförderung

### **Schule und weitere Bildungsinstitutionen**

- Sensibilisierung aller Pädagoginnen und Pädagogen für die Relevanz von Sprache und Lesen und die Vielfalt der Potentiale des Lesens sowie schriftlicher Texte
- Kontinuierliche Weiterentwicklung des Leseverständnisses und Vermittlung von Lese-strategien bis in die Sekundarstufe II
- Verankerung von literaturdidaktischen Angeboten in allen Schulstufen
- Implementierung des Unterrichtsprinzips Lesen in allen Unterrichtsfächern
- Evidenzbasierte Auswahl und Verwendung von Lehrwerken
- Überarbeitung und Modernisierung bestehender Praxis der Approbation in Hinblick auf wissenschaftliche Evidenzen (z.B. > Phonotaktik; vgl. Kalmár 2016) sowie Berück-

sichtigung bereits bestehender Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern (BMUKK 2012)

- Rechtliche Ermöglichung des Einsatzes von hilfs- und außerschulischem Personal für den im Leseunterricht notwendigen Übungs- und Festigungsinput
- Bereitstellung von vielfältigen und attraktiven Schriftumwelten in allen Schulstufen, Schultypen und Unterrichtsfächern durch die Bereitstellung und Nutzung von gedruckten und digitalen, monomodal schriftlichen und > *multimodalen* Texten
- Vielfältige und attraktive Ausstattung der Schulbibliothek, die in allen Fächern in den Unterricht integriert wird und von aus- und kontinuierlich fortgebildetem Fachpersonal betreut wird
- Schaffen von vielfältigen Zugängen zu literarischen Welten sowie Förderung und Entwicklung von Literaturvermittlungsprojekten; neben Schulbibliotheken, die ein umfassendes und aktuelles Angebot an Literatur bereitstellen, z.B. Durchführung von Schreibwerkstätten, poetry slams, Krimiworkshops, Lese- und Märchentheater, Begegnung mit Autorinnen und Autoren, Illustratorinnen und Illustratoren, Theater- und Filmschaffenden, Besuch von Theateraufführungen etc.
- Vernetzung mit und Einbindung von außerschulischen Angeboten, die sich auf Schrift, Lesen und Literatur beziehen: Besuche von Bibliotheken, Verlagen, Institutionen der Literaturvermittlung

### **Kultur und Gesellschaft**

- Sichtbarmachen von Schrift und Lesen als selbstverständliche und wirkmächtige Elemente des Alltags in allen gesellschaftlichen Bereichen – durch bildungs-, sozial-, arbeitsmarkt- und wissenschaftspolitische Maßnahmen, durch die Einbindung und Sensibilisierung von Journalistinnen und Journalisten und weiteren Opinion Leaders, die Öffentlichkeit für das Lesen schaffen

Es gibt viele Formen des Lesens in der Gesellschaft. Alle haben ihren sozialen und individuellen Wert.

### **5.5 Fazit**

Um die Kulturtechnik Lesen über alle Bevölkerungs- und Altersgruppen flächendeckend und nachhaltig abzusichern, stellt bei der Qualitätsarbeit in den Schulen die Schwerpunktsetzung auf „Lesen“, aber auch die Steigerung der Qualität des Lesenlehrens und -lernens

in außerschulischen Bereichen unzweifelhaft die zentrale Rolle dar. Es erhebt sich als Konsequenz die Forderung nach exzellenter und differenzierter Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in allen Teilbereichen des Lesens. Grundlage dafür ist die qualitativ und quantitativ (idealerweise in Kombination) ausgerichtete Erforschung von Leseunterricht und Leseförderung in Österreich sowie die wissenschaftliche Evaluation von gesetzten Maßnahmen.

Aufgrund der komplexen lebensweltlichen Einbettung von Lesehaltung, Lesekompetenz, Lesegewohnheiten, Bildern von Lesen etc. als Elemente von Lesekulturen müssen Leseunterricht und Leseförderung systematisch und systemisch geplant sein und umgesetzt werden. Kontinuierliches Arbeiten auf möglichst allen Ebenen des Lesens und ein langer Atem sind dafür notwendig. Hilfestellung können Erfahrungen mit dem Lesenlernen und -lehren auf internationaler Ebene geben.

### LITERATUR

Barton, D. & Hamilton, M. (2000): *Literacy Practices*. In: D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic (Hrsg.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, S. 7-15

Baurmann, J. (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer

Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett Kallmeyer

BMUKK (Hrsg.) (2012): *Sprache in Schulbüchern. Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage*. Wien: BMUKK. Online: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/22418.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/22418.pdf) (Zugriff 31.01.2017)

BMUKK (Hrsg.) (2013): *Der schulische Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwäche – Eine Handreichung*. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wien: BMUKK

Böck, M. (2007): *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Lösungsansätze*. Wien: BMUKK. Online: <http://pubshop.bmbf.gv.at/ergebnis.aspx?s=Gender+und+lesen&t=00> (Zugriff 02.04.2016)

Böck, M. (2008): *Förderung der Lesemotivation: Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen*. Wien: BMUKK. Online: <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=333> (Zugriff 02.04.2016)



Böck, M. (2009): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation für Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Unter Mitarbeit von Paul Donner, Monika Icelly, Erni Kahlhammer, Gerda Kysela-Schiemer, Meinhard Leitich, Tatjana Sprenger, Dorothea Thuswaldner. Wien: BMUKK. Online: <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=364> (Zugriff 02.04.2016)

Böck, M. (2012): *Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit*. In: F. Eder (Hrsg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S. 15-58

Böck, M. & Fenkart, G. (Hrsg.) (2013): *Literale Praxis von Jugendlichen (Themenheft)*. In: *ide*, 37. Jg., H. 1

Böck, M. & Kress, G. (2010): *Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: „New Literacy Studies“, „Multiliteracies“ und „Multimodality“ als Beispiele*. In: *Medienimpulse*. Themenheft: Literacy, 21-12-2010, Ausgabe 4 (10 Seiten). Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271.pdf> (Zugriff 02.04.2016)

Bogdal, K.-M. & Korte, H. (Hrsg.) (2006): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 4. Aufl. Berlin: dtv

Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Cochrane, K.; Kalmár, M.; Weiss, O. (Hrsg.) (2013): *European Guidance Criteria for the Education of Teachers and Professionals Working with Persons with Dyslexia – Ein europäisches Rahmencurriculum für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen und TherapeutInnen im Bereich Legasthenie/Dyslexie*. Wauthier/Braine: European Dyslexia Association

EC (European Commission) (2012): *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/literacy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/literacy_en.pdf) (Zugriff 02.04.2016)

Fenkart, G. (2013): *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht*. Weinheim: Beltz Juventa

Förmig Edition (2005ff.). Münster: Waxmann

Garbe, C. (2014): *BaCuLit – Ein europäisches Kerncurriculum zur Vermittlung fachspezifischer Lese- und Schreibkompetenzen*. In: R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.). *Lesekompetenz nachhaltig stärken – evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*. Berlin: DGLS, S. 247-275

Garbe, C. et al. (2009): „*Adore – Teaching Adolescent Struggling Readers*“. Eine vergleichende Studie guter Praxis in europäischen Ländern. Executive Summary. Leuphana Universität Lüneburg. Online: [www.alinet.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=34](http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34) (Zugriff 02.04.2016)

Garbe, C.; Holle, K.; Jensch, T. (2009): *Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB

Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann

Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. 3., erweit. Aufl. mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Heath, S. B. (1983): *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

Kalmár, M. (2016): *Phonotaktische Merkmale des Deutschen – unbekannt/unbeachtet in der Didaktik*. In: Hofmann, R. & Kalmár, M. (Hg.): *Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch*. Wien: Lernen mit Pfiff, S. 77-99)

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*. Bern: Huber Verlag

Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge

Kress, G. (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge

Moss, G. (2007): *Literacy and Gender: Researching Texts, Contexts and Readers*. London: Routledge

Mullis, I. V. S. (2012): PIRLS 2011. *International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center. Online: [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf) (Zugriff 02.04.2016)

Philipp, M. (2013): *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Klett Kallmeyer

Philipp, M. (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa

Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.) (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer/Klett

Philipp, M. & Scherf, D. (2012): *Die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesens*. In: M. Philipp & A. Schilcher (2012): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 226-242

Rosebrock, C. & Nix, C. (2013): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. 6., unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Rosebrock, C. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2013). *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim: Beltz Juventa

Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze: Kallmeyer

Schabmann, A. et al. (2012): *Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz*. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 17-70

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam

Suchań, B.; Wallner-Paschon C.; Bergmüller, S.; Schreiner, C. (Hrsg.) (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam

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

Wallner-Paschon, C. & Schneider, P. (2009): *Lesesozialisation im Elternhaus*. In: B. Suchań, C. Wallner-Paschon, C. Schreiner (Hrsg.): *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 128-146



# DIVERSITÄT UND PARTIZIPATION

### 6 AG Diversität und Partizipation

*Petra Bauer, Gabriele Breitfuß-Muhr, Nadja Kerschhofer-Puhalo (AG-Leitung), Werner Mayer (AG-Leitung), Ingrid Prandstetter, Brigitte Sorger*

#### 6.1 Themenfeld, Prämissen und Begrifflichkeiten

Leseförderung ist als Mittel zur Erweiterung sozialer Teilhabe und Vermeidung von Partikularisierung und gesellschaftlicher Destabilisierung zu verstehen und muss von Grund auf diversitätsbasiert und partizipationsorientiert konzipiert sein. Zielgruppen von Maßnahmen zur Leseförderung sind alle in Österreich lebenden Menschen ungeachtet ihres Alters, Geschlechts, ihrer Erstsprachen bzw. Familiensprachen, ihres Geburts- und Wohnortes, ihres rechtlichen Status bzw. Aufenthaltsstatus, ihres gesundheitlichen Zustands, ihrer kognitiven Entwicklung, ihres Erwerbsstatus, ihrer ökonomischen Ressourcen etc.

Die AG > *Diversität* und > *Partizipation* beschäftigt sich mit Formen der Leseförderung, die zur Förderung des Grundsatzes „Lesen für alle“ und zum Ausgleich von sozialen Ungleichheiten im Erwerb von Lesekompetenzen, der Zugänglichkeit von Leseangeboten, der Teilnahme an Bildungsangeboten und der Teilhabe an der Gesellschaft beitragen.

Partizipation ist nicht als Bringschuld Einzelner, sondern als Recht von Individuen und als Pflicht politischer Verantwortungstragender zu verstehen. Partizipation bezeichnet u.a. das Recht auf

- aktive Teilhabe am sozialen Leben einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft(en),
- eine selbstbestimmte Lebensführung entsprechend persönlicher Ressourcen, Potenziale und Ziele und die Erweiterung des persönlichen Handlungsspielraums,
- Unterstützung in Notlagen und Phasen der Veränderung der Lebenssituation,
- Ausgleich sozialer Ungleichheiten v.a. in Bezug auf Chancen in Bildung und Beruf und
- Zugang zu Bildung in formalen, > *non-formalen* und informellen Kontexten in allen Altersstufen (Lebensbegleitendes Lernen).

Gesamtgesellschaftlich ist also Leseförderung als Teil von Maßnahmen zum Ausgleich von Nachteilen und sozialen Ungleichheiten, Vermeidung der Verfestigung von Armutslagen und zur Vorbeugung gesellschaftlicher Desintegration und Destabilisierung anzusehen.

Wir legen unseren Überlegungen einen erweiterten Lesebegriff (ursprünglich aus der Förderpädagogik vgl. Hublow 1985, Euker & Koch 2010) zugrunde, den wir über eine Definition von Kompetenzstufen hinaus ausdehnen wollen. Dieser erweiterte Lesebegriff bezieht sich nicht nur auf das, was in Verfahren für Leistungsvergleich und Diagnostik gemessen und verglichen werden kann, sondern bereits vor der Entwicklung alphabetischer Lesekompetenzen ansetzt. Ein solches erweitertes Verständnis von Lesen und Lesen-Lernen reicht weit über das auf Papier geschriebene Wort und Lesen in digitalen Medien hinaus und meint ebenso das Erfassen von alltäglichen Situationen und die Interpretation von Mimik, Gestik und den Gebrauch von Schrift(en) in Interaktion mit anderen Modi (z.B. Piktogramme, Symbole, Logi, Farbe, Bewegung etc.). Mit diesem Verständnis von Lesen eng verbunden sind auch ein erweiterter Textbegriff und der Gebrauch moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. Gerade eine von Migration, Internationalisierung und Mehrsprachigkeit geprägte Gesellschaft erfordert das Hinterfragen herrschender, monolingualer Lesebegriffe und die Anerkennung der Tatsache, dass Lesen in unserer Gesellschaft in vielen verschiedenen Sprachen, Medien und Kontexten stattfinden kann und soll.

Diversität bezieht sich auf die Wahrnehmung von Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Menschen zur Vermeidung von sozialen und strukturellen Ungleichheiten bzw. Ungleichbehandlungen, diese basieren auf gesellschaftlich konstruierten und reproduzierten Unterscheidungen wie z. B. Geschlecht, Herkunft/Ethnizität/Nationalität, Religion, Bildungsstand etc. Diversity Management im Bildungsbereich muss Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Menschen zum Ausgangspunkt von Bildungsarbeit und damit einer ganzheitlich-systemischen Leseförderung nehmen. Verschiedene Dimensionen von Diversität beziehen sich hier nicht nur auf Unterschiede in Lesekompetenzen, sondern auf die Wahrnehmung, Wertschätzung und Berücksichtigung von

- individuellen Bedürfnissen, Zielen und Interessen,
- unterschiedlichen persönlichen Ressourcen und Potenzialen (kognitiv, gesundheitlich, ökonomisch, ...),
- den jeweils gegebenen privaten und beruflichen Lebensumständen, Alter (Lebens- und/oder Entwicklungsalter), Gender, der gesundheitlichen Situation, rechtlichem Status u.v.a. sowie
- der Vielfalt des Lesens, Lebens und Lernens in verschiedenen Sprachen, Medien und Kontexten.

Diskurse zu den Themenkomplexen Lesen, Bildung und gesellschaftliche Diversität beru-

hen in hohem Maße auf der Konstruktion und Reproduktion sozialer, sprachlicher und ethnischer Differenzen und Defizite, die zur Beschreibung von „Risikogruppen“ und zur Erklärung von „unzureichenden Lesefertigkeiten“ herangezogen werden. Differenz- und defizitorientierte Benennungen bzw. Kategorisierungen, wie „niedriger sozioökonomischer Status“, „mangelnde Deutschkenntnisse“, „andere Herkunftssprache“, „geringe elterliche Förderung“, „funktionaler Analphabetismus“, „Computerverweigerer“ u.ä. konstruieren, reproduzieren und verstärken Stigmatisierung noch.

Einer solchen defizitorientierten Sicht muss ein diversitätsbasierter Förderbegriff entgegengesetzt werden, der Diversität und individuelle Unterschiede und persönliche Ressourcen als Ansatzpunkt und Grundlage der Realisierung des Ziels „Lesen für alle“ aufgreift.

In einem ersten Schritt sollen im Folgenden partizipationsfördernde bzw. -hemmende Faktoren identifiziert werden (Abschnitt 6.2), um dann jene entscheidenden Faktoren und Maßnahmen der Leseförderung zu benennen, die zur Realisierung der Ziele des ÖRLP im Sinne einer Verbesserung für alle in Österreich lebenden Menschen beitragen.

### **6.2 Status: diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung**

Grundlage einer umfassenden Leseförderung ist die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die Lebensumstände, persönliche Interessen, zur Verfügung stehende Ressourcen etc. so beeinflussen, dass alle in Österreich lebenden Menschen Möglichkeiten haben, Lesefertigkeiten zu erwerben, zu erhalten und zu verbessern und Zugänge zu angemessenen Leseangeboten zu finden. Ziel der Arbeitsgruppe „Diversität und Partizipation“ war die Identifikation von partizipationsfördernden bzw. -hemmenden Faktoren als Grundlage der Konzeption umfassender und nachhaltiger Lesefördermaßnahmen.

Im Zuge dieser Arbeit wurden mehr als zwanzig Faktoren festgehalten, die die Zugänglichkeit zu Leseangeboten und die Partizipation an Bildungsangeboten beeinflussen. Folgende Faktoren gesellschaftlicher Diversität bilden die Grundlage für die Wahrnehmung, Wertschätzung und Berücksichtigung von Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten in der Leseförderung und Förderung von Partizipation:

- Alter (Lebensalter vs. Entwicklungsalter)
- Genderaspekte
- Lebenssituation, alltägliche Anforderungen im Privaten und Beruflichen, Erwerbstätigkeit, hohes Alter, Zusammenleben der Generationen

- individuelle Repertoires literaler Praktiken, Schul-/Lernerfahrungen, persönliche Zugänge zu Lesen und Schrift
- persönliches Repertoire an sprachlichen Fertigkeiten in einer oder mehreren Sprachen, v.a. auch in Kontexten von Migration und Mehrsprachigkeit
- persönliche Interessen, Motivation und Ziele des Lesens und Lesenlernens
- finanzielle/ökonomische Ressourcen, die Auswirkungen auf die Zugänglichkeit von Leseangeboten und Bildungsteilhabe haben
- kognitive Entwicklung und Entwicklungsmöglichkeiten
- unterschiedliche Entwicklungspotenziale, -perspektiven und -wünsche sowie verschiedene Begabungen, bzw. Formen der Entwicklung von Begabungen
- gesundheitliche Situation, akute und chronische Krankheiten und dadurch bedingte Einschränkungen
- Beeinträchtigungen / Disabilities / Förderbedarf im Bereich Sinnes-, Körper-, Lern-, „behinderungen“ u.a., die in sehr verschiedenartigen, unterschiedlich schwerwiegenden und komplexen Formen auftreten können, wobei hier besonders auf die Verwendung nicht-stigmatisierender Begriffe zu achten ist, z. B. Kinder „mit erhöhtem Förderbedarf“ statt der veralteten Bezeichnung „schwerstbehinderte Kinder“ (lt. BGBL 104-I, 2015),
- rechtlicher Status: z. B. „Kind“ vs. „Erwachsener“, „erziehungsberechtigt“, „schulpflichtig“ bzw. „kindergartenpflichtig“, Rechtsfähigkeit, Geschäftsfähigkeit, Aufenthaltsstatus, politische Teilhabe/Wahlrecht
- zeitliche Ressourcen (z. B. Arbeitszeiten, Freizeit, Zeiten, zu denen Leseangebote zugänglich sind)
- Medienkonsum, Zugang und Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien und Repertoire an technologiebezogenen Formen des Lesens und Lernens
- Infrastruktur des unmittelbaren Wohnortes, die Auswirkung auf die individuelle Mobilität hat (z. B. öffentlicher Verkehr, Erreichbarkeit von Schulen, Aus- und Fortbildungsangeboten) und generelle regionale Unterschiede (Land – Ballungszentren, Einzugsbereich von Bildungsinstitutionen, Bibliotheken, Beschäftigungsmöglichkeiten, soziale Einrichtungen)



- persönlicher Bewegungsradius, räumlicher Aktionsradius, Mobilität (mehr oder weniger selbstbestimmt, ältere Personen, Personen mit Betreuungspflichten, Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrer, Häftlinge, Bewohnerinnen und Bewohner ländlicher Gegenden mit beschränkter Infrastruktur)
- gesellschaftliche Mobilität und Migration, Veränderung des Wohn- und Arbeitsorts, berufliche Mobilität, Notwendigkeit der Mobilität zur Fortsetzung von Bildungswegen
- Rahmenbedingungen und Ressourcen in Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, Erwachsenenbildung), die zur Entwicklung und Förderung von Lesefertigkeiten und für individuelle Förderung zur Verfügung stehen
- Grad der Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte in der Erkennung von Schwierigkeiten im Leseerwerb und Qualifikation der Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Dimensionen von Diversität
- Selbstmanagement, Möglichkeiten zu Autonomie und Selbstbestimmung von Privat- und Berufsleben und Bildungswegen
- soziale Kontakte, kulturelle Aktivitäten und Teilhabe am öffentlichen Leben
- individuelle Reaktionen und persönliche Strategien im Umgang mit sozialer Ungleichheit, Ausgrenztheit, verschiedene Gründe und Formen des Nicht-Partizipierens
- Bildungsbiografie, Bildungsabschlüsse, Erfahrungen im Bildungswesen und persönliche positive und negative Lernerfahrungen (auch in Formen non-formalen und > *informellen Lernens*).

Eine Auseinandersetzung mit Einflussfaktoren auf den Entwicklungsstand von Lesefertigkeiten, Art und Ausmaß von Leseaktivitäten bzw. Leseförderbedarf zeigt, dass es sich in der Regel nicht um einzelne, bedingende Faktoren für geringe Lesefertigkeiten bzw. Leseaktivitäten handelt und dass man nicht von einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen ausgehen kann. Variablen, die üblicherweise unter dem statistischen Konstrukt „sozioökonomischer Status“ genannt werden, stehen sicher in Zusammenhang mit Lesekompetenzen. Tatsächlich sind aber eine wesentlich höhere Zahl von Faktoren wie Gender, Herkunft, Sprachen, Gesundheit, Mobilität und Behinderung(en), regionale und soziale Mobilität für die Ausbildung und Weiterentwicklung von Lesefertigkeiten relevant. Die meisten dieser Faktoren sind als solche nicht direkt beeinflussbar, dennoch müssen sie in der zielgruppengerechten Gestaltung von Maßnahmen zur Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen und im Leseerwerb wahrgenommen und explizit genannt werden.

### **Folgendes ist bei der Gestaltung geeigneter Maßnahmen zur Förderung des Lesens zu beachten:**

- Für manche Zielgruppen (z.B. alte Menschen, Early School Leavers / Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher, Home Schoolers, Menschen mit verschiedenen Formen körperlicher oder kognitiver Beeinträchtigung u.a.m.) liegen derzeit in Österreich noch kaum Daten zu Leseverhalten und Lesekompetenzen vor, um diese Menschen gezielt erreichen und fördern zu können. Nach wie vor ist es vorherrschende Praktik, diese Zielgruppen mittels defizitorientierter Begriffe anstelle von lebensweltlich orientierten oder interessenorientierten Beschreibungskategorien zu benennen. Sie sind daher auch vielfach schwer anzusprechen, v.a. dann, wenn sie nicht in institutionelle Bildungsprozesse eingebunden sind und ihre Bedürfnisse daher kaum bzw. gar nicht bekannt bzw. „sichtbar“ sind.
- Besonders für Personen mit einem Bildungsabschluss unterhalb von Matura oder gleichwertigen Abschlüssen (BHS/AHS) sind ausgleichende, niederschwellige Maßnahmen notwendig, da im Vergleich zu höheren Bildungsgruppen hier markante Kompetenzunterschiede verzeichnet wurden (vgl. Statistik Austria 2014: PIAAC 2011/12, 3.2G29, 3.2G34).
- Die Schulbildung der Eltern korreliert zwar statistisch in den meisten Fällen mit der Höhe der Lesekompetenz ihrer Kinder, der Bildungsstand der Eltern ist aber meist keine direkt zu beeinflussende Variable. Daher müssen Unterricht und Förderangebote für Kinder – unabhängig von Bildungsabschlüssen und sozioökonomischem Status der Eltern – so gestaltet werden, dass jene Nachteile ausgeglichen werden, die durch Bildungsstand der Eltern, schwaches Familieneinkommen und soziale Marginalisierung entstehen.
- Aufgabe von großangelegten internationalen Leistungsvergleichsstudien (> *PISA*, > *PIRLS*, > *PIAAC*) ist es, statistische Aussagen über größere Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen, sie eignen sich aber nicht dazu, das Potential einzelner Individuen zu erfassen. Für eine ganzheitliche und diversitätsbasierte Leseförderung ist es aber notwendig, individuelle Ressourcen, Ziele und Interessen zu erfassen. Zu bedenken ist außerdem, dass Verfahren der Diagnose bzw. der Leistungsfeststellung im Allgemeinen nur in der Unterrichtssprache konzipiert sind und Fertigkeiten und Kompetenzen in anderen Sprachen nicht erfasst werden können.
- Eine Grundlage für einen gelingenden Leseerwerb ist eine umfassende, solide Sprach(en)bildung in der Unterrichtssprache Deutsch ebenso wie in den Familiensprachen. Dazu sind die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts und eine allgemeine Sensibilisierung für Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in den Schulen notwendig.

- Um ein flächendeckendes Angebot an Lesemöglichkeiten für alle Altersstufen, Regionen und Bevölkerungsgruppen bieten zu können, bedarf es einer empirischen Bestandsaufnahme von Leseaktivitäten, Leseinteressen und Gründen des (Nicht-)Lesens verschiedener Zielgruppen. Die Datenlage ist zu verbessern, um entsprechende Fördermaßnahmen evidenzbasiert gestalten zu können.
- Im schulischen Bereich ist für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen beispielsweise nur rudimentär Datenmaterial zum Thema Lesen vorhanden. Diese Zielgruppe ist daher statistisch zu wenig erfasst. Darüber hinaus gibt es zu wenig Informationen, welche physischen und/oder psychischen Herausforderungen beim Lesen lernen gemeistert werden müssen, um zumindest basale Lesekompetenzen als Grundlage eines selbstbestimmten Lebens zu erreichen.
- Großangelegte Leistungsvergleichsstudien (z. B. > *Bildungsstandards* ) und Diagnosematerialien beruhen in der Regel auf Standards, Zielstufen und Skalierungen, die weiter fortgeschrittene Kompetenzen auf früher erworbenen Erwerbsstufen basierend modellieren. Die Entwicklung von Kompetenzen wird als lineares Durchlaufen aufeinander aufbauender Phasen und Stufen dargestellt. Im Sinne eines erweiterten Lesebegriffs (siehe oben) ist ein gleichberechtigtes Nebeneinanderstellen verschiedener Formen des Lesens (Dönges 2007) an Stelle einer linearen, hierarchischen Abstufung zu bevorzugen. Gerade in der Förderpädagogik könnte damit individuellen Lernstrategien und Entwicklungswegen, unterschiedlichen Begabungen bzw. Unterschieden in verschiedenen Leistungsteilbereichen besser Rechnung getragen werden als durch lineare Modelle.
- Leseförderung in der Schule muss diagnosegeleitet, auf wissenschaftlich fundierten, aktuellen Leseerwerbsmodellen basieren und individualisiert durchgeführt werden. Diagnoseinstrumente für Praktikerinnen und Praktiker liegen aber nicht in ausreichendem Ausmaß vor.
- Großangelegte Studien wie PISA und PIAAC gehen von einem monolingualen Lese- und Kompetenzbegriff aus. Sie sind daher für viele Menschen mit anderer Erstsprache und im Ausland durchlaufenen Bildungsbiographien nicht angemessen bzw. nicht durchführbar und daher auch nicht repräsentativ. Besonders für Jugendliche, die nicht (mehr) in Ausbildung sind, und für Erwachsene mit geringen Deutschkenntnissen stehen keine entsprechenden Daten zur Verfügung (vgl. Statistik Austria 2014).
- Da es zu manchen Zielgruppen nur wenige Daten zu Lesekompetenzen gibt, sind für diese auch bedarfsgerechte Materialien und Angebote zur Leseförderung nicht ausreichend vorhanden. Das betrifft v.a. die Möglichkeit, Lesefertigkeiten in den Herkunftssprachen und in anderen Sprachen als Deutsch zu entwickeln bzw. weiter ausbauen zu können.

- Unterschiede in Leseleistungen werden oft auch in Zusammenhang mit dem Begabungsbegriff gestellt. „Begabung“ wird aktuell stark mit „exzellenter Leistung“ assoziiert; als „begabt“ gelten Personen, die herausragende Leistungen erbringen. Der Begabungsbegriff ist aber wesentlich komplexer zu sehen. Begabung ist – entgegen verbreiteter Ansicht – keine statische, unveränderliche Größe. Ungünstige Bedingungen können die Entwicklung von Begabungen verhindern. Viel wichtiger aber ist, dass Begabungen durch anteilnehmend-wertschätzende Zuwendung angestoßen oder in gewissem Rahmen erweitert werden können. Würden wir – ähnlich wie bei der Konzeption verschiedener Arten von Intelligenz – auch von verschiedenen Dimensionen von Begabung und darauf basierenden Interessen und Motivationen ausgehen, wäre dies ein wesentlicher Schritt in Richtung individualisierender Gestaltung von Leseerwerbsprozessen und Leseförderangeboten sowie der Erreichung von Lesen(-Lernen)den mit „geringer Lesemotivation“.
- Pädagoginnen und Pädagogen sind in ihrer täglichen Arbeit in vielerlei Hinsicht gefordert und wurden auf die sich verändernden Anforderungen in der Praxis in ihrer Ausbildung vielfach nicht ausreichend vorbereitet. Es bedarf daher eines kontinuierlichen Angebots an Möglichkeiten zur Nachqualifizierung. Leseschwachen Kindern wird oft nicht genügend Zeit, Aufmerksamkeit und geeignete Leseförderung angeboten. Zur Entlastung von Lehrkräften sind zusätzliche Stundenkontingente für Team Teaching und Einzelförderung, räumliche Angebote zur individuellen Sprach- und Leseförderung, wie Schulbibliotheken u.ä. notwendig. Zu bedenken ist, dass besonders in der Grundstufe I wichtige Grundlagen geschaffen werden, die von einer einzelnen Lehrperson nur schwer aufgebaut werden können.
- Diskurse zu Lesen und Bildung sind stark von Defizitorientierung geprägt. Schwächere Leseleistungen sind vielfach mit Stigmatisierung und Schuldzuweisungen bzw. auf Seiten der Betroffenen mit Scham und Ausgrenzung bzw. sozialem Rückzug verbunden. Die Überwindung dieser defizitorientierten Sichtweise auf das Thema Lesen muss von allen Akteuren in Politik, Medien und Bildungsinstitutionen als Ziel wahrgenommen werden, um Menschen vor Stigmatisierung und Ausgrenzung zu schützen (vgl. z. B. Krenn 2013).
- Lesen und Lernen in jedem Alter ist auch ein eigenverantwortlicher Prozess. Lernen „across the lifespan“ ist gerade in einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft die Grundlage für Partizipation. Diese Aspekte sind in allen Sektoren des Bildungswesens noch nicht ausreichend etabliert. Außerdem fehlt ein vielfältiges Interventions- und Bildungsangebot für alle Altersstufen, das Lust am Ausprobieren weckt, Selbsterfahrung und persönliche Neuorientierung ermöglicht, neue Perspektiven eröffnet oder einfach Spaß am vielfältigen Lesen fördert.

- Zwar gibt es zahlreiche Materialien und Lehrbücher zur Vermittlung basaler Lesekompetenzen im Erstleseunterricht. Für die Vermittlung höherer Lese- und Textkompetenzen sowie alltagsrelevanter Handlungskompetenzen für das Leben in einer modernen Informationsgesellschaft besteht noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Grundlage dafür ist eine verstärkte Zusammenarbeit von schulischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Lehrenden der Erwachsenenbildung. Durch Verschränkung von analogen und digitalen Formen des Lesens und die Einbeziehung der Interessen der Lernenden könnten motivierende Leselernmaterialien gestaltet werden.
- Lesen stellt eine wesentliche Ressource in Phasen der Veränderung der persönlichen Lebenssituation dar, wie etwa Schulaustritt bzw. -abbruch, Eintritt in das Erwerbsleben, Einwanderung, berufliche Veränderung, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Scheidung, Tod von Angehörigen, Invalidität, etc. Gerade in diesen Phasen stehen Menschen oft vor neuen Herausforderungen, in denen das ihnen zur Verfügung stehende Repertoire schriftbezogener Handlungskompetenzen möglicherweise nicht (mehr) ausreicht, um der veränderten Situation gewachsen zu sein. Auch dazu sind noch zu wenige Informationen vorhanden, um zielgruppengerechte Angebote zu schaffen. Diese wären u.a. durch einen verstärkten Dialog zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Schulen bzw. zwischen Lehrenden in Schulen und in Angeboten zur > *Basisbildung*, v.a. aber durch einen Dialog mit den Betroffenen (z.B. über verschiedene soziale Institutionen) selbst zu forcieren. Ziel dieser Maßnahmen ist ein besseres Verständnis von (lese-) lernverhindernden und -fördernden Faktoren aus Sicht der Lernenden und die bedarfsgerechte Gestaltung von Bildungsangeboten.

### 6.3 Ziele

Eine diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung muss folgende Ziele verfolgen:

- Leseförderung für alle Generationen: Förderung des Bewusstseins für die Bedeutung des lebenslangen Lernens und Lesens durch Maßnahmen im Bereich des non-formalen und informellen Lernens
- Förderung der Zusammenarbeit eines möglichst breiten Spektrums von Institutionen und Akteuren in Politik und Gesellschaft, um möglichst viele Zielgruppen zu erreichen
- Ausbau von Alphabetisierungs- und Basisbildungsmaßnahmen und von niederschweligen Leseangeboten für Jugendliche und Erwachsene sowie Weiterbegleitung, v.a. für jene aus geringen Einkommensklassen, mit niedrigen Bildungsabschlüssen, Förderbedarf im Deutschen sowie Menschen in Phasen der Veränderung

- Ausgleich möglicher Nachteile, die durch soziale Herkunft und ökonomische Ressourcen, Region oder Sprachen entstehen können, und hier insbesondere die Erarbeitung präventiver Konzepte und Initiativen
- Wahrnehmung des institutionellen Kompensationsauftrags von Schule und Kindergarten zur Senkung des Zusammenhangs von Lesekompetenzen und sozio-ökonomischem Hintergrund sowie Gewährleistung, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene unabhängig von ihrer sozialen und regionalen Herkunft möglichst gute Chancen auf den Erwerb einer „optimalen“ Lesekompetenz haben
- Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und Förderung der sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen in den Familien- und Herkunftssprachen in Unterricht und Alltag (z. B. durch muttersprachlichen Unterricht und Sprachsensibilisierung)
- Unterstützungsmaßnahmen für Eltern an den Schnittstellen zwischen Familie und Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (Kindergarten, Schule), die nicht nur an Bildungsinstitutionen selbst angesiedelt sind, sondern auch in informelleren Kontexten (z. B. Eltern-Kind-Gruppen, aufsuchende Familienarbeit) und in verschiedenen Sprachen angeboten werden
- Schaffung von Einrichtungen und Lernangeboten, die einen doppelten Spracherwerb schon in früher Kindheit und vor Eintritt in den Kindergarten ermöglichen und zugleich Angebote zum Ausbau von Lesekompetenzen und/oder Deutschkenntnissen für Eltern ermöglichen
- Erarbeitung, Aktualisierung und Sicherstellung der Finanzierung von Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (Mehrsprachigkeit, Didaktik und Methodik) in allen Sektoren des Bildungswesens vom Kindergarten, der Frühförderung bis in die Erwachsenenbildung
- Beratung und Begleitung (z. B. Supervision) von Pädagoginnen und Pädagogen zur Unterstützung in herausfordernden Situationen
- Ausweitung von Information und Verfügbarkeit von Lese(förder)angeboten, die Menschen entsprechend ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen, Ziele und Interessen motivieren und unterstützen
- Erweiterung und Ausbau der empirischen Datenlage zum Thema Diversität
- Ausbau von Bibliotheken und niederschweligen Leseangeboten, v.a. in wirtschaftlich

und infrastrukturell schwachen Regionen, aber auch in städtischen Ballungszentren gekoppelt mit Maßnahmen zur umfassenden > *Barrierefreiheit*. Kostenloser Zugang für Kinder und Jugendliche zu Bibliotheken

- Förderung der Health > *Literacy* und des Gesundheitsbewusstseins und damit Unterstützung und Entlastung der Gesundheits- und Sozialsysteme
- österreichweite Koordination und Zusammenarbeit in der Erstellung und Verbreitung von wissenschaftlich fundierten Diagnosetools für Praktikerinnen und Praktiker als Basis für individuelle Förderung

### 6.4 Wege

Eine diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung muss gesellschaftliche Teilhabe aller in Österreich lebender Menschen ermöglichen, soziale Ungleichheiten ausgleichen und Gleichberechtigung herstellen, um so einer Wissens- und Chancen-Segregation unserer Gesellschaft entgegenzuwirken.

Die Verwirklichung oben genannter Ziele erfordert vernetztes Arbeiten vieler Institutionen und Disziplinen auf infrastruktureller, finanzieller, bildungsinstitutioneller (organisatorisch-administrativer), sozialer, politischer und wissenschaftlicher Ebene. Nicht nur die Schule, sondern auch Gesundheitswesen, Sozialwesen, Vereine und Communities etc. müssen als Akteure zur Förderung von Lesekompetenzen und Leseaktivitäten wahrgenommen werden.

Wesentliche Elemente dazu sind:

- Diversitätsbasierte Leseförderung statt Defizitorientierung: Leseförderung darf nicht nur dort erfolgen, wo sogenannte Defizite festgestellt werden, sondern muss sich in allen Bereichen an den individuellen Voraussetzungen, Zielen und Bedürfnissen orientieren.
- Differenzierung und Individualisierung: Um Lesefertigkeiten, Lesemotivation und die Verwirklichung persönlicher Ziele zu fördern, muss eine diversitätsbasierte Leseförderung die Vermittlung von Lesefertigkeiten, -strategien und -zugängen an die individuellen Ressourcen und Ziele, das Umfeld und die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Individuen anpassen. Zudem sollen Leseförderangebote v.a. den Aspekt der Selbstautonomie und der Erreichbarkeit persönlicher Ziele durch Einsatz schriftbezogener Fertigkeiten in den Vordergrund stellen. Positive Leseerlebnisse ohne Leistungsdruck sind zu ermöglichen.

- Sensibler Sprachgebrauch und Ansprache von Zielgruppen: Bei der Wahl von Begriffen zur Bezeichnung bestimmter Personen(gruppen) sind defizitorientierte, abwertende und zu wenig differenzierte Sichtweisen zu vermeiden, um Abwertungen und Stigmatisierung nicht weiter zu verfestigen, z. B. „Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“ statt der Bezeichnung „schwerstbehinderte Kinder“ (lt. BGBL 104-I, 2015). Defizitorientierte Bezeichnungen wie „sekundäre bzw. funktionale Analphabeten“ oder „Computerverweigerer“, die „Unfähigkeit“ oder „Unwilligkeit“ implizit oder explizit unterstellen, sind grundsätzlich zu vermeiden. Das ist insbesondere auch bei der Benennung von Kursen und Förderangeboten zu berücksichtigen. Als Alternative zu defizitorientierten Formulierungen ist die Beschreibung von Zielgruppen mit Bezug auf ihre tatsächlichen Lern- und Bildungsziele und ihre konkreten Bedürfnisse und Lebenssituationen zu empfehlen (z. B. Kursbeschreibungen wie „Besser lesen und schreiben können“ oder „(wieder) einmal ein Buch lesen“, „Internet / Computer leicht gemacht“). Positive lernziel- und interessenorientierte Beschreibungen von Leseförder- und Bildungsangeboten anstelle von defizitbasierten Bezeichnungen müssen sich in allen Sektoren des Bildungswesens etablieren, um Ängste und Hemmschwellen abzubauen und Zielgruppen entsprechend ihren Zielen und Motivationen ansprechen zu können.
- Politische Verantwortung: Gesamtgesellschaftlich geht es um Maßnahmen des Nachteilsausgleichs zur Vermeidung und Verfestigung von Armutslagen und zur Verhinderung gesellschaftlicher Desintegration und gesellschaftlicher Destabilisierung. Diese Aufgabe darf nicht einzelnen Personen (z. B. Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und -leitern) aufgebürdet werden, sondern ist als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und Auftrag politischer Akteure und Institutionen zu verstehen.
- Forschung und Vernetzung: Wesentliches Ziel von partizipationsfördernden Lesefördermaßnahmen ist es, alle Akteure zu identifizieren, die zur Überwindung von Hürden beitragen können sowie eine bessere Datenlage für benachteiligte Personen und Gruppen wie auch Diagnose- und Fördermaterialien zu schaffen. Hierfür bedarf es einer institutionsübergreifenden Strategie der Vernetzung zwischen Forschung und Politik und der Bereitstellung finanzieller und struktureller Ressourcen, damit Erkenntnisse auch umgesetzt werden.
- Aktualisierung von Curricula, methodischen Ansätzen und Materialien sowie von Aus- und Weiterbildungen für Lehrende: Zwischen der Vermittlung basaler Lesekompetenzen im Erstleseunterricht und der Vermittlung höherer Lese- und Textkompetenzen besteht noch so manche didaktische Lücke, die durch Vernetzung und Erfahrungsaustausch zwischen einzelnen Bildungssektoren auszugleichen ist. Durch verschiedene Formen des Gebrauchs von Informations- und Kommunikationstechnologien, des Internets und > *Social Media* entstehen „neue“ Formen von Literalität. Die Förderung



der Handlungsfähigkeiten in diesen neuen Formen der Literalität muss daher in allen Sektoren unseres Bildungswesens, v.a. auch in der Ausbildung von Lehrkräften fest verankert werden.

- Ein österreichweites Konzept für eine partizipationsfördernde Leseförderung muss Maßnahmen für Lese(förder)angebote v.a. an den Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen und Übergängen zwischen Familie, Ausbildung und Erwerbstätigkeit anbieten. Für Menschen in Phasen der Veränderung (z. B. durch Todesfall, Scheidung, Schulabbruch, Pensionierung, Arbeitslosigkeit, längerer Krankheit u.ä.) müssen Angebote so gestaltet werden, dass sie Menschen bei der Bewältigung neuer Situationen unterstützen und gesellschaftliche Teilhabe gewährleisten und erhalten. Dazu ist die Zusammenarbeit von möglichst vielen Institutionen und sozialen Einrichtungen notwendig. Den Zielgruppen müssen Angebote auch außerhalb von Bildungsinstitutionen (z. B. Krankenhäuser, Seniorenheime, Arbeitsamt, Vereine und Communities etc.) geboten werden.
- Ein institutionsübergreifender Austausch zwischen Schule und Institutionen, die Kurse in der Basisbildung, Alphabetisierung, der erwachsenengerechten Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenzen und Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene anbieten, ist notwendig. Themen dieses Austausches sind neben methodisch-didaktischen Fragen und der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien v.a. auch der Erfahrungsaustausch. In Form von Tagungen, gemeinsamen Fortbildungen und Austauschforen für alle Akteure in schulischen Institutionen und der Erwachsenenbildung sollen Kompetenzen zur Prävention und Bearbeitung von Schwierigkeiten in der Entwicklung literaler Fertigkeiten ausgetauscht und verfügbar gemacht werden.
- > *Empowerment* und Erweiterung der Handlungskompetenz: Ein Bewusstsein für die Bedeutung des Lesens ist nicht nur bei politischen Verantwortungsträgern und Handelnden in Bildungskontexten, sondern v.a. auch bei den Menschen selbst zu fördern, um Partizipation zu ermöglichen, persönliche Verantwortung und Freiheit wahrzunehmen und Handlungsspielräume erweitern zu können.
- Generationenübergreifende Leseförderung: Ungenütztes Potenzial besteht auch noch im Bereich von generationenübergreifenden Formen des Lesens: z.B. Lesepatinnen und Lesepaten in Schule und Kindergarten, Jugendliche als Coaches für Digital Literacy für ältere Personen u.a.m.
- Abbau von Barrieren sozialer, räumlicher und kommunikativer Art, durch die der Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe erschwert oder verwehrt wird. Hier geht es nicht nur um die barrierefreie räumliche Gestaltung von z. B. Bibliotheken und Bildungseinrichtungen, sondern v.a. auch um den Abbau von Kommunikations- bzw.

Informationsbarrieren (z. B. barrierefreie bzw. mehrsprachige Websites, > „*Leichte Sprache*“). Nicht zuletzt muss es hier um den Abbau sozialer Schwellen und Barrieren gehen, um gesellschaftliche Segregation zu verringern. Damit verbunden sind Maßnahmen zur Sensibilisierung für verschiedene Arten von Barrieren und der Ausbau von Fortbildungsmöglichkeiten in Bezug auf soziale, räumliche oder kommunikative Barrierefreiheit im Bildungsbereich.

### 6.5 Fazit

Eine diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung für alle in Österreich lebenden Menschen muss unabhängig von individuellen und sozialen Unterschieden neben dem individuellen Vorteil für den Einzelnen vor allem auch den Wert des Lesens für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Möglichkeiten der Teilhabe für alle Menschen unserer Gesellschaft sichtbar machen. Dazu sind Maßnahmen auf mindestens drei Ebenen notwendig: (1) Maßnahmen auf der Ebene politischer und institutioneller Akteure, (2) Maßnahmen auf individueller Ebene und (3) Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit zur Veränderung von Diskursen an der Schnittstelle zwischen Individuen und Institutionen.

Diskurse zum Thema Lesen sind stark differenz- und defizitorientiert. „Defizite“ im Lesen werden im Diskurs immer wieder auf einige wenige Faktoren als Ursachen zurückgeführt. Hier muss eine diversitätsbasierte Leseförderung ansetzen. Individuelle Schwierigkeiten in der Entwicklung von Lesefertigkeiten und der Zugang und Gebrauch von Leseressourcen sind in der Regel durch mehrere Faktoren zugleich bedingt. Direkte oder gar monokausale Ursache-Wirkungs-Verhältnisse dürfen nicht angenommen werden. Die Wahrnehmung der vielen verschiedenen Dimensionen von Diversität und der Erweiterung des Lesebegriffs durch Mehrsprachigkeit und den Gebrauch digitaler Medien ist in pädagogischen Aus- und Fortbildungen wie auch in einer lesefördernden Öffentlichkeitsarbeit zu stärken.

Die Notwendigkeit von Leseförderung darf nicht einfach damit begründet werden, Menschen durch Lesen zu einem produktiveren, effizienzorientierteren, erfolgreichen Teil der Gesellschaft zu machen. Der Einsatz von Lesekompetenzen bietet natürlich Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen beruflichen und ökonomischen Lebenslage. Darüber hinaus muss Leseförderung aber den persönlichen „Mehrwert“ von Lesen sowie Lesefreude und Motivation vermitteln können. Der persönliche „Mehrwert“ auf individueller Ebene muss v.a. subjektiv fühlbar und nicht nur in statistischen Größen beschreibbar sein. Dieser „Mehrwert“ bezieht sich auch auf die Erweiterung der persönlichen Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und freier Lebensgestaltung, auf Freizeitaktivitäten, soziale Vernetzung, Entwicklung von Freundschaften und Bekanntschaften und Vermeidung von Einsamkeit. Das gilt besonders für ältere Menschen oder für Menschen, die von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Behinderungen betroffen sind.

Eine diversitätsbasierte und partizipationsorientierte Leseförderung muss eben diese individuellen, emotionalen und sozialen Komponenten zum Ausgangspunkt nehmen, um alle in Österreich lebenden Menschen erreichen zu können. Nur durch Wahrnehmung der vielen Dimensionen von Diversität und der individuellen Ressourcen, Möglichkeiten und Ziele ist das Recht jeder bzw. jedes Einzelnen auf Partizipation und aktive Teilhabe am sozialen Leben zu verwirklichen.

### LITERATUR

BKA-RIS: „SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf“ – siehe Sicherstellung einer zeitgemäßen Bezeichnung von Schularten. Online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_1097756/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1105062.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_1097756/COO_2026_100_2_1105062.html) (Zugriff 05.10. 2015)

Dönges, C. (2007): *Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58 (9), S. 338-344

Euker, N. & Koch, A. (2010): *Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (7), S. 261-268

Hublow, C. (1985): *Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen*. In: Geistige Behinderung, 24 (2, Beiheft)

Krenn, M. (2013): *Aus dem Schatten des "Bildungsdünkels". Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Online: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf) (Zugriff 10.10.2015)

Statistik Austria (2014) / [OECD 2013]: *Die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen (PIAAC 2011/12)*. Online: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/piaac/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/index.html) (Zugriff 10.10.2015)

BGBLA 104-I (2015): *104. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Schulpflichtgesetz 1985, das Schülerbeihilfengesetz 1983 und das Bildungsdokumentationsgesetz geändert werden*. Online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_104/BGBLA\\_2015\\_I\\_104.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_104/BGBLA_2015_I_104.html) (Zugriff 15.10.2015)



KLEINKINDER

## 7 AG Kleinkinder

*Nicole Kalteis, Robert Luckmann, Susanne Moser, Elisabeth Reicher-Pirchegger (AG-Leitung),  
Manuela Urschik (AG-Leitung), Katrin Zell*

### 7.1 Definition Altersgruppe

Eine qualitätsvolle Entwicklung der Lesekultur beginnt bereits im Kleinkindalter; damit ist die Zeit von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr bzw. bis zum Schuleintritt gemeint. Kinder sind aktiv Lernende; die jeweiligen Bildungsprozesse vollziehen sich von Anfang an individuell und interessengetrieben. Die Freude am Entdecken und Lernen, das intrinsische Interesse der Kinder, sich die Welt zu erschließen, das Interesse an Sprache, Sprechen, Symbolen, Zeichen und Schrift ist grundlegend vorhanden und geht einher mit dem zunehmenden Wunsch sich mitzuteilen und auszutauschen. Die Sprachentwicklung als Basis des Schriftspracherwerbs und des Lesens vollzieht sich in allen Lebenswelten des Kindes – in der Familie, dem weiteren Umfeld und den institutionellen Bildungseinrichtungen.

### 7.2 Status

Kinder sind von Beginn an kompetent und „Lernprofis“ (vgl. Schäfer 2003). Erste Sprachwahrnehmungen finden bereits im Mutterleib statt (vgl. Rothweiler 2007). Ab dem Zeitpunkt ihrer Geburt nehmen Kleinkinder über vielfältige Kommunikationskanäle Kontakt mit ihrer Umwelt auf. Das Kind geht von Beginn an interessiert, neugierig und aktiv auf die Welt zu, es versucht mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln seine Lebenswelt zu begreifen, sie mit Bedeutung zu versehen und sich Wissen anzueignen. Dabei ist zu erkennen, dass vor allem der Spracherwerb an die ersten Kommunikationserfahrungen und an das Verhalten von Vorbildern gebunden ist.

Nach Wygotski vollzieht sich das Hineinwachsen in eine Kultur durch Interaktionen, die es dem Kind ermöglichen, die gegenständliche und soziale Welt mit Bedeutungen zu versehen (vgl. Oerter 2002). „Das Kind lernt eine Sprache, weil es einerseits seine Umgebung erfassen und andererseits mit den Menschen in seiner Umgebung kommunizieren will“ (Wygotski 2002).

### Kindliches Lernen braucht Beziehung

Das Moment der Beziehung und dessen Relevanz für erfolgreiche Lernprozesse muss besonders betont werden. Über kindliches Lernen wissen wir gesichert, dass es in und über Beziehung funktioniert. Kinder brauchen von Anfang an verlässliche Partnerinnen

und Partner, mit denen sie ihre emotionalen Grundbedürfnisse erfüllen können. Kinder brauchen einfühlsame Erwachsene, die ihre Stimmungen erkennen, deuten und adäquat darauf reagieren und mit dem Kind in einen emotional unterstützenden Dialog eintreten. Sie brauchen Erwachsene und andere Kinder, mit denen sie ihre Interessen teilen, Wissen austauschen und diskutieren können. Weiters brauchen sie im Laufe ihrer Entwicklung Raum, um Eigenes einbringen und erproben zu können. Dieses Lernen durch Zusammenarbeit wird ko-konstruktives Lernen genannt. Damit ist gemeint, dass Kinder nicht nur ihre eigenen Lernprozesse gestalten sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld, denn Lernen ist in einen sozialen Prozess eingebettet. Sie ko-konstruieren Wissen, Identität, Kultur und Werte. Viele Wissensbestände können nur erworben werden, wenn es zu einem Austausch auf Augenhöhe mit anderen Menschen kommt und gemeinsam Bedeutung über die Welt hergestellt wird (vgl. Kalteis 2015).

### **Sprach- und Literacyentwicklung und Spracherwerb im Kleinkindalter**

#### ***Spracherwerb***

Neben visuellen, taktilen, akustischen, motorischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten nimmt der Erwerb der Sprache einen wesentlichen Stellenwert im Prozess des Lesenlernens ein. Spracherwerb verläuft im vertrauten Umfeld mit wichtigen Bezugspersonen beinahe „kinderleicht“, ist insbesondere an ein förderliches Milieu gebunden und zeigt ein individuell unterschiedliches Tempo. Bis zum vierten Lebensjahr haben Kinder meist die grundlegende Struktur der Erstsprache erworben.

Grundsätzlich wird zwischen Erstspracherwerb, bilingualem Spracherwerb (Eltern oder nahe Bezugspersonen des Kindes sprechen unterschiedliche Sprachen) und dem sukzessiven Zweitspracherwerb (dieser erfolgt meist dann, wenn ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Kindergarten eintritt) unterschieden. Vor allem beim Zweitspracherwerb muss berücksichtigt werden, dass dieser ab dem ersten Kontakt mit der Zweitsprache zwischen 4-6 Jahre dauert (vgl. Sevinç 2011).

„Voraussetzungen für den Erwerb der Sprache sind die genetische Ausstattung des Menschen zum Erwerb einer grammatikalisierten Sprache und eine menschliche Gemeinschaft, in der gesprochen wird. Eine grammatikalisierte Sprache ist dadurch gekennzeichnet, dass Symbole regelhaft kombiniert werden. Das bedeutet, dass Laute sich nach bestimmten Regeln zu Wörtern verbinden, dass Wörter regelhaft verändert werden und sich nach bestimmten Regeln zu Sätzen verbinden. So verändern wir die Einzahl eines Wortes nach bestimmten Regeln zur Mehrzahl: aus Blume wird Blumen, usw. Verben müssen in der jeweils spezifischen Situation in der richtigen Form angewandt werden: ich gehe – ich ging usw. (...). In Sätzen müssen Wörter in einer bestimmten Ordnung ste-

hen. Wir können nicht „Auf Sofa dem Katze schläft die“ sagen, sondern die Regeln der Wortstellung erfordern: „Auf dem Sofa schläft die Katze“. Kinder erwerben die in ihrer Erstsprache geltenden Regeln unbewusst. Kinder sind genetisch dafür ausgestattet, die Grammatik der Umfeldsprache beinahe mühelos zu erwerben. Diese Disposition alleine reicht aber nicht aus. Es ist erforderlich, dass sie sich in einer sozialen Umwelt befinden, in der gesprochen wird. Ohne eine solche Umwelt gibt es keinen Spracherwerb“ (Szagun 1993).

### ***Sprach- und Literacyentwicklung***

Da Sprach- und > Literacyentwicklung parallel verlaufen und einander beeinflussen, kann Sprachförderung immer auch als Leseförderung verstanden werden.

Lesenlernen folgt unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Wie beim Spracherwerb ist auch beim Lesenlernen darauf hinzuweisen, dass diese Entwicklung in einem individuell sehr unterschiedlichen Tempo erfolgt (vgl. Hartmann et al. 2009, S. 74-77):

1. Als-ob-Lesen oder präliterarisch-symbolische Phase  
Kinder ahmen Erwachsene oder ältere Kinder beim Lesen im Spiel nach. Sie verfügen bereits über eine Vorstellung, dass Buchstaben eine Bedeutung haben.
2. Naiv-ganzheitliches oder logographisches Lesen  
Erkennen von „Logos“, Schriftzeichen werden wie Bilder gelesen, Kenntnis einzelner Buchstaben
3. Benennen von Lautelementen  
Kinder erkennen den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben. Bekannte Laute werden benannt, zum Beispiel „A wie Affe“
4. Buchstabenweises Erlesen  
Einzelne Buchstaben werden zu ganzen Worten zusammengelautet – anfänglich, ohne die genaue Wortbedeutung zu erfassen. Diese Phase wird als die „Entdeckung der alphabetischen Strategie“ bezeichnet.
5. Erfassen ganzer Wortteile und Wörter oder fortgeschrittenes Lesen

### **Erprobte Elemente einer förderlichen Bildungsbegleitung**

Der Schuleintritt kann, so viel wird aus dem bisher Gesagten klar, nicht als die Stunde Null für das Lesenlernen betrachtet werden (vgl. Brügelmann 1997). Sprach- und Liter-

acyentwicklung beginnt am Tag der Geburt und erfordert von Eltern, anderen relevanten Bezugspersonen und allen Bildungsinstitutionen eine kontinuierliche und qualitativ hochwertige Begleitung. Soziale Einflüsse und Bedingungen sowie die Erfahrungen und Unterstützung in Familie und Bildungseinrichtungen sind bedeutsame Aspekte bei der Entwicklung zu kompetenten Leserinnen und Lesern.

Qualitativ hochwertige, frühe Bildungsmaßnahmen führen zu einem Gewinn an sprachlichen Fähigkeiten und fördern die Entwicklung zentraler Basiskompetenzen, die es für das Lesen braucht (vgl. CQC Study & ECCE Study zit. n. Rossbach, Kluczniok, Isenmann 2008).

### ***Entwicklung des Sprachbewusstseins***

Der Schriftspracherwerb ist nicht nur an Sprachentwicklung geknüpft, sondern auch an die prinzipielle Bereitschaft und Neugierde zum Lernen, an positive Erfahrungen und Kenntnisse der Funktion von Kommunikation, an die beginnende Einsicht und Reflexion über Sprache sowie die Verwendung und beginnende Erfahrung mit einer bewussten Medienrezeption (vgl. Reicher Pirchegger, Reitbauer 2015). Besonders Wahrnehmungskompetenzen wie phonologische Bewusstheit und visuelle Wahrnehmung werden in diesem Bildungsprozess stark gewichtet. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn bezieht sich auf den bewussten Umgang mit der kleinsten Einheit der gesprochenen Sprache, den Phonemen. Sie entwickelt sich unter Anleitung im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn bezieht sich auf größere sprachliche Einheiten wie Wörter im Satz, Silben in Wörtern oder den Klang der Wörter in Reimen (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011, S. 23). Reimereien, Lieder und Sprachspiele unterstützen diese Entwicklung bereits in der frühen Kindheit. Bücher, die in Reimform geschrieben sind, sensibilisieren und begeistern Kleinkinder für den Sprachrhythmus. Empirisch wurde die Wirksamkeit der phonologischen Bewusstheit vielfach nachgewiesen (vgl. Ehri et al. 2001, S. 278; Küspert & Schneider 2003, S. 21).

### ***Pädagogik der Individualisierung***

Eine zeitgemäße Annäherung an die Bildungsarbeit in elementaren Bildungseinrichtungen verfolgt im besonderen Maße die Begleitung und die Unterstützung der individuellen Lernwege: „Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird jedes Kind ernst genommen und dabei unterstützt, auf seine spezielle Art und in seinem individuellen Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden“ (BildungsRahmenPlan 2009, S. 13).



Bezogen auf die Herangehensweisen in Österreich ist festzustellen, dass Unterschiede der pädagnostischen Herangehensweisen in elementarpädagogischen und primarpädagogischen Bildungsinstitutionen zu erkennen sind (vgl. Grillitsch, Hollerer, Reicher-Pirchegger 2016). Im Kontext der Elementarpädagogik wird von „Beobachtung, Analyse und Dokumentation“ der ganzheitlichen Bildungsprozesse gesprochen (vgl. BildungsRahmen-Plan 2009). Es sollen damit Informationen und Kenntnisse über die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder, über ihre Interessen, besondere Befähigungen, Lernstrategien und Sinnkonstruktionen, aber auch über ihre Problemlagen hinsichtlich der Entwicklung und beim Aufbau von Kompetenzen erschlossen werden können (Liebers 2010). Die Aufgaben und die professionelle Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen liegen in der Beobachtung und der daraus resultierenden Bildungsbegleitung. Im Zentrum steht die pädagogische Beobachtung, in Abgrenzung zur diagnostischen Beobachtung; erstere mündet in eine Individualisierung, zweite in Klassifikation (vgl. Grillitsch, Hollerer, Reicher-Pirchegger 2015).

Die Pädagogik ist darauf ausgerichtet, das „individuelle Entwicklungsalter“ (vgl. Largo & Beglinger 2010), individuelle Kompetenzniveau und die individuellen Interessen zu erfassen und die „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1987) zu antizipieren. In dieser Entwicklungsphase braucht die Wissensaneignung besonders den Bezug zum lebensweltlichen Kontext. Kinder lernen ganzheitlich, sie lernen mit allen Sinnen, forschend, fragend und entdeckend und Kinder lernen vor allem voneinander, miteinander sowie von und mit Erwachsenen.

Weitere unterstützende Grundlagen und positive Stimuli bei der Sprach- und Literacyentwicklung sind beispielsweise:

- die Stärkung der Fähigkeiten des Zuhörens und Sprechens durch vielfache und vielfältige Kommunikationsangebote
- die Entwicklung von sprachlichem Selbstverständnis und Wertschätzung des individuellen Sprachbeitrags in einer dialogischen Kultur
- das Vertrautwerden mit dem Wortschatz und der Satzstruktur der Standardsprache
- das Vertrautwerden mit der Sprache in diversen Medien
- die Entwicklung von Sinnverstehen durch dialogisches Vorlesen
- die Entwicklung von grundlegendem Wissen über Konzepte der Schriftkultur

- die Stärkung der auditiven und visuellen Unterscheidungsfähigkeit
- die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit
- das Erkennen, dass Lesen und Schreiben eine unabdingbare Basis in der sozialen Welt darstellen (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle 2011, S. 50)
- Dialogisches Lesen: Eine der wirksamsten Formen der sprachlichen und literarischen Bildungsbegleitung stellen Buchrezeptionen und dialogisches Lesen dar. Geht es beim Ersteren eher darum, Inhalte zu verstehen, zu erfassen und wiederzugeben, steht beim dialogischen Lesen das Buch als Medium im Zentrum. Kinder werden durch die Bilder und die Handlung des Buches angeregt, das Sinnverständnis zu klären. Die wechselseitige Kommunikation mit dem/der Vorlesenden steht im Vordergrund.

### ***Pädagogik der Vielfalt***

Neben den kognitiven, psychologischen und motivationalen Faktoren der Lesekompetenz und deren Förderung sind sozialisationsbedingte Aspekte des Leseerwerbs von hoher Bedeutung (vgl. Möller & Schiefele 2004, 201ff.). Die Familie, das soziale Umfeld und frühe Bildungsinstitutionen sind nicht nur die frühesten sondern auch die wirksamsten Instanzen der Lesesozialisation (vgl. Suchań, Wallner-Paschon, Schreiner 2009). Eine schriftreiche Lebenswelt unterstützt den Schriftspracherwerb und das Lesen besonders. Ebenso spielt ein mündlich kommunikationsreiches familiäres und soziales Umfeld eine besondere Rolle (vgl. Garbe 2014).

Eine sozialisationsbedingte Bildungsbenachteiligung wirkt sich besonders im Bereich des Leseerwerbs aus (vgl. > *PIRLS*, > *TIMMS*). Kann im familiären Kontext und in primären Bezugsgruppen der positive Bezug zum Schriftspracherwerb und zum Leseerwerb nicht gelingen, sollen elementarpädagogische Bildungsinstitutionen – dies ist die Absicht des verpflichtenden Kindergartenbesuchs – zur Bildungsgerechtigkeit beitragen: „Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder. Bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollten idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes pädagogisches Personal gefördert werden“ (BildungsRahmenPlan 2009, S. 13). Besonders deutlich zeigen sich diese kompensatorischen Effekte, wenn Kinder mit einer ausschließlich familiären Erziehung und Betreuung mit Kindern verglichen werden, die frühe Bildungseinrichtungen besuchen. Dabei ist von Bedeutung, wie lange diese außerfamiliäre Betreuung dauert, in welchem Lebensalter sie einsetzt und von welcher Qualität sie ist. Fest steht: Je länger der Besuch der vorschulischen Einrichtung dauert, desto besser ist der Entwicklungsstand der Kinder zu Schulbeginn in den Bereichen Basiserfahrungen für Lesen,

früher Zahlenbegriff, sprachliche Fähigkeiten, nonverbales Schlussfolgern und in räumlicher Bewusstheit (EPPE Project zit. n. Rossbach, Kluczniok, Isenmann 2008, S. 20ff.). Die Auswirkungen zeigen sich im kognitiven wie auch im sozial-emotionalen Bereich, wobei die Auswirkungen im kognitiven Bereich stärker sind. Prinzipiell profitieren alle sozialen Schichten signifikant von einer qualitativ hochwertigen elementarpädagogischen Bildungsbegleitung (ECCE Study zit. Rossbach, Kluczniok, Isenmann 2008, S. 73ff.). In Österreich befinden sich 23% der 0- bis 2-Jährigen, 91,3% der 3- bis 5-Jährigen und 97,2% der 5- bis 6-Jährigen Kinder – letztere aufgrund des verpflichtenden Kindergartenjahres – in unterschiedlichen Institutionen (Statistik Austria 2014).

### **Bestehende, vertiefende, pädagogische Programme**

#### ***Maßnahmen im Rahmen der frühen sprachlichen Förderung in Österreich***

Seit Herbst 2008 werden basierend auf einer > *Art.15a-Vereinbarung* zwischen dem Bund und den Bundesländern in elementaren Bildungseinrichtungen regelmäßig Sprachstandsbeobachtungen als Ausgangsbasis für die sprachliche Förderung durchgeführt. Aktuell tritt die dritte Vereinbarung in Kraft. Ziel dieser Vereinbarung bzw. dieser Sprachstandsbeobachtungen ist es, Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen so zu fördern, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe die Bildungssprache Deutsch möglichst beherrschen, um die Bildungschancen der Kinder zu optimieren und in weiterer Folge einen besseren Start in das Berufsleben zu ermöglichen (vgl. BGB 478:1, BGBl Nr.II 234/2015:1). 2008 führten die Länder Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien erstmalig die Sprachstandsbeobachtungen mit den vom Bund zur Verfügung gestellten Materialien durch. Es zeigte sich, dass 24% der Kinder im letzten Kindergartenjahr über eine nicht altersadäquate Sprachentwicklung verfügen und eine differenzierte sprachliche Förderung benötigen.

In der Gruppe der Kinder, die zu diesem Zeitpunkt keinen Kindergarten besuchten, lag der Prozentsatz bei 51%. Eine Reaktion darauf war die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs für Fünfjährige. Ebenso wurde der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen um das „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ sowie den „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ erweitert. Aktuell steht die Kindergartenverpflichtung für Kinder ab vier Jahren zur Diskussion. Eine große Rolle für diese Erweiterung spielen unter anderem die Sprachkenntnisse der Kinder. Seit der ersten Erhebung 2008 gibt es keine flächendeckenden veröffentlichten Ergebnisse zum Sprachstand der Kinder. Die Tatsache, dass das Kindergartenwesen in Österreich nicht auf Bundesebene organisiert ist, sondern in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer fällt, führt zu sehr großen Unterschieden in der Organisation und Umsetzung der mittlerweile

bundesweiten Maßnahme. Infolgedessen wird der Sprachstand der Kinder in den Bundesländern mit unterschiedlichen Instrumentarien erhoben.

### ***Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule***

Besonders engagiert werden derzeit in Österreich pädagogische Angebote und Bildungsmaßnahmen in Angriff genommen, die im Kindergarten beginnen und in der Schule fortgesetzt werden (vgl. Modellprojekte des BMBF). Vor allem Bemühungen, die fortlaufende Bildungsprozesse forcieren und auf den Austausch über den Entwicklungsstand der Kinder abzielen, haben eine positive Wirkung auf deren Kompetenzentwicklung (vgl. Kammermeyer 2013). Der pädagogisch ausgestaltete Übergang vom Kindergarten in die Schule bietet besondere Entwicklungschancen, fördert die Bewältigungstatsache (vgl. Griebel & Niesel 2011), potenziert Lernmöglichkeiten, kompensiert Bildungsbenachteiligung (vgl. OECD 2014) bei Berücksichtigung einer lernbereichsspezifischen Kooperation (vgl. Ahtola et al. 2011; LoCasale-Crouch et al. 2008) und gilt als Basis einer biographieorientierten Pädagogik über alle institutionellen Schranken hinweg (vgl. Reicher-Pirchegger 2014).

## **7.3 Ziele**

Die im Folgenden genannten Ziele orientieren sich an jenen, die der österreichische BildungsRahmenPlan hinsichtlich von Spracherwerb und Kommunikation definiert:

### ***Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten erweitern***

Im BildungsRahmenPlan wird hierfür der Kompetenzerwerb in folgenden Dimensionen dargelegt: „Das eigene Denken mittels Sprache strukturieren; eigene Gedanken, Ideen und Wünsche anderen verständlich und nachvollziehbar mitteilen; den eigenen Standpunkt vertreten; nonverbale Kommunikation verstehen und einsetzen, Regeln und Bedingungen für gelingende Kommunikation beachten“ (Charlotte Bühler Institut 2010, S. 29).

### ***Lese- und Resonanzräume für Literacy eröffnen***

Im BildungsRahmenPlan wird hierfür der Kompetenzerwerb in folgenden Dimensionen dargelegt: „Anliegen und Interessen mit Hilfe von Symbolen, Schrift sowie Informations- und Kommunikationstechnologien ausdrücken; Gehalt dieser Wiedergabe verstehen; unterschiedliche Medien selbstständig nutzen und als Möglichkeit zur Informationsbeschaffung einsetzen“ (Charlotte Bühler Institut 2010, S. 29).

In diesem Zusammenhang weist Lainer auf folgende Punkte hin:

- Bücher sind ein selbstverständlicher Teil der kindlichen Lebenswelt
- Bücher sind in Rituale eingebettet
- Kinder haben einen uneingeschränkten Zugang zu entwicklungsgemäßen und interessenbezogenen Büchern
- Kinder bestimmen das Tempo, das sie für die Betrachtung und Aneignung eines Buches brauchen, selbst
- Kinder werden als Leseexpertinnen und -experten wahrgenommen
- Sachbücher und erzählende Kinderliteratur bieten Anlass zu Gesprächen mit Kindern und werden dialogorientiert eingesetzt (vgl. Lainer 2003, 8f.).

### ***Sinnbezüge erkennen und erfahren***

Im Bildungsrahmenplan wird hierfür der Kompetenzerwerb in folgenden Dimensionen dargelegt: „Erlebtes und Beobachtetes erzählen können, Erzähltes und Vorgelesenes verstehen, diskutieren und wiedergeben; den Unterschied zwischen Realität und Fiktion erkennen und adäquat darauf reagieren“ (Charlotte Bühler Institut 2010, S. 29).

### **Literacy und individuelles Lernen professionell unterstützen**

Ziel der Umsetzung des ÖRLP ist, wie bereits diskutiert, die Lese- und Schreibkompetenz bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erhöhen (vgl. auch > *ELINET*). Der Rahmenleseplan soll Pädagoginnen und Pädagogen sowie Bildungspartner in ihren Bemühungen um einen positiven Beitrag zum Sprach- und Leseerwerb der Kinder unterstützen.

Die Individualität der Kinder konstituiert sich, wie in vorangegangenen Kapiteln schon diskutiert, vor dem Hintergrund spezifischer familialer und sozialer Welten, wobei – selbst bei gleichem Lebensalter – die individuellen Entwicklungsverläufe höchst unterschiedlich sein können.

Eine professionelle Bildungsbegleitung orientiert sich am Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder. Pädagoginnen und Pädagogen können den Kindern nur dann gerecht werden, wenn sie diese individuellen Bedürfnisse, Potenziale und Kompetenzniveaus erkennen, analysieren und als Basis des Lernens betrachten. Die Förderung indi-

viduellen Lernens bedeutet deshalb, dass man den Prämissen der individuellen (Sprach) Entwicklung folgt und dabei eine individuell abgestimmte Bildungsbegleitung mit evidenzbasierten und erfolgsversprechenden Methoden initiiert, sodass Kinder gemäß ihrer Entwicklungsphase gefördert und begleitet werden.

In einem vorangegangenen Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Beobachtung und Dokumentation der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder Voraussetzung für einen gelingenden Bildungsprozess in elementaren Bildungseinrichtungen ist. Dazu ist Fachwissen über Entwicklungspsychologie und Entwicklungsverläufe eine unverzichtbare Basis.

„Systematische Beobachtungen in unterschiedlichen Alltagssituationen, im Freispiel, während Angeboten und Projekten, bei Aktivität allein oder als Gruppenmitglied erlauben ein wirkliches Kennenlernen eines Kindes, seiner Besonderheiten und seiner Entwicklungsgeschwindigkeit“ (Bensel & Haug-Schnabel 2005, S.7).

Die Beobachtung von Sprache und Literacy hat aufgrund der zentralen Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen für die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern einen besonders hohen Stellenwert. Vermehrt werden unterschiedliche Instrumentarien (BESK und BESK-DaZ, Marburger Sprachscreening, SELDAK, SISMIC u.a.) zur Erhebung des Sprachstandes der 3- bis 6-jährigen Kinder in österreichischen Kindergärten eingesetzt.

Diese:

- lenken den Blick auf besonders relevante Ausschnitte der Sprachentwicklung
- sichern hohe Fachlichkeit der Sprachbeobachtung
- geben Einblick in verschiedene Teilbereiche von Sprache und vermitteln einen Überblick
- ermöglichen Beobachtungen zu vergleichen
- führen eine gemeinsame Sprache über Beobachtung ein und fördern den Austausch über Kinder
- stellen eine gute Gesprächsgrundlage für den Austausch mit Eltern und Fachkräften dar
- bieten die Grundlage für individuelle Planungen, um die Lernfortschritte und Interessen der Kinder zu dokumentieren

Die durch Beobachtung möglichen Entwicklungsdokumentationen wie Portfolios, Lernstagebücher oder Lerngeschichten, ermöglichen dem Kind den eigenen Lernweg bewusst wahrzunehmen und damit seine lernmethodische Kompetenz auszuformen.

Besonders notwendig ist in diesem Kontext nochmals auf die Differenzierung von pädagogischer und diagnostischer Beobachtung hinzuweisen. Während sich bei der diagnostischen Beobachtung die Ergebnisse aus den Verfahren mithilfe von Normwerten vergleichen lassen (Entwicklungstabelle nach Beller, Sensomotorisches Entwicklungsgitter nach Kiphard, SISMIK- Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund, PERIK – positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag, Seldak-Sprachentwicklung und Literacy, Diagnostische Einschätzungsskala DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes, Baum der Erkenntnis, Monday u.a.), möchte die pädagogische Beobachtung einen ganzheitlichen Blick auf individuelle Entwicklungsverläufe, Lernfortschritte, Interessen, Bedürfnisse und Milieuressourcen mit dem Blick, die tagtägliche pädagogische Arbeit zu begründen, werfen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2014).

### **Den Sozialraum und gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen von Anfang an einbeziehen**

Sprachentwicklung als Basis des Schriftspracherwerbs vollzieht sich, wie bereits festgehalten, in allen Lebenswelten des Kindes – in der Familie, dem weiteren sozialen Umfeld und institutionellen Einrichtungen, wie Bildungseinrichtungen und öffentlichen Bibliotheken (vgl. u. a. <http://www.kirango.at/de/erwachsene/buchstart/kirangolini>; [www.bookstart.org](http://www.bookstart.org)). Wie vorangegangen bereits diskutiert, soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Erwerb von Lesekompetenz in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet ist. Soziale Einflüsse und Bedingungen sowie die Erfahrungen und Unterstützung in Familie und Kindergarten sind somit ein bedeutsamer Aspekt bei der Entwicklung von kompetenten Leserinnen und Lesern. In den ersten Lebensjahren übernehmen, wie bereits dargelegt, die Eltern oder andere nahe Bezugspersonen eine wichtige Vorbildwirkung. Um die Leselust des Kindes zu wecken, braucht es deshalb ein „Lernen am Modell“ (Dippelreiter 2003, S. 31). Professionelle Initiatorinnen und Initiatoren sowie Vermittlerinnen und Vermittler dieses Prozesses sind Erwachsene, wesentliche Impulse können im Sinne der Ko-Konstruktion auch von anderen Kindern ausgehen. Die Stärkung der Eltern bei ihren Erziehungs- und Bildungsaufgaben spielt somit eine wichtige Rolle für eine gelungene frühkindliche Leseförderung. Dabei werden sie als Expertinnen und Experten ihrer Kinder wahrgenommen und anerkannt.

Programme wie etwa „book start“ (vgl. [www.bookstart.org](http://www.bookstart.org)) haben sich als äußerst wirksam erwiesen. Darüber hinaus sind familienergänzende Bildungsmaßnahmen (vgl. > *Sure Start*, > *Head-Start-Programme*, > *Early Excellence Centre* usw.) durch spezielle Bildungs-

programme mit gesamtgesellschaftlicher Verantwortung und in Zusammenarbeit mit allen öffentlichen kulturellen und sozialen Einrichtungen indiziert und erfolversprechend (Sylva et al. 2010).

## **7.4 Wege**

Unter Berücksichtigung der oben diskutierten Erkenntnisse, Theorien und Leitgedanken kann zusammenfassend festgehalten werden, dass für eine effiziente Sprach- und Literacyförderung qualitativ hochwertige, elementarpädagogische Bildungsinstitutionen sowie eine weitreichende Unterstützungsleistung der primären Sozialisationsinstanzen durch pädagogische, kulturelle und soziale Institutionen benötigt werden – und zwar von Geburt an. Vor diesem Hintergrund werden folgende Orientierungspunkte gesetzt:

Will man Bildungsbarrieren abbauen, so werden frühe und aktivierende Bildungsmaßnahmen für Kinder und deren Familien benötigt. Leseförderung wird dabei als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet, die in den Familien beginnt und in den Bildungs- und Kulturinstitutionen ihre Fortsetzung findet. Es sollten vor allem Maßnahmen gesetzt werden, die einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten und eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für den Sprach- und Leseerwerb fokussieren. Eltern sollten unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenswelten und Anforderungen professionell beraten und unterstützt werden. Vor dem Hintergrund der im Vorangegangenen genannten und diskutierten Theorien und Forschungsbefunde sollten folgende relevante Maßnahmen gesetzt werden:

### **Jede Pädagogin und jeder Pädagoge sollte eine Literacyexpertin / ein Literacyexperte sein**

Damit ist gemeint, dass jede Pädagogin und jeder Pädagoge einerseits die bestmögliche Bildungsbegleitung für die individuellen Anforderungen der Kinder gewährleistet und andererseits Sprach- und Leseanlässe professionell und situativ anbieten bzw. gestalten kann. Diese pädagogische Arbeit ist im besonderen Ausmaß an folgende Aspekte gebunden: Bestmögliche Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz durch sprachlich orientierte Methodenkompetenz professionell unterstützen können (Gestaltung der Bildungsarbeit im Kindergarten, die den individuellen (Schrift-)Spracherwerb stützt – Beobachtung und Analyse individueller Bildungs- und Lernprozesse, Sprachstandsbeobachtungen, zeitlich und räumlich uneingeschränkter Zugang zu Literatur, freier Schriftspracherwerb durch spielerisches, entdeckendes und forschendes Lernen, individuelle sprachliche Bildung und Förderung; Ermöglichen von Sprachanlässen in allen Bildungsbereichen). Dies erfordert die bestmögliche Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Hinblick darauf, dass sie in



der Lage sind, eine kontinuierliche, systematische Beobachtung (Pädagnostik und Erfassung der Lesesozialisation) durchzuführen, um eine individuell passende Bildungs- und Entwicklungsbegleitung anbieten zu können, sodass die Umsetzung des Bildungsrahmenplans in allen Kindergartengruppen und in der Schuleingangsphase in die pädagogische Praxis einfließen und dies auch in der Dokumentation der Bildungsangebote belegt werden kann.

Notwendige Maßnahmen:

- spezielle Weiterbildungen zur Literacyexpertin bzw. zum Literacyexperten für Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie für Lehrerinnen und Lehrer
- gemeinsame Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Elementar- und Primarpädagoginnen und -pädagogen, um eine durchgängige Sprach(en)bildung zu gewährleisten

### **Desiderate Forschung**

Elementarpädagogische Forschung stellt im allgemeinen pädagogischen Forschungsbereich ein Desiderat dar. Um wissenschaftsbasierte Aus-, Fort- und Weiterbildung garantieren zu können, bedarf es einer institutionalisierten Forschung im Bereich der Elementarpädagogik mit dem Fokus auf die Entwicklung und Unterstützung des Lese- und Schriftspracherwerbs.

### **Einrichtung von Lesesupportteams**

Erforderlich wäre die Einrichtung von Lesesupportteams, die eine kontinuierliche Begleitung für die Kinder am Übergang Kindergarten-Schule anbieten können und Strategien mit den Kolleginnen und Kollegen in kooperativer Absicht planen. Es handelt sich um Unterstützungsleistung(en) zur Standortentwicklung oder um pädagogisches Zusatzpersonal im Bereich der gemeinsamen Schuleingangsphase, um effektive Strategien für die spezifischen Standorte zu erarbeiten und temporäre pädagogische Zusatzleistungen anbieten zu können. Es sollen spezifische Inhalte und Methoden der sprachlichen Bildung mit den Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Schule abgestimmt sowie gemeinsame (Kindergarten und Schule) Projekte entwickelt und durchgeführt werden. Die durchgängige Sprachenbildung setzt die Vernetzung aller Bildungsinstitutionen voraus und ist an Instrumentarien gebunden, die im Bereich der Transitionsphase möglichst widerspruchsfrei sind und in beiden Bildungsinstitutionen (Kindergarten und Schule) Anwendung finden können (z. B. Portfolios vgl. BMUKK 2013, S. 7).

Notwendige Maßnahmen:

- Standortentwicklungsprozesse in österreichischen Kindergärten etablieren (vgl. SQA an den Schulen)
- gesetzliche Veränderungen, die die Kooperation von Kindergarten und Schule erleichtern
- systematisch einheitliche und evidenzbasierte Ausgestaltung der Schuleingangsphase
- ein gemeinsamer Qualitätsrahmen für den Schuleingangsbereich; dieser erfordert eine einheitliche, strukturelle Ausrichtung
- eine gemeinsame Bildungskonzeption über die Systemgrenzen hinweg
- eine fachliche Absicherung und Standardisierung des Verfahrens zur Ausgestaltung konsistenter Bildungsverläufe
- Fort- und Weiterbildungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Volksschullehrerinnen und -lehrern zur Gewährleistung professioneller Herangehensweisen im Bereich der Beobachtung und Dokumentation individueller Bildungsprozesse – Schwerpunkt: (Schrift-)spracherwerb
- ein Bundesrahmengesetz zur Qualitätssicherung in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen
- zusätzliche Ressourcen für einen temporären und flexiblen Einsatz der Förderstunden an den Schulen, die nicht an den sonderpädagogischen Förderbedarf oder an andere Etikettierungen gebunden sind. Problematisch erscheint momentan die Ressourcenbindung an das einzelne Kind und der daraus folgende Mangel an Flexibilität des Ressourceneinsatzes, auch zugunsten präventiver und kurzfristig notwendiger Maßnahmen.

### **Die Einrichtung von Lesenetzwerken**

Die Einrichtung von Lesenetzwerken, wie „SUREbookSTART“ auf regionaler Ebene (vgl. Sure Start, vgl. > *bookstart*, vgl. > *Family-Literacy*-Programme), welche die Familien unter Berücksichtigung ihrer sozialen Bedingungen einbinden, ermöglicht Eltern vermehrt in Bildungsprozesse der Kinder miteinbezogen zu werden. Sie stellen Synergien von Kindergärten, Schulen, sozialen Diensten und kulturellen Einrichtungen her, um gesellschaftliche Literalität fördern zu können. Mit dem Personal der genannten Institutionen sollen

neue Kooperationen und Netzwerke gebildet werden, die Kinder und deren Familien in die „nahe Lesewelt“ einladen. Es handelt sich um Maßnahmen, die den Eltern die Bedeutung der Sprachenbildung verdeutlichen, kulturelle Einrichtungen näherbringen und Qualifizierungsangebote für Eltern ermöglichen (Deutschkurse, Alphabetisierungskurse, Lesestunden mit Eltern, Tipps zur Leseförderung, Elterncafés, „Rucksackmütter“, Elternbriefe, Lesekonferenzen, Elternbibliotheken an den Kindergärten und Schulen u. a.). Diese besondere Form von soziokulturellen und pädagogischen Maßnahmen kann natürlich nur umgesetzt werden, wenn im Vorfeld ein Bekenntnis zur sozialraumorientierten Bildungspolitik gegeben ist (vgl. sozialraumorientierte Ressourcensteuerung).

Notwendige Maßnahmen:

- Implementierung einer sozialindexbasierten Ressourcensteuerung
- Multiprofessionelle Teams an den Standorten: Verstärkung des Prinzips der Schulsozialarbeit, die auch in den Kindergärten wirksam werden muss, um diese spezifische Form der gemeinwesenorientierten, sozialen Arbeit zu ermöglichen.

### 7.5 Fazit

Das Kleinkindalter ist für den Schriftspracherwerb und die Lesesozialisation von entscheidender Bedeutung. Vor diesem Hintergrund sind qualitativ hochwertige elementarpädagogische Bildungsinstitutionen und eine weitreichende Unterstützungsleistung der primären Sozialisationsinstanzen – durch pädagogische, kulturelle und soziale Institutionen – von Geburt an bedeutsam. Die Lesesozialisation beginnt lange vor der Alphabetisierung, der Schuleintritt kann für das Lesenlernen nicht als die „Stunde Null“ betrachtet werden (vgl. Brügelmann 1997). Sprach- und Literacyentwicklung erfordert von Eltern, nahen Bezugspersonen und allen Bildungsinstitutionen eine kontinuierliche und qualitativ hochwertige Begleitung. Eine hoch entwickelte frühe Bildungskultur führt zu einem Gewinn an sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen sowie Basiserfahrungen für das Lesen (vgl. CQC Study & ECCE Study zit. n. Rossbach, Kluzniok, Isenmann 2008).

### LITERATUR

Ahtola A. et al. (2011): *Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?* In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, S. 295-302

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. On-

line: [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan\\_18698.pdf?4dtiae](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae)  
(Zugriff 7.4.2015)

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2005): *Kinder beobachten und in ihrer Entwicklung begleiten*. In: *Kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder, S. 7

BMUKK (2013): *Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. Schülereinschreibung und Schulreifefeststellung*. Online: [http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10076647\\_2160652/a04c25b5/SchulleiterInnen%20Brosch%C3%BCre%20des%20BMUKK%20zur%20Schuleinschreibung%20ab%20Sj%2014\\_15.pdf](http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10076647_2160652/a04c25b5/SchulleiterInnen%20Brosch%C3%BCre%20des%20BMUKK%20zur%20Schuleinschreibung%20ab%20Sj%2014_15.pdf) (Zugriff 9.4.2015)

Bundesgesetzblatt (2008): 478. Vereinbarung gemäß Art.15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans. Art. 15a BGBL. II Nr 478/2008, ausgegeben am 18.12.2008. Online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_II\\_478/BGBLA\\_2008\\_II\\_478.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_478/BGBLA_2008_II_478.pdf) (Zugriff: 06.04.2016)

Bundesgesetzblatt (2015): 234. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen für die Kindergartenjahre 2015/16 bis 2017/18, ausgegeben am 20.08.2015. Online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_II\\_234/BGBLA\\_2015\\_II\\_234.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_234/BGBLA_2015_II_234.pdf) (Zugriff: 06.04.2016)

Brügelmann, H. (1997): *Kinder auf dem Weg zur Schrift: Eine Fibel für Lehrer und Laien*. 8. Aufl. Lengwil: Libelle

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009b): *Bildungsplan- Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: BMUKK. Online: [http://www.salzburg.gv.at/bmukk\\_bildungsplananteil\\_web.pdf](http://www.salzburg.gv.at/bmukk_bildungsplananteil_web.pdf) (Zugriff 04.04.2016)

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010): *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführung zum „Bundesländerübergreifenden Bildungs-RahmenPlan“*. Wien: bmwfj. Online: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/Modul\\_fuer\\_das\\_letzte%20Jahr.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/Modul_fuer_das_letzte%20Jahr.pdf) (Zugriff 04.04.2016)

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMBF (2014): *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Online: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/diverse/Leitfaden\\_final.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/diverse/Leitfaden_final.pdf) (Zugriff 04.04.2016)

Dippelreiter M. (2003): *Lesen beginnt in der Schule – oder?* In: Unsere Kinder. Sonderheft Leseförderung und Leselust im Kindergarten. Nachdruck 2009

ELINET. Das europäische Literacy-Netzwerk: Online: <http://www.literacy.at/index.php?id=348> (Zugriff Oktober 2015)

Ehri, N. et al. (2001), S. 278. Zit. nach: Kirschhok, E. M. (2004): *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn OBB: Verlag Julius Klinkhardt. S. 52-59

Garbe, Ch. (2014): „*Literacy beginnt in der Familie*“ – Interview: Michael Achleitner, Thomas Aistleitner. Online: <http://www.literacy.at/index.php?id=349> (Zugriff 05.10.2015)

Griebel, W. & Niesel R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen

Grillitsch, M.; Hollerer, L.; Reicher-Pirchegger, L. (2016): *Bildungsbeobachtung am Übergang vom Kindergarten zur Schule. Pädagogische Beobachtung, Analyse, Dokumentation, Diagnose – Qui bono?* In: Kita aktuell Österreich, S. 47-48

Grillitsch, M.; Hollerer, L.; Reicher-Pirchegger, L. (2015): *Diagnose, Förderinstrumente und Datentransfer. Bericht im Rahmen der internationalen Fachtagung* In: D-A-CH-Seminar „Frühkindliche Bildung im Übergang Kindergarten – Schule.“ 11. Bis 14. Oktober 2015, Wien.

Hartmann, W. et al. (2009): *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. In: Schriftreihe des Charlotte Bühler-Instituts, Bd. 3. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky

Hurrelmann, B. (2004): *Sozialisation der Lesekompetenz*. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Kalteis, N. (2015). *Wenn die Zukunft der Kinder auch die eigene Zukunft ist*. In: Perspektiven, 04/2015. Bildung von Anfang an – Wiener Kindergärten MA53 (Hrsg.). Wien: Bohmann Verlag

Kammermeyer, G. (2013): *Pädagogische Diagnostik beim Übergang in die Grundschule*. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.): Handbuch. Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 272-283.

Küspert, P. & Schneider W. (2003): *Arbeitsbuch. Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Lainer, M. (2003): *Vom Erobern der Bücher. Ein Plädoyer gegen den Leseimperativ*. In: *Unsere Kinder. Sonderheft Leseförderung und Leselust im Kindergarten*. Nachdruck 2009

Largo, R. H. & Beglinger, M. (2010): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper

LoCasale-Crouch, J. et al. (2008): *Prekindergarten teachers` use of transition practices and children`s adjustment to kindergarten*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 23/1, S. 124-139

Liebers, K (2010): *Anschlussfähigkeit am Schulanfang herstellen mithilfe von individuellen Lernstandsanalysen (ILeA1)*. Vortrag im Rahmen des Symposions „Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen in Kindergarten und Grundschule“ auf der Didacta am 16.03.2010 in Köln.

Möller, J & Schiefele, U. (2004): *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. In: U. Schiefele et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-124

Oerter, R.: *Kultur, Ökologie und Entwicklung*. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union 2002, S. 72-104

OECD (Hrsg.) (2014): *Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren*. Paris: wbv. Online: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9614015e.pdf?expires=1459801948&id=id&accname=guest&checksum=F720AB43CD299FF4E325715DF2F36530> (Zugriff 04.04.2016)

Reicher-Pirchegger, L. (2014): *Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung*. In: *Erziehung & Unterricht*, 5-6, S. 387-397

Reichert Pirchegger, L. & Reitbauer, M. (2015): *Kinder zu Wort kommen lassen – Kinder zur Schrift kommen lassen*. In: *Schultütenkinder reloaded*. Graz: Leykam, S. 159-168.

Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg) (2011): *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder

Rothweiler, M. (2007): *Spracherwerb*. In: J. Meibauer et al. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 253 - 296

Roszbach, H.G.; Kluczniok, K; Isenmann, D. (2008): *Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen*. In: H.G.Roszbach & S. Weinert (Hrsg.) Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn, Berlin: BMBF. Online: [https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierundzwanzig.pdf](https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf) (Zugriff: 08.04.2016)

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2014): *Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen und in der Kinderpflege*. Online: [https://issuu.com/freistaat-sachsen/docs/br\\_individuelle\\_lern\\_und\\_entwicklun](https://issuu.com/freistaat-sachsen/docs/br_individuelle_lern_und_entwicklun) (Zugriff 06.04.2016)

Schäfer, G. (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S.30

Sevinç, M. (2011): *Zweitspracherwerb*. In: S. Buttaroni (Hrsg.). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 245–278

Silva, K. et al. (2010): *Frühe Bildung zählt. Das Effective Preschool and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm*. Berlin: Dohrmann Verlag

Statistik Austria (Hrsg.) (2014): *Kindertagesheimstatistik 2013/14*. Online: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html) (Zugriff: 06.04.2016)

Suchań, B.; Wallner-Paschon, Ch.; Schreiner, C. (Hrsg.) (2009): *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam. Online: <https://www.bifie.at/buch/875/8/3> (Zugriff 06.04.2016)

Szagan, G. (1993): *Frühkindliche Sprachentwicklung*: In: Ch. Messner, S. Runggaldier, S. Schullian (Hrsg.): Handreichung zum Bildungsfeld Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und Mehrsprachigkeit. Bozen: Kindergarteninspektorat

Deutsches Bildungsressort. Online: [http://www.google.at/url?url=http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp%3F367\\_action%3D300%26367\\_image\\_id%3D321598&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKewj\\_n\\_6YpP\\_LAhXF0xoKHZu-CBQQFggT-MAA&sig2=grrvBpfB5jiLFXWTiBKhwv&usq=AFQjCNFTMS48G5blkkI5H0QkuXg3YT89tA](http://www.google.at/url?url=http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp%3F367_action%3D300%26367_image_id%3D321598&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKewj_n_6YpP_LAhXF0xoKHZu-CBQQFggT-MAA&sig2=grrvBpfB5jiLFXWTiBKhwv&usq=AFQjCNFTMS48G5blkkI5H0QkuXg3YT89tA) (Zugriff 06.04.2016)

Wieler, P. (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa

Wygotski, L. (1987, Original 1956): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein

Wygotskij, L. (2002, Original 1934): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.





KINDER

## 8 AG Kinder

*Kurt Benedikt, Konstanze Edtstadler, Reinhold Embacher, Cornelia Oberbichler, Hermann Pitzer (AG-Leitung), Lisa Paleczek, Michaela Reitbauer (AG-Leitung), Susanne Seifert, Raimund Senn*

### 8.1 Definition Altersgruppe

Aufgrund der Überlappung zwischen den Gruppen „Kleinkinder“, „Kinder“ und „Jugendliche“ wird festgelegt, dass sich die Gruppe „Kinder“ vorwiegend mit dem Lebensabschnitt von der erweiterten Schuleingangsphase (letztes Kindergartenjahr bis zweite Klasse Volksschule) bis zur Pubertät befasst, womit in diesem Abschnitt die Altersgruppe der ca. Fünf- bis Zwölfjährigen im Mittelpunkt steht.

### 8.2 Status

Es gibt kaum ein Kind, das nicht vor dem Schuleintritt von der Welt der Buchstaben fasziniert ist und mit Freude und Neugierde die Welt auch schreibend und lesend erkunden will. Gesellschaftlich gesehen hat die Lesekompetenz einen hohen kulturellen Status, da die Fähigkeit, Geschriebenem Sinn zu entnehmen, eine Basis der gesellschaftlichen Teilhabe darstellt. Unter anderem ist die Sprachkompetenz eine unabdingbare Grundlage der Lesekompetenz, jedoch ist oft eine frühe Förderung der sprachlichen Kompetenz keine Selbstverständlichkeit und im familiären bzw. sozialen Umfeld des Kindes noch immer zu wenig bewusst.

Der Schule kommt in Zusammenarbeit mit dem sozialen und familiären Umfeld die Aufgabe zu, alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potentiale auf dem Weg zu kompetenten Leserinnen und Lesern zu unterstützen. Dabei spielen Lesevorbilder, guter Leseunterricht, die Kenntnis über zugrundeliegende (mehrsprachige) Spracherwerbs- und Leseprozesse, über Entwicklungsmodelle, aktuelle Forschungsergebnisse und die daraus abzuleitenden Maßnahmen, sowie das familiäre und sonstige außerschulische (Lese-)Umfeld eine entscheidende Rolle.

#### Handlungsbedarf bezüglich Lesekompetenz

Die Situation der österreichischen Schülerinnen und Schüler bezüglich Lesekompetenz offenbaren schon die Ergebnisse von > PIRLS 2006 am Ende der 4. Schulstufe. Dabei gehörten 16% zur Gruppe der Risikoleserinnen und -leser (Suchań, Wallner-Paschon, Schreiner 2009). Im Jahr 2011 waren es bereits 20% (Suchań et al. 2012). Im Gegensatz dazu waren nur 5% der Schülerinnen und Schüler in der Gruppe, die hohe Leistungen im Lesen zeigte. Damit nimmt Österreich unter den 14 vergleichbaren Ländern den letzten Platz ein.

Eine weitere bedenkliche Entwicklung zeigt sich am Ende der Pflichtschulzeit bei den > PISA Ergebnissen 2009, deren Erhebung mit dem Schwerpunkt Lesen erfolgte. Über ein Viertel, nämlich 28% der österreichischen Schülerinnen und Schüler, verlassen die Schule, obwohl sie zur Gruppe der Risikoleserinnen und -leser gehören. Risikoleserinnen und -leser sind auf Grund ihrer fehlenden Lesekompetenz in ihrer schulischen und später ebenso in ihrer beruflichen Laufbahn gefährdet. Dies kann in weiterer Folge ihre Chancen auf > *Partizipation* am sozialen, ökonomischen und kulturellen Leben verringern (Baumert 2011; Lonigan et al. 2012).

Die Ergebnisse der PIRLS- und PISA-Studien zeigen auf, dass eine große Gruppe leistungsschwacher Leserinnen und Leser einer kleinen Gruppe leistungsstarker Leserinnen und Leser gegenübersteht. Das wurde auch in verschiedenen Längsschnittstudien (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993 bzw. Klicpera & Schabmann 1993; Landerl & Wimmer 2008) belegt. Hierbei zeigte sich, dass dieser Leistungsunterschied in der Leseflüssigkeit bereits Ende der ersten Klasse bzw. Mitte der zweiten Klasse besteht. Unter normalen Unterrichtsbedingungen sind die Leseleistungen sehr stabil, so dass die Leseprobleme von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern über die Grundschulzeit hinweg persistieren und die Wahrscheinlichkeit, den Entwicklungsrückstand im Lesen aufzuholen, für diese Kinder nur sehr gering ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993; Landerl & Wimmer 2008).

### **Mögliche Ursachen und Auswirkungen**

Wie diese Ergebnisse trotz der Bemühungen, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern, zu erklären sind, darüber gibt es keine eindeutigen, wissenschaftlichen Erkenntnisse, aber Hinweise. Gründe werden unter anderem in der mangelnden diagnostischen Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen vermutet. Mit diagnostischer Kompetenz wird die Fähigkeit beschrieben, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Kenntnisstandes, ihrer Verarbeitungs- und Verstehensprozesse und ihrer möglichen aktuellen Lernschwierigkeiten einschätzen zu können. Einen Weg, der es ermöglicht, Einschätzungen dieser Art vorzunehmen, bieten standardisierte Tests. Diese dienen bspw. zur Schaffung eines ersten Überblicks über die Lesekompetenz (z. B. SLS 1-4: Mayringer & Wimmer 2003) oder weiterführend der Erfassung der Teilfähigkeiten der Lesekompetenz (Dekodieren: z. B. Lesetest des SLRT 2: Moll & Landerl 2010; Leseverständnis: z. B. ELFE 1-6: Lenhard & Schneider 2006), die differenziert betrachtet werden müssen, um sich ein umfangreiches, detailliertes Bild zum Lernstand der Kinder zu machen und ebenso ihre Entwicklung begleiten zu können. Der Einsatz solcher Verfahren ist allerdings eher eine Seltenheit in den Schulklassen (Artelt & Gräsel 2009) und Lehrende sind nicht immer in der Lage, die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler adäquat einzuschätzen (Begeny et al. 2011; Schmidt & Schabmann 2010). Anfängliche Lese- und Rechtschreibprobleme werden oft fälschlicherweise als vorübergehende Auffälligkeiten bewertet (Schmidt &

Schabmann 2010). Um optimale Lernbedingungen für alle Kinder in der Klasse zu ermöglichen, ist es aber notwendig, dass Lehrende die Leistungen der Schülerinnen und Schüler adäquat einschätzen können (Kameénui et al. 2006).

Unter anderem auch durch die mangelnden Kompetenzen zur Lernstandserhebung, -feststellung und -begleitung werden Fördermaßnahmen die Lesekompetenz der Kinder betreffend oft im und außerhalb des Unterrichts relativ unstrukturiert umgesetzt und es mangelt zusätzlich an einer Evaluationskultur, die jedoch zur Qualitätssicherung von Maßnahmen und Interventionen unabdingbar ist. In einigen österreichischen Projekten hat jedoch die Evaluation einen hohen Stellenwert (z.B. Lese.Impulse: Schönbaß & Pitzer 2013; LARS: Seifert, Schwab, Gasteiger-Klicpera, in press; Forschungsprojekt: Individualisierung im Schriftspracherwerb. Qualitätsentwicklung im Erstlese- und Erstschreibunterricht auf der Grundstufe I. PH Stmk. Holzinger et al. 2014).

Die in den PIRLS- und PISA-Studien aufgezeigte signifikante Heterogenität von Leserinnen und Lesern gleichen Alters wird von Lehrerinnen und Lehrern bereits seit längerer Zeit als sehr herausfordernd wahrgenommen. Einerseits sollten sie Risikoleserinnen und -lesern individuell angepasste Hilfsmaßnahmen anbieten, um diese vor weiteren Bildungsbenachteiligungen zu bewahren (Gasteiger-Klicpera & Fischer 2008; Schmidt & Schabmann 2013). Andererseits sollten sie die Leseentwicklung der durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Leserinnen und Leser in der Klasse ihrem jeweiligen Entwicklungsstand angemessen fördern. Um den Lernansprüchen aller Kinder gerecht zu werden, sollten Differenzierung und Individualisierung im Leseunterricht einen großen Stellenwert zugeschrieben bekommen (Feyerer 2012). Dies streben zwar viele Lehrerinnen und Lehrer an, aber sie schätzen die Rahmenbedingungen als ungünstig ein oder fühlen sich den damit verbundenen (fachlichen, didaktischen und/oder diagnostischen) Anforderungen nicht vollständig gewachsen (Kunze & Solzbacher 2008; Solzbacher et al. 2012). Daher wird der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht noch nicht das Augenmerk geschenkt, welches sie eigentlich bekommen müssten (Altrichter et al. 2009).

Die Heterogenität der Lesekompetenzen wirkt sich auch auf den Fachunterricht aus. Dennoch sind Bemühungen, Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer während der Ausbildung die Grundlagen der Lesedidaktik und -methodik zu vermitteln, kaum wahrnehmbar (Studienseminar Koblenz 2009). Zudem erfordern die technischen, gesellschaftlichen und medialen Veränderungen neue Strategien und eröffnen neue Handlungsfelder, die alle Fächer und Lebensbereiche betreffen.

### **Nicht nur die Schule ist gefordert**

Wenn man über den Erwerb der Lesekompetenz spricht, wird meist eher auf Schule und

Unterricht Bezug genommen, aber auch die Familie und die Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, spielen eine maßgebliche Rolle (Alexander, Entwisle, Olsen 2001; Nickel 2011). > „*Family Literacy*“ wird immer öfter als ein Faktor, der die Schulleistungen allgemein (den Leseerwerb im Speziellen) beeinflusst, erwähnt. Die Lesekompetenz von Kindern ist nachgewiesenermaßen abhängig von elterlichen Einstellungen, Verhalten und dem soziokulturellen Kapital der Familie (Wallner-Paschon & Schneider 2009). Neben dem direkten Einfluss der Einstellung der Eltern zum Lesen ergibt sich auch noch ein indirekter Effekt, der sich über die verfügbaren Leseressourcen zu Hause auswirkt. Ungefähr ein Viertel der österreichischen Kinder wachsen in einer familiären Umgebung mit nur wenigen oder gar keinen Büchern auf (Wallner-Paschon & Schneider 2009). Trotz dieses bekannten Stellenwertes von Family Literacy für die Entwicklung der Lesekompetenzen gibt es bisher in Österreich relativ wenige wissenschaftlich evaluierte Maßnahmen und Programme aus diesem Bereich.

### 8.3 Ziele

Ziel dieser Lebensphase ist es, dass der bei den meisten Kindern zu Schulbeginn vorhandene Enthusiasmus zum Lesenlernen beibehalten wird bzw. bei den wenigen Kindern, die mit dem Lesen noch kaum in Berührung gekommen sind, geweckt wird. Dies ist die Voraussetzung für das eigentliche Ziel, dass der Leseerwerb auf der für das Individuum höchstmöglich erreichbaren Ebene gelingt. Dafür ist es notwendig, alle Fächer, unterschiedliche Institutionen und Initiativen – unabhängig vom Lebensalter und der Schulstufe – miteinzubeziehen. Nur so wird die Basis für die Weiterentwicklung über Bildungsinstitutionen hinweg geschaffen.

#### **Ziel: Erwerb basaler Lesekompetenzen**

Wichtigstes Ziel ist, dass alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten ausgehend von einer gesicherten basalen Lesekompetenz sowie entsprechender Leseflüssigkeit in der Lage sind, altersadäquate bzw. dem individuellen Leistungsvermögen angepasste Texte sinnentnehmend zu lesen. Dafür ist es notwendig, dass alle am Leselernprozess beteiligten Akteure über Erwerbsverläufe und die dafür notwendigen Teilkompetenzen, beginnend bei metasprachlichen Fähigkeiten und sprachbewussten Ansätzen bis hin zur Vermittlung von Lesestrategien, Bescheid wissen und diese entsprechend fördern können.

Dies gilt sowohl für Kinder mit deutscher als auch nichtdeutscher Herkunftssprache. Es ist außerdem darauf zu achten, dass für das Leseverständnis unverzichtbare Teilbereiche, wie etwa ein entsprechender Wortschatz, über den Leseunterricht hinausgehend angebahnt werden. Hilfreich für eine entsprechende Förderung ist die Kenntnis psycholinguistischer Modelle, die – unabhängig von der besuchten Schulstufe und dem damit

verbundenen Leistungsanspruch – jedem Kind den Erwerb von (basalen) Lesekompetenzen ermöglicht. Sollte sich beispielsweise am Ende der Grundschule herausstellen, dass bei einem Kind noch Unsicherheiten bei bestimmten Buchstabe-Laut-Zuordnungen bestehen, so soll die Möglichkeit gegeben sein, diese Defizite auszugleichen.

Für das anzustrebende Ziel, alle Kinder zum sinnentnehmenden Lesen zu führen, ist neben basalen Lesekompetenzen auch eine entsprechende Leseflüssigkeit notwendig, sowie die Beherrschung lokaler und globaler Kohärenzbildung. Damit ist gemeint, dass die Leserin bzw. der Leser das Gelesene in Zusammenhang mit anderen Informationen stellen kann. Dazu trägt die Kenntnis von und Vertrautheit mit verschiedenen Textsorten essentiell bei. Daher muss es ein Ziel sein, dass für anspruchsvollere Prozesse der Textverarbeitung die Kinder unterschiedliche Textsorten unterscheiden können. Neben traditionellen Textsorten, wie (gedruckten) Kurzgeschichten und Zeitungsartikel, sind zunehmend auch solche zu berücksichtigen, die aufgrund moderner Medien innerhalb und außerhalb der Schule an Stellenwert gewinnen, wie etwa Online-Artikel. Entsprechend der Textsorte sollen adäquate Lesestrategien vermittelt und angewendet werden können, wobei metakognitive Fähigkeiten und das Vorwissen des Kindes mit einbezogen werden.

### **Ziel: Unterstützung der Lesemotivation und Leseinteressen**

Durch entsprechende Angebote wird das individuelle Leseinteresse der Kinder berücksichtigt und damit die Lesemotivation unterstützt und gestärkt. Die soziokulturelle und lebensweltliche Heterogenität der Kinder spiegelt sich im Lesestoff und den Aufgaben wider, damit die Berücksichtigung der individuellen Lebenswelt für die einen eine Unterstützung und die anderen eine Bereicherung darstellt. Dafür steht den Schülerinnen und Schülern eine entsprechend ausgestattete Bibliothek zur Verfügung. Sie ermöglicht einen individuellen Zugang zur Literatur, der beispielsweise auch mehrsprachige Literatur und unterschiedliche Medien beinhaltet, und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder durch ihren Medienbestand gerecht werden kann.

### **Ziel: Zusammenarbeit und Professionalisierung aller Beteiligten**

Zur Erreichung der Ziele findet eine interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit statt. Da Lesen ein hochkomplexes Feld ist, das traditionell von Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen beforscht und bearbeitet wird, werden dafür entsprechende Stellen installiert. Ziel ist, dass diese Stellen auf Lesen spezialisierte Expertinnen und Experten mit ebenfalls am Leseprozess beteiligten Akteuren, angefangen von Erziehungsberichtigten über Freizeitpädagoginnen und -pädagogen bis hin zu Fachlehrerinnen und Fachlehrern, vernetzen, ihre jeweilige Expertise und Erfahrung austauschen und sich in einer Wechselwirkung von Theorie und Praxis beim Umsetzungsprozess un-

terstützen. Diese Stellen sind auch mit den oftmals für den individuellen Erwerb zu teuren Materialien (u.a. standardisierte Verfahren zur Feststellung der Lesekompetenz, verschiedene Übungsmaterialien, unterschiedliche Medien zum Lesen) ausgestattet, die bei Bedarf und mit entsprechender Beratung vermittelt werden.

Bei der Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen aller Fächer wird auf eine entsprechende Professionalisierung bzgl. der Vermittlung der Lesekompetenz in den verschiedenen Phasen und unter Berücksichtigung verschiedener Bedürfnisse, wie etwa Lesen(lernen) bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und/oder bei LRS (Leserechtschreibschwierigkeiten, „Legasthenie“) geachtet, sodass eine individuelle bzw. zielgruppenorientierte Leseförderung in den Schulen erfolgt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, dass die Forderungen des Leseerlasses endlich in die Praxis umgesetzt werden. Vor allem in den Realien der Sekundarstufe müssen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben entsprechende Lesestrategien einsetzen und üben zu können.

Es ist eine Tatsache, dass die private Nachfrage, Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen, viele außerschulische Institutionen zu einem Geschäftsmodell entwickelt haben. Aufgrund der Vielzahl an kostenpflichtigen Angeboten müssen Qualitätsstandards formuliert werden, die diese Anbieter zwingend zu erfüllen haben – zum Schutz aller Beteiligten.

## 8.4 Wege

Erforderlich sind Konzepte zu einer klar strukturierten didaktischen Umsetzung des Schriftspracherwerbs. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die individuelle Förderung der basalen Lesefertigkeit sowie in weiterer Folge auf die Erreichung einer adäquaten Leseflüssigkeit (Automatisierung) gelegt.

Der Erwerb der Schriftsprache stellt hohe Anforderungen an unsere Schulkinder. Sie müssen vom Sinngehalt der Sprache absehen und stattdessen die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften des Wortes lenken. Durch die richtige, lautliche Abbildung des geschriebenen Wortes (Phonem-Graphem-Korrespondenz) unter Beachtung der korrekten Prosodie kommt es zu einem Abgleich im semantischen Lexikon. Erst jetzt erschließt sich dem Leseanfänger das Wort. Lesen- und Schreibenlernen ist demnach mehr als die Kenntnis der Buchstaben. Stellt man diesen Prozess im Sinne des produktiven Denkens unter den Fokus des Problemlösens, so muss die Leseanfängerin, der Leseanfänger Wissen über Buchstabenkenntnis, Buchstaben-Laut Korrespondenz, Wortschatz, semantische syntaktische Erwartungen und vieles mehr einsetzen. Außerdem müssen sie Hypothesen formulieren und diese in ständiger Wechselwirkung prüfen.

Somit stellen das Lesen- und Schreibenlernen das aktive Beteiligen der Akteure am Pro-

zess und das Entwickeln von Strategien in den Vordergrund. Für den Unterricht bedeutet das, Kindern Raum für forschendes Lernen zu geben und ihren Entdeckergeist beim Problemlösen zu nutzen und sie dabei zu unterstützen.

Lesen- und Schreibenlernen ist im Wesentlichen ein Erwerb von Konzepten und Strategien – was, wie und wozu gelernt werden soll. Dazu müssen Kinder die Einsicht nehmen können in

- die Funktion der Schrift: Wozu liest/schreibt man? Welchen Zielen dient es?
- den Aufbau der Schrift: Was liest/schreibt man? Auf welche Elemente (Buchstaben, Laute, Silben, Wörter, Sätze) kommt es beim Lesen/Schreiben an?
- die Lese- und Schreibstrategien: Wie liest/schreibt man? Wie geht man konkret dabei vor? Wie kann man es lernen? (Glavic [o.J.], S. 2)
- die Tatsache, dass Schreiben kein Produzieren beliebiger Spuren ist, sondern mit Schrift Bedeutung festgehalten wird.

### **Ausgleich der unterschiedlichen Lesesozialisation durch kindzentrierte Unterrichtsgestaltung**

Die Herausforderung im Anfangsunterricht besteht darin, dass sich Kinder in ihrem Entwicklungsalter in der ersten Klasse um mindestens drei Jahre unterscheiden (vgl. Largo 2010, S. 18f.). Das äußert sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler bereits eine unterschiedliche Vorstellung von der Funktion der Schrift und der Struktur der Schriftsprache haben, sowie unterschiedlichste Sozialisationen in der Begegnung mit Schrift mitbringen. Schulanfängerinnen und Schulanfänger sind bereits geprägt von ihren Lebensgeschichten, ihren ganz verschiedenen Interessen und Neugierden und besitzen teilweise schon Selbstkonzepte von Lernen und Selbstregulationen oder haben auch sehr wenige bis gar keine Anhaltspunkte.

Dieser Anforderung kann eine kindzentrierte Unterrichtsgestaltung gerecht werden und das Einbeziehen der Lebensumstände erhöht die Motivation, sich mit Schrift auseinander zu setzen und regt zum selbstständigen Schreiben an. Es ist daher wichtig, dass die Lernwege individuell gestaltet werden und auf vorhandenem Wissen aufbauen. Das erfordert eine hohe Flexibilität der Lehrpersonen im Bereitstellen unterschiedlicher Möglichkeiten für diesen forschenden Prozess und die Sensibilität für „Nicht Passungen“, d.h. eine positive und konstruktive Fehlerkultur aufzubauen und Zugänge zu eröffnen statt Lernwege vorzuschreiben im Sinne der Qualitätssuche statt Fehlersuche. „Der konstruktive Umgang



mit Irrtum und Fehler enthält innovative Komponenten und wird als Schlüsselqualifikation der Zukunft gesehen.“ (Hammerer 2001, S. 38)

### **Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen in der Kompetenz zur Lernstandserhebung, -feststellung und -begleitung, sowie in der praktischen Umsetzung entsprechend effektiver, individueller Lesefördermaßnahmen**

Lehrerinnen und Lehrer werden einer Akzeptanz der sich ständig verändernden Rolle im individualisierten Schriftspracherwerb nicht umhinkommen. Weg von der Rezeptkultur zur selbstgesteuerten Professionalisierung ist einer der Grundpfeiler, die die Qualität von Unterricht ausmachen. Dabei sollte man sich nicht von Trends, Fabelhoheiten, Rezepten oder anderen Diktionen verunsichern lassen, sondern diese als Unterstützung für passende Lernphasen einsetzen, auf persönliche Professionalität zurückgreifen und Mündigkeit bewahren. Ein fundiertes Wissen über die Entwicklung von Schrift und das Verständnis, Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler im Sinne von „Diagnosekompetenz“ einzuschätzen, sind unabdingbar. Dem fundierten Wissen kommt eine Schlüsselfunktion zu.

Die Individualisierung ist dabei die Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht, der

- die kognitive Aktivierung durch gut abgestimmte Aufgabenstellungen ermöglicht,
- das Vernetzen des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können unterstützt,
- das intelligente Üben fördert,
- die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen anstrebt,
- das Eröffnen von Zugängen anstatt das Vorschreiben von Lernwegen im Auge hat,
- Lern- und Entwicklungsdokumentationen einfordert,
- vor allem bereits in den ersten Wochen die Kinder auf ihr Können beobachtet und Schwierigkeiten sofort begegnet, um einer Lernbarriere vorzubeugen.

Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen in der Kompetenz zur Lernstandserhebung, -feststellung und -begleitung, sowie in der praktischen Umsetzung entsprechend effektiver, individueller Lesefördermaßnahmen sind Voraussetzungen für eine gezielte Leseförderung. Auf dieser Grundlage werden Leseförderkonzepte erstellt, die laufend aktualisiert und dem individuellen Leistungsstand des Kindes entsprechen. Im

Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ist es außerdem unbedingt notwendig bei der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen allen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern unabhängig von ihrem Fachgebiet Grundlagen der Leselerziehung sowie den praktischen Einsatz in ihrem Unterricht zu vermitteln.

### **Qualitätssicherung durch Evaluation der Maßnahmen im Bereich der Leseförderung im schulischen und außerschulischen Bereich**

Wie bereits erwähnt sind Lernstandserhebungen, die individualisierende Beobachtung und Begleitung der Lernprozesse und eine individuelle, stärkenorientierte Förderdiagnostik als Grundlage haben, Antworten auf den Prozess des Entdeckens der Schrift. Möchte man der Unterschiedlichkeit der Kinder und ihren individuellen Zugängen zum Lesen und Schreiben gerecht werden, die Lernziele individuell anpassen und entsprechende effektive didaktische Settings schaffen, ist es unerlässlich, in regelmäßigen Abständen den Lernstand der Kinder zu erheben.

Eine stärkenorientierte Förderdiagnostik ist zum einen möglich durch Portfolios/Lern- und Entwicklungsdokumentationen sowie einer individualisierenden Beobachtung und Begleitung der Lernprozesse. Zum anderen benötigen die Lehrerinnen und Lehrer über ihre eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen hinaus Kenntnis über standardisierte Erhebungsverfahren sowie Wissen darüber, wie diese angewendet, ausgewertet und interpretiert werden, um entsprechende Fördermaßnahmen ansetzen und auch in weiterer Folge begleiten zu können.

Ein in Österreich weit verbreitetes und in der Klasse einfach einzusetzendes Verfahren zur Erfassung der individuellen Lesekompetenz ist das Salzburger Lese-Screening (SLS 1-4: Mayringer & Wimmer 2003). Das SLS verschafft Lehrerinnen und Lehrern einen ersten groben Überblick über die basale Lesekompetenz und bietet zudem die Möglichkeit, durch wiederholten Einsatz die Effektivität von Fördermaßnahmen zu überprüfen. Eine differenzierte Betrachtung der Lesefähigkeiten ist allerdings durch dieses Verfahren nicht möglich. Die Überprüfung der grundlegenden Fähigkeit des Dekodierens durch Erfassung der Fähigkeit, die Buchstaben in die entsprechenden Laute zu übersetzen und somit Wörter bzw. Pseudowörter laut vorzulesen, kann bspw. durch den Lesetest des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests 2 (SLRT 2: Moll & Landerl 2010) erfolgen. Das Leseverständnis dagegen kann durch ein Verfahren wie zum Beispiel ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6: Lenhard & Schneider 2006) differenziert für die Wort-, Satz- und Textebene erhoben werden.

Durch differenzierte Erhebung der individuellen Stärken und Schwächen in der Lesekompetenz haben Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, spezifische und individuell

abgestimmte Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz anzubieten. Den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen entsprechend sind die Lernprozesse und -ziele zu gestalten und einer permanenten Evaluation zu unterziehen. Evaluation erfolgt, indem nach entsprechender Zeit, in der die Maßnahmen durchgeführt wurden, die Erhebungsverfahren erneut Anwendung finden und somit aufgedeckt werden kann, ob und für welche Kinder im Einzelnen die entsprechenden Maßnahmen effektiv waren. Diese Evaluation sichert somit die Qualität dieser Angebote. Regelmäßige Fortbildungen im Bereich effektiver Leseförderung und eine enge Zusammenarbeit sowie ein Austausch der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule sind dabei zielführend. Auch für außerschulische Maßnahmen zur Leseförderung ist es unerlässlich, Erhebungsverfahren zur Evaluierung und somit Qualitätssicherung zu verwenden.

### **Konzepte zur Förderung des sinnverstehenden Lesens durch den Erwerb und das Üben entsprechender Lesestrategien in allen Unterrichtsgegenständen**

Das Ziel jeder Leseförderung ist ein möglichst hohes Niveau sinnverstehenden Lesens. Lesestrategien sind dafür ein wichtiges, unterstützendes Handwerkszeug. Diese Fertigkeiten müssen aber eingeführt und geübt werden. Nur so lernen die Kinder diese Lesestrategien situationsgerecht einzusetzen. Um einen möglichst großen Übungseffekt zu erreichen und weil solche Lesestrategien auch in den meisten Unterrichtsgegenständen gebraucht werden, ist eine Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen unbedingt notwendig.

Im Grundsatzterlass Leseerziehung (Rundschreiben Nr. 11/2013, BMUKK-29.540/0028-I/1/2012) wird dezidiert gefordert, dass Lesekompetenz domänenspezifisch (im Deutschunterricht) aber auch fachspezifisch in allen Unterrichtsgegenständen erworben und weiter entwickelt werden muss. Dieser klare Auftrag verlangt eine Zusammenarbeit aller Unterrichtsgegenstände bei der Leseförderung. Ein schulinternes Leseförderkonzept (z.B. im Rahmen von SQA) ermöglicht eine zielgerichtete, gemeinsame Vorgehensweise bei den Fördermaßnahmen. Die Schülerinnen und Schüler profitieren einerseits davon, dass sie häufiger mit bestimmten Lesestrategien konfrontiert sind und andererseits sich darauf verlassen können, dass ihre Vorgehensweise beim Bearbeiten von Aufgaben von allen Lehrerinnen und Lehrern unterstützt wird.

### **Mehr zielgerichtete „Lesezeit“ in der Schule**

Eine größere Lesehäufigkeit führt zur Verbesserung der Lesekompetenz, was wiederum eine positive Auswirkung auf die Lesemotivation hat. Je häufiger und vielfältiger Kinder die Möglichkeit bekommen zu lesen, desto größer ist der Übungseffekt und desto eher erreichen sie eine gute Lesegeläufigkeit. Deshalb ist die „Lesehausübung“ alleine zu we-

nig und zudem sozial benachteiligend. Die Schülerinnen und Schüler müssen auch mehr Gelegenheiten zum Lesen – auch zum freien Lesen – in der Schule bekommen. Mehr Lesezeit in der Schule eröffnet verschiedene Möglichkeiten für eine differenzierte und individuelle Leseförderung.

Eine wichtige Unterstützung schulischer Lesefördermaßnahmen ist nicht nur in diesem Zusammenhang eine gut ausgestattete Schulbibliothek, die unter professioneller Leitung von den Pädagoginnen und Pädagogen genutzt wird. Auch der Grundsatzterlass Leselerziehung weist bei den „Kriterien zur Umsetzung der Lesefördermaßnahmen“ darauf hin, dass die multimediale Schulbibliothek in den Unterrichtsalltag integriert werden soll. Die Schulbibliothek bietet eine große Auswahl an Kinder- und Jugendliteratur und unterstützt so einerseits die unterschiedlichen Literaturpräferenzen der Kinder als auch differenzierten Leseunterricht. Als Lernort bietet sie die Möglichkeit verschiedene Lese- und Arbeitsstrategien zu üben und nicht zuletzt motiviert sie durch ihren vielfältigen Bestand Freizeitlektüre zu entleihen.

### **Berücksichtigung des multimedialen, -modalen und -lingualen Lesens**

Während Lesen oftmals noch stark mit dem traditionellen Buchlesen, beginnend links oben und endend rechts unten auf einer Seite, assoziiert wird, ist verstärkt innerhalb und außerhalb des Unterrichts die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen, etwa dass Kinder viel und gern über digitale Medien (Computer, e-book, mobile Geräte wie Tablets und Smartphones) lesen. Dadurch eröffnen sich auch vielfältige Möglichkeiten, verschiedene Zeichensysteme (Bild, Ton, Musik) und auch verschiedene Sprachen – durchaus mit unterschiedlichen Schriftsystemen und -zeichen, insbesondere durch mehrsprachige Bücher, zu integrieren.

### **Konkrete Angebote schulischer bzw. außerschulischer Initiativen und Institutionen für eine breite Entwicklung der „Family Literacy“**

Die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten sowie der Zugang zum Lesen und der Stellenwert des Lesens sind Ergebnis der Lesesozialisation. Eine positive Entwicklung derselben wird in überaus starkem Maße den Erfahrungen während des Aufwachsens im familiären Umfeld zugeschrieben. Versuche, „Family Literacy“ voranzutreiben und Eltern zu einer Sprachförderung ihrer Kinder zu motivieren oder gar anzuleiten, finden regional oder punktuell statt. Zielgruppe sind meist Kleinkinder oder eben die Eltern. Hier gilt es vor allem auch für die Kinder, die gerade Lesen lernen bzw. bereits lesen können attraktive, außerschulische Angebote zu machen, wobei vor allem auf leseferne Familien, die oft schwer zu erreichen sind, das Augenmerk gelegt werden sollte. Auch Schulen können entscheidende und flächendeckende Beiträge zu funktionierender Family Literacy leisten. Auf allen Stufen gilt es, den oben genannten Aktivitäten bewusst vermehrt Zeit zu widmen.

## 8.5 Fazit

Der hier angesprochene Lebensabschnitt ist für die Entwicklung einer adäquaten Lesekompetenz von entscheidender Bedeutung. Er reicht vom Lesenlernen über die Ausbildung einer guten Lesegeläufigkeit bis hin zum sinnerfassenden Lesen auf entsprechendem Niveau. Um dieses Fundament für selbstorganisiertes Lernen, Interesse und Freude an Literatur, Teilhabe am kulturellen und beruflichen Leben aufzubauen, sind hoch professionelle Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, die eine konzeptionelle, nachhaltige Leseförderung betreiben. Schulinterne Leseförderkonzepte müssen alle Bereiche des Unterrichts und alle Lehrerinnen und Lehrer mit einschließen. Aber auch die Eltern und außerschulische Institutionen sind angehalten, nach ihren Möglichkeiten diese so wichtige Entwicklungszeit der Lesekompetenz zu unterstützen, da gerade in unserem „digitalen Zeitalter“ Lesen die Schlüsselkompetenz ist.

## LITERATUR

Alexander, K.L.; Entwisle, D.R.; Olson, L.S. (2001): *Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), S. 171-191

Altrichter, H. et al. (2009): *Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl*. In: W. Specht (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 341-360

Artelt, C. & Gräsel, C. (2009): *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), S. 157-160

Begeny, J. C. et al. (2011): *Teacher Judgements of Students' Reading Abilities Across a Continuum of Rating Methods and Achievement Measures*. In: *School Psychology Review*, 40 (1), S. 22-38

Baumert, J. (2011): *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

Brügelmann, H. (1997): *Kinder auf dem Weg zur Schrift: Eine Fibel für Lehrer und Laien*. 8. Aufl. Lengwil: Libelle Verlag

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998): *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil: Libelle Verlag

Feyerer, E. (2012): *Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik*. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 3. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51> (Zugriff 06.08.2014)

Gasteiger-Klicpera, B. & Fischer, U. (2008): *Evidenzbasierte Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. In: M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 67-84

Glavic, M. [o.J.]: *Das metasprachliche Wissen von Schulanfängern*. Online: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10076996/395458/> (Zugriff 09.10.2015)

Hammerer, F. (2001): *Der Fehler – eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung*. In: *Erziehung und Unterricht* 151.Jg, H. 1-2/ 2001, S. 37-50

Holderried, A. & Lücke, B. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Schulbibliothek. Planung – Betrieb – Nutzung*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag

Holzinger, A. et al. (2014): *Forschungsprojekt: Vielfältiger individualisierter Schriftspracherwerb. Qualitätsentwicklung im Erstlese- und Erstschreibunterricht auf der Grundstufe I*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Online: <https://www.ph-onli-ne.ac.at/phst/wbLdb2.downloadDocument?pLstNr=363&pLstSchichtNr=87332&pDocStoreNr=261905> (Zugriff 08.04.2016)

Kame'enui et al. (2006): *The Adequacy of Tools for Assessing Reading Competence: A Framework and Review*. In: *Educational Researcher*, 35 (4), S. 3-11

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*. Bern: Huber Verlag

Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993): *Do German-speaking children have a chance to overcome reading and spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eighth grade*. In: *European Journal of Psychology of Education*, 8, S. 307-323

Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008): *Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up*. In: *Journal of Educational Psychology*, 100(1), S. 150-161

- Largo, Remo. (2010): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Weinheim: Beltz
- Lonigan, C.J. et al. (2012): *Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties*. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, S. 11-130
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003): *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4*. Bern: Hans Huber
- Mikota, J. & Wolf, I. (2014): *Praxisbuch Leseförderung. Sekundarstufe I*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag
- Moll, K. & Landerl, K. (2010): *SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Nickel, S. (2011): *Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie*. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 3, S. 53-77
- Ruf, U.; Keller, S.; Winter, F. (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze: Kallmeyer
- Schmidt, B.M. & Schabmann, A. (2010): *„Es ist vorübergehend!“ Lehrereinschätzungen über mögliche Lese-Rechtschreibprobleme – eine klassifikatorische Analyse*. In: *Heilpädagogische Forschung*, 36 (3), S. 106-115
- Schmidt, B.M. & Schabmann, A. (2013): *Worterkennen und Textlesen schulisch fördern*. In: *Erziehung und Unterricht*, 5-6, S. 393-398
- Schönbaß, D. & Pitzer, H. (2013): *Lese.Impulse. Empirische Ergebnisse und Evaluation*. Wels: Edition Buchzeit
- Seifert, S.; Schwab, S.; Gasteiger-Klicpera, B. (in press). *Effects of a Whole-Class Reading Program Designed for Different Reading Levels and the Learning Needs of L1 and L2 Children*. In: *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. [DOI: 10.1080/10573569.2015.1029176.]

Solzbacher, C. et al. (2012): *Jedem Kind gerecht werden?: Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Carl Link

Studienseminar Koblenz (Hrsg.) (2009): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett

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

Suchań, B. et al. (Hrsg.). (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam

Wallner-Paschon, C. & Schneider, P. (2009): *Lesesozialisation im Elternhaus*. In: B. Suchań, C. Wallner-Paschon, C. Schreiner (Hrsg.): *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 128-146. Online: <https://www.bifie.at/buch/875/8/1> (Zugriff 08.04.2016)





JUGENDLICHE

## 9 AG Jugendliche

*Barbara Bartmann, Gabriele Fenkart (AG-Leitung), Renate Hauser, Gerda Kysela-Schiemer, Helga Simmerl, Eva-Maria Winkler*

### 9.1 Definition Altersgruppe

Der Übergang vom kindlichen Lesen zum Lesen der Jugendlichen im Alter von etwa zwölf Jahren bringt eine Hinwendung zu einer Vielfalt an Medien, wobei das Buch-Lesen durch die Nutzung „neuer Medien“ teils verdrängt, teils erweitert wird. Jugendliche haben schnell wechselnde Vorlieben und wählen das Medium entsprechend aktueller Bedarfe, Moden und Entwicklungen aus. Im Alter von 10-12 Jahren wenden sich Kinder häufig vom literarischen Lesen ab, wobei Mädchen tendenziell lieber und öfter lesen als Jungen der gleichen Altersgruppe. Der sogenannte „Leseknick“ zwischen 12 und 14 Jahren ist einerseits durch das veränderte Mediennutzungsverhalten zu erklären, beruht aber andererseits auch auf der unzureichenden Lesekompetenz vieler Jugendlicher (jede/jeder fünfte 15-Jährige kann nicht ausreichend sinnerfassend lesen).

Der sozioökonomische Hintergrund – leseferne und lesenaher Familien – bestimmt weiterhin das Leseverhalten der Jugendlichen ganz wesentlich, die Schere zwischen guten Leserinnen und Lesern sowie Nicht-Leserinnen und Nicht-Lesern geht weiter auseinander. Vorzeitige Schul- bzw. Ausbildungsabbrüche führen häufig zu unzureichender Lesekompetenz im Erwachsenenalter. Der Anteil der Jugendlichen, die nach der 9. Schulstufe eine weiterführende Schule besuchen, ist regional sehr unterschiedlich. Jugendliche finden sich in allgemeinbildenden höheren Schulen, in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen beziehungsweise in der Lehre. Zu dieser Altersgruppe gehören aber auch jene Jugendliche, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen oder sich in keiner beruflichen Fortbildung befinden (NEET – no education no employment).

Bis hin zur Transformation zum jungen Erwachsenen mit ca. 18 Jahren sind Peergroup, Schule und weiterhin die Familie wesentliche Instanzen in der Lese- und Mediennutzungssozialisation. Die Leseförderung dieser Altersgruppen braucht daher schulische und außerschulische Angebote gleichermaßen.

### 9.2 Status

Kinder verlassen die Volksschule nicht als „fertige“ Leser und Leserinnen. Die Lesekompetenz muss auch in den weiterführenden Schulen bewusst über mehrere Kompetenzstufen weiterentwickelt und begleitet werden. Die Gruppe der jugendlichen Leserinnen und Leser ist eine sehr heterogene Gruppe, sowohl was Lesemotivation, Lesekompetenz

als auch Interessen und Leseerfahrungen betrifft. Das Zusammenspiel von Lesekompetenz und Lesemotivation ist Voraussetzung für Leseverstehen und Lesehäufigkeit. Mit der Lesekompetenz steigt die Freude am Lesen und an der Entwicklung eines Lese- bzw. Mediennutzungsverhalten, das individuelle und berufliche Interessen fördert. Lesemotivation und Leseintention bzw. Leseinteresse verschwinden aber, sobald die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen für ein zufriedenstellendes Leseerlebnis nicht ausreichen. Mit der Lesekompetenz steigt die Motivation zu lesen und es entwickeln sich Interessen.

Der etwaige Verlust an Lesemotivation findet zumeist zwischen den zwei Lesekrisen im Alter von 8-10 Jahren und 12-14 Jahren statt (vgl. Garbe 2003, S. 79). Beim ersten Leseknick spielen Faktoren wie der Übergang von kurzen zu längeren Texten, mehr Text und weniger Bilder, weniger Vorlesen zugunsten von Selber-Lesen-Müssen eine Rolle. Maßgebliche Gründe dafür sind bis zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend erworbene Lesefähigkeiten (vgl. Rosebrock & Nix 2014, S. 8). In diesem Alter verlieren erstmals mehr Buben als Mädchen die Freude am Lesen. Bei der zweiten Lesekrise zwischen 12 und 14 Jahren, also am „Ende der Kindheit“, wird deutlich, dass die Jugendlichen ihre (Lese-)Interessen ändern oder überhaupt das Lesen einstellen (vgl. Graf 2007, S. 102f.). Sie wollen sich einerseits von Themen und Erwartungen von Elternhaus und Schule abgrenzen, andererseits erleben sie eine Neuorientierung in Richtung digitales Lesen, Computerspiele, Sachtextlesen und entwickeln eine andere Mediennutzung. Soziale Medien wie beispielsweise WhatsApp, Facebook, Instagram, YouNow oder YouTube gewinnen an Wichtigkeit.

Gleichzeitig findet sich in dieser Altersklasse auch eine kleine Gruppe von Viellesern und –leserinnen, die ein breites Spektrum von Leseangeboten nutzen und über entsprechende Lesestrategien verfügen. Gute Leserinnen und Leser, also jene mit einer Leseflüssigkeit, die ein schnelles Erfassen von Zusammenhängen erlaubt, haben Freude am „Erlesen“ von spannenden Erzählverläufen, können rasch Information entnehmen und Texte kritisch und differenziert betrachten. Sie lesen gerne, lesen häufiger und entwickeln Leselust und Lesekompetenz immer weiter. Wer ungern liest und Schwierigkeiten hat, erlebt das „Abenteuer im Kopf“ nicht oder kann nur Texte lesen, die nicht den Erwartungen nach Unterhaltung, Spannung und Information entsprechen. Die Spirale von Leselust und Lesekompetenz bzw. Unlust und Defiziterfahrung bewegt sich je nach Können nach oben oder nach unten.

Junge Leserinnen und Leser entwickeln verschiedene Arten des Lesens – Lesemodi (Phillip 2008, S. 15) – neben der Pflichtlektüre sind folgende Formen bekannt: Instrumentelles Lesen, Partizipatorisches Lesen, Konzeptlesen, Lesen zur diskursiven Erkenntnis, Intimes Lesen und Ästhetisches Lesen.

Das veränderte Mediennutzungsverhalten bedeutet eine Herausforderung für die Wei-

terentwicklung der Lesefreude und der Lesekompetenz. „Lesen“ wird häufig von Jugendlichen und auch von Erwachsenen als „(literarisches) Buchlesen“ verstanden.

Das Lese- und Mediennutzungsverhalten der Gleichaltrigen, der Peers, gewinnt im jugendlichen Alter an Bedeutung. Die Berücksichtigung dieses Aspektes wäre eine Chance, Jugendliche zum Lesen zu „verlocken“ (vgl. Nickel 2004, 2006). Deutlich geschlechtstypische Verhaltensweisen und „Lesarten“ dienen in der Phase der Identitätsentwicklung auch zur Abgrenzung gegenüber dem jeweiligen anderen Geschlecht. Ähnliche Mechanismen der Abgrenzung werden auch gegenüber dem kindlichen Lesen und gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen wirksam. Das männliche Lesen definiert sich teilweise über eine Abwertung von fiktionalen Texten und einer deutlichen Sachtext-Präferenz. Man liest und nutzt bestimmte Medien, um dazuzugehören und mitreden zu können.

Der Wendepunkt am Ende der Sekundarstufe I mit der Entscheidung für eine berufsbildende Schule, Berufsbildung oder den Verbleib in der allgemeinbildenden höheren Schule bzw. der Wechsel in eine berufsbildende höhere Schule verlagert das Interesse auf andere Themen und verändert damit das Leseverhalten und die Mediennutzung. Die Beschäftigung mit Sach- und Fachtexten bekommt zwangsläufig mehr Bedeutung und dadurch wird die Heterogenität der Themen größer. Diese Heterogenität zeigt sich auch in den Vorlieben im Bereich des fiktionalen Lesens. Hier reicht die Bandbreite von > *Fan-fiction* bis zu klassischer und moderner Literatur.

Internationale Studien wie > *PIRLS* und > *PISA* zeigen einen relativ konstanten Anteil an Risikoleserinnen und -leser (ca. 20%), der einem kleinen Anteil an Spitzenlesern und Spitzenleserinnen (ca. 5%) gegenübersteht. Deutliche Unterschiede gibt es in der Risikogruppe zwischen Mädchen (ca. 13%) und Buben (ca. 26%). Fehlende Automatisierung der grundlegenden Lesekompetenz wie z. B. Wort- und Satzerkennung auf Textebene (Rosebrock & Nix 2011) führt zu funktionalem und sekundärem Analphabetismus. „PISA 2009 zeigt, dass Migranten und Migrantinnen in den Risikogruppen in Österreich überrepräsentiert sind. Einer kleinen Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelingt es jedoch, Spitzenleistungen zu erbringen“ (Schwantner & Schreiner 2010).

Zahlreiche Jugendliche stehen vor der Herausforderung, in kurzer Zeit Deutsch lernen zu müssen und gleichzeitig die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Fächern zu entwickeln. Ihre gelebte Mehrsprachigkeit braucht Wertschätzung.

Lesekompetenz und Lesemotivation sind zwei parallel weiterzuentwickelnde Bereiche. Einerseits müssen die Jugendlichen mehr und komplexere Texte lesen und verstehen können, andererseits brauchen sie Vorbilder und attraktive Angebote, um ihre individuellen Lesehaltungen und Lesepräferenzen weiterentwickeln oder sogar neu entdecken zu

können. Nur so können sie einen für sie attraktiven Lesehabitus entwickeln, der sie in das Erwachsenenalter hineinträgt und sie zu (vor)lesenden Eltern macht.

### 9.3 Ziele

Lese- und Mediennutzungskompetenz sind Schlüsselkompetenzen im schulischen wie im außerschulischen Bereich, um am kulturellen, beruflichen und sozialen Leben teilhaben zu können. Jugendliche sollen die Möglichkeit haben, positive Leseerlebnisse mit verschiedenen Textsorten und in unterschiedlichen Lesesituationen zu sammeln, um ein stabiles Selbstkonzept als Leser oder Leserin zu entwickeln (vgl. Fenkart 2013).

#### Welche Ziele müssen erreicht werden?

- Die Gruppe der Risikoleserinnen und -leser verkleinern und die Gruppe der guten Leserinnen und Leser vergrößern und stärken.
- Leseschwache und illiterale Jugendliche im außerschulischen Bereich erkennen und mit geeigneten Programmen und dem Nachholen von Bildungsabschlüssen fördern.
- Gleiche Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder Mehrsprachigkeit durch passende Fördermaßnahmen und Leseangebote schaffen.
- Text- und Informationskompetenz und Medienkritik durch ein breites > *multimodales* und multimediales Leseangebot mit Reflexion der Lesestrategie fördern.
- Lese- und Lernstrategien und funktionales Lesen in allen Fächern trainieren, damit Jugendliche kompetent mit authentischen Texten aus der beruflichen und privaten Umwelt umgehen können.
- Jugendaräquate literale Umwelten schaffen und Lese- bzw. Mediennutzungsvorbilder in für Jugendliche ansprechende (soziale) Medien attraktiv positionieren.
- Auf das literale Erwachsenen-Leben und der Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben durch emanzipierten und reflektierten Umgang mit Texten in unterschiedlichen Medien vorbereiten.
- Kooperation aller Unternehmen, Institutionen, Organisationen, die mit Jugendlichen in der Ausbildung zu tun haben, damit finanzielle Mittel sinnvoll eingesetzt werden und jene Jugendliche von den Fördermaßnahmen erfasst werden, die sie brauchen.

### **Welche Voraussetzungen sind zur Erreichung der Ziele notwendig?**

- Einfacher Zugang zu einem vielfältigen Angebot von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten in unterschiedlichen Medien in Schulen, Bibliotheken, Betrieben, Jugendzentren etc.
- Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Jugendliche an das vielfältige Angebot heranzuführen
- Verschiedene Erstsprachen und kulturelle Besonderheiten als Chance einer vielfältigen Lesedidaktik wahrnehmen
- Verankerung der Didaktik für Lesen, Schreiben und (Fach)Spracherwerb in den Curricula der universitären und hochschulischen Lehramtsausbildung aller Fächer und Fortbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen und jener, die beruflich mit Jugendlichen zu tun haben
- Lesen – nicht nur als literarisches Buchlesen – sondern als Basiskompetenz zur Informationsbeschaffung, Lernimpuls, sozialer und kultureller Teilhabe wahrnehmen
- Lesen als Mittel zur Entfaltung und Entwicklung von multiplen Identitäten und Weg zur Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung erkennen
- Aufgaben und Kooperationsmöglichkeiten in Bezug auf konsequente Leseförderung aller damit befassten Unternehmen, Organisationen und Institutionen erkennen

### **9.4 Wege**

#### **Gerne lesen – gut lesen**

Wer gut lesen kann, kann auch leichter lernen. Jugendliche brauchen Unterstützung im Lesen und Verstehen, im Analysieren und Hinterfragen von sach- und fachspezifischen Texten. Sie müssen die Besonderheiten von z. B. historischen, physikalischen, technischen Texten in einem sprachsensiblen Fachunterricht durch die Fachlehrerinnen und -lehrer kennenlernen. Der Deutschunterricht alleine kann das nicht leisten.

Angelpunkt einer gelingenden Leseförderung und zweiten Leseinitiation nach dem 2. Leseknick zwischen 12 und 14 Jahren kann ein breites Angebot von multimedialen und multimodalen Texten sein. Wesentlich ist, die unterschiedlichen Interessen, Themen, Vorlieben für Genres und (soziale) Medien in die schulischen oder außerschulischen Leseszenarien einzubeziehen.

Geschlechterstereotype Zuschreibungen von lesenden jungen Frauen, die fiktionales Lesen bevorzugen, und jungen Männern, die eher zu Sachbüchern greifen, behindern die Entwicklung von Interessen, die nicht diesen Klischees entsprechen.

Die selbstbestimmte Auswahl von Lektüren, von Lesemedien, von Genres und Themen fördert die Freude am Lesen – im schulischen wie außerschulischen Bereich.

### **Leseförderung**

Wesentlich ist, dass alle, die mit Jugendlichen in und außerhalb der Schule arbeiten, verstehen, dass die ständige Weiterentwicklung von Lesemotivation und Lesekompetenz ein Prozess ist, der angeleitet werden muss. Jugendliche brauchen Erwachsene, die sie in der Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung ihrer ganz individuellen Identität begleiten. Sie brauchen vor allem Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer, die bewusst an und mit Texten arbeiten, um fachspezifisches Lesen und Schreiben zu trainieren - also Textsortenkenntnisse und Lesestrategien vermitteln.

Jugendliche brauchen daher gezielte Leseförderung, die Maßnahmen sowohl auf der Ebene der Motivation (Leseanimation) als auch auf der Ebene des Kompetenzerwerbs (Lesetraining) setzt.

In der Realität des heterogenen Klassenzimmers müssen Lehrkräfte mit den vielfältigen Lebenswelten, sozioökonomischen Bedingungen, geschlechtstypischen Präferenzen und mit den unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler umgehen (Fenkart 2013). In der außerschulischen Leseförderung ist vor allem der individualisierende Zugang, der auf die jeweilige besondere Lese- und Lebenssituation eingehen kann, von großer Bedeutung.

### **Voraussetzungen für eine gelingende Leseförderung**

- Die Vielfalt der Genres, der multimedialen und multimodalen Texte, vermehrtes Angebot von Lesestoffen aus der Jugendkultur, z. B. Fantasy, Ratgeberliteratur, Fanfiction nützen
- Auf die Mediennutzung der Jugendlichen bewusst eingehen; Lesen ist nicht nur Buchlesen, sondern auch Informieren im Internet, SMS, Blogs und > *Social Media*
- Reale und virtuelle literale Begegnungsräume für Jugendliche schaffen
- Überzeugende Lesevorbilder im familiären, schulischen und öffentlichen Leben für die Leseförderung gewinnen

- Informationskompetenz durch Recherche und Textauswahl im Fachunterricht vermitteln
- Texte in verschiedenen Sprachen zur Wertschätzung der Erstsprache und Lesemotivation für mehrsprachige Jugendliche einsetzen; die weitere Kommunikation kann in der Zielsprache Deutsch geführt werden
- Lehrerinnen und Lehrer aus allen Fächern und Personen in der außerschulischen Jugendarbeit, die Aufbau von Lesekompetenz (Lesestrategien und Lesemethoden) und Förderung von Lesemotivation (Animation, Lesehaltung und Habitus) durchführen können
- Einführung von verpflichtenden Modulen zum Lese-, Schreib- und Spracherwerb in der Lehramtsausbildung aller Fächer der Sekundarstufe I und II
- Auf der Ebene des Textes und/oder der Aufgabenstellungen differenzieren und einfache und komplexe Aufgabenstellungen anbieten und verschiedene Lesemodi fördern

### **Authentische Leseszenarien**

Lesen und Mediennutzung sind eingebettet in soziale Settings. Das Bild von zurückgezogenen, ganz im Lesestoff versunkenen Lesenden suggeriert einen sehr individuellen, privaten Leseprozess, der losgelöst von der Umwelt stattfindet – und produziert damit auch den scheinbaren Kontrast zu den „Social Media“. Lesen – sei es in Print- oder Online-Medien – lebt aber ganz wesentlich von der Kommunikation darüber und den darauffolgenden Handlungen. Jugendliche – aber auch Erwachsene – möchten über Gelesenes reden, möchten mitreden können und an kulturellen Ereignissen teilhaben können.

Für Jugendliche spielt dabei die Peer-Group eine wichtige Rolle. Gleichaltrige Freundinnen und Freunde sind neben Familie und Schule eine entscheidende Sozialisationsinstanz im Mediennutzungsverhalten und Lesehabitus. In den intensiven Entwicklungsphasen des Jugendalters schaffen sich junge Menschen ihr Bild von sich selbst, in ständiger Bewegung zwischen eigenem Wollen und den Erwartungshaltungen der anderen. Sie probieren verschiedene Identitäten aus, legen sie an wie ein neues Styling und wechseln sie. Das Selbstbild als Viel- oder Wenigleserinnen und -leser mit ganz bestimmten Lese- und Mediennutzungspräferenzen, Vorlieben oder Abneigungen, Präferenzen für bestimmte Genres muss daher als veränderbar angesehen werden.

Leseförderung sollte daher auf eine Erweiterung der literalen Praxis abzielen. Es geht darum, den Jugendlichen in einem didaktischen oder außerschulischen Setting Zugang zu



anderen Erfahrungen zu geben, indem digitale Texte und Printtexte, Hörbuch und YouTube-Sequenzen, literarisches Buch und Sachtext kombiniert werden. Mit dem erweiterten Angebot verändern sich auch die Anforderungen an die Lese- und Medienkompetenz, neue – vielleicht attraktivere – Themen, Inhalte, Autoren und Autorinnen, Genres wecken neues Interesse (Fenkart 2013).

Sachorientiertes Lesen, Arbeiten mit Webquests, Recherchieren, Visualisieren von Fakten bzw. Verbalisieren von nicht-kontinuierlichen Texten und epistemisches (Wissens schaffendes) Schreiben sind in der beruflichen Anwendung notwendige Kompetenzen und bekommen in jüngster Zeit mit Blick auf die verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Neuen Reifeprüfung mehr Gewicht im Unterricht aller Fächer. Im Grundsatzterlass Leseerziehung wird seit Langem auf den Zusammenhang von Lesen und Medienerfahrung, von Textrezeption und Textproduktion hingewiesen (BMUKK 2013, S. 7). Den Schulbibliotheken der mittleren und höheren Schulen kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Die Recherche und kompetente Auswahl von Fachtexten und deren Verwendung als Information für weitere Aufgaben im Fachunterricht ist ein wesentlicher Bestandteil der Text- und Informationskompetenz in der Berufsausbildung. Der Einsatz von authentischen Fachtexten in verschiedenen medialen Formen fördert den Aufbau von Bildungs- und Fachsprache.

Im Bereich der literarischen Bildung kann gerade die Anbindung an Themen, die die Jugendlichen in ihrer eigenen Lebenswelt erfahren, den Zugang zum lebenslangen Lesen ermöglichen. In einem (Unterrichts-)Setting, das unterschiedliche Textsorten und Medien miteinbezieht und dabei die konkrete literale Praxis der Jugendlichen als Ausgangspunkt nimmt, können Jugendliche ihr eigenes Repertoire erweitern. Das Thema kann eine aktuelle Frage oder Diskussion, eine Lektüre, ein Film etc. sein. Entscheidend ist, dass ausgehend von einem Text im weitesten Sinn andere mediale Erscheinungsformen angeboten und durch Arbeitsaufgaben miteinander verbunden werden. So kann ein Film, der im Gespräch ist, Anlass sein, mit dem Trailer, einer Hörprobe, einer Leseprobe, mit Presseberichten, Film- und Buchrezensionen, Jugend- und Filmzeitschriften zu arbeiten.

Ausgehend von authentischen Situationen aus der privaten oder beruflichen Praxis der Jugendlichen regen semiauthentische Aufgaben zur gezielten Verarbeitung der Informationen an. Damit macht auch die Anstrengung des Lesens Sinn und die gelesenen Informationen werden sich in einem sinnvollen und brauchbaren (Lern-)Produkt wiederfinden. Dazu eignen sich konkrete Aufgabenstellungen aus der Praxis, Projekte mit Partnern aus der Wirtschaft, ...

Im literarischen Bereich wird durch

- den direkten Kontakt mit Autorinnen und Autoren,
- den Besuch und die (Mit-)Organisation von Leseevents,
- Erlebnisse auf Online-Leseplattformen,
- echte Zeitschriften und Bücher (und nicht nur die Kopien derer),
- schriftliche Kommunikation auf Homepages über Bücher,
- und durch die eigene kreative Produktion von Texten, Lyrics, Videos, ... eine tiefere Auseinandersetzung mit Literatur ermöglicht.

### **Zusammenarbeit mit Industrie und Wirtschaft**

Durch die Zusammenarbeit mit Partnern aus dem öffentlichen Leben, der Wirtschaft und Industrie entstehen praktische Aufgaben, die zu natürlichen Lernprodukten führen, wie zum Beispiel E-Mails, Briefe, Pressetexte, Zeitungsartikel etc., die veröffentlicht und gelesen werden. Die Teilnahme an Wettbewerben beinhaltet das Lesen und Recherchieren des Informationsmaterials und fördert die Motivation für das Be- und Überarbeiten der eigenen Texte.

### **9.5 Fazit**

Lesesozialisation erfolgt in der Gruppe der Jugendlichen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, wobei diese ihre vielfältigen Interessen größtenteils außerhalb der Schule verwirklicht. Dafür benötigen die Jugendlichen in allen Bereichen ein breites Spektrum an Texten (Online-, Offline- und Printversionen), damit Lesefreude und Lesemotivation aufgebaut werden können bzw. erhalten bleiben. Geeignete Leseangebote sollten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule zur Verfügung stehen, um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, Lesestoffe selbstständig auszuwählen und Lesestrategien entwickeln zu können und kompetent anwenden zu lernen. Jugendadäquate literale Umwelten sind dabei ebenso wichtig wie attraktive Lesevorbilder oder ein breites Angebot an multimodalen und multimedialen Texten aus dem beruflichen und privaten Umfeld Jugendlicher. Der Einsatz von Fachtexten in verschiedenen medialen Formen fördert den Aufbau von Bildungssprache, Fachwortschatz und medienkritischer Auseinandersetzung.

Starke Leserinnen und Leser brauchen vielfältige Leseanregungen, damit die Lust am Lesen erhalten bleibt und das Interesse an Literatur weiterentwickelt und vertieft werden kann. Für leseschwache Jugendliche bzw. für Nicht-Leserinnen und Nicht-Leser braucht es hingegen ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot, um auch sie auf das literale Erwachsenenleben vorzubereiten. Vielfältige Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen zwar bereits zur Verfügung, entscheidend ist aber, dass noch mehr Wege gefunden werden, das bestehende Angebot an Jugendliche heranzuführen.

Eine verbindliche Verankerung der Leseerziehung in der Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen aller Schultypen und aller Fächer ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Leseförderung Jugendlicher.

Lesen zu können bedeutet nicht nur die Fertigkeit des Texte-Entschlüsselns, sondern beinhaltet einen emanzipierten, reflektierten Umgang mit Texten mit der Zielsetzung, Geschriebenes kritisch zu hinterfragen und dadurch am politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben.

### LITERATUR

BMUKK (2013): *Grundsatzterlass Leseerziehung. Rundschreiben 11/2013c*. Wien: BMBF. Online: [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2013\\_11\\_24965.pdf?4e4zxx](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2013_11_24965.pdf?4e4zxx) (Zugriff 06.04.2016)

Böck, M. (2012): *Lesen und Schreiben als soziale Praxis. Jugendliche und Schriftlichkeit*. In: F. Eder (Hrsg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster: Waxmann, S. 15-58

Fenkart, G. (2013): *Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht*. In: M. Böck, G. Fenkart (Hrsg.): Literale Praxis von Jugendlichen. 1/2013, S. 16-30

Fenkart, G. (2012): *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung*. Weinheim: Beltz-Juventa

Garbe, C. (2003): *Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung*. In: U. Abraham et al. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69-89

Graf, W. (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoffmann, A. (Hrsg.) (2003): *Antolin. Mit Lesen punkten*. Online: <https://www.antolin.de/> (Zugriff 07.03.2016)

Hoffmann, A. (Hrsg.) (2011): *Owlfinch. Play and Learn. With a Partner*. Online: <https://www.owlfinch.com> (Zugriff 07.03.2016)

Nickel, S. (2006): *Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift*. In: A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71-83

Nickel, S. (2006): *Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie*. In: A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, S. 31-41

Nix, D. & Rosebrock, C. (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Philipp, M. (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer

Philipp, M. (2008): *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Hamburg: LitVerlag

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften*. Graz: Leykam

StoryDOCKS (Hrsg.) [o.]: *Onilo.de – Lesen neu erleben*. Online: <https://www.onilo.de/startseite> (Zugriff 07.03.2016)



ERWACHSENE

## 10 AG Erwachsene

*Verena Gangl (AG-Leitung), Kerstin Matausch-Mahr, Marion Moser, unter Mitarbeit von Margareta Dorner, Nadja Kerschhofer-Puhalo, Robert Luckmann, Claudia Zülsdorff*

### 10.1 Definition Altersgruppe

Der vorliegende Abschnitt bezieht sich auf alle in Österreich lebenden Personen ab 16 Jahren<sup>1</sup>; im Speziellen auf Erwachsene, die über niedrige Lesekompetenz verfügen. Die breit gefasste Altersgruppe umfasst somit das (junge) Erwachsenenalter bis hin zu alten Menschen.

Mitgedacht werden jedoch auch Akteure im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich (wie z. B. Coaches, Bildungs- und Berufsberaterinnen und -berater, Lehrende, Bibliothekarinnen und Bibliothekare), Multiplikatoren und Multiplikatorinnen mit Kontakt zur Zielgruppe sowie (politische) Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Unternehmerinnen und Unternehmer, aber auch Eltern.

Im Sinne des > „*Literacy for all*“-Ansatzes soll es auch darum gehen, wie lebenslanges Lesen prinzipiell bei Erwachsenen – auch in der nachberuflichen Lebensphase – gefördert werden kann.

### 10.2 Status

Erwachsenenbildung ist nach Anzahl der Teilnahmen der größte Bildungssektor in Österreich. Bei Angeboten der Aus- und Weiterbildung wird aber in der Regel davon ausgegangen, dass ausreichende Grundkompetenzen bereits vorhanden sind. Erst in den letzten Jahren ist das Bewusstsein darüber gewachsen, dass für viele Menschen in Österreich diese Grundvoraussetzung zur Teilhabe nicht selbstverständlich ist.

Das Augenmerk in diesem Teil des Rahmenleseplans wird u.a. auf die > *PIAAC*-Studie<sup>2</sup> zur

---

1 Wohl wissend, „dass der Status des Erwachsenen nicht anhand eines rechnerischen Alters, sondern durch eine klare Grenze zwischen Statuspassagen (Ende Schulbildung bzw. Berufsausbildung/Beginn Erwachsenenbildung) bestimmt wird“ (Gruber 2013). Für schulische Leseförderung in dieser Altersgruppe siehe Kapitel „Jugendliche

2 „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (Programm zur empirischen Erfassung und Analyse von Schlüsselkompetenzen im Erwachsenenalter), erstmalige Beteiligung Österreichs an dieser Erhebung 2011/2012. Die Erhebung des Kompetenzniveaus der Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren untersuchte Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz sowie technologiebasierte Problemlösekompetenz und erfolgte nur auf Deutsch sowie mittels gedruckter und digitaler Aufgabenbeispiele (vgl. zur Methodik OECD 2013).

Lesekompetenz Erwachsener sowie auf die Evaluierungsergebnisse der > „Initiative Erwachsenenbildung“ gelegt. Bis zum Jahr 2012 ging man aufgrund von > UNESCO-Schätzungen von ca. 600.000 Erwachsenen in Österreich aus, die Schwierigkeiten im Gebrauch alltagsrelevanter Lese- und Schreibfertigkeiten haben. Das bedeutet, dass diese Menschen trotz absolvierter Schulpflicht ein wenig lesen und schreiben können, aber nicht genug, um am Arbeitsplatz oder im privaten Bereich im Alltag tatsächlich gut zurechtzukommen. Betroffene können beispielsweise ihren Kindern nicht bei den Hausaufgaben helfen, eine Speisekarte oder einen Mietvertrag verstehen (vgl. Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung 2015).

### **Lesekompetenz von Erwachsenen in Österreich**

Seit Herbst 2013 gibt es nun Zahlen zur Größenordnung mittels der in Österreich erstmals durchgeführten PIAAC-Studie der OECD: „Rund 17% der 16- bis 65-Jährigen in Österreich, das entspricht ungefähr einer Million Menschen, verfügen über nur niedrige Lesekompetenz. Während einzelne Wörter und kurze Sätze meist bewältigt werden können, haben diese Personen massive Probleme beim sinnerfassenden Lesen von Textpassagen“ (Böhnisch & Reif 2014, S. 226).

Mit „Lesekompetenz“ wird bei PIAAC (und auch bei > PISA) die Fähigkeit des sinnerfassenden Lesens umschrieben, also die Kompetenz, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, um am Gesellschaftsleben teilzunehmen, die eigenen Ziele zu erreichen und um die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen weiterzuentwickeln (vgl. OECD 2015). Diese Definition umfasst das Lesen und Verstehen von „geschriebenen Texten“, nicht aber das Sprechen und Schreiben an sich. Die Lesekompetenz kann jedoch nie isoliert verstanden werden, sondern ist wesentlich von den Literalitätsanforderungen der jeweiligen Gesellschaft abhängig (vgl. Böhnisch & Reif 2014, S. 226).<sup>3</sup>

Vom oft so bezeichneten „funktionalen Analphabetismus“ spricht man, wenn jemand über keine ausreichenden lese- und schreibbezogenen Kenntnisse verfügt, die im privaten und beruflichen Lebensumfeld vorausgesetzt werden. So reicht z. B.: das Lesen und Schreiben einzelner Wörter nicht aus, um Briefe zu lesen, Gebrauchsanleitungen oder Beipackzettel von Medikamenten zu verstehen oder gar Formulare von Behörden auszufüllen. Auch beim Schreiben gibt es eine Bandbreite unterschiedlicher Kenntnisse: Manche Erwachsene können nicht viel mehr als ihren Namen schreiben, andere produzieren verständliche kurze Texte (vgl. Zentrale Beratungsstelle für > Basisbildung und Alphabetisierung 2015a).

---

<sup>3</sup> Der durchschnittliche Anteil an Personen mit niedriger Lesekompetenz in den teilnehmenden OECD-Ländern beträgt 16,7%. Die höchsten Anteile finden sich in Zypern (29,5%), Italien (28,3%) und Spanien (28,3%). Japan (6,1%) und Finnland (10,6%) schneiden am besten ab. Im internationalen Vergleich liegt Österreich mit einem Anteil von 17,1% im Mittelfeld der an PIAAC teilnehmenden Länder.

Die Ursachen sind vielschichtig: Kompetenzen können bei mangelnder Übung verlernt werden, wenn der Anschluss an den Bildungs- und Arbeitsmarkt nicht gelingt, negative Schul- und Lernerfahrungen hindern daran, sich freudvoll weiterzubilden, das soziale Umfeld verhindert ebenfalls das Kompetenztraining, wenn es z. B. nur wenig Unterstützung bieten kann. Persönliche Probleme, Arbeitslosigkeit oder Krankheit beeinträchtigen den Bildungserwerb, auch Personen mit Migrationsbiografie und einem andersartigen Schriftsystem oder Schulsystem können benachteiligt sein (vgl. Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung 2015). Wie die PISA-Studie gezeigt hat, verlassen viele Schülerinnen und Schüler das Schulsystem, ohne ausreichend sinnerfassend lesen gelernt zu haben > Vergleiche Kapitel Jugendliche.

Eine ausschließliche Orientierung am oft eng verstandenen Kompetenzbegriff greift aber zu kurz – denn „lifelong literacy“ lässt sich nicht nach „lesekompetent“ und „nicht lesekompetent“ dichotomisieren; vielmehr muss das Konzept Literacy im Kontext mit individuellen und lebenslangen Lernbiografien verstanden werden (vgl. Hanemann 2015, S. 4). Literacy ist somit untrennbar verbunden mit Sprache, Kultur, Kommunikation, Wissensproduktion, kritischem Denken, Ideencreation, Problemlösefertigkeiten und selbstständigem Lernen und kann auch gerade bei Erwachsenen nicht nur auf Wissen und Fertigkeiten begrenzt sein.

### **Weitere Ergebnisse und Annahmen im Überblick**

Wie oben erwähnt, verfügt ungefähr eine Million Menschen der 16-65-Jährigen in Österreich über niedrige Lesekompetenz. 1,8% weisen tatsächlich eine mangelnde Lese- bzw. Sprachfähigkeit auf; davon jeweils die Hälfte männlich, die andere weiblich. Diese konnten gar nicht oder nicht in vollem Umfang an der PIACC-Erhebung teilnehmen, wurden jedoch in die Gesamtauswertung miteinbezogen. Mehr als die Hälfte in dieser Gruppe verfügt über maximal einen Pflichtschulabschluss. Rund 78% haben eine ausländische, 22% die österreichische Staatsbürgerschaft. Mehr als die Hälfte der Personen mit mangelnder Lese- und Sprachfähigkeit lebt im städtischen Raum (vgl. Böhnisch & Reif 2014, S. 233ff.).

2,5% der österreichischen Bevölkerung können höchstens konkrete einzelne Informationen in kurzen Texten identifizieren (rund 140.000 Personen). Das Verständnis für Satzstrukturen ist nur in geringem Ausmaß vorhanden (Lesekompetenzstufe unter 1; u.a. nur Basisvokabel, wenig Verständnis von Satzstrukturen).

12,8% verstehen kurze Texte in unterschiedlichen Textformaten (z.B. digital oder gedruckt) mit geringem Anteil an ablenkenden Informationen (rund 720.000 Personen). Das Verständnis für Satzstrukturen ist vorhanden, jedoch haben diese Personen Probleme,



etwas längere Texte mit widersprüchlicher Information zu verstehen (Lesekompetenzstufe 1) (vgl. Böhnisch & Reif 2014).<sup>4</sup>

Personen in Österreich mit Deutsch als Erstsprache erreichen bei der Lesekompetenz ein höheres Kompetenzniveau als Personen mit nicht-deutscher Erstsprache. Diese Differenz ist in Österreich um rund 20% höher als im OECD-Durchschnitt (vgl. Böhnisch & Reif 2014, S. 227ff.).

### **Bereits verwirklichte Maßnahmen**

Basisbildungskurse bis hin zu Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses werden im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ sichergestellt und angeboten und sind deshalb für die Teilnehmenden kostenlos (vgl. Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung 2015; vgl. Initiative Erwachsenenbildung 2015). Die wesentliche Leistung der österreichischen Basisbildung besteht darin, dass eine sogenannte > *15a-Vereinbarung* zwischen Bund, Ländern und Europäischem Sozialfonds existiert, um die Basisbildung zu fördern. In dieser Vereinbarung sind alle Strategien festgehalten.

Darüber hinaus wird der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss, die überinstitutionelle, qualitätsgesicherte Bildungsberatung (z. B. auch in Öffentlichen Bibliotheken angesiedelt) und der Qualitätsrahmen Ö-CERT für die Erwachsenenbildung sowie die „wba Weiterbildungsakademie Österreich“ zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung angeboten (vgl. APA 2015). Eine gute Zusammenarbeit herrscht zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern.

Im Rahmen von verschiedensten Einrichtungen, die z. B. in der KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) zusammengefasst sind, bzw. von Vereinen/NGOs, Bibliotheken oder Einzelinitiativen ausgehen, finden eine Vielzahl von Angeboten und Projekten zur Unterstützung der Lesekompetenz statt. Diese umfassen Basisbildung/Alphabetisierung, Sprachkurse (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) oder Literaturvermittlung für Erwachsene.

Die Herausforderung bleibt: Wie kann Literacy nach Abschluss von elementarer formaler Ausbildung weiter gefördert werden (vgl. Hanemann 2015, S. 2); wie kann > *non-formale* und > *informelle Bildung* noch stärker dazu beitragen – z.B. Bibliotheken oder Literaturhäuser (aktiv, nicht nur im Bereitstellen von Literatur oder Veranstaltungen), der Arbeitsplatz, informelle Angebote der Erwachsenenbildung –, wie kann „Literacy“ als Aufgabe sämtlicher gesellschaftlicher Bereiche verankert werden?

---

4 Vgl. zu den Lesekompetenzstufen nach der OECD Böhnisch & Reif 2014, S. 227.

### **Auswirkungen von nicht ausreichender und hoher Lesekompetenz bei Erwachsenen<sup>5</sup>**

Wenn es um die Konsequenzen von (niedriger) Lesekompetenz bei Erwachsenen geht, ist eine differenzierte Betrachtungsweise angebracht. Viele Menschen mit geringer Lesekompetenz sind sehr gut in ihrem sozialen Umfeld integriert, haben lesekompetente Unterstützung und stehen mit beiden Beinen im Leben. Vielerorts ist es erst die Stigmatisierung, die Benachteiligung oder Vorurteile, welche Menschen mit niedriger Lesekompetenz entgegengebracht werden, die vieles erschweren.

#### ***Nicht ausreichende Lesekompetenz***

- Persönliche Ebene: Nicht (gut) Schreiben und Lesen zu können bedeutet oftmals, ein Leben zu führen, das in hohem Maße von Angst vor Blamage, Unsicherheit und Scham geprägt ist. Häufig erledigen Personen aus dem engsten Umfeld schriftliche Angelegenheiten. Persönliche Abhängigkeiten entstehen und bestehen oft über Jahre. Der Wegfall dieser persönlichen Ressourcen, beispielsweise durch Scheidung oder Tod, bedeutet für Betroffene einen hohen psychischen Druck.
- Ein weiterer bedenklicher Indikator ist der sogenannte NEET-Indikator bei Jugendlichen („Not in Education, Employment or Training“). Über 8% der 16- bis 24-Jährigen sind weder in (Aus-)Bildung, noch in Beschäftigung, noch in Weiterbildung oder einer Schulung. Das sind österreichweit rund 75.000 Jugendliche. Dies und der frühzeitige Schulabbruch (early school leaving) korreliert mit niedrigeren Lese- und Schreibkompetenzen und erhöht das Risiko für gesellschaftlichen Ausschluss (vgl. Kastner 2013, vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012).
- Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarktintegration: Niedrigere Lesekompetenz findet sich vermehrt bei Arbeitslosen bzw. Erwerbslosen. Oftmals arbeiten Personen mit geringer Lesekompetenz in Hilfstätigkeiten mit wenig Möglichkeit zur Weiterbildung oder erfahren Benachteiligungen beispielsweise bei der Arbeitsmarktintegration. Andere wiederum sind handwerklich begabt und kompetent, besitzen möglicherweise einen eigenen Betrieb, in dem ihre Bezugspersonen schriftliche Angelegenheiten erledigen.
- Armut: Einkommensschwache Personen weisen, statistisch gesehen, eine schlechtere Lesekompetenz auf, sind armutsgefährdeter und von Arbeitslosigkeit häufiger bedroht.
- Status und höchster formaler Bildungsabschluss: Die soziale Herkunft (z. B. der höchste Bildungsabschluss der Eltern) sowie der eigene sozio-ökonomische Status hängen mit

---

<sup>5</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt ausführlich und mit Prozentangaben Böhnisch & Reif (2014, S. 233ff.); vgl. auch European Commission (2012).

der Lesekompetenz zusammen. Bildungsbenachteiligung wird zumeist vererbt, u.a. dadurch, dass Eltern die Sprach- und Leseentwicklung ihrer Kinder nicht fördern können.

- Alter: Vor allem ältere Personen ab 55 Jahren weisen häufig niedrige Lese- und Schreibkompetenzen auf.
- Weiterbildung und Kompetenzerwerb: Andere Skills wie fachliche Fortbildung, Gesundheitskompetenz oder der Umgang mit digitalen Technologien können schwerer erlernt werden. Um am lebenslangen Lernen teilhaben zu können, braucht es zumindest für den Alltag ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen.
- Gesundheit: Lesekompetenz und Gesundheit korrelieren stark miteinander. Menschen mit niedriger Lesekompetenz weisen ein höheres Krankheitsrisiko auf und können mit den Anforderungen aus dem Gesundheitssystem alleine oft nur unzureichend umgehen. Ein schlechter Gesundheitszustand kann umgekehrt dazu führen, dass Lese- und Sprachkompetenzen nicht weiter trainiert werden können oder verkümmern.
- Die Entscheidungsbildung auf politischer, medizinischer und sozialer Ebene aufgrund von begrenztem Zugang zu Wissen, Bildungsmöglichkeiten und Information ist oftmals erschwert.
- Volkswirtschaftlich gesehen bewirken niedrige Lesekompetenzen einer Gesellschaft mit all ihren möglichen negativen Folgen einen Nachteil für die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes.

### ***Positive Zusammenhänge – hohe Lesekompetenz***

- Alltagslesen (z.B. Zeitung, Emails) fördert die Lesekompetenz.
- Buchbesitz im Haushalt wirkt sich positiv auf die Lesekompetenz aus.
- Höhere Lesekompetenz geht mit einer verstärkten Teilnahme an Weiterbildung einher und wirkt positiv auf die berufliche Situation.
- Die Häufigkeit und Geläufigkeit des Umgangs mit IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) begünstigt die Lesekompetenz und umgekehrt.
- Gesundheitskompetenz bedeutet, dass man medizinische Informationen z.B. im Internet suchen, filtern und die Quellen beurteilen sowie ärztlichen Ausführungen folgen kann. Personen mit hoher Lesekompetenz weisen im Vergleich zu Menschen mit nied-

riger Lesekompetenz eine signifikant bessere Gesundheitskompetenz auf (vgl. Pelikan et al. 2012).

- Gesellschaftliche > *Partizipation*: Solide Lesekompetenz ermöglicht es, leichter an der Gesellschaft teilzuhaben und Möglichkeiten zu nutzen, die eigene Lebenssituation zu verbessern.
- Hohe Schriftsprachkompetenz fördert ganz allgemein „Kritik-, Urteils-, Reflexions- sowie Entscheidungsfähigkeit“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014, S. 8) der Bürgerinnen und Bürger und trägt zu Demokratie und politischem Frieden bei.

### 10.3 Ziele einer Leseförderung für Erwachsene

Literacy wird als lebenslanger, lebensweiter Prozess verstanden, dementsprechend müssen Ziele auf verschiedenen Ebenen formuliert werden.

#### Politikgestaltung

- Es wird anerkannt, dass „Literacy“ keine alleinige Aufgabe des Bildungssektors ist. Politische Ressorts, Verwaltung und deren Hilfsapparate auf Bundes- und Landesebene, wie Soziales, Gesundheit, Kultur, Wirtschaft, Frauen, Jugend etc., nehmen sich gemeinsam dieser Aufgabe an (z.B. auch durch Leseförderung in Unternehmen).
- Alle betroffenen Politikbereiche einigen sich auf eine gemeinsame Strategie, um die Lese- und Schreibkompetenz „der Erwachsenen von morgen“ sicherzustellen. Dazu gehören zum Beispiel Leseförderung in der Lehrlingsausbildung oder eine flächendeckende Durchführung von „Family Literacy“-Programmen für Kleinkinder und ihre Familien oder Aktionen wie „Literacy im Betrieb“ > Vergleiche die entsprechenden Kapitel.
- Das Thema „Literacy“ kommt in Gesetzen, Regularien, Erlässen o.Ä. dezidiert vor und fordert bzw. fördert Bewusstseinsbildung, auch der politisch Verantwortlichen. Infrage kommen beispielsweise der gesundheitsbezogene, soziale, kulturelle und bildungsbezogene Kontext.
- Regional und lokal wird sektorenübergreifend geplant und gehandelt:
  - Literacy-Programme und -Aktionen werden österreichweit und flächendeckend umgesetzt. Es gibt zielgruppenspezifische niederschwellige Angebote der Sprach- und Leseförderung, die Aspekte der > *Barrierefreiheit* beachten müssen.

- Es wird in Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Regionen und lokalen Angeboten investiert, um Synergien zu schaffen und zu nützen.
  - Es werden auch persönliche Umbruchphasen genutzt (Arbeitslosigkeit, Schuleintritt der Kinder, Scheidung/Todesfall etc.), da gerade hier der Bedarf bezüglich Lesekompetenz oftmals von der Person selbst am deutlichsten erkannt wird. In diesem Zusammenhang wäre die Verknüpfung beispielsweise mit Sozialberatung sinnvoll.
- Ein Österreichisches Bibliotheksgesetz sichert eine flächendeckende Versorgung mit Öffentlichen Bibliotheken entsprechend den europäischen Standards sowie eine professionelle Aus- und Fortbildung der Bibliothekarinnen und Bibliothekare. > Vergleiche Kapitel „Literale Welten“

### **Praxis der Leseförderung für Erwachsenenbildung<sup>6</sup>**

- In den Angeboten der Erwachsenenbildung wird der Fokus weiterhin nicht nur auf die Vermittlung von Lesekompetenz, sondern auf die Basisbildung bzw. Weiterbildung für alle gelegt, unabhängig bspw. von Erstsprache oder Beeinträchtigung (vgl. Initiative Erwachsenenbildung 2015a).  
Neben dem Erwerb/Training basaler Lese-, Schreib-, IKT- und Rechenfertigkeiten wird weiterhin ein > *Empowerment*-Ansatz verfolgt oder beispielsweise mit dem Erwerb von Gesundheitskompetenz verbunden. Weiterhin werden ein individualisiertes Lernen, neutrale Lernorte sowie der Einsatz von digitalen Technologien in der Leseförderung und Basisbildung forciert.
- Es wird der Fokus verstärkt auf informelle Lern-Settings wie Bibliotheken, Kulturinstitutionen oder dem Arbeitsplatz (Firmen, Unternehmen) gelegt. Diese kooperieren aktiv mit Einrichtungen der Basisbildung sowie DaF- und DaZ-Kursen.
- Es gibt weiterhin leicht zugängliche, kontinuierliche Angebote für häufig von Exklusion betroffene Gruppen (vgl. Initiative Erwachsenenbildung 2015a). Angebote richten sich z.B. an Menschen mit Migrationshintergrund, ältere Menschen, Menschen mit Behinderungen, Insassen von Haftanstalten oder Haftentlassene.
- Es gibt ausreichend speziell ausgebildete Trainerinnen und Trainer für Basisbildung sowie DaF-/DaZ-Maßnahmen.

---

<sup>6</sup> Vgl. auch Planungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung, Ziele und Maßnahmen. U.a.: Sicherstellung der Fördermittel, Durchlässigkeit, Bedürfnisorientierung, Anschlussfähigkeit für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, weitere Qualifizierung der Trainerinnen und Trainer.

- Das Angebot inklusiver und barrierefreier Erwachsenenbildung wird weiter ausgebaut: Informationen in > *Leichter Sprache / Leicht Lesen*, Hörbücher, Literatur und Information in Brailleschrift bzw. im > *Daisy-Format* und > *unterstützte Kommunikation*, aber auch eine an den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen orientierte Methodik/Didaktik existieren auf breiter Basis.
- Alle Eltern wissen um die Bedeutung des Lesens und Schreibens und ermöglichen ihren Kindern den Zugang zum geschriebenen Wort. Dafür werden Maßnahmen der Elternbildung gezielt geplant, z.B. von Volkshochschulen oder Bildungswerken.

### **Entstigmatisierung/Öffentlichkeitsarbeit/Sensibilisierung**

- Es besteht ein breites Bewusstsein in der Öffentlichkeit und insbesondere bei Entscheidungsträgerinnen und -trägern, dass mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen nicht mit weniger Intelligenz sondern mit missglückter Lernbiografie zu tun haben und in jedem Lebensalter (wieder) geübt oder neu gelernt werden können.
- Es gibt vermehrt niederschwellig zugängliche Information (gedruckt, digital, aber auch Kanäle wie das Alftelefon oder Radio und TV) über die Angebote der Leseförderung bzw. Basisbildung für Erwachsene. Diese Informationen stehen auch in *Leichter Sprache / Leicht Lesen*, > *multimodal* und an atypischen Orten wie Einkaufszentren zur Verfügung.<sup>7</sup>
- Die Informationen erklären deutlich, welchen Mehrwert Kurse bzw. eine bessere Lese- und Schreibkompetenz bewirken.
- Institutionen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich stellen ihre Informationen auch in *Leichter Sprache / Leicht Lesen* bereit.

### **Lesefreude und Lesemotivation**

- Erwachsene werden möglichst auch dort „abgeholt“, wo sie ihre Freizeit verbringen. Daher bieten auch Organisationen aus dem Freizeit-, Sport- oder Kulturbereich Projekte an, die die Leseförderung von Erwachsenen an alltägliche Lebensbereiche anbinden.
- Bibliotheken oder Literaturhäuser werden von Erwachsenen noch stärker als attraktiver Ort der Literaturvermittlung wahrgenommen. Für Erwachsene bieten Bibliotheken nicht nur den Zugang zu Wissen und Information, sondern tragen auch wesentlich zur Lesefreude und -motivation bei.

---

<sup>7</sup> Vgl. z.B. <http://www.lesen-macht-leben-leichter.de/> (Zugriff 08.04.2016), <https://www.youtube.com/watch?v=BrchGHqdGnI> (Zugriff 08.04.2016).

- Öffentliche Bibliotheken bieten mit barrierefreien Medien in Leichter Sprache / Leicht Lesen einladende Angebote zur Lese- und Sprachförderung (vgl. IFLA 2010) sowie mit bilingualen oder mehrsprachigen Medien auch Material für Lernende der deutschen Sprache.

### 10.4 Wege

Für die Erreichung der Ziele sieht die Arbeitsgruppe Erwachsene folgende Akteure als wesentlich an: Politikerinnen und Politiker und Verantwortliche auf Bundes-, Länder- und Gemeindeebene, NGO's, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Verlagswesen und Buchhandel, Medienunternehmen, Unternehmen/Firmen, Ausbildungseinrichtungen, Pädagoginnen- und Pädagogenbildung sowie Trainerinnen- und Trainerbildung, Öffentliche und Schulbibliotheken, Einrichtungen des Sozial-, Gesundheits- und Kulturwesens, nicht zuletzt die Öffentlichkeit.

#### Empfehlungen an die Politik

- Die Verfasser/innen halten die Analyse internationaler/europäischer Projekte zur Basisbildung im Erwachsenenbereich und deren Umsetzbarkeit – auch hinsichtlich einer Weiterentwicklung oder Übertragbarkeit für Österreich – für unverzichtbar. Ebenso wird die Analyse von best-practice Beispielen aus Österreich empfohlen.
- Die Arbeit an einem nationalen Bibliotheksentwicklungsplans (umfasst auch Regionalentwicklung/-politik) ist in diesem Kontext förderlich. Die Bibliothek wird verstärkt als Lern-, Bildungs-, Kultur- und Kommunikationszentrum wahrgenommen, aber auch als Möglichkeit für soziale > *Inklusion*. Die Schaffung entsprechender Förderprogramme zur Verwirklichung sowie gesetzliche Grundlagen für das Bibliothekswesen sollte in den Fokus rücken.
- Wenn es um die Schaffung eines Gesetzes geht, das erwachsenengerecht leicht verständliche Informationen von öffentlichen Stellen für alle Bereiche einfordert und dabei über die > *BITV 2.0*<sup>8</sup> Deutschlands hinausreicht ist der > *Plain Language Act*<sup>9</sup> der USA ein praktikables Beispiel für Österreich.

---

8 Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz 2011: Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. In: Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0, [http://www.gesetze-im-internet.de/bitv\\_2\\_0/BJNR184300011.html](http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html) (Zugriff 08.04.2016).

9 Plain Language Act 2010: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf> (Zugriff 08.04.2016).

- Die Finanzierungen im Bibliotheksbereich vor allem der Öffentlichen, nicht-wissenschaftlichen Bibliotheken, aber auch der Erwachsenenbildung, sollten sich über mehrere Jahre erstrecken, um Grundangebote flächendeckend auch weiterhin finanziell absichern zu können.
- Prinzipielle Investitionen in „Early literacy“ gelten als erstrebenswert – Siehe Frühe Bildung und > *Family Literacy*-Programme > Vergleiche die entsprechenden Kapitel

### **Arbeitswelt/Erwachsenenbildung**

- Struktur und Angebote der „Initiative Erwachsenenbildung“ beibehalten und weiterentwickeln (vgl. Initiative Erwachsenenbildung 2015).
- Anreizsysteme für Unternehmen schaffen, sich mit Leseförderung auseinanderzusetzen. Lernen, Lesen und Arbeitswelt miteinander verknüpfen. So könnte lebenslanges Lernen als integraler Teil der Personalentwicklung oder der > *Corporate Social Responsibility* wirksam sein.
- Userzentrierung: Kontinuierliche Anpassung der Bildungsaktivitäten an die Lebensumstände der Teilnehmenden – inhaltlich und in der Art der Wissensvermittlung (flexible Stundenpläne, > *OERs* ...). Gerade im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung sind z.B. Online-Wörterbücher oder anonyme Zugänge zu Materialien von zuhause aus wichtig – man muss sich nicht als „leseschwach“ outen).
- Möglichkeiten des multimodalen Lernens umsetzen. Je nach Ziel und Alter der Zielgruppe kann über die vorwiegende Nutzung analoger oder digitaler Medien Leseförderung bzw. Basisbildung eher gelingen. Wesentlicher Bestandteil dieser Strategie sollte die Nutzung mehrerer Sinneskanäle (multimodal) sein, um über deren Verschränkung eine „höhere kognitive, emotionale, internale Anbindung“ bei Erwachsenen zu schaffen.
- Weiterbildung auch in der nachberuflichen Lebensphase forcieren. Gerade für ältere Menschen spielen auch Bibliotheken eine wichtige Rolle in der Bereitstellung von geeigneten Medien und tragen zum Erhalt der Lesekompetenz Älterer bei.

### **Gemeinwesen**

- Es wird vorgeschlagen, Empfehlungen für lokal und regional tätige Einrichtungen des Sozial-, Bildungs- und Kulturbereichs, zu lokalen Kooperationsformen (z.B. mit Flüchtlingsheimen oder Eltern-Kind-Gruppen) zu formulieren, etwa im Sinne einer Bildungskooperation zwischen Bibliotheken und der Bildungsberatung und Basisbildung, mit



Betrieben oder Institutionen der Behindertenhilfe.

- Wünschenswert wären Fact Sheets zur Information über die Vorteile hoher Lese- und Schriftsprachkompetenz (beispielsweise bei Ärztinnen und Ärzten, in Ämtern oder im Einzelhandel aufliegend). Sie dienen als Maßnahme zur Entstigmatisierung, Sensibilisierung und Zielgruppenerreichung.
- Es sollten generationenübergreifende, lesefördernde Maßnahmen forciert werden, bei denen Erwachsene für Erwachsene als Vorbilder und Mentorinnen und Mentoren dienen, z.B. Leseklubs, Erzählcafés, ehrenamtliche Lesepatinnen und -paten, Lesebeauftragte in Betrieben.
- Gemeinden können verstärkt Leseförderung für Erwachsene anbieten, ohne dass diese die Aufschrift „Leseförderung“ trägt. Beispiele wären: Publikumsdiskussionen mit Autorinnen und Autoren, Diskussionsrunden zu beliebten oder aktuellen Themen.<sup>10</sup>
- Es gibt österreichweit Angebote, die anonym und „wearable“ nutzbar sind und die eine Auseinandersetzung mit dem Lesen ermöglichen, beispielsweise Apps oder Medienboxen für leseungeübte Erwachsene, mit denen u.a. Öffentliche Bibliotheken arbeiten können und die auch Materialien und Bücher in Leichter Sprache / Leicht Lesen beinhalten (vgl. IFLA 2010).

### **Medien/Öffentlichkeitsarbeit/Vernetzung**

- Um „literale Welten“ zu schaffen, braucht es u.a. eine groß angelegte Kampagne im Sinne etwa von „Language for Life“ (Niederlande) über mehrere Kanäle wie Fernsehen, Rundfunk, im Print- und digitalen Bereich.
- Learning Ambassadors, also Lesebotschafterinnen und Lesebotschafter, können das Thema „Lesen“ in die Öffentlichkeit bringen, zum Beispiel durch eine österreichweit konzertierte „Literacy Week“ rund um den Welt-Alphabetisierungstag am 8. September oder im Rahmen der jährlichen Aktion „Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“ ([www.oesterreichliest.at](http://www.oesterreichliest.at)).
- Personen des öffentlichen Lebens können als Kooperationspartner und Werbeträgerinnen gewonnen werden, aber auch atypische Autorinnen und Autoren oder Personen, die selbst erst als Erwachsene Lesen gelernt haben.

---

<sup>10</sup> Vgl. [www.wirlesen.org/artikel/wie-f-rdern/erwachsene/lesef-rderung-f-r-erwachsene](http://www.wirlesen.org/artikel/wie-f-rdern/erwachsene/lesef-rderung-f-r-erwachsene) (Zugriff 30.11.2015).

### Grundlagenforschung – Weiterentwicklung und Qualitätssicherung

- Vermehrte, über die Ergebnisse von PIAAC hinausgehende Forschung zum Erwerb des Lesens im Erwachsenenalter, zu evidenzbasierten Strategien des Leseerwerbs im Erwachsenenalter oder auch zum Thema soziale Inklusion im Zusammenhang mit Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen.
- Weiterhin kontinuierliche Evaluation und Professionalisierung der Basisbildungskurse.
- Begleitforschung/Evaluation auch von Projekten in Bibliotheken oder Einzelinitiativen im Bereich der Leseförderung für Erwachsene.

### 10.5 Fazit

Die Erwachsenenbildung in Österreich profitiert von der 15a-Verinbarung und der Zusammenarbeit vieler Player, das Angebot ist breit und flächendeckend; Alphabetisierungskurse/Basisbildung und das Nachholen von Bildungsabschlüssen ist dadurch prinzipiell für alle zugänglich. Nach wie vor bleibt aber die Herausforderung der Zielgruppenerreichung und aufgrund des Zuzugs von immer mehr Migrantinnen und Migranten die (finanzielle) Frage nach dem Ausbau des Angebots. Erwachsene sind am leichtesten erreichbar durch das Gemeindeleben, am Arbeitsplatz oder durch das soziale Umfeld – aber hier ist auch das Schamgefühl besonders hoch. Auch die Individualisierung von Lehr- und Lernplänen und die Förderung der Lesemotivation und -freude jener Erwachsenen, die auf höheren Kompetenzstufen lesen können, bleiben ebenfalls als Herausforderung bestehen.

Auch ein ausschließliches Festhalten am „Kompetenz“-Begriff bzw. am reinen Kompetenzerwerb und Vergleich von Leistungen mit „Kompetenzstufen“ muss kritisch hinterfragt werden – Literacy und Basisbildung allgemein ist mehr als „kompetent mit Wort und Schrift umzugehen“. Vielmehr steckt dahinter ein Set aus Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen, Werthaltungen und Praktiken, die Menschen stark machen. Dieses Set wird genutzt, um sich (handschriftliche, gedruckte oder digitale) Texte zu erschließen und diese Fähigkeiten für das eigene private und berufliche Leben gewinnbringend einzusetzen.

Es gilt weiterhin, ein bewusstes Design aus top down-Rahmenbedingungen und bottom up-Initiativen und Entwicklungen (etwa auf regionaler/lokaler Ebene) zusammenzuführen. Nachhaltige Entwicklungen und Erfolge sind nur segment-, bereichs-, institutionsübergreifend umzusetzen – damit Lesen wieder einen höheren Stellenwert bekommt, müssen sämtliche gesellschaftliche Bereiche an einer > „*literate environment*“ arbeiten.

Die dafür notwendigen Ressourcen liegen jedoch nicht ausschließlich in einem finanziel-

len Mehraufwand seitens der Politik sondern gleichermaßen auch in den Lebensräumen der Menschen, den Gemeinden, an den Arbeits- und Ausbildungsstellen, in den Medien – digital und gedruckt –, in Kulturzentren, Bibliotheken, Museen etc. Für eine gesamtgesellschaftliche Verbesserung und den Erhalt von Lesekompetenz und Lesefreude gewinnen daher informelle Kontexte zunehmend an Bedeutung.

## LITERATUR

APA-Meldung vom 21.09.2015: *Erwachsenenbildung wichtiger denn je! Jahrestagung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) am 21. September 2015, Wien*. Online: [www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20150921\\_OTS0204/erwachsenenbildung-wichtiger-denn-je](http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150921_OTS0204/erwachsenenbildung-wichtiger-denn-je) (Zugriff 06.10.2016)

Bacher, J. & Eder, F. (2013): *Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012*. Salzburg: BIFIE. Online: [www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen\\_nbb12\\_20130312\\_0.pdf](http://www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen_nbb12_20130312_0.pdf) (Zugriff 06.10.2016)

Bönisch, M. & Reif, M. (2014): *Niedrige Lesekompetenzen in Österreich*. In: Statistik Austria (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien. S 226ff. Online: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=690](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=690) (Zugriff 06.10.2016)

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Online: <https://www.bifie.at/node/1914> (Zugriff 06.10.2016)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): *Grundsatzertlass Leseerziehung*. Online: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung\\_ge.pdf?5cuud7](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?5cuud7) (Zugriff 06.10.2016)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012): *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs*. Online: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch\\_eslstrategie\\_24401.pdf?5i81vg](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?5i81vg) (Zugriff 06.10.2016)

Eurydice-Bericht (2015): *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Online: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/179EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf) (Zugriff 06.10.2016)

European Commission (2012): *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*.

Online: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf) (Zugriff 3.7.2015)

Gruber, E. (2013): *Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage*. Online: [http://erwachsenenbildung.at/themen/eb\\_in\\_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php](http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php) (Zugriff 06.10.2016)

Hanemann, U. (2015): *Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective*. In: International Review of Education, Journal of lifelong learning. July 2015. Hamburg: Springer

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. Online: <https://www.bifie.at/node/1915> (Zugriff 08.04.2016)

IFLA (2010): *Guidelines for easy-to-read materials. Revision by Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen and Bror Tronbacke on behalf of the IFLA/Library Services to People with Special Needs Section*. In: IFLA Professional Reports. No. 120. Online: <http://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials?og=8708> (Zugriff 06.10.2016)

Initiative Erwachsenenbildung (2015): *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2015-2017*. Online: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD\\_2015-2017\\_Stand\\_11\\_12\\_2015.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf) (Zugriff 06.10.2016)

Initiative Erwachsenenbildung (2015a): *Programmbereich Basisbildung*. Online: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung-grundkompetenzen/> (Zugriff 3.7.2015)

Kastner, M. (2015): *Bildungsungleichheit und -benachteiligung*. In: erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Online: <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> (Zugriff 06.10.2016)

OECD (Hrsg.) (2013): *Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC*. Online: [http://erwachsenenbildung.at/images/nachrichten/2013/10/Kurzfassung\\_PIAAC\\_Ergebnisse\\_OECD.pdf](http://erwachsenenbildung.at/images/nachrichten/2013/10/Kurzfassung_PIAAC_Ergebnisse_OECD.pdf) (Zugriff 06.10.2016)

OECD (2015): *Innovation in Education: Adult Literacy*. Online: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm> (Zugriff 3.7.2015)

Pelikan, Jürgen; Röthlin, Florian; Ganahl, Kristin (2012): *European Health Literacy Survey. Erste Ergebnisse für Österreich*. Online: [www.gesundheitsziele-oesterreich.at](http://www.gesundheitsziele-oesterreich.at) oder unter [www.fgoe.org/infos/downloads](http://www.fgoe.org/infos/downloads) (Zugriff 3.3.2016)

Statistik Austria (2015): *BibEr – Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring. Projekt zur Verfolgung von Erwerbsbiografien nach Erreichen eines formalen Bildungsabschlusses*. Online: [www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/bildungsbezogenes\\_erwerbskarrierenmonitoring\\_biber/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html) (Zugriff 10.08.2015)

UNESCO (2015): *Literacy. Mission*. Online: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/mission/> (Zugriff 3.7.2015)

Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung (2015): *Informationen für die Öffentlichkeit*. Online: <http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/fuer-die-oeffentlichkeit/haeufige-fragen-zum-thema/> (Zugriff 3.7.2015)

Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung (2015a): *Definition und Terminologie. Arten von Analphabetismus*. Online: <http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/fuer-die-oeffentlichkeit/definitionen-und-terminologie/> (Zugriff 03.07.2015)

### LINKS

Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: [www.basisbildung-alphabetisierung.at/no\\_cache/home/](http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/no_cache/home/) (Alfa-Telefon)

BIFEB - Bundesinstitut für Erwachsenenbildung: [www.bifeb.at](http://www.bifeb.at)

BIFEB (2015): Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft: [www.bifeb.at/fileadmin/samba/Diverses/Leitlinien\\_f%C3%BCr\\_die\\_Eb\\_in\\_der\\_Migrationsgesellschaft.pdf](http://www.bifeb.at/fileadmin/samba/Diverses/Leitlinien_f%C3%BCr_die_Eb_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf)

BIFEB: Perspektiven der Basisbildung. Fachtagung 2015. Online: [www.bifeb.at/bibliothek/materialien/webinare/perspektiven-der-basisbildung/](http://www.bifeb.at/bibliothek/materialien/webinare/perspektiven-der-basisbildung/)

Bildungsberatung online: [www.bildungsberatung-online.at](http://www.bildungsberatung-online.at)

Blog von Andreas Schleicher (OECD): Education Today. Global perspectives on education and skills. Online: <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.at/2015/05/education-post-2015.html>

Büchereiverband Österreich: [www.bvoe.at](http://www.bvoe.at)

EBLIDA – European Bureau of Library and Documentation Associations: [www.eblida.org](http://www.eblida.org)

IFLA – International Federation of Library Associations: [www.ifla.org](http://www.ifla.org)

Initiative Erwachsenenbildung: [www.initiative-erwachsenenbildung.at](http://www.initiative-erwachsenenbildung.at)

Initiative Bildungsberatung 2015-2017: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus01\\_2015.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Bildungsberatung-im-Fokus01_2015.pdf)

KEBÖ: [www.vhs.or.at/](http://www.vhs.or.at/)

Knowledgebase Erwachsenenbildung: [www.adulteducation.at/de/struktur/keboe/](http://www.adulteducation.at/de/struktur/keboe/)

Lesen macht Leben leichter: [www.lesen-macht-leben-leichter.de/](http://www.lesen-macht-leben-leichter.de/)

Magazin Erwachsenenbildung: [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at)

Publikationen des UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/>

RELA-Journals (European Journal for Research on the Education and Learning of Adults; europäisches Journal für Forschung über die Bildung und das Lernen von Erwachsenen): [www.rela.ep.liu.se/contents.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.201561](http://www.rela.ep.liu.se/contents.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.201561)

wba – WeiterbildungAkademie Österreich: <http://wba.or.at/>

### **Weiterführende Studien/Berichte:**

Krenn, M.; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013): *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Wien: BMUKK. Online: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf) (Zugriff 25.09.2015)

OECD (2015): *Universal Basic Skills. What countries stand to gain*. Online: <http://www.oecd.org/edu/universal-basic-skills-9789264234833-en.htm> (Zugriff 25.09.2015)

UNESCO; Hassana Alidou; Christine Glanz (Hrsg.) (2015): *Action research on Adult Literacy. Empowering learners in a multilingual world*. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232243e.pdf> (Zugriff 25.09.2015)

## 12 Glossar

### **Art. 15a-VEREINBARUNGEN**

Der Bund und die Bundesländer können gemäß Art. 15a Bundesverfassungsgesetz (B-VG) Vereinbarungen über Angelegenheiten ihres jeweiligen Wirkungsbereiches schließen. Diese sogenannten 15a-Vereinbarungen (Bund-Länder-Vereinbarungen) binden sowohl den Bund als auch die Bundesländer hinsichtlich der getroffenen Vereinbarungen. Solche Vereinbarungen bestehen z.B. zum Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungsangebote, zur halbtägig kostenlos verpflichtenden frühen Förderung im letzten Kindergartenjahr bzw. zur frühen sprachlichen Förderung. Sie regeln aber auch die Förderung von Lehrgängen für Erwachsene im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen oder den weiteren Ausbau ganztägiger Schulformen.

### **BASISBILDUNG**

Der Begriff Basisbildung bezieht sich im bildungspolitischen Sinn auf die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen sowie den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), die Grundvoraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe sind.

### **BARRIEREFREIHEIT**

„Barrierefreiheit“ versteht sich zum einen naturgemäß als barrierefreie Erreichbarkeit der Räume, der Gebäude, der Institution; beinahe noch bedeutsamer jedoch ist die Rolle des (pädagogischen) Personals, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bildungseinrichtungen sowie der Trainerinnen und Trainer und auch das Themenfeld der Zielgruppenerreichung. Es geht also neben den baulichen vor allem um die sozialen und kommunikativen Barrieren, die schlimmstenfalls Menschen mit Beeinträchtigung von Weiterbildungsmaßnahmen oder der Bibliotheksnutzung ausschließen können.

### **BILDUNGSSTANDARDS**

Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.

### **BITV 2.0**

Die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0) trat am 22. September 2011 in Kraft. Die Verordnung gilt für alle öffentlich zugänglichen Web-

seiten der Bundesverwaltung. Ziel der BITV 2.0 ist es, Webseiten und andere grafische Oberflächen schrittweise technisch so zu gestalten, dass behinderte Menschen diese grundsätzlich uneingeschränkt nutzen können.

### **BOOKSTART**

In Großbritannien bildet Bookstart ein staatlich gefördertes Netzwerk aus Einrichtungen der Gesundheitsvorsorge, Öffentlichen Bibliotheken und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das Kinder im ersten Lebensjahr und ihre Eltern mit Büchern versorgt und in vielfältigen Ideen in die Welt des Vorlesens und gemeinsamen Entdeckens von Bilderbüchern einführt. In über 20 Staaten haben sich bereits Organisationen gefunden, die die Bookstart-Idee aufgreifen (in Österreich ist es das Österr. Bibliothekswerk) und in ihrer individuellen Ausprägung auf dem Hintergrund der eigenen Lesekultur weiterentwickeln. <http://www.bookstart.org.uk/>

### **BOOK TUBER**

Internetuser, die sich dabei filmen, wie sie über Bücher sprechen und diese Kurzfilme dann auf YouTube stellen.

### **CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY**

Der Begriff Corporate Social Responsibility (CSR) bzw. unternehmerische Gesellschaftsverantwortung (oft auch als unternehmerische Sozialverantwortung bezeichnet) umschreibt den freiwilligen Beitrag der Wirtschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung, der über die gesetzlichen Forderungen (Compliance) hinausgeht. CSR steht für verantwortliches, unternehmerisches Handeln in der eigentlichen Geschäftstätigkeit (Markt), über ökologisch relevante Aspekte (Umwelt) bis hin zu den Beziehungen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Arbeitsplatz) und dem Austausch mit den relevanten Anspruchs- bzw. Interessengruppen (Stakeholdern).

### **CROSSMEDIA**

Der Begriff bezeichnet eine Verbindung aus neuen Entwicklungen im Bereich Social und Visual Media (Web 2.0, Virtual reality, YouTube, Google Earth, flickr, Facebook usw.), die eine Vielzahl von Möglichkeiten bietet, Inhalte zu produzieren und zu distribuieren. Er setzt ein Verständnis für die gesellschaftliche Bedeutung der visuellen und partizipativen Mediennutzung voraus und hat erhebliche Implikationen für die Medientheorie.

### **DAISY (Digital Accesible Information System)**

Es handelt sich bei DAISY um ein Hörbuchformat, das Text und Ton von Hörbüchern miteinander verbindet. Es gilt als weltweiter Standard für blinde und sehbeeinträchtigte Personen für navigierbare, zugängliche Multimedia-Dokumente.



**DIVERSITÄT**

Diversität (engl. diversity „Verschiedenheit, Vielfalt“) bezieht sich auf die Wahrnehmung von Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Menschen zur Vermeidung sozialer und struktureller Ungleichheiten bzw. Ungleichbehandlungen, die auf gesellschaftlich konstruierten und reproduzierten Unterscheidungen wie z.B. Geschlecht, Herkunft/ Ethnizität/Nationalität, Religion, Bildungsstand etc. basieren. Diversity Management im Bildungsbereich muss Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Menschen zum Ausgangspunkt von Bildungsarbeit und einer ganzheitlich-systemischen Leseförderung nehmen.

**EARLY EXCELLENCE CENTRE**

Ein Early Excellence Centre (EEC) ist eine Einrichtung, die die Eigenschaften institutioneller Elementarbildung mit Gesundheitsvorsorge, Elternschulungen und gesellschaftlicher Integration verbindet. Derartige Einrichtungen wurden in Großbritannien ab 1997 im Rahmen des Sure-Start-Programms geschaffen, um integrierte Leistungen für Kinderbetreuung und Familienbetreuung anzubieten. Ziel des Programms ist es, die Schulleistungen von Kindern, die in unterprivilegierten Verhältnissen aufwachsen, zu steigern. Die Begründer orientierten sich an den US-amerikanischen Head-Start-Programmen. Dort wurde davon ausgegangen, dass jedes Kind das Potential zu exzellenten Leistungen hat, wenn es frühzeitig richtig gefördert wird. Der größte Unterschied zu Head Start ist, dass in einem EEC die Eltern mit einbezogen werden. Bei der Evaluation verschiedener Head-Start-Programme zeigte sich, dass Kinder von den Programmen umso mehr profitierten, je mehr ihre Eltern mitarbeiteten.

**ELINET (European Literacy Network)**

Das im Februar 2014 in Österreich gegründete Netzwerk soll Standards und Modelle für erfolgreiche Lese- und Schreibförderung entwickeln und mit ihren 80 Netzwerk-Organisationen aus 28 Ländern die Umsetzung vor Ort begleiten. Das mit vier Millionen Euro geförderte Projekt ist vorerst auf zwei Jahre angesetzt. Ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsprogramms wird der Aufbau einer europäischen Literacy-Plattform sein, auf der die Arbeitsergebnisse von ELINET dokumentiert werden. Ziel des Netzwerkes ist es, die Empfehlungen des Europäischen Literacy-Reports (2012) umzusetzen.

[http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam\\_conference/Declaration\\_of\\_Literacy\\_Right\\_English.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/Declaration_of_Literacy_Right_English.pdf) (Online 12.02.2016)

**EMPOWERMENT**

Mit Empowerment (= Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung) bezeichnet man Strategien und Maßnahmen, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften erhöhen sollen und es ihnen ermöglichen,

ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihr Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit (powerlessness) zu überwinden und ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen. Der Begriff Empowerment wird auch für einen erreichten Zustand von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung verwendet; in diesem Sinn wird im Deutschen Empowerment gelegentlich auch als Selbstkompetenz bezeichnet.

**FAMILY LITERACY**

Family Literacy gilt heute weltweit als Schlüssel zur Lesekompetenz junger Menschen. Alle internationalen Studien zeigen die zentrale Bedeutung der Lesesozialisation in der Familie bzw. durch die Eltern. Das Bundesministerium für Bildung und Frauen startete gemeinsam mit dem Buchklub die Initiative Family Literacy, um österreichweit Aktivitäten und Projekte zu initiieren oder zu unterstützen, die das familiäre Umfeld von Kindern in der Leseförderung besonders berücksichtigen.

**FAN-FICTION**

Fan-Fiction/Fanfiction ist die Bezeichnung für Werke, die von Fans eines literarischen oder trivial-literarischen Originalwerkes (zum Beispiel eines Films, einer Fernsehserie, von Büchern, Computerspielen usw.) oder auch real existierender Menschen (z. B. von bekannten Schauspielern, Musikern oder Sportlern) erstellt werden, welche die Protagonisten und/oder die Welt dieses Werkes bzw. die jeweiligen Personen in einer neuen, fortgeführten oder alternativen Handlung darstellen.

**HEAD START**

Head Start ist eines der ältesten Programme kompensatorischer Erziehung weltweit; es ist auch eines der größten und teuersten Programme dieser Art. Ziel von Head Start ist es, unterprivilegierte Kinder und Kinder aus bildungsfernen Schichten und benachteiligten Vierteln zu fördern, um Bildungsbenachteiligung abzubauen und mehr Chancengerechtigkeit herzustellen. Außerdem sollten oft soziale Probleme wie Kriminalität, Drogenkonsum, Alkoholismus, Sozialhilfeabhängigkeit usw. bekämpft werden, teils auch unter Einbeziehung der Eltern. Spezielle Programme wenden sich an benachteiligte Gruppen, wie zum Beispiel an Kinder mit Migrationsgeschichte.

**INFORMELLE BILDUNG/INFORMELLES LERNEN**

Informelles Lernen bezeichnet ein Lernen in Lebenszusammenhängen, das ursprünglich vor allem als ein Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens (z. B. Schulen) angesehen wurde. Seit den 1990er Jahren hat die Diskussion zum informellen Lernen stetig an Bedeutung gewonnen und wird aktuell in fast allen pädagogischen Bereichen thematisiert.

### **INITIATIVE ERWACHSENENBILDUNG**

Initiative Erwachsenenbildung steht für die seit 2012 bestehende Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene. Ihr Ziel ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen, vgl.: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/>.

### **INKLUSION**

Dieser Ansatz akzeptiert jeden Menschen in seiner Individualität und gibt ihm die Möglichkeit, in vollem Umfang an der Gesellschaft teilzuhaben oder teilzunehmen.

### **LEICHTE SPRACHE/LEICHT LESEN**

„Leichte Sprache“ bezeichnet mündliche und schriftliche Kommunikation, die gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt wurde. Eine Information muss zugänglich und leicht verständlich sein (z. B. keine Fremdwörter, kurze Sätze, sinnvolle Struktur, optische Aufmachung). Leicht verständliche Sprache, Textgestaltung und Layout im Print und Web spielen dabei eine große Rolle. In Österreich wird Leichte Sprache auch oft „Leicht Lesen“ genannt und ist barrierefrei.

### **LITERACY**

Wenn im ÖRLP von Literacy die Rede ist, dann ist „reading literacy“ gemeint, welche – in Anlehnung an die OECD-Definition – darauf abzielt, dass Menschen geschriebene Texte in multimodalem und multimedialem Kontext verstehen können, sie nutzen, über sie reflektieren und sich mit ihnen auseinandersetzen können. Dies deshalb, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Der Begriff vereint somit Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Erzähl- und Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, Schreiben, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz. (Reading) Literacy bezieht sich im Kleinkindalter auf alle elementaren Basiserfahrungen, die Mädchen und Buben mit Texten (gedruckt und digital), Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen.

### **LITERACY FOR ALL**

Alphabetisierung ist ein Menschenrecht und die Grundlage für lebenslanges Lernen. Die UNESCO unterstützt mit ihrer Politik im Rahmen von weltweiten Alphabetisierungsprogrammen die Vision von einer gebildeten Welt.

### **LITERATE ENVIROMENT**

„Literate“ (mit literalen Anreizen angereicherte) Umgebungen sollen als pädagogisch-didaktisches Setting die Schülerinnen und Schüler motivieren und die Bedeutung von Sprechen, Lesen und Schreiben bekräftigen.

### **MULTIMODALES LESEN**

Der Begriff meint das Lesen von Texten, die mehrere Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten.

### **NBB**

Im Nationalen Bildungsbericht werden von Expertinnen und Experten Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse über das österreichische Bildungswesen aufbereitet, die dann für Politik und Verwaltung als Steuerungswissen dienen sollen. Entscheidungen sollen sich stärker als bisher an Erkenntnissen der Forschung über Stärken und Schwächen der jeweiligen Bildungssysteme orientieren. Die Konzeption des NBB sieht die Herausgabe des „Nationalen Bildungsberichts Österreich“ im Drei-Jahres-Rhythmus vor.

### **NON-FORMALE BILDUNG**

Non-formale Bildung meint das Lernen, das nicht in Bildungsseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zertifiziert wird.

### **OER**

Unter Open Educational Resources (OER) versteht man Bildungsmaterialien, die unter einer offenen Lizenz frei zugänglich sind und kostenlos genutzt werden können. Der Begriff wurde von der UNESCO geprägt und soll der Förderung von Bildung weltweit dienen.

### **PARTIZIPATION**

Partizipation bezieht sich auf Möglichkeiten und Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe, insbesondere auf das Recht von Menschen auf aktive Teilhabe am sozialen Leben einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft(en), eine selbstbestimmte Lebensführung und Ausgleich sozialer Ungleichheiten v.a. in Bezug auf Chancen in Bildung und Beruf und Zugang zu Bildung in formalen, non-formalen und informellen Kontexten in allen Altersstufen (Lebenslanges Lernen).

### **PHONOTAKTIK**

Teil der Lautlehre einer Einzelsprache, welche Regeln und Beschränkungen beschreibt, unter denen die kleinsten sprachlichen Einheiten (Phoneme) zu größeren Strukturen (Silben, Morpheme, Wörter) kombiniert werden können.

### **PIAAC**

PIAAC steht für „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“. Ähnlich wie bei „PISA-Studien“ handelt es sich dabei um eine von der OECD in Auftrag gegebene internationale Vergleichsstudie zur Erfassung von grundlegenden Kompetenzen. Die Untersuchung bezieht sich auf Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren.

### **PIRLS**

Die „Progress in International Reading Literacy Study“ erfasst im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe. Derzeit beteiligen sich etwa 45 Länder weltweit (darunter auch Österreich) an dieser Lesestudie.

### **PISA**

Programme für International Students Assessment: Die Schulleistungsuntersuchungen messen seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

### **PLAIN LANGUAGE ACT**

Von Präsident Obama 2010 unterzeichnetes Gesetz, welches verlangt, dass behördliche Informationen in einfacher, leicht verständlicher Sprache zu formulieren sind.

### **SCAFFOLDING**

Scaffolding (vom Englischen "scaffold" oder "scaffolding" = Gerüst) bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Sobald die bzw. der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe eigenständig zu bearbeiten, entfernt man dieses „Gerüst“ schrittweise wieder.

### **SOCIAL MEDIA**

Soziale Medien bezeichnen digitale Medien und Technologien, die es den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, sich untereinander auszutauschen und mediale Inhalte einzeln oder in Gemeinschaft zu erstellen. Kollaboratives (gemeinsames) Schreiben an einem Text und die Wandlung von medialen Monologen zu sozial-medialen Dialogen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Zudem wird Demokratisierung von Wissen und Information unterstützt und der „Konsument“ wird zum „Produzenten“. Text, Bild, Audio und Video werden als Kommunikationsmittel verwendet.

### **SURE START**

Die Kinderzentren der Organisation Sure Start erfreuen sich in England großer Beliebtheit. Ihre Zielsetzung lautet, alle Familien unabhängig von ihrem Hintergrund dabei zu unterstützen, Kindern unter vier Jahren zu einem guten Start ins Leben zu verhelfen. Durch eine zentrale Anlaufstelle in nächster Nähe zur Beratung in Bezug auf Erziehung, Beschäftigung, Sozialleistungen und Gesundheit erhalten Familien die richtige Art von Unterstützung. Die betroffenen Eltern nehmen an Gestaltung und Aufbau des Programms in ihrem Umfeld teil, damit dieses den konkreten Bedürfnissen der Bevölkerung vor Ort

entspricht. Die Zentren unterscheiden sich in Bezug auf ihre jeweiligen Angebote, die von Erfordernissen und Mitteln abhängig sind.

### **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)**

Die Studie testet im Abstand von vier Jahren die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Schulstufe. Österreich nahm 1995 sowie 2007 und 2011 an dieser Studie teil.

### **UNESCO**

Die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur“ bzw. „Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ ist eine internationale Organisation und gleichzeitig eine der 17 rechtlich selbstständigen Sonderorganisationen der Vereinten Nationen. Sie deklariert: „Literacy is a fundamental human right“, siehe auch <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/> (Online 12.02.2016)

### **UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION**

Unterstützte Kommunikation ist ein Überbegriff für lautsprachergänzende oder ersetzende Kommunikationsformen von Menschen, die nicht, kaum oder nicht in jeder Situation über Lautsprache verfügen.

Unser „Danke!“ gilt allen in diesem Bericht namentlich genannten Beitragenden, den Arbeitsgruppen-Leiterinnen und Leitern und AG-Mitgliedern sowie allen Personen, die dieses Projekt durch ihr großes Engagement und ihre Fachexpertise bereichert haben. Insgesamt waren über 123 Personen am Entstehen dieses Papiers direkt beteiligt, mittelbar (etwa als Berater der Rückmeldenden im Soundingboard) noch einige mehr. Jede bzw. jeder Einzelne hat sich mit dem Vorhaben und den (Zwischen-)Ergebnissen ernsthaft auseinandergesetzt und damit das Projekt mitgetragen! Wir bitten um Verständnis, dass wir akad. Grade und Titel in der folgenden Aufzählung weggelassen und innerhalb der Kategorien eine alphabetische Reihenfolge gewählt haben. Personen, die (beratend) in mehreren Arbeitsgruppen tätig waren, werden nur in ihrer „Stammgruppe“ namentlich genannt.

**AG Literale Welten:** Reinhard Ehgartner (AG-Leitung), Gerhard Falschlehner (AG-Leitung), Nicole Malina-Urbanz, Josef Penzendorfer, Helga Reder, Martina Reiter, Stephan Waba

**AG Qualität des Lehrens und Lernens:** Margit Böck (AG-Leitung), Birgit Heinrich (AG-Leitung), Ernestine Kahlhammer, Michael Kalmár, Doris Kurtagic-Heindl, Elisabeth Punz

**AG Diversität und Partizipation:** Petra Bauer, Gabriele Breitfuß-Muhr, Werner Mayer (AG-Leitung), Nadja Kerschhofer-Puhalo (AG-Leitung), Ingrid Prandstetter, Brigitte Sorger

**AG Kleinkinder:** Nicole Kalteis, Robert Luckmann, Susanne Moser, Elisabeth Reicher-Pirchegger (AG-Leitung), Manuela Urschik (AG-Leitung), Katrin Zell

**AG Kinder:** Kurt Benedikt, Konstanze Edtstadler, Reinhold Embacher, Cornelia Oberbichler, Hermann Pitzer (AG-Leitung), Lisa Paleczek, Michaela Reitbauer (AG-Leitung), Susanne Seifert, Raimund Senn

**AG Jugendliche:** Barbara Bartmann, Gabriele Fenkart (AG-Leitung), Renate Hauser, Gerda Kysela-Schiemer, Helga Simmerl, Eva-Maria Winkler

**AG Erwachsene:** Verena Gangl (AG-Leitung), Marion Moser, Kerstin Matausch-Mahr, Claudia Zülsdorff, Margareta Dorner

**Weitere unterstützende Personen:** Isabel Amberg, Johannes Baumühlner, Reinhard Bodlak, Carla Carnevale, Christian Dandl, Maria Dippelreiter, Antje Doberer-Bey, Andrea Dorner, Christian Dorninger, Ursula Figl, Elfie Fleck, Andrea Fraundorfer, Andrea Freundsberger, Elisabeth Fuchs, Barbara Gasteiger-Klicpera, Ulrike Gießner-Bogner, Maria Gruber-Redl, Heidemarie Haidinger, Karl Hafner, Beatrix Haller, Karin Haller, Sonja Hinteregger-Euler, Herta Hörmann, Jürgen Horschinegg, Christian Jahl, Sonja Jakobi,

## DANKSAGUNG

---

Augustin Kern, Katharina Kiss, Dagmar Klien, Julia Kopetzky, Kurt Kremzar, Gerhard Krötzl, Gabriele Lanzinger, Wolfgang Lanzinger, Alexander Legenstein, Anja Linhart, Birgit Ludwig, Susanne Martich, Andrea Moser-Pacher, Wolfgang Moser, Martina Müller, Silvia Müller-Fembeck, Stefan Nadler, Kurt Nekula, Lisa Pardy, Barbara Pitzer, Peter Pock, Wolfgang Pojer, Josef Pretzl, Dominika Raditsch, Sonja Renger-Wendegass, Michael Renner, Regina Rosc, Doris Salaböck, Franz Schaupmann, Marion Schmiedl, Christian Schrack, Vucko Schüchner, Stefan Siegert, Michael Sörös, Isabella Spenger, Marina Steiner, Robert Stocker, Lara Strobl, Luzia Thumser, Rüdiger Teutsch, Gerhild Trummer, Roswitha Tschenett, Christina Wallner-Paschon, Muriel Warga-Fallenböck, Ingrid Weger, Sylvia Wiesinger, Gabriele Winkler-Rigler, Manfred Wirtitsch, Ursula Zahalka und Ulrike Zug

*Christian Aspalter, Stefanie Jörgl  
(Projektleitung-ÖRLP)*