

Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen

–

Eine qualitative Analyse bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen

Von der Philosophischen Fakultät
der Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE
(Dr. phil.)

genehmigte Dissertation
von

Sandra Deneke

geboren am 16. April 1973 in Höxter

2006

Referent: Prof. Dr. Rolf Werning
Korreferenten: Prof. Dr. Helmut Reiser
Prof. Dr. Thomas Hofsäss
Tag der Promotion: 29.06.2006

Abstract

Sandra Deneke

Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen. Eine qualitative Analyse bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen

Ein Grundproblem bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen stellt das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens dar. Schriftsprachkompetenz entspricht einer Kernkompetenz für schulisches wie außerschulisches lebenslanges Lernen, so dass es Aufgabe von Schule sein muss, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Schriftsprachlernen zu unterstützen. Für das Schaffen förderlicher Lernbedingungen ist die Berücksichtigung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen von großer Bedeutung. Diese Schülerperspektive wird in der bisherigen Forschung jedoch nur unzureichend thematisiert.

In der vorliegenden Arbeit stehen verschiedene Konstruktionsprozesse zum Thema Schriftsprache im Mittelpunkt der Betrachtung. Zielsetzung ist es, auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Lernverständnisses sowie eines aktiv-ganzheitlichen Konzeptes des Menschen in Anlehnung an das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ Konstruktionen über Schriftsprache bzw. Schriftsprachlernen bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen zu rekonstruieren, zu analysieren und mit fachwissenschaftlichen Konstruktionen in Beziehung zu setzen. Im Rahmen von leitfadengestützten Interviews wurden Fünftklässler einer Förderschule zum Thema Schriftsprache befragt und die Interviewdaten mit Hilfe der Heidelberger Struktur-Lege-Technik nach SCHEELE/GROEBEN kommunikativ validiert. Die qualitative Auswertung der Interviewtranskripte orientierte sich an dem thematischen Kodieren nach FLICK und der Typenbildung nach KELLE/KLUGE.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung verdeutlichen einerseits die Heterogenität der Schülerkonstruktionen über den Lerngegenstand Schriftsprache und die daraus resultierende Notwendigkeit eines variationsreichen, offenen Lernangebots. Andererseits legen die Untersuchungsergebnisse gemeinsame Denkstrukturen der Schüler offen, aus denen sich ebenfalls didaktische Konsequenzen für die Schriftsprachförderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten ableiten lassen.

Die Arbeit zeigt auf, dass anspruchsvolle Förderkonzepte aus der Grundschulpädagogik bzw. Deutschdidaktik für das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens ebenfalls auch im Förderschwerpunkt Lernen von zentraler Bedeutung sind. Es

ist daher erforderlich, die Kompetenzen der Schüler als Ausgangspunkt jeglicher Anregungen zu nutzen, die Alltagsbedeutung von Schrift zu betonen und spielerische sowie abstraktere sprachanalytische Übungen in das schriftsprachliche Lernangebot zu integrieren.

Schlagwörter: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Förderschwerpunkt Lernen, konstruktivistische Perspektive

Constructions of written language – A qualitative analysis of Fifth graders' perceptions of reading and writing

The main problem areas for students with learning difficulties are reading and writing disabilities. However, literacy is a very important component of academic and extracurricular lifelong learning. In order to help students with special needs, it is necessary to understand their ideas of learning to read and write. The perspectives and attitudes of these students towards reading and writing are the topic of this thesis. The objective is to analyze the minds of fifth grade pupils with special needs and to relate them with scientific perceptions. As far as the theory is concerned, the research is theoretically based on a constructivist perspective, a holistic idea of human beings and the research program "subjective theories".

The empirical method of this explorative survey includes half-standardised interviews. Fifth graders were asked to define terms of written language, to speak about their reading and writing disabilities, to explain what is important in literacy and to describe their recreational literacy preferences. By using the think-aloud method the students demonstrate their ability in meta-language and written language analysis.

The qualitative analysis of the interview transcripts has been done according to thematic coding in the style of FLICK. On the one hand, the findings of the investigation clarify the heterogeneity of reading and writing conceptions and, on the other hand, they manifest common structures. They also contain didactic consequences for the promotion of literacy and appropriate support. In order to give meaningful instructions, it is important to stress the strengths of the learners, to mix playful and analytic exercises, to develop motivation to read and write, and to underline the relevance of the written word in children's life.

Key words: reading and writing disabilities, special education, constructivist perspective

Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meiner Tätigkeit am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover sowie am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg. Ihre Erstellung war nur durch die intensive Unterstützung zahlreicher Personen möglich. Dabei gilt mein besonderer Dank zunächst Herrn Prof. Dr. Rolf Werning, Herrn Prof. Dr. Helmut Reiser und Herrn Prof. Dr. Thomas Hofsäss für ihre fachlichen Impulse, ihr Vertrauen, die konstruktive Förderung und Begutachtung meiner Arbeit.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende empirische Untersuchung zu den Konstruktionen über Schriftsprache basiert auf einer Reihe von Interviews, die ich während meiner Lehrtätigkeit an einer Hamburger Förderschule im Frühjahr 2003 durchgeführt habe. Für die freundliche Unterstützung und Förderung meines Projektes durch den Rektor sowie die Klassenlehrerinnen möchte ich mich nachdrücklich bedanken. Besonders dankbar bin ich aber vor allem den Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse, ohne deren Kooperation die Erstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Bedanken möchte ich mich herzlich auch bei allen Kollegen und Freunden, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen, die als geduldige und kompetente Diskussionspartner eine unverzichtbare Hilfe bei der konzeptionellen Entwicklung der Arbeit waren und nicht nur mit kritischen Kommentaren und motivierenden Aufmunterungen, sondern auch mit persönlichen Gesprächen und privaten Unternehmungen zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen. Namentlich möchte ich erwähnen: Stefanie Albers, Nina Bussmann, Olaf Daum, Wolfgang Lemke, Karen Ling, Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, Dr. Ingeborg Reese, Jessica Löser, Christina Tausch und Nicola Trzeciok.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Gisela und Manfred Kutscher, die stets meine Interessen und Aktivitäten unterstützt und mir dabei jeden erdenklichen Freiraum gewährt haben. Schließlich danke ich von ganzem Herzen meinem Mann Kai, der die Zeit der Promotion mit ihren Höhen und Tiefpunkten mit mir durchlebt hat und ohne den diese Arbeit weder begonnen noch beendet worden wäre, für seine Geduld, die Lust am Fragenstellen und die tatkräftige und liebevolle Unterstützung.

Hamburg, im August 2006

Sandra Deneke

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	IV
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Erziehungswissenschaftliche Relevanz der Förderung von Schriftsprachkompetenz	1
1.2 Schriftsprachlernen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten	3
1.3 Zielsetzung und Fragestellung	6
1.4 Konstruktivistische Systemtheorie als wissenschaftstheoretisches Bezugssystem	8
1.5 Aufbau der Arbeit.....	10
2 NEUERE ERKENNTNISSE DER SCHRIFTSPRACHERWERBSFORSCHUNG.....	11
2.1 Rekonstruktion des Lerngegenstandes Schriftsprache	11
2.1.1 Schriftstruktur und Lautstruktur	12
2.1.2 Funktionen geschriebener Sprache	14
2.1.3 Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit	16
2.2 Schriftsprachlernen als Konstruktionsleistung der Schüler.....	17
2.2.1 Eckpunkte einer konstruktivistischen Wende in der Schriftspracherwerbsforschung.....	17
2.2.2 Die konstruktivistische Wende	19
2.2.3 Kognitiv-entwicklungspsychologische Sichtweise	22
2.2.4 Exkurs: Stufenmodell der Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien.....	24
2.3 Schwierigkeiten beim Lernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens.....	27
2.3.1 Sozial-emotionale Faktoren.....	28
2.3.2 Kognitive Kompetenzen.....	30
2.3.3 Metasprachliche Kompetenzen	32
2.4 Überlegungen zu einer Didaktik des Schriftspracherwerbs	35
2.5 Die Sicht des Lerners in der (Sonder)pädagogik.....	37
2.5.1 Untersuchungen zu den Denkwegen der Schriftsprachlerner.....	37
2.5.2 Internationale Perspektive	38
2.5.3 Quantitative Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz	51

3	WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN.....	55
3.1	Relevante Hintergrundtheorien in der qualitativen Sozialforschung	55
3.2	Perspektiven-Triangulation	57
3.3	Das interpretative Paradigma.....	57
4	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZU KONSTRUKTIONEN ÜBER SCHRIFTSPRACHE	60
4.1	Arbeitshypothesen und zu erhebende Daten.....	61
4.2	Untersuchungsgruppe.....	62
4.3	Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden	65
4.3.1	Interviewleitfaden	65
4.3.2	Durchführung der Leitfadeninterviews	67
4.3.3	Transkription der Interviews.....	68
4.4	Auswertungsmethoden	71
4.4.1	Methodische Vorüberlegungen zur Auswertung von Interviews.....	72
4.4.2	Thematisches Kodieren	76
4.4.2.1	Einzelfallanalyse	76
4.4.2.2	Entwicklung des Kategoriensystems	78
4.4.2.3	Anwendung des entwickelten Kategoriensystems.....	80
4.4.3	Struktur-lege-Verfahren	82
4.4.3.1	Das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“	82
4.4.3.2	Das Konstrukt Subjektive Theorie.....	83
4.4.3.3	Explanative Validierung	85
4.4.3.4	Heidelberger-Struktur-lege-Technik und kommunikative Validierung	86
4.4.4	Empirisch begründete Typenbildung	90
5	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	93
5.1	Zusammenfassung der Interviews	93
5.2	Themenanalyse: Schriftsprachlernen aus Sicht der Lernenden	99
5.2.1	Fallübergreifendes Kategoriensystem	99
5.2.2	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Schriftsprache	103
5.2.2.1	Begriffliches Wissen (Kategorie A1)	103
5.2.2.2	Schriftstrukturen (Kategorie A2).....	110
5.2.2.3	Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken (Kategorie A3)	115
5.2.2.4	Zusammenfassung und Interpretation	119

5.2.3	Einstellungen, Haltungen und Emotionen zum Lerngegenstand	125
5.2.3.1	Gebrauchswert von Schrift (Kategorie B1).....	125
5.2.3.2	Empfindungen, Gefühle (Kategorie B2)	131
5.2.3.3	Schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite (Kategorie B3).....	134
5.2.3.4	Zusammenfassung und Interpretation.....	136
5.2.4	Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag.....	140
5.2.4.1	Schriftliches Sprachhandeln (Kategorie C1)	140
5.2.4.2	Umgang mit Texten (Kategorie C2).....	141
5.2.4.3	Zusammenfassung und Interpretation.....	144
5.3	Auswertung der Struktur-lege-Technik	146
5.4	Ergebnisse der Fallkontrastierung	147
5.5	Ergebnisse der Typenbildung	149
6	SCHLUSSBETRACHTUNGEN.....	152
6.1	Zusammenfassung der Arbeit	152
6.2	Ergebnisse der Themenanalyse	154
6.3	Ergebnisbewertung und Konsequenzen für die Schriftsprachförderung	158
6.4	Ausblick und Forschungsperspektiven	164
	LITERATUR	166
	ANHANG	181

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Eckpunkte der konstruktivistischen Wende in der Schriftspracherwerbsforschung.....	18
Abbildung 2:	Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach GÜNTHER, K.B. (1986)	25
Abbildung 3:	Autonomie und Kontrolle nach REICH/ROTH 2000, 61.....	30
Abbildung 4:	Ablauf der empirischen Untersuchung	60
Abbildung 5:	Auswertungskonzept der Untersuchung „KüS“	71
Abbildung 6:	Prozess der Kategorienbildung von der Einzelfallanalyse bis zur vergleichenden Themenanalyse	76
Abbildung 7:	Ablauf der Heidelberger-Struktur-Lege-Technik	87
Abbildung 8:	Strukturlegebild von Peter	89
Abbildung 9:	Rückverbalisierung Peters subjektiver Theorie.....	90
Abbildung 10:	Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle/Kluge 1999, 82).....	91

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Internationale Untersuchungen zu Vorwissen und Vorstellungen über Schrift, geordnet nach Erscheinungsjahr (Auswahl).....	40
Tabelle 2:	Übersicht über die Untersuchungsgruppe (anonymisiert)	64
Tabelle 3:	Transkriptionsregeln der Untersuchung „KüS“	70
Tabelle 4:	Übersicht über die acht Hauptkategorien (A1-C2) der Auswertung.....	100
Tabelle 5:	Überblick über die Dimensionalisierung der Hauptkategorien.....	101
Tabelle 6:	Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist eine Überschrift?"	104
Tabelle 7:	Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Satz?"	105
Tabelle 8:	Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Wort?"	106
Tabelle 9:	Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Buch?"	108
Tabelle 10:	Exemplarische Antworten auf die Fragen: "Was ist Lesen? Wie funktioniert Lesen?"	109
Tabelle 11:	Exemplarische Äußerungen bezüglich Rechtschreibregeln	110
Tabelle 12:	Exemplarische Äußerungen bezüglich des Schwierigkeitsgrades vorgelegter Worte	112
Tabelle 13:	Exemplarische Äußerungen zur Begründung eigener Verschriftungen	114
Tabelle 14:	Exemplarische Äußerungen zur Vorbereitung auf Diktate.....	116
Tabelle 15:	Exemplarische Äußerungen zur Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit	126
Tabelle 16:	Exemplarische Äußerungen zur Bedeutung der Fehlerfreiheit in Texten.....	130
Tabelle 17:	Exemplarische Äußerungen zum Deutschunterricht	131
Tabelle 18:	Exemplarische Äußerungen zum Leistungsaspekt.....	133

Tabelle 19:	Exemplarische Äußerungen zu eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten und Defiziten.....	135
Tabelle 20:	Exemplarische Äußerungen zum Aufschreiben und Verfassen von Texten	141
Tabelle 21:	Exemplarische Äußerungen über eigene Leseanlässe.....	142
Tabelle 22:	Exemplarische Äußerungen über das Vorlesen.....	143
Tabelle 23:	Typen der Beziehung zwischen schriftsprachlichen Tätigkeiten im Alltag (schriftliches Sprachhandeln und für sich lesen) und der Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit für die Schülerinnen und Schüler	149

Abkürzungsverzeichnis

<i>A</i>	Anhang
<i>Aufl.</i>	Auflage
<i>Bd.</i>	Band
<i>bzgl.</i>	bezüglich
<i>bzw.</i>	beziehungsweise
<i>ca.</i>	circa
<i>etc.</i>	et cetera
<i>f., ff.</i>	folgende (Seiten)
<i>FST</i>	Forschungsprogramm Subjektive Theorien
<i>HSP</i>	Hamburger Schreibprobe
<i>KMK</i>	Kultusministerkonferenz
<i>KüS</i>	Konstruktionen über Schriftsprache
<i>LRS</i>	Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
<i>m.E.</i>	meines Erachtens
<i>Nr.</i>	Nummer
<i>P</i>	Primärdokument (Interviewtranskript)
<i>PC</i>	Personal Computer
<i>PR</i>	Prozentrang
<i>Sic</i>	so im Original
<i>s.o.</i>	siehe oben
<i>sog.</i>	so genannt
<i>TW</i>	T-Wert
<i>u.a.</i>	und andere; unter anderem
<i>Vgl.</i>	vergleiche
<i>z.B.</i>	zum Beispiel
<i>z.T.</i>	zum Teil

1 Einleitung

In den folgenden Kapiteln der Einleitung soll zuerst die Relevanz der Schriftsprachkompetenz und die Bedeutung ihrer Förderung verdeutlicht werden, wobei insbesondere auf das Schriftsprachlernen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten eingegangen wird. Es folgen Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit sowie Ausführungen zum wissenschaftstheoretischen Bezugssystem.

1.1 Erziehungswissenschaftliche Relevanz der Förderung von Schriftsprachkompetenz

Im deutschen Bildungssystem fallen zunehmend Kinder auf, die innerhalb der ersten vier Schuljahre den grundlegenden Schriftspracherwerb nicht erfolgreich bewältigen und deshalb aufgrund fehlender schriftsprachlicher (Wieder-)Einstiegsmöglichkeiten im Sekundarbereich I aus der gesamten weiteren schulischen und beruflichen Bildung herausfallen (vgl. FÜSSENICH 1995, 133). Das schulische Lernen stützt sich überwiegend auf Schriftsprache. *„Lesen findet in allen Schulfächern und auch außerhalb der Schule statt. Der Aufbau und die Förderung kognitiver Fähigkeiten sind ohne die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens erheblich erschwert. [...] Die Lesefähigkeit kann als Kernkompetenz für das schulische und das darüber hinausgehende lebenslange Lernen angesehen werden“* (MIELKE/GOY/PIETSCH 2005, 84f.). Schriftlichkeit wird in unserer Gesellschaft große Bedeutung beigemessen. Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens in ihrer gesamten Lernentwicklung behindert werden.

Darüber hinaus werden schriftsprachliche Leistungen in vielen Fällen als ausschlaggebendes Kriterium bei Schullaufbahnentscheidungen am Ende der Grundschulzeit herangezogen (vgl. KAUTTER 1993; LANGFELDT 1993). So identifizieren beispielsweise OSWALD/MÜLLER das Versagen in den ersten beiden Grundschuljahren als entscheidenden Faktor für späteren Analphabetismus: In ihrer Untersuchung wiesen alle Befragten eine starke Lese-Schreibschwäche in den ersten Schuljahren auf, *„die in der Mehrzahl der Fälle Anlaß für die Überweisung auf die Sonderschule war“* (OSWALD/MÜLLER 1982, 42). Häufig legitimiert die in Überprüfungsgutachten festgehaltene „mangelnde Schriftsprachkompetenz“ die Feststellung des sonderpädagogischen För-

derbedarfs und die damit zusammenhängende Überweisung auf eine Förderschule (vgl. KORNMANN 1993, 71).

In Deutschland gibt es nur wenige systematische Erhebungen des schriftsprachlichen Entwicklungsstandes von Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereiches I und von Schulabgängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.¹ Die Existenz des funktionalen Analphabetismus² bei Jugendlichen lässt sich jedoch nicht ignorieren. KRETSCHMANN et al. sprechen von vier bis fünf Prozent funktionaler Analphabeten unter allen Schulabgängern (vgl. KRETSCHMANN et al. 1990, 14f.). Die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen sind vorwiegend ehemalige Förderschüler oder Hauptschüler ohne Schulabschluss (vgl. KAMPER 1990; KRETSCHMANN/LINDNER-ACHENBACH 1986, 9; NICKEL 1998, 20ff.). Knapp 8% aller Schülerinnen und Schüler, die die Schule nach der Pflichtschulzeit verlassen, haben keinen Abschluss erworben – ein weiterer Hinweis auf die immer höher werdende Zahl von Jugendlichen mit geringer Schriftsprachkompetenz (vgl. KMK 2006, XV)³.

Diese Situation ist gerade vor dem Hintergrund des schulischen Grundbildungsauftrags äußerst bedenklich und verlangt daher eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, dieser für die Gesellschaft elementar wichtigen Aufgabe besser gerecht zu werden. Funktionaler Analphabetismus lässt sich auf individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren zurückführen (vgl. NICKEL 2001, 7)⁴. Auch wenn Prävention dementsprechend auf verschiedenen Ebenen ansetzen muss, bieten sich vor allem im schulischen Bereich entscheidende Ansatzpunkte im Kampf gegen Analphabetismus an. Dabei sollte der Blick über den Unterricht hinaus auch die problematische Organisationsstruktur von Schule insgesamt einbeziehen.

¹ Nur wenige kleinere und zum Teil veraltete Untersuchungen sind bzgl. Förderschulen durchgeführt worden, z.B. in Hamburg von BARTZ (1982, 1983, 1985, 1987). Die aktuellen Untersuchungen zur Lernausgangslage und Lernentwicklung von Klasse 5, 7 und 9 (LAU) in Hamburg klammern größtenteils die Förderschulen aus ihren Untersuchungen aus (vgl. LEHMANN/PEEK 1997). Dieser Ausschluss ist ebenfalls bei der PISA-Studie zu beobachten (vgl. BAUMERT et al. 2001; STANAT et al. 2002, 21f.).

² Laut GIESE sind „funktionale Analphabeten“ Menschen, „deren schriftsprachliche Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen zu gering ist“ (GIESE 1991, 12).

³ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006), XV.

⁴ Bzgl. des Ursachenkomplexes von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter siehe auch DÖBERT/NICKEL (2000, 52).

1.2 Schriftsprachlernen bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten

Seit Mitte der 1990er Jahre wird die Relativität von Lernbeeinträchtigungen in der Fachdiskussion der deutschsprachigen so genannten Lernbehindertenpädagogik zunehmend anerkannt. Dieser neue Konsens, dem zu Folge Lernbeeinträchtigungen nicht ausschließlich als Eigenschaft der Lernenden aufgefasst, sondern auch in familiären und sozialen Faktoren begründet sind, löst ein medizinisches Modell der herkömmlichen Hilfsschulpädagogik ab (vgl. SCHMETZ 1999, 137 u. 2004, 113ff.; MAND 2003b, 21). Dies geht einher mit einer deutlichen Reduzierung der Relevanz des Intelligenzkonstruktes: Lernbeeinträchtigungen lassen sich demnach mit Intelligenztests⁵ weder zuverlässig vorhersagen, noch eignen sie sich für die Legitimation von Schullaufbahnentscheidungen, da schulschwache Kinder und Jugendliche diesbezüglich keine homogene Gruppe darstellen (vgl. MAND 2003b, 24). Auch WOCKEN unterstreicht mit seiner Untersuchung „Lernausgangslage an Förderschulen“ (LAUF), dass Lernbeeinträchtigung nicht als isoliertes Intelligenzdefizit verstanden werden darf (vgl. WOCKEN 2000, 501).

Hinter dem schulorganisatorischen Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ verbergen sich zwei Kernsymptome von Schulversagen: Probleme beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben sowie Probleme in der Entwicklung mathematischen Denkens (vgl. MAND 2003a, 50). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die trotz Schulbesuchs Schriftsprache nur unzureichend erwerben, ist im internationalen Vergleich sehr hoch. Laut Ergebnissen der PISA-Studie haben 9,3% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, die Anforderungen der ersten Stufe der Lesekompetenz zu erreichen. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen Probleme haben, den Kerngedanken eines einfachen Lesetextes zu erfassen, und demnach Schrift nicht sinnvoll für sich nutzen können. 34% der in der PISA-Studie untersuchten Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die die Kompetenzstufe I nicht erreichen, besuchen eine Förderschule, 50% eine Hauptschule (vgl. ARTELT et al. 2001, 117). Gemäß der empirischen Untersuchung „Lernausgangslage an Förderschulen“ (LAUF) von WOCKEN haben Schüler im Förderschwerpunkt

⁵ Vgl. bzgl. der mangelnden Aussagefähigkeit von Intelligenztests auch EGGERT (1997).

Lernen durchschnittlich einen Entwicklungsrückstand von mehr als zwei Schuljahren im Vergleich zu Haupt- und Realschülern (WOCKEN 2000, 496f.).⁶ SCHUCK unterstreicht mit Blick auf die Ergebnisse der IGLU-Studie die äußerst niedrigen Korrelationen zwischen Intelligenz und Rechtschreib- bzw. Leseleistungen und betont, „*dass trotz niedriger Intelligenzleistungen viel Raum für einen pädagogischen Optimismus bleibt, wenn man ihn erkennen und nutzen will*“ (SCHUCK 2004, 351).

Trotz der Unterschiedlichkeit der Ursachen von Lernproblemen lassen sich drei entscheidende Bestimmungsfaktoren identifizieren: soziale Herkunft, Geschlecht⁷ und Migrationshintergrund (vgl. BAUMERT/SCHMÜMER 2001). Insbesondere die PISA-Studie belegt recht klar die soziale und kulturelle Dimension von Lernbeeinträchtigungen. Seit Jahren sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Förderschule mit Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert (vgl. KORNMANN 1998; KORNMANN et al. 1999; KORNMANN/KORNMANN 2003; BAUMERT/SCHMÜMER 2001). Zur Frage, welche Faktoren bei der sozialen Benachteiligung wirksam werden, betont MAND, dass viele Kinder aus sozialen Randgruppen Lernschwierigkeiten im Rahmen von Schule entwickeln, „*weil es dort nicht gelingt, angemessen auf die Deutungsmuster, Situationsdefinitionen und Handlungsmuster der Lebenswelt ‘sozialer Brennpunkt’ einzugehen*“ (MAND 2003b, 25). Für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bieten der Deutungsmusteransatz nach EBERWEIN/MAND (1992) und der Ansatz der „institutionellen Diskriminierung“ (GOMOLLA/RADTKE 2002) spezifische Erklärungsmuster.

Eine Sichtweise, die sich verstärkt auf die behindernden Bedingungen konzentriert und weniger auf die Defizite, muss hinsichtlich didaktischer Konzeptionen Abschied von den klassischen methodischen Hilfsschulprinzipien nehmen, die in der deutschsprachigen Sonderpädagogik mehr als einhundert Jahre vorherrschend waren (vgl. MAND 2003b, 29). Auch BEGEMANN stellt in Anlehnung an Arbeiten von KLAUER und KANTER aus den 1970er Jahren heraus, dass es kein typisches Lernverhalten „Lernbehinderter“ gebe und folglich keine „globale Lernfähigkeit“, sondern nur aufgabenspezifische Schwierigkeiten. Mit Verweis auf Bürli und Rosenberg kommt BEGEMANN zu dem

⁶ Hinweise auf deutliche Entwicklungsrückstände im Bereich des Rechtschreibens bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen finden sich bei MAND (1999, 52ff.). In diesem Beitrag geht es auch um die Rolle der verwendeten Unterrichtsmethoden für den Lernprozess.

⁷ Vgl. bzgl. einer Benachteiligung von schulschwachen und auffälligen Jungen insbesondere SCHILDMANN (2000a, 36 u. 2000b, 168f.).

Schluss, dass Sonderpädagogen „*besonders qualifizierte Lernspezialisten*“ innerhalb eines normalen Unterrichts sein müssen (vgl. BEGEMANN 2000, 17ff.).

Trotz des Perspektivenwechsels existiert in der sonderpädagogischen Diskussion ebenfalls die Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen auf besondere Art lesen und schreiben lernen sollten. Eine ausführliche Zusammenstellung und Diskussion dieser besonderen Fördermethoden für die Arbeit mit schlechten Lesern und Schreibern findet sich bei MAND (vgl. MAND 2003a, 53ff.). Auszugehen ist jedoch von der These, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund fehlender literaler Erfahrungen im Kontext Schule die subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstands Schrift kennen lernen müssen, um neue Impulse für den Lernprozess zu erhalten (vgl. NICKEL 2000, 13). Eine reine Vermittlung der technischen schriftsprachlichen Fertigkeiten vernachlässigt die für den Lernprozess bedeutsamen Interessen der Schüler. Um die wesentliche Erkenntnis neuerer Schriftspracherwerbsforschung „die Bedeutung der Bedeutung“ (NICKEL 2000, 44) erfolgreich umzusetzen, ist ein Anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler mit Schrift und ihre Lebenswelt unabdingbar. Die subjektive Bedeutsamkeit von Lerninhalten ist ein wesentlicher Faktor im Lernprozess.

Vor dem Hintergrund des hier dargestellten Stands der wissenschaftlichen Diskussion zielt diese Arbeit darauf ab, die Konstruktionen über Schriftsprache von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu rekonstruieren, zu analysieren und in ihrer Vielfalt darzustellen und hieraus Ansatzpunkte für ein Lernangebot zu erarbeiten, das auf Eigenaktivität und subjektiv sinnstiftende Erfahrungsräume setzt. Dies stellt eine Ergänzung der bereits vorhandenen Schriftsprachforschung dar, da sich diese bisher nicht in erster Linie auf die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen sozialer Randständigkeit bezogen hat⁸.

⁸ Vgl. zur Berücksichtigung von Lebenswelterfahrungen auch WISCHER/WERNING (2000).

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

In der interdisziplinären Forschung zum Schriftspracherwerb herrscht Konsens bezüglich eines aktiven Lernverständnisses, nach welchem Schriftsprachlerner den Lerngegenstand auf der Grundlage eigener Auseinandersetzung konstruieren, eigene Theorien aufstellen und diese ständig erweitern, neu strukturieren und verändern (vgl. HANKE 2002, 56)⁹.

Zudem wird im Rahmen didaktischer Überlegungen zunehmend gefordert, an das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, ihre bereits gewonnenen Einsichten aufzugreifen und in weitere Lernprozesse einzubinden (vgl. BRINKMANN/BRÜGELMANN 1997; INCKEMAN 2002; KRETSCHMANN 1998; SCHEERER-NEUMANN 1989; VALTIN 2000). Insbesondere KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA leiten aus ihren Untersuchungsergebnissen die Forderung einer verbesserten Diagnostik im Bereich der Schriftsprachkompetenz ab und betonen die stärkere Einbindung der Lernbesonderheiten und Bedürfnisse in den Prozess der Förderung (vgl. KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1993, 286ff.). So setzt das Anknüpfen an vorhandene Strukturen der Kinder im Unterricht die intensive Auseinandersetzung der bereits erworbenen kognitiven Strukturen über sprachliches Wissen voraus (vgl. HANKE 2002, 62). Für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus sozialer Randständigkeit ist die „*Kenntnis von in der Lebenswelt dieser Kinder etablierten Formen des Deutungswissens von zentraler Bedeutung*“ (EBERWEIN/MAND 1992, 122). Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist in diesem Zusammenhang die strukturelle Kopplung (MATURANA/VARELA 1987) ausschlaggebend.

Die Fähigkeit zu interagieren und strukturelle Kopplungen mit anderen Systemen einzugehen, ermöglicht es Lehrern, „*Schüler anzuregen, sich innerhalb ihrer eigenen Logik weiterzuentwickeln. Dazu müssen sie die aktuellen Strukturen und Themen der Schüler aufgreifen und perturbieren*¹⁰: *erst aus der Störung des aktuellen Gleichgewichts entsteht die Möglichkeit, Erkenntnisse zu gewinnen und neue Strukturen aufzu-*

⁹ Vgl. hierzu auch z.B. RÖBER-SIEKMEYER (1998); SCHEERER-NEUMANN (1998a); SPECK-HAMDAN (1998); VALTIN (1998).

¹⁰ Unter Perturbationen sind Störungen zu verstehen, die das System „Schüler“ dazu veranlassen, seine Strukturen zu verändern. Störungen können z.B. in Form von neuen Situationen oder neuem Wissen auftreten (vgl. SIEBERT 1999, 200).

bauen“ (WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 126). Offen bleibt jedoch hier die Frage, wie dieses subjektive Wissen Forschenden und Lehrenden zugänglich zu machen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieser Arbeit, auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. WERNING 2002a) sowie eines aktiv-ganzheitlichen Konzeptes des Menschen in Anlehnung an das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988) Konstruktionen über Schriftsprache bzw. Schriftsprachlernen¹¹ bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen zu rekonstruieren, hinsichtlich gemeinsamer Faktoren zu analysieren und mit den Ergebnissen der fachwissenschaftlichen Sicht in Beziehung zu setzen. Hierdurch sollen unter anderem Ansatzpunkte für die Initiierung von schriftsprachlichen Lernprozessen herausgearbeitet werden, die insbesondere Kindern mit Lernschwierigkeiten neue wertvolle Impulse geben.

Für die Arbeit von Interesse sind Schülerinnen und Schüler, die trotz mehrerer Schulbesuchsjahre keinen erfolgreichen Zugang zur Schriftkultur gefunden haben und somit im weiteren schulischen Lernen beeinträchtigt werden. Förderliche Lernbedingungen können auf der Ebene des Unterrichts ansetzen. Dies gelingt nur durch Berücksichtigung der Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler bezüglich Schriftsprache in unterrichtlichen Interaktionen. Förderung bedeutet, die Schüler anzuregen, ihre unpassenden Vorstellungen zu verändern und erfolgreiche Konstruktionen weiterzuentwickeln (vgl. SCHLEE 2000, 190). Deshalb soll diese Arbeit dazu beitragen, besser zu verstehen, wie sich Individuen mit Schrift auseinandersetzen, damit hieraus Konsequenzen für Unterricht und Förderung abgeleitet werden können.

¹¹ In dieser Arbeit wird nicht zwischen den Begriffen „Lernen“ und „Erwerben“ unterschieden. M.E. drücken beide Begriffe eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt aus.

Für die Arbeit sind folgende Forschungsfragen handlungsleitend:

- Welche Konstruktionen über den Lerngegenstand Schriftsprache entwickeln diese Schüler?
- Wie stellt sich für diese Schüler vor dem Hintergrund einer jeweils individuell erlebten Lerngeschichte Schriftsprachlernen dar?
- Welche Bandbreite an Themen und Aspekten werden in einer Schülergruppe deutlich?
- Welche Parallelen in den Konstruktionen über Schriftsprache lassen sich erkennen?
- Inwiefern widersprechen bzw. ähneln die subjektiven Schülerkonstruktionen den fachwissenschaftlichen Konstruktionen über Schriftsprache?
- Ist ein dialog-hermeneutisches Vorgehen¹² dazu geeignet, explizite und implizite Vorstellungen zum Schriftsprachlernen bei Schülern im Förder-schwerpunkt Lernen zu rekonstruieren¹³?
- Auf welche Weise können die Ergebnisse dieses Vergleichs für die Entwicklung von Förderinstrumenten hinsichtlich der Schriftsprachkompetenz genutzt werden?

1.4 Konstruktivistische Systemtheorie als wissenschaftstheoretisches Bezugssystem

Meine wissenschaftstheoretische Herangehensweise beruht grundsätzlich auf den Prämissen eines systemisch-konstruktivistischen Forschungsparadigmas. Hinter dem Begriff „Konstruktivismus“ steht ein heterogenes interdisziplinäres Konstrukt, auf das unterschiedliche Bezugssysteme wie Neurobiologie, Kognitionswissenschaft, Kybernetik, Kommunikationstheorie, Systemtheorie, Sozialer Konstruktivismus und Neurophysiologie einwirken.¹⁴ Konstruktivismus entspricht einer wissenschaftstheoretischen Richtung, *„die die vom Forscher ermittelten Daten nicht unabhängig von ihm, sondern durch seine Theorie und seine Messinstrumente konstruiert betrachtet, d.h., dass die*

¹² Bzgl. der verschiedenen Methoden im Rahmen einer dialogischen Hermeneutik vgl. SCHEELE/GROEBEN (1988).

¹³ Grundsätzlich besteht in der Rechtschreibdidaktik Einigkeit darüber, dass sowohl implizite als auch explizite Regelbildungsprozesse beim Rechtschreibenlernen beteiligt sind (vgl. AUGST/DEHN 1998).

¹⁴ Vgl. hierzu die Beiträge von SIEBERT (1996) und TERHART (1999); FLICK (2000b).

Daten keine unabhängige Prüfinstanz für die Theorie sein können“ (LAMNEK 1989, 376).

An dieser Stelle soll aus Platzgründen keine Diskussion der verschiedenen Richtungen wie sozialer Konstruktivismus (z.B. BERGER/LUCKMANN 2000), sozialer Kontruktionismus (z.B. GERGEN 2002), interaktionistischer Konstruktivismus (z.B. REICH 1998), radikaler Konstruktivismus (z.B. von GLASERSFELD 1998; VON FÖRSTER 2002), neurobiologischer Konstruktivismus (MATURANA/VARELA 1987) stattfinden. Für das weitere Verständnis ist die Konzentration auf wesentliche Grundlinien ausreichend.¹⁵ Die dieser Arbeit zu Grunde liegende konstruktivistische Haltung lässt sich in Anlehnung an WERNING auf zentrale Aspekte zusammenfassen. Diese konstruktivistische Grundorientierung beinhaltet die Annahme, dass die Lebenswelt von jedem Individuum selbst erzeugt wird. *„Im Sinne dieser Perspektive ist die Lebenswelt kein objektives, homomorphes Abbild einer ontischen Umwelt, sondern es handelt sich vielmehr um die kognitive Landkarte des Individuums, die sich aus subjektiven Deutungsschemata, Modellvorstellungen, Begriffen und Regeln konstituiert. [...] Dies bedeutet, daß sich die Repräsentationen der individuellen Lebenswelt als nützliche, brauchbare bzw. passende Konstruktionen der Person in der Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildet haben“ (WERNING 1996, 85).*

Grundsätzlich ist SIEBERT zuzustimmen, der den Zugang zur Welt als interpretativ bezeichnet und Wirklichkeitskonstruktion mit Wirklichkeitsinterpretation gleichsetzt. Demnach bleiben so genannte objektive Wahrheiten auch der Wissenschaft verborgen (SIEBERT 1999, 183). Aufgrund dieser Annahmen ist es m.E. notwendig, die eigene theoretische Position und handlungsleitenden Grundannahmen bei jedem Schritt innerhalb des Forschungsvorhabens wiederholt zu reflektieren und sich darüber bewusst zu sein, dass Beobachtungen von dem jeweiligen Beobachterhintergrund (Theorien, Erfahrungen) abhängig sind. *„Wissenschaften liefern keine bloßen Abbilder der Welt, sondern sie definieren ihre Probleme, für die sie mit ihren spezifischen Forschungsmethoden Lösungen suchen. Jede Wissenschaftsdisziplin hat ihre Perspektive, ihre Unterscheidung und damit ihre blinden Flecke“ (SIEBERT 1999, 177f.).*

Die vorliegende Arbeit thematisiert das Verstehen der Lebensweltkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten. Sie basiert auf der Annahme, *„daß*

¹⁵ Bzgl. einer Kontroverse zwischen den verschiedenen Richtungen siehe bei SIEBERT (1999).

alle Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen eine emotionale und kognitive Komponente besitzen“ (WERNING 1996, 91).

1.5 Aufbau der Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit werden verschiedene Konstruktionsprozesse zum Thema Schriftsprache miteinander in Beziehung gesetzt. Einerseits werden wissenschaftliche Konstruktionen des Schriftsprachlernens thematisiert, andererseits aber auch alltägliche, subjektive Konstruktionen von Seiten der untersuchten Schülerinnen und Schüler rekonstruiert.

Die Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit der Darstellung der neueren Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung. Der Fokus liegt hierbei auf einer konstruktivistischen Wende, die für die Didaktik neue Impulse gebracht hat. Der Einbezug der internationalen Perspektive bestätigt die im deutschsprachigen Raum existierende Vernachlässigung der Schülerperspektive in der Sonderpädagogik. Dieses Kapitel legt meine theoretische Perspektive offen, auf deren Grundlage ich letztendlich Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ziehe.

Um die in Kapitel 1.3 hergeleiteten Forschungsfragen beantworten zu können, wurde eine empirische Untersuchung zu den Konstruktionen über Schriftsprache von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen konzipiert und durchgeführt. Kapitel 3 dient der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlegung der empirischen Untersuchung. Theorien wie der Symbolische Interaktionismus, Sozialphänomenologie und Schlüsselkonzepte wie Fremdverstehen und Deutungsmusteransatz werden in ihrer Bedeutung für die Untersuchung kurz erläutert.

In Kapitel 4 folgt dann die eingehende Darstellung der empirischen Untersuchung sowie Diskussion der ausgewählten Forschungsmethoden wie Leitfadeninterview, thematisches Kodieren, Struktur-Lege-Verfahren und Typenbildung.

Ausführlich werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Themenanalyse und Typenbildung dargelegt und die Konstruktionen der interviewten Schülerinnen und Schüler über das Lesen- und Schreibenlernen interpretiert.

In den Schlussbetrachtungen in Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst, Konsequenzen für Schriftsprachförderung bei Kindern mit Lernschwierigkeiten gezogen und offene Forschungsperspektiven aufgezeigt.

2 Neuere Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung

Im Folgenden werden die Eckpunkte des gegenwärtigen Verständnisses vom Schriftspracherwerb erläutert, Kontroversen aufgezeigt und das der Arbeit zu Grunde liegende Theorieverständnis ausgeführt. Wesentliche Aspekte stellen die Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs dar, phonologische Bewusstheit als zentrale (Vorläufer-)fähigkeit und die neue Sicht des Fehlers als entwicklungsspezifische Notwendigkeit.

„Man kann Schrift, weil sie überliefert ist, nicht als komplettes System neu erfinden oder neu konstruieren. Jeder Lerner und jede Lernerin aber konstruiert sie für sich selbst neu und hat dabei die Freiheit eines neuen Blicks bzw. die Freiheit des individuellen Zugangs“ (SPECK-HAMDAN 1998, 104). Im Sinne REICHS handelt es sich bei überliefertem Wissen um Rekonstruktionen (vgl. REICH 1999). Für jeden einzeln betrachtet sind diese Rekonstruktionen vielmehr Konstruktionen. Da Schrift erst dann Bedeutung für einen Lerner erlangt, wenn er sich dieses konventionelle Zeichensystem in einem aktiven, selbst gesteuerten Konstruktionsprozess aneignet, wird in dieser Arbeit der Begriff der „Konstruktion“ bzgl. der Vorstellungen über das Lesen- und Schreibenlernen aus Schülerperspektive und „Rekonstruktion“¹⁶ bzgl. der Forscherperspektive verwendet.

2.1 Rekonstruktion des Lerngegenstandes Schriftsprache

DAUM wirft im Rahmen seiner Überlegungen zu Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aus der Perspektive konstruktivistischen Denkens die äußerst interessante Frage auf, *„inwiefern diese Perspektive gerade auch den Blick auf Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten erweitert, wenn nicht nur das Lernen, sondern auch der Gegenstand selbst unter systemisch-konstruktivistischen Vorzeichen gedacht wird“* (DAUM 2003, 264). Diesbezüglich zieht DAUM den Begriff des Sprachspiels heran (vgl. hierzu auch GERGEN 2002, 51) und vergleicht die Aufgabe des Kindes im Schriftspracherwerb mit dem Erlernen der expliziten und impliziten Regeln der Schriftsprache. Die expliziten Regeln umfassen die sprachstrukturelle Ebene, die impliziten Regeln verweisen auf den Kontext, in dem Schrift Verwendung findet (vgl. DAUM 2003, 267). Für den Schriftlerner be-

¹⁶ Dieses Begriffsverständnis ist von einem umgangssprachlichen Verständnis abzugrenzen, aufgrund dessen man bei einer Rekonstruktion bestrebt ist, Fakten herzustellen.

deutet das, „*seine individuellen Konstruktionen von Schrift und Schriftgebrauch strukturell an die sozialen Konstruktionen konsensueller Wirklichkeit zu koppeln*“ (DAUM 2003, 268). Die expliziten Regeln des Lerngegenstandes Schriftsprache lassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten wie im Folgenden deutlich wird. Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis bezieht sich auf Ansätze, welche die Graphem-Phonem-Korrespondenzen als Ausgangspunkt der Lernprozesse betrachten (vgl. hierzu AUGST 1992, AUGST/DEHN 1998, BIERWISCH 1976, THOMÉ 2000a, TOPSCH 2000).

2.1.1 Schriftstruktur und Lautstruktur

Die Leistung der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen besteht gewissermaßen darin, die historische Entwicklung der Alphabetschrift nachzuvollziehen und somit die Leistungen der Schrift für sich nutzen zu können. Die deutsche Schrift ist eine alphabetschriftliche Schrift und kann nur im Zusammenhang mit der Lautsprache entziffert werden.

Einzelne Zeichen bzw. Zeichengruppen symbolisieren Lauteinheiten. Aufgrund dessen existieren besondere strukturelle Beziehungen zwischen Laut- und Schriftsprache (vgl. WEIGL 1976, 85). Die komplexe Verknüpfung von Lautstruktur und Schriftstruktur kann nur mittels abstrakter Einheiten, den Phonemen und den Graphemen, deutlich gemacht werden.¹⁷

Phoneme als kleinste bedeutungsunterscheidende Zeichen auf lautsprachlicher Ebene sind in der Reinform nicht hörbar oder artikulierbar. Es handelt sich um abstrakte Lauteinheiten, die kleiner sind als die gesprochene Silbe. Die bedeutungsunterscheidenden Phoneme werden mit Hilfe der Minimalpaaranalyse¹⁸ ermittelt. Beispielsweise verändert sich in den Worten <rot, braun, Rose> die Bedeutung nicht durch unterschiedliche Realisationen wie das Zungenspitzen-r [r] oder Zäpfchen-r [R]. Beide Phone werden zu dem Phonem /R/ zusammengefasst und sind somit zwei Varianten eines Phonems. Aus dem kontinuierlichen Lautstrom gesprochener Sprache werden Lauteinheiten, die

¹⁷ Seit Beginn der 1990er Jahre werden in neueren sprachpädagogischen und grundschuldidaktischen Orientierungen linguistische Aspekte der Silbe und sich hieraus ergebende Möglichkeiten für das Schriftsprachlernen systematisch reflektiert. Im Rahmen dieses 'silbenphonologischen Ansatzes' wird statt der Zerlegung eines Wortes in seine einzellautlichen Bestandteile die Silbe als didaktisch begründeter Gegenstandsbereich vorgeschlagen (z.B. RÖBER-SIEKMEYER 2004; GRÜMMER/WELLING 2002; THOMÉ 2000b).

¹⁸ Zwei sonst gleiche sprachliche Einheiten (Minimalpaar), die durch ein einziges, den Bedeutungsunterschied bewirkendes Merkmal unterschieden sind, werden miteinander verglichen. Auf diese Weise wird das Phonem- sowie Grapheminventar ermittelt. Der Vergleich von <haus> und <maus> führt beispielsweise zu den Graphemen <h> und <m>. (vgl. KÜRSCHNER 1997, 40)

auf der Phonemebene liegen, ausgegliedert und nach der Orthographie Graphemen zugeordnet. Um diese Grapheme als kleinste bedeutungsunterscheidende schriftsprachliche Zeichen notieren zu können, verwendet man Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen (vgl. THOMÉ 2000a, TOPSCH 2000).

Auf die deutsche Schrift haben mehrere, teilweise konkurrierende Prinzipien Einfluss. In der fachwissenschaftlichen Diskussion werden übereinstimmend zwei übergeordnete Prinzipien benannt: das phonematische (phonologische) und das morphematische (semantische) Prinzip. Das phonematische Prinzip entspricht der Lautorientierung der Schrift; Einheiten der Lautstruktur, Phoneme, werden mit Einheiten der Schriftstruktur, Graphemen, verknüpft. Das semantische Prinzip bezieht sich dagegen auf die Morphologisierung sowie die Lexikalisierung der Schrift. Morpheme als bedeutungstragende Einheiten werden stets in der gleichen Weise geschrieben, um die Wortverwandtschaft sichtbar werden zu lassen (vgl. RIEHME 1974, 29ff.; CRÄMER/SCHUMANN 1992, 299f.; TOPSCH 2000; THOMÉ 2000a).

Durch die relativ unvermittelte Entstehung der deutschen Schrift¹⁹ durch Übertragung in die Buchstaben der lateinischen Sprache ist ein Ungleichgewicht zwischen der höheren Anzahl darzustellender Phoneme und den verfügbaren graphischen Zeichen entstanden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 1992, 297). Aufgrund dieses Ungleichgewichts und des Einflusses der orthographischen Prinzipien ist keine 1:1-Relation zwischen Einheiten der Laut- sowie Schriftstruktur möglich. Die „graphemisch-phonologischen Korrespondenzregeln“ (BIERWISCH 1976), kurz GPK-Regeln bezeichnen die möglichen Entsprechungen zwischen Einheiten und Einheitenfolgen des Graphem- und Phoneminventars²⁰ und bilden die Grundlage für die Beherrschung der alphabetischen Schreibung einer Sprache (BIERWISCH 1976, 51f.).

BERGK hat den Versuch gemacht, die Korrespondenzen zwischen Graphemen und Phonemen zu klassifizieren, in so genannte Mehrdeutigkeiten und Mehrgliedrigkeiten

¹⁹ Zur Entwicklung des deutschen Graphemsystems siehe MEINHOLD & STOCK (1982, 211ff.).

²⁰ Je nach Definition unterscheidet sich die Anzahl der aufgelisteten Phoneme und Grapheme. RIEHME stellt 40 Phonemen 85 Grapheme gegenüber (vgl. 1974, 34-35). KÜRSCHNER bezieht sich bei der Bestimmung des Inventars gebräuchlicher Grapheme auf das Alphabet und spricht von 30 oder 59 Graphemen, je nachdem, ob die Unterscheidung Großbuchstabe – Kleinbuchstabe gemacht wird. Für diese Unterscheidung spricht das Beispiel <arm> <Arm>, da ein Bedeutungsunterschied vorliegt (vgl. 1997, 40–41). Für die Auflistung der Phoneme wird häufig die Transkription der International Phonetic Association (=IPA) herangezogen (vgl. KÜRSCHNER 1997, 52f.).

(vgl. BERGK 1980, 135). Es ist zu beachten, dass diese Korrespondenzen immer an der Standardsprache orientiert sind. Die Kinder müssen von ihrer eigenen individuellen dialektalen Aussprache abstrahieren und lernen, „*daß die deutsche Orthografie von einer fiktiven Hochlautung ausgeht, und sie müssen sich einen anderen Sprachstil aneignen, [...]*“ (ANDRESEN 1983, 213).

BIERWISCH geht davon aus, dass die phonetische Form von Wörtern und Sätzen einer Sprache „*das Ergebnis der Wirkung sogenannter phonologischer Regeln ist*“ (1976, 54), die sich das Kind schon frühzeitig aneignet. Beim Schriftspracherwerb geht es allgemein um die Frage, welche Grapheme welchen Segmenten der phonologischen Struktur entsprechen. Dabei bedarf es jedoch nur der Berücksichtigung eines Teils der phonologischen Regeln, denn es gibt „*eine beträchtliche Anzahl graphemirrelevanter phonologischer Regeln, deren Verwendung beim Lesen und Schreiben zu Fehlleistungen führen muß*“ (WEIGL 1976, 87), z.B. die Regel der Auslautverhärtung, die /g/-Spirantisierung und die /s/-Palatisierung (<schpiel> für [ʃpi:l]). Die Kinder müssen sich bei der Aneignung der Schriftsprache auf ihr bereits erworbenes phonologisches System beziehen und die für das System der graphemisch-phonologischen Korrespondenzen relevanten Regeln konstruieren (vgl. WELLING 1988b, 59).

Diese dargestellten expliziten Regeln des Sprachspiels Schriftsprache müssen von den Schriftsprachlernern durch die impliziten ergänzt werden.

2.1.2 Funktionen geschriebener Sprache

Bei dieser Auseinandersetzung muss zwischen Funktionen der schriftsprachlichen Zeichen selbst und Funktionen, die das Zeichensystem Schriftsprache betreffen, unterschieden werden. „*Das Schriftzeichen ist ambivalent, es referiert sowohl auf einen lautsprachlichen Ausdruck als auch auf den bezeichneten Gegenstand*“ (GÜNTHER, H. 1983, 25). Aufgrund dieser Doppelwertigkeit von Schriftzeichen geht es beim Schreiben vordergründig nicht um die Abbildung von Lautzeichen, sondern um das Festhalten von Bedeutung. „*Selbst wenn wir uns bei einem Vortrag [...] Notizen machen, notieren wir uns, was der Redner gemeint hat, und nicht, was er wörtlich sagte – von wenigen Ausnahmen abgesehen*“ (GÜNTHER, H. 1983, 38).

Schreiben – im Sinne der Verwendung des Zeichensystems der Schriftsprache – hat den Zweck, einerseits Gedanken und andererseits auch Gefühle, Meinungen, Vorstellungen schriftlich zum Ausdruck zu bringen. Dies geschieht im Dienste der Kommunikation oder aber als Erinnerungs- bzw. Strukturierungshilfe. Geschriebene Sprache

„befriedigt kommunikative und kognitive Bedürfnisse der Gesellschaft und des Individuums, die von der gesprochenen Sprache allein nicht erfüllt werden könnten und erweitert so die Möglichkeiten menschlicher Kommunikation und Problemlösung“ (HEINZ-UNTERBERG 1988, 157f.). Besonders umfassend versucht LUDWIG, die verschiedenen Schreibfunktionen in neun Bereiche zu untergliedern:

- Aus sich heraus schreiben (Ausdruck von Gefühlen)
- Bewusstmachendes Schreiben (gedankliches Verarbeiten)
- Operatives Schreiben (Auseinandersetzung mit Lösungsmöglichkeiten)
- Selbstvermittelndes Schreiben (Schreiben, um mit sich selbst in Kontakt zu treten)
- Schreiben als Formulierungshilfe (Konzentration auf sprachliche Formulierungen)
- Konzipierendes Schreiben (stichwortartiges Festhalten einer Rede, eines Textes)
- Konservierendes Schreiben (schriftliche Fixierung eines Gedankens oder Sachverhaltes)
- Transferierendes Schreiben (Weitergabe von Wissen)
- Kommunikatives Schreiben (Einflussnahme auf den Leser)
(vgl. LUDWIG 1983, 1ff.; siehe auch GÜNTHER, H. 1983, 37f.).

Diese Funktionen sind auf die Modalität Lesen übertragbar. Entsprechend dient das Lesen der Informationsentnahme, dem Vergnügen, der Kommunikation etc.. WYGOTSKI verdeutlicht die Besonderheit der geschriebenen Sprache gegenüber der gesprochenen anhand von charakteristischen Merkmalen und kommt zu dem Schluss, „daß die geschriebene Sprache in ihren Funktionsgrundlagen einen völlig anderen Prozeß darstellt als die gesprochene“ (WYGOTSKI 1972, 228). Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache befindet sich der Schreibende bzw. der Leser in einer völlig neuen Sprachsituation: meist ohne Gesprächspartner, wodurch sozusagen eine „*Monologsprache*“ (WYGOTSKI 1972, 225) entsteht. Bei der mündlichen Kommunikation wird das Sprechbedürfnis durch die zu bewältigende Situation hervorgerufen. Der Gesprächspartner gibt Rückmeldung oder stellt Fragen, auf die wiederum reagiert werden soll. „Bei der schriftlichen Sprache sind wir gezwungen, selbst eine Situation zu schaffen, oder richtiger, sie uns in Gedanken vorzustellen“ (WYGOTSKI 1972, 226).

Die schriftsprachliche Tätigkeit ist insgesamt durch einen bewussteren, absichtlicheren Umgang mit den sprachlichen Einheiten gekennzeichnet als die mündliche Sprach-

form. Dies bezieht sich auf die lautliche, syntaktische wie semantische Ebene. Das Kind muss sich beim Schriftspracherwerb „*die lautliche Struktur des Wortes bewußt machen, muß das Wort zergliedern und willkürlich in den Schriftzeichen reproduzieren*“ (WYGOTSKI 1972, 226). WYGOTSKI spricht in diesem Kontext von doppelter Abstraktion: „*die von der lautlichen Seite der Sprache und die vom Gesprächspartner*“ (WYGOTSKI 1972, 225).

Aus der Tatsache, dass schriftliche Sprache Funktionen hat, die mündliche Sprache nicht erfüllen kann, und den unterschiedlichen Charakteristika von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ergibt sich die Eigenständigkeit beider Sprachformen.

2.1.3 Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Verfechter des autonomietheoretischen und relativierenden Ansatzes betonen, dass die „*Wurzel und der Kern der Schriftlichkeit [...] in ihrer Gegenständlichkeit, Dauerhaftigkeit und direkten Symbolisierung von Bedeutung, nicht aber in der Wiedergabe von Lauten durch Buchstaben*“ (HEINZ-UNTERBERG 1988, 143) liegen. Somit steht Schriftsprache gleichberechtigt neben der Lautsprache. (vgl. HEINZ-UNTERBERG 1988, 158). Im Laufe der Zeit sind beispielsweise auch „*typische schriftsprachliche Formen und Texte*“ (ANDRESEN 1983, 213) entstanden.

Durch die Visualisierbarkeit von geschriebener Sprache kann Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung werden. Somit wird eine Sprachanalyse möglich. Solch eine Auseinandersetzung beeinflusst metasprachliche Kompetenzen. Metasprache ist als eine Sprache über Sprache zu verstehen. Häufig wird die Beobachtung gemacht, dass Kinder mit Schuleintritt und dem Beginn des Schriftspracherwerbs an metasprachlichen Fähigkeiten gewinnen (vgl. ANDRESEN 1985; SCHMID-BARKOW 1999; WEHR 1994). Die Auffassung, Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung zu betrachten, bedeutet m.E., dass Kinder und Jugendliche, die sich nicht erfolgreich mit Schrift auseinandergesetzt haben, in ihrer Entwicklung behindert werden können (vgl. hierzu auch OSBURG 1997, 24).

Bei einer kurzen zusammenfassenden Darstellung von gesprochener und geschriebener Sprache wird meist nur von den typischen Sprech- und Schreibsituationen ausgegangen: Alltagssprache im Gegensatz zu wissenschaftlichen Ausarbeitungen. Möchte man den Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit jedoch differenziert darstellen, ist es sinnvoll, auch die einzelnen Ausnahmen zu berücksichtigen. In diesem Kontext sei auf Überlegungen von H. GÜNTHER (1997, 1998) hingewiesen, der zusätzlich

auf medialer sowie konzeptioneller Ebene unterscheidet. Eine Äußerung bzw. ein Text kann entweder nur phonisch oder graphisch sein (mediale Ebene). Die Unterscheidung von konzeptioneller Schriftlich- oder Mündlichkeit ist dagegen graduell: Wissenschaftliche Vorträge gehören beispielsweise in den Bereich der „*konzeptionellen Schriftlichkeit*“ (GÜNTHER 1998, 27). Bei einem Vortrag wird zwar gesprochen, aber man spricht geschriebene Sprache. Ein Tagebucheintrag oder Emails spiegeln dagegen eher den Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit wider (vgl. GÜNTHER 1998, 27f.). Diese weitere Unterscheidung verdeutlicht den wechselseitigen Einfluss zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. OSBURG formuliert in diesem Zusammenhang ganz treffend: „*Mündlichkeit ist bei literalisierten Menschen durch Schriftlichkeit geprägt*“ (OSBURG 1997, 25).

2.2 Schriftsprachlernen als Konstruktionsleistung der Schüler

Zwischen den verschiedenen Perspektiven auf den Stand der Forschung zum Schriftspracherwerb kristallisiert sich neben kognitiv-entwicklungspsychologischen, medizinischen und sprachwissenschaftlichen Sichtweisen zunehmend eine konstruktivistische Haltung dem Forschungsgegenstand „Schriftsprache und Schriftsprachlernen“ gegenüber heraus.

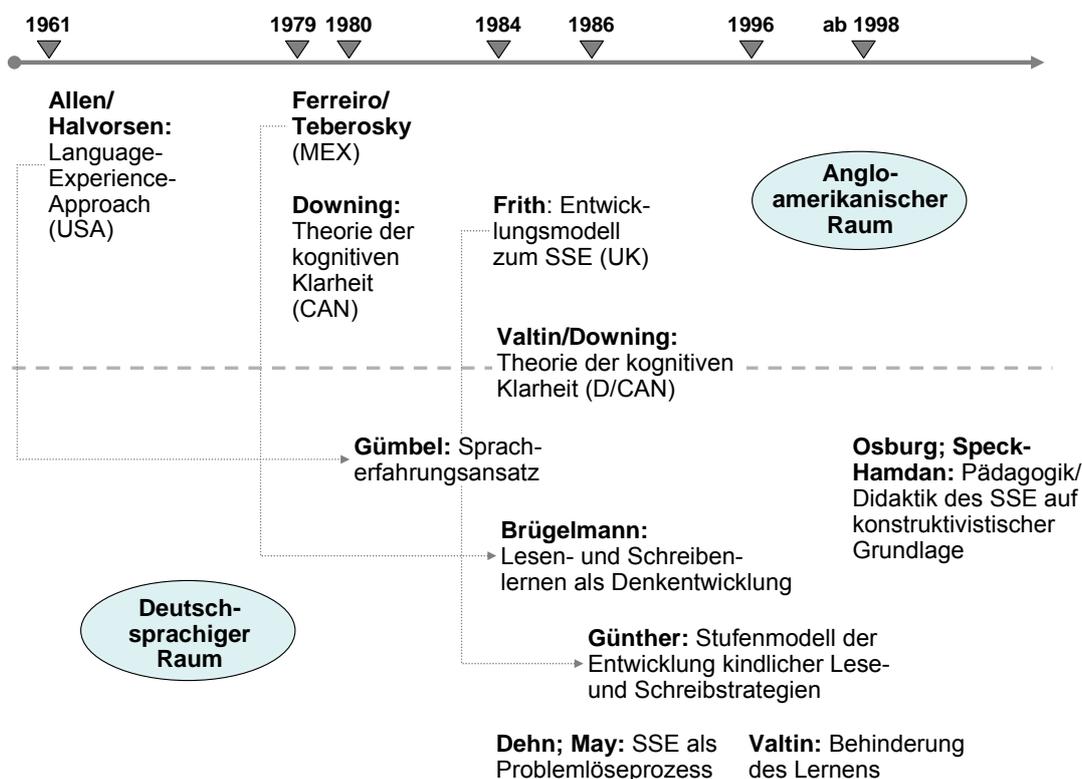
2.2.1 Eckpunkte einer konstruktivistischen Wende in der Schriftspracherwerbsforschung

Grundgedanken einer konstruktivistischen Perspektive (Abbildung 1) finden sich bereits in den 1960er Jahren in den USA bei ALLEN/HALVORSEN²¹ (1961). Im deutschsprachigen Raum verbreitet BRÜGELMANN, angeregt durch Arbeiten von FERREIRO/TEBEROSKY (1979) und MASON/MCCORMICK (1981), mit seinem Artikel „Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung“ (BRÜGELMANN 1984a) diese neuen Gedanken und Untersuchungsergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung. Dieses Verständnis vom schriftsprachlichen Lernprozess wird weiterhin getragen durch Überlegungen von DEHN (1984), die das Lesen- und Schreibenlernen – wie auch MAY (1986) – als Problemlöseprozess betrachtet oder DOWNING/VALTIN (1984), die mit der Theorie der kogni-

²¹ Aus GÜMBEL (1980, 246): ALLEN/HALVORSEN (1961), zitiert nach AUKERMANN (1971, 303)

tiven Klarheit die neuen Impulse aus dem angelsächsischen Raum zusammenfassen²². Von KRETSCHMANN wird dieser Perspektivenwechsel als so genannte „kognitive oder konstruktivistische Wende“ (KRETSCHMANN 1998, 306f.) bezeichnet, wobei m.E. eine konstruktivistische Wende deutlich von einer kognitiven abzugrenzen ist. Insbesondere seit Ende der 1990er Jahre ist verstärkt eine Verknüpfung der Begrifflichkeiten aus dem Konstruktivismus mit Überlegungen zum Schriftspracherwerb und förderdiagnostischen Konsequenzen festzustellen (vgl. hierzu WELLING 1988a; SPECK-HAMDAN 1998; OSBURG 1998 u. 2002; REICH/ROTH 2000; REINHARD 2001; SASSENROTH 2001; DAUM 2003). Rückgriffe auf die verschiedenen „Spielarten des Konstruktivismus“ (KNORR-CETINA 1989) zeichnen sich bei diesen Publikationen ab.

Abbildung 1: Eckpunkte der konstruktivistischen Wende in der Schriftspracherwerbsforschung



Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Einflusses systemisch-konstruktivistischer Grundaussagen auf wissenschafts- und erkenntnistheoretische Diskussionen in den Sozial- bzw. Erziehungswissenschaften lässt sich ein begrifflicher Wandel feststellen.

²² Einen sehr guten Überblick über die verschiedenen Trends, die zusammengenommen eine grundlegend veränderte Sichtweise des Lesen- und Schreibenlernens ergeben, findet sich bei SCHNEIDER et al. (1995).

In diesem Kontext lässt sich „*Wissen [...] auch als kognitive Operation, als Kompetenz des Subjekts definieren*“ (SIEBERT 1999, 112). An den Begriffen „Lernen“, „Lernbeeinträchtigung“ und „Unterrichten“ lässt sich die neue Sicht auf den Schriftspracherwerb anschaulich beschreiben.

In Anlehnung an WERNING (1998) zeichnen sich Individuen als lernende Subjekte dadurch aus, dass sie strukturdeterminiert, selbstreferentiell und nicht trivial sind. Auf schriftsprachliche Lernprozesse übertragen bedeutet dies, dass die interne Struktur der Lerner bestimmt, wie die Anregungen aus dem umgebenden Milieu aufgenommen und integriert werden. Folglich ist Unterrichten „*der Versuch der Anregung von komplexen affektiv-kognitiven Systemen, die nach ihrer eigenen Logik operieren*“ (WERNING 1998, 40). Anregungen werden in der Fachdiskussion als Perturbationen bzw. Irritationen bezeichnet. Alle Handlungen des lernenden Subjekts haben Einfluss auf die interne Struktur, indem sie sie bestätigen oder aber verändern. Dieses Wechselverhältnis verdeutlicht die Selbstreferentialität. Das lernende Kind als psychisches System ist autonom und wird nach v. Förster als „nicht triviale Maschine“ bezeichnet, da unterschiedliche Kinder auf dieselbe Anregung aufgrund unterschiedlicher Biographien unterschiedlich reagieren. In diesem Sinne hebt SASSENROTH hervor, dass die „*aktive Beziehungsgestaltung zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt [...] aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive der Ansatzpunkt in der Förderung*“ (SASSENROTH 2001, 16) darstellt.

Im Folgenden sollen die Eckpunkte der konstruktivistischen Wende in der Schriftspracherwerbsforschung näher erläutert und in Beziehung gesetzt werden.

2.2.2 Die konstruktivistische Wende

Anfang der 1980er Jahre lieferte BRÜGELMANN durch einen Artikel über die Voraussetzungen eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs neue Denkanstöße in der Schriftspracherwerbsforschung und leistete somit einen Beitrag für eine veränderte Sichtweise des kindlichen Lernprozesses (vgl. BRÜGELMANN 1984a). Lesen- und Schreibenlernen wird seit diesem Perspektivenwechsel nicht mehr als ein additives Lernen innerhalb eines geschlossenen, ungegliederten und zeitlich eng begrenzten Vorganges oder als ein Training einzelner Fertigkeiten²³ aufgefasst, sondern vielmehr als die aktive

²³ Siehe z.B. BREUER/WEUFFEN (1986); MARX/STEFFEN (1990).

Auseinandersetzung des Kindes mit dem Lerngegenstand Schriftsprache (vgl. GÜNTHER 1986, 32). Kinder bilden Hypothesen und sammeln Einsichten über die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache. Daraus ergeben sich wiederum Strategien, wie sich die Kinder der geschriebenen Sprache nähern. Der Lese- und Schreibprozess ist demnach als Entwicklung des Denkens über Schrift aufzufassen (vgl. BRÜGELMANN 1984a, 84). Eng verbunden mit dem Verständnis des Lesen- und Schreibenlernens als Denkentwicklung ist die innere Regelbildung (vgl. EICHLER 1991), wonach Fehler als Näherungslösung verstanden werden.

Diese theoretische Perspektive wird ebenfalls von DEHN (1984) und von DOWNING/VALTIN (1984) aufgegriffen und weiterentwickelt. Die von DOWNING/VALTIN vertretene Theorie der kognitiven Klarheit besagt, dass die Lernenden beim Schriftspracherwerb eine Vorstellung über die Funktion, Bedeutung und Aufbau schriftsprachlicher Zeichen erlangen müssen, bevor sie mit ihr operieren können. Kognitive Bewusstheit ist Voraussetzung von Schriftwahrnehmung und produktivem Umgang mit Schrift. VALTIN fasst die Kernthese DOWNINGS wie folgt zusammen:

„Beim Lesen- und Schreibenlernen muß das Kind die Einsichten in die Sprache, die die Erfinder des Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und die Kodierungsregeln für sich neu entdecken (vgl. Downing 1984). Dieser Rekonstruktionsprozeß bezieht sich auf zwei Aspekte:

- *erstens die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift (Schrift ist eine besondere Form von Sprache und nicht Zeichen beliebigen auswechselbaren Inhalts und sie hat einen bestimmten Gebrauchswert);*
- *und zweitens die Erkenntnis bestimmter sprachstruktureller Merkmale, die in unserem Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Wörter und Sätze“*
(VALTIN 1996, 369).

Insgesamt ist zu beachten, dass *„die ‘Logik des Gegenstands’ nicht immer der ‘Psycho-Logik’ des Lernenden“* (VALTIN 1996, 369) entspricht. VALTIN sieht neben einer notwendigen gedanklichen Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift metakognitives Wissen als entscheidenden Faktor beim Schriftsprachlernen (vgl. VALTIN 1996, 370).

Diese Erkenntnisse münden in didaktischen Überlegungen, die sich beispielsweise im Spracherfahrungsansatz widerspiegeln. Als Initiator des „Language-Experience Approach“ in den USA betonen ALLEN/HALVORSEN die Bedeutung der Spracherfahrungen der Kinder im Schriftspracherwerb und die kommunikative Funktion von Schrift. Sie vertre-

ten die Einsichten: „*What I think about, I can talk about; what I say, I can write (or someone can write for me); what I can write, I can read (and others can read, too); I can read what I have written, and I can also read, what other people have written for me to read*“ (ALLEN 1961 zitiert nach GÜMBEL 1980, 246). GÜMBEL ist eine der ersten Autorinnen und Autoren, die diese Gedanken im deutschsprachigen Raum verbreitet hat.²⁴ Seit Ende der 1990er Jahre werden verstärkt die Begrifflichkeiten einer konstruktivistischen Perspektive in die Schriftspracherwerbsforschung eingebracht. Einen weiteren Eckpunkt der Schriftspracherwerbsforschung der letzten Jahre stellt die These von VALTIN dar, das Phänomen der Lernbehinderung vorrangig als „Behinderung des Lernens“ bzw. als „Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten“ zu begreifen und folglich behindernde Bedingungen im Umfeld des Kindes zu suchen wie es z.B. falsche Lehr-/Lernkonzepte sein können (BERGK 1980, 100; VALTIN 1996, 373; vgl. auch KNAUER 1996).

Diese Grundgedanken des Spracherfahrungsansatzes lassen deutlich werden, dass eine konstruktivistische Perspektive – wie sie Ende der neunziger Jahre verstärkt vertreten wird – in den wesentlichen Grundannahmen nicht neu ist, sondern einerseits in der Reformpädagogik²⁵ und andererseits seit den 1960er Jahren ansatzweise vertreten wird. KLAUER spricht bereits 1975 bezüglich des Lesenlernens von der Notwendigkeit einer konstruktiven Beherrschung (vgl. KLAUER 1975, 121).

Diese Facette des Perspektivenwechsels innerhalb der Pädagogik des Schriftspracherwerbs Mitte der 1980er Jahre bezeichnet KRETSCHMANN als kognitive bzw. konstruktivistische Wende (vgl. KRETSCHMANN 1998, 306). Im Rahmen dieser Wende wird die konstruktivistische Sichtweise auf Schriftspracherwerbsprozesse übertragen. Allerdings ist zu bemerken, dass KRETSCHMANN nicht konsequent eine konstruktivistische Perspektive einnimmt. Mit den Aussagen, dass Menschen die Wirklichkeit nicht so wahrnehmen, wie sie sei, und dass sie Modelle der Wirklichkeit konstruieren, die nicht wahr sein müssten (KRETSCHMANN 1998, 306), suggeriert KRETSCHMANN dem Leser, dass

²⁴ Zur Kritik zum Spracherfahrungsansatz siehe auch WALTER (1996a und b).

²⁵ REICH verweist allerdings auf den Reformpädagogen Célestin Freinet, der seiner Meinung nach die Kernidee einer konstruktivistischen Didaktik vertreten habe. Er meint damit eine Arbeitsweise, „in der Schüler und Lehrer gemeinsam Arbeiten mit Spielcharakter und Spiele mit Arbeitscharakter konstruktiv realisieren, um nicht bloß die Symbolvorräte der Moderne in sich aufzusaugen, sondern konstruktivistisch abzuarbeiten und dabei das wichtigste in einem solchen Lernprozeß überhaupt erfahren zu können: Sich selbst als maßgeblichen Konstrukteur von Wirklichkeit zu erleben und zu bemerken, daß auch die anderen Konstruktionen – so groß und so absolut sie je erscheinen mögen – vom Menschen gemachte sind“ (REICH 1999, 80).

es dennoch möglich sei, ein richtiges Abbild der Wirklichkeit zu erstellen. Aus konstruktivistischer Sicht kann es jedoch nicht um Kategorien wie „richtig/falsch“ oder „wahr/unwahr“ gehen. Darüber hinaus ist ein Unterschied zwischen kognitivistischen Forschungsrichtungen im Bereich der Lehr-Lernforschung und einer konsequenten konstruktivistischen Richtung festzustellen. OSBURG hebt hervor: *„Auch wenn [...] Vertreter der kognitivistischen Forschungsrichtung besonderen Wert auf die Eigenaktivität des Kindes legen, wird die Bedeutung der Interaktion vernachlässigt, d. h. die Verbindung zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus. Eine konstruktivistisch-kognitivistische Sicht sieht den Lehrer nicht als Wissensvermittler, sondern als Initiator von Konstruktionen, die den Individuen in Koexistenz mit anderen taugliche Erkenntnisse ermöglichen“* (OSBURG 1998, 151f.). So lässt sich beispielsweise festhalten, dass allein der Bezug auf Entwicklungsmodelle keine konstruktivistische Denkweise impliziert. Trotz Orientierung an Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb könnte der Lehrer als Wissensvermittler verstanden werden. Gleichwohl ist für eine konstruktivistische Sicht auf den Schriftspracherwerbsprozess eine entwicklungsorientierte Sicht, die die Notwendigkeit des Fehlermachens unterstreicht, von besonderer Bedeutung. Im Folgenden soll solch eine kognitiv-entwicklungspsychologische Sicht näher erläutert werden.

Eine übereinstimmende und bedeutungsvolle Erkenntnis im Zusammenhang mit Entwicklungsmodellen ist, dass – auch wenn sich einige qualitativ unterscheidbare Strategien verallgemeinern lassen – Kinder auf unterschiedlichen Wegen und über individuell verschiedene Zugänge zur Schrift kommen können.

2.2.3 Kognitiv-entwicklungspsychologische Sichtweise

Bezüglich des aktuellen Forschungsstandes lässt sich konstatieren, dass sich in den letzten 20 Jahren eine kognitiv-entwicklungspsychologische Sichtweise des kindlichen Schriftspracherwerbs prinzipiell durchgesetzt hat. Grundlegende Annahme ist, dass sich der Lernprozess in qualitativen Stufen vollzieht, *„wobei der zunehmende Reflexionsstand des Kindes bezüglich des komplexen Zusammenhangs der mündlichen zur geschriebenen Sprache ausschlaggebend für die Erklommung der nächst höheren Stufe zu sein scheint“* (SASSENROTH 2001, 14). Im deutschsprachigen Raum stimmen die diskutierten Entwicklungsmodelle (BRÜGELMANN 1984b; BRÜGELMANN/BRINKMANN

1994; GÜNTHER 1986; KRETSCHMANN/SCHEERER-NEUMANN 1995; VALTIN 1996) in den wesentlichen Strategien überein. Strittig sind jedoch Fragen einer strikten Abfolge sowie der Differenzierung der orthographischen Strategie²⁶. Insbesondere die Übertragbarkeit von Modellen aus dem englischsprachigen Raum auf deutschsprachige Lerner ist aufgrund unterschiedlicher orthographischer Systeme nicht unproblematisch. Deutsche Kinder scheinen beispielsweise die logographemische Phase wegen systematischerer Rechtschreibung kaum auszubauen (vgl. JANSEN/MANNHAUPT/MARX 1993; WIMMER/HARTL/MOSER 1990). WALTER bringt einen weiteren Diskussionspunkt zur Sprache, indem er fragt, ob *„die recht spärlichen Befunde über die qualitative Schriftsprachentwicklung von Förderschülern nun als Indiz für eine Entwicklungsverzögerung im Sinne einer Verlangsamung oder aber für eine strukturelle Andersartigkeit in der Entwicklung [zu] interpretieren [sollen]“* (WALTER 1999, 77). SASSENROTH (2001, 14) betont großen Forschungsbedarf bezüglich der Interpretation der Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen als Ausdruck von Entwicklungsrückständen (vgl. BRÜGELMANN 1998) oder eines gestörten Entwicklungsverlaufs (vgl. KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1993). Aus prozessorientierter-psycholinguistischer Sicht wird diese entwicklungspsychologische Sicht durch Prozessmodelle ergänzt, die aufgabenanalytisch den Lese- und Schreibvorgang beschreiben. LANDERL/WIMMER kommen aufgrund ihrer Studie zur phonologischen Bewusstheit zu der Folgerung, dass beim orthographischen Lexikon ebenfalls phonologische Fertigkeiten eine Rolle spielen, und erweitern somit die Sichtweise, dass es sich lediglich um ein rein visuelles Gedächtnissystem handle (LANDERL/WIMMER 1994, 161).

Die Auseinandersetzung mit Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb ermöglicht m.E., Konstruktionen der Schüler über Schriftsprache im Kontext ihrer Entwicklung zu betrachten. SPECK-HAMDAN unterstreicht ebenfalls den Wert von Entwicklungsmodellen für die Didaktik des Schriftspracherwerbs. Sie betont, dass durch die Auseinandersetzung mit Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb insbesondere die schriftsprachlichen Vorerfahrungen der Schüler und ihre Kompetenzen in den Blick geraten. Außerdem wird der wechselseitige Einfluss des Lesens und Schreibens verdeutlicht (vgl. SPECK-HAMDAN 2002, 14f.).

Es gibt viele Versuche, die typischen Stufen der Entwicklung innerhalb des Schrift-

²⁶ Zur Kritik an Entwicklungsmodellen siehe z.B. Bremerich-Vos (1996), SCHEERER-NEUMANN (1998a u. 1998b); NAUMANN (2000); SCHEELE, V. (2005).

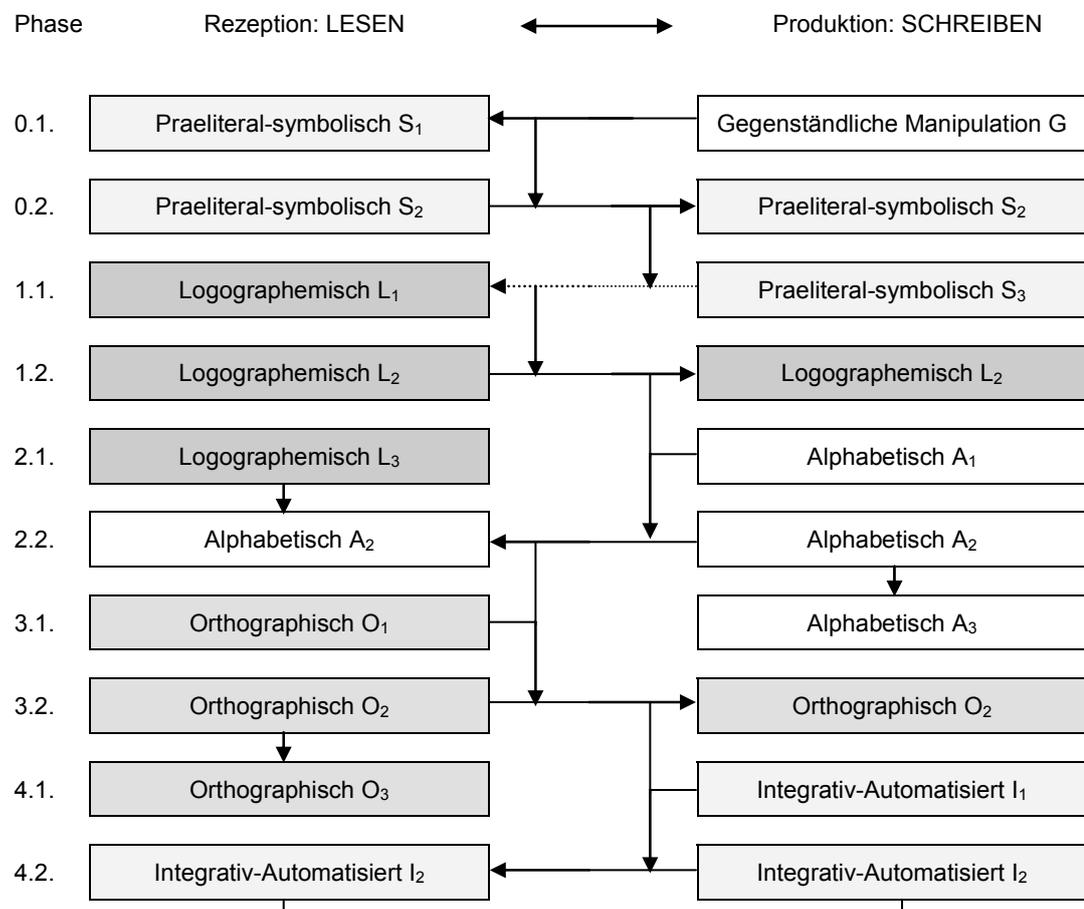
spracherwerbs modellhaft darzustellen, um eine theoretische Basis für notwendige Fördermaßnahmen zu erhalten²⁷. Das Entwicklungsmodell von GÜNTHER liefert m.E. eine gute Grundlage für förderdiagnostische Zwecke. Es stellt den kindlichen Lernprozess beim Erwerb des Wortlesens und -schreibens und nicht den Lehrprozess in den Mittelpunkt und macht deutlich, dass der Aneignungsprozess die Modalitäten Lesen und Schreiben in Wechselwirkung beinhaltet. Dabei wird nachvollziehbar, wie und aus welchen Gründen Kinder möglicherweise ihre bis dahin angewendete Strategie verändern, um sich der normgerechten Schrift zu nähern. Das Modell von GÜNTHER ist nicht unumstritten. Kritik bezieht sich beispielsweise auf die vorgegebene Reihenfolge des Entwicklungsverlaufs, welcher keine Abweichungen suggeriere (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1998a, b). M.E. darf das Modell von GÜNTHER nicht so eng begriffen werden. Dieses Entwicklungsmodell zum Schriftspracherwerb bietet einen Orientierungsrahmen, um Hypothesen über die Schwierigkeiten der Kinder beim Lesen und Schreiben aufzustellen und sie im Lernprozess unterstützen zu können. Für die Differenzierung der orthographischen Strategien können z.B. das Modell von MAY/MALITZKY (1999) oder NAUMANN (2000) herangezogen werden.

2.2.4 Exkurs: Stufenmodell der Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien

Da das Modell von GÜNTHER für den Umgang mit Kindern im Lese- und Schreibprozess als eines der ersten die Schriftspracherwerbsforschung grundlegend geprägt hat, wird es innerhalb eines Exkurses dargestellt.

²⁷ Siehe bzgl. des Schreibens z.B. bei BRÜGELMANN (1984b), FRITH (1979, 1984), SCHEERER-NEUMANN (1987; 1997), MAY/MALITZKY (1999), VALTIN (1996) und bezüglich des Lesens z.B. bei SCHEERER-NEUMANN (1977).

Abbildung 2: Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach GÜNTHER, K.B. (1986)



Im Folgenden werden die Modellvorstellungen des Schriftspracherwerbs von GÜNTHER der 1980er Jahre vorgestellt (vgl. KUTSCHER 2000) und mit denen aus dem Jahre 2004 verknüpft. GÜNTHER hat sein Modell in Anlehnung an ein Modell der Autorin FRITH (1984), das für den angelsächsischen Raum aufgestellt wurde, entwickelt und mit der präliteral-symbolischen und integrativ-automatisierenden Phase erweitert, da er den Schriftspracherwerb in der frühen allgemeinen kognitiven Entwicklung verwurzelt sieht (vgl. GÜNTHER 1986). Laut GÜNTHER ist Schriftspracherwerb „ein langandauernder, in differenzierten und voneinander strukturell deutlich abgehobenen Phasen ablaufender Entwicklungsprozeß“ (GÜNTHER 1989, 16). Es handelt sich genau um fünf zweistufige Phasen. Anhand von zwei in wechselseitiger Abhängigkeit stehender Modalitäten, dem Lesen (Rezeption) und dem Schreiben (Produktion), vollzieht sich dieser strategiebestimmte Lernprozess. GÜNTHER betont die Wichtigkeit des Schreibens im Lese- und Schreibprozess.

Die Übergänge von einer Phase zur nächsten sind fließend und entsprechen einem Strategiewechsel. Dieser Strategiewechsel setzt unterschiedlich zuerst beim Lesen oder Schreiben ein und wird vom Lerner dadurch initiiert, dass er mit seinen bisherigen Lösungsstrategien an seine Grenzen stößt. Die bisherige Strategie wird in der anderen Modalität noch länger beibehalten. GÜNTHER weist ausdrücklich darauf hin, dass die vorgängig dominante Strategie nicht gänzlich aufgegeben wird. *„Sie geht vielmehr im Entwicklungsverlauf in der neuen Strategie als Tätigkeit höherer Ordnung auf“* (GÜNTHER 1986, 40).

Diese qualitativen Sprünge sind besonders schwierig, da sie den Erwerbsprozess einem höheren Niveau zuführen. Daher bilden sie häufig Anlass zu Problemen im Schriftspracherwerb. Dies sind die *„kritischen Phasen im schriftsprachlichen Aneignungsprozeß“* (GÜNTHER 1989, 22; vgl. auch Sassenroth 1995b, 341ff.). Im gesamten Entwicklungsverlauf sind jederzeit auch Rückschritte auf bereits überwundene Strategien, beispielsweise beim Auftreten von Schwierigkeiten, möglich, was jedoch nicht bedeutet, dass die neu erworbenen Strategien gänzlich verdrängt werden.

Die Bedeutung der **präliterale-symbolischen Phase**, bei der es um symbolische Handlungen an „vorbuchstäblichem Material“ wie z.B. bei Kritzelbriefen geht, wird in Kapitel 2.3.2 ausgeführt. Der eigentliche Übergang zur Schriftsprachaneignung beginnt erst mit der **logographemischen Phase**. Denn an dieser Stelle ist der *„qualitative Sprung“* (GÜNTHER 1986, 35) des Erfassens des schriftsprachlichen Materials *„als literale organisierte Modalität von Sprache“* (GÜNTHER 1986, 35) notwendig. Im Modell vollzieht sich der Strategiewechsel gleichzeitig mit dem Modalitätswechsel. Das heißt, dass die Aneignung der schriftlichen Sprache mit dem Lesen beginnt. Es steckt die Erkenntnis dahinter, *„daß schriftsprachliches Material etwas ist, das sich von anderen graphischen Formen unterscheidet“* (SASSENROTH 1995a, 48). *„Erst mit dem vollzogenen Erwerb des phonologischen Bewusstseins, welches in der auditiven Gliederung eines Wortes bis hin zu den einzelnen Phonemen gipfelt, können die Kinder den Entwicklungsschritt von der visuell orientierten logographemischen zur auditiv bestimmten **alphabetischen Phase** [Hervorhebung S.D.] erfolgreich durchführen“* (KALMAR 1998, 43).

Die anschließende **orthographische Strategie** stützt sich auf *„intuitive linguistische Wortbildungsregeln“* (GÜNTHER 1986, 41). Beim Lesen stößt der Schüler immer wieder zwischen den Basisgraphemen auf Orthographeme (THOMÉ 2000a), die keinen eindeutigen Korrespondenzen entsprechen (vgl. Kapitel 2.1.1), sowie auf bedeutungstragende Morpheme (z.B. ver-, fahr-) oder häufige Buchstabensequenzen (z.B. ei) und Silben

(z.B. um). Der Lernende muss sich zunehmend von der Lautsprache lösen, um sich auf die Konventionen einlassen zu können. Lese- und Schreibanfänger müssen beispielsweise lernen, welche Konsonanten oder Vokale zusammen gehören (z.B. sch oder au). Dieser sich aufbauende Sichtwortschatz begünstigt den Wechsel zur orthographischen Strategie.

BRÜGELMANN weist auf ein Missverständnis hin, „*Einsicht ohne Übung reiche aus, um 'Meister' zu werden*“ (BRÜGELMANN 1987, 136). Inhaltlich ausgerichtetes Lesen und Schreiben muss notwendigerweise von technischen Problemen entlastet werden, „*indem zentrale Fertigkeiten (Buchstabenkenntnis, Synthese, Sichtwortschatz häufiger Wörter, Bausteingliederung langer Wörter) durch Automatisierung nicht mehr bewußt gesteuert und kontrolliert werden müssen*“ (BRÜGELMANN 1987, 136). Die in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs bewusste Koordination von Sinneswahrnehmungen (Hören, Sehen), Bewegungen (Hand, Auge, Artikulationsorgane) sowie sprachlichen und kognitiven Leistungen, verbunden mit der Bewusstwerdung bestimmter Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur, wandelt sich in einen automatisiert verkürzten Ablauf ohne ständigen Bezug zur Lautsprache (vgl. ANDRESEN 1983, 211). Dieser **integrativ-automatisierte Prozess** ist wichtig, damit die Konzentration beim Lesen und Schreiben vorrangig auf den Inhalt gerichtet werden kann. Dies ist möglich, da die Prozesse nun automatisch und größtenteils unbewusst ablaufen.

Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben werden unterschiedlich erklärt. In Anlehnung an ein kognitiv-entwicklungspsychologisches und konstruktivistisches Verständnis werden am Beispiel des Symbolbewusstseins, der (Vorläufer-)fähigkeit „Phonologische Bewusstheit“ und des Modells von REICH/ROTH (2000) zum Wechsel von Autonomie zur Kontrolle Erklärungsansätze ausgeführt, die gangbar erscheinen. Schließlich münden die Gedanken in Prinzipien einer konstruktivistischen Pädagogik. Solch eine didaktische Perspektive ist durch eine bestimmte Lehrerrolle und Gestaltung der Lernumgebung gekennzeichnet.

2.3 Schwierigkeiten beim Lernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens

In der gegenwärtigen Diskussion werden Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens vorrangig im Kontext der kindlichen Entwicklung interpretiert. Eine defektologische Sicht auf Lese-Rechtschreibschwierigkeiten lässt sich durchgängig bei den älteren Konzepten ausmachen. Die wissenschaftliche Unbrauch-

barkeit des klassischen Legastheniekonstruktes ist jedoch bereits vielfach empirisch belegt worden.²⁸ Dennoch lässt sich im außerschulischen sowie im administrativen Bereich vermehrt ein Wiederaufblühen der Konzepte konstatieren. Dies zeigt sich beispielsweise beim LRS-Erlass in Bayern, der das klassische Legasthenieverständnis wieder aufgreift (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1999).

Neben lautsprachlichen, sozialen und emotionalen Faktoren haben kognitive sowie metasprachliche Fähigkeiten einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes im Lese- und Schreibprozess; und umgekehrt beeinflusst die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache die weitere Ausbildung kognitiver Strukturen, metasprachlichen Wissens und auch sprachlicher Fähigkeiten. Zahlreiche Studien belegen, wie komplex die Lernleistungen sind, die sich Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen aneignen müssen, z.B. die Vergegenständlichung der Schriftsprache (vgl. 2.2.3), die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. 2.1.1), das Wortkonzept und die Phonemanalyse. Im Folgenden werden einige dieser Hürden näher erläutert.

2.3.1 Sozial-emotionale Faktoren

Wichtige Voraussetzungen für die eigentliche Aneignung des Lesens und Schreibens sind nach Vertretern des Spracherfahrungsansatzes der aktive „*Umgang und naive Erfahrungen mit Schrift*“ (BRÜGELMANN 1989, 200). Diese Entwicklung des Wissens von dem Aufbau und der Funktion der Schrift braucht Zeit. Es ist eine falsche Annahme, in einem Kompakttraining die wichtigen Einsichten vermitteln zu können. Die Kinder müssen in bedeutungsvollen Situationen den Nutzen und die Konventionen von Schrift erfahren. Tatsache ist allerdings, dass Kinder mit recht unterschiedlichen Vorstellungen von Schrift in die Schule kommen (vgl. RATHENOW/VÖGE 1982, 51ff.; BRÜGELMANN 1998; BRÜGELMANN 2005²⁹; MAY 1995).

Weiterhin ist für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bedeutsam, dass das Schulkind die Motivation verspürt, lesen und schreiben lernen zu wollen. Es fehlen „*einer mit Schriftzeichen bedeckten Wandtafel, einer gedruckten Buchseite usw. zunächst jeglicher emotionaler Reiz. Die Neugierde, aus den Buchstabenfolgen etwas Interessantes*

²⁸ Zur Kritik am klassischen Legastheniekonzept siehe z.B. SCHEERER-NEUMANN (1979); BÜHLER-NIEDERBERGER (1991); MARX/WEBER/SCHNEIDER (2001); VALTIN (2004); WEBER/MARX/SCHNEIDER (2002).

²⁹ Siehe hierzu auch das Lisa&Ko Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ und FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“.

zu erfahren und durch schriftliche Wiedergabe etwas auszusagen, setzt in kommunikativer Hinsicht die Ausbildung einer völlig neuen Einstellung voraus.“ (WEIGL 1976, 83)

Aus konstruktivistischer Perspektive macht es einen Unterschied, ob es das Ziel der Lehrperson ist, dass das Kind etwas tut bzw. kann, oder ob es das Ziel ist, dem Kind die Chance zu geben, seine Strukturen zu erweitern, damit es das von der Lernbegleitung Verfolgte erreichen kann. *„Wie oft wird von Kindern verlangt zu schreiben, ohne daß sie Einblick in die Funktion von Schrift haben oder Lesen und Schreiben als erstrebenswertes Ziel vorausgesetzt, weil die lehrende Person es als erstrebenswertes Ziel ansieht?“ (OSBURG 1998, 145).*

REINHARD thematisiert aus systemischer Sicht die Entstehung von Legasthenie und vertritt die Auffassung, dass es Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten häufig schwer fällt, den Wechsel von selbstbestimmtem Lernen im Vorschulalter zu tendenziell eher fremdbestimmtem Lernen im schulischen Kontext zu vollziehen. Diese Kinder zeichnen sich oft dadurch aus, dass sie auf ihrer autonomen Position beharren und Fehler nicht so ahnden wie das kontrollierende Umfeld (vgl. REINHARD 2001). REICH/ROTH greifen diese These auf und veranschaulichen diesen Dualismus zwischen Autonomie und Kontrolle, zwischen dem „ich will“ und „ich soll“ in einer Abbildung (vgl. REICH/ROTH 2000, 60ff.).

Abbildung 3: Autonomie und Kontrolle nach REICH/ROTH 2000, 61

Autonomie Eigensinn	„Ich will“	„Ich soll“	Kontrolle Fremdsinn
Subjektiv			Objektiv
eigenes Begehren			Anforderungen von außen
eigene Vorstellungen und Regeln			schon bestehende Vorstellungen und Regeln
eher Angenehmes			eher Zwänge
eher zum Wohlfühlen			eher zum Unterordnen
bevorzugt: Seh-Kanal			bevorzugt: Hör-Kanal
lebendige Sprache: Erzählungen, Metaphern, Bilder ...			sachliche Sprache: Texte, Abstraktionen, Analysen ...
Lebens-Kunst			Künstliches Leben
intuitives Wissen			angenommenes Wissen
gleichzeitig: möglichst alles auf einmal			Reihenfolge: alles schön der Reihe nach
Beziehungen sind wichtig			Inhalte sind wichtig

Diese Abbildung veranschaulicht m.E. sehr schön das Dilemma, in dem sich die Schriftsprachlerner befinden. Ein Schwanken zwischen den beiden Extremen der „*Last und Lust: 'ich soll' und 'ich will'*“. *Last ist der Zwang der Übernahme des Fremdsinns, die Logik der symbolischen Ordnung, die Zurichtung auf die Linie, die Verweigerung des Eigensinns und der Lust am Text, die Homogenisierung*“ (REICH/ROTH 2000, 67). Grundsätzlich kritisieren REICH/ROTH die schulische Situation, in der Rekonstruktion gefordert und Konstruktion unterbunden werde (REICH/ROTH 2000, 68).

2.3.2 Kognitive Kompetenzen

Diese Erkenntnisse der besonderen Bedeutung des Symbolbewusstseins als grundlegende Voraussetzung für den Schriftspracherwerb sind Verdienst der Arbeiten von GÜNTHER (1986) und BRÜGELMANN (1984b), die sich von einem Teilleistungskonzept abgrenzen, in welchem die Betonung auf visuellen und auditiven Wahrnehmungsleistungen liegt. Die Tatsache, dass gehörlose oder sehbehinderte Menschen Schriftsprache erwerben können, verdeutlicht, dass es sich beim Symbolbewusstsein um eine grundlegende Bedingung für den Schriftspracherwerb handelt und Teilleistungskonzept-

te eine verkürzte Sicht darstellen. Im Weiteren wird zunächst die kognitive Entwicklung mitsamt der Ausbildung der Symbolfunktion³⁰ sowie des Symbolbewusstseins in Anlehnung an die Entwicklungsstufen PIAGETS dargestellt.

Grundvoraussetzung für die Aneignung von Sprache, mündlicher wie schriftlicher, ist *„das Auftauchen der Symbolfunktion im Alter von ca. zwei Jahren“* (GÜNTHER 1983, 212). Für das Erfassen der Symbolfunktion sind die Fähigkeiten, sich vom konkreten Gegenstand lösen zu können und innere Bilder bzw. Vorstellungen entstehen zu lassen, bedeutsam. Ein Komplex von Verhaltensweisen bildet somit die Grundlage für das Auftreten der symbolischen Funktion (vgl. PIAGET/INHELDER 1998, 62f.) und die Überwindung des senso-motorischen Denkens (GÜNTHER 1989, 17f.). Das Kind kann nun reale Objekte, Handlungen oder Gefühle durch selbst gewählte (individuelle) oder gesellschaftlich festgelegte (konventionelle) Repräsentationsmittel symbolisieren.

Sprache *„als spezifische Ausprägung der Symbolfunktion“* (BUGGLE 1997, 67) zählt zu dem Bereich der konventionellen Zeichen und setzt eine vorangehende Entwicklung der allgemeinen Symbolfunktion voraus. *„Ist die Symbolfunktion als generelle Voraussetzung auch des Umgangs mit sprachlichen Zeichen erst einmal verfügbar, so entwickelt sich zunehmend eine intensive Wechselwirkung, ein genetischer Zirkel zwischen Sprache und Denken“* (BUGGLE 1997, 67). Die frühen symbolischen Erfahrungen im kindlichen Spiel und Erleben bereiten den Schriftspracherwerb vor. Leistungen der Abstraktion und Systematisierung ermöglichen schriftsprachliche Lernprozesse. Der *„Erwerb der Schriftsprache [bewirkt] einen zweiten qualitativen Sprung in der kognitiven Entwicklung des Kindes nach dem Erfassen der Symbolfunktion“* (GÜNTHER 1983, 227).

Es handelt sich bei der Schriftsprache um ein weiteres System konventioneller Zeichen. Dieser Erwerb verlangt die Erkenntnis, dass eine Zeichnung abstraktes Symbol sein kann, das Symbolbewusstsein. Grundlegend ist *„das Wissen darum, daß ein Zeichen von dem Bezeichneten unterschieden ist, und daß zwischen Zeichen und Bezeichneten keine wahrnehmbare Ähnlichkeitsbeziehung bestehen muß, daß also die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem eine Übereinkunft von Menschen ist und auch anders sein könnte“* (JETTER 1987, 51). Außerdem betont JETTER als Vor-

³⁰ PIAGET/INHELDER sprechen aufgrund der Unterscheidung von Symbol und Zeichen von *„semiotischer Funktion“* (1998, 61). Der Begriff „Symbolfunktion“ ist jedoch verbreiteter.

aussetzung für den Schriftspracherwerb die Fähigkeit, Regeln zu erkennen und anwenden zu können, gekoppelt mit dem Bewusstsein, dass gesprochene und geschriebene Sprache jeweils eigenen Regeln folgen. (vgl. JETTER 1987, 51)

2.3.3 Metasprachliche Kompetenzen

In engem Zusammenhang mit der kognitiven steht die metasprachliche Entwicklung. Unter metasprachlichen Kenntnissen versteht man das Wissen um den Aufbau und die Funktion der Sprache sowie die Fähigkeit, bewusst die Gestaltungsmittel der Sprache einzusetzen und mit den einzelnen Einheiten (z.B. Phonemen) zu operieren (vgl. KLICPERA/SCHACHNER-WOLFRAM 1987, 26). Laut Untersuchungen von KLICPERA/SCHACHNER-WOLFRAM sind metasprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse bei Lese- und Schreibanfängern nur ansatzweise vorhanden (vgl. KLICPERA/SCHACHNER-WOLFRAM 1987, 31). Allerdings heben sie die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen hervor. *„Während des Leseunterrichts kommt es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Schriftsprache und dadurch zu einem Anwachsen der metalinguistischen Fähigkeiten und speziell des phonematischen Bewusstseins“* (KLICPERA/SCHACHNER-WOLFRAM 1987, 27). NICKEL/SPITTA stellen fest, dass Sprachbewusstheit³¹ im deutschsprachigen Raum *„in der schriftspracherwerbsbezogenen Didaktik verstärkt erst in jüngster Zeit – mit der Rezeption der Konstruktivismusdebatte – breite Aufmerksamkeit“* (NICKEL/SPITTA 2003, 279) zuteil geworden ist. Insbesondere die Rechtschreibbewusstheit ist neben dem Symbolbewusstsein und allgemeiner Sprachbewusstheit für den erfolgreichen Schriftspracherwerb von Bedeutung. Rechtschreibbewusstheit entspricht der *„Fähigkeit, als Schreiber/in die eigenen mentalen Prozesse bei der Konstruktion einer gewählten Schreibweise willkürlich steuern, reflektieren und darüber Auskunft geben zu können, also die eigene metasprachliche Theorie sich selbst bewusst, und damit Reflexions- und Modellierungsprozessen zugänglich machen zu können“* (NICKEL/SPITTA 2003, 279). Allerdings existieren unterschiedliche Ansichten über den Grad der Relevanz der Rechtschreibbewusstheit für den Orthographieverwerb, welche sich in diversen Unterrichtskonzeptionen ausdrückt.

PIAGETS Sichtweise der kindlichen Entwicklung geht davon aus, dass sich das Wissen über Sprache in Stufen entwickelt. In der präoperationalen Phase verfügt das Kind

³¹ Bzgl. der unterschiedlichen Terminologien wie Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, language awareness, Sprachaufmerksamkeit siehe auch NEULAND (2002) u. WEHR (2001).

über implizites Wissen, d.h. es kann metasprachliche Aufgaben lösen, kann jedoch nicht erklären, was es genau aus welchen Gründen gemacht hat. Mit Beginn des konkretoperationalen Stadiums ist das Kind fähig, explizite Erklärungen über sein sprachliches Wissen zu formulieren (vgl. BUGGLE 1997, 49).

Grundsätzlich geht es beim Erwerb der geschriebenen Sprache um die Fähigkeit, sich von der Bedeutung der einzelnen Worte zu lösen, um die formalen Aspekte der Sprache betrachten zu können. Der erfahrungsbezogene Umgang mit Sprache muss sich wandeln in eine analytische Haltung gegenüber Sprache; eine Haltung, die von der inhaltlichen Seite der Sprache abstrahiert und metasprachliche Überlegungen möglich macht. Die *„Bewußtwerdung bestimmter Merkmale der Lautstruktur der verschriftlichten Sprache“* (ANDRESEN 1983, 212) ist in der Erwerbsphase notwendig und für weitere Phasen im Schriftspracherwerb wie die alphabetische Strategie unumgänglich. Im weiteren Aneignungsprozess unterliegt schließlich dieses analytische Sprachverhalten bzw. die eigene bewusste Artikulation unbewusster Kontrolle.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich der Entwicklungsstand bezüglich des metasprachlichen Wissens durch drei wesentliche Aspekte ausdrückt: der Form-Inhalts-Aspekt, die Wortbewusstheit und die phonologische Bewusstheit.

Konsens besteht in der Feststellung, dass die Einsicht in die Struktur der Schriftsprache und deren phonologische Entsprechungen einen entscheidenden Faktor für den Erfolg beim Schriftspracherwerb darstellt. *„Diese Einsicht wird als phonologische Bewusstheit bezeichnet und zeigt sich in der Fähigkeit, Laut und Bedeutung voneinander zu unterscheiden, indem z.B. Reime erkannt, Laute herausgehört oder Wörter in Silben gegliedert werden“* (SPECK-HAMDAN 2002, 11). Diese Fähigkeit wird neuerdings im Rahmen der Interpretation der PISA-Studie 2000 als Hauptgegenstand der Bemühungen der Frühförderung genannt (vgl. EICHLER 2003, 177).

Durch die Auseinandersetzung mit konzeptioneller Schriftlichkeit³² wird den Lernern ein neuer Zugang zur mündlichen Sprache ermöglicht. Sprachreflexionen werden dadurch erst möglich. Begrifflichkeiten wie Wort, Satz, Buchstabe werden erst durch das Modell der Schriftsprache verstehbar. *„Gleichzeitig wachsen sie dadurch in die sie umgebende literale Kultur hinein und gewinnen einen erweiterten Zugang zu ihr. Sie erhalten sozusagen den Schlüssel, um vollwertig am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzu-*

³² Siehe z.B. GÜNTHER, H. (1998); KOCH/OESTERREICHER (1994).

nehmen“ (SPECK-HAMDAN 2002, 10). SPECK-HAMDAN beschreibt das „Paradoxon des Schriftspracherwerbs“ (GÜNTHER, H. 1998, 25) ganz treffend wie folgt: *„Die Strukturen der mündlichen Sprache werden über die schriftliche Sprache bewusst. Um die Zielstrukturen (der Schrift) begreifen zu können, muss das lernende Kind auf seine Quellstrukturen (die mündliche Sprache) zurückgreifen; das gelingt ihm über das Modell, das Schrift bietet. Das unterstreicht die Bedeutung der Reflexion im Lernprozess. In diesem Sinn ist das Lesen- und Schreibenlernen als Neu-Konstruktion des sprachlichen Wissens zu verstehen“* (SPECK-HAMDAN 2002, 11).

Im Zusammenhang mit der alphabetischen Phase ist die phonologische Bewusstheit (vgl. JANSEN/MARX 1999) von großer Bedeutung. Umstritten ist jedoch, ob es sich bei dieser Fähigkeit um eine Voraussetzung oder eine Folge der schriftsprachlichen Auseinandersetzung handelt. Konzepte wie der Spracherfahrungsansatz³³ oder die Methode „Lesen durch Schreiben“ (REICHEN 1992) betonen die Abhängigkeit der Schrift von der Lautsprache. Ausgangspunkt schriftsprachlicher Förderung ist die gesprochene Sprache. Schrift hat hierbei vorrangig sekundäre Funktion. Eine entgegen gesetzte Auffassung – und m.E. nachvollziehbarere Sichtweise – vertreten beispielsweise OSBURG (1998), KRUSE/RICHTER (1997) oder RÖBER-SIEKMEYER (2004), die phonologische Bewusstheit an die Auseinandersetzung mit Schrift und deren Orthographie koppeln und es deshalb für wichtig erachten, Lerner von Anfang an mit schriftsprachlichen Strukturen zu konfrontieren. Durch die Arbeit mit Schrift gelangen ihrer Auffassung nach die Kinder erst zur bewussten Lautanalyse. Gemeinsamkeit beider Richtungen ist das Anknüpfen an sprachliche Vorerfahrungen sowie die Bedeutung des Reflektierens über Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Umstritten ist die Frage, ob die bewusste Phonemanalyse an den Erwerb der geschriebenen Sprache gebunden ist. OSBURG vertritt die Auffassung, dass erst durch die aktive Auseinandersetzung mit Phonemen in Korrespondenz zu den Graphemen eine Analyse vorgenommen werden kann (vgl. OSBURG 1998, 147). OSBURG verweist auf die sehr entscheidende Tatsache, dass durch das Erlernen der Schriftsprache der Lerner seine Erkenntnisstrukturen und Wahrnehmungstätigkeit erweitert und sprachspezifisches Erkennen ermöglicht wird, was jedoch nicht bedeutet, dass im Umkehrschluss Wahrnehmungsförderung die Schriftsprache fördere. *„Schriftsprachliches Erkennen ist*

³³ Zum Spracherfahrungsansatz siehe z.B. CRÄMER/SCHUMANN (1990) und zur Kritik am Spracherfahrungsansatz siehe WALTER (1996a).

an die geschriebene Sprache gekoppelt“ (OSBURG 1998, 147).

2.4 Überlegungen zu einer Didaktik des Schriftspracherwerbs

Wie in Kapitel 2.2.1 ausgeführt setzten insbesondere seit Ende der 1990er Jahre Überlegungen zu einer Didaktik des Schriftspracherwerbs aus konstruktivistischer Perspektive ein. Zu nennen sind REICH (1999), REICH/ROTH (2000), SPECK-HAMDAN (1998), OSBURG (1998), SASSENROTH (2001) und RUF/GALLIN (1998a-c). In diesem Kapitel sollen einige relevante Aspekte ihrer Überlegungen aufgegriffen und ausgeführt werden.

Das grundlegende konstruktive Dilemma des Schriftspracherwerbs entspricht laut REICH der Tatsache, dass in Lehr-Lernprozessen vielfältige Konstruktionen prinzipiell erwünscht seien, da aber Schriftsprache einer gesellschaftlich vermittelten Rekonstruktion entspreche, die Freiheit der Konstruktion begrenzt bleibe (vgl. REICH 1999, 73f.). REICH stellt drei Beobachterperspektiven bzw. drei Denk- und Handlungsweisen einer konstruktivistischen Didaktik auf, *„die didaktisch in vielfältiger Form, ohne Einsatz von Rezepten oder Dogmen, aber mit Einsatz von Fantasie, Kreativität und Handlungswillen umgesetzt werden könnten“* (REICH 1999, 83): Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion.

- Konstruktion: Wir sind die Erfinder unserer Welt
- Rekonstruktion: Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit
- Dekonstruktion: Es könnte auch noch anders sein

Jeder Lerngegenstand kann etwas Neues für den Lerner darstellen. In diesem Sinne muss der Schüler diesen Stoff für sich konstruieren, wenn es darum geht, ihn verstehen und anwenden zu wollen. Natürlich ist jemand, der etwas entdeckt, gewissermaßen immer auch Erfinder, aber diese Erfindungen werden dadurch abgewertet, dass es sie bereits gibt. Wesentlich für die Rolle der lernbegleitenden Lehrkraft ist es, den Lernern zu ermöglichen, die eigenen Konstruktionen an den Rekonstruktionen zu erproben. Diese sinnvolle Verbindung von Konstruktion und Rekonstruktion unterstützt forschend-konstruktives Lernen (vgl. REICH 1999, 86f.).

In ähnlicher Weise stellt SPECK-HAMDAN Überlegungen zu einer Pädagogik und Didaktik des Schriftspracherwerbs auf konstruktivistischer Grundlage an (vgl. SPECK-HAMDAN 1998). Wesentlich ist bei dieser Pädagogik die Lernbeobachtung und -begleitung der Kinder, bei der eruiert wird, was das Kind bereits kann, was es lernen soll und was der

nächste Schritt sein soll. Wesentliche Aufgabe der Lernbegleiter ist darüber hinaus die Gestaltung der Lernumgebung. Die Hypothesenbildung muss in die Konstruktion von geeigneten Lernsettings münden. *„Schrift sollte in sinnvollen Anwendungskontexten zur Auseinandersetzung auffordern. Kinder sollten erkennen können, dass der Umgang mit Schrift ihnen hilft, bestimmte Lebenssituationen erfolgreicher zu bewältigen. Sie sollten den Sinn und die Funktion von Schrift unmittelbar erfahren können“* (SPECK-HAMDAN 1998, 105). Entscheidend für den Lernprozess sind Raum für Eigentätigkeit und Inseln der Reflexion. Viele Wege sind zum Erreichen des Lernziels möglich; es gibt nicht nur eine Wahrheit. Insbesondere durch Gespräche über das Lesen- und Schreibenlernen wird metasprachliches Bewusstsein bestärkt. Schriftsprache muss zum gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. In diesem Sinne sind Gruppensettings von großer Wichtigkeit. Der soziale Aspekt spielt bei der Gestaltung der Lernumgebung eine wesentliche Rolle (vgl. SPECK-HAMDAN 1998, 104).

Ausgehend von der Frage, wie Förderpersonen aufgrund des Erfahrungsvorsprungs Botschaften und Einsichten an die Kinder derart vermitteln können, dass sie möglichst von ihnen aufgenommen werden, zieht SASSENROTH zur Beantwortung dieser alle Lernprozesse betreffenden Frage ebenfalls Grundgedanken eine konstruktivistische Perspektive heran. Seine Überlegungen beruhen weitestgehend auf den Ausführungen von Speck-Hamdan (vgl. SASSENROTH 2001, 15).

Während einige der konstruktivistischen Ansätze stärker den Lernprozess fokussieren, betonen andere das soziale Aushandeln von Bedeutungen auf der Grundlage kooperativer Prozesse. Eine gemeinsame Grundvorstellung vom Lernprozess besagt, dass Lernen demnach immer das Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und Lernumwelt ist. Lernende verarbeiten auf der Grundlage vorhandener Strukturen, Vorstellungen und Überzeugungen neue Erfahrungen (vgl. SPECK-HAMDAN 1998, 102). Es scheint mir insbesondere im Hinblick auf didaktische Konsequenzen förderlich, die Vorstellung von dem aktiven, selbst gesteuerten Konstruktionsprozess durch den sozialen Aspekt zu erweitern. Diese Ko-Konstruktionen (vgl. RUF/GALLIN 1998a-c) des Wissens sind bedeutsam für einen Unterricht, in dem die unterschiedlichen Konstruktionen ausgetauscht und reflektiert werden.

Nachdem nun in den bisherigen Kapiteln sehr ausführlich auf die Sicht des Lerners auf schriftsprachliche Prozesse eingegangen worden ist und Schriftsprachlernen als Konstruktionsleistung des Lerners verstanden worden ist, soll nun im Folgenden der Frage

nachgegangen werden, wie die Perspektive von Schülerinnen und Schülern im Diskurs der Sonderpädagogik berücksichtigt wird.

2.5 Die Sicht des Lernalers in der (Sonder)pädagogik

Im Folgenden wird zuerst auf qualitative Untersuchungen im deutschsprachigen Raum eingegangen, in einem zweiten Abschnitt die internationale Perspektive beleuchtet und anschließend der Blick auf quantitative Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz gerichtet.

2.5.1 Untersuchungen zu den Denkwegen der Schriftsprachlerner

Die zunehmende Kritik seit Anfang der 80er Jahre³⁴ an der „*Vernachlässigung der Perspektive der im Unterricht Handelnden, insbesondere des Aspekts der Individualität und der subjektiven Situationsdefinitionen*“ (EBERWEIN 1998, 194) schlägt sich nieder in vereinzelt kleineren qualitativen Untersuchungen zu den Sichtweisen der Lernenden. Beispielsweise befasst sich VALTIN Mitte der 1980er Jahre in einer empirischen Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Schulanfängern insbesondere mit der Fähigkeit, über Sprache nachdenken zu können (vgl. VALTIN 1993a). VALTIN kommt aufgrund von Befragungen zu der Bestätigung der These, dass Schreibenlernen Sprachbewusstsein fordert und fördert. Bei Schuleintritt verfügen Kinder vornehmlich über einen erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache. Diese Haltung differenziert sich mit zunehmendem Schulbesuch in Richtung Einsichten bezüglich des Aufbaus und der Funktion von Schrift aus (vgl. VALTIN 1993a, 53). In einer anknüpfenden Untersuchung wurden in dritten, vierten und sechsten Klassen in Einzelinterviews die Bereiche der Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern angesprochen. Die Ergebnisse belegen eine Zunahme des Nachdenkens über Schrift im Laufe des Schulbesuchs: „*Insgesamt lässt sich feststellen, daß phonetische Lösungen (‘ich höre es so’, seltener: ‘ich spreche es so’) etwas häufiger bei den Drittkläßlern und bei den schwächeren Rechtschreibern auftreten und daß Lösungen, die auf der Aktivierung sprachlichen Wissens beruhen, mit dem Alter der Schüler zunehmen*“ (VALTIN 1993b, 107). In ähnlicher Weise untersucht BAURMANN schriftsprachliches Wissen von Schulanfängern

³⁴ Bzgl. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht der Schüler in der Pädagogik vgl. auch FROMM (1987).

(BAURMANN 1996). Er fragt Erst- und Zweitklässler, „*welchen Zweck ihrer Meinung nach das Schreiben im allgemeinen hat, welche Schreibaktivitäten sie selbst kennen bzw. bevorzugen und welches Selbstkonzept sie im Zuge der Aneignung von Schrift und Schriftlichkeit entwickeln*“ (BAURMANN 1996, 242).

Neben dieser Fokussierung der Lese- und Schreibkonzepte von Schulanfängern finden sich kleinere qualitative Untersuchungen zum Schriftsprachlernen, welche die so genannten Privatregeln, die hinter bestimmten Rechtschreibfehlern stehen, herausarbeiten. NICKEL veranschaulicht diese unterschiedlichen Denkwege am Beispiel der Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift und verdeutlicht, wie sie sich von denen kompetenter Schreiber unterscheiden (vgl. NICKEL 1998, 20ff.); HANKE beschreibt die komplexen Konstruktionsprozesse von Grundschulern beim Rechtschreiben (vgl. HANKE 2000, 16ff.); FABER thematisiert rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen von Viertklässlern im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung (FABER 1992, 185ff.).

Es kann jedoch ganz klar heraus gestellt werden, dass einerseits Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter den empirischen Untersuchungen tendenziell ignoriert werden und andererseits Jugendliche kaum Beachtung finden. Nur SODOGÉ/HÖFFKEN bilden in diesem Kontext eine aktuelle Ausnahme, indem sie Jugendliche mit Lern- und Sprachbehinderungen zum Thema Lesen interviewen (SODOGÉ/HÖFFKEN 2005). Durch die Begleitung dieser Jugendlichen auf ihren individuellen Lernwegen beim Lesen im Rahmen eines Projekts zur Leseförderung entwickelten die Autoren Fördervorschläge auf der Grundlage des Lesemodells von IGLU. Zentrale Ergebnisse beziehen sich auf die Dimensionen Problemlöseverhalten, Kognition und Motivation. Im Wesentlichen wird bei diesen Jugendlichen ein verkürzter Lesebegriff sichtbar, der die Bedeutungsrekonstruktion ausklammert (SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 254f.).

2.5.2 Internationale Perspektive

Eine Analyse deutschsprachiger und englischsprachiger Interventionsstudien zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bis zum Jahre 1997 aus vorrangig pädagogisch-psychologischer Perspektive lässt laut HOPPE den Forschungstrend erkennen, dass weniger der Funktionsansatz bzw. neuropsychologische Überlegungen fokussiert, sondern verstärkt lese- und schriftsprachspezifische Aspekte bearbeitet werden. Die Betonung liegt dabei auf den für den Schriftspracherwerb bedeutsamen Fähigkeiten

wie phonologische Bewusstheit und orthographische Strategien (vgl. HOPPE 2001, 114). Diesen Forschungstrend bestätigt MANNHAUPT für deutschsprachige Studien, verweist jedoch auf die geringe Anzahl an Interventionsstudien bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (vgl. MANNHAUPT 1994, 123ff.). Bedauerlicherweise werden bei MANNHAUPT – wie auch bei vielen anderen Untersuchungen und Analysen – explizit Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf ausgeklammert. In der Tendenz handelt es sich bei allen dargestellten Studien vorrangig um quantitative Auswertungen. Fragen bezüglich der Perspektiven der betroffenen Schülerinnen und Schüler zur Thematik Schriftsprachlernen werden nicht oder nur unzureichend gestellt.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass insbesondere die Sicht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf schriftsprachliche Prozesse in der fachlichen Diskussion insbesondere im deutschsprachigen Raum vernachlässigt wird³⁵. Im Folgenden wird der gegenwärtige Stand der internationalen (sonder)pädagogischen Forschung erörtert. Befunde im englischsprachigen Raum liefern wertvolle Impulse für die Vertiefung der in dieser Arbeit behandelten Fragestellungen zum Thema Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Aspekte des aktuellen Stands der Erforschung der Sicht der Lernenden auf Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Sie ergänzt die Arbeiten von HOPPE (2001) und MANNHAUPT (1994), indem der Zeitraum von 1995 bis heute betrachtet wird.

³⁵ Hier sind als positive Ausnahmen KRETSCHMANN (1990) und HILLER (1990) zu nennen. Beide vertreten einen ressourcenorientierten Ansatz der schriftsprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen.

Tabelle 1: Internationale Untersuchungen zu Vorwissen und Vorstellungen über Schrift, geordnet nach Erscheinungsjahr (Auswahl)

Autoren	Jahr	Ort	Untersuchungsgegenstand	Methode, Stichprobe
McKenna/ Kear/Ellsworth	1995	Georgia, USA	Kindermeinungen zum Lesen	18185 Schulkinder (Kl. 1-6), Fragebogen
Strommen/Mates	1997	NY, USA	Vorstellungen über das Lesen	Dreijährige Studie, offene Interviews, 18 Vorschüler
Harmon	1998	Texas, USA	Lesestrategien bei Schülern mit Leseschwierigkeiten	vier Fallstudien 12-13jähriger Mittelschüler
Weir	1998	MA, USA	Verbesserung der Lesestrategien von Schülern	Erfahrungsbericht
Worthy/Moorman/ Turner	1999	Texas, USA	Leseinteressen und Zugang zu Lesematerial	Schülerfragebogen, Lehrerinterviews, sechste Klassen dreier Mittelschulen
Bruning/Horn	2000	Nebraska, USA	Bedeutung der Motivation für das Schreiben	Analyse der förderlichen und hemmenden Bedingungen
McCray/Vaughn/Neal	2001	Texas, USA	Sichtweisen von lese-schwachen Schülern über das Lesen	Interviews, 20 lese-schwache Schüler der sechsten bis achten Klassenstufe
Oster	2001	New Jersey, USA	Nutzen des lauten Denkens im Rahmen der Leseförderung	Methode des lauten Denkens, eine siebte Klasse
Kos/Maslowski	2001	Ohio, USA	Wichtige Aspekte beim Schreiben aus Schülerperspektive	Interviews, 15 Schüler einer zweiten Klasse
Ruttle	2004	Oxford, UK	Vorstellungen über das Schreiben und metakognitive Fähigkeiten	Fallstudie vierer Jungen mit LRS einer vierten Klasse
Sainsbury/Schagen	2004	UK	Einstellungen zum Lesen, Selbsteinschätzung	Fragebogen, 5076 neun- bis elfjährige Schüler
Zambo/Brem	2004	Arizona, USA	Wechselwirkung von Emotionen und Kognition beim Lesen	Interviews mit elf Schülern der Sekundarstufe (5.-11. Kl.)
Damico	2005	Indiana USA	Verschiedene Dimensionen der Lese- und Schreibfähigkeit (Lesetechnik, Bedeutungskonstruktion, kritischer Umgang mit Texten) und Lesekonzepte	Teilnehmende Beobachtung, eine fünfte Klasse
Nippold/ Duthie/Larsen	2005	Oregon, USA	Stellenwert des Lesens als Freizeitbeschäftigung	Fragebogen, 200 elf- bis fünfzehnjährige Jugendliche
Johnson	2005	Iowa, USA	Lesestrategien kompetenter Leser	Fragebogen, teilnehmende Beobachtung, eine vierte Klasse

Der überwiegende Teil der ausgewählten empirischen Untersuchungen im internationalen Raum³⁶ befasst sich mit den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vorrangig vom Lesen bzw. mit dem Wissen der Lerner um Lesestrategien. Nur BRUNING/HORN (2000), KOS/MASLOWSKI (2001) und RUTTLE (2004) thematisieren die Perspektive des Schreibens. Emotionale und motivationale Faktoren als Untersuchungsgegenstand werden nur bei BRUNING/HORN (2000) und ZAMBO/BREM (2004) ausgewiesen. Weiterhin blieb die Recherche nach Verknüpfung der Thematik Schriftspracherwerb und LRS insbesondere mit konstruktivistischen Überlegungen im englischsprachigen Raum weitestgehend ergebnislos. Auch wird die Perspektive von Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens nur bei zwei Untersuchungen explizit mit aufgegriffen.³⁷ Im Folgenden werden die Ergebnisse thematisch diskutiert. Zuerst geht es um den Bereich des Lesens, dann um Lesestrategien; es folgt der Einfluss emotionaler Faktoren, und abschließend wird der Bereich des Schreibens thematisiert.

Untersuchungen zum Lesen

STROMMEN/MATES (1997) befassten sich in ihrer qualitativen Studie mit den Vorstellungen von Vorschülern über das Lesen. In offenen Interviews wurden die Kinder zu mehreren Zeitpunkten innerhalb von drei Jahren gefragt, was Leser täten und wurden darüber hinaus gebeten etwas vorzulesen. Theoretisch beziehen sich die Autoren in ihren Ausführungen auf die Theorie der kognitiven Klarheit von DOWNING (1979) (vgl. STROMMEN/MATES 1997, 98). Bei den Kindern zeichnete sich eine Entwicklung im Denken über das Lesen ab, dessen Stationen laut der Autoren wie folgt zusammengefasst werden können:

³⁶ Bzgl. des Lesenlernens in der Europäischen Union vgl. auch EUROPÄISCHE KOMMISSION (1999).

³⁷ Bzgl. der Schwierigkeit der Übertragung bestimmter Begriffe wie „Lernbehinderung“ vgl. auch SCHRÖDER (2002).

- Lesen ist
 - ein Aspekt zwischenmenschlicher Routinen.
 - Interaktion zwischen einer Person und einem Buch.
 - das Konstruieren von aufeinander folgenden Darstellungen mit Hilfe von Illustrationen.
- Leser
 - rekonstruieren jeweils denselben Inhalt eines Buches, jedoch jedes Mal mit anderen Worten.
 - beziehen sich auf das Geschriebene, um Texte zu entschlüsseln.
 - rekonstruieren Texte, indem mit Hilfe unterschiedlicher Strategien geschriebene Sprache exakt entschlüsselt wird (vgl. STROMMEN/MATES 1997, 100ff.).

STROMMEN/MATES fassen abschließend den Entwicklungsverlauf zusammen: „*Though children expressed their ideas in many different ways and reached various conclusions at widely different ages, we saw a consistent evolution of these ideas as each child slowly came to see an accurate interpretation of the language encoded by print as the key to reading*“ (STROMMEN/MATES 1997, 105). Die Autoren kommen schließlich zu dem Fazit, dass die Vorstellungen der Kinder über das Wesen des Lesens ihre Lesebemühungen entscheidend beeinflussen, so dass diese Konstruktionen der Kinder bei didaktischen Entscheidungen der Lehrer nicht außer Acht gelassen werden dürften (vgl. STROMMEN/MATES 1997, 106).

Eine ähnliche Untersuchung führten MCCRAY/VAUGHN/NEAL (2001) durch. Sie interviewten Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten („with reading-related learning disabilities“) der Klassenstufe sechs bis acht zum Thema Lesen. Kernthemen waren:

- Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit, Lesekonzept
- Wahrgenommene Fördermaßnahmen und deren Bewertung
- Gründe für das Einlassen auf Fördermaßnahmen im Lesen
- Einschätzung hilfreicher Maßnahmen (MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001, 19).

Das Ziel der Studie war die Bestimmung von Fachkenntnissen, Sichtweisen und Vorstellungen über das Lesen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe mit Leseschwierigkeiten. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf die immense Bedeutung des in der Zukunft liegenden Jobs als Motivation, sich trotz beträchtlicher Schwie-

rigkeiten weiterhin mit dem Leselernprozess auseinandersetzen zu wollen. „*Findings revealed that despite considerable past challenges in learning to read, all of the students indicated willingness to learn to read and recognized the importance of reading to later successes in getting and keeping a job*“ (MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001, 17). Bei vielen Jugendlichen wurde die Vorstellung eines individuellen Defektes sichtbar. Außerdem machte es den Schülern nichts aus bei etwas mitzumachen, das als "einfache" Leseaufgabe angesehen werden könnte, wenn es ihre Lesefähigkeiten verbessern würde: „*Many stated that there was something wrong with them and that is why they had difficulty. Also, the students did not mind participating in what might be perceived as elementary or basic work in reading if it would lead to better reading skills for them. They expressed concern that they would be embarrassed if friends recognized that they were learning to read*“ (MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001, 17). Hier wird deutlich, dass insbesondere Schamgefühle gegenüber Gleichaltrigen bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen eine große Rolle spielen.

WORTHY/MOORMAN/TURNER (1999) dagegen untersuchten Lesevorzüge und Zugang zu Lesematerial bei Schülerinnen und Schülern aus sechsten Klassen. Es zeigte sich, dass die Bücher, für die sich die Jugendlichen am meisten interessierten, kaum in den Schulen vorhanden waren. Beispielsweise wurden in den Interviews Gruselgeschichten, Comics, Cartoons, Musik- und Sportzeitschriften etc. genannt (vgl. WORTHY/MOORMAN/TURNER 1999, 18ff.). Gruppenvergleiche nach Geschlecht, Einkommen der Eltern, Einstellung zum Lesen und Leistung ließen mehr Gemeinsamkeiten der Vorlieben der Lektürewahl als Unterschiede deutlich werden (vgl. WORTHY/MOORMAN/TURNER 1999, 20ff.).

In ihrer landesweiten Studie zu Leseinstellungen von Grundschulern kommen MCKENNA/KEAR/ELLSWORTH (1995) zu folgenden Ergebnissen:

- Die Einstellung zu Freizeit- und Bildungslektüre wird von der ersten bis zur sechsten Klasse zunehmend negativer.
- Schüler mit mangelnden Lesekompetenzen wählen keine Freizeitlektüre freiwillig.
- Mädchen haben durchweg positivere Einstellungen zum Lesen als Jungen.
- Die ethnische Zugehörigkeit scheint kaum eine Rolle bei der negativen Beurteilung zu spielen (vgl. MCKENNA/KEAR/ELLSWORTH 1995, 935ff.).

Diese Ergebnisse werden im Wesentlichen durch die zehn Jahre später angelegte Untersuchung gestützt. SAINSBURY/SCHAGEN (2004) untersuchten in einer ebenfalls groß

angelegten Studie in Großbritannien (UK) die Einstellungen von neun- bis elfjährigen Schülerinnen und Schülern zum Lesen mit Hilfe von Fragebögen. Ihre Untersuchung nimmt Bezug auf ein nationales Grundschulprojekt im Primarbereich, deren Hauptergebnisse sie größtenteils bestätigen (vgl. SAINSBURY/SCHAGEN 2004, 377). Zentrales Bestimmungsstück von Einstellungen ist ihrer Ansicht nach die intrinsische³⁸ Motivation: *„A working definition of attitude to reading can be derived from the research outlined above. Central to such a definition is the idea of intrinsic motivation in the form of a positive self-concept as a reader, a desire and tendency to read and a reported enjoyment of or interest in reading; and its opposite, a negative self-concept as a reader, a desire and tendency to avoid reading and a reported dislike of the activity”* (SAINSBURY/SCHAGEN 2004, 374). Das Ziel der Studie war es, neben der Erhebung der aktuellen LeseEinstellung mögliche Veränderungen in einer fünfjährigen Periode (1998 und 2003) seit Einführung der „National Literacy Strategy“ (NLS) zu identifizieren. Anstoß dieser Untersuchung waren verblüffende Ergebnisse einer vorangegangenen Untersuchung, nach denen die Schüler in Großbritannien zwar im internationalen Vergleich hohe Lesekompetenz aufwiesen, jedoch nur geringe positive Einstellungen gegenüber dem Lesen zeigten (SAINSBURY/SCHAGEN 2004, 375). Bei der Untersuchung von SAINSBURY/SCHAGEN zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich überwiegend positiv dem Lesen gegenüber eingestellt waren. Allerdings waren die jüngeren Schüler im Vergleich zu den älteren deutlich positiver eingestellt und die Mädchen positiver als die Jungen. Darüber hinaus war ein deutlicher Abfall der positiven Einstellung im Verlauf der fünf Jahre zu verzeichnen. Weiterhin konnte eine deutliche Beziehung zwischen hoher Lesekompetenz und positiver Einstellung festgehalten werden. Schülerinnen und Schüler mit Leseschwierigkeiten wiesen eine treffende Selbsteinschätzung auf und waren auch bereit, diese Schwierigkeiten zu äußern und Hilfe einzufordern (vgl. SAINSBURY/SCHAGEN 2004, 377f.). Die Autoren fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen: *„The analyses have presented a convincing picture of two significant changes in reading attitudes in the years between 1998 and 2003. Children are less likely to find reading difficult and to need support. They are also less likely to enjoy reading”* (SAINSBURY/SCHAGEN 2004, 385). Diese abnehmende Lust am Lesen

³⁸ Unter intrinsischer Motivation ist das Ausführen einer Handlung wegen der in ihr liegenden Anreize zu verstehen. In diesem Falle liegt ein Prototyp selbstbestimmten Lernens vor. Das Gegenteil entspricht der extrinsischen Motivation, bei der eine Handlung in Abhängigkeit vom Ausmaß positiver Konsequenzen durch die Handlung ausgeführt wird. Diesbezüglich existiert die Gefahr der Fremdbestimmung. Siehe hierzu auch DECI/RYAN (1993) und FREY/IRLE (2002).

begründen sie mit der Einführung der nationalen Lesestrategie, einem Programm, in dem die Lehrperson sehr stark im Vordergrund steht und beispielsweise das Lesematerial auswählt.

Eine aktuelle empirische Untersuchung kommt erneut zu den gleichen Ergebnissen. NIPPOLD/DUTHIE/LARSEN (2005) gingen im Rahmen einer Fragebogenerhebung der Frage nach, was elf- bis fünfzehnjährige Jugendliche in ihrer Freizeit machen, wie viel Zeit sie mit dem Lesen verbringen und welcher Art ihre Lektüre ist. Demzufolge tritt die Bedeutung des Lesens hinter dem Konsum elektronischer Medien deutlich zurück: *„The most popular free-time activities were listening to music/going to concerts, watching television or videos, playing sports, and playing computer or video games. Least preferred activities were cooking, running or walking, writing, and arts and crafts. Reading was moderately popular. The most popular reading materials were magazines, novels, and comics; least popular were plays, technical books, and newspapers. Interest in pleasure reading declined during this age range (11-15 years), and boys were more likely than girls to report that they spent no time reading for pleasure”* (NIPPOLD/DUTHIE/LARSEN 2005, 93). Hier bestätigt sich das verbreitete Bild, wonach Mädchen als interessiertere Leserinnen als Jungen gelten und das Leseinteresse mit steigendem Alter bei Jugendlichen abfällt.

Untersuchungen zu Lesestrategien

Die Untersuchung von HARMON (1998) fokussiert insbesondere den Aspekt der Lernstrategien. HARMON verfolgte in vier Fallstudien die Frage, mit Hilfe welcher Strategien sich 12-13jährige Mittelschüler bei einem selbst gewählten Text Wortbedeutungen erschließen, um Texte interpretieren zu können. HARMON analysiert die Strategien der Schüler und verdeutlicht die Probleme von Schülern mit Leseschwierigkeiten am Beispiel eines Mädchens, das die ihr unbekannt Wörter beim Lesen ignoriert: *„She views her incompetence with figuring out unfamiliar words as a defining feature of herself as a learner with little hope for changing this condition. Although she values word knowledge, her perception of herself as a word learner becomes selfdefeating as evidenced by her comments the ‘I fight it all my life and I can never do it’ and ‘I like the way I do it’”* (HARMON 1998, 591f.). Aufgrund des begrenzten Repertoires an Erfolg versprechenden Strategien entwickelte dieses Mädchen ein Desinteresse an unbekannt Wörtern beim leisen Lesen. Der Autor betont bei seiner Analyse abschließend, wie entscheidend die Einstellung der Schüler für den Lernprozess sei. Die individuelle

Sichtweise könne entweder die Auseinandersetzung mit unbekanntem Wörtern fördern oder aber behindern (vgl. HARMON 1998, 596).

DAMICO (2005) beobachtete fünf Monate eine fünfte Klasse bei der Diskussion von Texten. In Anlehnung an die drei Dimensionen der Lese- und Schreibfähigkeit nach Green (1988) betonte der Unterricht Lesetechniken, Bedeutungskonstruktionen und einen kritischen Umgang mit Texten. Grundprinzip war der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven auf ein Thema. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Texten interessierten die Schüler sich mehr für das, was sie mit Texten tun konnten, als das was Texte ihnen gaben. Sie entwickelten ein reichhaltigeres Lesekonzept, das den Leser als Puzzler, Genreforscher und zukünftigen Autoren anerkennt: *They „began to develop a more comprehensive conception of themselves as readers, moving from an understanding of what they ‘get’ from texts toward an understanding of what they ‘do’ with texts. As the students shifted to thinking about the work they do as readers, they began to see readers as (a) puzzle solvers, (b) text and genre investigator, and (c) potential authors“* (DAMICO 2005, 647).

WEIR (1998) fokussierte in ihrem Unterrichtsprojekt in ähnlicher Weise die metakognitiven Fähigkeiten und Lesestrategien der Schüler einer siebten und achten Klasse. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass die schwachen Leser durch fehlende aktive Textarbeit auffielen: *„It was the internal dialogue of metacognition I recognized intuitively, that my seventh- and eighth-grade remedial students were missing. Reading for them was a passive experience of running eyes over print, then hoping that they’d ‘got it’, only to find, when faced with comprehension questions after reading, that they had not. I realized that the notions that skilled readers are often confused, must reread, and wonder about things as they read, were foreign to my students. In their view, either you were a good reader and ‘got it’ all at once, or you didn’t“* (WEIR 1998, 458). Durch die Methode des Fragen-Stellens („embedded questions“) und den gemeinsamen Austausch über Inhalte unterstützte sie ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich bei der Erweiterung ihrer Lesekompetenz.

Eine besondere Unterrichtsmethode thematisiert OSTER (2001). Sie führte in einer siebten Klasse die Methode des lauten Denkens beim Lesen ein, um die Stärken und Schwächen der Schüler einschätzen und für die Planung des Unterrichts nutzen zu können. Bei der Methode des lauten Denkens äußerten die Schüler ihre Gedanken beim Lesen, so dass die Strategien des Textverstehens offen gelegt wurden. Dieses Nachdenken über den eigenen Leseprozess fördert laut OSTER die metakognitive Be-

wusstheit. *„This metacognitive awareness (being able to think about one’s own thinking) is a crucial component of learning, because it enables learners to assess their level of comprehension and adjust their strategies for greater success (Baker & Brown, 1984). The think-aloud puts the responsibility on learners to become aware of how they make meaning and to be aware of when their strategies may not be working” (OSTER 2001, 64).*

Die Auswertung der Kommentare ergibt vier Kategorien:

- Kommentare, die einen Mangel an Grundkenntnissen aufdecken;
- Kommentare, die auf missverstandene wesentliche Textinformationen hinweisen;
- Kommentare, die auf Schwierigkeiten bei der Textinterpretation hindeuten;
- Kommentare, die die Stärken der Schüler beim Lesen verdeutlichen (vgl. OSTER 2001, 66ff.).

Die Autorin beobachtete nach dem Einsatz der Methode des lauten Denkens zunehmend eine veränderte Lehrerrolle und einen selbstbewussteren Umgang der Schüler mit ihren Lesekompetenzen. *„The key to its instructional use is in having students write down their thoughts. [...] Think-aloud comments can become the basis of a student-centered class activity” (OSTER 2001, 68).*

JOHNSON (2005) dagegen befragte eine vierte Klasse (mit Hilfe eines Fragebogens und anderer informeller Methoden) zu Lesestrategien kompetenter Leser. *„Students need to know that good readers use strategies because they can help improve their comprehension and thus make the reading event more enjoyable and meaningful“ (JOHNSON 2005, 766).* Bei der zweiten Erhebung waren die Schülerinnen und Schüler wesentlich sicherer im Lesen und konnten deutlich mehr Lesestrategien nennen als fünf Monate zuvor. *„This difference demonstrates that students had an increased awareness that multiple and varied strategies were used by good readers“ (JOHNSON 2005, 768).* Darüber hinaus schätzte sich bei der zweiten Erhebung keiner der Schüler als schlechter Leser ein, was JOHNSON auf das stärkere Bewusstsein der Schüler zurückführt, beim Lesen eine aktive Rolle einzunehmen. *„This could be related to the students` increased understanding of their active role in reading. [...] Thus, when you believe you have influence or control over an event, you can feel more confident in your abilities. Instead of seeing reading comprehension as something that just happens (you get it or you don’t), these students began to see that readers do have influence over comprehension. Reading-comprehension strategy instruction helps students see the transactional*

nature of reading. We saw this as a positive result to a strategy approach to teaching reading” (JOHNSON 2005, 769).

Einige Untersuchungen betonen in besonderer Weise die emotionalen Faktoren, die auf den Lernprozess Einfluss haben. Beispielsweise befassten sich ZAMBO/BREM (2004) im Rahmen einer qualitativen Studie mit der Wechselwirkung von Emotionen und Kognitionen beim Lesen. Elf Schüler der Sekundarstufe mit Leseschwierigkeiten („learning disabled“) sprachen in Interviews über ihre Gefühle, Ängste und Frustrationen beim Lesen. Unter Einbezug von Lehrerbefragungen thematisieren und verdeutlichen ZAMBO/BREM die erlernte Hilflosigkeit der Schülerinnen und Schüler. Insbesondere der Einfluss der Gefühle auf den Lernprozess, die Stimmung und das Selbstbild stehen im Mittelpunkt der Betrachtung: *„Reading is more than a cognitive process; it has an affective component as well. [...] Our findings indicate that emotions matter and they matter in a powerful and long-lasting way. Emotional reactions parallel cognitive functioning and the memory of negative experiences and drives cognition in subtle and powerful ways. [...] This cycle of thinking becomes very resistant to change and can lead to learned helplessness, a way of thinking that causes children to give up on themselves and reading“ (ZAMBO/BREM 2004, 202).*

Untersuchungen zum Schreiben

BRUNING/HORN (2000) pointieren vergleichsweise in ihrer Untersuchung die Bedeutung der Motivation für das Schreiben: *„Writing is an immensely valuable intellectual and social tool but presents extraordinary motivational challenges. The act of writing is a complex, protracted, problem-solving task in which motivation is critical but difficult to establish and maintain” (BRUNING/HORN 2000, 34).* Da im Vergleich zum Erwerb gesprochener Sprache der Schriftspracherwerb ein besonderes Augenmerk auf die motivationalen Rahmenbedingungen erfordert, gehen die Autoren der Frage nach, wie der Klassenraum bzw. der Unterricht schreibfördernd gestaltet werden kann. BRUNING/HORN kommen bei ihrer Analyse zu vier unterschiedlichen Schlüsselkonzepten für die Entwicklung der Schreibmotivation:

- *Zweckmäßige Vorstellungen über das Schreiben:*
Die Hauptquelle der Schreibmotivation liegt in den z.T. unbewussten Vorstellungen über das Schreiben. Notwendig ist eine realistische Einschätzung der Chancen und Hürden der Schreibfähigkeit.

- *Einsatz authentischer Schreibaufgaben im Unterricht:*
Für die Schreibmotivation ist es grundlegend, Schreiben als sinnvolle, authentische Kommunikation zu erleben. Voraussetzung dafür ist ein interessiertes Lesepublikum.
- *Herstellung einer unterstützenden Lernumgebung:*
Lern- und Arbeitsstrategien spielen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle.
- *Herstellung einer positiven Arbeitsatmosphäre*
(vgl. BRUNING/HORN 2000, 28ff.).

Für die Umsetzung dieser vier Voraussetzungen werden die Konzepte der Lehrer über das Schreiben als grundlegend angesehen. BRUNING/HORN verweisen auf die häufig fehlende Verdeutlichung des Gebrauchswertes von Schrift in Schulen, da Schreiben in vielen Fällen nur im Rahmen von Leistungsüberprüfungen gefordert werde: „*In school, writing's use for evaluative purposes often dominates, with assigned writing and writing on tests taking precedence over writing to share knowledge, points of view, and feelings*“ (BRUNING/HORN 2000, 34).

KOS/MASLOWSKI (2001) gingen in ihrer Untersuchung der Frage nach, was Kinder in einem zweiten Schulbesuchsjahr beim Schreiben für wichtig hielten. Bei den Befragungen, die innerhalb von fünf Monaten mehrmals durchgeführt wurden, stellte sich heraus, dass sich die Annahmen der Kinder über das Schreiben im Laufe der Zeit veränderten. Die Kinder erkannten die Bedeutung der Schreibkonventionen wie z.B. Rechtschreibung. Zu Beginn der Studie betonten die Schülerinnen und Schüler in den Interviews vorrangig Schreibkonventionen wie Handschrift und Buchstabenkenntnis; nach fünf Monaten erwähnten sie als Kriterien für „good writing“ Schreibidee, Planung und Organisation der Geschichte sowie Einbezug von Leserperspektiven. Diese Ausdifferenzierung der Kennzeichen kompetenten Schreibens war veranlasst durch die Auseinandersetzung mit Schreibsituationen in Kleingruppen. Mit Unterstützung durch kompetente Schreiber gelang es den Kindern, geforderte Konventionen und das Bedürfnis nach interessanten Texten in Balance zu bringen. Die Autoren beziehen sich in ihren Schlussfolgerungen auf einen sozialkonstruktivistischen Bezugsrahmen (vgl. Kos/MASLOWSKI 2001, 569ff.). Kos/MASLOWSKI unterstreichen insbesondere die Notwendigkeit des Austauschs unter den Gleichaltrigen für den Reflexionsprozess der Kinder: „*Therefore, placing children in small writing groups where social interaction was a natural part of the writing experience was an important part of the writing experiences of the students in this study*“ (KOS/MASLOWSKI 2001, 569).

RUTTLE (2004) setzte sich in ihrer Fallstudie mit den Vorstellungen von vier Jungen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten über das Schreiben einer vierten Klasse auseinander. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Verbesserung der metakognitiven Fähigkeiten der Schüler und Möglichkeiten der Überarbeitung von Texten. Ziel dabei war die Erweiterung der Vorstellungen der Jungen über das Schreiben. RUTTLE vertritt die Auffassung, dass für verbesserte Fördermaßnahmen ein tieferes Verständnis von den Schülern als Schreiber notwendig sei. Obwohl metakognitive Fähigkeiten unumstritten als förderlich angesehen werden, sei zu bedenken, dass viele Schüler diesen Fähigkeiten nicht dieselbe Bedeutung beimessen wie ihre Lehrer (vgl. RUTTLE 2004, 71). RUTTLE weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit eines Dialogs zwischen Lehrer und Schüler hin, der zum einen den Schülern beim Verständnis ihrer individuellen schriftsprachlichen Konstruktionen hilft und zum anderen den Lehrern ein besseres Verständnis der jeweiligen Lernprozesse ermöglicht: *„My own belief is that promoting and encouraging dialogic talk helps children to understand and express their own ‘personal constructs’. Through this, they begin to understand their learning, which in turn helps teachers to understand the children as writers and so to undertake purposeful assessment for learning. Finding ways of accessing the children’s understanding is particularly important when we remember that each child has to construct not just their own meaning of a text, but also the meaning they ascribe to my instructions and its place within their own working theories of writing”* (RUTTLE 2004, 77).

Auch wenn die dargestellten Untersuchungen vom Forschungsdesign her nicht miteinander zu vergleichen sind und die Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nicht ohne Weiteres möglich ist, zeigen sich eine Reihe von Übereinstimmungen in den Ergebnissen und Schlussfolgerungen zu Vorstellungen und Einstellungen zum Schriftspracherwerb, welche bei der Ergebnisinterpretation dieser Arbeit erneut wieder aufgegriffen werden.

Diese Erkenntnisse lassen sich wie folgt bündeln:

- Eine anfänglich positive Einstellung dem Lesen gegenüber nimmt mit zunehmendem Alter und Schulbesuch ab.
- Eine positive Einstellung korreliert mit einer hohen Leistung und umgekehrt; negative Gefühle können den Lernfortschritt entscheidend verhindern.
- Mädchen besitzen eine positivere Einstellung dem Lesen gegenüber als Jungen.

- Lernstrategien sind von herausragender Bedeutung für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Schrift.
- Gruppensettings begünstigen Reflexionsprozesse.
- Schulische Inhalte stimmen häufig nicht mit den Vorlieben der Schüler überein.

Diese Beobachtungen können z.T. durch die Ergebnisse der Untersuchung „KüS“ gestützt werden (vgl. Kapitel 5.2).

2.5.3 Quantitative Untersuchungen zur Schriftsprachkompetenz

Während durch qualitative Studien insbesondere die Vielschichtigkeit von Lebenswelten und Perspektiven der Beteiligten fokussiert wird (vgl. Kapitel 3.3), bieten großflächige Untersuchungen Vorteile im Bereich der Hypothesenüberprüfung und spiegeln somit Tendenzen in der Gesellschaft wider.

In diesem Kapitel soll eine aktuelle repräsentative Untersuchung, die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4“ (KESS 4), referiert werden. Die KESS 4-Studie befasst sich mit den schulischen Leistungen Hamburger Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I im Lesen, in Rechtschreibung, in Mathematik, im naturwissenschaftlichen Grundverständnis und im Englisch-Hörverstehen (vgl. BOS/PIETSCH 2005) und setzt diese mit Ergebnissen der Studien wie PLUS (Projekt Lesen und Schreiben für alle, vgl. MAY 1994), LAU 5 (Lernausgangslagen-Untersuchung, vgl. LEHMANN et al. 1997), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, vgl. BOS et al. 2003) in Beziehung.

Für die Ergebnisinterpretation meiner empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 5.2) sind insbesondere die Erkenntnisse bezüglich schriftsprachlicher Kompetenzen der Schüler interessant. Darüber hinaus wird in der KESS 4-Studie das Leseselbstkonzept von Kindern am Ende der Grundschulzeit analysiert sowie Zusammenhänge von Kompetenzen und sozialer Herkunft näher betrachtet. Im Folgenden werden die für diese Arbeit interessanten zentralen Befunde zusammengefasst, um in der Schlussbetrachtung die Untersuchungsergebnisse auf die hier diskutierten Erkenntnisse beziehen zu können.

Der KESS 4-Studie liegt ebenso wie der PISA- oder IGLU-Studie das angelsächsische Literacy-Konzept zu Grunde. Die theoretische Struktur der Lesekompetenz setzt sich demnach aus zwei Hauptkomponenten zusammen: Nutzung von textimmanenten Informationen und Heranziehen externen Wissens (vgl. BOS et al. 2003, 79). Unter Lese-

kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, geschriebene Texte unterschiedlicher Art zu verstehen und für eigene Zwecke nutzen zu können. Die notwendige aktive Auseinandersetzung mit dem Text wird als (Re-)Konstruktionsleistung verstanden, die von Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers abhängig ist (vgl. ARTELT et al. 2001, 70f.). Diese interaktionistisch-konstruktivistische Sichtweise des Lesens umfasst einerseits die Interaktion zwischen Text und Leser und andererseits zwischen den unterschiedlichen Lesestrategien.

Grundsätzlich stimme ich jedoch der Kritik HURRELMANNs an dem Literacy-Konzept zu. Mein Leseverständnis, welches Lesenlernen als das Erlernen einer „elementaren Schriftkultur“ (DEHN 1996) versteht, beinhaltet neben dem Aspekt der Kognition auch die Dimensionen der Motivation, Emotion und Interaktion bzw. Reflexion. HURRELMANN plädiert in diesem Sinne für eine Erweiterung des Lesebegriffs der PISA-Studie. Insbesondere die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation und demnach die sozialen Ko-Konstruktionen sind von immenser Bedeutung für die Lesekompetenz (vgl. HURRELMANN 2002, 12ff.).

Laut BOS/PIETSCH/STUBBE gehören ca. 12% aller an KESS 4 teilnehmenden Grundschülerinnen und Grundschüler zu einer Risikogruppe, da sie nur über basale Fähigkeiten im Leseverständnis verfügen (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005, 76). Darunter ist beispielsweise zu verstehen, dass die Schüler zwar gesuchte Wörter in einem Text erkennen können, jedoch Schwierigkeiten haben, Sachverhalte aus einer Textpassage zu erschließen (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005, 52). Es finden sich Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Mädchen und Kinder ohne Migrationshintergrund sind ihrer Vergleichsgruppe in den erreichten Fachkompetenzen deutlich überlegen (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005, 63). SCHWIPPERT führt als Erklärung für die festgestellten Leistungsrückstände im Bereich der Lesekompetenz an, „*dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund tendenziell weniger Unterstützung und Förderung durch Eltern oder Geschwister im Leselernprozess [...] erfahren*“ (SCHWIPPERT 2005, 253).

Im Einklang mit dem Rahmenmodell der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beziehen MIELKE/GOY/PIETSCH bei der Erklärung von Lesekompetenz kognitive und motivationale Faktoren heran. Das Interesse am Lesen, die Lesefreude und Selbstwahrnehmung als Leser bedingen gemeinsam mit der Leseleistung die Lesekompetenz (vgl. MIELKE/GOY/PIETSCH 2005, 81). Akademische Selbstkonzepte

bestehen aus kognitiven und affektiven Komponenten. Das Leseselbstkonzept wird im Rahmen der KESS-Studie als Teil des verbalen Selbstkonzeptes verstanden.

Bezüglich der Einstellung der Lehrkräfte zu Schulerfolg und Schulversagen wird deutlich, *„dass gute schulische Leistungen eher selten öffentlich hervorgehoben werden, dass Misserfolge von Schülerinnen und Schülern nur in geringem Umfang den Lehrkräften angelastet werden und dass Schulversagen fast ausschließlich als Problem der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers angesehen wird“* (LANKES/PLAßMEIER 2005, 47). Dieses bedenkliche Ergebnis verweist auf die lernhemmenden Bedingungen, mit denen viele Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu kämpfen haben.

Hamburger Grundschulen wird bescheinigt, dass sie den Anteil von Kindern, die nicht gerne lesen und demnach keinen Spaß dabei verspüren, relativ gering halten konnten (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005, 77). Ebenso kann festgestellt werden, dass die Lesemotivation mit entsprechenden Kompetenzen korreliert (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005, 68).

MIELKE/GOY/PIETSCH sprechen bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern von doppelter Benachteiligung, da sie einerseits durch geringere Leseleistungen als Kinder aus bildungsnahen auffallen und andererseits weniger gut in der Lage seien, ein positives Lesekonzept aufzubauen. Allerdings seien die Unterschiede beim Lesekonzept nicht so enorm wie bei den Leistungen. Die Autoren führen das auf einen positiven Einfluss des Migrationshintergrundes bzgl. des Leseselbstkonzeptes zurück (vgl. MIELKE/GOY/PIETSCH 2005, 100).

Es *„bestätigt sich ein früherer Befund, nach dem Mädchen sich im Vergleich zu Jungen beim Schreiben mehrheitlich eher auf die Anwendung von Regeln (orthographische Strategie) stützen, während sich Jungen meist stärker an der inhaltlichen Bedeutung der Wörter orientieren“* (MAY 2005, 114). Die Tatsache, dass Jungen stärker beeinflussbar von der persönlichen Beziehung zum Lerngegenstand als Mädchen sind, sollte Konsequenzen für die Bereitstellung des Lernangebots haben (vgl. MAY 2005, 115).

MAY weist darauf hin, dass die zweisprachigen Kinder in fast allen *„Belangen der Rechtschreibung erheblich schwächer ab als einsprachig deutsche Kinder. [...] Die Kinder mit europäischer Herkunftssprache erzielen deutlich bessere Gesamtleistungen als Kinder mit außereuropäischen Herkunftssprachen“* (MAY 2005, 116f.). *„Die Lernstände der Kinder gehen am Ende der Grundschule sehr weit auseinander. Während schwache Rechtschreiber lediglich die Lautstrukturen einfach aufgebauter Wörter wiedergeben können, beherrschen fortgeschrittene Lerner zu diesem Zeitpunkt bereits alle*

wesentlichen orthographischen Phänomene“ (MAY 2005, 131). Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt gemessen durch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung sind die Leistungen jedoch unterdurchschnittlich einzuordnen (vgl. MAY 2005, 131).

Eine sehr wesentliche Schlussfolgerung zieht PLABMEIER aus dem Gesamtbild der KESS 4-Studie: *„Betrachtet man die untersuchten Aspekte im Gesamtbild, bedeutet dies, dass die Unterrichtswahrnehmung und damit auch die Schülereinstellungen wie Schulfreude und Lernmotivation, die als wichtige Aspekte im Zusammenhang mit der Schülerleistung gesehen werden können, deutlich von der Klassenzugehörigkeit und den Einstellungen des Lehrers/der Lehrerin beeinflusst werden. Für den Unterricht und die Lehrkraft kann dies bedeuten, dass sie die Schulfreude bzw. Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler möglicherweise deutlich steigern kann, indem zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern ein Verhältnis gepflegt wird, das von Vertrauen gekennzeichnet ist bzw. in dem der Unterricht für jeden einzelnen Schüler / jede Schülerin verständlich und im angemessenem Tempo gestaltet ist“* (PLABMEIER 2005, 147).

PIETSCH unterstreicht, *„dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen von Kindern am Ende der Grundschulzeit in Hamburg beunruhigend hoch ist“* (PIETSCH 2005, 239). Der Zugang zu kulturellen Gütern wie z.B. Büchern, kulturelle Praktiken, die soziale Herkunft der Eltern in der Gesellschaft, ökonomischer Wohlstand, die Einbindung in intergenerationale Netzwerke sind entscheidende Einflussfaktoren auf den Schulerfolg. Schüler mit Migrationshintergrund weisen in der Tendenz geringere Kompetenzausprägungen auf als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. PIETSCH 2005, 238f.).

3 Wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen

Aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Grundrichtungen lassen sich für die in der Arbeit vorgestellte Untersuchung verschiedene relevante theoretische Schlüsselkonzepte benennen.

3.1 Relevante Hintergrundtheorien in der qualitativen Sozialforschung

Es lassen sich zwei relevante theoretische Hintergrundtheorien der qualitativen Sozialforschung für diese Arbeit nennen: Der Symbolische Interaktionismus, der Grundlage für das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ darstellt (vgl. 4.4.3.1), und die Sozialphänomenologie, die das Konzept der Lebenswelt prägt. Beiden Theorien gemeinsam ist die Prämisse, dass menschliches Tun bzw. pädagogisches Handeln immer sinnhaftes Handeln bedeuten. *„Verstehen heißt demnach Erfassen von Bedeutungen“* (EBERWEIN 1987, 8).

Die Hauptthesen des Symbolischen Interaktionismus sagen aus,

- dass Menschen aufgrund der Bedeutung, die sie Gegenständen und Situationen zuweisen, handeln;
- dass die Bedeutung der Gegenstände, Personen und Situationen durch Regeln festgelegt und demnach aus sozialen Interaktionen ableitbar ist;
- dass darüber hinaus die Bedeutungen in einem interpretativen Prozess vom Individuum abgeändert werden (vgl. BLUMER 1981, 80ff.; LAMNEK 1989, 47f.; KÖNIG/ZEDLER 2002, 144ff.).

Der zweite theoretische Strang, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, geht auf Ansätze der Sozialphänomenologie zurück. Insbesondere SCHÜTZ als Begründer der Theorie des Fremdverstehens liefert tiefgehende Auseinandersetzungen mit den Begriffen Verstehen und soziale Wirklichkeit. Er betrachtet es als eine der wichtigsten Aufgaben, *„in die Strukturzusammenhänge dieses echten Fremdverstehens einzudringen und aufzuzeigen, wie alles echte Verstehen von Erlebnissen des alter ego auf der Selbstausslegung der eigenen Erlebnisse vom alter ego fundiert ist“* (SCHÜTZ 1991, 151). Durch die Analyse sozialer Strukturen und auch subjektiver Sinnzusammenhänge alltagsweltlichen Handelns kommt SCHÜTZ zu der zentralen Erkenntnis, *„daß alles Fremdverstehen auf Akten der Selbstausslegung des Deutenden fundiert ist, daß dem objektiven Sinn eines*

gesetzten Zeichens aktuelle und okkasionelle Bedeutungen zuwachsen, [...]“ (SCHÜTZ 1991, 311). Demnach spielt der Aspekt der Subjektivität bei der Beobachtung eine besondere Rolle. Um das Beobachtete verstehen zu können, muss es auf eigene Erfahrungen und Deutungsmuster bezogen werden.

Das Schlüsselkonzept „Lebenswelt“ hat auch heute noch in der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen grundlegende Bedeutung. In Anlehnung an WERNING verstehe ich darunter, *„die je konkrete Wirklichkeit von Menschen [...], ihre Modalität, die Welt, in der sie leben, wahrzunehmen, zu deuten und sich mit ihr in Beziehung zu setzen. Lebenswelt ist demnach nicht objektiv bestimmbar, sondern allein verstehbar, indem man die subjektive Wahrnehmung, die subjektive Bedeutung von Objekten und die subjektive Handlungslogik der Person zu verstehen versucht“ (WERNING 1996, 85).*

Darüber hinaus haben zwei weitere Ansätze Einfluss auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gehabt: die Theorie des Fremdverstehens (EBERWEIN 1987) und der Deutungsmusteransatz (ARNOLD 1983). Beide stehen ebenfalls in der Tradition der Sozialphänomenologie und des Symbolischen Interaktionismus bzw. der Ethnomethodologie. EBERWEIN bemängelt fehlendes Wissen über Sinnkonstruktionen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. EBERWEIN 1985, 97) und fasst das Verstehen anderer Lebenswelten als wissenschaftlichen Auftrag als zentrale Zielsetzung sonderpädagogischer Forschung auf. *„Dabei geht es neben der sensiblen Erforschung der Alltagserfahrungen auch um den empathischen Nachvollzug für Alltagstheorien der Betroffenen und ihre Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien“ (EBERWEIN 1985, 98f.). Fremdverstehen verfolgt das Ziel, durch Interaktion die Sinnstrukturen der Schülerinnen und Schüler situativ zu erschließen. Die Pädagogik und Didaktik des Fremdverstehens ist eng verbunden mit dem Deutungsmusteransatz³⁹. Kerngedanke des Deutungsmusteransatzes ist, dass sich aus Erfahrungen Deutungsmuster bilden und eine „Analyse von Deutungsmustern könnte demnach dazu beitragen, Kommunikationsprobleme zwischen Schülern aus sozialen Brennpunkten und ihren Lehrern besser zu verstehen“ (EBERWEIN/MAND 1992, 114).*

³⁹ Vgl. bzgl. einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Deutungsmusteransatz auch die Diplomarbeit von Jacques DOUILLET (2000); ARNOLD präzisiert den unklaren Deutungsmusterbegriff mit Hilfe von zehn Bedeutungselementen (ARNOLD 1983, 894ff.).

3.2 Perspektiven-Triangulation

In Anlehnung an FLICK lassen sich die zentralen Aspekte unterschiedlicher Forschungsperspektiven im Feld qualitativer Forschung im Rahmen der Perspektiven-Triangulation auf vier grundlegende Gemeinsamkeiten reduzieren. Diese „Schnittmenge“ (FLICK 2000a, 40) umfasst die Aspekte:

- Verstehen als Erkenntnisprinzip;
- Fallrekonstruktion als Ansatzpunkt;
- Konstruktion von Wirklichkeit als Grundlage;
- Text als empirisches Material.

Übertragen auf diese Arbeit geht es demnach erstens um das Verstehen der Sicht eines Subjekts bzw. um das Verstehen der Konstruktionen über Schriftsprach(lernen) bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen. Zweitens werden durch einen erweiterten Blickwinkel ebenfalls – ausgehend vom Einzelfall – weitere Sichtweisen mit einbezogen, die vergleichend herangezogen werden, um übergeordnete Strukturen zu entdecken. Dies geschieht beispielsweise, indem im Anschluss an die Rekonstruktion der Sicht der beteiligten Subjekte, verallgemeinerbare Strukturen herausgearbeitet werden (vgl. FLICK 2000a, 40). In meiner Arbeit geht es einerseits um die Darstellung individueller Wirklichkeitskonstruktionen und andererseits um vergleichbare Strukturen, die den sozialen Wirklichkeitskonstruktionen einer sozialen Randgruppe entsprechen. Drittens ist hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Grundlage FLICK zuzustimmen, der betont, dass Subjekte *„über ihre Sicht auf ein bestimmtes Phänomen einen Ausschnitt ihrer Wirklichkeit [konstruieren]; in Gesprächen und Diskursen werden Phänomene interaktiv hergestellt, und Wirklichkeit wird darüber konstruiert. Latente Sinnstrukturen und damit zusammenhängende Regeln tragen über die von ihnen generierten Handlungen zur Konstruktion sozialer Situationen bei. Wirklichkeit, die in qualitativer Forschung untersucht wird, ist nicht vorgegeben, sondern wird von unterschiedlichen Instanzen konstruiert“* (FLICK 2000a, 41). Die transkribierten Leitfadenterviews bilden viertens das grundlegende Material für die empirische Analyse der Konstruktionen über den Lerngegenstand Schriftsprache.

3.3 Das interpretative Paradigma

Das forschungsleitende Denkmodell dieser Arbeit ist demnach einem interpretativen Paradigma zuzuordnen, welches *„soziale Wirklichkeit und damit den Gegenstandsbe-*

reich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (LAMNEK 1989, 43) begreift.

Ausgehend von der Annahme, dass jedes lernende Kind sich in einer individuellen Lernsituation mit vielfältigen fördernden und hemmenden Bedingungen befindet, sind zum Verständnis eines erschwerten Schriftsprachlernens die Bedingungen zu erfassen, unter denen Kinder sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und handeln. Diese Variablen sind jedoch nicht objektiv zu erfassen, sondern nur im Bedeutungskontext durch die subjektive Wahrnehmung der Beteiligten bezüglich ihrer Lese- und Schreibversuche. Für *„einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen und vor allem Widersprüchen bestimmt wird“* (GUDJONS 1995, 64), sind hermeneutisch-interpretative Verfahren geeignet.

MAYRING differenziert die Grundlagen qualitativen Denkens in dreizehn Säulen, die er zu fünf Grundsätzen auf abstrakter Ebene zusammenfasst: *„die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess“* (MAYRING 1996, 9). Verfahrensdokumentation ist neben argumentativer Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikativer Validierung und Triangulation ein von MAYRING genanntes allgemeines Gütekriterium qualitativer Sozialforschung (vgl. MAYRING 1996, 123f.).

Die Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens ist laut BOHNSACK die Rekonstruktion auf methodologischer, erkenntnistheoretischer und forschungspraktischer Ebene (BOHNSACK 2003, 27). In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen von KLEINING interessant. KLEINING geht von der Annahme aus, dass alle sozialwissenschaftlichen Methoden auf Alltagstechniken zurückgehen (vgl. 1982, 1f.). Das Ziel qualitativer Sozialforschung entspricht nach KLEINING der systematisierten Entdeckung von Relationen oder Strukturen (vgl. 1982, 5). Grundlegend sind die vier Regeln für qualitative Sozialforschung, die KLEINING aufstellt:

- Das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit soll als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden. (Regel über das Subjekt, den Forscher)
- Der Gegenstand ist vorläufig, er ist erst nach erfolgreichem Abschluss des Findungsprozesses ganz bekannt. (Regel über das Objekt, den Gegenstand)

- Der Gegenstand soll von 'allen' Seiten angegangen werden. Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven. (Regel über das Handeln)
- Analyse der Daten auf Gemeinsamkeiten (Regel über das Bewerten) (vgl. KLEINING 1982, 7ff. u. 1995)

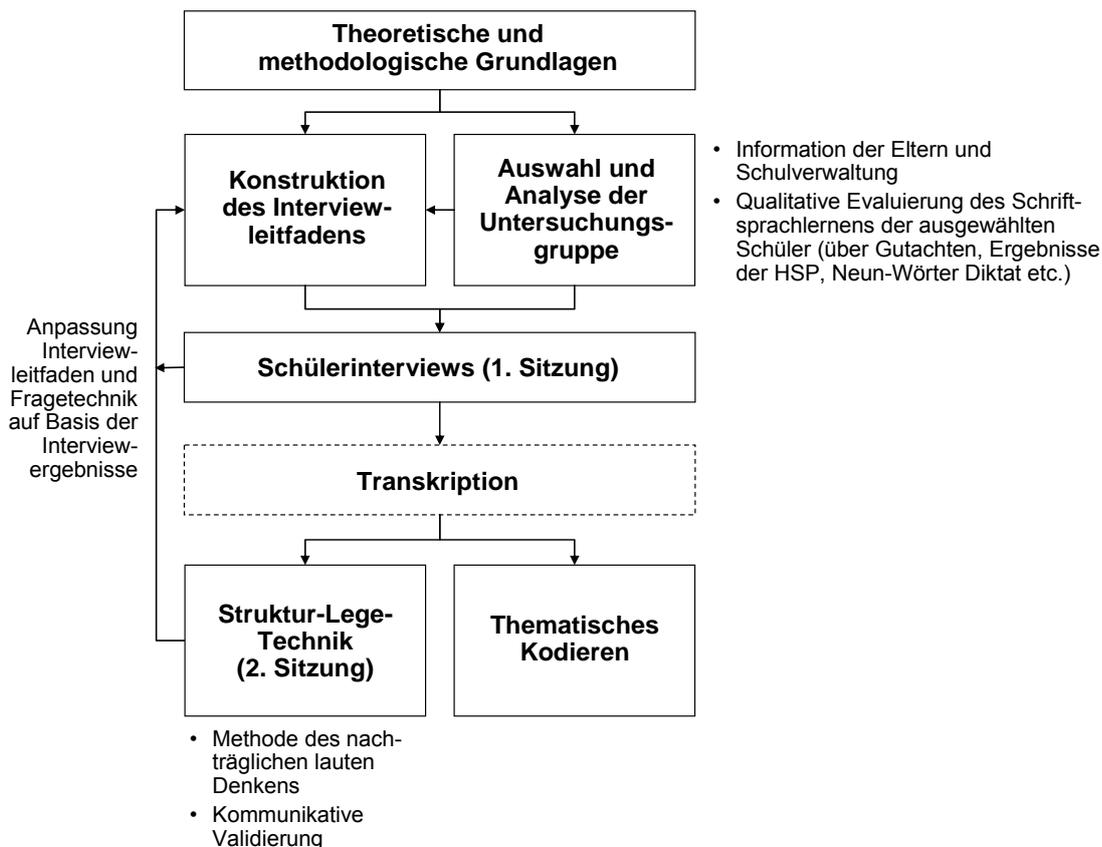
Allerdings kann ich mich nicht KLEININGS Auffassung anschließen, möglichst vollständig vor einer Erhebung auf ein Literaturstudium zu verzichten. Er spricht sich dagegen aus, „*die eigene Position dadurch zu verfestigen, daß man eingangs den Standpunkt definiert, von dem aus man einen Gegenstand betrachten will*“ (KLEINING 1982, 7). M.E. ist es nicht möglich, völlig unvoreingenommen an einen Forschungsgegenstand heranzutreten. Eigene Konstruktionen spielen in jedem Falle eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aus diesem Grunde ist es sinnvoller, die Ausgangsposition transparent zu machen, und ebenfalls offen für neue Sichtweisen zu sein.

Nachdem eine wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlegung der Arbeit stattgefunden hat, geht es im Folgenden um die konkrete empirische Untersuchung.

4 Empirische Untersuchung zu Konstruktionen über Schriftsprache

Wie in Kapitel 1.3 ausgeführt, konzentriert sich die Fragestellung dieser Arbeit auf die Konstruktionen über Schriftsprache, über die die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen und die sie im Zusammenhang mit angebotenen Gesprächsimpulsen entwickeln können. Grundsätzlich bieten sich für die Erfassung solcher individueller Sichtweisen offene, interaktive und problemzentrierte Verfahren an. Der Ablauf der empirischen Untersuchung „Konstruktionen über Schriftsprache“ (KüS) ist wie in Abbildung 4 gegliedert und wird in den nächsten Kapiteln näher erläutert. Im Anschluss an die Arbeitshypothesen werden die Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden begründet und vorgestellt.

Abbildung 4: Ablauf der empirischen Untersuchung



4.1 Arbeitshypothesen und zu erhebende Daten

Die empirische Untersuchung erhebt die Konstruktionen zur Schriftsprache bei Schülern im Förderschwerpunkt Lernen anhand von Leitfadeninterviews und analysiert diese mit Hilfe des thematischen Kodierens und der Heidelberger-Struktur-Lege-Technik.

Folgende Arbeitshypothesen sind für die Untersuchung „KüS“ handlungsleitend:

- Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens entwickeln für sie sinnvolle Vorstellungen vom Aufbau und der Funktion von Schrift, so genannte „*subjektive Theorien*“ (GROEBEN et al. 1988) oder Wirklichkeitskonstruktionen⁴⁰, die jedoch kaum mit den fachwissenschaftlichen Perspektiven auf den Lerngegenstand Schriftsprache, der geltenden Rechtschreibnorm und den Schreibkonventionen übereinstimmen. Falschschreibungen und Regelverstößen liegt jedoch eine persönliche Logik zu Grunde, die es offen zu legen gilt.
- Die Schüler verfügen über ein sehr individuell ausgeprägtes, von diversen Faktoren beeinflusstes Wissensrepertoire bezüglich der deutschen Schriftsprache.
- Diese unterschiedlichen Vorstellungen können mit den Möglichkeiten eines dialog-hermeneutischen Verfahrens (z.B. die Heidelberger Struktur-Lege-Technik von SCHEELE/GROEBEN 1988) zumindest annähernd rekonstruiert werden. Bei diesen Rekonstruktionen handelt es sich allerdings immer um Hypothesen des Förderdiagnostikers.
- Aufgrund der massiven Erfahrungen des Schulversagens sind bei den Schülerinnen und Schülern negative Einstellungen dem Lerngegenstand gegenüber zu erwarten.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsfragen finden sich in Kapitel 1.3.

⁴⁰ In dieser Arbeit werden die Begriffe „subjektive Theorie“ und „Konstruktion über Schriftsprache“ synonym verwendet, da bei beiden Konzepten davon auszugehen ist, dass einerseits die Wissensnetze der Schüler über den Lerngegenstand konstruiert sind und andererseits auch die Rekonstruktionen der Forscher, der Lehrpersonen über die Konstruktionen der Schüler über Schriftsprache konstruiert sind. Sobald eine subjektive Theorie über Schriftsprache mit fachlichen Erkenntnissen nahezu deckungsgleich ist, handelt es sich laut OOMEN-WELKE um Sprachwissen (vgl. OOMEN-WELKE 2000, 145).

4.2 Untersuchungsgruppe

Gegenstand dieser Untersuchung sind Konstruktionen über Schriftsprache von Förderschülern mit Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Bei diesen Schülerinnen und Schülern sind Konstruktionen über Schrift zu erwarten, die teilweise den Schreibkonventionen und der deutschen Orthographie widersprechen – die jedoch für die Schüler selbst einen Sinn ergeben.

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen müssen einige Aspekte bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe beachtet werden. Ausgegangen wird von der Annahme, dass explizites und implizites Wissen über Schriftsprache umso größer ist, je mehr Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schrift gesammelt worden sind. Daher ist ein wesentliches Auswahlkriterium für die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung, dass sie bisher mindestens vier Jahre lang durch die Schule mit Schriftsprache zu tun gehabt haben.

Weiterhin liegt das Forschungsinteresse auf Konstruktionen von Kindern und Jugendlichen, *„die aufgrund von Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen in normativen Bezugssystemen öffentlicher Institutionen vom biographischen Scheitern bedroht oder sogar schon vom Scheitern durchwirkt sind“* (HOFSÄSS 1999, 156). Schülerinnen und Schüler, die im Laufe ihres schulischen Werdegangs aufgrund der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs von einer Allgemeinen Schule auf eine Förderschule überwiesen werden, scheitern hier das erste Mal offiziell an den an sie gestellten schulisch-gesellschaftlichen Leistungsanforderungen. Kritisch betrachtet kann die Segregation allerdings auch als Scheitern der Allgemeinen Schule an ihrem Bildungsauftrag gesehen werden. Häufig befinden sich diese Kinder in einem Teufelskreis von Erwartungsdruck durch das Umfeld, eigenem Leistungsdruck sowie drohenden oder erlebten erheblichen psychosozialen und emotionalen Konsequenzen (vgl. BETZ/BREUNINGER 1996).

Ein dritter Aspekt betrifft die Etikettierung der Schülerinnen und Schüler „Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens“ von Seiten der Schule. Diese Zuschreibung kann einerseits aufgrund normativer Kriterien, z.B. quantitativer Grenzwerte oder andererseits aufgrund qualitativer Beschreibungen, z.B. vor dem Hintergrund von Entwicklungsstufen oder bestimmten Lernzielen abgesichert werden. Der normorientierte Ansatz definiert mit Hilfe von Lese-Rechtschreibtests die untersten 15%, 10% oder 5% der Kinder als lese-rechtschreibschwach. Eine qualitative Entwick-

lungsanalyse definiert dagegen Schriftsprachlerner als förderbedürftig, wenn sie gegen Ende der Grundschulzeit noch fast ausschließlich phonemorientiert schreiben und kaum orthographische Strukturen nutzen noch in nennenswertem Umfang Lernwörter erworben haben (vgl. SCHEERER-NEUMANN 2002, 10ff.). Übertragen auf die Untersuchungsgruppe, lassen sich alle Schülerinnen und Schüler der Untersuchung „KüS“ aufgrund quantitativer und qualitativer Verfahren als Schüler mit Leserechtschreibschwierigkeiten einstufen (vgl. Anhang). Die Ergebnisse des Neunwörter-Diktats (RICHTER 1998) und der Lernbeobachtung (DEHN 1994) zeigen einheitlich, dass die Lerngruppe grundlegende Prinzipien der Schrift verstanden hat, die alphabetische Phase erreicht hat und sich bereits mit orthographischen Elementen auseinandersetzt. Allerdings sind diese verstärkt in Form von Übergeneralisierungen vorzufinden. Neben orthographisch korrekten Wörtern finden sich ebenfalls Schreibweisen, die zu sehr an der Artikulation orientiert sind. Die Ergebnisse der Überprüfung der Schriftsprachkompetenz mit Hilfe des Tests „Hamburger Schreibprobe“ (MAY 2000) verdeutlichen jedoch, dass alle Schülerinnen und Schüler der Untersuchung „KüS“ nicht der altersgemäß zu erwartenden Leistungsnorm entsprechen (vgl. Anhang). Es lässt sich über die Schriftsprachkompetenz der Schüler zusammenfassend sagen, dass sie zwar über die formale Lese- und Schreibfertigkeit verfügen, ihre Fähigkeiten aber deutlich im unterdurchschnittlichen Bereich liegen.

Trotz einer angeblich objektiven Erfassung der Lese- und Schreibleistungen mit Hilfe standardisierter Tests und somit einer überregionalen Vergleichbarkeit wird der konkrete Unterricht und der jeweilige Klassenstandard durch Testverfahren nicht berücksichtigt. Jedoch spielt insbesondere die Klassennorm an Stelle der Altersnorm eine entscheidende Rolle für das Misserfolgserlebnis eines Kindes (SCHEERER-NEUMANN 2002, 22). Aus diesem Grund werden die Urteile der Lehrer – vorrangig defizitorientierte Beurteilungen der Lehrkräfte – bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe miteinbezogen (vgl. Anhang).

Für den Einsatz dialog-hermeneutischer Verfahren zur Rekonstruktion der Konstruktionen über Schriftsprache, müssen die Untersuchungspersonen fähig sein, über ihre Gedanken, Erklärungsmuster und Ziele zu sprechen.

Für die Auswahl der qualitativen Stichprobe für die „Untersuchung KÜS“ sind wie oben ausgeführt folgende Kriterien entscheidend:

- Mindestens vier Jahre lang Schriftsprachlernen im Rahmen von Schule;
- Durch Förderschulüberweisung erlebtes Scheitern;
- Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben
- Fähigkeit zur Reflexion über eigene Gedanken.

Die Untersuchungsgruppe setzt sich in diesem Sinne aus Schülerinnen und Schülern einer fünften Hamburger Förderschulklasse⁴¹ mit dem Schwerpunkt Lernen zusammen. Die Schüler wurden alle nach vier Schulbesuchsjahren zum Schuljahr 2002/03 von der Regelschule in die fünfte Klasse der Förderschule überwiesen und haben demnach Erfahrungen mit Leistungsversagen gemacht. Alle weisen dokumentierte Leserechtschreibschwierigkeiten auf. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weist einen Migrationshintergrund auf, was bedeutet, dass sie mit mindestens zwei Sprachen aufwachsen.

Tabelle 2: Übersicht über die Untersuchungsgruppe (anonymisiert)

Name	Geburtsjahr	Alter (Jahre, Monate)	In den Schülerakten angegebene Sprachen	Einschulung in Deutschland	Schulbesuchsjahre im Mai 2003
Ersin	1992	10,10	türkisch, deutsch	1998	5
Mandy	1990	12,10	deutsch	1998	5
Monique	1992	11,04	deutsch	1998	5
Alexa	1989	13,06	serbokroatisch, deutsch	1997	6
Nicolas	1990	12,07	serbisch	2000	6
Hamid	1991	11,05	türkisch, deutsch	1998	5
Peter	1992	10,09	deutsch	1998	5
Lasse	1992	11,03	deutsch	1999	4
Adnan	1992	11,02	(jordanisch) arabisch, deutsch	1998	5
Björn ⁴²	1991	11,08	deutsch	1997	6

Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Schulverwaltung und zuständige Behörde wurden über den Inhalt und Ziele der Untersuchung „KÜS“ infor-

⁴¹ Die Förderschule liegt mitten in Hamburg in einem so genannten sozialen Brennpunkt.

⁴² Björn hat die Teilnahme an dem Interview verweigert. Er hat nur die Lernbeobachtung sowie das Neun-Wörter-Diktat mitgeschrieben. Deshalb bleibt er bei den weiteren Analysen unberücksichtigt.

miert und um Zustimmung gebeten; alle datenschutzrechtlichen Bestimmungen wurden eingehalten und die Schülernamen, Erhebungen des schriftsprachlichen Entwicklungsstandes, Interviewtranskripte und Tonbandaufnahmen anonymisiert.

4.3 Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden

Die Standardform des qualitativen Interviews ist das so genannte Leitfadeninterview, bei dem der Interviewverlauf in eine Reihe von Leitfragen gegliedert ist. Zielstellung ist es, die Konstruktionen eines Gesprächspartners zu einem bestimmten Themenbereich zu erfassen. D.h. es wird im Einzelnen gefragt, welche Deutungsmuster herangezogen, welche subjektiven Ziele verfolgt, welche Erklärungen angegeben und welche Strategien eingesetzt werden?

In den nächsten Abschnitten wird der für diese Untersuchung konstruierte Interviewleitfaden kurz vorgestellt, Rahmenbedingungen der Interviewdurchführung beschrieben und das Auswertungskonzept erläutert.

4.3.1 Interviewleitfaden

Um die Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler über Schriftsprachlernen aufzuspüren, wird als Befragungsform ein halbstandardisiertes Interview eingesetzt, welches den Schülern möglichst großen Spielraum zur Einbringung ihrer Perspektiven ermöglicht. Grundlage bildet ein thematisch strukturierter Interviewleitfaden⁴³, der dem Interviewverlauf sowie anzusprechender Themen einen groben Orientierungsrahmen gibt und dennoch Freiheiten zulässt.

⁴³ Der Interviewleitfaden ist in Anlehnung an Vorschläge von AUGST/DEHN (1998); BRINKMANN/BRÜGELMANN (1997); BRÜGELMANN/BRINKMANN (1998); FLICK (2000a); KOCHAN (1993); KRETSCHMANN/DOBRINDT/BEHRING (1998); VALTIN (2000); PROBST (1988); PROBST (1993) entwickelt worden. Einige Fragen sind den genannten Beispielen entnommen.

Zu den zentralen Aspekten des Interviews gehören:

- Emotionale Einstellung zum Lerngegenstand (A),
- Wissen um die Funktion von Schrift (B),
- Wissen um den Aufbau/Struktur von Schrift (C),
- Wissen um Arbeits-/Lernstrategien (D) (vgl. Anhang).

Diese vier verschiedenen Dimensionen der Schriftsprachkompetenz sind in dem für die Untersuchung „KüS“ konstruierten Interviewleitfaden aus Gründen der besseren Darstellung analytisch voneinander getrennt aufgelistet. Es lassen sich jedoch viele Überschneidungsbereiche feststellen. Die in dem Leitfaden festgelegte Reihenfolge muss nicht zwingend der tatsächlichen Reihenfolge im Interview entsprechen. Auch ist es nicht Intention eines Leitfadens, dass alle Fragen verpflichtend abgefragt werden. Die Leitfragen dienen vordergründig als Gedächtnisstütze, welche Aspekte in welchem Kontext von Interesse sein können. Darüber hinaus müssen je nach Schüler unterschiedlich komplexe Impulse bzw. Fragen ausgewählt werden. Wesentlich ist, dass in der Interviewsituation flexibel und einfühlsam Impulse in Form von Fragen, Bemerkungen, Aufgaben, Beispielen von Seiten des Interviewers gegeben werden, so dass das Interview eher einem Gespräch über Schriftsprache entspricht und nicht einer Überprüfung.

Es ist sinnvoll, mit einer Frage zu beginnen, die für die Interviewten leicht und unproblematisch zu beantworten ist, damit sie sich in Ruhe auf das Thema einstellen und mögliche Hemmschwellen überwinden können (vgl. KÖNIG/VOLMER 2000, 149). Dies wird erreicht, indem zu Beginn der aktuelle Stundenplan vorgelegt wird und daran anknüpfend über Lieblingsfächer gesprochen wird.

Mit Hilfe von offenen und hypothesengeleiteten Fragen sowie Konfrontationsfragen werden im weiteren Verlauf konkrete Schüleraussagen zum Lerngegenstand Schriftsprache und ihren Lernprozessen erhoben. Eine offene Frage lautet beispielsweise: „Vielleicht kannst du erzählen, wann und wo du schreibst oder liest.“ *„Unter der Perspektive der Idealen Sprechsituation ist [...] davon auszugehen, dass zunächst durch möglichst offene Fragerperspektiven dem Versuchspartner Gelegenheit zu geben ist, dasjenige Denken und Wissen, über das er spontan verfügt, zu aktualisieren“* (SCHEELE/GROEBEN 1988, 32). Eine hypothesengeleitete Frage könnte lauten: „Könntest du dir ein Wort besser merken, wenn du es dir vorher vorsprichst und dir schwierige Stellen genau anschaut?“ Bei einem Schüler, der noch nicht über die Einsicht verfügt, dass

alle gesprochenen Wörter schriftlich festgehalten werden und davon ausgeht, dass nur Substantive und Verben notiert werden, entspricht folgende Formulierung einer Konfrontationsfrage: „Kannst du dir vorstellen, dass alle Wörter notiert werden?“. FLICK weist darauf hin, dass sich die theoriegeleiteten, hypothesengerichteten Fragen an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientieren bzw. auf den theoretischen Vorannahmen des Forschers beruhen und mit Hilfe der Konfrontationsfragen die bisherigen Äußerungen kritisch hinterfragt werden sollen (vgl. FLICK 2000a, 100f.). Diese eher geschlossenen Frageperspektiven erlauben es, „*die nicht direkt verfügbar, sondern 'entfernter' oder 'impliziter'*“ (SCHEELE/GROEBEN 1988, 32f.) vorhandenen Konstruktionen zu erheben.

Insgesamt wird das Gespräch umrahmt von einer konstruierten Geschichte. Den Schülern wird ein Exemplar der Zeitschrift „GeoWissen“ vorgelegt, in der von einer Reportage über Schulen in verschiedenen Ländern berichtet wird. Nach einem gemeinsamen Anschauen der Fotos, erzählt die Interviewerin, dass die Forschergruppe im Gebiet des Amazonas auf Yanomami-Indianer gestoßen sei, die noch nie ein Buch gesehen hatten. Dies ist der Anlass, um über Funktionen von Schriftsprache, über Begriffe der Schriftsprache und eigene Erfahrungen und Emotionen zu sprechen. Abschließend steht eine Abschlussaufgabe zur Unterscheidung von Wortlängen wie „Kuh“ und „Piepvögelchen“, die vom Schwierigkeitsgrad zu leicht ist, jedoch aus motivationalen Gründen eingesetzt wird.

In dem qualitativen Forschungsprozess haben die ersten durchgeführten Interviews Einfluss auf die folgenden, indem fortlaufend der Interviewleitfaden verfeinert und der Untersuchungsgruppe angepasst wird. Beispielsweise zeigte sich nach den ersten Interviews, dass das Gespräch über den Stundenplan zu sehr von der Hauptthematik Schriftsprache ablenkte, so dass folglich ein direkterer Einstieg gewählt wurde. Weiterhin erwiesen sich einige Fragen, z.B. hinsichtlich phonologischer Bewusstheit, als zu leicht, so dass sie ausgeklammert werden konnten, da alle Schüler über ein Symbolbewusstsein sowie über die alphabetische Strategie verfügten.

4.3.2 Durchführung der Leitfadeninterviews

Die leitfaden-gestützten Interviews fanden während der Schulvormittage im Gruppenraum, in einer vertrauten Umgebung ohne Zeitdruck, statt. Es war darüber hinaus von Vorteil, dass die Interviewerin die Schülergruppe bereits mehrere Monate in ihrem schulischen Alltag begleitet hat, und ihnen somit bekannt war, so dass die vielfach ge-

forderte positive Beziehung zwischen Interviewer und Gesprächspartner als Voraussetzung für ein offenes Gespräch (vgl. KÖNIG/VOLMER 2000, 154) vorhanden war. Insgesamt sollte der Dialog durch eine wertschätzende Haltung geprägt sein, die das schon bestehende Wissen des Interviewten ernst nimmt und den Schüler als Experten seines Lernens betrachtet (vgl. DANN 1983, 89f.).

Auch wenn fehlende Äußerungen zu einer Thematik nicht zwangsläufig bedeuten, dass der Aspekt irrelevant für den betreffenden Befragten ist, ist zu bedenken, dass offene Fragestellungen im Rahmen eines halbstandardisierten Interviews dem Befragten viele Freiheiten eröffnet. *„Die Fragestellung soll – wenn wir beim Interview bleiben – möglichst offen sein, sodass die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt“* (BOHNSACK 2003, 20). Daher können fehlende Äußerungen einerseits Ausdruck mangelnder Thematisierung während des Interviews bedeuten, andererseits aber auch mangelndes Interesse bzw. Vermeidungsverhalten von Seiten der Interviewten.

Da Kinder bereits Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem besitzen, sobald sie Schriftsprache kommentieren, kommt zusätzlich die Methode des nachträglichen lauten Denkens zum Einsatz (vgl. WEIDLE/WAGNER 1982; BÖRNER 1995). Die durchgeführte Lernbeobachtung von DEHN (1994) wurde den Schülerinnen und Schülern vorgelegt und sie wurden gebeten, ihre Schreibweisen nachträglich zu begründen.

Des Weiteren wurde im Anschluss an das Interview ein „Postscriptum“ (FLICK 2000a, 107) erstellt, in dem Eindrücke und Kontextinformationen dokumentiert wurden (vgl. Anhang). Es hilft, bei der Interpretation der Interviewtranskripte einzelne Aspekte und Stimmungen besser nachvollziehen zu können.

4.3.3 Transkription der Interviews

Als Basis für die ausführliche Analyse und anschließende Interpretation von Interviews ist eine Erfassung des verbal erhobenen Materials durch wörtliche Transkription notwendig (vgl. MAYRING 2002, 89). EHLICH/SWITALLA vergleichen unterschiedliche Transkriptionssysteme miteinander und geben eine Übersicht über transkribierte Daten und Transkriptionszeichen (EHLICH/SWITALLA 1976, 97ff.). Grundsätzlich lassen sich vier Arten der Verschriftung unterscheiden: Standardorthographie, literarische Um-

schrift, Eye Dialect und phonetische Umschrift (vgl. KOWAL/O'CONNELL 2000, 441). Auch wenn laut KUCKARTZ in den Sozialwissenschaften nicht von „*Transkriptionsstandards*“ die Rede sein kann, lässt sich als Standardfall die Übertragung in normales Schriftdeutsch festhalten (vgl. KUCKARTZ 1999, 58f.).

Abhängig von der Zielsetzung und Fragestellung des jeweiligen Forschungsprojektes ist zu entscheiden, welche Verhaltensmerkmale der Interviewten zu transkribieren sind. KOWALD/O'CONNEL betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Aufzeichnung auch des nicht- und außersprachlichen Verhaltens. Für sie ist das Ziel der Transkription, „*die geäußerten Wortfolgen (verbale Merkmale), häufig aber auch deren lautliche Gestaltung z.B. durch Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redebegleitendes nichtsprachliches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern – parasprachliche Merkmale – oder nichtvokal wie Gesten oder Blickverhalten – außersprachliche Merkmale) möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden*“ (KOWAL/O'CONNELL 2000, 438). STRAUSS/CORBIN weisen auf die Faustregel hin, nur das Nötigste zu transkribieren, empfehlen jedoch insbesondere zu Beginn einer Studie die gesamten Mitschnitte zu transkribieren, um keine wichtigen Daten zu verlieren (STRAUSS/CORBIN 1996, 14).

Der in der Untersuchung „KüS“ verwendete Transkriptionsmodus der verbalen Äußerungen entspricht einer Mischform aus Standardorthographie und literarischer Umschrift, d.h. die in der gesprochenen Sprache üblichen Verschleifungen werden in das Transkript übernommen, z.B. kann man's. Da bei der Untersuchung „KüS“ die inhaltlich-thematische Ebene der Äußerungen zum Thema Schriftsprache im Vordergrund steht und nicht die gesprochene Sprache der Interviewten selbst, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit kein größerer Zeichenkatalog für prosodische und parasprachliche Elemente verwendet. Auch wenn die Notation von Versprechern, Wortabbrüchen, Verzögerungen im Widerspruch zum Grundsatz der guten Lesbarkeit steht (vgl. KOWAL/O'CONNELL 2000, 444) werden diese aufgenommen, da sie Hinweise auf erhöhte emotionale Beteiligung der Thematik sein können. Nichtsprachliche Handlungen, die zum Verständnis der Situation beitragen, werden aufgenommen. Folgende Regeln sind für die Transkription der Interviews im Rahmen der Untersuchung „KüS“ entwickelt worden.

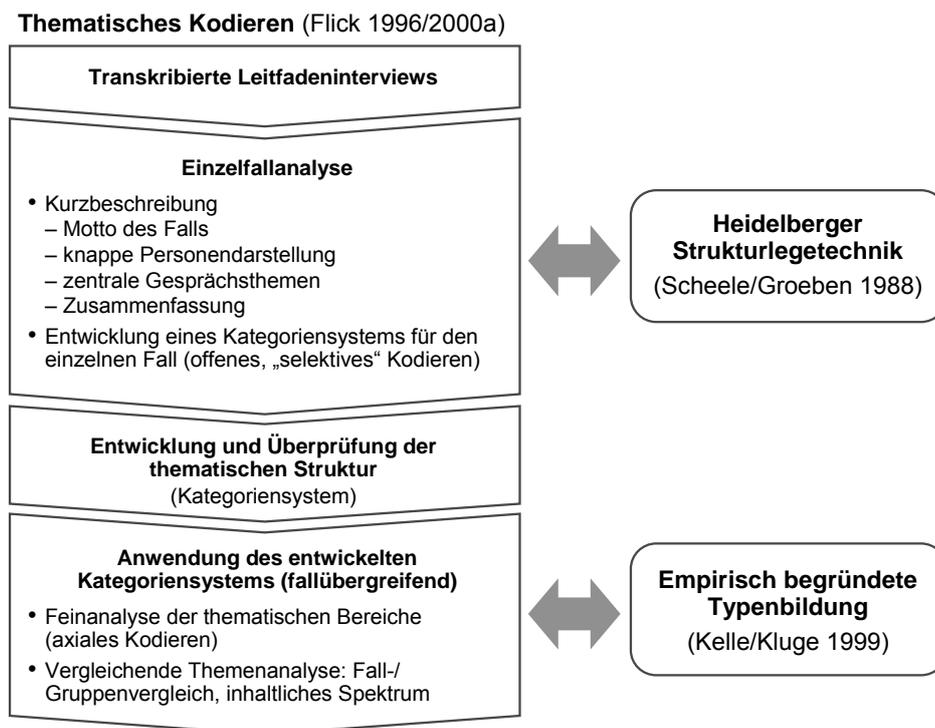
Tabelle 3: Transkriptionsregeln der Untersuchung „KüS“

Transkriptionszeichen, Beispiel*	Bedeutung
. ? !	Verwendung als Satzzeichen
INTERV.:	Interviewerin
Frei erfundene Vornamen für die Schüler in Großbuchstaben z.B PETER	Interviewte Person
(???)	Akustisch Unverständliches
(?Ball?)	Vermutete Äußerung
[...]	Nicht transkribierte Passagen
—	Kurze Pause
(Pause)	Lange Pause
Ähm	Planungspause
Mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal
...	Abgebrochene Sinneinheit durch Sprecherwechsel, Kennzeichnung der Wiederaufnahme des zuvor unterbrochenen Gedankens
(\$), z.B. (\$) ich ich muss	Gehäufte Wiederholungen, Stottern Verzögerungen und Stocken werden festgehalten und gekennzeichnet, da sie als Hinweis auf „erhöhte emotionale Beteiligung“ gedeutet werden können. Das Zeichen steht vor der betreffenden Stelle.
Vokal dreifach, z.B. jaaa	Dehnung
(lacht)	Lachen
(), z.B. (hebt die Stimme), (seine Stimme bleibt etwas weg)	Begleiterscheinungen des Sprechens, Modulation; die Charakterisierung steht vor der entsprechenden Stelle
z.B. (empört), (zögerlich), (ge- langweilt),	Interpretationen der transkribierenden Person bezüglich der lautlichen Gestaltung bzw. des Tonfalls
z.B. (zeigt auf ein Bild)	Nichtsprachliche Handlungen, Bemerkungen zur Situation, Hintergrundinformationen, simultanes Sprechen, Hinweise zu Materialien
z.B. (buchstabiert) B, (lautiert) B	Unterscheidung zwischen Buchstabieren und Lautieren der Grapheme

4.4 Auswertungsmethoden

Das für die Auswertung der Leitfadeninterviews entwickelte Auswertungskonzept der Untersuchung „KüS“ verbindet – wie in Abbildung 5 dargestellt – das Verfahren des thematischen Kodierens von FLICK (2000a) mit empirisch begründeter Typenbildung von KELLE/KLUGE (1999) sowie der Struktur-lege-Technik von GROEBEN/SCHEELE (1988). Als Hilfsmittel der Datenstrukturierung und Datenanalyse dient das qualitative Datenanalyseprogramm ATLAS.ti (vgl. MUHR 1996)⁴⁴.

Abbildung 5: Auswertungskonzept der Untersuchung „KüS“



⁴⁴ Vgl. hierzu auch das von KUCKARTZ entwickelte Ablaufschema für die computerunterstützte Datenauswertung (vgl. KUCKARTZ 1997, 591).

In den folgenden Abschnitten werden zunächst einige wesentliche methodische Vorüberlegungen zur Auswertung von Leitfadeninterviews angestellt, die Wahl der Methode begründet und anschließend die einzelnen Schritte des thematischen Kodierens in Anlehnung an Flick (2000a) dargestellt.

4.4.1 Methodische Vorüberlegungen zur Auswertung von Interviews

KELLE/KLUGE (1999) unterstreichen, dass es bei der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Wissensbeständen und Deutungsmustern kaum möglich ist, sich dem Feld mit präzise operationalisierten Hypothesen zu nähern und diese anschließend anhand der erhobenen Daten zu überprüfen. Am Anfang des qualitativen Forschungsprozesses wird vorrangig unstrukturiertes verbales Datenmaterial erhoben, aus dem anschließend *„Schritt für Schritt jene Sinnstrukturen rekonstruiert werden, die die untersuchte soziale Lebenswelt (mit)konstituieren“* (KELLE/KLUGE 1999, 15).

Im Forschungsprozess sollen die Konstruktionen der Schüler zur Schriftsprache in ihrem inneren Zusammenhang erschlossen werden. Durch die spezifischen Eigenschaften des Leitfadeninterviews sind einerseits zentrale Interviewthemen fallübergreifend vorgegeben, andererseits wird durch eine möglichst offene Interviewführung der subjektiven Sicht der Schülerinnen und Schüler Raum gegeben – und dadurch angeregt auch weiteren Assoziationen. Jedes Einzelinterview muss zunächst *„als einmaliger Fall und dann auch als Segment aus einem Ganzen, vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in die sozialen Strukturen von Lebenswelt und Gesellschaft, das Gruppen von Menschen vergleichbaren Handlungszusammenhängen und vergleichbaren sozialisatorischen Erfahrungen unterwirft, analysiert werden“* (ARNOLD 1983, 909). In der Darstellung und Auswertung der Interviews sollen zunächst die Perspektiven der Lernenden möglichst differenziert beschrieben werden, bevor anschließend eine fallübergreifende Betrachtung vorgenommen wird.

Aufgrund der Forschungsfragen und der Leitfadeninterviews als Datenmaterial ergeben sich verschiedene Ansprüche an ein Auswertungsverfahren für die Ergebnisse solcher Interviews.

Dieses sollte

- für Konstruktionen der interviewten Schüler offen sein;
- Kategorien, die sich aus dem Interviewleitfaden ergeben, aufgreifen;
- auf Vergleichbarkeit abzielen;
- ökonomisch sein, d.h. für eine Einzelforscherin leistbar.

In der qualitativen Sozialforschung wird eine Vielzahl von Auswertungsverfahren diskutiert (vgl. FLICK 2000a; FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 2003; HOPF 2000; LAMNEK 2005), von denen nur einige die oben genannten Anforderungen erfüllen. So ist beispielsweise ein klassisches inhaltsanalytisches Vorgehen, bei dem die vorliegenden Interviewdaten nach einem im Vorfeld entwickelten Kategoriensystem kodiert und ausgewertet werden, nicht geeignet für die Zielsetzung dieser Untersuchung. Solche Verfahren sind wenig offen für die eigenen Konstruktionen der Schüler, da ausschließlich diejenigen Kategorien, die die Interviewerin selbst in das Gespräch durch Fragen und Impulse einbringt, Verwendung finden.

Auch Verfahren wie z.B. die Objektive Hermeneutik, welche die sozial bedingten objektiven Bedeutungsstrukturen hinter der Interaktion aufdecken wollen (vgl. REICHERTZ 2000 u. 2002), sind wenig zweckmäßig, weil der Fokus der Analyse nicht auf den subjektiven Überzeugungen und den daraus gewonnenen Orientierungen liegt. In der Studie „KüS“ geht es nicht um die Rekonstruktion von objektiver Handlungsbedeutung, sondern vorerst um die Erhebung von Einzelfällen und die Rekonstruktion der subjektiven Sinnwelten.

Für die Untersuchung „KüS“ ist die Kombination unterschiedlicher Auswertungsstrategien – ein induktiv-deduktives Wechselspiel – erforderlich. Dies wird von diversen Methoden eingelöst, die sich grundsätzlich auf unterschiedlichen Ebenen ansiedeln lassen (vgl. SCHMIDT 1997, 552f.). Zum einen finden sich Ansätze wie z.B. der der Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN (1996) und zum anderen eher Verfahren wie die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003), das konsensuelle Kodieren nach SCHMIDT (1997). Daneben existieren forschungspraktische Leitfäden wie z.B. das zirkuläre Dekonstruieren von JAEGGI/FAAS/MRUCK (1998) oder der Auswertungsleitfaden problemzentrierter Interviews von KÜHN/WITZEL (2000). In der qualitativen Sozialforschung findet sich keine Auswertungsmethode, die auf alle Forschungsgegenstände verallgemeinerbar wäre. Auch WITZEL betont in diesem Zusammenhang, dass der Wissen-

schaftler „die notwendigen Auswertungsschritte dem sozialwissenschaftlichen Gegenstand und der ihm entsprechend gewählten Erhebungsmethode anzupassen“ (WITZEL 1996, 49) hat.

Für die hier vorgestellte Untersuchung „KüS“ hat sich das thematische Kodieren nach FLICK (1996, 2000a) als das am besten geeignete Auswertungsverfahren erwiesen. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass in einem ersten Schritt zunächst fallbezogene Analysen durchgeführt und erst in einem zweiten Auswertungsschritt fallvergleichende Betrachtungen vorgenommen werden. Somit entstehen zuerst vorläufige Kategoriensysteme für jeden einzelnen Fall und anschließend erst ein fallübergreifendes Kategoriensystem (vgl. FLICK 2000a, 211).

Der entscheidende Vorteil gegenüber der qualitativen Inhaltsanalyse (MAYRING 2003) liegt m.E. darin, dass gleichzeitig der Sinnzusammenhang jedes einzelnen Falls und vergleichbare Strukturen erhalten bleiben. Somit besteht nicht die Gefahr, entweder nur die eine oder die andere Seite der Daten im Blick zu haben. Der chronologische Überblick über die Sachverhalte, der bei der Kurzbeschreibung der Fälle entsteht, wird durch das von FLICK vorgeschlagene Verfahren des thematischen Kodierens in einen systematischen Überblick der im Interview angesprochenen Themen überführt. Tendenziell liegt die Betonung in der Untersuchung „KüS“ auf der Kategorienkonstruktion, so dass das thematische Kodieren gegenüber beispielsweise der qualitativen Inhaltsanalyse, die verstärkt auf Kategorienanwendung setzt, vorgezogen wird (vgl. MAYRING 1994, 173).

Das thematische Kodieren ist von FLICK in Anlehnung an STRAUSS für vergleichende Studien mit vorher festgelegten Gruppen entwickelt worden (vgl. FLICK 1996, 161ff.; 2000a, 206ff.). Forschungsgegenstand ist bei diesen Vergleichsstudien vorrangig die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Grundlegend ist die Prämisse, dass „in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (FLICK 2000a, 206). Die Untersuchungsgruppe entspricht bei "KüS" einer Förderschulklasse im Förderschwerpunkt Lernen, die vor der Auswertung durch qualitatives Sampling festgelegt worden ist. Unter einem „Fall“ sind alle Überlegungen und Interpretationen hinsichtlich eines Schülers oder einer Schülerin zu verstehen.

Der Ansatz der Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN (1996) scheidet ebenso wie das konsensuelle Kodieren nach SCHMIDT (1997) als Auswertungsstrategien aus, da sich diese Ansätze optimal nur durch ein Forscherteam realisieren lässt. Ihre Stärke

liegt im wechselseitigen Austauschprozess der Forschenden. Selbstverständlich finden im Rahmen des Forschungsprozesses der Analyse „KüS“ ebenfalls Austauschmöglichkeiten in Form von Expertengesprächen statt, aber dies entspricht nicht den Voraussetzungen oben genannter Methoden.

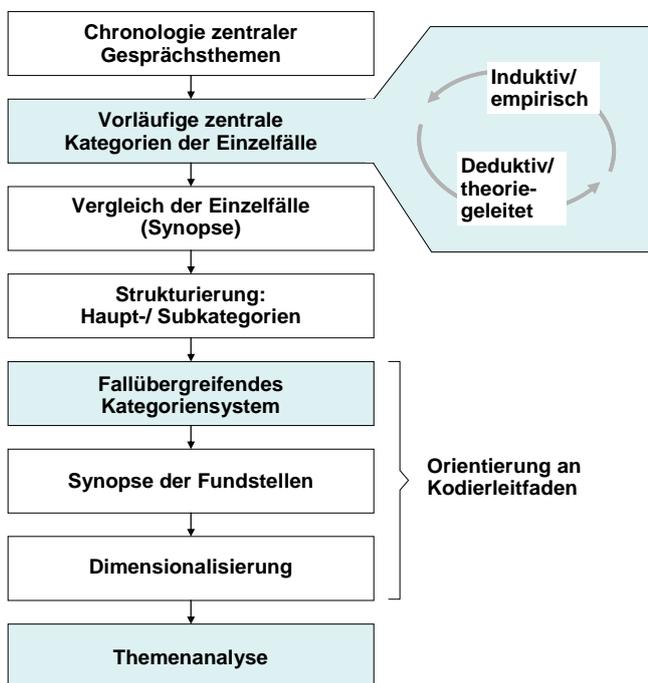
In dem aktuellen Lehrwerk von KUCKARTZ (2005) zur computerunterstützten Datenanalyse wird die Methode des „thematischen Codierens“ ebenfalls beschrieben, allerdings wird insbesondere auf Autoren wie HOPF/SCHMIDT (1993) verwiesen. Ein inhaltlicher Vergleich zeigt jedoch, dass Grundprinzipien übereinstimmen, auch wenn die Reihenfolge der Auswertungsschritte nicht übereinstimmt. Zuerst werden Auswertungskategorien entwickelt und nach der Kodierung des Materials Fallübersichten erstellt. Anschließend steht die vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. KUCKARTZ 2005, 85ff.). Da jedoch bei einer frühzeitigen Festlegung von übergreifenden Auswertungskategorien die Gefahr besteht, den einzelnen Fall aus dem Blick zu verlieren, ist die Orientierung an dem Vorgehen nach FLICK (1996, 2000a) sinnvoller. Hierbei finden sich die Einzelfallanalysen an erster Stelle. Erst im Anschluss steht eine fallübergreifende Betrachtung.

Im folgenden Abschnitt wird das in dieser Arbeit gewählte Auswertungskonzept detailliert beschrieben.

4.4.2 Thematisches Kodieren

Im Folgenden werden die Schritte der Untersuchung „KüS“ in Anlehnung an FLICK (1996, 2000a) genauer erläutert. Die Abbildung 6 verdeutlicht insbesondere den Prozess der Kategorienbildung von der Einzelfallanalyse bis zur vergleichenden Themenanalyse.

Abbildung 6: Prozess der Kategorienbildung von der Einzelfallanalyse bis zur vergleichenden Themenanalyse



4.4.2.1 Einzelfallanalyse

Zur ersten Orientierung wird das Motto jedes Interviews durch eine typische Aussage festgehalten; es werden die interviewten Schülerinnen und Schüler der Untersuchung „KüS“ knapp vorgestellt und zentrale Themen des Interviews zusammengefasst. Ergänzt wird dieser erste Einblick durch eine Stichwortliste (vgl. LEGEWIE 1994), welche den Gesprächsverlauf dokumentiert (vgl. Anhang). Für die folgende Interviewanalyse wird für jeden einzelnen Fall ein Kategoriensystem entwickelt, welches den Sinnzusammenhang des Interviews wiedergibt.

In Anlehnung an KÜHN/WITZEL wird das Kategoriensystem im Rahmen dieser Arbeit als ein Instrument der Datenstrukturierung und nicht als Ergebnis qualitativer Forschung

betrachtet, so dass eher beschreibende Kategorienbezeichnungen von Bedeutung sind, um den Forschungsprozess flexibel und nachvollziehbar zu gestalten (vgl. KÜHN/WITZEL 2000, Absatz 29.). Diese entwickelten Kategorien sind nicht mit den so genannten Kernkategorien im Sinne der Grounded Theory zu verwechseln, die am Ende des Auswertungsprozesses stehen. Sie sind vielmehr *„thematische ‚Container‘, die für jeden Auswertungsprozess Hilfestellung und Material für die weiteren Analysen und damit verbundenen theoretischen Begriffsbildungen bieten“* (KÜHN/WITZEL 2000, Absatz 33).

FLICK orientiert sich bei der Ausarbeitung der Kategoriensysteme am theoretischen Kodieren (vgl. Strauss 1991), insbesondere am offenen und selektiven Kodieren. Ergebnis ist eine thematische Struktur als Grundlage für die Analyse des nächsten Falls. Allerdings grenzt sich FLICK von den Zielen STRAUSS' ab, indem er darauf hinweist, dass selektive Kodierung *„hier weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie über alle Fälle hinweg als auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“* (FLICK 2000a, 207) zielt.

Ergebnis der Einzelfallanalyse ist eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung des Schülers mit dem Untersuchungsgegenstand (vgl. Anhang). Unterstützend wirkt hierbei eine Zusammenstellung der Aussagen der Interviewten zu den verschiedenen Themenbereichen. Durch Paraphrasen und Interpretationen wird das Material auf das Wesentliche konzentriert. Im Rahmen dieser vertiefenden Fallinterpretation wird das Interviewtranskript unter den fokussierten Fragestellungen mehrmals intensiv analysiert und interpretiert.

Laut FLICK sind das thematische Kodieren und die Heidelberger-Struktur-Legen-Technik kompatibel. Bezüglich seiner Untersuchung zum technischen Wandel in der Gesellschaft zeigt er diesbezüglich Weiterbildungsmöglichkeiten der Fallanalysen auf (vgl. FLICK 1996, 163). Im folgenden Abschnitt wird zunächst näher auf die Entwicklung einer fallübergreifenden thematischen Struktur bzw. Kategoriensystems dargestellt.

„Im Gegensatz zu Strauss' Vorgehen werden hier fallbezogene Analysen im ersten Schritt und erst im zweiten Schritt fallübergreifende Gruppenvergleiche durchgeführt. Durch die Entwicklung einer im Material begründeten thematischen Struktur für die Fallanalyse und -vergleiche wird die Vergleichbarkeit der Interpretationen erhöht. Gleichzeitig bleibt das Verfahren jedoch sensibel und offen für die spezifischen Inhalte in Fall und sozialer Gruppe im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand“ (FLICK 2000a, 211).

4.4.2.2 Entwicklung des Kategoriensystems

In diesem Auswertungsschritt wird, ausgehend von den Einzelfallanalysen, ein fallübergreifendes Kategoriensystems entwickelt. Die Kodierung von Datenmaterial mit dem Ziel der Kategorisierung und Theoriebildung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Daher soll auf diesen Auswertungsschritt etwas ausführlicher eingegangen werden.

Je nach Forschungsmethode, Wissenschaftstheorie und -zweig werden die kodierten Einheiten unterschiedlich bezeichnet, zum Beispiel als „Stichpunkte“ (vgl. WITZEL 1996), „Schlagworte“, „Codeworte“ (vgl. Kuckartz 1996), „Schlüsselworte“ (vgl. KUCKARTZ 1997), „Auswertungsstichwörter“ (vgl. LEGEWIE 1994), „Konzepte“ und „Codes“ (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996) oder „Kategorien“ (vgl. MAYRING 2003). Letzteren Begriff definieren STRAUSS/CORBIN sehr eng als *„eine Klassifikation von Konzepten“* (STRAUSS/CORBIN 1996, 43), wohingegen z.B. SCHMIDT unter Auswertungskategorien recht allgemein Themen und Aspekte, *„nach denen das Material ‘sortiert’ wird“* (SCHMIDT 1997, 547) versteht. Laut KUCKARTZ ist eine Kategorie ein vom Bearbeiter der Texte definierter Begriff oder Label, d.h. ein oder mehrere Worte bzw. kurze Sätze, die nicht zwangsläufig bereits im Text vorhanden sein müssen (vgl. KUCKARTZ 2005, 61). Darüber hinaus werden teilweise unterschiedliche Bezeichnungen für unterschiedliche Funktionen von kodierten Einheiten wie Code, Kategorie, Konzept, Subkategorie, Dimension, Merkmal differenziert eingesetzt (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 43ff.). Dem Urteil und der Entscheidung von KUCKARTZ, dass *„die gegenseitige Abgrenzung dieser Begriffe nicht überzeugen“* kann, ist zuzustimmen. *„Die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen führt eher zur Verwirrung, als dass sie Klarheit schafft. Es soll deshalb hier auf den Versuch verzichtet werden, je nach Abstraktionsniveau unterschiedliche Begriffe für Kategorien einzuführen. Hier sollen sie als Werkzeuge zur Phänomenklassifizierung mit der Möglichkeit der Bildung von Unterklassen begriffen werden“* (KUCKARTZ 1999, 95; 2005, 65).

In diesem Sinne setzen auch KELLE/KLUGE den Begriff der Dimension mit dem der Subkategorie gleich und sprechen bei der Bildung von Subkategorien auch von Dimensionalisierung (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 70). Dieses Verständnis wird ebenfalls in der Analyse aufgegriffen. Subkategorien können auf zwei unterschiedliche Weisen gebildet werden, entweder durch begriffliche Explikation theoretischen oder empirischen Vorwissens oder durch eine synoptische Analyse des qualitativen Datenmaterials (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 68). *„Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials ist also eine Art ‘Zangengriff’, bei dem der Forscher oder die Forscherin*

sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht“ (KELLE/KLUGE 1999, 21).

KELLE/KLUGE unterscheiden zwischen drei Arten von Kodierkategorien: Erstens sprechen sie von empirisch gehaltlosen abstrakten theoretischen Konzepten, die als Heuristiken einsetzbar sind, zweitens von Alltagskonzepten, die häufig den Themenfeldern eines Interviewleitfadens entsprechen und drittens von empirisch gehaltvollen Kategorien, welche jedoch die Gefahr bergen, *„die Relevanzsetzungen der Befragten durch die kategorialen Setzungen des Forschers oder der Forscherin“ (KELLE/KLUGE 1999, 66)* zu überblenden.

In einem mehrstufigen Vorgehen werden die Interviews beim ersten Probekodieren Satz für Satz durchgegangen und den Textstellen Schlüsselworte zugeordnet. Schlüsselworte haben den Charakter von thematischen Kategorien, welche in den transkribierten Interviews Themen identifizieren. Es ist wichtig, *„dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen und überzustülpen. Es kommt vielmehr darauf an, die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden“ (SCHMIDT 1997, 547).* Eine Synopse der vorläufigen zentralen Kategorien aller Interviews verdeutlicht dabei die aus den Interviews gewonnenen Kategorien (siehe Anhang). Dieser vorrangig deskriptive Auswertungsschritt wird anschließend durch eher analytische Kategorien überlagert, die fallübergreifend entwickelt werden (siehe Anhang). Bei der Entwicklung einer fallübergreifenden thematischen Struktur ist verstärkt ein deduktives Vorgehen zu vermerken. Dies geschieht in Anlehnung an den Interviewleitfaden, die Forschungsfragen sowie an die Einzelfallanalysen. *„Bereits bei der Kodierung des Datenmaterials müssen die ursprünglichen Leitfadenthemen jedoch schon oft differenziert und ergänzt werden, weil die Befragten Aspekte thematisieren, die von ForscherInnen nicht antizipiert worden sind“ (KELLE/KLUGE 1999, 65).* Bei dieser explorativen Forschungsstrategie sind allgemeine, abstrakte theoretische Konzepte idealerweise als Heuristiken einsetzbar. Denn sie stellen erstens dem Forscher theoretische Perspektiven, *„Brillen zur Wahrnehmung der Phänomene“*, zur Verfügung und sind zweitens so offen, dass die Relevanzsetzungen der Forscher nicht die der Befragten überlagern. Sie dienen als theoretisches Raster, welches anhand empirischer Beobachtung beständig aufgefüllt wird (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 34).

Bei der Auswahl der relevanten Textpassagen im Rahmen der Untersuchung „KÜS“ ist das Kriterium der Verständlichkeit leitend. Kodiert werden die Textsequenzen kontext-

bezogen als Sinneinheit. Nach dem ersten Schritt des Kodierens geht es darum, in einer ersten Dimensionalisierung zu prüfen, welche unterschiedlichen Aspekte bezüglich einer Kategorie zu Tage treten. In einem nächsten Schritt geht es – angeregt durch das Datenmaterial – um die Veränderung bereits bestehender und die Entwicklung neuer Kategorien. Beispielsweise hat sich in der Untersuchung „KüS“ aufgrund der Einzelfallanalysen einerseits deutlich die Kategorie „Vermeidung“ entwickelt und andererseits hat sich die Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit in eine persönliche und eine allgemeine Variante unterteilt. Dies entspricht nicht theoretischen Vorannahmen, sondern empirischen Beobachtungen. *„Diese aus den ersten Fällen entwickelte und an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüfte Struktur wird, wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben, diesen entsprechend modifiziert“* (FLICK 2000a, 208). Ziel dieser Modifizierung des Kategoriensystems ist eine Strukturierung sowie Hierarchisierung der Kategorien. Zur Struktur der Fallanalysen erläutert FLICK: *„Nachdem sich diese thematische Struktur im Laufe der ersten Fallanalysen zunehmend bestätigt hat, wurden in der Folge alle in die Auswertung einbezogenen Fälle in dieser Form aufbereitet und hinsichtlich der einzelnen Themen ausgewertet“* (FLICK 1996, 163).

4.4.2.3 Anwendung des entwickelten Kategoriensystems

Mit Blick auf die Vergleichbarkeit der Antworten findet die qualitative Kodierung der Interviews mit Hilfe eines entwickelten Kategoriensystems statt, welches im Gegensatz zu den Vorschlägen von STRAUSS/CORBIN (1996) nicht fortlaufend ergänzt wird. Im Verlauf des Kodierens werden keine neuen Kategorien entwickelt. Die Offenheit bezieht sich nur auf den Prozess der Erstellung des Kategoriensystems, welcher dementsprechend ausführlicher durchgeführt wird. In Abgrenzung zu STRAUSS/CORBIN (1996) meint Kodieren nicht das Entwickeln und Weiterentwickeln der Kategorien, sondern einen weiteren Auswertungsschritt, bei dem die vorher entwickelten Kategorien verwendet werden (vgl. SCHMIDT 1997, 555f.; KUCKARTZ 1997, 588).

In dieser Phase ist die Feinanalyse der thematischen Bereiche (Situationserzählungen, Definitionen, Beispielschilderungen, Argumentationen) durch detaillierte Interpretation einzelner Passagen beispielsweise wie bei FLICK (1996, 2000a) mit Hilfe des Kodierparadigmas nach STRAUSS zentral. Ein zentrales Phänomen mitsamt seiner unterschiedlichen Ausprägungen wird hierbei fokussiert und anhand seiner Daten hinsichtlich (a) seiner ursächlichen Bedingungen, (b) des sozialen Kontextes, (c) der Handlungsstrategien und Strategien der Interaktion im Zusammenhang mit dem Phänomen und (d) der Konsequenzen des Auftretens bzw. der Variation des Phänomens untersucht (vgl.

STRAUSS/CORBIN 1996, 75ff.). Dieses axiale Kodieren meint dabei, durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten auf neue Art zusammensetzen (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996, 75). Dieses theoretische Ordnen der bis dahin anhand des Datenmaterials entwickelten Kategorien „um die *‘Achse’ der entstehenden Theorie*“ (KELLE/KLUGE 1999, 62) findet sich in der Untersuchung „KüS“ vorrangig bei den Aspekten „Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten“, „Einstellungen, Haltungen, Emotionen“ und „Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag“ wieder. Themen, die von den Schülern eingebracht werden und nicht mehr im Zusammenhang mit der Thematik „Schriftsprache“ stehen, werden bei der fallübergreifenden Betrachtung ausgeklammert.

Die entwickelte thematische Struktur unterstützt darüber hinaus die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in und Unterschiede zwischen den verschiedenen Fällen bzw. Schülern (vgl. FLICK 2000a, 209). Bei diesem Schritt geht es um die Skizzierung des inhaltlichen Spektrums (vgl. FLICK 1996, 161ff.). Hierfür ist die Kodierung der Interviews notwendige Voraussetzung für die darauf folgende querschnittliche Analyse des Datenmaterials, bei der zuerst die zu denselben Kategorien gehörenden Fundstellen in vergleichender Weise bearbeitet werden. „Diese vergleichende Themenanalyse zielt dann darauf ab, durch kontrastierende Vergleiche Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Personen, Besonderheiten einzelner Fälle und Zusammenhänge von Kategorien zu finden“ (KUCKARTZ 1997, 591).

Im folgenden Kapitel werden die sich an die Themenanalyse anschließenden Auswertungsstufen der Typenbildung beschrieben.

4.4.3 Struktur-lege-Verfahren

Um die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über Schriftsprache offen zu legen, eignet sich ein Ansatz, der in Psychologie und Pädagogik seit den 80er Jahren verstärkt Anwendung gefunden hat: das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ nach GROEBEN et al. (1988).⁴⁵

4.4.3.1 Das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“

Im Mittelpunkt des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ steht die Rekonstruktion alltagstheoretischer Konzepte, die beispielsweise auf der Grundlage von transkribierten Leitfadeninterviews erhoben und mit Hilfe von Struktur-lege-Verfahren visualisiert werden. Dieser Ansatz⁴⁶ betont insbesondere die Subjektivität und Komplexität der Sichtweise eines Schülers auf einen Lerngegenstand und spricht dieser persönlichen Perspektive Theoriestatus zu. Demnach lassen sich subjektive und wissenschaftliche Theorien in ihrer Struktur und Funktion miteinander vergleichen. Das heißt, dass sie die wesentlichen Aspekte eines Sachverhalts in Beziehung zueinander setzen, indem sie Begründungszusammenhänge herstellen und darüber hinaus beschreiben, Erklärungen finden, strukturieren, Vorhersagen treffen und Handlungen steuern. *„Subjektive Theorien befähigen den Alltagsmenschen, sich seine Lebenswelt zu gliedern und zu ordnen, also Realität in einer ganz bestimmten Weise überhaupt erst wahrzunehmen“* (DANN 1983, 82). Diese Parallelitätsannahme von subjektiven und wissenschaftlichen Theorien findet sich in der Schriftspracherwerbsforschung zunehmend durch den Vergleich der kindlichen Lerner mit Sprachforschern (vgl. BRÜGELMANN 1986, 25ff.) wieder. Allerdings lassen sich subjektive und wissenschaftliche Theorien aufgrund unterschiedlicher grundlegender an sie gestellte Anforderungen unterscheiden. SCHULZE formuliert Prüfkriterien für die Beurteilung theoretischer Aussagen hinsichtlich der Daten, des Gegenstandsbereichs, der Konzepte, der Reflexion, der Dis-

⁴⁵ Als Vorläufer lassen sich aufzählen: KELLY „Psychology of Personal Constructs“ (1955); HEIDER „Psychology of Interpersonal Relations“ (1958); LAUCKEN „Naive Verhaltenspsychologie“ (1974); GROEBEN/SCHEELE „Psychologie des reflexiven Subjekts“ (1977).

⁴⁶ Bzgl. einer Spezialbibliographie zu subjektiven Theorien siehe auch NEPPL (1993). Im deutschsprachigen Raum gibt es insbesondere zu subjektiven Theorien Veröffentlichungen zu Lehrertheorien zum Thema LRS (INCKEMANN 2002), im Bereich des Fremdsprachenunterrichts aus Schülerperspektive (KALLENBACH 1996a u. 1996b), zu subjektiven Lehrertheorien über Unterricht (MANDEL/HUBER 1983), Lehrertheorien über Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft (MERZ-ATALIK 2001), zum Thema Mehrsprachigkeit aus Schülerperspektive (OOMEN-WELKE 2000).

kussion, der Fragen und Kritik. Demnach zeichnen sie sich durch einen systematischeren und bewussteren Umgang mit den Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus (vgl. SCHULZE zitiert nach WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 41f.).

Das Menschenbild, das dem Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ zu Grunde liegt, geht von einem Menschen aus, der aufgrund seiner Erfahrungen mit sich und der Welt versucht, widerspruchsfreie Erklärungsmuster zu finden. Menschen sind aktive und konstruierende Subjekte, die sich in ihrem Handeln in interaktiven Kontexten an Sinn und Bedeutung orientieren und Bedeutungen aushandeln. Grundsätzlich wird ihnen Sprach- und Kommunikationskompetenz, Reflexivität, potentielle Rationalität und Handlungsfähigkeit zugestanden. Dem Menschen – und damit auch einem Kind – wird *„eine erkennende Auseinandersetzung mit sich und der Welt als zentrales Bestimmungsmerkmal unterstellt“* (SCHLEE 1998, 67). Es wird davon ausgegangen, *„dass menschliches Handeln durch interne theoretische Konstruktionen, durch die persönliche und einzigartige Innensicht der jeweiligen Personen gesteuert wird“* (SCHLEE 1998, 67). Lernen wird aufgrund dieser Vorstellungen als ein individueller, konstruktiver Vorgang aufgefasst, der der persönlichen Sinnbildung dient. Lernen ist demnach als die *„Neu- und Umkonstruktion von Subjektiven Theorien“* (SCHLEE 1998, 68) zu begreifen.

Die Anerkennung eines aktiven, reflexiven Menschen bedeutet für den Forschungsprozess auch, die Erkenntnisfähigkeit des Subjekts nicht zu verneinen, sondern anzunehmen und zur Entfaltung zu bringen. Die Konzentration liegt hierbei auf der Perspektive des Subjekts und dem persönlichen Sinn, den dieses Individuum mit Ereignissen, Erfahrungen und eigenen Handlungen verbindet. Angeknüpft wird durch die Wertschätzung der Innensicht des handelnden Menschen und seinen Deutungen an hermeneutischen Traditionen (vgl. DANN 1983, 78f.).

4.4.3.2 Das Konstrukt Subjektive Theorie

Kognitionspsychologisch lassen sich subjektive Theorien als relativ überdauernde mentale Strukturen bzw. komplexe Konstrukte definieren, welche mit der Erfahrung und dem handlungsleitenden Wissen verbunden sind. Entscheidend ist hierbei jedoch die argumentative Verbindung der einzelnen Begriffe durch z.B. Wenn-Dann-Relationen zu einer Struktur (vgl. DANN 1983, 80; vgl. KAUTTER 1998, 83). BELUSA et al. verdeutlichen die Notwendigkeit des Einbezugs mehrerer Urteile oder Interpretationen einer Person, um sinnhafte Zusammenhänge zu entdecken, die dem Interviewten *„Rahmen und Leitfaden für sein Urteilen“* (BELUSA et al. 1992, 165) sind.

SCHEELE/GROEBEN unterscheiden eine engere von einer weiten Definition des Konstrukts „subjektive Theorie“. Während die weite Definition sich auf die Erhebung der wesentlichen Dimensionen der Wissensbestände beschränkt, betont die enge Variante die Notwendigkeit der Rekonstruktion der subjektiven Theorien im Dialog-Konsens und die anschließende explanative Validierung. Darunter ist eine Überprüfung durch eine dritte Person zu verstehen, inwiefern die erhobene Sichtweise tatsächlich handlungsleitend ist. Die enge Begriffsversion *„enthält das größere Reformpotential; denn sie geht von der je konkreten, einzelnen Handlung aus, deren individuelle Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutungsdimension nur über Kommunikation zwischen Erkenntnis-Subjekt und – Objekt, d.h. Methoden des (dialogischen) Verstehens, abbildbar ist“* (SCHEELE/GROEBEN 1988, 8).

Unter subjektiven Theorien werden demnach laut enger Definition

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar- und rekonstruierbar sind als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‘objektive’ Erkenntnis zu prüfen ist“ (GROEBEN et al. 1988, 22; SCHEELE/GROEBEN 1988, 7) verstanden.

Im Unterschied zur engen Definition von „Subjektiven Theorien“ nach SCHEELE/GROEBEN (1988) legen KÖNIG/VOLLMER ihrer Forschung eine weite Definition zu Grunde, die zur Erfassung der subjektiven Theorie des Interviewpartners die Klärung seiner relevanten Konstrukte versteht (vgl. KÖNIG/VOLLMER 2000, 141). Relevant sind Konstrukte für KÖNIG/VOLLMER immer dann, *„wenn sie von dem Betreffenden zur Diagnose und Erklärung der Situation und für die Diskussion von Strategien herangezogen werden“* (KÖNIG/VOLLMER 2000, 142; vgl. auch KÖNIG 2002). In Anlehnung an solch eine weite Definition werden die Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler in der Untersuchung „KüS“ verstanden. Unter subjektiven Theorien bzw. Konstruktionen wird in der Untersuchung „KüS“ ein komplexer Wissensbestand zum Thema Schriftsprache verstanden, der explizit-verfügbare Annahmen, die spontan auf offene Fragen geäußert werden können, und implizite Annahmen, für deren Artikulation methodische Hilfen notwendig sind, verbindet. Diese weite Definition nimmt Abstand von einer geforderten explanativen Validierung, die im Folgenden diskutiert werden soll.

Zusammenfassend lässt sich als Arbeitsdefinition festhalten, dass subjektive Theorien über Schriftsprache bzw. Lesen- und Schreibenlernen komplexe Wissenskonstrukte

sind, welche die Schüler aus der persönlichen Erfahrung in der Auseinandersetzung mit dem Aufbau und den Funktionen von Schrift innerhalb und außerhalb der Schule aufbauen. Diese Wissensbestände stellen subjektiv wahrgenommene Aspekte der Schriftsprache in einen individuellen Bedeutungszusammenhang. In subjektiven Theorien werden Lebens- und Lernerfahrungen geordnet und bewertet. Beispielsweise könnte ein Aspekt einer subjektiven Theorie lauten: „Lesen und Schreiben macht man nur für die Schule. Viel wichtiger ist das eigene Leben“. Durch das Gespräch über die Vorstellungen von Schrift wird das zu Grunde liegende teilweise implizite Wissen bewusst, so dass subjektive Theorien das Potenzial besitzen, in nachfolgende schriftsprachliche Lern- und Anwendungskontexte hineinzuwirken.

4.4.3.3 *Explanative Validierung*

Das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ legt eine zweiphasige Forschungsstruktur nahe, „*die zur Erforschung von Handlungseinheiten einerseits die Sinnkonstituierung (über kommunikative Validierung unter dialog-konsenstheoretischem Wahrheitskriterium) und andererseits die Geltungsprüfung (über explanative Validierung unter falsifikationstheoretischem Wahrheitskriterium) miteinander verknüpft*“ (DANN 1992, 13). In dem Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ wird insbesondere auf die zweite Phase, die explanative Validierung, großen Wert gelegt. Ziel ist dabei die Überprüfung, „*ob die Gründe des Handelnden in der Tat auch die Ursachen seines Handelns sind*“ (SCHEELE/GROEBEN 1988, 8).

M.E. ist die Betonung der Notwendigkeit des Heranziehens einer Außenperspektive, welche die subjektive Theorie objektiv prüfen soll, fragwürdig, denn dadurch wird die zuerst unterstrichene Bedeutung des subjektiven Standpunktes in Frage gestellt. Um das Anliegen der Rekonstruktion von Sichtweisen zu realisieren, ist eine Überprüfung durch eine dritte Person in der Untersuchung „KüS“ verzichtbar, da sich das Interesse primär auf das Spektrum der Inhalte richtet und nicht auf eine zu überprüfende Handlungsrelevanz subjektiver Theorien. Der Abgleich der Schülerkonstruktionen mit dem tatsächlichen Handeln geschieht durch die Auswertung der vorliegenden Schriftproben der einzelnen Schüler.

Außerdem kommen sowohl REICHERTZ (1996) und auch EBERWEIN/MAND bei ihrer Auseinandersetzung mit qualitativen Interviews zu dem Schluss, dass Interviews entgegen einer weit verbreiteten Ansicht nicht die eigentlichen Gründe für menschliches Handeln einfangen (vgl. EBERWEIN/MAND 1992, 116). REICHERTZ betont, dass Interviews an Stelle der das Handeln motivierenden Gründe „*Ex-post-Deutungen des eige-*

nen Handelns und dessen Bewertung“ (REICHERTZ 1996, 90) liefern. Ergebnis der Interviews sind demnach sinnstiftende Deutungen zu dem Thema Schriftsprache. Diese Überlegungen untermauern die Argumentation gegen eine umfassende Handlungsvalidierung im Rahmen der Untersuchung „KüS“. In diesem Sinne orientiert sich die Untersuchung „KüS“ eher an einer Definition des Konstrukts subjektive Theorien, die zwischen den zuvor genannten Polen anzusiedeln ist. Auch SCHEELE/GROEBEN betonen, dass es durchaus vorkommt, *„dass keineswegs für alle Gegenstandsbereiche das vollständige Zwei-Phasen-Modell zu realisieren ist [...] Es sind also durchaus Unterschreitungsvarianten“* (SCHEELE/GROEBEN 1988, 25) zulässig.

4.4.3.4 Heidelberger-Struktur-Lege-Technik und kommunikative Validierung

Die vorliegenden Interviewdaten der Untersuchung „KüS“ werden einerseits anhand einer Themenanalyse ausgewertet und andererseits kommunikativ validiert. Hierfür wird die Heidelberger Struktur-Lege-Technik eingesetzt, die mit den Schülern gemeinsam durchgeführt wird.

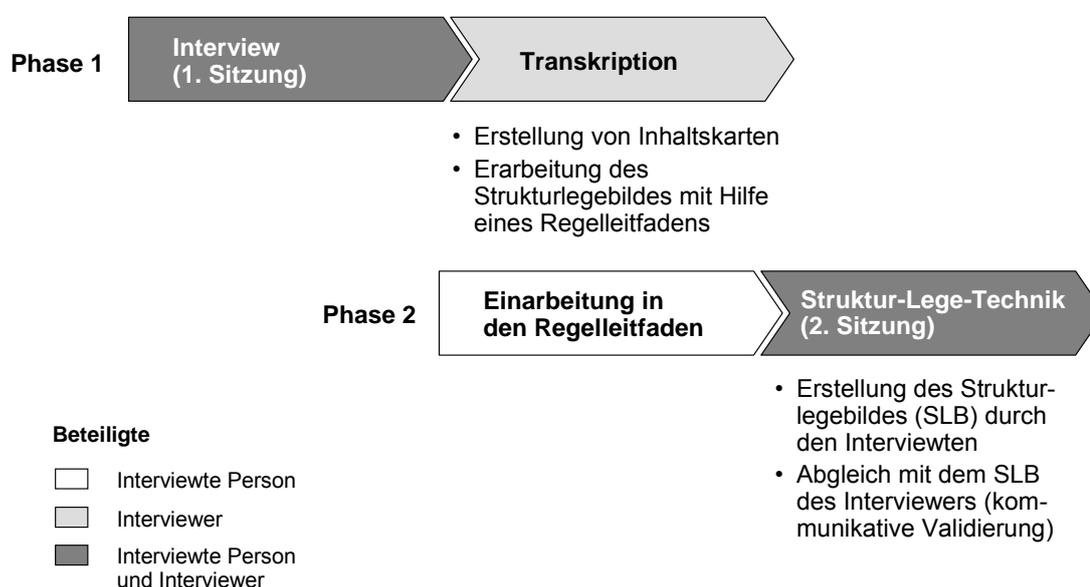
Unter Struktur-Lege-Verfahren sind nach SCHLEE Verfahren zu verstehen, *„mit deren Hilfe Subjektive Theorien bildlich dargestellt werden können. Die Visualisierung der gedanklichen Strukturen führt zu Schaubildern, in denen deutlich wird, wie sich Personen die Relationen zwischen einzelnen Konzepten denken“* (SCHLEE 1998, 71). Nach Abschluss des Verfahrens liegt ein *„theoretisches Konstrukt vor, mit dessen Hilfe empirische Gegebenheiten beschrieben, erklärt und/oder prognostiziert werden können. Im Unterschied zu herkömmlichen theoretischen Konstrukten basiert es aber nicht auf der Außensicht des Diagnostikers, sondern auf der Innensicht“* (SCHLEE 1998, 73) des Schülers. Charakteristika von Struktur-Lege-Verfahren sind nach DANN insbesondere

- der Einsatz als methodisches Instrument zur Rekonstruktion und Visualisierung subjektiver Theorien innerhalb einer dialogischen Hermeneutik;
- die Vereinfachung der Strukturierung vorab erhobener Wissenskonstrukte;
- die Einbeziehung des für die kommunikative Validierung ausschlaggebenden Dialog-Konsens über die Angemessenheit der Rekonstruktion der subjektiven Theorien (vgl. DANN 1992, 38).

Die Heidelberger-Struktur-Lege-Technik eignet sich vor allem für die Rekonstruktion subjektiver Theorien mittlerer Reichweite. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie handlungserklärend, -rechtfertigend und -leitend sind, Definitionen wichtiger Konstrukte abbilden und aufgrund ihrer Komplexität Widersprüche beinhalten können. Sie bezie-

hen sich nicht nur auf eigene Handlungen, sondern auf „ganze Handlungskategorien der eigenen und/oder anderer Person(en)“ (SCHEELE/GROEBEN 1988, 34). Je umfassender der abgedeckte Gegenstandsbereich einer subjektiven Theorie ist und je mehr Erklärungsschritte genannt werden, desto größer ist die Reichweite der entsprechenden Theorie (vgl. DANN 1992, 8). Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik dient der Visualisierung, Präzisierung und Korrigierbarkeit der Schüleraussagen. Der Ablauf der Heidelberger-Struktur-Lege-Technik vollzieht sich wie in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Ablauf der Heidelberger-Struktur-Lege-Technik



Im Rahmen des Verfahrens beschriftet der Forscher im Anschluss an das Interviewtranskript Karten mit den inhaltlichen Aspekten des Interviews und legt sie anschließend mit Hilfe eines Regelleitfadens zu einem Strukturbild. Der Interviewte erhält bis zur zweiten Sitzung den Regelleitfaden, um sich mit den Regeln vertraut zu machen. In einer gemeinsamen Sitzung erstellt der Interviewte sein eigenes Strukturbild, welches im Anschluss mit dem Strukturbild des Forschers konfrontiert wird. Das Ergebnis der zweiten Sitzung ist demnach die kommunikative Validierung der Interviewdaten. Abschließend folgt eine explanative Validierung (vgl. Kapitel 4.4.3.3).

Übertragen auf die Untersuchung „KüS“ sind einige Modifikationen erforderlich. Da das ursprüngliche Verfahren von SCHEELE/GROEBEN sehr zeitaufwendig ist, ist es sinnvoller, das Strukturbild des Forschers als Orientierungshilfe zu konstruieren, aber nicht explizit in den Rekonstruktionsprozess mit den Schülern einzubeziehen. Dies würde

m.E. sonst die Schüler in der zweiten Phase überfordern. Allerdings ist die Vorarbeit des Forschers für den gemeinsamen Konstruktionsprozess hilfreich, da er während des gemeinsamen Rekonstruierens an geeigneten Stellen gezielte Perturbationen verursachen bzw. unterstützend eingreifen kann.

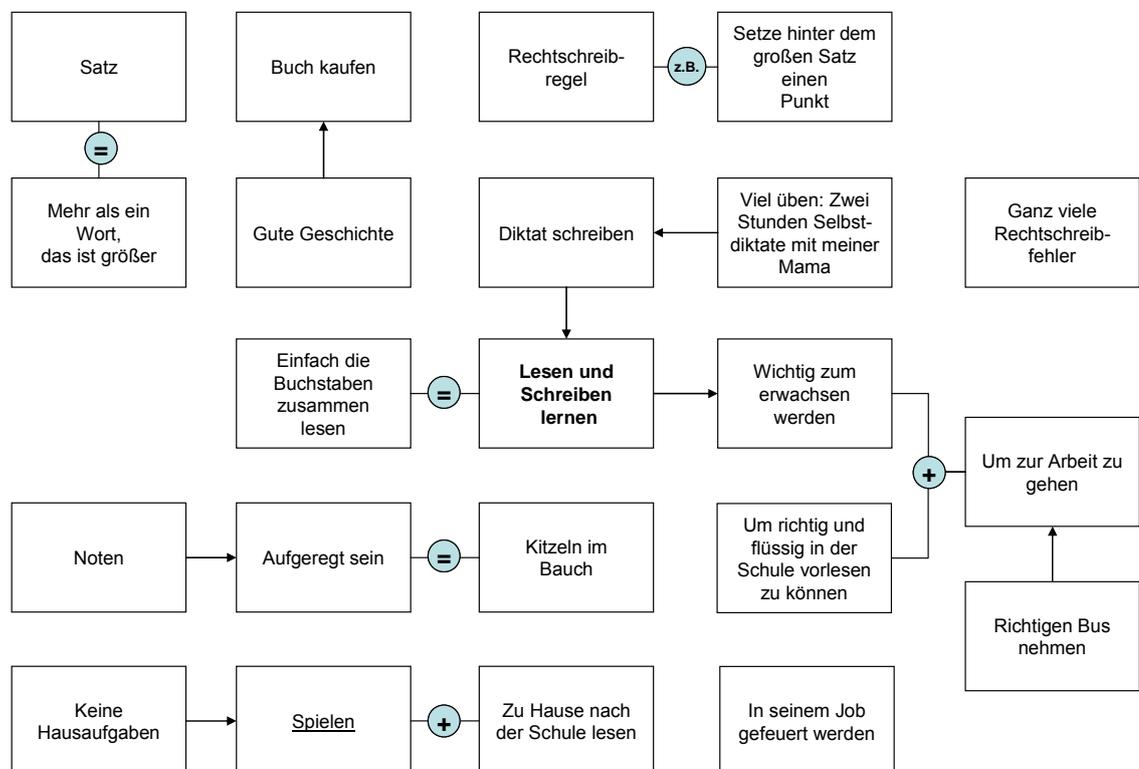
Das gemeinsame Erstellen der Strukturbilder wie in Abbildung 8 mit den Schülern hat den Vorteil, auf einem anderen Weg als beim Interview mit ihnen über dasselbe Thema sprechen und einige Aspekte wiederholt vertiefen zu können. Dies bestätigen auch SCHEELE/GROEBEN: *„Die umfangreichen und komplexen Inhalte und Strukturen dieser Innensicht des reflexiven Subjekts, für die Subjektive Theorien das paradigmatische Beispiel darstellen, können nur durch Kommunikation mit dem reflexiven Subjekt als Erkenntnis-Objekt adäquat verstanden werden“* (SCHEELE/GROEBEN 1988, 21). Darüber hinaus bietet das zweite Gespräch dem Schüler einen Anstoß zum Nachdenken über die eigenen Vorstellungen. SCHEELE/GROEBEN grenzen sich im Fall der Rekonstruktion subjektiver Theorien von traditionellen methodologischen Kriterien ab, nach denen der Untersuchungsgegenstand nicht durch die Beobachtung verändert werden dürfe und betonen: *„Jede Re-Konstruktion ist unvermeidbar auch eine Konstruktion, und d.h. eine Veränderung; die (potentielle) Veränderung besteht hier in der Explizierung der Kognitionsinhalte und -strukturen“* (SCHEELE/GROEBEN 1988, 69).

Durch den Einsatz eines Regelleitfadens für die Erstellung des Strukturlegebildes werden an das Abstraktionsvermögen und die sprachliche Kompetenz der Befragten hohe Anforderungen gestellt. Formalrelationen zur subjektiv-theoretischen Strukturierung deskriptiver Satzsysteme bestehen entsprechend der Wissenschaftsstruktur zum einen aus Relationen *„aus dem Bereich des Definierens im weiteren Sinne, zum anderen aus dem Bereich der empirischen Hypothesen-Gesetzmäßigkeiten“* (SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN 1992, 155). SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN schlagen einen vereinfachten alltagssprachlichen Regelleitfaden vor, der Relationen beinhaltet, *„die ohne übermäßigen Präzisionsverlust relativ ‘natürlich’ alltagssprachlich zu fassen sind (und in dieser Form potentiell auch Kindern bzw. Jugendlichen zur Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien vorgelegt werden können“* (SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN 1992, 157). Allerdings geben die Autoren zu Bedenken, dass die Vereinfachung der Struktur-lege-Technik nicht dazu führen darf, dass *„das Erkenntnis-Objekt in seinen Möglichkeiten zum Kommunizieren, Abbilden, Veranschaulichen etc. seiner Subjektiven Theorien – unnötig – beschränkt wird. Denn dies würde den vor allem auch anthropologisch präskriptiv als Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen gedachten Kernannahmen des FST [Forschungsprogramm Subjektive Theorien, S.D.] in bezug auf die*

Reflexions-, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit sowie potentielle Rationalität des menschlichen Subjekts unzumutbar widersprechen“ (SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN 1992, 156). Ähnlich weisen GROEBEN und auch DANN darauf hin, dass bei jüngeren Kindern damit zu rechnen ist, dass Struktur-lege-Verfahren nicht mehr eingesetzt werden können (vgl. GROEBEN 1986, 199ff.; DANN 1992, 8).

Der in Anlehnung an SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN (1992) für die Untersuchung entwickelte Regelleitfaden (vgl. Anhang) enthält einen Kernpool und einen Ergänzungspool an Relationen und erfüllt demnach die Forderung, „*immer noch eine Teilmenge von – gegebenenfalls auch komplexeren, komplizierteren – Relationsexplikationen ‘in der Hinterhand’ zu haben*“ (SCHEELE/GROEBEN/CHRISTMANN 1992, 156), um unerwartete Komplexitätsaspekte der Theiestruktur bei den Schülerinnen und Schülern abdecken zu können. Am Beispiel des Themas „Zähneputzen“ und/oder „Lesen- und Schreibenlernen“ werden die Relationskärtchen in der zweiten Sitzung eingeführt. Das Ergebnis des gemeinsamen Rekonstruktionsprozesses der subjektiven Theorie könnte wie beispielsweise bei Peter aussehen.

Abbildung 8: Strukturlegebild von Peter



Peters subjektive Theorie könnte aus seiner Sicht wie in Abbildung 9 zusammengefasst lauten.

Abbildung 9: Rückverbalisierung Peters subjektiver Theorie

„Lesen- und Schreibenlernen ist wichtig zum Erwachsenwerden und um eine Arbeit zu bekommen. Darüber hinaus ist es wichtig, um richtig und flüssig in der Schule vorlesen zu können. Lesen funktioniert, indem man einfach die Buchstaben zusammen liest. Wenn man nicht Lesen und Schreiben kann, wird man in seinem Job gefeuert und man hat Schwierigkeiten, den richtigen Bus zu nehmen. Um Lesen und Schreiben zu lernen, muss man Diktate schreiben, für die man viel üben muss, d.h. zwei Stunden Selbstdiktate mit der Mama. Wenn es in der Schule Noten gibt, wird P. aufgeregt. Das ist wie Kitzeln im Bauch. Ohne Rechtschreibregeln wie z.B. „Setze hinter dem großen Satz einen Punkt“ macht man ganz viele Rechtschreibfehler. Wenn ich keine Hausaufgaben auf habe, kann ich nachmittags spielen oder zu Hause lesen. Sobald ich eine gute Geschichte in der Buchhandlung finde, kaufe ich mir das Buch. Ein Satz ist mehr als ein Wort.“

4.4.4 Empirisch begründete Typenbildung

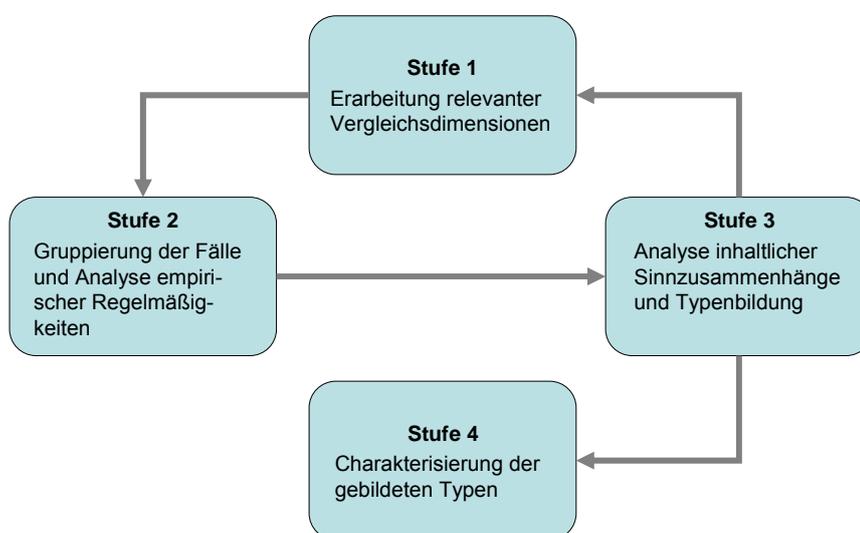
Im Allgemeinen soll durch die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in Typen sowohl dessen Übersichtlichkeit erhöht werden als auch die charakteristischen Züge dieser Gruppen hervorgehoben werden (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 9). Unter einem Typus ist eine Kombination von Merkmalen zu verstehen (vgl. KLUGE 2000, 2).

Grundsätzlich besteht nach KELLE/KLUGE der Prozess der Typenbildung aus vier Entwicklungsstufen:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen;
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten;
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge;
4. Charakterisierung der gebildeten Typen (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 81ff.; KLUGE 2000, 7ff.).

Wie in Abbildung 10 illustriert, laufen die Teilschritte der Typenbildung nicht rein sequentiell ab, sondern sind durch einen iterativen Prozess miteinander verknüpft.

Abbildung 10: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle/Kluge 1999, 82)



Die Themenanalyse stellt in der Untersuchung „KüS“ eine geeignete Möglichkeit dar, die für die Typenbildung relevanten Vergleichsdimensionen (Kategorien) zu bestimmen. Die Gruppierung der Fälle (vgl. Anhang) stellt den wesentlichen Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung dar. „Um diese Ordnung des Materials bzw. die Gruppierung von Fällen anhand der zentralen Kategorien systematisch und nachvollziehbar zu gestalten, sollte grundsätzlich das ‘Konzept des Merkmalsraums’ Anwendung finden“ (KELLE/KLUGE 1999, 86). Unter dem Konzept des Merkmalsraums ist die Kombination von verschiedenen Kategorien (Merkmalen) und ihren Subkategorien (Merkmalsausprägungen) zu verstehen.

Durch eine mehrdimensionale Kreuztabelle lassen sich alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten bzw. Typen darstellen. Mit Blick auf die Fülle möglicher Merkmalskombinationen ist die Anzahl der Typen unter dem Kriterium der Sinnadäquanz auf eine handhabbare Anzahl zu reduzieren. Die so ausgewählten Typen bzw. Gruppen von Einzelfällen werden anschließend sowohl auf ihre innere Homogenität als auch die "externe Heterogenität", d.h. auf Unterschiede zwischen den Typen, geprüft. Hieraus ergeben sich wiederum Anknüpfungspunkte für die inhaltliche Analyse: Diese vorerst deskriptiven Vergleich gehen zunehmend in die Analyse inhaltlicher Zusammenhänge über und leiten somit die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge ein (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 91).

KELLE/KLUGE nennen methodische Regeln für Fallkontrastierung, Fallvergleich und empirisch begründete Typenbildung. Diese Regeln lassen sich nach KELLE/KLUGE (1999, 98ff.) in folgende Auswertungsschritte überführen:

1. Konstruktion eines „heuristischen Rahmens“;
2. Auswahl der Fälle, z.B. qualitativer Stichprobenplan;
3. Analyse von Einzelfällen und permanente Quervergleiche zwischen den Fällen (Synopsis) anhand eines Kategorienschemas;
4. Systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien: Abbildung der Merkmalsräume (Kombination der Kategorien) durch Kreuztabellen;
5. Validierung der empirischen Zusammenhänge zwischen den Kategorien durch Prüfung auf soziologische Sinnhaftigkeit.

Es gilt zu bedenken, dass die konstruierten Typen nicht zur Darstellung der Wirklichkeit, sondern zur Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur dienen (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 96). Der gesamte Vorgang der Typenbildung ist ein Interpretationsprozess, daher sind Typen Konstrukte, die unter anderem von den Merkmalen abhängig sind, die man ihnen zu Grunde legt (vgl. KLUGE 2000, 6).

5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen der Untersuchung „KüS“. Zuerst werden die Interviews zusammengefasst dargestellt, um einen Überblick über die unterschiedlichen Fälle zu geben. Es schließen sich die Darstellung und Interpretation der Themenanalyse, Fallkontrastierung und Typenbildung an.

5.1 Zusammenfassung der Interviews

Bei der Zusammenfassung der Interviews liegt der Fokus auf den expliziten und impliziten Sinngehalten, die der Schüler zur Sprache bringt, sowie auf interaktiven Aspekten. Das Motto wird im Rahmen der Kurzbeschreibung für jedes Interview von der Interviewerin erstellt und spiegelt einen nachhaltigen Eindruck wider.

Motto des Interviews „Ersin“: „Ich kann doch schon lesen!“

Ersin ist ein fast elfjähriger Junge⁴⁷, der sich im vierten Schulbesuchsjahr befindet. Er hat zusätzlich ein Jahr die Vorschule besucht. Seine Muttersprache⁴⁸ ist türkisch.

Nachdem Ersin etwas unfreiwillig zum Interview erscheint, lässt er deutlich werden, dass er auf jeden Fall schon lesen könne und nicht ganz verstehe, was er dann bei dem Interview solle. Während des ganzen Interviews rechnet er damit, wie bei der Hamburger Leseprobe im Lesen überprüft zu werden. Als Lieblingsfächer markiert er die Fächer: PC⁴⁹, Rechnen, Schwimmen, Wochenplan und Sport. Sehr wortkarg antwortet er auf die gestellten Fragen zum Aufbau und der Funktion von Schrift. Er kann nicht angeben, welche Bücher er zu Hause liest, und schreibt nach seinen Angaben nur für die Schule. Die Fragen zu den Begriffen der Schriftsprache kann er problemlos beantworten. Auch über Rechtschreibung kann er reflektieren. Insgesamt wird deutlich, dass Ersin sehr viel Wert auf Richtigkeit legt. Oberwohl er sehr stolz reagiert, als er erfährt, dass er bei der Lernbeobachtung fast alles richtig geschrieben hat, wirkt er er-

⁴⁷ Das Alter wird bezüglich des durchschnittlichen Interviewzeitpunktes Mai 2003 angegeben.

⁴⁸ Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, existieren unterschiedliche Termini: "Muttersprache", "Erstsprache", "Primärsprache", "Familiensprache", "Herkunftssprache" oder auch "L1". In dieser Arbeit soll auf eine Diskussion der Vor- und Nachteile der Begrifflichkeiten verzichtet werden. Die Begriffe werden synonym verwendet. Ich folge hiermit GOGOLIN/NEUMANN/ROTH (2003).

⁴⁹ Die Abkürzung „PC“ steht für die Arbeit mit dem Computer.

staunt. Die Abschlussaufgabe löst er problemlos. Am Ende springt er sofort auf und rennt mit den Worten "Das war ganz einfach!" zurück in die Klasse.

Motto des Interviews „Mandy“: „In meiner alten Schule war das cool!“

Mandy ist ein fast dreizehnjähriges Mädchen mit Muttersprache deutsch, das sich im fünften Schulbesuchsjahr befindet.

Mandy meldet sich zu Beginn der Stunde freiwillig, um an dem Interview teilzunehmen. Daher ist sie durchgängig motiviert und kooperativ. Sie erzählt viel aus ihrer Freizeit und von ihrer alten Schule und nennt als Lieblingsfächer Computer, Kunst, Rechnen, Basteln, Sport und Englisch. Deutsch gefällt ihr auf Nachfrage, wobei sie Schreiben in der Schule bevorzugen und Vorlesen ihr peinlich sei. Zu Hause schreibe sie nur im Rahmen der Hausaufgaben und lese dagegen sehr gerne und häufig Bücher wie z.B. „Tina und Tini“ oder „Hänsel und Gretel“. Dieses Märchen lese sie auch manchmal ihrem kleinen Bruder vor. Die Umfrage in der Zeitschrift GeoWissen guckt sie sich sehr interessiert und neugierig an. Dabei stellt sie viele Fragen und gibt viele Kommentare, z.B. bezüglich der Brasilianer, die sie beim Fußball als Angeber einschätzt. Es fällt ihr allerdings schwer, konkret über das Lesen- und Schreibenlernen nachzudenken bzw. ihre Gedanken zu formulieren, stattdessen nennt sie eher Beispiele. Diktate übe sie mit ihrem Vater. Es ist möglich, sich mit Mandy über schwierige Wortstellen und Rechtschreibregeln zu unterhalten. Allerdings positioniert sie sich nicht eindeutig gegenüber der Frage nach der Relevanz der Rechtschreibung. Am Schluss scheint sie beim Gespräch über die Lernbeobachtung etwas unsicher und ungeduldig. Die Abschlussaufgabe löst sie problemlos und möchte unbedingt eine Erinnerung an das Interview haben.

Motto des Interviews „Monique“: „Und meine Hobbys?“

Monique ist ein elfjähriges Mädchen mit deutscher Muttersprache, welches sich im fünften Schulbesuchsjahr befindet.

Aufgrund eines Pausenstreites kommt Monique etwas verärgert zum Interview, lässt sich jedoch sehr schnell auf das Gespräch ein und ist durchweg motiviert dabei. Sie gehe gerne in die Schule, nennt neben anderen Fächern insbesondere Rechnen als Lieblingsfach und erzählt ganz begeistert von ihrer Geschichte über eine Heldin, die sie gerade schreibe. Sie lese außerdem gerne in der Schule vor und lese abends gerne

Vampirgeschichten. Bezüglich der verschiedenen Länder und deren Stundenpläne fragt sie sehr interessiert nach. Auf alle Fragen nach verschiedenen Definitionen wie Wort, Satz, Überschrift, Lesen weiß sie spontan eine Antwort. Den Gebrauchswert von Schrift kann sie ganz eindeutig auf ihren Berufswunsch Frisörin oder Floristin beziehen. Auch zu den Themen Rechtschreibregeln, schwierige Wortstellen und Lernbeobachtung sowie zu der Abschlussaufgabe bezieht sie bereitwillig Stellung. Das wichtigste Thema ist jedoch ihr Hobby, das Einrad fahren, welches sie am Ende des Interviews selbstbewusst mit einbringt. Sie weist die Interviewerin darauf hin, dass es doch auch - wie eingangs von der Interviewerin erwähnt - in dem Gespräch um ihre Hobbys gehen solle.

Motto des Interviews „Alexa“: „Ich will ganz berühmt rauskommen“

Alexa ist ein dreizehnjähriges Mädchen, das zweisprachig (serbokroatisch/deutsch) aufwächst und sich im sechsten Schulbesuchsjahr befindet.

Alexa zeigt sich sehr motiviert, extrovertiert und kritisch. Bei allen Fragen versucht sie, mit viel Phantasie und Kreativität zu antworten. Teilweise wird sie etwas albern, kommt aber immer auf die Fragen zurück und bittet gegen Ende des Interviews um weitere Fragen, möglicherweise um nicht in den Unterricht zurück zu müssen. Sie ernennt viele Fächer zu ihren Lieblingsfächern und erzählt von ihrer Lebensgeschichte, die sie angeblich aufschreibt, um berühmt zu werden. Lieblingsbücher habe sie nicht. Sie unterhält sich interessiert über die verschiedenen Länder und Schulen. Mangelnde Schriftsprachkompetenz bringt sie mit "dumm bleiben" in Verbindung und hat genaue Vorstellungen, wofür Lesen und Schreiben wichtig sei. Sie benennt konkrete Situationen. Definitionen für Buch, Wort, Satz, Überschrift, Lesen kann sie auch geben. Alexa gibt an, wie sie sich auf Diktate vorbereitet, hat aber Schwierigkeiten, über schwierige Wortstellen und Rechtschreibregeln nachzudenken. Bei der Besprechung der Lernbeobachtung nach DEHN (1994) wird ihre Misserfolgserwartung und Frustrationstoleranz deutlich. Insgesamt ist ihren Ausführungen nicht immer leicht zu folgen. Abschließend löst sie neben der Abschlussaufgabe noch die Aufgaben Embleme, Anfangsphoneme und spricht über das Hausaufgaben machen.

Motto des Interviews „Nicolas“: „Es gibt 4 Millionen Menschen, die nicht lesen und schreiben können.“

Nicolas, ein zwölfjähriger Junge, ist erst seit drei Jahren in Deutschland. Seine Muttersprache ist serbisch. Er befindet sich nach Alter im sechsten Schulbesuchsjahr, drei davon hat er in Deutschland besucht.

Nicolas ist sehr kooperativ und bemüht, die Fragen der Interviewerin zu beantworten. Als Lieblingsfächer nennt er Computer, Sport und Lesen. Manchmal lese er seinen Geschwistern etwas vor und tue dies auch gern in der Schule. Ein Lieblingsbuch kann er nicht nennen. Die verschiedenen Ländernamen spricht er leise nach und interessiert sich für ihre Lage auf der Weltkarte. Er hat eine sehr genaue Vorstellung davon, wie viele Menschen in Deutschland Analphabeten sind. Fragen bezüglich des Gebrauchswertes von Schrift beantwortet er teilweise undifferenziert, zieht jedoch klar die Verbindung zum späteren Beruf. Bezüglich der Konzepte Wort, Satz, Überschrift zeigt er vorrangig auf Beispiele und wirkt insgesamt sehr verunsichert. Auch das Gespräch über schwierige Wortstellen, Diktatvorbereitung, Rechtschreibregeln und die Lernbeobachtung vollzieht sich etwas mühselig.

Motto des Interviews „Hamid“: „Ich lerne das nur für die Feuerwehr!“

Hamid, ein elfjähriger Junge, der sich im fünften Schulbesuchsjahr befindet. In der Familie wird deutsch und türkisch gesprochen.

Hamid kann es kaum erwarten, an dem Interview teilzunehmen. Trotzdem gibt er sich insbesondere zu Beginn des Interviews sehr gelangweilt und spricht vorrangig mit einer ungewöhnlich leisen und hauchigen Stimme. Beim Betrachten der Weltkarte kann er viele verschiedene Länder nennen. Die Fotos der Yanomami-Indianer irritieren ihn ein wenig. Sobald das Gespräch auf den Gebrauchswert von Schrift gelenkt wird, antwortet Hamid mit fester Stimme. Er verbindet das Lesen- und Schreibenlernen mit dem Erlernen eines Berufes, ganz konkret mit seinem Wunsch, Feuerwehrmann zu werden. Auf Fragen nach Definitionen von Überschrift, Wort, Satz kann Hamid problemlos Beispiele nennen. (Vor)lesen scheint in seinem Alltag keine große Rolle zu spielen. Er zieht die Verbindung zum "Baby sein". Allerdings nennt er als Lieblingsbuch "Jugendfeuerwehrgeschichten". Er unterhält sich mit der Interviewerin sehr motiviert über seine Verschriftungen im Rahmen der Lernbeobachtung und kann auch genau angeben, wie er für Diktate lernt. Auch über schwierige Wortstellen und Rechtschreibregeln kann er

nachdenken. Als die Interviewerin auf Noten zu sprechen kommt, lenkt Hamid ab und fängt an, von der Türkei – seiner familiären Herkunft – zu sprechen. Am Ende möchte Hamid das Tonband hören.

Motto des Interviews „Peter“: „Ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch“

Peter ist elf Jahre alt und befindet sich im fünften Schulbesuchsjahr. Seine Muttersprache ist deutsch.

Peter ist ein sehr höflicher, ruhiger netter Junge, der sich bereitwillig auf das Interview einlässt. Er stellt interessierte Fragen zu den verschiedenen Ländern in der Zeitschrift GeoWissen und kommentiert die Fotos der Yanomami-Indianer. Auffällig sind seine vielen kritischen Rückfragen. Er verbindet Lesen und Schreiben mit dem Erwachsenwerden und hat konkrete Vorstellungen von den Problemen, die auftauchen können, wenn man nicht lesen und schreiben kann. Zu Hause lese er sehr viel, sei jedoch in der Schule beim Vorlesen immer sehr aufgeregt. Ähnliche Aufregung verspüre er auch bei Diktaten. Peter versucht die Begriffe Wort, Satz, Überschrift etc. zu beschreiben und kann genau angeben, wie er sich auf Diktate vorbereitet. Schwierige Wortstellen, Rechtschreibregeln und die Lernbeobachtung werden zum Thema gemacht, wobei das Durchgehen der Wörter etwas mühselig ist. Dem fehlerfreien Schreiben misst Peter jedoch größte Bedeutsamkeit bei. Seiner Einschätzung nach sei das jedem wichtig. Zum Schluss wird er sich des Tonbandgerätes bewusst und weist darauf hin, dass das "Ding ihn höre".

Motto des Interviews „Lasse“: „Schule ist nicht wichtiger als das eigene Leben!“

Lasse ist ein elfjähriger Junge im vierten Schulbesuchsjahr. Seine Muttersprache ist deutsch.

Lasse kommt freiwillig angelaufen und fragt, ob er dran sein dürfe. Zu Beginn des Interviews ist er sehr aufmerksam, kooperativ, aber auch etwas aufgeregt und ungeduldig. Er erklärt sich sogar bereit, bis in die Pause hinein das Interview zu Ende zu führen. Kurzzeitig lässt er sich auf das Gespräch über die verschiedenen Länder ein, möchte dann schließlich das Thema wechseln. Sobald es dann um das Lesen und Schreiben geht, ist er wieder hoch motiviert dabei. Die Fotos der Yanomami-Indianer irritieren ihn jedoch für einen Moment gewaltig. Er versucht eine Definition für Lesen zu geben, nennt Beispiele für Wort, Satz, Überschrift und äußert sich zum Gebrauchswert

von Schrift. Bedeutsam ist das Lesen und Schreiben für ihn insbesondere bezüglich der zukünftigen Arbeit. Allerdings betont er, dass das Leben wichtiger sei als Schule. Er spiele gerne Playstation und lese den Comic „Dragon Ball“. Sein Vater habe ihn häufig zum Lesen der Fernsehzeitung aufgefordert. Anlässlich der Fotos erzählt er ausführlich ein Erlebnis bzw. Geschichte von einem Fisch im Schwimmbad. Diktate sowie die Vorbereitung verbindet er mit Noten. Allerdings steuert er das Gespräch an dieser Stelle aktiv auf die nächsten Aufgaben: schwierige Wortstellen, Lernbeobachtung, Rechtschreibregeln und die Abschlussaufgabe. Im Großen und Ganzen kann er über das Schreiben nachdenken. Selbstbewusst geht er mit seinen Wissenslücken um. Er hat ein Bewusstsein dafür, dass seine Schrift nicht sehr gut lesbar ist. Am Ende möchte er die Kassette hören.

Motto des Interviews „Adnan“: „Egall!“

Adnan, ein elfjähriger Junge, befindet sich im fünften Schulbesuchsjahr. Seine Staatsangehörigkeit ist laut Schülerakte jordanisch, in der Familie wird arabisch und deutsch gesprochen. Adnan weigert sich zuerst, mit der Interviewerin in den Gruppenraum zu gehen. Die Klassenlehrerin schickt ihn jedoch trotz Murrens zum Interview. Zu Beginn antwortet er nicht, sondern reagiert nur mit Kopfnicken und Gesten. Insgesamt hat er eine ablehnende Haltung. Diese äußert sich, indem er sich z.B. herablassend über die Indianer und andere Länder lustig macht. Er stört sich teilweise an dem Aufnahmegerät. Trotz dieser vordergründig ablehnenden Haltung lässt er sich immer wieder auf die Fragen und Aufgaben ein, jedoch mit einem betont gleichgültigen Verhalten. Immer wieder lenkt er ab, wird albern und versucht abzubrechen, liefert aber andererseits interessante Erklärungen und Überlegungen über das Lesen und Schreiben. Überraschenderweise bringt er den Begriff "Spaß" in Verbindung mit dem Lesen, obwohl er kein Lieblingsbuch nennen kann. Auch bringt er konkrete Situationen mit in das Gespräch, bei denen Schriftsprache wichtig sei, z.B. das Lesen von Verbotsschildern beim Picknicken. Aber Vorlesen sei nur für Babys. Wrestling dagegen beeindruckt ihn. Auf Diktate bereitet er sich so gut wie gar nicht vor, auch Hausaufgaben macht er nur unregelmäßig. Deutlich wird, dass er aus der Schule und der neuen Klasse wieder weg möchte. Er lässt sich auf das Gespräch über schwierige Wortstellen, Rechtschreibstellen und die Lernbeobachtung ein, was jedoch an einigen Stellen etwas mühselig ist.

Das nächste Kapitel befasst sich mit der Sicht der Lernenden auf schriftsprachliche Lernprozesse und gibt durch eine querschnittliche Themenanalyse einen Einblick in Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schülerinnen und Schüler.

5.2 Themenanalyse: Schriftsprachlernen aus Sicht der Lernenden

Nach der Vorstellung des fallübergreifenden Kategoriensystems und seiner Dimensionalisierung werden anschließend die Ergebnisse der Themenanalyse beschrieben, bereichsweise zusammengefasst und schließlich interpretiert.

5.2.1 Fallübergreifendes Kategoriensystem

Das aus den Interviewdaten und theoretischen Vorannahmen entwickelte fallübergreifende Kategoriensystem (Tabelle 4) besteht aus acht Hauptkategorien, die sich in drei große Bereiche unterteilen lassen: Der Bereich A „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ spiegelt im Wesentlichen kognitive Aspekte der Gesamthematik „Schriftsprache und Schriftsprachlernen“ wider. Es geht vorrangig um Wissen sowie Reflexions- und Begründungsfähigkeit. Der Bereich B „Einstellungen, Haltungen, Emotionen“ umfasst emotionale Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Es geht um die grundlegende Einstellung gegenüber dem gesamten Lerngegenstand. Der dritte große Bereich C „Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag“ erfasst konkrete persönliche Erfahrungen der Schüler mit Schrift im Privatleben und in der Schule. Die Hälfte der Hauptkategorien (A1, A2, B1, B2) besteht jeweils aus zwei unterschiedlichen Aspekten. Nähere Erläuterungen zur Abgrenzung der einzelnen Kategorien finden sich einerseits bei der Darstellung der Ergebnisse und andererseits im Kodierleitfaden (vgl. Anhang).

Tabelle 4: Übersicht über die acht Hauptkategorien (A1-C2) der Auswertung

A	Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten
A1	Begriffliches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Begriffe der Schriftsprache • Lesekonzept
A2	Schriftstrukturen <ul style="list-style-type: none"> • Regelwissen • Reflexion über Strukturen
A3	Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken

B	Einstellungen, Haltungen, Emotionen
B1	Gebrauchswert von Schrift <ul style="list-style-type: none"> • Lese- und Schreibfähigkeit • Rechtschreibung
B2	Empfindungen, Gefühle <ul style="list-style-type: none"> • Deutschunterricht • Leistungsaspekt
B3	Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite

C	Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag
C1	Schriftliches Sprachhandeln
C2	Umgang mit Texten

Während der Themenanalyse der Interviews haben sich bzgl. der Hauptkategorien zwei weitere Ebenen herausgebildet (Tabelle 5). Die Hauptkategorien können demnach in weitere thematische bzw. deskriptive Kategorien (Ebene I) unterteilt werden und diese ebenfalls in wertende, stärker interpretative Kategorien (Ebene II). Grundsätzlich geschieht die Subkategorienbildung gegenstandsspezifisch und ist nicht durchgängig auf allen Ebenen sinnvoll. Es ist zu beachten, dass die gewählten Subkategorien der Ebene II auf einem Kontinuum anzusiedeln sind. Die festgehaltenen Aspekte stellen Momentaufnahmen von fließenden Übergängen dar. Dies wird beispielsweise bei den Dimensionen Selbst- und Fremdbestimmung deutlich. Zuordnungen entsprechen immer Interpretationen von Seiten der Forschenden. Darüber hinaus lassen sich einige „Crosskategorien“ identifizieren, die sich auf die verbale bzw. nonverbale Reaktion der Schüler beziehen. Beispielsweise taucht der Aspekt der Vermeidung verstärkt bei verschiedenen Schülern bei verschiedenen Themen wie z.B. Benotung auf.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die durchgeführte Dimensionalisierung, die Bildung von Subkategorien. Abgebildet sind alle anhand der Interviewanalyse aufgestellten Haupt- und Subkategorien (Ebene I, II), die sich im Forschungsprozess heraus kristallisiert haben.

Tabelle 5: Überblick über die Dimensionalisierung der Hauptkategorien

	Hauptkategorien	Ebene I	Ebene II
A	Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten		
A1	Begriffliches Wissen		
	<ul style="list-style-type: none"> Begriffe der Schriftsprache 	<ul style="list-style-type: none"> Überschrift Satz Wort 	<ul style="list-style-type: none"> Beispiel zeigen Eigenes Beispiel nennen Definition, Beschreibung formulieren Vermeidung, Kritische Rückfrage
	<ul style="list-style-type: none"> Lesekonzept 	<ul style="list-style-type: none"> Buch 	<ul style="list-style-type: none"> Beschreibung Funktion Sinnkonstruktion Vermeidung
		<ul style="list-style-type: none"> Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstration Beschreibung
A2	Schriftstrukturen		
	<ul style="list-style-type: none"> Regelwissen 	<ul style="list-style-type: none"> Rechtschreibregeln 	<ul style="list-style-type: none"> Beispiel zeigen Eigenes Beispiel nennen Funktion
	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion über Strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeitsgrad vorgelegter Worte 	<ul style="list-style-type: none"> Einschätzung Einschätzung + Begründung
		<ul style="list-style-type: none"> Eigene Schreibweisen 	<ul style="list-style-type: none"> Begründung Unsicherheit
A3	Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken		
		<ul style="list-style-type: none"> Diktatvorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> Reproduktion Vermeidung
B	Einstellungen, Haltungen, Emotionen		
B1	Gebrauchswert von Schrift		
	<ul style="list-style-type: none"> Lese- und Schreibfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Gegenwartsbezug Zukunftsbezug 	<ul style="list-style-type: none"> Persönliche Relevanz Allgemeine Relevanz Vermeidung
	<ul style="list-style-type: none"> Rechtschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> Fehlerfreiheit in Texten 	<ul style="list-style-type: none"> Eingeschränkte Bedeutsamkeit Uneingeschränkte Bedeutsamkeit
B2	Empfindungen, Gefühle		
	<ul style="list-style-type: none"> Deutschunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliches Sprachhandeln Umgang mit Texten 	<ul style="list-style-type: none"> Positive, neutrale Einstellung
	<ul style="list-style-type: none"> Leistungsaspekt 	<ul style="list-style-type: none"> Mündliche Leistungsüberprüfung Schriftliche Leistungsüberprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Positive, neutrale Einstellung Negative Einstellung Vermeidung (Benotung)

	Hauptkategorien	Ebene I	Ebene II
B3	Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite		
		<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten • Defizite 	<ul style="list-style-type: none"> • Unrealistische Einschätzung • Realistische Einschätzung
C	Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag		
C1	Schriftliches Sprachhandeln		
		<ul style="list-style-type: none"> • Aufschreiben, Verfassen von Texten 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung • Fremdbestimmung • Vermeidung
C2	Umgang mit Texten		
		<ul style="list-style-type: none"> • Für sich lesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung • Fremdbestimmung
		<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Bedeutsamkeit • Frühere Bedeutsamkeit • Gegenwärtige Bedeutsamkeit

In den nächsten Kapiteln wird das Bild der querschnittlichen Themenanalyse anhand der Dimensionalisierungen verdeutlicht. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler bezüglich der verschiedenen Themen und Gesprächsimpulsen werden zusammengefasst und paraphrasiert. Zusätzlich werden zur Veranschaulichung exemplarisch einige Äußerungen in Tabellenform zusammengestellt. Das vollständige Spektrum der Antworten findet sich im Anhang wieder. Wird in den folgenden Abschnitten auf ein Beispiel verwiesen, das nicht im Text angeführt ist, wird die entsprechende Stelle im Interviewtranskript angegeben. In einem weiteren Schritt sollen die Ergebnisse der deskriptiven Datenauswertung mit theoretischen Erkenntnissen und anderen Untersuchungsergebnissen verknüpft und interpretiert werden. Diese Interpretationen finden sich jeweils nach einem gesamten Abschnitt. Hilfestellung für die Interpretation bieten dabei außerdem Fallgruppierungen und Fallkontrastierungen (vgl. Anhang).

5.2.2 Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der Schriftsprache

Im Folgenden werden vorrangig kognitive Aspekte der Gesamthematik „Schriftsprache und Schriftsprachlernen“ betrachtet. Es geht vorrangig um das Wissen sowie um die Reflexions- und Begründungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Beleuchtet werden die Bereiche begriffliches Wissen, Schriftstrukturen und Lernstrategien.

5.2.2.1 *Begriffliches Wissen (Kategorie A1)*

Die Hauptkategorie „Begriffliches Wissen“ umfasst einerseits Fragen und Antworten zu den Begriffen der Schriftsprache und andererseits bezüglich des vorhandenen Lesekonzepts.

Im Interview werden die Schüler nach der Bedeutung der Begriffe „Überschrift“, „Satz“ und „Wort“ gefragt. Die Antworten lassen sich auf unterschiedlich abstrakten Ebenen einordnen. Während die einen Schüler konkret auf ein Beispiel in dem vor ihnen liegenden Buch zeigen und es teilweise aussprechen, nennen andere ein eigenes Beispiel. Eine weitere Gruppe macht den Versuch einer Definition, indem sie die Begriffe inhaltlich erläutert. Einzelne Aspekte werden besonders betont. Diese dritte Dimension bzw. Subkategorie ist als Meta-Perspektive zu verstehen. Es geht um das Nachdenken über diese Begriffe und nicht nur um den konkreten Gebrauch. Im Detail betrachtet ergeben sich die in Tabelle 6 wiedergegebenen Dimensionen für die Frage nach einer Überschrift. Ausgewählt sind – wie bereits angedeutet – exemplarisch einige Antworten. Das vollständige Antwortspektrum befindet sich im Anhang.

Tabelle 6: Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist eine Überschrift?"

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	INTERV.: Ja, genau, und gibt es da auch eine Überschrift? ERSIN: Ja, der Schatz im Bibersee (P1: 156-158) ⁵⁰
	INTERV.: Und siehst du hier auf der Seite eine Überschrift? ALEXA: Ja, da oben (P4: 314-316)
Eigenes Beispiel nennen	INTERV.: Perfekt. Das ist ein Satz. Ganz genau. Und was ist eine Überschrift? [...] MANDY: Nein, „Julius findet es langweilig, still in der Schule zu sitzen und“ - neee, weiter weiß ich nicht. (P2: 510-516)
Definition, Beschreibung formulieren	INTERV.: Und eine Überschrift? [...] MONIQUE: Das heißt, so wie das Buch heißt, also oder das Kapitel. Und das Kapitel heißt, dass jetzt hier ein neues Kapitel anfängt, so dass ähm, dass die wissen, dass jetzt sozusagen diese Geschichte zu Ende ist, dass sie nur weitergeht, nur in einem anderen Kapitel. (P3: 191-193)

Alle Schüler haben eine Vorstellung von dem Begriff „Überschrift“. In vielen Fällen beschränken sich die Schüler auf das Zeigen auf ein vor ihnen liegendes Beispiel. Bei den von den Schülern eingebrachten Beispielen fällt auf, dass Mandy einen längeren Satz als Beispiel für eine Überschrift produziert. Dies überrascht, da Sätze nicht unbedingt dem Prototyp einer Überschrift entsprechen. Weiterhin nimmt Mandy Bezug auf den Kontext, in dem ihrer Meinung nach Überschriften vorkommen: dem Diktatschreiben (vgl. A. P2: 512). Monique zieht den Vergleich zum Titel eines Buches und verweist auf die Tatsache, dass eine Überschrift signalisiert, dass eine neue Geschichte beginnt. Hamid setzt eine Überschrift ebenfalls mit dem Buchtitel gleich (vgl. A. P6: 176). Alexa dagegen lenkt die Aufmerksamkeit auf die Groß- und Kleinschreibung der Grapheme bei der Überschrift (vgl. A. P4: 312).

Bezüglich der Subkategorie „Satz“ lässt sich ebenfalls eine ähnliche Dimensionalisierung durch ausgewählte Beispiele festmachen (Tabelle 7). Hinzu kommt die Dimension „Vermeidung“, die ausdrückt, dass die Schülerin oder der Schüler durch verbales oder nonverbales Verhalten versucht, vom Gesprächsthema abzulenken. Diese Kategorisierung soll nicht als Abwertung missverstanden werden. An einigen Stellen ist das kritische Verhalten der interviewten Schüler, welches vom Gesprächsthema ablenkt, durchaus zu begrüßen.

⁵⁰ „(P1: 156-158)“ heißt „Primärdokument 1, Absätze 156-158“ und bezieht sich auf das Interviewtranskript „Ersin“ im Anhang. Die Schüler sind der Reihenfolge nach nummeriert: P1 = Ersin; P2 = Mandy; P3 = Monique; P4 = Alexa; P5 = Nicolas; P6 = Hamid; P7 = Peter; P8 = Lasse; P9 = Adnan.

Tabelle 7: Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Satz?"

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	INTERV.: Und ein Satz? [...] NICOLAS: Also das hier (zeigt in das Buch) [...] INTERV.: (zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt. ... (P5: 215-227)
Eigenes Beispiel nennen	INTERV.: Genau und was ist ein Satz? Oder wie kann man das erklären? LASSE: Kann ich gar nicht erklären. Ich kann das nicht. Ein Satz ist, z.B. wenn man „Der Elefant trinkt Wasser“. (P8: 202-204)
Definition, Beschreibung formulieren	INTERV.: Genau, und was ist ein Satz? (Pause) Oder ein Beispiel für einen Satz? PETER: (Pause) Ähm, ich kann ja auch sagen, ein Satz ist ganz schön, also, das ist mehr als ein Wort, das ist größer (???). [...l länger INTERV.: ... und wann ist der Satz zu Ende, da gibt es immer ein Zeichen? PETER: Ein Punkt (P7: 215-225)
Vermeidung	INTERV.: Und wie würdest du denn erklären, was ein Satz ist? ADNAN: Weiß selber nicht INTERV.: Hast du ein Beispiel für einen Satz? ADNAN: (gelangweilt) Weiß nicht (klopft auf dem Tisch herum) INTERV.: Dann die allerletzte Aufgabe, ja? ADNAN: Kann ich mal Lasses CD hören? INTERV.: Du kannst deine hören, aber nicht die von den anderen. (P9: 503-515)

Auch mit dem Begriff Satz können alle Schüler bis auf Adnan etwas verbinden. Neben dem Zeigen von vorliegenden Beispielsätzen fällt es keinem der Kinder schwer, einen eigenen Beispielsatz zu nennen. Die Beschreibungen beziehen sich einerseits auf den inhaltlichen Aspekt, welcher Sätze als Sinneinheiten kennzeichnet (vgl. A. P1: 162), andererseits auf formale Aspekte, die wie bei Peters Antwort durch den quantitativen Vergleich von Sätzen mit Worten oder Buchstaben sowie durch Markierung mit Hilfe von Punkten verdeutlicht werden (vgl. A. P3: 185-189). Nur Adnan erwidert zweimal, dass er die Frage nicht beantworten könne und lenkt schließlich vom Thema ab, indem er sich erkundigt, ob er Lasses CD hören dürfe.

Diese bisher beschriebene Differenzierung spiegelt sich ebenfalls in der Subkategorie „Wort“ wider. Allerdings findet sich diesmal in Adnans Verhalten ein Beispiel für kritische Rückfragen, die trotzdem als „Vermeidung“ gekennzeichnet werden, da sie vom Gesprächsthema ablenken.

Tabelle 8: Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Wort?"

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	INTERV.: (zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt. ... NICOLAS: (sehr leise) Hier das hier INTERV.: „Haben“, genau, genau, ja richtig. (P5: 227-231)
Eigenes Beispiel nennen	INTERV.: Genau, und wenn sie wissen wollen: Was ist denn ein Wort? HAMID: Ein Wort ist z.B. ein Haus. [...] Ein Buch [...] Ein Fisch [...] Ein Wort (P6: 182-196)
Definition, Beschreibung formulieren	INTERV.: [...] Und wenn sie wissen wollen: Was ist denn ein Wort? ALEXA: Ein Wort ist, das haben die Leute da geschrieben, damit man lesen kann. Und ich weiß, dass ihr nicht lesen könnt und dann könnt ihr das auch nicht lesen, muss ja auch nicht, kann man sich auch angucken. (P4: 298-300)
	INTERV.: Hast du eine Idee, wie du den Schülern erklären könntest, was ein Wort ist? LASSE: Ein Wort, ein Wort, ein Wort ist ein Buchstabe, also mehrere Buchstaben oder so eins, das (buchstabiert) A, B, C oder Z oder so (Ersin schreit dazwischen und wird schließlich aus dem Raum geschickt)[...] (P8: 190-200)
(Vermeidung) Kritische Rückfrage	ADNAN: Okay fertig, tschüss! (will den Raum verlassen) INTERV.: Na, noch nicht ganz. ADNAN: Willst du mich noch umbringen oder was? INTERV.: (lacht) Du musst noch einmal durchatmen – Ah, eine Sache habe ich hier vergessen: Die Yanomami-Indianer, die haben auch den Forscher gefragt: Was ist denn ein Wort? ADNAN: Die können doch nicht einmal sprechen! Halli hallo – Und wie kann man die verstehen? INTERV.: Da war ein Dolmetscher dabei, der hat immer übersetzt. Der konnte beide Sprachen. ADNAN: Wie das denn? INTERV.: Der konnte Deutsch und Yanomamisch ADNAN: Wie hat er das denn gelernt? INTERV.: Weil er mit denen anscheinend schon mal Kontakt hatte, aber du hast Recht ... ADNAN: Das ist doch irgendwie merkwürdig. - Die muss man eigentlich deutsch beibringen, dann können die uns alles übersetzen. INTERV.: Ja, komisch eigentlich, aber da hat wohl jemand gelebt, der schon mal viele Sprachen konnte und diese auch und ... ADNAN: ... hat er uns beigebracht. (P9: 477-501)

Alle Schüler bis auf Adnan geben eine Antwort auf die gestellte Frage, was ein Wort sei. Als Beispiele zeigen und nennen die Schüler hauptsächlich Substantive und Verben (vgl. Tabelle Anhang). Auffallend ist, dass Hamid jeweils auch den unbestimmten Artikel nennt und ihn vermutlich als Einheit mit dem Substantiv versteht. Die genannten Beispiele sind grammatisch nicht so korrekt wie die Satzbeispiele. Teilweise werden kurze Sinneinheiten als Beispielwort genannt, wie z.B. „Hallo, wie geht's“ (A-P7: 213) oder „Wie heißt du?“ (A-P3: 181). Bei dem Versuch der Definition verweist Monique zusätzlich auf die Wortart ihres Beispiels, ein Namenwort, was in diesem Zusammenhang jedoch nicht korrekt ist, da sie eine Frage nennt (vgl. A-P3: 181).

Bei Lasses Definition spielt der quantitative Aspekt eine große Rolle. Ein Wort sei mehr als Buchstaben. Alexa verbindet interessanterweise den Begriff „Wort“ mit der schriftsprachlichen Ebene. Sie nimmt Bezug auf Leser und Nicht-Leser, auf die ein geschriebenes Wort jeweils eine andere Wirkung ausübe: Die einen lesen die Worte, die anderen gucken sie nur an. Alexa vollzieht an dieser Stelle einen Perspektivenwechsel und denkt sich in die Personen hinein, die keine Lesekompetenz besitzen. Allerdings reduziert sie die Auseinandersetzung mit den Graphemen auf die reine Lesefertigkeit und lässt den Aspekt der Sinnkonstruktion außen vor, da es ihrer Meinung nach nicht sein müsse zu lesen. Adnan dagegen assoziiert mit dem Begriff eher die mündliche Sprachebene, indem er auf die Frage die Gegenfrage stellt, ob die Indianer noch nicht einmal sprechen könnten. Schließlich lenkt Adnan erneut durch kritische Rückfragen von der Ausgangsfrage ab.

Um das Spektrum der vorhandenen Lesekonzepte zu rekonstruieren, werden die Schüler einerseits aufgefordert zu erklären, was ein Buch sei, und andererseits sollen sie sich zur Modalität Lesen äußern. Bei der Auswertung fällt auf, dass die Fundstellen der Subkategorie „Buch“ in enger Verbindung zu denen der Subkategorie „Lese- und Schreibfähigkeit“ (Kategorie B1), bei der es um den Gebrauch von Schrift geht, stehen. Die Kategorie „Buch“ wird dennoch bei dem Bereich A1 eingeordnet, da es vornehmlich um kognitive Aspekte – das Wissen über dieses schriftliche Medium – geht. Weiterhin ist zu erwähnen, dass das Buch lediglich einen kleinen Ausschnitt aus allen Medien darstellt.

In den Interviews dienen ein Buch und ein Foto der Indianer, die um ein Buch versammelt sind (vgl. Anhang), als Gesprächsimpuls. Bezüglich der Frage, was ein Buch sei, sind drei Dimensionen zu erkennen. Einige Antworten sind sehr konkret und beziehen sich direkt auf die Beschreibungsebene, andere fokussieren die Funktion von Büchern, „gelesen zu werden“, erwähnen jedoch in erster Linie die Lesefertigkeit und knüpfen diese nicht an beispielsweise den Aspekt der Informationsaufnahme. Eine dritte Gruppe nimmt explizit Bezug auf Inhalte, die durch Bücher eröffnet werden. Bei dieser dritten Dimension geht es um das Lesen als Sinnkonstruktion. Außerdem taucht die Crosskategorie „Vermeidung“ auf. Folgende Beispiele verdeutlichen die Spannbreite der Möglichkeiten.

Tabelle 9: Exemplarische Antworten auf die Frage "Was ist ein Buch?"

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beschreibung	INTERV.: Wenn du einer Schülerin in deinem Alter, einem Mädchen, das so alt ist wie du, erklären sollst, was ein Buch ist, was würdest du sagen, wenn die Schülerin dich fragt: Mandy, was ist das? [...] MANDY: Viereckig, also viereckig und da kann man lesen, ach. (P2: 370-376)
Funktion	INTERV.: [...] Hast du eine Idee, wie man einem Schüler in deinem Alter erklären kann, was ein Buch ist? [...] ERSIN: Was zum Lesen - angucken (P1: 76-82)
Sinnkonstruktion	INTERV.: Und jetzt meine Frage an dich: Wie würdest du einem Jungen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist [...]? [...] ADNAN: Ah, bei Büchern kann man auch Dings lernen, (\$) wie man wie man umgeht mit Tiere oder so was oder mit Pflanzen, was gefährlich ist, wie Krokodile aussehen, was ein Krokodil machen kann. (P9: 123-145)
Vermeidung	INTERV.: [...] Und die Indianer haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. [...] Was macht man denn mit einem Buch? [...] ADNAN: Ist das eine Windel für die Babys? (P9: 91-93)

Innerhalb der Dimension „Beschreibung“ wird durch Mandy und Alexa Bezug auf die Form eines Buches und dessen Herstellung genommen. Dabei geht Alexa genau auf die maschinelle Produktion der Bücher aus Papier und Pappe sowie der anschließenden inhaltlichen Füllung durch Schriftsteller ein (vgl. A-P4: 232). Peter hat den Vorschlag, das Buch als Erklärungshilfe den Indianern zu präsentieren (vgl. A-P7: 101). Die meisten Schüler verweisen jedoch auf die Funktion eines Buches: Es existiere laut Ersin, Nicolas, Hamid und Lasse zum Lesen, Lernen, Angucken und Reinschreiben. Auch werden Tätigkeiten genannt, die nichts mit lesen und schreiben zu tun haben, wie z.B. zum Anmalen, Zerschneiden, Fotos einkleben (vgl. A-P8: 96). Selten werden Inhalte thematisiert, welche durch Bücher eröffnet werden: Monique verweist auf Geschichten, die man durch Bücher kennen lernt (vgl. A-P3: 165) und Alexa erwähnt, dass durch Bücher anderen Kindern lesen und schreiben beigebracht werden könne (vgl. A-P4: 260). Nur Adnan, der widersprüchlicherweise häufig durch sein ablehnendes Verhalten der Thematik gegenüber auffällt, verweist auf den Spaß, den man durch die Geschichten erleben kann. Er hat konkrete Ideen, was man durch ein Buch lernen kann, z.B. den richtigen Umgang mit Tieren. Adnan, Alexa und Monique sind die Einzigen, die Beispiele nennen, was man durch Bücher erfahren kann (Dimension „Sinnkonstruktion“).

Bei den Fundstellen der Kategorie „Lesen“ werden wie bei denen der Kategorie „Buch“ im Interview ebenfalls kognitive Aspekte betont. Im Wesentlichen stehen die Beschreibung des Lesevorgangs bzw. der Lesefertigkeit im Mittelpunkt, so dass diese Kategorie

von der Kategorie „Umgang mit Texten“, welche die persönliche Bedeutsamkeit fokussiert, abgegrenzt werden kann. Da es sich nicht um standardisierte Interviews handelt, sondern viel Wert auf eine offene Interviewführung gelegt wird, lassen sich z.T. Varianten der Fragestellung wie „Was ist Lesen?“ und „Wie funktioniert Lesen?“ nicht vermeiden. In jedem Falle liefern die Antworten jedoch Hinweise auf mögliche Konstruktionen zum Thema Lesen.

Bei den Gesprächen über das Lesen kann man bei den Antworten der Schüler grob zwischen zwei Möglichkeiten unterscheiden: Entweder demonstrieren sie den Lesevorgang, indem sie vorlesen, oder sie versuchen ihn zu beschreiben. Folgende Beispiele veranschaulichen beide Varianten.

Tabelle 10: Exemplarische Antworten auf die Fragen: "Was ist Lesen? Wie funktioniert Lesen?"

Dimensionen	Antworten der Schüler
Demonstration	INTERV.: Lesen, was ist denn Lesen? MANDY: Oh, Lesen - ich meine, soll ich dir mal was vorlesen, warte, welche Seite? Hat Ersin dir auch was vorgelesen? (liest) „Der Schatz im Bidersee [...]“. (P2: 378-380)
Beschreibung	INTERV.: Wie funktioniert Lesen? MONIQUE: Da muss man die Buchstaben zusammenlesen. Dann kommt da, kommen da Wörter raus. (P3: 171-173) INTERV.: Und wenn die Schüler dich fragen würden: „Kannst du mir erklären, wie geht das, lesen? Was muss man da machen? Wie funktioniert das?“ PETER: Man muss einfach die Buchstaben nach, also, ähm erst mal muss man den Lehrern, ähm, sag mal (buchstabiert) B, und dann muss er B und immer so weiter und weiter und irgendwann können sie das dann zusammenlesen, im Buch und dann verstehen sie das. (P7: 207-209)

Alle Schüler haben bereits eine Vorstellung vom Lesen. Es ist ihnen bewusst, dass beim Lesen Grapheme zu größeren Einheiten, beispielsweise zu Wörtern, zusammengefasst werden. Insbesondere dieser Prozess der Synthese wird vielfach sehr detailliert vorgeführt (vgl. A-P3: 177). Auffällig ist, dass die Schüler die Grapheme buchstabieren und nicht lautieren. Darüber hinaus wird die Möglichkeit gesehen durch Vorlesen Analphabeten eine Vorstellung vom Lesen zu geben (vgl. A-P7: 113). Peter verweist sehr schön auf das Ziel der Lesefertigkeit, auf das Verstehen hin, welches plötzlich beim Lesenlernen eintrete. Bei Mandy wird deutlich, dass in diesem Alter die Bezugsgruppe eine zunehmende Rolle spielt. Sie erkundigt sich, ob Ersin auch vorgelesen habe. Es hat demnach Bedeutung, was die anderen Schüler aus der Klasse für Antworten gegeben haben. Alle Kinder, die den Leseprozess demonstrieren, sind auch in der Lage, ihn zu beschreiben. Lediglich Alexa gibt nur eine Beschreibung ab.

5.2.2.2 Schriftstrukturen (Kategorie A2)

Schriftsprache ist geprägt durch Strukturen, die auf der Graphem-, Wort- und Satzebene sichtbar werden. Ursache dieser Strukturen sind die historisch gewachsenen orthographischen Prinzipien. Um das Wissen der Schüler über diesen Bereich rekonstruieren zu können, werden die Schüler in den Interviews dazu gebracht, über Schriftstrukturen nachzudenken, indem Rechtschreibregeln thematisiert werden. Weiterhin sollen sie Wörter nach ihrem Schwierigkeitsgrad einschätzen und diese Einschätzungen begründen. Darüber hinaus sind Begründungen für ihre eigenen Verschriftungen am Beispiel der durchgeführten Lernbeobachtung von DEHN (1994) interessant.

Der erste zu betrachtende Aspekt ist das Regelwissen der Schüler. Dieses wird am Beispiel der Äußerungen bezüglich Rechtschreibregeln rekonstruiert. Die Schüler werden aufgefordert, bekannte Rechtschreibregeln zu nennen und grundsätzlich deren Nutzen zu präzisieren. Die Antworten der Schüler lassen sich mit den bekannten Dimensionen des Bereichs A1 „Begriffliches Wissen“ kategorisieren: Einige Kinder zeigen ein Beispiel, andere nennen ein weiteres. Darüber hinaus machen sich einige Kinder Gedanken, welchen Sinn Rechtschreibregeln haben. Folgende Beispielantworten geben einen Einblick in die Sichtweisen der Lernenden.

Tabelle 11: Exemplarische Äußerungen bezüglich Rechtschreibregeln

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	<p>MANDY: Jaaa, glaub ich, also schreibe den Satzanfang groß, (\$) ähm nach dem nach äh warte mal wie heißt das noch mal äh warte, ich weiß nicht mehr weiter, doch doch ich weiß noch ein, aber hab ich vielleicht vergessen ähm ääh wird's noch weitermachen, muss ich noch mal glubschen, ja ich weiß sofort, aber mir fällt es nicht mehr ein (geht zur Glastür und schaut in den Klassenraum)</p> <p>INTERV.: Dann guck noch mal.</p> <p>MANDY: Ähm hä ähm, wenn du ähm z.B. fertig bist mit (\$) dem (???) wenn du fertig bist mit dem Satz, und und der ist schon zu Ende, dann musst du einen Punkt schreiben. (P2: 628-636)</p>
Eigenes Beispiel nennen	<p>INTERV.: Und kennst du noch andere Regeln für die Rechtschreibung? [...]</p> <p>ERSIN: (\$) Am, am Ende schreibt man einen Punkt (???) (P1: 192-198)</p> <p>INTERV.: Kennst du noch andere?</p> <p>MONIQUE: Ähm, (Pause) Nach einem Satz steht ein Punkt, und nach einem Punkt wird auch wieder groß geschrieben, ähm. (P3: 239-241)</p>

	INTERV.: [...] Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein? [...] NICOLAS: Ja, Satzanfang, wenn du am Satzanfang fertig hast, dann muss der Punkt davor stehen. (P5: 291-293)
	INTERV.: Fällt dir noch eine andere ein? HAMID: Ja, Satzende macht man einen Punkt! (P6: 418-420)
	INTERV.: Und fällt dir noch eine andere Rechtschreibregel ein? PETER: - Schreibe hinter dem Satz nen Punkt, also, setze hinter dem großen Satz einen Punkt. (P7: 411-413)
	INTERV.: Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein? LASSE: Nö INTERV.: Nicht mehr LASSE: Doch (???) Nomen hat keinen Begleiter. (P8: 407-413)
Funktion	INTERV.: Genau. Wofür braucht man denn solche Regeln? HAMID: Puh, dass man, sagen wir mal, darauf gucken kann und macht man dann richtig. (P6: 414-416)

Die Schüler erinnern sich alle an die im Unterricht kennen gelernte Rechtschreibregel, die ihnen vorgelegt ist: Schreibe den Satzanfang groß. Ersin verweist beispielsweise auf das rote Plakat zum Thema Rechtschreibregeln, welches im Klassenraum hängt (vgl. A-P1: 180-190). Interessanterweise nennen alle Schüler, die sich zu der Frage bezüglich eines weiteren Beispiels äußern, als zweite Rechtschreibregel „Am Satzende steht ein Punkt.“ Allerdings wird dieser Sachverhalt unterschiedlich ausgedrückt, wie die Auszüge in Tabelle 11 veranschaulichen. Bis auf Lasses Antwort entsprechen die genannten Regeln grammatisch korrekten Regeln. Mandy erinnert sich nicht sofort an eine weitere Regel, weiß sich jedoch zu helfen und schaut auf das Plakat (vgl. A-P2: 628-636). Hinsichtlich des Verwendungszweckes von Rechtschreibregeln, welcher sich in der Dimension „Funktion“⁵¹ ausdrückt, zeigt sich deutlich, dass den Schülern bewusst ist, dass diese Regeln eine Hilfestellung beim Vermeiden von Fehlern darstellen sollen. Insbesondere Alexa, Hamid und Peter gehen auf diesen Aspekt ein (vgl. A-P4: 358-380; P7: 417).

Ein weiterer zu beleuchtender Aspekt ist die Reflexionsfähigkeit über Schriftstrukturen. Der zweite Gesprächsimpuls besteht aus Wortkarten mit den Begriffen „Lehrerin, Speisequark, Leichtathletik und Fußballverein“, die die Schüler kommentieren sollen. Die Einschätzungen der Schüler bezüglich des Schwierigkeitsgrades vorgelegter Worte er-

⁵¹ Die Dimensionen „Funktion“ bei der Subkategorie „Buch“ und „Rechtschreibregeln“ lassen sich nicht gleichsetzen, da es bei der Funktion/Buch nur um die Lesefertigkeit ohne Sinnkonstruktion geht und bei der Funktion/Rechtschreibung bereits der sinnvolle Verwendungszweck gemeint ist.

geben ein unterschiedliches Bild. Einige Schüler geben recht allgemein Wortteile mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad an (Dimension „Einschätzung“), andere können ihre Einschätzung schwieriger Wortstellen begründen und präzisieren (Dimension „Einschätzung+Begründung“).

Tabelle 12: Exemplarische Äußerungen bezüglich des Schwierigkeitsgrades vorgelegter Worte

Dimensionen	Antworten der Schüler
Einschätzung	INTERV.: [...] Und was könnte an diesem Wort schwierig sein? [...] MANDY: (zeigt auf das Wort Leichtathletik) Ja - das (buchstabiert) H! INTERV.: Welches (buchstabiert) H, nach dem (lautiert)T? MANDY: Mhm – (zeigt auf das Wort Speisequark) das (buchstabiert) QU (P2: 594-616)
	INTERV.: [...] Und bei Fußballverein, was könnte da schwierig sein? PETER: Fußball - die zwei L (P7: 379-381)
	INTERV.: Genau und Speisequark? PETER: Quark, das QU INTERV.: Das gibt's so selten. Es gibt nur ganz wenige Wörter mit QU, wenn du mal in dein Wörterbuch guckst, da stehen glaub ich nur zehn Stück drin. PETER: Monique (???) INTERV.: Genau und Monique hat gesagt: „Wie, das ist doch kein schwieriger Buchstabe“, weil sie den fast täglich schreibt, aber andere nicht, genau. Und ich habe eine Rechtschreibregel von eurer Tafel abgeschrieben. (P7: 395-403)
Einschätzung und Begründung	INTERV.: Und wenn du dir die anderen drei Wörter anguckst - Such dir mal ein Wort aus - irgendeins - Was für Schwierigkeiten könnten andere aus deiner Klasse vielleicht bei dem Wort haben? Wo könnte man was falsch schreiben? [...] LASSE: Fußball, Fußball, neee, das Fußball (lautiert) F, das hört man ja ganz leicht, aber das das (buchstabiert) Doppel-L weiß man nicht so schnell. [...] (P8: 323-349)
	INTERV.: Welchen Buchstaben könnte man vielleicht falsch schreiben? ADNAN: (buchstabiert) R I N INTERV.: R I N und was könnte man stattdessen schreiben? ADNAN: Also Lehrerin, Lehrerin, das H kann man auch vergessen, manchmal. [...] Weil Leehrerin, da hört man nicht so gut das H. (P9: 335-345)

An den Antworten der Schüler ist gut zu erkennen, dass die Schüler jeweils verschiedene Worte als schwierig bzw. leicht einstufen. Dennoch gibt es einige Mehrfachnennungen wie die Grapheme <H> und <QU>, das <ß> und Doppel-<L> bei „Fußball“ und das Wort „Verein“, bei denen ein gewisser Schwierigkeitsgrad festgestellt wird (vgl. Anhang). Die Abhängigkeit der Einschätzung von der Lebenswelt der Schüler wird bei den Kommentaren von Monique und Peter bezüglich des seltenen Graphems <Qu> sichtbar. Monique empfindet das Graphem <QU> aufgrund ihres Namens als leicht (vgl. A-P3: 305-316). Auch Peter, der Monique sehr gerne mag, bestätigt, dass das <QU> keine Schwierigkeiten beim Schreiben bereite.

Bezüglich der Begründungen für den genannten Schwierigkeitsgrad geben Mandy, Hamid, Peter und Lasse an, dass es aufgrund von Unkenntnis vorkomme, beispielsweise das Graphem <H> oder das Doppel-<L> wegzulassen oder diese Grapheme in dem Moment einfach vergessen zu haben (vgl. Anhang). Monique und Adnan dagegen betonen, dass man das Graphem <H> nicht so gut hören könne. Auch das Verwechseln von Graphemen wie <I> oder <E> bzw. <S> oder <ß> aufgrund von Ähnlichkeit wird von Hamid und Lasse angegeben (vgl. A-P6: 370-404). Insgesamt kann man feststellen, dass alphabetische und orthographische Strategien bei der Begründung von Schreibweisen von den Schülern miteinander verbunden werden. Dies geschieht in vielen Fällen sogar innerhalb einer Aussage wie z.B. bei Lasse und Adnan. Verstärkt wird einerseits darauf hingewiesen, dass man die Buchstaben hören könne, und andererseits aber auch darauf, dass man sie sich merken müsse. In Anknüpfung an die Lernbeobachtung wird die Methode des nachträglichen lauten Denkens (vgl. WEIDLE/WAGNER 1982; BÖRNER 1995) eingesetzt, um die Begründungen eigener Verschriftungen zu erheben (Dimension „Begründung eigener Schreibweisen“). Hamid fällt bezüglich dieses Gesprächsimpulses durch seine Unsicherheit auf (Dimension „Unsicherheit“). Die Äußerungen bezüglich eigener Schreibweisen bieten folgendes exemplarisches Bild.

Tabelle 13: Exemplarische Äußerungen zur Begründung eigener Verschriftungen

Dimensionen	Antworten der Schüler
Begründung eigener Schreibweisen	INTERV.: [...] (zeigt auf das Wort Limonade) Das I E, guck dir das mal an. (Pause) Wieso hast du das I E geschrieben? Hast du dich daran erinnert, weil du das Wort schon mal gelesen hast, oder hast du irgendeine Regel im Kopf? MONIQUE: Neee, ich glaub, ich hab das Wort [Limonade] schon mal geschrieben und da hab ich's auch mit I E geschrieben. (P3: 327-329)
Unsicherheit	INTERV.: Und du hast ziemlich viel richtig geschrieben, total gut. - Und bei den Wörtern, in denen einige kleine Fehler sind, hast du, glaub ich, auch einen Grund gehabt, warum du das so geschrieben hast. Guck dir mal das Wort „Limonade“ an. Da ist (betont) ein Buchstabe nicht ganz richtig. Hast du eine Idee, Limonade? HAMID: Da kommt ein Dings hin, - glaub ich. INTERV.: Da kommt ein Dings hin. (lacht) Was für ein Dings? HAMID: I, oder? INTERV.: Ja, und wo an welche Stelle, da kommt ein I hin, du hast Recht. HAMID: Da vorne INTERV.: Liii monande HAMID: Ja, vor den E schätz ich mal, ne? INTERV.: Hier ... HAMID: Ja INTERV.: ... kommt ein I hin, aber das E kommt weg: Li mo na de. Aber das E hört sich so ähnlich an: Le mo na de. [...] INTERV.: [...] Reiter ist richtig, Mund ist perfekt - Sofa, was ist das für ein zweiter Buchstabe? Ist das ein U? Sufa? HAMID: Jaaa, da kommt, glaub ich, noch ein R hin: Sofer. INTERV.: Ne, das A ist komplett richtig: So fa. Statt ein U ... HAMID: Ein A INTERV.: Nicht Safa, sondern So (P6: 266-302)

Ersin, Mandy und Monique lassen sich auf das Gespräch über die eigene Lernbeobachtung ein. Ersin erinnert sich bei dem Wort „Mund“ an seine alte Lehrerin, die genauso hieß. Dadurch kann er seinen Fehler im Schriftbild, Doppel-N, selbstständig verbessern (vgl. A-P1: 240-50). Mandy orientiert sich dagegen stark an der Aussprache und behauptet, der Fehler sei nur entstanden, da <LEMONADE> anstelle von <LIMONADE> diktiert worden sei (vgl. A-P2: 680-684). Darüber hinaus verweist sie auf die vorliegende Wortart „Namenwort“, wodurch sich die Großschreibung begründen lasse (vgl. A-P2: 698-708). Monique erklärt ihre Schreibweise mit der Tatsache, dass sie das Wort schon einmal so geschrieben habe.

Während das Kommentieren von Wortstellen allen Schülern gelingt, haben die meisten bei der Kommentierung eigener Schreibweisen große Schwierigkeiten. Adnan fällt es beispielsweise schwer, sich auf das Gespräch über seine Ergebnisse der Lernbeobachtung einzulassen. Immer wieder vermutet er, dass etwas falsch sei, äußert sein Unverständnis und betont, dass es ihm egal sei. Insgesamt wendet er eine Ratestrategie an (vgl. A-P9: 408-499). Lasse weist darauf hin, dass das Graphem bei dem Wort

Kinderwagen ein <K> und kein <H> sein solle (vgl. A-P8: 351-364). Bei den Wörtern Sofa und Limonade hat Peter Schwierigkeiten, auf Anhieb die Fehler zu finden und zu kommentieren. Das Wort „Pferd“ kann er mit etwas Hilfe richtig verbessern (A-P7: 439-479). Bei dem Wort Limonade erkennt Hamid, dass ein <I> einzufügen ist. Allerdings ist er sich nicht sicher, da er sich ständig vergewissert. Sofa will er fälschlicherweise verbessern. Schließlich kommt er auf die Idee, die Wörter richtig auf das Blatt zu schreiben (vgl. A-P6: 254-311). Die Raterei wird bei Nicolas deutlich. Bezüglich des falsch geschriebenen Wortes „Sofa“ überlegt er zuerst, ob vielleicht ein <Z>, ein Punkt oder ein <AR> hinzukomme (vgl. A-P5: 303-331). Auch Alexa fällt es sehr schwer, ihre Schreibweisen zu begründen. Sie rät viel und versucht sich daran zu orientieren, was die Interviewerin hören möchte (vgl. P4: 428-485).

5.2.2.3 Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken (Kategorie A3)

Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken stellen eine wesentliche Grundlage bei der erfolgreichen Auseinandersetzung mit Schrift dar. Als Gesprächsimpulse dienen Fragen zur Diktatvorbereitung, zum Merken korrekter Schreibungen sowie zum Umgang mit Hausaufgaben. Bei dieser Subkategorie finden sich nur die Dimensionen „Reproduktion“ und „Vermeidung“ wieder. Die folgenden Antworten sind Beispiele dafür, wie sich die meisten Schüler auf Diktate vorbereiten bzw. wie sie sich Wörter am besten einprägen: durch das Abschreiben.

Tabelle 14: Exemplarische Äußerungen zur Vorbereitung auf Diktate

Dimensionen	Antworten der Schüler
Reproduktion	<p>INTERV.: Wenn du dir das Wort jetzt merken sollst und es wirklich fehlerfrei aufschreiben sollst, wie machst du das dann? [...] MANDY: Schreiben! [...] Mehrmals (P2: 574-584)</p>
	<p>INTERV.: [...] (Pause) Ihr schreibt in der Schule ja manchmal Diktate - Und wie übst du für Diktate? ALEXA: Ich übe - Äh Ich schreibe es fünf oder sechs mal, so in einem Zettel, zwei oder dreimal schreibe ich das und dann verdeck ich das erstmal und dann muss ich das von alleine so schreiben, so in meinen Kopf. [...] Und anschließend muss ich äh dann korrigieren, (\$) was ich was ich bei diesen Satz was Fehler hab, und muss ich dann wieder den Satz schreiben (???). (P4: 326-332)</p>
	<p>INTERV.: [...] Und wie übst du für Diktate [...] HAMID: Dann lese ich das tausendvierhundertmal. [...] Danach mach ich das mit meinem Bruder, dass er es mir das vorliest. [...] Mit meinem Bruder oder die Erzieherin [...] INTERV.: Und wer korrigiert es dann? HAMID: Die, die das mit mir gemacht haben. INTERV.: Aha - Und dann verbesserst du die Fehler oder guckst dir das noch mal an? HAMID: Ja, guck ich mir noch mal an. (P6:314-336)</p>
	<p>INTERV.: Und wie übst du für Diktate? PETER: Ähm, ganz viel, jeden, da muss ich von mittags bis ähm bis zwei Stunden arbeiten, zwei Stunden muss ich dann, mach ich immer dann [...] Nein, mach ich freiwillig. [...] Puh, ich mach einfach Selbstdiktate mit meiner Mutter. INTERV.: Ah, sie diktiert und du schreibst. - Und wer korrigiert dann? - Guckst du dir dann die Vorlage an? PETER: Nein, meine Mama [...] INTERV.: - Und was passiert dann? PETER: Dann machen wir es noch mal. [...] Noch mal alles (P7: 313-337)</p>
Vermeidung	<p>INTERV.: Ihr schreibt in der Schule Diktate. Und wie übst du für Diktate? Wie bereitest du dich darauf vor? ADNAN: Darf ich nicht sagen. INTERV.: Warum nicht? ADNAN: Okay, okay, ich sag's, aber es ist ein Geheimnis. (zeigt auf das Tonbandgerät) Die CD musst du zu machen. INTERV.: Ja, das wird gelöscht. ADNAN: Musst du zu machen, musst du zu machen INTERV.: Das wird gelöscht. ADNAN: Neee, das musst du zu machen, dann sag ich das. (singt vor sich hin) INTERV.: Aber dann vergess ich es ja. ADNAN: Egal, schreib dir das eben auf. Ist auch besser. Dann kannst du den Zettel verbrennen, aber nicht wenn - (lacht) okay ich sag's. ADNAN: Wenn ich nach Hause komm und Computer übe, übe ich ganz normal. INTERV.: Und wie geht das genau? Wie sieht das aus? ADNAN: (singt) Wrestling INTERV.: Was machst du als Erstes? ADNAN: Ich sage erst mal meine Schwester. INTERV.: Ah, deine Schwester. Und die liest dann den Text vor? ADNAN: Neee, ich kann das auf Computer machen. INTERV.: Hast du Computerlernspiele? ADNAN: Ja INTERV.: Und da ... ADNAN: (lacht) Aber auf arabisch (lacht laut) INTERV.: Und da musst du das Wort dann reintippen ... ADNAN: Nee, ich üb gar nicht, (lacht) aber darfst du nicht Frau Müller zeigen. (lacht) INTERV.: Nein, das kriegt Frau Müller nicht. Du kommst dann einfach in die Schule und schreibst? (P9: 241-287)</p>

Interessanterweise ist für alle Schüler das Abschreiben die wesentliche Strategie, um sich auf Diktate vorzubereiten. Darüber hinaus lassen sich einige von Eltern, Geschwistern oder Erziehern den Übungstext diktieren und korrigieren (vgl. A-P2: 532-548; P3: 247-265; P8: 269-289). Auffällig ist, dass die Korrektur des Textes in jedem Falle nicht selbstständig durchgeführt wird. Immer sind es die Personen, die den Text auch diktiert haben, die anschließend die Kontrolle durchführen. Anzumerken ist ebenfalls, dass keine Hilfsmittel wie Wörterbücher von den Schülern in das Gespräch mit eingebracht werden. Hamid betont jedoch auch das mehrfache Lesen als genutzte Strategie und Peter unterstreicht die Häufigkeit des Übens. Im Wesentlichen geht es bei den genannten Strategien um das Reproduzieren und weniger um das Analysieren von Wortstrukturen bzw. weniger um die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Schriftmaterial.

Adnan weigert sich zuerst, sich zu seinen Diktatvorbereitungen zu äußern. Schließlich gibt er zu, dass er gar nicht übe. Das nächste Beispiel verdeutlicht, dass dem Schüler Adnan auch Hausaufgaben sinnlos erscheinen und dass der Ärger in der Schule beim Nichterledigen der Hausaufgaben keine geeignete Strafe darstellt, um ihn zum Erledigen der Aufgaben zu bewegen.

INTERV.: Und Hausaufgaben, machst du die?

ADNAN: Natürlich, manchmal [...] Wenn ich Zeit habe

INTERV.: Gibt das keinen Ärger, wenn du dann in die Schule kommst und keine Hausaufgaben hast?

ADNAN: Nö, ein bisschen, aber ich habe mich daran gewöhnt. (P9: 295-305)

Folgende Szene veranschaulicht die paradoxe Situation, dass sich Schüler auf ihre Unterstützung von außen verlassen und erst Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, wenn ihnen keine andere Wahl bleibt.

- INTERV.: Wenn du zu Hause bei den Hausaufgaben Schwierigkeiten hast, wer hilft dir dann?
- ALEXA: Da ich gehe immer nach der Schule, ich gehe zuerst zu Hause - nach meiner Mutter, dass ich zu Hause bin. Dann gehe ich zu meiner Gruppe und da helfen mir eine Erzieherin. [...]
- INTERV.: Und wenn nun gerade niemand zu Hause ist [...] Wie hilfst du dir, wenn du etwas nicht kannst?
- ALEXA: Dann benutze ich da dafür ich meinen Kopf.
- INTERV.: Und gibt es noch was, was du benutzt?
- ALEXA: Ähm - Dann schummele ich, (\$) dann dann dann schmeiß ich das in die Mülltonne. lacht)
- INTERV.: Und machst lieber gar nichts?
- ALEXA: Ja! - Nein!
- INTERV.: Kannst du dir vorstellen, dass man auch ein Wörterbuch benutzen kann?
- ALEXA: Ja, ich hab eins zu Hause.
- INTERV.: Und benutzt du das auch?
- ALEXA: Ja, aber das ist ab der äh sechs äh sechsten Klasse.
- INTERV.: Ja, aber du bist doch schon in der fünften Klasse. [...] (P4: 678-716)

Im folgenden Beispiel geht es um Nicolas Strategie beim Nichtwissen von Schreibungen: das Anschreiben an die Tafel von einem kompetenten Schreiber.

- INTERV.: Wenn du dir das Wort anguckst und du sollst dir das merken für ein Diktat, welche Stellen des Wortes könnten schwierig werden, oder wo könnten andere Kinder Probleme kriegen, wenn sie das Wort schreiben sollen?
- NICOLAS: (energisch und mit fester Stimme) Ja, vielleicht wenn die nicht wissen, - wie man das schreibt. Dann muss die Lehrerin vielleicht auf die Tafel schreiben, damit die wissen ... (P5: 267-269)

Im nächsten Abschnitt sollen die Ergebnisse des Bereichs zusammengefasst und interpretiert werden.

5.2.2.4 Zusammenfassung und Interpretation

Begriffliches Wissen

Zusammenfassend lässt sich bezüglich des begrifflichen Wissens feststellen, dass alle in die Untersuchung „KüS“ einbezogenen Schüler weitestgehend eine Vorstellung von den Begriffen der Schriftsprache wie Wort, Satz, Überschrift entwickelt haben. Dies zeigt sich implizit durch die Anwendung von Beispielen und explizit durch die Formulierung von Definitionen⁵². Dieses Wissen ist – wie bei der Untersuchung von VALTIN (1993a) mit Schulanfängern – nur bereichsspezifisch ausgeprägt. Die Schüler verbalisieren jeweils nur bestimmte Aspekte der verschiedenen Begriffe der Schriftsprache, wobei diese zwischen den einzelnen Schülern stark variieren. Einige konzentrieren sich auf formale, andere auf inhaltliche Aspekte; einige beziehen sich auf gesprochene, andere auf geschriebene Sprache. Die genannten Definitionen stimmen nicht durchgängig mit fachwissenschaftlichen Perspektiven überein. Es fällt auf, dass ein semantischer, für Schulanfänger typischer Zugang zur Schrift (vgl. BRINKMANN/BRÜGELMANN 1997, 98ff.; VALTIN 2000, 48ff.) starken Einfluss auf die Aussagen der Schüler hat. So betrachtet Hamid den unbestimmten Artikel und das dazugehörige Substantiv als ein Wort bzw. eine Einheit. Diese Sichtweise stimmt mit Ergebnissen von Befragungen von Lese- und Schreibanfängern überein, in denen die befragten Kinder Funktionswörter häufig nicht als eigenständiges Wort anerkannten (vgl. FERREIRO/TEBEROSKY 1979; BAURMANN 1996; VALTIN 1993a u. b). Im Rahmen des Schriftspracherwerbs müssen die Schüler lernen, sich von der Bedeutung der Wörter zu distanzieren, um Schrift als Gegenstand der Betrachtung fokussieren zu können (vgl. 2.3.3). Den im Rahmen der Untersuchung „KüS“ interviewten Schülerinnen und Schüler fällt diese erforderliche Vergegenständlichung der Schrift nicht immer leicht.

Des Weiteren wird der enge Zusammenhang von kognitiven und affektiven Lernprozessen deutlich (vgl. KRETSCHMANN 1990, 3ff.; MAND 2003a, 51). Mandys Erläuterung des Begriffs „Überschrift“ zeigt exemplarisch, wie prägend die Erfahrungen mit Leistungsüberprüfungen sind. Sie assoziiert mit dem Begriff den Kontext von Diktaten. Mandy fällt es schwer, sich ausschließlich auf die geforderte sachliche Komponente ei-

⁵² Lediglich Nicolas zeigt sein Wissen über Begriffe der Schriftsprache nur implizit, d.h., dass er nur Beispiele nennt, Adnan dagegen nur explizit, d.h., dass Adnan fähig ist, Definitionen zu nennen.

ner Definition des Begriffs „Überschrift“ zu beziehen. Diese emotionalen Bezüge werden ebenfalls dadurch sichtbar, dass der Vergleich mit der Klasse als Bezugsgruppe in den Interviews an Bedeutung gewinnt.

Alle im Rahmen von "KüS" interviewten Schülerinnen und Schüler haben bereits ein Lesekonzept entwickelt. Überwiegend handelt es sich jedoch dabei um eine reine Lesefertigkeit und nicht um eine „elementare Schriftkultur“ (DEHN 1996, 16ff.). Nur ein Drittel der Schüler verbindet mit Büchern und Lesen konkrete Inhalte (Dimension „Sinnkonstruktion“). Die restlichen Schüler thematisieren vornehmlich Aspekte der Lesetechnik. Allerdings stellt die Modalität Lesen aus fachwissenschaftlicher Sicht eine weit umfassendere Fähigkeit dar. MAND spricht von einer ökologischen Betrachtungsweise, *„die das Lesenlernen als Teil der Literalität⁵³, der Schriftlichkeit und der Schriftkultur versteht und die Funktionen sozialer und emotionaler Faktoren für den Schrifterwerb [...] für hoch bedeutsam hält“* (MAND 2003a, 51). Ein verkürzter Begriff vom Lesen, der bei mehreren befragten Schülerinnen und Schülern dominiert, gefährdet die Entfaltung der Lernmotivation, da speziell die Teilhabe an einer elementaren Schriftkultur einer Voraussetzung zum Erlernen der Kulturtechniken entspricht (vgl. DEHN 1996, 16ff.). Zu Recht weisen SODOGÉ/HÖFFKEN jedoch darauf hin, dass *„der Weg zur Teilhabe an der kulturellen Praxis des genießenden Lesens“* (SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 258) über die *„automatisierte Lesefertigkeit und gelingende Bedeutungsrekonstruktion“* führt. Erfahrungen mit der Schriftkultur sollten allerdings von Anfang an im Lernprozess eine Rolle spielen. Dieser lange Prozess vom Leseanfänger zum kompetenten Leser unterliegt der Gefahr, *„das Rekodieren⁵⁴ zu einem Ziel in sich selbst zu machen“* (GOODMAN 1976, 146) und dadurch von der eigentlichen Funktion, der Sinnrekonstruktion abzulenken. Diese fehlende unangemessene Akzentuierung lässt sich häufig auch bei schwachen Lesern oder jüngeren Kindern beobachten. Es fehlt ihnen in erster Linie an Einsicht in den Zweck der Bedeutungsentnahme (vgl. CHRISTMANN/GROEBEN 1999, 200). Eine Ursache für die Reduzierung des Lesebegriffs auf die Teilleistung der Lesefertigkeit von Seiten der Schüler könnte auch in dem Umstand begründet liegen, dass

⁵³ Bzgl. der Unterscheidung von Literalität und Literarität siehe auch DEHN (1999, 33ff.).

⁵⁴ GOODMAN verwendet für die Beschreibung von Lesekompetenz die Begrifflichkeiten „Rekodieren“, „Dekodieren“ und „Enkodieren“. Rekodieren meint die Leistung, Grapheme in Phoneme zu übersetzen, Dekodieren zielt auf die Sinnrekonstruktion ab und Enkodieren verweist auf die Fähigkeit, einen Text gut betont vortragen zu können (vgl. GOODMAN 1976, 139ff.).

lautes Vorlesen vielfach in schulischen Kontexten zur Leistungskontrolle eingesetzt wird.

Die Tatsache, dass die meisten Schüler bei der Definition des Lesens Grapheme buchstabieren und nicht lautieren, steht im Widerspruch zu den verbreiteten didaktischen Empfehlungen, nach denen im Unterricht lautiert und nicht die Buchstabennamen verwendet werden sollen (vgl. VALTIN 2000, 60ff.). Selbstverständlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und Empfehlungen tatsächlich in der Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Es wäre zu prüfen, ob die Betonung des Buchstabierens eher auf falsche Lehrkonzepte oder aber auf private Eigenkonstruktionen der Schüler zurückzuführen ist.

Schriftstrukturen

Insgesamt besitzen die Schüler der Untersuchung „KüS“ recht einheitliche Kenntnisse über Rechtschreibregeln in Form von Merksätzen. Dies ist möglicherweise Ausdruck des vorhandenen Lehrangebots als gemeinsamer Rahmenbedingung. Alle Schüler greifen auf dieselbe Regel zurück, akzentuieren jedoch unterschiedliche Gesichtspunkte. Die Schüler nennen ausschließlich Merksätze und keine Regeln, die Hilfe für die Herleitung von Schreibungen liefern, wie beispielsweise die Verlängerung von Worten bei der Auslautverhärtung⁵⁵. Die Kenntnisse über Rechtschreibregeln werden jedoch vermutlich nicht auf Situationen übertragen, in denen das Konstruieren und Begründen von Schreibweisen gefordert wird. Eine Erklärung könnte die Art der Thematisierung von Rechtschreibregeln im Unterricht sein: Hier gehen bei der Auseinandersetzung mit Rechtschreibregeln viele Lehrerinnen und Lehrer deduktiv vor, indem sie die Regel erklären, mit Beispielen versehen und auf Merkplakaten fixieren, um dann ihre Schüler nach Belegen suchen zu lassen. MAND kommentiert ganz treffend, dass dieses Vorgehen zwar meistens dazu führt, *„dass Schüler entsprechende Rechtschreibregeln benennen können. Einigen Schülern gelingt aber dennoch keine konsistente Anwendung im Schreibvorgang“* (MAND 2003a, 65f.). Eine Alternative bieten die Sammelaufgaben von BALHORN, die auf eine kreative Auseinandersetzung mit dem Text abzielen, indem bei dem Wortmaterial zwischen Merk- und Regelementen unterschieden wird (vgl.

⁵⁵ Vgl. zur Unterscheidung von Regel- und Merkelementen auch MAY (2000, 22); MAND (2003a).

BALHORN 2001, 24ff.). Dieser Methode liegt ein anderes Lernverständnis zu Grunde, das davon ausgeht, dass Schülerinnen und Schüler durch den spielerischen Umgang mit Sprache, selbstständig Regeln bilden, diese aufstellen, überprüfen, verwerfen, erweitern oder bestätigen (vgl. GIESE 1999; BALHORN/GIESE/OSBURG 2000). Dieser innere Regelbildungsprozess wird durch Methoden des Sammelns, Ordnen, Gruppierens und Aussortierens unterstützt (vgl. 2.2).

Aus den Ergebnissen der Untersuchung „KÜS“ lässt sich erkennen, dass nicht alle aus fachlicher Perspektive als schwierig eingeschätzte Grapheme von jedem Schüler ebenfalls als schwierig bewertet werden. Seltene Grapheme, die in Namen von engen Freunden vorkommen, stellen aufgrund der Vertrautheit keinerlei Probleme dar. Hier zeigt sich gegenüber den Antworten zu den Rechtschreibregeln eine deutlich größere Vielfalt. Aufgrund dieses Ergebnisses sind die zahlreichen Lehrgänge und Unterrichtskonzepte, die das Lernangebot im Rahmen des Schriftspracherwerbs aufgrund sprachstruktureller Merkmale stark hierarchisieren (vgl. z.B. DUMMER-SMOCH/HACKETHAL 1999; REUTER-LIEHR 2004) kritisch zu betrachten. Die ihnen zu Grunde liegende Annahme, den Schwierigkeitsgrad bestimmter Graphem-Phonem-Korrespondenzen fachwissenschaftlich bestimmen zu können und dementsprechend das Lernangebot aufzubereiten, lässt für die Schüler bedeutsame Lebensweltaspekte bei der Einschätzung von Schwierigkeitsgraden außer Acht.

Bei den Äußerungen zum Schwierigkeitsgrad vorgelegter Worte lassen sich im Wesentlichen alle Schüler zu den Kategorien „Einschätzung“ und „Einschätzung+Begründung“ zuordnen: Fast alle Schüler können recht allgemein Wortteile mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad angeben und diese Auswahl auch begründen.⁵⁶ Auch hier werden wieder unterschiedliche Erklärungsmuster und Strategien im Umgang mit Rechtschreibphänomenen sichtbar. So verweisen die Schüler beispielsweise vorrangig auf den Aspekt, sich die Wortstellen merken zu müssen. Sie nennen keine Argumente hinsichtlich von Regeln, die man befolgen müsste, um richtig zu schreiben. Auch fällt auf, dass einige Schüler versuchen, orthographische Elemente hören zu wollen. Sie wählen eine alphabetische, auditive Strategie, welche für diesen Zweck jedoch kaum geeignet ist, da orthographische Elemente nicht hörbar sind (vgl. GIESE 1986). Die Orthographie zeichnet sich gerade durch die Ablösung von der Lautorientierung aus (vgl.

⁵⁶ Nur Nicolas beschränkt sich beim Reflektieren der Schriftstrukturen auf Einschätzungen des Schwierigkeitsgrades, ohne diese zu begründen.

2.1.1). Diese Strategieunterschiede bestätigt ebenfalls VALTIN mit der Aussage, dass „gute Rechtschreiber etwas häufiger sprachliches (morphematisches) Wissen aktivieren, schwache Rechtschreiber etwas häufiger die phonetische Strategie ‘Schreibe, wie du sprichst’ verfolgen“ (VALTIN 1993b, 105).

GÜNTHER verweist im Rahmen seiner Diskussion um das Erwerbsmodell zum Wortlesen und -schreiben darauf, dass sowohl die logographemische als auch die alphabetische Phase verhältnismäßig kurz sind und eine zu starke förderpädagogische Betonung eine erfolgreiche Weiterentwicklung in Richtung orthographischer Strategien tendenziell behindert (vgl. GÜNTHER 2004, 45). Wichtig für den Lernprozess ist das Fokussieren und Begründen der Strukturen, die nicht zu hören sind und die entweder einer Regel folgen oder als Ausnahme auswendig zu lernen sind.

In den Interviews der Untersuchung „KüS“ wird von den Schülern verlangt, eigene Schreibweisen zu begründen. Insgesamt fällt es den Schülerinnen und Schülern äußerst schwer, sich auf das Kommentieren eigener Schreibweisen einzulassen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Schüler es nicht gewohnt sind, über ihre eigenen Verschriftungen nachzudenken und sich nach dem Verfassen von eigenen Texten erneut mit ihnen auseinanderzusetzen. Reflexionen dieser Art scheinen nicht in den Schulalltag integriert zu sein. Allerdings ist nach Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung in besonderem Maße die Auseinandersetzung mit eigenen Fehlern für einen erfolgreichen Lernprozess von besonderer Bedeutung (vgl. KOCHAN 1993; AUGST 1994; BRÜGELMANN 1995; KAHL 1995). Diese Tendenz, kaum das eigene (schriftsprachliche) Handeln zu reflektieren und sich ausschließlich auf die Rückmeldung von Lehrern oder Eltern zu verlassen, zeigt sich ebenfalls bei den Vorbereitungen auf ein Diktat, wie im nächsten Abschnitt noch weiter erläutert wird.

Lernstrategien, Arbeits- und Übungstechniken

Die immense Bedeutung von Lernstrategien für den Lernerfolg wird immer wieder stark betont (vgl. z.B. VALTIN 1996, 369ff.; SCHRÜNDER-LENZEN 2004, 229ff.). Bezüglich der Lern- und Arbeitsstrategien geht aus der Untersuchung „KüS“ hervor, dass den Schülern scheinbar nur ein begrenztes Repertoire zur Verfügung steht. Die Vorbereitung auf Diktate beschränkt sich im Grunde auf die weniger wirksame Übungsstrategie des Abschreibens von Texten und das mehrmalige Lesen. Im Wesentlichen geht es bei den genannten Strategien um das Reproduzieren und weniger um das Analysieren von Wortstrukturen bzw. die gedankliche Auseinandersetzung mit dem Schriftmaterial. Dies

bestätigt Ergebnisse der Untersuchung von VALTIN, wonach gute Rechtschreiber offenbar eine bessere Kenntnis effektiver Strategien zum Behalten eines Wortes haben als schwache Rechtschreiber. Die Betonung von Besonderheiten eines Wortes sowie ein methodisches Vorgehen, das verschiedene Aktivitäten wie „*vorlesen, anschauen, achten auf Besonderheiten, abschreiben, kontrollieren, wiederholen*“ (VALTIN 1993b, 109) umfasst, scheinen effektivere Strategien zu sein. Die schwachen Rechtschreiber bevorzugen sprechmotorische Lösungen und geben weniger Übungsmöglichkeiten an (vgl. VALTIN 1993b, 99). Diese Überlegungen stimmen ebenfalls mit Beobachtungen von NICKEL überein, demzufolge funktionale Analphabeten bei Befragungen zum konkreten Unterricht vorrangig vom Abschreiben von der Tafel im Gleichschritt oder als Differenzierungsmaßnahme berichten. Demnach bleibt einerseits für die meisten Schülerinnen und Schüler Lesen und Schreiben ohne subjektive Bedeutung (vgl. NICKEL 2000, 11), andererseits fehlen ihnen grundlegende Strategien für die erfolgreiche Bewältigung der Orthographie.

Selbstverständlich ist es möglich, sich durch Fremdkorrekturen weiterzuentwickeln. Bei den Schülern der Untersuchung „KüS“ scheint es jedoch so, dass die Verantwortung für den Lernprozess vollständig in fremde Hände gelegt wird – sichtbar etwa durch das Fehlen von Selbstkontrollen. Im Wesentlichen korrigieren ausschließlich Erzieherinnen, Eltern oder Lehrkräfte die Rechtschreibung. Nur auf Nachfrage wird beispielsweise der Rückgriff auf ein Wörterbuch als Möglichkeit der selbstständigen Überprüfung erwähnt. Erfreulich ist, dass fast alle Schülerinnen und Schüler im häuslichen Bereich Unterstützung finden; dies geschieht jedoch nicht in Verbindung mit dem Einsatz wirksamer Lernstrategien. Insgesamt erscheint dieser Bereich der Lern- und Übungsstrategien nicht sehr ausgeprägt zu sein – möglicherweise ein Erklärungsansatz für die Schwierigkeiten der Kinder im Schriftspracherwerb (vgl. VALTIN 1993b).

5.2.3 Einstellungen, Haltungen und Emotionen zum Lerngegenstand

Der zweite große Bereich „Einstellungen, Haltungen, Emotionen“ umfasst emotionale Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Es geht um die grundlegende Einstellung gegenüber dem gesamten Lerngegenstand. Näher beleuchtet werden der Gebrauchswert von Schrift, Empfindungen und Gefühle sowie Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite von Seiten der Schülerinnen und Schüler.

5.2.3.1 Gebrauchswert von Schrift (Kategorie B1)

Unter „Gebrauchswert von Schrift“ ist der Nutzen bzw. der Wert zu verstehen, den die Schülerinnen und Schüler der Lese- und Schreibfähigkeit beimessen. Hierbei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: einerseits die Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können bzw. lesen zu können, und andererseits die Relevanz der Orthographie.

Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit

Um den Gebrauchswert von Schrift für die betreffenden Schüler zu rekonstruieren, werden die Schüler gefragt, wie wichtig es für sie sei, lesen und schreiben zu können. Die Antworten weisen teilweise Gegenwarts- und teilweise eher Zukunftsbezug auf. Darüber hinaus lassen sie sich in „persönliche“ und „allgemeine Relevanz“ differenzieren. Als persönlich relevant wird eine Aussage immer dann eingeordnet, wenn sie konkrete Hinweise auf einen Nutzen der Schriftsprachkompetenz im alltäglichen oder zukünftigen Leben enthält.

Tabelle 15: Exemplarische Äußerungen zur Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit

Dimensionen	Antworten der Schüler
Gegenwartsbezug (persönliche Relevanz)	<p>INTERV.: [...] Und wenn du dir vorstellst, du könntest gar nicht lesen und schreiben, was würde dir dann fehlen, was könntest du dann nicht machen in deinem Leben? (Pause) Wann musst du lesen?</p> <p>PETER: Dann hätte ich wohl Probleme gehabt, also, wenn ich jeden Tag dann zur Schule muss, gehen muss, dann kann ich niemals was richtig vorlesen, flüssig oder so. [...] (P7: 131-161)</p> <p>INTERV.: Und jetzt meine Frage an dich: Wie würdest du einem Jungen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist und warum man lesen und schreiben lernen muss?</p> <p>ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen, kann man Abenteuer lernen - Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch (P9: 123-125)</p>
Gegenwartsbezug (allgemeine Relevanz)	<p>INTERV.: [...] Kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die nicht lesen und schreiben können, hier in Hamburg?</p> <p>ADNAN: Ja, manche, über 10 Millionen Menschen können nicht richtig lesen oder sprechen, hier ist die Hälfte oder so (Adnan macht stimmlich einen Werbespot nach). [...]</p> <p>INTERV.: Und was können sie dann nicht machen?</p> <p>ADNAN: Wenn sie nicht lesen können? - Wenn sie jetzt ähm die Rechnung kriegen oder so, müssen sie das doch lesen können!</p> <p>INTERV.: Stimmt</p> <p>ADNAN: Oder wenn jetzt einer irgendwas wenn einer jetzt was verloren hat, muss man das doch schreiben können.</p> <p>INTERV.: Genau stimmt, genau das ist ziemlich wichtig. (P9: 163-183)</p>
Zukunftsbezug (persönliche Relevanz)	<p>INTERV.: Ja, das ist eine gute Erklärung. Und du hast gesagt, dass sie lesen lernen, um Bücher zu lesen, um zu lernen, um zu schreiben. Gibt es noch andere Gründe, warum man lesen und schreiben lernen sollte? Warum ist das für dich wichtig?</p> <p>MONIQUE: Ähm, weil man sonst später keinen Beruf machen kann, dem einem z.B. Spaß bringt. Also, was ich gerne werden müsste also möchte, ist einmal Friseurin, da muss man ja auch lesen und schreiben können - oder - ähm Floristin, also Blumen und Sträuße zusammen binden und solche Sachen. (P3: 195-197)</p>
Zukunftsbezug (allgemeine Relevanz)	<p>INTERV.: Ja, habe ich verstanden. Und warum lernt man in der Schule lesen und schreiben?</p> <p>MANDY: Warum? Ähm, (\$) dann bleibt man dann bleibt man nicht doof.</p> <p>INTERV.: Aha, wann muss man denn lesen und schreiben? Ist das wichtig?</p> <p>MANDY: Ja!</p> <p>INTERV.: Oder kann man auch ohne lesen und schreiben zu können durchs Leben gehen?</p> <p>MANDY: Nee, sonst bleibt man ja immer doof und weiß ja gar nichts. (P2: 398-408)</p>
Vermeidung	<p>INTERV.: [...] Ja - okay, dann werde ich mir das merken, wie du das erklärt hast und dann kann man den Wissenschaftlern den Tipp geben, wie das erklärt wird. (Geräusche aus dem Klassenzimmer sind zu hören)</p> <p>ERSIN: Ähm</p> <p>INTERV.: Ja?</p> <p>ERSIN: (\$) Wenn die, wenn es klingelt, muss ich immer noch drin bleiben?</p> <p>INTERV.: Nein</p> <p>ERSIN: Wenn es, wenn die (???)</p> <p>INTERV.: Vor der Pause, du kannst ganz normal in die Pause gehen. (P1: 124-136)</p>

Ein tiefer gehender Vergleich der Äußerungen lässt deutlich werden, dass für alle Schüler bis auf Ersin die Lese- und Schreibkompetenz Relevanz besitzt. Dabei haben die Schüler gegenwärtige wie zukünftige Situationen im Blick. Allerdings sprechen die Schüler verstärkt den Zukunftsbezug von sich aus an. Hinsichtlich gegenwärtiger Relevanz sind gehäuft Gesprächsimpulse (z.B. Einkaufszettel, Postkarte) von der Interviewerin, die die Schüler dann aufgreifen, zu verzeichnen. Eine Abstufung lässt sich darüber hinaus bezüglich persönlicher und eher allgemeiner Bedeutsamkeit ausmachen. In den meisten Fällen sprechen die Schüler unpersönlich von „man“ und beziehen sich auf allgemeine Situationen.

Nur Mandy, Adnan und Peter äußern, dass die Lese- und Schreibfähigkeit für sie bedeutsam sei (Dimension „persönliche Relevanz“). Mandy und Adnan geben beispielsweise an, dass Lesen Spaß mache (vgl. A-P7: 131-161). Adnan betont zusätzlich die Abenteuer, die man durchs Lesen erleben könne. Hier wird der persönliche Bezug sehr deutlich. Auch verweist er auf Situationen, in denen Lesenkönnen allgemein sehr wichtig ist, z.B. für das Lesen einer Rechnung und um Zettel zu schreiben, falls man etwas verloren habe (vgl. A-P: 163-183). Er hat – wie Nicolas – eine konkrete Vorstellung von der Zahl der Analphabeten in Deutschland: 4 Millionen. Bei Peter drückt sich die persönliche Bedeutsamkeit in der Tatsache aus, dass er Lesen- und Schreibenkönnen für wichtig empfindet, um in der Schule flüssig vorlesen zu können. Hier steht allerdings stärker im Vordergrund, vorhandenen Erwartungen gerecht zu werden, als die Lese- und Schreibfähigkeit wertvoll für sich zu empfinden, um z.B. das Lesen als Informationsgewinnung etc. zu begreifen. Darüber hinaus greifen Monique und Peter die Impulse der Interviewerin auf und weisen darauf hin, dass Lese- und Schreibfähigkeit notwendig sei, um Postkarten zu verschicken oder Einkaufszettel als Merkhilfe zu schreiben (vgl. A-P3: 211-213; P7: 187-201).

Alexa beschreibt eine Situation, in der eine Analphabetin beim Einkaufen aufgrund ihrer Schriftunkenntnis beim Bezahlen benachteiligt wird. Sie betont durch das Beispiel den relevanten Aspekt der Mündigkeit.

- INTERV.: ... dass man lesen und schreiben kann. Und wofür könnte das noch wichtig sein?
- ALEXA: Wenn die (\$) erstens erstens eine Arbeit finden irgendwo da – Was weiß ich wo und zweitens nicht dass die Leute irgendwas (???) 50000 und der Mann sagt: Nein das ist 2 Euro oder so – Und dann verarschen die dich. [...]
- ALEXA: Ja, eine Frau, (\$) die hat die haben genauso verarscht, der Mann hat da - Fladenbrot kostet doch 50 Cent, ne? [...] Und da sagte der Mann so zu der Frau: „Fladenbrot kostet 4 Euro“. Und (\$) da habe ich da habe ich die Frau geholfen und gesagt, da habe ich die Frau gesagt, der Mann verarscht sie. Ich (?würde?) ihm 50 Cent geben oder 60. [...] Und (\$) da da war der stumm. [...] Ja - Nein, (\$) die die kann nichts lesen. [...] Nein, die kann nur den Namen schreiben. (lacht) Die kann den Namen schreiben. - Aber sie tat mir Leid und dann und dann hab ich ihr vier Euro gegeben - wollte sie die vier Euro geben und dann hab ich gesagt: Nehmen Sie ihre Geld und geben dem Mann mal 50 Cent - oder geben Sie einen nur zehn Cent mehr - Danke, hat sie mir zwei Euro gegeben. (P4: 266-288)

Ein differenziertes Bild zeigt sich bei den Antworten, die einen Zukunftsbezug aufweisen. Mandy, Monique, Alexa, Nicolas, Hamid, Peter und Lasse knüpfen zusätzlich den Gebrauchswert von Schrift an die Zukunft. Ein ganz entscheidendes Argument stellt der zukünftige Beruf dar, den es zu bekommen und zu erhalten gilt. Allerdings haben nur Monique und Hamid ganz konkrete – für sie sehr bedeutsame – Vorstellungen von ihrem Berufswunsch (Frisörin, Floristin, Feuerwehrmann) und den damit zusammenhängenden Voraussetzungen wie z.B. das Erreichen eines Schulabschlusses (vgl. A-P6: 118-174). Die übrigen Schüler formulieren die Relevanz sehr pauschal. Ein weiteres wesentliches Argument hängt mit der Arbeit zusammen. Die Schüler geben an, lesen und schreiben zu lernen, um „nicht doof oder dumm“ zu bleiben. Alexa erwähnt weiterhin die Möglichkeit, durch das eigene Können anderen Kindern in anderen Ländern diese Fähigkeit beibringen zu können. Auch unterstreicht sie die zu vermeidende Situation, von anderen aufgrund von Unwissenheit betrogen zu werden und durch Missachtung von Verbotsschildern mit der Polizei Ärger zu bekommen (vgl. A-P4: 260-268). Dies veranschaulicht folgende Szene:

- INTERV.: Genau, perfekt ist sowieso niemand. Und warum lernt ihr in der Schule lesen und schreiben?
- ALEXA: Dass wir wenn wir mal groß sind, nicht verarschen, (\$) also also wie der wie der Frau da passiert ist nicht (???) und wenn da steht: Bitte nicht eintreten und ich geh da rein und dann ...
- INTERV.: ... kriegst du Ärger
- ALEXA: Ja, krieg ich Ärger (\$) oder oder oder z.B. da steht, ähm „Fußballplatz“ immer mit diesen Fußballplätzen da, ne oder „Eigentum des anderen beachten“, ne, und ich kann das gar nicht lesen und geh ich da einfach durch und dann bekomme ich da Ärger - von der Polizei. (P4: 386-394)

Peter verbindet mit der Lese- und Schreibfähigkeit das Erwachsenwerden (vgl. A-P7: 119-131). Einen interessanten Aspekt bringt Lasse mit ein, wenn er bezüglich des Analphabetismus befürchtet, dass man dann bei der Arbeit ausgelacht werden könnte. Dann betont er jedoch, dass Schule nicht wichtiger als das eigene Leben sei (vgl. A-P8: 108-116). Darüber hinaus sieht Lasse die Ursache im Analphabetismus im fehlenden Schulbesuch, wie folgendes Beispiel zeigt:

- INTERV.: [...] Kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die nicht lesen und schreiben können?
- LASSE: Ja
- INTERV.: Was für Probleme haben diese Menschen dann wohl noch in ihrem Leben, abgesehen davon, dass es mit der Arbeit schwierig wird?
- LASSE: Ja, weil sie nicht in die Schule gegangen sind.
- INTERV.: Es gibt viele, die in die Schule gegangen sind, aber sich da so durchgeschlängelt haben. (P8: 170-178)

Im nächsten Kapitel wird stärker die Relevanz der Orthographie für die Schülerinnen und Schüler beleuchtet.

Bedeutung der Rechtschreibung

Der zweite relevante Aspekt, der zur Rekonstruktion des Gebrauchswertes für die Schüler herangezogen wird, ist die Normorientierung. Wie wichtig ist es den Schülern, in Texten möglichst wenig Fehler zu machen? Wie bewerten sie die hohe Relevanz der Orthographie?

Alle Schüler geben mit mehr oder weniger starkem Nachdruck an, dass Fehlerfreiheit eine wichtige Rolle im Leben spiele (Dimensionen „eingeschränkte bzw. uneingeschränkte Bedeutsamkeit“). Die Begründungen lassen jedoch unterschiedliche Argumente und Bezüge deutlich werden.

Tabelle 16: Exemplarische Äußerungen zur Bedeutung der Fehlerfreiheit in Texten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Eingeschränkte Bedeutsamkeit	INTERV.: Genau. Und findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreibt? ALEXA: Ja, (\$) man man muss, man kann einen Fehler manchmal machen. - Man muss nicht immer so äh alles so richtig machen. Man kann auch manchmal einen Fehler machen. (P4: 382-384)
Uneingeschränkte Bedeutsamkeit	INTERV.: Genau und ist dir das sehr wichtig, dass du fehlerfrei schreibst? HAMID: Ja - Dann kann ich zur Feuerwehr. (P6: 422-424)

Lasse ist der Einzige, der keine Begründung für seine Einschätzung angeben kann. Er lenkt das Gespräch schnell auf die nächste Interviewfrage (vgl. A-P8: 415-429). Ersin, Mandy und Alexa sehen die Fehlerfreiheit nur bedingt als bedeutsam an. In den Vordergrund treten bei ihnen das Kriterium der Lesbarkeit, Fehlertoleranz und Korrigierbarkeit von Texten, wodurch die hohe Bedeutung der Rechtschreibung relativiert wird (vgl. Anhang). Durch Mandys Aussage wird deutlich, dass die Relevanz der Fehlerfreiheit von Texten durch externe Personen bestimmt wird. Sie bemüht sich nur um Rechtschreibung für ihren Vater und um später ihren eigenen Kindern schreiben beibringen zu können (vgl. A-P2: 638-656).

Monique, Nicolas, Peter und Lasse sind diejenigen, die sich ganz klar für die Bedeutsamkeit aussprechen. Dabei argumentieren Monique und Nicolas mit der besseren Lesbarkeit (vgl. A-P3: 243-245; P5: 295-301). Ein weiteres Argument ist der zukünftige Job, für den die Lese- und Schreibfähigkeit eine große Rolle spielt. Hamid knüpft fehlerfreies Schreiben als Zugangsvoraussetzung konkret an seinen Berufswunsch Feuerwehrmann. Er ist sich darüber bewusst, dass die Bedingung für das Erreichen dieses Berufswunsches die Normerfüllung ist. Lasse bringt in die Überlegungen „gute Noten“ als Ziel der Rechtschreibbemühungen mit ein (vgl. A-P8: 415-429). Peter behauptet, dass Rechtschreibung jedem wichtig sei. Er akzeptiert eine festgelegte Norm, ohne sie zu hinterfragen (vgl. A-P7: 419-439). Insgesamt wird deutlich, dass für die meisten Schüler Rechtschreibung eine untergeordnete Rolle spielt, zumindest liegen die Argumentationen meist in extrinsischen Motivationen begründet.

5.2.3.2 Empfindungen, Gefühle (Kategorie B2)

Die Hauptkategorie „Empfindungen, Gefühle“ beinhaltet die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach Deutsch, welches die Lernbereiche „schriftliches Sprachhandeln“ und „Umgang mit Texten“ umfasst, und Einstellungen gegenüber dem Aspekt der Leistungsüberprüfung.

Deutschunterricht

Durch Fragen zum erlebten Deutschunterricht werden Hinweise zu den Einstellungen der Schüler gegenüber dem Lerngegenstand (Schrift)sprache offen gelegt. Es handelt sich um Gefühle bezüglich der Komponenten „schriftliches Sprachhandeln“ und „Umgang mit Texten“. Da sich kein Schüler negativ zum Deutschunterricht äußert, sind die Fundstellen ausschließlich der Dimension „positive bzw. neutrale Einstellung“ zuzuordnen.

Tabelle 17: Exemplarische Äußerungen zum Deutschunterricht

Dimensionen	Antworten der Schüler
Schriftliches Sprachhandeln (positive, neutrale Einstellung)	<p>INTERV.: Klasse, wenn ich mir das ansehe: PC, Kunst, Sport, Rechnen, Schwimmen, Deutsch, Sachunterricht. Das sind ja ne ganze Menge Fächer. - Gehst du gerne in die Schule?</p> <p>MONIQUE: (voller Nachdruck) Ja!</p> <p>INTERV.: [...] Deutsch, Rechnen, wenn du dich entscheiden musst, magst du da ein Fach lieber?</p> <p>MONIQUE: Da würde ich dann Rechnen nehmen.</p> <p>INTERV.: Aha, und beim Deutschunterricht Lesen oder Schreiben?</p> <p>MONIQUE: Schreiben!</p> <p>INTERV.: Schreiben? Auf jeden Fall Schreiben? Und warum?</p> <p>MONIQUE: Weil wir ja, also ne Geschichte über meine Heldin schreiben sollten. Und dann hab ich ungefähr drei DIN A4-Seiten schon geschrieben. Aber ich bin, ich schreib noch weiter, ich bin noch nicht fertig. (P3: 015-037)</p>
Umgang mit Texten	<p>INTERV.: Ahja, stimmt, hier in der Stunde (Pause), uuund gibt's noch ein Lieblingsfach oder war's das?</p> <p>NICOLAS: (Pause) Lesen manchmal auch [...]</p> <p>INTERV.: Und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Wenn du die Wahl hast, schreibst du lieber oder liest du lieber?</p> <p>NICOLAS: Besser lesen (lacht)</p> <p>INTERV.: Ja?</p> <p>NICOLAS: Nein schreiben muss man lange.</p> <p>INTERV.: Das dauert dir zu lange? (Nicolas nickt) (P5: 055-075)</p>

Keiner der Schüler, der sich zu dieser Thematik äußert, äußert sich negativ über das Fach Deutsch. Einige bevorzugen den Lernbereich „schriftliches Sprachhandeln“, andere den Lernbereich „Umgang mit Texten“. Interessant sind die Begründungen, sofern welche hinzugefügt werden. Monique und auch zum Teil Alexa begründen ihre Bevorzugung des Schreibens mit der Tatsache, dass sie gerne eigene Geschichten schreiben und dies zurzeit im Unterricht aufgegriffen werde (vgl. A-P4: 082-096). Nicolas dagegen zieht das Lesen dem Schreiben vor, da Schreiben länger dauere als Lesen.

Leistungsaspekt

Von Interesse ist die Frage, wie die Schüler mit den an sie gestellten Anforderungen umgehen und wie sie auf Leistungsdruck reagieren. In den Interviews werden schriftliche und mündliche Leistungsüberprüfungen thematisiert. Einerseits erleben die Schülerinnen und Schüler diesen Leistungsdruck durch beispielsweise das Schreiben von Diktaten und andererseits durch das Vorlesen vor der Klasse. Innerhalb der Schule findet Lesen selten freiwillig statt, so dass es zu dieser Kategorie „Leistungsaspekt“ gezählt wird. Es zeigen sich ein sehr heterogener Umgang mit dem Leistungsaspekt sowie unterschiedliche Einstellungen. Einige Schüler haben eine negative Einstellung den Überprüfungen gegenüber. Hier wird Leistungsdruck spürbar. Andere Schüler äußern sich gleichgültig bis positiv den Leistungsüberprüfungen gegenüber. Bei dieser Subkategorie tauchen beide Dimensionen – eine positive bzw. neutrale und eine negative Einstellung – auf.

Tabelle 18: Exemplarische Äußerungen zum Leistungsaspekt

Dimensionen	Antworten der Schüler
Mündliche Leistungsüberprüfung (positive, neutrale Einstellung)	INTERV.: Mhm, das hört sich ja spannend an. Und wie fühlst du dich, wenn du hier in der Klasse vorlesen sollst, wenn es heißt: So, Monique, lies mal die Geschichte laut vor oder irgendeine Geschichte aus dem Deutschbuch? MONIQUE: Naja, also, ich les halt gerne vor der Klasse vor, also, aber nicht so ganz ganz lange Texte, das mach ich nicht so gerne, also meine Geschichte ist zwar auch ein langer Text, aber das kann ich ja auch lesen, weil ich es ja auch selbst geschrieben habe. (Pause) Sonst eigentlich, eigentlich ganz gerne. (P3: 63-65)
Mündliche Leistungsüberprüfung (negative Einstellung)	INTERV.: Und wie findest du das, wenn du hier in der Klasse laut vorlesen musst? Machst du das gern? MANDY: Nö, ich mag das nicht. Ich hasse das. Das ist mir peinlich. Das ist mir peinlich. INTERV.: Und warum? MANDY: Weiß ich nich. (lacht) INTERV.: Dabei kannst du doch so gut lesen. MANDY: Ja, (\$) aber aber das ist peinlich. INTERV.: Okay MANDY: Wenn ich immer vorlesen muss vor der Klassen, dann ist mir das immer so peinlich! INTERV.: Das geht den anderen vielleicht auch so - Ich hab ... MANDY: Vielleicht (P2: 202-220)
Schriftliche Leistungsüberprüfung (negative Einstellung)	INTERV.: [...] Ich habe noch zwei weitere Fragen. Zu euren Diktaten, die ihr schreibt ... PETER: Oh Gott, oh Gott! INTERV.: (lacht) Wenn Frau Müller sagt: „So, morgen schreiben wir ein Diktat oder nächste Woche“, wie bereitest du dich dann auf ein Diktat vor? PETER: Oder wie fühle ich mich damit? INTERV.: Ja, genau wie fühlst du dich dann? PETER: Wieder aufgeregt, ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch. INTERV.: Uh, wenn sie das sagt oder an dem Tag, wenn ihr es schreibt? PETER: Den Tag, wenn man es schreibt. Kennst du auch, ne? INTERV.: Ja, das kenne ich auf jeden Fall. PETER: (???) Und dann die Note und wenn die Note kommt INTERV.: Und was ist schlimmer, wenn die Note kommt oder du es schreibst? PETER: Wenn die Note kommt (P7: 279-301)
Vermeidung (Benotung)	INTERV.: Aha und glaubst du nicht, wenn du üben würdest oder für Diktate übst, dass du dann auch supergute Noten schreiben würdest? ADNAN: Egal INTERV.: Ist dir egal? ADNAN: Ich will aus dieser Schule sofort raus. INTERV.: Aber du kommst aus dieser Schule nur raus, wenn du besser wirst. ADNAN: (???) (wirft Gegenstände aufeinander, die auf der Fensterbank liegen, und lacht laut) (P9: 307-317)

Mandy und Peter sprechen sich eindeutig negativ gegenüber dem Vorlesen vor der Klasse aus. Sie erwähnen die Gefühle Peinlichkeit und Aufregung (vgl. A-P7: 175-181). Ganz anders schätzen Nicolas und Monique die Situation ein. Nicolas stuft das Vorlesen als einfach ein (vgl. A-P5: 75-77). Monique liest sogar gerne vor, insbesondere ihre Geschichten und nicht zu lange Texte. Die Situation des lauten Lesens im Rahmen der Klasse wird von Monique nicht mit einer Leistungsüberprüfung in Verbindung gebracht,

da sie die Funktion des Vorlesens, den anderen die eigene Geschichte näher zu bringen, erkannt hat. Da es jedoch in schulischen Kontexten beim lauten Lesen meist zugleich um die Überprüfung der Lesefähigkeit geht, spielt der Leistungsaspekt subtil mit ein. Gegenüber Diktaten äußert sich Nicolas weitestgehend gleichgültig. Er verbindet mit ihnen Langweile aufgrund des langen Schreibens (vgl. A-P5: 233-245). Peter sowie Monique unterstreichen erneut ihre Aufregung, welche sich bei Peter durch Kitzeln im Bauch ausdrückt und bei Monique durch die angeblich vielen Flüchtigkeitsfehler (vgl. A-P3: 249-253). Peter verbalisiert seine starke Aufregung bei der Notenvergabe nach Diktaten. Interessant ist, dass die Schüler Hamid und Adnan, bei denen wie bei Peter der Aspekt der Benotung thematisiert wird, zuerst Langweile demonstrieren, dann dem Gespräch ausweichen und durch verbales wie nonverbales Verhalten ablenken (vgl. A-P6: 338-356). Adnan macht ganz deutlich, dass er sich nicht in der neuen Schule wohl fühlt und keinen Wert darauf legt, sich zu integrieren.

Auffällig ist ein weiterer Aspekt, die Bezugsgruppe. Lasse und Peter wollen beide wissen, was ihre Mitschüler auf die Fragen geantwortet haben. Die Bedeutung des Vergleichs mit der Peergroup bei persönlich bedeutsamen emotionalen Themen wird hier offensichtlich.

INTERV.: Und warum ist das wichtig, lesen und schreiben zu lernen?

LASSE: Ähm (Pause) Wussten das die anderen Kinder schon? (P8: 102-104)

5.2.3.3 *Schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite (Kategorie B3)*

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt der emotionalen Perspektive ist die Fähigkeit der Schüler, die eigenen Kompetenzen und Defizite wahrzunehmen und richtig einschätzen zu können. Mit dieser Kategorisierung geht es nicht mehr in erster Linie um das Wissen der Schüler und ihre Einstellungen, sondern vordergründig um die Art und Weise des Umgangs mit Schrift und Selbsteinschätzung.

Wenn die Schüler im Interview behaupten, Leistungen zu vollbringen, wird das Etikett „Fähigkeiten“ vergeben. Fokussieren sie vorrangig schlechte Leistungen, wird das Etikett „Defizite“ vergeben. Diese Kodierung geschieht zuerst ohne Berücksichtigung der tatsächlichen Leistung. In einem zweiten Schritt werden die Antworten hinsichtlich realistischer und unrealistischer Einschätzungen differenziert. Diese Einteilung kann jedoch nur tendenziell geschehen. Bei den Fähigkeiten ist jedoch nur eine realistische Einschätzung zu beobachten.

Tabelle 19: Exemplarische Äußerungen zu eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten und Defiziten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Fähigkeiten (realistische Einschätzung)	<p>LASSE: - Was mein Papa immer gesagt hat, ich soll lesen üben - hab hat er mir ne Fernsehzeitung gegeben und da hat er mich, mhm ähm ähm so ne viertel Stunde lesen lassen.</p> <p>INTERV.: Das ist eine gute Idee.</p> <p>LASSE: Dann konnte ich wieder richtig schnell lesen. - (ein Mitschüler schaut durch die Tür) Ey guck nicht! (P8: 180-184)</p>
Defizite (realistische Einschätzung)	<p>MONIQUE: Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler.</p> <p>INTERV.: Bist du dann aufgeregter hier?</p> <p>MONIQUE: Jaaaa, das kommt auch Flüchtigkeitsfehler - Hab ich auch ganz viele meistens. - Ich hab nicht viele Fehler, aber ich hab immer Flüchtigkeitsfehler.</p> <p>INTERV.: Und die würdest du nicht machen, wenn du Zeit hast, dir das noch mal anzuschauen?</p> <p>MONIQUE: (zustimmend) Mhm</p> <p>INTERV.: Und meistens ist die Stunde um, und du musst so schnell abgeben und hast keine Zeit mehr oder ...</p> <p>MONIQUE: Ja (P3: 249-261)</p>
(unrealistische Einschätzung)	<p>INTERV.: [...] Ihr habt letzte Woche acht Wörter schreiben müssen, die ich euch diktiert habe. Vielleicht erinnerst du dich (legt Lernbeobachtung auf den Tisch)</p> <p>ALEXA: Ich hab alles Fehler gemacht.</p> <p>INTERV.: Ne, gar nicht.</p> <p>ALEXA: Null Fehler?</p> <p>INTERV.: Nicht null, aber du hast ziemlich viel richtig, fand ich toll.</p> <p>ALEXA: Was denn? (???) Was denn?</p> <p>INTERV.: Gucken wir uns das mal an.</p> <p>ALEXA: Sofa</p> <p>INTERV.: Das ist richtig - Richtig</p> <p>ALEXA: Das?</p> <p>INTERV.: Ja</p> <p>ALEXA: (lacht) Das nicht</p> <p>INTERV.: (zeigt auf das Wort) Richtig - Und die anderen sind ...</p> <p>ALEXA: ... falsch</p> <p>INTERV.: ... fast richtig. Gucken wir uns mal das Wort Mund an. Nichts dazwischen schreiben, einfach nur mal angucken. Mund. Wie könnte man das denn noch schreiben? (P4: 398-426)</p>

Einige der Schüler bringen ihre wahrgenommenen schriftsprachlichen Kompetenzen mit in das Gespräch ein. Die positive Außenwirkung scheint insbesondere bei Ersin eine große Rolle zu spielen, wenn er der Klasse gegenüber beteuert, dass das Interview ganz leicht gewesen sei (vgl. A-P1: 306). Auch behauptet Alexa, dass sie die Fehler mit Absicht gemacht habe. Somit versucht sie möglicherweise, ein negatives Fremdbild zu verhindern (vgl. A-P4: 668-674). Mandy ist ganz erstaunt über die Tatsache, dass sie in der Lernbeobachtung (vgl. DEHN 1994) Fehler gemacht haben soll und fragt sehr selbstbewusst nach. Als Erklärung für die falsche Schreibweise des Wortes „Limonade“

geht sie gleichzeitig auf Schwierigkeiten ein und erläutert, dass sie sich Wörter nicht so gut merken könne und daher sehr schnell schreibe (P2: 658-688).

Der weitaus größere Teil der Äußerungen dieser thematischen Kategorie bezieht sich auf wahrgenommene bzw. vermutete Defizite. Einerseits wird hierbei eine überzogene nicht den Tatsachen entsprechende negative Sicht deutlich; andererseits werden produzierte Fehler besonders betont. Ersin und Adnan sind beispielsweise überrascht, dass sie die Lernbeobachtung (fast) fehlerfrei geschrieben haben (vgl. A-P1: 232-234; P9: 391-407) und Alexa geht davon aus, dass sie alles falsch gemacht habe. Interessant ist die Unterscheidung von Monique zwischen echten Fehlern und „unechten“, Flüchtigkeitsfehlern, die ihrer Meinung nach aufgrund von Aufregung entstehen (vgl. A-P3: 249-261). Diese Unterscheidung untermauert eine selbstbewusste Haltung. Sie schreibt dieses wahrgenommene Defizit nicht beispielsweise mangelnder Intelligenz zu, sondern den Bedingungen, unter denen sie aufgeregt ist.

5.2.3.4 Zusammenfassung und Interpretation

Gebrauchswert von Schrift

Die Ergebnisse der Untersuchung „KüS“ zur Einstellung gegenüber dem Lerngegenstand zeigen, dass in den meisten Fällen die Schüler den Gebrauchswert von Schrift sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft verankern. Einsichten in die sozialen Funktionen der Schriftsprache (vgl. 2.1.2) sind vollzogen. Im Laufe der Datenanalyse hat sich jedoch die Notwendigkeit gezeigt, den Begriff der Relevanz weiter differenzieren zu müssen. Einige Schüler beziehen sich ausschließlich auf zukünftige Situationen und betonen entweder nur die persönliche oder nur eine allgemeine Relevanz der Schriftsprache.⁵⁷ Diese Beobachtung überrascht, da von der Annahme ausgegangen wurde, dass jemand, der die allgemeine Relevanz von Schriftsprache erkannt hat, gleichzeitig auch die persönliche Bedeutung erfährt und umgekehrt. Es lohnt sich demnach, insbesondere die persönlichen Gründe für das Lesen- und Schreibenlernen stärker zu eruieren. Insbesondere der zukünftige Beruf motiviert die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit diesem Lerngegenstand. Gründe, die in der Ge-

⁵⁷ Nur Hamid, Lasse und Nicolas beziehen sich ausschließlich auf zukünftige Situationen, wobei Hamid und Lasse eine persönliche Relevanz und Nicolas nur eine allgemeine Relevanz ausdrücken.

genwart der Schüler eine Rolle spielen, werden wesentlich weniger akzentuiert. Die Antworten sind eher pauschal und ohne persönlichen Bezug. Diese Ergebnisse bestätigen die Untersuchungen von VALTIN (1993b) und MCCRAY/VAUGHN/NEAL (2001), die ebenfalls den zukünftigen Beruf als entscheidenden Motor für die Auseinandersetzung mit Schrift identifizierten (vgl. VALTIN 1993b, 97; MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001, 17). Dieses Ergebnis stimmt jedoch nachdenklich, da insbesondere der zukünftige Beruf eine sehr unsichere Komponente im Leben von sozial randständigen Schülerinnen und Schülern darstellt (vgl. HILLER 1994). Die sich ausbreitende umfassende Perspektivlosigkeit bezüglich der Integrationschancen der Förderschüler in Erwerbsarbeit und Alltag lässt aufgrund sozioökonomischer Rahmenbedingungen zunehmend bei Schülern und auch Lehrern die Frage nach dem Sinn (pädagogischer) Bemühungen aufkommen (vgl. HOFSSÄSS 2003a, 180; 2003b). Diese Rahmenbedingung erfordert eine Akzentverschiebung im Unterricht in Richtung des gegenwärtigen Nutzens von Schrift für die jugendlichen Lernerinnen und Lerner. In diesem Zusammenhang sehr aufschlussreich sind auch Beobachtungen von SODOGÉ/HÖFFKEN bezüglich der Motivation der befragten Förderschüler, lesen und schreiben lernen zu wollen: *„Die freiwillige Teilnahme an der Leseförderung begründeten die meisten Schülerinnen und Schüler u.a. mit dem Wunsch, in der Klasse flüssiger laut vorlesen zu können. Für die Bewältigung dieser Situation, die sie scham- und angstbesetzt erlebten, wollten sie üben. Bei einigen war dieses Motiv noch an die ausgesprochene Hoffnung auf bessere Schulnoten oder andere Gratifikationen gekoppelt. Die (stille) Sinnentnahme beim Lesen wurde dagegen in der Regel erst auf Nachfrage der Interviewerin thematisiert“* (SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 255). Die Betonung der Schülerinnen und Schüler liegt auf lautem vortragendem Lesen und nicht auf der stillen Bedeutungsrekonstruktion. Diese eindimensionale Sichtweise ist auch unter den Schülern der Untersuchung „KüS“ zu finden.

Rechtschreibung spielt bei den in „KüS“ interviewten Schülerinnen und Schüler insgesamt eine untergeordnete Rolle. In den meisten Fällen ist die Auseinandersetzung ausschließlich extrinsisch motiviert: Ausschlaggebend sind die Angst vor Blamage, das Erfüllen von Leistungserwartungen von Seiten des Umfeldes etc. Diese Ergebnisse entsprechen den Interviewergebnissen einer qualitativen Untersuchung in den USA, die insbesondere die Schamgefühle gegenüber Gleichaltrigen unterstreicht (vgl. MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001). Interessanterweise äußern einige Schüler jedoch zur Rele-

vanz der Rechtschreibung ein Argument, das auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive vertreten wird: der Aspekt, dass Rechtschreibung vorrangig für den Leser da sei. Dies ist konsistent mit der vorherrschenden Meinung in der Wissenschaft, nach der die meisten orthographischen Prinzipien die Kommunikation, das Verstehen und Lesen erheblich erleichtern sollen (vgl. RIEHME 1974, 36). Diese Sichtweise unterstreicht NAUMANN, indem er den Begriff der Tachy-Lexie für den der Orthographie vorschlägt, da es sich eigentlich um eine Schnell-Lese-Schrift handelt, die in erster Linie für den Leser Nutzen trägt und nicht für den Schreiber (vgl. NAUMANN 2000, 88). Darüber hinaus weist NAUMANN auf den überhöhten Wert hin, der in unserer Gesellschaft der Orthographie beigemessen werde. Seiner Vermutung nach liegt das daran, dass „*die Orthographie [...] das einzige Teilgebiet des Deutschunterrichts [ist], für das wirklich gerechte Noten zu geben möglich erscheint*“ (NAUMANN 2000, 88). Ansatzweise haben die Schülerinnen und Schüler der Untersuchung „KüS“ bereits ein Gefühl für die Überbewertung der Rechtschreibung, was jedoch nichts daran ändert, dass sie sich diesen Konventionen fügen müssen, um den gesellschaftlichen und schulischen Erwartungen zu entsprechen.

Im nächsten Abschnitt sollen die Gefühle gegenüber dem Deutschunterricht und Leistungsüberprüfungen stärker in den Mittelpunkt rücken.

Empfindungen, Gefühle

Insgesamt besitzen alle in „KüS“ interviewten Schüler dem Unterrichtsfach Deutsch gegenüber eine grundlegend positive Haltung. Dies überrascht, da Ergebnisse anderer empirischer Studien sowohl auf einen Zusammenhang von Leistung und positiver Einstellung verweisen (vgl. VALTIN 1993a u. 1993b; MIELKE/GOY/PIETSCH 2005) als auch eine mit steigendem Alter abnehmende positive Einstellung zum Lesen aufzeigen (vgl. MCKENNA/KEAR/ELLSWORTH 1995; SAINSBURY/SCHAGEN 2004; NIPPOLD/DUTHIE/LARSEN 2005). Die interviewten Schüler jedoch verfügen trotz ihres Alters von durchschnittlich elf Jahren und ihres massiv erlebten Schulversagens speziell im Fach Deutsch durchweg über eine positive Einstellung. Dieses widersprüchliche Ergebnis verweist auf weitere Bedingungsfaktoren der Einstellung über Leistung und Alter hinaus. Möglicherweise hängt die Einstellung ebenfalls zu weiten Teilen von der Beziehung zur Lehrkraft und den häuslichen Erfahrungen ab. Zumindest können die Schüler der Untersuchung „KüS“ alle ein Lieblingsbuch nennen, wie im Kapitel 5.2.4.2 ausgeführt wird.

Sobald es in den Interviews jedoch um Aspekte der Leistungsüberprüfung geht, bringen die Schüler verstärkt Emotionen mit in das Gespräch und beziehen sich auf ihre Bezugsgruppe, die Klasse. Die verbalisierten Gefühle sind unterschiedlicher Art: Sie reichen von Ablehnung über Gleichgültigkeit hin zur positiven Einstellung. Die Benotung spielt in diesem Kontext eine große Rolle. Sie steht bei der Interviewanalyse in enger Verbindung zu der Crosskategorie „Vermeidung“.

Schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar fünf Schüler in den durchgeführten Interviews eigene Fähigkeiten im Lesen und Schreiben unterstreichen, insgesamt aber Schwierigkeiten durchgängig stärker betont werden. Unter den Schülern herrscht eine defizitorientierte Sichtweise bezüglich ihrer eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen vor. Gleichzeitig bestätigt sich erneut die Bedeutung emotionaler Faktoren im Lernprozess. Bei einigen Schülern manifestiert sich eine überzogene defizitäre Sicht ihrer eigenen schriftsprachlichen Kompetenz in einem auffälligen und ablenkenden Verhalten.⁵⁸ Diese negative Einstellung der Schüler hat großen Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und den weiteren Lernerfolg. In Anlehnung an den „Teufelskreis Lernstörung“ (BETZ/BREUNINGER 1996) ist zu erwähnen, dass eine bestehende Misserfolgserwartung das Selbstwertgefühl gegenüber Erfolgen resistent machen kann. Wenn Fortschritte nicht mehr wahrgenommen oder zumindest nicht der eigenen Anstrengung zugeschrieben werden, können sie nicht mehr lernförderlich wirksam werden. Diese Ergebnisse bzgl. Wechselwirkung von Emotionen und Kognitionen entsprechen den Erkenntnissen der qualitativen Studie von ZAMBO/BREM, die Aspekte des Phänomens der erlernten Hilflosigkeit veranschaulichen (vgl. ZAMBO/BREM 2004). Hier schlägt sich möglicherweise eine defizitorientierte Sichtweise von Schule allgemein nieder. Nicht die Fähigkeiten werden besonders hervorgehoben, sondern vornehmlich die Mängel. Diese These wird durch die aktuellen Ergebnisse der KESS 4-Studie unterstützt. LANKES/PLAßMEIER stellen fest, dass Hamburger Lehrkräfte Schulerfolg selten öffentlich hervorheben, stattdessen Schulversagen betonen und fast ausschließlich den betroffenen Schülerinnen und Schülern anlasten (vgl. LANKES/PLAßMEIER 2005, 47). Diese Einstellung von Schule ist aus entwicklungspsychologischer, systemisch-konstrukt-

⁵⁸ Adnan, Alexa und Ersin, die alle drei eine überzogene defizitäre Sicht ihrer schriftsprachlichen Kompetenz betonen, lenken ebenfalls häufig von den Gesprächsthemen im Interview ab.

tivistischer Perspektive nicht akzeptabel, da Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen blockiert werden.

5.2.4 Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag

Der dritte große Bereich „Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag“ erfasst konkrete persönliche Erfahrungen der Schüler mit Schrift im Privatleben und in der Schule. Betrachtet wird einerseits schriftliches Sprachhandeln der Schülerinnen und Schüler und andererseits der Umgang mit Texten.

5.2.4.1 Schriftliches Sprachhandeln (Kategorie C1)

Selbst wenn einige Schüler den Gebrauchswert von Schrift erkannt haben, heißt das nicht, dass alle tatsächlich Schrift in ihren Alltag integriert haben. Was lässt sich über die Lese- und Schreibgewohnheiten der Schüler sagen? Im Folgenden geht es insbesondere um schriftliches Sprachhandeln, welches grundsätzlich drei Aspekte des Schreibens umfasst:

- Aufschreiben, Abschreiben, Verfassen von Texten;
- Rechtschreiben;
- Handschrift, Schönschreiben.

Der hier thematisierte Schwerpunkt liegt auf dem Aufschreiben und Verfassen von Texten. Unterschieden werden kann zwischen den Dimensionen „Selbstbestimmung“ und „Fremdbestimmung“. Die Integration des schriftlichen Sprachhandelns in den Alltag der Schüler geschieht demnach zum Teil extrinsisch und teilweise intrinsisch motiviert.

Tabelle 20: Exemplarische Äußerungen zum Aufschreiben und Verfassen von Texten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Selbstbestimmung	ALEXA: Ich schreib selber also äh Geschichten. INTERV.: Die nur für dich sind und nicht für die Schule für irgendeine Note oder so? ALEXA: Das mach ich immer zu Hause. INTERV.: Toll und wann? ALEXA: Nachmittags [...] wenn mir langweilig ist. [...] Ich schreib manchmal meine meine Lebensgeschichte (???) und eine ganz (?kurze?) Geschichte INTERV.: So was wie ein Tagebuch? ALEXA: Ja, aber nicht wie ein Tagebuch sondern eine große Geschichte und wenn ich groß bin will ich ganz raus so äh - Ich will ganz berühmt rauskommen. (P4: 96-120)
Fremdbestimmung	INTERV.: Ah, da hast du Recht. Und was ist in deinem eigenen Leben, wann kommt da Lesen und Schreiben vor? Oder liest du nur hier in der Schule? LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen. (P8: 118-120)
Vermeidung	INTERV.: Wann liest du oder wann schreibst du in deinem Alltag? ADNAN: Ich hab doch kein Heft. (P9: 127-129)

Es ist sehr auffällig, dass die meisten Schüler angeben, in erster Linie im Rahmen der Hausaufgaben für die Schule zu schreiben. Nur Monique und Alexa erzählen von ihren Geschichten, die sie zu Hause und in der Schule schreiben. Beide geben an, zu Hause aus Langeweile an ihren Geschichten zu schreiben (vgl. A-P3: 39-61). Monique tippt diese ebenfalls auf dem Computer ab; Alexa verfolgt das Ziel, mit ihrer Lebensgeschichte berühmt zu werden. Hier wird der Medieneinfluss deutlich. Adnan lenkt vom Thema ab.

5.2.4.2 Umgang mit Texten (Kategorie C2)

Die Kategorie „Umgang mit Texten“ splittet sich in die beiden Aspekte „für sich lesen“ und „Vorlesen“. Welche Erfahrungen sammeln die Schüler in ihrem Alltag mit der Modalität Lesen? Unter der Kategorie „Für sich lesen“ ist weit gefasst alles leise Lesen zu verstehen. „Für sich“ soll nicht zwangsläufig bedeuten, dass in jedem Falle selbstbestimmt gehandelt wird. Auch hier lassen sich die Äußerungen zweiteilen – in die Dimension „Selbstbestimmung“ und „Fremdbestimmung“. Es gehen nicht immer allen Schüleräußerungen direkte Fragen der Interviewerin voraus, so dass bei einigen Beispielsequenzen zuerst die Schülerinnen und Schüler auf die Thematik zu sprechen kommen.

Tabelle 21: Exemplarische Äußerungen über eigene Leseanlässe

Dimensionen	Antworten der Schüler
Selbstbestimmung	<p>MONIQUE: Naja, ich lese ab und zu abends abends auch, aber - nur mein Lieblingsbuch, das heißt: „Küss mich, sagte der Vampir“.</p> <p>INTERV.: Ach, und ist das ein spannendes oder ein lustiges ...</p> <p>MONIQUE: Nenn spannendes Buch</p> <p>INTERV.: Mit Vampiren, die gefährlich sind?</p> <p>MONIQUE: Jaha</p> <p>INTERV.: Mhm - Und davon hab ich noch nicht - Ich kenn nur „Der kleine Vampir“.</p> <p>MONIQUE: Na, ich kenn, ja den kenn ich auch, aber das Buch heißt „Küss mich, sagte der Vampir“.</p> <p>INTERV.: Das hat also nichts mit dem kleinen Vampir zu tun?</p> <p>MONIQUE: Neee, gar nichts! (P3: 85-101)</p>
	<p>LASSE: Ich lese wenn schon immer Dragon Ball Bücher.</p> <p>INTERV.: Welche Bücher?</p> <p>LASSE: Dragon Ball</p> <p>INTERV.: Ach Dragon Ball</p> <p>LASSE: Das heißt Drachenkugel.</p> <p>INTERV.: Ah, und sind das Comics? ...</p> <p>LASSE: Ja, Comics - Comics - mit Sprechblasen</p> <p>INTERV.: Gibt's da auch einen Film oder eine Fernsehserie, du hast da ...</p> <p>LASSE: Also, das gab's früher mal, aber - das ist jetzt ab, irgendwie - Dann sollte früher noch mal ne Pause kommen, aber dann fing das wieder ganz von vorne an und dann ähm war's zu Ende. Dann sollte eigentlich eine andere Sache kommen und das heißt irgendwie (???) diese (???)</p> <p>INTERV.: Mhm, also liest du nicht nur in der Schule sondern auch manchmal für dich diese Comics, „Dragon Ball“, vor dem ins Bettgehen oder nachmittags?</p> <p>LASSE: Nachmittags, vor dem ins Bettgehen (P8: 148-168)</p>
Fremdbestimmung	<p>INTERV.: [...] Und was ist in deinem eigenen Leben, wann kommt da Lesen und Schreiben vor? Oder liest du nur hier in der Schule?</p> <p>LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen. (P8: 118-120)</p>

Wenn auch dem Lesen im Alltag von den Schülern eine wenig prominente Rolle eingeräumt wird, können fast alle Schüler ein Lieblingsbuch nennen oder konkrete Situationen benennen, in denen sie lesen. Zum Beispiel bekommt Ersin zu seinem Geburtstag Briefe (vgl. A-P1: 302-304). Einige bevorzugen das Lesen am Nachmittag, abends oder unterwegs. Nur Alexa behauptet, sie hätte keine Lieblingsbücher (vgl. A-P4: 126-128) und Ersin kann seine Lektüre nicht genau benennen (vgl. A-P1: 88-102). Auffällig ist, dass alle Schüler, die sich zu dem Thema äußern, die Modalität Lesen selbstbestimmt in den Alltag integrieren. Darüber hinaus erwähnen Lasse und Mandy auch Situationen, in denen sie eher fremdbestimmt lesen wie z.B. bei den Hausaufgaben. Nicolas ist der Einzige, der nicht angibt, Schrift im Alltag für sich zu verwenden. Er sieht den Gebrauchswert auch nur in zukünftigen allgemeinen Situationen, fokussiert jedoch bei den Erklärungen, was ein Buch sei, die Lesefertigkeit.

Bei der Kategorie „Vorlesen“ geht es einerseits um das aktive Vorlesen und andererseits um die passive Form – von anderen etwas vorgelesen zu bekommen. Die Antworten lassen sich darin unterscheiden, ob Vorlesen Bedeutung hat oder nicht (Dimensionen: „keine“ oder „gegenwärtige Bedeutsamkeit“) oder früher Bedeutung hatte.

Tabelle 22: Exemplarische Äußerungen über das Vorlesen

Dimensionen	Antworten der Schüler
Keine Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: Als ich bei meinen Eltern noch gewohnt habe, haben meine Eltern mir immer aus diesem Buch vorgelesen ADNAN: Ne, ich les nicht! INTERV.: Du sollst auch gar nicht lesen. Ich will es dir nur zeigen. Ich habe es mal mitgebracht. Es ist schon ein bisschen alt. Das sind so ganz viele Kurzgeschichten. Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen? Oder nicht mehr? ADNAN: Nie, ich bin doch kein Baby mehr! INTERV.: Also ich fand das gut, obwohl ich schon lesen konnte. Aber deine Eltern haben dir früher vorgelesen? ADNAN: Ne, gar nicht mal - Wollte auch gar nicht. Ist peinlich!!! INTERV.: Auch nicht als du klein warst? ADNAN: Nein INTERV.: Oder hast du ältere Geschwister, die dir vorgelesen haben? (Adnan schüttelt mit dem Kopf) Niemand? Liest du irgendjemandem ... ADNAN: Ich (?seh?) immer welche hä von meine Schwester die Hausaufgaben, sie liest da manchmal so ne Texte ... INTERV.: Aha, okay aber liest du deiner Schwester manchmal vor? ADNAN: Näää! Diese Kuh doch nicht. INTERV.: Aha. Und kleinere Geschwister hast du auch nicht, die sich vielleicht freuen würden ... ADNAN: Doch, einen kleinen Bruder INTERV.: Und der will nicht mal von dir eine Geschichte hören? ADNAN: (lacht) Der will nur Wrestling mit mir. (P9: 185-215)</p>
Frühere Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: [...] Kennst du das auch, dass deine Eltern dir was vorlesen oder früher vorgelesen haben? ALEXA: Ja früher, wo ich kleiner war. INTERV.: Ja - Und hattest du da so eine absolute Lieblingsgeschichte? ALEXA: Nee, nicht so (blättert in dem Buch von Ursula Wölfel) (P4: 134-140)</p>
Gegenwärtige Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: [...] Ich habe, als ich noch zu Hause gewohnt habe, es total gern gehabt, wenn meine Eltern mir abends was vorgelesen haben, obwohl ich schon lesen konnte. Und mein Lieblingsbuch war dieses hier (zeigt auf die Lachgeschichten) PETER: Hast du das mitgenommen? INTERV.: Ja, das habe ich extra von meinen Eltern geholt. Kennst du das oder ist das schon so alt, dass das ... PETER: Ich glaube, das ist schon zu alt. INTERV.: Ja (lacht) - Das ist ein Buch mit vielen kurzen Geschichten, die immer nur so auf einer Seite sind und meistens auch lustig - Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir was vorlesen oder deine Mutter - Oder liest du dir immer lieber selber vor? (Peter liest leise und blättert von Geschichte zu Geschichte) PETER: Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor. (P7: 231-241)</p>

Ersin, Mandy, Monique und Adnan machen ganz deutlich, dass sie selbstständig zu Hause lesen und es nicht nötig haben, von den Eltern vorgelesen zu bekommen (vgl. Anhang). Diesbezüglich spielt Vorlesen keine Rolle in ihrem alltäglichen Leben. Hamid und Adnan betonen sogar, dass Vorlesen nur für Babys sei (vgl. A-P6: 202-236). An-

ders sieht es bei Peter aus. Er ist der einzige, der von seiner Mutter noch manchmal Geschichten vorgelesen bekommt, obwohl er selbst lesen kann. Nicolas hätte es gerne, wenn seine Eltern ihm noch vorlesen würden, aber sie tun es nicht mehr mit der Begründung, dass er es inzwischen selbst könne (vgl. A-P5: 79-107). Alexa und Lasse kennen die Vorlese-Situation ebenfalls nur aus ihrer frühen Kindheit. Mandy, Nicolas und Hamid lesen dagegen ihren Geschwistern manchmal abends etwas vor.

5.2.4.3 Zusammenfassung und Interpretation

Schriftliches Sprachhandeln spielt im Alltag der Schüler nur eine untergeordnete Rolle und ist in der Regel extrinsisch motiviert, z.B. vor allem im Rahmen von Hausaufgaben. Allerdings können sich zwei der interviewten Mädchen dafür begeistern, zu Hause freiwillig Geschichten zu schreiben. Gemäß der in Kapitel 2.1.2 aufgestellten Funktionen des Schreibens wird eigenaktiv von Seiten der Schüler nur das konservierende Schreiben umgesetzt.

Im Bereich „Umgang mit Texten“ ergibt sich ein anderes Bild. Die Untersuchung zeigt, dass fast alle interviewten Schüler in alltäglichen Situationen selbstbestimmt lesen. Die kommunikative Funktion des Lesens, die Funktion der spezifischen Informationsentnahme und der Lesefreude werden von den Schülern der „KüS“-Studie wahrgenommen (vgl. hierzu auch VALTIN 1993a, 41). Fast alle Schüler können ein Lieblingsbuch angeben. Allerdings nimmt das Lesen rein zeitlich betrachtet nur einen geringen Stellenwert ein. Während die Schülerinnen und Schüler im Kontext der geforderten Definition von Lesen (vgl. Kategorie A1) vielmehr die Lesefertigkeit betonen, kommen bei der Frage nach den Erfahrungen Aspekte der Literarität hinzu. Deutlich wird auf jeden Fall, dass Lektüre insgesamt in der Lebenswelt der Schüler integriert zu sein scheint. Jedoch nennen die Schüler der Untersuchung „KüS“ vorrangig Lektüre, die normalerweise nicht im Kontext Schule gelesen wird, wie z.B. Zeitschriften und Comics. Dies entspricht den Erkenntnissen von WORTHY/MOORMAN/TURNER, die Lesevorlieben und Zugangsmöglichkeiten zur Leselektüre von Jugendlichen untersuchten (vgl. WORTHY/MOORMAN/TURNER 1999). Nach Untersuchungsergebnissen von SAINSBURY/SCHAGEN sinkt mit zunehmendem Alter die Lust am Lesen. Gegen Ende der Grundschulzeit ist die Lesemotivation entsprechend niedrig. Diese Ergebnisse lassen sich nicht bestätigen. Im Gegenteil zeigen alle Schüler der Untersuchung „KüS“ trotzdem durchgängig eine positive Einstellung dem Lerngegenstand gegenüber.

Die im Rahmen von „KüS“ interviewten Schüler stimmen darin überein, dass man sich in ihrem Alter nicht mehr vorlesen lasse. Wiederholt werden hier Gefühle der Peinlich-

keit thematisiert. In diesem Zusammenhang bemerken auch SOGOGÉ/HÖFFKEN, dass *„die Schüler abweichend von ihren Äußerungen in den Interviews – hier lehnten sie die Rolle der Zuhörer beim Vorlesen als peinlich ab – sich in den Förderstunden als interessierte Zuhörer erwiesen und die Situation nach unserer Einschätzung durchaus genießen konnten“* (SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 257).

Die Ergebnisse der querschnittlichen Themenanalyse werden nochmals im Schlusskapitel aufgegriffen und zur Entwicklung weitergehender Schlussfolgerungen für didaktisches Handeln herangezogen. Zunächst werden im folgenden Abschnitt jedoch die Ergebnisse der Struktur-lege-Technik und der Typenbildung erörtert, da sie für die Einordnung der bisherigen Ergebnisse in den Gesamtkontext der Untersuchung von Bedeutung sind.

5.3 Auswertung der Struktur-Lege-Technik

Wie in Kapitel 4.4.3 ausgeführt, entspricht die Heidelberger-Struktur-Lege-Technik einer geeigneten Weiterentwicklung des Leitfadeninterviews zur Rekonstruktion subjektiver Theorien von SCHEELE/GROEBEN (1988). Anhand der individuellen Strukturlegungen der subjektiven Theorien kann sowohl die Einzigartigkeit der rekonstruierten Wissensstrukturen, als auch das inhaltliche Spektrum, das in der befragten Gruppe zu finden ist, dokumentiert und visualisiert werden (vgl. Anhang). Durch die gemeinsame Feedbackschleife wird den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit gegeben, über ihre geäußerten Vorstellungen zu reflektieren und ihre Konstruktionen über Schrift weiterzuentwickeln.

In einem Zeitraum von 5 Wochen (Mai bis Juni 2003) haben die Sitzungen stattgefunden, in denen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam auf der Grundlage des ersten Interviews die Struktur-Lege-Technik angewendet und Strukturlegebilder erstellt wurden. Die Interviews dauerten zwischen 12 und 31 Minuten. Die Erstellung der Strukturlegebilder diente neben der Strukturierung der Schüleräußerungen, der Visualisierung der subjektiven Theorie und der interaktionalen Reflexion sowie der kommunikativen Validierung der Interviewdaten. Alle Sitzungen sind auf Tonband aufgenommen, um die Reihenfolge der Strukturlegung nachvollziehen zu können. Transkribiert wurden jedoch nur exemplarisch die Stellen, die zum Auswertungsprozess der Interviews und zur Erkenntnisgewinnung relevante Informationen liefern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf diese – für sie ungewöhnliche – Art der Auseinandersetzung mit eigenen Aussagen eingelassen haben und sich engagiert in das Gespräch einbrachten. Im Wesentlichen haben alle Schüler die Äußerungen und Inhalte des ersten Interviews sowie die gemeinsam erstellten Visualisierungen bestätigt. Nur einige Details wurden ergänzt oder Begriffe aussortiert. Da sich trotz der Akzentuierungen und Relativierungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler an der grundlegenden Aussage der subjektiven Theorie nichts geändert hat, kann im Rahmen dieser Arbeit auf eine detaillierte Beschreibung des Prozesses verzichtet werden.

Es lässt sich jedoch festhalten, dass der Umgang mit den einzusetzenden Relationen allen schwer fällt. Zwar sind die Befragten fähig, vereinzelt sinnvolle Verbindungen zwischen den Aspekten herzustellen, im Großen und Ganzen sortieren sie jedoch die Begriffskarten vorrangig nach inhaltlichen Gesichtspunkten und lassen sich bezüglich

der Relationskärtchen stark von der Interviewerin steuern. Allen Schülern werden sämtliche Relationen (das ist =, und +, führt zu ->, zum Beispiel z.B., erkennbar an !, notwendige Voraussetzung /_, damit ☺->, oder ?, Ober/Unterbegriff ∧, soll sein ☺, soll nicht sein ☹) angeboten. Eingeführt werden diese Relationen entweder am Beispiel „Zähneputzen“ und/oder „Lesen- und Schreibenlernen“ (vgl. Anhang). Letztendlich lässt sich die Anzahl der eingesetzten Relationen auf vier verschiedene reduzieren, und zwar =, +, z.B., ->. In den meisten Fällen bestätigen die Schüler abschließend das entstandene Strukturbild. Der Verlauf der Gespräche und Eindrücke der Sitzungen sowie Ergänzungen und Modifikationen von Seiten der Schülerinnen und Schüler sind im Anhang in den Kontextinformationen ausgeführt und durch die Visualisierung der subjektiven Theorie festgehalten (vgl. Anhang).

Aus der Arbeit mit der Heidelberger Struktur-Lege-Technik ziehe ich die Erkenntnis, dass aufgrund des enormen Zeitaufwandes und der geringen Veränderungen von Seiten der Schüler der Einsatz der Relationskarten durch die reine Thematisierung der Inhalte des Interviews ersetzt werden sollte. Trotzdem halte ich es für äußerst wichtig, die Schülerinnen und Schüler gemäß der Heidelberger Struktur-Lege-Technik mit ihren Äußerungen zu der Thematik Schriftsprache erneut zu konfrontieren. Ich sehe einen großen Vorteil dieses Verfahrens darin, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt wurden, ihre Wirklichkeitskonstruktionen zu verändern.

5.4 Ergebnisse der Fallkontrastierung

Zusätzlich werden für die Analyse soziodemographische Merkmale der einzelnen interviewten Schüler herangezogen. Jedem Interview werden bestimmte Fallmerkmale zugeordnet. Beispielsweise ist zu unterscheiden, ob die Schülerinnen und Schüler Deutsch als Erstsprache sprechen oder einen Migrationshintergrund aufweisen und daher meist mehrere Sprachen sprechen. Auch das Geschlecht des oder der Interviewten (weiblich/männlich) kann als Fallmerkmal herangezogen werden. Im Computerprogramm „ATLAS.ti“ werden diese Fallmerkmale „Dokumenten-Familie“ genannt (vgl. MUHR 1996).

Zwar reichen die Fallzahlen der Untersuchung „KüS“ nicht zur Ableitung allgemeiner Aussagen für die Gesamtheit aller Schüler aus. Dennoch ergeben sich bei einem tabellarischen Einzelfallvergleich mit Hilfe des fallübergreifenden Kategoriensystems und unter Berücksichtigung der Dokumenten-Familien (vgl. A.) einige interessante Beob-

bachtungen. Im Folgenden werden die Beobachtungen vorgestellt und kurz einige Hypothesen aufgestellt, die im Schlusskapitel aufgegriffen werden.

Fünf Schülerinnen und Schüler⁵⁹ integrieren Schrift ausschließlich selbstbestimmt in den Alltag. Sie geben keine fremdbestimmten Gründe an wie z.B. nur im Rahmen der Hausaufgaben zu schreiben. Dies deutet auf eine hohe Alltagsbedeutung von Schrift und eine entsprechende Sicherheit im Nachdenken über sie hin und wird dadurch bestätigt, dass alle diese Schülerinnen und Schüler keine Fragen zu ihrer Peergroup stellen. Sie wirken gewissermaßen sehr selbstbewusst. Hierdurch wird die „Bedeutung der Bedeutung“ (KRUSE/RICHTER 1997) für den erfolgreichen Schriftspracherwerb offensichtlich.

Ebenfalls stellt keiner der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Fragen bezüglich der Antworten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Nur aus den Reihen der einsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler lassen sich Bezüge zur Peergroup verzeichnen. Ob diese Beobachtung tatsächlich in irgendeinem Zusammenhang mit der Tatsache des sprachlichen Kontextes steht, lässt sich nur in weiterführenden Untersuchungen überprüfen. Auf jeden Fall steht die Beobachtung im leichten Widerspruch zu der Feststellung, dass die Kinder mit Migrationshintergrund dreimal mehr Defizite als Fähigkeiten nennen; im Gegensatz dazu betonen die Kinder mit Muttersprache deutsch sechsmal mehr die Fähigkeiten als ihre Defizite.

Eine positive Selbsteinschätzung scheint weiterhin mit einer gewissen Frustrationstoleranz in Einklang zu stehen. Die einsprachigen Schüler zeigen sich nicht verunsichert, äußern sich nicht zum Thema Benotung und lenken nicht offensichtlich vom Gesprächsthema ab. Weniger aussagekräftig scheinen die Beobachtungen zu sein, dass keiner der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler die Lesefertigkeit demonstriert, sondern den Lesevorgang beschreibt, und dass keinem der Mädchen zu Hause vorgelesen wird.

⁵⁹ Es handelt sich um die Schüler Monique, Alexa, Hamid, Peter und Adnan (P 3, 4, 6, 7, 9).

5.5 Ergebnisse der Typenbildung

Auf der Grundlage des Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 82) wurden die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler weiter ausgewertet. Anhand der Darstellung von Merkmalskombinationen in Kreuztabellen wurden die Fälle zunächst gruppiert, um anschließend auf empirische Regel- sowie Unregelmäßigkeiten überprüft und bezüglich inhaltlicher Sinnzusammenhänge analysiert zu werden.

Insbesondere die Kreuztabellierung der Kategorien „Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit“ und „Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag“ liefern Ergebnisse, die im Folgenden näher beleuchtet werden. Die umfangreichen Analysen innerhalb und zwischen den Gruppen (vgl. Anhang) führen schließlich zu einer Reduktion des Merkmalsraums und zu einer Typologie, die fünf Typen der Auseinandersetzung mit Schriftsprache umfasst.

Tabelle 23: Typen der Beziehung zwischen schriftsprachlichen Tätigkeiten im Alltag (schriftliches Sprachhandeln und für sich lesen) und der Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit für die Schülerinnen und Schüler

	Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag			
Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung	Vermeidung	Keine Angaben
Persönliche Relevanz Gegenwart Zukunft	Typ I	Typ II	Typ IV	Typ V
Allgemeine Relevanz Gegenwart Zukunft				
Vermeidung Keine Angaben	Typ III			

Aus den Kreuztabellierungen (vgl. A.) lassen sich nach Reduktion der möglichen Kombinationen und Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge folgende Typen differenzieren und charakterisieren:

- **Typ I** (= Relevanz + nur Selbstbestimmung):
Für die Schüler des Typ I ist charakteristisch, die Relevanz der Schriftsprache wahrzunehmen und demnach erwartungsgemäß ausschließlich selbstbestimmt schriftsprachlich in alltäglichen Situationen zu handeln. **Alexa** ist repräsentativ für diese Merkmalskombination.
- **Typ II** (Relevanz + auch Fremdbestimmung):
Schüler dieses Typs zeichnen sich dadurch aus, dass neben der erkannten Relevanz und selbstbestimmten schriftsprachlichen Handelns der Aspekt der Fremdbestimmung hinzukommt. **Mandy** ist ein Beispiel für diesen Typ.
- **Typ III** (Schriftsprachliche Tätigkeiten + Vermeidung bzgl. Relevanz):
Dieser Typ lässt sich dadurch charakterisieren, dass er schriftsprachliche Tätigkeiten selbst- sowie fremdbestimmt in den Alltag einbaut, Fragen bezüglich der Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit jedoch ausweicht bzw. keine Angaben macht und der Lese- und Schreibfähigkeit keinerlei Bedeutung beizumessen scheint. **Ersin** ist ein Prototyp dieser Merkmalskombination.
- **Typ IV** (Gegenwärtige Relevanz + Selbstbestimmung + Vermeidung bzgl. schriftsprachlicher Tätigkeiten):
Adnan ist ein Repräsentant dieses Typs, da er ausschließlich die Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit in gegenwärtigen Situationen sieht, entsprechend selbstbestimmt schriftsprachlich handelt und trotzdem gleichzeitig durch vermeidendes Verhalten hinsichtlich der Fragen zu schriftsprachlichen Tätigkeiten auffällt. Formalien scheinen ihm unwichtig zu sein. Im Gegensatz dazu konzentriert er sich auf die Inhalte.
- **Typ V** (keine Angaben zum schriftlichen Sprachhandeln oder zum Lesen + Relevanz):
Dieser Typ V stellt einen zu Typ III konträren Typen dar. Er macht keinerlei Angaben zu schriftlichen Sprachhandeln, misst jedoch der Lese- und Schreibfähigkeit große Bedeutung bei. **Peter** ist ein Beispiel für diesen Charakter.

Aufgrund der kleinen Stichprobe ist es angemessener, von unterschiedlichen Fällen zu sprechen, die Indizien für empirische Typen darstellen, als von empirischen Typen selbst. Erst bei einer umfangreichen quantitativen Untersuchung kann die These der Existenz der entwickelten Typen überprüft und bekräftigt werden. Somit sind die beschriebenen Typen als Fälle aufzufassen, die die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Schriftsprache in besonderer Weise veranschaulichen.

Folgende Thesen lassen sich aufgrund weiterer Kreuztabellierungen formulieren (vgl. Anhang):

- Schüler, die eine persönliche Relevanz (gegenwarts- oder zukunftsbezogen) in der Lese- und Schreibfähigkeit sehen, lesen auch selbstbestimmt für sich in alltäglichen Situationen.
- Schüler, die dem Vorlesen eine gegenwärtige Bedeutung beimessen, sehen grundsätzlich Lese- und Schreibfähigkeit als relevant an.
- Es gibt Schülerinnen und Schüler, die – obwohl sie der Lese- und Schreibfähigkeit immense Relevanz zuschreiben – Rechtschreibung nur eingeschränkt als bedeutsam ansehen.
- Schüler, die sich einem Lernbereich des Deutschunterrichts positiv gegenüber äußern, geben ebenfalls an, diese schriftsprachliche Tätigkeit in ihren Alltag einzubauen.
- Es gibt Schüler, die Schrift im Alltag mit einbeziehen, jedoch nicht explizit eine positive Einstellung gegenüber dem Deutschunterricht äußern.

Abschließend sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst betrachtet und theoretische Schlussfolgerungen gezogen werden.

6 Schlussbetrachtungen

In diesem abschließenden Kapitel sollen die Forschungsfrage, theoretischen Überlegungen und empirische Untersuchung kurz zusammengefasst werden, um dann auf der Grundlage der Ergebnisse didaktische Konsequenzen für die Förderung der Schriftsprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu ziehen. Schließlich werden Grenzen der Arbeit aufgezeigt und Ansatzpunkte für weitere Forschungsaktivitäten abgeleitet.

6.1 Zusammenfassung der Arbeit

Ein Grundproblem bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen stellt das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens dar. Die Schriftsprachkompetenz entspricht einer Kernkompetenz für schulisches wie außerschulisches lebenslanges Lernen, so dass es Aufgabe von Schule sein muss, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Schriftsprachlernen zu unterstützen.

Die Notwendigkeit empirischer Forschung ergibt sich – wie in Kapitel 1 ausgeführt – nicht nur aus der großen Bedeutung der Lernervorstellungen zur Schriftsprache für das Lernen wissenschaftsorientierter Vorstellungen (vgl. EBERWEIN 1998, 206). Viele Kinder aus sozialen Randgruppen entwickeln Lernschwierigkeiten im schulischen Rahmen, weil es nicht gelingt, angemessen auf ihre Wirklichkeitskonstruktionen einzugehen. Unterschiede in den Lebensweltkonstruktionen von Schülern und Lehrern werden beispielsweise von WERNING als eine wesentliche Ursache der Einweisung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in Förderschulen gesehen. So sind Lernschwierigkeiten als Auswirkungen der Bedrohung bestehender Lebensweltkonstruktionen der Kinder und Jugendlichen zu verstehen und demnach Ausdruck gestörter Beziehungsmuster zwischen Individuum und Umwelt (vgl. WERNING 2002a, 164).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einerseits fachwissenschaftliche Konstruktionen der Schriftspracherwerbsforschung zu diskutieren und andererseits die Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen zu analysieren, um unter Berücksichtigung kognitiver, emotionaler und motivationaler Faktoren Ansatzpunkte für die Förderung der Schriftsprachkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten zu erhalten.

Meine wissenschaftstheoretische Herangehensweise beruhte grundsätzlich auf den Prämissen eines systemisch-konstruktivistischen Forschungsparadigmas (vgl. Kapitel 1.4). In der vorliegenden Arbeit wurden Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechtschreibens vorrangig im Kontext der kindlichen Entwicklung interpretiert und Schriftsprachlernen insgesamt aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet (vgl. Kapitel 2). Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung war die Feststellung, dass die Sicht des Lernalters in der Sonderpädagogik nur unzureichend Berücksichtigung findet und dass im deutschsprachigen wie englischsprachigen Raum vorrangig quantitative Untersuchungen diesbezüglich durchgeführt worden sind. An dieser Lücke sollte das Forschungsprojekt „Konstruktionen über Schriftsprache“ ansetzen und insbesondere die subjektive Sicht der Lernenden fokussieren.

In dem qualitativen Forschungsprojekt „Konstruktionen über Schriftsprache und Schriftsprachlernen“ standen die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen im Mittelpunkt der Betrachtung. Zielsetzung des Forschungsprojektes war es, auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Lernverständnisses sowie eines aktiv-ganzheitlichen Konzeptes des Menschen in Anlehnung an das Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (vgl. Kapitel 4.4.3.1) Konstruktionen über Schriftsprache bzw. Schriftsprachlernen bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen zu rekonstruieren, zu analysieren und Ansatzpunkte für die Initiierung von schriftsprachlichen Lernprozessen herauszuarbeiten.

Im Rahmen von Leitfadeninterviews wurden Fünftklässler einer Förderschule zum Thema Schriftsprache befragt und die Interviewdaten mit Hilfe der Heidelberger Struktur-lege-Technik nach SCHEELE/GROEBEN kommunikativ validiert (vgl. Kapitel 4.3). Die Auswertung der Interviewtranskripte orientierte sich – wie in Kapitel 4.4 begründet – an dem thematischen Kodieren nach FLICK und der Typenbildung nach KELLE/KLUGE. Grundlegend war die These, dass Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb für sie sinnvolle Vorstellungen vom Aufbau und der Funktion von Schrift entwickeln, diese Konstruktionen jedoch nicht bzw. kaum mit den fachwissenschaftlichen Perspektiven auf den Lerngegenstand Schriftsprache übereinstimmen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen einerseits deutlich, wie unterschiedlich das Denken der Schüler über denselben Lerngegenstand Schriftsprache innerhalb einer Lerngruppe einer Klassenstufe sein kann, andererseits legen sie aber auch gemeinsamen Strukturen offen, die Hinweise auf empirische Typen liefern. Aus

den Untersuchungsergebnissen lassen sich didaktische Konsequenzen für die Schriftsprachförderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten ableiten.

Mit Bezug auf die in Kapitel 4.1 aufgestellten Arbeitshypothesen kann festgehalten werden, dass es gelungen ist, mit Hilfe eines dialog-hermeneutischen Verfahrens die individuell ausgeprägten diversen Konstruktionen über Schriftsprache der Schülerinnen und Schüler einer fünften Hamburger Förderklasse zu rekonstruieren. Lediglich die Annahme, dass Leistungsversagen und negative Einstellung zusammen hängen, konnte nicht, wie in Kapitel 6.3 ausgeführt, bekräftigt werden.

6.2 Ergebnisse der Themenanalyse

Zu Beginn soll eine kurze deskriptive Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung „Konstruktionen über Schriftsprache“ – strukturiert nach den verschiedenen Hauptkategorien – einen Überblick ermöglichen. Ausführliche Interpretationen der Beobachtungen finden sich in Kapitel 5.2. Das aus den Interviewdaten und theoretischen Vorannahmen entwickelte fallübergreifende Kategoriensystem besteht aus acht Hauptkategorien, die sich in drei große Bereiche unterteilen lassen: Der Bereich A „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ spiegelt im Wesentlichen kognitive Aspekte der Gesamthematik „Schriftsprache und Schriftsprachlernen“ wider. Es geht vorrangig um Wissen sowie Reflexions- und Begründungsfähigkeit.

A Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten

A1 Begriffliches Wissen

Die Hauptkategorie „Begriffliches Wissen“ umfasst einerseits Fragen und Antworten zu den Begriffen der Schriftsprache und andererseits bezüglich des vorhandenen Lesekonzepts.

- Ein Großteil der Schüler hat eine Vorstellung von den Begriffen der Schriftsprache wie Wort, Satz, Überschrift entwickelt.
- Fast alle Schüler verfügen sowohl über implizites als auch explizites begriffliches Wissen. Allerdings variieren die verbalisierten Merkmale sehr stark. Viele Schüler orientieren sich an semantischen Aspekten und weniger an formalen.
- Alle Schüler haben bereits ein Lesekonzept entwickelt, bei dem jedoch Aspekte der Lesefertigkeit im Vordergrund stehen und weniger Aspekte einer elementaren Schriftkultur. Nur ein Drittel der Schüler verbindet im Interview konkrete Inhalte mit Büchern und dem Lesen.

A2 *Schriftstrukturen*

Diese Kategorie bezieht sich auf das Thematisieren von Rechtschreibregeln, das Einschätzen vorgegebener Wörter hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades sowie auf Begründungen eigener Verschriftungen.

- Die Schüler besitzen recht einheitliche Kenntnisse über Rechtschreibregeln in Form von Merksätzen. Alle Schüler greifen auf denselben Merksatz zurück, akzentuieren jedoch dabei unterschiedliche Gesichtspunkte.
- Das Hauptklärungsmuster für Rechtschreibphänomene ist das Merken und Hören von Schriftstrukturen.
- Es fällt den Schülern sehr schwer, eigene Schreibweisen zu begründen und zu kommentieren.
- Ein weiteres Ergebnis ist, dass nicht alle aus fachwissenschaftlicher Perspektive schwierig eingeschätzten Grapheme von jedem Schüler als schwierig bewertet werden. Hier lässt sich im Vergleich zu den Rechtschreibregeln Vielfalt verzeichnen.

A3 *Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken*

- Die Schüler haben in ihren Lern- und Übungsstrategien scheinbar nur ein begrenztes Repertoire zur Verfügung. Dieses beschränkt sich im Wesentlichen auf das Abschreiben von Texten und das mehrmalige Lesen.
- Insgesamt übernehmen die Schüler wenig Verantwortung für den eigenen Lernprozess, was sich in fehlender Selbstkontrolle zeigt.
- Fast alle finden erfreulicherweise im häuslichen Bereich Unterstützung.

Der Bereich B „Einstellungen, Haltungen, Emotionen“ umfasst emotionale Aspekte des Untersuchungsgegenstandes. Es geht um die grundlegende Einstellung gegenüber dem gesamten Lerngegenstand.

B Einstellungen, Haltungen, Emotionen

B1 Gebrauchswert von Schrift

Unter „Gebrauchswert von Schrift“ ist der Nutzen bzw. der Wert zu verstehen, den die Schülerinnen und Schüler der Lese- und Schreibfähigkeit beimessen. Hierbei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: einerseits die Fähigkeit, sich schriftlich ausdrücken zu können bzw. lesen zu können, und andererseits die Relevanz der Orthographie.

- Zum Gebrauchswert von Schrift ist zu sagen, dass insbesondere der Berufswunsch die Motivation für die Auseinandersetzung mit diesem Lerngegenstand darstellt.
- Gründe für das Lesen- und Schreibenlernen, die in der Gegenwart der Schüler eine Rolle spielen könnten, kommen nur vereinzelt in den Antworten vor. Auch sind die Antworten eher pauschal und ohne persönlichen Bezug.
- Rechtschreibung spielt eine untergeordnete Rolle.

B2 Empfindungen, Gefühle

Die Hauptkategorie „Empfindungen, Gefühle“ beinhaltet die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach Deutsch, welches die Lernbereiche „schriftliches Sprachhandeln“ und „Umgang mit Texten“ umfasst, und Einstellungen gegenüber dem Aspekt der Leistungsüberprüfung.

- Bei allen Schülern lässt sich dem Unterrichtsfach Deutsch gegenüber eine grundlegende positive Haltung verzeichnen.
- Sobald es jedoch um Aspekte der Leistungsüberprüfung geht, bringen die Befragten verstärkt Emotionen mit in das Gespräch. Diese verbalisierten Gefühle sind unterschiedlicher Art. Sie reichen von Ablehnung über Gleichgültigkeit hin zur positiven Einstellung.
- Die Benotung spielt in diesem Kontext eine große Rolle. Sie steht in enger Verbindung mit der Crosskategorie Vermeidung.

B3 Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt der emotionalen Perspektive ist die Fähigkeit der Schüler, die eigenen Kompetenzen und Defizite wahrzunehmen und richtig einschätzen zu können. Mit dieser Kategorisierung geht es nicht mehr in erster Linie um das Wissen der Schüler und ihre Einstellungen, sondern vordergründig um die Art und Weise des Umgangs mit Schrift und Selbsteinschätzung.

- Unter den Schülern herrscht eine defizitorientierte Sichtweise bezüglich ihrer eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen vor.
- Eine Misserfolgserwartung wird an vielen Stellen deutlich.

Der dritte große Bereich C „Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag“ erfasst konkrete persönliche Erfahrungen der Schüler mit Schrift im Privatleben und in der Schule.

C Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag

C1 Schriftliches Sprachhandeln

Diese Kategorie bezieht sich auf die Schreibgewohnheiten der Schüler. Der hier thematisierte Schwerpunkt liegt auf dem Aufschreiben und Verfassen von Texten.

- Schriftliches Sprachhandeln scheint im Alltag der Schüler nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.
- Darüber hinaus ist im Falle der Integration in den Alltag schriftliches Sprachhandeln in der Tendenz extrinsisch motiviert.

C2 Umgang mit Texten

Diese Kategorie splittet sich in die Aspekte „für sich lesen“ und „vorlesen“.

- Fast alle Schüler geben dagegen an, dass sie gelegentlich zu Hause lesen und nennen ein Lieblingsbuch. Alle Schüler integrieren das Lesen selbstbestimmt in den Alltag.
- Vorherrschend ist allerdings die Auffassung, dass man sich in dem Alter nicht mehr vorlesen lasse.

Diese Ergebnisse liefern wertvolle Impulse für die Auseinandersetzung mit der Thematik Schriftsprachlernen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten, wie im Folgenden ausgeführt wird.

6.3 Ergebnisbewertung und Konsequenzen für die Schriftsprachförderung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung bewertet und Konsequenzen für die Schriftsprachförderung bei Kindern mit Lernschwierigkeiten abgeleitet.

Ein Verständnis, das Lesen- und Schreibenlernen als Erlernen einer „elementaren Schriftkultur“ (DEHN 1996) versteht, umfasst neben dem Aspekt der Kognition auch die Dimensionen der Motivation, Emotion und Interaktion bzw. Reflexion. Die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit werden nun mit Rückgriff auf diese Dimensionen eingeordnet und erörtert.

Emotion, Motivation, Interaktion

Als ein äußerst interessantes Ergebnis ist festzuhalten, dass die gesamte Untersuchungsgruppe eine grundlegend positive Haltung dem Deutschunterricht sowie dem Lerngegenstand Schriftsprache gegenüber besitzt. Diese Beobachtung steht im Widerspruch zu den in Kapitel 2.5.2 vorgestellten internationalen und nationalen empirischen Untersuchungen, die Zusammenhänge von Leistungen und Einstellungen herausstellen (vgl. BOS/PIETSCH/STUBBE 2005). Alle Schüler der Untersuchungsgruppe haben bereits Erfahrungen des Scheiterns im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb gesammelt. Trotzdem haben sie keine auffälligen Antipathien dem Fach Deutsch gegenüber entwickelt. Anscheinend spielen kompensatorische Faktoren hier eine entscheidende Rolle. Für Lernprozesse grundlegend ist eine emotional stabilisierende Lernumgebung, um Phänomenen wie erlernter Hilflosigkeit oder Misserfolgserwartung vorzubeugen. Die Untersuchungsgruppe scheint sich in ihrer konkreten Lebenswelt weitestgehend wohl zu fühlen. Auf diese immense Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern für die Einstellung und Leistung verweisen auch die Ergebnisse der KESS 4-Studie (vgl. PLABMEIER 2005, 147). Eine weitere Erklärung für die positive Einstellung könnte das Interesse von Seiten der Erziehungsberechtigten oder Erzieher sein, da alle Befragten angeben, zu Hause bei den Hausaufgaben Unterstützung zu erhalten.

Ein prinzipiell anderes Bild ergibt sich jedoch hinsichtlich des Selbstbilds der Kinder und Jugendlichen. Unter den Schülerinnen und Schülern herrscht eine defizitorientierte Sicht auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen vor. Sie thematisieren im Gespräch insbesondere ihre Fehler und reagieren auf Lob tendenziell eher ungläubig. Wie vieler-

orts gezeigt, ist die Anerkennung der Person und ihrer Fähigkeiten für den Lernprozess grundlegend (vgl. MCCRAY/VAUGHN/NEAL 2001; JOHNSON 2005), da ein negatives Selbstbild enorme Auswirkungen auf die Leistungsmotivation und folglich auf die Schriftsprachkompetenz hat. Möglicherweise schlägt sich eine allgemeine defizitorientierte Haltung von Schule in den Haltungen der Kinder und Jugendlichen nieder. Belege hierfür liefert wiederum die KESS 4-Studie, die herausstellt, dass Lehrkräfte Schulversagen im Wesentlichen den Schülern selbst anlasten und grundsätzlich eher die Misserfolge der Schüler betonen als die Stärken (vgl. LANKES/PLABMEIER 2005, 47).

Wie die Untersuchungsergebnisse veranschaulichen stellt der Berufswunsch den wesentlichen Motor für die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache dar. Diese Funktion muss durch weitere Alternativen, die in der gegenwärtigen Lebenswelt der Schüler wurzeln, ergänzt werden. Sofern die Schriftsprachfähigkeit tendenziell nur aus extrinsisch motivierten Gründen an Relevanz gewinnt, besteht die Gefahr, das Erlernen der Schriftsprache auf eine Kulturtechnik zu reduzieren und Aspekte der Motivation und Emotion auszuklammern. In der Untersuchung „KüS“ geben die interviewten Schülerinnen und Schüler insbesondere für die Modalität Schreiben unpersönliche Motive an. Für den langfristigen Erhalt einer Schriftsprachkompetenz ist das Erlernen einer elementaren Schriftkultur allerdings von herausragender Bedeutung (vgl. BRUNING/HORN 2000; ZAMBO/BREM 2004).

Bezüglich des Lesekonzeptes haben sich bei der Themenanalyse für die gesamte Stichprobe prägnante widersprüchliche Akzentuierungen ergeben. Im Kontext Schule werden vorrangig Aspekte der Lesefertigkeit herausgestellt; auf häusliche Kontexte bezogen sind den Befragten dagegen die Funktionen des Lesens bewusst. Erstaunlicherweise geben fast alle Schülerinnen und Schüler ein Lieblingsbuch an und integrieren das Lesen selbstbestimmt in ihren Alltag. Gründe für diese konträre Einschätzung des Lesens können in einer fehlenden Betonung des Gebrauchswertes von Schrift seitens der Schule liegen. Auch SODOGÉ/HÖFFKEN sprechen im Rahmen ihrer Untersuchung von einem in Schule vorherrschenden verkürzten Lesebegriff, der ausschließlich das laute und flüssige Lesen im Blick hat und die Ursache des beobachteten Fluchtverhaltens als Problemlösestrategie leseschwacher Schüler in ihrer Untersuchungsgruppe sein könnte (vgl. SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 255). Fast alle Schülerinnen und Schüler vertreten die Meinung, dass es nicht mehr altersgemäß sei, sich vorlesen zu lassen. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, Alltagsbedeutung von Schrift verstärkt in den Unterricht einzubeziehen. Außerdem ist zu bedenken, dass sprachproduktive Leistungen keinen Aufschluss über erfolgte Sinnrekonstruktion von

Texten geben und daher durch den produktiven Textumgang ersetzt werden sollten (vgl. hierzu auch SODOGÉ/HÖFFKEN 2005, 259).

Ein weiterer zu thematisierender Aspekt ist die Bedeutung interaktionaler Strukturen. Lerner benötigen zusätzlich kompetente Vorbilder, um den erfolgreichen Umgang mit Schrift und deren Alltagsbedeutung zu erfahren. Demnach entspricht die Konzentration von schriftkulturell benachteiligten Kindern m.E. einer zusätzlichen Benachteiligung. Der gemeinsame Austausch über unterschiedliche Konstruktionen ist für den Lernfortschritt unerlässlich (vgl. RUF/GALLIN 1998a-c; SPECK-HAMDAN 1998; REICH/ROTH 2000; HURRELMANN 2002). Die Tatsache, dass mehrere Schülerinnen und Schüler der Untersuchung „KüS“ sich verstärkt an den Antworten ihrer Mitschüler orientieren, betont die Bedeutung der Bezugsgruppe. Allerdings kann dies m.E. nur ein Hinweis auf die notwendige soziale Einbettung sein, die in weiteren Untersuchungen zu prüfen wäre. Auch die Peergroup scheint eine große Rolle im Zusammenhang mit verstärkten Emotionen wie Angst und Unsicherheit zu spielen, da sich die Schüler in den meisten Fällen bei Themen wie z.B. Leistungsüberprüfung an ihrer Peergroup orientierten oder auffällig vom Gesprächsthema ablenkten. Grundsätzlich ist der Faktor Angst bei Leistungsdruck ein stark wahrgenommenes Phänomen. Daher sollten im Unterricht verstärkt Verfahren der psychischen Unterstützung eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler vom Leistungsdruck zu entlasten.

Kognition, Reflexion

Hinsichtlich der Aspekte Kognition und Reflexion weisen die Ergebnisse der Untersuchung „Konstruktionen über Schriftsprache“ auf einen vorrangig erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Schriftsprache der befragten Schülerinnen und Schüler hin. Solch ein – normalerweise für Lese- und Schreibanfänger typischer Zugang – äußert sich durch die Orientierung an semantischen Aspekten der Schrift.

Erfolgreiches Schriftsprachlernen erfordert neben der Einsicht in den Gebrauchswert, wie in Kapitel 2.3 erläutert, die Thematisierung formaler statt inhaltlicher Aspekte von Schrift. Diese Abstraktionsfähigkeit muss dementsprechend im Unterricht durch sprachanalytische Übungen entfaltet werden. Ähnliche Ergebnisse offenbaren sich hinsichtlich der Kenntnisse und Anwendung von Rechtschreibregeln. Diese werden in isolierter Form als Merksätze von den Schülerinnen und Schülern verbalisiert, ohne jedoch von ihnen auf Schreibsituationen übertragen zu werden. Begründungen und Kommentare zu eigenen Verschriftungen bereiten den Schülerinnen und Schülern der Untersuchung „KüS“ darüber hinaus enorme Schwierigkeiten. Der fehlende Transfer

der Regelbildungsfähigkeit wird ebenfalls bei den Erklärungsmustern für diverse Rechtschreibphänomene deutlich. Die Antworten der Schüler beziehen sich im Wesentlichen nur auf eine logographemische Strategie, wie z.B. das Merken, oder eine alphabetische Strategie, wie z.B. das Hören. Überlegungen hinsichtlich sprachlicher Strukturen fehlen größtenteils. Diese Beobachtung stimmt mit den genannten Strategien der Diktatvorbereitung überein. Das Repertoire der Schüler der Untersuchung beschränkt sich auf das Abschreiben und Lesen. Eine effektivere Variante ist das Fokussieren auffälliger oder besonderer Wortstrukturen. Grundsätzlich muss bei der Schriftsprachförderung das Nachdenken über sprachliche Strukturen in den Mittelpunkt gestellt werden. Durch den spielerischen Umgang mit Schriftsprache werden Lernerinnen und Lerner veranlasst, Hypothesen aufzustellen und diese stetig zu überprüfen; somit wird ihre Regelbildungsfähigkeit gefördert (vgl. BALHORN 2001; OSTER 2001).

Neben den vielen Gemeinsamkeiten in der Untersuchungsgruppe lassen sich gleichzeitig Varianten der Konstruktionen über Schriftsprache ausmachen. Insbesondere der Bereich des schriftsprachlichen begrifflichen Wissens weist eine enorme Vielfalt auf. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Beobachtungen von OSBURG. Sie kommt zu dem Schluss, dass das begriffliche Wissen von Kindern und Lehrenden und von Kindern untereinander nicht identisch sei. Diese „begriffliche Nicht-Passung“ bezeichnet OSBURG als „Lehr-Lernproblem“ (OSBURG 2002, 261). Der Einfluss lebensweltlicher Erfahrungen auf das Lernen wird in meiner Untersuchung weiterhin durch die Einschätzung von Schwierigkeitsgraden von Worten und Graphem-Phonem-Korrespondenzen veranschaulicht. Aussagen über die sinnvolle Strukturierung des Lernangebotes lassen sich folglich nicht einzig auf Basis sprachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen treffen. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler erweisen sich in den Interviews hierfür als zu differenziert und facettenreich. Die Einzelfallanalysen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler regelrecht „aufblühen“, sobald ihre Ideen, Erfahrungen und Hobbys thematisiert werden. In diesem Sinne sind die Vorerfahrungen mit Schrift divers. Aufgabe der Lehrkraft sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, an ihren Erfahrungen und Interessen anknüpfend sich mit Schrift auseinandersetzen zu können.

Die aus den Ergebnissen der Untersuchungen abgeleiteten Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts lassen sich wie folgt zusammenfassen. Demnach sollte – wie oben ausgeführt – zur optimalen Schriftsprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten der Unterricht die Heterogenität der Lerner akzeptieren und ihnen mit *Offenheit* begegnen. Die Ergebnisse der Themenanalyse sowie die Ein-

zelfallanalysen zeigen deutlich, dass die Schüler unterschiedliche Aspekte von Schriftsprache betonen und unterschiedliche Interessen bei der Auseinandersetzung mit Schrift einbringen.

Zweitens sollte ein *mehrperspektivischer Begriff* vom Lesen und Schreiben im Unterricht verfolgt werden, der Aspekte der Lese- und Schreibfertigkeit und elementarer Schriftkultur vereint. Im Rahmen von Schule sollte verstärkt eine elementare Schriftkultur unterstrichen werden. Wichtig ist hierbei die gegenwärtige Relevanz der Schriftsprachkompetenz zu präzisieren.

Drittens ist die *Bedeutung der Bedeutung* ernst zu nehmen. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler müssen aufgegriffen werden. Es hat sich im Rahmen der Einzelfallanalysen mehrfach gezeigt, dass Schüler, die einen konkreten Bezug zur Schriftsprache entwickelten, sei es durch den Berufswunsch oder angeregt durch spannende Lektüre, sich wesentlich motivierter und aufgeschlossener dem Lerngegenstand gegenüber zeigten.

Viertens ist ein *ressourcenorientiertes Lernangebot* in einer wertschätzenden Atmosphäre zur Verfügung zu stellen. Die Themenanalyse hat offen gelegt, welchen Einfluss negative Emotionen auf die Leistungen und die Lese- oder Schreibmotivation der Kinder und Jugendlichen haben.

Fünftens muss den Kindern und Jugendlichen ein *spielerischer, entdeckender Umgang* mit sprachlichen Strukturen ermöglicht werden. Wie im Kapitel 2.2 ausgeführt, ist insbesondere das forschende Lernen Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse. Diese Lernerfahrungen dürfen den Schülern mit Lernschwierigkeiten nicht vorenthalten werden, indem z.B. auf mechanisches Abschreiben oder Auswendiglernen gesetzt wird.

In ähnlicher Weise ist sechstens das *gemeinsame Nachdenken über Sprache* zu fokussieren. M.E. sind insbesondere sprachanalytische Übungen bei der Schriftsprachförderung neben anregungsreichen Lese- und Schreibanlässen zu betonen. Das Reflexionsvermögen der Schülerinnen und Schüler sollte durch vielfältige Angebote erweitert werden. Diesbezüglich zeigte sich bei den Schülern der empirischen Untersuchung großer Bedarf. Sie waren es nicht gewöhnt, über ihre eigenen Schriftprodukte zu sprechen und gerade formale Aspekte zu thematisieren. Dieses Nachdenken über Sprache stellt jedoch eine grundlegende Bedingung des Schriftspracherwerbs dar.

Während diese Akzentuierungen der Schriftspracherwerbsforschung innerhalb der Grundschulpädagogik breiten Konsens finden, werden sie von Seiten der Pädagogik

bei Lernbeeinträchtigungen in der fachlichen Diskussion bisher erst vereinzelt vertreten.

Die Schüler dieser hier dargestellten Untersuchung „KüS“ verdeutlichen, dass sie keine „unnormalen“ Fehler produzieren, gemessen an einer Altersnorm jedoch deutliche Entwicklungsrückstände aufweisen, wie die Erhebungen des schriftsprachlichen Leistungsstandes ergeben haben. Insgesamt sind ihre Zugriffsweisen m.E. vielmehr als Entwicklungsverzögerungen zu verstehen. Insgesamt ist zu betonen, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich nicht anders Lernen als Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In ähnlicher Weise argumentiert auch MAND, der darauf verweist, dass Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten keinen anderen Unterricht als durchschnittliche Grund- und Hauptschüler benötigen *„und schon gar keine aus vermeintlich einheitlichen Defiziten ‘Lernbehinderter’ abgeleiteten besonderen Unterrichtskonzepte. [...] Schüler/innen mit Lernproblemen brauchen keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Differenzierung und Individualisierung“* (MAND 2003b, 31f.). Dem möchte ich hinzufügen, dass neben der Initiierung motivierender Lese- und Schreibanlässe in besonderem Maße sprachanalytische Reflexionen und Strategieorientierung zu thematisieren sind, damit die Kinder und Jugendlichen nicht weiterhin im erfolgreichen Lernen behindert werden.

Da unsere Wahrnehmung subjektiv und selektiv ist, hat jede diagnostische Aussage sowie jedes Forschungsergebnis nur vorläufigen Charakter. Nur die Praxis kann letztendlich entscheiden, *„welches Konstrukt besser passt, welches nützlicher ist und welches mit den gewählten ethisch-moralischen Grundentscheidungen zu vereinbaren ist“* (WERNING 2002b, 329). Somit ist in weiteren Forschungsvorhaben, ob sich die aufgestellten Prinzipien weiter vertreten lassen.

6.4 Ausblick und Forschungsperspektiven

Der besondere Wert der Untersuchung „KüS“ im Vergleich zu quantitativen Untersuchungen liegt darin, dass Kinder und Jugendliche als Personen mit einer einzigartigen Lebens- und Lernbiographie wahrgenommen werden. Durch diesen methodischen Zugang zur Thematik werden Unterschiede sichtbar, die in den Durchschnittswerten von Großuntersuchungen untergehen würden.

Beispielsweise zeichnet sich ein unerwarteter Typ, vertreten durch Adnan, dadurch aus, dass er bei der Auseinandersetzung mit Schrift jegliche Normen missachtet, aber trotzdem einer der wenigen ist, der Schriftsprache eine enorme Bedeutung beimisst. Die nähere Auseinandersetzung mit und qualitative Analyse von Adnans Konstruktionen über Schriftsprache hat sehr viel mehr Wissen zum Vorschein gebracht, als anfänglich aufgrund seiner Äußerungen zu erwarten war.

Die in der qualitativen Stichprobe rekonstruierten Konstruktionen über Schriftsprache und Typen lassen sich selbstverständlich nicht einfach auf die Grundgesamtheit der bildungsbenachteiligten Jugendlichen verallgemeinern. Diesbezüglich bieten sich vielfältige Anknüpfungspunkte für die quantitative Forschung, die hier aufgestellten Thesen anhand einer größeren Stichprobe zu überprüfen oder einzelne Aspekte durch spezifische Erhebungen herauszugreifen. Ausgehend von der Untersuchung „KüS“ könnten beispielsweise Vergleiche von sozialen Gruppen durchgeführt werden. Hier wäre von Interesse, ob sich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in ihren Konstruktionen über Schrift unterscheiden – in diesem Fall ist zu prüfen, ob unterschiedliche Fördermaßnahmen sinnvoll erscheinen.

Mehrfach wurde in dieser Arbeit aus theoretischer Perspektive auf die Bedeutung sozialer Prozesse hingewiesen. Diesbezüglich besteht enormer Forschungsbedarf – vor allem hinsichtlich der Fragestellung, welche Anregungen sich Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeitssituationen geben. Hier könnten vor allem qualitative Mikroanalysen von Lehr-Lernprozessen weitere Erkenntnisse liefern. Berücksichtigt werden sollte in diesem Zusammenhang ebenfalls die Art der Lernumgebung als förderliche Bedingung.

Mit Blick auf die Bandbreite theoretischer Förderkonzepte zum Schriftsprachlernen ist festzustellen, welche (förder-)diagnostischen Verfahren für die Identifizierung von Anknüpfungspunkten an den jeweiligen individuellen schriftsprachlichen Entwicklungsstand geeignet sind und dadurch eine Hilfestellung für die Rekonstruktion der Konstruktionen innerhalb der Schulpraxis liefern können. In der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen ist diese Fragestellung bis auf einige Ausnahmen bisher stark vernachlässigt worden.

Abschließend möchte ich betonen, dass bei der konkreten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie im Bereich der Forschung im Bereich „Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen“ die Perspektive der Betroffenen nicht aus dem Blick geraten darf. *„Ich muss anders sehen: aus den Augen auch der Kinder, aus der Vielfalt ihrer Andersheit, Unterschiedlichkeit. So kehre ich zum Geheimnis des Anderen zurück, das ich als LehrerIn so schnell verliere, wenn ich im Lehr-Gang bleibe“* (REICH/ROTH 2000, 71). REICH/ROTH formulieren sehr treffend die Gefahr der Vereinheitlichung im Kontext Schule und plädieren sehr anschaulich für die notwendige Individualisierung und Differenzierung.

Literatur

- Andresen, H. (1983): Was Menschen hören können, was sie lernen können, zu „hören“ und was sie glauben, zu hören. In: Andresen, H.; Giese, H.W. (Hrsg.): recht schreiben lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 7, 210-236
- Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen
- Arnold, R. (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 6, 893-912
- Artelt, C.; Stanat, P.; Schneider, W.; Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen; 69-137
- Augst, G. (1992): Zu den psycholinguistischen Grundlagen der Orthographie. In: Die Grundschulzeitschrift 57, 32-33
- Augst, G. (Hrsg.) (1994): Fehler: Defizite oder Lernschritte? Deutung eines Falles. In: Der Deutschunterricht 46, 2, 4-99
- Augst, G.; Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart
- Balhorn, H. (2001): Wörter sind gebildet und es lohnt, ihnen auf den Grund zu gehen: der Wortstamm als Schlüssel zur Orthographie. In: Praxis Deutsch 170, 24-27
- Balhorn, H.; Giese, H.; Osburg, C. (Hrsg.) (2000): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze
- Bartz, A. (1982): Erhebung über Absolventen der Hamburger Schulen für Lernbehinderte 1981. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 33, 9, 648-655
- Bartz, A. (1983): Ausfälle im Lesen und Rechtschreiben bei Lernbehinderten. Ergebnisse einer Umfrage in Schulen für Lernbehinderte in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34, 11, 747-760
- Bartz, A. (1985): Statistische Erfassung und Aussagen über das Untersuchungsverfahren zur Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit sowie über Abgänger aus Einrichtungen der Schulen für Lernbehinderte in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 597-610
- Bartz, A. (1987): Abgänger 1986 aus den Einrichtungen der Förderschulen (vormals Schulen für Lernbehinderte) in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 54-62
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert, J.; Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323-407
- Baurmann, J. (1996): Was Kinder über das Schreiben wissen. Eine empirische Untersuchung. In: Peyer, A.; Portmann, P.R. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen, 241-266
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1999): Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Verfügbar über: <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/bekanntmachungen/22.pdf> (28.02.06)
- Begemann, E. (2000): (Sonder-)Schulpädagogiken? Ist (sonder-)pädagogischer Unterricht mehr als aufgabenspezifisches Lernen? In: Behindertenpädagogik 39, 1, 17-54
- Belusa, A.; Eberwein, H.; Mand, J.; Michaelis, E. (1992): Probleme des Lernens und Deutungsmuster – Ergebnisse einer Befragung an Schulen für Lernbehinderte in Berlin. In: Behindertenpädagogik 31, 2, 162-170

- Berger, P.L.; Luckmann, Th. (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main
- Bergk, M. (1980): Leselernprozeß und Erstlesewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorie. Bochum
- Betz,; Breuninger, H. (1996): Teufelskreis Lernstörungen. Analyse und Therapie einer schulischen Störung. 6. durchgesehene Aufl., Weinheim
- Bierwisch, M. (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, A. (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 50-81
- Blumer, H. (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2. 5. Aufl., Opladen, 80-146
- Böhm, A.; Mengel, A.; Muhr, Th. (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. In: Schriften zur Informationswissenschaft. Bd. 14, Konstanz
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl., Opladen
- Börner, A. (1995): Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt a.M.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walter, G.; Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg
- Bos, W.; Pietsch, M.; Stubbe, T.C. (2005): Regionale, nationale und internationale Einordnung der Lesekompetenz und weiterer Schulleistungsergebnisse Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg, 51-79
- Bremerich-Vos, A. (1996): Aspekte des Schriftspracherwerbs. Stufentheorien, das "Neue" und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, A.; Portmann, P.R. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen, 267-290
- Breuer, H.; Weuffen, M. (1986): Gut vorbereitet auf das Lesen und Schreiben lernen. Berlin
- Brinkmann, E.; Brügelmann, H. (1997): Beobachtungshilfen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Naegele, I.M.; Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Bd. 1, 4., überarb. u. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, 98-107
- Brügelmann, H. (1984a): Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, 1, 69-91
- Brügelmann, H. (1984b): Was Vorschulkinder unter Schrift verstehen. Gedankliche Fortschritte in naiven Lese- und Schreibversuchen. In: Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Konstanz, 26-50
- Brügelmann, H. (1986): Lesen- und Schreibenlernen durch Probieren. Schrift als detektivisches Rätsel. In: Grundschule 6, 25-33
- Brügelmann, H. (1987): Umgangsformen mit Schriftsprache – Beobachtungsaufgaben zum Schulanfang. In: Eberle, G.; Reiß, G. (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg, 133-153
- Brügelmann, H. (1989): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Tips für den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. 3. Aufl., Konstanz
- Brügelmann, H. (1995): Kunstfehler oder: die Kunst des Fehlers. In: Brügelmann, H.; Balhorn, H.; Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee, 313-316
- Brügelmann, H. (1998): Kinder lernen lesen und schreiben. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): Kinder lernen anders vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee, 41-57

- Brügelmann, H. (2005): Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern. Verfügbar über:
http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Text_Br_gelmann_Okt_05.pdf (06.02.06), 1-5
- Brügelmann, H.; Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H.; Richter, S. (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil am Bodensee, 44-52
- Brügelmann, H.; Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee
- Bruning, R.; Horn, C. (2000): Developing motivation to write. In: *Educational Psychologist* 35, 1, 25-37
- Buggle, F. (1997): *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets*. 3. Aufl., Stuttgart
- Bühler-Niederberger, D. (1991): *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen
- Christmann, U.; Groeben, N. (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B.; Hasemann, K.; Löffler, E.; Schön, E. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München, 145-223
- Crämer, C.; Schumann, G. (1990): Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Entwicklung und Entwicklungsprobleme der Lese- und Schreibfähigkeit aus der Sicht des Spracherfahrungsansatzes. In: *Die Sprachheilarbeit* 35, 2, 72-85
- Crämer, C.; Schumann, G. (1992): Schriftsprache. In: Baumgärtner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren*. München, 290-344
- Damico, J.S. (2005): Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers: toward a more expansive view of accountability. In: *The Reading Teacher* 58, 7, 644-652
- Dann, H.-D. (1983): Subjektive Theorien. Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, L.; Reusser, K.; Steiner, G. (Hrsg.): *Kognition und Handeln*. Stuttgart, 77-92
- Dann, H.-D. (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, B. (Hrsg.): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster, 3-41
- Daum, O. (2003): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten - Perspektiven konstruktivistischen Denkens. In: Balgo, R.; Werning, R. (Hrsg.): *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs*. Dortmund, 255-276
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238
- Dehn, M. (1984): Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, 1, 93-114
- Dehn, M. (1994): *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen*. 4., überarbeit. Aufl., Bochum
- Dehn, M. (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, M. (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur*. Weinheim, 16-30
- Dehn, M. (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin
- Döbert, M.; Nickel, S. (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenbildung. In: Döbert, M.; Hubertus, P. (Hrsg.): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland (Bundesverband Alphabetisierung e.V.)*. Münster, 52
- Douillet, J. (2000): Der Deutungsmusteransatz. Herkunft, Bedeutung und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Verfügbar über:
<http://www.andranet.de/downloads/diplomarbeiten/deutungsmusteransatz.pdf> (20.01.06)
- Downing, J. (1979): *Reading and Reasoning*. Edinburgh
- Downing, J.; Valtin, R. (Hrsg.) (1984): *Language awareness and learning to read*. New York
- Dummer-Smoch, L.; Hackethal, R. (1999): *Kieler Leseaufbau. Handbuch*. 5., überarb. Aufl., Kiel

- Eberwein, H. (1985): Fremdverstehen sozialer Randgruppen / Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer und ethnographischer Feldforschung. Unter besonderer Berücksichtigung von Erkenntnissen aus Ethnologie und Ethnomethodologie. In: Sonderpädagogik 3, 97-106
- Eberwein, H. (1987): Fremdverstehen sozialer Randgruppen: ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. 1. Aufl., Berlin
- Eberwein, H. (1998): Die Beobachtung von Kindern im Unterricht als Methode des Fremdverstehens und zur Unterstützung von Lernprozessen. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, 194-208
- Eberwein, H.; Mand, J. (1992): Deutungsmusteranalyse in der sonderpädagogischen Forschung. - Zum methodischen Vorgehen bei der Befragung von Sonderschülern und deren Eltern -. In: Chassé, K.A.; Drygala, A.; Schmidt-Noerr, A. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Analysen zu Randgruppen und zur Randgruppenarbeit. Bielefeld, 113-125
- Eggert, D. (1997): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. 2., verb. Aufl., Dortmund
- Ehlich, K.; Switalla, B. (1976): Transkriptionssysteme – Eine exemplarische Übersicht. In: Studium Linguistik 78-105
- Eichler, W. (1991): Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. In: Diskussion Deutsch 22, 34-44
- Eichler, W. (2003): Früh, eigenaktiv und mit Spaß Lesen und Schreiben lernen – Frühförderung, Frühbeobachtung und Kompensation im Kindergarten. In: Moschner, B.; Kiper, H.; Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler, 173-188
- Europäische Kommission (Amt für amtl. Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft) (Hrsg.) (1999): Lesenlernen in der Europäischen Union. Studien. Luxemburg
- Faber, G. (1992): Rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung: Eine Untersuchung im vierten Grundschuljahr. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3, 185-196
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (Engl. Übersetzung 1982). Mexico, Siglo Veintuno Editores
- Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Beiträge zur psychologischen Forschung. Bd. 28, Opladen
- Flick, U. (2000a): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Aufl., Reinbek
- Flick, U. (2000b): Konstruktivismus. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2., völlig überarb. Aufl., Reinbek bei Hamburg, 150-164
- Förster, H.v. (2002): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, 14-32
- Frey, D.; Irle, M. (Hrsg.) (2002): Theorien der Sozialpsychologie. Motivation und Informationsverarbeitung. Bd.3, Göttingen
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Frith, U. (1979): Reading by eye and writing by ear. In: Kolers, P.A.; Wrolstad, M.; Bouma, M. (Hrsg.): Processing of visible language. New York, 379-391
- Frith, U. (1984): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K; Marshall, J.; Coltheart, M. (Hrsg.): Surface dyslexia. London, 301-327
- Fromm, M. (1987): Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim

- Füssenich, I. (1995): Klippen in Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark et. al. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart, 129-149
- Gergen, K.J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart
- Giese, H.W. (1986): Hat Lesen und Schreiben etwas mit Hören und Sprechen zu tun? In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, 193-199
- Giese, H.W. (1991): Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur. Eine Auswahlbibliographie. Berlin
- Giese, H.W. (1999): Rechtschreibung untersuchen. Möglichkeiten des Neuanfangs im Rechtschreiblernen. In: Lernchancen 11, 54-59
- Glaserfeld, E. v. (1998): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main
- Gogolin, I.; Neumann, U.; Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Verfügbar über: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/heft107.pdf> (15.02.06)
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen
- Goodman, K. S. (1976): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht, Düsseldorf, 139-151
- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen
- Groeben, N.; Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen
- Grümmer, Ch.; Welling, A. (2002): Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen - ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Tophinke, D.; Röber-Siekmeier, Ch. (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus: zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Hohengehren, 15-54
- Gudjons, H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn
- Gümbel, R. (1980): Erstleseunterricht. Entwicklungen - Tendenzen - Erfahrungen. Königstein
- Günther, H. (1983): Charakteristika von schriftlicher Sprache und Kommunikation. In: Günther, K.B.; Günther, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen, 17-40
- Günther, H. (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, H.; Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee, 64-73
- Günther, H. (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, L.; Kegel, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig
- Günther, K.B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.B.; Günther, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen, 211-245
- Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, 32-54
- Günther, K.B. (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, K.B.; Günther, H. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, 12-33
- Günther, K.B. (2004): Kindliche Erwerbsstrategien beim Lesen- und Schreibenlernen. In: Möckel, A.; Breitenbach, E.; Drave, W.; Ebert, H. (Hrsg.): Lese-Schreibschwäche. Vorbeugen, Erkennen, Helfen. Würzburg, 27-53
- Hanke, P. (2000): Rechtschreiben als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule 5, 16-18

- Hanke, P. (2002): Interdisziplinäre Betrachtungen zur Bedeutung sprachlicher Strukturen beim Schriftspracherwerb. In: Tophinke, D.; Röber-Siekmeyer, Ch. (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Hohengehren, 56-70
- Harmon, J.M.(1998): Constructing word meanings: strategies and perceptions of four middle school learners. In: Journal of Literacy Research 30, 4, 561-599
- Heider, F. (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. New York
- Heinz-Unterberg, R. (1988): Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: Kegel, G. u.a. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 2. Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen, 127-217
- Hiller, G.G. (1990): Zur Alphabetisierung benachteiligter Kinder. In: Hiller, G.G.; Kautter, H. (Hrsg.): Chancen stiften. Über Psychologie und Pädagogik auf den Hinterhöfen der Gesellschaft. Langenau-Ulm, 171-184
- Hiller, G.G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3., durchgesehene Aufl., Langenau-Ulm
- Hofsäss, Th. (1999): Aktuelle Aufgabenstellungen der Lernbehindertenpädagogik. In: Pflüger, L. (Hrsg.): Sonderpädagogik auf dem Weg ins 21. Jahrhundert: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen. Festschrift für Winfried Kerkhoff zum 65. Geburtstag. Berlin, 155-176
- Hofsäss, Th. (2003a): Didaktische Konzepte der Oberstufe an der Schule für Lernbehinderte: Schulentwicklung zwischen Tradition und Innovation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 180-182
- Hofsäss, Th. (2003b): Jugend ohne Perspektiven - zur Bedeutung von Arbeit und Beruf für Jugendliche in erschwerten Lebenslagen. In: Institut für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Bewährtes sichern – Neues wagen – Zukunft gestalten. Beiträge des bildungspolitischen Symposions des Instituts für Behindertenpädagogik. Hamburg, 163-171
- Hopf, Ch. (2000): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 349-360
- Hopf, Ch.; Schmidt, Ch. (Hrsg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim, Verfügbar über: <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf> (15.01.06), 1-67
- Hoppe, F. (2001): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten – Forschungstrends. In: Die neue Sonderschule 46, 2, 105-117
- Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176, 6-18
- Inckemann, E. (2002): Fortbildung zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten - ein Forschungsprojekt. In: Grundschulverband aktuell 79, 6-14
- Jaeggi, E.; Faas, A.; Mruck, K. (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2) Verfügbar über: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/291/pdf/ber199802.pdf> (22.02.06)
- Jansen, H.; Mannhaupt, G.; Marx, H. (1993): Probleme bei der Übertragbarkeit anglo-amerikanischer Entwicklungsmodelle des Lesens und Rechtschreibens auf deutschsprachige Schulkinder. Empirische Untersuchung zur Existenz der "logographischen Stufe" des Lesenlernens bei Erstkläßlern. In: Bauersfeld, H.; Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Festschrift für Helmut Skowronek, 69-88
- Jansen, H.; Marx, H. (1999): Phonologische Bewußtheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: Forum Logopädie 2, 7-16
- Jetter, K. (1987): Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F.; Jetter, K.; Praschak, W. (Hrsg.): Bausteine einer Kooperativen Pädagogik. Teil 1. Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerstbehinderte. Bd. 3, 1. Aufl., Hannover
- Johnson, J. (2005): What makes a "good" reader? Asking students to define "good" readers. In: The Reading Teacher 58, 8, 766-770

- Kahl, R. (1995): Lob des Fehlers. In: Brügemann, H.; Balhorn, H.; Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee, 14-24
- Kallenbach, Ch. (1996a): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen
- Kallenbach, Ch. (1996b): Fremdverstehen - aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(3), 10 pp. Verfügbar über: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/kallenba.htm (19.01.05)
- Kalmar, M. (1998): Didaktogene Lernbehinderung am Beispiel der acht auditiven Fallen im Lese-Rechtschreib-Lernprozeß. In: Der Sprachheilpädagoge 30, 3, 25-45
- Kamper, G. (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin
- Kautter, H. (1993): Probleme der Aufnahme in die Sonderschule und der Rückführung in die allgemeine Schule (1976). In: Langfeldt, H.-P.; Kurth, E. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Standpunkte und Ergebnisse einer zwanzigjährigen Diskussion. Neuwied, 61-70
- Kautter, H. (1998): Das "Thema des Kindes" erkennen. Umriss einer verstehenden pädagogischen Diagnostik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Weinheim, 81-93
- Kelle, U.; Kluge (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kelly, G.A. (1955): The psychology of personal constructs (Vol.I,II). New York
- Klauer, K.J. (1975): Lernbehindertenpädagogik. 4., überarb. u. erheblich erw. Aufl., Berlin
- Kleining, G. (1982): Grundriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Verfügbar über: www.rz.uni-hamburg.de/psych-1/witt/Archiv/ringvorlesung%2096/umriss.html (04.11.04)
- Kleining, G. (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Bd. 1 Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim
- Klicpera, C.; Schachner-Wolfram, S. (1987): Entwicklung des metalinguistischen und phonematischen Bewußtseins während des ersten Schuljahres. In: Frühförderung interdisziplinär, 6, 26-32
- Klicpera, Ch.; Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] 1, 1. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm> (25.11.2005), 20 Absätze
- Knauer, S. (1996): Behindert die Schule das Lernen? Oder: Die meisten Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen - trotz des Unterrichts. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim, 315 - 335.
- Knorr-Cetina, K.D. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. Soziale Welt. In: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 40, 1/2, 86-96
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (1994): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Günther, H.; Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 1, Berlin, 587-604
- Kochan, B. (1993): Fehler als Lernhilfe im Rechtschreibunterricht. In: Valtin, R.; Naegele, I.M. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Aufl., Frankfurt a.M., 111-128
- König, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2., völlig überarb. Aufl., Weinheim und Basel, 55-69
- König, E.; Volmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 7. Aufl., Weinheim
- König, E.; Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 2. Aufl., Weinheim
- Kornmann, R. (1993): Rechtfertigung oder Entscheidungshilfe? - Gedanken zur Funktion der Diagnostik im Aufnahmeverfahren zur Sonderschule für Lernbehinderte (1974). In: Langfeldt, H.-P.; Kurth, E.

- (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Standpunkte und Ergebnisse einer zwanzigjährigen Diskussion. Neuwied, 71-75
- Kornmann, R. (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 67, 1, 55-68
- Kornmann, R.; Burgard, P.; Eichling, H-M. (1999): Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 106-109
- Kornmann, R.; Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 286-289
- Kos, R.; Maslowski, C. (2001): Second graders' perceptions of what is important in writing. In: The Elementary School Journal 101, 5
- Kowal, S.; O'Connell, D.C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 437-447
- Kretschmann, R. (1990): Neue Paradigmen in der Leseforschung. In: Praxis Deutsch 17, 3-7
- Kretschmann, R. (1998): Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektivenwechsel in der Lese- und Schreibdidaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 306-321
- Kretschmann, R.; Dobrindt, Y.; Behring, K. (1998): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg
- Kretschmann, R.; Lindner-Achenbach, S. (1986): Lesen- und Schreibenlernen nach neun Schuljahren. Förderunterricht Deutsch mit Jugendlichen ohne Arbeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37, 1, 9-23
- Kretschmann, R.; Lindner-Achenbach, S.; Puffahrt, A.; Möhlmann, G.; Achenbach, J. (1990): Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart
- Kretschmann, R.; Scheerer-Neumann, G. (1995): Flamingo. Erlebnis- und handlungsorientierte Lese- und Schreibförderung. Grundlagen. Köln
- Kruse, N.; Richter, S. (1997): Rechtschreibmethoden - Rechtschreibsituationen. Diskussion über die "Bedeutung der Bedeutung". In: Die Grundschulzeitschrift 107, 42-46
- Kuckartz, U. (1996): MAX für WINDOWS: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In: Bos, W.; Tarnai, Ch. (Hrsg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften. Theorie, Anwendung, Software. Münster, 229-243
- Kuckartz, U. (1997): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 584-597
- Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen/Wiesbaden
- Kuckartz, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden
- Kühn, Th.; Witzel, A. (2000): Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online-Journal) Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00kuehnwitzel-d.pdf> (04.11.04)
- Kürschner, W. (1997): Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. Tübingen
- Kutscher, S. (2000): Der Erwerb der geschriebenen Sprache unter besonderer Berücksichtigung von Schulkindern mit Aussprachestörungen. Unveröffentlichte Hausarbeit, Hannover
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 Methodologie, Bd. 2 Methoden und Techniken. München
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl., Weinheim
- Landerl, K.; Wimmer, H. (1994): Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfähigkeit in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3/4, 153-164

- Langfeldt, H.-P. (1993): Entscheidungstheoretische Aspekte der Umschulungsdiagnostik in die Sonderschule für Lernbehinderte (1975). In: Langfeldt, H.-P.; Kurth, E. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Standpunkte und Ergebnisse einer zwanzigjährigen Diskussion. Neuwied, 76-84
- Lankes, E.-M.; Plaßmeier, N. (2005): Rahmenbedingungen an Hamburger Grundschulen im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg, 29-50
- Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. Stuttgart
- Legewie, H. (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: Böhm, A.; Mengel, A.; Muhr, Th. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. In: Schriften zur Informationswissenschaft. Bd. 14, Konstanz, 177-182
- Lehmann, R.H.; Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg
- Ludwig, O. (1983): Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In: Günther, K.B.; Günther, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen, 1-16
- Mand, J. (1999): Neue Methoden der Rechtschreibförderung für Schüler mit Lernbehinderungen. Eine empirische Untersuchung. Kempen
- Mand, J. (2003a): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart
- Mand, J. (2003b): Schüler/innen mit Lernproblemen. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Grundwissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen für den Unterricht. Stuttgart, 21-37
- Mandel, H.; Huber, G.L. (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30, 98-112
- Mannhaupt, G. (1994): Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 8, 3-4, 123-138
- Marx, P.; Weber, J.-M.; Schneider, W. (2001): Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche. Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15, 2, 85-98
- Marx, U.; Steffen, G. (1990): Lesenlernen mit Hand und Fuß. Hornburg
- Mason, J.M.; McCormick, C. (1981): An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: foundations for literacy. Center for the Study of Reading. Technical Reports 224, Urbana-Champaign
- Maturana, H.R.; Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- May, P. (1986): Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt a.M.
- May, P. (1994) Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Verfügbar über: http://www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/PLUS_doc/May94c.pdf (15.02.06)
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. Nachgedruckt in Balhorn, H.; Brügelmann, H. (Hrsg): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweise aus der Forschung. Lengwil am Bodensee, 224-229
- May, P. (2000): HSP. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch/Manual. 5., unveränderte Aufl., Hamburg
- May, P. (2005): Orthographische Kompetenz und ihre Bedingungen in Klasse 4. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg, 103-133

- May, P.; Malitzky, V. (1999): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5 und HSP 5-9). Verfügbar über: <http://www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/MayMal99.pdf> (15.02.06), 1-18
- Mayring, Ph. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Böhm, A.; Mengel, A.; Muhr, Th. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. In: Schriften zur Informationswissenschaft. Bd. 14, Konstanz, 159-175
- Mayring, Ph. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3., überarb. Aufl., Weinheim
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl., Weinheim und Basel
- Mayring, Ph. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim
- McCray, A.D.; Vaughn, S. (2001): Not all students learn to read by third grade: Middle school students speak out about their reading disabilities. In: The Journal of Special Education 35, 1, 17-30
- McKenna, M.C., Kear, D.J., Ellsworth, R.A. (1995): Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. In: Reading Research Quarterly, 30, 4, 934-956
- Meinhold, G.; Stock, E. (1982): Phonologie der deutschen Gegenwartssprache, 2. durchgesehene Auflage. Leipzig
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. Opladen
- Mielke, R.; Goy, M.; Pietsch, M. (2005): Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg, 81-102
- Muhr, Th. (1996): Textinterpretation und Theorieentwicklung mit ATLAS/ti. In: Bos, W.; Tarnai, Ch. (Hrsg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften. Theorie, Anwendung, Software. Münster, 245-259
- Naumann, C.L. (2000): Beiträge der Deutschdidaktik zur Lerntherapie. In: Nolte, M.; Naumann, C.L. (Hrsg.): Integrative Lerntherapie. Hannover, 87-98
- Neppl, R. (1993): Subjektive Theorien. Eine Spezialbibliographie deutschsprachiger psychologischer Literatur. In: Zentralstelle für Psychologie Information und Dokumentation: 94, Trier
- Neuland, E. (2002): Sprachbewusstsein - eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 3, 4-10
- Nickel, S. (1998): Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe". In: Alfa-Forum 38, 20-25
- Nickel, S. (2000): Anregungen für eigenaktive schriftsprachliche Tätigkeit benachteiligter Schüler/innen. Möglichkeiten und Grenzen im Unterricht an der Sonderschule für Lernbehinderte. Verfügbar über: <http://213.239.204.42/projects/baev/static/files/Nickel-Anregungen.PDF> (08.06.05)
- Nickel, S. (2001): Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum 47, 7-10
- Nickel, S.; Spitta, G. (2003). Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? Ein Forschungsprojekt an der Universität Bremen. In: Brinkmann, E.; Kruse, N.; Osburg, C. (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten - Verstehen - Lehren. Freiburg, 278-285.
- Nippold, M.L.; Duthie, J.K.; Larsen, J. (2005): Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 36, 2
- Oomen-Welke, I. (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmbar und sichtbar machen. In: Deutsch Lernen 2, 143-163
- Osburg, C. (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler
- Osburg, C. (1998): Tokio und Totio – der Lerngegenstand im Fokus der Aufmerksamkeit. Wie Sebastian seine Fähigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache erweitert. In: Osburg, C. (Hrsg.): Textschreiben, Rechtschreiben, Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren, 137-155

- Osburg, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg im Breisgau
- Oster, L. (2001): Using the think-aloud for reading instruction. In: *The Reading Teacher* 55, 1, 64-69
- Oswald, M.-L.; Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1998): *Die Psychologie des Kindes*. 7. Aufl., München
- Pietsch, M. (2005): Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): *KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg, 215-242
- Plaßmeier, N. (2005): Wahrnehmung des Deutschunterrichts durch Schülerinnen und Schüler als Teil des Unterrichtsklimas. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): *KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg, 135-148
- Probst, H. (1988): *Inventar impliziter Rechtschreibregeln - IrR - Vorläufiges Manual*. Marburg
- Probst, H. (1993): *Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache*. Marburg
- Rathenow, P.; Vöge, J. (1982): *Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten*. Braunschweig
- Reich, K. (1998): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des Interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Beide Bde. Neuwied
- Reich, K. (1999): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voss, R. (Hrsg.): *Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 3., durchgesehene Aufl., Neuwied, 70-91
- Reich, K.; Roth, H.-J. (2000): Lesen und Schreiben - einige Überlegungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Balhorn, H.; Giese, H.; Osburg, C. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben)*. 9. Jahrbuch, Seelze-Velber, 60-75
- Reichen, J. (1992): „Lesen durch Schreiben“ – mit emanzipatorischem Anspruch. In: *PÄD EXTRA* 6, 6-9
- Reichert, J. (1996): Lassen sich qualitative Interviews hermeneutisch interpretieren? In: Strobl, R.; Böttger, A. (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren... Im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover. 1. Aufl., Baden-Baden, 77-92 (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung; Bd. 2)
- Reichert, J. (2000): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg. 514-524
- Reichert, J. (2002): Die objektive Hermeneutik - Darstellung und Kritik. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. 2., völlig überarb. Aufl., Weinheim, 123-156
- Reinhard, M. (2001): Legasthenie, Dyskalkulie - Mögliche Muster ihrer Selbstorganisation. In: Rotthaus, W. (Hrsg.): *Systemische Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Heidelberg, 1-22
- Reuter-Liehr, C. (2004): Lauttreues Lesen und Rechtschreiben als Basisfertigkeit. Laut-/Buchstabenzuordnung und Wortdurchgliederung bei mitsprechbaren Wörtern der Phonemstufen 1 und 2. In: Möckel, A.; Breitenbach, E.; Drave, W.; Ebert, H. (Hrsg.): *Lese-Schreibschwäche. Vorbeugen, Erkennen, Helfen*. Würzburg, 257-294
- Richter, S. (1998): *Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule*. Braunschweig
- Riehme, J. (1974): *Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts*. Erw. u. stark veränderte Aufl., Berlin
- Röber-Siekmeier, Ch. (1998): Was lernen Kinder beim "Spontanschreiben", was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, R.; Günther, H. (Hrsg.): *Schriftspracherwerb*. Hohengehren, 116-150

- Röber-Siekmeyer, Ch. (2004): Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation der Schrift. In: Möckel, A.; Breitenbach, E.; Drave, W.; Ebert, H. (Hrsg.): Lese-Schreibschwäche. Vorbeugen, Erkennen, Helfen. Würzburg, 68-74
- Robson, C.(2002): Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Second Edition, Cornwall
- Ruf, U.; Gallin, P. (1998a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1, Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Bd. 1, Seelze-Velber
- Ruf, U.; Gallin, P. (1998b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2, Spuren legen Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Bd. 2, Seelze-Velber
- Ruf, U.; Gallin, P. (1998c): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze-Velber
- Ruttle K. (2004): What goes on inside my head when I'm writing? A case study of 8-9 year old boys. In: Literacy 38, 2, 71-77
- Sainsbury, M.; Schagen, I. (2004): Attitudes towards reading at ages nine to eleven. In: Journal of Research in Reading 27, 373-386
- Sassenroth, M. (1995a): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 2., überarb. Aufl., Stuttgart
- Sassenroth, M. (1995b): Kinder im Schriftspracherwerb. Zur Notwendigkeit der intensiven Lernprozeßbegleitung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Bd. 8, Berlin, 337-362
- Sassenroth, M. (2001): "Lass dich pertubieren, mein Kind!" Überlegungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs aus konstruktivistischer Perspektive. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 70, 1, 14-23
- Scheele, B.; Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger-Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen
- Scheele, B.; Groeben, N., Christmann, U. (1992): Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster, 152-195
- Scheele, V. (2005): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der 'orthographischen' Strategien. Frankfurt
- Scheerer-Neumann, G. (1977): Funktionsanalyse des Lesens. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 24, 124-135
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Überblick über Theorien, Methoden und Ergebnisse. 1. Aufl., Bochum
- Scheerer-Neumann, G. (1987): Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben. In: Eberle, G.; Reiß, G. (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg, 193-219
- Scheerer-Neumann, G. (1989): Was kommt schon dabei raus? Lernen und Leisten in offenen Lernsituationen. In: Grundschule 1, 51-55
- Scheerer-Neumann, G. (1997): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I.M.; Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Bd. 1, 4., überarb. u. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, 58-77
- Scheerer-Neumann, G. (1998a): "The State of the Art" aus psychologischer Sicht. In: Huber, L.; Kegel, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, 31-46
- Scheerer-Neumann, G. (1998b): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H.; Bartnitzky, H.; Büchner, I.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M., 54-62
- Scheerer-Neumann, G. (2002): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Analyse und Förderung (gesammelte Beiträge). Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Potsdam, 29

- Schildmann, U. (2000a): Das „undisziplinierte Geschlecht in der Behindertenpädagogik. In: Cottmann, A.; Kortendiek, B.; Schildmann, U. (Hrsg.): Das undisziplinierte Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung. Einblick und Ausblick. Opladen, 35-50
- Schildmann, U. (2000b): Koedukation in der Integrationspädagogik. In: Gemeinsam leben 8, 168-172
- Schlee, J. (1998): Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, 66-80
- Schlee, J. (2000): Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden – Alternativen. Weinheim, 178-198
- Schmetz, D. (1999): Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, 134-143
- Schmetz, D. (2004): Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 113-128
- Schmid-Barkow, I. (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt a.M.
- Schmidt, Ch. (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 544-568
- Schneider, W.; Brügelmann, H.; Kochan, B. (1995): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H.; Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil am Bodensee, 14-28
- Schröder, U. (2002): Das Konzept der "learning disabilities" und seine Rezeption in der deutschen Sonderpädagogik. In: Wittrock, M.; Schröder, U.; Rolus-Borgward, S.; Tänzer, U. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung: Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, 24-38
- Schründer-Lenzen, A. (2004): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen
- Schuck, K.D. (2004): Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 350-360
- Schumann, G. (2002): Wie viele Wörter hat ein Satz? In: Grundschule 5, 14-16
- Schütz, A. (1991): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 5. Aufl., Frankfurt a.M. Fernleihe
- Schwippert, K. (2005): Migrationsbedingte Heterogenität von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse in Hamburg. In: Bos, W.; Pietsch, M. (2005): KESS4 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg, 243-254
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1995 bis 2004. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 179. Verfügbar über: <http://www.kmk.org/statist/Dok179.pdf> (22.02.06)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Ordner Mix Verfügbar über: http://www.kmk.org/doc/bschl/304_Legasthenie.pdf (12.02.04)
- Siebert, H. (1996): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Bönen
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied
- Sodogé, A.; Höffken, H. (2005): "Ja, lesen, mehr lesen, mehr verstehen, wenn man liest" Anmerkungen zur Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen mit Lern- und Sprachbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 250-260
- Speck-Hamdan, A. (1998): Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, L.; Kegel, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, 101-109

- Speck-Hamdan, A. (2002): Der Schriftspracherwerb - neuere Erkenntnisse und ihre Bedeutung für die Didaktik. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Projektleiterin: Claudia Neumann): Der Schriftspracherwerb - neuere Erkenntnisse und ihre Bedeutung für die Didaktik. Dillingen, 9-16
- Stanat, P.; Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Strommen, L.; Mates, B.; (1997): What readers do. Young children's ideas about the nature of reading. In: The Reading Teacher 51, 2, 98-107.
- Terhart, E. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Bönen
- Thomé, G. (2000a): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt a.M., 12-16
- Thomé, G. (2000b): Silbe oder Morphem - Ein Beitrag aus der vergleichenden Schriftgeschichte zur Frage der Silbenorientierung unserer Schrift. In: Balhorn, H.; Giese, H.; Osburg, C. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben). 9. Jahrbuch, Seelze-Velber, 106-113
- Topsch, W. (2000): Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied
- Valtin, R. (1993a): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken – Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R.; Naegele, I.M. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Aufl., Frankfurt a.M., 23-53
- Valtin, R. (1993b): Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: Valtin, R.; Naegele, I.M. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Aufl., Frankfurt a.M., 95-110
- Valtin, R. (1996): Zur Entstehung von Lern-Behinderungen durch falsche Lehr-/Lernkonzepte beim Schriftspracherwerb. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, 369-387
- Valtin, R. (1998): Der "neue" Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn, H.; Bartnitzky, H.; Büchner, I.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M., 63-80
- Valtin, R. (2000): Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, I.M.; Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Bd. 2, Weinheim, 48-69
- Valtin, R. (2004): Das Konstrukt Legasthenie - Wem schadet es? Wem nützt es? In: Thomé, G. (Hrsg.): Lese-Rechtschreibsch-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim und Basel, 56-63
- Walter, J. (1996a): Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik 26, 3, 136-143
- Walter, J. (1996b): Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche: Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden. Göttingen
- Walter, J. (1999): Unterschiede in den Rechtschreibleistungen von Förder- und Hauptschülern sowie deren förderpädagogische Implikationen. In: Heilpädagogische Forschung Bd. XXV, 2, 75-85
- Weber, J.-M.; Marx, P.; Schneider, W. (2002): Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreibtraining?. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 49, 1, 56-70
- Wehr, S. (1994): Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen Entwicklung - Implikationen für Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 39, 5, 288-296

- Wehr, S. (2001): Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Forschungsüberblick, theoretische Klärungen, Arbeitshilfen für die sprachheilpädagogische und logopädische Praxis. Stuttgart
- Weidle, R.; Wagner, A. (1982): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G.L.; Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, 81-103
- Weigl, E. (1976): Schriftsprache als besondere Form des Sprachverhaltens. In: Hofer, A. (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf, 82-98
- Weir, C. (1998): Using embedded questions to jump-start metacognition in middle school remedial readers. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy 41, 6, 458-468
- Welling, A. (1988a): Aussprachestörung und Schriftspracherwerb als pädagogisches Problem. Aspekte eines Konzeptes zur Förderung von Kindern mit sprachlicher Beeinträchtigung in der Schule. In: Die Sprachheilarbeit 33, 4, 167-177
- Welling, A. (1988b): Aussprachestörung und Schriftspracherwerb – Aspekte einer didaktischen Perspektive für die Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrern. In: Die Sonderschule in Niedersachsen (VDS) 1, 54-67
- Werning, R. (1996): Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung. 2., bearb. Aufl., Münster
- Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 7-8, 39-41
- Werning, R. (2002a): Lernen und Behinderung des Lernens. In: Werning, R.; Balgo, R.; Palmowski, W.; Sassenroth, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik). München, 129-189
- Werning, R. (2002b): Sonderpädagogische Diagnostik. In: Werning, R.; Balgo, R.; Palmowski, W.; Sassenroth, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik). München, 319-340
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München
- Wimmer, H.; Hartl, M.; Moser, E. (1990): Passen "englische" Modelle des Schriftspracherwerbs auf "deutsche" Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Bd. XXII, Heft 2, 136-154
- Wischer, B.; Werning, R. (2000): Lebenswelten sozial randständiger Kinder. In: Kaiser, A.; Röhner, Ch. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, 13-22
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R.; Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren... Im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung). Bd. 2, 1. Aufl., Baden-Baden, 49-75
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 492-503
- Worthy, J.; Moorman, M.; Turner, M. (1999): What Johnny likes to read is hard to find in school. In: Reading Research Quarterly 34, 1, 12-27
- Wygotski, L.S. (1972): Denken und Sprechen. 4., korrigierte Aufl., Stuttgart
- Zambo, D.; Brem, S. (2004): Emotion and cognition in students who struggle to read: New insights and ideas. In: Reading Psychology 25, 189-205

Wissenschaftlicher Werdegang

- 1996 Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
an der Technischen Universität Braunschweig
- 1998 Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
am Ausbildungsseminar Helmstedt
- 2001 Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen an der
Universität Hannover
- 2001-2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hamburg, Institut für
Behindertenpädagogik, Arbeitsbereich Lernen und Entwicklung
- Seit 2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei
Lernbeeinträchtigungen
- 06/2003 Disputation der vorliegenden Arbeit an der Philosophischen Fakultät der
Universität Hannover

Hamburg, im August 2006

Sandra Deneke, geb. Kutscher

Anhang

Inhaltsverzeichnis des Anhangs

A 1	UNTERSUCHUNGSGRUPPE	4
A 1.1	Gründe für die Überweisung auf die Förderschule	4
A 1.2	Erhebungen zum schriftsprachlichen Leistungsstand der untersuchten Jugendlichen	6
A 2	VORBEREITUNG DES INTERVIEWS UND DER STRUKTUR-LEGE-TECHNIK	13
A 2.1	Interviewleitfaden.....	13
A 2.2	Gesprächsimpulse: Bilder der Yanomami-Indianer	18
A 2.3	Regeln des Legespiels zum Thema Zähneputzen und Lesen/Schreiben	19
A 3	EINZELFALLANALYSEN.....	21
A 3.1	Fallbeispiel: Ersin	21
A 3.1.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	21
A 3.1.2	Interview „Ersin“ (P1).....	21
A 3.1.3	Auswertung des Interviews „Ersin“	28
A 3.1.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik.....	33
A 3.1.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	33
A 3.2	Fallbeispiel: Mandy	34
A 3.2.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	34
A 3.2.2	Interview „Mandy“ (P2)	34
A 3.2.3	Auswertung des Interviews „Mandy“	49
A 3.2.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik.....	56
A 3.2.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	56
A 3.3	Fallbeispiel: Monique	57
A 3.3.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	57
A 3.3.2	Interview „Monique“ (P3)	57
A 3.3.3	Auswertung des Interviews „Monique“	67
A 3.3.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik.....	73
A 3.3.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	73
A 3.4	Fallbeispiel: Alexa.....	74
A 3.4.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	74
A 3.4.2	Interview „Alexa“ (P4).....	74
A 3.4.3	Auswertung des Interviews „Alexa“	88
A 3.4.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik.....	95
A 3.4.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	96

A 3.5	Fallbeispiel: Nicolas	97
A 3.5.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	97
A 3.5.2	Interview „Nicolas“ (P5).....	97
A 3.5.3	Auswertung des Interviews „Nicolas“	106
A 3.5.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik	110
A 3.5.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	110
A 3.6	Fallbeispiel: Hamid	111
A 3.6.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	111
A 3.6.2	Interview „Hamid“ (P6).....	111
A 3.6.3	Auswertung des Interviews „Hamid“	121
A 3.6.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik	125
A 3.6.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	126
A 3.7	Fallbeispiel: Peter.....	126
A 3.7.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	126
A 3.7.2	Interview „Peter“ (P7).....	127
A 3.7.3	Auswertung des Interviews „Peter“	138
A 3.7.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik	143
A 3.8	Fallbeispiel: Lasse.....	144
A 3.8.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	144
A 3.8.2	Interview „Lasse“ (P8).....	144
A 3.8.3	Auswertung des Interviews „Lasse“	154
A 3.8.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik	159
A 3.8.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	160
A 3.9	Fallbeispiel: Adnan.....	161
A 3.9.1	Chronologie zentraler Gesprächsthemen	161
A 3.9.2	Interview „Adnan“ (P9).....	161
A 3.9.3	Auswertung des Interviews „Adnan“	172
A 3.9.4	Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik	178
A 3.9.5	Visualisierung der subjektiven Theorie	179
A 3.10	Vergleich der Einzelfälle.....	180
A 4	THEMENANALYSE.....	184
A 4.1	Kodierleitfaden des fallübergreifenden Kategoriensystems	184
A 4.2	Ergebnisse der querschnittlichen Datenanalyse	190
A 4.2.1	Begriffliches Wissen (Kategorie A1)	190
A 4.2.2	Schriftstrukturen (Kategorie A2).....	195
A 4.2.3	Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken (Kategorie A3)	199
A 4.2.4	Gebrauchswert von Schrift (Kategorie B1)	201

A 4.2.5	Empfindungen, Gefühle (Kategorie B2)	206
A 4.2.6	Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite (Kategorie B3)	209
A 4.2.7	Schriftliches Sprachhandeln (Kategorie C1)	212
A 4.2.8	Umgang mit Texten (Kategorie C2).....	213
A 5	GRUPPIERUNG DER FÄLLE UND ANALYSE EMPIRISCHER REGELMÄßIGKEITEN.....	218

A 1 Untersuchungsgruppe

A 1.1 Gründe für die Überweisung auf die Förderschule

Angegebene Gründe im sonderpädagogischen Beratungsgutachten für die Überweisung auf eine Förderschule¹

Tabelle A-1: Angaben zum schriftsprachlichen Leistungsstand und Gründe für die Förderschulempfehlung laut sonderpädagogischem Beratungsgutachten

Name	Erstellung des Gutachtens (Frühjahr)	Schriftsprachlicher Leistungsstand	Gründe für die Förderschulempfehlung
Ersin	2002	Ersins Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben werden laut Gutachten als unterdurchschnittlich bezeichnet. Stärken sind im Abschreiben, einer sauberen Handschrift sowie dem Auswendiglernen von Gedichten zu verzeichnen.	unterdurchschnittliche Intelligenz, Leistungsversagen in den Fächern Mathematik, Sachunterricht und teilweise auch in Deutsch
Mandy	2002	Einfache Texte kann sie sinnerfassend lesen, liest gerne und leiht sich regelmäßig Bücher aus. Sie hat eine saubere Handschrift und kann problemlos abschreiben. Geübte Diktate gelingen ihr. Schwierigkeiten hat sie bei ungeübten Diktaten sowie freien Texten.	überaltert, stark unterdurchschnittliche Intelligenz, Leistungskapazität erschöpft, Ziel: Stärkung des Selbstbewusstseins
Monique	2002	Laut Gutachten verfügt sie über schwache Leistungen im Leseverständnis und unterdurchschnittlichen im schriftlichen Bereich. Sie lässt sich leicht verunsichern. Ihre Schrift wirkt ungleichmäßig. Allerdings liest sie überwiegend fließend mit Betonung laut vor, stockt aber bei schwierigen Worten.	unterer Bereich durchschnittlicher Intelligenz, Leistungsstand in Deutsch und Mathematik weit hinter der dritten Klasse
Alexa	1999	Leistungsmäßig fällt sie deutlich aus dem Klassenverband heraus. Sinnentnehmendes Lesen und selbstständiges Schreiben bereiten ihr große Schwierigkeiten.	stark unterdurchschnittliche Intelligenz (in Richtung geistige Behinderung), leistungsmäßig teilweise auch Förderschülern unterlegen
Nicolas	2002	Große Schwierigkeiten hat er im sinnentnehmenden Lesen und Schreiben von Texten. Abschreiben dagegen gelingt ihm. Er hat eine ordentliche Handschrift und kann Gedichte recht genau wiedergeben.	unterdurchschnittliche Intelligenz (in Richtung geistige Behinderung), Leistungsversagen

¹ Diese Auflistung dient dokumentarischen Zwecken. Ich distanzieren mich von den verwendeten Begrifflichkeiten. Die Anwendung von Intelligenztests bedarf einer grundsätzlichen kritischen Betrachtung.

Name	Erstellung des Gutachtens (Frühjahr)	Schriftsprachlicher Leistungsstand	Gründe für die Förderungsempfehlung
Hamid	2003	Sinnentnehmendes Lesen gelingt ihm nur bei einfach strukturierten Texten. Bezüglich der Rechtschreibung erreicht er kaum den Leistungsstand der zweiten Klasse, mit Aufsätzen ist er überfordert und hat ebenfalls Probleme beim Abschreiben. Allerdings ist er in der Lage, kurze geübte Diktate mitzuschreiben.	Intelligenz im unteren Durchschnitt; Deutschleistungen entsprechen nicht dem altergemäßen Stand
Peter	2002	Peter zeigt durchschnittliche Leseleistungen in durchschnittlicher Lesezeit, kann jedoch den Inhalt eines Textes nicht wiedergeben. Große Schwierigkeiten hat er im Bereich des Schreibens und Rechtschreibens.	knapp unterdurchschnittliche Intelligenz, Leistungsversagen vor allem im schriftlichen Bereich
Lasse	2002	Er zeigt sehr schwache Leistungen im schriftlichen Bereich im Fach Deutsch. Dagegen ist eine grundlegende Lesefertigkeit vorhanden, aber kaum ein Leseverständnis. Auch das Abschreiben bereitet ihm laut Gutachten große Schwierigkeiten. Allerdings hat er keine Probleme, ein Gedicht auswendig zu lernen.	unterdurchschnittliche Intelligenz, sehr schwache Leistungen
Adnan	2002	Adnan zeigt große Schwierigkeiten im sinnentnehmenden Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Abschreiben gelingt ihm, jedoch nur mit einer ungleichmäßigen Schrift. Auswendiglernen zählt auch nicht zu seinen Stärken.	knapp unterdurchschnittliche Intelligenz, Leistungsversagen
Björn	2002	Björn kann kleine geübte Texte vorlesen. Neue Texte im Unterricht bereiten ihm noch Schwierigkeiten. Er kann in Druckschrift abschreiben. Er kann die Anfänge der Schreibschrift. Er schreibt Diktate mit wenigen Fehlern.	Leistungsversagen, Leistungsverweigerung

A 1.2 Erhebungen zum schriftsprachlichen Leistungsstand der untersuchten Jugendlichen

Die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe (MAY 2000) im Frühjahr 2002, entnommen aus den sonderpädagogischen Beratungsgutachten, zeigen deutlich, dass alle Schülerinnen und Schüler nicht der altersgemäß zu erwartenden Leistungsnorm entsprechen.

Tabelle A-2: Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe

Name	Schulbesuchsjahre in Deutschland zum Zeitpunkt der HSP	richtige Wörter	Prozentrang/ T-Wert	Graphentreffer	Prozentrang/ T-Wert
Ersin	2,5	10/38 (HSP3)	PR 11, TW 37	151/191	PR 9, TW 37
Mandy	3,5	12/38 (HSP 3)	PR 14, TW 39	156/191	PR 15, TW 39
Monique	3,5	22/38 (HSP3)	PR 35, TW 46	165/191	PR 24, TW 43
Alexa	4,5	13/42 (HSP 4/5)	PR 8, TW 36	228/277	PR 8, TW 36
Nicolas	1,5	3/42 (HSP4/5)	PR 0,4, TW 23	141/277	PR < 1,3, TW 29
Hamid	3,5	10/38 (HSP 3)	PR 11, TW 37	150/191	PR 9, TW 37
Peter	3,5	13/30 (HSP2)	PR 20, TW 42	123/148	PR 23, TW 42
Lasse	2,5	13/38 (HSP3)	PR 16, T40	148/191	PR 8, TW 36
Adnan	3,5	9/38 (HSP3)	PR 9, TW-34	144/191	PR 5, TW34

Die Ergebnisse des Neun-Wörter-Diktats (RICHTER 1998) vom Januar (1) und Juni (2) zeigen einheitlich, dass die Lerngruppe die alphabetische Phase erreicht hat und sich bereits mit orthographischen Elementen auseinandersetzt. Allerdings sind diese verstärkt in Form von Übergeneralisierungen vorzufinden. Diktiert werden folgende Wörter: Kanu, Saum, Rosine, Schimmel, Leiter, Wand, billig, Lokomotive, Strumpf.

Tabelle A-3: Ergebnisse des Neun-Wörter-Diktats

Ersin (1)	Ersin (2)	Mandy (1)	Mandy (2)	Monique (1)	Monique (2)
Kannu	Karn(?)u	Kanu	Kanu (?)	Kahnu	Kanu
Saum	Sahum	Saum	Saum	Saum	Saum
Rosine	Rosine	Rosine	Rosiene	Rosiene	Rosine
Schemel	Scheml	Schimmel	Schimmel	Schimmel	Schimmel
Laeiter	Leiter	Leiter	Leiter	Lieter	Leiter
Wand	Wannd	Wand	Wannt	Wand	Wand
Bielich	Belich	Bilich	Bilig	Billich	Bilich
Lokomotife	Lockomotiwe	Lokomotive	Lokomotife	Lokomotiewe	Lockomotieve
Stromf	schtrumf	Stromf	Strumpf	Schtrumpf	Schtumpf

Alexa (1)	Alexa (2)	Hamid (1)	Hamid (2)	Peter (1)	Peter (2)
Kannu	Kanno	-	Kanu	Kanu	Karnu
Saum	Sauumm	-	Saum	Saum	Saum
Rosine	Rosine	-	Rusene	Rosine	Rosine
Schimmel	Schimmel	-	Schemel	Schömel	Schimel
Later	Leiter	-	Leiter	Laieter	Leiter
Wat	Wat	-	Want	Wand	Want
Pilich	Billik	-	Blich	Belich	Belich
Lokmmutive	Lokommtiwel			Lockmotive	Lockomotiewe
Schum	Schtum			Stromf	Schtromf

Lasse (1)	Lasse (2)	Adnan (1)	Adnan (2)	Björn (1)	Björn (2)
Kanu	Kanu	Kanu	Kanu	Kanu	Ka?u
Saum	Saum	Saum	Saum	Saum	Saum
Rosine	Rosine	rosine	Rosine	Rosine	Rosine
Schömel	Schimel	Schumel	Schmel	Schimel	Schemel
Leiter	Leiter	leiter	Leiter	Laita	Laitter
Want	Wand	Wand	Wand	WanD	Wand
Bilich	bilich	Bilich	Bilech	Bilich	Bilich
Lökomotive	Lokomotiewe	lokotive	Lokom(?)ife	Lukommotive	Lokomottive
Strumf	stunf	Schtrom?	Schtromf	SchtrumF	Schtrumf

Die Ergebnisse der Lernbeobachtung (DEHN 1994) zeigen eindeutig, dass alle Schülerinnen und Schüler sich mit allen Verschriftungen in der Kategorie „besser“ wiederfinden. Das bedeutet, dass alle Schüler die wesentlichen Prinzipien der deutschen Schrift verstanden haben. Neben orthographisch korrekten Wörtern finden sich allerdings auch Schreibweisen, die an der Artikulation orientiert sind. Trotzdem werden diese – sofern als regelgeleitet erkennbar – im Gesamtbild als „besser“ beurteilt.

Tabelle A-4: Kategorien zur Beurteilung der Lernbeobachtungen

-		nichts geschrieben
0	Diffus	nicht als regelgeleitet erkennbar
1	rudimentär	wenn weniger als 2/3 der Grapheme als regelgeleitet erkennbar sind
2	Besser	richtige Schreibungen und relativ vollständig; Fehler aufgrund der Orientierung an der Artikulation (a), an den Phonemen (b) bzw. Übergeneralisierung (c); wenn mehr als 2/3 als regelgeleitet erkennbar sind bzw. orthographisch richtig

Tabelle A-5: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Ersin

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	
Mund	Munnt	3/4	2c	2/3 regelgeleitet, Einsichten aus der Auseinandersetzung mit Schrift falsch verallgemeinert	
Limonade	Limonade	8/8	2	orthographisch richtig	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2	orthographisch richtig	l-Punkt vergessen
Kinderwagen	kinderwagen	11/11	2	orthographisch richtig	K als Kleinbuchstabe
Lieblingswort	Pawerß				
		35/36			

Tabelle A-6: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Mandy

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	f sieht aus wie ein t oder ein durchgestrichenes l
Mund	Mund	4/4	2	orthographisch richtig	
Limonade	Lemonade	7/8	2a	2/3 regelgeleitet, Orientierung an der Artikulation	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	reiter	5/5	2	orthographisch richtig	r kleingeschrieben
Kinderwagen	kinder	6/11	(2)	orthographisch richtig, aber die zweite Hälfte des Wortes fehlt	k kleingeschrieben, wagen nicht notiert
Lieblingswort	Tafel				f sieht aus wie ein t oder ein durchgestrichenes l
		30/36			

Tabelle A-7: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Monique

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	Schreibschrift
Mund	Mund	4/4	2	orthographisch richtig	
Limonade	Limonade	7/8	2c	Einsichten aus der Auseinandersetzung mit Schrift falsch verallgemeinernd	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2a	orthographisch richtig	
Kinderwagen	Kinderwagen	11/11	2a	orthographisch richtig	k kleingeschrieben
Lieblingswort	Blau				
		35/36			

Tabelle A-8: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Alexa

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	
Mund	Munnt	3/4	2c	Einsichten aus der Auseinandersetzung mit Schrift falsch verallgemeinernd	
Limonade	Limo	4/8	2	nicht ganz vollständig	bei dem Wort Limo 4/4
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Ratta	2/5	2a, c	an der Artikulation orientiert, Übergeneralisierung	
Kinderwagen	Kindakarewagen	9/11	2a, b	an der Artikulation orientiert	gewertet wie Kindawagen
Lieblingswort	Sandra + Sally				
		26/36			

Tabelle A-9: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Nicolas

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofer	3/4	2c	Einsichten aus der Auseinandersetzung mit Schrift falsch verallgemeinernd	
Mund	Mond	3/4	2a	an der Artikulation orientiert	
Limonade	Limonade	8/8	2	orthographisch richtig	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2	orthographisch richtig	
Kinderwagen	Kinderwagen	11/11	2	orthographisch richtig	
Lieblingswort	Fußball				
		34/36			

Tabelle A-10: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Hamid

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sufa	3/4	2a	an der Artikulation orientiert	Schreibschrift
Mund	Mund	4/4	2	orthographisch richtig	
Limonade	Lemlade	6/8	2a	an der Artikulation orientiert, nicht ganz vollständig	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2	orthographisch richtig	
Kinderwagen	Kindkare	4/11	2a	an der Artikulation orientiert, nicht ganz vollständig	bei dem Wort Kinderkarre 8/11
Lieblingswort	Sex				
		26/36			bzw. 30/36

Tabelle A-11: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Lasse

Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	
Mund	Mont	2/4	2a	an der Artikulation orientiert	
Limonade	Limonade	8/8	2	orthographisch richtig	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2a	orthographisch richtig	
Kinderwagen	Kinderwagen	11/11	2a	orthographisch richtig	K sieht aus wie ein H
Lieblingswort	Arschloch, Kaka, Vika				
		35/36			

Tabelle A-12: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Adnan

Wörter	Schreibung	Graphem-Treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofer	3/4	2c	Einsichten aus der Auseinandersetzung mit Schrift falsch verallgemeinernd	
Mund	Mont	2/4	2a	an der Artikulation orientiert	t könnte auch ein d sein
Limonade	Limonade	8/8	2	orthographisch richtig	
Turm	Tormm	3/4	2a	an der Artikulation orientiert, Übergeneralisierung	
Reiter	reider	4/5	2a	an der Artikulation orientiert	r kleingeschrieben, d könnte auch ein t sein
Kinderwagen	Kinder Wagen	11/11	2a	orthographisch richtig	zwei Wörter
Lieblingswort	Mohammad Ircheed				
		31/36			

Tabelle A-13: Ergebnisse der Lernbeobachtung von Björn

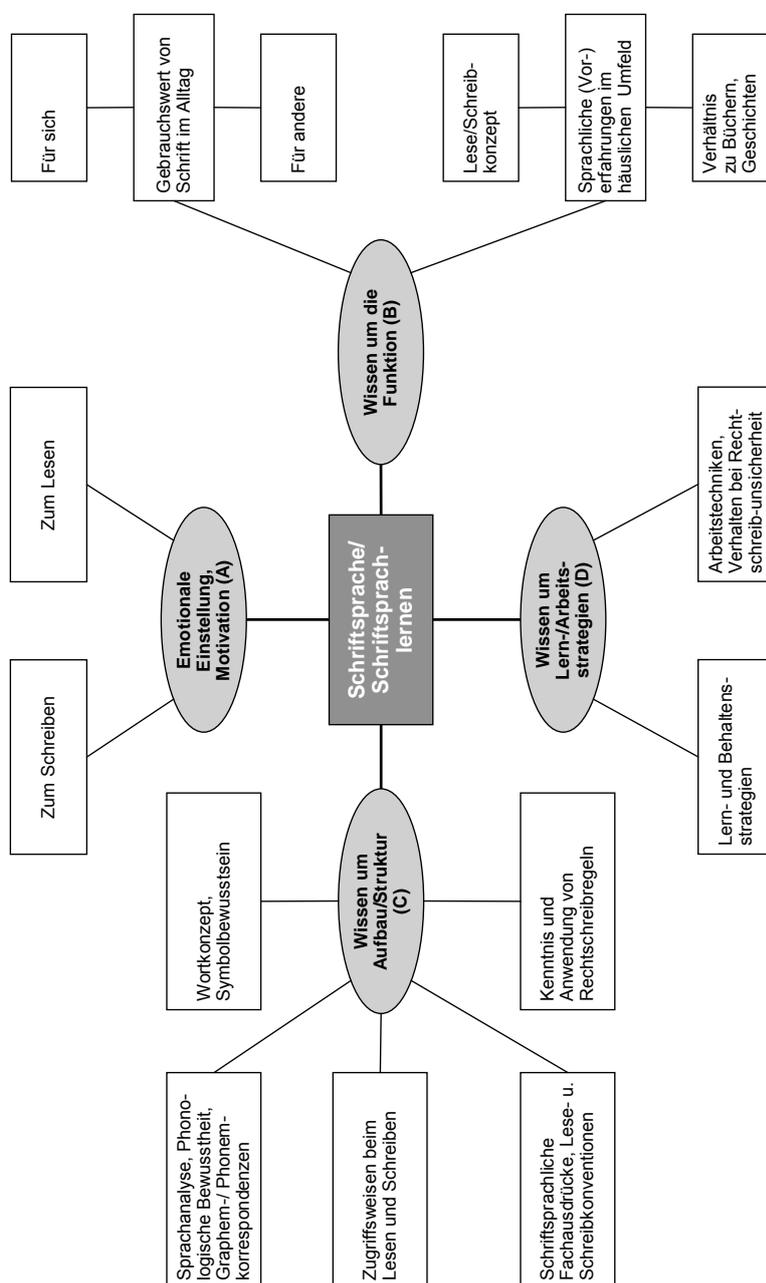
Wörter	Schreibung	Graphem-treffer	Kategorie	Erläuterung	Bemerkungen
Sofa	Sofa	4/4	2	orthographisch richtig	
Mund	Munt	3/4	2b	phonemisch richtig	
Limonade	Limonade	8/8	2	orthographisch richtig	
Turm	Turm	4/4	2	orthographisch richtig	
Reiter	Reiter	5/5	2	orthographisch richtig	
Kinderwagen	Kinerwagen	10/11	2a	2/3 regelgeleitet, Orientierung an der Artikulation, nicht ganz vollständig	
Lieblingswort	Sofa				
		34/36			

A 2 Vorbereitung des Interviews und der Struktur-lege-Technik

A 2.1 Interviewleitfaden

Im Folgenden wird durch ein Mindmap ein Überblick über die im Interview zu thematisierenden Bereiche des Schriftspracherwerbs gegeben. Anschließend folgen möglichen Frage, die der Orientierung dienen, sowie Hinweise auf eingesetzte Hilfsmittel.

Abbildung A- 1: Mindmap des Interviewleitfadens



Einleitende Formulierung

„Im Fernsehen hast du sicherlich schon einmal Reporter gesehen, die Leute interviewen. Und in solch einer Situation sind wir jetzt auch. Ich bin total neugierig und stelle dir ganz viele Fragen. Dabei kannst du gar nichts falsch machen, denn alle deine Antworten sind interessant für mich. Hauptsächlich geht es um das Lesen- und Schreibenlernen. Während unseres Gesprächs läuft das Tonband mit, damit ich deine Antworten nicht vergesse.“

Tabelle 14: Erster Gesprächsimpuls „Stundenplan der Klasse“

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Morgenkreis	Sport	Schwimmen	Deutsch	Rechnen
Lesen	Rechnen	Schwimmen	Englisch	Deutsch
PC/Kunst	Sachunterricht	Musik	Rechnen	Sport
PC/Kunst	Basteln	Deutsch	Sachunterricht	Sachunterricht
Sachunterricht	Basteln	Wochenplan	Wochenplan	Klassenrat
Sachunterricht				

(A) Emotionale Einstellung zum Lesen- und Schreibenlernen

In einem Stundenplan soll der Schüler seine Lieblingsfächer farbig unterstreichen. „Zu Beginn schauen wir uns mal deinen Stundenplan an. Wie sieht es am Montag aus? Unterstreich mal dein Lieblingsfach.“

Anschließend wird das Gespräch auf das Fach Deutsch gelenkt.

- Wie ist es mit dem Lesen und Schreiben?
- Wie kommst du mit dem Lesen und Schreiben zurecht?
- Was fällt dir schwer/leicht?
- Was magst du am wenigsten? Warum?
- Wie fühlst du dich, wenn du im Unterricht etwas vorlesen musst?
- Hast du Angst vor Deutscharbeiten?
- Was sagen deine Eltern, wenn du beim Lesen etwas falsch machst?
- Was glaubst du, warum du im Deutschunterricht nicht zurecht kommst?
- Zu wenig Mühe, keine Hilfe oder haben dich andere gestört?
- Was meinst du, wie könnte man dir helfen?
- Wann fing das an, dass du nicht lesen und schreiben konntest?

- Findest du es eigentlich wichtig, dass man/du fehlerfrei schreiben kann/st? (Schule, Beruf)
- Warum lernst du in der Schule lesen und schreiben?

(B) Wissen um die Funktion von Schriftsprache

„Ich erzähle dir eine wahre Geschichte, in der ein kleines Problem vorkommt, bei dem ich deine Hilfe brauche. Eine Gruppe von Forschern ist um die Welt gereist, um Kinder und Jugendliche in ihren Schulen zu besuchen und eine Reportage über ihren Schulalltag zu schreiben. Welche Länder kennst du auf dieser Weltkarte? Sie waren in xy. Irgendwann kamen sie in das waldreiche Grenzgebiet zwischen Brasilien und Venezuela, an den Amazonas und trafen auf die Ureinwohner, die Yanomami-Indianer. Diese versammelten sich neugierig um die Forscher und wunderten sich über das Buch, das einer der Forscher in der Hand hielt, da sie noch nie ein Buch gesehen hatten. Der Forscher wusste nicht, was er den Kindern sagen sollte. Wie würdest du einem Jungen/Mädchen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist und warum es wichtig ist, lesen und schreiben zu können?“

Gebrauchswert von Schrift

- Warum sollte man lesen können? Warum sollte man schreiben können?
- Warum lernst du in der Schule lesen und schreiben? Jetzt, später?
- Was und warum liest/schreibst du/deine Eltern? (Wissensdurst, Freude/Spaß, Informationsentnahme)
- Glaubst du, dass es als Erwachsener wichtig ist, lesen und schreiben zu können?
- Was passiert, wenn man nicht lesen und schreiben kann?

(Schrift)sprachliche (Vor)erfahrungen im häuslichen Umfeld

„Meine Mutter hat sich abends oft an mein Bett gesetzt und mir aus diesem Buch (Lach- und Sachgeschichten) vorgelesen. Liest dir manchmal jemand etwas vor?“

- Hast du Bilderbücher gehabt, als du klein warst? Kennst du...?
- Magst du Bücher, Comic-Hefte? Hast du welche?
- Hast du schon einmal ein Buch gelesen? Welches?
- Magst du es, wenn dir jemand etwas vorliest?
- Was bekommst du am liebsten vorgelesen?
- Liest du manchmal etwas zu Hause? Was liest du und wie oft?

- Wie funktioniert Lesen oder Schreiben?
- Was muss ich machen, wenn ich lesen oder schreiben will?
- Schreibst du irgendwas in deiner Freizeit? Einkaufszettel, Liebesbriefe...?

(C) Wissen um den Aufbau und die Struktur von Schrift

Wortkonzept, Symbolbewusstsein

- Weißt du, was ein Wort ist? Kannst du mal eins sagen?
- Ist „in“ ein Wort?

Schriftsprachliche Fachausdrücke, Lese- und Schreibkonventionen

- Was ist eine Überschrift, ein Satz, ein Wort?
- Kannst du ein Beispiel für einen Buchstaben, ein Wort oder einen Satz geben?

Kenntnis und Anwendung von Rechtschreibregeln

Ein Pappstreifen mit einer Rechtschreibregel wird vorgelegt, z.B. Schreibe den Satzanfang groß. „In eurem Deutschbuch stehen viele Rechtschreibregeln...“

- Kennst du irgendwelche Regeln?
- Welche? (allgemeine Regeln: Verben, Nomen...; spezielle Regeln: -ung, -keit)
- Übst du zu Hause neben den Hausaufgaben noch Rechtschreibung?
- Wie machst du das?

Durchführung der Lernbeobachtung nach DEHN; anschließend werden die Schüler nach dem Grund für ihre Schreibweise befragt.

- Warum hast du dieses Wort so geschrieben?
- Begründungen für Schreibweisen (Groß- und Kleinschreibung, Ableitung, Verlängerung, Verdoppelung)
- Manchmal passiert einem ein Fehler aus Versehen; aber oft hat man auch gute Gründe anzunehmen, dass das Wort so geschrieben werden muss. Wie ist das wohl bei diesen Schreibweisen?

(D) Wissen um Lern-/Arbeitsstrategien

Hilfsmittel sind verschiedene Wortkarten (z.B. Leichtathletik, Lehrerin, Speisequark), die dem Schüler zur Auswahl vorgelegt werden. Wenn ihr Diktate schreibt, dann ist es für eine gute Note wichtig, wenig Fehler zu haben. Wie übst du für Diktate?

- Kannst du versuchen zu beschreiben, was in deinem Kopf vorgeht/was du fühlst, wenn du für ein Diktat übst, eine Geschichte schreibst...
- Wer hilft dir, wenn du etwas nicht kannst/bei den Hausaufgaben?
- Wie hilfst du dir, wenn du etwas nicht kannst?
- Was tust du, wenn du dir ein schwieriges Wort merken sollst? Stell dir vor, du sollst dir ein schwieriges Wort merken. Wie machst du das?
- Gibt es Wörter, bei denen du viele Schwierigkeiten hast, sie richtig zu schreiben? Welche?
- Was tust du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?

Abschlussaufgabe

Welches Wort ist länger? Die Schülerinnen und Schüler sollen Wörter wie z.B. Kuh und Piepvögelchen formal betrachten und hinsichtlich der Wortlänge vergleichen.

A 2.2 Gesprächsimpulse: Bilder der Yanomami-Indianer

Abbildung A- 2: Bilder der Yanomami-Indianer²



² Die Fotos sind verfügbar über www.crystalinks.com/yanomami.html (22.08.06)

A 2.3 Regeln des Legespiels zum Thema Zähneputzen und Lesen/Schreiben

Abbildung A- 3: Regeln des Legespiels – Thema Zähneputzen

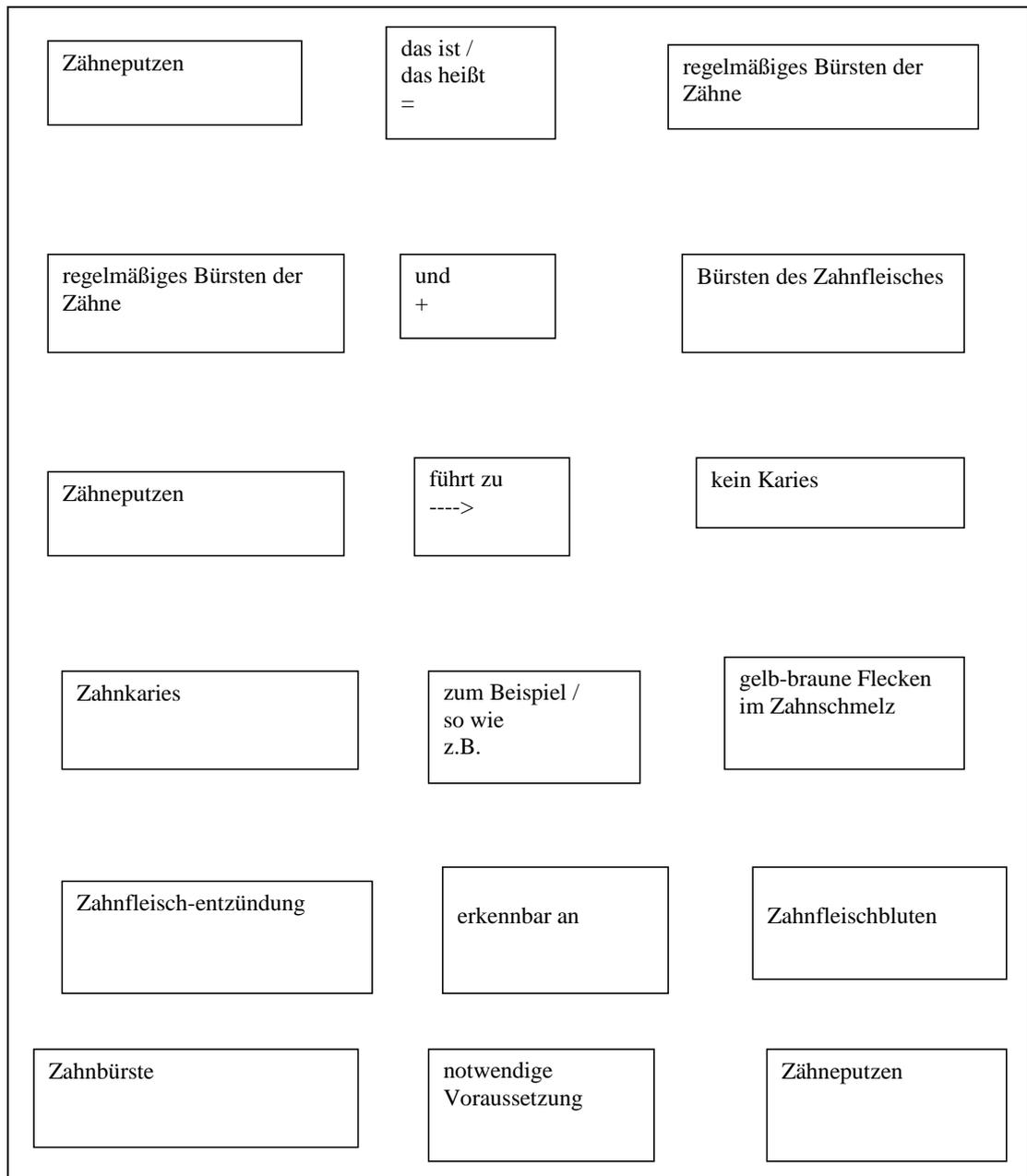
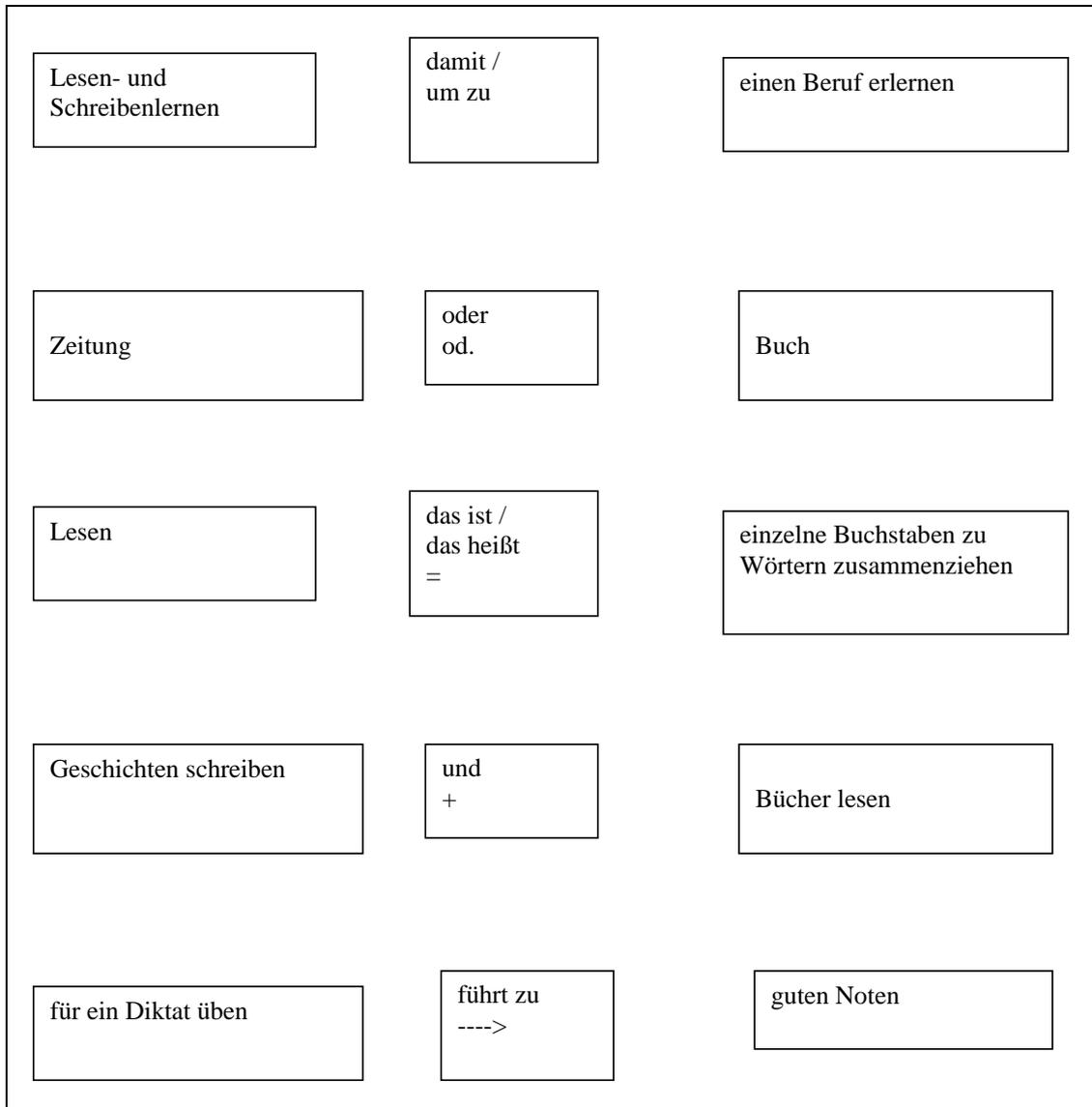


Abbildung A- 4: Regeln des Legespiels – Thema Lesen- und Schreibenlernen



A 3 Einzelfallanalysen

A 3.1 Fallbeispiel: Ersin

A 3.1.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Stundenplan: Lieblingsfächer / GeoWissen / Definition Buch / Lesegewohnheiten / Schreibgewohnheiten / Pausenklingeln: Geplantes Ende des Interviews / Definition Wort / Überschrift / Definition Satz / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Reflexion: Lernbeobachtung / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Briefe schreiben

A 3.1.2 Interview „Ersin“ (P1)

- 1 Name: ERSIN (m)
- 2 1992 geboren, türkisch
- 3 1998/99 Einschulung
- 4 Klassen/Schulen: 1, 1, 2, 3 /5
- 5 Datum: 29.04.03 Zeit: 9.55 - 10.17 (3. Stunde),
- 6 Aufnahme 000-740, 18 Minuten
- 7
- 8 Situation vor dem Interview:
- 9 Die Klassenlehrerin kündigt an, dass nach der dritten Stunde alle Kinder aufgrund des Lehrermangels nach Hause geschickt werden, allerdings Nicolas und Ersin wegen des Fußballtrainings für das Turnier noch länger bleiben müssen. Beide protestieren und Ersin betont, dass er seine Hose nicht dreckig machen darf. Die Klassenlehrerin besteht darauf, dass das Training eingehalten wird, und bietet an, dass sie in der vierten Überbrückungsstunde allein im Klassenraum an den Computer gehen und spielen dürfen. Nach weiteren Protesten wird diese Regelung so hingenommen.
- 10 Anschließend schickt die Klassenlehrerin Ersin zu mir in den Gruppenraum. Beim Anblick des Mikrofons springt Ersin wieder einen Satz zurück. Adrian und Nicolas kommen auch angelaufen und bestaunen die Geräte und rufen „DJ Ersin“. Dieser kommt etwas verschüchtert zu mir in den Gruppenraum.
- 11 Ich weise darauf hin, dass er das mit dem Kassettenrekorder ja bereits von einer anderen Lehrerin kennt. Davon hatte er erzählt, als ich die Elternbriefe vorgelesen hatte. Durch den Hinweis auf die Lehrerin, die die Hamburger Leseproben auswertet, stelle ich leider ungewollt in den Raum, dass es um eine Überprüfung gehen könnte, und Ersin rechnete verunsichert die ganze Zeit damit, dass er nun etwas vorlesen müsse.
- 12 Um das Mikrofon auszuprobieren, spreche ich ein paar Worte und höre es mir mit Ersin gemeinsam an. Er schüttelt sich und meint, dass sich meine Stimme komisch anhöre. Es beruhigt ihn zu hören, dass kein anderer die Tonbänder hören wird. Ich erkläre ihm noch einmal, dass ich es nur aufnehme, um mir seine Antworten besser merken zu können.
- 13
- 14 ERSIN: (gelangweilt) Was muss ich sagen?
- 15
- 16 INTERV.: Ich möchte dich nur interviewen über das Lesen- und Schreibenlernen und ich habe eben ...
- 17
- 18 ERSIN: (empört) Ich kann doch schon lesen.
- 19
- 20 INTERV.: Ja klar, du kannst das! Eben, deswegen! Du bist da ja auch schon Experte. - (legt handgeschriebenen Stundenplan auf den Tisch) Und das ist euer Stundenplan? Den hat mir - Ich hab heute morgen - Ein bisschen krackelig
- 21
- 22 ERSIN: (beginnt zu lesen, während Interv. noch redet) Lesen, PC, Kunst, Sachunterricht. Hä?
- 23

- 24 INTERV.: Frau Müller hat mir den diktiert und mich interessiert als Allererstes: Hast du Lieblingsfächer? - Irgendwelche? - (legt zwei Textmarker in blau und rosa auf den Tisch) Markier mal die Fächer, die du am allerliebsten magst mit deiner Lieblingsfarbe von den beiden. - Ich habe ein bisschen krackelig geschrieben. Aber z.B. (???) ihr habt ja Rechnen, ihr habt Schwimmen ...
- 25
- 26 ERSIN: Wie jetzt, soll ich das jetzt so unter - oder so über ...
- 27
- 28 INTERV.: Einfach drüber markern, wie du willst. Ihr habt Englisch, sehe ich. Englisch, Deutsch, Rechnen, Sachunterricht, Wochenplan
- 29
- 30 ERSIN: Nur zwei oder viele?
- 31
- 32 INTERV.: Ach, soviel - Alles, was deine Lieblingsfächer sind
- 33
- 34 ERSIN: Nur von einer Reihe?
- 35
- 36 INTERV.: Reicht von einer, ja. Wenn wir uns erstmal Montag angucken, da habt ihr Morgenkreis, Lesen, Lesen, PC, Sachunterricht. Ist da irgendein Lieblingsfach dabei?
- 37
- 38 ERSIN: Da, PC (Stimme bleibt etwas weg)
- 39
- 40 INTERV.: PC, okay einmal drüber machen
- 41
- 42 ERSIN: Soll ich beide ...
- 43
- 44 INTERV.: Ja genau, einfach PC und Kunst - steht dahinter. Und am Dienstag habt ihr Sport, Rechnen, Sachunterricht (muss den Stundenplan für das Wort Basteln umdrehen) uuund Basteln. Gibt's da ein Lieblingsfach? (Ersin markert PC/Kunst) Sport, Rechnen, Sachunterricht, Basteln - Klasse! Mittwoch sehe ich, habt ihr Schwimmen.
- 45
- 46 ERSIN: Schwimmen (unterstreicht Rechnen, unterstreicht Schwimmen)
- 47
- 48 INTERV.: Ja und Musik, Deutsch und Wochenplan. Donnerstag Deutsch, Englisch, Rechnen und Wochenplan und Freitag Rechnen, Deutsch, Sport, Sachunterricht und Klassenrat. Ja, klasse. Ja, schön (Ersin murmelt vor sich hin, unterstreicht Wochenplan, unterstreicht Sport) Und gibt's auch irgendwas, was du so gar nicht magst? Oder geht das so, der Rest?
- 49
- 50 ERSIN: (zögerlich) Weiß nicht
- 51
- 52 INTERV.: Und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Wenn ihr lesen müsst? Oder schreiben müsst? - Machst du einfach so mit?
- 53
- 54 ERSIN: (Pause) (zustimmendes) Mhm
- 55
- 56 INTERV.: Okay. Ich brauche jetzt mal deine Hilfe. (legt „Geo Wissen“ auf den Tisch und blättert die Seite 154 auf) Ich hab diese Woche diese Zeitung „Geo Wissen“ gelesen, und da haben Forscher eine Untersuchung gemacht und haben sich auf der ganzen Welt Schulen angeguckt.
- 57
- 58 ERSIN: (\$) Soll ich, soll ich das jetzt hier lesen?
- 59
- 60 INTERV.: Nee, nee gar nicht lesen. Die Forscher haben dann in verschiedenen Ländern geschaut, wie die Kinder, die Schüler, dort zur Schule gehen und die Jugendlichen ... Und dann war hier einmal das Land Äthiopien. Dann waren sie auch in dem: In Ecuador. Da sah die Schule wieder ganz anders aus. Dann ging's weiter nach Finnland, dann waren sie in China - Genau
- 61
- 62 ERSIN: (gleichzeitig) China (Interv. blättert die Seiten um.) Indinjen
- 63
- 64 INTERV.: Genau
- 65
- 66 ERSIN: USA
- 67
- 68 INTERV.: Ja und - ah, Kambodscha
- 69

- 70 ERSIN: (spricht das Wort flüsternd nach) Kambodscha, Nebal, Kanada (blättert weiter und schaut sich den nächsten Artikel an)
- 71
- 72 INTERV.: Genau. Der ist schon vorbei. Das ist schon ein neuer Artikel. Und dann sind die Wissenschaftler, also die Forscher, die in den Schulen herumgereist sind, in ein Land gekommen. Das habe ich auf der Karte gesucht und zwar hier in Brasilien, am Amazonas an diesem Fluss im Regenwald, also wirklich tief im Urwald haben sie ein Urvolk gefunden, entdeckt. Diese Ureinwohner haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. (legt eine Weltkarte und Fotos auf den Tisch) Und ich hab hier so paar Fotos. Das sind diese Ureinwohner im diesem Urwald beim Amazonas.
- 73
- 74 ERSIN: (zeigt auf den Stapel, der hinter der ersten Fotoseite klemmt) Sind das hier auch Fotos?
- 75
- 76 INTERV.: Das sind andere, ja, diese beiden Seiten sind das. Und sie haben sich dann alle versammelt und haben sich gewundert, was diese Forscher, die Wissenschaftler da in der Hand hielten. Die Forscher hatten nämlich irgend so ein Buch dabei, also einfach eines, was sie so in ihrer Tasche hatten und drin nachgelesen haben. Und dann versammelten sich die ganzen Schüler um die Wissenschaftler herum und wollten wissen: „Was ist denn das? Was ist denn das Komische? Was macht man denn damit?“ Hast du eine Idee, wie man einem Schüler in deinem Alter erklären kann, was ein Buch ist?
- 77
- 78 ERSIN: (zögernd) Ja
- 79
- 80 INTERV.: Wie?
- 81
- 82 ERSIN: Was zum Lesen - angucken
- 83
- 84 INTERV.: Mhm - Und wofür braucht man das?
- 85
- 86 ERSIN: Zum gut Lesen, z.B. wenn man nicht gut sehen kann, man kann welche Wörter aus dem Buch finden, dass man welche Wörter erfinden (\$) kann, kann man dann besser reden und so
- 87
- 88 INTERV.: Fallen dir noch mehr Situationen ein? Brauchst du manchmal ein Buch zu Hause? Oder benutzen deine Eltern manchmal ...
- 89
- 90 ERSIN: Ich brauch mal ein Buch - zum Lesen.
- 91
- 92 INTERV.: Liest du manchmal Gute-Nacht-Geschichten?
- 93
- 94 ERSIN: Ich les immer was anderes.
- 95
- 96 INTERV.: Mhm - Und was ist das, das andere?
- 97
- 98 ERSIN: - Weiß nicht
- 99
- 100 INTERV.: Comics?
- 101
- 102 ERSIN: Nein, was anderes
- 103
- 104 INTERV.: Mhm - (legt Lachgeschichten von Ursula Wölfel auf den Tisch) Als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, hat mir meine Mutter immer jeden Abend aus diesem Buch vorgelesen. Das habe ich geliebt. Das waren ganz viele Geschichten, immer nur so ganz kurze über alles Mögliche, mehr so zum Lachen - Lesen dir deine Eltern auch manchmal was vor? Oder, ich meine, du kannst ...
- 105
- 106 ERSIN: Ich lese!
- 107
- 108 INTERV.: Du liest ja sowieso selber, ne? Und liest du manchmal vielleicht irgendwem was vor? - Oder hast du Geschwister?
- 109
- 110 ERSIN: (guckt verschüchtert) Ja
- 111
- 112 INTERV.: Na gut, also würden wir den Kindern - Oder was würdest du sagen - Man braucht ein Buch zum Lesen - (lacht) und wofür kann man Schreiben benutzen?
- 113

- 114 ERSIN: (sehr leise) Weiß nicht.
115
116 INTERV.: (lacht) Schreibst du manchmal?
117
118 ERSIN: Ja, manchmal, wenn (mit fester Stimme) Ferien sind.
119
120 INTERV.: Mhm - Für dich oder für andere?
121
122 ERSIN: Für die Schule, wenn wir Hausaufgaben bekommen, - und zu Hause schreib ich was anderes (???)
123
124 INTERV.: (gibt zustimmende Ja's) Ich schreib manchmal - ach so hier (legt einen Einkaufszettel auf den Tisch: Aldi: Brot, Käse, Obst) – So was schreib ich manchmal: Einkaufszettel. Damit ich mir merken kann, was ich alles einkaufen muss. Dafür ist es auch gut schreiben zu können. Wenn man das sich alles im Kopf merken muss, ist das manchmal ganz schön viel. (Ersin lacht.) Ja - okay, dann werde ich mir das merken, wie du das erklärt hast und dann kann man den Wissenschaftlern den Tipp geben, wie das erklärt wird. (Geräusche aus dem Klassenzimmer sind zu hören)
- 125
126 ERSIN: Ähm
127
128 INTERV.: Ja?
129
130 ERSIN: (\$) Wenn die, wenn es klingelt, muss ich immer noch drin bleiben?
131
132 INTERV.: Nein
133
134 ERSIN: Wenn es, wenn die (???)
135
136 INTERV.: Vor der Pause, du kannst ganz normal in die Pause gehen. Vielleicht sind wir ja auch schon früher fertig. Ich hab eigentlich noch zwei, drei Fragen. (Pause) Kannst du mir ein Beispiel für ein Wort geben oder mir erklären oder auch den Kindern erklären, die ja noch nie ein Buch gesehen haben, was ein Wort ist? (blättert in den Unterlagen)
- 137
138 ERSIN: Weiß nich
139
140 INTERV.: Oder ein Beispiel für ein Wort? - Ich hab hier eine Geschichte. Vielleicht findest du hier ein Wort als Beispiel. - Das ist eine Geschichte über eine Detektivbande, die immer ganz geheimnisvolle Rätsel lösen müssen (Ersin schweigt, Interv. legt das Buch „Die Abenteuer der schwarzen Hand“ von Press auf den Tisch und schlägt eine Geschichte auf.)
- 141
142 ERSIN: Die schwarze Hand
143
144 INTERV.: Genau, die schwarze Hand. Kennst du das Buch? Das ist total spannend. Da muss man immer die Lösungen mitsuchen auf diesen Bildern und vorher steht dann immer, was die nächste Aufgabe ist. Siehst du da auf der Seite ein Wort?
- 145
146 ERSIN: Ja, Treppe
147
148 INTERV.: Genau
149
150 ERSIN: Polizeimeister
151
152 INTERV.: Ja, super - und
153
154 ERSIN: Schmuck
155
156 INTERV.: Ja, genau, und gibt es da auch eine Überschrift?
157
158 ERSIN: Ja, der Schatz im Bibersee
159
160 INTERV.: Genau und was ist ein Satz? Jetzt hast du mir Worte gezeigt -
161
162 ERSIN: Ein Satz ist, dass man was zusammenschreibt also, z.B. wenn man jetzt was falsch schreibt, kann man es wieder wieder machen, wenn man was falsch macht, kann man es wieder-

- holen, wenn man z.B. Treppe schreibt z.B. ähm Nicolas oder so falsch, dann streicht der es durch, dann schreibt der es wieder richtig.
- 163
- 164 INTERV.: Mhm - Und sind hier auch Sätze? Ist hier ein Beispiel? Du hast eben Beispiele für ein Wort gegeben: Treppe, Schatz. Hast du hier ein Beispiel?
- 165
- 166 ERSIN: Polizeimeister, Polizeirevier, Koffer - Ta tort, - Oder was hat er da?
- 167
- 168 INTERV.: Und was ist mit - Es war 14.45 Uhr, als die Tür des Polizeireviers 11 aufgerissen wurde, und eine ältere Frau hereinstürmte. Was ist das?
- 169
- 170 ERSIN: Eine Geschichte
- 171
- 172 INTERV.: Und am Ende steht ein?
- 173
- 174 ERSIN: Herr
- 175
- 176 INTERV.: Genau, Herr. Und nach dem Wort hereinstürmte? - (Ersin schweigt) Ein Punkt
- 177
- 178 ERSIN: (flüsternd) Punkt
- 179
- 180 INTERV.: Genau, das sind die Satzzeichen. Das ist, glaub ich, eine gute Erklärung. (legt Karteikarte mit Rechtschreibregel auf den Tisch) Ich habe mal geguckt, was ihr für Rechtschreibregeln in eurem Deutschbuch habt. Und da ist eine Regel, eine Rechtschreibregel
- 181
- 182 ERSIN: Schreiben, den Satzanfang groß.
- 183
- 184 INTERV.: Genau. Hast du die schon mal gehört?
- 185
- 186 ERSIN: (zeigt in Richtung Klassenraum) Ja, die steht da vorne.
- 187
- 188 INTERV.: Ah
- 189
- 190 ERSIN: An so einer roten
- 191
- 192 INTERV.: Und kennst du noch andere Regeln für die Rechtschreibung?
- 193
- 194 ERSIN: Ja
- 195
- 196 INTERV.: Fallen dir welche ein?
- 197
- 198 ERSIN: (\$) Am, am Ende schreibt man einen Punkt (???)
- 199
- 200 INTERV.: Mhm - Genau und nach dem Punkt kommt der nächste Satz und dann geht es wieder groß weiter. (kramt in den Unterlagen) - Okay, dann kommt fast die vorletzte Frage. (Pause) Wenn ihr Diktate schreibt, dann müsst ihr ja immer möglichst fehlerfrei schreiben, damit ihr eine möglichst gute Note bekommt. Hast du eine Ahnung, warum das so wichtig ist? Wieso braucht man Rechtschreibung? Kann man die Wörter nicht schreiben, wie man möchte?
- 201
- 202 ERSIN: Man darf die schreiben, aber man muss es erkennen, ...
- 203
- 204 INTERV.: Aha
- 205
- 206 ERSIN: ... sagt immer Frau Schulze zu uns.
- 207
- 208 INTERV.: Ah okay.
- 209
- 210 ERSIN: Wenn irgendwas falsch ist, egal, wenn falsch ist, sagt sie, aber man muss das alles erkennen, wenn man ...
- 211
- 212 INTERV.: Und wie übst du für Diktate? Wenn du dir ganz schwierige Wörter merken musst? (legt vier Wortkarten auf den Tisch) Ich habe hier mal versucht, ganz schwierige Wörter, vier Stück, die mir eingefallen sind ...
- 213

- 214 ERSIN: Hausaufgaben - Muss man abschreiben
215
216 INTERV.: Ja, ach so
217
218 ERSIN: (liest stockend) Lehrerin, Leichtathletik, Fußballverein, Speisequark
219
220 INTERV.: Leichtathletik, genau. Such dir mal ein Wort aus. (Ersin nimmt die Wortkarte Fußballverein.) Mhm - Und jetzt stell dir mal vor, du sollst dieses Wort „Fußballverein“ fürs nächste Diktat üben, damit du ja keinen Fehler machst. Hast du eine Idee, wie du das machst? Oder wie machst du das normalerweise?
221
222 ERSIN: Ich schreib's immer ab. Ich schreib's so fünfmal ab. Dann kommt das ...
223
224 INTERV.: Und dann klappt das meistens ohne Fehler?
225
226 ERSIN: Ja, manchmal ein Fehler, ein Fehler ist da drin z.B. hab ich erstmal ein E hin geschrieben (???), mach ich
227
228 INTERV.: Und kannst du dir vorstellen, was an dem Wort schwierig sein könnte, wo andere Kinder viele Fehler machen? Oder ist das vielleicht gar nicht so schwierig? Und nur ich habe gedacht ...
229
230 ERSIN: Doch am Satzende ist es bisschen schwierig. Verein. (Betonung liegt auf Verein.) Fußballverein
231
232 INTERV.: (holt die Lernbeobachtung heraus und legt sie auf den Tisch) Ja, ihr habt ja letzte Woche diese zehn Wörter oder acht Wörter geschrieben. (Ersin stimmt zu) Ich hab mir mal deine rausgesucht. Du hast das super gut gemacht. Du hast fast alles perfekt richtig. Also ganz toll.
233
234 ERSIN: (erstaunt, stolz) Ist alles richtig?
235
236 INTERV.: Es ist ein Wort nicht so wie es im Wörterbuch steht, wie es normal die Erwachsenen schreiben, aber du hast dir ja was dabei gedacht. Und zwar dieses Wort: Mund. Das kann man nachvollziehen, wieso du das so geschrieben hast. Das ist nicht komplett falsch.
237
238 ERSIN: Ahja
239
240 INTERV.: Versuch noch mal zu gucken, dieses Wort Mund, was hast du dir dabei gedacht, als du Mund geschrieben hast? Hast du an irgendeine Regel gedacht, oder hast du es einfach so aus der Erinnerung geschrieben?
241
242 ERSIN: An meine alten Lehrerin. Die hieß Frau Mund.
243
244 INTERV.: Aaah, und wurde die mit zwei N geschrieben
245
246 ERSIN: Nein, mit ein
247
248 INTERV.: Und am Ende?
249
250 ERSIN: ein D
251
252 INTERV.: Wie bist du denn darauf gekommen? D, einfach
253
254 (???) (Beide reden etwas durcheinander.)
255
256 ERSIN: Als ich N gesagt hast, (???)
257
258 INTERV.: Genau. Und sonst, (zeigt auf die Wörter) Sofa war richtig, das, das, das, das alles richtig, super perfekt!
259
260 ERSIN: Nur nicht das
261
262 INTERV.: Ja, aber das ist trotzdem ziemlich gut schon. Mund. Man hört ja am Ende das T. Aber wie kann man denn rauskriegen, dass da ein D steht? Da gibt's auch so einen Trick.
263

- 264 ERSIN: (Betonung auf T) Mund. Das hört sich wie T an, aber man schreibt ein D
265
266 INTERV.: Es gibt einen Trick, wie man das raus kriegt: Der Mund, die - Münder. Wenn man es verlängert, - dann hört man es: Der Mund, die Münder. Genau, ja, super, klasse. Ich hab eine allerletzte - Kannst du noch? Hast du noch einen Moment Geduld?
- 267
268 ERSIN: (gelangweilt) Ja
269
270 INTERV.: Okay, (legt das Arbeitsblatt mit der Aufgabe „Welches Wort ist länger?“ auf den Tisch) und zwar, das sind verschiedene Gegenstände. Und das wurde den Kindern in den verschiedenen Schulen auch immer vorgelegt, um zu gucken, ...
- 271
272 ERSIN: Ich glaub, ich weiß, wie das geht.
273
274 INTERV.: Jaaa, vielleicht
275
276 ERSIN: Ich hab, welches Wort länger ist, muss man so kreuzen.
277
278 INTERV.: Genau. Es reicht einfach, wenn du das sagst. Wir haben hier einmal den Federball und einen Bus.
- 279
280 ERSIN: Federball ist länger.
281
282 INTERV.: Genau, ganz einfach, ne?
283
284 ERSIN: Pah, soll ich das (?Kreuz machen?)
285
286 INTERV.: Ich hab das, glaub ich, nur einmal. Ruhig einfach nur sagen. Welches ist hierbei länger? Bei ...
- 287
288 ERSIN: (flüstert die ersten beiden Worte) Haus, Telefon - Telefon
289
290 INTERV.: Super, und noch zwei weitere. Kannst du dir aussuchen.
291
292 ERSIN: (Pause) Kinderwagen
293
294 INTERV.: Perfekt
295
296 ERSIN: Was war das noch mal?
297
298 INTERV.: Das ist eine Briefmarke.
299
300 ERSIN: (erleichtert) Briefmarke, Pilz, Briefmarke ist richtig
301
302 INTERV.: Das ist einfach, ja, ne? Super, klasse, prima! Okay, dann bedanke ich mich ganz herzlich bei dir dafür, dass du die Fragen beantwortet hast. Und ich werde deine Erklärungen weitergeben an die Wissenschaftler, damit die den Kindern erklären können, was ein Buch ist und wofür man das braucht. Und mir ist noch eingefallen, was ist denn mit Briefen? Schreibst du Briefe? Manchmal, bekommst du manchmal Briefe?
- 303
304 ERSIN: Ja, wenn ich Geburtstag habe.
305
306 INTERV.: (lacht) Ah genau, ja. Na gut. Ich habe früher immer ganz viel Post verschickt, und mittlerweile schreiben alle Emails am Computer. Von daher kriege ich gar nicht mehr so viele Briefe wie früher. Da war das irgendwie häufiger. Na gut, dann gehst du einfach wieder rüber. Danke (Ersin springt auf und geht zurück in die Klasse und ruft: Das war ganz einfach!)

A 3.1.3 Auswertung des Interviews „Ersin“

Tabelle A-15: Auswertung des Interviews "Ersin"

	Vorläufige zentrale Kategorien³	Zitate⁴	Ersins Aussagen⁵	Paraphrasierung, Bemerkungen⁶
1	Relevanz der Schreibfähigkeit (vgl. 112:114)	„(leise) Weiß nicht.“ (114)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß nicht, wofür Schreiben wichtig ist. 	Schreibkompetenz hat für Ersin keine nennenswerte Relevanz.
2	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 200:210)	„Man darf die [Wörter] schreiben, aber man muss es erkennen, [...] sagt immer Frau Schulze zu uns. [...] Wenn irgendwas falsch ist, egal, wenn falsch ist, sagt sie, aber man muss das alles erkennen.“ (202:210)	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist egal, wenn etwas falsch ist. • Man muss die Wörter nur erkennen können. 	Ersin ist der Meinung, dass Fehler beim Schreiben nicht so bedeutsam seien. Entscheidender sei die Lesbarkeit. Er beruft sich dabei auf seine Deutschlehrerin.

³ Die Reihenfolge der vorläufigen zentralen Kategorien richtet sich prinzipiell nach der Reihenfolge, wie sie im Interview thematisiert werden.

⁴ In der Spalte „Zitate“ finden sich die originalen Antworten und Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Die Zitate sind aus Gründen der Übersicht gekürzt und zusammengefasst. Weitestgehend sind nur die Antworten bzw. Äußerungen des Schülers festgehalten. Ausgelassene Interviewstellen sind durch [...] gekennzeichnet. Redeanteile der Interviewerin sind in eckigen Klammern eingefügt. Teilweise sind zum besseren Verständnis die Äußerungen des Schülers durch Inhalte in eckigen Klammern ergänzt. Um den vollständigen Kontext nachvollziehen zu können, müssen die ausführlichen Interviewtranskripte herangezogen werden. Die runden Klammern verweisen jeweils auf die Fundstellen. Angegeben sind die Absätze im dazugehörigen Interviewtranskript.

⁵ In der Spalte „Ersins Aussagen“ sind die Aussagen des Schülers kurz und knapp in korrektem Deutsch wiedergegeben.

⁶ In der Spalte „Paraphrase, Bemerkungen“ finden sich Beobachtungen bezüglich des verbalen oder nonverbalen Verhaltens der Schüler, Hypothesen und Erläuterungen. Dies entspricht einer Form von Memos.

	Vorläufige zentrale Kategorien ³	Zitate ⁴	Ersins Aussagen ⁵	Paraphrasierung, Bemerkungen ⁶
3	Lese-/Schreibgewohnheiten (vgl. 52:54) (vgl. 92:102) (vgl. 104:110) (vgl. 116:124)	„Mhm“ (054) „Ich les immer was anderes. [...] Weiß nicht. [...] Nein, was anderes“ (098:102) „Ich lese!“ (106) [Schreibst du manchmal?] „Ja, manchmal, wenn (mit fester Stimme) Ferien sind. [...] Für die Schule, wenn wir Hausaufgaben bekommen, - und zu Hause schreib ich was anderes (???)“ (116:122) „Ja, wenn ich Geburtstag habe.“ (304)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lese immer was anderes. • Ich schreibe manchmal - wenn Ferien sind - auch für die Schule, wenn wir Hausaufgaben bekommen • Briefe bekomme ich, wenn ich Geburtstag habe. 	<p>Auf die Frage, wie er dem Fach „Lesen/Schreiben“ gegenüber eingestellt sei, geht er nicht näher ein.</p> <p>Ersin legt sich bei seiner Lektürewahl nicht fest. Er kann jedoch auch keine konkreten Beispiele nennen. Die Frage, ob er Comics lese, verneint er.</p> <p>Schreiben im Alltag bringt er einerseits recht allgemein mit Ferien in Verbindung und andererseits mit einer eher fremdbestimmten Tätigkeit wie den Hausaufgaben. Allerdings hat die kommunikative Funktion des Briefeschreibens eine Bedeutung für ihn. Wann er sonst noch schreibt, konkretisiert er nicht. Auch würden ihm seine Eltern nicht vorlesen, dies könne er selbstständig, was er mit Nachdruck bestätigt</p>
4	Begriff „Buch“ (vgl. 76:90)	„Was zum Lesen – angucken. [...] Zum gut Lesen, z.B. wenn man nicht gut sehen kann, man kann welche Wörter aus dem Buch finden, dass man welche Wörter erfinden kann, kann man dann besser reden und so. [...] Ich brauch mal ein Buch – zum Lesen.“ (080:090)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist etwas zum Lesen, zum Angucken, zum gut Lesen • Z.B. kann man Wörter aus einem Buch finden, wenn man nicht gut sehen kann, um besser reden zu können. 	<p>Er sieht ein Buch als Selbstzweck und zur Leistungskontrolle an.</p> <p>Seine Äußerungen sind schwer verständlich.</p>
5	Begriff „Überschrift“ (vgl. 156:158)	„Ja, der Schatz im Bibersee.“ (158)	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Überschrift ist z.B.: Der Schatz im Bibersee. 	<p>Als Beispiel für eine Überschrift nennt Ersin spontan die Überschrift der vorliegenden Geschichte.</p>

	Vorläufige zentrale Kategorien ³	Zitate ⁴	Ersins Aussagen ⁵	Paraphrasierung, Bemerkungen ⁶
6	Begriff „Satz“ (vgl. 160:180)	„Ein Satz ist, dass man was zusammenschreibt also, z.B. wenn man jetzt was falsch schreibt, kann man es wieder machen, wenn man was falsch macht, kann man es wiederholen, wenn man z.B. Treppe schreibt z.B. ähm Nicolas oder so falsch, dann streicht der es durch, dann schreibt der es wieder richtig.“ (162) „Polizeimeister, Polizeirevier, Koffer – Taktort, - Oder was hat er da?“ (166) „Eine Geschichte.“ (170)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Satz ist etwas, das man zusammen schreibt. • Z.B. wenn man etwas falsch schreibt, kann man es noch mal neu schreiben. • Beispiele für einen Satz sind: Polizeimeister, Polizeirevier, Koffer, Taktort. 	Ersin erkennt einen Satz als eine Sinneinheit an. Andererseits assoziiert er damit die Möglichkeit des Korrigierens von Geschriebenem. Seine Äußerungen sind schwer verständlich. Als Beispielsatz nennt er einzelne Wörter. Den von der Interviewerin vorgelesenen Satz bezeichnet er als Geschichte. Hier werden eine vorrangige Orientierung am Inhalt und fehlende metasprachliche Kompetenz deutlich.
7	Begriff „Wort“ (vgl. 136:156)	„Weiß nich.“ (138) „Ja, Treppe, [...] Polizeimeister, [...] Schmuck“ (146:154)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß nicht, was ein Wort ist. • Z.B.: Treppe, Polizeimeister, Schmuck. 	Auf die Frage, was ein Wort sei, kann Ersin nicht sofort antworten. Mit Hilfe des Buches kann er konkret einzelne Worte beispielhaft nennen.
8	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 180:200)	„(zeigt in Richtung Klassenraum) Ja, die steht da vorne. [...] An so einer roten.“ (180:190) „Am, am Ende schreibt man einen Punkt (???)“ (198)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Regel steht da vorne. • Am Ende schreibt man einen Punkt. 	Ersin erinnert sich daran, dass die vorgelegte Rechtschreibregel im Klassenraum auf einem Plakat zu finden ist. Außerdem fällt ihm eine weitere Regel ein.
9	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 232:266)	„An meine alten Lehrerin. Die hieß Frau Mund. [Und die wurde mit zwei N geschrieben?] Nein, mit ein. [Und am Ende?] Ein D.“ (242:250) „(Betonung auf T) Mund. Das hört sich wie T an, aber man schreibt ein D.“ (264)	<ul style="list-style-type: none"> • Das hört sich wie T an, aber man schreibt ein D. 	Auf die Frage, was er sich beim Verschriften einzelner Wörter gedacht habe, erinnert er sich bei dem Wort „Mund“ an seine alte Lehrerin, die so geheißen habe. Auf diese Weise leitet er die richtige Schreibweise her. Weiterhin beschreibt er das Phänomen der Auslautverhärtung.

	Vorläufige zentrale Kategorien ³	Zitate ⁴	Ersins Aussagen ⁵	Paraphrasierung, Bemerkungen ⁶
10	Wortstellen kommentieren (vgl. 228:230)	„Doch am Satzende ist es bisschen schwierig. Verein. (Betonung liegt auf Verein) Fußballverein.“ (230)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Wortende von „Fußballverein“ Verein ist schwierig. 	Seiner Meinung nach ist bei dem Wort „Fußballverein“ das Ende „Verein“ schwierig. Details nennt er nicht. Interessanterweise spricht er von Satzende und nicht von Wortende.
11	Für ein Diktat üben (vgl. 212:230)	„Hausaufgaben – Muss man abschreiben. [...] Ich schreib's immer ab. Ich schreib's so fünfmal ab. Dann kommt das...“ (214:222)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich übe für Diktate, indem ich es als Hausaufgabe ca. fünfmal abschreibe. 	Als Diktatvorbereitung dient Ersin das mehrmalige Abschreiben.
12	Lieblingsfächer (vgl. 20:50)		<ul style="list-style-type: none"> • PC, Kunst, Rechnen, Schwimmen, Wochenplan und Sport. 	Das Fach Deutsch ist bei der Aufzählung seiner Lieblingsfächer nicht dabei.
13	Interesse an den Fotos der Indianer (vgl. 56:76)			Ersin interessiert sich für den Fotostapel, der hinter der ersten Fotoseite klemmt.
14	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 232:234) (vgl. 14:20) (vgl. 212:230)	<p>„(empört) Ich kann doch schon lesen. [...] (beginnt zu lesen, während Interv. noch redet) Lesen, PC, Kunst, Sachunterricht. Hä?“ (018:022)</p> <p>„(erstaunt, stolz) Ist alles richtig?“ (234)</p> <p>„Nur nicht das.“ (260)</p> <p>„Ja, manchmal ein Fehler, ein Fehler ist da drin, z.B. hab ich erst mal ein E hin geschrieben (???), mach ich.“ (224)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann doch schon lesen. • Habe ich wirklich alles richtig? • Aber dieses Wort ist nicht richtig. • Ein Fehler ist manchmal drin. 	<p>Während er einerseits empört seine Lesekompetenz demonstriert, kann er es andererseits kaum glauben, dass er bei der Lernbeobachtung fast alles richtig hat, und fragt erstaunt und stolz nach. Hier zeigt sich seine Misserfolgserwartung Obwohl die Interviewerin bei der Lernbeobachtung die richtigen Worte verdeutlicht, weist er im Anschluss auf diejenigen hin, die er nicht richtig geschrieben habe. Fehler scheinen Bedeutung zu haben.</p> <p>Er ist sich darüber bewusst, dass er bei Diktaten bzw. beim Abschreiben auch Fehler produziert. Allerdings spricht er von nur einem Fehler, den er manchmal mache. Fehlerbewusstsein wird deutlich.</p> <p>Beim Zurückgehen in die Klasse ruft er ganz laut und scheinbar erleichtert, dass das Interview ganz einfach gewesen sei.</p>

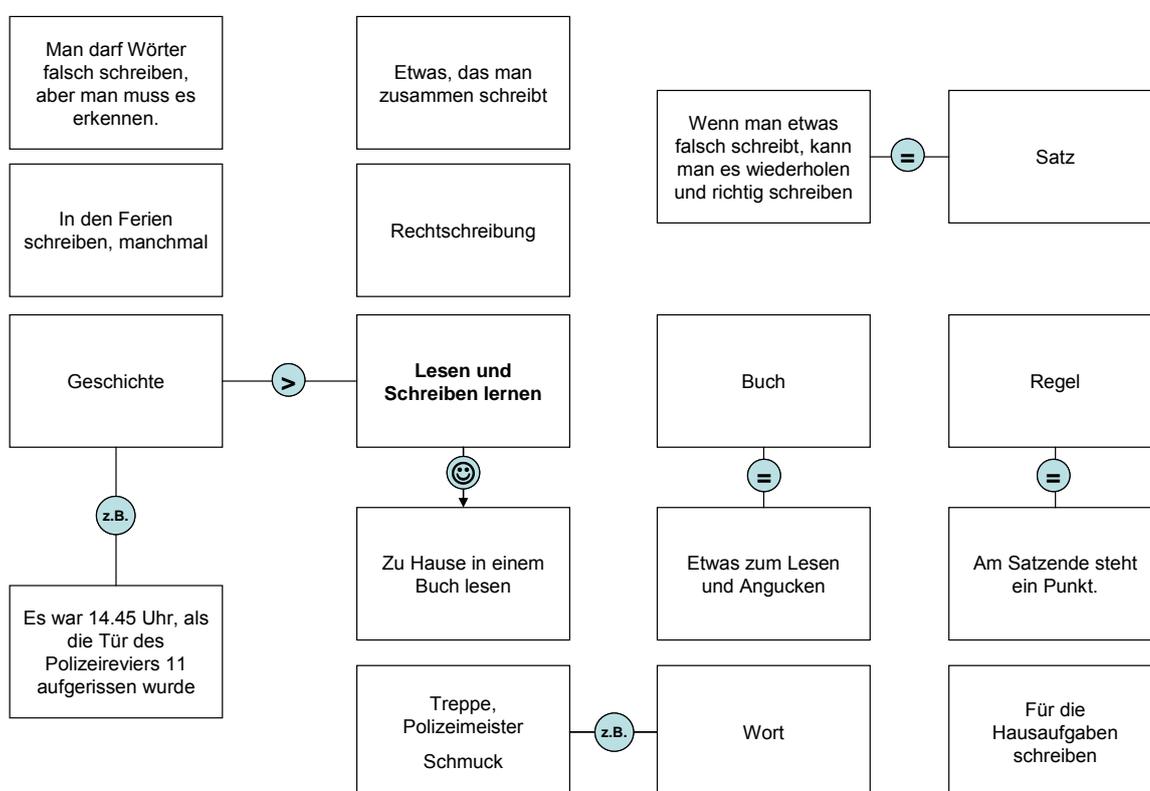
	Vorläufige zentrale Kategorien ³	Zitate ⁴	Ersins Aussagen ⁵	Paraphrasierung, Bemerkungen ⁶
15	Zwischenfragen (vgl. 126:136)	„Wenn, die wenn es klingelt, muss ich immer noch drin bleiben?“ (130)	<ul style="list-style-type: none"> • Muss ich beim Pausenklingeln drin bleiben? 	Als aus dem Klassenraum Geräusche zu hören sind, will Ersin wissen, ob er zum Pausenklingeln immer noch beim Interview bleiben müsse. Es stellt sich die Frage, ob er unfreiwillig am Interview teilgenommen hat.
16	Erwartungshaltung bezüglich des Interviews (vgl. 20:50) (vgl. 56:76)	<p>„(empört) Ich kann doch schon lesen. [...] (beginnt zu lesen, während Interv. noch redet) Lesen, PC, Kunst, Sachunterricht. Hä?“ (018:022)</p> <p>„Soll ich, soll ich das jetzt hier lesen?“ (058)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kann doch schon lesen. • Soll ich das jetzt lesen? 	Ersin geht die ganze Zeit davon aus, dass er im Lesen überprüft werde. Beim Anblick des Stundenplans beginnt er laut zu lesen, bevor die Interviewerin den Arbeitsauftrag erklärt. Sobald er die Zeitschrift sieht, fragt er, ob er das jetzt lesen solle.
17	Sprachliche Auffälligkeiten			Wortwiederholungen treten auf bei den Themen: Lesen, besser reden, drin bleiben.

A 3.1.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Ersin lässt sich nur 12 Minuten auf das Gespräch über das erste Interview ein. Zu Beginn schweigt er vorrangig, macht aber mit. Ersin liest leise die Kärtchen und sortiert die Karte „Wenn man nicht gut sehen kann, kann man Wörter aus einem Buch finden“ und „Für Diktate üben“ unter Protest „Das will ich hier nicht!“ aus. Alle Relationen werden am Beispiel „Zähne putzen“ und „Lesen und Schreibenlernen“ verdeutlicht. Ersin sortiert vornehmlich die Karten thematisch und tut sich schwer mit dem Einfügen der Relationskärtchen. Dieser Prozess ist mühselig und durch die Interviewerin gesteuert. Ersin redet kaum. Zum Schluss äußert er beim Blick auf die Uhr: „Zehn Minuten noch!“ Dieses Signal nimmt die Interviewerin auf und schickt ihn wieder in die Klasse.

A 3.1.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 5: Strukturlegebild von Ersin



A 3.2 Fallbeispiel: Mandy

A 3.2.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / Stundenplan: Lieblingsfächer / Sport in der Freizeit / Englischunterricht in der alten Schule / Sport / Deutschunterricht / Kunstunterricht / Schreib- und Lesegewohnheiten / Vorlesen in der Schule / GeoWissen / Schulen in verschiedenen Ländern / Fußball: Brasilien / Yanomami-Indianer / Definition Buch / Definition Lesen / Gebrauchswert von Schrift / Von Eltern vorgelesen bekommen / Lieblingsbücher / Dem Bruder vorlesen / Definition Wort / Definition Buchstabe / Definition Satz / Definition Überschrift / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Reflexion: Lernbeobachtung / Andenken an das Interview / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Kassette abhören

A 3.2.2 Interview „Mandy“ (P2)

- 1 Name: MANDY (w)
2 1990 geboren, deutsch
3 1997 Einschulung
4 Datum: 30.04.03 Zeit: 9.55 -10.25 (3.Stunde)
5 Aufnahme: 000-1140,
6
7 Situation vor dem Interview:
8 Zu Beginn der Eröffnung des Klassenunterrichts durch die Lehrerin direkt nach der Pause melden sich ziemlich viele Schüler und betteln darum, dass sie dran sein möchten. Mandy meldet sich ebenfalls. Darum ist sie von Beginn an kooperativ und gespannt, was sie erwartet. Durch das Mikrofon lässt sie sich kaum beeinflussen.
9
10 INTERV.: Im Fernsehen hast du sicherlich auch schon mal Reporter gesehen, die andere Menschen interviewen und dann immer mit so einem Mikro ...
11
12 MANDY: Jaha
13
14 INTERV.: ... lauter Fragen stellen und dann ganz neugierig sind und dann immer fragen: Was sind Ihre Hobbys, was machen Sie am Wochenende? Und in so einer Situation sind wir jetzt auch. Ich bin total neugierig und werde dir ganz viele Fragen stellen.
15
16 MANDY: Ja, alles klar
17
18 INTERV.: Und vielleicht sind wir auch schon fertig, bevor die Stunde rum ist. Das hängt davon ab, wie viel wir uns zu erzählen haben. Und zu Beginn möchte ich mir mit dir erst mal deinen Stundenplan angucken.
19
20 MANDY: Meinen Stundenplan?
21
22 INTERV.: Ja, das ist der hier. Den hat mir Frau Müller gegeben. Das ist, glaub ich, euer Stundenplan?
23
24 MANDY: Ja
25
26 INTERV.: Und wenn wir uns den Montag anschauen ...
27

28 MANDY: Ja
29
30 INTERV.: Such dir mal dein Lieblingsfach raus und unterstreich das mit deiner Lieblingsfarbe,
einfach ...
31
32 MANDY: Mein Lieblingsfach?
33
34 INTERV.: Ja, gibt's da am Montag eins, was du gerne machst?
35
36 MANDY: (liest leise den Stundenplan) Ja
37
38 INTERV.: Ja?
39
40 MANDY: Das da!
41
42 INTERV.: Dann unterstreich mal PC und Kunst – ganz dick.
43
44 MANDY: Ganz dick! Warum ganz dick?
45
46 INTERV.: Ja – super, das ist gut.
47
48 MANDY: Ja, habe ich und das andere auch.
49
50 INTERV.: Vielleicht ist da ja noch eins dabei? Manchmal hat man ja auch mehrere Lieblings-
fächer.
51
52 MANDY: Nö
53
54 INTERV.: Okay (lachend). Am Dienstag, wie sieht ...
55
56 MANDY: Dienstag? – Rechnen!
57
58 INTERV.: Ja
59
60 MANDY: Mach ich gerne – Noch was? – Basteln!
61
62 INTERV.: Ja
63
64 MANDY: Nee, Sport! Und Basteln
65
66 INTERV.: Du kannst auch alles ankreuzen oder unterstreichen.
67
68 MANDY: (Pause) Und am Donnerstag oder Mittwoch Schwimmen
69
70 INTERV.: Machst du auch viel Sport in deiner Freizeit?
71
72 MANDY: Ja, dienstags, da mach ich, dann geh ich immer zum Sport.
73
74 INTERV.: Und zu was für einem Sport?
75
76 MANDY: Mh?
77
78 INTERV.: Zu welchem Sport gehst du dienstags?
79
80 MANDY: Das ist, das ist unterschiedlich, was wir machen. Alsterdorf ist das.
81
82 INTERV.: So was wie Turnen und Spiele mit Bällen?
83
84 MANDY: Ja, wir spielen da auch Fußball und so, oder Hockey oder so, das ist ja auch immer
ganz unterschiedlich.
85
86 INTERV.: (Pause) Und Donnerstag, wie sieht das da aus?
87
88 MANDY: Mal sehen

- 89
90 INTERV.: Da habt ihr ja gar keinen Sport an dem Tag.
91
92 MANDY: (verneinendes) Mhm, aber hier
93
94 INTERV.: Ja, stimmt
95
96 MANDY: (Pause) Englisch, cool! Ja (\$) ma ma manchmal ist das auch langweilig, (\$) aber aber es geht.
97
98 INTERV.: Kannst du schon ein paar englische Sätze sagen?
99
100 MANDY: Nein
101
102 INTERV.: Dich vorstellen? Deinen Namen? My name is, my name is Mandy?
103
104 MANDY: Nein auf Englisch, ne! (ihre Stimme wird lauter und höher) In der einen Schule, das war so cool, ne (\$) und und da hier so, ne, einer von einer von den Schüler wollte schon ein äss haben aber aber das heißt auf Englisch arsch. (lacht) Na Naja, auf auf meiner alten Schule heiße ich jetzt auf ähm Englisch Misty.
105
106 INTERV.: Wie heißt du?
107
108 MANDY: Misty, auf im Englischen in der alten Schule.
109
110 INTERV.: Das war dein Name?
111
112 MANDY: (lacht) Ja (\$) mein mein englischen, mein englischer Name, weil weil weil mein eigener Name, das war ja langweilig, da hab ich, da wollt ich mir einen einen anderen aussuchen, aber aber das war mir zu langweilig.
113
114 INTERV.: Misty, den Namen hab ich noch gar nicht gehört. Aber Mandy hört sich auch ein bisschen englisch an.
115
116 MANDY: Ja, das kommt ja auch aus dem Englischen. (Pause) Naja, es geht ja, aber in meiner alten Schule war's noch besser, (\$) weil weil da sind wir immer dienstags gegangen. (???) Na es geht ja so, da sind wa immer einmal da, einmal so einmal so (?und da weiß ich immer ich muss ja immer?) weil ich gehe ja immer zum Sport, um halb drei, ja
117
118 INTERV.: Ach
119
120 MANDY: Und das geht ja so.
121
122 INTERV.: Dann machst du ja ganz schön viel Sport in der Woche, wenn ich mir das hier anschau, den Stundenplan, und dann noch ...
123
124 MANDY: (\$) Weil, am aa äh hier diesen Montag waren wir jetzt in Aribaaa – Schwimmen und und dann war ich hier, da war ich hier, Dienstag und das war gestern, da bin ich zum Sport gegangen und heute war ich schon wieder hier schwimmen.
125
126 INTERV.: Und wie ist das mit dem Deutschunterricht?
127
128 MANDY: Und das macht auch Spaß.
129
130 INTERV.: Ja? Und magst oder liest du lieber oder schreibst du lieber?
131
132 MANDY: Naja (\$) also, also wenn es geht, ne, dann dann schreibe ich lieber.
133
134 INTERV.: Wenn du die Wahl hättest? (lacht)
135
136 MANDY: Mhm, (\$) also, also, also Deutsch mag ich auch gerne und Basteln auch und Kunst hier, (\$) weil weil wir haben (???) wir haben hier so eine Gruppe gemacht und da machten wir einmal so und dann machten wir Kunst, aber zwei Stunden und dann haben wir Pause und dann machen wir Kunst und dann kommen wir von der Pause, dann machen wir Kunst und

dann haben wir noch mal Pause und dann haben wir Kunst und dann machen wir irgendwann dann machen wir irgendwann was ganz Cooles.

137
138 INTERV.: Was ist denn cool?
139
140 MANDY: Dann machen wir – Bilder. Dann nehmen wir ein Blatt, ein großes, dann machen wir es erst mal nass, und dann gehen wir noch mal mit dem Schwamm rüber, und dann machen wir für orange und rot gemischt auf dem Blatt. Das hat richtig Spaß!

141
142 INTERV.: Klasse – ja schön – Und sieht ja so aus als würdest du richtig gerne in die Schule gehen. (lacht) Und wenn du nachmittags zu Hause bist, schreibst du da auch – Briefe, Geschichten oder – oder schreibst du nur für die Hausaufgaben?

143
144 MANDY: Ja, meistens nur für die Hausaufgaben und dann les ich meistens aber nicht immer. (Pause) Mein Biblotina-Buch, das hab ich ja letztes Mal mitgenommen, weil ich hab das ja immer mitgenommen und dann war es auf einmal weg. (lacht)

145
146 INTERV.: Was für ein Buch?
147
148 MANDY: Tina, Tina und Tini
149
150 INTERV.: Das kenne ich auch. Das ...
151
152 MANDY: Die suchen den geheimnisvollen Schatz!
153
154 INTERV.: ... habe ich auch immer gelesen. – Ah, das ist so spannend, das Buch.
155
156 MANDY: (bejahend) Ähä!
157
158 INTERV.: Hast du da auch die anderen schon gelesen von Tina und Tini?
159
160 MANDY: Nö, die hat Mama unten im Keller.
161
162 INTERV.: Oh toll!
163
164 MANDY: Mama hat richtig viele davon.
165
166 INTERV.: Liest deine Mama dir die manchmal auch vor?
167
168 MANDY: (verneinend) Mhm, ich les mir die immer alleine vor.
169
170 INTERV.: Und wann?
171
172 MANDY: Wann?
173
174 INTERV.: Mittags oder – oder vor der Schule oder abends?
175
176 MANDY: Naja, das ist unterschiedlich, mal les ich, manchmal nicht (???) Aber normalerweise ist das selten, dass ich lese, nur wenn ich zum Sport gehe, weil da muss ich ja mit der (???) und da lese ich auch meistens unterwegs, lese ich meistens. (lacht) In der alten Schule, ne, da sind wir doch mal (???) da haben wir uns ein Buch ausgeliehen, da durfte ich und da musste ich erst mal und dann hab ich immer unterwegs gelesen.

177
178 INTERV.: Beim Gehen?
179
180 MANDY: Jahaaa (lacht)
181
182 INTERV.: Beim Gehen gelesen?
183
184 MANDY: Jaha
185
186 INTERV.: War das nicht jedes Mal gefährlich, wenn du über die Straße musstest?
187
188 MANDY: Nein, dann hab ich immer angehalten und wo es grün war, habe ich dann weiter ge-

lesen.

189
190 INTERV.: Das hört sich ja sehr spannend an.
191
192 MANDY: Ja
193
194 INTERV.: Dann müssen das Buch und die Geschichte ja auch sehr spannend gewesen sein.
195
196 MANDY: Ja – Das war richtig cool, das Buch.
197
198 INTERV.: Und hast du das Buch auch schon mal hier in der Schule deinen Mitschülern vorge-
stellt?
199
200 MANDY: Nein, das war ja noch von der alten Schule.
201
202 INTERV.: Und wie findest du das, wenn du hier in der Klasse laut vorlesen musst? Machst du
das gern?
203
204 MANDY: Nö, ich mag das nicht. Ich hasse das. Das ist mir peinlich. Das ist mir peinlich.
205
206 INTERV.: Und warum?
207
208 MANDY: Weiß ich nich. (lacht)
209
210 INTERV.: Dabei kannst du doch so gut lesen.
211
212 MANDY: Ja, (\$) aber aber das ist peinlich.
213
214 INTERV.: Okay
215
216 MANDY: Wenn ich immer vorlesen muss vor der Klassen, dann ist mir das immer so peinlich!
217
218 INTERV.: Das geht den anderen vielleicht auch so – Ich hab ...
219
220 MANDY: Vielleicht
221
222 INTERV.: Okay, dann packen wir den Stundenplan mal weg.
223
224 MANDY: Meinen Namen draufschreiben, ja?
225
226 INTERV.: Ja, genau, deinen Namen, kannst aber auch hier mit dem Stift, das geht vielleicht
besser –
227
228 MANDY: Okay
229
230 INTERV.: (Pause) Ich erzähl dir eine kurze Geschichte, in der ein Problem gelöst werden
muss, und ich benötige deine Hilfe, um vielleicht dieses Problem zu beseitigen.
231
232 MANDY: Ja
233
234 INTERV.: In den letzten Monaten hat eine Gruppe von Forschern, weißt du, was Forscher
sind?
235
236 MANDY: Nö
237
238 INTERV.: Das sind Erwachsene, die auf Entdeckungsreise gehen.
239
240 MANDY: Ja
241
242 INTERV.: Und die ...
243
244 MANDY: (???) oder Schlangen beobachten oder so, ne?
245
246 INTERV.: Genau die entweder Tiere beobachten oder ...

247
248 MANDY: Jaja, ist schon gut.
249
250 INTERV.: Und diese Gruppe von Forschern wollte wissen, wie die Kinder und Jugendlichen
auf der ganzen Welt zur Schule gehen.
251
252 MANDY: Häää? Wie auf der Schule wie?
253
254 INTERV.: Auf der Welt, sie wollten sehen, ob jede Schule in jedem Land gleich aussieht oder
ob es da vielleicht auch Unterschiede gibt.
255
256 MANDY: Unterschiede – na ja, (\$) weil weil das ist ja nicht immer so gleich ein eine Stadt sieht
z.B. grau aus und die andere sieht sieht schwarz aus oder so!
257
258 INTERV.: Genau
259
260 MANDY: Das ist ja unterschiedlich!
261
262 INTERV.: Genau, aber sie wollten ganz genau wissen, wie sie denn aussehen. Und dann ha-
ben sie ganz viele Fotos gemacht. Die sind hier in dieser Zeitschrift. – (blättert die Zeitschrift
„Geo Wissen“ auf) Und sie waren zuerst in Äthiopien ...
263
264 MANDY: Ja
265
266 INTERV.: ... und haben hier diese Klasse besucht und beim Unterricht zugeschaut.
267
268 MANDY: (schaut sich den abgedruckten Stundenplan an) Äh, Bio!
269
270 INTERV.: Oh ja, da ist der Stundenplan von der Klasse.
271
272 MANDY: Bio ist langweilig. In der alten Schule haben wir auch immer Bio gemacht, ne, (\$) da
da haben wir haben wir (???) nicht gut.
273
274 INTERV.: Und auf der nächsten Seite ist das nächste Land. – Dann waren sie in – in Ecuador
– Da hatten die Schüler einen ganz anderen Stundenplan, eine ganz andere Schule, eine
ganz andere Art des Unterrichts.
275
276 MANDY: Ja
277
278 INTERV.: Dann waren sie in ...
279
280 MANDY: Fiii Finnland?
281
282 INTERV.: Ja
283
284 MANDY: (liest) Niemand spricht von Pisa.
285
286 INTERV.: Pisa ist auch eine Untersuchung, die Forscher gemacht haben ...
287
288 MANDY: Ja
289
290 INTERV.: ... was die Schüler auf der Welt können.
291
292 MANDY: (erstaunt) China!
293
294 INTERV.: Ja, China
295
296 MANDY: Cool, das sieht irgendwie ganz interessant aus, China, in Ernst jetzt.
297
298 INTERV.: Ja, das glaub ich dir.
299
300 MANDY: Und Indien
301
302 INTERV.: Guck mal hier, gleich wieder eine ganz andere Landschaft, da sitzen die Schüler al-

le draußen.
303
304 MANDY: Weil es so warm ist, ne?
305
306 INTERV.: Ja, genau
307
308 MANDY: Cool, das sieht auch ganz interessant aus. (???) Was ist das? Kam Kamboodscha-
aa
309
310 INTERV.: Kambodscha
311
312 MANDY: Das sieht auch nicht schlecht aus. (gemeinsam) Nepal – (??) Wow!
313
314 INTERV.: Guck mal, die hier mit Computern, die einen sitzen vor den Computern, die anderen
sitzen ...
315
316 MANDY: Cool, Kanada! Cool, das sieht auch interessant aus.
317
318 INTERV.: Das war's schon und die Geschichte geht so weiter, dass die Forschergruppe – Ich
zeig dir mal auf der Karte (legt Weltkarte auf den Tisch und zeigt auf den Amazonas) ...
319
320 MANDY: Daaa
321
322 INTERV.: ... zum Amazonas nach Brasilien gefahren sind ...
323
324 MANDY: Igitt!
325
326 INTERV.: Warum?
327
328 MANDY: Die hass ich, die weil die immer so angeben, wenn die gewonnen haben. Deswegen
mag ich die nicht.
329
330 INTERV.: Beim, wobei, beim F ...
331
332 MANDY: Beim Fußballspielen!
333
334 INTERV.: Ah
335
336 MANDY: Gegen die Deutschen
337
338 INTERV.: Bist du Fußballfan?
339
340 MANDY: Nein (????), ich (\$) mag ich mag aber so Bayern Bayern München oder oder hier
oder Deutschland oder sooo
341
342 INTERV.: Aha
343
344 MANDY: Und Pauli hatte ich die Mannschaft auch.
345
346 INTERV.: Aber hier um den Amazonas herum ist ganz viel Regenwald, also Urwald und da
sind die Forscher auf ein Urvolk gestoßen.
347
348 MANDY: Ja
349
350 INTERV.: Da hab ich Fotos mitgebracht. (Pause) (legt schwarz-weiß Fotos auf den Tisch)
351
352 MANDY: Das sollen die Forscher sein?
353
354 INTERV.: Nee, das sind die Menschen, die dort leben in der Nähe des Amazonas
355
356 MANDY: – Cool
357
358 INTERV.: Das sind schon die Bilder. Mehr sind nicht dabei und wenn du dir ... (Mandy blättert
weiter) Das ist was anderes. Das brauchen wir nicht. – Und dann gab es folgende Situation:

Ein Forscher hatte ein Buch dabei

359
360 MANDY: Buch?
361
362 INTERV.: Ein Buch, (hält das Buch „Die Schwarze Hand“ hoch) so eins wie hier, irgendein Buch
363
364 MANDY: Ja
365
366 INTERV.: Und die ganzen Schüler haben sich versammelt um den Forscher und haben sich gewundert: „Was ist denn das? Was haben Sie denn dort in der Hand? Was ist das denn Komisches? Wofür braucht man das denn? So was haben wir ja noch nie gesehen.“ (Mandy lacht.) Sie haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. Und jetzt brauche ich deine Hilfe: Wie würdest du einer Schülerin in deinem Alter erklären, was ein Buch ist?

367
368 MANDY: Hä? Wie? Das versteh ich jetzt nicht.
369
370 INTERV.: Wenn du einer Schülerin in deinem Alter, einem Mädchen, das so alt ist wie du, erklären sollst, was ein Buch ist, was würdest du sagen, wenn die dich fragt: Mandy, was ist das?

371
372 MANDY: Ein Buch?
373
374 INTERV.: Ein Buch
375
376 MANDY: Viereckig, also viereckig und da kann man lesen, ach.
377
378 INTERV.: Lesen, was ist denn Lesen?
379
380 MANDY: Oh, Lesen – ich meine, soll ich dir mal was vorlesen, warte, welche Seite? Hat Ersin dir auch was vorgelesen? (liest) „Der Schatz im Bidersee. Nachtbesuch. Es war 14.45 Uhr, dass die Tür des Poli Polizeireviers aufgeriesen wurde aufgeriesen wurde und eine ältere Frau hereinge hereinstürmte: Herr Wachtmeister, rief sie, sie müssen sofort kommen. Mein Schmuck ist gestohlen worden. Letzte Nacht, dann setzen sie sich mal da hin, sagt Poli Polizeimeister Hurtback und wand wandte sich wieder der der schwarzen Hand zu.“

381
382 INTERV.: Und das ist Lesen?
383
384 MANDY: Ja
385
386 INTERV.: Und wie geht das?
387
388 MANDY: – (empört) Wie geht das?
389
390 INTERV.: Wie machst du das? Wie funktioniert das?
391
392 MANDY: Mhm, ähm wie funktioniert das, gute Frage, du musst nur das E und das (buchstabiert) S (\$) und dann und dann musst du ES, ja, weißt du? Hast du verstanden?

393
394 INTERV.: Ich glaube schon, das E und das S und das zusammen ES.
395
396 MANDY: Ja, ja und wieder U A R musst du zusammenlesen und dann heißt das (???) Verstanden?

397
398 INTERV.: Ja, habe ich verstanden. Und warum lernt man in der Schule lesen und schreiben?
399
400 MANDY: Warum? Ähm, (\$) dann bleibt man dann bleibt man nicht doof.
401
402 INTERV.: Aha, wann muss man denn lesen und schreiben? Ist das wichtig?
403
404 MANDY: Ja!
405
406 INTERV.: Oder kann man auch ohne lesen und schreiben zu können durchs Leben gehen?
407

408 MANDY: Nee, sonst bleibt man ja immer doof und weiß ja gar nichts.
409
410 INTERV.: Aha – Ich hab hier auch einen Zettel. (legt den Einkaufszettel auf den Tisch)
411
412 MANDY: (liest flüssig) Aldi, Milch, Kaffee, Obst, Gemüse, Joghurt
413
414 INTERV.: Genau
415
416 MANDY: Was ist denn Aldi?
417
418 INTERV.: Das ist ein Supermarkt, bei dem ich einkaufen gehe. Und ich habe mir etwas aufgeschreiben, damit ich es nicht vergesse. Man kann auch schreiben als Erinnerungshilfe, damit man sich was merken kann und sich nicht alles im Kopf merken muss. Fällt dir noch was ein, wofür man Lesen und Schreiben braucht? Du hast gesagt, damit man was lernt, ne, damit man nicht doof bleibt, hast du gesagt – als Erinnerung – zum Bücherlesen ...
419
420 MANDY: Wenn man lesen will
421
422 INTERV.: Genau, aus Spaß einfach nur
423
424 MANDY: Und aus Spaß, wenn man lesen will.
425
426 INTERV.: Genau, da haben wir ja schon eine ganze Menge, was wir den Kindern sagen können, warum man lesen und schreiben können sollte. – Ja, klasse. Meine Mutter hat sich abends immer an mein Bett gesetzt, als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, und hat mir vorgelesen und hat mir, obwohl ich auch schon lesen konnte, aber ich fand das immer so toll, dass sie mir dann ...
427
428 MANDY: Als Kind?
429
430 INTERV.: Ja, als Kind, als ich so ungefähr so alt war wie du.
431
432 MANDY: Zwölf?
433
434 INTERV.: Ja, da konnte ich schon lesen, genau wie du, aber trotzdem fand ich es toll, im Bett zu liegen und einfach nur zuzuhören. (legt Lachgeschichten auf den Tisch) Meine Mutter hat mir immer aus diesem Buch vorgelesen.
435
436 MANDY: Aus diesem Buch
437
438 INTERV.: Genau
439
440 MANDY: (liest) Achtundzwanzig Lachgeschichten, die Geschichte vom grünen Fahrrad.
441
442 INTERV.: Das sind ganz viele kurze Geschichten, die immer lustig sind.
443
444 MANDY: (blättert durch das Buch) Die gehen aber kurz.
445
446 INTERV.: Jaha
447
448 MANDY: (liest die Überschrift) Die Geschichte vom Nashorn und dem Hasen (lacht)
449
450 INTERV.: Hast du auch Lieblingsbücher?
451
452 MANDY: Ja
453
454 INTERV.: Tina und Tini haben wir schon gehört.
455
456 MANDY: Ja, welche denn noch? Hänsel und Gretel und so welche Geschichten. Die sind immer ganz spannend. Hier mein kleinster Bruder, ne, (\$) der der ist erst vier und der will immer nur Hänsel und Gretel hören.
457
458 INTERV.: Liest du ihm das vor?
459

460 MANDY: Ja, manchmal
461
462 INTERV.: Oh, das ist aber nett.
463
464 MANDY: (Pause) Und guck mal, wenn der immer nach Hause kommt, ne, mein kleiner (???)
Bruder (\$) der kommt ja immer der kommt ja immer so um halb drei drei oder so, dann will er
immer gleich Süßes haben. – Jaha, dann will der immer gleich Süßes haben, und ...
465
466 INTERV.: Und bekommt er was?
467
468 MANDY: Meistens (???) und wenn Papa hat keine Zeit, dann quakt er immer gleich rum.
469
470 INTERV.: Und damit er ruhig ist, bekommt er was Süßes?
471
472 MANDY: Jaha und irgendwann ist sein Bauch voller Süßes.
473
474 INTERV.: Du könntest ihm ja auch mal eine Geschichte vorlesen, vielleicht ist er dann ja auch
ruhig und ...
475
476 MANDY: Vielleicht abends, ja
477
478 INTERV.: Das geht auch mittags.
479
480 MANDY: (Pause) Da hampelt er rum –
481
482 INTERV.: Wenn wir uns noch mal das Buch angucken – oder vielleicht schauen wir uns das
gleich an. Ich hab eine Frage zum Deutschunterricht, hier
483
484 MANDY: (gelangweilt) Jaaaa
485
486 INTERV.: Im Deutschunterricht lernt ihr ja ganz viel über die deutsche Sprache ...
487
488 MANDY: Mhm
489
490 INTERV.: ... und dabei gibt es auch immer wieder Begriffe ...
491
492 MANDY: Ja
493
494 INTERV.: ... Wörter, die ihr benutzt. Wenn dich jetzt z.B. ein Kind, das noch nie ein Buch ge-
sehen hat, fragt: Was ist ein Wort? Weißt du, was ein Wort ist?
495
496 MANDY: Mh, ja, nee, ähm, keine Ahnung, z.B Hand
497
498 INTERV.: Genau
499
500 MANDY: Oder Berlin oder Buch oder achtundzwanzig Lachgeschichten
501
502 INTERV.: Ja, ganz viele Beispiele und was ist ein Buchstabe? Kannst du das erklären?
503
504 MANDY: Ein Buchstabe? Ein E, (zeigt auf ein E) wie das da.
505
506 INTERV.: (leise) Genau, und was ist ein Satz?
507
508 MANDY: Nen Satz? – Ach so ein Satz, z.B. ähm: Die Maus isst Käse.
509
510 INTERV.: Perfekt. Das ist ein Satz. Ganz genau. Und was ist eine Überschrift?
511
512 MANDY: Überschrift? Das ist so, wenn du ein Diktat schreibst, z.B. – Julius oder so –
513
514 INTERV.: Heißt das dann: Julius geht zur Schule?
515
516 MANDY: Nein, „Julius findet es langweilig, still in der Schule zu sitzen und“ – neee, weiter
weiß ich nicht.
517

- 518 INTERV.: Aber das ist auch ein ganzer Satz. Wenn wir uns diese Geschichte mal anschauen,
wo ist da die Überschrift?
- 519
520 MANDY: (zeigt auf die Überschrift) Da!
- 521
522 INTERV.: Ja, ganz oben, genau
- 523
524 MANDY: Z.B. Die Abenteuer der Schwarzen Hand
- 525
526 INTERV.: Ja, genau, dann weißt du ja exakt Bescheid über die ganzen Begriffe. Du hast eben
gesagt, wenn ihr ein Diktat schreibt ...
- 527
528 MANDY: Ja
- 529
530 INTERV.: Wie übst du für ein Diktat? Wenn du weißt: Oh nächste Woche oder morgen schrei-
ben wir ein Diktat und ich will wenig Fehler machen ...
- 531
532 MANDY: (\$) Dann nehme ich das mit, dann nehme ich das, dann nehme ich das mit nach
Hause und dann und dann nehme ich ein Blatt und dann und dann diktiert Papa mir das.
- 533
534 INTERV.: Das ist ja toll. Immer dein Papa oder manchmal auch deine Mama?
- 535
536 MANDY: Nein (\$) mein mein mein mein Ma ma ma is arbeiten.
- 537
538 INTERV.: Und dann sagt dein Vater das Wort und du schreibst es hin?
- 539
540 MANDY: Ja
- 541
542 INTERV.: Und danach, was passiert dann?
- 543
544 MANDY: Und dann, äh, z.B. wenn dann ein Punkt kommt, dann wartet Papa und dann, wenn
ich „fertig“ sage, dann macht Papa weiter.
- 545
546 INTERV.: Und wenn du alles geschrieben hast?
- 547
548 MANDY: Guckt Papa nach
- 549
550 INTERV.: Und sagt dir dann, ob alles richtig oder alles falsch oder ...
- 551
552 MANDY: Ja
- 553
554 INTERV.: (Pause) (legt Wortkarten auf den Tisch) Ich hab hier vier schwierige Worte mir aus-
gesucht.
- 555
556 MANDY: – Jo, joa, die sind – (liest) Fußballverein, Leichtath – le ch le tik
- 557
558 INTERV.: Ja, kennst du das Wort?
- 559
560 MANDY: Neee
- 561
562 INTERV.: Das macht ihr beim Sportfest: Laufen, Springen, Werfen.
- 563
564 MANDY: Leicht-ath-le-tik
- 565
566 INTERV.: Genau, das ist alles zusammen Leichtathletik.
- 567
568 MANDY: Fußbaaal Fußballverein, Lehrerin, das soll schwer sein? Haha, (Interv. lacht) Spei-
sequark, igitt, mag ich nicht.
- 569
570 INTERV.: Dann such dir mal ein Wort aus, eine Wortkarte.
- 571
572 MANDY: Eine Wortkarte – Was soll das bringen? Die hier!
- 573
574 INTERV.: Wenn du dir das Wort jetzt merken sollst und es wirklich fehlerfrei aufschreiben

sollst, wie machst du das dann?

575
576 MANDY: Was?
577
578 INTERV.: Wie würdest du das machen, wenn ich sage, so jetzt ...
579
580 MANDY: Schreiben!
581
582 INTERV.: Einfach schreiben? Ganz oft oder nur einmal?
583
584 MANDY: Mehrmals
585
586 INTERV.: Was glaubst du, könnte an diesem Wort schwierig sein für andere Kinder?
587
588 MANDY: Das (lautiert) H
589
590 INTERV.: Aha – warum?
591
592 MANDY: Weil das dann hinter einem E kommt und das wissen die dann nicht.
593
594 INTERV.: Genau richtig – und was könnte an diesem Wort schwierig sein?
595
596 MANDY: Verein
597
598 INTERV.: Das ganze Wort: Verein?
599
600 MANDY: Ja, nein nein, Fußball, nee, keine Ahnung – (ungeduldig) Verein!
601
602 INTERV.: Vielleicht dieses (buchstabiert) V ...
603
604 MANDY: (zustimmendes) Mhm
605
606 INTERV.: ... weil es sich anhört wie ein (lautiert) F ...
607
608 MANDY: Mhm
609
610 INTERV.: ... aber man muss das V schreiben.
611
612 MANDY: Ja – das (buchstabiert) H!
613
614 INTERV.: Welches (buchstabiert) H, nach dem (lautiert)T?
615
616 MANDY: Mhm – das (buchstabiert) QU
617
618 INTERV.: Mhm, es ist auch ein guter Trick zu üben, wenn man sich Wörter anguckt und sich genau anguckt, was könnte schwierig sein – und es dann aufschreibt, dann hat man noch so eine Eselsbrücke im Kopf und kann sich das noch besser merken. – (aus dem Klassenraum ist ein Geräusch zu hören) Ich dachte schon, es klingelt.

619
620 MANDY: Hab ich auch gedacht.
621
622 INTERV.: (legt Regel auf den Tisch) Und ich habe in eurem Deutschbuch eine Rechtschreibregel gefunden.

623
624 MANDY: (liest) Rechtschreibregel: Schreibe den Satzanfang groß.
625
626 INTERV.: Kennst du noch andere Rechtschreibregeln?
627
628 MANDY: Jaaa, glaub ich, also schreibe den Satzanfang groß, (\$) ähm nach dem nach äh warte mal wie heißt das noch mal äh warte, ich weiß nicht mehr weiter, doch doch ich weiß noch ein, aber hab ich vielleicht vergessen ähm ääh wird's noch weitermachen, muss ich noch mal glubschen, ja ich weiß sofort, aber mir fällt es nicht mehr ein (geht zur Glastür und schaut in den Klassenraum)

629

630 INTERV.: Dann guck noch mal.
631
632 MANDY: Ähm hä ähm, wenn du ähm z.B. fertig bist mit (\$) dem (???) wenn du fertig bist mit dem Satz, und und der ist schon zu Ende, dann musst du einen Punkt schreiben.
633
634 INTERV.: Ah, siehst du, du weißt doch eine Regel.
635
636 MANDY: Eine ja
637
638 INTERV.: Findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?
639
640 MANDY: Jaha
641
642 INTERV.: Ja?
643
644 MANDY: Nein
645
646 INTERV.: Und wofür?
647
648 MANDY: Weiß ich nicht, für Papa oder so – oder so
649
650 INTERV.: (Pause) Und glaubst du, das ist vielleicht wichtig für später, wenn du erwachsen bist?
651
652 MANDY: Ja, wegen den Kindern dann.
653
654 INTERV.: Damit du dann wieder deinen Kindern das Schreiben beibringen kannst?
655
656 MANDY: Ja
657
658 INTERV.: Das ist auch eine gute Idee. (Pause) Ich habe die Wörter mitgebracht, die du letzte Woche geschrieben hast.
659
660 MANDY: (liest flüssig) Limonade, Sofa, Mund, Limonade, Burg, Turm, Pferd, Reiter, Kinder (???)
661
662 INTERV.: Und du hast fast alles richtig, ganz, ganz toll
663
664 MANDY: Hä, warum fast?
665
666 INTERV.: Weil in einem Wort – ein klitzekleiner Fehler ist. – Aber ich glaube, du hattest einen Grund, warum du das geschrieben hast.
667
668 MANDY: Warum?
669
670 INTERV.: Schau dir mal das Wort (zeigt auf Limonade) ...
671
672 MANDY: (liest) Li-mo-na-de. Ich schreib immer so schnell – weil ich kann mir immer die Wörter nicht so schnell merken (???) wie du die immer so sagst: Sofa, Mond, Limonade – Kann ich mir dann nicht so leicht merken.
673
674 INTERV.: Ja, o.k. aber das Wort Limonade ist richtig. Das sollte da hin. Aber in dem Wort, das heißt Liiiiimonade
675
676 MANDY: Liii?
677
678 INTERV.: Ja
679
680 MANDY: Hups, das E
681
682 INTERV.: Genau und wie bist du auf das E gekommen?
683
684 MANDY: Weil du gesagt hast: Lemonade.
685

686 INTERV.: Ah, okay, dann ist das natürlich klar und dann schau dir das Wort ...
687
688 MANDY: Reiter – Was? Ich schreib immer so schnell, (\$) weil weil sonst kann ich mir nicht die
Wörter merken.
689
690 INTERV.: Ja, das Wort Reiter ist ja auch das richtige Wort an der Stelle.
691
692 MANDY: Ja, aber ...
693
694 INTERV.: Überleg mal, was da vielleicht nicht komplett richtig ist.
695
696 MANDY: (scheint etwas genervt) Keine Ahnung!
697
698 INTERV.: Guck dir mal den ersten Buchstaben an.
699
700 MANDY: (buchstabiert) R – Ach ja groß!
701
702 INTERV.: Ja und wieso?
703
704 MANDY: Weil das weil da am Anfang geschrieben wird.
705
706 INTERV.: Am Anfang des Satzes, des Wortes?
707
708 MANDY: Am Anfang des Satzes, nein, nein, weil das ein Namenwort ist.
709
710 INTERV.: Das ist die Erklärung.
711
712 MANDY: Der Reiter
713
714 INTERV.: Genau, gut, klasse! Da habe ich mich sehr gefreut, da hast du ziemlich perfekt die
Wörter geschrieben. – Jetzt sind wir schon fast durch. Eine allerletzte Aufgabe noch, eine Ab-
schlussaufgabe, die die Schüler auf der ganzen Welt auch machen mussten.
715
716 MANDY: Wow, darf ich das dann als Erinnerung haben? – Ja, dürfen ja oder nein?
717
718 INTERV.: Was?
719
720 MANDY: Dürfen (???) eine Erinnerung haben, dass du hier warst? (lacht) Oder ich?
721
722 INTERV.: Eine Erinnerung, dass ich hier war?
723
724 MANDY: Ja!
725
726 INTERV.: Ich versteh dich nicht, wenn du an deiner Pullikordel kaust.
727
728 MANDY: Oh ich möchte na ne eine (betont) Erinnerung!
729
730 INTERV.: Von mir?
731
732 MANDY: Ja!
733
734 INTERV.: Und wie soll die aussehen?
735
736 MANDY: Keine Ahnung, keine Ahnung
737
738 INTERV.: Na gut, dann überleg ich mir was.
739
740 MANDY: Na gut
741
742 INTERV.: Dann bring ich auf jeden Fall noch mal eine Erinnerung mit.
743
744 MANDY: (Pause) Hä, das ist aber cool, was cool!
745
746 INTERV.: Das hier?

747

748 MANDY: Nee, das da!

749

750 INTERV.: Das ist die Abschlussaufgabe – Welches Wort ist länger?

751

752 MANDY: (benennt die Abbildungen) Federball, Bus, das ist der Federball

753

754 INTERV.: Und – Such dir noch zwei weitere Bilder aus.

755

756 MANDY: Warum?

757

758 INTERV.: Weil wir nicht alle lösen müssen. Ich glaube, du kannst das sehr gut.

759

760 MANDY: Pilz und Torte

761

762 INTERV.: Na hier, Pilz und Briefmarke

763

764 MANDY: Ja – (zeigt auf die Briefmarke) Das ist viel länger.

765

766 INTERV.: Was ist das?

767

768 MANDY: (spricht langsam und deutlich) Ne Briefmarke

769

770 INTERV.: Und – welches Bild nehmen wir zum Schluss?

771

772 MANDY: Sag mal, das ist egal, ich kann mich nicht entscheiden.

773

774 INTERV.: Okay, dann möchte ich das hier.

775

776 MANDY: Zug und Eis, hallo, die sind beide gleich!

777

778 INTERV.: Perfekt! Dann noch ein Allerletztes

779

780 MANDY: Haben wir schon. Torte und Hampelmann, das ist länger, glaub ich.

781

782 INTERV.: Super, ja du hast Recht, du bist supergut, alles richtig. – Gut, dann sind wir schon durch.

783

784 MANDY: Ja, und jetzt abhören (will den Rekorder bedienen und Interv. hält sie davon ab)

785

786 INTERV.: Ich bedanke mich für deine ganzen Antworten. War sehr interessant und ich werde deine Erklärungen an die Forscher weitergeben, damit sie den Schülern erklären können, was ein Buch ist.

787

788 MANDY: Mhm

789

790 INTERV.: Dankeschön

791

792 Abschließend wird die Kasette gemeinsam 5 Minuten gehört.

A 3.2.3 Auswertung des Interviews „Mandy“

Tabelle A-16: Auswertung des Interviews "Mandy"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 398:426)	„Warum? Ähm, dann bleibt man dann bleibt man nicht doof. [...Ist das wichtig?] Ja! [...] Nee, sonst bleibt man ja immer doof und weiß ja gar nichts. [...] Wenn man lesen will. [...] Und aus Spaß, wenn man lesen will.“ (398:426)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben lernen <ul style="list-style-type: none"> - ist wichtig - sonst bleibt man doof - sonst weiß man gar nichts • Lesen macht Spaß. 	Mandy sieht eine hohe Relevanz in der Lese- und Schreibfähigkeit für Wissenszuwachs sowie als Freizeitvergnügen.
2	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 638:658)	„[Findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?] Jaha [Ja?] Nein [Und wofür?] Weiß nicht, für Papa oder so – oder so [Und glaubst du, das ist vielleicht wichtig für später, wenn du erwachsen bist?] Ja, wegen den Kindern dann. [Damit du dann wieder deinen Kindern das Schreiben beibringen kannst?] Ja“ (638:657)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist wichtig <ul style="list-style-type: none"> - für meinen Papa. - ist wichtig für später wegen der eigenen Kinder 	Mandy ist sich nicht sicher, ob fehlerfreies Schreiben für sie wichtig sei. Durch die Nachfrage der Interviewerin lässt sie sich verunsichern. Es hat den Anschein, dass die Antworten etwas „in den Mund gelegt“ sind. Insgesamt erscheinen ihre Gründe fremdbestimmt.
3	Lese-/ Schreibgewohnheiten (vgl. 142:200)	<p>„Ja, meistens nur für die Hausaufgaben und dann les ich meistens aber nicht immer. (Pause) Mein Tina-und-Tini-Buch, das hab ich ja letztes Mal mitgenommen, weil ich hab das ja immer mitgenommen und dann war es auf einmal weg. (lacht)“ (144)</p> <p>„(verneinend) Mhm, ich les mir die immer alleine vor.“ (168)</p> <p>„Naja, das ist unterschiedlich, mal les ich, manchmal nicht (???) Aber normalerweise ist das selten, dass ich lese, nur wenn ich zum Sport gehe, weil da muss ich ja mit der (???) und da lese ich auch meistens unterwegs, lese ich meistens. (lacht) In der alten Schule, ne, da sind wir doch mal (???) da haben wir uns ein Buch ausgeliehen, da durfte ich und da musste ich erst mal und dann hab ich immer unterwegs gelesen.“ (176)</p> <p>„Ja, das war richtig cool, das Buch.“ (196)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich schreibe meistens nur für die Hausaufgaben. • Sonst lese ich, aber nicht immer • Normalerweise lese ich <ul style="list-style-type: none"> - selten. - zu unterschiedlichen Zeiten - auf dem Weg zum Sport • Ich habe ein Buch verloren. • Das Tina-und-Tini-Buch war richtig cool. • In der alten Schule habe ich mir ein Buch ausgeliehen. 	Sie schreibt ebenfalls vorrangig aus fremdbestimmten Gründen. Ihre Lesegewohnheiten sind eher unbestimmt. Aber ein Lieblingsbuch kann sie angeben und weiß um die Möglichkeit der Buchausleihe.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
4	Vorlesen in der Schule (vgl. 202:228)	„Nö, ich mag das nicht. Ich hasse das. Das ist mir peinlich. Das ist mir peinlich. [Und warum?] Weiß ich nicht. (lacht) Ja, aber aber das ist peinlich. [...] Wenn ich immer vorlesen muss vor der Klassen, dann ist mir das immer so peinlich!“ (204:216)	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen in der Schule - mag ich nicht. - hasse ich. - ist mir peinlich. 	Obwohl sie gut lesen kann und sich dessen bewusst ist, ist ihr das Vorlesen in der Schule äußerst unangenehm.
5	Vorlesen zu Hause (vgl. 426:480)	„Ja, welche denn noch? Hänsel und Gretel und so welche Geschichten. Die sind immer ganz spannend. Hier mein kleinster Bruder, ne, der der ist erst vier und der will immer nur Hänsel und Gretel hören. [Liest du ihm das vor?] Ja, manchmal.“ (456:460) „Und guck mal, wenn der immer nach Hause kommt, ne, mein kleiner (???) Bruder (\$) der kommt ja immer der kommt ja immer so um halb drei drei oder so, dann will er immer gleich Süßes haben. – Jaha, dann will der immer gleich Süßes haben, und ...“ (464) „Da hampelt er rum.“ (480)	<ul style="list-style-type: none"> • Meine Lieblingsbücher sind Hänsel-und-Gretel und solche Geschichten. • Die sind spannend. • Mein kleinster vierjähriger Bruder will immer nur Hänsel und Gretel hören. • Manchmal lese ich ihm vor. • Dies aber nur abends, da er nach dem Kindergarten nur rumhampelt und Süßigkeiten essen will. 	Sie nennt Märchen als weitere Lieblingslektüre und verbindet Lesen mit Spannung. Zu Hause liest Mandy ihrem jüngeren Bruder vor.
6	Begriff „Buch“ (vgl. 346:376)	„Hä? Wie? Das versteh ich jetzt nicht. [...] Ein Buch? [...] Viereckig, also viereckig und da kann man lesen, ach.“ (368:376)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist viereckig. • Man kann darin lesen. 	Mandy amüsiert sich über die Frage, was ein Buch sei, und reagiert zuerst verständnislos. Dann gibt sie eine konkrete Beschreibung und nennt die Funktion. Lesen als Selbstzweck steht im Vordergrund.
7	Begriff „Überschrift“ (vgl. 512:526)	„Überschrift? Das ist so, wenn du ein Diktat schreibst, z.B. – Julius oder so -. [...] Nein, 'Julius findet es langweilig, still in der Schule zu sitzen und'- neee, weiter weiß ich nicht.“ (512:516) „(zeigt auf die Überschrift) Da! [...] Z.B. Die Abenteuer der schwarzen Hand.“ (520:524)	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Überschrift kommt bei einem Diktat vor. • Z.B.: Julius findet es langweilig, still in der Schule zu sitzen / Die Abenteuer der schwarzen Hand 	Sie bringt eine Überschrift in Beziehung mit Diktaten. Mandy nennt einen Satz als Beispiel für eine Überschrift. In dem vorliegenden Buch kann sie spontan die Überschrift zeigen und nennen.
8	Begriff „Satz“ (vgl. 502:510)	„Nen Satz? – Ach so ein Satz, z.B. ähm: Die Maus isst Käse.“ (508)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Satz ist z.B.: Die Maus isst Käse 	Auf die Frage, was ein Satz sei, nennt sie einen erfundenen Beispielsatz.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
9	Begriff „Wort“ (vgl. 482:502)	„Mh, ja, nee, ähm, keine Ahnung, z.B. Hand. [...] Oder Berlin oder Buch oder achtundzwanzig Lachgeschichten.“ (496:500)	<ul style="list-style-type: none"> Keine Ahnung, was ein Wort ist. Z.B.: Hand, Berlin, Buch, achtundzwanzig Lachgeschichten 	Mandy nennt verschiedene Beispielworte als Antwort auf die Frage, was ein Wort sei.
10	Begriff „Buchstabe“ (vgl. 502:510)	„Ein Buchstabe? Ein E, (zeigt auf ein E) wie das da.“ (504)	<ul style="list-style-type: none"> Ein Buchstabe ist z.B. ein E., wie das da. 	Mandy zeigt auf ein E als Beispiel für einen Buchstaben.
11	Begriff „Lesen“ (vgl. 378:396)	„Oh, Lesen – ich meine, soll ich dir mal was vorlesen, warte, welche Seite? Hat Ersin dir auch vorgelesen? (liest) [...] [Und das ist Lesen?] Ja [Und wie geht das?] (empört) Wie geht das? [...] Mhm, ähm wie funktioniert das, gute Frage, du musst nur das E und das (buchstabiert) S und dann und dann musst du ES, ja, weißt du? Hast du verstanden? [...] Ja, ja und wieder U A R musst du zusammenlesen und dann heißt das (???)?. Verstanden?“ (380:396)	<ul style="list-style-type: none"> Lesen funktioniert, indem man nur das E und das S zu ES zusammen liest. 	Auf die Frage, was Lesen sei, liest sie der Interviewerin etwas vor und fragt, ob Ersin ebenfalls etwas vorgelesen habe. Auf die Nachfrage, wie es denn funktioniere, antwortet sie erst empört und antwortet dann mit den Worten „gute Frage“. Sie beschreibt den Vorgang beim Lesen durch das Zusammenziehen der Grapheme.
12	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 618:636)	„Jaaa, glaub ich, also schreibe den Satzanfang groß, ähm nach dem nach äh warte mal wie heißt das noch mal äh warte, ich weiß nicht mehr weiter, doch doch ich weiß noch ein, aber hab ich vielleicht vergessen ähm ääh wird's noch weitermachen, muss ich noch mal glub-schen, ja ich weiß sofort, aber mir fällt es nicht mehr ein (geht zur Glastür und schaut in den Klassenraum). [...] Ähm hä ähm, wenn du ähm z.B fertig bist mit dem (???) wenn du fertig bist mit dem Satz, und und der ist schon zu Ende, dann musst du einen Punkt schreiben.“ (628:636)	<ul style="list-style-type: none"> Wenn du fertig bist mit dem Satz und der ist schon zu Ende, musst du einen Punkt schreiben. 	Mandy glaubt, neben der vorgelegten Rechtschreibregel noch eine weitere zu kennen, erinnert sich jedoch nicht genau und weist darauf hin, dass sie im Klassenraum noch mal nachschauen müsse. Sie weiß sich von der Tafel Hilfe zu holen. Im Anschluss nennt sie die Regel „Am Satzende steht ein Punkt“.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
13	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 658:714)	„(liest) Li-mo-na-de. Ich schreib immer so schnell – weil ich kann mir immer die Wörter nicht so schnell merken (???) wie du die immer so sagst: Sofa, Mond, Limonade – Kann ich mir dann nicht so leicht merken. [...] Hups, das E. [...] Weil du gesagt hast: Lemonade. [...] Reiter – Was? Ich schreib immer so schnell, weil weil sonst kann ich mir nicht die Wörter merken. [...] R – ach ja groß! [...] Weil das weil da am Anfang geschrieben wird. [...] Am Anfang des Satzes, nein, nein, weil das ein Namenwort ist. [...] Der Reiter.“ (676:716)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich schreibe immer so schnell, weil ich mir die Wörter nicht so schnell merken kann, wie du sie sagst. • Lemonade habe ich mit E geschrieben, weil du das so gesagt hast. • Reiter wird groß geschrieben, weil das ein Namenwort ist. 	<p>Auf die Bitte, sich das Wort Limonade bezüglich fehlerhafter Wortstellen anzuschauen, erklärt sie, dass sie immer so schnell schreibe, da sie sich die Wörter nicht so schnell merken könne. Die angebliche Ursache für Fehler ist zu schnelles Schreiben. Sie vermutet, dass das E in dem Wort falsch sei, begründet ihre Schreibung mit dem Hinweis, die Interviewerin habe Lemonade diktiert. Die Einsicht der Lautorientierung der Schrift wird hier sichtbar, allerdings ist die Strategie, zu schreiben, wie man spricht, nicht die einzig sinnvolle.</p> <p>Auch bei dem Wort Reiter antwortet sie, dass sie immer so schnell schreibe. Bei genauer Betrachtung erkennt sie, dass das R groß geschrieben wird, da es sich um ein Namenwort handele. Dies entspricht einer wissenschaftlichen Begründung für die Großschreibung.</p>
14	Wortstellen kommentieren (vgl. 526: 552) (vgl. 586:618)	<p>„Fußbaaal Fußballverein, Lehrerin, das soll schwer sein? Haha, Speisequark, igitt, mag ich nicht.“ (568)</p> <p>„Das (lautiert) H. [...] Weil das dann hinter einem E kommt und das wissen die dann nicht. [...] Ja, das (buchstabiert) H! [...] Mhm – das (buchstabiert) QU.“ (588:616)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Wörter sollen schwer sein? • Das H in Lehrerin kann schwierig sein, weil es hinter einem E kommt, was die anderen Schüler nicht wissen. • Das QU kann schwierig sein. 	Sie erkennt, dass das orthographische Element das Dehnungs-H in Lehrerin und das stumme H in Leichtathletik (Merkelemente) anderen Schreibern Schwierigkeiten bereiten können. Weiterhin nennt sie das Graphem QU bei Speisequark als schwierig. Es entspricht einem seltenen Graphem.
15	Für ein Diktat üben (vgl. 526: 552)	„Dann nehme ich das mit, dann nehme ich das, dann nehme ich das mit nach Hause und dann und dann nehme ich ein Blatt und dann und dann diktiert Papa mir das. [...] Und dann, äh, z.B. wenn dann ein Punkt kommt, dann wartet Papa und dann, wenn ich 'fertig' sage, dann macht Papa weiter. [...] Guckt Papa nach.“ (532:548)	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Hause diktiert mir das Diktat Papa. • Wenn ein Punkt kommt, wartet Papa, bis ich „fertig“ sage. 	Mandy beschreibt den Vorgang beim häuslichen Übungsdiktat.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
16	Richtige Schreibweise merken (vgl. 554:584)	„Schreiben! [...] Mehrmals.“ (580:584)	<ul style="list-style-type: none"> • Um mir ein Wort zu merken, schreibe ich es mehrmals. 	Als Merkhilfe nennt sie mehrmaliges Schreiben der Worte.
17	Lieblingsfächer (033:)		<ul style="list-style-type: none"> • PC, Kunst, Rechnen, Basteln, Sport, Schwimmen 	
18	Deutschunterricht (vgl. 126:136)	„[Und wie ist das mit dem Deutschunterricht?] Und das macht auch Spaß. [...] Naja also, wenn es geht, ne, dann dann schreibe ich lieber. [...] Mhm, also, also, also Deutsch mag ich auch gerne und Basteln auch und Kunst hier [...]“ (126:136)	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschunterricht macht auch Spaß. • Wenn es geht, schreibe ich lieber. 	Mandy bevorzugt das Schreiben.
19	Englischunterricht (vgl. 96:116)	<p>„Englisch, cool! Ja ma ma manchmal ist das auch langweilig, aber aber es geht. [...] Nein auf Englisch, ne! (ihre Stimme wird lauter und höher) In der einen Schule, das war so cool, ne und und da hier so, ne, einer von einer von den Schüler wollte schon ein äss haben aber aber das heißt auf Englisch Arsch. (lacht) Na na ja, auf auf meiner alten Schule heiße ich jetzt auf ähm Englisch Misty. [...] Ja mein mein englischen, mein englischer Name, weil weil mein eigener Name, das war ja langweilig, da hab ich, da wollt ich mir einen einen anderen aus-suchen, aber aber das war mir zu langweilig. [...] Ja, das kommt ja auch aus dem Englischen. (Pause)</p> <p>Naja, es geht ja, aber in meiner alten Schule war's noch besser, weil weil da sind wir immer dienstags gegangen [...] weil ich gehe ja immer zum Sport, um halb drei, ja.“ (096:116)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Englischunterricht <ul style="list-style-type: none"> - ist cool - manchmal auch langweilig. • In meiner alten Schule hieß ich Misty. • In meiner alten Schule war es besser, weil wir immer zum Sport gegangen sind. 	Mandy kommt von sich aus auf ihre alte Schule zu sprechen, die sie der neuen vorzieht.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
20	Kunstunterricht (vgl. 136:142)	„Mhm, (\$) also, also, also Deutsch mag ich auch gerne und Basteln auch und Kunst hier, (\$) weil weil wir haben (???) wir haben hier so eine Gruppe gemacht und da machten wir einmal so und dann machten wir Kunst, aber zwei Stunden und dann haben wir Pause und dann machen wir Kunst und dann kommen wir von der Pause, dann machen wir Kunst und dann haben wir noch mal Pause und dann haben wir Kunst und dann machen wir irgendwann dann machen wir irgendwann was ganz Cooles. [...] Dann machen wir – Bilder. Dann nehmen wir ein Blatt, ein großes, dann machen wir es erst mal nass, und dann gehen wir noch mal mit dem Schwamm rüber, und dann machen wir für orange und rot gemischt auf dem Blatt. Das hat richtig Spaß!“ (136:140)	<ul style="list-style-type: none"> • In Kunst machen wir was ganz Cooles. • Das hat richtig Spaß gemacht. 	Sie erzählt voller Begeisterung von Bildern, die mit einer Schwammtechnik gestaltet wurden. Ihre Freude am Kunstunterricht wird deutlich.
21	Freizeitsport (vgl. 70:94)	„Ja, dienstags, da mach ich, dann geh ich immer zum Sport. [...] Das ist, das ist unterschiedlich, was wir machen. Alsterdorf ist das. [...] Ja, wir spielen da auch Fußball und so, oder Hockey oder so, das ist ja auch immer ganz unterschiedlich.“ (072:084)	<ul style="list-style-type: none"> • Dienstags mache ich immer Sport • Da spielen wir Fußball und Hockey. • Immer ganz unterschiedlich • In der Schule Schwimmen 	Mandy zeigt viel Interesse an unterschiedlichen Sportarten wie Fußball, Hockey und Schwimmen.
22	Das Verhalten der Brasilianer beim Fußball (vgl. 322:344)	„Die [Brasilianer] hass ich, die weil die immer so angeben, wenn die gewonnen haben. Deswegen mag ich die nicht. [...] Beim Fußballspielen! [...] Gegen die Deutschen. [...] Ich mag ich mag aber so Bayern Bayern München oder oder hier oder Deutschland oder sooo. [...] Und Pauli hatte ich die Mannschaft auch.“ (324:344)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Brasilianer mag ich nicht. • Die geben beim Fußball immer so an, wenn sie gegen die Deutschen gewonnen haben. • Ich mag Bayern München oder St. Pauli. 	Mandy äußert ihre Abneigung gegenüber den Brasilianern aufgrund des Fußballsports.
23	Zeitungsbericht über die Länder (vgl. 266:320)	„Cool, das sieht irgendwie ganz interessant aus, China, in Ernst jetzt. [...] Cool, das sieht auch ganz interessant aus. Was ist das? Kam Kambooodschaaa. [...] Das sieht auch nicht schlecht aus. Nepal – Wow! [...] Cool, Kanada! Cool, das sieht auch interessant aus.“ (296:316)	<ul style="list-style-type: none"> • China, Kambodscha, Nepal, Kanada – Cool, das sieht interessant aus! 	Mandy kommentiert die Fotos aus der Zeitschrift GeoWissen mit dem Ausdruck: cool! Sie zeigt Interesse an den fremden Ländern.

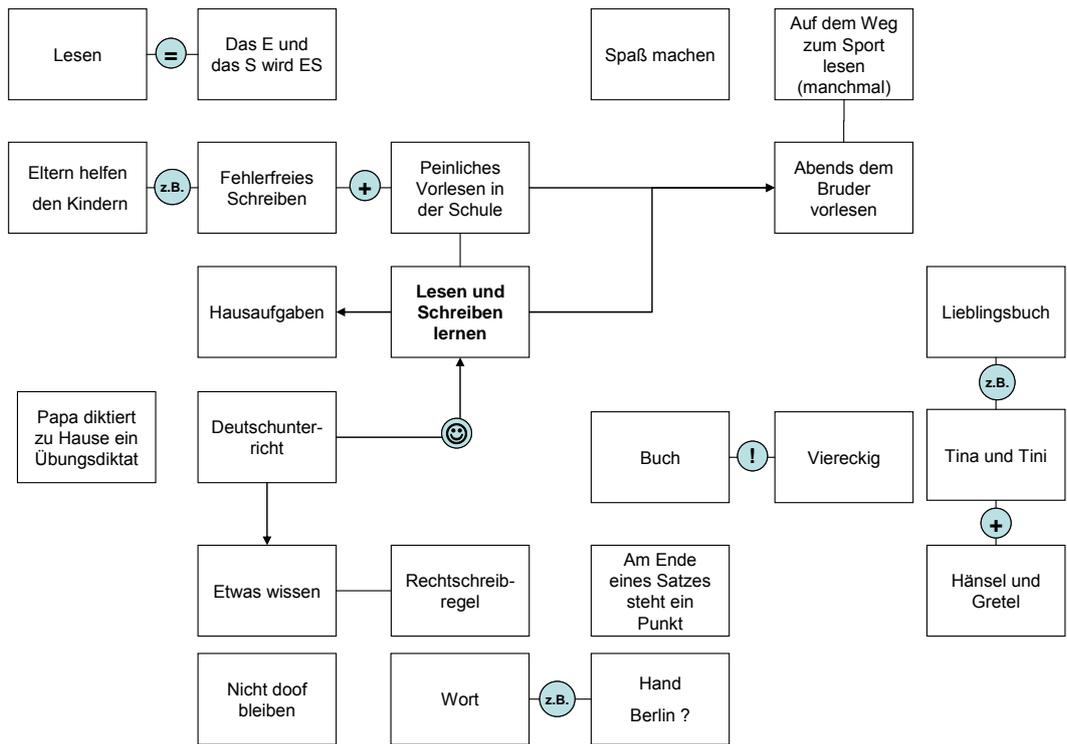
	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Mandys Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
24	Andenken an das Interview (vgl. 714:742)	„Wow, darf ich das dann als Erinnerung haben? – Ja, dürfen ja oder nein? [...] Dürfen eine Erinnerung haben, dass du hier warst? (lacht) Oder ich? [...] Oh ich möchte na ne eine (betont) Erinnerung!“ (720:732)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich möchte von dir eine Erinnerung haben 	Beim Anblick des Arbeitsblattes der Abschlussaufgabe kommt Mandy plötzlich auf die Idee, von der Interviewerin ein Andenken zu bekommen.
25	Wunsch „Kassette hören“	„Ja, und jetzt abhören.“ (788)		Sie will schließlich die Kassette hören.
26	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 658:668) (vgl. 202:228)	„Hä, warum fast?“ (668) „[Dabei kannst du doch so gut lesen.] Ja, aber aber das ist peinlich.“ (210:212)		Sie ist sehr selbstbewusst und stellt verwundert die Frage, warum die Lernbeobachtung nur fast richtig sei. Mandy bestätigt die Aussage der Interviewerin, dass sie gut lesen könne. Ihre positive Selbsteinschätzung wird deutlich.
27	Gegenfragen			Mandy stellt häufig selbstbewusst Gegenfragen bezüglich des Sinns der Fragen der Interviewerin: Warum? Mein Lieblingsfach? (033) Warum ganz dick? Was soll das bringen?
28	Sprachliche Auffälligkeiten (vgl. 112, 116, 124, 132, 136, 212, 256, 272, 340, 392, 400, 456, 464, 532, 536, 628, 636, 692)			Die gesamte Sprechweise ist durch Wortwiederholungen gekennzeichnet.

A 3.2.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Mandy befasst sich 20 Minuten mit der Strukturlegung. Sie ist motiviert und geht alle Karten durch. Dabei ergänzt sie die Karte „Auf dem Weg zum Sport lesen“ durch das Wort „manchmal“. An das Wort „Berlin“ als Beispiel für ein Wort kann sie sich zuerst nicht mehr erinnern. Die Relationen werden am Beispiel „Zähne putzen“ erläutert. Mandy scheint den Zweck der Relationskarten nicht verstanden zu haben, da sie hauptsächlich thematisch sortiert bzw. fast alles mit „Unterricht“ verknüpft und sich sehr durch die Interviewerin lenken lässt. Sie ist bestrebt, alle Begriffskärtchen zu verwenden, die Relationen setzt sie nur nach Aufforderung ein. Am Ende bestätigt sie das von der Interviewerin zusammengefasste Strukturbild.

A 3.2.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 6: Strukturlegebild von Mandy



A 3.3 Fallbeispiel: Monique

A 3.3.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / Stundenplan: Lieblingsfächer / Geschichte einer Heldin / Vorlesen in der Schule / Vorlesen zu Hause / Lesegewohnheiten / GeoWissen / Stundenpläne in verschiedenen Ländern / Definition Buch / Definition Lesen / Definition Wort / Definition Satz / Definition Überschrift / Gebrauchswert von Schrift / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Diktatvorbereitung / Aufregung bei Diktaten / Hobbys: Leichtathletik, Tanzen / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Reflexion: Lernbeobachtung / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Hobby: Einrad fahren / Inlineskates fahren

A 3.3.2 Interview „Monique“ (P3)

- 1 Interview
- 2 Name: MONIQUE (w)
- 3 1992 geboren, deutsch
- 4 1998 Einschulung
- 5 Datum: 30.04.03 Zeit: (4.Stunde),
- 6 Aufnahme 000-975
- 7
- 8 Situation vor dem Interview:
- 9 Es gab in der Pause Streit, in den Monique verwickelt war, so dass zu Beginn der Stunde das Problem geklärt werden muss und Monique ziemlich beleidigt in den Gruppenraum zum Interview kommt. Allerdings legt sich der Ärger nach einigen Minuten.
- 10
- 11 INTERV.: Damit du weißt, was wir hier heute machen – Im Fernsehen hast du sicherlich schon mal Reporter gesehen, die andere Leute interviewen (Monique stimmt zu) und immer so ein Mikrofon vor den Mund halten und dann ganz viele Fragen stellen. Und in so einer Situation sind wir jetzt auch. Ich bin total neugierig, hab ganz viele Fragen an dich, Schule, über deine Hobbys, alles Mögliche. – Und wir sind garantiert fertig, bevor dann die Pause beginnt. Vielleicht auch schon ein bisschen früher, vielleicht gerade so mit dem Klingeln, müssen wir mal sehen, wie viel Zeit wir haben oder wie viel wir uns zu erzählen haben. – (legt Stundenplan auf den Tisch) Und zu Beginn möchte ich mir mit dir deinen Stundenplan oder euren Stundenplan anschauen. Den habe ich mir von Frau Müller geben lassen. So ungefähr stimmt der wohl. – Und mich interessiert, welches deine Lieblingsfächer sind. (Pause) Vielleicht suchst du dir eine Farbe aus und markierst oder unterstreichst deine Lieblingsfächer. (Pause) (Monique unterstreicht ihre Lieblingsfächer und Interv. verbalisiert) PC, Kunst. (Pause) Und wie sieht das am Dienstag aus? Ist da irgendwas dabei? (Pause) Mhm, Sport, Schwimmen (Pause)
- 12
- 13 MONIQUE: (sehr leise) Das ist alles.
- 14
- 15 INTERV.: Klasse, wenn ich mir das ansehe: PC, Kunst, Sport, Rechnen, Schwimmen, Deutsch, Sachunterricht. Das sind ja ne ganze Menge Fächer. – Gehst du gerne in die Schule?
- 16
- 17 MONIQUE: (voller Nachdruck) Ja!
- 18
- 19 INTERV.: Oder freust du dich ... (Monique nickt) Ja?
- 20
- 21 MONIQUE: Ja!
- 22
- 23 INTERV.: Also es ist nicht so, dass wenn du morgens aufstehen musst, dass du denkst: Oh nee, Schule, ich bleib ...
- 24
- 25 MONIQUE: Nö, ich freu mich, also ich mag die Schule.

- 26
- 27 INTERV.: Das ist ja toll. – Deutsch, Rechnen, wenn du dich entscheiden musst, magst du da ein Fach lieber?
- 28
- 29 MONIQUE: Da würde ich dann Rechnen nehmen.
- 30
- 31 INTERV.: Aha, und beim Deutschunterricht Lesen oder Schreiben?
- 32
- 33 MONIQUE: Schreiben!
- 34
- 35 INTERV.: Schreiben? Auf jeden Fall Schreiben? Und warum?
- 36
- 37 MONIQUE: Weil wir ja, also ne Geschichte über meine Heldin schreiben sollten. Und dann hab ich ungefähr drei DIN A4-Seiten schon geschrieben. Aber ich bin, ich schreib noch weiter, ich bin noch nicht fertig.
- 38
- 39 INTERV.: Hast du so viele Ideen, die du da einbauen kannst?
- 40
- 41 MONIQUE: (zustimmend) Mhm
- 42
- 43 INTERV.: Das ist ja toll.
- 44
- 45 MONIQUE: Und dann sollen wir das nachher auf dem Computer abtippen.
- 46
- 47 INTERV.: Und hat jemand schon mal die Geschichte gelesen oder hast du sie schon mal vorgelesen?
- 48
- 49 MONIQUE: (verneinend) Mhm
- 50
- 51 INTERV.: Also ist das noch ganz geheim, deine Idee?
- 52
- 53 MONIQUE: (zustimmend) Mhm
- 54
- 55 INTERV.: Das ist ja spannend. Da freue ich mich ja schon, wenn die Geschichte fertig ist. Schreibst du die nur in der Schule oder auch zu Hause?
- 56
- 57 MONIQUE: Ab und zu auch zu Hause, wenn mir langweilig ist.
- 58
- 59 INTERV.: Ist das die erste Geschichte, die du geschrieben hast?
- 60
- 61 MONIQUE: Na, ich hab schon ganz viele geschrieben, ähm Geschichten geschrieben, aber das ist die erste Geschichte über meinen Helden.
- 62
- 63 INTERV.: Mhm, das hört sich ja spannend an. Und wie fühlst du dich, wenn du hier in der Klasse vorlesen sollst, wenn es heißt: So, Monique, lies mal die Geschichte laut vor oder irgendeine Geschichte aus dem Deutschbuch?
- 64
- 65 MONIQUE: Naja, also, ich les halt gerne vor der Klasse vor, also, aber nicht so ganz ganz lange Texte, das mach ich nicht so gerne, also meine Geschichte ist zwar auch ein langer Text, aber das kann ich ja auch lesen, weil ich es ja auch selbst geschrieben habe. (Pause) Sonst eigentlich, eigentlich ganz gerne.
- 66
- 67 INTERV.: Gibt es jemanden, dem du zu Hause vorliest? Hast du Geschwister?
- 68
- 69 MONIQUE: Nein
- 70
- 71 INTERV.: Oder Cousinen oder ...
- 72
- 73 MONIQUE: Ja, aber die wohnen alle hier nicht in der Nähe.
- 74
- 75 INTERV.: Aha, o.k., so dass du denen (lacht) keine Gute- Nacht-Geschichte vorlesen kannst?
- 76
- 77 MONIQUE: Nee
- 78

- 79 INTERV.: Oder liest deine Mutter dir manchmal eine Gute-Nacht-Geschichte vor?
80
- 81 MONIQUE: (verneinend) Ääää
82
- 83 INTERV.: Das machst du selber?
84
- 85 MONIQUE: Naja, ich les ab und zu abends abends auch, aber – nur mein Lieblingsbuch, das heißt: „Küss mich, sagte der Vampir“.
86
- 87 INTERV.: Ach, und ist das ein spannendes oder ein lustiges ...
88
- 89 MONIQUE: Nenn spannendes Buch
90
- 91 INTERV.: Mit Vampiren, die gefährlich sind?
92
- 93 MONIQUE: Jaha
94
- 95 INTERV.: Mhm – Und davon hab ich noch nicht – Ich kenn nur „Der kleine Vampir“.
96
- 97 MONIQUE: Na, ich kenn, ja den kenn ich auch, aber das Buch heißt „Küss mich, sagte der Vampir“.
98
- 99 INTERV.: Das hat also nichts mit dem kleinen Vampir zu tun?
100
- 101 MONIQUE: Neee, gar nichts!
102
- 103 INTERV.: Das ist ja interessant. – Ich möchte dir eine Geschichte erzählen, eine wahre Geschichte, in der es ein Problem gibt. Und ich benötige deine Hilfe, um vielleicht dieses Problem zu lösen. In den letzten Monaten haben Forscher die Erde umreist und verschiedene Schulen besucht. Weißt du was Forscher sind? Was das ...
104
- 105 MONIQUE: (verneinend) Ääää
106
- 107 INTERV.: Das sind Erwachsene, die auf Entdeckungsreise gehen und die z.B. Tiere beobachten und gucken wie die leben. – Und andere Forscher interessieren sich dafür, wie die Schulen auf der ganzen Welt aussehen. –
108
- 109 MONIQUE: Ach so
110
- 111 INTERV.: Und da hab ich hier mal Bilder, die Ergebnisse mitgebracht. – (legt die Zeitschrift auf den Tisch) Diese Gruppe von Forschern war in verschiedenen Ländern und ist immer in die Schule gegangen, um zu gucken: Wie lernen die Schüler in diesem Land? Wie sieht die Schule aus? Wie sehen die Schüler aus? – Hier waren sie in Äthiopien und dann steht hier auch z.B. der Stundenplan, was die Schüler dort für Fächer haben und wie lange
112
- 113 MONIQUE: (liest) Englisch, Biologie – Oh Gott – (???) ,Soalikunde, Kaf-, Kaffeno, Mathematik, Amarisch, das gleiche fast wieder Sport, Chemie, Mathematik, ach so, mhm
114
- 115 INTERV.: Das sind wahrscheinlich die Sprachen Amarisch, Kafino. Das ist so wie Deutsch oder Englisch, die Sprachen, die die sprechen.
116
- 117 MONIQUE: Oh, die haben immer sechs Stunden.
118
- 119 INTERV.: Ja, viel länger als ihr. Hier ist das Land Ecuador.
120
- 121 MONIQUE: (???) Arabisch – oh cool, Französisch – Prüfung, Prüfung
122
- 123 INTERV.: Und dann steht da Mittagessen, und dann geht's danach noch weiter. (Monique lacht) Die bleiben viel länger in der Schule.
124
- 125 MONIQUE: Ja
126
- 127 INTERV.: Oh, vor allen Dingen, was steht hier für ein Tag darüber?
128

- 129 MONIQUE: Samstag, Sonntag
130
131 INTERV.: Ja
132
133 MONIQUE: Montag, Dienstag, Mittwoch
134
135 INTERV.: Die haben nur Donnerstag und Freitag frei.
136
137 MONIQUE: Ja, aber dafür müssen sie Samstag und Sonntag in die Schule.
138
139 INTERV.: Das ist ja (lacht) ganz was anderes. Dann gibt es hier (Monique spricht mit) Finnland ... Wenn man sich hier die Bilder anguckt, sehen sie schon wieder ganz anders aus.
140
141 MONIQUE: Mhm, China – (???) Indien
142
143 INTERV.: Genau, hier sitzen die Schüler alle draußen. – Und das ist, glaub ich das letzte, ach neee, das vorletzte Land.
144
145 MONIQUE: (liest) Kaaam bodscha
146
147 INTERV.: Genau, Kambodscha – Da ist auch von Montag bis Samstag Schule, und Sonntag frei. – Und ...
148
149 MONIQUE: Nepal
150
151 INTERV.: Ja, und Kanada. Das war's schon. Und hier sind die Schüler alle mit Computern.
152
153 MONIQUE: Aha
154
155 INTERV.: Und dann das letzte Land, was hier jetzt gar nicht drin ist, ist ein Land, hier in Brasilien in der Nähe des Amazonas, dieses Flusses. Dort haben die Forscher im Regenwald, im Urwald ein Urvolk angetroffen. (legt die Fotos auf den Tisch) Hier ein paar Fotos. Das sind die Fotos, die gemacht wurden. Als sich die Forscher mit den Menschen unterhalten haben, hatten sie ein Buch dabei, ein ganz normales Buch, irgendeins, und plötzlich kamen die ganzen Schüler ange- laufen und (hält das Buch „Die Abenteuer der schwarzen Hand“ hoch) haben sich dieses Buch angeguckt und ...
156
157 MONIQUE: Dieses?
158
159 INTERV.: Nicht dieses, aber ein anderes, ich habe dies nur als Beispiel mitgebracht. „Was ist das? Was macht man denn damit? Was ist das Komische? Wozu braucht man das?“ Sie haben nämlich noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. Das gibt's da nicht.
160
161 MONIQUE: Ach so
162
163 INTERV.: Und jetzt müssen die Forscher, diese Erwachsenen, den Schülern so in deinem Alter erklären, was ein Buch ist. Und das ist ganz schön schwierig für manche Erwachsene zu erklä- ren, so dass das die Schüler verstehen, dass sie da nicht mit so einer komplizierten Sprache sprechen. (Monique stimmt zu) Deswegen meine Frage an dich: Wie würdest du einem Kind, ei- nem Jugendlichen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist?
164
165 MONIQUE: Oh Gott, also die haben das ja in diesen Ländern nicht, also würde ich denen das so erklären, dass das, die gehen ja auch in die Schule in dem Land, glaub ich, und dass das etwas zum Lesen ist, wo sie dann auch später mit Geschichten machen können, z.B. oder sie können selber allein ein Buch schreiben, ganz langes dickes. – Das ist halt was zum Lernen auch.
166
167 INTERV.: Aha – Und wie geht das, Lesen? Die haben bestimmt keine Ahnung, wie man das lernt.
168
169 MONIQUE: Da muss man – also –
170
171 INTERV.: Wie funktioniert das?
172
173 MONIQUE: Da muss man die Buchstaben zusammenlesen. Dann kommt da, kommen da Wör-

- ter raus.
- 174
- 175 INTERV.: Kannst du das mal zeigen, wie?
- 176
- 177 MONIQUE: Also, also (buchstabiert) D I, D I E heißt die Abenteuer der Schwarzen Hand – Hans Jürgen Press
- 178
- 179 INTERV.: Aha – Und wenn die Frage lautet: „Was ist ein Wort?“
- 180
- 181 MONIQUE: Ja, na ja, aber wenn man die auch fragt, wie heißt du, ist ja auch ein Wort, das ist ein Namenwort. – Und so können sie auch halt lernen, lesen lernen.
- 182
- 183 INTERV.: Und wenn sie fragen: „Was ist denn ein Satz?“
- 184
- 185 MONIQUE: Das ist, sind auch ganz viele Buchstaben wieder, die man als Wort macht, bis ein Punkt kommt. Vom Satzanfang bis zum Punkt.
- 186
- 187 INTERV.: Ah, an dem Punkt erkennt man, dass der Satz ...
- 188
- 189 MONIQUE: ... zu Ende ist
- 190
- 191 INTERV.: Und eine Überschrift?
- 192
- 193 MONIQUE: Das heißt, so wie das Buch heißt, also oder das Kapitel. Und das Kapitel heißt, dass jetzt hier ein neues Kapitel anfängt, so dass ähm, dass die wissen, dass jetzt sozusagen diese Geschichte zu Ende ist, dass sie nur weitergeht, nur in einem anderen Kapitel.
- 194
- 195 INTERV.: Ja, das ist eine gute Erklärung. Und du hast gesagt, dass sie lesen lernen, um Bücher zu lesen, um zu lernen, um zu schreiben. Gibt es noch andere Gründe, warum man lesen und schreiben lernen sollte? Warum ist das für dich wichtig?
- 196
- 197 MONIQUE: Ähm, weil man sonst später keinen Beruf machen kann, dem einem z.B. Spaß bringt. Also, was ich gerne werden müsste also möchte, ist einmal Frisörin, da muss man ja auch lesen und schreiben können – oder – ähm Floristin, also Blumen und Sträuße zusammen binden und solche Sachen.
- 198
- 199 INTERV.: Mhm, ja, stimmt, heute gibt es so viele Berufe oder es gibt kaum einen Beruf, bei dem man nicht lesen und schreiben können muss. Aber da hast du ja kein Problem mit.
- 200
- 201 MONIQUE: Doch vielleicht auf dem Bauernhof, oder?
- 202
- 203 INTERV.: Ja – stimmt, aber wenn man das Tierfutter kauft, dann muss man auch wieder lesen, was da drauf steht, es sei denn ...
- 204
- 205 MONIQUE: ... man nimmt ne andere Packung mit, wo das schon äh ...
- 206
- 207 INTERV.: Das ist eine gute Idee. Und dann kann man das vergleichen.
- 208
- 209 MONIQUE: Ja, ist es das, ne, das ist es, dann nehme ich es mit.
- 210
- 211 INTERV.: Stimmt, stimmt also manchmal ist es vielleicht gar nicht sooo wichtig. – (legt einen Einkaufszettel auf den Tisch) Ich hab einen Zettel geschrieben vor ein paar Tagen. Was meinst du, warum da das Schreiben wichtig ist?
- 212
- 213 MONIQUE: (lacht) Weil, wenn du was einkaufst, dann musst du ja auch wissen, was du einkaufst, dann musst du bei Aldi einkaufen gehen, dann musst du Milch einkaufen gehen, dann musst du auch lesen können, nicht dass du statt Milch Butter oder so mitbringst.
- 214
- 215 INTERV.: Genau. Und ich kann mir das besser merken. Wenn die Liste noch länger ist, dann passt das nicht in meinen Kopf rein, dann ist es gut ...
- 216
- 217 MONIQUE: (liest den Zettel) Ja, Milch, Käse, Obst, Gemüse und Joghurt
- 218
- 219 INTERV.: Ganz genau, und ich hab noch einen anderen Grund, wofür Schreiben notwendig ist

(legt Postkarte auf den Tisch).

220

221 MONIQUE: Weil, wenn man Postkarten verschicken will und ...

222

223 INTERV.: Genau, die hab ich mal bekommen.

224

225 MONIQUE: (Pause) (liest die Karte) 27 Grad Celsius

226

227 INTERV.: Schön warm, ne?

228

229 MONIQUE: (Pause) In welchem Land war das?

230

231 INTERV.: Das – ist eine griechische Insel.

232

233 MONIQUE: Ach so, Griechenland

234

235 INTERV.: (Pause) Ihr habt im Deutschunterricht Rechtschreibregeln an der Wand hängen und im Buch stehen sie auch. Eine habe ich mal aufgeschrieben, und du hast vorhin auch schon eine gesagt.

236

237 MONIQUE: – (liest die Wortkarte, die auf dem Tisch liegt) Ja, Rechtschreibregel: Schreibe den Satzanfang groß.

238

239 INTERV.: Kennst du noch andere?

240

241 MONIQUE: Ähm, (Pause) Nach einem Satz steht ein Punkt, und nach einem Punkt wird auch wieder groß geschrieben, ähm.

242

243 INTERV.: (Pause) Super, klasse, du hast ja schon welche im Kopf. Wieso ist das so wichtig, dass man alles richtig schreibt? Oder ist das überhaupt wichtig?

244

245 MONIQUE: Ja, weil sonst nachher kann man das nicht lesen. Dann weiß man nicht, was das heißen soll. – Sonst kommt dann ein Quatschwort raus.

246

247 INTERV.: Und wie übst du für Diktate? In Diktaten ist es ja besonders wichtig, dass man keine Fehler macht (Monique stimmt zu) – Hast du da irgendeinen Trick oder ...

248

249 MONIQUE: Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler.

250

251 INTERV.: Bist du dann aufgeregter hier?

252

253 MONIQUE: Jaaaa, das kommt auch Flüchtigkeitsfehler – Hab ich auch ganz viele meistens. – Ich hab nicht viele Fehler, aber ich hab immer Flüchtigkeitsfehler.

254

255 INTERV.: Und die würdest du nicht machen, wenn du Zeit hast, dir das noch mal anzuschauen?

256

257 MONIQUE: (zustimmend) Mhm

258

259 INTERV.: Und meistens ist die Stunde um, und du musst so schnell abgeben und hast keine Zeit mehr oder ...

260

261 MONIQUE: Ja

262

263 INTERV.: Ahaaa, und wenn deine Mutter deinen Text, den du geschrieben hast durchliest, sagt sie dir dann: Ja hier guck mal, das ist falsch ...

264

265 MONIQUE: Neee, sie macht da ähm immer einen Strich hin hinter oder ein (buchstabiert) F, dass das heißt falsch (\$) und dann und dann muss ich in mein Zimmer gehen (\$) und dann und dann macht sie das und dann guck ich mir das an.

266

267 INTERV.: Und du suchst dann selber im Wörterbuch, wie es geschrieben wird oder – oder sie

sagt dir genau, was du falsch geschrieben hast?
268
269 MONIQUE: Neee, sie sagt mir genau, was ich falsch geschrieben habe.
270
271 INTERV.: Aha, und wenn du mal allein zu Hause wärest und deine Mutter gerade nicht da ist
und du nicht genau weißt, wie das Wort geschrieben wird ...
272
273 MONIQUE: Und dann guck ich in unserem Wörterbuch.
274
275 INTERV.: Na, das ist natürlich auch gut. (legt Wortkarten auf den Tisch) Ich hab vier schwierige
Wörter aufgeschrieben, also, ich dachte, die wären schwierig.
276
277 MONIQUE: (Pause) (liest) Lehrerin – Leichtathletik – Fußballverein und Speisequark
278
279 INTERV.: Leichtathletik, sagt dir das was?
280
281 MONIQUE: Ja, ich war auch mal im Leichtathletik, im HSV.
282
283 INTERV.: Oh, toll, sportlich, zum Springen, Laufen, Werfen?
284
285 MONIQUE: Ja
286
287 INTERV.: Sehr schön!
288
289 MONIQUE: Aber da bin ich nicht mehr, ganz lange nicht mehr, ich war da ungefähr – also mit
fünf habe ich, neee, mit vier bin ich, glaub ich, angefangen und dann war ich da bis sieben Jahre
oder so.
290
291 INTERV.: Mhm
292
293 MONIQUE: Jetzt mach ich immer Tanzen, jeden Dienstag, von halb fünf äh von halb vier bis
halb sechs fünf. – Danach kochen wir noch meistens was, und das Tanzen kostet auch nichts.
Das ist immer umsonst.
294
295 INTERV.: Toll, na das ist ja eine gute Gelegenheit, das da zu üben – Und das Wort Leichtathletik
– Wenn du dir das anguckst und du sollst dir das jetzt für das nächste Diktat merken und mög-
lichst ohne Fehler schreiben – Wenn du dir das anschaust, kannst du dir vorstellen, welche Stel-
le schwierig sein könnte bei dem Wort, vielleicht nicht für dich, aber vielleicht für andere?
296
297 MONIQUE: Ich glaube, das mit dem (buchstabiert) H, das hört man nämlich nicht so gut. (lacht)
Vielleicht auch, da denkt man, da könnte ein EI (???) hinkommen: Leichtathletik.
298
299 INTERV.: Und was könnte bei dem Wort Lehrerin vielleicht schwierig werden?
300
301 MONIQUE: (Pause) Eigentlich gar nichts
302
303 INTERV.: Ah, okay und bei dem hier – Fußballverein?
304
305 MONIQUE: Hier das, da schreiben wir manchmal ein S als, also ein ganz normales (buchsta-
biert) S statt ein ß – oder bei VER da könnten sie auch denken, da kommt ein ganz normales
Vogel-V äh, ganz normales V hin anstatt nen Vogel-V.
306
307 INTERV.: Ja, und bei Speisequark?
308
309 MONIQUE: Das QU
310
311 INTERV.: Das gibt es gar nicht so oft in den Wörtern.
312
313 MONIQUE: Ne, aber in meinem Namen ist das da.
314
315 INTERV.: Ja, da müsstest du eigentlich gar keine Probleme haben.
316
317 MONIQUE: Nööö
318

- 319 INTERV.: Letzte Woche habt ihr ja sieben Wörter geschrieben, – (legt Lernbeobachtung auf den Tisch) und du hast das perfekt gemacht. – Einen klitzekleinen Fehler habe ich gefunden. Sonst waren die einfach alle super gut. Hast du eine Idee, in welchem Wort vielleicht ein kleiner Fehler sich eingeschlichen hat? Aber der – der eigentlich ist das ein schlauer Fehler, weil du ...
- 320
321 MONIQUE: Bei Reiter?
- 322
323 INTERV.: Ne, Reiter ist richtig. – Bei dem Wort Limonade, guck dir das Wort noch mal an und überleg mal, wo man da vielleicht etwas anders schreiben könnte.
- 324
325 MONIQUE: (Pause) Mit Doppel-M (?oder N?) vielleicht
- 326
327 INTERV.: Wäre auch möglich, ist aber nicht der Fall. Das I E, guck dir das mal an. (Pause) Wieso hast du das I E geschrieben? Hast du dich daran erinnert, weil du das Wort schon mal gelesen hast, oder hast du irgendeine Regel im Kopf?
- 328
329 MONIQUE: Neee, ich glaub, ich hab das Wort schon mal geschrieben und da hab ich's auch mit I E geschrieben.
- 330
331 INTERV.: Ah, okay, denn Limonade wird nur mit einem I geschrieben.
- 332
333 MONIQUE: Ach so
- 334
335 INTERV.: Also L I M O und dann NADE, aber du hast recht, Limo dieses I könnte auch ein IE sein, nur das muss man dann irgendwann lernen und sonst, der Rest war ...
- 336
337 MONIQUE: richtig
- 338
339 INTERV.: Richtig, super, ganz toll! Und jetzt habe ich eine allerletzte Aufgabe, eine Abschlussaufgabe, die den Schülern auf der ganzen Welt auch vorgelegt wurde. (Pause) (legt das Aufgabenblatt auf den Tisch) Das sind verschiedene Bilder und die Frage ist: Welches Wort ist länger? – Und dann guckst du dir ...
- 340
341 MONIQUE: Was soll das hier sein?
- 342
343 INTERV.: Ein Federball
- 344
345 MONIQUE: Ach so
- 346
347 INTERV.: Und ein Bus
- 348
349 MONIQUE: Federball
- 350
351 INTERV.: (leise) Genau, und bei den beiden ...
- 352
353 MONIQUE: Kinderwagen
- 354
355 INTERV.: Und diese hier, (Pause) ein Hampelmann und eine Torte
- 356
357 MONIQUE: Hampelmann?
- 358
359 INTERV.: Ja, toll, eins noch und dann – Such dir einfach irgendein Paar aus.
- 360
361 MONIQUE: Das hier, Schmetterling und Stacheldrahtzaun
- 362
363 INTERV.: (leise) Oh, ist das schwierig.
- 364
365 MONIQUE: Ich würde sagen: Stacheldrahtzaun.
- 366
367 INTERV.: Würde ich auch sagen, aber knapp!
- 368
369 MONIQUE: (zustimmend) Mhm
- 370
371 INTERV.: Ja, super, das war ja gar kein Problem. Ja, okay, dann hab ich alles gefragt, was ich

wissen wollte.

372
373 MONIQUE: (enttäuscht) Du hast doch gesagt, du fragst auch die Hobbys und solche Sachen.
374
375 INTERV.: Ja, stimmt – stimmt, dann hast du viel besser aufgepasst als ich. Ich habe ja nun schon rausbekommen, dass du gerne tanzt ...

376
377 MONIQUE: Jaaa
378
379 INTERV.: ... und dass du gerne liest, ganz besonders Vampirbücher ...
380
381 MONIQUE: Jaaa
382
383 INTERV.: ... und dann interessiert mich aber doch noch, ob du auch irgendwelche Aufführungen hast.

384
385 MONIQUE: Jaaa
386
387 INTERV.: Und bist du dabei aufgeregt?
388
389 MONIQUE: (lacht) Ja – Ich habe auch noch ein anderes Hobby. Und zwar Einradfahren. Meine Freundin hat jetzt auch ein Einrad bekommen und ich wünsch mir auch ganz doll ein Einrad und auf ihrem Einrad ähm übe ich immer oder bei meiner Freundin auf dem Einrad. Da krieg ich entweder wenn ich genug Taschengeld hab, kauf ich mir eins oder ähm – oder ich krieg eins zu Weihnachten.

390
391 INTERV.: Ist das schwierig? Kann man da das Gleichgewicht halten?
392
393 MONIQUE: Oh Gott, also, ich kann's auch nur mit festhalten. Also so so richtig schwer.
394
395 INTERV.: Das glaube ich. Auf die Idee bin ich noch nicht gekommen. So mutig (lacht) war ich noch nicht. Wo trainiert ihr, wo übst du das?

396
397 MONIQUE: Vor meiner Haustür oder oder auf dem Spielplatz – Da ist ein ganz großer Zaun, also so ein hoher, da kann man sich sehr gut festhalten, eigentlich ...

398
399 INTERV.: Und deine Mutter hat keine Angst?
400
401 MONIQUE: (verneinend) Mhm, also mit dem Einrad kann gar nicht so viel passieren, weil, wenn man nach vorne knallt, kann man ganz schnell absteigen, und wenn, (lacht) dann tut sich das Einrad nur weh.

402
403 INTERV.: (lacht) Das ist nicht ganz so schlimm.
404
405 MONIQUE: Neee
406
407 INTERV.: Ja, das ist ja spannend. Dann hast du ja ganz schön viele Sachen, die du nachmittags machst.

408
409 MONIQUE: Heute fahre ich vielleicht wieder Einrad, aber nur vielleicht, wenn so bleibt, dann vielleicht, aber wenn es regnet, dann gehe ich rein, denn sonst kann man ganz schnell mit dem Einrad ausrutschen.

410
411 INTERV.: Mhm, das ist genauso wie mit Inlineskates. Ich habe hier noch die Zeitung. Am Wochenende war ja der Marathon und da bin ich auf Inlineskates mitgefahren.

412
413 MONIQUE: (erstaunt) Ja?
414
415 INTERV.: Ich bin mit Inlineskates die 42 km gelaufen.
416
417 MONIQUE: Boah,
418
419 INTERV.: Das war so anstrengend! ...
420

421 MONIQUE: Welcher Platz bist du geworden?

422

423 INTERV.: 1367, also – nicht so schnell, aber ich bin froh, dass ich angekommen bin. Und da war es so wie mit dem Einrad, wenn der Asphalt nass ist, dann rutscht man leicht weg. Das ist ein bisschen gefährlich.

424

425 MONIQUE: Mhm

426

427 INTERV.: Naja, okay, gut, dann herzlichen Dank. Ich werde deine Erklärungen an die Forscher weitergeben, damit die Forscher den Kindern erklären können, was ein Buch ist, wofür man das braucht (Monique stimmt zu), damit die Jugendlichen das verstehen. Danke!

A 3.3.3 Auswertung des Interviews „Monique“

Tabelle A-17: Auswertung des Interviews "Monique"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 195:233)	„Ähm, weil man sonst später keinen Beruf machen kann, dem einen z.B Spaß bringt. Also, was ich gerne werden müsste also möchte, ist einmal Frisörin, da muss man ja auch lesen und schreiben können – oder – ähm Floristin, also Blumen und Sträuße zusammen binden und solche Sachen.“ (197)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben ist wichtig, weil man sonst später keinen Beruf machen kann, der Spaß bringt. • Ich möchte Frisörin oder Floristin werden. 	Monique ist sich bewusst, dass sie für ihre Wunschberufe lesen und schreiben können muss. Sie überlegt, ob es auch Berufe gibt, die ohne Schrift auskommen und nennt die Arbeit auf dem Bauernhof. Kreativ nennt sie Strategien, wie man beim Tierfutterkauf ohne Lesekompetenz die richtige Wahl durch Vergleichen treffen könne. Auf die Impulse der Interviewerin (Einkaufszettel, Postkarte) geht sie zustimmend kurz ein.
2	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 243:246)	„Ja, weil sonst nachher kann man das nicht lesen. Dann weiß man nicht, was das heißen soll. – Sonst kommt noch ein Quatschwort raus.“ (245)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist wichtig, - sonst kann man das nicht lesen - kommt ein Quatschwort raus 	Monique hat erkannt, dass Orthographie in erster Linie dem Leser dient.
3	Schreibgewohnheiten (vgl. 055:062)	„Ab und zu auch zu Hause, wenn mir langweilig ist. [...] Ich hab schon ganz viele geschrieben, ähm Geschichten geschrieben, aber das ist die erste Geschichte über meinen Helden.“ (057:062)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe schon viele Geschichten geschrieben. • Dies ist die erste Geschichte über meinen Helden • Ich schreibe ab und zu, wenn mir langweilig ist. 	Sie hat bereits viele Schreiberfahrungen gemacht. Sie schreibt zum Zeitvertreib.
4	Lesegewohnheiten (vgl. 067:104)	„Naja, ich les ab und zu abends abends auch, aber – nur mein Lieblingsbuch, das heißt: Küss mich, sagte der Vampir. [...] Nen spannendes Buch.“ (085:089)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lese ab und zu abends - nur mein Lieblingsbuch - ein spannendes Buch 	Monique liest manchmal abends.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
5	Vorlesen in der Schule (vgl. 063:066)	„Naja, also, ich les halt gerne vor der Klasse vor, also, aber nicht so ganz ganz lange Texte, das mach ich nicht so gerne, also meine Geschichte ist zwar auch ein langer Text, aber das kann ich ja auch lesen, weil ich es ja auch selbst geschrieben habe. (Pause) Sonst eigentlich, eigentlich ganz gerne.“ (065)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lese gerne vor der Klasse vor, aber nicht so ganz lange Texte. • Meine Geschichte ist zwar auch lang, aber das kann ich lesen, weil ich es geschrieben habe. 	Zu Hause spielt Vorlesen keine Rolle. Sie vertritt eine positive Einstellung dem Vorlesen in der Schule gegenüber mit der Einschränkung langer Texte mit Ausnahme der eigenen langen Geschichten.
6	Begriff „Buch“ (vgl. 155:166)	„Oh Gott, also die haben das ja in diesen Ländern nicht, also würde ich denen das so erklären, dass das, die gehen ja auch in die Schule in dem Land, glaub ich, und dass das etwas zum Lesen ist, wo sie dann auch später mit Geschichten machen können, z.B. oder sie können selber allein ein Buch schreiben, ganz langes dickes. – Das ist halt was zum Lernen auch.“ (165)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist <ul style="list-style-type: none"> - etwas zum Lesen - womit man später Geschichten machen kann - etwas zum Lernen • Die Indianer können später selber ein langes, dickes Buch schreiben. 	Monique bezieht sich bei der Definition eines Buches auf die Lesetechnik, das Lesevergnügen und den Wissenserwerb.
7	Begriff „Überschrift“ (vgl. 190:194)	„Das heißt, so wie das Buch heißt, also oder das Kapitel. Und das Kapitel heißt, dass jetzt hier ein neues Kapitel anfängt, so dass ähm, dass die wissen, dass jetzt sozusagen diese Geschichte zu Ende ist, dass sie nur weitergeht, nur in einem anderen Kapitel.“	<ul style="list-style-type: none"> • Die Überschrift heißt so, wie das Buch oder das Kapitel • Kapitel heißt, <ul style="list-style-type: none"> - dass ein neues anfängt - dass die Geschichte zu Ende ist und im nächsten weiter geht 	Monique ist sich bewusst, dass sich eine Überschrift auf ein Kapitel bzw. eine Geschichte bezieht. Zwischen Titel und Überschrift differenziert sie nicht.
8	Begriff „Satz“ (vgl. 183:189)	„Das ist, sind auch ganz viele Buchstaben wieder, die man als Wort macht, bis ein Punkt kommt. Vom Satzanfang bis zum Punkt.“ (185)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Satz sind ganz viele Buchstaben, die man als Wort macht, bis ein Punkt kommt: Vom Satzanfang bis zum Punkt 	
9	Begriff „Wort“ (vgl. 179:182)	„Ja, na ja, aber wenn man die auch fragt, wie heißt du, ist ja auch ein Wort, das ist ein Namenwort. – Und so können sie auch halt lernen, lesen lernen.“ (181)	<ul style="list-style-type: none"> • „Wie heißt du?“ ist auch ein Wort, ein Namenwort. • So kann man lesen lernen. 	

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
10	Begriff „Lesen“ (vgl. 167:178)	„Da muss man die Buchstaben zusammen lesen. Dann kommt da, kommen da Wörter raus. [...] Also, also (buchstabiert) D I, D I E heißt die Abenteuer der Schwarzen Hand – Hans Jürgen Press.“ (173:181)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen funktioniert, indem man Buchstaben zusammen liest. • Da kommen Wörter raus. 	An einem Beispiel demonstriert sie den Vorgang und buchstabiert D I E heißt Die... Sie beschreibt das Zusammenziehen der Grapheme.
11	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 235:244)	„Nach einem Satz steht ein Punkt, und nach einem Punkt wird auch wieder groß geschrieben, ähm.“ (241)	<ul style="list-style-type: none"> • Nach einem Satz steht ein Punkt. • Nach dem Punkt wird groß geschrieben. 	Sie hat konkrete Kenntnisse von Rechtschreibregeln.
12	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 319:337)	„Neee, ich glaub, ich hab das Wort schon mal geschrieben und da hab ich's auch mit I E geschrieben.“ (329)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe das Wort schon mal mit I E geschrieben. 	Sie beruft sich bei der Begründung für eine Schreibweise auf ihre Schreibgewohnheit.
13	Wortstellen kommentieren (vgl. 295:317)	„Ich glaube, das mit dem (buchstabiert) H, das hört man nämlich nicht so gut. (lacht) Vielleicht auch, da denkt man, da könnte ein EI (???) hinkommen: Leichtathletik. [...] Hier das, da schreiben wir manchmal ein S als, also ein ganz normales (buchstabiert) S statt ein ß – oder bei VER da könnten sie auch denken, da kommt ein ganz normales Vogel-V äh, ganz normales V hin anstatt nen Vogel-V. [...] Das QU. [Das gibt es gar nicht so oft in den Wörtern.] Ne, aber in meinem Namen ist das da.“ (295:313)	<ul style="list-style-type: none"> • Das H in Leichtathletik könnte schwierig sein, da man es nicht so gut hört. • Bei Fußball schreiben wir manchmal ein S anstatt ß. • Bei VER könnte ein ganz normales V stehen anstatt Vogel-V. • Das QU in Quark - ist in meinem Namen - ist für mich kein Problem. 	Monique geht fälschlicherweise davon aus, dass man das stumme H hören könne. Sie verweist auf die Verwechslung von S und ß. Auch sieht sie bei „Ver“ ein Problem, spricht jedoch von der Unterscheidung Vogel-V versus normalem V. Möglicherweise meint sie ein F. Ebenfalls nennt sie das Graphem QU, wobei ihr das aufgrund des Namens keine Schwierigkeiten bereitet.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
14	Für ein Diktat üben (vgl. 247:250) (vgl. 263:273)	„Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler.“ (249) „Neee, sie macht da ähm immer einen Strich hin hinter oder ein (buchstabiert) F, dass das heißt falsch (\$) und dann und dann muss ich in mein Zimmer gehen (\$) und dann und dann macht sie das und dann guck ich mir das an. [...] Neee, sie sagt mir genau, was ich falsch geschrieben habe. [...] Und dann guck ich in unserem Wörterbuch.“ (265:273)	<ul style="list-style-type: none"> • Üben für ein Diktat: <ul style="list-style-type: none"> - Lege den Diktattext vor mich hin. - Schreibe ihn ab - Gucke ihn mir an • Meine Mutter <ul style="list-style-type: none"> - diktiert ihn mir - macht hinter die falschen Stellen einen Strich oder ein F - sagt genau, was falsch ist. • Dann gucke ich mir das in meinem Zimmer an. • Wenn ich alleine bin, guck ich ins Wörterbuch. 	Sie beschreibt sehr detailliert die Diktatvorbereitung mit ihrer Mutter. Als Hilfsmittel benutzt sie manchmal ein Wörterbuch.
15	Lieblingsfächer (vgl. 011:029)			Als Lieblingsfächer nennt Monique: PC, Kunst, Sport, Rechnen, Schwimmen, Deutsch, Sachunterricht. Monique geht sehr gern in die Schule. Sie bestätigt dies voller Nachdruck.
16	Deutschunterricht (vgl. 031:056)	„Weil wir ja, also ne Geschichte über meine Heldin schreiben sollten. Und dann hab ich ungefähr drei DIN A4-Seiten schon geschrieben. Aber ich bin, ich schreib noch weiter, ich bin noch nicht fertig. [...] Und dann sollen wir das nachher auf dem Computer abtippen.“ [...] (037:045)	<ul style="list-style-type: none"> • Im Deutschunterricht schreibe ich lieber. • Weil wir eine Geschichte über meinen Helden schreiben sollen. • Habe schon ungefähr drei DIN A4-Seiten geschrieben. • Dann sollen wir das auf dem Computer abtippen. 	Im Deutschunterricht bevorzugt sie das Schreiben gegenüber dem Lesen. Sie ist stolz auf ihre selbst geschriebenen Geschichten. Die Tatsache, dass die Geschichte auf dem PC überarbeitet werden soll, motiviert sie zum Schreiben.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
17	Hobbys (vgl. 275:296)	„Ja, ich war auch mal im Leichtathletik, im HSV. [...] Aber da bin ich nicht mehr, ganz lange nicht mehr, ich war da ungefähr – also mit fünf habe ich, neee, mit vier bin ich, glaub ich, anfangen und dann war ich da bis sieben Jahre oder so. [...] Jetzt mach ich immer Tanzen, jeden Dienstag, von halb fünf äh von halb vier bis halb sechs fünf. – Danach kochen wir noch meistens was, und das Tanzen kostet auch nichts. Das ist immer umsonst.“ (281:293)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich war auch mal im Leichtathletik. • Jetzt tanze ich. • Danach kochen wir. • Das Tanzen kostet nichts. 	Anlässlich der Wortkarten erzählt Monique, dass sie früher beim Leichtathletik war und in-between jeden Dienstag zum Tanzen geht. Sie wechselt von sich aus das Thema.
18	Einrad fahren (vgl. 371:427)	„(enttäuscht) Du hast doch gesagt, du fragst auch die Hobbys und solche Sachen. [...] (lacht) Ja – Ich habe auch noch ein anderes Hobby. Und zwar Einrad fahren. Meine Freundin hat jetzt auch ein Einrad bekommen und ich wünsch mir auch ganz doll ein Einrad und auf ihrem Einrad ähm übe ich immer oder bei meiner Freundin auf dem Einrad. Da krieg ich entweder wenn ich genug Taschengeld hab, kauf ich mir eins oder ähm – oder ich krieg eins zu Weihnachten. [...] Oh Gott, also, ich kann's auch nur mit festhalten. Also so so richtig schwer. [...] Vor meiner Haustür oder oder auf dem Spielplatz – Da ist ein ganz großer Zaun, also so ein hoher, da kann man sich sehr gut festhalten, eigentlich ... [...] (vermeidend) Mhm, also mit dem Einrad kann gar nicht so viel passieren, weil, wenn man nach vorne knallt, kann man ganz schnell absteigen, und wenn, (lacht) dann tut sich das Einrad nur weh. Heute fahre ich vielleicht wieder Einrad, aber nur vielleicht, wenn so bleibt, dann vielleicht, aber wenn es regnet, dann gehe ich rein, denn sonst kann man ganz schnell mit dem Einrad ausrutschen.“ (373:409)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe noch ein anderes Hobby: Einrad fahren. • Ich wünsche mir ganz doll ein Einrad. • Ich übe auf dem meiner Freundin. • Das ist so richtig schwer. • Aber es kann gar nicht so viel passieren. 	Selbstbewusst bringt sie ihr Lieblingshobby ein: Einrad fahren, welches ihr sehr am Herzen liegt.

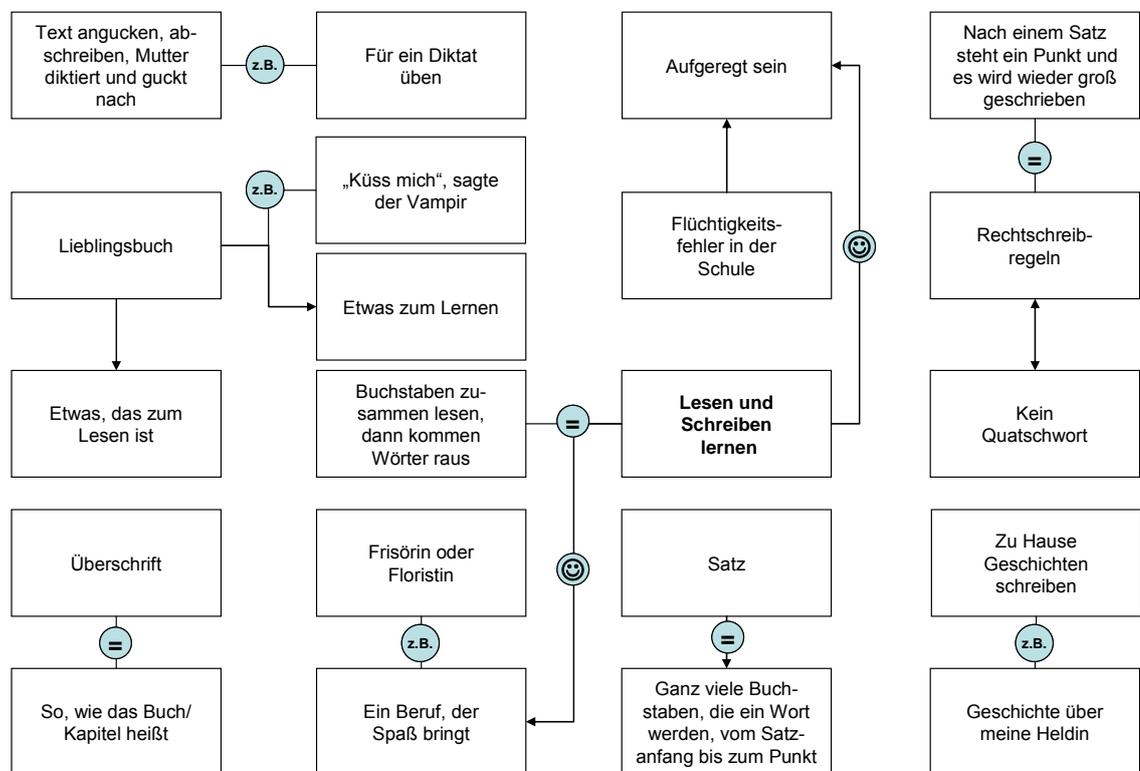
	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Moniques Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
19	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 249:261)	„Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler. [Bist du dann aufgeregter hier?] Jaaaa, das kommt auch Flüchtigkeitsfehler – Hab ich auch ganz viele meistens. – Ich hab nicht viele Fehler, aber ich hab immer Flüchtigkeitsfehler.“ (249:253)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich mache in der Schule immer Fehler. • Ich bin dort aufgeregter. • Ich habe nicht viele Fehler, aber Flüchtigkeitsfehler. 	<p>Beim Übungsdiktat zu Hause habe sie meistens nur ein, zwei oder auch keinen Fehler. In der Schule habe sie dann aber immer Fehler.</p> <p>Sie begründet das durch ihre Aufregung, wodurch sie viele Flüchtigkeitsfehler mache. Diese unterscheidet sie von richtigen Fehlern, die sie als gering einschätzt. Sie bejaht die Überlegung der Interviewerin, dass sie die Fehler reduzieren könne, wenn sie mehr Zeit zum nochmaligen Durchlesen hätte.</p>
	Anmerkungen			<p>Insgesamt ist Monique sehr selbstbewusst: Sie ist stolz auf ihre fast richtige Lernbeobachtung (vgl. 337). Außerdem fordert sie das angekündigte Gespräch über ihre Hobbys ein, um von ihrem Lieblingshobby Einrad fahren berichten zu können (vgl. 373).</p> <p>Wortwiederholungen kommen nur einmal vor: Bezüglich der Fehler, die sie beim Übungsdiktat in ihrem Zimmer verbessern muss.</p> <p>Das Gespräch bezüglich der Zeitschrift Geo-Wissen wurde vorrangig von der Interviewerin gesteuert.</p>

A 3.3.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Monique befasst sich 25 Minuten mit der Strukturlegung. Sie ist sehr motiviert und geht alle Karten durch. Die Relationen werden am Beispiel „Zähne putzen“ erläutert. Monique ist bestrebt, alle Begriffskärtchen zu verwenden und mit den Relationen zu verbinden. Am Ende bestätigt sie das von der Interviewerin zusammengefasste Strukturbild.

A 3.3.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 7: Strukturlegebild von Monique



A 3.4 Fallbeispiel: Alexa

A 3.4.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / Signalkarten / Stundenplan: Lieblingsfächer / Schreibgewohnheiten / Lieblingsbücher / Von den Eltern vorgelesen bekommen / GeoWissen: Verschiedene Länder / Yanomami-Indianer / Definition Buch / Gebrauchswert von Schrift / Definition Wort / Beispiel Satz / Definition Überschrift / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Reflexion: Lernbeobachtung / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Fotos / Aufgabe: Embleme / Definition Lesen / Aufgabe: Anfangsphoneme / Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben

A 3.4.2 Interview „Alexa“ (P4)

- 1 Name: ALEXA (w)
2 1989 geboren, serbokroatisch/deutsch
3 1997 Einschulung
4 Datum: 07.05.03 Zeit: (3.Stunde)
5 Aufnahme: 000-1360
6
7 Situation vor dem Interview:
8 Mit Alexa hat die Interviewerin bereits ein halbes Jahr zusammen gearbeitet, so dass die Zweier-Situation bekannt und vertraut ist. Sie kommt immer gerne in die Förderung und kennt auch die Situation, mit dem Tonband etwas zu konservieren. Allerdings tut sie immer sehr cool und erwachsen.
9
10 INTERV.: Im Fernsehen hast du sicherlich schon mal Reporter gesehen, die andere Leute interviewen mit so einem Mikro.
11
12 ALEXA: Ja – (zeigt auf das installierte Mikro) Und das ist das Gleiche oder was?
13
14 INTERV.: Ja so ähnlich. Und diese Reporter sind immer ganz neugierig und stellen ganz viele Fragen, wie z.B.: Was sind Ihre Hobbys? Was machen Sie am Wochenende? – Und in so einer ähnlichen Situation sind wir jetzt auch: Ich bin neugierig und werde dir ganz viele Fragen stellen über Schule, Lesen und Schreiben und so weiter ...
15
16 ALEXA: ... und so fort.
17
18 INTERV.: Und so fort, genau. Das dauert wahrscheinlich gar nicht mal so lange bis zur Pause. Wir sind bestimmt schon früher fertig – Und ...
19
20 ALEXA: Wird das auch im Fernsehen kommen?
21
22 INTERV.: Nein,
23
24 ALEXA: (lacht) Warum nicht?
25
26 INTERV.: Eine Kamera ist ja hier nicht.
27
28 ALEXA: (zeigt an die Decke) Doch, da oben!
29
30 INTERV.: Eine versteckte Kamera?
31

32 ALEXA: Ja!
33
34 INTERV.: Wenn du irgendwas nicht verstehst, (legt Signalkarten auf den Tisch) kannst du diese Karte ins Spiel bringen. Wenn dir irgendwas zu unangenehm ist, diese. Du kannst es aber auch sagen, aber vielleicht ist es manchmal einfacher zu sagen: „Stopp, diese“ – Und na ja, hier müssen wir mal sehen: Ein lachendes, ein weinendes und ein so Lala-Gesicht ...

35
36 ALEXA: (lacht laut) Lala-Gesicht, Lala-Gesicht!
37
38 INTERV.: Als Allererstes möchte ich mir mit dir deinen Stundenplan anschauen. – (legt den Stundenplan auf den Tisch) Den habe ich mir von Frau Müller geben lassen.

39
40 ALEXA: Was soll ich damit machen?
41
42 INTERV.: Versuch mal mit deiner Lieblingsfarbe dein Lieblingsfach oder deine Lieblingsfächer zu unterstreichen.

43
44 ALEXA: Mein Lieblingsfach?
45
46 INTERV.: Ja
47
48 ALEXA: Warum?
49
50 INTERV.: Das interessiert mich. Ich bin neugierig.
51
52 ALEXA: (nimmt verschiedene Textmarker in die Hand) Nein gelb, nein rot, nein gelb, nein gelb. – Was ist das denn bitteschön? Basteln, ne?

53
54 INTERV.: Ja
55
56 ALEXA: Morgenkreis ist langweilig. – Lesen – Kunst und PC – Sachkunde, ne?
57
58 INTERV.: Ja, Sachunterricht, genau
59
60 ALEXA: Und Sport – Rechnen – Das ist auch Sachunterricht, ne?
61
62 INTERV.: Ja
63
64 ALEXA: Basteln – Muss man nur einmal ne Basteln oder?
65
66 INTERV.: Ja, reicht einmal, kannst aber auch mehrmals
67
68 ALEXA: Schwimmen – Dies ist auch mein Hobby.
69
70 INTERV.: Schwimmst du auch nachmittags?
71
72 ALEXA: Ja
73
74 INTERV.: Richtig in einem Verein?
75
76 ALEXA: Nein – Musik und Deutsch – Englisch so viel
77
78 INTERV.: Ja, toll, Englisch habt ihr jetzt begonnen, ne?
79
80 ALEXA: Ja – Sachkunde ist nicht so mein Thema – Deutsch und Rechnen – Sport und das
81
82 INTERV.: Oh eine ganze Menge. Und du hast Deutsch unterstrichen und Lesen. – Wie sieht das mit dem Schreiben aus? Ihr habt jetzt nicht ein Fach, wo nur Schreiben steht, aber wenn du die Wahl hast, schreibst du lieber Geschichten ...

83
84 ALEXA: Ja
85
86 INTERV.: ... oder liest du lieber?
87

88 ALEXA: Ich ill ich schreibe lieber.
89
90 INTERV.: Ich erinnere mich auch an deine tollen Geschichten, die du geschrieben hast.
91
92 ALEXA: Ich schreibe und lese gern.
93
94 INTERV.: Schreibst du lieber Aufsätze, Diktate oder ...
95
96 ALEXA: Ich schreib selber also äh Geschichten.
97
98 INTERV.: Die nur für dich sind und nicht für die Schule für irgendeine Note oder so?
99
100 ALEXA: Das mach ich immer zu Hause.
101
102 INTERV.: Toll und wann?
103
104 ALEXA: Nachmittags ...
105
106 INTERV.: Nachmittags?
107
108 ALEXA: ... wenn mir langweilig ist.
109
110 INTERV.: Und hast du dann immer gleich eine Idee?
111
112 ALEXA: Nee, nicht so
113
114 INTERV.: Und wie kommst du dann auf die Idee, worüber du schreiben kannst? – Hast du vielleicht eine Freundin, die dir dabei hilft, und ihr denkt euch Geschichten aus und schreibt sie dann auch?
115
116 ALEXA: Ich schreib manchmal meine meine Lebensgeschichte (???) und eine ganz (?kurze?) Geschichte
117
118 INTERV.: So was wie ein Tagebuch?
119
120 ALEXA: Ja, aber nicht wie ein Tagebuch sondern eine große Geschichte und wenn ich groß bin will ich ganz raus so äh – Ich will ganz berühmt rauskommen.
121
122 INTERV.: Also ist das nicht alles wahr, was du schreibst, sondern du denkst dir auch manchmal ...
123
124 ALEXA: Sachen aus
125
126 INTERV.: Details – Das ist ja sehr interessant (Pause). Und wie sieht das mit deinen Lieblingsbüchern aus?
127
128 ALEXA: Gibt's keine
129
130 INTERV.: Gibt's keine. Als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, hat meine Mutter mir oft abends was vorgelesen, als ich so alt war wie du. Ich konnte zwar lesen, aber ich fand das total schön, wenn ich dann im Bett lag und sie mir vorgelesen hat. (legt die Lachgeschichten auf den Tisch) Und das war eins meiner Lieblingsbücher.
131
132 ALEXA: Welches ist das denn?
133
134 INTERV.: Von Ursula Wölfel „Achtundzwanzig Lachgeschichten“ (Pause). Und das ist ein Buch mit ganz vielen Kurzgeschichten über viele verschiedene Situationen, Leute, Menschen und meistens recht witzig. Kennst du das auch, dass deine Eltern dir was vorlesen oder früher vorgelesen haben?
135
136 ALEXA: Ja früher, wo ich kleiner war.
137
138 INTERV.: Ja – Und hattest du da so eine absolute Lieblingsgeschichte?
139

140 ALEXA: Nee, nicht so (blättert in dem Buch)
141
142 INTERV.: Okay, dann schreib mal deinen Namen auf den Stundenplan.
143
144 ALEXA: Warum?
145
146 INTERV.: Ja, damit ich weiß, dass das deine Lieblingsfächer sind und nicht Ersins oder meine. (Alexa schreibt den Namen) Danke – Und jetzt brauch ich deine Hilfe bei einem Problem.
147
148 ALEXA: Bei was?
149
150 INTERV.: Eine Gruppe von Forschern – Weißt du, was Forscher sind?
151
152 ALEXA: Ja, das sind Leute so, die so, die irgendwas machen, dann wird das ganz groß rauskommen.
153
154 INTERV.: Genau und die gehen auf Entdeckungsreise und wollen neue Entdeckungen machen. Und diese Forschergruppe ist um die Welt gereist, in verschiedene Länder und wollte in den ganzen verschiedenen Ländern die Schulen besuchen, Fotos machen, die Schüler interviewen ...
155
156 ALEXA: Wie du jetzt, oder?
157
158 INTERV.: So ähnlich wie ich jetzt. Und dann sind sie in verschiedenen Ländern gewesen und haben darüber auch eine Reportage gemacht, die hier veröffentlicht wurde. (legt GeoWissen auf den Tisch)
159
160 ALEXA: Aber ähm, das mussten auch die Eltern wissen, ne?
161
162 INTERV.: Was mussten die Eltern wissen?
163
164 ALEXA: Ja, äh
165
166 INTERV.: Ja! So was wird nie einfach nur so gemacht. Da müssen immer die Eltern ihr Einverständnis geben. Und dann waren sie z.B. in Äthiopien – in Ecuador ...
167
168 ALEXA: Das ist in Spanien, ne?
169
170 INTERV.: Spanien ist hier in Europa. (zeigt es auf der Karte) Da ist Spanien und Ecuador ist hier in Südamerika – Und ...
171
172 ALEXA: Und die Länder sind auch so nen bisschen arm, ne?
173
174 INTERV.: Ja, es gibt ganz unterschiedliche Länder. Die einen sind reich, die anderen arm.
175
176 ALEXA: (\$) U u u und und da gehen so die Kinder zur Schule und da müssen da ziehen sie so Uniformen an, ne?
177
178 INTERV.: Das gibt es auch. In Frankreich war ich mal in der Schule als Lehrerin. Und auch in England gibt es auch Schuluniformen.
179
180 ALEXA: Aber da ähm machen machen die in England so Quatsch die Kinder?
181
182 INTERV.: (lacht) Ich glaube, die machen auf der ganzen Welt Quatsch. Da unterscheiden sich die Schulen und die Schüler nicht.
183
184 ALEXA: Wo ist das? In China, ne?
185
186 INTERV.: China, genau!
187
188 ALEXA: Wo die Kinder so aussehen. – In China sind die auch so arm, ne? Wo ist das hier?
189
190 INTERV.: Das sind die USA – also Amerika
191

- 192 ALEXA: Und das?
193
194 INTERV.: Kambodscha
195
196 ALEXA: Wo ist das da?
197
198 INTERV.: Das ist hier – (zeigt auf die Weltkarte) in diesem Bereich hier.
199
200 ALEXA: Und das? Ist auch in Kambodscha.
201
202 INTERV.: Nepal, Kanada – Und das war's schon. Und ein Land ist hier jetzt nicht vorgekommen.
203
204 ALEXA: Welches?
205
206 INTERV.: Das und zwar ist die Forschergruppe hier, was ich hier umkringelt habe, in Brasilien, in der Nähe dieses Flusses Amazonas – Da ist ein Urwald und da ist diese Forschergruppe auf ein Indianervolk gestoßen. Ich habe hier ein paar schwarz weiß Fotos. Und diese Indianer, die sie getroffen haben, heißen ...
- 207
208 ALEXA: Was heißt das?
209
210 INTERV.: Das ist der Name von den Indianern. Das heißt auf Deutsch Waldmenschen.
211
212 ALEXA: (leise) Yanomami
213
214 INTERV.: Und die Yanomami-Indianer, vor allen Dingen die Kinder, haben sich um die Forscher versammelt und waren total neugierig, weil die Forscher so anders aussahen und so komische Klamotten an hatten und ein Forscher hatte ein Buch in der Hand, eins, in dem er immer irgendwas nachgelesen hat ...
- 215
216 ALEXA: Ja
217
218 INTERV.: ... Und die Schüler, die Jugendlichen haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. Das gibt's da nicht. Die können nicht lesen und schreiben.
- 219
220 ALEXA: Die können nicht wie wir so schreiben.
221
222 INTERV.: Nicht so wie wir. Und dann standen alle Kinder um diesen Forscher herum, der das Buch in der Hand hatte, und fragten: Was ist denn das?
- 223
224 ALEXA: Aber konnte der Forscher diese Sprache da?
225
226 INTERV.: Ja, gute Frage! Der Forscher konnte nicht die Sprache, aber er hatte jemanden, der übersetzen konnte.
- 227
228 ALEXA: So ein Dol wie ein Dolmetscher?
229
230 INTERV.: Genau, ein Dolmetscher, der hat dann immer die Fragen der Kinder übersetzt und dann konnte der Forscher antworten. Und die Schüler, die Kinder, die Jugendlichen wollten dann wissen: Was ist das Komische? Was macht man denn damit? Was soll das denn sein? Und dann wusste der Forscher überhaupt nicht, wie er den Kindern das erklären sollte, weil er schon so ganz kompliziert gedacht hat. Und jetzt wollte ich dich fragen, ob du eine Idee hast: Wie kann man einem Jugendlichen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist?
- 231
232 ALEXA: Äh, also, das kann man so erklären, das ist, da waren richtig äh große so Menschen, die haben so mit Papier, mit Pappe und dann haben die das und dann haben Schriftsteller, haben das so in ihrem Kopf, haben sie so äh geschrieben und immer gemalt oder so und dann kommt das in Maschinen, das gemacht, haben so diese zwei Dinger da, haben so diese Maschinen, da kam das darein (???) ...
- 233
234 INTERV.: Mhm
235
236 ALEXA: ... Da war das z.B. so, da haben die das abgeschnitten (???) solche Maschinen

237
238 INTERV.: Aha
239
240 ALEXA: Aber damals haben sie das ohne Kleber und Pappe das so gemacht, Papier und so haben sie geschrieben und dann haben sie was gemalt dazu und dann haben die äh Pappe so gemacht und (???) einem bestimmten Band und dann zugemacht und so entsteht ein Buch. Das werde ich äh halt die Kinder erklären, wie das wie die das im Wald machen können. – Und wenn die so Pappe oder Papier nicht haben, dann können die das mit diese Blätter da machen, diese großen Blätter aber und dann da noch (\$) Blätter Blätter dazu und dann noch das Einband (?ein Band?) und dann kann man das so machen

241
242 INTERV.: Das ist ja eine super Idee.
243
244 ALEXA: Und dann ist das wie ein Buch.
245
246 INTERV.: Das ist ja stark. Woher weißt du das alles?
247
248 ALEXA: (lacht) Was weiß ich. Das ist mir einfach eingefallen.
249
250 INTERV.: Und wenn sie dich dann fragen: Und was macht man dann damit?
251
252 ALEXA: Dann kann man damit spielen. (lacht) Dann kann man damit spielen. (???)
253
254 INTERV.: Was meinst du?
255
256 ALEXA: Und dann schmeißen die das so in den Wald, ne?
257
258 INTERV.: Genau und dann spielen sie damit Fußball?
259
260 ALEXA: (lacht laut) Ja! Nein, da für das kann man lernen, wie man weiter, irgendwo in anderen Ländern die Kindern so das äh lesen und schreiben lernt. Und ihr müsst z.B. ... Ich würde die Kinder erklären, wenn ich dieser Mann wäre, ich hätte gesagt: Äh, wie heißt das noch mal – Da könnt ihr schreiben und lesen lernen. (Pause) Und wenn ihr das nicht lernt, dann bleibt ihr für immer und ewig dumm!

261
262 INTERV.: Aha, also es ist wichtig damit man schlau wird, damit man ...
263
264 ALEXA: Ja
265
266 INTERV.: ... dass man lesen und schreiben kann. Und wofür könnte das noch wichtig sein?
267
268 ALEXA: Wenn die (\$) erstens erstens eine Arbeit finden irgendwo da – Was weiß ich wo und zweitens nicht dass die Leute irgendwas (???) 50000 und der Mann sagt: Nein das ist 2 Euro oder so – Und dann verarschen die dich.

269
270 INTERV.: Stimmt, damit man genau nachlesen kann, was die Wahrheit ist.
271
272 ALEXA: Ja, eine Frau, (\$) die hat die haben genauso verarscht, der Mann hat da – Fladenbrot kostet doch 50 Cent, ne?
273
274 INTERV.: Ja, ich glaube
275
276 ALEXA: Und da sagte der Mann so zu der Frau: „Fladenbrot kostet 4 Euro“. Und (\$) da habe ich da habe ich die Frau geholfen und gesagt, da habe ich die Frau gesagt, der Mann verarscht sie. Ich (?würde?) ihm 50 Cent geben oder 60.

277
278 INTERV.: Und dann konnte der Verkäufer nichts mehr sagen?
279
280 ALEXA: Und (\$) da da war der stumm.
281
282 INTERV.: Und die Frau konnte nicht lesen, dass auf dem Preisschild 50 steht?
283
284 ALEXA: Ja – Nein, (\$) die die kann nichts lesen.
285

- 286 INTERV.: Keine Zahlen, keine Buchstaben?
287
288 ALEXA: Nein, die kann nur den Namen schreiben. (lacht) Die kann den Namen schreiben. – Aber sie tat mir Leid und dann und dann hab ich ihr vier Euro gegeben – wollte sie die vier Euro geben und dann hab ich gesagt: Nehmen sie ihre Geld und geben dem Mann mal 50 Cent – oder geben Sie einen nur zehn Cent mehr – Danke, hat sie mir zwei Euro gegeben.
- 289
290 INTERV.: (lacht) Na, da hast du ja eine gute Tat getan. – Das ist auf jeden Fall eine gute Erklärung, die du gegeben hast. Die werde ich an die Forscher mal weitergeben (Alexa lacht), damit die das besser erklären können. Und wenn die Jugendlichen dann in das Buch schauen – Wie würdest du denen erklären ...
- 291
292 ALEXA: Dann würde ich sagen, das ist ein Wunder von Menschen, die auch wie euch waren, aber dann in der Stadt umgezogen sind, wo sie so zwanzig, einundzwanzig waren, umgezogen sind und dann da so geschrieben haben, da zur Schule gegangen sind und dann diese Bücher da erfunden haben und euch das weitergegeben haben, damit ihr das weiter macht.
- 293
294 INTERV.: Aha
295
296 ALEXA: (lacht) Ist das noch eine bessere Erklärung?
297
298 INTERV.: Ja, das ist noch besser. Und wenn sie wissen wollen: Was ist denn ein Wort?
299
300 ALEXA: Ein Wort ist, das haben die Leute da geschrieben, damit man lesen kann. Und ich weiß, dass ihr nicht lesen könnt und dann könnt ihr das auch nicht lesen, muss ja auch nicht, kann man sich auch angucken.
- 301
302 INTERV.: Siehst du hier vielleicht ein Beispiel für ein Wort?
303
304 ALEXA: Ein Wort wie E, äh „iist“, „ist“
305
306 INTERV.: Und ein Beispiel für einen Satz?
307
308 ALEXA: Z.B.: Ein Kind geht in der Schule.
309
310 INTERV.: Toll, perfekt. Und was ist eine Überschrift?
311
312 ALEXA: Eine Überschrift ist wenn z.B.: Das Haus, also ähm das das muss aber groß geschrieben werden und mitten im Wort so klein.
- 313
314 INTERV.: Und siehst du hier auf der Seite eine Überschrift?
315
316 ALEXA: Ja, da oben
317
318 INTERV.: Ganz genau
319
320 ALEXA: Und jetzt? Noch was?
321
322 INTERV.: Ja, noch ein bisschen. Kannst du noch?
323
324 ALEXA: Ja
325
326 INTERV.: Toll. Das hab ich mir auf jeden Fall gemerkt, was du gesagt hast. (Pause) Ihr schreibt in der Schule ja manchmal Diktate – Und wie übst du für Diktate?
- 327
328 ALEXA: Ich übe – Äh Ich schreibe es fünf oder sechs mal, so in einem Zettel, zwei oder dreimal schreibe ich das und dann verdeck ich das erstmal und dann muss ich das von alleine so schreiben, so in meinen Kopf.
- 329
330 INTERV.: Und anschließend?
331
332 ALEXA: Und anschließend muss ich äh dann korrigieren, (\$) was ich was ich bei diesen Satz was Fehler hab, und muss ich dann wieder den Satz schreiben (???).
333

- 334 INTERV.: Ich hab vier schwierige Worte auf diese Karten geschrieben. Ich glaube zumindest, dass sie schwierig sind. – Vielleicht sind sie es ja nicht, aber – Wenn du dir mal ein Wort raus suchst
- 335
- 336 INTERV.: Ja, und dann?
- 337
- 338 INTERV.: Was glaubst du denn, könnte bei dem Wort schwierig sein? (zeigt auf das Wort Lehrerin)
- 339
- 340 ALEXA: Z.B. das (buchstabiert) H könnte bei mir schwierig sein, und das E, ich könnte das R da hin tun und dieses R vergessen. Solche Fehler habe ich z.B. bei Diktaten. Das „in“ vergessen und das (???) auch. Das kommt ...
- 341
- 342 INTERV.: Ach so, dass du dann den letzten Buchstaben einfach fallen lässt, weglässt und das H?
- 343
- 344 ALEXA: Das H könnte ich auch vergessen.
- 345
- 346 INTERV.: Das ist eigentlich kein Wunder, denn das hört man ja gar nicht, dass muss man einfach wissen, dass da ein H hingehört. Und bei dem Wort?
- 347
- 348 ALEXA: Und bei dem Wort werde ich außen dass da werde ich nichts vergessen, vielleicht da oder das kann ich was vergessen
- 349
- 350 INTERV.: Aha und das Wort Leichtathletik?
- 351
- 352 ALEXA: Ja, ähm, weil da ist da ist (???) so in meinem Kopf.
- 353
- 354 INTERV.: Die fallen dir ein oder die fallen dir nicht ein?
- 355
- 356 ALEXA: Die fallen mir manchmal ein.
- 357
- 358 INTERV.: Okay – Und ihr habt an der Pinnwand eine Rechtschreibregel hängen. (legt Satzkarte auf den Tisch)
- 359
- 360 ALEXA: (versucht zu lesen) Schreib, Rechnen, Schreiben, nein
- 361
- 362 INTERV.: „Schreibe (Alexa spricht mit) den Satzanfang groß“. Das ist eine Rechtschreibregel.
- 363
- 364 ALEXA: Ja
- 365
- 366 INTERV.: Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein, die ihr mal lernen musstet oder die du weißt?
- 367
- 368 ALEXA: (Pause) Die wir lernen müssen, ne (???)
- 369
- 370 INTERV.: Weißt du, wofür diese Regeln da sind, die Rechtschreibregeln?
- 371
- 372 ALEXA: Ja, dass man da gucken, so äh und dann – so – das machen soll, da
- 373
- 374 INTERV.: Ja, damit was passiert?
- 375
- 376 ALEXA: Damit nicht mehr das vergisst, weil wie Peter, der wenn der schläft, der träumt manchmal und dann schreibt er irgendetwas anderes hin.
- 377
- 378 INTERV.: Und wenn er die Regel im Kopf hat, dann macht er keine Fehler?
- 379
- 380 ALEXA: Dann macht er keine Fehler.
- 381
- 382 INTERV.: Genau. Und findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreibt?
- 383
- 384 ALEXA: Ja, (\$) man man muss, man kann einen Fehler manchmal machen. – Man muss nicht immer so äh alles so richtig machen. Man kann auch manchmal einen Fehler machen.
- 385

- 386 INTERV.: Genau, perfekt ist sowieso niemand. Und warum lernt ihr in der Schule lesen und schreiben?
- 387
- 388 ALEXA: Dass wir wenn wir mal groß sind, nicht verarschen, (\$) also also wie der wie der Frau da passiert ist nicht (???) und wenn da steht: Bitte nicht eintreten und ich geh da rein und dann ...
- 389
- 390 INTERV.: ... kriegst du Ärger
- 391
- 392 ALEXA: Ja, krieg ich Ärger (\$) oder oder oder z.B. da steht, ähm „Fußballplatz“ immer mit diesen Fußballplätzen da, ne oder „Eigentum des anderen beachten“, ne, und ich kann das gar nicht lesen und geh ich da einfach durch und dann bekomme ich da Ärger – von der Polizei.
- 393
- 394 INTERV.: Stimmt, ja stimmt. O.k, jetzt sind wir schon fast durch. Letzte ...
- 395
- 396 ALEXA: Ich will noch mehr.
- 397
- 398 INTERV.: Du willst noch mehr? Du hast auch so viele Ideen. Ich bin echt begeistert. – Fast hätte ich vergessen ... Ihr habt letzte Woche acht Wörter schreiben müssen, die ich euch diktiert habe. Vielleicht erinnerst du dich (legt Lernbeobachtung auf den Tisch)
- 399
- 400 ALEXA: Ich hab alles Fehler gemacht.
- 401
- 402 INTERV.: Ne, gar nicht.
- 403
- 404 ALEXA: Null Fehler?
- 405
- 406 INTERV.: Nicht null, aber du hast ziemlich viel richtig, fand ich toll.
- 407
- 408 ALEXA: Was denn? (???) Was denn?
- 409
- 410 INTERV.: Gucken wir uns das mal an.
- 411
- 412 ALEXA: Sofa
- 413
- 414 INTERV.: Das ist richtig – Richtig
- 415
- 416 ALEXA: Das?
- 417
- 418 INTERV.: Ja
- 419
- 420 ALEXA: (lacht) Das nicht
- 421
- 422 INTERV.: (zeigt auf das Wort) Richtig – Und die anderen sind ...
- 423
- 424 ALEXA: ... falsch
- 425
- 426 INTERV.: ... fast richtig. Gucken wir uns mal das Wort Mund an. Nichts dazwischen schreiben, einfach nur mal angucken. Mund. Wie könnte man das denn noch schreiben?
- 427
- 428 ALEXA: Klein
- 429
- 430 INTERV.: (verwundert) Klein? Warum?
- 431
- 432 ALEXA: Nein – Weiß ich nicht. – (trotzig) Weiß ich nicht. – (lautiert) M U N T
- 433
- 434 INTERV.: Das (lautiert) M und das U sind richtig. Du hast zwei N geschrieben ...
- 435
- 436 ALEXA: Ein N!
- 437
- 438 INTERV.: Aber das war eine gute Idee, zwei N zu schreiben, denn häufig schreibt man auch zwei N ...
- 439
- 440 ALEXA: (will das Wort verbessern) Was?

441
442 INTERV.: Also, es kommt nur ein N hin – Lässt du die anderen mal. – Was ist mit dem T?
Was könnte man da vielleicht noch hinschreiben?

443
444 ALEXA: Ein (buchstabiert) R – „Münder“
445
446 INTERV.: Münder ist die Mehrzahl. Und was hört man da? Münder
447
448 ALEXA: R
449
450 INTERV.: Ein R am Ende und hörst du da ein (lautiert) T?
451
452 ALEXA: Nein
453
454 INTERV.: Sondern ein ...
455
456 ALEXA: R
457
458 INTERV.: Mhm und ein D, Münder
459
460 ALEXA: Ja
461
462 INTERV.: Darum wird dann bei Mund auch ein D geschrieben am Ende.
463
464 ALEXA: Das habe ich auch vergessen.
465
466 INTERV.: Aber das – Und – Nichts dazwischen schreiben, einfach so lassen – Das ist schon
ziemlich gut gewesen. Und bei dem Wort Kinderkarre, das Wort Kiiinder, bei dem A kommt
was anderes hin.

467
468 ALEXA: Kindaaa
469
470 INTERV.: Du hast Kinda geschrieben, aber eigentlich heißt es Kinder.
471
472 ALEXA: (buchstabiert) E R würd ich sagen
473
474 INTERV.: Ja, genau
475
476 ALEXA: Ich habe Kinda geschrieben, Kinda, Kindakarre
477
478 INTERV.: Du hast es so geschrieben, wie man es hört.
479
480 ALEXA: Ja
481
482 INTERV.: Aber manchmal muss man es ...
483
484 ALEXA: (???)
485
486 INTERV.: Ja, das andere ist perfekt. Von daher, hast du das super gut gemacht. Jetzt kommt
die Abschlussfrage. Das ist eine Aufgabe, die den Schülern auf der ganzen Welt auch gestellt
wurde.

487
488 ALEXA: Was denn?
489
490 INTERV.: (legt das Aufgabenblatt auf den Tisch) Und zwar ist die Frage: Welches Wort ist
länger? – Und jetzt suchst du dir mal ein Bild aus. Oder wir fangen mal hier oben an: Feder-
ball, Bus

491
492 ALEXA: Federball
493
494 INTERV.: Genau
495
496 ALEXA: Ankreuzen?
497

498 INTERV.: Nein, nicht ankreuzen, ich habe das nur einmal. Telefon oder Haus?
499
500 ALEXA: Telefon
501
502 INTERV.: Genau und hierbei?
503
504 ALEXA: Karre
505
506 INTERV.: Genau
507
508 ALEXA: Pilz
509
510 INTERV.: Und was ist das hier?
511
512 ALEXA: Briefmarke – Briefmarke ist größer
513
514 INTERV.: Länger – Lineal oder Auto?
515
516 ALEXA: Äh Auto – Nein Lineal, jetzt mach ich extra Fehler.
517
518 INTERV.: (lacht) Ja, das habe ich schon gesehen. (Alexa lacht laut) Eins noch, ich glaube,
das ist viel zu einfach für dich. – Das hier noch.
519
520 ALEXA: Nein das hier.
521
522 INTERV.: Okay
523
524 ALEXA: Eis (lacht)
525
526 INTERV.: Eis oder Lokomotive?
527
528 ALEXA: Eis – nein nicht das
529
530 INTERV.: Ich merke schon, du bist unterfordert.
531
532 ALEXA: Nein – Noch mehr
533
534 INTERV.: Laterne oder Haus?
535
536 ALEXA: Laterne
537
538 INTERV.: Genau, Hampelmann oder Torte?
539
540 ALEXA: Hampelmann
541
542 INTERV.: Zaun oder Schmetterling
543
544 ALEXA: Zaun (Pause) Nein Schmetterling
545
546 INTERV.: Taschenlampe oder Dampfer
547
548 ALEXA: Dampfer
549
550 INTERV.: Jetzt bin ich mir gar nicht mehr so sicher, ob du mich hier verschaukelst ...
551
552 ALEXA: Nein, das hier.
553
554 INTERV.: Genau, die Taschenlampe
555
556 ALEXA: Kann ich mir das mal angucken? (zeigt auf die Fotos)
557
558 INTERV.: Kannst du gerne machen. (schauen sich die Fotos an)
559
560 [...]

561
562 INTERV.: (legt Aufgabe „Embleme“ auf den Tisch) Und zwar, guck dir mal dieses Zeichen an
(buchstabiert) B P. Weißt du, was das für ein Zeichen ist?

563
564 ALEXA: (lacht) Tankstelle

565
566 INTERV.: Genau, eine Tankstelle. Und wo steht das in dieser Reihe? Das musst du ankreuzen.

567
568 ALEXA: Oh, das ist so einfach.

569
570 INTERV.: Ja, vielleicht, mal gucken – Und das nächste? – Maggi

571
572 ALEXA: (singt) Maggisuppe! Suppe Maggi – Hier, Maggisuppe

573
574 INTERV.: Aber ich glaube, man muss genau gucken.

575
576 ALEXA: Fani?

577
578 INTERV.: Fanta

579
580 ALEXA: Oh Gott! Da!

581
582 INTERV.: (zögerliches) Mhmmm

583
584 ALEXA: Da! – Nein warte

585
586 INTERV.: Ich sag erstmal nichts.

587
588 ALEXA: Da – Fanta – Nicht Hanta –

589
590 INTERV.: Nicht Hanta, wo?

591
592 ALEXA: Das ist auch eine Tankstelle, ne?

593
594 INTERV.: Fanta ist eine Limonade.

595
596 ALEXA: Ja, das da aber!

597
598 INTERV.: Ach so, ja genau: Aral.

599
600 ALEXA: Gehst du mal bei Aral.

601
602 INTERV.: Ich gehe immer da einkaufen, wo es gerade passt.

603
604 ALEXA: (lacht) Cola – Ich kann die Schrift nicht lesen. Also kann ich auch nicht Cola finden. –
Da steht Cola – (lautiert) C O L A, Cola

605
606 INTERV.: Ja, aber davor steht noch was anderes.

607
608 ALEXA: Ooola, Ola

609
610 INTERV.: Da steht Oca Cola und ist das das, was du ...

611
612 ALEXA: Nein

613
614 INTERV.: Coca Cola sollst du ...

615
616 ALEXA: Coca Cola – (???) Coca Cola (lautiert) C O L A, Cola, man! Da, ne?

617
618 INTERV.: Ja genau, da ist es schon schwieriger.

619
620 ALEXA: Weil die Schrift da ist so, das ist nicht richtig – Das ist ein ein Kanal.

621

622 INTERV.: Ja, richtig
623
624 ALEXA: Bank (???)
625
626 INTERV.: Bank? Neee – Das heißt „Post“! Und nicht Bank
627
628 ALEXA: Das (lacht)
629
630 INTERV.: Guck dir den letzten Buchstaben mal an.
631
632 ALEXA: (buchstabiert) S T
633
634 INTERV.: Ja, genau und das war nämlich ein L, was du da gezeigt hattest.
635
636 ALEXA: Was ist das da?
637
638 INTERV.: Opel, das ist ein Auto.
639
640 ALEXA: Opel, Popel!
641
642 INTERV.: Genau, das reimt sich.
643
644 ALEXA: Opel, Popel, ja, ne?! Opel, Popel
645
646 [...]
647
648 INTERV.: Was passiert in deinem Kopf, wenn du liest?
649
650 ALEXA: Da überleg ich mir, wer das geschrieben hat und erstens überlegen wir, wer das ge-
geschrieben hat und wenn das mir gut gefällt, dann wird ich sagen, das wird auch anderen Men-
schen das gut gefallen – [...]
651
652 INTERV.: Und wenn er dann noch wissen möchte, wie funktioniert das denn, Lesen und
Schreiben? Wie geht das?
653
654 ALEXA: Muss sehr lange in der Schule sein, pünktlich erst mal in der Schule sein, in der Ufo-
Schule da (???) (lacht)
655
656 [...]
657
658 INTERV.: Und wie geht das ganz genau? Wie liest man? Wie liest du das Wort Aral?
659
660 ALEXA: Musst du ein A machen, dann musst du ein (buchstabiert) R und ein A und ein L –
Aral!
661
662 INTERV.: (lautiert) A R A L
663
664 ALEXA: Aral!
665
666 [...]
667
668 INTERV.: (legt Aufgabe „Anfangsphoneme“ auf den Tisch) Womit fängt das Wort Fisch an?
669
670 [...]
671
672 INTERV.: Super! Zwei waren nicht ganz richtig.
673
674 ALEXA: (korrigiert problemlos die Fehler) Habe ich extra gemacht! Hi hi
675
676 [...]
677
678 INTERV.: Wenn du zu Hause bei den Hausaufgaben Schwierigkeiten hast, wer hilft dir dann?
679
680 ALEXA: Da ich gehe immer nach der Schule, ich gehe zuerst zu Hause – nach meiner Mutter,

dass ich zu Hause bin. Dann gehe ich zu meiner Gruppe und da helfen mir eine Erzieherin.
681
682 INTERV.: Ah, und die kann dir dann alles beantworten, was du wissen möchtest?
683
684 ALEXA: Nee, die sagt, ich muss alleine die Hausaufgaben machen.
685
686 INTERV.: Ganz allein?
687
688 ALEXA: Nee, und wenn ich Schwierigkeiten hab, dann soll ich sie rufen.
689
690 INTERV.: Und das machst du dann auch?
691
692 ALEXA: Ja, wenn ich Schwierigkeiten hab, ja, ein bisschen.
693
694 INTERV.: Und wenn nun gerade niemand zu Hause ist [...] Wie hilfst du dir, wenn du etwas
nicht kannst?
695
696 ALEXA: Dann benutze ich da dafür ich meinen Kopf.
697
698 INTERV.: Und gibt es noch was, was du benutzt?
699
700 ALEXA: Ähm – Dann schummele ich, (\$) dann dann dann schmeiß ich das in die Mülltonne.
(lacht)
701
702 INTERV.: Und machst lieber gar nichts?
703
704 ALEXA: Ja! – Nein!
705
706 INTERV.: Kannst du dir vorstellen, dass man auch ein Wörterbuch benutzen kann?
707
708 ALEXA: Ja, ich hab eins zu Hause.
709
710 INTERV.: Und benutzt du das auch?
711
712 ALEXA: Ja, aber das ist ab der äh sechs äh sechsten Klasse.
713
714 INTERV.: Ja, aber du bist doch schon in der fünften Klasse.
715
716 [...] (liest eine Geschichte aus dem Kieler Leseaufbau vor)

A 3.4.3 Auswertung des Interviews „Alexa“

Tabelle A-18: Auswertung des Interviews "Alexa"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	<p>Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 250:296) (vgl. 386:397)</p>	<p>Ich würde die Kinder erklären, wenn ich dieser Mann wäre, ich hätte gesagt: Äh, wie heißt das noch mal – Da könnt ihr schreiben und lesen lernen. (Pause) Und wenn ihr das nicht lernt, dann bleibt ihr für immer und ewig dumm! [...] Wenn die (\$) erstens erstens eine Arbeit finden irgendwo da – Was weiß ich wo und zweitens nicht dass die Leute irgendwas (???) 50000 und der Mann sagt: Nein das ist 2 Euro oder so – Und dann verarschen die dich. [...] Ja, eine Frau, (\$) die hat die haben genauso verarscht, der Mann hat da – Fladenbrot kostet doch 50 Cent, ne? [...] Und da sagte der Mann so zu der Frau: „Fladenbrot kostet 4 Euro“. Und (\$) da habe ich da habe ich die Frau geholfen und gesagt, da habe ich die Frau gesagt, der Mann verarscht sie. Ich (?würde?) ihm 50 Cent geben oder 60. Und (\$) da da war der stumm. Ja – Nein, (\$) die die kann nichts lesen. [...] Nein, die kann nur den Namen schreiben. (lacht) Die kann den Namen schreiben. – Aber sie tat mir Leid und dann und dann hab ich ihr vier Euro gegeben – wollte sie die vier Euro geben und dann hab ich gesagt: Nehmen sie ihre Geld und geben dem Mann mal 50 Cent – oder geben Sie einen nur zehn Cent mehr – Danke, hat sie mir zwei Euro gegeben.“ (260:288) „Dass wir wenn wir mal groß sind, nicht verarschen, (\$) also also wie der wie der Frau da passiert ist nicht (???) und wenn da steht: Bitte nicht</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen- und Schreibenlernen ist wichtig - um nicht für immer und ewig dumm zu bleiben - wenn man eine Arbeit findet - damit die Leute dich nicht verarschen - um keinen Ärger zu kriegen von der Polizei, wenn man Schilder wie „Eintritt verboten, Fußballplatz, Eigentum des anderen beachten“ nicht liest. 	<p>Weiterhin erzählt Alexa von einer Szene in einem Geschäft, in der eine Frau aufgrund ihrer fehlenden Lesekompetenz zu viel bezahlen sollte. Sie nennt viele Verbotsschilder, die man lesen können sollte, um keinen Ärger mit der Polizei zu bekommen. Lesen als Informationsaufnahme, zum Wissenserwerb und als Voraussetzung zum Beruf wird erkannt.</p>

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
		eintreten und ich geh da rein und dann ... [...] Ja, krieg ich Ärger (\$) oder oder oder z.B. da steht, ähm „Fußballplatz“ immer mit diesen Fußballplätzen da, ne oder „Eigentum des anderen beachten“, ne, und ich kann das gar nicht lesen und geh ich da einfach durch und dann bekomme ich da Ärger – von der Polizei.“ (388:392)		
2	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 382:385)	„Ja, (\$) man man muss, man kann einen Fehler manchmal machen. – Man muss nicht immer so äh alles so richtig machen. Man kann auch manchmal einen Fehler machen.“ (384)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist wichtig. • Aber man muss nicht immer alles richtig machen. 	Prinzipiell hat fehlerfreies Schreiben für Alexa Relevanz, allerdings betont sie eine notwendige Toleranz gegenüber Fehlern.
3	Lese-/ Schreibgewohnheiten (vgl. 100:129)	„Ich schreib selber also äh Geschichten. [...] Das mach ich immer zu Hause. [...] Nachmittags [...] wenn mir langweilig ist. [...] Ich schreib manchmal meine meine Lebensgeschichte (???) und eine ganz (?kurze?) Geschichte. [...] Ja, aber nicht wie ein Tagebuch sondern eine große Geschichte und wenn ich groß bin will ich ganz raus so äh – Ich will ganz berühmt rauskommen.“	<ul style="list-style-type: none"> • Ich schreibe - manchmal nachmittags Geschichten. - wenn mir langweilig ist. • Ich will mit meiner Lebensgeschichte ganz groß rauskommen und berühmt werden. 	Lieblingsbücher hat sie nicht. Sie schreibt zum Zeitvertreib. Sie verfasst ihre Lebensgeschichte zum Zwecke des Berühmtwerdens.
4	Vorlesen zu Hause (vgl. 130:141)	„Ja früher, wo ich kleiner war.“ (136)	<ul style="list-style-type: none"> • Früher, als ich klein war, haben mir meine Eltern vorgelesen. 	Eine Lieblingsgeschichte hatte sie nicht. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass Eltern vorlesen.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
5	Begriff „Buch“ (vgl. 213:261)	<p>„Äh, also, das kann man so erklären, das ist, da waren richtig äh große so Menschen, die haben so mit Papier, mit Pappe und dann haben die das und dann haben Schriftsteller, haben das so in ihrem Kopf, haben sie so äh geschrieben und immer gemalt oder so und dann kommt das in Maschinen, das gemacht, haben so diese zwei Dinger da, haben so diese Maschinen, da kam das darein (???) ... [...] Da war das z.B. so, da haben die das abgeschnitten (???) solche Maschinen. [...] Aber damals haben sie das ohne Kleber und Pappe das so gemacht, Papier und so haben sie geschrieben und dann haben sie was gemalt dazu und dann haben die äh Pappe so gemacht und (???) einem bestimmten Band und dann zugemacht und so entsteht ein Buch. Das werde ich äh halt die Kinder erklären, wie das wie die das im Wald machen können. – Und wenn die so Pappe oder Papier nicht haben, dann können die das mit diese Blätter da machen, diese großen Blätter aber und dann da noch (\$) Blätter Blätter dazu und dann noch das Einband (?ein Band?) und dann kann man das so machen.[...] Dann kann man damit spielen. (lacht) Dann kann man damit spielen. (???)</p> <p>[...] Und dann schmeißen die das so in den Wald, ne?</p> <p>[...] (lacht laut) Ja! Nein, da für das kann man lernen, wie man weiter, irgendwo in anderen Ländern die Kindern so das äh lesen und schreiben lernt. Und ihr müsst z.B. ... Ich würde die Kinder erklären, wenn ich dieser Mann wäre, ich hätte gesagt: Äh, wie heißt das noch mal – Da könnt ihr schreiben und lesen lernen. (Pause) Und wenn ihr das nicht lernt, dann bleibt ihr für immer und ewig dumm!“ (232:260)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch <ul style="list-style-type: none"> - ist aus Papier und Pappe - kommt in Maschinen - wird abgeschnitten - wird mit einem bestimmten Band gemacht - kann man auch mit Blättern machen • Schriftsteller haben geschrieben und gemalt. • Damit kann man lernen, wie man anderen Kindern Lesen und Schreiben beibringt 	<p>Alexa beschreibt, wie ihrer Meinung nach ein Buch entsteht: Aus Papier und Papier, mit Hilfe von Maschinen und Unterstützung von Schriftstellern, die die Geschichten und Bilder liefern. Im Vergleich dazu, kann man es auch ohne Papier und Pappe – wie damals – mit Blättern herstellen. Mit Hilfe eines Buches kann man lesen und schreiben lernen. Ein Buch wird von Alexa als Lese- und Schreiblernhilfe gesehen.</p>

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
6	Begriff „Satz“ (vgl. 306:309)	„Z.B.: Ein Kind geht in die Schule.“ (308)	<ul style="list-style-type: none"> • Z.B.: Ein Kind geht in die Schule. 	Ohne Probleme nennt sie einen Beispielsatz.
7	Begriff „Wort“ (vgl. 298:304)	„Ein Wort ist, das haben die Leute da geschrieben, damit man lesen kann. Und ich weiß, dass ihr nicht lesen könnt und dann könnt ihr das auch nicht lesen, muss ja auch nicht, kann man sich auch angucken. [...] Ein Wort wie E, äh „iiist“, „ist““ (300:304)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Wort ist zum Lesen und Angucken da. • Z.B.: E, ist 	Aus dem vorliegenden Buch kann sie ein Beispielwort nennen. Bezug zur Schriftsprache wird deutlich.
8	Begriff „Überschrift“ (vgl. 310:325)	„Eine Überschrift ist wenn z.B.: Das Haus, also ähm das das muss aber groß geschrieben werden und mitten im Wort so klein. [...] Ja, da oben“ (312:316)	<ul style="list-style-type: none"> • Z.B.: Das Haus • Groß geschrieben • Mitten im Wort klein 	Alexa gibt ein Beispiel für eine Überschrift und äußert sich zur Groß- und Kleinschreibung. Auf der vorliegenden Buchseite kann sie spontan die Überschrift zeigen.
9	Begriff „Lesen“ (vgl. 648:666)	„Da überleg ich mir, wer das geschrieben hat und erstens überlegen wir, wer das geschrieben hat und wenn das mir gut gefällt, dann wird ich sagen, das wird auch anderen Menschen das gut gefallen – [...] Muss sehr lange in der Schule sein, pünktlich erst mal in der Schule sein, (???) (lacht) [...] Musst du ein A machen, dann musst du ein (buchstabiert) R und ein A und ein L – Aral! [...] Aral!“	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Lesen überlege ich, wer das geschrieben hat. • Wenn mir das Buch gefällt, dann wird es auch anderen Menschen gefallen. • Man muss lange und pünktlich in der Schule gewesen sein. • Aus A R A L wird Aral. 	Für Alexa ist der Bezug zum Autor wichtig. Bücher, die ihr gefallen, empfiehlt sie weiter. Um lesen zu lernen sind langer Schulbesuch und Pünktlichkeit entscheidend. Den Leseprozess demonstriert sie, indem sie erst die Grapheme von „Aral“ buchstabiert, dann lautiert und dann vorliest.
10	Wortstellen kommentieren (vgl.334:357)	„Z.B. das (buchstabiert) H könnte bei mir schwierig sein, und das E, ich könnte das R da hin tun und dieses R vergessen. Solche Fehler habe ich z.B. bei Diktaten. Das „in“ vergessen und das (???) auch. Das kommt ... [...] Das H könnte ich auch vergessen. [...] Und bei dem Wort werde ich außen dass da werde ich nichts vergessen, vielleicht da oder das kann ich was vergessen.“ (340:348)	<ul style="list-style-type: none"> • Das H, das E, das R und das IN in Lehrerin könnten bei mir schwierig sein. • Man könnte Buchstaben vergessen. • Solche Fehler mache ich im Diktat 	Alexa kommentiert etwas unverständlich die vorgelegten Worte. das E und das R und das IN als schwierig und bezieht diese Fehler auf die Fehler, die sie in Diktaten macht.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
11	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 358:380)	„(versucht zu lesen) Schreib, Rechnen, Schreiben, nein. [...] Die wir lernen müssen, ne (???) [...] Ja, dass man da gucken, so äh und dann – so – das machen soll, da [...] Damit nicht mehr das vergisst, weil wie Peter, der wenn der schläft, der träumt manchmal und dann schreibt er irgendetwas anderes hin. [Und wenn er die Regel im Kopf hat, dann macht er keine Fehler?] Dann macht er keine Fehler.“ (360:368)	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreibregeln müssen wir lernen. • Dann macht man keine Fehler. 	Regeln bringt sie mit lernen in Verbindung und sieht den Nutzen im Vermeiden von Fehlern. Alexa fällt spontan keine weitere Rechtschreibregel ein. In dem Zusammenhang verweist sie auf Peter, der häufig träume und dann irgendetwas anderes hinschreibe.
12	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 428:485)			Alexa fällt es sehr schwer, ihre Schreibweisen zu begründen. Sie rät viel und sagt das, was die Interviewerin hören möchte.
13	Für ein Diktat üben (vgl. 327:33)	„Ich übe – Äh Ich schreibe es fünf oder sechs mal, so in einem Zettel, zwei oder dreimal schreibe ich das und dann verdecke ich das erstmal und dann muss ich das von alleine so schreiben, so in meinen Kopf. [...] Und anschließend muss ich äh dann korrigieren, (\$) was ich was ich bei diesen Satz was Fehler hab, und muss ich dann wieder den Satz schreiben (???)“. (328:332)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Übungsdiktat - schreibe ich ab (zwei bis sechsmal) - Verdecke es - schreibe es aus dem Kopf • Anschließend werden die Fehler korrigiert • Die Sätze mit Fehlern schreibe ich wieder. 	Sie beschreibt sehr detailliert den Vorgang beim Übungsdiktat.
14	Hausaufgaben (vgl. 677:715)	„Da ich gehe immer nach der Schule, ich gehe zuerst zu Hause – nach meiner Mutter, dass ich zu Hause bin. Dann gehe ich zu meiner Gruppe und da helfen mir eine Erzieherin. [...] Nee, die sagt, ich muss alleine die Hausaufgaben machen. Nee, und wenn ich Schwierigkeiten hab, dann soll ich sie rufen. [...] Dann benutze ich da dafür ich meinen Kopf. [...] Ja, ich hab eins zu Hause. [...] Ja, aber das ist ab der äh sechs äh sechsten Klasse.“ (680:712)	<ul style="list-style-type: none"> • Nach der Schule gehe ich zuerst zu meiner Mutter, dann in die Gruppe. • Hausaufgaben mache ich alleine. • Bei Schwierigkeiten helfen die Erzieherinnen. • Zu Hause habe ich ein Wörterbuch. • Das ist erst ab der sechsten Klasse. 	Hausaufgaben macht sie vorwiegend in der betreuten Nachmittagsgruppe. Sollte niemand zur Unterstützung bereit stehen, benutzt sie ihren Kopf oder schummelt.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
15	Lieblingsfächer (vgl. 038:081)	„Morgenkreis ist langweilig.“ (056)	<ul style="list-style-type: none"> Morgenkreis ist langweilig 	Basteln, Deutsch, Rechnen, Sport; Morgenkreis findet sie langweilig.
16	Hobby	„Schwimmen – Dies ist auch mein Hobby.“ (068)	<ul style="list-style-type: none"> Schwimmen 	Schwimmen ist ihr Hobby.
17	Deutschunterricht (vgl. 082:098)	„Ich III ich schreibe lieber. [...] Ich schreibe und lese gern. [...] Ich schreib selber also äh Geschichten.“ (088:096)	<ul style="list-style-type: none"> Schreibe lieber Schreibe und lese gern Schreibe Geschichten 	Eine positive Einstellung wird deutlich.
18	Zeitungsbericht über verschiedene Länder (vgl. 082:098)	<p>„Aber ähm, das mussten auch die Eltern wissen, ne?“ (160)</p> <p>„Und die Länder sind auch so nen bisschen arm, ne?“ (172)</p> <p>„U u u und und da gehen so die Kinder zur Schule und da müssen da ziehen sie so Uniformen an, ne?“ (176)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Müssen die Eltern wissen Länder sind arm Kinder müssen Uniformen anziehen. 	Sie verfolgt interessiert die Reportage der Zeitschrift GeoWissen und erkundigt sich über die verschiedenen Länder. Armut ist ein Thema, welches sie mehrfach anspricht; weiterhin Schuluniformen. Auch spricht sie die Einverständniserklärung der Eltern, die für das Interview notwendig war, an.
19	Interesse an den Fotos der Indianer (vgl. 556:558)	„Kann ich mir das mal angucken? (zeigt auf die Fotos)“ (556)		Sie möchte sich die restlichen Fotos anschauen.
20	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 052:061) (vgl. 400:427) (vgl. 604) (vgl. 672:675)	<p>„Basteln, ne? [...] Sachkunde, ne? [...] Das ist auch Sachunterricht, ne?“ (052:066)</p> <p>„Solche Fehler habe ich z.B. bei Diktaten. Das „in“ vergessen und das (???) auch. Das kommt ...“ (340)</p> <p>„Ich hab alles Fehler gemacht. [Ne, gar nicht.] Null Fehler? [Nicht null, aber du hast ziemlich viel richtig, fand ich toll.] Was denn? Was denn? [...] (lacht) das nicht [...] falsch.“ (400:426)</p> <p>„Habe ich extra gemacht! Hi hi.“ (674)</p> <p>„(lacht) Cola – ich kann die Schrift nicht lesen. Also kann ich auch nicht Cola finden. – Da steht Cola – (lautiert) C O L A, Cola.“ (604)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solche Fehler habe ich bei Diktaten. Habe ich alles falsch gemacht? Die Fehler habe ich extra gemacht. Kann die Schrift nicht lesen Also kann ich nicht Cola finden 	<p>Alexa ist sich ihrer Fehler bewusst.</p> <p>Alexa liest die Fächer im Stundenplan laut vor und lässt sich jedes Wort von der Interviewerin bestätigen. Sie ist sehr unsicher.</p> <p>Beim Wortstellen kommentieren erwähnt sie, dass sie solche Fehler bei Diktaten mache.</p> <p>Sie geht davon aus, dass sie bei der Lernbeobachtung alles falsch gemacht habe, ist völlig verwundert, dass das nicht der Fall ist und will es bei jedem Wort genau wissen.</p> <p>Als im Anschluss an die Aufgabe Anfangsphoneme die Interviewerin sagt, dass zwei nicht ganz richtig gewesen seien, lacht sie und behauptet, sie habe das absichtlich gemacht. Sie meint wahrscheinlich den Schrifttyp.</p>

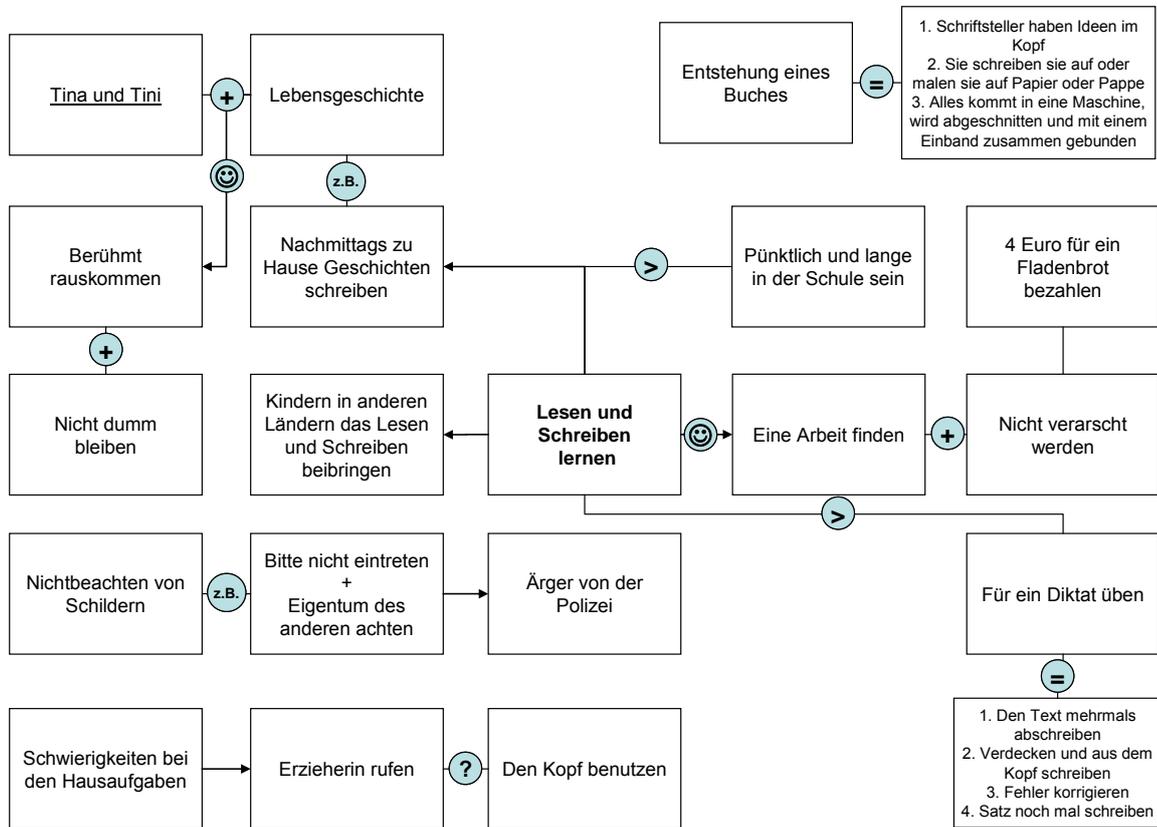
	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Alexas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
21	Kritisches Nachfragen	Warum? (vgl. 048; 144) Aber konnte der Forscher diese Sprache da? (vgl. 225) Ja, und dann? (vgl. 336)		Insgesamt ist Alexa sehr kritisch.
22	Sprachliche Auffälligkeiten (vgl. 177, 241, 269, 273, 277, 281, 285, 333, 393, 701)			Alexas gesamte Erzählweise ist durch viele Wortwiederholungen und schnelles undeutliches Sprechen gekennzeichnet.
	Anmerkungen			Unbeachtet bleiben bei der Einzelauswertung die Kategorien GeoWissen (vgl. 146:213), Signalkarten (vgl. 034:037), Einleitung (vgl. 010:033), Embleme (vgl. 561:645), Anfangsphoneme (vgl. 667:676), Längenvergleich (vgl. 486:555)

A 3.4.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Die Sitzung mit Alexa dauert 31 Minuten. Sie ist sehr gesprächig und bringt viele Geschichten selbstständig ein. Sie weist die Interviewerin darauf hin, dass sie aufgrund ihrer dunklen Stimme auf dem Tonbandgerät Giovanni genannt werden möchte. Diese Rolle hält sie mit einzelnen Unterbrechungen die gesamte Sitzung über durch. Im Wesentlichen liest die Interviewerin die einzelnen Karten vor, die Alexa mit Nachdruck bestätigt: „Ja, ja, ja – ich kenn die alle!“ Teilweise versucht sie selbstständig die Karten zu lesen: „Lesen – das heißt ... blablabla.“ Sie stößt auf Schwierigkeiten und zieht die Situation ins Lächerliche. Beim Einführen der Relationen am Beispiel des „Lesen- und Schreibenlernens“ verneint sie den Beispielsatz „Hausaufgaben vergessen führt zu Strafarbeiten“, da es in ihrer Klasse bei vergessenen Hausaufgaben nur Stempel gebe. Bei dem Stichwort „Angst“ berichtet sie sofort von dem letzten Diktat, bei welchem sie große Angst gehabt habe, was sich durch Kribbeln in den Fingern ausgedrückt habe. Im weiteren Verlauf geht es immer wieder ausgehend von dem Gespräch über das Lesen- und Schreibenlernen um folgende von ihr eingebrachte Themen: Gute Laune haben, „Scheiße bauen“, mit Bullen Ärger haben, Geschichte von einem Hund, eine obdachlose Prostituierte, Betteln, Ungerechtigkeit, die Hexe Hekribi, Deutschland sucht den Superstar, Schluss machen, China, SARS, jemanden ausnutzen, aus der Schule abhauen, Gang über die Reeperbahn, Raketeneinkauf für Sylvester, Zuhälter, Frauenhaus und anderes. Auch Alexa sortiert die Begriffskarten im Wesentlichen nach thematischen Gesichtspunkten und lässt sich bezüglich der Relationskärtchen durch die Interviewerin beeinflussen. Sie ergänzt eine Karte als Beispiel für ein Lieblingsbuch durch „Tina und Tini“ und will das Wort „benutzen“ aussortieren, da sie es „Scheiße“ findet. Es stellt sich heraus, dass Alexa das Wort mit dem Wort „ausnutzen“ verwechselt und erzählt von Alex, dem Superstar, der nach dem „Großrauskommen“ ungerechtere Weise mit seiner Freundin Schluss gemacht hat. Alexa ist es wichtig, das Informations-Plakat für die Forscher zu erstellen: „Ich will, dass die Forscher das richtig lesen können.“ Schließlich bestätigt sie die gesammelten Aspekte. Auf die Frage, ob die Erstellung des Strukturbildes schwierig gewesen sei, antwortet sie: „Es ging noch.“

A 3.4.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 8: Strukturlegebild von Alexa



A 3.5 Fallbeispiel: Nicolas

A 3.5.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / Signalkarten / Stundenplan / Pausenspiel / Lieblingsfächer / Vorlesen in der Schule / Vorlesen zu Hause / Lieblingsbücher / GeoWissen: Verschiedene Länder / Yanomami-Indianer / Definition Buch / Gebrauchswert von Schrift / Analphabeten in Deutschland / Gebrauchswert von Schrift / Definition Wort / Definition Satz / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Reflexion: Lernbeobachtung / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Ausblick auf Folgeinterview

A 3.5.2 Interview „Nicolas“ (P5)

- 1 Name: NICOLAS (m)
- 2 1990 geboren, jugoslawisch/serbisch
- 3 2000 Einschulung in Deutschland
- 4 Datum: 07.05.03 Zeit: (3.Stunde)
- 5 Aufnahme 000-800
- 6
- 7 INTERV.: Im Fernsehen hast du sicherlich auch schon mal Reporter gesehen, Reporter, die im Interview andere Menschen interviewen und immer Fragen stellen wie: Was machen Sie am Wochenende? Was sind Ihre Hobbys? (Nicolas stimmt zu) Und in so einer ähnlichen Situation sind wir jetzt auch. Deswegen läuft hier der Kassettenrekorder, und ich bin total neugierig und habe total viele Fragen, die ich dir stelle über das Lesen und Schreiben, über die Schule, über deine Hobbys uuund – ja, werde dich ein bisschen ausfragen. Du musst nicht auf alles antworten. Falls dir irgendetwas zu unangenehm ist, (legt Symbolkarten auf den Tisch) kannst du diese Blitzkarte ins Spiel bringen. Wenn du irgendetwas nicht verstehst, diese Karte und hier (Nicolas schaut sich interessiert die Symbolkarten an) sind noch so verschiedene Stimmungen drauf, vielleicht beantworten, wenn ich dich frage, magst du lieber das oder das, aber ich bin mir nicht sicher, ob wir die Karten brauchen, das kannst du entscheiden (Nicolas murmelt etwas.) Und zu Beginn möchte ich mir mit dir deinen Stundenplan anschauen. – Das ist der Stundenplan, den hat mir Frau Müller gegeben, der Stundenplan von eurer Klasse und vielleicht kannst du am Anfang mal deine Lieblingsfächer unterstreichen, mit deiner Lieblingsfarbe.
- 8
- 9 NICOLAS: Ja
- 10
- 11 INTERV.: Einfach mal drauf los.
- 12
- 13 NICOLAS: – Oh, ich muss meine Weste erstmal ausziehen, boah!
- 14
- 15 INTERV.: Ja, mach das mal. Das ist auch ganz schön warm hier im Raum. – Ihr habt Fußball gespielt draußen?
- 16
- 17 NICOLAS: Nein – Die (???) hab ich (???)
- 18
- 19 INTERV.: Was ist das für ein Spiel?
- 20
- 21 NICOLAS: Weiß auch nichts.
- 22
- 23 INTERV.: (entdeckt eine leichte Hautveränderung am Arm.) Das hatten ja eben alle Jungs am Arm.
- 24
- 25 NICOLAS: (lacht) Ja

26
27 INTERV.: Habt ihr euch da rein gebissen oder wie?
28
29 NICOLAS: Nein, die (?stickeln?) so (zeigt eine Rubbelbewegung am Arm).
30
31 INTERV.: Ach so und das dann so ganz schnell, damit es heiß wird?
32
33 NICOLAS: Ja
34
35 INTERV.: Und das tut nicht weh?
36
37 NICOLAS: Nur ein bisschen
38
39 INTERV.: (zeigt Ablehnung) Uah – na gut, deine Lieblingsfächer, da bin ich jetzt zuerst dran interessiert.
40
41 NICOLAS: Lieblingsfächer, Computer also PC
42
43 INTERV.: Mhm
44
45 NICOLAS: Sport und (???)
46
47 INTERV.: Dann unterstreich das mal, PC
48
49 NICOLAS: Die beiden auch noch?
50
51 INTERV.: Eins – nur wie du – eins reicht – ganz genau – einfach drüber – genau – dann hast du gesagt „Sport“. Sport habt ihr immer dienstags.
52
53 NICOLAS: Jup, freitags auch
54
55 INTERV.: Ahja, stimmt, hier in der Stunde (Pause), uuund gibt's noch ein Lieblingsfach oder war's das?
56
57 NICOLAS: (Pause) Lesen manchmal auch
58
59 INTERV.: Ah, na dann, hier ist Lesen
60
61 NICOLAS: Schwimmen mag ich auch.
62
63 INTERV.: Du bist auch so sportlich. (Nicolas unterstreicht die Lieblingsfächer im Stundenplan)
64
65 NICOLAS: (???) (lange Pause) (Gemurmel)
66
67 INTERV.: Und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Wenn du die Wahl hast, schreibst du lieber oder liest du lieber?
68
69 NICOLAS: Besser lesen (lacht)
70
71 INTERV.: Ja?
72
73 NICOLAS: Nein schreiben muss man lange.
74
75 INTERV.: Das dauert dir zu lange? (Nicolas nickt) – Und wie fühlst du dich, wenn du vor der Klasse vorlesen musst?
76
77 NICOLAS: (Pause) Einfach
78
79 INTERV.: Ja? – Liest du zu Hause auch manchmal deinen Geschwistern etwas vor?
80
81 NICOLAS: Manchmal
82
83 INTERV.: Oder lesen sie dir was vor?
84

85 NICOLAS: (lacht) Die mir auch, manchmal, mein Bruder kann's noch nicht lesen. (???)
86
87 INTERV.: Ist der jünger als du?
88
89 NICOLAS: Ja
90
91 INTERV.: Mhm. Als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, hat mir meine Mutter abends immer Geschichten vorgelesen aus diesem Buch. Ich hab das mitgebracht. (legt das Buch „Lachgeschichten“ auf den Tisch) Da war ich so alt wie du, (lacht) konnte schon lesen, genau wie du, aber fand's toll, wenn meine Mutter mir abends so ne Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen hat.
92
93 NICOLAS: (???)
94
95 INTERV.: Das ist so ein Buch gewesen mit ganz vielen kurzen Geschichten. (blättert die Seiten um) Das ist eine Geschichte, und dann kam die nächste Geschichte, immer so – über verschiedene Menschen, über verschiedene Erlebnisse – Lesen deine Eltern dir manchmal was vor?
96
97 NICOLAS: Manchmal – (lacht) Jetzt nicht mehr.
98
99 INTERV.: (lacht) Früher als du klein warst, hattest du da ein Lieblingsbuch?
100
101 NICOLAS: Weiß auch nicht.
102
103 INTERV.: Irgendeins, was du immer wieder hören wolltest? (Pause) Nicht?
104
105 NICOLAS: Manchmal mag ich auch Geschichten, aber wenn ich will, dass mein Vater mir die liest oder meine Mutter, dann sagen die: Nein, schlaf jetzt. (lacht)
106
107 INTERV.: Aha, dann haben sie keine Zeit oder keine Lust, dir was vorzulesen? (Nicolas stimmt zu.) Ich habe ein Problem, bei dem du mir vielleicht helfen kannst. Ich glaube schon. Ich erzähle dir mal den Hintergrund. Es gibt eine Gruppe von Forschern, weißt du was Forscher sind?
108
109 NICOLAS: Neee
110
111 INTERV.: Das sind Erwachsene, die auf Entdeckungsreise gehen, die um die Welt reisen oder die die Tiere beobachten, um etwas herauszukriegen. – Und eine kleine Gruppe von Forschern ist um die Welt gereist. (blättert die Weltkarte auf) Hier ist die Weltkarte. Sie sind um die ganze Welt in die verschiedenen Länder gereist und haben sich dort die Schulen angeguckt und haben dann die Schüler interviewt. So ähnlich wie ich das mit dir jetzt mache und wollten dann auch mal wissen: Was für Fächer habt ihr? Und wie lernt und wie lange geht ihr zur Schule? Und dabei ist dann in dieser Zeitung (blättert die Zeitschrift „Geo Wissen“ auf) eine Reportage entstanden. Die haben die ganzen Fotos – hier veröffentlicht. – Hier waren sie z.B. in Äthiopien. (Pause) Dann waren sie in Ecuador, (Pause) später in Finnland. Da sah es schon wieder ganz anders aus.
112
113 NICOLAS: (leise) Ch – China, China
114
115 INTERV.: Genau, China, das ist hier, (zeigt auf das Land), wenn man auf der Karte guckt, da, genau, und wir sind da, wo das Blaue ist (Pause), Indien, USA, da haben sie sich immer auch die Stundenpläne angeguckt der Schüler – Kambodscha.
116
117 NICOLAS: (leise) Kambodscha
118
119 INTERV.: (Pause) Nepal
120
121 NICOLAS: (???)
122
123 INTERV.: Genau, (deckt die letzte Seite des Artikels auf) und das war's schon und dann sind sie – in ein Land gekommen, hier in Brasilien, in ein Gebiet am Amazonas, das ist ein Fluss mitten im Regenwald, so ein Urwald ...
124

- 125 NICOLAS: Wo die Amazonas? (zeigt auf die Karte) Hier?
126
127 INTERV.: Genau und dort sind sie auf Indianer gestoßen, auf ein Volk, ein Indianervolk. (zeigt Fotos) Da habe ich Fotos. Sie heißen die „Yanomami Indianer“ –
- 128
129 NICOLAS: (leise) Yanomami
130
131 INTERV.: (Pause) Ya no ma mi – Und die Forscher, also diese Erwachsenen sind da in dieses Dorf, wo die leben, gekommen, und hatten ein Buch dabei. Der eine Forscher hatte das so unter dem Arm, weil er immer darin gelesen hat. Und dann haben sich alle Jugendlichen um ihn versammelt, waren totaaal überrascht und neugierig, was der Forscher denn da in der Hand hat. – Überhaupt keine Bücher kennen sie. Sie können nicht lesen, sie können nicht schreiben und sie haben noch nie in ihrem Leben ...
- 132
133 NICOLAS: (?und da waren die interessant oder was?)
134
135 INTERV.: Was waren die?
136
137 NICOLAS: Interessant oder
138
139 INTERV.: Die waren interessiert, was denn ein Buch ist. Und der Forscher wusste überhaupt nicht, wie er den Jugendlichen erklären sollte, was das ist. Und darum jetzt meine Frage an dich, ob du eine Idee hast, wie man das erklären könnte, einem Jungen in deinem Alter: Was ist ein Buch?
- 140
141 NICOLAS: Ja, was zu lesen – lesen –
142
143 INTERV.: Lesen – zum Lesen
144
145 NICOLAS: Lesebuch oder so
146
147 INTERV.: Mhm, ein Lesebuch
148
149 NICOLAS: Ja
150
151 INTERV.: Uuund – Was kann man damit machen?
152
153 NICOLAS: Ja, lesen! Daraus lesen und lernen
154
155 INTERV.: Und wofür ist das wichtig?
156
157 NICOLAS: Ja, dass du lesen kannst lernen und so.
158
159 INTERV.: Gibt es Situationen, in denen man auf jeden Fall lesen können muss?
160
161 NICOLAS: Ja, darum z.B., dass man nicht dumm wird oder so was.
162
163 INTERV.: Genau
164
165 NICOLAS: Weil Lesen und Schreiben sind ja richtige Sachen.
166
167 INTERV.: Was sind das für Sachen?
168
169 NICOLAS: Richtige
170
171 INTERV.: Richtige oder Wichtige?
172
173 NICOLAS: Wichtige
174
175 INTERV.: Genau, kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die überhaupt nicht lesen und schreiben können?
176
177 NICOLAS: Ja, manche gibt's.
178

179 INTERV.: Aber wo werden die Menschen Schwierigkeiten haben?
180
181 NICOLAS: (Pause) bei Lesen – und Schreiben – Gibt überhaupt 4 Millionen Menschen, die
nicht lesen und schreiben können.
182
183 INTERV.: Genau, ganz exakt, woher weißt du das?
184
185 NICOLAS: Das hab ich aus dem Fernsehen.
186
187 INTERV.: Ja, stimmt, und stell dir mal vor, man geht zur Post. Wenn man nicht lesen kann,
wenn man nicht schreiben kann, dann kann man keinen Brief schreiben.
188
189 NICOLAS: Kann man nicht lesen.
190
191 INTERV.: Genau, dann kann man nicht lesen, wenn man einen bekommt. – Was kann man
noch nicht machen, wenn man nicht lesen und schreiben kann?
192
193 NICOLAS: (Pause) Nicht lesen und schreiben, keine Arbeit und so
194
195 INTERV.: Mhm, oder auch wenn man an der Bushaltestelle steht ...
196
197 NICOLAS: ... kann man nicht lesen, wann der Bus (\$) kommt, kommt
198
199 INTERV.: Da muss man einfach warten und hat keine Ahnung, ob der Bus in die richtige Rich-
tung fährt, genau – Und warum lernt ihr in der Schule lesen und schreiben?
200
201 NICOLAS: Wir lernen, damit wir (?nicht?) dumm bleiben oder so.
202
203 INTERV.: Genau, ihr könnt das ja zum Glück schon, euch kann das nicht mehr passieren.
204
205 NICOLAS: (lacht) Ja
206
207 INTERV.: Dann werde ich deine Antwort maaal an die Forscher weitergeben, damit die das
dann auch richtig erklären können und nicht da so völlig ahnungslos stehen und keine Idee
haben, wie sie das den Jugendlichen erklären. – Wie würdest du das erklären, was ein Wort
ist? Wenn sie Fragen: „Ein Wort, was ist das?“ (Pause) Oder kannst du ein Beispiel geben –
für ein Wort? (Pause) Hier habe ich eine ...
208
209 NICOLAS: (???) (?Ball?)
210
211 INTERV.: Ja, genau, und was ist eine Überschrift?
212
213 NICOLAS: Überschrift (zeigt auf die Überschrift im Beispielbuch Lachgeschichten) – Das hier!
214
215 INTERV.: Und ein Satz?
216
217 NICOLAS: Satz (???)
218
219 INTERV.: Was ist ...
220
221 NICOLAS: Also das hier (zeigt in das Buch)
222
223 INTERV.: Was ist das hier? Das „haben“?
224
225 NICOLAS: (Pause) (???) Das hier
226
227 INTERV.: (zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist
ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt. ...
228
229 NICOLAS: (sehr leise) Hier das hier
230
231 INTERV.: „Haben“, genau, genau, ja richtig. Okay dann sind wir schon fast durch. Dann noch
ein paar Fragen zum Diktatüben.
232

- 233 NICOLAS: Diktate?
234
235 INTERV.: Ja, Diktate, ihr müsst Diktate schreiben in der Schule.
236
237 NICOLAS: (stöhnt) Ja
238
239 INTERV.: Schreibst du lieber Diktate oder Aufsätze – oder lieber gar nichts?
240
241 NICOLAS: Mir ist egal (lacht), aber manchmal Diktate ist langweilig.
242
243 INTERV.: Ja?
244
245 NICOLAS: Muss man so lange schreiben und so.
246
247 INTERV.: Und wie bereitest du dich auf Diktate vor? Wie übst du?
248
249 NICOLAS: Ja, wenn man kriegt Üben (?ich mein ich so Diktat?) also Übdiktat und liest du das von (?wenn du Tag in die Schule kommst?) dann schreiben und so und dann mal sehen.
250
251 INTERV.: Und übst du zu Hause alleine oder hast du jemanden, der mit dir übt?
252
253 NICOLAS: Allein
254
255 INTERV.: Mhm, (legt Wortkarten auf den Tisch) ich hab mal versucht, vier schwierige Worte aufzuschreiben, zu finden. Vielleicht sind die nicht schwierig, aber ich dachte es. (Pause) Such dir mal ein Wort aus ...
256
257 NICOLAS: Speisequark
258
259 INTERV.: (lacht) Es geht dabei um Speisequark, Fußballverein
260
261 NICOLAS: (liest) Lei schin
262
263 INTERV.: Lehrerin und Leichtathletik. Kennst du das Wort Leichtathletik? (Nicolas schüttelt den Kopf) Das macht ihr beim Sportfest, ne, Springen, Laufen, Werfen, dazu sagt man Leichtathletik. Du hast das gewählt? Speisequark?
264
265 NICOLAS: (leicht gelangweilt) Ja
266
267 INTERV.: Wenn du dir das Wort anguckst und du sollst dir das merken für ein Diktat, welche Stellen des Wortes könnten schwierig werden, oder wo könnten andere Kinder Probleme kriegen, wenn sie das Wort schreiben sollen?
268
269 NICOLAS: (energisch und mit fester Stimme) Ja, vielleicht wenn die nicht wissen, – wie man das schreibt. Dann muss die Lehrerin vielleicht auf die Tafel schreiben, damit die wissen ...
270
271 INTERV.: Und glaubst du, dass jeder Buchstabe gleich leicht ist oder schwierig oder (Nicolas spricht noch etwas Unverständliches dazwischen.)
272
273 NICOLAS: Manche sind schwierig, manche leicht.
274
275 INTERV.: Und gibt's hier schwierige dabei, schwierige Buchstaben?
276
277 NICOLAS: Ne, sind alle leicht.
278
279 INTERV.: Mhm, ist leicht, und was ist mit dem Wort Leichtathletik, ist da eine schwierige Stelle dabei?
280
281 NICOLAS: (Pause) Auch leicht
282
283 INTERV.: Und Lehrerin? (Pause) Könnten da vielleicht andere Kinder Probleme haben?
284
285 NICOLAS: Manche Kinder haben – Manche Kinder wissen nicht, wie man das schreibt (???) oder Fußballverein oder so was.

286
287 INTERV.: Mhm, und du hättest da aber kein Problem?
288
289 NICOLAS: (lacht) Manchmal hab ich auch.
290
291 INTERV.: Okay, aber erstmal glaubst du, das wäre kein Problem, ne? Mhm, okay, – (legt Rechtschreibregel auf den Tisch) Ich hab hier eine Rechtschreibregel – von eurer Tafel abgeschrieben: Schreibe den Satzanfang groß – eine Rechtschreibregel. Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein? (lange Pause) Oder hast du eine Idee, wofür die Rechtschreibregeln wichtig sind?

292
293 NICOLAS: Ja, Satzanfang, wenn du am Satzanfang fertig hast, dann muss der Punkt davor stehen.

294
295 INTERV.: (Pause) Ja, genau richtig, das ist noch eine andere Rechtschreibregel. Und ich hab hier die, dass man am Satzanfang groß schreibt, und du hast gesagt, am Ende kommt ein Punkt, genau, dafür sind die wichtig. Glaubst du oder ist es wichtig für dich, dass man fehlerfrei schreibt? Oder ist das vielleicht auch gar nicht so wichtig, Hauptsache, die anderen können es lesen?

296
297 NICOLAS: Besser fehlerfrei, damit besser man kann lesen.
298
299 INTERV.: Mhm, damit die anderen es leichter haben?
300
301 NICOLAS: Ja!
302
303 INTERV.: Stimmt, genau, ja, (legt Lernbeobachtung auf den Tisch) ich hab die Worte mitgebracht, die ihr mal geschrieben habt. Und du hast fast alles richtig geschrieben, totaaal gut. – Mund ist richtig, Limonade, Turm, Reiter, Kinderwagen, Fuuuß – Diesen Buchstaben konnte ich nicht so genau erkennen. Was ist das für einer?

304
305 NICOLAS: Fußball oder was
306
307 INTERV.: Ja, aber ist das ein E oder ein A?
308
309 NICOLAS: (Pause) Ich glaub ein E.
310
311 INTERV.: Mhm, sieht so aus wie ein E und dann hast du Fußball geschrieben, aber es ist ein A, Fußball, ein A und guck dir mal das Wort Sofa an. Das ist das einzige Wort, das nicht ganz richtig ist. – Hast du eine Idee, was man anders schreiben könnte? (lange Pause)

312
313 NICOLAS: Ähm – mit (buchstabiert) Z oder was?
314
315 INTERV.: Nee, das (lautiert) S O F ist richtig, nur am Ende – Gibt's noch eine andere Möglichkeit, die richtig ist.

316
317 NICOLAS: Punkt?
318
319 INTERV.: – Ein Punkt kommt nach einem Satz, das ist nur ein Wort, das Wort Sofa: Sofaaaa.
320
321 NICOLAS: Ein Sofa zum Sitzen
322
323 INTERV.: (lacht) Nee, ich zeig dir mal (blättert in den Unterlagen)
324
325 NICOLAS: (liest) Sofa
326
327 INTERV.: Guck dir das Wort mal an.
328
329 NICOLAS (lautiert) S O F AR
330
331 INTERV.: Das Ende, du hast es mit ER geschrieben, und das wird aber mit A geschrieben, SOFA – aber – KINDER, das hast du richtig, da sagt man auch KINDA, aber man schreibt ER, von daher ist das so ne schwierige Sache. (Nicolas lacht) Manchmal wird es anders geschrieben, als man es hört. Deshalb muss man es lernen. Darum war das auch kein dummer Fehler.

Das war ziemlich gut überlegt, aber Sofa wird mit A geschrieben. So ist das, also – super super deine ganzen Wörter. Das hat mich ziemlich gefreut.– Eine Abschlussaufgabe, schaffst du die noch? – Ja? (Nicolas nickt) Toll!

332

INTERV.: Den ganzen Schülern auf der Welt, die hier auch fotografiert wurden ...

333

334

NICOLAS: Ja

335

336

337

INTERV.: ... wurde diese Aufgabe vorgelegt. Und die sollst du auch noch mal zum Schluss machen. Die Frage ist: „Welches Wort ist länger?“ Und dann haben wir einmal den Federball – und den Bus – Welches ...

338

339

NICOLAS: (motiviert) Federball!

340

341

INTERV.: Ja genau, Federball, ganz einfach. Und bei Telefon und Haus?

342

343

NICOLAS: (Pause) Telefon

344

345

INTERV.: Und hierbei?

346

347

NICOLAS: Kinderwagen und Buch, Kinderwagen

348

349

INTERV.: Perfekt, noch eins – irgendeins, was du dir aussuchst.

350

351

NICOLAS: Ähm – (zeigt auf den Pilz) Pilz oder was ist das?

352

353

INTERV.: Ein Pilz genau

354

355

NICOLAS: Und Marke

356

357

INTERV.: Briefmarke

358

359

NICOLAS: Ja, also Pilz

360

361

INTERV.: Pilz?

362

363

NICOLAS: Nee, Marke (lacht) meine ich.

364

365

INTERV.: Briefmarke

366

367

NICOLAS: Ja

368

369

INTERV.: Genau, dann einfach zum Abschluss – Ich merke, das ist zu einfach für dich.

370

371

NICOLAS: Eis uuund (Pause)

372

373

INTERV.: (gleichzeitig) Eis, Lokomotive

374

375

NICOLAS: Lokomotive?

376

377

INTERV.: Klasse, das ist ein Lineal (Nicolas wiederholt das Wort) oder Geodreieck kann man auch sagen: Geodreieck (Pause)

378

379

NICOLAS: Geodreieck?

380

381

INTERV.: Und – Genau, Auto ist das Geodreieck länger. Das ist ja kein Problem. Gut und dann sind wir schon durch und ich bedanke mich bei dir für deine Antworten, die mir weitergeholfen haben, die ich dann an die Forscher weitergeben werde, damit die den Kindern erklären können, was ein Buch ist und wofür man das braucht, damit die Jugendlichen das vielleicht besser verstehen. – Und ich werde einmal noch euch alle hier interviewen und dann noch mal mit euch das, was ihr geantwortet habt genau angucken. Also wir werden einmal noch ...

382

383

NICOLAS: Noch mal das Fragen?

384
385 INTERV.: Genau, genau, noch mal, aber so ungefähr, wie es jetzt auch gelaufen ist.
386
387 NICOLAS: Okay

A 3.5.3 Auswertung des Interviews „Nicolas“

Tabelle A-19: Auswertung des Interviews "Nicolas"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Nicolas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 157:173, 187:206)	„Ja, dass du lesen kannst lernen und so.“ [...] Ja, darum z.B., dass man nicht dumm wird oder so was. [...] Wichtige.“ (157:173) „Kann man nicht lesen. [...] Nicht lesen und schreiben, keine Arbeit und so. [...] Kann man nicht lesen, wann der Bus kommt, kommt. [...] Wir lernen, damit wir (?nicht?) dumm bleiben oder so.“ (187:202)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben ist wichtig - damit man nicht dumm wird/bleibt - da man Sonst keine Arbeit bekommt - um z.B. den Busplan zu lesen. 	Nicolas ist sich bewusst, dass Lesen für den Wissenserwerb und Informationsaufnahme (Briefe, Buspläne) notwendig ist. Es hat Relevanz für die Arbeitssuche.
2	Analphabeten (vgl. 175:186)	„Ja, manche gibt's. [...] Bei Lesen – und Schreiben – Gibt überhaupt 4 Millionen Menschen, die nicht lesen und schreiben können. [...] Das hab ich aus dem Fernsehen.“ (177:185)	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt 4 Millionen Menschen, die nicht lesen und schreiben können. • Das weiß ich aus dem Fernsehen. 	Die Anzahl der Analphabeten in Deutschland hat Nicolas aus dem Fernsehen entnommen.
3	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 295:302)	„Besser fehlerfrei, damit besser man kann lesen. [Damit die anderen es leichter haben?] Ja!“ (297:301)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist wichtig, damit man es besser lesen kann. 	Die Bedeutung der Fehlerfreiheit entsteht für ihn aus Gründen der besseren Lesbarkeit.
4	Vorlesen in der Schule (vgl. 075:077)	„[Und wie fühlst du dich, wenn du vor der Klasse vorlesen musst?] Einfach	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen in der Schule ist einfach. 	Er hat eine positive Einstellung dem Vorlesen in der Schule gegenüber.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Nicolas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
5	Vorlesen zu Hause (vgl. 079:107)	„[Liest du zu Hause auch manchmal deinen Geschwistern etwas vor?] Manchmal [...] (lacht) Die mir auch, manchmal, mein Bruder kann's noch nicht lesen.“ (075:085) „[Lesen deine Eltern dir manchmal was vor?] Manchmal – (lacht) Jetzt nicht mehr.“ (095:097) „[Lieblingsbuch?] Weiß auch nicht. [...] Manchmal mag ich auch Geschichten, aber wenn ich will, dass mein Vater mir die liest oder meine Mutter, dann sagen die: Nein, schlaf jetzt. (lacht)“ (099:105)	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal lese ich meinen Geschwistern etwas vor. • Die lesen mir auch etwas vor. • Meine Eltern lesen mir jetzt nicht mehr vor. • Ich soll schlafen. 	Das Vorlesen in der Familie hat seinen Platz, allerdings vorrangig für die, die noch nicht lesen können.
6	Begriff „Buch“ (vgl. 131:154)	„Ja, was zu lesen – lesen – [...] Lesebuch oder so [...] Ja, lesen! Daraus lesen und lernen“ (141:153)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist zum Lesen da. • Man kann in einem Lesebuch lesen und daraus lernen. 	Er sieht ein Buch als Lernmittel an. Es entspricht einem Selbstzweck.
7	Begriff „Wort“ (vgl. 207:209, 227:231)	„Ball“ (209)	<ul style="list-style-type: none"> • Z.B. Ball 	Er nennt als Beispiel „Ball“ und zeigt ein Wort im vorliegenden Buch.
8	Begriff „Überschrift“ (vgl. 211:213)	„Überschrift – Das hier!“ (213)		Nicolas zeigt auf eine Überschrift im vorliegenden Buch.
9	Begriff „Satz“ (vgl. 215:227)	Satz (???) [...] Also das hier (zeigt in das Buch) [...] [(zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt]“ (217:227)		Er zeigt auf einen Satz: Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Nicolas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
10	Wortstellen kommentieren (vgl. 255:286)	„Manche sind schwierig, manche leicht. [...] Ne, sind alle leicht. [...] Auch leicht. [...] Manche Kinder haben – Manche Kinder wissen nicht, wie man das schreibt (???) oder Fußballverein oder so was.“ (273:285)	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Worte sind leicht. • Manche Kinder wissen nicht, wie man z.B. Fußballverein schreibt. 	Nicolas sieht selbst keine problematischen Wortstellen, kann sich aber vorstellen, dass andere Kinder Schwierigkeiten haben.
11	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 291:295)	„Ja, Satzanfang, wenn du am Satzanfang fertig hast, dann muss der Punkt davor stehen.“ (293)	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Satzanfang steht ein Punkt. 	Nicolas nennt eine konkrete Regel.
12	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 303:331)			Zu dem falsch geschriebenen Wort Sofa überlegt er, ob vielleicht ein Z, ein Punkt oder AR hinzukommt.
13	Für ein Diktat üben (vgl. 248:254)	„Ja, wenn man kriegt Üben (?ich mein ich so Diktat?) also Übdiktat und liest du das von (?wenn du Tag in die Schule kommst?) dann schreiben und so und dann mal sehen. [Und übst du zu Hause alleine oder hast du jemanden, der mit dir übt?] Allein“ (249:253)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich übe für ein Diktat alleine, indem <ul style="list-style-type: none"> - ich es lesen - dann schreibe - dann mal sehe/abwarte. 	Nicolas berichtet von eigenständiger Diktatvorbereitung.
14	Einstellung gegenüber Diktaten und Aufsätzen (vgl. 232:247)	„(stöhnt) Ja [...] Mir ist egal (lacht), aber manchmal Diktate ist langweilig. [...] Muss man so lange schreiben und so.“ (237:245)	<ul style="list-style-type: none"> • Diktate und Aufsätze sind mir egal. • Manchmal sind Diktate langweilig, weil man dabei so lange schreiben muss. 	Diktate und Aufsätze gehören für ihn zum Schulalltag dazu. Er steht ihnen neutral gegenüber.
15	Lieblingsfächer (vgl. 039:065)	„PC [...] Sport [...] Lesen manchmal auch. [...] Schwimmen mag ich auch.“ (041:061)	<ul style="list-style-type: none"> • PC, Sport, Lesen, Schwimmen 	

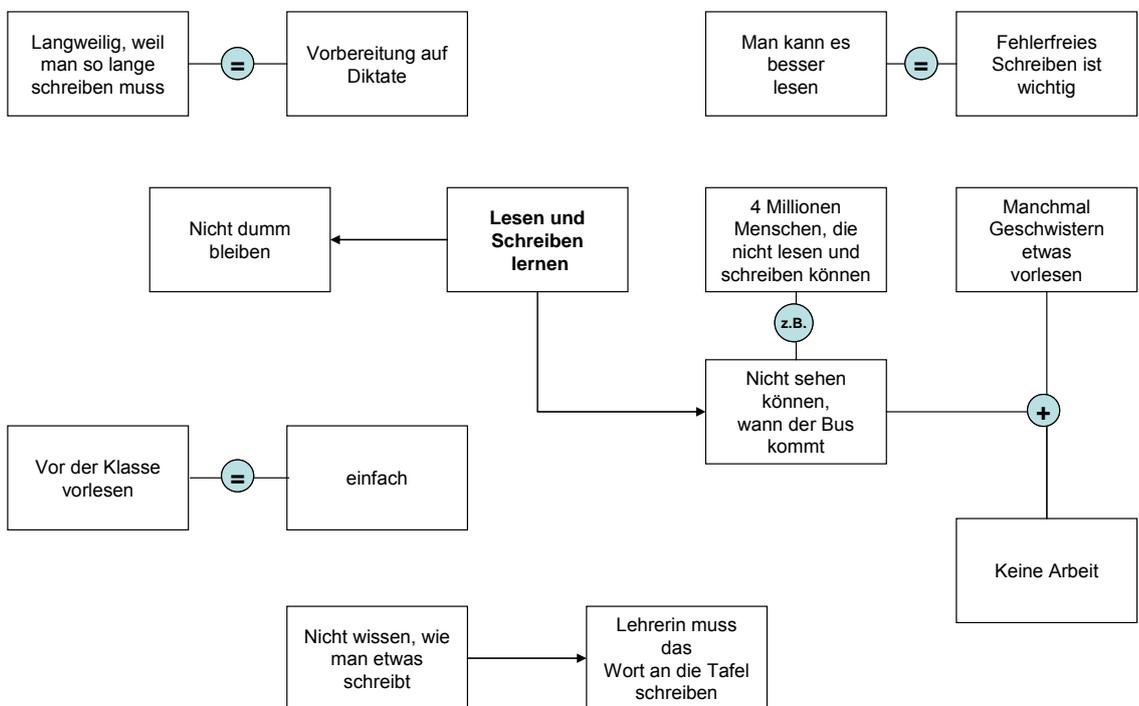
	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Nicolas Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
16	Deutschunterricht (vgl. 067:074) (vgl. 269)	„Besser lesen (lacht) [...] Nein schreiben muss man lange.“ (069:073) „(energisch und mit fester Stimme) Ja, vielleicht wenn die nicht wissen, – wie man das schreibt. Dann muss die Lehrerin vielleicht auf die Tafel schreiben, damit die wissen.“ (269)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen finde ich besser als Schreiben. • Schreiben dauert of so lange. • Wenn die Schüler nicht wissen, wie man ein Wort schreibt, kann die Lehrerin es an die Tafel schreiben. 	Nicolas bevorzugt das Lesens gegenüber dem Schreiben aufgrund von geringerer Anstrengung. Als Hilfestellung sieht er es an, wenn die richtige Schreibweise an die Tafel geschrieben wird.
17	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 287:290)	„[Und du hättest da aber kein Problem?] (lacht) Manchmal hab ich auch.“ (287:289)	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal habe ich auch ein Problem mit der richtigen Schreibweise. 	Er ist sich seiner Schwierigkeiten bewusst.
	Anmerkungen			Unberücksichtigt bleiben die Kategorien Einleitung (vgl. 007), Signalkarten (vgl. 007), Stundenplan (vgl. 007), Pausenspiel (vgl. 009:037), GeoWissen (vgl. 107:129), Längenvergleich (vgl. 332:387)

A 3.5.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Die Sitzung mit Nicolas dauert ebenfalls 15 Minuten. Nicolas erinnert sich sehr gut an seine Aussagen im ersten Interview und bestätigt alle vorgelegten Begriffskärtchen. Am Beispiel des Lesen- und Schreibenlernens werden vier Relationen eingeführt. Den Aspekt „Vor der Klasse vorlesen“ ergänzt er durch die Karte „einfach“. (???) Zwar steuert auch hier im zweiten Teil die Interviewerin stark den Prozess, aber Nicolas beteiligt sich sehr engagiert an den Überlegungen und bringt selbstständig Verbindungen mit ein, z.B. bezüglich „Nicht wissen, wie ein Wort geschrieben wird -> Tafel.“ Fehlerfreies Schreiben ist seiner Meinung nach wichtig, damit man das Geschriebene besser lesen kann. Es wird an den Gesprächen deutlich, dass Nicolas sinnentnehmend lesen kann. Die Zusammenfassung des Strukturbildes bestätigt er, fügt jedoch mündlich hinzu, dass nicht nur das Schreiben sondern auch das Lesen wichtig sei. Auf die Frage, ob es schwierig gewesen sei, antwortet er: „Nö!“

A 3.5.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 9: Strukturlegebild von Nicolas



A 3.6 Fallbeispiel: Hamid

A 3.6.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / GeoWissen: Verschiedene Länder / Yanomami-Indianer / Definition Buch / Gebrauchswert von Schrift / Feuerwehr / Definition Überschrift / Definition Wort / Definition Satz / Vorlesen zu Hause / Lieblingsbücher / Reflexion: Lernbeobachtung / Diktatvorbereitung / Türkei / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Bedeutung fehlerfreien Schreibens / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Ausblick auf Folgeinterview

A 3.6.2 Interview „Hamid“ (P6)

1 Name: HAMID (m)
 2 1991 geboren, türkisch/deutsch
 3 1998 Einschulung
 4 Datum: 13.05.03 Zeit: (3.Stunde)
 5 Aufnahme 000-670
 6
 7 Situation vor dem Interview:
 8 Hamid fragt schon zu Beginn der Pause, ob er endlich heute dran sei, wie angekündigt.
 9
 10 INTERV.: [...] Du hast im Fernsehen sicherlich schon mal Reporter gesehen, ...
 11
 12 HAMID: (gelangweilt, mit hauchiger Stimme) Jaaa
 13
 14 INTERV.: ... die mit so einem Mikro andere Menschen interviewen (???) ...
 15
 16 HAMID: Jaaa
 17
 18 INTERV.: ... und ganz viele Fragen stellen.
 19
 20 HAMID: Jaaa
 21
 22 INTERV.: In solch einer Situation sind wir jetzt auch.
 23
 24 ADRIAn: Ach so
 25
 26 INTERV.: Ich bin total neugierig und werde dir ganz viele Fragen stellen über die Schule, über deine Hobbys, über alles Mögliche ...
 27
 28 HAMID: (sehr leise) Ja, o.k.
 29
 30 INTERV.: ... und ich freue mich über jede Antwort. Da gibt es kein richtig und kein falsch. – Alles ist interessant. Aber du musst auch nicht auf alles antworten – wie du willst. Als Allersterstes brauche ich deine Hilfe. (Pause) Und zwar: Eine Gruppe von Forschern ist um die Welt gereist, um in verschiedenen Ländern die Schulen zu besuchen, um zu gucken, wie die da lernen, wie die Schule aussieht, um Fotos zu machen, ...
 31
 32 HAMID: Mhmmm
 33
 34 INTERV.: ... und dann wollten sie die Ergebnisse in dieser Zeitschrift veröffentlichen und diese Fotos abdrucken und einen Bericht darüber machen.
 35
 36 HAMID: (erstaunt, erste Mal lauter) Über mich, oder?
 37
 38 INTERV.: (Pause) Kennst du Länder, die hier auf der Karte drauf sind?

39
40 HAMID: Jaaa
41
42 INTERV.: Oder fallen dir Länder ein, wo sie vielleicht gewesen sein könnten, die Forscher?
43
44 HAMID: Jaaa
45
46 INTERV.: Welche?
47
48 HAMID: Z.B. Afrika
49
50 INTERV.: Ja
51
52 HAMID: Was weiß ich, Frank, Frankreich — äh, Berlin, neee, oder?
53
54 INTERV.: Berlin ist eine Stadt. Die ist in Deutschland.
55
56 HAMID: Ähm, ähm, Türkei
57
58 INTERV.: Ja
59
60 HAMID: Ähm, Brasilien
61
62 INTERV.: Genau und in Brasilien, das ist nämlich hier, wo ich diesen Kringel gemacht habe.
(zeigt auf den Kreis) Hier steht Brasilien. Da sind die Forscher auch gewesen. Weißt du, was
Forscher sind?
63
64 HAMID: Ja, die, so wie Dingsbums da. Die forschen so.
65
66 INTERV.: Das sind Erwachsene, die auf Entdeckungsreise gehen ...
67
68 ADDRIAN: Jaaa
69
70 INTERV.: ... und z.B. Tiere beobachten.
71
72 HAMID: Jaaa
73
74 INTERV.: Und diese Forscher wollten die Schüler interviewen und genau erforschen. Und
dann waren die Forscher hier in Brasilien. Und du hast eben auch schon gesagt, hier ist der
Fluss, der heißt Amazonas.
75
76 HAMID: Jaaa
77
78 INTERV.: Und da ist ganz viel Regenwald und Urwald drum herum.
79
80 HAMID: Mhm
81
82 INTERV.: Und da ist diese Gruppe von Forschern auf die Yanomami-Indianer gestoßen. Ich
habe diese Fotos mitgebracht.
83
84 HAMID: Häää?
85
86 INTERV.: Das sind Indianer, die leben in diesem Wald.
87
88 HAMID: Mhm
89
90 INTERV.: Die heißen so: Yanomami. Das heißt übersetzt auf Deutsch Waldmenschen. Hier
sind ein paar Fotos –
91
92 HAMID: (gelangweilt) Toll! (blättert in der Fotomappe) (???)
93
94 INTERV.: Hier sind Fotos, wie die Yanomami-Indianer leben.
95
96 HAMID: (zeigt auf ein Foto) Das ist die Badewanne hier.

97
98 INTERV.: Das ist der Fluss, in dem die Indianer nach Gold suchen – oder Fische fangen. In solchen Hütten leben sie.

99
100 HAMID: Iiuh, ein Nackedei!

101
102 INTERV.: Ja, genau, die haben nicht so viele Klamotten an. – Das sind alle Fotos. – Es kam zu der Situation, dass der eine Forscher mit einem Buch, (hält das Buch von Ursula Wölfel in der Hand) also nicht das hier, aber irgendein Buch in der Hand, ankam, ein Buch, in dem er immer nachgelesen hat. Und plötzlich versammelten sich alle Kinder um diesen Forscher herum und haben ihn angestarrt und haben das Buch angestarrt, weil sie noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen haben, noch nie. Sie können nicht lesen und nicht schreiben. Und dann wollten sie von dem Forscher wissen: „Was ist denn das? Was kann man denn damit machen? Was ist das denn Komisches?“ Und dieser Forscher hatte überhaupt keine Idee, wie er den Kindern erklären kann, was man damit macht und was ein Buch ist. Und jetzt meine Frage an dich: Kannst du vielleicht einen Tipp geben oder hast du eine Idee, wie dieser Forscher erklären könnte, was ein Buch ist? Oder wie würdest du das machen, wenn dich ein Junge in deinem Alter fragt: Was macht man denn mit einem Buch?

103
104 HAMID: (mit fester Stimme) Man liest.

105
106 INTERV.: Aha

107
108 HAMID: (sehr leise) Ein Buch, man –

109
110 INTERV.: Man liest.

111
112 HAMID: Man liest und kann dann auch schreiben ...

113
114 INTERV.: Abschreiben?

115
116 HAMID: ... und lernen.

117
118 INTERV.: Und lernen, genau, und warum ist das so wichtig, dass man lesen und schreiben kann?

119
120 HAMID: Für die Zukunft!

121
122 INTERV.: Ahhh, was ist denn in der Zukunft?

123
124 HAMID: Jaaa, für die Arbeit

125
126 INTERV.: Okay – Und ist das auch der Grund, warum du in der Schule lesen und schreiben lernst?

127
128 HAMID: (lauter) Ja – Iiuh lern das nur für die (???) (?Schule?)

129
130 INTERV.: Nur für die Schule?

131
132 HAMID: Nee, ja, auch für die Feuerwehr

133
134 INTERV.: Ah

135
136 HAMID: (leise) Dass ich da hin kann.

137
138 INTERV.: Aha, und wann müssen die Feuerwehrmänner lesen und schreiben, in welchen Situationen?

139
140 HAMID: (Stimmelage normal) Wenn, nach dem Einsatz, wenn die da waren. – Was weiß ich.

141
142 INTERV.: Hast du schon mal zugeguckt bei so einem Einsatz?

143
144 HAMID: Ja

145

146 INTERV.: Das ist ja spannend. Das ist doch total gefährlich!
147
148 HAMID: Nö
149
150 INTERV.: Nicht?
151
152 HAMID: Nö
153
154 INTERV.: Hast du keine Angst, dass da irgendwas passiert?
155
156 HAMID: Nö
157
158 INTERV.: Mhm, was wäre denn, wenn ein Feuerwehrmann nicht lesen und schreiben kann?
159
160 HAMID: Dann kann man da auch nicht hin.
161
162 INTERV.: Das ist die Bedingung? Die sagen, ihr dürft nur hier anfangen, wenn ihr hier das
Formular ausfüllt, euren Namen schreibt ...
163
164 HAMID: Ja – (nuschelt) Ja, man muss Real oder was weiß ich was sein.
165
166 INTERV.: Was muss man sein?
167
168 HAMID: Real oder was
169
170 INTERV.: Realschüler?
171
172 HAMID: Haupt
173
174 INTERV.: Ah, okay, man muss den Realschulabschluss oder den Hauptschulabschluss ma-
chen. Und den bekommt man nach neun oder zehn Jahren Schule. – Und was würdest du
denn erklären den Schülern hier in deinem Alter, wenn die fragen: Was ist denn eine Über-
schrift?
175
176 HAMID: Eine Überschrift ist Anfang des Buches.
177
178 INTERV.: Aha, siehst du hier die Überschrift auf der Seite?
179
180 HAMID: Ganz oben
181
182 INTERV.: Genau, und wenn sie wissen wollen: Was ist denn ein Wort?
183
184 HAMID: Ein Wort ist z.B. ein Haus.
185
186 INTERV.: Mhm
187
188 HAMID: Ein Buch
189
190 INTERV.: Genau
191
192 HAMID: Ein Fisch
193
194 INTERV.: Ja
195
196 HAMID: Ein Wort
197
198 INTERV.: Genau, und was ist dann ein Satz?
199
200 HAMID: Ein Satz ist – also so sagen wir mal: Deeer der Fischer frisst den Fisch auf.
201
202 INTERV.: (lacht) Genau, ganz genau, mhm, na dann werde ich das auf jeden Fall mir schon
mal merken und kann deine Erklärung weitergeben an den Forscher, damit er das besser er-
klären kann. (Pause) Ich hab, als ich so alt war wie du, als ich noch bei meinen Eltern ge-
wohnt habe ...

203
204 HAMID: (gelangweilt) Jaaa
205
206 INTERV.: ... hat meine Mutter, manchmal auch mein Vater, mir oft aus diesem Buch vorgelesen. (zeigt auf das Buch Lachgeschichten) Obwohl ich schon lesen konnte, fand ich's total gut, wenn ich mir dann abends im Bett die Geschichten anhören konnte.

207
208 HAMID: Bin doch kein Baby!
209
210 INTERV.: (lacht) Haben dir deine Eltern vorgelesen, als du ein Baby warst?
211
212 HAMID: Ja
213
214 INTERV.: Jetzt nicht mehr?
215
216 HAMID: Nö, will ich nicht.
217
218 INTERV.: Ah, weil du meinst, du bist jetzt groß und dann ist das zu kindisch? Und liest du? Hast du Geschwister? Kleinere?

219
220 HAMID: Größere, ein kleiner und zwei große
221
222 INTERV.: Und liest du dem Kleinen manchmal was vor?
223
224 HAMID: Nö
225
226 INTERV.: Nicht?
227
228 HAMID: Doch manchmal, wenn sie heult.
229
230 INTERV.: Ach, und wenn du dann eine Geschichte vorliest, dann heult sie nicht mehr?
231
232 HAMID: Nö, (Pause) dann heult die nicht mehr.
233
234 INTERV.: Und hat sie ein Lieblingsbuch?
235
236 HAMID: Nö
237
238 INTERV.: Hast du eins?
239
240 HAMID: Ja – Jugendfeuerwehr (???)
241
242 INTERV.: Ist das eins oder gibt es davon mehrere Geschichten?
243
244 HAMID: Eins oder mehrere, weiß nicht, ich hab nur eins.
245
246 INTERV.: Jugendfeuerwehrgeschichten heißt das?
247
248 HAMID: Jaaa
249
250 INTERV.: Das kenn ich gar nicht, das hört sich spannend an.
251
252 HAMID: Ja
253
254 INTERV.: (legt Lernbeobachtung auf den Tisch) Dann hab ich deine Wörter mitgebracht.
255
256 HAMID: Ach
257
258 INTERV.: Die sieben Wörter, die du geschrieben hast
259
260 HAMID: (zeigt auf das Wort Sex, das er auf das Blatt geschrieben hatte) Den sag ich nicht!
261
262 INTERV.: (lacht) Das musst du auch nicht sagen, aber lesen können wir es trotzdem.
263

264 HAMID: Nö
265
266 INTERV.: Und du hast ziemlich viel richtig geschrieben, total gut. – Und bei den Wörtern, in denen einige kleine Fehler sind, hast du, glaub ich, auch einen Grund gehabt, warum du das so geschrieben hast, guck dir mal das Wort – Limonade an, da ist (betont) ein Buchstabe nicht ganz richtig, hast du eine Idee, Limonade?

267
268 HAMID: Da kommt ein Dings hin, – glaub ich.
269
270 INTERV.: Da kommt ein Dings hin. (lacht) Was für ein Dings?
271
272 HAMID: I, oder?
273
274 INTERV.: Ja, und wo an welche Stelle, da kommt ein I hin, du hast Recht.
275
276 HAMID: Da vorne
277
278 INTERV.: Liii monande
279
280 HAMID: Ja, vor den E schätz ich mal, ne?
281
282 INTERV.: Hier ...
283
284 HAMID: Ja
285
286 INTERV.: ... kommt ein I hin, aber das E kommt weg: Li mo na de. Aber das E hört sich so ähnlich an: Le mo na de.

287
288 HAMID: Da kommt ein (buchstabiert) R hin.
289
290 INTERV.: Ne, das ist, ach so, Turm – Hast du da nicht ein R ...
291
292 HAMID: Doch, doch, das ist ein R.
293
294 INTERV.: Jaaa, da musst du ordentlicher schreiben. (lacht) Kannst du deine Schrift nicht mehr lesen? Das habe ich als Turm gelesen. Reiter ist richtig, Mund ist perfekt – Sofa, was ist das für ein zweiter Buchstabe? Ist das ein U? Sufa?

295
296 HAMID: Jaaa, da kommt, glaub ich, noch ein R hin: Sofer.
297
298 INTERV.: Ne, das A ist komplett richtig: So fa. Statt ein U ...
299
300 HAMID: Ein A
301
302 INTERV.: Nicht Safa, sondern So
303
304 HAMID: Ach so – (ruft) Ich hab eine gute Idee!
305
306 INTERV.: Was denn?
307
308 HAMID: Ich schreib das dahin.
309
310 INTERV.: Genau, schreib es daneben. Das ist eine sehr gute Idee. – Perfekt. Ganz toll, genau so. Und dann schreib nochmal das Wort Kinderkarre. Und dann hast du alles richtig. Kin der karre oder Kinderwagen, heißt das eigentlich. Kin der

311
312 HAMID: (Pause) (schreibt) Das habe ich jetzt falsch.
313
314 INTERV.: Ja, das ist nur etwas, das ist ein (lautiert) K, Kin der wa gen (Pause). Klasse, super gut! Und wie übst du für Diktate, wenn ihr als Hausaufgabe habt: So morgen schreiben wir ein Diktat!

315
316 HAMID: Dann lese ich das tausendvierhundertmal.
317

318 INTERV.: Oh, das ist natürlich eine ganze Menge, tausendvierhundert mal, und dann?
319
320 HAMID: Danach mach ich das mit meinem Bruder, dass er es mir das vorliest.
321
322 INTERV.: Das ist natürlich eine gute Idee. Und macht das immer dein Bruder oder manchmal
auch deine Eltern?
323
324 HAMID: Mit meinem Bruder oder die Erzieherin
325
326 INTERV.: Und die diktieren dir das dann?
327
328 HAMID: Ja
329
330 INTERV.: Und wer korrigiert es dann?
331
332 HAMID: Die, die das mit mir gemacht haben.
333
334 INTERV.: Aha – Und dann verbesserst du die Fehler oder guckst dir das noch mal an?
335
336 HAMID: Ja, guck ich mir noch mal an.
337
338 INTERV.: Und führt das dann auch zu guten Noten?
339
340 HAMID: Mhm
341
342 INTERV.: Oder bist du in der Schule dann vielleicht aufgeregter und machst trotzdem Fehler?
343
344 HAMID: Mhm, ja (zeigt auf die Weltkarte und will die Türkei umkreisen) Kann ich hier einen
Kreis machen?
345
346 INTERV.: Nein
347
348 HAMID: Schade, weil ich hier die Türkei sehe.
349
350 INTERV.: Ach so, bei der Türkei, na dann mach da mal einen Kreis drum. – Ah ja, hast du
Verwandte in der Türkei?
351
352 HAMID: Ja, in Ankara
353
354 INTERV.: Aha, mitten in der großen Stadt
355
356 HAMID: (zeigt auf die Weltkarte) Da!
357
358 INTERV.: Ja (Pause) Ich habe zwei letzte Fragen und dann sind wir auch schon durch. Dann
habe ich alles erfahren, was ich wissen wollte – oder auch drei Fragen. Ich hab vier schwieri-
ge Worte rausgesucht; ...
359
360 HAMID: Ja
361
362 INTERV.: ... ich glaube zumindest, dass sie schwierig sind.
363
364 HAMID: (ruft) Und ich soll sie richtig hinstapeln, oder?
365
366 INTERV.: Du sollst sie dir erst mal angucken und dir mal ein Wort raussuchen – o.k., das Wort
Lehrerin.
367
368 HAMID: Ja
369
370 INTERV.: Was glaubst du, was an dem Wort schwierig sein könnte, wenn man das ohne Feh-
ler schreiben möchte? Vielleicht ist es für dich nicht schwierig, aber was könnte für andere
Kinder schwierig sein?
371
372 HAMID: Das I
373

374 INTERV.: Aha, und warum?
375
376 HAMID: Oh, weil, das verwechsle ich auch immer.
377
378 INTERV.: Aha, womit denn, mit welchem? Mit dem E?
379
380 HAMID: Ja
381
382 INTERV.: Dann schreibst du Lehreren?
383
384 HAMID: Ja (???)
385
386 INTERV.: Aha
387
388 HAMID: Ja, das war's.
389
390 INTERV.: O.k., und noch ein zweites Wort? – Ah, das Wort Leichtathletik. Kennst du das?
Weißt du, was ...
391
392 HAMID: Ja, da machen die (?fast alle?) Sport.
393
394 INTERV.: Genau, das macht ihr in der Schule auch manchmal, ne?
395
396 HAMID: Naja.
397
398 INTERV.: Was könnte da schwierig sein?
399
400 HAMID: Ähm, das (buchstabiert) K, I – L – CH
401
402 INTERV.: Aha und warum?
403
404 HAMID: (Pause) Weil man – wenn man's geschrieben hat, dann man schreibt es falsch (laut)
falsch, dann fällt es erstmal später ein.
405
406 INTERV.: O.k. und dann habe ich von der Tafel abgeschrieben, eine Rechtschreibregel. (legt
Karte auf den Tisch)
407
408 HAMID: Was ist damit?
409
410 INTERV.: Lies dir die mal durch. (Pause) Schreibe ...
411
412 HAMID: ... den Satzanfang groß.
413
414 INTERV.: Genau. Wofür braucht man denn solche Regeln?
415
416 HAMID: Puh, dass man, sagen wir mal, darauf gucken kann und macht man dann richtig.
417
418 INTERV.: Fällt dir noch eine andere ein?
419
420 HAMID: Ja, Satzende macht man einen Punkt!
421
422 INTERV.: Genau und ist dir das sehr wichtig, dass du fehlerfrei schreibst?
423
424 HAMID: Ja – Dann kann ich zur Feuerwehr.
425
426 INTERV.: Das ist natürlich wirklich ein Grund (lacht). Die allerletzte Aufgabe, die die Forscher
den Schülern auf der ganzen Welt gestellt haben, ist diese hier ...
427
428 HAMID: Bist du auch ein Forscher?
429
430 INTERV.: Ich bin auch eine Forscherin, ja, aber ich bin auch eine Lehrerin. Ich bin beides.
(zeigt auf das Aufgabenblatt) Welches Wort ist länger?
431
432 HAMID: Wie? Welches ganz lange?

433
434 INTERV.: Ja, jetzt gucken wir uns dieses Wort ...
435
436 HAMID: (benennt die Abbildungen gleichzeitig mit Interv.) Federball – Bus
437
438 INTERV.: Welches ist länger?
439
440 HAMID: Federball
441
442 INTERV.: Genau, und bei dem Eis oder der Lokomotive, welches ist ...
443
444 HAMID: Lokooo, ääh, Eis ist kürzer.
445
446 INTERV.: Genau, vielleicht noch zwei, dann ...
447
448 HAMID: Alle!
449
450 INTERV.: Alle? Meinst du, du schaffst alle?
451
452 HAMID: Ja
453
454 INTERV.: O.k., dann fang mal an. Vielleicht hier oben?
455
456 HAMID: O.k. (flüstert) (???) – Telefon
457
458 INTERV.: Super (Pause) Wenn du nicht ...
459
460 HAMID: Briefmarke
461
462 INTERV.: Genau, wenn du nicht weißt, was das für Bilder sein sollen ...
463
464 HAMID: Was ist das?
465
466 INTERV.: Das ist ein Geodreieck oder ein Lineal, wie man – oder Geodreieck
467
468 HAMID: Lineal – ja, richtig?
469
470 INTERV.: Lineal und Auto, ja Lineal ist richtig.
471
472 HAMID: (Pause) Zipfelmännchen oder so
473
474 INTERV.: Hampelmann
475
476 HAMID: Hampelmann – Kuchen
477
478 INTERV.: Mhm, aber welches ist länger dabei? Hampelmann oder Kuchen?
479
480 HAMID: Kuchen! Oder?
481
482 INTERV.: Da bin ich nicht einverstanden. (beide gleichzeitig) Ham pel man Ku chen. Zwei
483
484 HAMID: Mhm
485
486 INTERV.: (lacht) Noch eins! (Pause) Das ist glaub ich ein Zaun.
487
488 HAMID: Zaun, Schmetterling – Zaun! – oder neee Schmetterling
489
490 INTERV.: Genau, Schmetterling, Schmett er ling, Zaun – Ta schen lam pe
491
492 HAMID: Fünf – vier!
493
494 INTERV.: Und
495
496 HAMID: Taschenlampe

497

498 INTERV.: Genau und das fehlt noch.

499

500 HAMID: (stöhnt) Laterne – da bin ich sehr mit einverstanden.

501

502 INTERV.: (lacht) Da bin ich auch sehr mit einverstanden. Die Aufgabe war ziemlich einfach, ne? O.k., ich bedanke mich für deine Antworten, dafür dass du den Kindern die Erklärungen gegeben hast. Die werde ich weitergeben an die Forscher und wir werden in den nächsten Wochen noch ein zweites Mal uns hier treffen ...

503

504 HAMID: Warum?

505

506 INTERV.: ... weil ich dann, ich höre mir zu Hause noch mal unser Gespräch an und tippe alles in den Computer, ...

507

508 HAMID: Was dann?

509

510 INTERV.: ... und dann bringe ich das mit und werde dich noch mal fragen, ob ich dich richtig verstanden habe, bevor ich das dann weitergebe. (Hamid spielt am Mikrofon herum.) (???) ...

511

512 HAMID: Kann ich mal hören?

513

514 INTERV.: Ja

A 3.6.3 Auswertung des Interviews „Hamid“

Tabelle A-20: Auswertung des Interviews "Hamid"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Hamids Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 117:137) (vgl. 157:174)	„Für die Zukunft! [...] Jaaa, für die Arbeit. [...] (lauter) Ja – iich lern das nur für die (???) (?Schule?). [...] Nee, ja, auch für die Feuerwehr. [...] Dass ich da hin kann.“ (120:136) „Dann kann man da auch nicht hin. [...] Ja – (nuschelt) Ja, man muss Real oder was weiß ich was sein. [...] Real oder was. [...] Haupt.“ (158:172)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben ist wichtig für die Zukunft. • Ich lerne das <ul style="list-style-type: none"> - nur für die Schule - auch für die Feuerwehr - dass ich da hin kann • Man muss dafür den Real- oder Hauptschulabschluss haben. 	Hamid ist sich bewusst, dass man als Zugangsvoraussetzung für die Feuerwehr den Real- oder Hauptschulabschluss haben muss. Dafür muss man Lesen und Schreiben können. Der Aspekt der Zukunftsorientierung, aber auch der Fremdbestimmung wird deutlich.
2	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 422:425)	„Ja, dann kann ich zur Feuerwehr.“ (424)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist sehr wichtig. • Dann kann ich zur Feuerwehr. 	Rechtschreibung hat persönliche Bedeutsamkeit hinsichtlich des Berufswunschs.
3	Vorlesen zu Hause (vgl. 202:253)	„Bin doch kein Baby!“ (210) „Nö, will ich nicht.“ (216) „Doch manchmal, wenn sie heult.“ (232) „Ja – Jugendfeuerwehr“ (240)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin kein Baby mehr. • Ich will nicht, dass meine Eltern mir vorlesen. • Manchmal lese ich meiner kleinen Schwester etwas vor, wenn sie heult. • Mein Lieblingsbuch heißt: Jugendfeuerwehr. 	Vorlesen ist eine Handlung nur für Kinder. Hamid kann konkret sein Lieblingsbuch nennen.
4	Begriff „Buch“ (vgl. 101:117)	„Man liest. [...] Man liest und kann dann auch schreiben [...] und lernen“ (104:116)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist zum Lesen, Schreiben und Lernen da. 	Ein Buch dient als Selbstzweck und Lernmittel.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Hamids Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
5	Begriff „Überschrift“ (vgl. 175:181)	„Eine Überschrift ist Anfang des Buches. [...] Ganz oben.“ (176:180)	<ul style="list-style-type: none"> Die Überschrift steht am Anfang des Buches. 	Hamid verwechselt Überschrift mit Titel. In dem vorliegenden Buch kann er auf der Seite ganz oben die Überschrift zeigen.
6	Begriff „Wort“ (vgl. 182:196)	„Ein Wort ist z.B. ein Haus. [...] Ein Buch [...] Ein Fisch [...] Ein Wort.“ (184:196)	<ul style="list-style-type: none"> Ein Wort ist z.B.: ein Haus, ein Buch, ein Fisch ein Wort. 	Hamid zählt den Artikel mit auf. Möglicherweise verbindet er es nur mit Lexemen.
7	Begriff „Satz“ (vgl. 197:201)	„Ein Satz ist – also so sagen wir mal: Deeer der Fischer frisst den Fisch auf.“	<ul style="list-style-type: none"> Z.B.: Der Fischer frisst den Fisch auf. 	Er nennt ein Beispiel.
8	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 254:311)	„(zeigt auf das Wort Sex, das er auf das Blatt geschrieben hatte) Den sag ich nicht! [...] Da kommt ein Dings hin, - glaub ich. [...] I, oder? [...] Da vorne [...] Ja, vor den E schätz ich mal, ne? [...] Da kommt ein (buchstabiert) R hin. [...] Jaaa, da kommt, glaub ich, noch ein R hin: Sofer. [...] Ein A [...] Ach so – (ruft) Ich hab eine gute Idee! [...] Ich schreib das dahin.“ (260:308)	<ul style="list-style-type: none"> Bei Limonade kommt ein I anstatt des E's hin. 	Bei dem Wort Limonade erkennt er, dass ein I einzufügen ist. Allerdings ist er sich nicht sicher, da er sich ständig vergewissert. Sofa will er fälschlicherweise verbessern. Schließlich kommt er auf die Idee, die Wörter richtig auf das Blatt zu schreiben.
9	Wortstellen kommentieren (vgl. 358:405)	„Oh, weil, das verwechsle ich auch immer.“ (376) „Ähm, das (buchstabiert) K, I, L, CH.“ (400) „Weil man, wenn man's geschrieben hat, dann schreibt man es falsch (laut) falsch, dann fällt es erstmal später ein.“ (404)	<ul style="list-style-type: none"> Bei dem Wort Lehrerin ist das I leicht mit einem E zu verwechseln. Bei Leichtathletik könnten das K, I, L, CH schwierig sein. 	Verwechslung von I und E Interessanterweise zählt er bei dem Wort Leichtathletik schwierige Buchstaben vom Wortende her auf: K, I, L, CH. Die Begründung ist unverständlich.
10	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 406:420)	„Puh, dass man, sagen wir mal, darauf gucken kann und macht man dann richtig. [...] Ja, Satzende macht man einen Punkt!“ (416:420)	<ul style="list-style-type: none"> Wenn man auf die Regel guckt, schreibt man es richtig. Am Satzende macht man einen Punkt. 	Er ist sich darüber bewusst, dass Rechtschreibregeln eine Hilfestellung beim Rechtschreiben sind, und nennt konkret eine Regel.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Hamids Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
11	Für ein Diktat üben (vgl. 314:336)	„Dann lese ich das tausendvierhundert mal. [...] Danach mach ich das mit meinem Bruder, dass er es mir das vorliest. [...] Mit meinem Bruder oder die Erzieherin. [...] Die, die das mit mir gemacht haben [korrigieren]. [...] Ja, guck ich mir noch mal an.“ (316:336)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lese das Diktat tausend vierhundert mal. • Danach diktieren und korrigieren das mein Bruder oder die Erzieherin. • Dann gucke ich es mir noch mal an. 	Hamid beschreibt das häusliche Übungsdiktat.
12	Noten (vgl. 338:357)			Auf die Frage, ob das Üben eines Diktates gute Noten hervorbringe, geht Hamid nicht ein. Er murmelt nur ein „mhm“ und ignoriert die Frage.
13	Aufregung bei Diktaten (vgl. 338:357)			Bei der Frage, ob er in der Schule bei Diktaten aufgeregt sei und mehr Fehler mache als zu Hause, murmelt Hamid erneut etwas und lenkt dann auf ein neues Thema. Er will auf der Weltkarte die Türkei umkreisen und vermeidet so die Auseinandersetzung mit Noten.
14	Interesse an den Fotos der Indianer (082:100)			Die Fotos der Indianer wecken bei ihm einigermaßen Interesse. Er äußert sich zu den Fotos.
15	Einschätzung eigener Fähigkeiten	„Das habe ich jetzt falsch“ (312)	<ul style="list-style-type: none"> • Das habe ich jetzt falsch geschrieben. 	Beim Schreiben eines Wortes bei der Reflexion Lernbeobachtung kontrolliert er seine Verschriftung.
16	Feuerwehr (vgl. 137:156)	„Wenn, nach dem Einsatz, wenn die da waren. – Was weiß ich.“ (140)	<ul style="list-style-type: none"> • Feuerwehrmänner müssen nach dem Einsatz lesen und schreiben. • Weiß nicht 	Er bezieht die Schriftsprachkompetenz auf seinen Berufswunsch. Hamid kann keine konkrete Situation nennen. Er hat bereits bei Einsätzen zugeschaut und empfindet es nicht als gefährlich.
17	Wunsch „Kassette hören“ (vgl. 512:514)	„Kann ich mal hören?“ (512)	<ul style="list-style-type: none"> • Kann ich die Kassette hören? 	

A-124

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Hamids Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
18	Sprachliche Auffälligkeiten			Hamid spricht zu Beginn des Interviews sehr leise, mit hauchiger Stimme und verhält sich demonstrativ gelangweilt. Das erste Mal wird seine Stimme lauter, als er die Vermutung ausspricht, dass über ihn ein Bericht wie in der GeoWissen erstellt wird.
	Anmerkungen			Weitestgehend unberücksichtigt bleiben die Kategorien Einleitung (vgl. 009-029), GeoWissen (vgl. 030:100), Längenvergleich (vgl. 426:511)

A 3.6.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Die Strukturlegung mit Hamid dauert 15 Minuten. Erwartungsvoll stellt er zu Beginn die Frage, ob es um die Feuerwehr gehe. Er ist sehr erstaunt, dass er beim ersten Interview so viele Antworten gegeben hat: „Mannomann, da habe ich aber viele gesagt!“ Die Interviewerin liest die Karten vor und Hamid klebt sie auf. Bezüglich des „Diktateübens“ betont er, dass 1004 mal Lesen übertrieben sei und schreibt eine 20 auf die Karte. Sonst ist er mit allen Karten einverstanden. Auf die Frage, was für ihn wichtig ist, antwortet er mit: „Am meisten Feuerwehr!“ Die Bedeutsamkeit dieser Thematik wird auch deutlich, wenn er zwischendurch von den Einsätzen der Feuerwehr berichtet. Seine Stimme wird jedes Mal fester und lauter. Beim Anblick der Relationskarten liest er leise die Beispiele und will wissen, wie das geht. Bei dem Beispiel „Was ist Lesen?“ bestreitet er zu Recht, dass ihm diese Frage beim ersten Interview gestellt worden sei: „Das hast du mich nicht gefragt.“ Hamid betont, dass es bei vergessenen Hausaufgaben Punkte gebe und keine Strafarbeiten. Obwohl im Wesentlichen die Interviewerin den Prozess der Strukturbildung lenkt und Hamid leicht gelangweilt wirkt, beteiligt er sich und erstellt vereinzelt selbstständig Verbindungen. Ebenfalls Hamid sortiert die Karten in erster Linie nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Er wirkt verunsichert. Interessanterweise sagt er: „Lesen und Schreiben ist nicht nur für die Arbeit wichtig, sondern für die Zukunft“. Das und-Zeichen (+) sieht er nur in seiner mathematischen Funktion: „Das ist aber Plus!“. Am Ende fragt er: „Was machen wir jetzt?“ und erwähnt, dass es langweilig war. Die Kasette will er aber sofort anhören.

A 3.6.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 10: Strukturlegebild von Hamid



A 3.7 Fallbeispiel: Peter

A 3.7.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / GeoWissen: Weltkarte / Verschiedene Länder / Yanomami-Indianer / Schmuck der Indianer / Definition Buch / Gebrauchswert von Schrift / Wer wird Millionär? / Lesegewohnheiten / Vorlesen in der Schule / Urlaubspostkarte / Definition Lesen / Beispiel Wort / Definition Satz / Beispiel Überschrift / Lesegewohnheiten / Lieblingsbücher / Lesegewohnheiten / Hort nach der Schule / Aufregung bei Diktaten / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Bedeutung fehlerfreien Schreibens / Reflexion: Lernbeobachtung / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Aufnahmegerät

A 3.7.2 Interview „Peter“ (P7)

- 1 Name: PETER (m)
2 1992 geboren, deutsch
3 1998 Einschulung
4 Datum: 20.05.03 Zeit: 9.55-10.20 (3.Stunde)
5 Aufnahme 000-980
6
7 INTERV.: Im Fernsehen hast du sicherlich schon mal Reporter gesehen, die auch mit so einem Mikrofon andere Leute interviewen. Und in solch einer Situation sind wir jetzt auch. Ich bin praktisch der Reporter (Peter lacht) und bin total neugierig und stelle dir ganz viele Fragen über alles Mögliche. Und das Hauptthema, um das es geht, ist das Lesen- und Schreibenlernen, weil ich darüber ganz viel wissen will. Zu Beginn habe ich aber ein Problem, wobei ich deine Hilfe brauche. Ich habe die anderen auch schon danach gefragt. Und zwar: Eine Gruppe von Forschern ist um die Welt gereist ... Deswegen habe ich mal so eine Weltkarte mitgebracht ... Weißt du, was Forscher sind?
- 8
9 PETER: Mhm
10
11 INTERV.: Was?
12
13 PETER: Die gucken sich alles an und so.
14
15 INTERV.: Genau und die gehen auf Entdeckungsreise. Meistens sind das Erwachsene aber manchmal sind auch Kinder Forscher. Und diese Gruppe von Forschern ist um die Welt gereist in verschiedene Länder, hat Schulen besucht, sie haben dann Fotos gemacht von den Schulen, von den Schülern. Sie haben die Schüler auch befragt ...
- 16
17 PETER: Vom Kindergarten auch?
18
19 INTERV.: Kindergärten nicht, das waren nur Schulen.
20
21 PETER: Aha
22
23 INTERV.: (legt die Zeitschrift „Geo Wissen“ auf den Tisch) Und dann habe sie die Fotos hier in der Zeitschrift veröffentlicht. Da kann ich dir mal ein paar zeigen (blättert) ...
- 24
25 PETER: Afrika
26
27 INTERV.: Genau, z.B. Äthiopien, das ist ein Land in Afrika. – Kann ja mal gucken – Afrika ist hier und Äthiopien ist da ...
- 28
29 PETER: Ja, Äthiopien
30
31 INTERV.: Dann waren sie in Ecuador.
32
33 PETER: Das ist – Ist das in China?
34
35 INTERV.: Warte mal – Hier, das ist in Süd-, Mittelamerika, da das kleine Land Ecuador
36
37 PETER: Ja, jetzt hab ich's. Brasilien, ne?
38
39 INTERV.: Mhm, dann waren sie in Finnland, (gemeinsam) China, genau China – hier dieses riesige Land – Indien, hier ist Indien – USA
- 40
41 PETER: Wow! Das ist ganz groß!
42
43 INTERV.: ... und zum Schluss in Kambodscha (Peter spricht leise nach) Und während ihrer Reise sind sie dann irgendwann hier in Brasilien in dieses Gebiet vorgestoßen am Amazonas, das ist dieser Fluss ...
- 44
45 PETER: Ja
46

- 47 INTERV.: ... und da sind sie auf ein Urvolk, auf Indianer gestoßen, die bisher wenig Kontakt
mit der Außenwelt hatten, die dort in dem Regenwald gelebt hatten und immer
- 48
- 49 PETER: So wie im Dschungel sieht das aus da.
- 50
- 51 INTERV.: Genau, genau und diese Indianer heißen Yanomami-Indianer. Davon habe ich Fo-
tos mitgebracht. (legt Fotos auf den Tisch) Yanomami, das heißt Waldmenschen.
- 52
- 53 PETER: Oh Gott, oh Gott!
- 54
- 55 INTERV.: Ja, das ist so was wie Schmuck in dem Indianervolk. Hier tragen die Frauen Ohr-
ringe oder Ketten ...
- 56
- 57 PETER: Und da wurde das so durchgestochen.
- 58
- 59 INTERV.: Ja, genau, und diese Yanomami-Indianer ...
- 60
- 61 PETER: Tut das nicht weh?
- 62
- 63 INTERV.: Bestimmt, aber vielleicht haben die das betäubt. Wenn man Ohrringe durchschie-
ßen lässt, dann ist das auch nur so im ersten Moment ein Schmerz und dann geht es. (Pau-
se) Das sind Bilder, wie die Indianer leben. Ganz anders als ...
- 64
- 65 PETER: ... hier (lacht)
- 66
- 67 INTERV.: Als hier, ne?
- 68
- 69 PETER: Schule!
- 70
- 71 INTERV.: Genau, da kam es dann nämlich zu einer Situation: Ein Forscher hatte ein Buch
dabei (hält Gute-Nacht-Geschichten hoch) – also jetzt nicht das, irgendein Buch. Das hatte
er in der Hand und hat dann immer drin rumgeblättert, um etwas nachzulesen. Und dann
haben sich alle Kinder, Schüler und Jugendlichen um den Forscher versammelt und waren
total neugierig und haben überhaupt nicht verstanden, was das sein soll.
- 72
- 73 PETER: Ach so
- 74
- 75 INTERV.: Sie haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen, weil sie nicht lesen und
schreiben können. Das war bis zu dem Zeitpunkt noch nicht bekannt in dem Volk. Und der
Forscher wusste überhaupt nicht, wie er den Schülern erklären sollte, was ein Buch ist. Weil
er so kompliziert gedacht hat ...
- 76
- 77 PETER: 1994 war das!
- 78
- 79 INTERV.: Ach ja, das steht da. Und dann hat der Forscher nicht gewusst, wie erklärt er jetzt
den Schülern, was ein Buch ist. Und deshalb meine Frage an euch ... Das habe ich die an-
deren auch schon gefragt: Hast du eine Idee, wie du einem Schüler, einem Jungen in dei-
nem Alter erklären könntest, was ein Buch ist?
- 80
- 81 PETER: Einem Indianer?
- 82
- 83 INTERV.: Ja
- 84
- 85 PETER: (Pause) Och (Pause) Und der hat's denen nicht erklärt?
- 86
- 87 INTERV.: Der Forscher hat das versucht, aber er hat sehr kompliziert mit ganz vielen
Fremdwörtern gesprochen. Er hat so als Erwachsener keine Ahnung gehabt ...
- 88
- 89 PETER: Aus Amerika kam er, ne?
- 90
- 91 INTERV.: Ja
- 92
- 93 PETER: (Pause) Ähm
- 94

95 INTERV.: Oder wofür benutzt du ein Buch?
96
97 PETER: Zum Lesen
98
99 INTERV.: In der Schule?
100
101 PETER: Ich könnte es ihnen geben und dann könnten sie ja mal reingucken –Wissen sie überhaupt, was Lesen das ist?
102
103 INTERV.: Das wissen sie nämlich auch nicht. Wie kann man das denn erklären?
104
105 PETER: Die haben aber dort Schule, oder?
106
107 INTERV.: Die Schule wurde erst danach eingerichtet. Die Forscher haben dann die Schule da gebaut, haben die Bücher mitgebracht ...
108
109 PETER: Ach so
110
111 INTERV.: ... haben den Indianern lesen und schreiben beigebracht. Aber in der ersten Situation war die Frage: Was ist denn das?
112
113 PETER: Sie könnten ja, er könnte es ihnen ja mal vorlesen und dann könnten sie mal selbst das angucken und versuchen nachzulesen. (Pause) Und schreiben könnte er auch erst mal vor und die auch erst mal malen oder schreiben versuchen nachzumachen.
114
115 INTERV.: Und wenn sie fragen: Wofür brauchen wir das denn? Warum ist das wichtig?
116
117 PETER: (Pause) In Deutsch?
118
119 INTERV.: Ja, du kannst auch erst mal auf Deutsch ... wieso ist Lesen und Schreiben wichtig?
120
121 PETER: Damit man erwachsen wird.
122
123 INTERV.: Ahaa und glaubst du, es gibt Leute, die nicht lesen und schreiben können?
124
125 PETER: Ja
126
127 INTERV.: Was für Probleme haben diese Leute dann? – Oder haben sie vielleicht gar keine Probleme?
128
129 PETER: Dann können die nicht zur Arbeit gehen.
130
131 INTERV.: Ja genau, das ist wichtig, um eine Arbeit zu bekommen. Und wenn du dir vorstellst, du könntest gar nicht lesen und schreiben, was würde dir dann fehlen, was könntest du dann nicht machen, in deinem Leben? (Pause) Wann musst du lesen?
132
133 PETER: Dann hätte ich wohl Probleme gehabt, also, wenn ich jeden Tag dann zur Schule muss, gehen muss, dann kann ich niemals was richtig vorlesen, flüssig oder so.
134
135 INTERV.: Ja, stimmt und wenn man sich vorstellt, man muss mit dem Bus fahren und muss den richtigen Bus raussuchen und auf den Bussen steht ja immer drauf, wo die hinfahren ...
136
137 PETER: ... und dann fahre ich wohl mit dem falschen Bus (lacht)
138
139 INTERV.: Genau oder man muss immer alle Leute fragen: „Ist das der Bus, der da und dahin fährt?“ Und muss immer jemanden dabei haben.
140
141 PETER: Das machen manche Leute, die nicht lesen können.
142
143 INTERV.: Stimmt, das machen auch manche, die einkaufen und bestimmte Sachen suchen und nicht wissen, was auf der Packung steht.
144
145 PETER: Mhm

146
147 INTERV.: Dann sagen sie: Oh, ich habe meine Brille nicht dabei, können Sie mir das mal vorlesen?

148
149 PETER: Kennst du „Wer wird Millionär“?

150
151 INTERV.: Ja

152
153 PETER: Da hat schon einer gesagt ähm: „Wollen Sie vorlesen oder ich?“ Er sagte: „Ich kann nicht lesen.“ „Okay, dann lese ich mal vor“ (???)

154
155 INTERV.: Ernsthaft?

156
157 PETER: Ja

158
159 INTERV.: Und der hat trotzdem dann ganz viel gewusst?

160
161 PETER: Ja

162
163 INTERV.: Und liest du manchmal zu Hause oder nur in der Schule?

164
165 PETER: – Zu Hause lese ich auch.

166
167 INTERV.: In der Schule musst da ja auf jeden Fall lesen und schreiben.

168
169 PETER: Ja

170
171 INTERV.: Und was machst du lieber?

172
173 PETER: Lesen, na ja, beides gleich

174
175 INTERV.: Wie fühlst du dich, wenn du vor der Klasse vorlesen musst?

176
177 PETER: Aufgeregt (lacht)

178
179 INTERV.: Das ist, glaub ich, jeder, wenn man dann alleine so vor allen vorliest.

180
181 PETER: Was haben die anderen eigentlich (\$) ange geantwortet?

182
183 INTERV.: So ähnlich wie du, sie meinten man muss lesen lernen, damit man nicht dumm bleibt – Für die Arbeit braucht man das, man muss schreiben können, damit man sich was merken kann. Ich habe hier z.B. einen Einkaufszettel, den ich mir geschrieben habe. – (Peter liest leise) Als Erinnerung, was ich einkaufen muss, wenn ich nicht schreiben könnte, müsste ich das alles in meinem Kopf behalten.

184
185 PETER: Ja

186
187 INTERV.: Oder – Man kann Postkarten schreiben. (legt Postkarte auf den Tisch)

188
189 PETER: Und zu wem schickst du das?

190
191 INTERV.: Die hab ich bekommen. Das ist eine Urlaubspostkarte. (???) Ja, eine Freundin hat sie mir geschickt. (Pause)

192
193 PETER: (liest die Karte leise) (Pause) Die hatten ein schönes Hotel.

194
195 INTERV.: Genau und sie waren auf einer griechischen Insel.

196
197 PETER: (zeigt auf die Abbildung) So sieht sie aus. Ist sie immer noch dort?

198
199 INTERV.: Nein, sie ist wieder zurück. Sie war nur zwei Wochen dort.

200
201 PETER: Und sie hat geschrieben, das ist schön dort.

202

203 INTERV.: Ja genau, sie wäre wahrscheinlich auch gerne da geblieben.
204
205 PETER: Ja
206
207 INTERV.: Und wenn die Schüler dich fragen würden: „Kannst du mir erklären, wie geht das,
lesen? Was muss man da machen? Wie funktioniert das?“
208
209 PETER: Man muss einfach die Buchstaben nach, also, ähm erst mal muss man den Leh-
rern, ähm, sag mal (buchstabiert) B, und dann muss er B und immer so weiter und weiter
und irgendwann können sie das dann zusammenlesen, im Buch und dann verstehen sie
das.
210
211 INTERV.: Stimmt, das ist eine gute Erklärung, die kann ich auf jeden Fall mal weitergeben –
Und wenn sie fragen: Was ist ein Wort? – Oder kannst du ein Beispiel für ein Wort sagen?
212
213 PETER: Ähm – Beispiel für ein Wort, ein Wort ist, wenn du: „Hallo, wie geht's“ oder so sagst
214
215 INTERV.: Genau, und was ist ein Satz? (Pause) Oder ein Beispiel für einen Satz?
216
217 PETER: (Pause) Ähm, ich kann ja auch sagen, ein Satz ist ganz schön, also, das ist mehr
als ein Wort, das ist größer (???)
218
219 INTERV.: Mhm, genau, länger ...
220
221 PETER: länger
222
223 INTERV.: ... und wann ist der Satz zu Ende, da gibt es immer ein Zeichen?
224
225 PETER: Ein Punkt
226
227 INTERV.: Genau, immer wenn ein Punkt kommt, ist der Satz zu Ende. Und was ist eine Ü-
berschrift?
228
229 PETER: Ähm, da steht z.B. „Die Bibel“ oder (schaut auf das Buch) „Der Schatz im Bibe Bi-
bersee“.
230
231 INTERV.: Genau, das ist die Überschrift. Ja, stimmt, also, das könntest du den Indianern auf
jeden Fall erklären. – Ich habe, als ich noch zu Hause gewohnt habe, es total gern gehabt,
wenn meine Eltern mir abends was vorgelesen haben, obwohl ich schon lesen konnte. Und
mein Lieblingsbuch war dieses hier (zeigt auf die Lachgeschichten)
232
233 PETER: Hast du das mitgenommen?
234
235 INTERV.: Ja, das habe ich extra von meinen Eltern geholt. Kennst du das oder ist das schon
so alt, dass das ...
236
237 PETER: Ich glaube, das ist schon zu alt.
238
239 INTERV.: Ja (lacht) – Das ist ein Buch mit vielen kurzen Geschichten, die immer nur so auf
einer Seite sind und meistens auch lustig – Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir
was vorlesen oder deine Mutter – Oder liest du dir immer lieber selber vor? (Peter liest leise
und blättert von Geschichte zu Geschichte)
240
241 PETER: Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor.
242
243 INTERV.: Hast du auch so ein absolutes Lieblingsbuch?
244
245 PETER: Ähm, neee, alle sind meine Lieblingsbücher.
246
247 INTERV.: Ah, das ist natürlich auch gut.
248
249 PETER: Ich hab mir alle ausgesucht. Ich les sie immer vorher erst mal und wenn sie gut ist,
dann kauf ich sie mir und les sie mir das vor.
250

251 INTERV.: Und wo liest du sie vorher, in der Bücherei?
252
253 PETER: Bücher Bücherei oder so
254
255 INTERV.: Oder du stehst in der Buchhandlung und ...
256
257 PETER: Ja und guck und les mir dann was vor.
258
259 INTERV.: Und liest du meistens nachmittags, abends oder vor der Schule vielleicht?
260
261 PETER: Ähm, nachmittags und manchmal nach der Schule – wenn ich gar nichts auf habe,
dann muss ich auch nicht zum Kindergarten (???). Sonst, weil immer
262
263 INTERV.: Im Hort, oder
264
265 PETER: Ja, im Hort, im Kindergarten
266
267 INTERV.: Und dann holt dich deine Mutter da nachmittags ab?
268
269 PETER: Neee, ich geh dann nach Haus.
270
271 INTERV.: Und dann gibt's was zu essen?
272
273 PETER: Ja, gibt's auch im Hort, aber das macht nicht satt.
274
275 INTERV.: (lacht) Und dann musst du zu Hause noch mal ordentlich nachfuttern?
276
277 PETER: Ja (blättert dabei in dem Buch)
278
279 INTERV.: Ganz schön viele Geschichten. Da sind die ganzen Überschriften hier. O.k., dann
packen wir das mal weg. Ich habe noch zwei weitere Fragen. Zu euren Diktaten, die ihr
schreibt ...
280
281 PETER: Oh Gott, oh Gott!
282
283 INTERV.: (lacht) Wenn Frau Müller sagt: „So, morgen schreiben wir ein Diktat oder nächste
Woche“, wie bereitest du dich dann auf ein Diktat vor?
284
285 PETER: Oder wie fühle ich mich damit?
286
287 INTERV.: Ja, genau wie fühlst du dich dann?
288
289 PETER: Wieder aufgeregt, ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch.
290
291 INTERV.: Uh, wenn sie das sagt oder an dem Tag, wenn ihr es schreibt?
292
293 PETER: Den Tag, wenn man es schreibt. Kennst du auch, ne?
294
295 INTERV.: Ja, das kenne ich auf jeden Fall.
296
297 PETER: (???) Und dann die Note und wenn die Note kommt
298
299 INTERV.: Und was ist schlimmer, wenn die Note kommt oder du es schreibst?
300
301 PETER: Wenn die Note kommt
302
303 INTERV.: Aber die sind bestimmt nicht schlecht deine Noten, oder?
304
305 PETER: 2+
306
307 INTERV.: Ah, ist doch super!
308
309 PETER: 1 und 3, na ja, eins drei hatte ich noch nie
310

311 INTERV.: Und wie übst du für Diktate?
312
313 PETER: Ähm, ganz viel, jeden, da muss ich von mittags bis ähm bis zwei Stunden arbeiten,
zwei Stunden muss ich dann, mach ich immer dann
314
315 INTERV.: Übst du freiwillig oder sagt deine Mutter dann: Du musst jetzt hier sitzen!
316
317 PETER: Nein, mach ich freiwillig.
318
319 INTERV.: Und wie übst du genau?
320
321 PETER: Puh, ich mach einfach Selbstdiktate mit meiner Mutter.
322
323 INTERV.: Ah, sie diktiert und du schreibst. – Und wer korrigiert dann? – Guckst du dir dann
die Vorlage an?
324
325 PETER: Nein, meine Mama
326
327 INTERV.: Ah und sie sagt dann: Das ist falsch, das ist falsch, das ist falsch
328
329 PETER: Ja
330
331 INTERV.: – Und was passiert dann?
332
333 INTERV.: Dann machen wir es noch mal.
334
335 PETER: Aber nur die Wörter oder noch mal alles?
336
337 INTERV.: Noch mal alles
338
339 PETER: Oh, da hast du ja wirklich viel zu tun.
340
341 INTERV.: Ja
342
343 INTERV.: Ich habe vier schwierige Wörter aufgeschrieben. Ich glaube zumindest, dass sie
schwierig sind. – Such dir mal ein Wort raus.
344
345 PETER: (liest) (leise) Speisequark
346
347 INTERV.: Kennst du alle Wörter?
348
349 PETER: Ja, alle
350
351 INTERV.: Leichtathletik macht ihr auch in der Schule. Bald ist ja Sportfest.
352
353 PETER: (lacht) Ich nehm „Lehrerin“.
354
355 INTERV.: Okay, dann guck dir mal das Wort Lehrerin an. Welche Stelle in dem Wort könnte
schwierig sein, vielleicht für dich, vielleicht für dich auch nicht und dafür für andere Kinder?
356
357 PETER: Das mit dem (buchstabiert) H (lacht)
358
359 INTERV.: Ah, genau und hast du eine Idee, warum?
360
361 PETER: Ja, weil (\$) manche manche denken nicht ans H, die denken, ah, das wird nur mit E
geschrieben, dann ein R, dann ein E, wieder ein R E N und am Anfang ein L
362
363 INTERV.: Genau, und das muss man einfach lernen, das H, man hört das nicht
364
365 PETER: nur wenn man Leeehhhrerin sagt
366
367 INTERV.: Ja, aber so spricht ja keiner.
368
369 PETER: Ne, Lehrerin

370
371 INTERV.: Genau und so würde nie jemand diktieren, Leeehhrrerin oder was gibt's hier noch?

372
373 PETER: Leichtathle – guck! Das hier H
374

375 INTERV.: Auch so eine fiese Stelle.
376

377 PETER: Leichtathhhletik
378

379 INTERV.: Das weiß man nur, wenn man es schon mal gesehen hat oder schon mal gelernt hat. Und bei Fußballverein, was könnte da schwierig sein?

380
381 PETER: Fußball – die zwei L
382

383 INTERV.: Ja
384

385 PETER: Ja, einmal
386

387 INTERV.: Aber da gibt es einen Trick, wie man das rauskriegen kann.
388

389 PETER: Ich weiß, ähm
390

391 INTERV.: Obwohl – gibt's den?
392

393 PETER: F – Man denkt, das wär ein F, aber das ist ein V.
394

395 INTERV.: Genau und Speisequark?
396

397 PETER: Quark, das QU
398

399 INTERV.: Das gibt's so selten. Es gibt nur ganz wenige Wörter mit QU, wenn du mal in dein Wörterbuch guckst, da stehen glaub ich nur zehn Stück drin.

400
401 PETER: Monique (???)
402

403 INTERV.: Genau und Monique hat gesagt: „Wie, das ist doch kein schwieriger Buchstabe“, weil sie den fast täglich schreibt, aber andere nicht, genau. Und ich habe eine Rechtschreibregel von eurer Tafel abgeschrieben.

404
405 PETER: (liest leise flüsternd) Rechtschreibregel: Schreibe den Satzanfang groß.
406

407 INTERV.: Kennst du diese Regel?
408

409 PETER: Ja
410

411 INTERV.: Und fällt dir noch eine andere Rechtschreibregel ein?
412

413 PETER: – Schreibe hinter dem Satz nen Punkt, also, setze hinter dem großen Satz einen Punkt.

414
415 INTERV.: Genau, was bringen diese Rechtschreibregeln? Warum müsst ihr die lernen?
416

417 PETER: Sonst machen wir Fehler, ganz viele!
418

419 INTERV.: – Und ist es für dich wichtig, keine Fehler zu machen und möglichst alles richtig ...
420

421 PETER: Ja!
422

423 INTERV.: Ja?
424

425 PETER: Das ist jedem wichtig.
426

427 INTERV.: Nein, das ist nicht jedem wichtig, manche sagen ...

428
429 PETER: ... „Oh, ist mir egal, ich mach alles falsch!“
430
431 INTERV.: Ja, ich kenn auch viele Erwachsene die sagen: „Phhh, Hauptsache, ich kann es
lesen.“
432
433 PETER: Obwohl es wichtig ist!
434
435 INTERV.: Ja, und wann ist es besonders wichtig oder wieso ist es so ...
436
437 PETER: Wenn man seinen Job macht oder (???) irgendwann ist man gefeuert, wenn man
sagt, ich mache immer alles falsch, das bringt mir Spaß.
438
439 INTERV.: Ja, genau, das ist auf jeden Fall ein wichtiger Grund oder man muss manchmal
auch so Tests schreiben, bevor man irgendwo einen Job bekommt. Da gucken die, wie gut
man ist. Dann habe ich noch die sieben Wörter, die ich euch diktiert habe, mitgebracht. –
Super gut, hast du ziemlich viel richtig – Mund ist perfekt, Reiter ist perfekt, Kinderwagen
und bei den anderen hast du kleine Fehler, aber eigentlich ganz schlaue Fehler. – Sofa, ich
habe Sofa gesagt und du hast (buchstabiert) E R geschrieben, ...
440
441 PETER: Ich weiß.
442
443 INTERV.: ... weil du bestimmt auch so an z.B. VATER gedacht hast. Und dann könnte man
ja auch denken, Sofa wird auch mit E R geschrieben, aber, wie glaubst du, kann man das
noch schreiben? Sofa
444
445 PETER: Zwei (buchstabiert) R.
446
447 INTERV.: Neee, einfach mit einem A am Ende. Da hast du komplizierter gedacht, als es ei-
gentlich ist.
448
449 PETER: Ach ja!
450
451 INTERV.: Und bei Limonade ist ein kleiner Buchstabe falsch.
452
453 PETER: D
454
455 INTERV.: Neee, das ist hier am Anfang: Li – nicht Le
456
457 PETER: Nen liii
458
459 INTERV.: Genau ein l und kein E. Und bei Turm?
460
461 PETER: Zwei (?N?), oder?
462
463 INTERV.: Neee, ...
464
465 PETER: Ohhh
466
467 INTERV.: ... das O gehört da nicht hin, sondern Turm, O, die kann man schwer auseinander
halten.
468
469 PETER: Ja
470
471 INTERV.: Und das war richtig, das war richtig. Dein Lieblingswort oder dein Wort, das du da
geschrieben hast: Pferd. Wenn du das verlängerst, mehrere Pferd (Peter flüstert etwas un-
deutlich) de!
472
473 PETER: De! Pferde!
474
475 INTERV.: Ein Pferd, zwei Pferde
476
477 PETER: Ja, das (buchstabiert) D!
478

- 479 INTERV.: Genau, also kommt hier ein (lautiert) D hin und kein (lautiert) T. Aber super gut trotzdem. Da hast du schon ziemlich viel von der Rechtschreibung verstanden. Klasse – Jetzt kommt eine Abschlussaufgabe, die den Schülern auf der ganzen Welt auch vorgelegt wurde. Aber ich vermute, dass dir die zu einfach ist. Aber wir können ja mal gucken. (legt Abschlussaufgabe auf den Tisch)
- 480
- 481 PETER: (lacht) Ohhh, was ist das denn?
- 482
- 483 INTERV.: Welches Wort ist länger? Und dann sind immer zwei Bilder abgebildet und wenn man dann die Wörter sagt, soll man entscheiden ...
- 484
- 485 PETER: Kann ich schon gleich sagen!
- 486
- 487 INTERV.: Ja, genau, kannst du gleich sagen. Und beim Telefon und Haus?
- 488
- 489 PETER: (Pause) (zeigt auf das Telefon) Richtig, oder?
- 490
- 491 INTERV.: Ja, richtig
- 492
- 493 PETER: Kinderwagen, Buch (Pause) Oh, man, schwierig, Briefmarke, Pilz – Eis und
- 494
- 495 INTERV.: Lokomotive. Genau und wenn wir sagen würden: Eis und Zug?
- 496
- 497 PETER: - neee, gleich
- 498
- 499 INTERV.: Genau gleich viele Silben
- 500
- 501 PETER: Drache
- 502
- 503 INTERV.: Das soll ein Geodreieck sein. Schlecht gezeichnet. Geodreieck oder Auto
- 504
- 505 PETER: Geodreieck kann ich sagen. Haus und Laterne – Kann ich Spielzeug sagen? Spielzeug, Torte – Torte, Spielzeug
- 506
- 507 INTERV.: Wollen wir mal die Silben klatschen? (klatscht) Spielzeug, Tor te, gleich viele Silben
- 508
- 509 PETER: Ja, Taschenlampe und ...
- 510
- 511 INTERV.: Dampfer oder Schiff
- 512
- 513 PETER: Schiff
- 514
- 515 INTERV.: Ja, das ist eindeutig, super
- 516
- 517 PETER: Zaun und Schmetterling (zeigt auf die Lösung)
- 518
- 519 INTERV.: Genau, das machst du ja wirklich klasse. Jetzt gucke ich noch mal, ob ich alles gefragt habe, was ich wissen wollte. Auf jeden Fall werde ich deine Antworten aufschreiben auf Karten und dann werde ich dich noch ein zweites Mal, genau wie die anderen auch, befragen, ob die Antworten, die ich aufgeschrieben habe auch die sind, die du meintest. Nicht dass ich dich falsch verstanden habe. Und die gebe ich an die Forscher weiter, damit die eine Idee haben, was man den Indianern erzählen kann, warum man lesen und schreiben lernt.
- 520
- 521 PETER: Jaha?
- 522
- 523 INTERV.: ... und wie man das macht. Also werden wir bestimmt in zwei Wochen noch mal ...
- 524
- 525 PETER: Das Ding filmt mich gerade, ne?
- 526
- 527 INTERV.: Neee, das ...
- 528

529 PETER: Ähm, das hört mich

530

531 INTERV.: Ja, genau, das brauch ich nur, damit ich dann zu Hause mir das noch mal anhören kann und alles aufschreiben kann, was wir besprochen haben, was du gesagt hast, deine ganzen Ideen, und dann wird das gelöscht. Dann bedanke ich mich für deine ganzen Ideen und Antworten.

A 3.7.3 Auswertung des Interviews „Peter“

Tabelle A-21: Auswertung des Interviews "Peter"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Peters Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 115:122)	„Damit man erwachsen wird.“ (121) „Dann hätte ich wohl Probleme gehabt, also, wenn ich jeden Tag dann zur Schule muss, gehen muss, dann kann ich niemals was richtig vorlesen, flüssig oder so.“ (133)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben ist wichtig, damit man erwachsen wird. • Ohne lesen und zu schreiben zu können, hätte ich Probleme in der Schule, da ich niemals etwas richtig flüssig vorlesen könnte. 	Schriftsprachkompetenz gehört zum Erwachsenwerden. Vorlesen ist in der Schule bedeutsam. Der Leistungsaspekt wird deutlich.
2	Analphabeten (vgl. 123:130) (vgl. 149:162)	„Dann können die nicht zur Arbeit gehen.“ (129)	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen, die nicht lesen und schreiben können, können nicht zur Arbeit gehen. • In der Sendung „Wer wird Millionär“ konnte ein Mensch nicht lesen, so dass ihm die Fragen vorgelesen werden mussten. • Er wusste trotzdem viel. 	Peter verweist auf die Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit für den Beruf und die Unabhängigkeit von Wissen und Schriftsprachkompetenz.
3	Schreiben von Postkarten (vgl. 187:205)			Peter interessiert sich für die Postkarte, die die Interviewerin als Anschauungsmaterial bzw. Gesprächsanlass mitgebracht hat.
4	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 419:439)	„Das ist jedem wichtig.“ (425) „Wenn man seinen Job macht oder (???) irgendwann ist man gefeuert, wenn man sagt, ich mache immer alles falsch, das bringt mir Spaß.“	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Fehler zu machen ist mir wichtig. • Das ist jedem wichtig. • Wenn man immer alles falsch macht, wird man im Job gefeuert. 	Voller Nachdruck bekräftigt er die Aussage, dass fehlerfreies Schreiben wichtig sei. Er kann nicht nachvollziehen, dass manche Menschen darauf keinen Wert legen.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Peters Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
5	Lesegewohnheiten (vgl. 162:173) (vgl. 231:264)	„Zu Hause lese ich auch. [...] Lesen, na ja, beides gleich.“ (165:173) „Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor. [...] Ähm, neee, alle sind meine Lieblingsbücher. [...] Ich hab mir alle ausgesucht. Ich les sie immer vorher erst mal und wenn sie gut ist, dann kauf ich sie mir und les sie mir das vor. [...] Bücher Bücherei oder so. [...] Ja und guck und les mir dann was vor. [...] Ähm, nachmittags und manchmal nach der Schule – wenn ich gar nichts auf habe, dann muss ich auch nicht zum Kindergarten.“ (241:261)	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Hause lese ich auch. • Lesen und Schreiben gefällt mir beides gleich. • Manchmal liest mir meine Mama etwas vor. • Alle Bücher sind meine Lieblingsbücher. • Bevor ich ein Buch kaufe, lese ich die Geschichte und gucke, ob sie gut ist. • Ich lese nachmittags, wenn ich keine Hausaufgaben auf habe. 	Er hat eine positive Einstellung dem Lesen und Schreiben gegenüber. Vorlesen bedeutet ihm viel. Nachmittags liest er gern und wählt sorgfältig seine Lektüre aus.
6	Vorlesen in der Schule (vgl. 175:185)	„Aufgeregt (lacht). [...] Was haben die anderen eigentlich ange geantwortet?“	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ich in der Schule vorlesen muss, bin ich aufgeregt. • Was haben die anderen geantwortet? 	Vorlesen in der Schule ist negativ besetzt. Es ist ein heikles Thema, da die Bezugsgruppe wichtig wird.
7	Begriff „Buch“ (vgl. 079:113)	„Zum Lesen. [...] Ich könnte es ihnen geben und dann könnten sie ja mal reingucken –Wissen sie überhaupt, was Lesen das ist? [...] Sie könnten ja, er könnte es ihnen ja mal vorlesen und dann könnten sie mal selbst das angucken und versuchen nachzulesen. (Pause) Und schreiben könnte er auch erst mal vor und die auch erst mal malen oder schreiben versuchen nachzumachen.“ (097:113)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Buch ist zum Lesen da. • Die Indianer könnten sich das Buch angucken. • Man könnte ihnen vorlesen. • Sie könnten dann versuchen nachzulesen. • Ebenso kann man es mit dem Schreiben machen. 	Ein Buch dient als Selbstzweck. Lernen durch Vormachen und Nachmachen
8	Begriff „Lesen“ (vgl. 207:210)	„Man muss einfach die Buchstaben nach, also, ähm erst mal muss man den Lehrern, ähm, sag mal (buchstabiert) B, und dann muss er B und immer so weiter und weiter und irgendwann können sie das dann zusammenlesen, im Buch und dann verstehen sie das.“ (209)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen funktioniert, indem man die Buchstaben einfach zusammen liest. • Irgendwann kann man dann das im Buch verstehen. 	Peter nennt als Definition das Zusammenziehen der Grapheme und verweist auf die plötzliche Sinnkonstruktion.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Peters Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
9	Begriff „Wort“ (vgl. 211:213)	„Ähm – Beispiel für ein Wort, ein Wort ist , wenn du ‚Hallo, wie geht’s‘ oder so sagst.“ (213)	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel für ein Wort: Hallo, wie geht’s. 	Peter gibt ein Beispiel.
10	Begriff „Satz“ (vgl. 215:227)	„Ähm, ich kann ja auch sagen, ein Satz ist ganz schön, also, das ist mehr als ein Wort, das ist größer (???)“ (217)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Satz ist mehr bzw. länger als ein Wort. • Am Ende des Satzes steht ein Punkt. 	Er betont den quantitativen Aspekt.
11	Begriff „Überschrift“ (vgl. 228:232)	„Ähm, da steht z.B. „Die Bibel“ oder „Der Schatz im Bibersee.“ (229)	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele für Satz sind: Die Bibel / Der Schatz im Bibersee 	
12	Wortstellen kommentieren (vgl. 343:402)	<p>„(lacht) Ich nehm „Lehrerin“. [...] Das mit dem (buchstabiert) H (lacht). [...] Ja, weil (\$) manche manche denken nicht ans H, die denken, ah, das wird nur mit E geschrieben, dann ein R, dann ein E, wieder ein R E N und am Anfang ein L nur wenn man Leeehhhrerin sagt. [Ja, aber so spricht ja keiner.] Ne, Lehrerin.“ (353:369)</p> <p>„Leichtathle – guck! [...] Das hier H Leichtathhhetik“ (373:377)</p> <p>„Fußball – die zwei L. [...] Ja, einmal. [...] F – Man denkt, das wär ein F, aber das ist ein V.“ (381:393)</p> <p>„Quark, das QU. [...] Monique (???)“ (397:401)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierige Wortstellen sind: <ul style="list-style-type: none"> - das H in Lehrerin, denn manche denken nicht an das H - das H in Leichtathletik - die zwei L und das V bei Fußball - das QU bei Quark. 	<p>Peter weist bei dem Wort „Lehrerin“ sofort auf das H hin, welches häufig vergessen werde. Allerdings denkt er, man könne das H hören, wenn man Leeererin sage. Ebenso nennt er das H in dem Wort „Leichtathletik“ als schwierige Wortstelle sowie die zwei L in „Fußball“ und das Graphem QU in „Quark“. Er widerspricht der Interviewerin, dass es dieses Graphem selten nur gebe, und nennt den Namen Monique als Gegenbeweis.</p> <p>Monique hat auch auf Peter verwiesen.</p>
13	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 403:417)	„Schreibe hinter dem Satz nen Punkt, also, setze hinter dem großen Satz einen Punkt. [...] Sonst machen wir Fehler, ganz viele!“ (413:417)	<ul style="list-style-type: none"> • Setze hinter dem Satz einen Punkt. • Die Regeln müssen wir in der Schule lernen. • Sonst machen wir ganz viele Fehler. 	Peter kennt die vorliegende Regel. Das Lernen der Regeln beugt Fehlern vor.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Peters Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
14	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 439:479)			Bei den Wörtern Sofa und Limonade hat Peter Schwierigkeiten, auf Anhieb die Fehler zu finden und zu begründen. Das Wort Pferd kann er mit etwas Hilfe richtig verbessern.
15	Für ein Diktat üben (vgl. 311:341)	„Ähm, ganz viel, jeden, da muss ich von mittags bis ähm bis zwei Stunden arbeiten, zwei Stunden muss ich dann, mach ich immer dann. [...] Nein, mach ich freiwillig. [...] Puh, ich mach einfach Selbstdiktate mit meiner Mutter.“ (313:321)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich übe sehr viel für Diktate. • Ich mache es freiwillig. • Meine Mama diktiert es mir und sagt dann, was falsch ist. • Dann machen wir es noch mal. 	Peter übt zu Hause freiwillig mit seiner Mutter für Diktate. Peter beschreibt den Vorgang.
16	Gefühle bezüglich Diktaten (vgl. 280:301)	„Oh Gott, oh Gott!“ [...] Oder wie fühle ich mich damit? [...] Wieder aufgeregt, ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch. [...] Den Tag, wenn man es schreibt. Kennst du auch, ne? [...] Und dann die Note und wenn die Note kommt.“ (281:301)	<ul style="list-style-type: none"> • Bin aufgeregt • Ich kriege dann immer so ein Kitzeln im Bauch, - wenn man das Diktat schreibt - wenn man die Note bekommt. 	Obwohl die Frage ist, wie er sich auf Diktate vorbereitet, lenkt er das Gespräch auf seine Gefühle. Diktate sind negativ besetzt. Ebenso das Vorlesen in der Schule (vgl. 175)
17	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 303:310)	„2+ [...] 1 und 3, na ja, eins drei hatte ich noch nie“ (305:309)	<ul style="list-style-type: none"> • Als Note bekomme ich meistens eine zwei plus. • Eins und drei hatte ich noch nie. 	Er hat eine realistische Einschätzung von seinen Leistungen.
18	Interesse an Fotos der Indianer (vgl. 046:079)	„So wie im Dschungel sieht das aus da.“ (049) „Oh Gott, oh Gott! [...] Und da wurde das so durchgestochen. [...] Tut das nicht weh?“ (053:061) „Schule!“ (069) „1994 war das!“ (077)	<ul style="list-style-type: none"> • Das sieht aus wie im Dschungel. • Tut der Schmuck nicht weh? • Das ist eine Schule. • Die Fotos sind von 1994. 	Peter bemerkt, dass es auf den Fotos wie im Dschungel aussieht. Erschrocken ist er über den Schmuck, den die Indianer tragen. Er fragt sich, ob es nicht weh tue, durch die Haut durchzustechen. Auf einem Bild vermutet er eine Schule. Insgesamt schaut er sich die Fotos sehr interessiert und aufmerksam an. Er sieht z.B. die Jahreszahl 1994 auf einem Foto.
19	Wunsch „Kassette hören“ (vgl. 521:533)	„Das Ding filmt mich gerade, ne? [...] Ähm, das hört mich.“ (525:529)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kassettenrekorder nimmt auf. 	Peter wird bewusst, dass der Kassettenrekorder ihn aufnimmt.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Peters Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
20	Vom Schüler eingebrachter Aspekt (vgl. 267:279)	„Ja, gibt's auch im Hort, aber das macht nicht satt.“ (273)	<ul style="list-style-type: none"> • Haben die Forscher auch Kindergärten besucht? • Das Essen im Hort macht nicht satt. 	Peter möchte wissen, ob die Forscher auch die Kindergärten in den Ländern besichtigt haben. (vgl. 017) Im Hort isst Peter zu Mittag. Allerdings gibt es seiner Meinung nach zu wenig Essen.
21	Zeitungsbericht über die Länder (vgl. 041)			Insgesamt ist er sehr interessiert an den verschiedenen Ländern. Er bemerkt erstaunt, dass die USA sehr groß sind.
22	Kritisches Nachfragen (vgl. 085) (vgl. 117)			Peter ist sehr kritisch. Er wundert sich, warum der Forscher den Indianern nicht erklärt hat, was ein Buch ist, erkundigt sich, ob die Indianer Deutsch verstehen.
	Anmerkungen			Weitestgehend unberücksichtigt bei der Auswertung bleiben die Kategorien Einleitung (vgl. 006:020), GeoWissen (vgl. 022:046), Längenvergleich (vgl. 479:520)

A 3.7.4 Kontextinformation zur Struktur-Lege-Technik

Peters zweites Gespräch dauert 25 Minuten. Peter geht die Begriffskarten leise durch und kommentiert einige davon. Insgesamt ist er sehr interessiert bei der Sache. Er betont, dass das Lesen- und Schreibenlernen für den späteren Beruf wichtig sind und dass man auch zu Hause lesen kann. An das „Aufgereggtsein“ kann er sich noch sehr gut erinnern und lacht: „Ah ja, genau, Kribbeln im Bauch.“ Er bestätigt alle Aussagen, ist erstaunt über die Menge – „Ganz schön viele Antworten“ – und erzählt von einem Fernsehfilm, den seine Mutter aufgenommen hat und auf den er sich sehr freut. Beim Anblick der Relationskärtchen und der Beispiele zum Lesen- und Schreibenlernen äußert er die Sorge, die Spielregeln nicht zu können: „Ich glaube, das ist schwierig.“ Trotzdem lässt sich Peter auf die Aufgabe, alle Karten mit Relationen (Zeichen) zu verbinden, ein. Er verbindet selbstständig „Noten -> aufgereggt sein“, ist insgesamt sehr aktiv in den Prozess involviert bzw. bestätigt die Vorschläge der Interviewerin. „Das ist gar nicht so kompliziert, wie ich das gedacht habe. Nur etwas!“, ist sein Kommentar. Die Karten „Keine Hausaufgaben“ ergänzt er durch „spielen“. Bezüglich der Rechtschreibregel ergänzt er mündlich die Erklärung: „Damit man weiß, dass man nicht klein weiterschreiben darf.“ Gründe dafür, dass man seinen Job verliert, sieht er im „Fehlermachen“ und „Nicht oder zu spät kommen“. „Ich glaube, jeder wird mal gefeuert in seinem Leben, so gekündigt!“ Er bestätigt erneut, dass fehlerfreies Schreiben wichtig sei für das Erwachsenwerden. Am Ende bejaht er die von der Interviewerin zusammengefasste Struktur und antwortet auf die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad: „Nee, das ist doch Baby!“

A 3.8 Fallbeispiel: Lasse

A 3.8.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / GeoWissen: Verschiedene Länder / Stundenpläne in verschiedenen Ländern / Yanomami-Indianer / Definition Buch / Gebrauchswert von Schrift / Lesegewohnheiten / Interesse: Playstation / Vorlesen zu Hause / Lieblingsbücher / Lesegewohnheiten: Dragon Ball / Probleme von Menschen, die nicht lesen und schreiben können / Lesegewohnheiten / Definition Wort / Beispiel Satz / Beispiel Überschrift / Erlebnis bzw. Geschichte: Fisch im Schwimmbad / Diktatvorbereitung / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Reflexion: Lernbeobachtung / Rechtschreibregeln / Bedeutung des fehlerfreien Schreibens / Aufgabe: Welches Wort ist länger? / Kassette hören

A 3.8.2 Interview „Lasse“ (P8)

- 1 Name: LASSE (m)
2 1992 geboren, deutsch
3 1999 Einschulung
4 Datum: 03.06.03 Zeit: 10.15-10.40 (3.Stunde)
5 Aufnahme 000-800
6
7 Situation vor dem Interview:
8 Lasse kommt freiwillig angelaufen und fragt, ob er heute dran sein dürfte. Zu Beginn des Interviews ist er sehr aufmerksam, kooperativ, aber auch etwas aufgeregt und ungeduldig.
9
10 INTERV.: Es geht darum: Ich will mich mit dir über das Lesen und Schreiben unterhalten und du hast sicherlich im Fernsehen schon mal Reporter gesehen, die andere Leute interviewen und dann immer so ein Mikrofon vor die Nase halten und ganz viele Fragen stellen ...
11
12 LASSE: Mhm
13
14 INTERV.: Und in so einer Situation sind wir jetzt auch. Ich bin der Reporter und ich stelle dir total viele Fragen ...
15
16 LASSE: Ja
17
18 INTERV.: ... weil ich super neugierig bin. Und während unseres Gesprächs läuft hier dieses Mikrofon. Das heißt, das wird auf Tonband aufgenommen, damit ich auch alle deine ganzen Ideen und Antworten mir merken kann und mir das noch mal anhören kann, damit ich es nicht vergesse ...
19
20 LASSE: Mhm
21
22 INTERV.: Das wird dann aber auch gelöscht. Und wie ich gesagt habe, es geht um das Lesen und Schreiben. Und da hast du ja schon ganz viele Erfahrungen und da brauche ich deine Hilfe. Ich werde dir am Anfang eine Geschichte erzählen, die wahr ist, bei der ich deine Hilfe brauche.
23
24 LASSE: Ja
25
26 INTERV.: Es gibt eine Gruppe von Forschern, die um die Welt gereist ist. Weißt du, was Forscher sind?
27

- 28 LASSE: Ja, die erforschen einfach Näheres oder Meer oder Tiere oder ...
29
30 INTERV.: Genau. Das ist klasse. Das wussten nämlich mehrere Kinder aus der Klasse nicht.
31
32 LASSE: Nein?!
- 33
34 INTERV.: Oder zumindest konnte das keiner so genau erklären wie du. Diese Forschergruppe ist um die ganze Welt gereist. Dies ist die Weltkarte. Kennst du irgendwelche Länder? Fallen dir Länder ein?
- 35
36 LASSE: Brasilien
37
38 INTERV.: Genau
39
40 LASSE: Ähm, Deutschland, (Interv. redet etwas dazwischen) Hamburg, England, Spanien und Französisch ...
41
42 INTERV.: Genau Frankreich, da leben die Franzosen
43
44 LASSE: ... und (nuschelt) mehr weiß ich gerade nicht.
45
46 INTERV.: Na, das ist ja schon ne ganze Menge.
47
48 LASSE: Und Australien weiß ich auch noch. – Und Russland und Saudi Arabien
49
50 INTERV.: Ja, Wahnsinn! Und es gibt unglaublich viele Länder und die Forscher wollten wissen, wie die Schulen in den ganzen Ländern aussehen. Und sie haben die Schüler interviewt, auch Fotos gemacht, haben den Schülern Fragen gestellt und das in dieser Zeitschrift veröffentlicht.
- 51
52 LASSE: Mhm
53
54 INTERV.: Das sind die Ergebnisse. Z.B. waren sie in Äthiopien. Dort gibt es auch einen Stundenplan von den Schülern dort. Und das ist ein Foto aus der Schule. Und dann waren sie in Ecuador und dort gibt es schon wieder ganz andere Fotos. Da sieht es schon wieder ganz anders aus.
- 55
56 LASSE: (Pause) Was ist das?
57
58 INTERV.: Finnland
59
60 LASSE: (Pause) (schaut sich den Stundenplan an) (???) Das hier? Das ist Finnisch.
61
62 INTERV.: Finnisch ist die Sprache, die dort gesprochen wird.
63
64 LASSE: Ach so
65
66 INTERV.: Ihr habt Deutsch, die haben Finnisch. Dann waren sie in China.
67
68 LASSE: Hier, ist (\$) das das der Flughafen, nein?
69
70 INTERV.: Das ist der Schulhof.
71
72 LASSE: Oh Gott!
73
74 INTERV.: Das sieht ganz anders aus als bei euch. (Pause) Indien, da sitzen alle draußen, weil es so warm ist. Da ist es bestimmt noch wärmer, als es hier die letzten Tage war. – USA
- 75
76 LASSE: Aha - Müssen wir dieses jetzt machen, mit diesen Ländern?
77
78 INTERV.: Wir können, nee, das reicht, also wenn dir die Bilder reichen. So das Problem, das sich gestellt hat: Sie sind hier zum Amazonas in dieses Regenwaldgebiet gekommen und sind dort auf Indianer getroffen, die Yanomami-Indianer. Und die Yanomami-Indianer ...
79

- 80 LASSE: Ja
- 81
- 82 INTERV.: ... haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. (legt die Fotomappe auf den Tisch)
- 83
- 84 LASSE: (spitzer Schrei) Uh, Oh Gott, wie sehen die denn aus?
- 85
- 86 INTERV.: Ja, das sind Fotos von denen. Wir haben hier in Deutschland ja Ohringe z.B., ne? Und die Indianer haben sich Holz in die Nase gesteckt, weil das für sie schön ist.
- 87
- 88 LASSE: Oh Gott, (leise) oh Gott
- 89
- 90 INTERV.: Also so leben die Yanomami-Indianer. Wahrscheinlich ganz anders als du lebst, oder? Und der eine Forscher hatte ein Buch und die ganzen Schüler und Kinder und Jugendlichen haben sich um den Forscher herum gruppiert und gesagt: „Oh, was ist denn das? Das haben wir ja noch nie gesehen? Was kann man denn damit machen?“ Und ...
- 91
- 92 LASSE: Lesen
- 93
- 94 INTERV.: Genau lesen, aber diese Indianer können nicht lesen und schreiben. Sie haben das bis dahin noch nicht gelernt, und der Forscher wollte den Schülern erklären, was man mit einem Buch macht, warum das so wichtig ist, lesen und schreiben zu lernen. Er hat aber überhaupt keine Idee, wie er das erklären kann. Und das ist jetzt meine Frage an dich, und das habe ich auch die anderen schon gefragt: Wie würdest du einem Jungen in deinem Alter erklären, was man mit einem Buch machen kann?
- 95
- 96 LASSE: Man kann da ein bisschen reinmalen oder lesen, man kann einfach alles machen, man kann (???) zerknüllen oder zerschneiden oder anmalen irgendwie so was irgendwie so was – Oder Fotos einkleben
- 97
- 98 INTERV.: So wie ein Fotoalbum?
- 99
- 100 LASSE: Ja
- 101
- 102 INTERV.: Und warum ist das wichtig, lesen und schreiben zu lernen?
- 103
- 104 LASSE: Ähm (Pause) Wussten das die anderen Kinder schon?
- 105
- 106 INTERV.: Ganz unterschiedlich, ganz unterschiedliche Ideen und da gibt's auch kein richtig und kein falsch. Aber vielleicht fällt dir ja was ein
- 107
- 108 LASSE: Das ist, wenn man später erwachsen ist und wenn man da arbeitet, dann muss man doch lesen und schreiben können. Wenn man nicht lesen und schreiben kann, wird man ausgelacht und dann fliegt man von der Arbeit.
- 109
- 110 INTERV.: Stimmt, das könnte passieren, aber das muss nicht bei jeder Arbeit passieren.
- 111
- 112 LASSE: Und Lesen ist am wichtigsten.
- 113
- 114 INTERV.: Aha, wichtiger als Schreiben?
- 115
- 116 LASSE: Nein beides ist wichtiger, wichtig, aber Schule ist nicht wichtiger als als das eigene Leben.
- 117
- 118 INTERV.: Ah, da hast du Recht. Und was ist in deinem eigenen Leben, wann kommt da Lesen und Schreiben vor? Oder liest du nur hier in der Schule?
- 119
- 120 LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen.
- 121
- 122 INTERV.: Und spielen heißt dann immer draußen mit dem Fahrrad durch die Gegend fahren oder solche Sachen? Mit anderen Freunden dich treffen?

123
124 LASSE: Oder Playstation II spielen
125
126 INTERV.: Playstation II, ach das kenn ich gar nicht. Das habe ich nie gespielt. Da habe ich
keine Ahnung und würde sicherlich verlieren gegen dich.
127
128 LASSE: (lacht) Naaa!
129
130 INTERV.: Ich glaube schon. Als ich so alt war wie du, hat mir meine Mutter abends immer aus
diesem Buch vorgelesen, obwohl ich schon lesen konnte. Aber ich fand es total toll, mich ein-
fach zurück zu legen und mir vorlesen zu lassen ...
131
132 LASSE: (schaut auf den Buchdeckel) Mäuse!
133
134 INTERV.: Das sind Hamster. Das ist ein Buch mit vielen Kurzgeschichten – immer auf einer
Seite ...
135
136 LASSE: (\$) Soll ich soll ich das jetzte vorlesen?
137
138 INTERV.: Neee, ich wollte dir das nur zeigen, weil ich das mal mitgebracht hatte, welches
mein absolutes Lieblingsbuch war. Kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen?
139
140 LASSE: Ja
141
142 INTERV.: Immer noch oder machen sie das nicht mehr, weil sie sagen: „Och du bist jetzt groß
genug“?
143
144 LASSE: Ja, ich bin groß genug.
145
146 INTERV.: Ja?
147
148 LASSE: Ich lese wenn schon immer Dragon Ball Bücher.
149
150 INTERV.: Welche Bücher?
151
152 LASSE: Dragon Ball
153
154 INTERV.: Ach Dragon Ball
155
156 LASSE: Das heißt Drachenkugel.
157
158 INTERV.: Ah, und sind das Comics? ...
159
160 LASSE: Ja, Comics – Comics – mit Sprechblasen
161
162 INTERV.: Gibt's da auch einen Film oder eine Fernsehserie, du hast da ...
163
164 LASSE: Also, das gab's früher mal, aber – das ist jetzt ab, irgendwie – Dann sollte früher noch
mal ne Pause kommen, aber dann fing das wieder ganz von vorne an und dann ähm war's zu
Ende. Dann sollte eigentlich eine andere Sache kommen und das heißt irgendwie (???) diese
(???)
165
166 INTERV.: Mhm, also liest du nicht nur in der Schule sondern auch manchmal für dich diese
Comics, „Dragon Ball“, vor dem ins Bettgehen oder nachmittags?
167
168 LASSE: Nachmittags, vor dem ins Bettgehen
169
170 INTERV.: Wann auch immer – Kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die nicht le-
sen und schreiben können?
171
172 LASSE: Ja
173
174 INTERV.: Was für Probleme haben diese Menschen dann wohl noch in ihrem Leben, abgese-
hen davon, dass es mit der Arbeit schwierig wird?

- 175
176 LASSE: Ja, weil sie nicht in die Schule gegangen sind.
177
178 INTERV.: Es gibt viele, die in die Schule gegangen sind, aber sich da so durchgeschlängelt haben.
179
180 LASSE: – Was mein Papa immer gesagt hat, ich soll lesen üben – hab hat er mir ne Fernsehzeitung gegeben und da hat er mich, mhm ähm ähm so ne viertel Stunde lesen lassen.
181
182 INTERV.: Das ist eine gute Idee.
183
184 LASSE: Dann konnte ich wieder richtig schnell lesen. – (ein Mitschüler schaut durch die Tür) Ey guck nicht!
185
186 INTERV.: Na, lass ihn doch gucken. Das war eine gute Idee, weil du wissen wolltest, was im Fernsehen ... (Ersin kommt rein und will abwaschen)
187
188 LASSE: Aber leise abwaschen, ne! (Ersin stört das Gespräch durch Zwischenfragen und Lasse regt sich auf)
189
190 INTERV.: Hast du eine Idee, wie du den Schülern erklären könntest, was ein Wort ist?
191
192 LASSE: Ein Wort, ein Wort, ein Wort ist ein Buchstabe, also mehrere Buchstaben oder so eins, das (buchstabiert) A, B, C oder Z oder so (Ersin schreit dazwischen und wird schließlich aus dem Raum geschickt)
193
194 INTERV.: Das ist ganz schön turbulent hier. So, du hast gesagt, ein Wort, das ist ein Buchstabe ...
195
196 LASSE: Ja, das ist von A bis Z oder (???) ist ein Wort z.B. oder das ABC sind ja auch Wörter – A wie Affe, B wie ...
197
198 INTERV.: Dann ist A der Buchstabe und Affe das Wort?
199
200 LASSE: Ja
201
202 INTERV.: Genau und was ist ein Satz? Oder wie kann man das erklären?
203
204 LASSE: Kann ich gar nicht erklären. Ich kann das nicht. Ein Satz ist, z.B. wenn man „Der Elefant trinkt Wasser“.
205
206 INTERV.: Genau, perfekt, das ist ein Beispiel für einen Satz.
207
208 LASSE: Ja
209
210 INTERV.: Und eine Überschrift? Wenn sie das wissen wollen, was eine Überschrift ist?
211
212 LASSE: Z.B. dieses da! (zeigt auf den Titel des Buches) (liest) Achtund achtundzwanzig La Lachgeschichten
213
214 INTERV.: Genau, das steht immer über einer Geschichte oder am Anfang eines Buches oder worum es in dem Buch geht.
215
216 LASSE: Genau oder Ya no ma mi
217
218 INTERV.: Ja, so heißen die Indianer. Das heißt auf Deutsch „Waldmenschen“, Yanomami
219
220 LASSE: Sind die da unter Wasser oder ...
221
222 INTERV.: Ja, die fischen im Wasser, um ihr Essen zu fangen.
223
224 LASSE: Ich bin das letzte mal in der Schwimmhalle gewesen, da war irgendwie so ein kleiner Fisch – ungefähr so groß
225

- 226 INTERV.: In der Schwimmhalle?
227
228 LASSE: Ja, bei uns da war – also begann fast ganz unten – irgendwas hat da mich so ge-
zwickt – wo ich fast unten am Boden war, hat mich da etwas gezwickt und dann habe ich nach
unten geguckt, habe ich mich erschrocken: Was war das? Und dann war das ein Fisch!
- 229
230 INTERV.: Oh, aber kein gefährlicher, hoffe ich. (lacht)
231
232 LASSE: Nen Haifisch oder irgendwie so nen ganz kleinen Tigerhai. – Das war ganz komisch,
als das mich gezwickt hat.
- 233
234 INERV.: Ja, aber gesehen hast du ihn nicht?
235
236 LASSE: Also ich hab ihn gesehen und dann ist er weg geschwommen, aber ich habe ihn die
ganze Zeit gesehen und dann bin ich – Ich hab ihn erst nur vom Einer gesehen, so, ne, als ich
vom Einer gesprungen bin, ja
- 237
238 INTERV.: Boah, Köpper?
239
240 LASSE: Nein, ich bin normal und dann bin ich ...
241
242 INTERV.: Arschbombe?
243
244 LASSE: Nein, also normal, ganz normal bin ich, ganz gerade runter, dann kommt man ja am
tiefsten. So, dann habe ich den Fisch wieder gesehen, so und dann bin ich noch mal, bin ich
auf den Dreier hoch geklettert, vom Dreier runter gesprungen, bin ich ganz auf den Boden ge-
kommen und daaan (\$) bin ich auf bin ich auf dem Fisch drauf gewesen (\$) und dann und
dann bin ich wieder ganz schnell hoch geschwommen und der war dann ganz schnell hoch
oder und dann irgendwie auf dem Boden lag da, aber der hat noch gelebt da habe ich den
Bademeister und dann wurde er draußen wieder hingeschickt.
- 245
246 INTERV.: (lacht) Oh, da warst du ja richtig ein Lebensretter für den Fisch, ne.
247
248 LASSE: Ja
249
250 INTERV.: Klasse! Hast du noch fünf Minuten Zeit, dass wir das zu Ende machen können?
251
252 LASSE: Ja, gerne.
253
254 INTERV.: Ja, super, weil die Pause angefangen hat – Dann müssen wir nicht noch mal nach
der Pause anfangen. Ich habe auch nur noch ein paar kurze Fragen. Und zwar müsst ihr hier
in der Schule ja auch Diktate schreiben ...
- 255
256 LASSE: Ja
257
258 INTERV.: Und da geht's ja immer darum, dass ihr möglichst keine Fehler macht.
259 Und ich hab mal versucht ...
260
261 LASSE: Ja, für gute Noten
262
263 INTERV.: Ja, genau für gute Noten – Wie bereitest du dich denn auf die Diktate vor, wenn es
heißt: So, morgen oder nächste Woche schreiben wir ein Diktat?
- 264
265 LASSE: Diktat üben
266
267 INTERV.: Und wie machst du das?
268
269 LASSE: Einfach immer wieder ... Da kriegen wir so ein Arbeitsblatt, wo das Diktat drauf steht
und dann muss man das abschreiben als Erstes.
- 270
271 INTERV.: Hier in der Schule oder machst du das auch zu Hause noch alleine?
272
273 LASSE: Nein zu Hause, doch alleine. Das sollen wir doch zu Hause machen und nicht in der
Schule.

- 274
275 INTERV.: Abschreiben und dann?
276
277 LASSE: Ja
278
279 INTERV.: Und woher weißt du dann, ob alles richtig oder ob alles falsch ist?
280
281 LASSE: Ja weiß ich nicht, ähm, das wird dann beim Test gemacht. Also beim Test wird das dann gesagt, ob es richtig oder falsch ist, am Ende. – Dann gibt's die Noten.
282
283 INTERV.: Aber zu Hause, wenn du das abgeschrieben hast, dann hast du keine Ahnung, ob du alles richtig ...
284
285 LASSE: Ja
286
287 INTERV.: Erst in der Schule weißt du das dann?
288
289 LASSE: Ja, mein Papa kontrolliert das.
290
291 INTERV.: Ach, dein Papa, das wusste ich nicht.
292
293 LASSE: Ja
294
295 INTERV.: Und wenn ...
296
297 LASSE: (ungeduldig) Können wir jetzt anfangen?
298
299 INTERV.: Ja, guck dir mal diese vier ... (legt Wortkarten auf den Tisch)
300
301 LASSE: (beginnt laut zu lesen) Lehrerin, Speisequark, Fußballverein, Leicht tat el letik
302
303 INTERV.: Schwieriges Wort: Leichtathletik. Kennst du dieses Wort?
304
305 LASSE: Leichtathletik, neee!
306
307 INTERV.: Das ist ein anderes Wort für Laufen, Springen, Werfen. Das macht ihr auch beim Sportfest. Da macht ihr Leichtathletik: Laufen, Springen, Werfen. Ich dachte, die Wörter sind schwierig. Vielleicht sind sie für dich auch gar nicht schwierig ...
308
309 LASSE: Lehrerin ist leicht und Speisequark und Fußballverein ist auch leicht.
310
311 INTERV.: (zeigt auf Leichtathletik) Und das ist schwierig?
312
313 LASSE: Ja
314
315 INTERV.: Und wenn du dir das anschaust, was ist da besonders schwierig?
316
317 LASSE: (Pause) Dies „Leicht“ kann man ja noch erkennen, aber das A und dann das die Restlichen.
318
319 INTERV.: Ah, das Athletik
320
321 LASSE: Ja, das Athletik, das ist schwer.
322
323 INTERV.: Und wenn du dir die anderen drei Wörter anguckst – Such dir mal ein Wort aus – irgendeins – Was für Schwierigkeiten könnten andere aus deiner Klasse vielleicht bei dem Wort haben? Wo könnte man was falsch schreiben?
324
325 LASSE: Das ß. Das ist schwer, ist das.
326
327 INTERV.: Und was könnte man dafür schreiben?
328
329 LASSE: Ein (buchstabiert) S oder ein, ähm, irgendwie so was.
330

331 INTERV.: Oder Doppel-S
332
333 LASSE: Ja oder das V
334
335 INTERV.: Ja, genau
336
337 LASSE: Fußball, Fußball, neee, das Fußball (lautiert) F, das hört man ja ganz leicht, aber das
das (buchstabiert) Doppel-L weiß man nicht so schnell.
338
339 INTERV.: Ah, aber bei dem Verein, bei dem (buchstabiert) V, da ist kein ...
340
341 LASSE: Nein, da sieht man doch – Da sieht man doch gleich V.
342
343 INTERV.: Okay und Lehrerin?
344
345 LASSE: Lehrerin – Das ist auch ganz leicht.
346
347 INTERV.: Okay
348
349 LASSE: Das schreibt jeder in unserer Klasse richtig.
350
351 INTERV.: Ja, na gut. Ich habe euch doch mal acht Wörter diktiert.
352
353 LASSE: Ja
354
355 INTERV.: Die habe ich mitgebracht, um dir das noch mal zu zeigen. Du hast das nämlich su-
per gut gemacht. Total klasse. Sofa ist perfekt ...
356
357 LASSE: Ja
358
359 INTERV.: ... Limonade perfekt, Reiter – Arschloch auch – Und bei dem Kinderwagen bin ich
mir nicht ganz sicher. Was soll der erste Buchstabe sein? Hast du Hinderwagen geschrieben?
360
361 LASSE: (lacht) Nen (buchstabiert) K!
362
363 INTERV.: Ach, das ist ein K. Das sieht ein bisschen so aus wie ein H. Aber ich habe mir schon
gedacht, dass das ein K sein soll. Gut, dann ist das auch perfekt.
364
365 LASSE: Ich habe auch ein bisschen Probleme mit dem Schreiben.
366
367 INTERV.: Ja, aber der Rest ist doch schön. Was für Probleme hast du denn mit dem Schrei-
ben?
368
369 LASSE: Dass ich immer so krickel krackel schreibe.
370
371 INTERV.: Ach so, schreibst du so schnell oder schreibst du so fest?
372
373 LASSE: Ja schnell, ich will immer gaaaanz schnell fertig – (lauter) Damit ich schnell wieder
draußen spielen kann.
374
375 INTERV.: Das ist natürlich klar, dass es draußen schöner ist als beim Diktat. Das Wort, das ist
Mund und du hast M O N –
376
377 LASSE: Das ist „Mooond“ oder nicht?
378
379 INTERV.: Ah, Mond, aber es heißt Mund
380
381 LASSE: Schreibe (???) mit einem Uuu
382
383 INTERV.: Genau und am Ende?
384
385 LASSE: Ein (buchstabiert) T
386
387 INTERV.: Nein

- 388
389 LASSE: Ein D
390
391 INTERV.: Genau, nämlich weil man nämlich sagen kann: Ein Mund, zwei Münder. Wenn man es verlängert, (lautiert) D, hört man das D. Also das ist nicht richtig gewesen, aber alle anderen sind perfekt.
- 392
393 LASSE: Aha
394
395 INTERV.: Und diese – sind auch nicht ganz richtig.
396
397 LASSE: Ja
398
399 INTERV.: Das schreibt man nämlich nicht mit (buchstabiert) V, sondern mit (lautiert) F.
400
401 LASSE: (buchstabiert) F
402
403 INTERV.: (Pause) Okay, klasse, die vorletzte Frage. Ich habe hier noch eine Rechtschreibregel aufgeschrieben. Die habe ich bei euch an der Tafel gesehen.
- 404
405 LASSE: Schreibe den An Satzanfang groß.
406
407 INTERV.: Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein?
408
409 LASSE: Nö
410
411 INTERV.: Nicht mehr
412
413 LASSE: Doch (???) Nomen hat keinen Begleiter.
414
415 INTERV.: Genau, super! Und sind dir die wichtig, die Rechtschreibregeln oder
416
417 LASSE: Ist nicht wichtig, für mich nicht
418
419 INTERV.: Ist es dir wichtig, dass du fehlerfrei schreibst?
420
421 LASSE: (mit Nachdruck) Ja!
422
423 INTERV.: Warum?
424
425 LASSE: Einfach nur so
426
427 INTERV.: Einfach nur so, ja, es ja auch wichtig, aber manche sagen auch: Och, ist mir doch egal, wenn ich viele Fehler habe.
- 428
429 LASSE: So, jetzt kommt die letzte, ne?
430
431 INTERV.: Die allerletzte! Dies ist die Aufgabe ...
432
433 LASSE: Ist doch leicht!
434
435 INTERV.: ... die wurde den Schülern auf der ganzen Welt auch gestellt. Ich glaube, sie ist zu einfach für dich, aber wir gucken sie uns trotzdem mal kurz an.
- 436
437 LASSE: Ja – Kann ich schon sagen, was das ist jetzt?
438
439 INTERV.: Ja, welches Wort ist länger, das ist die Frage.
440
441 LASSE: Fächer oder Bus, Fächer ist länger.
442
443 INTERV.: Ja
444
445 LASSE: Telefon oder Haus. Telefon ist länger. Kinderwagen oder Buch, Kinderwagen ist länger. Pilz oder Briefmarke, Briefmarke ist länger. Eis, Lokomotive, Lokomotive ist länger. Lineal

oder Auto, Lineal ist länger. Haus, Laterne, äh Laterne ist länger – Was soll das sein?
446
447 INTERV.: Ein Hampelmann
448
449 LASSE: Ach so, Hampelmann, Torte, Hampelmann ist natürlich länger. Taschenlampe, Boot,
Taschenlampe ist länger – Zaun, Schmetterling, Schmetterling ist natürlich länger.
450
451 INTERV.: Super, ich merke, das ist zu einfach für dich.
452
453 LASSE: Ja
454
455 INTERV.: Aber herzlichen Dank für dein Antworten und für deine Ideen, die du gegeben hast,
hier für die Indianer ...
456
457 LASSE: Kann ich mir das mal anhören?
458
459 INTERV.: Ja, das können wir machen.

A 3.8.3 Auswertung des Interviews „Lasse“

Tabelle A-22: Auswertung des Interviews "Lasse"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Lasses Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 102:117) (vgl. 179:188)	„[Und warum ist das wichtig, lesen und schreiben zu lernen?] Ähm (Pause) Wussten das die anderen Kinder schon? [...] Das ist, wenn man später erwachsen ist und wenn man da arbeitet, dann muss man doch lesen und schreiben können. Wenn man nicht lesen und schreiben kann, wird man ausgelacht und dann fliegt man von der Arbeit. [...] Und Lesen ist am wichtigsten. [...] Nein beides ist wichtiger, wichtig, aber Schule ist nicht wichtiger als als das eigene Leben.“ (104:116) „Was mein Papa immer gesagt hat, ich soll lesen üben – hab hat er mir ne Fernsehzeitung gegeben und da hat er mich, mhm ähm ähm so ne viertel Stunde lesen lassen. [...] Dann konnte ich wieder richtig schnell lesen.“ (180:184)!	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn man später arbeitet, muss man doch lesen und schreiben können. • Sonst wird man ausgelacht und fliegt von der Arbeit. • Lesen und Schreiben ist beides wichtig. • Aber Schule ist nicht wichtiger als das eigene Leben. • Mein Papa hat mich immer in der Fernsehzeitung lesen lassen. • Dadurch konnte ich wieder richtig schnell lesen. 	Zuerst will Lasse wissen, ob die anderen Kindern auch wussten, warum Lesen- und Schreibenlernen wichtig sei. Er sieht die Relevanz für den Beruf, Bei fehlender Schriftsprachkompetenz besteht die Gefahr des Spotts. Er sieht die Gleichwertigkeit beider Modalitäten. Allerdings betont er die Priorität des eigenen Lebens im Vergleich zu schulischen Aspekten. Er nennt den Motivationstrick des Vaters: Fernsehzeitung lesen lassen.
2	Analphabeten (vgl. 169:179)	„Ja, weil sie nicht in die Schule gegangen sind.“ (176)	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen, die nicht lesen und schreiben können, haben diese Probleme, weil sie nicht in die Schule gegangen sind. (176) 	Ursache für Analphabetismus ist Schuabsentismus.
3	Bedeutung fehlerfreien Schreibens (vgl. 419:428)	„(mit Nachdruck) Ja!“ [Warum] Einfach nur so.“ (421:425)	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerfreies Schreiben ist sehr wichtig. 	Relevanz der Fehlerfreiheit wird betont. Eine Begründung kann er jedoch nicht geben. Dies steht im Widerspruch zu 417.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Lasses Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
4	Lese-/ Schreibge- wohnheiten (vgl. 118:127) (vgl. 146:169)	<p>„Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen. [...] Oder Playstation II spielen.“ (120:124)</p> <p>„Ich lese wenn schon immer Dragon Ball Bücher. [...] Das heißt Drachenkugel. [...] Ja, Comics – Comics – mit Sprechblasen. [...] Also, das [einen Film] gab's früher mal, aber – das ist jetzt ab, irgendwie – Dann sollte früher noch mal ne Pause kommen, aber dann fing das wieder ganz von vorne an und dann ähm war's zu Ende. Dann sollte eigentlich eine andere Sache kommen und das heißt irgendwie (???) diese (???) [...]. Nachmittags, vor dem ins Bettgehen.“ (148:168)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich lese und schreibe zu Hause nur für die Hausaufgaben. • Wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe und mein Zimmer aufgeräumt habe, spiele ich irgendwas, z.B. Playstation. • Wenn ich mal lese, dann den Comic Dragon Ball (Drachenkugel). • Ich lese entweder nachmittags oder vor dem ins Bettgehen. 	<p>Er kennt fremdbestimmtes Schreiben im Rahmen der Hausaufgaben.</p> <p>Gelegentliche Freizeit-Lektüre sind Comics.</p>
5	Vorlesen zu Hause (vgl. 128:146)	<p>„Soll ich soll ich das jetzt vorlesen? [Kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen?] Ja [...] Ja, ich bin groß genug.“ (136:144)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich kenne es, dass mir meine Eltern vorlesen. • Jetzt bin ich zu alt dafür. 	<p>Er hat Erfahrungen mit dem Vorlesen in der Familie gesammelt, allerdings nur früher.</p>
6	Begriff „Buch“ (vgl. 089:100)	<p>„Lesen. [...] Man kann da ein bisschen reinmalen oder lesen, man kann einfach alles machen, man kann (???) zerknüllen oder zerschneiden oder anmalen irgendwie so was irgendwie so was – Oder Fotos einkleben.“ (092:096)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Man kann ein Buch lesen, hineinmalen, es zerknüllen, zerschneiden, anmalen oder Fotos einkleben. • Man kann alles mit einem Buch machen. 	<p>Ein Buch dient als Selbstzweck, er beschreibt es als Gebrauchsgegenstand.</p>

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Lasses Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
7	Begriff „Wort“ (vgl. 189:201)	Ein Wort, ein Wort, ein Wort ist ein Buchstabe, also mehrere Buchstaben oder so eins, das (buchstabiert) A, B, C oder Z oder so. [...]Ja, das ist von A bis Z oder (???) ist ein Wort z.B. oder das ABC sind ja auch Wörter – A wie Affe, B wie ...[Dann ist A der Buchstabe und Affe das Wort?] Ja.“ (192:196)	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Wort besteht aus mehreren Buchstaben. • Ein Wort geht von A bis Z. • A wie Affe, B wie... 	Lasse unterstreicht die Analyse: Bestandteile eines Wortes sind Grapheme. Beispielhaft fängt er an, das Alphabet aufzuzählen und Wörter mit dem passenden Anlaut zu suchen.
8	Begriff „Satz“ (vgl. 202:209)	„Kann ich gar nicht erklären. Ich kann das nicht. Ein Satz ist, z.B. wenn man „Der Elefant trinkt Wasser“. (204)	<ul style="list-style-type: none"> • Was ein Satz ist, kann ich gar nicht erklären. • Z.B.: Der Elefant trinkt Wasser. 	Er nennt ein Beispielsatz.
9	Begriff „Überschrift“ (vgl. 210:219)	„Z.B. dieses da! (zeigt auf den Titel des Buches) (liest) Achtund achtundzwanzig La Lachgeschichten. [...] Genau oder Ya no ma mi.“ (212:218)	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel für Überschriften sind.: Achtundzwanzig Lachgeschichten; Yanomami 	
10	Wortstellen kommentieren (vgl. 299:350)	„Lehrerin ist leicht und Speisequark und Fußballverein ist auch leicht. [(zeigt auf Leichtathletik) Und das ist schwierig?] Ja [...] (Pause) Dies „Leicht“ kann man ja noch erkennen, aber das A und dann das die Restlichen. [...] Ja, das Athletik, das ist schwer. [Wo könnte man was falsch schreiben?] Das ß. Das ist schwer, ist das. [...] Ein (buchstabiert) S oder ein, ähm, irgendwie so was. [...] Ja oder das V [...] Fußball, Fußball, neee, das Fußball (lautiert) F, das hört man ja ganz leicht, aber das das (buchstabiert) Doppel-L weiß man nicht so schnell. [...] Nein, da sieht man doch – Da sieht man doch gleich V. [...] Lehrerin – Das ist auch ganz leicht. [...] Das	<ul style="list-style-type: none"> • Die Wörter Lehrerin, Speisequark und Fußballverein sind leicht. • Bei dem Wort Leichtathletik ist das „athletik“ schwierig. • Für das ß schreiben andere vielleicht ein S. • Das F bei Fußball ist einfach, da man es ganz leicht hört. • Aber das Doppel-L weiß man nicht so schnell. • Das V bei Verein sieht man gleich. • Das Wort Lehrerin schreibt jeder in unserer Klasse richtig. 	Sobald die Wortkarten vor ihm liegen, beginnt er unaufgefordert, diese laut vorzulesen. Er verfolgt eine alphabetische Strategie. Er differenziert zwischen schwierigen und leichten Worten und urteilt auch über die Fähigkeiten der anderen.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Lasses Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
		schreibt jeder in unserer Klasse richtig.“ (309:341)		
11	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 351:364)			Lasse weist darauf hin, dass das Graphem bei dem Wort Kinderwagen ein K und kein H sein soll.
12	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 403:418)	„(liest) Schreibe den An Satzanfang groß. [Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein?] Nö [...] Doch (???) Nomen hat keinen Begleiter. [...] Ist nicht wichtig, für mich nicht.“ (405:417)	<ul style="list-style-type: none"> • Nomen hat keinen Begleiter. • Rechtschreibregeln sind nicht wichtig für mich. 	Zuerst fällt Lasse neben der vorliegenden Rechtschreibregel keine weitere ein. Dann nennt er ein Beispiel. Er betont, dass diese Regeln keine Relevanz für ihn haben. Die Interviewerin gibt ihm auf die genannte nicht nachvollziehbare Regel positive Rückmeldung.
13	Für ein Diktat üben (vgl. 249:295)	„[Es geht bei Diktaten immer darum, möglichst wenig Fehler zu machen.] Ja, für gute Noten. [Wie übst du für ein Diktat?] Einfach immer wieder ... Da kriegen wir so ein Arbeitsblatt, wo das Diktat drauf steht und dann muss man das abschreiben als Erstes. [...] Nein zu Hause, doch alleine. Das sollen wir doch zu Hause machen und nicht in der Schule. [...] Ja weiß ich nicht, ähm, das wird dann beim Test gemacht. Also beim Test wird das dann gesagt, ob es richtig oder falsch ist, am Ende. – Dann gibt's die Noten. [...] Ja, mein Papa kontrolliert das.“ (258:289)	<ul style="list-style-type: none"> • Um gute Noten im Diktat zu bekommen, darf man nur wenig Fehler machen. • Ich übe für Diktate, indem ich zu Hause den Text immer wieder abschreibe. • Mein Papa kontrolliert das Übungsdiktat. • Beim Test wird dann gesagt, ob es richtig oder falsch ist. • Am Ende gibt es die Noten. 	Fehlerfreiheit ist für gute Noten notwendig. Das häusliche Übungsdiktat ist durch Abschreiben gekennzeichnet. Die Kontrolle geschieht durch den Vater. Das Ziel sind gute Noten.
14	Reaktion auf die Fotos der Indianer (vgl.077:088)			Beim Anblick der Fotos der Yanomami-Indianer schreit Lasse auf, da er sich über den Schmuck erschreckt.
15	Erlebnis „Fisch im Schwimmbad“ (vgl. 220:249)			Veranlasst durch ein Foto der Indianer erzählt Lasse von einem Fisch im Schwimmbad, den er gesehen habe. Sehr ausführlich berichtet er von dem spannenden Ereignis. Ein sehr hoher Redebeitrag ist zu verzeichnen.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Lasses Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
16	Wunsch „Kassette „hören (vgl. 457:459)			Lasse fragt, ob er die Kassette anhören dürfe.
17	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 365:374)	„Ich habe auch ein bisschen Probleme mit dem Schreiben. [...] Dass ich immer so krickel krackel schreibe. [...] Ja schnell, ich will immer gaaanz schnell fertig – (lauter) Damit ich schnell wieder draußen spielen kann.“ (365:373)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe ein bisschen Probleme mit dem Schreiben. • Ich schreibe immer so krickel-krackelig. • Ich schreibe immer so schnell, damit ich wieder draußen spielen kann. 	<p>Er hat ein Problembewusstsein bezüglich seiner Handschrift.</p> <p>Als Ursache für seine Schwierigkeiten nennt er Ungeduld, Schnelligkeit.</p> <p>Er priorisiert die Freizeit.</p>
18	Erwartungshaltung bezüglich des Interviews			Beim Anblick des Buches Lachgeschichten geht Lasse sofort davon aus, dass er das Buch vorlesen solle. (vgl. 136)
	Anmerkungen			<p>Weitestgehend unberücksichtigt bleiben die Kategorien Einleitung (vgl. 009:025), GeoWissen (vgl. 025:076), Wortlängenvergleich (vgl. 431:456).</p> <p>Lasse kennt viele Länder, die er in das Gespräch über die Weltkarte einbringt. Er kommentiert die Fotos, fragt dann jedoch selbstbewusst nach, ob dies jetzt gemacht werden muss (vgl. 076).</p> <p>Lasse fragt sehr selbstbewusst nach, wann es endlich losgehe (vgl. 297). Es wird mehrfach deutlich, dass er das Gespräch mit der Interviewerin als nicht bedeutsam einordnet und mit einer weiteren Aufgabe rechnet.</p> <p>Er ist sich bewusst, dass die letzte Aufgabe gestellt wird (vgl. 429).</p>

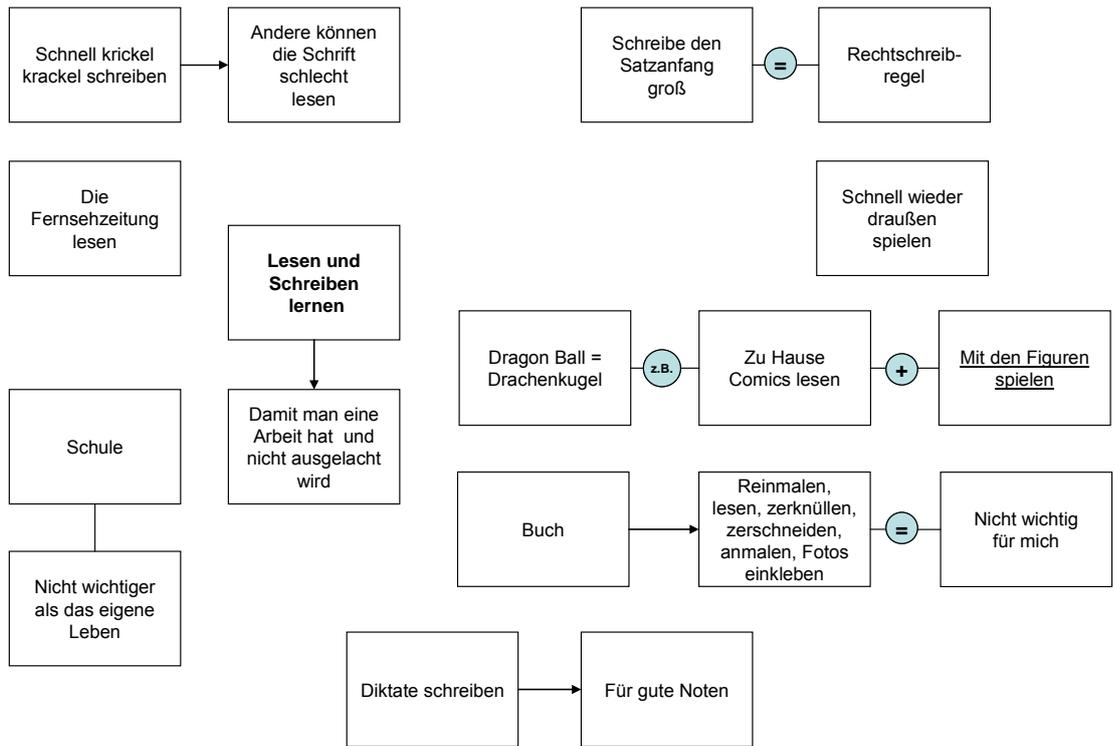
A 3.8.4 Kontextinformation zur Struktur-Lege-Technik

Das Gespräch mit Lasse dauert 18 Minuten. Lasse liest die Karten leise durch, kommentiert sie, z.B. dass Rechtschreibregeln, Schule und Bücher ihm nicht so wichtig sind, und äußert sich wie z.B. „Das ist richtig...bis jetzt stimmt alles...alles richtig!“ Beim Anblick der Relationskarten fragt er gleich, ob er das alles lesen solle. Im Wesentlichen formuliert die Interviewerin die möglichen Verbindungen, Lasse bestätigt sie und beteiligt sich mal mehr, mal weniger. Die beispielhafte Verknüpfung von „Hausaufgaben vergessen“ und „Strafarbeiten“ ersetzt er auch wie einige seiner Mitschüler durch „Stempel“. Zwischendrin führt er einige Geschichten aus, beispielsweise erzählt er von Papageienfischen, von einem starken Gewitter, Angst haben in der Nacht und seinem Hasen. Schließlich fasst die Interviewerin das Strukturbild zusammen und Lasse bestätigt mit „ja, ja, ja“.⁷ Lasse bekräftigt erneut die Aussage, dass Bücher ihm nicht wichtig seien. Der Aspekt „Fernsehzeitung lesen“ hat schließlich keine Anknüpfungspunkte mehr. Ergänzend schreibt er zum Strukturbild eine neue Karte „Dragon Ball Figuren“.

⁷ Es stellt sich die Frage, ob die Schüler überhaupt die Möglichkeit sehen, der Zusammenfassung der Interviewerin zu widersprechen!

A 3.8.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 11: Strukturlegebild von Lasse



A 3.9 Fallbeispiel: Adnan

A 3.9.1 Chronologie zentraler Gesprächsthemen

Einleitung: Reporter / GeoWissen: Verschiedene Länder / Klauen / Verschiedene Länder / Yanomami-Indianer / Fotos / Definition Buch / Lesegewohnheiten / Gebrauchswert von Schrift / Analphabeten / Gebrauchswert von Schrift / Vorlesen zu Hause / Wrestling mit dem Bruder / Diktatvorbereitung / Gebrauchswert von Schrift / Noten / Hausaufgaben / Noten / Wortkarten: Schwierige Wortstellen kommentieren / Rechtschreibregeln / Reflexion: Lernbeobachtung / Dolmetscher / Definition Satz / Kassette hören / Aufgabe: Welches Wort ist länger?

A 3.9.2 Interview „Adnan“ (P9)

- 1 Name: ADNAN (m)
 2 1992 geboren, jordanisch/arabisch
 3 1998 Einschulung
 4 Datum: 03.06.03 Zeit: 11.00-11.20, (4.Stunde)
 5 Aufnahme 000-780
 6
 7 Situation vor dem Interview:
 8 Adnan weigert sich zuerst mit mir in den Gruppenraum zum Interview zu gehen. Die Klassenlehrerin schickt ihn jedoch trotz Murrens zu mir. Zu Beginn antwortet er nicht, sondern reagiert nur mit Kopfnicken und Gesten. Insgesamt hat er eine ablehnende Haltung, indem er sich herablassend über die Indianer lustig macht. Er stört sich teilweise an dem Tonband. Adnan habe ich ein halbes Jahr lang vor dem Interview in Einzel- und Kleingruppenarbeit im Lernbereich Deutsch gefördert, da seine Klassenlehrerin und auch seine Eltern die Hoffnung haben, dass er durch bessere Deutschnoten den Wechsel zur Regelschule schaffen könnte. In Mathe ist er herausragend leistungsstark. Von Anfang an empfand Adnan die Arbeit mit mir als Strafe, protestierte fast jedes Mal lautstark, machte letztendlich aber doch immer mit. Dieses widersprüchliche Verhältnis spiegelt sich auch in folgender Interviewsituation wider.
- 9
 10
 11 INTERV.: (weist auf das Aufnahmegerät hin) Es geht darum, dass ich ein Problem habe, bei dem du mir helfen kannst. Im Fernsehen hast du sicherlich schon mal Reporter gesehen, oder? (Adnan nickt, tut gelangweilt) Reporter, die andere interviewen und so ein Mikro vor die Nase halten und ganz viele Fragen stellen und ganz neugierig sind. Und in so einer Situation sind wir jetzt auch. Nur dass hier keine Kamera ist sondern nur das Tonbandgerät. Ich bin der Reporter und stelle dir ganz viele Fragen, weil ich ganz neugierig bin. Und es geht ganz grob um Lesen und Schreiben und du hast ja so viele Erfahrungen damit und kannst bestimmt mir ein paar Erklärungen geben, wie ich anderen Kindern etwas erklären kann. – Als Erstes habe ich hier eine Weltkarte mitgebracht. – Und zwar: Eine Forschergruppe ist um die Welt gereist. – Weißt du, was Forscher sind? (Adnan nickt) Und was? (Adnan antwortet nur mit Gesten) Na, das sind Länder.
- 12
 13 ADNAN: (Pause) Die erforschen so Sachen, wie Tiere, die Länder (???) oder sonst (lacht) oder die Kacke
- 14
 15 INTERV.: Ja, richtig, das ist gut. Das wussten nicht alle aus deiner Klasse. Darum war ich mir nicht so sicher, ob das Wort klar ist. Und diese Forschergruppe ist um die Welt gereist. Welche Länder kennst du auf der Erde? Was fällt dir ein? – Deutschland ist ein Land.
- 16
 17 ADNAN: Afrika, Palästina, Saudi-Arabien, Tunesien, Marokko, Eng – ähm Amerika, USA neee ist ja das auch und Israel, was denn noch, äh, Ägypten – aaah vergessen
- 18

- 19 INTERV.: Ja, total viele super. Diese Forschergruppe war auch teilweise in den Ländern. Sie waren auch noch in Indien, in China, in Ecuador ...
- 20
- 21 ADNAN: Ah China habe ich noch vergessen zu sagen!
- 22
- 23 INTERV.: Ja klar, ich bin mir sicher, dass du die kennst, aber manchmal fallen einem die ja nicht alle auf Anhieb ein. Und die Forscher sind in die Schulen gegangen und haben Fotos gemacht von den verschiedenen Schulen in den verschiedenen Ländern und haben die Schüler befragt über ihre Erfahrungen mit dem Lernen und mit dem Lesen und Schreiben und so weiter. Und die ganzen Ergebnisse sind hier in dieser Zeitschrift mit Fotos – Stundenplänen ...
- 24
- 25 ADNAN: Hast du das geklaut?
- 26
- 27 INTERV.: Das habe ich gekauft!
- 28
- 29 ADNAN: Ich dachte schon.
- 30
- 31 INTERV.: Nein, das habe ich gekauft für acht Euro.
- 32
- 33 ADNAN: Oh, das ist teuer ...
- 34
- 35 INTERV.: Ja, das ist teuer
- 36
- 37 ADNAN: ... für so einen Mist.
- 38
- 39 INTERV.: Hier ist Äthiopien (blättert die Fotos der verschiedenen Länder auf)
- 40
- 41 ADNAN: Das sieht ja peinlich aus. (Pause) Was denn, ist doch peinlich.
- 42
- 43 INTERV.: Warum?
- 44
- 45 ADNAN: Im Fernsehen sein oder im Bild ist doch eklig.
- 46
- 47 INTERV.: Ach so, du würdest nicht gerne irgendwo in der Zeitung sein?
- 48
- 49 ADNAN: Neee
- 50
- 51 INTERV.: Ich auch nicht so gerne, aber die fanden das jetzt auch nicht schlimm. Das hier ist Ecuador – China war auch dabei. (blättert) Warte mal, das war Finnland, China ...
- 52
- 53 ADNAN: Ist hier eine saubere Toilette? Neee, doch nicht.
- 54
- 55 INTERV.: Das sind Betten, guck mal. Das ist ein Internat ...
- 56
- 57 ADNAN: Krankenhaus so was
- 58
- 59 INTERV.: Neee, Jungenschlafsäle, die übernachten da. Das ist ein Internat, also sie bleiben auch über Nacht in der Schule. – Hier ist der Schulhof
- 60
- 61 ADNAN: Mhm – Wie sieht die denn aus?
- 62
- 63 INTERV.: Hier ist der Klassenraum
- 64
- 65 ADNAN: (laut) Die sehen ja peinlich aus! (zeigt auf ein Foto) Alle in Uniformen, das sieht scheiße aus.
- 66
- 67 INTERV.: Ja, in Uniformen
- 68
- 69 ADNAN: (genervt) Was jetzt?
- 70
- 71 INTERV.: Jetzt kommt das Problem, bei dem ich deine Hilfe brauche. Die Forschergruppe ist hier in dieses Gebiet am Amazonas gefahren. Da ist Regenwald. Und da sind sie auf Indianer gestoßen: Die Yanomami-Indianer. Ich habe hier Fotos ...

72
73 ADNAN: Na und, was sollen die denn machen? (Interv. legt Fotomappe auf den Tisch) liiih, pfui! Haben die keine Unterhose?

74
75 INTERV.: Doch, die haben eine Unterhose an. Aber da ist es so warm, dass sie gar nicht so viel andere Klamotten brauchen.

76
77 ADNAN: Bäh

78
79 INTERV.: Und die Yanomami-Indianer ...

80
81 ADNAN: Sind das Menschen?

82
83 INTERV.: Das sind Menschen, die anders leben, als du wahrscheinlich lebst. Oder sieht deine Wohnung so aus?

84
85 ADNAN: Auf jeden Fall nicht! – Die Unterhose kenn ich nicht. – Haben die auch Tanga?

86
87 INTERV.: Bestimmt. Das sind die Betten, so Hängematten. Hast du eine Hängematte zu Hause?

88
89 ADNAN: Näää! – Aber Schlafkissen, hi hi

90
91 INTERV.: Und ein Forscher hat ein Buch in der Hand gehabt und in diesem Buch immer gelesen. Und die haben noch nie in ihrem Leben ein Buch gesehen. Sie können nicht lesen und nicht schreiben und waren total entsetzt und neugierig. Die ganzen Schüler haben sich versammelt um den Forscher und immer gefragt: Was ist denn das Komische? Was macht man denn mit so was? Was soll das denn sein? ...

92
93 ADNAN: Ist das eine Windel für die Babys?

94
95 INTERV.: Ich glaube, das Baby hat gar keine Windel um, sondern hängt da nur so drin.

96
97 ADNAN: Ist ja dämlich! – Aber die haben hier auf jeden Fall Hosen.

98
99 INTERV.: Ja, die haben sich auf jeden Fall angezogen in der Schule. Es sind auch unterschiedliche ...

100
101 ADNAN: Haben die keine Badewanne oder was?

102
103 INTERV.: Die fangen Fische in dem Fluss.

104
105 ADNAN: Hast du die aus dem Internet gezockt?

106
107 INTERV.: Ja

108
109 ADNAN: Wie viel denn?

110
111 INTERV.: Wie viel? Die, die du hier siehst.

112
113 ADNAN: Hat das auch Geld gekostet, oder was?

114
115 INTERV.: Nein, die kriegt man da umsonst.

116
117 ADNAN: Gibt es da andere Fotos?

118
119 INTERV.: Nein, nur die. Die habe ich gefunden über die Indianer.

120
121 ADNAN: Ist auch besser so.

122
123 INTERV.: Und jetzt meine Frage an dich: Wie würdest du einem Jungen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist und warum man lesen und schreiben lernen muss?

124
125 ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen, kann man Abenteuer lernen

- Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch
- 126
127 INTERV.: Wann liest du oder wann schreibst du in deinem Alltag?
128
129 ADNAN: Ich hab doch kein Heft.
130
131 INTERV.: Wie, du hast kein Heft?
132
133 ADNAN: (???) Comics, hab ich schon alle durchgelesen.
134
135 INTERV.: Aha, welche, auch Dragon Ball?
136
137 ADNAN: Äh so (???) doch nicht.
138
139 INTERV.: Was denn für welche?
140
141 ADNAN: Weiß ich selber nicht (lacht).
142
143 INTERV.: Weißt du nicht, wie die heißen? Aber es sind Comics? Oder sind das Bücher?
144
145 ADNAN: Ah, bei Büchern kann man auch Dings lernen, (\$) wie man wie man umgeht mit Tiere oder so was oder mit Pflanzen, was gefährlich ist, wie Krokodile aussehen, was ein Krokodil machen kann.
- 146
147 INTERV.: So „Was ist was“- Bücher?
148
149 ADNAN: Wie die Eier machen oder so einen Scheiß. – Das war's. Ende, so, okay tschüss!
(Adnan will den Raum verlassen)
- 150
151 INTERV.: Adnan, wir sind noch nicht fertig.
152
153 ADNAN: Was jetzt noch?
154
155 INTERV.: Kann das auch wichtig sein für die Zukunft? Kannst du dir das vorstellen?
156
157 ADNAN: Ja, wenn man jetzt Picknick geht oder so, muss man ja aufpassen, was alles rum liegt, wie – eine Spritze mit Drogen.
- 158
159 INTERV.: Und dann muss man lesen können, damit man auf der Spritze – Oder wofür muss man dann lesen können oder schreiben können?
160
161 ADNAN: Ach ne, das ist falsch, das musst du abmachen. Äh, ich mein, was ein Buch nochmal ist?
- 162
163 INTERV.: Ja, das hast du ja gesagt, das ist was zum Lesen, aber – wofür muss man lesen – oder nein, jetzt habe ich vergessen, was ich fragen wollte. (lacht) Kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die nicht lesen und schreiben können, hier in Hamburg?
- 164
165 ADNAN: Ja, manche, über 10 Millionen Menschen können nicht richtig lesen oder sprechen, hier ist die Hilfe oder so (Adnan macht stimmlich einen Werbespot nach)
- 166
167 INTERV.: Ah, hast du den Werbespot im Fernsehen gesehen?
168
169 ADNAN: Ja
170
171 INTERV.: Aber 4 Millionen sind es, aber das ist eine ganze Menge. Was für Probleme haben diese Menschen wohl in ihrem Leben?
172
173 ADNAN: Weil die nicht lesen können.
174
175 INTERV.: Und was können sie dann nicht machen?
176
177 ADNAN: Wenn sie nicht lesen können? – Wenn sie jetzt ähm die Rechnung kriegen oder so,

müssen sie das doch lesen können!

178
179 INTERV.: Stimmt
180
181 ADNAN: Oder wenn jetzt einer irgendwas wenn einer jetzt was verloren hat, muss man das doch schreiben können.

182
183 INTERV.: Genau stimmt, genau das ist ziemlich wichtig.
184
185 INTERV.: Als ich bei meinen Eltern noch gewohnt habe, haben meine Eltern mir immer aus diesem Buch vorgelesen

186
187 ADNAN: Ne, ich les nicht!
188
189 INTERV.: Du sollst auch gar nicht lesen. Ich will es dir nur zeigen. Ich habe es mal mitgebracht. Es ist schon ein bisschen alt. Das sind so ganz viele Kurzgeschichten. Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen? Oder nicht mehr?

190
191 ADNAN: Nie, ich bin doch kein Baby mehr!
192
193 INTERV.: Also ich fand das gut, obwohl ich schon lesen konnte. Aber deine Eltern haben dir früher vorgelesen?

194
195 ADNAN: Ne, gar nicht mal – Wollte auch gar nicht. Ist peinlich!!!
196
197 INTERV.: Auch nicht als du klein warst?
198
199 ADNAN: Nein
200
201 INTERV.: Oder hast du ältere Geschwister, die dir vorgelesen haben? (Adnan schüttelt mit dem Kopf) Niemand? Liest du irgendjemandem ...

202
203 ADNAN: Ich (?seh?) immer welche hä von meine Schwester die Hausaufgaben, sie liest da manchmal so ne Texte ...

204
205 INTERV.: Aha, okay aber liest du deiner Schwester manchmal vor?
206
207 ADNAN: Näää! Diese Kuh doch nicht.
208
209 INTERV.: Aha. Und kleinere Geschwister hast du auch nicht, die sich vielleicht freuen würden ...

210
211 ADNAN: Doch, einen kleinen Bruder
212
213 INTERV.: Und der will nicht mal von dir eine Geschichte hören?
214
215 ADNAN: (lacht) Der will nur Wrestling mit mir.
216
217 INTERV.: Und wer gewinnt?
218
219 ADNAN: Er nicht, aber ich.
220
221 INTERV.: Aber du, du bist wahrscheinlich auch größer, stärker ...
222
223 ADNAN: Aber er ist schon kräftig – Der hat schon Lasse fertig gemacht. (lacht) Bis er auf dem Boden lag.

224
225 INTERV.: Echt, beim Wrestling?
226
227 ADNAN: Neee, echt, wo ich (???) der hat ihn zusammen geschlagen. (Pause) Die beiden haben sich eh selber gestritten. Und dann haben sie sich wieder (???)

228
229 INTERV.: Und warst du dabei?
230

231 ADNAN: Ja
232
233 INTERV.: Dann wusstest du wahrscheinlich gar nicht, wie du helfen solltest.
234
235 ADNAN: Doch, ich hab geglotzt. – Was jetzt?
236
237 INTERV.: Jetzt noch zwei Fragen.
238
239 ADNAN: Und dann geh ich.
240
241 INTERV.: Ihr schreibt in der Schule Diktate. Und wie übst du für Diktate? Wie bereitest du dich darauf vor?
242
243 ADNAN: Darf ich nicht sagen.
244
245 INTERV.: Warum nicht?
246
247 ADNAN: Okay, okay, ich sag's, aber es ist ein Geheimnis. (zeigt auf das Tonbandgerät) Die CD musst du musst du zu machen.
248
249 INTERV.: Ja, das wird gelöscht.
250
251 ADNAN: Musst du zu machen, musst du zu machen
252
253 INTERV.: Das wird gelöscht.
254
255 ADNAN: Neee, das musst du zu machen, dann sag ich das. (singt vor sich hin)
256
257 INTERV.: Aber dann vergess ich es ja.
258
259 ADNAN: Egal, schreib dir das eben auf. Ist auch besser. Dann kannst du den Zettel verbrennen, aber nicht wenn – (lacht) okay ich sag's.
260
261 ADNAN: Wenn ich nach Hause komm und Computer übe, übe ich ganz normal.
262
263 INTERV.: Und wie geht das genau? Wie sieht das aus?
264
265 ADNAN: (singt) Wrestling
266
267 INTERV.: Was machst du als Erstes?
268
269 ADNAN: Ich sage erst mal meine Schwester.
270
271 INTERV.: Ah, deine Schwester. Und die liest dann den Text vor?
272
273 ADNAN: Neee, ich kann das auf Computer machen.
274
275 INTERV.: Hast du Computerlernspiele?
276
277 ADNAN: Ja
278
279 INTERV.: Und da ...
280
281 ADNAN: (lacht) Aber auf arabisch (lacht laut)
282
283 INTERV.: Und da musst du das Wort dann reintippen ...
284
285 ADNAN: Nee, ich üb gar nicht, (lacht) aber darfst du nicht Frau Müller zeigen. (lacht)
286
287 INTERV.: Nein, das kriegt Frau Müller nicht. Du kommst dann einfach in die Schule und schreibst?
288
289 ADNAN: Ja, meine schlimmste ist die zwei oder die drei, weiß auch nicht
290

291 INTERV.: Schlimmste Note?
292
293 ADNAN: Ja
294
295 INTERV.: Und Hausaufgaben, machst du die?
296
297 ADNAN: Natürlich, manchmal
298
299 INTERV.: Aber nur wenn du Lust hast? Oder wenn du Zeit hast?
300
301 ADNAN: Wenn ich Zeit habe
302
303 INTERV.: Gibt das keinen Ärger, wenn du dann in die Schule kommst und keine Hausaufgaben hast?
304
305 ADNAN: Nö, ein bisschen, aber ich habe mich daran gewöhnt.
306
307 INTERV.: Aha und glaubst du nicht, wenn du üben würdest oder für Diktate übst, dass du dann auch supergute Noten schreiben würdest?
308
309 ADNAN: Egal
310
311 INTERV.: Ist dir egal?
312
313 ADNAN: Ich will aus dieser Schule sofort raus.
314
315 INTERV.: Aber du kommst aus dieser Schule nur raus, wenn du besser wirst.
316
317 ADNAN: (???) (wirft Gegenstände aufeinander, die auf der Fensterbank liegen, und lacht laut)
318
319 INTERV.: Ich habe hier vier schwierige Worte.
320
321 ADNAN: Soll ich durchlesen?
322
323 INTERV.: Such dir mal eine Wortkarte aus.
324
325 ADNAN: (albert herum) Die hier.
326
327 INTERV.: Was glaubst du, was in diesem Wort schwierig sein könnte für andere Schüler? Für dich vielleicht nicht ...
328
329 ADNAN: Lehrerin
330
331 INTERV.: Aber was genau? Was ist daran schwierig.
332
333 ADNAN: (betont) Lehrerin rin oder was das immer heißt.
334
335 INTERV.: Welcher Buchstabe? Welchen könnte man vielleicht falsch schreiben?
336
337 ADNAN: (buchstabiert) R I N
338
339 INTERV.: R I N und was könnte man stattdessen schreiben?
340
341 ADNAN: Also Lehrerin, Lehrerin, das H kann man auch vergessen, manchmal.
342
343 INTERV.: Genau, warum denn?
344
345 ADNAN: Weil Leeehrerin, da hört man nicht so gut das H.
346
347 INTERV.: Man hört es gar nicht. Man muss es wissen. Genau.
348
349 ADNAN: Das war's.
350

351 INTERV.: Vielleicht noch ein Zweites?
352
353 ADNAN: (verneinendes) Mhm
354
355 INTERV.: – Hier ...
356
357 ADNAN: Ah, was ist das?
358
359 INTERV.: Eine Rechtschreibregel, die bei euch an der Tafel vorne hängt. – Schreibe ...
360
361 ADNAN: Ja, schreibt man groß.
362
363 INTERV.: ... den Satzanfang groß. Fällt dir noch eine andere Rechtschreibregel ein?
364
365 ADNAN: Ein Satzanfang ist nicht so schwer. Oder was soll ich machen?
366
367 INTERV.: Das ist eine Rechtschreibregel: Schreibe den Satzanfang groß. Wofür braucht man diese Rechtschreibregel? – Müsst ihr die auswendig lernen?
368
369 ADNAN: (Pause) Wie ich doch nicht.
370
371 INTERV.: Oder hast du die im Kopf, wenn du ein Diktat schreibst, dass du dir merkst: Ah, am Satzanfang immer groß schreiben.
372
373 ADNAN: Ja, manchmal – manchmal vergess ich's
374
375 INTERV.: Und hast du noch andere solche Regeln im Kopf?
376
377 ADNAN: Wie, welche Regeln?
378
379 INTERV.: So was wie „Schreibe den Satzanfang groß“. Das ist eine Regel.
380
381 ADNAN: Bisschen
382
383 INTERV.: (Pause) Okay, aber du hast keine andere mehr. Die anderen haben z.B. noch die Idee gehabt: Am Ende eines Satzes kommt ein Punkt. Das ist auch eine.
384
385 ADNAN: Neee, nach dem Punkt darf man doch gar nicht groß schreiben.
386
387 INTERV.: Nach dem Punkt wird wieder groß geschrieben.
388
389 ADNAN: Nicht mehr, aber macht (???) (legt sich auf den Boden und bringt herumliegende Materialien durcheinander)
390
391 INTERV.: Ich habe euch verschiedene Wörter diktiert (legt Lernbeobachtung auf den Tisch).
392
393 ADNAN: Wie geht das denn?
394
395 INTERV.: Das hast du geschrieben.
396
397 ADNAN: Wow! Darf ich das zerreißen?
398
399 INTERV.: Nein
400
401 ADNAN: Das ist aber alles groß.
402
403 INTERV.: Ist aber doch alles richtig. Sind ja auch Namenwörter.
404
405 ADNAN: (erstaunt) Alles richtig?
406
407 INTERV.: Fast alles, aber schon ziemlich viel. Und zwar Kinderwagen richtig, Limonade richtig – Reiter – Das kann ich nicht ganz lesen. Ist das ...
408
409 ADNAN: (buchstabiert) R E I D E R

410
411 INTERV.: Das D ist ein T eigentlich, Reiter.
412
413 ADNAN: Ja, ein T
414
415 INTERV.: Du hast ein (lautiert) D geschrieben, aber da kommt ein T hin. Aber die sind ja ähnlich, von daher war das auch schon ganz gut. – Das Wort Sofa ...
416
417 ADNAN: Das ist falsch!
418
419 INTERV.: Fast ...
420
421 ADNAN: Ein (buchstabiert) H fehlt oder so.
422
423 INTERV.: Neee, guck dir mal die letzten beiden Buchstaben an, Sofer
424
425 ADNAN: Ein H da fehlt, neee, ne?
426
427 INTERV.: Was kann man statt (buchstabiert) E R auch schreiben?
428
429 ADNAN: Ein I – Was denn?
430
431 INTERV.: Ein A – Sofa
432
433 ADNAN: Hä, wie das?
434
435 INTERV.: Sofa, einfach Sofa
436
437 ADNAN: Egal!
438
439 INTERV.: Also da müsste hinten ein A hin, aber sonst war das richtig. Und ...
440
441 ADNAN: Mund
442
443 INTERV.: Mund
444
445 ADNAN: Guck da Fehler!
446
447 INTERV.: Guck dir das Wort Mund mal an. Du hast geschrieben: (lautiert) M O N T, ne?
448
449 ADNAN: Egal!
450
451 INTERV.: Das hat Lasse auch so geschrieben. Der ist dann aber auf die Idee gekommen, dass er nicht Mond sondern Mund –
452
453 ADNAN: Mit (buchstabiert) Doppelt-N?
454
455 INTERV.: Neee, das O ...
456
457 ADNAN: Ein H?
458
459 INTERV.: Statt dem O kommt ein U –
460
461 ADNAN: Und dann ein O, neee, das O muss weg.
462
463 INTERV.: Das O muss weg. Und der letzte Buchstabe ...
464
465 ADNAN: Genau wie „muh“
466
467 INTERV.: Den letzten Buchstaben haben wir, also Mund, was kommt am Ende? – Erinnerst du dich noch an den Trick, den wir mal hatten, die Wörter zu verlängern? (Adnan verneint)
Ein Mund, viele Münder ...
468
469 ADNAN: Ah ja, jetzt! Der Radio, die Radius, der die Nase, die Nasen oder so was, die Popel,

die Popel, die Kacke, die Kacken ...

470
471 INTERV.: Genau und ein Mund, viele Munden – also ein ...
472
473 ADNAN: D!
474
475 INTERV.: Genau
476
477 ADNAN: Okay fertig, tschüss! (will den Raum verlassen)
478
479 INTERV.: Na, noch nicht ganz.
480
481 ADNAN: Willst du mich noch umbringen oder was?
482
483 INTERV.: (lacht) Du musst noch einmal durchatmen – Ah, eine Sache habe ich hier vergessen: Die Yanomami-Indianer, die haben auch den Forscher gefragt: Was ist denn ein Wort?
484
485 ADNAN: Die können doch nicht einmal sprechen! Halli hallo – Und wie kann man die verstehen?
486
487 INTERV.: Da war ein Dolmetscher dabei, der hat immer übersetzt. Der konnte beide Sprachen.
488
489 ADNAN: Wie das denn?
490
491 INTERV.: Der konnte Deutsch und Yanomamisch
492
493 ADNAN: Wie hat er das denn gelernt?
494
495 INTERV.: Weil er mit denen anscheinend schon mal Kontakt hatte, aber du hast Recht ...
496
497 ADNAN: Das ist doch irgendwie merkwürdig. – Die muss man eigentlich deutsch beibringen, dann können die uns alles übersetzen.
498
499 INTERV.: Ja, komisch eigentlich, aber da hat wohl jemand gelebt, der schon mal viele Sprachen konnte und diese auch und ...
500
501 ADNAN: ... hat er uns beigebracht.
502
503 INTERV.: Und wie würdest du denn erklären, was ein Satz ist?
504
505 ADNAN: Weiß selber nicht
506
507 INTERV.: Hast du ein Beispiel für einen Satz?
508
509 ADNAN: (gelangweilt) Weiß nicht (klopft auf dem Tisch herum)
510
511 INTERV.: Dann die allerletzte Aufgabe, ja?
512
513 ADNAN: Kann ich mal Lasses CD hören?
514
515 INTERV.: Du kannst deine hören, aber nicht von den anderen.
516
517 ADNAN: Warum denn?
518
519 INTERV.: Weil ich den anderen ja auch nicht deine vorspiele.
520
521 ADNAN: Oh je, doch – kannst du ruhig.
522
523 INTERV.: Das ist eine Aufgabe, die allen Schülern auf der Welt gezeigt wurde und die ist bestimmt zu einfach für dich, aber ich wollte sie gerne mit dir machen
524
525 ADNAN: (gelangweilt) Was soll ich damit jetzt machen?
526

527 INTERV.: Welches Wort ist länger? – Federball oder Bus?
528
529 ADNAN: Federball
530
531 INTERV.: Genau, Telefon oder Haus?
532
533 ADNAN: Telefon
534
535 INTERV.: Okay, such dir noch mal eins aus.
536
537 ADNAN: Kein Bock – (zeigt auf eine Abbildung) Ich nehm dies!
538
539 INTERV.: Aha
540
541 ADNAN: Was ist das noch mal?
542
543 INTERV.: Ein Hampelmann
544
545 ADNAN: Oder Torte – Hampelmann
546
547 INTERV.: Und wie sieht das damit aus?
548
549 ADNAN: Eisenbahn! (Pause) Briefmarke (Pause) Was soll das denn sein?
550
551 INTERV.: Ein Schmetterling oder ein Zaun
552
553 ADNAN: Schmetterling
554
555 INTERV.: Genau! Ich merke schon, das ist zu einfach für dich. Dann bedanke ich mich ...
(Adnan springt auf) Ah, warte, du rennst hier nicht raus. Wir gehen gemeinsam rüber.
556
557 ADNAN: Was muss ich jetzt denn noch machen?

A 3.9.3 Auswertung des Interviews „Adnan“

Tabelle A-23: Auswertung des Interviews "Adnan"

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
1	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. 123:125) (vgl. 257:259)	„Weil Lesen macht Spaß, kann man da dran was lernen, kann man Abenteuer lernen – Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch.“ (125) „[Aber dann vergess ich es ja.] Egal, schreib dir das eben auf. Ist auch besser. Dann kannst du den Zettel verbrennen, aber nicht wenn – (lacht) okay ich sag's.“ (259)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen macht Spaß. • Man kann durchs Lesen etwas lernen. • Man kann Abenteuer erleben. • Man kann vielleicht auch nachher schreiben lernen. • Um etwas nicht zu vergessen, schreibt man es auf einen Zettel. 	(vgl. Vorkategorie „Buch“) Adnan betrachtet Lesen als Lesevergnügen, zum Wissenserwerb, als Lernhilfe fürs Schreibenlernen und Schreiben als Merkhilfe.
2	Analphabeten (vgl. 163:183)	„Ja, manche, über 10 Millionen Menschen können nicht richtig lesen oder sprechen, hier ist die Hilfe oder so (Adnan macht stimmlich einen Werbespot nach). [...] Wenn sie nicht lesen können? – Wenn sie jetzt ähm die Rechnung kriegen oder so, müssen sie das doch lesen können! [...] Oder wenn jetzt einer irgendwas wenn einer jetzt was verloren hat, muss man das doch schreiben können.“ (165:177)	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt 10 Millionen Menschen, die nicht richtig lesen können. • Wenn sie eine Rechnung kriegen, müssen sie diese doch lesen können. • Wenn einer etwas verloren hat, muss er das doch aufschreiben können. 	Er nennt eine Anzahl von Analphabeten in Deutschland. Adnan gibt konkrete Beispielschilderungen, wann Lesen und Schreiben wichtig sind.
3	Lesegewohnheiten (vgl. 127:143)	„[Wann liest du oder wann schreibst du im Alltag?] Ich hab doch kein Heft. [...] Comics, hab ich schon alle durchgelesen. [Was denn für welche?] Weiß ich selber nicht. (lacht).“ (129:141)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe gar kein Schreibheft. • Ich habe schon alle Comics durchgelesen. • Welche das waren, weiß ich selber nicht. 	Er macht diffuse Angaben.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
4	Vorlesen zu Hause (vgl. 185:213)	„[Kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen?] Nie, ich bin doch kein Baby mehr! [...] Ne, gar nicht mal – Wollte auch gar nicht. Ist peinlich!!! [Auch nicht, als du klein warst?] Nein [...] Ich (?seh?) immer, welche hä von meine Schwester die Hausaufgaben, sie liest da manchmal so ne Texte. [Liest du deiner Schwester manchmal vor?] Näää! Diese Kuh doch nicht.“ (189:207)	<ul style="list-style-type: none"> • Meine Eltern lesen mir nicht vor. • Ich bin doch kein Baby mehr. • Ich wollte auch nicht, dass sie mir vorlesen. • Das ist doch peinlich. • Meine Schwester liest manchmal bei den Hausaufgaben Texte. • Dieser Kuh lese ich doch nichts vor. 	Vorlesen spielt im Alltag keine Rolle und ist negativ besetzt. Adnan grenzt sich mit dieser Ablehnung bewusst vom Baby sein ab. Seine Schwester ist ihm ein „Lesevorbild“, trotzdem lehnt er es ab.
5	Begriff „Buch“ (vgl. 123:125) (vgl. 144:150)	„Ah, bei Büchern kann man auch Dings lernen, (\$) wie man wie man umgeht mit Tiere oder so was oder mit Pflanzen, was gefährlich ist, wie Krokodile aussehen, was ein Krokodil machen kann. [So „Was ist was“-Bücher?] Wie die Eier machen oder so einen Scheiß. – Das war’s. Ende, so, okay tschüss! (Adnan will den Raum verlassen)“ (145:149)	<ul style="list-style-type: none"> • Aus Bücher kann man lernen - wie man mit Tieren und Pflanzen umgeht - was gefährlich ist - wie Krokodile aussehen - was ein Krokodil machen kann - wie sie Eier machen. 	Bücher dienen seiner Meinung nach der Informationsvermittlung. Adnan verbindet mit Büchern Abenteuer, Schreibenlernen, gut lesen lernen, malen lernen. (vgl. Vorkategorie „Gebrauchswert“) Adnan will das Interview beenden.
6	Begriff „Satz“ (vgl. 503:510)	„Weiß selber nicht. [Hast du ein Beispiel für einen Satz?] (gelangweilt) Weiß nicht (klopft auf dem Tisch herum)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich weiß nicht, was ein Satz ist. 	Adnan gibt Unwissenheit vor. Adnan tut gelangweilt und klopft auf dem Tisch herum.
7	Wortstellen kommentieren (vgl. 319:355)	„Soll ich durchlesen? [...] [Was könnte schwierig sein an dem Wort?] (betont) Lehrerin rin oder was das immer heißt. [...] (buchstabiert) R I N [...] Also Lehrerin, Lehrerin, das H kann man auch vergessen, manchmal. [...] Weil Leehrerin, da hört man nicht so gut das H.“ (333:345)	<ul style="list-style-type: none"> • Soll ich die Wortkarte durchlesen? • Bei dem Wort Lehrerin könnte RIN schwierig sein. • Man könnte auch das H vergessen, weil man es nicht hört. 	Beim Anblick der Wortkarten, fragt er wieder sofort, ob er sie lesen solle. Adnan wählt schließlich die Karte „Lehrerin“ aus. Er vertritt die alphabetische Strategie.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
8	Kenntnisse über Rechtschreibregeln (vgl. 357:390)	„Ja, schreibt man groß. [...] Ein Satzanfang ist nicht so schwer. Oder was soll ich machen? [...] Wie ich doch nicht. [...] Ja, manchmal – manchmal vergess ich's. [...] Wie, welche Regeln? [...] Bisschen [...] Neee, nach dem Punkt darf man doch gar nicht groß schreiben. [...] Nicht mehr, aber macht (???) (legt sich auf den Boden und bringt herumliegende Materialien durcheinander.) „ (361:389)		Adnan versteht nicht so recht, was die Interviewerin von ihm bezüglich der Rechtschreibregeln will. Er denkt womöglich noch an die Aufgabe „Wortstellen kommentieren“. Er gibt unverständliche Antworten. Schließlich legt er sich auf den Boden und bringt herumliegende Materialien durcheinander. Sein Frust wird sehr deutlich.
9	Reflexion: Lernbeobachtung (vgl. 408:499)	„Das ist falsch!“ (417) „Hä, wie das?“ (433) „Egal!“ (437; 449) „Guck da Fehler!“ (445) „Ah ja, jetzt! Der Radio, die Radius, der die Nase, die Nasen oder so was, die Popel, die Popel, die Kacke, die Kacken ...“ (469) „Okay fertig, tschüss! (will den Raum verlassen)“ (477)	<ul style="list-style-type: none"> • Das ist alles falsch. • Das ist mir egal. 	Adnan fällt es schwer, sich auf ein Gespräch über seine Verschriftungen einzulassen. Immer wieder vermutet er, dass etwas falsch sei, äußerst sein Unverständnis und betont, dass es ihm egal sei. Insgesamt rät er viel und bringt häufig das H ein, welches er vergessen haben könnte. Mit Hilfe kommt er auf das D bei Mund. Plötzlich will er das Gespräch beenden, indem er den Raum verlassen möchte. Er kommt jedoch wieder zurück. Kritisch gibt er bei dem nächsten Aspekt zu Bedenken, dass die Indianer kein Deutsch können und er nicht wisse, wie er sonst den Indianern etwas erklären solle. Genauer nachlesen
10	Für ein Diktat üben (vgl. 261:288)	„Wenn ich nach Hause komm und Computer übe, übe ich ganz normal. [...] (singt) Wrestling [...] Ich sage erst mal meine Schwester. [...] Neee, ich kann das auf Computer machen. [Computerlernspiele?] Ja [...] (lacht) Aber auf arabisch (lacht laut) [...] Nee, ich übe gar nicht, (lacht) aber darfst du nicht Frau Müller zeigen. (lacht)“ (261:285)	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Hause übe ich mit dem Computer. • Ich sage meiner Schwester Bescheid. • Das Computerlernspiel ist aber auf arabisch. • Ich übe gar nicht. • Das darfst du nicht Frau Müller sagen. 	Zuerst will sich Adnan überhaupt nicht zur Diktatvorbereitung äußern. Er albert rum. Es ist schwierig, seinen Äußerungen zu folgen. Angebliches übt Adnan zu Hause mit dem Medium Computer mit Hilfe der Schwester. Er widerspricht sich.

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
11	Erfahrungen mit Noten (vgl. 289:293) (vgl. 307:311)	„Ja, meine schlimmste [Note] ist die zwei oder die drei, weiß auch nicht.“ (289)	<ul style="list-style-type: none"> • Meine schlimmste Note ist eine zwei oder drei. • Ich weiß auch nicht genau. • Mir ist es egal, dass ich durch Üben bessere Noten schreiben könnte. 	Adnan kommt selbst auf Noten zu sprechen und weist darauf hin, dass seine schlechteste Note eine zwei oder drei sei. Seine tatsächlichen Noten sind tendenziell schlechter. Auf den Vorschlag durch Üben bessere Noten zu schreiben erwidert er, dass es ihm egal sei. Er scheint gleichgültig zu sein.
12	Hausaufgaben (vgl. 293:306)	„Natürlich, manchmal. [...] Wenn ich Zeit habe. [...] Nö, ein bisschen, aber ich habe mich daran gewöhnt.“ (295:305)	<ul style="list-style-type: none"> • Hausaufgaben mache ich natürlich, allerdings nur manchmal, wenn ich Zeit habe. • An den Ärger in der Schule bei vergessenen Hausaufgaben habe ich mich bereits gewöhnt. 	Er gibt Gleichgültigkeit gegenüber dem Ärger bei nicht gemachten Hausaufgaben an. Hausaufgaben macht er in Abhängigkeit der Zeit.
13	Klauen (vgl. 024:039)	„Hast du das geklaut? [...] Oh, das ist teuer. [...] Für so einen Mist.“ (025:037)	<ul style="list-style-type: none"> • Hast du die Zeitschrift geklaut? • Für solch einen Mist ist das zu viel Geld. 	Adnan lenkt vom Gesprächsthema ab.
14	Reaktion auf die Fotos der Indianer (vgl. 039:104)	<p>„Das sieht ja peinlich aus. (Pause) Was denn, ist doch peinlich. [...] Im Fernsehen sein oder im Bild ist doch eklig.“ (041:045)</p> <p>„Ist hier eine saubere Toilette? Neee, doch nicht. [...] Krankenhaus so was. [...] Mhm – wie sieht die denn aus? [...] (laut) Die sehen ja peinlich aus! Alle in Uniformen, das sieht scheiße aus. [...] (genervt) Was jetzt? [...] liih pfui! Haben die keine Unterhose? [...] Bäh [...] Sind das Menschen? [...] Auf jeden Fall nicht! – Die Unterhose kenn ich nicht. – Haben die auch Tanga? [...] Näää! – Aber Schlafkissen, hi hi“ (053:089)</p> <p>„Ist das eine Windel für Babys? [...] Ist ja dämlich! – Aber die haben hier auf jeden Fall Hosen. [...] Haben die keine Badewanne oder was?“ (091:101)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist peinlich, im Fernsehen oder auf Bildern zu sein. • Wie sehen die Menschen / die Umgebung aus? 	Adnan empfindet die Fotos der Schüler in den verschiedenen Ländern als peinlich. Er mag es nicht, im Fernsehen oder auf einem Bild abgebildet zu sein. Weiterhin kommentiert er abfällig die Fotos. Adnan versucht zu provozieren oder auch von der eigentlichen Thematik „Lesen und Schreiben“ abzulenken. (vgl. 091:093 etc.)

	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
15	Zocken (vgl. 105:122)	„Hast du die aus dem Internet gezockt? [...] Wie viel denn? [...] Hat das auch Geld gekostet, oder was? [...] Gibt es da andere Fotos? [...] Ist auch besser so.“ (103:121)	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Fotos aus dem Internet? • Haben die Fotos etwas gekostet? • Gibt es dort noch andere Fotos? 	Die Fotos der Yanomami-Indianer vermutet Adnan aus dem Internet gekauft. Er erkundigt sich nach den Kosten und wird leicht ausfällig.
16	Spritzen (vgl. 153:162)	„Ja, wenn man jetzt Picknick geht oder so, muss man ja aufpassen, was alles rum liegt, wie – eine Spritze mit Drogen.“ (157)	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Picknicken muss man auf herumliegende Drogenspritzen aufpassen. 	Adnan verweist zusammenhangslos auf die Gefahr, beim Picknicken eine Drogenspritze zu finden. Schließlich weiß er nicht mehr, wofür dieses Beispiel stehen solle und verlangt, dass es gelöscht werde.
17	Wrestling (vgl. 215:235)	„(lacht) Der will nur Wrestling mit mir. [Und wer gewinnt?] Er nicht, aber ich. [...] Aber er ist schon kräftig – Der hat schon Lasse fertig gemacht. (lacht) Bis er auf dem Boden lag. [...] Neee, echt, wo ich (???) der hat ihn zusammen geschlagen. (Pause) Die beiden haben sich eh selber gestritten. Und dann haben sie sich wieder (???) [...]. Doch, ich hab geglotzt. – Was jetzt?“ (215:235)	<ul style="list-style-type: none"> • Mein Bruder will immer nur Wrestling mit mir machen. • Er hat schon mal Lasse fertig gemacht. 	Sein kleiner Bruder will an Stelle Geschichten zu hören mit Adnan Wrestling machen. Adnan erzählt begeistert von seinem Bruder, der bereits seinen Freund Lasse besiegt hat.
18	Forderung „Kassette auszumachen“ (vgl. 237:260)	„[Wie bereitest du dich auf Diktate vor?] Darf ich nicht sagen. [Warum nicht?] Okay, okay, ich sag's, aber es ist ein Geheimnis (zeigt auf das Tonbandgerät). Die CD musst du musst du zu machen. [...] Musst du zu machen, musst du zu machen. [...] Neee, das musst du zu machen, dann sag ich das. (singt vor sich hin) [Aber dann vergess ich es ja.] Egal, schreib dir das eben auf. Ist auch besser. Dann kannst du den Zettel verbrennen, aber nicht wenn – (lacht) okay ich sag's.“ (243:260)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich darf nicht sagen, wie ich mich auf Diktate vorbereite. • Ich sage es nur, wenn du das Tonbandgerät ausmachst. • Schreib es dir auf, wenn du es nicht vergessen willst. • Dann kannst du den Zettel verbrennen. • Okay, ich sage es. 	Adnan weigert sich über Diktate zu sprechen, solange das Tonbandgerät aufnimmt. Er gibt den Tipp, dass die Interviewerin es doch aufschreiben soll, wenn sie Sorge hat, es zu vergessen. Schließlich ist er bereit, sich doch trotz Aufnahme zu äußern. vgl. Gebrauchswert

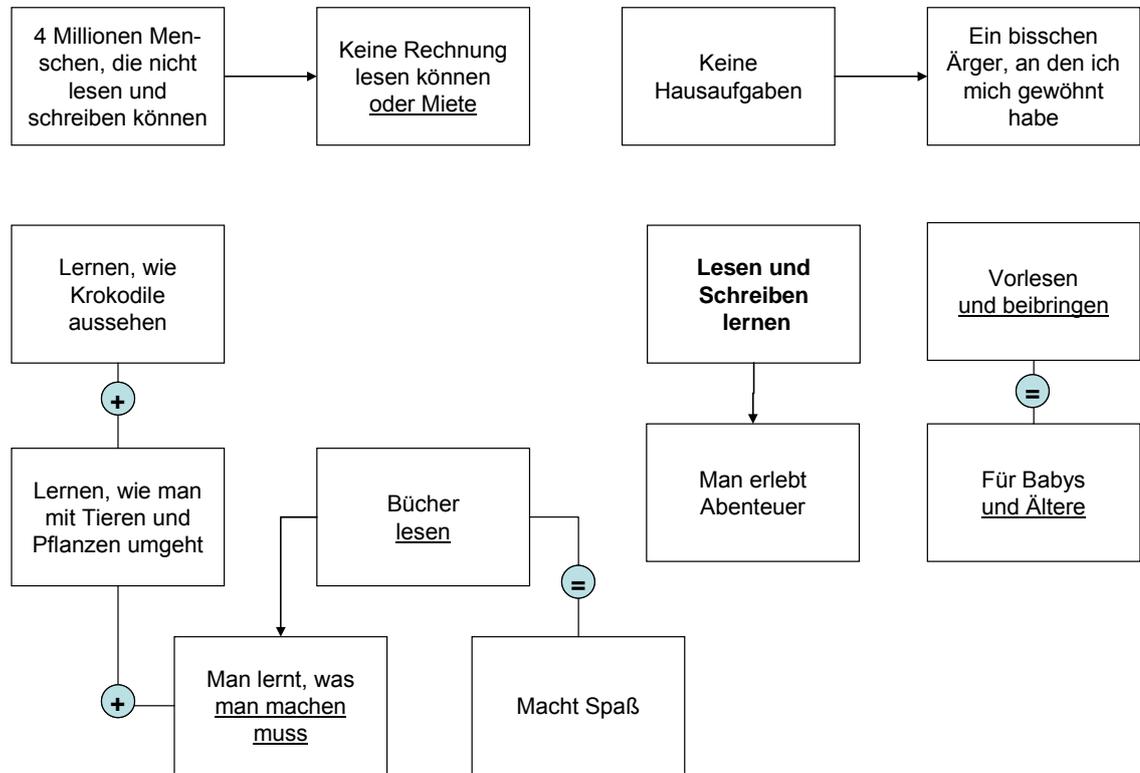
	Vorläufige zentrale Kategorien	Zitate	Adnans Aussagen	Paraphrasierung, Bemerkungen
19	Wunsch „Schulwechsel“ (vgl. 312:317)	„Ich will aus dieser Schule sofort raus. [Aber du kommst aus dieser Schule nur raus, wenn du besser wirst.] (???) (wirft Gegenstände aufeinander, die auf der Fensterbank liegen, und lacht laut)“ (313:317)	<ul style="list-style-type: none"> • Ich will aus dieser Schule sofort raus. 	Im Rahmen des Gesprächs über Noten unterstreicht Adnan, dass er sowieso die Schule wechseln wolle. Bei dem Hinweis, dass er nur wechseln könne, wenn er besser werde, fängt er an, laut zu lachen und Gegenstände durcheinander zu werfen, die auf der Fensterbank liegen.
20	Einschätzung eigener Fähigkeiten (vgl. 391:407)	„Wow! Darf ich den zerreißen? [Nein] Das ist aber alles groß. [...] (erstaunt) Alles richtig?“ (397:405)	<ul style="list-style-type: none"> • Darf ich meinen Zettel zerreißen? • Ist wirklich alles richtig? 	Beim Anblick seiner Wörter im Rahmen der Lernbeobachtung will Adnan den Zettel zerreißen. Als er erfährt, dass alles richtig ist, fragt er erstaunt noch mal nach.
21	Wunsch „CD hören“ (vgl. 511:522)	„[Dann die allerletzte Aufgabe, ja?] Kann ich mal Lasses CD hören?“ (511:513)	<ul style="list-style-type: none"> • Kann ich mal Lasses CD hören? • Du kannst ruhig den anderen Schülern meine Aufnahme vorspielen. 	Als die allerletzte Aufgabe angekündigt wird, will Adnan Lasses Aufnahme hören. Er betont, dass es ihn auch nicht störe, wenn andere sein Interview hören. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen bezüglich der Fotos zu Beginn des Interviews.
22	Erwartungshaltung bezüglich des Interviews			Obwohl Adnan zu Beginn sich weigert, das Interview zu führen, zählt er sehr viele Länder auf, die er kennt. Beim Anblick des Buches Lachgeschichten vermutet auch Adnan sofort fälschlicherweise, dass er nun vorlesen soll. Er verweigert und ruft, dass er nicht lesen wird. (vgl. 187)
23	Vermeidung durch verbales/nonverbales Verhalten			Vermeidung ist ein neuer zu beachtender Aspekt bei der fallübergreifenden Betrachtung!
	Anmerkungen			Weitestgehend bleiben die Kategorien Einleitung (vgl. 011), GeoWissen (vgl. 013:024), Längenvergleich (vgl. 523:557) bei der Zusammenfassung unberücksichtigt. Adnan tut sehr selbstbewusst. Er spricht fast durchgängig mit einem abfälligen Ton und fragt genervt, welche Aufgabe als nächstes komme (vgl. 069; 151:155; 235)

A 3.9.4 Kontextinformation zur Struktur-lege-Technik

Adnan lässt sich 25 Minuten interviewen, was erstaunlich lang ist, da er beim ersten Interview eher widerwillig teilgenommen hat. Zu Beginn stört er sich erneut an dem Tonbandgerät und weist darauf hin, dass er nicht mit seinem Spitznamen benannt werden möchte. Er ist ebenfalls erstaunt über die Menge an Antworten, die er beim ersten Treffen gegeben hat: „Sind das so viele bei mir?“ und zählt ganz stolz seine siebzehn Karten. Er fügt fünf Karten hinzu und streicht „peinlich“ und „Keinen Verloren-Zettel schreiben können“. Seine grundsätzlich kritische Haltung wird deutlich in der Bemerkung, die Indianer könnten das deutsche Plakat gar nicht lesen und verstehen. Während des gesamten Gesprächs bittet er die Interviewerin, Gegenstände zu notieren, die die Indianer gebrauchen können bzw. die für sie sinnvoll wären: Schulen bauen, Spielzeuge, Autos, Krankenhaus, Ärzte, Haus, Motorrad, Straßen, Ampel, Fernseher, Pokemon-Sticker, Playstation, Mathematik, Lagerfeuer, Nahrung, Bonbons, Zahnarzt, Musik, Konzerte, Theater, Witze, Uno-Kartenspiel, Geld-Spenden, Maschinen, Zement, Kuhfladen, Kleidung, Bett, Basteln, Schnitzen, Bücherhalle, Haltestellen, Eis, Badewanne, Fitnestraining, Computer und anderes. „Waffen ist zu rasant dafür. Eine Atombombe und alle sind tot.“ Insgesamt ist Adnan sehr gesprächig. Im zweiten Teil reagiert Adnan mit Unverständnis auf die Relationskärtchen zum Lesen und Schreiben. Die Interviewerin ignoriert unglücklicherweise seine Frage nach dem Ziel des Legespiels, so dass mehrfach der fehlende Sinn durch Äußerungen wie „Warum machst du so was? Haben die Forscher dich gefragt?“ deutlich wird. Trotzdem beteiligt sich Adnan aktiv am Erstellen des Strukturbildes, ist sehr an dem Leben der Indianer interessiert und stellt diesbezüglich viele Fragen: „Sind das immer noch Menschen? Die fressen doch Menschen? Warum machen die Camping? Essen die Blumen? Trinken die Kokosnuss?“ Auf die beispielhafte Verbindung „Diktate üben -> guten Noten“ äußert er: „Das kommt auf den Kopf an. Wenn man gut ist, dann ist man schlau und versteht was.“ Den Vorschlag, für die Indianer eine Schule zu bauen, ergänzt er durch den Hinweis „Lehrer muss meckern, damit sie lernen!“ Die ursprüngliche Assoziation, dass Vorlesen nur etwas für Babys sei, revidiert er mit der Ergänzung, dass „die Großen ja auch was lernen müssen.“ Zum Schluss verlässt Adnan sehr schnell den Raum, als klar ist, dass alle Karten eingebunden sind.

A 3.9.5 Visualisierung der subjektiven Theorie

Abbildung A- 12: Strukturlegebild von Adnan



A 3.10 Vergleich der Einzelfälle

Tabelle A-24: Einzelfallvergleich bezüglich der vorläufigen zentralen Kategorien

Vorläufige zentrale Kategorien	Nr. 1 Ersin	Nr. 2 Mandy	Nr. 3 Monique	Nr. 4 Alexa	Nr. 5 Nicolas	Nr. 6 Hamid	Nr. 7 Peter	Nr. 8 Lasse	Nr. 9 Adnan	Häufigkeit
Relevanz der Schreibfähigkeit	x									1
Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit		x	x	x	x	x	x	x	x	8
Bedeutung fehlerfreien Schreibens	x	x	x	x	x	x	x	x		8
Analphabeten					x		x	x	x	4
Schreiben von Postkarten							x			1
Lese-/ Schreibgewohnheiten	x	x		x				x		4
Schreibgewohnheiten			x							1
Lesegewohnheiten			x				x		x	3
Vorlesen in der Schule		x	x		x		x			4
Vorlesen zu Hause		x		x	x	x		x	x	6
Begriff „Buch“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Begriff „Überschrift“	x	x	x	x	x	x	x	x		8
Begriff „Satz“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Begriff „Wort“	x	x	x	x	x	x	x	x		8
Begriff „Lesen“		x	x	x			x			4
Kenntnisse über Rechtschreibregeln	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Reflexion: Lernbeobachtung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Wortstellen kommentieren	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Für ein Diktat üben	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Einstellung gegenüber Diktaten und Aufsätzen					x					1

Tabelle A-25: Einzelfallvergleich bezüglich des fallübergreifenden Kategoriensystems

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE [Super - 23.02.06 15:42:51]
 "HU: [C:\Dokumente und Einstellungen\Eigene Dateien\
 Scientific Soft...\FallübergreifendeAnalyse181105.hpr5]"

Code-Filter: All
 PD-Filter: All

CODES	PRIMARY DOCS									Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Ala_Überschrift	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
Alb_Satz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Alc_Wort	1	2	1	1	2	1	1	1	1	11
Ald_Buch	1	1	1	2	1	1	1	1	3	12
Ale_Lesen	0	1	1	1	0	0	2	0	0	5
A2_Schriftstrukturen	4	4	2	2	3	2	2	1	2	22
A3_Lernstrategien	1	2	2	2	2	2	1	1	2	15
Bla_Lese-/Schreibföh	2	1	1	2	1	1	2	2	2	14
B1a1_Gegenwartsbezug	0	1	2	1	0	0	2	0	2	8
B1a2_Zukunftsbezug	0	2	1	2	1	1	1	1	0	9
B1b_Rechtschreibun	2	1	1	1	2	1	1	2	0	11
B1b1_Eingeschränkte	2	1	0	1	0	0	0	0	0	4
B1b2_Uneingeschränkt	0	0	1	0	1	1	1	2	0	6
B2a_Deutschunterricht	1	2	1	1	1	0	1	0	0	7
B2b_Leistungsaspekt	1	1	1	0	2	1	2	1	1	10
B2b1_Mündl Überprüfu	0	1	1	0	1	0	1	0	0	4
B2b2_Schriftl Überpr	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
B2b3_Benotung	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
B3_Fähigkeiten/Defiz	5	3	1	3	1	1	1	2	2	19
B3a_Fähigkeiten	2	3	0	1	0	0	1	2	0	9
B3b_Defizite	3	0	1	2	1	1	0	0	2	10
C1_Schreiben	1	1	1	1	0	0	0	1	1	6
C1a_Selbstbesti	2	1	2	2	0	1	2	1	1	12
C1b_Fremdbestim	1	2	0	0	0	0	0	1	0	4
C2a_Für sich lesen	2	2	1	1	0	1	2	2	1	12
C2b_Vorlesen	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10
C2b1_Keine Bedeutsam	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4
C2b2_Frühere Bedeuts	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4
C2b3_Gegenwärtige Be	0	1	0	0	1	1	1	0	0	4
C2b4_Passiv	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
D_Restkategorie	3	4	4	5	3	2	3	4	4	32
E_Reaktionen der Sch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E1_Vermeidun	2	0	0	0	0	1	0	0	9	12
E2_Unsicherheit	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
E3_Kritische Rückfra	0	0	0	1	0	0	2	0	0	3
F_Antworten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F1_Beiispiel zeigen	3	3	0	2	3	1	0	1	0	13
F2_Eigenes Beispiel	1	3	2	2	2	3	3	2	0	18
F3_Definitionsversuc	1	1	3	2	0	1	1	1	1	11
F4_Beschreibung konk	0	2	1	3	0	0	2	0	0	8
F5_Funktion	1	1	0	1	2	2	1	1	0	9
F6_Sinnkonstrukt	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4
F7_Demonstrieren	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
F8_Begründung	1	3	1	0	0	1	1	1	1	9
F9_Einschätzung	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10
G_Bezugsgruppe	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
Totals	48	59	41	49	37	33	45	37	43	392

A 4 Themenanalyse

A 4.1 Kodierleitfaden des fallübergreifenden Kategoriensystems

Tabelle A-26: Kodierleitfaden des detaillierten fallübergreifenden Kategoriensystems

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
A.	Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten	Betonung kognitiver Aspekte , Fähigkeit zu begründen und zu reflektieren	
A.1.	Begriffliches Wissen (Begriffe der Schriftsprache, Lesekonzept)		
A.1.a A.1.b A.1.c	Überschrift Satz Wort	Die Kategorien Überschrift/Satz/Wort werden weiterhin unterteilt in die drei Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> • Konkret auf ein Beispiel zeigen (A.1.f) • Ein eigenes Beispiel nennen (A.1.g) • Definition und/oder Beschreibung formulieren (A.1.h) 	siehe unten unter A.1.f., A.f.g, A.1.h
A.1.d	Buch	Die Fundstellen der Kategorie Buch stehen in enger Verbindung zu denen der Kategorie Lese- u. Schreibfähigkeit, bei der es um den Gebrauch von Schrift geht. Sie wird dennoch bei A eingeordnet, da es vorrangig um das Wissen über dieses schriftliche Medium (kognitive Dimension) geht.	siehe unten unter A.1.i., A.1.j., A.1.k.
A.1.e	Lesen	Es geht im Wesentlichen um die Beschreibung des Lesevorgangs bzw. der Lesefertigkeit. Eine Nähe ist zu der Kategorie Umgang mit Texten festzustellen.	siehe unten unter A.1.i., A.1.l
A.2.	Schriftstrukturen	Unter diese Kategorie fallen Äußerungen bezüglich Rechtschreibregeln, Begründung von Schreibweisen im Rahmen der Besprechung der Lernbeobachtung und das Kommentieren von schwierigen Wortstellen.	
A.2.a	Regelwissen	Die Antworten der Schüler bezüglich Rechtschreibregeln lassen sich mit den Dimensionen A.1.f, A.1.g und A.1.j kategorisieren.	siehe unten unter A.1.f., A.f.g, A.1.j
A.2.b	Reflexion über Strukturen	Es geht um die Kommentare der Schüler zu den Wortkarten bezüglich schwieriger Wortstellen.	siehe unten unter A.2.d., A.2.e
A.2.c	Begründung eigener Verschriftungen	Im Sinne des nachträglichen lauten Denkens	MONIQUE: Neee, ich glaub, ich hab das Wort [Limonade] schon mal geschrieben und da hab ich's auch mit I E geschrieben. (P3: 329)

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
A.3.	Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken	Unter diese Kategorie fallen Äußerungen zur Diktatvorbereitung, zum Merken richtiger Schreibweisen sowie der Umgang mit Hausaufgaben.	MANDY: (\$) Dann nehme ich das mit, dann nehme ich das, dann nehme ich das mit nach Hause und dann und dann nehme ich ein Blatt und dann und dann diktiert Papa mir das. [...] Und dann, äh, z.B. wenn dann ein Punkt kommt, dann wartet Papa und dann, wenn ich „fertig“ sage, dann macht Papa weiter. [...] Guckt Papa nach. (P2: 532-548)
B.	Einstellungen, Haltungen, Emotionen	Betonung emotionaler Aspekte, abstrakte Zielperspektive; es geht um die grundsätzliche Einstellung dem gesamten Lerngegenstand gegenüber	
B.1.	Gebrauchswert von Schrift	Unter Gebrauchswert wird der Nutzen verstanden, der dem schriftsprachlichen Handeln beigemessen wird.	
B.1.a	Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit	Bei dieser Kategorie geht es darum, welche Bedeutung Schrift und Lesefähigkeit für den einzelnen Schüler hat. (Gegenwart, Zukunft)	
B.1.a.1	Gegenwartsbezug	Sofern die Schüler den Gebrauchswert in der Gegenwart verorten, wird diese Dimensionalisierung gewählt.	ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen [...]. (P9: 123-125)
B.1.a.2	Zukunftsbezug	Sofern die Schüler den Gebrauchswert in der Zukunft verorten, wird diese Dimensionalisierung gewählt.	HAMID: Für die Zukunft! [...] Jaaa, für die Arbeit! (P6: 118-125)
B.1.b	Bedeutung der Rechtschreibung, Fehlerfreiheit	Im Mittelpunkt steht die Normorientierung, die von den Schülern wahrgenommen und bewertet wird.	
B.1.b.1	Eingeschränkte Bedeutsamkeit	Bei dieser Dimension geht es darum, ob der Schüler Fehlerfreiheit von Geschriebenem als bedeutsam einschätzt oder nicht.	ALEXA: [...] man kann einen Fehler manchmal machen. – Man muss nicht immer so äh alles so richtig machen. (P4: 382-384)
B.1.b.2	Uneingeschränkte Bedeutsamkeit	Bei dieser Dimension geht es darum, ob der Schüler Fehlerfreiheit von Geschriebenem als bedeutsam einschätzt oder nicht.	NICOLAS: Besser fehlerfrei, damit besser man kann lesen. (P5: 297)
B.2.	Empfindungen, Gefühle		
B.2.a	Deutschunterricht	Es handelt sich um die Einstellung gegenüber: schriftlichem Sprachhandeln, Umgang mit Texten	MANDY: Und das macht auch Spaß. (P2: 126)

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
B.2.b	Leistungsaspekt	bei schriftlichen und mündlichen Leistungskontrollen	
B.2.b.1	Mündliche Leistungsüberprüfung	Zu den mündlichen Leistungskontrollen zählen beispielsweise Situationen, in denen vor der Klasse vorgelesen werden soll.	MONIQUE: Naja, also, ich les halt gerne vor der Klasse vor [...]. (P3: 65)
B.2.b.2	Schriftliche Leistungsüberprüfung	Zu den schriftlichen zählen z.B. Diktate. Die Benotung spielt in diesem Kontext eine große Rolle. Sie steht in enger Verbindung mit der Kategorie Vermeidung.	PETER: [...] ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch. (P7: 279-301)
B.2.b.3	Vermeidung/Benotung	Sobald die Schüler bei dem Thema „Benotung“ ausweichen, wird das Etikett Vermeidung gewählt.	ADNAN: Egal [...] Ich will aus dieser Schule sofort raus. (P6: 309-315)
B.3.	Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite		
B.3.a	Fähigkeiten	Wenn die Schüler behaupten, Leistungen zu vollbringen, wird das Etikett Fähigkeiten vergeben.	ERSIN: (empört) Ich kann doch schon lesen. (P1: 18)
B.3.b	Defizite	Fokussieren sie vorrangig schlechte Leistungen wird das Etikett Defizite vergeben.	ALEXA: Ich hab alles Fehler gemacht. (P4: 400)
C	Schriftsprachliche Tätigkeiten im Alltag	Konkrete persönliche Erfahrungen mit Schrift im Privatleben sowie der Schule, Gegenwartsbezug	
C.1.	Schriftliches Sprachhandeln / Schreiben	Dies umfasst die drei Aspekte des Schreibens: a) Aufschreiben, Abschreiben, Verfassen von Texten b) Rechtschreiben c) Handschrift, Schönschreiben	
C.1.a	Selbstbestimmung	Die Integration des schriftlichen Sprachhandelns in den Alltag der Schüler geschieht selbstbestimmt. (intrinsische Motivation)	ALEXA: Ich schreib selber also äh Geschichten. (P4: 96)
C.1.b	Fremdbestimmung	Die Integration des schriftlichen Sprachhandelns in den Alltag der Schüler geschieht fremdbestimmt. (extrinsische Motivation)	LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufgabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal [...]. (P8: 120)
C.2.	Umgang mit Texten		
C.2.a	Für sich lesen	In diese Kategorie fallen die Äußerungen bezüglich des Lesens in alltäglichen Situationen.	
C.2.a.1	Selbstbestimmung	siehe C.1.a	siehe oben unter C.1.a
C.2.a.2	Fremdbestimmung	siehe C.1.b	siehe oben unter C.1.b
C.2.b	Vorlesen	aktiv, passiv	

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
C.2.b.1	Keine Bedeutsamkeit	Vorlesen (aktiv oder passives) hat keine Bedeutung im alltäglichen Leben des Schülers.	ADNAN: Nie, ich bin doch kein Baby mehr! (P9: 191)
C.2.b.2	Frühere Bedeutsamkeit	Vorlesen hat früher eine Bedeutung gespielt.	ALEXA: Ja, früher, wo ich kleiner war. (P4: 136)
C.2.b.3	Gegenwärtige Bedeutsamkeit	Vorlesen spielt gegenwärtig eine Rolle im alltäglichen Leben.	PETER: Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor. (P7: 231-241)
C.2.b.4	Passiv	Wenn die Schüler sich gerne vorlesen lassen, wird diese Kategorie vergeben.	
D	Restkategorie	Diese Restkategorie enthält alle Gesprächsabschnitte, in denen es nicht unmittelbar um das Lesen und Schreiben geht. Ihre Inhalte haben Bedeutung im Rahmen der Einzelfallanalysen, jedoch nicht bei der fallübergreifenden Analyse.	
E	Reaktionen der Schüler		
E.1.	Vermeidung	Situationen, in denen der Schüler von der eigentlichen Thematik durch verbales oder non-verbales Verhalten ablenkt, werden mit dieser Kategorie gekennzeichnet.	ERSIN: Wenn die, wenn es klingelt, muss ich dann immer noch drin bleiben? (P1: 130)
E.2.	Unsicherheit	Situationen, in denen der Schüler verunsichert reagiert bzw. formuliert, dass er die Frage nicht beantworten könne, werden mit dieser Kategorie gekennzeichnet.	ERSIN: (sehr leise) Weiß nicht. (P1: 112-114)
E.3.	Kritische Rückfrage	Gesprächssequenzen, in denen der Schüler kritische Rückfragen stellt, werden mit dieser Kategorie versehen.	ADNAN: Das ist doch irgendwie merkwürdig. – Die muss man eigentlich deutsch beibringen, dann können die uns alles übersetzen. (P9: 497)
F1-F9	Antworten der Schüler	Unterschiedliche Abstraktionsniveaus	
A.1.f F1	Beispiel zeigen	Diese Dimension bezieht sich auf die Technischen Begriffe der Schriftsprache (Überschrift, Satz, Wort). In diese Unterkategorie fallen Äußerungen, die sich auf vorliegende Beispiele beziehen. Entweder zeigt der Schüler nur auf ein Beispiel oder er spricht es zusätzlich noch aus. Weiterhin bezieht sich diese Dimension auf den Aspekt Rechtschreibregeln.	INTERV.: Aha, siehst du hier die Überschrift auf der Seite? HAMID: Ganz oben (P6: 178-180)

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
A.1.g F2	Eigenes Beispiel nennen	In dieser Dimension geht es um die Textstellen, in denen die Schüler eigene Beispiele für die thematisierten technischen Begriffe der Schriftsprache und Rechtschreibregeln einbringen.	PETER: Ähm, da steht z.B. „Die Bibel“ oder „Der Schatz im Bibe Bibersee“. (P7: 229)
A.1.h F3	Definition/Beschreibung formulieren	In dieser Unterkategorie werden die Äußerungen eingeordnet, die den Versuch einer Definition des Begriffs umfassen sowie Erläuterungen und weitergehende Aspekte bezüglich der technischen Begriffe. Diese Aspekte sind im Sinne einer Meta-Perspektive zu verstehen, es geht um das Nachdenken über diese Begriffe und nicht nur um den konkreten Gebrauch.	HAMID: Eine Überschrift ist Anfang des Buches. (P6: 176) PETER: (Pause) Ähm, ich kann ja auch sagen, ein Satz ist ganz schön, also, das ist mehr als ein Wort, das ist größer (???). [...l länger
A.1.i F4	Beschreibung	Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Kategorien Buch und Lesen. Sie umfasst die Stellen, in denen die Schüler konkret ein Buch oder den Lesevorgang beschreiben.	MANDY: Viereckig, also viereckig und da kann man lesen, ach. (P2: 376)
A.1.j F5	Funktion	Bei dieser Unterkategorie der Kategorie Buch geht es um Fundstellen, in denen die Schüler auf die Funktion von Büchern Bezug nehmen, jedoch vorrangig die Lesefertigkeit erwähnen und diese nicht an Inhalte an die Informationsaufnahme knüpfen. Weiterhin bezieht sie sich auf den Verwendungszweck von Rechtschreibregeln.	ERSIN: Was zum Lesen - angucken (P1: 82)
A.1.k F6	Sinnkonstruktion	Sobald die Schüler ein Buch mit Inhalten verknüpfen oder Beispiele bringen, was man genau lernen könne durch ein Buch, handelt es sich um die Unterkategorie Sinnkonstruktion, als zur Kategorie Buch dazugehörige.	ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen, kann man Abenteuer lernen - Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch (P9:125)
A.1.l F7	Demonstration	Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Kategorie Lesen. Wenn die Schüler vorlesen wollen, um den Begriff zu erklären, wird diese Kategorie gewählt.	MANDY: Oh, Lesen - ich meine, soll ich dir mal was vorlesen, warte, welche Seite? Hat Ersin dir auch was vorgelesen? (liest) „Der Schatz im Bibersee [...]“. (P2: 380)
A.2.d F8	Einschätzung	Bei dieser Unterkategorie geht es um die Einschätzung von schwierigen Wortstellen, im Wesentlichen bei vorgelegten Wortkarten.	PETER: Fußball - die zwei L (P7: 381)

Nr. nach ATLAS/ti	Bezeichnung der Kategorie	Definitionen, Kodierregeln	Ankerbeispiele
A.2.e F9	Einschätzung und Begründung	Diese Kategorie bezieht sich einerseits auf die Begründung von als schwierig eingeschätzten Wortstellen und andererseits auf die Begründung von eigenen Schreibweisen im Rahmen der Lernbeobachtung von Dehn im Sinne des nachträglichen lauten Denkens.	MONIQUE: Ich glaube, das mit dem (buchstabiert) H, das hört man nämlich nicht so gut. (lacht) Vielleicht auch, da denkt man, da könnte ein Ei (???) hinkommen: Leichtathletik. (P3: 297)
G	Bezugsgruppe	Sobald die Schüler nachfragen, was die anderen Schüler aus ihrer Klasse geantwortet haben, orientieren sie sich an ihrer Bezugsgruppe.	LASSE: Ähm (Pause) Wussten das die anderen Kinder schon? (P8: 102-104)

A 4.2 Ergebnisse der querschnittlichen Datenanalyse

A 4.2.1 Begriffliches Wissen (Kategorie A1)

A 4.2.1.1 Begriffe der Schriftsprache

Tabelle A-27: Antworten auf die Frage: Was ist eine Überschrift?

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	INTERV.: Ja, genau, und gibt es da auch eine Überschrift? ERSIN: Ja, der Schatz im Bibersee (P1: 156-158)
	MANDY: (zeigt auf die Überschrift) Da! [...] Z.B. Die Abenteuer der Schwarzen Hand (P2: 520-524)
	INTERV.: Und siehst du hier auf der Seite eine Überschrift? ALEXA: Ja, da oben (P4: 314-316)
	NICOLAS: Überschrift (zeigt auf die Überschrift im Beispielbuch Lachgeschichten) - Das hier! (P5: 213)
	INTERV.: Aha, siehst du hier die Überschrift auf der Seite? HAMID: Ganz oben (P6: 178-180)
	LASSE: Z.B. dieses da! (zeigt auf den Titel des Buches) (liest) Achtund achtund-zwanzig La Lachgeschichten [...] Genau oder Ya no ma mi (P8: 212-216)
Eigenes Beispiel nennen	INTERV.: Perfekt. Das ist ein Satz. Ganz genau. Und was ist eine Überschrift? [...] MANDY: Nein, „Julius findet es langweilig, still in der Schule zu sitzen und“ - nee, weiter weiß ich nicht. (P2: 510-516)
	PETER: Ähm, da steht z.B. „Die Bibel“ oder „Der Schatz im Bibe Bibersee“. (P7: 229)
Definition, Beschreibung formulieren	MANDY: Überschrift? Das ist so, wenn du ein Diktat schreibst, z.B. - Julius oder so – (P2: 512)
	INTERV.: Und eine Überschrift? [...] MONIQUE: Das heißt, so wie das Buch heißt, also oder das Kapitel. Und das Kapitel heißt, dass jetzt hier ein neues Kapitel anfängt, so dass ähm, dass die wissen, dass jetzt sozusagen diese Geschichte zu Ende ist, dass sie nur weitergeht, nur in einem anderen Kapitel. (P3: 191-193)
	ALEXA: Eine Überschrift ist wenn z.B.: Das Haus, also ähm das das muss aber groß geschrieben werden und mitten im Wort so klein. (P4: 312)
	HAMID: Eine Überschrift ist Anfang des Buches. (P6: 176)

Tabelle A-28: Antworten auf die Frage: Was ist ein Satz?

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	INTERV.: Und ein Satz? [...] NICOLAS: Also das hier (zeigt in das Buch) [...] INTERV.: (zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt. ... (P5: 215-227)
Eigenes Beispiel nennen	MANDY: Nen Satz? - Ach so ein Satz, z.B. ähm: Die Maus isst Käse. (P2: 508)
	ALEXA: Z.B.: Ein Kind geht in der Schule. (P4: 308)
	HAMID: Ein Satz ist - also so sagen wir mal: Deeer der Fischer frisst den Fisch auf. (P6: 200)
	INTERV.: Genau und was ist ein Satz? Oder wie kann man das erklären? LASSE: Kann ich gar nicht erklären. Ich kann das nicht. Ein Satz ist, z.B. wenn man „Der Elefant trinkt Wasser“. (P8: 202-204)
Definition, Beschreibung formulieren	ERSIN: Ein Satz ist, dass man was zusammenschreibt also, z.B. wenn man jetzt was falsch schreibt, kann man es wieder wieder machen, wenn man was falsch macht, kann man es wiederholen, wenn man z.B. Treppe schreibt z.B. ähm Nicolas oder so falsch, dann streicht der es durch, dann schreibt der es wieder richtig. (P1: 162)
	MONIQUE: Das ist, sind auch ganz viele Buchstaben wieder, die man als Wort macht, bis ein Punkt kommt. Vom Satzanfang bis zum Punkt. INTERV.: Ah, an dem Punkt erkennt man, dass der Satz MONIQUE: ... zu Ende ist (P3: 185-189)
	INTERV.: Genau, und was ist ein Satz? (Pause) Oder ein Beispiel für einen Satz? PETER: (Pause) Ähm, ich kann ja auch sagen, ein Satz ist ganz schön, also, das ist mehr als ein Wort, das ist größer (???). [...l länger INTERV.: ... und wann ist der Satz zu Ende, da gibt es immer ein Zeichen? PETER: Ein Punkt (P7: 215-225)
Vermeidung	INTERV.: Und wie würdest du denn erklären, was ein Satz ist? ADNAN: Weiß selber nicht INTERV.: Hast du ein Beispiel für einen Satz? ADNAN: (gelangweilt) Weiß nicht (klopft auf dem Tisch herum) INTERV.: Dann die allerletzte Aufgabe, ja? ADNAN: Kann ich mal Lasses CD hören? INTERV.: Du kannst deine hören, aber nicht die von den anderen. (P9: 503-515)

Tabelle A-29: Antworten auf die Frage: Was ist ein Wort?

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	ERSIN: Ja, Treppe [...] Polizeimeister [...] Schmuck (P1: 146-154)
	INTERV.: Siehst du hier vielleicht ein Beispiel für ein Wort? ALEXA: Ein Wort wie E, äh „iist“, „ist“ (P4: 304)
	INTERV.: (zögernd) Mhm, also: „Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen.“ Das ist ein Satz, genau. Und ein Wort ist, hast du eben schon mal gesagt. ... NICOLAS: (sehr leise) Hier das hier INTERV.: „Haben“, genau, genau, ja richtig. (P5: 227-231)
Eigenes Beispiel nennen	MANDY: Mh, ja, nee, ähm, keine Ahnung, z.B Hand [...] Oder Berlin oder Buch oder achtundzwanzig Lachgeschichten (P2: 496-500)
	NICOLAS: (???) (?Ball?) (P5: 209)
	INTERV.: Genau, und wenn sie wissen wollen: Was ist denn ein Wort? HAMID: Ein Wort ist z.B. ein Haus. [...] Ein Buch [...] Ein Fisch [...] Ein Wort (P6: 182-196)
	PETER: Ähm - Beispiel für ein Wort, ein Wort ist, wenn du: „Hallo, wie geht's“ oder so sagst (P7: 213)
Definition, Beschreibung formulieren	MONIQUE: Ja, na ja, aber wenn man die auch fragt, wie heißt du, ist ja auch ein Wort, das ist ein Namenwort. - Und so können sie auch halt lernen, lesen lernen. (P3: 181)
	ALEXA: Ein Wort ist, das haben die Leute da geschrieben, damit man lesen kann. Und ich weiß, dass ihr nicht lesen könnt und dann könnt ihr das auch nicht lesen, muss ja auch nicht, kann man sich auch angucken. (P4: 300)
	INTERV.: Hast du eine Idee, wie du den Schülern erklären könntest, was ein Wort ist? LASSE: Ein Wort, ein Wort, ein Wort ist ein Buchstabe, also mehrere Buchstaben oder so eins, das (buchstabiert) A, B, C oder Z oder so (Ersin schreit dazwischen und wird schließlich aus dem Raum geschickt) INTERV.: Das ist ganz schön turbulent hier. So, du hast gesagt, ein Wort, das ist ein Buchstabe ... LASSE: Ja, das ist von A bis Z oder (???) ist ein Wort z.B. oder das ABC sind ja auch Wörter - A wie Affe, B wie ... INTERV.: Dann ist A der Buchstabe und Affe das Wort? LASSE: Ja (P8: 190-200)
	INTERV.: [...] Die Yanomami-Indianer, die haben auch den Forscher gefragt: Was ist denn ein Wort? ADNAN: Die können doch nicht einmal sprechen! Halli hallo - Und wie kann man die verstehen? (P9: 483-485)
(Vermeidung) Kritische Rückfrage	INTERV.: Da war ein Dolmetscher dabei, der hat immer übersetzt. Der konnte beide Sprachen. ADNAN: Wie das denn? INTERV.: Der konnte Deutsch und Yanomamisch ADNAN: Wie hat er das denn gelernt? INTERV.: Weil er mit denen anscheinend schon mal Kontakt hatte, aber du hast Recht ... ADNAN: Das ist doch irgendwie merkwürdig. - Die muss man eigentlich deutsch beibringen, dann können die uns alles übersetzen. INTERV.: Ja, komisch eigentlich, aber da hat wohl jemand gelebt, der schon mal viele Sprachen konnte und diese auch und ... ADNAN: ... hat er uns beigebracht. (P9: 487-501)

A 4.2.1.2 Lesekonzept

Tabelle A-30: Antworten auf die Frage: Was ist ein Buch?

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beschreibung	INTERV.: Wenn du einer Schülerin in deinem Alter, einem Mädchen, das so alt ist wie du, erklären sollst, was ein Buch ist, was würdest du sagen, wenn die Schülerin dich fragt: Mandy, was ist das? [...] MANDY: Viereckig, also viereckig und da kann man lesen, ach. (P2: 370-376)
	ALEXA: Äh, also, das kann man so erklären, das ist, da waren richtig äh große so Menschen, die haben so mit Papier, mit Pappe und dann haben die das und dann haben Schriftsteller, haben das so in ihrem Kopf, haben sie so äh geschrieben und immer gemalt oder so und dann kommt das in Maschinen, das gemacht, haben so diese zwei Dinger da, haben so diese Maschinen, da kam das darein (???) ... (P4: 232)
	PETER: Ich könnte es ihnen geben und dann könnten sie ja mal reingucken. Wissen sie überhaupt, was Lesen das ist? (P7: 101)
Funktion	INTERV.: [...] Hast du eine Idee, wie man einem Schüler in deinem Alter erklären kann, was ein Buch ist? [...] ERSIN: Was zum Lesen - angucken (P1: 76-82)
	NICOLAS: Ja, was zu lesen - lesen - INTERV.: Lesen - zum Lesen NICOLAS: Lesebuch oder so INTERV.: Mhm, ein Lesebuch NICOLAS: Ja INTERV.: Uuund - Was kann man damit machen? NICOLAS: Ja, lesen! Daraus lesen und lernen (P5: 141-153)
	HAMID: Man liest und kann dann auch schreiben ...[...] und lernen. (P6: 110-116)
	LASSE: Man kann da ein bisschen reinmalen oder lesen, man kann einfach alles machen, man kann (???) zerknüllen oder zerschneiden oder anmalen irgendwie so was irgendwie so was - Oder Fotos einkleben (P8: 96)
Sinnkonstruktion	MONIQUE: Oh Gott, also die haben das ja in diesen Ländern nicht, also würde ich denen das so erklären, dass das, die gehen ja auch in die Schule in dem Land, glaub ich, und dass das etwas zum Lesen ist, wo sie dann auch später mit Geschichten machen können, z.B. oder sie können selber allein ein Buch schreiben, ganz langes dickes. - Das ist halt was zum Lernen auch. (P3: 165)
	ALEXA: Ja! Nein, da für das kann man lernen, wie man weiter, irgendwo in anderen Ländern die Kindern so das äh lesen und schreiben lernt. Und ihr müsst z.B. ... Ich würde die Kinder erklären, wenn ich dieser Mann wäre, ich hätte gesagt: Äh, wie heißt das noch mal - Da könnt ihr schreiben und lesen lernen. (Pause) Und wenn ihr das nicht lernt, dann bleibt ihr für immer und ewig dumm! (P4: 260)
	ALEXA: Dann würde ich sagen, das ist ein Wunder von Menschen, die auch wie euch waren, aber dann in der Stadt umgezogen sind, wo sie so zwanzig, einundzwanzig waren, umgezogen sind und dann da so geschrieben haben, da zur Schule gegangen sind und dann diese Bücher da erfunden haben und euch das weitergegeben haben, damit ihr das weiter macht. (P4: 292)
	ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen, kann man Abenteuer lernen - Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch (P9:125)
	ADNAN: Ah, bei Büchern kann man auch Dings lernen, (\$) wie man wie man umgeht mit Tiere oder so was oder mit Pflanzen, was gefährlich ist, wie Krokodile aussehen, was ein Krokodil machen kann. (P9: 145)
Vermeidung	ADNAN: Ist das eine Windel für die Babys? (P9: 93)

Tabelle A-31: Antworten auf die Frage: Was ist Lesen? Wie funktioniert Lesen?

Dimensionen	Antworten der Schüler
Demonstration	<p>INTERV.: Lesen, was ist denn Lesen? MANDY: Oh, Lesen - ich meine, soll ich dir mal was vorlesen, warte, welche Seite? Hat Ersin dir auch was vorgelesen? (liest) „Der Schatz im Bidersee [...]“. (P2: 378-380)</p>
	<p>MONIQUE: Also, also (buchstabiert) D I, D I E heißt die Abenteuer der Schwarzen Hand - Hans Jürgen Press (P3: 177)</p>
	<p>PETER: Sie könnten ja, er könnte es ihnen ja mal vorlesen und dann könnten sie mal selbst das angucken und versuchen nachzulesen. (Pause) Und schreiben könnte er auch erst mal vor und die auch erst mal malen oder schreiben versuchen nachzumachen. (P7: 113)</p>
Beschreibung	<p>MANDY: Mhm, ähm wie funktioniert das, gute Frage, du musst nur das E und das (buchstabiert) S (\$) und dann und dann musst du ES, ja, weißt du? Hast du verstanden? [...] Ja, ja und wieder U A R musst du zusammenlesen und dann heißt das (???) Verstanden? (P2: 392-396)</p>
	<p>INTERV.: Wie funktioniert Lesen? MONIQUE: Da muss man die Buchstaben zusammenlesen. Dann kommt da, kommen da Wörter raus. (P3: 171-173)</p>
	<p>ALEXA: Musst du ein A machen, dann musst du ein (buchstabiert) R und ein A und ein L - Aral! (P4: 660)</p>
	<p>INTERV.: Und wenn die Schüler dich fragen würden: „Kannst du mir erklären, wie geht das, lesen? Was muss man da machen? Wie funktioniert das?“ PETER: Man muss einfach die Buchstaben nach, also, ähm erst mal muss man den Lehrern, ähm, sag mal (buchstabiert) B, und dann muss er B und immer so weiter und weiter und irgendwann können sie das dann zusammenlesen, im Buch und dann verstehen sie das. (P7: 207-209)</p>

A 4.2.2 Schriftstrukturen (Kategorie A2)

A 4.2.2.1 Regelwissen

Tabelle A-32: Äußerungen bezüglich Rechtschreibregeln

Dimensionen	Antworten der Schüler
Beispiel zeigen	<p>MANDY: Jaaa, glaub ich, also schreibe den Satzanfang groß, (\$) ähm nach dem nach äh warte mal wie heißt das noch mal äh warte, ich weiß nicht mehr weiter, doch doch ich weiß noch ein, aber hab ich vielleicht vergessen ähm ääh wird's noch weitermachen, muss ich noch mal glubschen, ja ich weiß sofort, aber mir fällt es nicht mehr ein (geht zur Glastür und schaut in den Klassenraum)</p> <p>INTERV.: Dann guck noch mal.</p> <p>MANDY: Ähm hä ähm, wenn du ähm z.B. fertig bist mit (\$) dem (???) wenn du fertig bist mit dem Satz, und und der ist schon zu Ende, dann musst du einen Punkt schreiben. (P2: 628-636)</p>
Eigenes Beispiel nennen	<p>INTERV.: Und kennst du noch andere Regeln für die Rechtschreibung? [...]</p> <p>ERSIN: (\$) Am, am Ende schreibt man einen Punkt (???) (P1: 192-198)</p> <p>INTERV.: Kennst du noch andere?</p> <p>MONIQUE: Ähm, (Pause) Nach einem Satz steht ein Punkt, und nach einem Punkt wird auch wieder groß geschrieben, ähm. (P3: 239-241)</p> <p>INTERV.: [...] Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein? [...]</p> <p>NICOLAS: Ja, Satzanfang, wenn du am Satzanfang fertig hast, dann muss der Punkt davor stehen. (P5: 291-293)</p> <p>INTERV.: Fällt dir noch eine andere ein?</p> <p>HAMID: Ja, Satzende macht man einen Punkt! (P6: 418-420)</p> <p>INTERV.: Und fällt dir noch eine andere Rechtschreibregel ein?</p> <p>PETER: - Schreibe hinter dem Satz nen Punkt, also, setze hinter dem großen Satz einen Punkt. (P7: 411-413)</p> <p>INTERV.: Fallen dir noch andere Rechtschreibregeln ein?</p> <p>LASSE: Nö</p> <p>INTERV.: Nicht mehr</p> <p>LASSE: Doch (???) Nomen hat keinen Begleiter. (P8: 407-413)</p>
Funktion	<p>INTERV.: Weißt du, wofür diese Regeln da sind, die Rechtschreibregeln?</p> <p>ALEXA: Ja, dass man da gucken, so äh und dann - so - das machen soll, da</p> <p>INTERV.: Ja, damit was passiert?</p> <p>ALEXA: Damit nicht mehr das vergisst, weil wie Peter, der wenn der schläft, der träumt manchmal und dann schreibt er irgend etwas anderes hin.</p> <p>INTERV.: Und wenn er die Regel im Kopf hat...?</p> <p>ALEXA: Dann macht er keine Fehler. (P4: 358-380)</p> <p>INTERV.: Genau. Wofür braucht man denn solche Regeln?</p> <p>HAMID: Puh, dass man, sagen wir mal, darauf gucken kann und macht man dann richtig. (P6: 414-416)</p> <p>PETER: Sonst machen wir Fehler, ganz viele! (P7: 417)</p>

A 4.2.2.2 Reflexion über Strukturen

Tabelle A-33: Äußerungen bezüglich des Schwierigkeitsgrades vorgelegter Worte

Dimensionen	Antworten der Schüler
Einschätzung	INTERV.: Und kannst du dir vorstellen, was an dem Wort schwierig sein könnte? [...] Oder ist das vielleicht gar nicht so schwierig? [...] ERSIN: Doch am Satzende ist es bisschen schwierig. Verein. (Betonung liegt auf Verein.) Fußballverein (P1: 228-230)
	INTERV.: (Pause) (legt Wortkarten auf den Tisch) Ich hab hier vier schwierige Worte rausgesucht [...] MANDY: Fußbaaal Fußballverein, Lehrerin, das soll schwer sein? Haha, (Interv. lacht) Speisequark, igitt, mag ich nicht. (P2: 554-568)
	INTERV.: [...] Und was könnte an diesem Wort schwierig sein? MANDY: Verein [...] Ja, nein nein, Fußball, nee, keine Ahnung - (ungeduldig) Verein! [...] MANDY: (zeigt auf das Wort Leichtathletik) Ja - das (buchstabiert) H! INTERV.: Welches (buchstabiert) H, nach dem (lautiert)T? MANDY: Mhm - das (buchstabiert) QU (P2: 594-616)
	INTERV.: Und glaubst du, dass jeder Buchstabe gleich leicht ist oder schwierig oder (Nicolas spricht noch etwas Unverständliches dazwischen.) NICOLAS: Manche sind schwierig, manche leicht. INTERV.: Und gibt's hier schwierige dabei, schwierige Buchstaben? NICOLAS: Ne, sind alle leicht. [...] INTERV.: Und Lehrerin? (Pause) Könnten da vielleicht andere Kinder Probleme haben? NICOLAS: Manche Kinder haben - Manche Kinder wissen nicht, wie man das schreibt (???) oder Fußverein oder so was. (P5: 271-285)
	INTERV.: [...] was gibt's hier noch? PETER: Leichtathle - guck! Das hier H [...] Leichtathhhetik (P7: 371-377)
	INTERV.: [...] Und bei Fußballverein, was könnte da schwierig sein? PETER: Fußball - die zwei L (P7: 379-381)
	INTERV.: Genau und Speisequark? PETER: Quark, das QU INTERV.: Das gibt's so selten. Es gibt nur ganz wenige Wörter mit QU, wenn du mal in dein Wörterbuch guckst, da stehen glaub ich nur zehn Stück drin. PETER: Monique (???) INTERV.: Genau und Monique hat gesagt: „Wie, das ist doch kein schwieriger Buchstabe“, weil sie den fast täglich schreibt, aber andere nicht, genau. Und ich habe eine Rechtschreibregel von eurer Tafel abgeschrieben. (P7: 395-403)
	LASSE: Lehrerin ist leicht und Speisequark und Fußballverein ist auch leicht. [...] (Pause) Dies „Leicht“ kann man ja noch erkennen, aber das A und dann das die Restlichen. [...] Ja, das Athletik, das ist schwer. (P8: 309-321)
	ADNAN: (betont) Lehrerin rin oder was das immer heißt. [...] (buchstabiert) R I N (P9: 333-337)
	Einschätzung und Begründung
MONIQUE: Ich glaube, das mit dem (buchstabiert) H, das hört man nämlich nicht so gut. (lacht) Vielleicht auch, da denkt man, da könnte ein EI (???) hinkommen: Leichtathletik. (P3: 297)	
INTERV.: Und was könnte bei dem Wort Lehrerin vielleicht schwierig werden? MONIQUE: (Pause) Eigentlich gar nichts	

Dimensionen	Antworten der Schüler
	<p>INTERV.: Ah, okay und bei dem hier - Fußballverein? MONIQUE: Hier das, da schreiben wir manchmal ein S als, also ein ganz normales (buchstabiert) S statt ein ß - oder bei VER da könnten sie auch denken, da kommt ein ganz normales Vogel-V äh, ganz normales V hin anstatt nen Vogel-V. INTERV.: Ja, und bei Speisequark? MONIQUE: Das QU INTERV.: Das gibt es gar nicht so oft in den Wörtern. MONIQUE: Ne, aber in meinem Namen ist das da. INTERV.: Ja, da müsstest du eigentlich gar keine Probleme haben. MONIQUE: Nööö (P3: 305-316)</p>
	<p>INTERV.: Was glaubst du denn, könnte bei dem Wort schwierig sein? (zeigt auf das Wort Lehrerin) ALEXA: Z.B. das (buchstabiert) H könnte bei mir schwierig sein, und das E, ich könnte das R da hin tun und dieses R vergessen. Solche Fehler habe ich z.B. bei Diktaten. Das „in“ vergessen und das (???) auch. Das kommt ... (P4: 338-340)</p>
	<p>HAMID: (zeigt auf das Wort Lehrerin) Das I INTERV.: Aha, und warum? HAMID: Oh, weil, das verwechsle ich auch immer. INTERV.: Aha, womit denn, mit welchem? Mit dem E? HAMID: Ja [...] INTERV.: Was könnte da schwierig sein? HAMID: Ähm, das (buchstabiert) K, I - L – CH [...] (Pause) Weil man - wenn man's geschrieben hat, dann man schreibt es falsch (laut) falsch, dann fällt es erstmal später ein. (P6: 370-404)</p>
	<p>PETER: Das mit dem (buchstabiert) H (lacht) [...] Ja, weil (\$) manche manche denken nicht ans H, die denken, ah, das wird nur mit E geschrieben, dann ein R, dann ein E, wieder ein R E N und am Anfang ein L INTERV.: Genau, und das muss man einfach lernen, das H, man hört das nicht PETER: nur wenn man Leeehhhrerin sagt INTERV.: Ja, aber so spricht ja keiner. PETER: Ne, Lehrerin (P7: 357-369)</p>
	<p>INTERV.: Und wenn du dir die anderen drei Wörter anguckst - Such dir mal ein Wort aus - irgendeins - Was für Schwierigkeiten könnten andere aus deiner Klasse vielleicht bei dem Wort haben? Wo könnte man was falsch schreiben? LASSE: Das ß. Das ist schwer, ist das. INTERV.: Und was könnte man dafür schreiben? LASSE: Ein (buchstabiert) S oder ein, ähm, irgendwie so was. [...] LASSE: Ja oder das V [...] LASSE: Fußball, Fußball, neee, das Fußball (lautiert) F, das hört man ja ganz leicht, aber das das (buchstabiert) Doppel-L weiß man nicht so schnell. [...] LASSE: Lehrerin - Das ist auch ganz leicht. [...] Das schreibt jeder in unserer Klasse richtig. (P8: 323-349)</p>
	<p>INTERV.: Welchen Buchstaben könnte man vielleicht falsch schreiben? ADNAN: (buchstabiert) R I N INTERV.: R I N und was könnte man stattdessen schreiben? ADNAN: Also Lehrerin, Lehrerin, das H kann man auch vergessen, manchmal. [...] Weil Leeehrerin, da hört man nicht so gut das H. (P9: 335-345)</p>

Tabelle A-34: Äußerungen zur Begründung eigener Verschriftungen

Dimensionen	Antworten der Schüler
Begründung eigener Schreibweisen	<p>INTERV.: Versuch noch mal zu gucken, dieses Wort Mund, was hast du dir dabei gedacht, als du Mund geschrieben hast? Hast du an irgendeine Regel gedacht, oder hast du es einfach so aus der Erinnerung geschrieben?</p> <p>ERSIN: An meine alten Lehrerin. Die hieß Frau Mund.</p> <p>INTERV.: Aaah, und wurde die mit zwei N geschrieben</p> <p>ERSIN: Nein, mit ein</p> <p>INTERV.: Und am Ende?</p> <p>ERSIN: ein D (P1: 240-250)</p>
	<p>MANDY: Hups, das E</p> <p>INTERV.: Genau und wie bist du auf das E gekommen?</p> <p>MANDY: Weil du gesagt hast: Lemonade. (P2: 680-684)</p>
	<p>INTERV.: (zeigt auf das Wort Reiter) Guck dir mal den ersten Buchstaben an.</p> <p>MANDY: (buchstabiert) R - Ach ja groß!</p> <p>INTERV.: Ja und wieso?</p> <p>MANDY: Weil das weil da am Anfang geschrieben wird.</p> <p>INTERV.: Am Anfang des Satzes, des Wortes?</p> <p>MANDY: Am Anfang des Satzes, nein, nein, weil das ein Namenwort ist. (P2: 698-708)</p>
	<p>INTERV.: [...] (zeigt auf das Wort Limonade) Das I E, guck dir das mal an. (Pause) Wieso hast du das I E geschrieben? Hast du dich daran erinnert, weil du das Wort schon mal gelesen hast, oder hast du irgendeine Regel im Kopf?</p> <p>MONIQUE: Neee, ich glaub, ich hab das Wort [Limonade] schon mal geschrieben und da hab ich's auch mit I E geschrieben. (P3: 327-329)</p>
Unsicherheit	<p>INTERV.: Und du hast ziemlich viel richtig geschrieben, total gut. - Und bei den Wörtern, in denen einige kleine Fehler sind, hast du, glaub ich, auch einen Grund gehabt, warum du das so geschrieben hast. Guck dir mal das Wort „Limonade“ an. Da ist (betont) ein Buchstabe nicht ganz richtig. Hast du eine Idee, Limonade?</p> <p>HAMID: Da kommt ein Dings hin, - glaub ich.</p> <p>INTERV.: Da kommt ein Dings hin. (lacht) Was für ein Dings?</p> <p>HAMID: I, oder?</p> <p>INTERV.: Ja, und wo an welche Stelle, da kommt ein I hin, du hast Recht.</p> <p>HAMID: Da vorne</p> <p>INTERV.: Liii monande</p> <p>HAMID: Ja, vor den E schätz ich mal, ne?</p> <p>INTERV.: Hier ...</p> <p>HAMID: Ja</p> <p>INTERV.: ... kommt ein I hin, aber das E kommt weg: Li mo na de. Aber das E hört sich so ähnlich an: Le mo na de.</p> <p>[...]</p> <p>INTERV.: [...] Reiter ist richtig, Mund ist perfekt - Sofa, was ist das für ein zweiter Buchstabe? Ist das ein U? Sufa?</p> <p>HAMID: Jaaa, da kommt, glaub ich, noch ein R hin: Sofer.</p> <p>INTERV.: Ne, das A ist komplett richtig: So fa. Statt ein U ...</p> <p>HAMID: Ein A</p> <p>INTERV.: Nicht Safa, sondern So (P6: 266-302)</p>

A 4.2.3 Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken (Kategorie A3)

Tabelle A-35 Äußerungen zur Vorbereitung auf Diktate

Dimensionen	Antworten der Schüler
Reproduktion	INTERV.: Und wie übst du für Diktate? Wenn du dir ganz schwierige Wörter merken musst? (legt vier Wortkarten auf den Tisch) [...] ERSIN: Hausaufgaben - Muss man abschreiben [...] [...] Ich schreib's immer ab. Ich schreib's so fünfmal ab. (P1: 212-222)
	MANDY: (\$) Dann nehme ich das mit, dann nehme ich das, dann nehme ich das mit nach Hause und dann und dann nehme ich ein Blatt und dann und dann diktiert Papa mir das. [...] Und dann, äh, z.B. wenn dann ein Punkt kommt, dann wartet Papa und dann, wenn ich „fertig“ sage, dann macht Papa weiter. [...] Guckt Papa nach. (P2: 532-548)
	INTERV.: Wenn du dir das Wort jetzt merken sollst und es wirklich fehlerfrei aufschreiben sollst, wie machst du das dann? [...] MANDY: Schreiben! [...] Mehrmals (P2: 574-584)
	INTERV.: Und wie übst du für Diktate? In Diktaten ist es ja besonders wichtig, dass man keine Fehler macht (Monique stimmt zu) - Hast du da irgendeinen Trick oder ... MONIQUE: Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler. [...] INTERV.: Ahaaa, und wenn deine Mutter deinen Text, den du geschrieben hast durchliest, sagt sie dir dann: Ja hier guck mal, das ist falsch ... MONIQUE: Neee, sie macht da ähm immer einen Strich hin hinter oder ein (buchstabiert) F, dass das heißt falsch (\$) und dann und dann muss ich in mein Zimmer gehen (\$) und dann und dann macht sie das und dann guck ich mir das an. (P3: 247-265)
	INTERV.: [...] (Pause) Ihr schreibt in der Schule ja manchmal Diktate - Und wie übst du für Diktate? ALEXA: Ich übe - Äh Ich schreibe es fünf oder sechs mal, so in einem Zettel, zwei oder dreimal schreibe ich das und dann verdeck ich das erstmal und dann muss ich das von alleine so schreiben, so in meinen Kopf. [...] Und anschließend muss ich äh dann korrigieren, (\$) was ich was ich bei diesen Satz was Fehler hab, und muss ich dann wieder den Satz schreiben (???). (P4: 326-332)
	NICOLAS: Ja, wenn man kriegt Üben (?ich mein ich so Diktat?) also Übdiktat und liest du das von (?wenn du Tag in die Schule kommst?) dann schreiben und so und dann mal sehen. INTERV.: Und übst du zu Hause alleine oder hast du jemanden, der mit dir übt? NICOLAS: Allein (P5: 249-253)
	HAMID: Dann lese ich das tausendvierhundertmal. [...] Danach mach ich das mit meinem Bruder, dass er es mir das vorliest. [...] Mit meinem Bruder oder die Erzieherin [...] INTERV.: Und wer korrigiert es dann? HAMID: Die, die das mit mir gemacht haben. INTERV.: Aha - Und dann verbesserst du die Fehler oder guckst dir das noch mal an? HAMID: Ja, guck ich mir noch mal an. (P6:316-336)
	INTERV.: Und wie übst du für Diktate? PETER: Ähm, ganz viel, jeden, da muss ich von mittags bis ähm bis zwei Stunden arbeiten, zwei Stunden muss ich dann, mach ich immer dann [...] Nein, mach ich freiwillig. [...] Puh, ich mach einfach Selbstdiktate mit meiner Mutter. INTERV.: Ah, sie diktiert und du schreibst. - Und wer korrigiert dann? - Guckst du dir dann die Vorlage an? PETER: Nein, meine Mama [...]

Dimensionen	Antworten der Schüler
	<p>INTERV.: - Und was passiert dann? PETER: Dann machen wir es noch mal. [...] Noch mal alles (P7: 313-337)</p> <p>LASSE: Einfach immer wieder ... Da kriegen wir so ein Arbeitsblatt, wo das Diktat drauf steht und dann muss man das abschreiben als Erstes. [...] Nein zu Hause, doch alleine. Das sollen wir doch zu Hause machen und nicht in der Schule. [...] INTERV.: Und woher weißt du dann, ob alles richtig oder ob alles falsch ist? LASSE: Ja weiß ich nicht, ähm, das wird dann beim Test gemacht. Also beim Test wird das dann gesagt, ob es richtig oder falsch ist, am Ende. - Dann gibt's die Noten. [...] LASSE: Ja, mein Papa kontrolliert das. (P8: 269-289)</p>
Vermeidung	<p>INTERV.: Ihr schreibt in der Schule Diktate. Und wie übst du für Diktate? Wie bereitest du dich darauf vor? ADNAN: Darf ich nicht sagen. INTERV.: Warum nicht? ADNAN: Okay, okay, ich sag's, aber es ist ein Geheimnis. (zeigt auf das Tonbandgerät) Die CD musst du zu machen. INTERV.: Ja, das wird gelöscht. ADNAN: Musst du zu machen, musst du zu machen INTERV.: Das wird gelöscht. ADNAN: Neee, das musst du zu machen, dann sag ich das. (singt vor sich hin) INTERV.: Aber dann vergess ich es ja. ADNAN: Egal, schreib dir das eben auf. Ist auch besser. Dann kannst du den Zettel verbrennen, aber nicht wenn - (lacht) okay ich sag's. ADNAN: Wenn ich nach Hause komm und Computer übe, übe ich ganz normal. INTERV.: Und wie geht das genau? Wie sieht das aus? ADNAN: (singt) Wrestling INTERV.: Was machst du als Erstes? ADNAN: Ich sage erst mal meine Schwester. INTERV.: Ah, deine Schwester. Und die liest dann den Text vor? ADNAN: Neee, ich kann das auf Computer machen. INTERV.: Hast du Computerlernspiele? ADNAN: Ja INTERV.: Und da ... ADNAN: (lacht) Aber auf arabisch (lacht laut) INTERV.: Und da musst du das Wort dann reintippen ... ADNAN: Nee, ich üb gar nicht, (lacht) aber darfst du nicht Frau Müller zeigen. (lacht) INTERV.: Nein, das kriegt Frau Müller nicht. Du kommst dann einfach in die Schule und schreibst? (P9: 241-287)</p>

A 4.2.4 Gebrauchswert von Schrift (Kategorie B1)

Tabelle A-36: Äußerungen zur Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit

Dimensionen	Antworten der Schüler
Gegenwarts- bezug (persönliche Relevanz)	<p>INTERV.: [...] Fällt dir noch was ein, wofür man Lesen und Schreiben braucht? Du hast gesagt, damit man was lernt, ne, damit man nicht doof bleibt, - als Erinnerung - zum Bücherlesen ...</p> <p>MANDY: Wenn man lesen will</p> <p>INTERV.: Genau, aus Spaß einfach nur</p> <p>MANDY: Und aus Spaß, wenn man lesen will.</p> <p>INTERV.: Genau, da haben wir ja schon eine ganze Menge, was wir den Kindern sagen können, warum man lesen und schreiben können sollte. (P2: 418-426)</p>
	<p>INTERV.: [...] Und wenn du dir vorstellst, du könntest gar nicht lesen und schreiben, was würde dir dann fehlen, was könntest du dann nicht machen in deinem Leben? (Pause) Wann musst du lesen?</p> <p>PETER: Dann hätte ich wohl Probleme gehabt, also, wenn ich jeden Tag dann zur Schule muss, gehen muss, dann kann ich niemals was richtig vorlesen, flüssig oder so.</p> <p>[...]</p> <p>PETER: Kennst du „Wer wird Millionär“? [...] Da hat schon einer gesagt ähm: „Wollen Sie vorlesen oder ich?“ Er sagte: „Ich kann nicht lesen.“ „Okay, dann lese ich mal vor“ (???)</p> <p>[...]</p> <p>INTERV.: Und der hat trotzdem dann ganz viel gewusst?</p> <p>PETER: Ja (P7: 131-161)</p>
	<p>INTERV.: Und jetzt meine Frage an dich: Wie würdest du einem Jungen in deinem Alter erklären, was ein Buch ist und warum man lesen und schreiben lernen muss?</p> <p>ADNAN: Weil Lesen macht Spaß, kann man dadran was lernen, kann man Abenteuer lernen - Und vielleicht auch nachher schreiben lernen und gut lesen, was denn noch, und gut malen viele (???) Bilder, was denn noch, und gut schreiben, was denn noch (P9: 123-125)</p>
Gegenwarts- bezug (allgemeine Relevanz)	<p>INTERV.: Stimmt, stimmt also manchmal ist es vielleicht gar nicht sooo wichtig. - (legt einen Einkaufszettel auf den Tisch) Ich hab einen Zettel geschrieben vor ein paar Tagen. Was meinst du, warum da das Schreiben wichtig ist?</p> <p>MONIQUE: (lacht) Weil, wenn du was einkaufst, dann musst du ja auch wissen, was du einkaufst, dann musst du bei Aldi einkaufen gehen, dann musst du Milch einkaufen gehen, dann musst du auch lesen können, nicht dass du statt Milch Butter oder so mitbringst. (P3: 211-213)</p>
	<p>INTERV.: Ganz genau, und ich hab noch einen anderen Grund, wofür Schreiben notwendig ist (legt Postkarte auf den Tisch).</p> <p>MONIQUE: Weil, wenn man Postkarten verschicken will und ... (P3: 219-221)</p>
	<p>ALEXA: Ja, eine Frau, (\$) die hat die haben genauso verarscht, der Mann hat da - Fladenbrot kostet doch 50 Cent, ne?</p> <p>[...] Und da sagte der Mann so zu der Frau: „Fladenbrot kostet 4 Euro“. Und (\$) da habe ich da habe ich die Frau geholfen und gesagt, da habe ich die Frau gesagt, der Mann verarscht sie. Ich (?würde?) ihm 50 Cent geben oder 60. [...] Und (\$) da da war der stumm. [...] Ja - Nein, (\$) die die kann nichts lesen. [...] Nein, die kann nur den Namen schreiben. (lacht) Die kann den Namen schreiben. - Aber sie tat mir Leid und dann und dann hab ich ihr vier Euro gegeben - wollte sie die vier Euro geben und dann hab ich gesagt: Nehmen Sie ihre Geld und geben dem Mann mal 50 Cent - oder geben Sie einen nur zehn Cent mehr - Danke, hat sie mir zwei Euro gegeben. (P4: 272-288)</p>
	<p>INTERV.: Oder - Man kann Postkarten schreiben. (legt Postkarte auf den Tisch)</p> <p>PETER: Und zu wem schickst du das?</p> <p>INTERV.: Die hab ich bekommen. Das ist eine Urlaubspostkarte. (???) Ja, eine</p>

Dimensionen	Antworten der Schüler
	<p>Freundin hat sie mir geschickt. (Pause) PETER: (liest die Karte leise) (Pause) Die hatten ein schönes Hotel. INTERV.: Genau und sie waren auf einer griechischen Insel. PETER: (zeigt auf die Abbildung) So sieht sie aus. Ist sie immer noch dort? INTERV.: Nein, sie ist wieder zurück. Sie war nur zwei Wochen dort. PETER: Und sie hat geschrieben, das ist schön dort. (P7: 187-201)</p> <p>INTERV.: [...] Kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die nicht lesen und schreiben können, hier in Hamburg? ADNAN: Ja, manche, über 10 Millionen Menschen können nicht richtig lesen oder sprechen, hier ist die Hälfte oder so (Adnan macht stimmlich einen Werbespot nach) INTERV.: Ah, hast du den Werbespot im Fernsehen gesehen? ADNAN: Ja INTERV.: Aber 4 Millionen sind es, aber das ist eine ganze Menge. Was für Probleme haben diese Menschen wohl in ihrem Leben? ADNAN: Weil die nicht lesen können. INTERV.: Und was können sie dann nicht machen? ADNAN: Wenn sie nicht lesen können? - Wenn sie jetzt ähm die Rechnung kriegen oder so, müssen sie das doch lesen können! INTERV.: Stimmt ADNAN: Oder wenn jetzt einer irgendwas wenn einer jetzt was verloren hat, muss man das doch schreiben können. INTERV.: Genau stimmt, genau das ist ziemlich wichtig. (P9: 163-183)</p>
Zukunftsbezug (persönliche Relevanz)	<p>INTERV.: Ja, das ist eine gute Erklärung. Und du hast gesagt, dass sie lesen lernen, um Bücher zu lesen, um zu lernen, um zu schreiben. Gibt es noch andere Gründe, warum man lesen und schreiben lernen sollte? Warum ist das für dich wichtig? MONIQUE: Ähm, weil man sonst später keinen Beruf machen kann, dem einem z.B. Spaß bringt. Also, was ich gerne werden müsste also möchte, ist einmal Frisörin, da muss man ja auch lesen und schreiben können - oder - ähm Floristin, also Blumen und Sträuße zusammen binden und solche Sachen. (P3: 195-197)</p> <p>INTERV.: Genau, perfekt ist sowieso niemand. Und warum lernt ihr in der Schule lesen und schreiben? ALEXA: Dass wir wenn wir mal groß sind, nicht verarschen, (\$) also also wie der wie der Frau da passiert ist nicht (???) und wenn da steht: Bitte nicht eintreten und ich geh da rein und dann ... INTERV.: ... kriegst du Ärger ALEXA: Ja, krieg ich Ärger (\$) oder oder oder z.B. da steht, ähm „Fußballplatz“ immer mit diesen Fußballplätzen da, ne oder „Eigentum des anderen beachten“, ne, und ich kann das gar nicht lesen und geh ich da einfach durch und dann bekomme ich da Ärger - von der Polizei. (P4: 386-394)</p> <p>INTERV.: Und lernen, genau, und warum ist das so wichtig, dass man lesen und schreiben kann? HAMID: Für die Zukunft! [...] Jaaa, für die Arbeit INTERV.: Okay - Und ist das auch der Grund, warum du in der Schule lesen und schreiben lernst? HAMID: (lauter) Ja - liich lern das nur für die (???) (?Schule?) [...] Nee, ja, auch für die Feuerwehr [...] (leise) Dass ich da hin kann. INTERV.: Aha, und wann müssen die Feuerwehrmänner lesen und schreiben, in welchen Situationen? HAMID: (Stimmlage normal) Wenn, nach dem Einsatz, wenn die da waren. - Was weiß ich. [...] INTERV.: Mhm, was wäre denn, wenn ein Feuerwehrmann nicht lesen und schreiben kann? HAMID: Dann kann man da auch nicht hin. INTERV.: Das ist die Bedingung? Die sagen, ihr dürft nur hier anfangen, wenn ihr hier das Formular ausfüllt, euren Namen schreibt ...</p>

Dimensionen	Antworten der Schüler
	<p>HAMID: Ja – (nuschelt) Ja, man muss Real oder was weiß ich was sein. INTERV.: Was muss man sein? HAMID: Real oder was INTERV.: Realschüler? HAMID: Haupt INTERV.: Ah, okay, man muss den Realschulabschluss oder den Hauptschulabschluss machen. Und den bekommt man nach neun oder zehn Jahren Schule. (P6: 118-174)</p> <p>LASSE: Das ist, wenn man später erwachsen ist und wenn man da arbeitet, dann muss man doch lesen und schreiben können. Wenn man nicht lesen und schreiben kann, wird man ausgelacht und dann fliegt man von der Arbeit. [...] Und Lesen ist am wichtigsten. INTERV.: Aha, wichtiger als Schreiben? LASSE: Nein beides ist wichtiger, wichtig, aber Schule ist nicht wichtiger als als das eigene Leben. (P8: 108-116)</p>
Zukunftsbezug (allgemeine Relevanz)	<p>INTERV.: Ja, habe ich verstanden. Und warum lernt man in der Schule lesen und schreiben? MANDY: Warum? Ähm, (\$) dann bleibt man dann bleibt man nicht doof. INTERV.: Aha, wann muss man denn lesen und schreiben? Ist das wichtig? MANDY: Ja! INTERV.: Oder kann man auch ohne lesen und schreiben zu können durchs Leben gehen? MANDY: Nee, sonst bleibt man ja immer doof und weiß ja gar nichts. (P2: 398-408)</p> <p>ALEXA: (lacht laut) Ja! Nein, da für das kann man lernen, wie man weiter, irgendwo in anderen Ländern die Kindern so das äh lesen und schreiben lernt. Und ihr müsst z.B. ... Ich würde die Kinder erklären, wenn ich dieser Mann wäre, ich hätte gesagt: Äh, wie heißt das noch mal - Da könnt ihr schreiben und lesen lernen. (Pause) Und wenn ihr das nicht lernt, dann bleibt ihr für immer und ewig dumm! [...] INTERV.: ... [...] Und wofür könnte das noch wichtig sein? ALEXA: Wenn die (\$) erstens erstens eine Arbeit finden irgendwo da - Was weiß ich wo und zweitens nicht dass die Leute irgendwas (???) 50000 und der Mann sagt: Nein das ist 2 Euro oder so - Und dann verarschen die dich. (P4: 260-268)</p> <p>NICOLAS: Ja, dass du lesen kannst lernen und so. [...] Ja, darum z.B., dass man nicht dumm wird oder so was. [...] Weil Lesen und Schreiben sind ja richtige Sachen. [...] Wichtige INTERV.: Genau, kannst du dir vorstellen, dass es Menschen gibt, die überhaupt nicht lesen und schreiben können? NICOLAS: Ja, manche gibt's. [...] Gibt überhaupt 4 Millionen Menschen, die nicht lesen und schreiben können. INTERV.: Genau, ganz exakt, woher weißt du das? NICOLAS: Das hab ich aus dem Fernsehen. [...] NICOLAS: (Pause) Nicht lesen und schreiben, keine Arbeit und so INTERV.: Mhm, oder auch wenn man an der Bushaltestelle steht ... NICOLAS: ... kann man nicht lesen, wann der Bus (\$) kommt, kommt [...] NICOLAS: Wir lernen, damit wir (?nicht?) dumm bleiben oder so. (P5: 157-201)</p> <p>INTERV.: [...] wieso ist Lesen und Schreiben wichtig? PETER: Damit man erwachsen wird. INTERV.: Ahaa und glaubst du, es gibt Leute, die nicht lesen und schreiben können? PETER: Ja INTERV.: Was für Probleme haben diese Leute dann? - Oder haben sie vielleicht gar keine Probleme? PETER: Dann können die nicht zur Arbeit gehen. INTERV.: Ja genau, das ist wichtig, um eine Arbeit zu bekommen. (P7: 119-131)</p>

Dimensionen	Antworten der Schüler
Vermeidung	<p>INTERV.: Na gut, also würden wir den Kindern - Oder was würdest du sagen - Man braucht ein Buch zum Lesen - (lacht) und wofür kann man Schreiben benutzen? ERSIN: (sehr leise) Weiß nicht. (P1: 112-114)</p>
	<p>INTERV.: (gibt zustimmende Ja's) Ich schreib manchmal - ach so hier (legt einen Einkaufszettel auf den Tisch: Aldi: Brot, Käse, Obst) - So was schreib ich manchmal: Einkaufszettel. Damit ich mir merken kann, was ich alles einkaufen muss. Dafür ist es auch gut schreiben zu können. Wenn man das sich alles im Kopf merken muss, ist das manchmal ganz schön viel. (Ersin lacht.) Ja - okay, dann werde ich mir das merken, wie du das erklärt hast und dann kann man den Wissenschaftlern den Tipp geben, wie das erklärt wird. (Geräusche aus dem Klassenzimmer sind zu hören) ERSIN: Ähm INTERV.: Ja? ERSIN: (\$) Wenn die, wenn es klingelt, muss ich immer noch drin bleiben? INTERV.: Nein ERSIN: Wenn es, wenn die (???) INTERV.: Vor der Pause, du kannst ganz normal in die Pause gehen. (P1: 124-136)</p>

Tabelle A-37: Äußerungen zur Bedeutung der Fehlerfreiheit in Texten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Eingeschränkte Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: [...] Wieso braucht man Rechtschreibung? Kann man die Wörter nicht schreiben, wie man möchte? ERSIN: Man darf die schreiben, aber man muss es erkennen, ... [...] sagt immer Frau Schulze zu uns. [...] Wenn irgendwas falsch ist, egal, wenn falsch ist, sagt sie, aber man muss das alles erkennen, wenn man ... (P1: 200-210)</p>
	<p>ERSIN: [...] z.B. wenn man jetzt was falsch schreibt, kann man es wieder wieder machen, wenn man was falsch macht, kann man es wiederholen, wenn man z.B. Treppe schreibt z.B. ähm Nicolas oder so falsch, dann streicht der es durch, dann schreibt der es wieder richtig. (P1: 162)</p>
	<p>INTERV.: Findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann? MANDY: Jaha INTERV.: Ja? MANDY: Nein INTERV.: Und wofür? MANDY: Weiß ich nicht, für Papa oder so - oder so INTERV.: (Pause) Und glaubst du, das ist vielleicht wichtig für später, wenn du erwachsen bist? MANDY: Ja, wegen den Kindern dann. INTERV.: Damit du dann wieder deinen Kindern das Schreiben beibringen kannst? MANDY: Ja (P2: 638-656)</p>
	<p>INTERV.: Genau. Und findest du es wichtig, dass man fehlerfrei schreibt? ALEXA: Ja, (\$) man man muss, man kann einen Fehler manchmal machen. - Man muss nicht immer so äh alles so richtig machen. Man kann auch manchmal einen Fehler machen. (P4: 382-384)</p>

Uneingeschränkte Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: [...] Wieso ist das so wichtig, dass man alles richtig schreibt? Oder ist das überhaupt wichtig? MONIQUE: Ja, weil sonst nachher kann man das nicht lesen. Dann weiß man nicht, was das heißen soll. - Sonst kommt dann ein Quatschwort raus. (P3: 243-245)</p>
	<p>INTERV.: [...] Glaubst du oder ist es wichtig für dich, dass man fehlerfrei schreibt? Oder ist das vielleicht auch gar nicht so wichtig, Hauptsache, die anderen können es lesen? NICOLAS: Besser fehlerfrei, damit besser man kann lesen. INTERV.: Mhm, damit die anderen es leichter haben? NICOLAS: Ja! (P5: 295-301)</p>
	<p>INTERV.: Genau und ist dir das sehr wichtig, dass du fehlerfrei schreibst? HAMID: Ja - Dann kann ich zur Feuerwehr. (P6: 422-424)</p>
	<p>INTERV.: - Und ist es für dich wichtig, keine Fehler zu machen und möglichst alles richtig ... PETER: Ja! [...] Das ist jedem wichtig. INTERV.: Nein, das ist nicht jedem wichtig, manche sagen ... PETER: ... „Oh, ist mir egal, ich mach alles falsch!“ INTERV.: Ja, ich kenn auch viele Erwachsene die sagen: „Phhh, Hauptsache, ich kann es lesen.“ PETER: Obwohl es wichtig ist! INTERV.: Ja, und wann ist es besonders wichtig oder wieso ist es so ... PETER: Wenn man seinen Job macht oder (???) irgendwann ist man gefeuert, wenn man sagt, ich mache immer alles falsch, das bringt mir Spaß. INTERV.: Ja, genau, das ist auf jeden Fall ein wichtiger Grund oder man muss manchmal auch so Tests schreiben, bevor man irgendwo einen Job bekommt. Da gucken die, wie gut man ist. (P7: 419-439)</p>
	<p>INTERV.: [...] Ich habe auch nur noch ein paar kurze Fragen. Und zwar müsst ihr hier in der Schule ja auch Diktate schreiben [...] Und da geht's ja immer darum, dass ihr möglichst keine Fehler macht. Und ich hab mal versucht ... LASSE: Ja, für gute Noten INTERV.: Ja, genau für gute Noten - (P8: 254-263)</p>
	<p>INTERV.: Genau, super! Und sind dir die wichtig, die Rechtschreibregeln oder LASSE: Ist nicht wichtig, für mich nicht INTERV.: Ist es dir wichtig, dass du fehlerfrei schreibst? LASSE: (mit Nachdruck) Ja! INTERV.: Warum? LASSE: Einfach nur so INTERV.: Einfach nur so, ja, es ist ja auch wichtig, aber manche sagen auch: Och, ist mir doch egal, wenn ich viele Fehler habe. LASSE: So, jetzt kommt die letzte, ne? (P8: 415-429)</p>

A 4.2.5 Empfindungen, Gefühle (Kategorie B2)

Tabelle A-38: Äußerungen zum Deutschunterricht

Dimensionen	Antworten der Schüler
Schriftliches Sprachhandeln (positive, neutrale Einstellung)	INTERV.: Und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Wenn ihr lesen müsst? Oder schreiben müsst? - Machst du einfach so mit? ERSIN: (Pause) (zustimmendes) Mhm (P1: 52-54)
	INTERV.: Und wie ist das mit dem Deutschunterricht? MANDY: Und das macht auch Spaß. INTERV.: Ja? Und liest du lieber oder schreibst du lieber? MANDY: Naja (\$) also, also wenn es geht, ne, dann dann schreibe ich lieber. (P2: 126-132)
	INTERV.: Klasse, wenn ich mir das ansehe: PC, Kunst, Sport, Rechnen, Schwimmen, Deutsch, Sachunterricht. Das sind ja ne ganze Menge Fächer. - Gehst du gerne in die Schule? MONIQUE: (voller Nachdruck) Ja! INTERV.: [...] Deutsch, Rechnen, wenn du dich entscheiden musst, magst du da ein Fach lieber? MONIQUE: Da würde ich dann Rechnen nehmen. INTERV.: Aha, und beim Deutschunterricht Lesen oder Schreiben? MONIQUE: Schreiben! INTERV.: Schreiben? Auf jeden Fall Schreiben? Und warum? MONIQUE: Weil wir ja, also ne Geschichte über meine Heldin schreiben sollten. Und dann hab ich ungefähr drei DIN A4-Seiten schon geschrieben. Aber ich bin, ich schreib noch weiter, ich bin noch nicht fertig. (P3: 015-037)
	INTERV.: Oh eine ganze Menge. Und du hast Deutsch unterstrichen und Lesen. - Wie sieht das mit dem Schreiben aus? Ihr habt jetzt nicht ein Fach, wo nur Schreiben steht, aber wenn du die Wahl hast, schreibst du lieber Geschichten ... ALEXA: Ja INTERV.: ... oder liest du lieber? ALEXA: Ich lelele ich schreibe lieber. [...] Ich schreibe und lese gern. [...] Ich schreib selber also äh Geschichten. (P4: 082-096)
Umgang mit Texten	INTERV.: Ahja, stimmt, hier in der Stunde (Pause), uuund gibt's noch ein Lieblingsfach oder war's das? NICOLAS: (Pause) Lesen manchmal auch [...] INTERV.: Und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Wenn du die Wahl hast, schreibst du lieber oder liest du lieber? NICOLAS: Besser lesen (lacht) INTERV.: Ja? NICOLAS: Nein schreiben muss man lange. INTERV.: Das dauert dir zu lange? (Nicolas nickt) (P5: 055-075)
	INTERV.: Und was machst du lieber? PETER: Lesen, na ja, beides gleich (P7: 171-173)

Tabelle A-39: Äußerungen zum Leistungsaspekt

Dimensionen	Antworten der Schüler
Mündliche Leistungsüberprüfung (positive, neutrale Einstellung)	<p>INTERV.: Mhm, das hört sich ja spannend an. Und wie fühlst du dich, wenn du hier in der Klasse vorlesen sollst, wenn es heißt: So, Monique, lies mal die Geschichte laut vor oder irgendeine Geschichte aus dem Deutschbuch?</p> <p>MONIQUE: Naja, also, ich les halt gerne vor der Klasse vor, also, aber nicht so ganz ganz lange Texte, das mach ich nicht so gerne, also meine Geschichte ist zwar auch ein langer Text, aber das kann ich ja auch lesen, weil ich es ja auch selbst geschrieben habe. (Pause) Sonst eigentlich, eigentlich ganz gerne. (P3: 63-65)</p>
	<p>INTERV.: Das dauert dir zu lange? (Nicolas nickt) - Und wie fühlst du dich, wenn du vor der Klasse vorlesen musst?</p> <p>NICOLAS: (Pause) Einfach (P5: 75-77)</p>
(negative Einstellung)	<p>INTERV.: Und wie findest du das, wenn du hier in der Klasse laut vorlesen musst? Machst du das gern?</p> <p>MANDY: Nö, ich mag das nicht. Ich hasse das. Das ist mir peinlich. Das ist mir peinlich.</p> <p>INTERV.: Und warum?</p> <p>MANDY: Weiß ich nicht. (lacht)</p> <p>INTERV.: Dabei kannst du doch so gut lesen.</p> <p>MANDY: Ja, (\$) aber aber das ist peinlich.</p> <p>INTERV.: Okay</p> <p>MANDY: Wenn ich immer vorlesen muss vor der Klassen, dann ist mir das immer so peinlich!</p> <p>INTERV.: Das geht den anderen vielleicht auch so - Ich hab ...</p> <p>MANDY: Vielleicht (P2: 202-220)</p>
	<p>INTERV.: Wie fühlst du dich, wenn du vor der Klasse vorlesen musst?</p> <p>PETER: Aufgeregt (lacht)</p> <p>INTERV.: Das ist, glaub ich, jeder, wenn man dann alleine so vor allen vorliest.</p> <p>PETER: Was haben die anderen eigentlich (\$) ange geantwortet? (P7: 175-181)</p>
Schriftliche Leistungsüberprüfung (negative Einstellung)	<p>MONIQUE: Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler.</p> <p>INTERV.: Bist du dann aufgeregter hier?</p> <p>MONIQUE: Jaaaa, das kommt auch Flüchtigkeitsfehler - Hab ich auch ganz viele meistens. - Ich hab nicht viele Fehler, aber ich hab immer Flüchtigkeitsfehler. (P3: 249-253)</p>
	<p>NICOLAS: Diktate?</p> <p>INTERV.: Ja, Diktate, ihr müsst Diktate schreiben in der Schule.</p> <p>NICOLAS: (stöhnt) Ja</p> <p>INTERV.: Schreibst du lieber Diktate oder Aufsätze - oder lieber gar nichts?</p> <p>NICOLAS: Mir ist egal (lacht), aber manchmal Diktate ist langweilig.</p> <p>INTERV.: Ja?</p> <p>NICOLAS: Muss man so lange schreiben und so. (P5: 233-245)</p>
	<p>INTERV.: [...] Ich habe noch zwei weitere Fragen. Zu euren Diktaten, die ihr schreibt ...</p> <p>PETER: Oh Gott, oh Gott!</p> <p>INTERV.: (lacht) Wenn Frau Müller sagt: „So, morgen schreiben wir ein Diktat oder nächste Woche“, wie bereitest du dich dann auf ein Diktat vor?</p> <p>PETER: Oder wie fühle ich mich damit?</p> <p>INTERV.: Ja, genau wie fühlst du dich dann?</p> <p>PETER: Wieder aufgeregter, ich krieg dann immer so ein Kitzeln im Bauch.</p> <p>INTERV.: Uh, wenn sie das sagt oder an dem Tag, wenn ihr es schreibt?</p> <p>PETER: Den Tag, wenn man es schreibt. Kennst du auch, ne?</p> <p>INTERV.: Ja, das kenne ich auf jeden Fall.</p> <p>PETER: (???) Und dann die Note und wenn die Note kommt</p> <p>INTERV.: Und was ist schlimmer, wenn die Note kommt oder du es schreibst?</p> <p>PETER: Wenn die Note kommt (P7: 279-301)</p>

Dimensionen	Antworten der Schüler
Vermeidung (Benotung)	<p>INTERV.: Und führt das dann auch zu guten Noten? HAMID: Mhm INTERV.: Oder bist du in der Schule dann vielleicht aufgereggt und machst trotzdem Fehler? HAMID: Mhm, ja (zeigt auf die Weltkarte und will die Türkei umkreisen) Kann ich hier einen Kreis machen? INTERV.: Nein HAMID: Schade, weil ich hier die Türkei sehe. INTERV.: Ach so, bei der Türkei, na dann mach da mal einen Kreis drum. - Ah ja, hast du Verwandte in der Türkei? HAMID: Ja, in Ankara INTERV.: Aha, mitten in der großen Stadt HAMID: (zeigt auf die Weltkarte) Da! (P6: 338-356)</p>
	<p>INTERV.: Aha und glaubst du nicht, wenn du üben würdest oder für Diktate übst, dass du dann auch supergute Noten schreiben würdest? ADNAN: Egal INTERV.: Ist dir egal? ADNAN: Ich will aus dieser Schule sofort raus. INTERV.: Aber du kommst aus dieser Schule nur raus, wenn du besser wirst. ADNAN: (???) (wirft Gegenstände aufeinander, die auf der Fensterbank liegen, und lacht laut) (P9: 307-317)</p>

A 4.2.6 Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite (Kategorie B3)

Tabelle A-40: Äußerungen zu eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten und Defiziten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Fähigkeiten (realistische Einschätzung)	<p>ERSIN: (gelangweilt) Was muss ich sagen? INTERV.: Ich möchte dich nur interviewen über das Lesen- und Schreibenlernen und ich habe eben ... ERSIN: (empört) Ich kann doch schon lesen. INTERV.: Ja klar, du kannst das! Eben, deswegen! Du bist da ja auch schon Experte. [...] (P1: 14-20)</p>
	<p>INTERV.: (lacht) [...] Na gut, dann gehst du einfach wieder rüber. Danke (Ersin springt auf und geht zurück in die Klasse und ruft: Das war ganz einfach!) (P1: 306)</p>
	<p>INTERV.: Dabei kannst du doch so gut lesen. MANDY: Ja, (\$) aber aber das ist peinlich. (P2: 210-212)</p>
	<p>INTERV.: Das ist auch eine gute Idee. (Pause) Ich habe die Wörter mitgebracht, die du letzte Woche geschrieben hast. MANDY: (liest flüssig) Limonade, Sofa, Mund, Limonade, Burg, Turm, Pferd, Reiter, Kinder (???) INTERV.: Und du hast fast alles richtig [außer Limonade], ganz, ganz toll MANDY: Hä, warum fast? INTERV.: Weil in einem Wort - ein klitzekleiner Fehler ist. - Aber ich glaube, du hattest einen Grund, warum du das geschrieben hast. MANDY: Warum? INTERV.: Schau dir mal das Wort (zeigt auf Lemonade) ... MANDY: (liest) Li-mo-na-de. Ich schreib immer so schnell - weil ich kann mir immer die Wörter nicht so schnell merken (???) wie du die immer so sagst: Sofa, Mond, Limonade - Kann ich mir dann nicht so leicht merken. [...] INTERV.: Ah, okay, dann ist das natürlich klar und dann schau dir das Wort ... MANDY: Reiter - Was? Ich schreib immer so schnell, (\$) weil weil sonst kann ich mir nicht die Wörter merken. (P2: 658-688)</p>
	<p>INTERV.: (legt Aufgabe „Anfangsphoneme“ auf den Tisch) Womit fängt das Wort Fisch an? [...] INTERV.: Super! Zwei waren nicht ganz richtig. ALEXA: Habe ich extra gemacht! Hi hi (P4: 668-674)</p>
	<p>INTERV.: Aber die sind bestimmt nicht schlecht deine Noten, oder? PETER: 2+ INTERV.: Ah, ist doch super! PETER: 1 und 3, na ja, eins drei hatte ich noch nie (P7: 303-309)</p>
	<p>LASSE: - Was mein Papa immer gesagt hat, ich soll lesen üben - hab hat er mir ne Fernsehzeitung gegeben und da hat er mich, mhm ähm ähm so ne viertel Stunde lesen lassen. INTERV.: Das ist eine gute Idee. LASSE: Dann konnte ich wieder richtig schnell lesen. - (ein Mitschüler schaut durch die Tür) Ey guck nicht! (P8: 180-184)</p>
	<p>INTERV.: Die allerletzte! Dies ist die Aufgabe ... LASSE: Ist doch leicht! (P8: 431-433)</p>

Defizite (realistische Einschätzung)	<p>ERSIN: Ich schreib's immer ab. Ich schreib's so fünfmal ab. Dann kommt das ... INTERV.: Und dann klappt das meistens ohne Fehler? ERSIN: Ja, manchmal ein Fehler, ein Fehler ist da drin z.B. hab ich erstmal ein E hin geschrieben (???), mach ich (P1: 222-226)</p> <p>INTERV.: Genau. Und sonst, (zeigt auf die Wörter) Sofa war richtig, das, das, das, das alles richtig, super perfekt! ERSIN: Nur nicht das (P1: 258-260)</p> <p>MONIQUE: Ja, also erstens lege ich mir unseren Diktattext vor mir hin, und dann schreibe ich ihn ab, guck ihn mir dabei an, und danach diktiert ihn meine Mutter mir noch mal und dann hab ich meistens eins, zwei oder auch null Fehler. Und wenn ich ihn dann in der Schule schreibe, habe ich immer Fehler. INTERV.: Bist du dann aufgeregter hier? MONIQUE: Jaaaa, das kommt auch Flüchtigkeitsfehler - Hab ich auch ganz viele meistens. - Ich hab nicht viele Fehler, aber ich hab immer Flüchtigkeitsfehler. INTERV.: Und die würdest du nicht machen, wenn du Zeit hast, dir das noch mal anzuschauen? MONIQUE: (zustimmend) Mhm INTERV.: Und meistens ist die Stunde um, und du musst so schnell abgeben und hast keine Zeit mehr oder ... MONIQUE: Ja (P3: 249-261)</p> <p>NICOLAS: Manche Kinder haben - Manche Kinder wissen nicht, wie man das schreibt (???) oder Fußverein oder so was. INTERV.: Mhm, und du hättest da aber kein Problem? NICOLAS: (lacht) Manchmal hab ich auch. (P5: 285-289)</p> <p>INTERV.: Genau, schreib es daneben. Das ist eine sehr gute Idee. - Perfekt. Ganz toll, genau so. Und dann schreib nochmal das Wort Kinderkarre. Und dann hast du alles richtig. Kin der karre oder Kinderwagen, heißt das eigentlich. Kin der HAMID: (Pause) (schreibt „Tinderwagen“) Das habe ich jetzt falsch. INTERV.: Ja, das ist nur etwas, das ist ein (lautiert) K, Kin der wa gen (Pause). (P6: 310-314)</p>
(unrealistische Einschätzung)	<p>INTERV.: (holt die Lernbeobachtung heraus und legt sie auf den Tisch) Ja, ihr habt ja letzte Woche diese zehn Wörter oder acht Wörter geschrieben. (Ersin stimmt zu) Ich hab mir mal deine rausgesucht. Du hast das super gut gemacht. Du hast fast alles perfekt richtig. Also ganz toll. ERSIN: (erstaunt, stolz) Ist alles richtig? (P1: 232-234)</p> <p>INTERV.: [...] Ihr habt letzte Woche acht Wörter schreiben müssen, die ich euch diktiert habe. Vielleicht erinnerst du dich (legt Lernbeobachtung auf den Tisch) ALEXA: Ich hab alles Fehler gemacht. INTERV.: Ne, gar nicht. ALEXA: Null Fehler? INTERV.: Nicht null, aber du hast ziemlich viel richtig, fand ich toll. ALEXA: Was denn? (???) Was denn? INTERV.: Gucken wir uns das mal an. ALEXA: Sofa INTERV.: Das ist richtig - Richtig ALEXA: Das? INTERV.: Ja ALEXA: (lacht) Das nicht INTERV.: (zeigt auf das Wort) Richtig - Und die anderen sind ... ALEXA: ... falsch INTERV.: ... fast richtig. Gucken wir uns mal das Wort Mund an. Nichts dazwischen schreiben, einfach nur mal angucken. Mund. Wie könnte man das denn noch schreiben? (P4: 398-426)</p>

	<p>INTERV.: Ich habe euch verschiedene Wörter diktiert (legt Lernbeobachtung auf den Tisch).</p> <p>ADNAN: Wie geht das denn?</p> <p>INTERV.: Das hast du geschrieben.</p> <p>ADNAN: Wow! Darf ich das zerreißen?</p> <p>INTERV.: Nein</p> <p>ADNAN: Das ist aber alles groß.</p> <p>INTERV.: Ist aber doch alles richtig. Sind ja auch Namenwörter.</p> <p>ADNAN: (erstaunt) Alles richtig?</p> <p>INTERV.: Fast alles, aber schon ziemlich viel. Und zwar Kinderwagen richtig, Limonade richtig - Reiter - Das kann ich nicht ganz lesen. Ist das ... (P9: 391-407)</p>
--	---

A 4.2.7 Schriftliches Sprachhandeln (Kategorie C1)

Tabelle A-41: Äußerungen zum Aufschreiben und Verfassen von Texten

Dimensionen	Antworten der Schüler
Selbstbestimmung	<p>INTERV.: Hast du so viele Ideen, die du da einbauen kannst? MONIQUE: (zustimmend) Mhm INTERV.: Das ist ja toll. MONIQUE: Und dann sollen wir das nachher auf dem Computer abtippen. [...] INTERV.: [...] Da freue ich mich ja schon, wenn die Geschichte fertig ist. Schreibst du die nur in der Schule oder auch zu Hause? MONIQUE: Ab und zu auch zu Hause, wenn mir langweilig ist. INTERV.: Ist das die erste Geschichte, die du geschrieben hast? MONIQUE: Na, ich hab schon ganz viele geschrieben, ähm Geschichten geschrieben, aber das ist die erste Geschichte über meinen Helden. (P3: 39-61)</p>
	<p>ALEXA: Ich schreib selber also äh Geschichten. INTERV.: Die nur für dich sind und nicht für die Schule für irgendeine Note oder so? ALEXA: Das mach ich immer zu Hause. INTERV.: Toll und wann? ALEXA: Nachmittags [...] wenn mir langweilig ist. [...] Ich schreib manchmal meine meine Lebensgeschichte (???) und eine ganz (?kurze?) Geschichte INTERV.: So was wie ein Tagebuch? ALEXA: Ja, aber nicht wie ein Tagebuch sondern eine große Geschichte und wenn ich groß bin will ich ganz raus so äh - Ich will ganz berühmt rauskommen. (P4: 96-120)</p>
Fremdbestimmung	<p>INTERV.: (lacht) Schreibst du manchmal? ERSIN: Ja, manchmal, wenn (mit fester Stimme) Ferien sind. INTERV.: Mhm - Für dich oder für andere? ERSIN: Für die Schule, wenn wir Hausaufgaben bekommen, - und zu Hause schreib ich was anderes (???) (P1: 116-122)</p>
	<p>INTERV.: Klasse - ja schön - Und sieht ja so aus als würdest du richtig gerne in die Schule gehen. (lacht) Und wenn du nachmittags zu Hause bist, schreibst du da auch - Briefe, Geschichten oder - oder schreibst du nur für die Hausaufgaben? MANDY: Ja, meistens nur für die Hausaufgaben (P2: 142-144)</p>
	<p>INTERV.: Ah, da hast du Recht. Und was ist in deinem eigenen Leben, wann kommt da Lesen und Schreiben vor? Oder liest du nur hier in der Schule? LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen. (P8: 118-120)</p>
Vermeidung	<p>INTERV.: Wann liest du oder wann schreibst du in deinem Alltag? ADNAN: Ich hab doch kein Heft. (P9: 127-129)</p>

A 4.2.8 Umgang mit Texten (Kategorie C2)

Tabelle A-42: Äußerungen über eigene Leseanlässe

Dimensionen	Antworten der Schüler
Selbstbestimmung	<p>INTERV.: Fallen dir noch mehr Situationen ein? ERSIN: Ich brauch mal ein Buch - zum Lesen. INTERV.: Liest du manchmal Gute-Nacht-Geschichten? ERSIN: Ich les immer was anderes. INTERV.: Mhm - Und was ist das, das andere? ERSIN: - Weiß nicht INTERV.: Comics? ERSIN: Nein, was anderes (P1: 88-102)</p>
	<p>INTERV.: Das ist einfach, ja, ne? Super, klasse, prima! Okay, dann bedanke ich mich ganz herzlich bei dir dafür, dass du die Fragen beantwortet hast. Und ich werde deine Erklärungen weitergeben an die Wissenschaftler, damit die den Kindern erklären können, was ein Buch ist und wofür man das braucht. Und mir ist noch eingefallen, was ist denn mit Briefen? Schreibst du Briefe? Manchmal, bekommst du manchmal Briefe? ERSIN: Ja, wenn ich Geburtstag habe. (P1: 302-304)</p>
	<p>MANDY: (verneinend) Mhm, ich les mir die immer alleine vor. [...] INTERV.: Mittags oder - oder vor der Schule oder abends? MANDY: Naja, das ist unterschiedlich, mal les ich, manchmal nicht (???) Aber normalerweise ist das selten, dass ich lese, nur wenn ich zum Sport gehe, weil da muss ich ja mit der (???) und da lese ich auch meistens unterwegs, lese ich meistens. (lacht) In der alten Schule, ne, da sind wir doch mal (???) da haben wir uns ein Buch ausgeliehen, da durfte ich und da musste ich erst mal und dann hab ich immer unterwegs gelesen. INTERV.: Beim Gehen? MANDY: Jahaaa (lacht) [...] INTERV.: War das nicht jedes Mal gefährlich, wenn du über die Straße musstest? MANDY: Nein, dann hab ich immer angehalten und wo es grün war, habe ich dann weiter gelesen. [...] INTERV.: Dann müssen das Buch und die Geschichte ja auch sehr spannend gewesen sein. MANDY: Ja - Das war richtig cool, das Buch. (P2: 168-196)</p>
	<p>MONIQUE: Naja, ich les ab und zu abends abends auch, aber - nur mein Lieblingsbuch, das heißt: „Küss mich, sagte der Vampir“. INTERV.: Ach, und ist das ein spannendes oder ein lustiges ... MONIQUE: Nen spannendes Buch INTERV.: Mit Vampiren, die gefährlich sind? MONIQUE: Jaha INTERV.: Mhm - Und davon hab ich noch nicht - Ich kenn nur „Der kleine Vampir“. MONIQUE: Na, ich kenn, ja den kenn ich auch, aber das Buch heißt „Küss mich, sagte der Vampir“. INTERV.: Das hat also nichts mit dem kleinen Vampir zu tun? MONIQUE: Neee, gar nichts! (P3: 85-101)</p>
	<p>INTERV.: [...] Und wie sieht das mit deinen Lieblingsbüchern aus? ALEXA: Gibt's keine (P4: 126-128)</p>
	<p>INTERV.: Hast du eins? HAMID: Ja - Jugendfeuerwehr (???) INTERV.: Ist das eins oder gibt es davon mehrere Geschichten? HAMID: Eins oder mehrere, weiß nicht, ich hab nur eins. INTERV.: Jugendfeuerwehrgeschichten heißt das? HAMID: Jaaa INTERV.: Das kenn ich gar nicht, das hört sich spannend an. HAMID: Ja (P6: 238-252)</p>

	<p>INTERV.: Und liest du manchmal zu Hause oder nur in der Schule? PETER: - Zu Hause lese ich auch. INTERV.: In der Schule musst du ja auf jeden Fall lesen und schreiben. PETER: Ja (P7: 163-169)</p> <p>PETER: Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor. INTERV.: Hast du auch so ein absolutes Lieblingsbuch? PETER: Ähm, neee, alle sind meine Lieblingsbücher. INTERV.: Ah, das ist natürlich auch gut. PETER: Ich hab mir alle ausgesucht. Ich les sie immer vorher erst mal und wenn sie gut ist, dann kauf ich sie mir und les sie mir das vor. INTERV.: Und wo liest du sie vorher, in der Bücherei? PETER: Bücher Bücherei oder so INTERV.: Oder du stehst in der Buchhandlung und ... PETER: Ja und guck und les mir dann was vor. INTERV.: Und liest du meistens nachmittags, abends oder vor der Schule vielleicht? PETER: Ähm, nachmittags und manchmal nach der Schule - wenn ich gar nichts auf habe, dann muss ich auch nicht zum Kindergarten (???). Sonst, weil immer INTERV.: Im Hort, oder PETER: Ja, im Hort, im Kindergarten (P7: 241-265)</p> <p>LASSE: Ich lese wenn schon immer Dragon Ball Bücher. INTERV.: Welche Bücher? LASSE: Dragon Ball INTERV.: Ach Dragon Ball LASSE: Das heißt Drachenkugel. INTERV.: Ah, und sind das Comics? ... LASSE: Ja, Comics - Comics - mit Sprechblasen INTERV.: Gibt's da auch einen Film oder eine Fernsehserie, du hast da ... LASSE: Also, das gab's früher mal, aber - das ist jetzt ab, irgendwie - Dann sollte früher noch mal ne Pause kommen, aber dann fing das wieder ganz von vorne an und dann ähm war's zu Ende. Dann sollte eigentlich eine andere Sache kommen und das heißt irgendwie (???) diese (???) INTERV.: Mhm, also liest du nicht nur in der Schule sondern auch manchmal für dich diese Comics, „Dragon Ball“, vor dem ins Bettgehen oder nachmittags? LASSE: Nachmittags, vor dem ins Bettgehen (P8: 148-168)</p> <p>ADNAN: (???) Comics, hab ich schon alle durchgelesen. INTERV.: Aha, welche, auch Dragon Ball? ADNAN: Äh so (???) doch nicht. INTERV.: Was denn für welche? ADNAN: Weiß ich selber nicht (lacht). INTERV.: Weißt du nicht, wie die heißen? Aber es sind Comics? Oder sind das Bücher? (P9: 133-143)</p>
Fremdbestimmung	<p>MANDY: Ja, meistens nur für die Hausaufgaben und dann les ich meistens aber nicht immer. (Pause) Mein Bibliotina-Buch, das hab ich ja letztes Mal mitgenommen, weil ich hab das ja immer mitgenommen und dann war es auf einmal weg. (lacht) INTERV.: Was für ein Buch? MANDY: Tina, Tina und Tini INTERV.: Das kenne ich auch. Das ... MANDY: Die suchen den geheimnisvollen Schatz! INTERV.: ... habe ich auch immer gelesen. - Ah, das ist so spannend, das Buch. MANDY: (bejahend) Ähä! (P2: 144-156)</p> <p>INTERV.: Ah, da hast du Recht. Und was ist in deinem eigenen Leben, wann kommt da Lesen und Schreiben vor? Oder liest du nur hier in der Schule? LASSE: Zu Hause wenn ich Hausaufgaben aufhabe, dann lese ich oder schreibe ich manchmal oder rechne oder mache irgendwas, wenn ich Hausaufgaben aufhab oder spiele, wenn ich keine Hausaufgaben aufhabe oder mein Zimmer aufgeräumt habe, dann irgendwie was spielen. (P8: 118-120)</p>

Tabelle A-43: Äußerungen über das Vorlesen

Dimensionen	Antworten der Schüler
Keine Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: Mhm - (legt Lachgeschichten von Ursula Wölfel auf den Tisch) Als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, hat mir meine Mutter immer jeden Abend aus diesem Buch vorgelesen. Das habe ich geliebt. Das waren ganz viele Geschichten, immer nur so ganz kurze über alles Mögliche, mehr so zum Lachen - Lesen dir deine Eltern auch manchmal was vor? ...</p> <p>ERSIN: Ich lese!</p> <p>INTERV.: Du liest ja sowieso selber, ne? Und liest du manchmal vielleicht irgendwem was vor? - Oder hast du Geschwister?</p> <p>ERSIN: (guckt verschüchtert) Ja (P1: 104-110)</p>
	<p>INTERV.: Hast du da auch die anderen schon gelesen von Tina und Tini?</p> <p>MANDY: Nö, die hat Mama unten im Keller.</p> <p>INTERV.: Oh toll!</p> <p>MANDY: Mama hat richtig viele davon.</p> <p>INTERV.: Liest deine Mama dir die manchmal auch vor?</p> <p>MANDY: (verneinend) Mhm, ich les mir die immer alleine vor. (P2: 158-168)</p>
	<p>INTERV.: Gibt es jemanden, dem du zu Hause vorliest? Hast du Geschwister?</p> <p>MONIQUE: Nein</p> <p>INTERV.: Oder Cousinsen oder ...</p> <p>MONIQUE: Ja, aber die wohnen alle hier nicht in der Nähe.</p> <p>INTERV.: Aha, o.k., so dass du denen (lacht) keine Gute- Nacht-Geschichte vorlesen kannst?</p> <p>MONIQUE: Nee</p> <p>INTERV.: Oder liest deine Mutter dir manchmal eine Gute-Nacht-Geschichte vor?</p> <p>MONIQUE: (verneinend) Ääää</p> <p>INTERV.: Das machst du selber? (P3: 67-83)</p>
	<p>INTERV.: Als ich bei meinen Eltern noch gewohnt habe, haben meine Eltern mir immer aus diesem Buch vorgelesen</p> <p>ADNAN: Ne, ich les nicht!</p> <p>INTERV.: Du sollst auch gar nicht lesen. Ich will es dir nur zeigen. Ich habe es mal mitgebracht. Es ist schon ein bisschen alt. Das sind so ganz viele Kurzgeschichten. Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen? Oder nicht mehr?</p> <p>ADNAN: Nie, ich bin doch kein Baby mehr!</p> <p>INTERV.: Also ich fand das gut, obwohl ich schon lesen konnte. Aber deine Eltern haben dir früher vorgelesen?</p> <p>ADNAN: Ne, gar nicht mal - Wollte auch gar nicht. Ist peinlich!!!</p> <p>INTERV.: Auch nicht als du klein warst?</p> <p>ADNAN: Nein</p> <p>INTERV.: Oder hast du ältere Geschwister, die dir vorgelesen haben? (Adnan schüttelt mit dem Kopf) Niemand? Liest du irgendjemandem ...</p> <p>ADNAN: Ich (?seh?) immer welche hä von meine Schwester die Hausaufgaben, sie liest da manchmal so ne Texte ...</p> <p>INTERV.: Aha, okay aber liest du deiner Schwester manchmal vor?</p> <p>ADNAN: Näää! Diese Kuh doch nicht.</p> <p>INTERV.: Aha. Und kleinere Geschwister hast du auch nicht, die sich vielleicht freuen würden ...</p> <p>ADNAN: Doch, einen kleinen Bruder</p> <p>INTERV.: Und der will nicht mal von dir eine Geschichte hören?</p> <p>ADNAN: (lacht) Der will nur Wrestling mit mir. (P9: 185-215)</p>
Frühere Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: [...] Kennst du das auch, dass deine Eltern dir was vorlesen oder früher vorgelesen haben?</p> <p>ALEXA: Ja früher, wo ich kleiner war.</p> <p>INTERV.: Ja - Und hattest du da so eine absolute Lieblingsgeschichte?</p> <p>ALEXA: Nee, nicht so (blättert in dem Buch von Ursula Wölfel) (P4: 134-140)</p>
	<p>INTERV.: Ja? - Liest du zu Hause auch manchmal deinen Geschwistern etwas vor?</p> <p>NICOLAS: Manchmal</p> <p>INTERV.: Oder lesen sie dir was vor?</p>

	<p>NICOLAS: (lacht) Die mir auch, manchmal, mein Bruder kann's noch nicht lesen. (???) INTERV.: Ist der jünger als du? NICOLAS: Ja INTERV.: Mhm. Als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe, hat mir meine Mutter abends immer Geschichten vorgelesen aus diesem Buch. Ich hab das mitgebracht. (legt das Buch „Lachgeschichten“ auf den Tisch) [...] Lesen deine Eltern dir manchmal was vor? NICOLAS: Manchmal - (lacht) Jetzt nicht mehr. INTERV.: (lacht) Früher als du klein warst, hattest du da ein Lieblingsbuch? NICOLAS: Weiß auch nicht. INTERV.: Irgendeins, was du immer wieder hören wolltest? (Pause) Nicht? NICOLAS: Manchmal mag ich auch Geschichten, aber wenn ich will, dass mein Vater mir die liest oder meine Mutter, dann sagen die: Nein, schlaf jetzt. (lacht) INTERV.: Aha, dann haben sie keine Zeit oder keine Lust, dir was vorzulesen? (Nicolas stimmt zu.) (P5: 79-107)</p> <p>INTERV.: [...] Ich hab, als ich so alt war wie du, als ich noch bei meinen Eltern gewohnt habe ... HAMID: (gelangweilt) Jaaa INTERV.: ... hat meine Mutter, manchmal auch mein Vater, mir oft aus diesem Buch vorgelesen. (zeigt auf das Buch Lachgeschichten) Obwohl ich schon lesen konnte, fand ich's total gut, wenn ich mir dann abends im Bett die Geschichten anhören konnte. HAMID: Bin doch kein Baby! INTERV.: (lacht) Haben dir deine Eltern vorgelesen, als du ein Baby warst? HAMID: Ja INTERV.: Jetzt nicht mehr? HAMID: Nö, will ich nicht. INTERV.: Ah, weil du meinst, du bist jetzt groß und dann ist das zu kindisch? Und liest du? Hast du Geschwister? Kleinere? HAMID: Größere, ein kleiner und zwei große INTERV.: Und liest du dem Kleinen manchmal was vor? HAMID: Nö INTERV.: Nicht? HAMID: Doch manchmal, wenn sie heult. INTERV.: Ach, und wenn du dann eine Geschichte vorliest, dann heult sie nicht mehr? HAMID: Nö, (Pause) dann heult die nicht mehr. INTERV.: Und hat sie ein Lieblingsbuch? HAMID: Nö (P6: 202-236)</p> <p>INTERV.: Neee, ich wollte dir das nur zeigen, weil ich das mal mitgebracht hatte, welches mein absolutes Lieblingsbuch war. Kennst du das auch, dass deine Eltern dir vorlesen? LASSE: Ja INTERV.: Immer noch oder machen sie das nicht mehr, weil sie sagen: „Och du bist jetzt groß genug“? LASSE: Ja, ich bin groß genug. INTERV.: Ja? (P8: 138-146)</p>
Gegenwärtige Bedeutsamkeit	<p>INTERV.: Hast du auch Lieblingsbücher? MANDY: Ja INTERV.: Tina und Tini haben wir schon gehört. MANDY: Ja, welche denn noch? Hänsel und Gretel und so welche Geschichten. Die sind immer ganz spannend. Hier mein kleinster Bruder, ne, (\$) der der ist erst vier und der will immer nur Hänsel und Gretel hören. INTERV.: Liest du ihm das vor? MANDY: Ja, manchmal INTERV.: Oh, das ist aber nett. MANDY: (Pause) Und guck mal, wenn der immer nach Hause kommt, ne, mein kleiner (???) Bruder (\$) der kommt ja immer der kommt ja immer so um halb drei drei oder so, dann will er immer gleich Süßes haben. - Jaha, dann will der immer gleich Süßes haben, und ... INTERV.: Und bekommt er was?</p>

	<p>MANDY: Meistens (???) und wenn Papa hat keine Zeit, dann quakt er immer gleich rum. INTERV.: Und damit er ruhig ist, bekommt er was Süßes? MANDY: Jaha und irgendwann ist sein Bauch voller Süßes. INTERV.: Du könntest ihm ja auch mal eine Geschichte vorlesen, vielleicht ist er dann ja auch ruhig und ... MANDY: Vielleicht abends, ja INTERV.: Das geht auch mittags. MANDY: (Pause) Da hampelt er rum - (P2: 450-480)</p> <p>INTERV.: [...] Ich habe, als ich noch zu Hause gewohnt habe, es total gern gehabt, wenn meine Eltern mir abends was vorgelesen haben, obwohl ich schon lesen konnte. Und mein Lieblingsbuch war dieses hier (zeigt auf die Lachgeschichten) PETER: Hast du das mitgenommen? INTERV.: Ja, das habe ich extra von meinen Eltern geholt. Kennst du das oder ist das schon so alt, dass das ... PETER: Ich glaube, das ist schon zu alt. INTERV.: Ja (lacht) - Das ist ein Buch mit vielen kurzen Geschichten, die immer nur so auf einer Seite sind und meistens auch lustig - Und kennst du das auch, dass deine Eltern dir was vorlesen oder deine Mutter - Oder liest du dir immer lieber selber vor? (Peter liest leise und blättert von Geschichte zu Geschichte) PETER: Ich les mir manchmal was vor, und meine Mama liest mir auch was vor. (P7: 231-241)</p>
--	--

A 5 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Die folgenden Tabellen liefern eine Übersicht der Verteilung der Fälle bezüglich der verschiedenen Kategorien. Sie dienen der Ergebnisbeschreibung und Typenbildung. In einem ersten Schritt wird pro Hauptkategorie die Verteilung der Fälle visualisiert. In einem zweiten Schritt werden Kategorien systematisch miteinander kombiniert⁸. Die Kategorien, die interessante Zusammenhänge vermuten lassen, werden daraufhin intensiver betrachtet. Es ergeben sich folgende zu diskutierende Verteilungen.

Begriffliches Wissen (A1)

Tabelle A-44: Verteilung der Fälle bzgl. „Begriffe der Schriftsprache“

	Überschrift	Satz	Wort	
Beispiel zeigen	Alexa, Ersin, Hamid, Lasse, Mandy, Nicolas	Nicolas	Alexa, Ersin, Nicolas	implizites Wissen
Eigenes Beispiel	Mandy, Peter	Alexa, Hamid, Lasse, Mandy	Hamid, Mandy, Nicolas, Peter	
Definition	Mandy, Hamid, Monique, Alexa	Ersin, Monique, Peter	Monique, Alexa, Lasse, Adnan	explizites Wissen
Vermeidung		Adnan		
Kritik			Adnan	

Tabelle A-45: Verteilung der Fälle bzgl. „Was ist ein Buch?“

	Buch
Beschreibung	Alexa, Mandy, Peter
Funktion	Ersin, Hamid, Lasse, Nicolas
Sinnkonstruktion	Adnan, Alexa, Monique
Vermeidung	Adnan

⁸ A1+C2, A2+A3, A2+B1b, B2+B3 sind ergebnislos; B1a+B1b, B1a+C2a, B1a+C2b, B2a+C1, B1a+C1 sind in diesem Kapitel dargestellt.

Tabelle A-46: Verteilung der Fälle bzgl. „Was ist Lesen? Wie funktioniert Lesen?“

	Lesen
Demonstration	Mandy, Monique, Peter
Beschreibung	Alexa, Mandy, Monique, Peter

Schriftstrukturen (A2)

Tabelle A-47: Verteilung der Fälle bzgl. „Regelwissen“

	Rechtschreibregeln
Beispiel zeigen	Mandy
Eigenes Beispiel	Ersin, Hamid, Lasse, Monique, Nicolas, Peter
Funktion	Alexa, Hamid, Peter

Tabelle A-48: Verteilung der Fälle bzgl. „Reflexionen über Strukturen“

	Reflexion über Strukturen
Einschätzung	Adnan, Ersin, Mandy, Nicolas, Lasse, Peter
Einschätzung + Begründung	Adnan, Alexa, Hamid, Mandy, Monique, Lasse, Peter
Begründung eigener Schreibungen	Ersin, Mandy, Monique
Unsicherheit	Hamid etc.

Lernstrategien, Übungs- und Arbeitstechniken (A3)

Tabelle A-49: Verteilung der Fälle bzgl. „Diktatvorbereitung“

	Diktatvorbereitung
Reproduktion	Alexa, Ersin, Hamid, Lasse, Mandy, Monique, Nicolas, Meter
Vermeidung	Adnan

Gebrauchswert von Schrift (B1)

Tabelle A-50: Verteilung der Fälle bzgl. „Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit“

	Persönliche Relevanz	allgemeine Relevanz	Vermeidung
Gegenwart	Adnan, Mandy, Peter	Adnan, Alexa, Monique, Peter	Ersin
Zukunft	Alexa, Hamid, Lasse, Monique	Alexa, Mandy, Nicolas, Peter	

Tabelle A-51: Verteilung der Fälle bzgl. „Bedeutung der Rechtschreibung“

Eingeschränkte Bedeutsamkeit	Alexa, Ersin, Mandy
Uneingeschränkte Bedeutsamkeit	Hamid, Lasse, Monique, Nicolas, Peter

Empfindungen, Gefühle (B2)

Tabelle A-52: Verteilung der Fälle bzgl. „Einstellung gegenüber dem Deutschunterricht“

	Positive, neutrale Einstellung
Schriftliches Sprachhandeln	Alexa, Ersin, Mandy, Monique
Umgang mit Texten	Nicolas, Peter

Tabelle A-53: Verteilung der Fälle bzgl. „Haltung gegenüber Leistungsüberprüfungen“

	Positive, neutrale Einstellung	Negative Einstellung	Vermeidung (Noten)
Mündliche Leistungsüberprüfung	Monique, Nicolas	Mandy, Peter	Adnan, Hamid
Schriftliche Leistungsüberprüfung		Monique, Nicolas, Peter	

Einschätzungen über schriftsprachliche Fähigkeiten und Defizite (B3)

Tabelle A-54: Verteilung der Fälle bzgl. „Fähigkeiten und Defizite“

	Realistische Einschätzung	Unrealistische Einschätzung
Fähigkeiten	Alexa, Ersin, Lasse, Mandy, Peter	
Defizite	Ersin, Hamid, Monique, Nicolas	Adnan, Alexa, Ersin

Schriftliches Sprachhandeln (C1)

Tabelle A-55: Verteilung der Fälle bzgl. „schriftliches Sprachhandeln“

	Schriftliches Sprachhandeln
Selbstbestimmung	Alexa, Monique
Fremdbestimmung	Ersin, Lasse, Mandy
Vermeidung	Adnan

Umgang mit Texten (C2)

Tabelle A-56: Verteilung der Fälle bzgl. „Lesen im Alltag“

	Für sich lesen
Selbstbestimmung	Adnan, Alexa, Ersin, Hamid, Mandy, Monique, Lasse, Peter
Fremdbestimmung	Lasse, Mandy
Vermeidung	

Tabelle A-57: Verteilung der Fälle bzgl. „Vorlesen“

	Vorlesen (aktiv, passiv)
Keine Bedeutsamkeit	Adnan, Ersin, Mandy, Monique
Frühere Bedeutsamkeit	Alexa, Hamid, Lasse, Nicolas
Gegenwärtige Bedeutsamkeit	Mandy, Peter

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Kombination verschiedener Kategorien. Auffälligkeiten werden ausformuliert.

Tabelle A-58: Kreuztabellierung „Persönliche Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Schriftliches Sprachhandeln“

Lese- und Schreibfähigkeit	Schriftliches Sprachhandeln			
Persönliche Relevanz	keine Angaben	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung	Vermeidung
Gegenwart	Peter		Mandy	Adnan
Zukunft	Hamid	Alexa, Monique	Lasse	
Vermeidung			Ersin	

Ersin erwähnt keinen persönlichen Gebrauchswert von Schrift und handelt erwartungsgemäß schriftsprachlich fremdbestimmt. Den Gegenpol bilden Alexa und Monique, die eine persönliche Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit unterstreichen und gleichzeitig angeben, schriftliches Sprachhandeln selbstbestimmt in den Alltag integrieren. Im Gegensatz dazu fallen Schüler auf, die trotz Angabe persönlicher Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit nicht im Alltag schreiben wie z.B. Peter und Hamid. Beide verbindet weiterhin die Aussage, uneingeschränkt Fehlerfreiheit in Texten als bedeutsam anzusehen.

Tabelle A-59: Kreuztabellierung „Allgemeine Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Schriftliches Sprachhandeln“

Lese- und Schreibfähigkeit	Schriftliches Sprachhandeln			
Allgemeine Relevanz	keine Angaben	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung	Vermeidung
Gegenwart	Peter		Mandy	Adnan
Zukunft		Alexa, Monique		
Vermeidung			Ersin	

Peter stimmt einer allgemeinen Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit zu und gibt trotzdem nicht an, im Alltag zu schreiben. Bei Ersin lässt sich eine gegenläufige Tendenz entdecken. Er scheint in seinem Alltag zu schreiben, dies jedoch in der Tendenz fremdbestimmt und misst ihm demnach keinerlei Bedeutung bei. Adnan verdeutlicht eine weitere extreme Haltung. Er verbindet mit der Lese- und Schreibfähigkeit in gegen-

wärtigen Situationen persönliche Relevanz, lenkt aber interessanterweise jedes Mal vom Gesprächsthema, dem schriftlichen Sprachhandeln, ab.

Tabelle A-60: Kreuztabellierung „Persönliche Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Für sich lesen“

Lese- und Schreibfähigkeit	Für sich lesen	
Persönliche Relevanz	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung
Gegenwart	Adnan, Mandy, Peter	Mandy
Zukunft	Alexa, Hamid, Lasse, Monique	

Für die meisten Schüler – mit Ausnahme von Nicolas und Ersin – besitzt Schriftsprache eine persönliche Relevanz. Alle Schüler, die eine persönliche Relevanz (gegenwarts- oder zukunftsbezogen) in der Lese- und Schreibfähigkeit sehen, lesen auch selbstbestimmt für sich in alltäglichen Situationen.

Tabelle A-61: Kreuztabellierung „Allgemeine Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Für sich lesen“

Lese- und Schreibfähigkeit	Für sich lesen		
Allgemeine Relevanz	keine Angaben	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung
Gegenwart		Adnan, Alexa, Monique, Peter	
Zukunft	Nicolas	Alexa, Mandy, Peter	Mandy
Keine Angaben		Hamid, Lasse	Lasse
Vermeidung		Ersin	

Nicolas ist der Einzige, der, obwohl er auf allgemeine Bedeutung der Lese- und Schreibfähigkeit verweist, nicht angibt, für sich in alltäglichen Situationen zu lesen, weder selbst- noch fremdbestimmt. Im Vergleich fallen Hamid und Lasse auf, die zwar keine allgemeine Bedeutung der Lese- und Schreibfähigkeit konstatieren, stattdessen auf eine persönliche Relevanz in zukünftigen Situationen verweisen und selbstbestimmt für sich lesen.

Tabelle A-62: Verteilung der untersuchten Fälle hinsichtlich Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit und schriftsprachlicher Tätigkeiten (schriftliches Sprachhandeln und für sich lesen)

Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit	Schriftsprachliche Tätigkeiten			
	Selbstbestimmung	Fremdbestimmung	Vermeidung	Keine Angaben
Persönliche Relevanz	Typ 1	Typ 2	Typ 6	Typ 8
Gegenwart	Adnan, Mandy, Peter	Mandy II	Adnan	Peter
Zukunft	Alexa II, Monique II, Hamid, Lasse	Lasse		Hamid
Allgemeine Relevanz	Typ 3	Typ 4		
Gegenwart	Adnan, Alexa, Monique, Peter	Mandy	Adnan	Peter
Zukunft	Alexa II, Monique, Mandy, Peter	Mandy		Nicolas
Vermeidung	Typ 5			
	Ersin	Ersin II		
Keine Angaben	Typ 7			
	Hamid, Lasse	Lasse		

Fast alle Schülerinnen und Schüler sprechen sowohl von einer persönlichen und einer allgemeinen Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit. Diese wird entweder stärker im Bereich des schriftlichen Sprachhandelns oder im Bereich des Lesens festgemacht. Demzufolge können diese beiden Kategorien bei der Typenbildung zusammengefasst werden, so dass Typ 1 und Typ 3 Typ I ergeben. Aus der vorliegenden Kreuztabellierung lassen sich nach Reduktion der möglichen Kombinationen und Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge folgende weitere Typen differenzieren: Typ 2 + Typ 4 = Typ II, Typ 5 + Typ 7 = Typ III, Typ 6 = IV, Typ 8 = Typ V.

Tabelle A-63: Kreuztabellierung „Persönliche Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Vorlesen“

Schriftsprachkompetenz	Vorlesen (aktiv, passiv)		
	Keine Bedeutsamkeit	Frühere Bedeutsamkeit	Gegenwärtige Bedeutsamkeit
Persönliche Relevanz			
Gegenwart	Adnan, Mandy (passiv)		Mandy (aktiv), Peter
Zukunft	Monique	Alexa, Hamid, Lasse	
Keine Angaben		Nicolas	
Vermeidung	Ersin		

Tabelle A-64: Kreuztabellierung „Allgemeine Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Vorlesen“

Schriftsprachkompetenz	Vorlesen (aktiv, passiv)		
	Keine Bedeutsamkeit	Frühere Bedeutsamkeit	Gegenwärtige Bedeutsamkeit
Allgemeine Relevanz			
Gegenwart	Adnan, Monique	Alexa	Peter
Zukunft	Mandy (passiv)	Alexa, Nicolas	Mandy (aktiv), Peter
Keine Angaben		Hamid, Lasse	
Vermeidung	Ersin		

Die beiden Schüler (Mandy und Peter), die dem Vorlesen gegenwärtig Bedeutung beimessen, haben sich auch für persönliche Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit in gegenwärtigen Situationen sowie für allgemeine Relevanz in zukünftigen Situationen ausgesprochen.

Tabelle A-65: Kreuztabellierung „Persönliche Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Bedeutung der Rechtschreibung“

Lese- und Schreibfähigkeit	Rechtschreibung	
	Eingeschränkte Bedeutsamkeit	Uneingeschränkte Bedeutsamkeit
Persönliche Relevanz		
Gegenwart	Mandy	Peter
Zukunft	Alexa	Hamid, Lasse, Monique
Keine Angaben		Nicolas
Vermeidung	Ersin	

Tabelle A-66: Kreuztabellierung „Allgemeine Relevanz der Lese- u. Schreibfähigkeit“ und „Bedeutung der Rechtschreibung“

Lese- und Schreibfähigkeit	Rechtschreibung	
	Eingeschränkte Bedeutsamkeit	Uneingeschränkte Bedeutsamkeit
Allgemeine Relevanz		
Gegenwart	Alexa	Monique, Peter
Zukunft	Mandy	Nicolas, Peter
Keine Angaben		Hamid, Lasse
Vermeidung	Ersin	

Alexa, Ersin und Mandy empfinden das Kriterium der Fehlerfreiheit nur als begrenzt bedeutsam. Während Alexa und Mandy jedoch gleichzeitig eine persönliche wie allgemeine Relevanz der Lese- und Schreibfähigkeit zugeben, lenkt Ersin bei diesem Gesprächsstoff vom Thema ab.

Tabelle A-67: Kreuztabellierung „Deutschunterricht“ und „Schriftsprachliche Tätigkeiten“

Deutschunterricht	Alltag	
	Schriftliches Sprachhandeln	Umgang mit Texten
Schriftliches Sprachhandeln	Alexa, Ersin, Mandy, Monique	
Umgang mit Texten		Nicolas, Peter

Alle Schüler, die sich bezüglich des Deutschunterrichts äußern, haben ihm gegenüber eine positive Einstellung. Diese Schüler, die sich für einen Aspekt des Deutschunterrichts besonders aussprechen, haben diesen definitiv auch in den Alltag integriert.