

Johannes König
Bernhard Hofmann (Hg.)



Professionalität von Lehrkräften

Was sollen Lehrkräfte
im Lese- und Schreibunterricht
wissen und können?

Inhalt

7	Einleitung Forschung zur Professionalität von Deutschlehrkräften - aktuelle Entwicklungen und Desiderate <i>Johannes König</i> <i>Bernhard Hofmann</i>	24	Lehrprofessionalität - Ein Überblick zum theoretischen und messmethodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung <i>Olga Zlatkin-Troitschanskaia</i> <i>Christiane Kuhn</i>
	Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.	40	Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachüber- greifender, pädagogischer Kompetenzen <i>Johannes König</i>
	Professionalität von Lehrkräften - Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? / hrsg. von Johannes König u. Bernhard Hofmann - ISBN 978-3-9809663-1-3 Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin 2010 Internetseite: www.dgls.de Gesamtausstattung: www.hek-design.de Printed in Germany	107	Bestandsaufnahme der Forschung zur Lehrerbildung im Bereich des Lesens: die Meta-Analyse von Risiko, Roller, Cummins, Bean, Block, Anders und Flood <i>Bernhard Hofmann</i>
			Weitere Exemplare dieses Buches können Sie bestellen über: Dr. Bernhard Hofmann e-Mail: BMHofm15031@aol.com

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| 161 | Aufgaben für eine
Lehrerbildung im Sinne
des Aufbaus von literatem
Wissen (literacy) durch
den Schrifterwerb
<i>Christa Röber</i> | 227 | Texte schreiben kann man
lernen - Schreibunterricht
und Lehrerprofessionalität
<i>Jasmin Merz-Grötsch</i> |
| 178 | Sprachdiagnostik-
kompetenz angehender
Deutschlehrkräfte -
Annäherungen zwischen
Utopie und Wirklichkeit
<i>Anja Wildemann</i> | 241 | <i>Igel, Äpfel, Clown & Co.</i>
Zur Frage der Gegenstands-
angemessenheit
sogenannter Anlauttabellen
<i>Susanne Riegler</i> |
| 196 | Lehrerarbeitszeitmodelle
als Beitrag zur Profes-
sionalisierung von
Lehrkräften mit dem
Korrekturfach Deutsch
<i>Melanie Schreiber</i> | 254 | Lesen und Schreiben
mit mehrsprachigen Kindern
und Jugendlichen
<i>Heidi Rösch</i> |
| | Fachdidaktische Perspek-
tiven und berufliche
Herausforderungen im
Lese- und Schreibunterricht | 270 | Die Förderung der Lese-
kompetenz in Hauptschul-
bildungsgängen. Eine
komparative Analyse von
Unterrichtseinheiten
und Unterrichtsgesprächen
zum Leseverstehen
und zur Lesemotivation
<i>Petra Herzmann</i> |
| 214 | »Ich mache zu irgend
einem Stück so eine Art
Leseverständnistest« -
Über die Notwendigkeit
einer systematischen
Lehrerfortbildung im
Bereich Leseverstehen
<i>Andrea Steck</i> | 282 | Mitteilung
Determining Excellence
in Literacy Teacher
Education (DELITE)
<i>Johannes König/Renate Valtin</i> |



Forschung zur Professionalität von Deutschlehrkräften - aktuelle Entwicklungen und Desiderate

Johannes König / Bernhard Hofmann

In den vergangenen zehn Jahren wurden mit den internationalen Schulleistungsstudien mehrfach systematische Bestandsaufnahmen zur Lesekompetenz von deutschen Schülerinnen und Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I vorgelegt, die erheblich dazu beitragen, einen Einblick in den hiesigen »Stand der Dinge« zu bekommen. Die Ergebnisse der PISA-Studien verdeutlichen, dass 15-Jährige in Deutschland im Durchschnitt über eine Lesekompetenz verfügen, die entweder unterhalb (PISA 2000) oder im Mittel (PISA 2003, PISA 2006) der teilnehmenden OECD-Länder liegt (OECD, 2001; 2004; 2007). Für Deutschland kann kein Beleg erbracht werden, der über die drei Erhebungsrunden hinweg für eine systematische Veränderung (z.B. eine Verbesserung) der mittleren Lesekompetenz bei der Zielgruppe spricht. Signifikante Unterschiede lassen sich lediglich für einzelne Bundesländer nachzeichnen (z.B. für Brandenburg, Bremen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen von PISA 2000 zu PISA 2003; vgl. PISA-Konsortium, 2005).

Neben den gelisteten Ländermittelwerten verdeutlicht die kriteriumsorientierte Auswertung anhand von Kompetenzniveaus, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler als sehr leseschwach einzuschätzen ist. Die sogenannten »Risikoschüler« bzw. »potenziellen Risikoschüler«, wie es die PISA-Forscher ausdrücken, verfügen lediglich über Lesekompetenzen, die unter dem Mindestniveau der Lesekompetenz liegen (PISA-Konsortium Deutschland, 2001). In den drei PISA-Erhebungen erreichen rund 20 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland lediglich das Kompetenzniveau I oder liegen mit ihren Leistungen sogar darunter. Solche Defizite in den Basiskompetenzen stellen ungünstige Voraussetzungen für eine mögliche spätere gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Personen dar.

Für die Primarstufe liegen mit IGLU/PIRLS 2001 (Bos et al., 2003) und 2006 (Bos et al., 2007a) erfreulichere Ergebnisse zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland vor. Unterscheiden sich diese bei der Erhebung im Jahr 2001 nicht signifikant von dem Vergleichswert der EU-Staaten, so erreichen deutsche Viertklässlerinnen und Viertklässler bei der zweiten Erhebung im Jahr 2006 eine deutlich darüber liegende Position im internationalen Vergleich: »Deutschland hat im Jahr 2001 etwas unterhalb (2 Punkte) der Vergleichsgruppe der EU-Staaten gelegen und schneidet nun deutlich darüber ab, mit einer Differenz von 7 Punkten, die ebenfalls statistisch signifikant ist.« (Bos et al., 2007a, S. 155). Im Unterschied zu PISA fällt auch der Anteil der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser in Deutschland geringer aus und die Schere zwischen guten und schwachen Leserinnen und Lesern ist weitaus geringer als in der Sekundarstufe. So folgern die IGLU 2006 Autorinnen und Autoren für das Abschneiden Deutschlands (Bos et al., 2007b, S. 20f.): »Es gelingt der Grundschule in Deutschland, für einen Großteil der Kinder ein hohes Niveau in der Lesekompetenz zu erreichen und gleichzeitig die Differenz zwischen lesestarken und lesechwachen Kindern relativ klein zu halten.«

Bei IGLU, aber vor allem bei PISA sowie zuletzt beim Ländervergleich Bildungsstandards 2010 (Köller, Knigge & Tesch, 2010) zeigt sich der vielfach in die Diskussion geratene enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung der Schülerinnen und Schüler. Dass dieser durch die Schulformen der Sekundarstufe I verstärkt und daher im Bildungsmonitoring der Sekundarstufe I größeres Gewicht erhält als in der Primarstufe, ist mittlerweile ebenfalls wiederholt ausgeführt und beschrieben worden (z.B. Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Allerdings formulieren auch die Autorinnen und Autoren der IGLU-Studie in Deutschland bereits für die Grundschule einen eindeutigen Bedarf in Hinblick auf eine Kompensierung bestehender sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb, die durch IGLU auch für diese Schulstufe belegt werden können. Soziale Disparitäten in der Leseleistung bleiben somit nicht nur auf die Sekundarstufe I beschränkt, selbst wenn sie dort in besonderem Maße auftreten, sondern sind auch in der Grundschule eine Herausforderung, der begegnet werden muss.

Bildungspolitische Bemühungen um Änderung dieser Situation, in der das erreichte Niveau und die Streuung der Lesekompetenz von Schülerinnen

und Schülern im Pflichtschulalter zur kritischen Diskussion stehen, sind spätestens seit PISA 2000 erkennbar. Die Handlungsfelder der KMK, beschlossen auf ihrer 296. Plenarsitzung am 5./6.12.2001¹, beziehen sich auf ein breites Spektrum an Maßnahmen: Diese reichen von der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich über die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendliche bis hin zur Implementierung ganztägiger Bildungsangebote. Darüber hinaus sollen auch »Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit« ergriffen werden. In Bezug auf das zuletzt genannte Handlungsfeld formuliert die KMK auch in Folge der jüngst publizierten Ergebnisse der Ländervergleiche zu sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe: »Die Ergebnisse des Ländervergleichs (...) weisen auf den hohen Stellenwert der Lehrerbildung hin, die eines soliden fachlichen wie fachdidaktischen Fundaments bedarf. Die Länder werden ihre Anstrengungen verstärken, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte weiter zu verbessern.« (KMK, 2010).

Aus der Perspektive einschlägiger Forschung werden die Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien zum Niveau, zur Streuung und zur engen Kopplung von Schülerleistung an die soziale Herkunft wiederkehrend zum Anlass genommen, die Bedeutung herauszustellen, welche Lehrkräften zukommt. Und zwar sowohl wenn es um die Frage geht, die Ergebnisse zu erklären, als auch wenn es um die Frage geht, welche entscheidenden Bedingungen im komplexen Gefüge von Lehr-Lern-Prozessen in Schule und Unterricht von Seiten des Bildungssystems effektiv und effizient optimiert werden können, um letztlich in zukünftigen Vergleichen bessere Ergebnisse zu erzielen. Den Hintergrund bilden fundierte Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung, die nahelegen, dass die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern durch die Handlungen und Entscheidungen von Lehrpersonen erheblich und nachhaltig beeinflusst werden, insbesondere im Vergleich mit anderen Faktoren, die im Wirkungsbereich von Schule liegen (vgl. hierzu die Beiträge von Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn sowie König in diesem Band). Etwas pointiert formuliert könnte man also sagen: Wer etwas an der Schule verbessern möchte, sollte die Lehrkräfte in den Blick nehmen. Oder wie es die OECD (2005) knapp ausdrückt: »*teachers matter*«.

1

vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html>

Dieser allgemeinen Forderung wird kaum jemand widersprechen. Allerdings bedarf es einer genaueren Bestimmung der konkreten Anknüpfungspunkte oder anzugehenden Problemkomplexe. Ein Beispiel: Angesichts der Gruppe an Schülerinnen und Schülern, denen es nicht möglich ist, im Rahmen ihres Schulbesuchs jene Kompetenzen im Lesen zu erwerben, die sie für ihr nachschulisches Leben zwingend benötigen, bildet die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen Lehrkräfte darin erfolgreich sein können, auch jenen Schülerinnen und Schülern zu einem Mindestmaß in der Lesekompetenz zu verhelfen, einen zentralen Anknüpfungspunkt. Gefragt ist hierbei unter anderem ein kompetenter Umgang der Lehrperson mit einer - insbesondere sprachlichen und leistungsbezogenen - heterogenen Schülerschaft, der dafür sorgt, Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu verringern und gleichzeitig das Leistungsniveau der Lerngruppe zu erhöhen (OECD, 2010).

Die Befunde aus IGLU 2006 zur Gestaltung des Leseunterrichts in der Grundschule lassen erkennen, dass in Hinblick auf diese Frage noch erheblicher Raum für Optimierung gegeben ist (Bos et al., 2007b, S. 23): »Für Deutschland kann gezeigt werden, dass in der Grundschule zwar Modernisierungen stattgefunden haben, aber zu weiten Teilen immer noch auch ein eher traditioneller Unterricht stattfindet, in dem die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler primär über herkömmliche didaktische Materialien (Schulbücher und Arbeitsblätter) anleitet und unterweist; Phasen des eigenständigen Lesens und des Lesens selbst gewählter Texte finden deutlich seltener statt. Anspruchsvollere, die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler anregende Formen des Leseunterrichts, wie etwa das Verfassen eigener Texte oder eine kreativ gestaltende Verarbeitung des Gelesenen, sind tendenziell weniger oft zu finden ebenso wie differenzierende und individualisierende Maßnahmen.«

Für die konkrete Ausgestaltung ihres Unterrichts, etwa welche Materialien letztlich im Leseunterricht zum Einsatz kommen oder welche Qualität die gestellten Schreibaufgaben aufweisen, besitzen Lehrpersonen individuelle Handlungsspielräume in einem Ausmaß, dessen Größe in anderen Berufen eher unüblich ist. Auch daher ist anzunehmen, dass bei der Konstruktion von Unterricht als dem unmittelbaren Lernkontext von Schülerinnen und Schülern die Einstellungen, die Haltungen, Erfahrungen, das Wissen

und das Können der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle spielen. Allein dass Lehrkräfte den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst präzise einschätzen können, um daraus geeignete Maßnahmen für ihren Unterricht abzuleiten, ist keine Selbstverständlichkeit: In IGLU 2006 sollten die Lehrkräfte der getesteten Schülerinnen und Schüler deren Lesekompetenz auf einer Zensurenkala von 1 bis 6 einschätzen (Valtin et al., 2010). Die Diskrepanzen zwischen Lehrerurteil und Testergebnis sind groß. Wenn Lehrkräfte auf dieser spezifischen Skala einem Drittel der laut IGLU-Test ganz schwachen Leserinnen und Leser noch Zensuren von »befriedigend« und besser erteilen, muss kritisch gefragt werden, ob sie den Förderbedarf im Lesen bei ihren Schülerinnen und Schülern hinreichend erkannt haben. Klar ist aber auch, dass es durchaus Lehrkräfte gibt, die bei der Diagnose der Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler und dem Ergreifen passender Fördermaßnahmen sehr erfolgreich sein können. Die großen Unterschiede, die in der diffusen Komplexität des Schulunterrichts bei der Lehrperson zu finden sind, fordern es geradezu heraus, Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts in den Blick zu nehmen, wenn Maßnahmen zur Veränderung der durch die internationalen Vergleichsstudien abgesteckten Problemsituation zur Diskussion stehen.

»Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?« lautet daher die übergreifende Frage des vorliegenden Bandes der *Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben* (DGLS), auf welche die hier versammelten Beiträge - auch vor dem Hintergrund der kurz skizzierten Problemlage - Bezug nehmen. Eine präzise Bestimmung des Wissens und Könnens von Deutschlehrkräften, welches beim Lese- und Schreibunterricht einen herausgehobenen Stellenwert erfährt, liegt bislang nicht vor. So sollen die vorliegenden Beiträge einen ersten Schritt der Annäherung an diese schwierige und hoch bedeutsame Frage ermöglichen, wobei sich die Autorinnen und Autoren der Frage aus zum Teil sehr unterschiedlichen Perspektiven zuwenden. In einem ersten Teil werden Antworten auf die Frage verstärkt aus der Perspektive der Professionalität von Lehrkräften und ihrer Qualifizierung für das Unterrichtsfach Deutsch gesucht, während im zweiten Teil fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven des Lese- und Schreibunterrichts im Vordergrund stehen. Der Schwerpunkt einiger Beiträge liegt dabei deutlich auf dem Sprachunterricht der Primarstufe.

Olga Zlatkin-Troitschanskaia und *Christiane Kuhn* geben in ihrem Beitrag einen Überblick zum theoretischen und messmethodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung zur Lehrerprofessionalität. Darin werden zunächst die soziologische Professionsforschung, die Expertiseforschung und die Kompetenzforschung als drei zentrale - und »miteinander kompatibel« (S. 28) - theoretische Ansätze zur Lehrerprofessionalität skizziert und auf der Basis dieser Zugänge Lehrerprofessionalität konzeptualisiert »im Sinne einer latenten Dispositionskonstellation als interne Voraussetzung eines am Wohl der Lernenden ausgerichteten, verfügbares Wissen nutzen und divergierende Ansprüche ausbalancierenden Handelns« (S. 27). Anschließend wird der Stand der nationalen und internationalen Forschung zusammenfassend referiert. Die Autorinnen sehen vor allem in der empirischen Erfassung wesentlicher Merkmale von Lehrerprofessionalität ein erhebliches Forschungsdefizit. Insbesondere durch zukünftige Grundlagenforschung soll theoretischen und messmethodischen Desiderata begegnet werden. Eine zentrale Voraussetzung hierfür sind elaborierte Anforderungsanalysen der Lehrfähigkeit, die jedoch noch angegangen werden müssen - auch für die Lehrfähigkeit im Lese- und Schreibunterricht.

Die so begonnene Diskussion um theoretische und empirische Fragen zu Facetten der Lehrerprofessionalität setzt *Johannes König* am Beispiel des allgemeinen pädagogischen Wissens als eine kognitive Komponente professioneller Kompetenz von Lehrkräften fort. Auch in seinem Beitrag werden Begründungszusammenhänge angesprochen, die auf die Notwendigkeit einschlägiger empirischer Untersuchungen zur Lehrerprofessionalität verweisen. Mit konkretem Blick auf die internationale Vergleichsstudie zur Lehrerbildung *Teacher Education and Development Study - Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M) wird auf Erkenntnisse der Forschung zur Lehrerexpertise, Annahmen zum Wissen und Können von Lehrkräften sowie die kompetenztheoretische Rahmung von Lehrerprofessionalität eingegangen. Anschließend werden empirische Befunde zum pädagogischen Wissen von angehenden Lehrpersonen, die sich in ihrer Ausbildung befinden, vorgestellt und aus einer inhaltlich-curricularen sowie aus einer kognitionspsychologischen Perspektive diskutiert. Erheblicher Bedarf für zukünftige Forschung wird erkennbar: In konzeptioneller, methodologischer und messmethodischer Hinsicht gilt es zukünftig, bisherige Instrumente weiterzuentwickeln bzw. unter-

schiedliche methodische Zugänge zu nutzen. Ferner ist es von Bedeutung, empirische Evidenzen zur Entwicklung von Lehrerexpertise, etwa in Form angenommener Stufen bzw. Entwicklungsabfolgen, zu erbringen.

Neben fachübergreifenden, pädagogischen Kompetenzen angehender Lehrkräfte gilt es jedoch auch, die fachbezogenen in den Blick zu nehmen. In Bezug auf die Ausbildung von zukünftigen Leselehrkräften ist hierzu erst kürzlich - im Jahr 2008 - eine umfassende Meta-Analyse von Victoria J. Risko und Kollegen vorgelegt worden, die über den Stand der US-amerikanischen Forschung einen sehr differenzierten Überblick gibt (Risko, Roller, Cummins, Beans, Block, Anders & Flood, 2008). *Bernhard Hofmann* hat den komplexen Überblicksbeitrag zusammengefasst und ins Deutsche übersetzt. Die Meta-Analyse bezieht sich auf 82 empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Leselehrkräften, die in den USA durchgeführt wurden. Auf der Basis ihrer Analysen gelangen die Autorinnen und der Autor zu der Schlussfolgerung, dass die Lehrerausbildung tatsächlich in der Lage ist, den Wissenserwerb bei angehenden Lehrkräften anzuregen und die Veränderung ihrer Überzeugungen zu beeinflussen. Darüber hinaus belegt eine kleinere Anzahl von Studien, dass unter bestimmten Bedingungen das in der Ausbildung erworbene Professionswissen der angehenden Lehrkräfte ihre Unterrichtspraxis beeinflusst. Zusätzlich legt die Metaanalyse nahe, dass universitäre Lerngelegenheiten in Bezug auf den Erwerb und die Anwendung pädagogischen und fachdidaktischen Wissens dann wirksam sind, wenn explizite Erklärungen gegeben werden, Beispiele aus der Praxis Verwendung finden und Möglichkeiten zur angeleiteten Übung von Lehrstrategien in der Praxis gezielt eingesetzt werden.

Um solche empirischen Befunde zur Wirksamkeit der Ausbildung von Leselehrkräften angemessen interpretieren und einordnen zu können, bedarf es auch der Diskussion darüber, welche Aufgaben die Lehrerbildung überhaupt zu erfüllen hat. *Christa Röber* kennzeichnet wesentliche Aufgaben für eine Lehrerbildung in Hinblick auf den Aufbau von Professionswissen bei zukünftigen Sprachlehrkräften der Grundschule. Zentrale Kategorien bilden hierbei: Wissen für die Diagnose von Schülerkompetenzen im sprachlichen Bereich, Wissen zur Gestaltung von Unterricht, der auf Ergebnissen solcher Diagnosen aufbaut, wie auch Wissen zur Strukturierung angemessener Lernarrangements. Angehende Lehrkräfte müssen selbst »über die Strukturen und damit über die Systematik des Gegenstandes« (S. 172), den sie unter-

richten werden, wissend verfügen. In Bezug auf den Schriftspracherwerb sind hierbei Grammatik und Orthographie von besonderer Bedeutung. Hinzu kommen spezifische Einstellungen, die zukünftige Lehrkräfte entwickeln müssen - zum Beispiel die Bereitschaft, mit den schriftsprachlichen Voraussetzungen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern angemessen umzugehen und diese als wichtige Ressource zu nutzen. Solche Einstellungen sind jedoch ohne eine spezifische Wissensbasis der Lehrkräfte kaum möglich zu entwickeln, wobei die weiterführende Frage entsteht, inwieweit die Lehrerbildung die Lehrkräfte beim Erwerb dieses Wissens unterstützt.

Anja Wildemann verdeutlicht in ihrem Beitrag anhand einer eigenen empirischen Studie, dass die Lehrerausbildung im Bereich der Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenz noch erheblichen Entwicklungsbedarf aufweist. Doch ist es gerade eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung, hierbei den Grundstein für ihre professionelle Kompetenz zu legen: »Aufgabe der universitären Deutschlehrerausbildung muss somit sein, neben dem sprachlichen Wissen das diagnostische Wissen gezielt anzubahnen und Studierenden durch erste Praxiserfahrungen Einsichten in den Zusammenhang zwischen Sprachdiagnostik und Unterrichtsplanung zu gewähren.« (S. 183). Auf dieser Forderung aufbauend entwickelt die Autorin ein Modell verschiedener Kompetenzdimensionen sprachdiagnostischer Expertise, das eine Wissens-, eine Anwendungs- und eine Umsetzungsebene enthält. Denkbar ist, dass ein solches Modell für die Gestaltung der Lehrerausbildung zum Beispiel dahingehend neue Impulse liefern kann, nicht nur die Vermittlung von linguistischem Basiswissen zu fokussieren, sondern auch die Verknüpfung dieses Wissens mit späteren beruflichen Anforderungen im Sprachunterricht zu ermöglichen.

Der erste Teil des vorliegenden Bandes zur Professionalität von Lehrkräften wird mit einem Beitrag von *Melanie Schreiber* abgerundet, der auf die Rahmenbedingungen des Sprachunterrichts eingeht. Im Kontrast zu einem Unterrichtsfach wie Sport sehen sich Deutschlehrkräfte bei bestimmten beruflichen Aufgabenbereichen, insbesondere den Korrekturen von Klassenarbeiten, mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die sich sehr deutlich mit dem Faktor »Zeit« beschreiben lassen. Als Teil der Professionalisierung von Deutschlehrkräften ist somit die Implementation eines »Jahresarbeitszeitmodells« zu sehen, welches an einer Schulgruppe in Nordrhein-Westfalen erprobt und wissenschaftlich evaluiert wird. Vor allem die befragten Deutsch-

Lehrkräfte beurteilen die auf der Basis des Modells erfolgte Berücksichtigung zusätzlich benötigter Lehrerarbeitszeit, welche spezifisch an das Fach Deutsch gekoppelt ist, als gerechter. Das Ergebnis dieser empirischen Studie sollte Anlass geben, über eine Ausweitung einzelschulischer Handlungsspielräume in Hinblick auf die Übernahme solcher Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts nachzudenken und entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.

Im zweiten Teil des vorliegenden Bandes stehen fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven des Lese- und Schreibunterrichts - insbesondere der Primarstufe - im Vordergrund. Die Analyse der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Lese- und Schreibunterricht bilden dabei vielfach den Ausgangspunkt für die Analyse und die Bestimmung jener Anforderungen, denen die Gestaltung von Unterricht und die damit korrespondierenden Voraussetzungen von Deutschlehrkräften genügen sollen.

Andrea Steck nimmt die Förderung des Leseverstehens in der Grundschule in den Blick und fragt nach der Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Aufgabenbereich. In einem Modell zeigt die Autorin unterschiedliche Ebenen des Leseprozesses auf und hebt die Komplexität von »Lesekompetenz« sowie »das neue Verständnis von Lesen und Lernen als individueller, konstruktiver und aktiver Akt« hervor (S. 222). Lehrkräfte, so die Forderung der Autorin, müssen mit ihrer Unterrichtsgestaltung diesem neuen Verständnis gerecht werden und über die entsprechende Sachkompetenz, diagnostische Kompetenz und Förderkompetenz verfügen. Zur Sachkompetenz der Leselehrkräfte gehört zum Beispiel das Wissen über Erwerbsprozesse des Leseverstehens sowie über die dafür erforderlichen kognitiven Voraussetzungen auf Seite der Schülerinnen und Schüler. Wie die Autorin anhand einer eigenen empirischen Studie belegen kann, ist es keineswegs selbstverständlich, dass ein solches Fachwissen für den Leseunterricht in der Grundschule bei berufstätigen Lehrkräften hinreichend vorhanden ist (S. 218): »Insgesamt zeigte die Analyse, dass es den Lehrkräften an den *theoretischen Grundlagen* zum Leseverstehen fehlt (Begriff Lesekompetenz, Ebenen des Leseprozesses, Basiskompetenzen des Leseverstehens, Strategien). Keine der Lehrkräfte hatte klare Vorstellungen, welche kognitiven Voraussetzungen und Fähigkeiten für das Verstehen von Texten notwendig sind.«

Jasmin Merz-Grötsch fokussiert auf den Schreiblernprozess im Grundschulunterricht und fragt nach den professionellen Voraussetzungen auf Lehrerseite. Die Autorin legt zusammenfassend dar, wie auf Basis der Erkenntnisse aus der Schreibforschung und der Schreibdidaktik das Verfassen von Texten als systematischer Prozess beschrieben werden kann. Hierzu gehören Anforderungen wie Schreibabsicht klären, Schreibziele formulieren, Adressatenbezug herstellen, Inhalte auswählen und recherchieren, Ideen aufbereiten und strukturieren, Darstellungsfragen klären, schreiben und überarbeiten. Um diese Anforderungen zu erfüllen, müssen Schreiberinnen und Schreiber über spezifische Kompetenzen verfügen, wobei die Kompetenzen »simultan auf allen linguistischen Ebenen verfügbar sein müssen« (S. 230): Fachkompetenzen im Bereich der Lexik, der Linguistik und der Grammatik, aber auch Methodenkompetenzen wie Arbeits- und Kreativitätstechniken sind hierbei unentbehrlich. Lehrkräfte müssen nun, so die Autorin, nicht nur jene Felder beherrschen, welche mit dieser Anforderungsanalyse skizziert sind. In fachlicher Hinsicht müssen Lehrkräfte in allen Feldern ein weitaus umfassenderes und differenzierteres Wissen als ihre Schülerinnen und Schüler besitzen, um den an sie gestellten fachlichen Anforderungen im Unterricht gerecht werden zu können. In fachdidaktischer Hinsicht gilt es, ausgehend von einem konstruktivistischen Verständnis, das Schreibenlernen situativ zu gestalten, authentische Schreibansätze und die Auswahl von für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Inhalten zu ermöglichen und diese im Unterricht in enger Anbindung an ihre Lernvoraussetzungen zur Wirkung zu bringen. Gewährleistet werden kann dies über einen schülerorientierten, prozessorientierten und integrativen Schreibunterricht, der auf Seite der Lehrkräfte fundierte Kenntnisse aus der Lernpsychologie, der Schreibforschung und Schreibdidaktik wie auch ihre fachbezogene Diagnosefähigkeit zur Voraussetzung hat.

Lehrkräfte benötigen ihre fachliche und fachdidaktische Expertise auch, wenn sie die für ihren Unterricht geeigneten Unterrichtsmaterialien auswählen. Eine typische Anforderung von Lehrkräften des Anfangsunterrichts ist die Entscheidung für eine geeignete Anlauttabelle, welche als zentrales Lernmedium den Schriftspracherwerb von Schülerinnen und Schülern unterstützen soll. *Susanne Riegler* nimmt diese Anforderung genauer in den Blick. Zunächst zeigt sie aus linguistischer Perspektive jene graphematischen Grundlagen auf, welche für eine fachliche Beurteilung von Anlauttabellen von

zentraler Bedeutung sind. Anschließend werden fachlich fundierte Qualitätskriterien für Anlauttabellen abgeleitet, die die Autorin prägnant in Form von vier Prüffragen zusammenfasst. Angesichts der Defizite vieler Anlauttabellen stellt die Autorin eine von ihr entwickelte Lauttabelle vor, die diesen Qualitätskriterien genügt. Sie verweist darüber hinaus aber auch auf die Notwendigkeit der Reflexion durch Lehrkräfte in Bezug auf die Funktionen, welche Lauttabellen im Unterricht übernehmen bzw. nicht übernehmen können.

Die bereits skizzierten Anforderungsanalysen zum Lese- und Schreibunterricht lassen sich ferner in Bezug auf bestimmte Schülergruppen differenzieren, die mit systematisch unterschiedlichen Voraussetzungen im Sprachunterricht zu berücksichtigen sind. *Heidi Rösch* betrachtet in ihrem Beitrag die Herausforderung eines Lese- und Schreibunterrichts, der mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen gerecht werden soll. Im Sprachunterricht stellen diese im Kontext aller anderen Herausforderungen, die sich mit einem professionellen Umgang mit Heterogenität verbinden, sicherlich als eine der wichtigsten dar. Zur genaueren Bestimmung der Zielgruppe »mehrsprachige Kinder und Jugendliche« stellt die Autorin zunächst eine Unterscheidung nach »Spracherwerbstypen« vor (S. 254). Anschließend wird die Notwendigkeit angesprochen, Fach- und Lerninhalte nach ihrer emanzipatorischen sowie kompensatorischen Funktion im Unterricht zu hinterfragen. Lehrkräfte müssen hier besondere Sensibilität gegenüber sprachlichen und kulturellen Besonderheiten entwickeln. Schließlich ist die Analyse von Teilkompetenzen im Lesen und Schreiben Gegenstand ihrer Auseinandersetzung, wobei sich die Autorin auf Lesekompetenzmodelle aus PISA, IGLU und DESI bezieht. So wird zum Beispiel erkennbar, dass Lehrkräfte im Leseunterricht nicht nur die textimmanente, sondern auch die wissensbasierte Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern haben oder die Bildung mentaler Modelle als anspruchsvolle Komponente der Lesekompetenz aus einer Perspektive erfolgen sollte, die interkulturell geöffnet ist. Im Bereich des Schreibens stellt die Autorin ein Modell mit vier Kompetenzbereichen vor, die den Schreibprozess, konkretisiert für das Schreiben mit DaZ-Lernenden, als »Zusammenspiel von inhaltlicher, pragmatischer, Formulierungs- und Strukturierungskompetenz« beschreiben (S. 264). Die Orientierung an einem solchen Modell in der Praxis erweist sich, wie Erfahrungen aus Schreibprojekten mit Jugendlichen zeigen, als gewinnbringend für die Lernprozesse der Zielgruppe.

Petra Herzmann bezieht die Förderung von Lesekompetenz ebenfalls auf eine bestimmte Zielgruppe - Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen -, die mit den Ergebnissen der PISA-Studie vielfach in die Diskussion gekommen ist und daher dringend der gezielten Unterstützung bedarf. Die Autorin stellt ein theoretisch und empirisch begründetes Förderprogramm vor, das über die Fortbildung von Lehrkräften auf die Implementation von Maßnahmen und Strategien der Leseförderung im Unterricht zielt und wissenschaftlich begleitet wurde. Aus den Ergebnissen des Projekts, welche im Beitrag zusammenfassend dargestellt werden, lassen sich spezifische Dimensionen ableiten, die die Förderung leseschwacher Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Hierzu gehören zum Beispiel »das bewusste Einführen einer Lesestrategie als Strategie bzw. Handwerkszeug für den Leseprozess der Schüler« sowie »umfangreiche Übungsphasen mit Rückmeldungen« (S. 277). Im Projekt wurden allerdings auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Förderkonzepte durch die beteiligten Lehrkräfte erkennbar, etwa bei der Integration metakognitiver Lesestrategien in die vorhandenen Unterrichtsprozesse.

Zusammenfassend betrachtet ermöglichen die Beiträge einen Einblick in die aktuellen Entwicklungen der Forschung zur Professionalität von Lehrkräften des Lese- und Schreibunterrichts. Sie lassen aber gleichzeitig auch erheblichen Bedarf an zukünftiger Forschung erkennen. Die entsprechenden Forschungsdesiderate sehen wir demnach in den folgenden vier Bereichen:

- Präzisierung bzw. Weiterentwicklung von Anforderungsanalysen der Lehrtätigkeit im Lese- und Schreibunterricht,
- Präzisierung von Aufgabenfeldern der Lehrerbildung von zukünftigen Lehrkräften des Lese- und Schreibunterrichts,
- theoretische Bestimmung, empirische Erfassung und Modellierung von Lehrerprofessionalität in Bezug auf den Lese- und Schreibunterricht und
- Erbringen der empirischen Evidenzen zur Entwicklung von Lehrerexpertise für den Lese- und Schreibunterricht und, damit verbunden, die empirische Prüfung der Wirksamkeit von entsprechenden Maßnahmen und Initiativen der Lehrerbildung.

Mit der Generierung bzw. Verbreiterung der Erkenntnisse in diesen Bereichen dürfte es zunehmend möglich sein, jene Bezugspunkte präziser als bisher zu bestimmen, an denen die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften effizient und effektiv optimiert werden soll, sowie wirksame Konzepte für die entsprechenden Maßnahmen zu entwickeln. Dass dafür gravierender Bedarf gegeben ist, zeigen viele Beiträge des vorliegenden Bandes eindrucksvoll auf. Gleichzeitig verdeutlichen die Beiträge auch die Bemühungen auf Seite der Forschung, bereits diesen Desiderata zu begegnen. In diesem Sinne schließt der vorliegende Band mit einer Mitteilung über ein zukünftiges Forschungsprojekt. *Johannes König* und *Renate Valtin* stellen den Planungsstand des vom Konsortium der *Federation of European Literacy Association (FELA)* initiierten Projekts *Determining Excellence in Literacy Teacher Education in Europe (DELITE)* vor. Unter der Beteiligung mehrerer EU-Länder sowie eines Experten-Panels sollen Prozessstandards für die Qualität der Ausbildung von Leselehrkräften theoretisch bestimmt, operationalisiert und empirisch multimethodisch überprüft werden. Das Projekt zielt darauf, ein Evaluationsinstrumentarium zu entwickeln, das eine breite Anwendung durch unterschiedliche Nutzerinnen und Nutzer (in der Forschung wie in der Praxis) ermöglicht, um bei den Beteiligten der Lehrerbildung systematische und anschlussfähige Reflexionsprozesse ihrer Arbeits- bzw. Qualifizierungsprozesse anzuregen.

Literatur

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos et al. (2007a) = Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 109-160). Münster: Waxmann.
- Bos et al. (2007b) = Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hg.) (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung.
- KMK (2010). Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern.
- Köller, O., Knigge, M., Tesch, B. (Hg.) (2010). Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann.

- OECD (Hg.). (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (Hg.). (2004). *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2007). *PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2010). *Teaching for Diversity*. Paris: OECD.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Risko, V.J., Roller, C.M., Cummins, C., Bean, R.M., Block, C.C. Anders, P.L., Flood, J. (2008). *A Critical Analysis of Research on Reading Teacher Education*. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010) *Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen - eine ökosystemische Betrachtungsweise*. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hg.), *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43-90). Münster: Waxmann.