



Universität Regensburg

Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und nicht-deutscher Erstsprache

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Regensburg

vorgelegt von Anna E. Selmayr aus München

Regensburg 2023

Gutachter (Betreuer): Prof. Dr. Wolfgang Dworschak

Gutachter: Prof. Dr. Christoph Ratz

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Theoretische Grundlagen	10
2.1	Geistige Behinderung	10
2.1.1	Begriffsklärung	16
2.1.2	Prävalenz	18
2.2	Migrationshintergrund	19
2.2.1	Begriffsklärung	20
2.2.2	Prävalenz	22
2.3	Deutsch als Zweitsprache	30
2.4	Lesekompetenz	32
2.4.1	Lesekompetenzmodelle	33
2.4.2	Erweitertes Lesen	50
2.5	Zwischenfazit theoretische Grundlagen	56
3	Forschungsstand und Forschungsfrage	58
3.1	Lesekompetenz und ihre Prädiktoren	59
3.1.1	PISA-Studien	60
3.1.2	IGLU-Studien	71
3.1.3	Zwischenfazit: Lesekompetenz und ihre Prädiktoren	81
3.2	Lesekompetenz und geistige Behinderung	84
3.2.1	Internationale Studien	85
3.2.2	Nationale Studien	89
3.2.3	Zwischenfazit: Lesekompetenz und geistige Behinderung	93

3.3	Charakteristika von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung	95
3.3.1	Geschlechterverteilung	95
3.3.2	Sozioökonomische Bedingungen	96
3.3.3	Migrationshintergrund.....	96
3.3.4	Kommunikative Kompetenzen	97
3.4	Zwischenfazit Forschungsstand.....	99
3.5	Forschungsfragen	101
3.5.1	Forschungsfrage 1: Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler	101
3.5.2	Forschungsfrage 2: Gruppenunterschiede.....	102
3.5.3	Forschungsfrage 3: Einfluss der nicht-deutschen Erstsprache und Kontextfaktoren .	103
4	Methode und Design.....	105
4.1	Forschungsdesign.....	105
4.2	Forschungsinstrument	106
4.3	SFGE-Stichprobe.....	107
4.3.1	Stichprobenkonzeption	108
4.3.2	Beschreibung der Stichprobe	109
4.3.3	Ein- und Ausschlusskriterien	113
4.4	Operationalisierung der unabhängigen Variablen	114
4.4.1	Geschlecht.....	114
4.4.2	Altersverteilung, Schulbesuchsjahre, Schulstufen	114
4.4.3	Grad der Intelligenzminderung	114
4.4.4	Migrationspezifische Merkmale	115
4.4.5	Sozioökonomische Kontextfaktoren	117
4.5	Operationalisierung der abhängigen Variable	119

4.5.1	Lesekompetenzbegriff – adaptiertes hierarchisches Lesekompetenzmodell.....	119
4.5.2	Variable Lesekompetenz, operationale Umsetzung	127
4.6	Datenauswertung und -analyse	129
4.6.1	Deskriptive Analyse Lesekompetenz.....	130
4.6.2	Statistische Analyse Gruppenunterschiede	130
4.6.3	Ordinale Regressionsanalyse.....	130
4.7	Zwischenfazit Methode und Design.....	132
5	Ergebnisse	134
5.1	Stichprobe	134
5.1.1	Sozioökonomische Kontextfaktoren	139
5.1.2	Charakteristika der Stichprobe.....	141
5.2	Lesekompetenz, deskriptiv.....	142
5.3	Gruppenvergleiche	147
5.4	Einfluss der nicht-deutschen Erstsprache und der Kontextfaktoren	151
5.4.1	Überprüfung der Voraussetzungen.....	151
5.4.2	Ergebnisse ordinale Regression.....	152
5.5	Zwischenfazit Ergebnisse	157
6	Diskussion	158
6.1	Beantwortung Forschungsfrage 1	158
6.2	Beantwortung Forschungsfrage 2	161
6.3	Beantwortung Forschungsfrage 3	163
6.4	Zusammenfassende Diskussion.....	164
6.5	Limitationen und Generalisierbarkeit	172
6.5.1	Limitationen	172

6.5.2	Generalisierbarkeit.....	176
6.6	Implikationen für Forschung und Praxis.....	179
6.6.1	Implikationen für die Forschung	179
6.6.2	Implikationen für die Praxis	181
7	Fazit und Ausblick.....	183
	Danksagung	186
	Abbildungsverzeichnis	188
	Tabellenverzeichnis	191
	Literaturverzeichnis	193
	Anhang	216

1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland und die Zusammensetzung der Gesellschaft ist maßgeblich durch Zuwanderung geprägt. Je nach Definition „variiert die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund [in Deutschland] ... zwischen 9,9 Millionen und 22,3 Millionen“ (Petschel & Will, 2020, S. 88). Migrationshintergrund ist eine Fremdbezeichnung im Spannungsfeld zwischen „statistischen und sozialen“ Kategorien (Horvarth, 2017, S. 199) für Menschen ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte. Häufig sprechen Menschen mit Migrationshintergrund eine nicht-deutsche Erst-, Familien- bzw. Haushaltssprache. Der „Sprache als Differenzmarkierung“ (Petschel & Will, 2020, S. 81), kommt dabei als Indikator für schulische und gesellschaftliche Integration eine besondere Bedeutung zu.

Obwohl in Deutschland viele Menschen mit Migrationshintergrund leben und diese in gleicher Weise wie Menschen ohne Migrationshintergrund von Behinderung betroffen sind, wurden die beiden Differenzkategorien Migrationshintergrund und Behinderung lange Zeit isoliert betrachtet. Seit wenigen Jahren widmen sich Veröffentlichungen dem Phänomen „Behinderung und Migration“ (Wansing & Westphal, 2014b) beleuchten die „Ungleichheitsverhältnisse an der Schnittstelle von Behinderung und Migration“ (Amirpur, 2016b, S. 131) und thematisieren „DisAbility in der Migrationsgesellschaft“ (Konz & Schröter, 2022a).

Wansing und Westphal beschreiben, dass nicht nur die Auseinandersetzung mit Behinderung, sondern auch mit Migration derzeit wesentlich durch „gesellschafts- bzw. sozial- und bildungspolitische Entwicklungen und Programmformeln des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Zugehörigkeit“ (Wansing & Westphal, 2014a, S. 17) geprägt ist. Die Frage, wie Chancengleichheit sichergestellt und Diskriminierung mit dem Ziel gleichberechtigter Teilhabe für alle Menschen zu garantieren, vermieden werden kann, wie es das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) fordert (Wansing & Westphal, 2014a, S. 17), ist eine gesellschaftliche Herausforderung, insbesondere im „Schnittfeld von Behinderung und Migration“ (Wansing & Westphal, 2014a, S. 30), welches „als intersektionaler Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen bislang empirisch unterbelichtet und entwicklungsbedürftig ist“ (Windisch, 2014, S. 120).

Amirpur nimmt eine intersektionale Perspektive ein und beschäftigt sich mit Barrieren im Hilfesystem für Menschen mit Behinderung und Zuwanderungsgeschichte. Sie schlussfolgert provokant die These migrationsbedingter Behinderung (Amirpur, 2016a, S. 275–276).

Konz & Schröter, 2022b widmen sich speziell den Diskursen und Desideraten an der Intersektion von Migration und Behinderung in Bildungskontexten und betonen die Verantwortung von Schulen und Bildungseinrichtungen „Bildungsprozesse differenzsensibel ... und der Diversität ihrer Adressat*innenkreise“ (Konz & Schröter, 2022b, S. 9) gerecht zu werden. Dieser Aufgabe scheint das System Schule nur unzureichend nachzukommen, wenn international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen für Deutschland wiederholt „migrationsbedingte Disparitäten“ (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012, S. 199), einen großen Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache auf die Schulleistung im Allgemeinen und Lesekompetenz im Speziellen (Hußmann, Wendt et al., 2017, S. 22), eine enorme Varianz in der Schulleistung von Schülerinnen und Schülern (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 105) und eine im internationalen Vergleich deutlich überdurchschnittlich enge Koppelung von Merkmalen der Herkunftsfamilie und dem Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 264) feststellen.

Diese „migrationsbedingten Disparitäten“ und der Einfluss verschiedener Schulleistungsprädiktoren sind für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung seit der Jahrtausendwende hinreichend erforscht. Das Phänomen Migrationshintergrund ist dabei komplex. Präziser geht es um den Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache, die ein erhebliches Risiko für schwache Schulleistungen darstellt, wie PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wiederholt gezeigt haben.

Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Das Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache ist also eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Alphabetisierung unabhängig von Erst- bzw. Familiensprachen („monolingualer Habitus der multilingualen Schule“, Gogolin, 2008).

Für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, die aufgrund der Behinderung mit Herausforderungen bei der Aneignung von Lerninhalten konfrontiert sind, weil ihnen „der Erwerb von Kompetenzen ... umfänglich und längerfristig erschwert“ (Häußler, 2015, S. 18) ist, fehlt bisher eine systematische Beschreibung, wie sich eine nicht-deutsche Erstsprache auf ihr Lernen auswirkt. Hier versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu leisten. Dabei steht die Lesekompetenz als

abhängige Komponente im Fokus, denn Lesekompetenz ist nicht nur eine sprachliche Fähigkeit und damit prädestiniert, sprachabhängige Aspekte zu untersuchen, sondern „eine angemessene Lesekompetenz stellt das Fundament einer erfolgreichen Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung dar“ (Galuschka, Rothe & Schulte-Körne, 2015, S. 318) und ist damit *die* schulische und nachschulische Schlüsselkompetenz schlechthin, die es erst ermöglicht, andere in modernen Industrienationen gesellschaftliche bedeutsame Kompetenzen zu erwerben und auszubauen.

Die vorliegende Arbeit klärt zunächst in den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) die zentralen Begriffe geistige Behinderung (2.1), Migrationshintergrund (2.2), Deutsch als Zweitsprache (2.3) sowie Lesekompetenz (2.4). Anschließend wird der Forschungsstand (Kapitel 3) aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben; Prädiktoren für Lesekompetenz im Allgemeinen (3.1), Lesekompetenz unter der Bedingung einer geistigen Behinderung (3.2) sowie Charakteristika von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung (3.3). Der Forschungsstand wird zusammengefasst (3.4) und die Forschungsfragen (3.5) abgeleitet. Im Anschluss daran wird im Kapitel 4 das quantitative Forschungsdesign (4.1) erläutert, das Forschungsinstrument (4.2) erklärt und die Konzeption der Stichprobe (4.3) beschrieben, die Operationalisierung der unabhängigen Variablen (Operationalisierung der unabhängigen Variablen) und abhängigen Variable (4.5) begründet und die Strategie zur Datenauswertung und -analyse (4.6) geschildert. Im Kapitel 5 werden die Resultate der statistischen Analysen im Anschluss an die Beschreibung der Stichprobe (5.1) sukzessive präsentiert: Ergebnisse zur deskriptiven Auswertung der Lesekompetenz (5.2), paarweise Gruppenvergleiche (5.3), Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Bedeutung einer nicht-deutschen Erstsprache und Kontextfaktoren für die Lesekompetenz (5.4). Diese Ergebnisse werden in der Diskussion (Kapitel 6) zur Beantwortung der drei Forschungsfragen separat (6.1, 6.2, 6.3) und zusammenfassend (6.4) diskutiert und im Hinblick auf Limitationen und Generalisierbarkeit (6.5) sowie hinsichtlich Implikationen für Forschung und Praxis (6.6) reflektiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick (Kapitel 7).

2 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden zentrale Begriffe und theoretische Grundlagen des Forschungsvorhabens zur Entwicklung der Fragestellung erläutert. Die Konstrukte „geistige Behinderung“ (2.1) und „Migrationshintergrund“ (2.2) sowie das Phänomen „Deutsch als Zweitsprache“ (2.3) werden beleuchtet. Der damit assoziierte Personenkreis wird, mit Fokus auf die Situation in Deutschland und speziell in Bayern, bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit (geistiger) Behinderung bevölkerungs- bzw. schulstatistisch vorgestellt. Anschließend werden ausgewählte theoretische Lesekompetenzmodelle (2.4) vorgestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Forschungsvorhaben diskutiert. Ziel ist es, ein theoretisches Erklärungsmodell für die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zu skizzieren.

2.1 Geistige Behinderung

Den Begriff „geistige Behinderung“ eindeutig zu definieren, ist kaum möglich (Fornefeld, 2020, S. 60). So mangelt es schon an einer Definition des Bestandteils Behinderung; denn „eine allgemein anerkannte Definition von Behinderung liegt bis zum heutigen Tage nicht vor“ (Dederich, 2009, S. 15). Besondere Probleme bei der Definition des Begriffs „geistige Behinderung“ bestehen also darin, dass die beiden Bestandteile „geistige“ und „Behinderung“ schwer zu fassen sind. Behinderung stellt, im Gegensatz zu einer organischen Schädigung (z. B. numerische Aberration von Chromosomen), „kein Faktum“ (Fornefeld, 2020, S. 60) dar. Im Vergleich mit anderen Einschränkungen, wie körperlichen Behinderungen oder Sinnesbehinderungen, „... bereitet der Begriff der geistigen Behinderung besondere Schwierigkeiten. Dies liegt nicht nur daran, dass es sich ... nicht um eine einzelne beeinträchtigte Funktion handelt, sondern um eine komplexe Behinderung, die sich genuin auf den ganzen Menschen erstreckt“ (Speck, 2018, S. 44).

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konstrukt hat in der Heil- und Sonderpädagogik eine gewisse Tradition (Fornefeld, 2020, S. 64; Greving, 2000; Speck, 2018, S. 44).

Der Begriff wurde als „Phantombegriff“ bezeichnet (Greving, 2000). Unter einem eher philosophischen Aspekt hat sich Buschlinger mit der Frage beschäftigt, ob es sich bei geistiger Behinderung um ein „Phantom oder Faktum“ handelt (Buschlinger, 2000, S. 18). Wenn Gröschke seinen

Ausführungen die Überschrift „Geistige Behinderung: Un-Begreiflichkeit oder Unbegreiflichkeit“ (Gröschke, 2000b, S. 104) gab, kann der Eindruck von Wortklauberei entstehen. Dederich beschreibt das Dilemma im Umgang mit dem Behinderungsbegriff treffend: „Um sich verständlich zu machen ..., müssen ... [behindertenpädagogische Publikationen] mit Benennungen operieren. Diese jedoch haben ... die Tendenz, negative Konnotationen anzunehmen bzw. selbst zu Negativbegriffen zu werden“ (Dederich, 2009, S. 18).

Eine Annäherung an den Begriff „Behinderung“ wird häufig in Abgrenzung zu verwandten Ausdrücken wie „Krankheit“ oder „Störung“ versucht, was die fehlende exakte Definition aber nicht ersetzen kann. Behinderung wird gerne als „Phänomen“ (Fornefeld, 2020, S. 60) bezeichnet, also als etwas, das erst durch den jeweiligen Blickwinkel und den situativen Kontext Kontur gewinnt. So ist es nur logisch, dass jede Profession, die sich mit Behinderung befasst, gemäß ihrem spezifischen Blickwinkel und Interesse unterschiedliche Definitionen vornimmt (Moser & Sasse, 2008). Je nach Bezugswissenschaft kommen individualtheoretische, systemtheoretische, interaktionstheoretische und gesellschaftstheoretische Überlegungen zum Einsatz bzw. es wird die Annahme geäußert, dass es „Behinderung nicht [gibt]“, sondern „die Behinderung ... im Blickwinkel des Betrachters“ liegt (Fornefeld, 2020, S. 63) und sie daher (de)konstruiert ist.

individualtheoretisch

Individualtheoretische Sichtweisen betrachten Behinderung als individuelles Merkmal einer Person. Geistige Behinderung lässt sich dabei als „Erscheinungsform menschlicher Eigenart verstehen, bei der als Folge bio-organischer Schädigungen lebenslang ein erheblicher Rückstand der mentalen (geistigen oder intellektuellen) Entwicklung zu beobachten ist“ (Speck, 2018, S. 49). Die Ursache für das Zustandekommen einer geistigen Behinderung liegt dabei in der Person selbst. Ein typisches Beispiel für eine individualtheoretische Sichtweise von Behinderung ist die medizinisch-psychiatrische. So besagt die „Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ (10. Revision, ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die amtliche Grundlage für die Verschlüsselung von Diagnosen, in Kapitel V „Psychische und Verhaltensstörungen“ unter den Codes F70 bis F79, dass eine Intelligenzstörung, so der medizinische Name für eine geistige Behinderung, vorliegt, wenn folgende Kriterien erfüllt sind: „Ein Zustand von verzögerter

oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten“ (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM], 2022b). Diese Sichtweise¹ berücksichtigt ausschließlich individuelle Merkmale. Die Umwelt spielt beim Zustandekommen geistiger Behinderung in dieser Definition keine Rolle. Zur Feststellung einer Intelligenzstörung empfiehlt die ICD-10 „standardisierte Intelligenztest“. Gemäß dieser Tests ist dann eine diagnostische Einteilung nach dem Schweregrad der Intelligenzminderung (IM) in leichte (IQ 50-69, F 70), mittelgradige (IQ 35-49, F 71), schwere (IQ 20-34, F 72) und schwerste (IQ < 20, F 73) vorgesehen (BfArM, 2022b). Diese Einteilung und die Kriterien sind sehr einflussreich, weil sie die Grundlage für die amtliche Diagnoseverschlüsselung sind und damit bei der Versorgung mit Hilfsmitteln und Ressourcen eine zentrale Rolle spielen.

Das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) ist ein weiteres medizinisches Klassifikationssystem. Anders als das ICD-10 ist es ausschließlich für psychische Störungen konzipiert. Die aktuelle fünfte Version des Manuals (DSM-5) nennt folgende drei Kriterien für das Vorliegen einer „intellektuellen Beeinträchtigung“:

- Defizite in den intellektuellen Funktionen
- Defizite in der Anpassungsfähigkeit
- Beginn der intellektuellen und adaptiven Funktionsdefizite in der frühen Entwicklungsphase.

Auch das DSM schlägt analog zum ICD Abstufungen des Schweregrades vor (Döpfner, 2018, S. 43). Anders als in der ICD-10 spielen beim DSM-V die Defizite in der Anpassungsfähigkeit als eines von drei Diagnosekriterien eine bedeutsamere Rolle. Die DSM-V-Bezeichnung „Intellektuelle Beeinträchtigung“ versteht sich als Äquivalent zum zukünftigen ICD-11 Begriff „Intellektuelle Entwicklungsstörung“ (Döpfner, 2018, S. 43). Auch das Konzept der Intellektuellen Beeinträchtigung bleibt

¹ Die 11. Revision der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-11) trat am 1.1.2022 in Kraft. Aktuell steht nur eine deutsche Entwurfsfassung zur Verfügung, die ICD-10 hat weiter Gültigkeit. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM] (2022a) Die kleineren Anpassungen innerhalb der 10. Fassung tangierten die Codes F 79 bis F 79 nicht. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI] (2019).

eine eher individualtheoretische Sichtweise die geistige Behinderung. So spielt die Umwelt beim Zustandekommen dieser Störung nur eine mittelbare Rolle, wenn das zweite Kriterium „Defizite in der Anpassung“ von den Bedingungen der Umwelt abhängig ist. Alle relevanten Merkmale sind Merkmale des Individuums. Insgesamt spielt das DSM als medizinisches Klassifikationssystem in Deutschland eine nachrangige Rolle, in erster Linie wegen der Dominanz der ICD.

systemtheoretisch

Die systemtheoretische Perspektive erklärt Behinderung aus der Wechselwirkung individueller Beeinträchtigung(en) und den Anforderungen aus der Umwelt (Fornfeld, 2020, S. 62). Als „Resultante aus dem Bezug Individuum/Umwelt“ (Pfeffer, 1982, S. 61) bezeichnet Pfeffer Behinderung in diesem Zusammenhang. Sie ist dabei, anders als bei individualtheoretischen Sichtweisen, „weniger ein Merkmal von Individuen als eines Handlungsbezugs zwischen Individuen ... und deren Handlungsraum Alltagswirklichkeit“ (Pfeffer, 1982, S. 69). Das bedeutet, dass Behinderung durch die Nichtpassung von individuellen Handlungsdispositionen und Anforderungen aus der Umwelt entsteht. Diese Ideen, die Pfeffer in den 1980er Jahren formuliert hat, sind sehr gut mit dem bio-psycho-sozialen Modell der WHO kompatibel. Dieses Modell ist Kern der WHO-Klassifikation „International Classification of Impairments, Activities and Participation (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF)“. Das Ziel der ICF ist es, nicht nur isoliert die Schädigung zu erfassen, sondern die spezifische Lebenssituation der betroffenen Person zu beschreiben. In Weiterentwicklung der Vorgängerklassifikation ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, WHO 1980) „wird nun der gesamte Lebenshintergrund der Betroffenen berücksichtigt“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005, S. 4). Dabei wird ein komplexes Wechselwirkungsgefüge aus Gesundheitsproblemen, Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten, Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren zur Einstufung herangezogen. „Die ICF ist vordringlich zur Einschätzung der Rehabilitationsbedarfe von Menschen mit Behinderung entwickelt worden. Sie bleibt aber nicht auf diesen Personenkreis beschränkt, sondern findet im gesamten Gesundheitswesen Anwendung“ (Fornfeld, 2020, S. 68). Diese Vielfältigkeit scheint Fluch und Segen zugleich: Einerseits steht ein

sehr offener Behinderungsbegriff zur Verfügung, andererseits taugt dieser Begriff nicht, um Schutzrechte zu beanspruchen, da Behinderung hier relational konzipiert ist (Sommerfeld, 2020).

Dieser systemtheoretische Behinderungsbegriff ist für die pädagogische Arbeit besonders attraktiv; Pädagoginnen und Pädagogen können nicht nur die Handlungsfähigkeiten der Menschen mit geistiger Behinderung erweitern, sondern sich auch um den Abbau von Barrieren in der Umwelt bemühen, um ein größeres Maß an Passung anzustreben.

interaktionstheoretisch

Bei interaktionstheoretischen Behinderungsbegriffen stehen Zuschreibungsprozesse von außenstehenden Individuen gegenüber den Betroffenen im Vordergrund. Cloerkes (2007) definiert Behinderung im Rahmen einer interaktionstheoretischen Sichtweise als „eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden *negativer Wert* [Hervorhebung v. Verf.] zugeschrieben wird“ (Cloerkes, 2007, S. 8). Die negative Bewertung eines Merkmals allein führt nicht automatisch zu einer negativen Reaktion. Nichtsdestotrotz spielt das „Merkmal mit Stimulusqualität“ (Cloerkes, 2007, S. 7), also ein Merkmal, das eine Spontanreaktion provoziert, beim Zustandekommen von Behinderung gemäß des interaktionstheoretischen Paradigmas eine zentrale Rolle. Diese Spontanreaktion kann ganz unterschiedlich ausfallen; Neugierde, Mitleid, Irritation, u. a. m. Erst wenn dem individuellen Merkmal ein negativer Wert zugeschrieben wird und die Reaktion darauf negativ ist, handelt es sich um eine Behinderung gemäß der interaktionstheoretischen Sichtweise. Die Reaktion auf aufmerksamkeitserregende Merkmale ist nicht nur interindividuell unterschiedlich, sondern auch kulturell- und damit sozialisationsbedingt (Cloerkes, 2007, S. 10).

Anders als bei den vorgenannten Theorien spielt das Individuum beim interaktionstheoretischen Ansatz für das Zustandekommen einer geistigen Behinderung kaum eine Rolle, die Umwelt dafür eine umso größere; denn „Behinderung ist als Zuschreibungsprozess von Seiten der Mitmenschen zu verstehen“ (Fornfeld, 2020, S. 62). Dem Individuum kommt „nur“ die Rolle der Merkmalsträgerin bzw. des -trägers zu. Behinderung entsteht erst durch die negative Bewertung und folglich durch die negative Reaktion. Damit handelt es sich bei der interaktionstheoretischen Sichtweise um eine berechnete Perspektive mit spannenden Impulsen für die Diskussion um den Behinderungsbegriff.

gesellschaftstheoretisch

Gesellschaftstheoretische Behinderungsbegriffe fassen Behinderung als Be-Hinderung auf und ähneln damit interaktionstheoretischen Sichtweisen insofern, als dass ein Mensch nicht behindert ist, sondern behindert gemacht wird. Menschen werden gemäß gesellschaftstheoretischer Sichtweisen durch das möglicherweise vorurteilsbelastete Unvermögen der Gesellschaft, adäquate Hilfen und Unterstützungssysteme bereitzustellen, behindert gemacht (Fornefeld, 2020, S. 63). Damit liegt die Ursache für das Zustandekommen einer Behinderung eindeutig auf der Seite der Umwelt, und zwar insofern, als nicht Zuschreibungsprozesse einzelner (interaktionstheoretisch), sondern gesellschaftliche Dynamiken ausschlaggebend sind.

schuladministrativ

Nicht nur der Begriff „Behinderung“ an sich, sondern auch die Attribuierung von „geistig“ birgt einige definitorische Herausforderungen. „Gerade das Attribut ‚geistig‘ bereitet den damit bezeichneten Menschen heute Schwierigkeiten. Die Gleichsetzung von ‚Intellekt‘, ‚Kognition‘, also von Denken mit ‚Geist‘ greift zu kurz. Der ‚Geist‘ ist mehr. Er ist ein Wesensmerkmal des Menschen“ (Fornefeld, 2020, S. 60). Gröschke spricht, Karl Marx persiflierend, von einem „Gespenst“, das in der Geistigbehindertenpädagogik umgehe, „das Gespenst des Geistes“ (Gröschke, 2000a, S. 9) und problematisiert die Anstößigkeit des Begriffs. Der Wunsch, diesen problematischen, erklärungsbedürftigen Begriff zu vermeiden, kommt u. a. in der wechselnden Bezeichnung von Schulen für diesen Personenkreis zum Ausdruck. So wurde in Bayern die „Schule für Geistigbehinderte“ (BayEUG 1994) in „Schule zur individuellen Lebensbewältigung“ umbenannt (Speck, 2018, S. 54). Diese Bezeichnung, „die sich nicht auf eine Kategorisierung der Schüler, sondern auf den pädagogischen Auftrag der Schule bezieht“ (Speck, 2018, S. 54), setzt gewisses Kontextwissen voraus, auf wen sich dieser pädagogische Auftrag denn beziehe.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (1994) führten den „Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* als Leitbegriff“ (Speck, 2018, S. 54) ein. Mit der Formulierung „Förderschwerpunkte im Bereich der geistigen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit geistiger Behinderung“ (KMK, 1994, S. 11) ist es zwar nicht ganz gelungen, den Begriff „Behinderung“ aus den Empfehlungen zu streichen, aber dem damals neuen Begriff „Förderbedarf“ war damit der Weg

geeignet. Im nächsten Schritt wurde die Schule zur individuellen Lebensbewältigung nach knapp zehn Jahren in Anlehnung an die KMK-Empfehlungen (1994) durch das BayEUG von 2003 zur „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“. Die von der KMK (2021b) formulierten „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ sprechen nicht mehr vom sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, sondern vom sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen das für die Bezeichnung der Schulen haben wird.

2.1.1 Begriffsklärung

Das vorliegende Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel, Aussagen über die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu machen. Entsprechend muss dieser Begriff wegen der terminologischen Schwierigkeiten (2.1) zur Bearbeitung der Fragestellung präzisiert werden.

Der Begriff „geistige Behinderung“ hat trotz aller Kritikpunkte v. a. im wissenschaftlichen Kontext eine Berechtigung. Hier sind eine klare Benennung und präzise Abgrenzung erforderlich. Der betroffene Personenkreis profitiert in der Regel nicht von euphemistischen Begriffen, die Abgrenzungen infrage stellen. So konnten sich im deutschsprachigen Raum „Lernschwierigkeiten“ und im internationalen Rahmen „learning disabilities“, „developmental disabilities“, „learning problems“ oder „handicaps“ (Speck, 2018, S. 55) bisher nicht durchsetzen. Manche Formulierungen (z. B. Lernschwierigkeiten oder learning problems) klingen fast zynisch, wenn man bedenkt, dass Menschen mit geistiger Behinderung in aller Regel große und dauerhafte Probleme bei der Aneignung von Lerninhalten haben und auf „Förderung des Denkens“ im Sinne von „Unterstützung der Merkfähigkeit“, „Entwicklung des handlungsplanenden Denkens“, „Erkennen und Bewerten von Analogien und Zusammenhängen“ (KMK, 2021a, S. 6) angewiesen sind.

In der vorliegenden Arbeit wird trotz aller erkennbarer Schwierigkeiten im Umgang damit (u. a. Stigmatisierungsrisiko; „kommt es ... in jeder humanwissenschaftlichen Fachsprache und Terminologie zu Akten der ‚symbolischen Gewalt‘“ (Bourdieu, zit. n. Greving & Gröschke, 2000, S. 209) der Begriff „geistige Behinderung“ verwendet. Denn „im Bereich der Wissenschaft kann auf eine

Kennzeichnung und Definition oder Umschreibung einer spezifisch gemeinten Personengruppe nicht verzichtet werden“ (Speck, 2018, S. 56).

Der Begriff wird für schulische Belange präzisiert und die Prävalenz dieses Phänomens bevölkerungs- und bildungsstatistisch quantifiziert:

Im Vordergrund des Forschungsvorhabens stehen Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Gemäß der Ergänzung zu den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (1994) besteht bei „allen Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung ... sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK], 1999). Dieser sonderpädagogische Förderbedarf „ wird im Rahmen einer interdisziplinären Verlaufsdiagnostik ermittelt, die an förder- und entwicklungsdiagnostischen Kriterien orientiert ist“ (StMUK, 1999). I. d. R. wird er spätestens zur Einschulung festgestellt (Dworschak & Selmayr, 2021, S. 62). „Er stellt die Zugangsberechtigung zu sonderpädagogischen Bildungssettings sowie Unterstützungsmaßnahmen in inklusiven Bildungssettings dar“ (Dworschak & Selmayr, 2021, S. 57). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist in gewisser Weise das schuladministrative Pendant zur geistigen Behinderung. Die Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist einerseits medizinisch-psychologisch und damit individualtheoretisch orientiert. So heißt es in der Ergänzung zu den KMK-Empfehlungen, dass der sonderpädagogische Förderbedarf ermittelt wird, indem „im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse“ der „Entwicklungsstand in Bezug auf Motorik, Sensorik, Kognition, Kommunikation einschließlich der Sprache, auf Emotionalität und Sozialkompetenz sowie Lern- und Leistungsverhalten“ sowie durch die Auswertung „der medizinischen Anamnese und Diagnose“ (StMUK, 1999) erfasst wird. Dabei wird deutlich, dass die Beurteilung individueller Merkmale, die zum kognitiven Funktionsniveau beitragen, im Fokus steht. Die individualtheoretisch-psychologische Färbung wird auch in der Formulierung der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) deutlich, wo es in § 28 heißt, dass „unter Verwendung geeigneter Diagnoseverfahren der sonderpädagogische Förderbedarf des Kindes zu beschreiben“ ist. Diese „geeigneten Diagnoseverfahren“ umfassen i. d. R. die Intelligenz- und Schulleistungsdiagnostik sowie geeignete Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstandes im Bereich der emotional-sozialen, motorisch-sensorischen, sprachlich-kommunikativen und sozialen Entwicklung sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens.

Auch wenn der sonderpädagogische Förderbedarf pauschal und nicht nach Schweregraden differenziert diagnostiziert wird (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015, S. 148), spielt das Intelligenzkriterium in Anlehnung an die medizinischen Klassifikationen u. a. bei der Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen und Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung formal eine bedeutende Rolle. Mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf ist bis auf Weiteres ein Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Füssel & Kretschmann, 1993; Wocken, 1996) verbunden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass eine stark individualtheoretische Sichtweise von Behinderung (individuelles Gutachten für ein einzelnes Kind) unter Berücksichtigung von systemischen Kontextfaktoren zu interaktionstheoretischen Herausforderungen führen kann. Das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist nicht nur die Eintrittskarte für eine ressourcenreiche sonderpädagogische Förderung, sondern kann auch zum „Merkmal mit Stimulusqualität“ (Cloerkes, zit. n. Dederich, 2009, S. 22) werden und damit dem interaktionstheoretischen Paradigma entsprechen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ kommt mit vergleichbaren Schattenseiten wie der der „geistigen Behinderung“. Er hat den Vorteil, dass er an Kriterien orientiert festgestellt wird und damit rechtlich-schuladministrativ legitimiert ist, weshalb er für das Forschungsvorhaben geeignet ist.

2.1.2 Prävalenz

Das Statistische Bundesamt hält bevölkerungsstatistische Zahlen zu Menschen mit Behinderung bereit. In Deutschland leben demnach 7,9 Millionen schwerbehinderte Menschen (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020a). Das bedeutet, dass für knapp ein Zehntel der Menschen in Deutschland von einem Versorgungsamt ein Grad der Behinderung von mindestens 50 zuerkannt wurde. Diese Menschen erfüllen die juristischen Anforderungen an eine Behinderung gemäß § 2 SGB IX. Die große Mehrheit dieser Personen ist älter als 65 Jahre und hat diese Behinderung wohl im Lauf des Lebens erworben. Nur 2 % der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren sind davon betroffen. Insgesamt sind 13 % der Betroffenen mit einer geistigen oder seelischen Behinderung konfrontiert (Destatis, 2020a). Menschen mit geistiger Behinderung werden nicht gesondert ausgewiesen. Dafür gibt es keine gesetzliche Grundlage.

Metaanalysen gehen davon aus, dass international etwas mehr als 1 % der Menschen unabhängig vom Alter von einer geistigen Behinderung betroffen sind; wobei die Prävalenz im Kindes- und Jugendalter knapp doppelt so hoch ist wie im Erwachsenenalter (Neuhäuser & Steinhausen, 2013, S. 19). Bei allen Schwierigkeiten, die tatsächliche Prävalenzrate einzuschätzen, gehen die Autoren davon aus, dass sie zwischen 0.6 % und 1.83 % liegt (Neuhäuser & Steinhausen, 2013, S. 19)

Anders als für die Gesamtbevölkerung liegen für Kinder und Jugendliche im Schulalter recht zuverlässige schulstatistische Veröffentlichungen zur Situation der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor:

Menschen mit geistiger Behinderung sind somit gesamtgesellschaftlich betrachtet eine Minderheit. Im Bildungssektor wird ihr spezifischer Unterstützungsbedarf allerdings besonders sichtbar; im Förderschulbereich sind Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die zweitgrößte Gruppe.

2.2 Migrationshintergrund

Migrationshintergrund ist eine dominante, mehrdeutige und vage Differenzkategorie im Spannungsfeld zwischen „statistischen und sozialen“ Kategorien (Horvarth, 2017, S. 199). Das Konstrukt birgt als Differenzkategorie Stigmapotenzial und ist dennoch „aus aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Debatten nicht wegzudenken“ (Horvarth, 2017, S. 197). Die PISA-Studien führten Migrationshintergrund als erklärende Variable ein und schufen damit einen neuen Standard (Horvarth, 2017, S. 205–206). Migrationshintergrund ist ein vielschichtiges Konstrukt mit „einer gewissen Unentschiedenheit und Mehrdeutigkeit“, das u. a. als „historisch zu situierende ethnisierende Differenzkategorie“ (Horvarth, 2017, S. 198) verstanden werden kann.

In der Regel ist es ein Charakteristikum einer Gruppe von Menschen, die sich von der Mehrheitsgesellschaft u. a. durch eigene oder familiäre Zuwanderungsgeschichte, angenommene kulturell-religiöse oder weltanschauliche Besonderheiten, teilweise (bildungs-)sprachliche Barrieren und damit verbundene Herausforderungen bei der gesellschaftlichen Integration unterscheidet. Menschen mit Migrationshintergrund sind in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen häufiger von sozialer Ungleichheit betroffen als Menschen ohne Migrationshintergrund. „Trotz des Benachteiligungsverbot im Grundgesetz (GG Art. 1 Abs. 2, Art. 3 Abs. 3) sind kulturelle, muttersprachliche und

ethnische Minderheiten in Deutschland nach wie vor hinsichtlich ihrer Bildungs-, Erwerbs- und Wohnsituation überproportional starken Benachteiligungen ausgesetzt und ihre politische Partizipation ... ist noch nicht gewährleistet“ (Merz-Atalik, 2007, S. 152). „Migration ist kein einheitlicher sozialer Sachverhalt, sondern hat viele Facetten, die bedeutend für die Bildungsintegration sind“ (Schwippert et al., 2012, S. 191). Im Folgenden soll dieser facettenreiche Begriff im Hinblick auf das Forschungsvorhaben geklärt, bevölkerungsstatistische Merkmale skizziert und der Personenkreis Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern beschrieben werden.

2.2.1 Begriffsklärung

Von der Wortbedeutung her bezieht sich Migration auf „Wanderung“ im Sinne einer Verlagerung des Lebensmittelpunktes. Statistisch wird Binnen- von Außenwanderung unterschieden (Grobecker, Krack-Rohberg, Pötsch & Sommer, 2021, S. 20). Bei der Binnenwanderung wird in Deutschland die Verlagerung des Lebensmittelpunktes über die Grenze eines Bundeslandes hinweg betrachtet, bei der Außenwanderung geht es um Zu- und Abwanderung über Grenzen der Bundesrepublik Deutschland hinweg. Wanderungssaldi sind wichtige demografische Parameter und Grundlage politischer Entscheidungen. Die Ursachen für Wanderungsbewegungen sind vielfältig. Die Binnenwanderung spiegelt die „wirtschaftliche Stärke von [Bundes-]Ländern und Regionen wider“ (Grobecker et al., 2021, S. 20), es kommt zu Pull-Effekten prosperierender Gegenden. Bei Ausländerinnen und Ausländern können „Netzwerke eine Rolle spielen, sodass sie bevorzugt dort hinziehen, wo Menschen gleicher Herkunft bereits leben“ (Grobecker et al., 2021, S. 20). Für Menschen, die als Spätaussiedlerinnen oder -aussiedler sowie als Schutzsuchende nach Deutschland kommen, existieren Verteilungsquoten für die Bundesländer (nach § 45 AsylG). So soll eine gleichmäßige Verteilung sichergestellt werden.

Die Außenwanderung ist ebenfalls vielfältig motiviert. Die Aufnahme von „Kriegsvertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg und [die] Zuwanderung aus der damaligen DDR [vor dem Mauerbau] bis zur Zuwanderung aus der Europäischen Union (EU) im Rahmen der EU-Freizügigkeit oder der Aufnahme von Schutzsuchenden aus Kriegsgebieten“ prägten die Zuwanderung in der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit. Diese Menschen sind teilweise schon im Seniorenalter. Sie und ihre Nachkommen leben in der Bundesrepublik genauso wie (ehemalige) Arbeitsmigrantinnen und

-migranten, die das Wanderungsgeschehen maßgeblich „durch die Anwerbung von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern in den 1960er- und 1970er-Jahren und die Flucht vor dem Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien das Wanderungsgeschehen in Deutschland“ (Großbecker et al., 2021, S. 21) geprägt haben.

Viele dieser Menschen, die ihren Lebensmittelpunkt nach Deutschland verlegt haben, sind keine Ausländerinnen und Ausländer (mehr). Sie und ihre Kinder haben zwischenzeitlich die deutsche Staatsangehörigkeit erworben. Die Bezeichnung „ausländisch“ als formale Differenzkategorie trifft auf diese Menschen nicht zu. Um diese Menschen dennoch bezeichnen zu können, wird ungefähr seit der Jahrtausendwende der Begriff „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ – u. a. seit 2005 auch in den Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes – verwendet (Petschel, 2021, S. 30). Zur Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund werden folgende Personen gezählt:

- Ausländerinnen und Ausländer
- Eingebürgerte
- (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler
- Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption erhalten haben
- Kinder dieser vier Gruppen (Petschel, 2021, S. 30)

Daran wird deutlich, dass nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund eine eigene Migrationserfahrung haben; teilweise sind es auch die Eltern, die ihren Lebensmittelpunkt bereits nach Deutschland verlegt haben. Viele dieser Menschen haben die deutsche Staatsangehörigkeit, v. a. seit der Zugang zur deutschen Staatsangehörigkeit auch für Kinder ausländischer Eltern im Jahr 2000 liberalisiert wurde. Seitdem bekommen Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn mind. ein Elternteil seit mind. acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt (§ 4, StAG).

Bei der Differenzkategorie Migrationshintergrund handelt es sich um ein unscharfes Konstrukt, das im Spannungsfeld aus statistischer Erfassbarkeit und sozialer Realität eine große Bedeutung erlangt hat und nicht unumstritten ist. So markiert er mitunter eine „Halbzugehörigkeit“ (Dirim, 2017, S. 436) zur Mehrheitsgesellschaft.

2.2.2 Prävalenz

Traditionell werden schul- und bevölkerungsstatistisch Menschen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit unterschieden. Das „dichotome Kriterium ausländisch / deutsch lässt dabei die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit, aber eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte und damit verbundenen Herausforderungen bei der gesellschaftlichen Integration außer Acht“ (Selmayr & Dworschak, 2021b, S. 37).

Die aktuelle Definition von Migrationshintergrund des Statistischen Bundesamtes rückt die nicht-deutsche bzw. erworbene deutsche Staatsangehörigkeit der Menschen oder mindestens eines Elternteils in den Fokus. Danach handelt es sich bei ihnen um „Menschen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurden oder aber mindestens einen Elternteil haben, der nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurde“ (Petschel, 2021, S. 30).

Der bayerische Bildungsbericht definiert Migrationshintergrund anhand von drei Kriterien, von denen mindestens eines erfüllt sein muss:

- „keine deutsche Staatsangehörigkeit
- im Ausland geboren
- überwiegend in der Familie gesprochene Sprache nicht Deutsch“ (Bayerisches Landesamt für Schule [LAS], 2018, S. 97)

Diese Definition weicht insofern von der des Statistischen Bundesamtes ab, als dass sie weniger gruppenspezifisch (u. a. Eingebürgerte, Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen) vorgeht, sondern pragmatische Kriterien heranzieht, die im Schulalltag besonders relevant sind (Familiensprache) und keine Daten Dritter (Eltern) tangieren.

Bevölkerungsstatistisch werden Menschen mit Migrationshintergrund in Ausländer-/innen und Deutsche differenziert. Diese beiden Gruppen sind nach dem Kriterium „eigene Migrationserfahrung“ substrukturiert (Abbildung 1).

Mit Migrationshintergrund				
Insgesamt	Ausländer/-innen		Deutsche	
	mit eigener	ohne eigene	mit eigener	ohne eigene
Migrationserfahrung				

Abbildung 1: Verschiedene Migrationsstatus des Statistischen Bundesamtes (Petschel, 2021, S. 31)

Im Bildungsbereich wird u. a. zwischen einem ein- und einem zweiseitigen Migrationshintergrund unterschieden, um Kinder mit zwei zugewanderten Elternteilen von Kindern mit einem zugewanderten Elternteil differenzieren zu können (u. a. Artelt, Baumert et al., 2001, S. 34). Außerdem werden Zuwanderergenerationen unterschieden. Das trägt dem Umstand Rechnung, dass sich das Merkmal Migrationshintergrund als Sozialindikator mit graduellen Unterschieden bemerkbar macht.

Migrationshintergrund ist ein Merkmal, das auf rund ein Viertel der Bevölkerung in Deutschland zutrifft (2020²: 26.7 %; Destatis, 2021b). Es ist geeignet, eine Bevölkerungsgruppe zu beschreiben, die mit dem Status „Ausländer/in“ untererfasst wäre (Burgmaier & Traub, 2007, S. 8–9). Knapp die Hälfte (44 %) der Menschen mit Migrationshintergrund hat die deutsche Staatsangehörigkeit (Destatis, 2021b). Die Gruppe der Menschen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, ist also eine Subgruppe der größeren und heterogeneren Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund. Definitionsgemäß zählen auch alle schutzsuchenden Menschen, die mit der Hoffnung auf Asyl nach Deutschland kommen, zu dieser Personengruppe, die seit 2014/15 in den Fokus der Debatte um eine gelungene gesellschaftliche Integration von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland gerückt ist.

Verschiedene bevölkerungstatistische Veröffentlichungen widmen sich dem Phänomen Migrationshintergrund als demografische Kategorie. Im Folgenden werden die wichtigsten Kennzahlen mit Bezug zum Thema erläutert.

² Die Vergleichszahlen beziehen sich in der Regel auf das Jahr 2019, dem Jahr der statistischen Erhebung der SFGE-Studie, in Ausnahmefällen liegen die Daten eines anderen Jahres zugrunde, u. a. weil manche Daten nur im zweijährlichen Rhythmus veröffentlicht werden.

2.2.2.1 Bevölkerungsstatistik

Statistisch werden Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland unter verschiedenen Aspekten genau erfasst. Detaillierte demografische und ökonomische Kennzahlen mit Bezug zum Forschungsvorhaben liefert das Statistische Bundesamt jährlich (Bevölkerung: Migration und Integration, Destatis, 2021a).

Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne³ gemäß der Definition des Statistischen Bundesamtes (siehe oben) beträgt auf Bundesebene 26.7 % (Destatis, 2021d) und variiert in den Bundesländern deutlich. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in Bremen 38.1 % in und 8.4 % in Thüringen. In Bayern beträgt er 26.5 %. Das entspricht ziemlich exakt dem Durchschnittsanteil auf Bundesebene (Destatis, 2021d). Das Merkmal Migrationshintergrund ist über die Altersstufen ungleich verteilt (Abbildung 2).

Mehr als ein Drittel der schulpflichtigen Kohorten der 5- bis 10- (40.0 %) und der 10- bis 15-Jährigen (39.4 %) haben einen Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind und bleiben kein Rand-, sondern sind ein Alltagsphänomen. Das wird mittelfristig so bleiben. 40.4 % der unter 5-Jährigen, die in den nächsten Jahren schulpflichtig werden, besitzen einen Migrationshintergrund im weiteren Sinne (Destatis, 2021c).

Mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat keine eigene Migrationserfahrung; sie lebt also seit Geburt in Deutschland (Destatis, 2021c). Sie haben ihre Bildungskarriere in den deutschen Schulsystemen begonnen.

³ Der Migrationshintergrund im engeren Sinne bedeutet, dass nur die Informationen über die Eltern verwendet werden, die auch im gleichen Haushalt leben. Der Migrationshintergrund im weiteren Sinne bedeutet, dass alle Informationen über die Eltern genutzt werden. Statistisches Bundesamt [Destatis] (2021e).

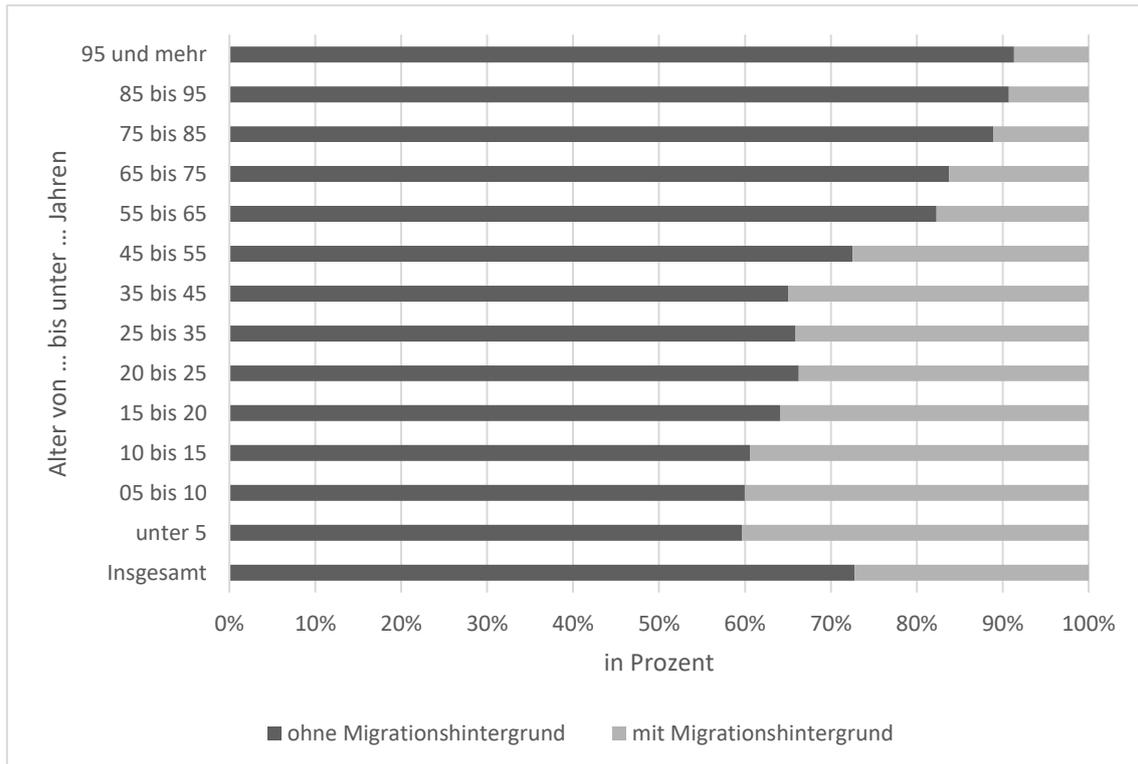


Abbildung 2: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund über die Altersstufen verteilt (in Anlehnung an Destatis, 2021c).

Aus Abbildung 2 geht hervor, dass die Kinder und Jugendlichen der schulpflichtigen Kohorten überdurchschnittlich häufig einen Migrationshintergrund haben. Das bedeutet, dass der Bildungssektor besonders geeignet ist, das Phänomen Migrationshintergrund und seine Auswirkungen zu erforschen.

Das Statistische Bundesamt weist seit dem Jahr 2020 die Geburtsstaaten der Menschen mit Migrationshintergrund nur noch nach Staatengruppen (Europäische Union, sonstiges Europa, Nordafrika, sonstiges Afrika usw.) aus. Deshalb wird auf die etwas älteren Zahlen zu den Herkunftsländern zurückgegriffen: Etwas mehr als die Hälfte der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund, die bei der Einreise durchschnittlich 23,8 Jahre alt waren und seit durchschnittlich 20,8 Jahren in Deutschland leben, kommen aus den folgenden nicht deutschsprachigen Ländern: Türkei (14 %), Polen (11 %), Russische Föderation (7 %), Kasachstan (6 %), Rumänien (5 %), Syrien (4 %), Italien (4 %), Griechenland (2 %), Kroatien (2 %) (Destatis, 2019, S. 45). Diese Menschen haben wahrscheinlich ihre Schulbildung überwiegend bereits im Ausland beendet und sind in der Regel erstsprachlich alphabetisiert. Sie tauchen im hiesigen Schulsystem nicht als Schülerinnen und

Schüler, sondern als Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund auf, die möglicherweise bilingual aufwachsen und ggf. eine nicht-deutsche Familiensprache sprechen, die das Lernen ihrer Kinder beeinflusst.

Überproportional viele Erwachsene mit Migrationshintergrund haben keinen Schulabschluss (Destatis, 2018, S. 88–89). Das mag die unterprivilegierte sozioökonomische Situation vieler Menschen mit Migrationshintergrund erklären. Die Armutsgefährdungsquote⁴ lag bei Menschen ohne Migrationshintergrund 2019 bei 11.7 %, bei Menschen mit Migrationshintergrund bei 27.8 % und bei Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bei 35.2 % (Destatis, 2021f). Das bedeutet, dass ein knappes Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund von relativer Einkommensarmut betroffen ist: unter den Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind es sogar noch mehr. Der sozioökonomische Status, also die finanzielle Ausstattung der Haushalte sowie die schulische und berufliche Ausbildung der Eltern sind sehr bedeutsam. (Relative) Armut bzw. ein niedriger sozioökonomischer Status haben großen Einfluss auf das Leben von Menschen. So beeinflusst ein niedriger sozioökonomischer Status u. a. die Gesundheit über die gesamte Lebensspanne. Im Jugendalter wirkt sich sozioökonomische Ungleichheit „in high-income countries“ ungünstig auf die psychische und physische Gesundheit aus (Elgar et al., 2015).

Bis ins hohe Alter hinein besteht eine gegenseitige Beeinflussung von Sozialstatus und Gesundheit. Sie „nimmt im Lebenslauf zu, wobei der Sozialstatus die Gesundheit etwas stärker beeinflusst als umgekehrt“ (Hoffmann, Kröger & Pakpahan, 2020, S. 437). Nicht nur der sozioökonomische Status, sondern auch das Merkmal Migrationshintergrund an sich können zum gesundheitlichen Risikofaktor werden: „Bestimmte chronische Erkrankungen treten bei Menschen mit Migrationshintergrund beispielsweise häufiger auf. Bisher begegnet diese Bevölkerungsgruppe zahlreichen Barrieren im Gesundheitssystem, die ihren Zugang zu Angeboten behindern und Versorgungsergebnisse nachteilig beeinflussen können“ (Brzoska & Razum, 2020, S. 319).

⁴ „Die Armutsgefährdungsquote ist ein Indikator zur Messung relativer Einkommensarmut und wird – entsprechend dem EU-Standard – definiert als der Anteil der Personen, deren Äquivalenzeinkommen weniger als 60 % des Medians der Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung (in Privathaushalten) beträgt. Das Äquivalenzeinkommen ist ein auf der Basis des Haushaltsnettoeinkommens berechnetes bedarfsgewichtetes Pro-Kopf-Einkommen je Haushaltsmitglied“ Destatis (2021g).

Ein niedriger sozioökonomischer Status wirkt sich nicht nur auf die Gesundheit im engeren Sinne, sondern auch auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auf den Schulerfolg nachteilig aus. Die hohe „Stabilität ... sozialstruktureller Disparitäten“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 352) wirkt sich trotz eines beginnenden „Entkopplungsprozesses“ auf die Lebensbedingungen der jüngeren Generation aus.

In Deutschland verfügt die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern über einen deutlich größeren Einfluss auf die Leseleistung und damit auf den Schulerfolg als in anderen Ländern (Becker & Schubert, 2006, S. 253–256). Eine sozioökonomisch schwache Herkunftsfamilie ist in Deutschland ein Risikofaktor für schulischen Erfolg. Kinder mit Migrationshintergrund haben ein deutlich erhöhtes Armutsrisiko (Bundesministeriums für Arbeit und Soziales [BMAS], 2017, S. XXII) und sind in den deutschen Schulsystemen damit doppelt benachteiligt (Lokhande, 2016, S. 28). Kinder ohne Migrationshintergrund mit einem hohen sozioökonomischen Status besitzen in vielen schulleistungsrelevanten Kompetenzbereichen günstigere Voraussetzungen. Eine Studie zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, die in der Corona-Pandemie noch einmal an Bedeutung gewonnen haben, zeigte, dass „Kinder ohne Migrationshintergrund ebenso wie Kinder aus sozioökonomisch privilegierteren Familien im entwickelten Test eine höhere Punktzahl als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler“ (Köhn, Fricke, Todorova & Windt, 2020, S. 58) erzielten. Mittelfristig ist dieses System autoreferenziell.

Bei diesen Befunden und statistischen Kennzahlen, ist es von größter Bedeutung, die jeweils zugrundeliegende Definition des Migrationshintergrundes zu berücksichtigen. So ist u. a. der Umgang mit Menschen mit *einem* im Ausland geborenen Elternteil unterschiedlich. Bei der Auswertung der PISA-Daten werden in Deutschland, im Gegensatz zu den anderen OECD-Staaten, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil als „zugewandert“ klassifiziert (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013, S. 277), diese definitorischen Besonderheiten müssen insbesondere bei Vergleichen berücksichtigt werden.

2.2.2.2 Schulstatistisch

Die wichtigsten demografischen Einflussfaktoren in Bayern sind Alterung und Internationalisierung (LAS, 2018, S. 4). Anders als die Alterung ist die Internationalisierung, also der Zuzug von Menschen aus dem Ausland, ein dynamisches Geschehen, das sich nur bedingt prognostizieren lässt und einen

unmittelbaren Einfluss auf Schule und Unterricht hat, wie der Zustrom Schutzsuchender 2014/15 und der Krieg in der Ukraine seit Februar 2022 zeigten.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund variiert in den Regierungsbezirken, Land- und Stadtkreisen deutlich (2017: Bayern 25 %; Oberbayern: 29.3 %; Oberfranken: 14.9 %) (Kreisinformationssystem)). Auch die Entwicklung zwischen 2009 und 2019 ist regional sehr volatil gewesen. Im bayernweiten Durchschnitt verdoppelte sich der Anteil der Erstklässlerinnen und -klässler mit Migrationshintergrund unter allen Schulanfängerinnen und -anfängern in diesen zehn Jahren. In einzelnen Landkreisen hat sich ihr Anteil (bei niedrigen Ausgangsbedingungen) vervielfacht (Landkreis Eichstätt + 571 %, Landkreis Amberg-Weizsach + 455 %, Landkreis Bayreuth + 418 %); in anderen Regionen ist ihr Anteil merklich gesunken (Stadt Rosenheim - 39 %, Stadt Bayreuth - 38 %, Landkreis Lindau - 37 %) (LAS, 2021). Im Schuljahr 2019/20 beträgt der Anteil der Schulanfängerinnen und -anfängern mit Migrationshintergrund in Bayern insgesamt 28.6 % gemäß den Kriterien des bayerischen Bildungsberichts (LAS, 2018, S. 97). Insgesamt beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern im Schuljahr 2018/19 an den allgemeinbildenden Schulen 22.3 %. An Grundschulen 28.0 %, an Mittelschulen 38.7 % und an Förderzentren (förderschwerpunktunspezifisch) 20.3 % (StMUK, 2019, S. 20).

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weist gewisse Charakteristika auf: Sie sind an den Förderzentren leicht überrepräsentiert (LAS, 2018, S. 24), sie sind bei der Einschulung etwas älter (LAS, 2018, S. 36) und sie wechseln häufiger vom Förderzentrum an die Grundschule als Kinder ohne Migrationshintergrund (LAS, 2018, S. 58). In der Sekundarstufe gelingt Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger ein Wechsel vom Förderzentrum an die Mittel- und von der Mittel- an die Realschule als ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationshintergrund. Nichtsdestotrotz führen diese „Schulartwechsel nicht zu einer wesentlichen Veränderung der beim Übertritt von der Grundschule in die Jahrgangsstufe 5 entstandenen Disparitäten“ (LAS, 2018, S. 61): Ein knappes Drittel (28.3 %) der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit deutscher, aber fast die Hälfte (49.6 %) ohne deutsche Staatsangehörigkeit (!) wechselt an die Mittelschule (LAS, 2018, S. 40).

Junge Menschen mit Migrationshintergrund nehmen schulische Anschlüsse stärker in Anspruch als jene ohne Migrationshintergrund (LAS, 2018, S. 63). Sie wiederholen überdurchschnittlich oft eine Klassenstufe (auch freiwillig) (LAS, 2018, S. 70).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern scheinen zu diskontinuierlichen Bildungsverläufen zu neigen. Sie sind nicht per se Bildungsverlierer; vielmehr sind die Spezifika ihrer Bildungsverläufe offenbar auch mit dem differenzierten bayrischen Schulsystem assoziiert, das „Auf- und Abstiege“ der besuchten Schulart erst ermöglicht. Daher kann die bayerische Situation nur sehr eingeschränkt für Deutschland generalisiert werden.

Das vorliegende Forschungsvorhaben nimmt speziell Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung in Bayern in den Blick. Dort hatten im Schuljahr 2010/11 18.3 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, davon sprachen 14 % „Deutsch nicht als Muttersprache“ (Dworschak & Ratz, 2012, S. 37–38). Schülerinnen und Schüler mit dem Doppelmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf geistige Entwicklung *und* Migrationshintergrund / nicht-deutsche Erstsprache existieren in Bayern in nennenswertem Ausmaß seit mindestens zehn Jahren. Auch diese Kinder und Jugendlichen weisen gewisse sozioökonomische Charakteristika vergleichbar mit der Gesamtgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund auf:

2010 lebten mehr als zwei Drittel (65.2 %) der bayerischen Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung und Migrationshintergrund in einem Haushalt mit niedrigem sozioökonomischem Status. Damit unterscheidet sich die Gruppe signifikant von der Gruppe der Schulkinder ohne Migrationshintergrund (Dworschak & Ratz, 2012, S. 41). Knapp zehn Jahre später lebt nur noch die Hälfte (50.6 %) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status im Gegensatz dazu ist dies nur bei einem Fünftel (20.2 %) der Kinder und Jugendlichen im gleichen Förderschwerpunkt aus Familien ohne Migrationshintergrund der Fall. Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich des familiären Wohlstandes (Family Affluence Scale, FAS) und des Nettoäquivalenzeinkommens statistisch signifikant, die Effektstärken deuten auf substanzielle Unterschiede in der finanziellen Ausstattung der Haushalte hin (Dworschak & Selmayr, 2022).

Fast zwei Drittel (59.7 %) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Schuljahr 2010/11 in Bayern ein Förderzentrum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besuchten, lebten

seit mindestens fünf Jahren in Deutschland (Dworschak, 2016, S. 37). Man kann daher davon ausgehen, dass bei vielen dieser Kinder und Jugendlichen bereits deutschsprachige Alphabetisierungsbemühungen stattgefunden haben. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland und damit die unmittelbare Exposition gegenüber der deutschen Sprache als Zweit- und Umgebungssprache ist ein nicht zu vernachlässigender Einflussfaktor auf die Sprach- und Lesekompetenz.

Menschen mit Migrationshintergrund sind ein Teil der Gesellschaft, der überdurchschnittlich mit dem Risiko konfrontiert ist, zu den sozioökonomisch Schwachen und Bildungsverlierern zu gehören.

2.3 Deutsch als Zweitsprache

Der Indikator Migrationshintergrund ist ein Merkmal, das in der sozialwissenschaftlichen Forschung an Bedeutung gewinnt und das stark formalistische Merkmal einer ausländischen Staatsangehörigkeit ablöst. Die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist groß und heterogen. Bei aller Unterschiedlichkeit ist eine zentrale Gemeinsamkeit in der Regel das Lernen und Sprechen von Deutsch als Zweitsprache. Damit ist gemeint, dass Kinder ihre Sprachentwicklung nicht monolingual deutsch bewerkstelligen, sondern mindestens eine weitere Sprache lernen. Abgesehen von wenigen Kindern die simultan bilingual aufwachsen („Elitenbilingualismus“, Tracy, 1996, S. 77), erwerben Kinder in der Regel zunächst ihre Familiensprache(n), auch Erstsprache(n) genannt, und lernen mit zunehmender institutionalisierter Erziehung und Bildung Deutsch als Zweitsprache. Diese Bezeichnung intendiert keine Wertung, sondern bezieht sich auf eine zeitliche Reihenfolge (Jeuk, 2015, S. 15). Als „Zweitspracherwerb bezeichnet man den Erwerb einer Sprache, die man im Lebensumfeld erst nach dem basalen Erwerb der Erstsprache beginnt“ (Grammel, 2010, S. 52). Aus verschiedenen Gründen ist die Bezeichnung „Muttersprache“ zu vermeiden: Sie ist kontrafaktisch, genderstereotyp und unpräzise. Konkurrierende Spracherwerbstheorien stimmen überein, dass der Spracherwerb im aktiven Austausch mit der Umwelt (v. a. Interaktionistische Theorien nach Bruner, auch Behaviorismus (Skinner) und kognitive Theorien (Piaget)) oder durch Reifung (Chomsky) erfolgt, nicht aber durch eine Einzelperson, die sich gemäß traditioneller Geschlechterrollenklichs um die Erziehung von Kindern kümmert. Jeuk (2015) kritisiert den Begriff Muttersprache, indem er darauf hinweist, dass er im Spracherwerbskontext problematisch ist; mehrsprachig aufwachsende Kinder beherrschen die einzelnen Sprachen häufig kontextgebunden und registerabhängig

unterschiedlich gut. Er plädiert stattdessen für die Bezeichnung „Familiensprache(n)“, die der Situation mehrsprachiger Kinder eher gerecht wird.

Deutsch als Zweitsprache darf nicht mit Deutsch als Fremdsprache verwechselt werden:

Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb dient die Umgebungssprache nicht in erster Linie dem Lernen, sondern der Kommunikation. Die für kommunikative Zwecke genutzte Sprache einschließlich der interaktiven Situationen, in denen sie verwendet wird, ist das Material, aus dem Lernende Elemente und Struktureigenschaften extrahieren, ihren Sinn deuten und eine Grammatik entwickeln müssen. In der Realität liegt übrigens oft eine Mischform aus ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb vor (Dimroth, 2019, S. 25)

Typisches Fremdsprachenlernen ist durch Strukturierung nach didaktischen Gesichtspunkten vom Einfachen zum Komplexen curricular progressiv aufgebaut. Die Vermittlung von Zielstrukturen erfolgt sukzessive, thematisch und zielgruppenspezifisch geordnet in einer anderssprachigen Umgebung (Dimroth, 2019, S. 25). Die Art der Aneignung lässt sich bei Fremdsprachen mit *Lernen*, bei Zweitsprachen mit *Erwerben* beschreiben (Grammel, 2010, S. 52; Jeuk, 2015, S. 17). Das Lernen bzw. der Erwerb sind dabei sehr unterschiedlich. So steht „im Rahmen des institutionell organisierten Fremdsprachunterrichts ... häufig die Beherrschung der schriftlich fixierten Hochsprache im Vordergrund“. Im Gegensatz dazu, müssen die Lernenden beim „Zweitspracherwerb ... von Beginn an in der Zweitsprache kommunizieren“ (Jeuk, 2015, S. 17).

Deutsch als Zweitsprache wird von Menschen gesprochen, die zunächst eine nicht-deutsche Erstsprache erwerben und erst später in deutschsprachiger Umgebung Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sie sind in erheblichem Maße mit Deutsch als Verkehrs- und Bildungssprache konfrontiert. Diese Form der Mehrsprachigkeit ist für viele Menschen Alltag und führt nicht automatisch zu Problemen.

In vielen Ländern und Regionen ist Mehrsprachigkeit der Normalfall, u. a. weil die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte nach wie vor Verkehrs- oder Amtssprachen sind. Einsprachigkeit ist in Staaten häufig erst in der Zeit des Nationalismus v. a. im 19. Jahrhundert entstanden und in der Regel durch repressive Maßnahmen durchgesetzt worden. Der Anspruch, dass die Angehörigen einer Nation eine gemeinsame Sprache sprechen („Linguizismus“), bezeichnet und ist ein politisches Ideal der Moderne, kein „natürliches Phänomen“ (Jeuk, 2015, S. 13–15).

Deutschland ist, mit kleinen Ausnahmen, monolingual geprägt: die dänische Minderheit in Schleswig, die friesische Volksgruppe in Norddeutschland, deutsche Sinti und Roma überwiegend in urbanen Ballungsräumen und die Sorben in Sachsen und Brandenburg genießen offiziellen Minderheitenschutz und -förderung, sie pflegen ihre eigenen Sprachen (Bundesministerium des Innern [BMI], 2014, S. 12–49). Darüber hinaus ist Niederdeutsch („Plattdeutsch“) als Regionalsprache anerkannt (BMI, 2014, S. 50–59). Diese Minderheiten(-sprachen) spielen in Bayern keine Rolle. In Bayern wird Deutsch als Erstsprache einschließlich der Dialekte gesprochen, es sei denn, dass Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Da sich der deutsche Sprachraum über die nationalstaatlichen Ländergrenzen hinaus erstreckt, gibt es Menschen *mit* Migrationshintergrund und Deutsch als Erstsprache (Menschen aus Österreich, der Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein und Südtirol mit Deutsch als offizieller Amtssprache und Angehörige deutschsprachiger Minderheiten in Europa und weltweit mit Deutsch als ko-offizieller Amtssprache, u. a. in Belgien, oder als anerkannte Minderheitensprache, u. a. in mehreren osteuropäischen Ländern, Amerika, Asien und Afrika (Rosenberg, 2009, S. 149), die in Deutschland leben. Besonders anhand dieser Personengruppe wird deutlich, dass das Merkmal Migrationshintergrund nur sehr bedingt geeignet ist, Fragestellungen, die sich mit sprachlichen Fähigkeiten befassen, tatsächlich umfassend zu beantworten. Besser ist es, das präzisere Kriterium nicht-deutsche Erstsprache zu verwenden. Dieser Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit verfolgt.

2.4 Lesekompetenz

Neben den Phänomenen Migrationshintergrund und nicht-deutsche Erstsprache kommt auch dem Konstrukt Lesekompetenz eine zentrale Bedeutung für die Bearbeitung des Forschungsthemas zu. Lesen ist ein hochkomplexer Vorgang und zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg und Alltagsbewältigung. Lesekompetenz ist eine kulturelle Praxis (Hurrelmann, 2002, S. 12; Inckemann, 2013, 25) und ermöglicht den Zugang zu gesellschaftlicher und politischer Teilhabe sowie zur Wissensgesellschaft. Lesen als Kulturtechnik ist eine „Schlüsselkompetenz, die bereits im Vor- und Grundschulalter hilft, sich die Welt zu erschließen“ (Kühn, Reding & Valtin, 2009, S. 17). Lesen(lernen) begleitet Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg (Groß Opphoff & Speck-Hamdan, 2009, S. 19). Dabei ist „Lesekompetenz nicht etwas schlicht Gegebenes ..., sondern ein gedankliches Konstrukt

[das auch von der Wahl] gegenstandsspezifischer Bezugstheorien“ (Hurrelmann, 2011, S. 19) abhängig ist. Im Folgenden werden ausgewählte Lesekompetenzmodelle, geordnet nach Bezugstheorien, dargestellt. Anschließend werden der erweiterte Lesebegriff und der Bedeutungswandel des Lesens in der Pädagogik bei geistiger Behinderung wegen seiner besonderen Relevanz für das Vorhaben erläutert.

Die Lesekompetenzmodelle unterscheiden sich in ihrer Komplexität, ihrem Umfang und ihrem Fokus. Aufgrund ihrer Ausrichtung werden folgende Bezugstheorien mit einer gewissen Nähe zur Forschungsidee exemplarisch herangezogen:

- Linguistik
- Kognitionspsychologie
- Psycholinguistik
- Entwicklungsmodelle
- Schriftspracherwerbsdidaktik
- reading literacy
- das erweiterte Lesen betreffend

Lesekompetenz ist der Schlüssel für Bildungserfolg und damit in modernen Industrienationen die Grundlage für Wohlstand. Folglich ist das Thema von wissenschaftlichem Interesse. Es existieren vielfältige theoretische Ansätze zur Lesekompetenz per se und Forschungsbemühungen zur Ätiologie und den Konsequenzen mangelnder Lesekompetenz. Seit die Bedeutung des (erweiterten) Lesens für Menschen mit geistiger Behinderung anerkannt worden ist, wurden zahlreiche methodisch-didaktische Handreichungen publiziert, die unterschiedlich intensiv theoretisch fundiert sind (z. B. Dummer-Smoch & Hackethal, 2016; Jung, Raue & Cappel, 2017).

2.4.1 Lesekompetenzmodelle

Ausgewählte theoretische Modelle zur Lesekompetenz werden hier exemplarisch skizziert. Ziel ist es, einen Beitrag zur Begriffsbildung dieses vielschichtigen Konstruktes zu liefern, das Dreh- und Angelpunkt des vorliegenden Forschungsvorhabens ist. Ihrem Ausgangspunkt nach werden sie in eine thematische Systematik gebracht, in ihren Kernaussagen vorgestellt und schließlich hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für das Forschungsvorhaben bewertet.

2.4.1.1 *linguistisch*

In der Vergangenheit wurde Textverstehen, so der damals bevorzugte Begriff, recht mechanisch und eng an der theoretischen Struktur von Schriftsprache, also linguistisch, erklärt und ausschließlich „sprachatomistisch und sprachsystematisch beschrieben“:

Man ging davon aus, dass sich Texte aus Sätzen zusammensetzen, Sätze wiederum aus Wörtern und die Wörter aus Buchstaben beziehungsweise Lauten. Das Verstehen eines Textes ergibt sich nach diesem Modell dadurch, dass man als Leser synthetisiert: Man setzt aus den Buchstaben Wörter zusammen und man ordnet den Wörtern Bedeutungen zu. In einem nächsten Schritt setzt man auf Grund grammatischer und syntaktischer Regeln die Wörter zu Sätzen zusammen. Der Text ist dann gewissermaßen eine verkettete Aneinanderreihung von Sätzen. Wenn der Leser alle lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Einzeldaten zusammengetragen und dekodiert hat, hat er den Text verstanden. (Kühn et al., 2009, S. 18)

Bei dieser Sichtweise generiert sich Textverständnis ausschließlich durch textimmanente Informationen. Die Rolle der Lesenden ist passiv und bleibt auf die Synthese bedeutungstragender Strukturen beschränkt. Dem Modell folgend ließe sich die Schwierigkeit eines Textes demnach exakt an der Gestaltung des Textes (z. B. Länge und Komplexität der Satzreihen und -gefüge) ablesen. Lesekompetent ist nach diesem Modell, wer im Baukastensystem Linguistik aus Buchstaben Wörter, aus Wörtern Sätze und aus Sätzen Texte rezipieren kann. Diese Sichtweise auf das Lesen unterschlägt alle Anstrengungen auf der Seite der Leserinnen und Leser, stellt gleichzeitig hohe Anforderungen an sie, ist pädagogisch-didaktisch deterministisch und somit für die Betrachtung von Leselernprozessen ungeeignet.

2.4.1.2 *kognitionspsychologisch*

Die kognitionspsychologische Leseforschung unterscheidet hierarchieniedrigere (Identifikation von Wörtern und Sätzen; Verbindung von Sätzen) von -höheren Prozessen (Herstellen von globaler Kohärenz und Makrostrukturen auf der Basis von Textsortenwissen) (Hurrelmann, 2011, S. 24). Sie bleibt eng an der linguistischen Struktur von Sprache und bezieht Aspekte des Vorwissens, u. a. in Form von mentalem Lexikon und Textsortenwissen, ein. Diesem Modell folgend, beginnt lesen „auf

der untersten Stufe mit der Identifikation von Buchstaben und Wörtern und ist primär ein visueller Verarbeitungsprozess“ (Christmann & Groeben, 1999, S. 148). Diese Identifikation ermöglicht noch kein Verständnis von Textinhalten. Dafür ist auf der Satzebene die Interaktion von Syntax und Semantik entscheidend. Die Kognitionspsychologie geht davon aus, dass dem Prädikat dabei eine besondere Funktion zukommt, da es innerhalb der Proposition (Prädikat-Argument-Struktur) organisierend wirkt (Christmann & Groeben, 1999, S. 152). Der Verstehensprozess beginnt also auf der Satzebene und muss auf der Textebene vervollständigt werden. Leserinnen und Leser müssen „satzübergreifende Bedeutungsstrukturen herstellen, indem ... [sie] die Inhalte einzelner Sätze aufeinander“ (Christmann & Groeben, 1999, S. 157) beziehen. Die Sätze in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, gelingt umso leichter, „je kohärenter der zugrundeliegende Text ist“. Kohärente Texte zeichnen sich durch eine Vielzahl an Hinweisen aus, „welche Sätze in welcher Weise im Lese-prozeß [sic] zu verknüpfen sind“ (Christmann & Groeben, 1999, S. 157).

Das Ziel des Lesens gemäß der kognitionspsychologischen Sichtweise ist es, „sich den Sinn eines Textes zu erschließen“. Damit das gelingt, müssen Prozesse auf verschiedenen Ebenen integriert werden. Das erfordert eine „metakognitive Kontrolle“. Diese überwacht, kontrolliert und reguliert den Leseprozess. Anders als das linguistische Verständnis von Lesen berücksichtigt die kognitionspsychologische Sichtweise Fähigkeiten der Leserinnen und Leser stärker. Diese Herangehensweise ist für den Personenkreis Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung allerdings nur bedingt geeignet, weil sie sehr voraussetzungsreich (Identifikation von Wörtern und Sätzen) ist.

2.4.1.3 *psycholinguistisch*

Die Psycholinguistik versteht sich als Wissenschaft vom sprachlichen Erleben und Verhalten und steht damit interdisziplinär zwischen Psychologie und Linguistik, wobei sie methodisch stark an der Psychologie, theoriebildend aber eher an der Linguistik orientiert ist. Forschung und Theoriebildung zum Lesen als kommunikatives Mittel ist für die Psycholinguistik handlungsleitend.

Dieser Blickwinkel auf Lesen wurde durch die kognitive Wende beeinflusst. Dabei hat sich die Bedeutung von Vor- und Weltwissen für das Verstehen von Sprache im Allgemeinen und von Texten im Besonderen herauskristallisiert. Experimentelle Untersuchungen zu Beginn der 1970er Jahre zeigten, dass „Textverstehen sowohl die im Text enthaltene Information als auch das beim Rezipienten bereits vorhandene Wissen über die im Text angesprochenen Sachverhalte umfasst“

(Strohner, 2008, S. 189). Das lässt sich auf die ebenso einfache wie damals revolutionäre Formel bringen: „Sprachverarbeitung benötigt Weltwissen“ (Strohner, 2008, S. 189).

Lesen ist keine reine Syntheseleistung, sondern ein aktiver Informationsverarbeitungsprozess. „Textverstehen ist die intentionsbezogene Verarbeitung eines Textes“. Der Text verliert zugunsten des Vorwissens der Lesenden an Bedeutung beim Textverstehen. „Neben den Textinformationen sind es vor allem weitere kognitive ... Faktoren, die Textverstehen ermöglichen, aber in manchen Fällen auch behindern können“ (Strohner, 2008, S. 194). Verständnis entsteht in der Interaktion zwischen Lesenden, ihren kognitiven Fähigkeiten und dem Text, ein interessanter Ansatzpunkt bei der Erforschung von Lesefähigkeiten bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Im Gegensatz zur linguistischen Sichtweise auf das Textverstehen sind Schülerinnen und Schüler in der psycholinguistischen Perspektive aktive Informationsverarbeiterinnen und -verarbeiter. Ihre Rolle ist bedeutend aktiver und individueller, knüpft doch jede und jeder an spezifisches, subjektiv-bedeutsames Vorwissen an. Diese Vorstellung von Lesen harmoniert mit dem sonderpädagogischen Anliegen, Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung ein ganzheitliches Bildungsangebot anstelle eines Trainings isolierter Einzelfähigkeiten zu machen. Es handelt sich damit um ein interessantes Modell zur Untersuchung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung.

2.4.1.4 Entwicklungsmodelle

Neben theoretischen Modellen, die sich stark an den jeweiligen Bezugswissenschaften orientieren, existieren Entwicklungsmodelle, die versuchen, bestimmte Gesetzmäßigkeiten bei der Leseentwicklung zu beschreiben: Dazu zählt u. a. das fünfstufige Modell von Günther (1986), welches auf den Überlegungen von Frith (1985) aufbaut, sowie die Stufen des Lesen- und Schreibenlernens von Valtin (1997). Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie beide „Modalitäten“ des Umgangs mit Schriftsprache, das Lesen (Rezeption) und das Schreiben (Produktion), gleichermaßen berücksichtigen.

Dem Drei-Phasen-Modell (Frith, 1985, S. 311, Abbildung 3) steht eine Phase 0 „symbolic pre-literacy phase“ (Frith, 1985, S. 308) voran, in der Kinder bereits beginnen, lesen zu lernen. Der Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten startet also nicht voraussetzungslos, sondern auf der Grundlage individueller Erfahrungen.

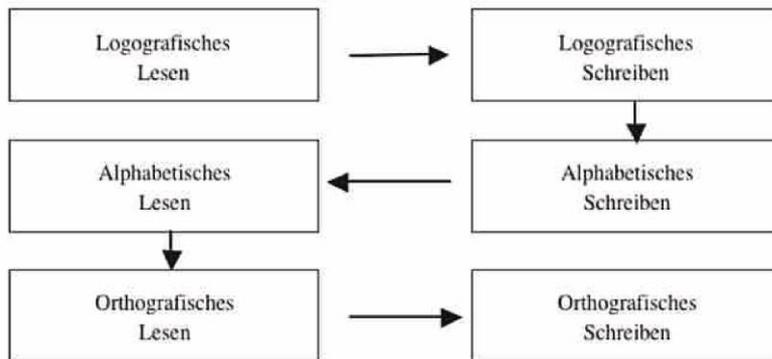


Abbildung 3: Vereinfachte Darstellung des dreistufigen Entwicklungsmodells des Schriftspracherwerbs von Frith (1985) (Schründer-Lenzen, 2013, S. 67)

Die erste Phase (logografisch) „ist sehr optisch und ganzheitlich geprägt, und weniger analytisch. Wörter werden als Bilder wahrgenommen und mehr oder weniger auswendig gelernt, wobei jegliche Assoziation als Interpretationshilfe genutzt wird wie in vielen Firmenlogos“ (Ratz, 2012, S. 112). Wimmer, Hartl und Moser beschrieben diese logografische Fähigkeit als das „Identifizieren“ von „graphischen Konfigurationen“ (1990, S. 137). Diese Kompetenz zu beherrschen, ist die Voraussetzung für die zweite Phase („presupposes the next phase of reading acquisition“) (1985, S. 308). Der Übergang zur Phase 2 (alphabetisch) wird markiert durch das Auftreten des Phonem-Bewusstseins („appearance of phonem awareness“) (Frith, 1985, S. 308), damit ist die beginnende Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz gemeint. Es „werden die Buchstaben gelernt, ihre lautsprachlichen Korrespondenzen und die Technik, sie zu Wörtern zu verbinden“ (Ratz, 2012, S. 112). Der Übergang zu Phase 3 ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder in ihr zunehmend morphologisches Wissen („morphological knowledge“ (Frith, 1985, S. 309)) erlangen. Sie gewinnen Einsicht in die Bedeutung der kleinsten bedeutungstragenden Einheiten von Sprache und erwerben mit diesem sprachstrukturellen Wissen zunehmend orthografische Kompetenz.

Frith betont den Zusammenhang von Lesen und Schreiben beim Schriftspracherwerb. Beide Prozesse laufen parallel ab, „und zwar als sich gegenseitig fördernde Fähigkeiten“ (Ratz, 2012, S. 113), wie sie es in ihrem „Six-Step Model of Skills in Reading and Writing Acquisition“ (Frith, 1985, S. 311) beschreibt.

Nach Frith ist der Prozess des Schriftspracherwerbs nach Phase 3 nicht abgeschlossen. In einer vierten Phase geht es um die Unabhängigkeit der geschriebenen von der gesprochenen Sprache (Frith,

1985, S. 309). Diese Phase ist für die Betrachtung von Problemen beim Lesen von nachrangiger Bedeutung, „because not reaching a higher level of skill than Phase 3 is not usually regarded as failure“ (Frith, 1985, S. 309).

Das Phasenmodell von Frith ist für die vorliegende Arbeit besonders wertvoll, weil sie ein überschaubares Stufenmodell (einschließlich Phase 0 und 4, fünfstufig) formuliert, das hierarchisch aufgebaut ist (Phase 1 als Voraussetzung für Phase 2, etc.). Gemäß diesem Modell lassen sich Lernende eindeutig einer Phase zuweisen. Das wird deutlich, wenn sie schreibt, dass es beim Übergang zur orthografischen Phase zu *scheinbaren* Leistungseinbußen im Sinne von Fehlern (Missachtung phonologischer Prinzipien) kommen kann, die eigentlich Ausdruck (misslungener) orthografischer Strategien sind (Frith, 1985, S. 309). Einschließlich Phase 0 ist das Modell voraussetzungsfrei.

Das Modell ist in seiner Generalisierbarkeit allerdings limitiert, da das Deutsche lautreiner ist und eine flachere Orthografie als die englische Sprache besitzt, für die Frith das Modell ursprünglich konzipiert hatte. Das macht sich vor allem in der logografischen⁵ Phase bemerkbar (Wimmer et al., 1990), die für deutschsprachig sozialisierte Kinder eine nachrangige Bedeutung hat (Wimmer et al., 1990, S. 152).

Das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien von Günther (1986) (Abbildung 4) baut auf Friths Modell auf und erweitert und spezifiziert es im Hinblick auf die Lesestrategien. Die bei Frith nur angedeuteten Phasen 0 und 4 werden in Günthers Phasenmodell explizit berücksichtigt (als präliteral-symbolisches Lesen und gegenständlich manipulierendes Schreiben) (Günther, 1986, S. 33).

⁵ Logographisch, wie Wimmer, Hartl und Moser (1990) die erste Phase bzw. Strategie (logographic skills) von Frith (1985) bezeichnen, ist identisch mit der Übersetzung logographemisch (u. a. Günther (1986) und Ratz (2012))

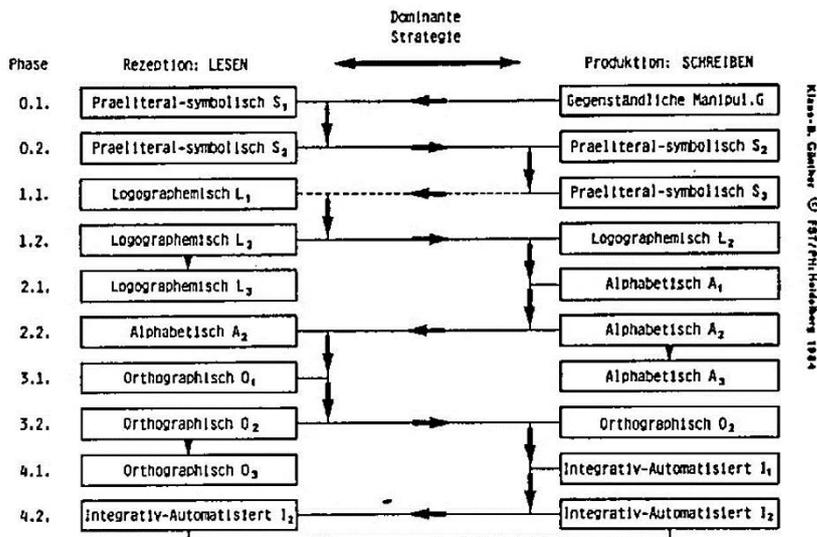


Abb.1. Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache als mehrphasiger, strategiebestimmter Entwicklungsprozess

Abbildung 4: Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien (Günther, 1986, S. 33)

Jede der fünf zweistufigen Phasen bezieht beide Modalitäten (Lesen und Schreiben) als „Träger von Erwerbsstrategien“ in die Konzeptualisierung ein. In jeder Phase vollzieht sich der Entwicklungsprozess alternierend zwischen den Modalitäten (soweit identisch zu Frith). Günther argumentiert v. a. mit Piagets Entwicklungstheorie für die Phase 0: „Durch die Lösung der bildlichen Darstellung vom gemeinten Gegenstand und durch die Reduktion dreidimensionalräumlicher Körper auf zweidimensionale Flächen impliziert die Bildbetrachtung ein höheres Maß an Abstraktionstätigkeit gegenüber der sensomotorischen Wahrnehmungsleistung“ (Günther, 1986, S. 34). Das bedeutet, dass in Phase 0 (genau in Stufe 0.2) beim Interpretieren flächiger Abbildungen bereits eine anfängliche Dekodierleistung stattfindet, die als Lesen bezeichnet werden kann, wenn sie auch noch nicht buchstabengebunden, sondern präliteral-symbolisch ist.

Günther erklärt die Aufeinanderfolge der Phasen damit, dass „bei wachsender Schreibaktivität“ ein „Wechsel der Strategie sozusagen provoziert“ (Günther, 1986, S. 39) wird. Die Einsicht in die Unzulänglichkeiten der jeweiligen Strategie (v. a. logographemisch) ist demnach für den Übergang in die nächste Phase ausschlaggebend. So evozieren die „Unzulänglichkeiten der logographemischen Strategie für das Schreiben ... die neue alphabetische Strategie“, wobei die Rezeption der Produktion folgt: „Kern der alphabetischen Strategie ist die Erfassung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregel“ (Günther, 1986, S. 40). Daher weicht Günthers ausdifferenziertes Modell an dieser Stelle

geringfügig von Frith ab. Bei ihr markiert die beginnende Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz den Übergang zur alphabetischen Phase. Günthers Modell verliert hingegen durch die Ausdifferenzierung der Phasen an Genauigkeit bei den Übergängen. In der dritten Phase stimmen die Modelle insofern wieder überein, da die „morphemische Orientierung“ (Günther, 1986, S. 40) nun im Vordergrund steht.

Günther folgt dem Vorschlag von Frith und ergänzt sein Modell um eine vierte Phase mit der Unterteilung in „Orthographisch₃“ und „Integrativ-Automatisiert₁“, da davon auszugehen ist, „daß [sic] die Aneignung der orthographischen Strategie wegen der Vielfalt und Komplexität der impliziteren linguistischen Regeln einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt“, auch wenn sie „eigentlich keine neue Strategie“ darstellt, sondern „den schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionsspezifischen Repräsentationssystem der Sprache“ (Günther, 1986, S. 42) bezeichnet. Damit wird deutlich, dass der kompetente Umgang mit Schriftsprache, sei es lesend oder schreibend, auch ausgefeilte orthografische Strategien und ein hohes Maß an Automatismus erfordert. Die „Attraktivität des Modells von Günther“ besteht für eine sonderpädagogische Betrachtung von Lesen darin „dass die Bedeutung der präliteralsymbolischen Phase hervorgehoben wird“ (Euker & Koch, 2010, S. 265).

Auch Renate Valtins sechsstufiges Modell des Lesen- und Schreibenlernens (Valtin, 1997) baut auf Frith auf. Sie modifiziert das Modell ähnlich wie Günther: Ihre erste Stufe hinsichtlich des Lesens, das „als-ob“-Vorlesen, entspricht Günthers präliteralsymbolischer Phase (Ratz, 2013b, S. 352, Abbildung 33, S. 218) und damit Friths „Vorphase“ 0 „symbolic pre-literacy phase“ (Frith, 1985, S. 308).

Valtins zweite Stufe „Erraten von Wörtern“ entspricht der logographemischen Strategie (Frith, 1985; Günther, 1986). Die alphabetische Stufe (Günther), ist bei Valtin in zwei Stufen unterteilt in „Benennen von Lautelementen“ und Stufe „Buchstabenweises Erlesen“. Parallel zu Günther wird Valtins Phase des orthografischen Lesens differenziert in „Fortgeschrittenes Lesen“ (= orthographisch, Günther) und „Automatisiertes Worterkennen“ (= Integrativ-automatisiert, Günther) (Ratz, 2013b, S. 352).

Beim Vergleich der drei Entwicklungsmodelle zeigt sich, dass fünf bis sechs aufeinander aufbauende, unterscheidbare Stufen zur Beschreibung der Lese- (und Schreib)entwicklung sinnvoll sind.

Alle Modelle, auch voraussetzungsarme, lassen sich um eine Stufe „(noch) kein Lesen“ als Kategorie für Kinder, die noch nicht in den Leselernprozess eingestiegen sind, ergänzen (Ratz, 2013b, S. 352). Alle Modelle berücksichtigen eine typische, lineare Entwicklung von Nicht-Lesenden zu Automatisiert-Lesenden bei sukzessivem Kompetenzzuwachs. Genau das ist das Ziel schulischer Bemühungen zum Schriftspracherwerb (v. a. an allgemeinbildenden Schulen).

2.4.1.5 (schriftspracherwerbs-) didaktisch

Lesenlernen ist der erste schulische Meilenstein, das Kultivieren von Lesefertigkeiten Aufgabe der gesamten Schulzeit. Entsprechend existieren verschiedene Modelle, die häufig im Rückgriff auf andere theoretische Modelle Lesen- (und Schreiben)lernen unter dem Aspekt der didaktischen Vermittlung betrachten. Teilweise bieten diese Ansätze konkrete Förderansätze für die Schriftspracherwerbs- (und Literatur)didaktik, z. B. die Stufen des Schriftspracherwerbs und die Ansätze zu seiner Förderung von Brügelmann und Brinkmann (1994). Diese Modelle, die den Vermittlungsaspekt von Schriftsprache bei Kindern im Vor- und Grundschulalter in den Fokus rücken, berücksichtigen dabei typischerweise neben textinhärenten Merkmalen auch entwicklungspsychologische Gegebenheiten und situativ-motivationale Aspekte hinsichtlich der methodischen Empfehlungen für das Lesen- und Schreibenlernen.

Das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix, welches hier exemplarisch beschrieben wird, ist ein typisches Beispiel für ein lesedidaktisches Modell (Abbildung 5).

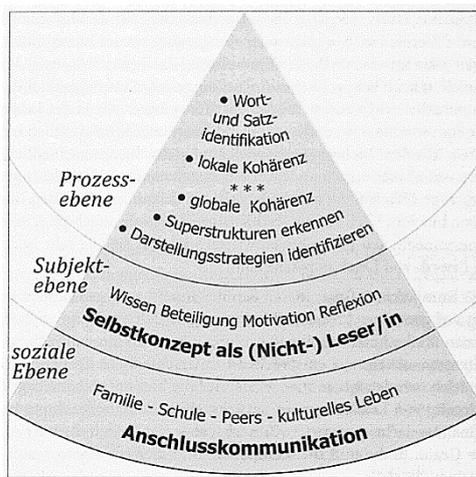


Abbildung 5: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2012, S. 11)

Es trifft Aussagen zur Prozess-, Subjekt- und sozialen Ebene des Lesens und „beschreibt ... den einzelnen Moment der Lektüre mit seiner kleinsten Einheit, der Wortidentifikation, die eingebettet ist in mehrere Tätigkeiten der kognitiven Verarbeitung“. Im Zentrum des Modells, das in Form konzentrischer Kreise visualisiert ist, steht die „psychologische Mikrologie“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 10), der Prozess des Entzifferns. Diese Prozessebene beleuchtet die kognitiven Anforderungen des Lesens. Dazu gehören das Erkennen von Buchstaben und die Zuweisung der Bedeutung auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene. Die Prozessebene entspricht im Wesentlichen der kognitionspsychologischen Sichtweise auf das Lesen. Es geht um „die hierarchieniedrigen kognitiven Teilkompetenzen des Rekodierens (= Erlesen von Wörtern unter Herstellung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen ohne Erschließen der Bedeutung) und des Dekodierens (= Erschließen der Bedeutung)“ (Juska-Bacher, Beckert, Stalder & Schneider, 2016, S. 21). „Leseanfänger, die über einen differenzierten Wortschatz und entsprechendes Kontextwissen verfügen, haben schon auf diesem niedrigsten Level ... einen Vorteil“, indem „sie während des Lesens präzisere Erwartungen entwickeln“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 13). Diese Top-down-Leistung hilft ihnen beim Dekodieren auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene.

Auf der Prozessebene geht es um „mentale Akte“, wie Wort- und Satzidentifikation, die Identifikation von lokaler und globaler Kohärenz und Superstrukturen. Mikrodidaktische Hinweise zum Assessment dieser Ebene sind Fragen wie „Wo steht das Wort xy?“ oder „Wie könnte der Text weitergehen?“. Das Lesen auf der Prozessebene „bewegt sich ... ganz auf der sprachlichen Oberfläche an einer isolierten Stelle im Text“ (Rosebrock, 2012, S. 4).

Die Empfehlungen für Förderansätze auf Prozessebene umfassen u. a. Lautleseverfahren zur Verbesserung der lokalen und globalen Kohärenz (Rosebrock & Nix, 2012, S. 26) und systematische Wortschatzarbeit (Juska-Bacher et al., 2016, S. 26).

Der umschließende Ring steht für die Subjektebene und damit für mentale Prozesse wie u. a. Wissen und Motivation. Diese Ebene verweist darauf, dass Lesen keine mechanische Tätigkeit ist, sondern unter Beteiligung der unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitseigenschaften der Leserinnen und Leser stattfindet.

Die mittlere Ebene nimmt den Zusammenhang zwischen Lektüre und Persönlichkeit der Lesenden in den Blick; sie ist gewissermaßen der „Antrieb“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 18) im Leseprozess und

nimmt motivationale Aspekte in den Blick, die auf der Prozessebene außer Acht gelassen werden. „Man muss beim Lesen ... von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjekts ausgehen“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 16). Fehlen dieses Engagement oder die Lesemotivation, kommt es zum Abbruch des Lesens. Die Subjektebene spielt also bei der „Genese von Lesefähigkeit“ eine zentrale Rolle. „Das Entwicklungsschicksal der Lesebereitschaft ... bestimmt auch die aktuelle Lesemotivation gegenüber diesem ... konkreten Text ..., es ist Teil der Identität geworden. In der Fachdiskussion spricht man von dem lesebezogenen Selbstkonzept“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 17).

Auf dieser mittleren Ebene steht das „Selbstkonzept als (Nicht-) Leser/in“ im Vordergrund, also die Fähigkeit, den Textinhalt zu konstruieren. Dabei muss inhaltliches und formales Vorwissen hinsichtlich der Textsorte aktiviert werden und für Interpretation und Reflexion präsent sein. Die vorgeschlagene Frage zum Assessment „Wie fühlt sich die Figur xy?“ zielt auf ein vertieftes Verständnis ab und setzt automatisierte Fähigkeiten auf der Prozessebene voraus (Rosebrock, 2012, S. 4).

Die Selbstwahrnehmung als gute / schlechte Leserin oder Leser oder Nicht-Leserin bzw. -Leser ist u. a. milieureaktiv und beantwortet Zuschreibungen verschiedener Lesesozialisationsinstanzen. Didaktisch werden auf dieser Ebene leseanimative Empfehlungen formuliert: u. a. die Inszenierung der literarischen Kultur, die nicht nur im Fachunterricht erfolgen kann, sondern auch in Form einer leseanregenden Schulkultur (Rosebrock & Nix, 2012, S. 8).

Die umschließende soziale Ebene bestimmt die „aktuelle Lesebereitschaft erheblich“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 11) und ist im Kontext von Schule und Unterricht von großer Bedeutung. Dabei geht es um weiterführende lesesozilogische Kompetenzen, wie den Austausch mit Peers, Schule und Familie, zum Beispiel zu Motiven literarischer Figuren. Der Text und seine Entschlüsselung verlieren die Anschlusskommunikation. Stattdessen gewinnen das Sprechen mit anderen über Texte und damit das Lesen als „kulturelle Praxis“ (Hurrelmann, 2011, S. 24) an Bedeutung (Rosebrock, 2012, S. 5).

Didaktisch orientierte Modelle verlassen die Dyade LeserInnen-Text und berücksichtigen mehrschichtige Ansatzpunkte für die Vermittlungsbemühungen. Diese nehmen nicht nur den Text und die Motivation von Leserinnen und Lesern, sondern mit der Anschlusskommunikation auch die soziale Ebene des Textverstehens in den Blick. Dabei erhebt Leseunterricht den Anspruch, „die Lust auf Geschichten und die Neugier auf Textwelten durch viel Leseanimation“ aufrechtzuerhalten

(Rosebrock, 2012, S. 2–3). Diese Forderung verdeutlicht, dass Leseunterricht nicht auf die Vermittlung von isoliertem Wissen über Buchstaben und mechanisches Trainieren von zunehmender Automatisierung reduzierbar ist, selbst wenn diese Aspekte im schriftsprachlichen Anfangsunterricht dominant sein mögen. Das Einüben von zunehmend elaborierten Lesestrategien (von informierend über sinnkonstruierend bis hin zu reflektierend) hat in didaktisch orientierten Modellen einen besonderen Wert (Groß Opphoff & Speck-Hamdan, 2009, S. 20).

Didaktische Modelle werfen einen ganzheitlichen Blick auf das Lesen und berücksichtigen intra- und interpersonale Faktoren. Kompetente Leser entwickeln sich fortlaufend weiter. Lesen ist aus didaktischer Sicht mehr als Re- und Dekodieren von abstrakten Zeichen. Lesen (re-)konstruiert Wissen, vermittelt ein Selbstkonzept und damit den Zugang zur Gruppe der Leserinnen und Leser.

Förderansätze, die auf einer didaktischen Sichtweise gründen, überprüfen u. a. mittels Checklisten die Leseflüssigkeit (Inckemann, 2013, 37) und die Lesetechnik (z. B. „Dani hat Geburtstag“, Niedermann & Sassenroth, 2007), um Lücken zu identifizieren und zu schließen. Ab einer gewissen Leseflüssigkeit und -tempo rücken typischerweise die Vermittlung von metakognitiven Lesestrategien (u. a. Munser-Kiefer & Kirschhock, 2011) und eine Etablierung von Lesekultur (z. B. Teilnahme am bundesweiten Vorlesetag der Stiftung Lesen) in den Vordergrund.

Didaktische Perspektiven auf das Lesen sind im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben insofern von Bedeutung, als alle Schülerinnen und Schüler in der Schule mit lese- und literaturdidaktischen Angeboten in Berührung kommen. Viele Aspekte aus den beschriebenen Modellen treffen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne geistige Behinderung gleichermaßen zu. Schwächen weisen diese Modelle aus sonderpädagogischer Sicht insbesondere bei den hohen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler beim Lesen im engeren Sinne auf, im Modell von Rosebrock und Nix etwa auf der hierarchieniedrigsten Ebene (Prozessebene) mit der Wort- und Satzidentifikation. Eine erweiterte Wahrnehmung von Lesen in hierarchieniedrigeren Stufen unterhalb des Schriftlesens spielt hier keine Rolle. Außerdem sind die Modelle sehr umfassend und deswegen für eine forschungsmethodische Operationalisierung, trotz aller Vorschläge zum Assessment in einzelnen Bereichen, ungeeignet.

2.4.1.6 *reading literacy*

Das Konzept von Lesekompetenz, das in den internationalen Untersuchungen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS, deutsch: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)) und PISA zum Einsatz kommt, beruht auf dem angelsächsischen Literacy-Konzept (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 78; Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012, S. 70; S. Hornberg, W. Bos, I. Buddeberg, B. Potthoff & T. C. Stubbe, 2007b, S. 23–24). Die Literacy-Tradition ist ein pragmatischer Ansatz, grundlegende Fähigkeiten zu definieren, die für die Lebensbewältigung in Industriestaaten erforderlich sind (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 78). Mit „reading literacy wird die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen nutzen zu können“ (Kühn et al., 2009, S. 17) und ist definiert als Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert, Stanat & Demmerich, 2001, S. 23). Damit ist Lesekompetenz als Fähigkeit zu verstehen „Texte verschiedener Arten zu verstehen und zu nutzen“ und damit „eine notwendige Voraussetzung für eine Lebensführung, die gesellschaftlichen und persönlichen Ansprüchen gerecht wird. Wer kompetent liest, kann lesen, um zu lernen, um an der Gemeinschaft der Lesenden innerhalb und außerhalb der Schule teilzuhaben oder auch ‚nur‘, um Freude zu haben“ (Mullis et al., 2009, S. 11, zit. n. Bremerich-Vos et al., 2012, S. 70)

Diese Sichtweise hat einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Lesekompetenz entwickelt. Dabei ist Textverstehen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text. Lesen ist kein passiver Vorgang, sondern ein „Akt der Bedeutungsgenerierung“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 71). Das PISA- und IGLU-Lesekompetenzmodell berücksichtigt die Nutzung primär textinterner Informationen und die Heranziehung externen Wissens für das Textverstehen gleichermaßen (Abbildung 6 und Abbildung 8).

Hurrelmann (2011, S. 27) hat Recht, wenn sie behauptet, das PISA-Modell sei stark kognitionspsychologisch orientiert (Abbildung 6):

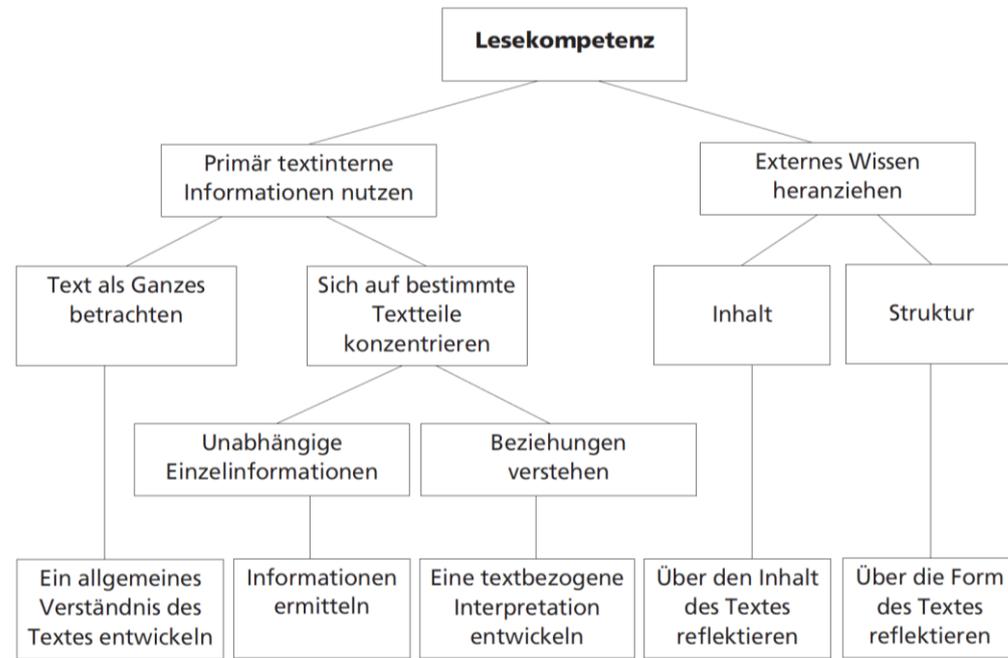


Abbildung 6: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 82)

Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächsten Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relation zwischen Sätzen im Vordergrund und – auf der Textebene – die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation. (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 71)

Es ist aber noch mehr: Das Modell erhebt den Anspruch, Basiskompetenzen zu erfassen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 78). Das schließt weiterführende Interpretationskompetenzen mit ein.

Zur Erklärung von Leseleistungen werden in der IGLU-Studie Merkmale der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern, des Unterrichts sowie Rahmenbedingungen herangezogen (S. Hornberg, W. Bos, I. Buddeberg, B. Potthoff & T. Stubbe, 2007a, S. 26). Im korrespondierenden empirischen Rahmenmodell (Abbildung 7) werden vielfältige Zusammenhänge zwischen individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen thematisiert: Die Leistungsergebnisse stehen in Wechselwirkung mit den individuellen Lernvoraussetzungen und -prozessen der Schülerinnen und Schülern. Sie werden beeinflusst durch das Erziehungs- und Unterstützungsverhalten seitens der

Eltern. Schulinterne Bedingungen (u. a. Expertise und subjektive Theorien der Lehrkräfte, die in Interaktion mit Klassenklima und -zusammensetzung mit Auswirkungen auf den Unterricht stehen), werden vom außerschulischen Kontext und den politischen Rahmenbedingungen beeinflusst und wirken ihrerseits unmittelbar auf die Schülerinnen und Schüler. Verfügbares soziales und kulturelles Kapital (im Sinne Bourdieus: sozioökonomischer Status, Bildungsniveau der Eltern, ethnische Herkunft) haben Einfluss auf schulische und nicht schulische Bedingungen und das Erziehungsverhalten der Eltern (S. Hornberg et al., 2007a, S. 22). Berücksichtigt man in diesem Modell die Tatsache, dass Leistungsergebnisse auf politische Entscheidungen, die Grundschulkinder und ihre Eltern zurückwirken, dann wird deutlich, dass es sich hierbei um ein hochkomplexes Modell mit einem ganzheitlichen Blick auf das Phänomen Lesen handelt.

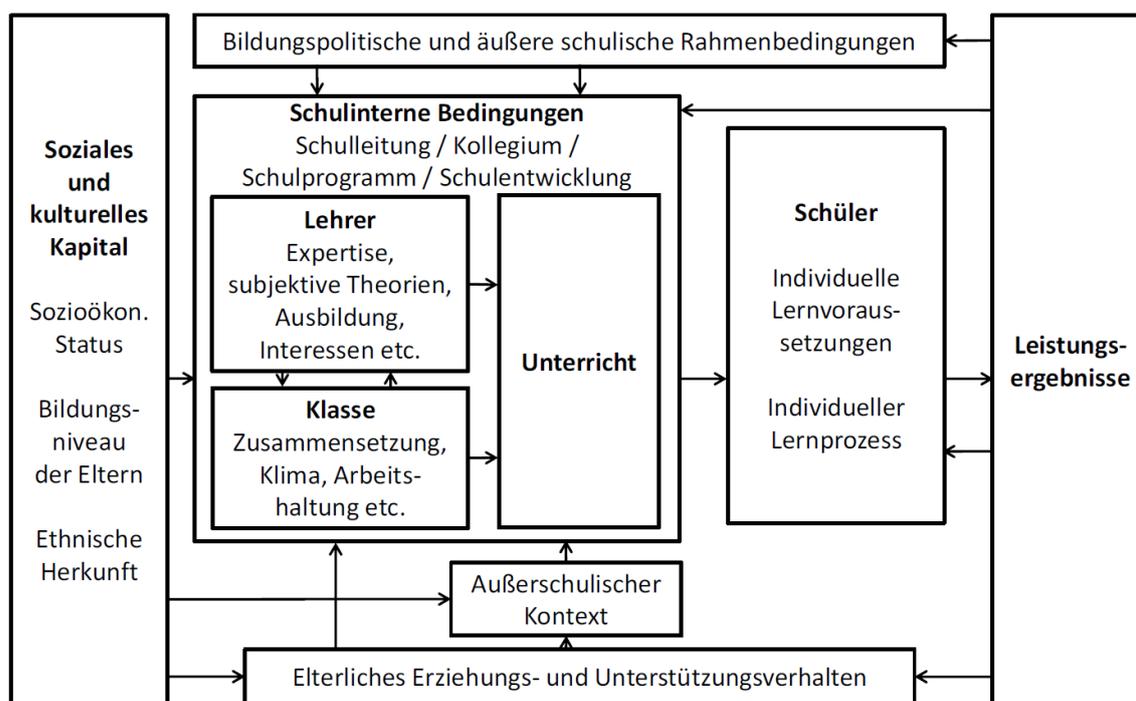


Abbildung 7: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen (S. Hornberg et al., 2007a, S. 22)

In der IGLU-Studie wird das Verstehen textimmanenter Informationen in Verbindung mit Vor- und Weltwissen vor dem Hintergrund bedeutsamer schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren bewertet (Abbildung 8).

Dabei liegt der Erfassung der Lesekompetenz ein Modell zugrunde, das folgende Aspekte umfasst:

- Leseintentionen beziehungsweise das Lesen von literarischen und von Sachtexten
- Verstehensprozesse, die beim Verständnis und der Verarbeitung der Informationen eines Textes eine Rolle spielen
- Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017, S. 14)

Das Assessment in den IGLU-Studien bleibt „unmittelbar an den Schriftspracherwerb anschließenden Lehrplaninhalten orientiert“ (Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe, 2008, S. 48), während die PISA-Studien „stärker funktional und deutlich umfassender ausgerichtet“ (Artelt et al., 2008, S. 49) sind. Lesekompetenz ist dabei „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können ...“ (Artelt, Baumert et al., 2001, S. 11). Dabei sind die Leserinnen und Leser „in der Lage ..., Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Artelt, Baumert et al., 2001, S. 11).

Kompetente Lesende im Sinn der PISA-Studie beherrschen es,

- Informationen aus verschiedenen Arten von Texten zu ermitteln,
- diese textbezogen zu interpretieren,
- sie zu reflektieren und zu bewerten (Artelt, Baumert et al., 2001, S. 11).

Gemäß den Kriterien der IGLU-Studie verfügen kompetente Leserinnen und Leser über die Fähigkeit, die vier verschiedenen Verstehensprozesse zu beherrschen:

- Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen
- Einfache Schlussfolgerungen ziehen
- Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen
- Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache (Bos, Hornberg & Arnold, 2008, S. 3)

Lesekompetenzmodelle, die in den vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen PISA und IGLU herangezogen werden, ähneln sich in ihrer Orientierung am Literacy-Verständnis, in ihrer hierarchischen Struktur und dem Fokus auf Dekodierfähigkeiten von Schriftsprache mit dem Zweck, Lesen zur Lebensbewältigung zu nutzen. Sie werfen jeweils einen entsprechend akzentuierten Blick auf

das Phänomen (IGLU: Lesenlernen, PISA: Lesen, um zu lernen (Artelt et al., 2008, S. 49)); die individuelle Dekodierleistung und das Interesse an Kontextfaktoren stehen dabei im Vordergrund.

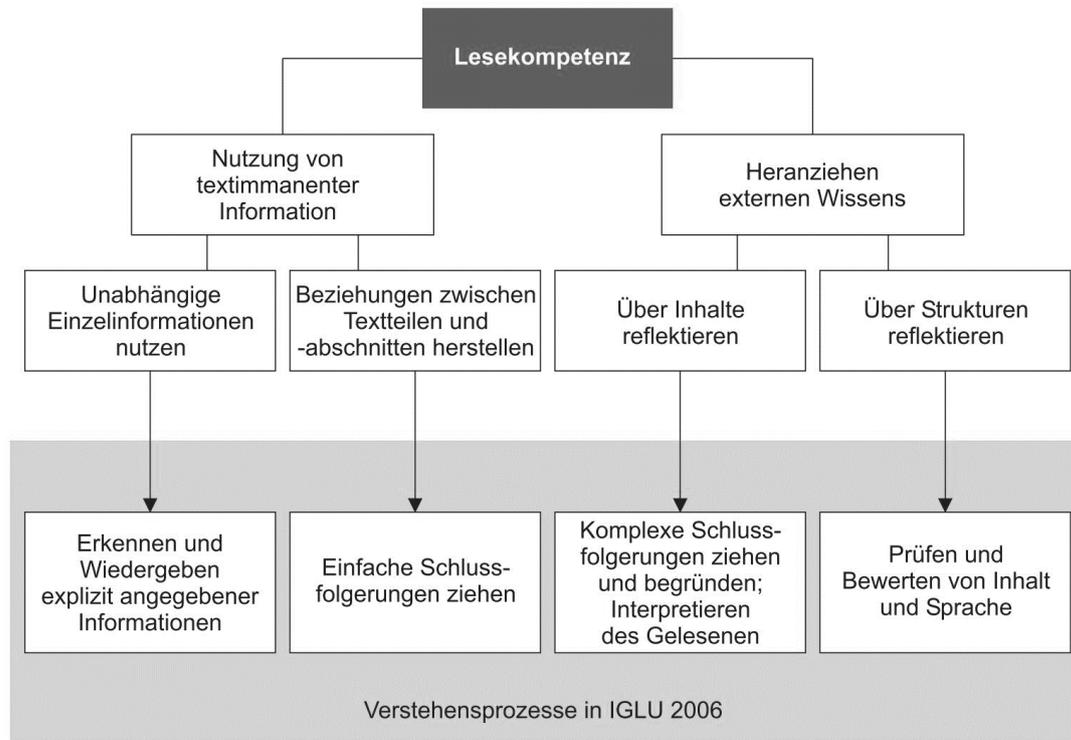


Abbildung 8: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU (Bos, Hornberg, Arnold et al., 2008, S. 3)

Das Modell der reading literacy ist für das vorliegende Forschungsvorhaben gut geeignet, da die Konzentration auf Fertigkeiten, die in der Schule vermittelt und von außerschulischen wie persönlichen Faktoren beeinflusst werden, im Mittelpunkt dieses Vorhabens steht. Der pragmatische Ansatz nach dem Motto „Welche Fähigkeiten benötigen Jugendliche am Ende der Schulzeit, um ihr Leben möglichst selbstbestimmt und unabhängig zu meistern?“ ist sonderpädagogischen Bemühungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung recht vertraut. So empfiehlt der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Bildungs- und Erziehungsziel, den Lebensweltbezug im Unterricht zu berücksichtigen. Dabei soll sich die „Auswahl der Unterrichtsinhalte ... an der aktuellen Lebensbedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche und ... ihre[n] bisherigen Alltagserfahrungen“ orientieren. Ebenso „sind die Anforderungen zu klären, die sich für das zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler ergeben können“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2019, S. 33).

2.4.2 Erweitertes Lesen

In der Sonderpädagogik hat der „erweiterte Lesebegriff“ eine besondere Bedeutung. Ging man zunächst davon aus, Lesen habe für Menschen mit geistiger Behinderung keine bzw. nur eine untergeordnete Bedeutung (Bach, 1968; Speck, 1975), kam es vor dem Hintergrund des Normalisierungsgedankens (Bank-Mikkelsen, 1972; Nirje, 1974; Wolfensberger, Nirje, Olshansky, Perske & Roos, 1972) zu einem Paradigmenwechsel.

Heinz Bach formulierte 1968 eine Liste an „Erziehungsaufgaben“. Einige haben nichts an ihrer grundsätzlichen Bedeutung eingebüßt. So sind u. a. Sozialerziehung und Lebenspraktische Erziehung (Bach, 1968, S. 30) auch im lange gültigen bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele formuliert worden, wenn auch unter leicht abweichenden Bezeichnungen (soziales Lernen bzw. Alltagskompetenz und Lebensökonomie (ISB, 2019)).

Bach, Pionier der Geistigbehindertenpädagogik, hat mit seiner Sichtweise von Behinderung und einigen methodischen Empfehlungen zum Umgang damit (u. a. Strukturiertheit, Differenziertheit, Anschaulichkeit, Bach, 1968, S. 44) bis heute einen nicht unerheblichen Einfluss in Forschung und Praxis. Seine Einschätzung zur Bedeutung der Kulturtechniken hat sich jedoch deutlich gewandelt. Unter der Überschrift „Das Problem der Kulturtechniken“ kritisierte er damals die Bezeichnung „Schule“ für „Erziehungseinrichtungen für geistig behinderte Kinder“, befürchtete ein „fundamentales Mißverständnis [sic] hinsichtlich des Erziehungsziels“, da „sich mit dem Begriff Schule seit altersher die Erlernung der sog. Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens verbindet“. Er sah die Gefahr, dass die Bezeichnung „Sonderschule für Geistigbehinderte“ suggeriere, „der Erwerb dieser Techniken [sei], wenn auch nicht Ausgangspunkt, so doch aber zumindest ein nach Kräften anzustrebendes Ziel der Bildungsarbeit“ (Bach, 1968, S. 37). Er grenzte den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung von dem mit Lernbehinderung durch das Merkmal der „praktischen Bildbarkeit“ ab und verglich seine kognitiven Fähigkeiten mit denen von Vorschulkindern, denen man Lesen, Schreiben und Rechnen in gewissem Umfang beibringen könne. Weil das Lesen, Schreiben und Rechnen bei Kindern im Entwicklungsalter 3-6 Jahresich als „wenig sinnvoll erwiesen hat, wird es im allgemeinen unterlassen und *wo irgend möglich verhütet* [Hervorhebung v. Verf.] – und zwar aus ähnlichen Gründen, aus denen es auch beim geistig behinderten Kinde bedenklich

erscheint“ (Bach, 1968, S. 38). Erfahrungsbasiert traute er Kindern mit geistiger Behinderung nur mechanisches Lesen und die Wiedergabe eingepprägter Rechenoperationen zu (Bach, 1968, S. 38–39). Er argumentierte vehement gegen eine „Denkerziehung“ im Sinne einer „bloßen Denkgymnastik“ (Bach, 1968, S. 39) und plädierte für ein Lernen in Sinnzusammenhängen. Dieser Anspruch ist bis heute grundsätzlich erhalten geblieben. Bach betrachtete die Vermittlung von Kulturtechniken stark in Konkurrenz zu Bemühungen um lebenspraktische Fähigkeiten. Er schätzte den Wert der Kulturtechniken „gering“ ein und beklagte, dass bei der zeitintensiven Vermittlung von Erstlese- und Rechenfähigkeiten „ein beträchtliches Maß an *Zeit* [benötigt wird], das für eine wirklich sinnvolle pädagogische Arbeit angesichts der tatsächlich vorhandenen praktischen Bildbarkeit *verloren geht* [Hervorhebung v. Verf.]“ (Bach, 1968, S. 41). Damit positionierte er sich klar gegen eine Vermittlung von Kulturtechniken an Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – heute undenkbar. Die Bezeichnung *Schule* für Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung im schulpflichtigen Alter hat sich erst schrittweise etabliert und wandelte sich später überregional zum Förderzentrum. Die systematische und institutionelle Verankerung der Kulturtechniken nahm noch einige Jahre in Anspruch. Der amtliche Lehrplan für den Unterricht an der Schule für geistig Behinderte für Bayern aus dem Jahr 1982 machte im Kapitel „Handlungsorientierte Lernbereiche“⁶ Vorschläge zu Mathematik, Lesen und Schreiben. Entsprechend handlungsorientiert (im Sinne von Aebli und Piaget) waren die Anregungen („selbst eine Waage herstellen“, Staatsinstitut für Schulpädagogik, Abteilung Sonderschulen [ISP], 1982, S. 199). Lesen wurde ganz im Sinne von Hublow und Wohlgehagen⁷ (1978) verstanden als „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen, die sprachfrei oder sprachgebunden sein können“ (ISP, 1982, S. 201). Hinweise für einen basalen Leseunterricht beinhalteten u. a. „Objekte der eigenen Wirklichkeit wahrnehmen und benennen“, zum Beispiel an eindrucksvollen Phänomenen (Wetter, Dunkelheit, o. ä.) oder Personen (Polizist, Hausmeister,

⁶ Den Handlungsorientierten Lernbereichen, neben Mathematik, Lesen und Schreiben u. a. auch Spielen, Heimat, Natur, stehen die fachorientierten Lernbereiche (Musik, Rhythmik, Ästhetische Erziehung, Werken, Textilarbeit, Hauswirtschaft, Bewegungserziehung und Sport) und Entwicklungsorientierte Lernbereiche (Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Denken) gegenüber Staatsinstitut für Schulpädagogik, Abteilung Sonderschulen [ISP] (1982, S. 77).

⁷ Hublow und Wohlgehagen (1978, S. 24) erläutern einen, in der Praxis entstandenen, sechsstufigen Leselernaufbau mit aufeinander aufbauenden Lesearten, die zum Wahrnehmen und Deuten von nicht-sprachlichen und sprachlichen Zeichen führen

u. w.) (ISP, 1982, S. 202). Das entspricht dem Ablauf des Lesevorgangs auf der Stufe des Situationslesens: „Personen und Gegenstände werden in bestimmten Situationen wahrgenommen, mit Erlebtem in Beziehung gebracht und wiedererkannt. So entstehen Sinnerwartungen, die auf neue Situationen übertragen werden und zu Handlungsimpulsen führen“ (Hublow, 1985, S. 24).

Den Zugang zum Lesenlernen pauschal zu verwehren, war wenig später nicht mehr mit dem Ideal von selbstbestimmter Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft in Einklang zu bringen. Die UNESCO-Vorschläge für Bildung und Erziehung auf der Basis der Menschenrechte, konkret zur Bekämpfung von Analphabetismus, dürften in diesem Zusammenhang eine sensibilisierende, katalysierende Wirkung gehabt haben.

Der ursprüngliche Ansatz des erweiterten Lesens „schließt auch das Verstehen von Gegenständen, Situationen, Bildern, Bildzeichen, Signalen u. a. mit ein“ (Hublow, 1985, S. 3). Die Dekodierfähigkeit bezog sich hier jedoch nicht nur auf die Schriftsprache, sondern auch auf das „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Symbolen“ (Hublow, 1985, S. 3), also auf das Lesen im Sinne von „Verstehen ... jedweder Art und Zeichen“ (Euker & Koch, 2010, S. 267). Diese Überlegungen passen insofern zu den Annahmen von Frith, dass Kinder „in some sense started to learn to read ... even before phase 1 [logographic] is entered“ (1985, S. 308).

Erweitertes Lesen unterscheidet sich vom Schriftlesen dadurch, dass Lautschriftsysteme arbiträr sind. Grapheme sind Phonemen beliebig und teilweise mehrdeutig zugeordnet und nur durch die Kenntnis von Konventionen verstehbar. Fotos, Bilder oder Piktogramme sind in der Regel ohne Konventionskenntnis verstehbar (z. B. typische Piktogramme zur Kennzeichnung von Damen- und Herrentoiletten). Symbole (z. B. die Kennzeichnung von Warm- und Kaltwasser mit rot und blau, Ampelfarben) erfordern eine geringe Zeichenkenntnis; sie sind typischerweise kontextgebunden verstehbar und einzelsprachunabhängig.

Der erweiterte Lesebegriff ist ein spezialdidaktisches Phänomen und charakteristisch für die besonderen erforderlichen Bemühungen beim Schriftspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Grundsätzlich können mit dem ursprünglichen erweiterten Lesebegriff von Hublow und Wohlgehaben (1978) (fast) alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten berücksichtigt werden.

Das Modell ist sechststufig aufgebaut:

1. Situationen lesen
2. Bilderlesen
3. Bildzeichen- und Symbollesen
4. Signalwörterlesen
5. Ganzwortlesen
6. Schriftlesen

Auf der ersten Lesestufe sind „handelnde Personen“ oder „nicht-bewegte Gegenstände“ die „Informationsträger“, die „in bestimmten Situationen wahrgenommen, mit Erlebtem in Beziehung gebracht und wiedererkannt“ werden. So entstehen Erwartungen, die in vergleichbaren Situationen zu Handlungsimpulsen führen (Hublow & Wohlgehagen, 1978, S. 24).

Auf der zweiten Stufe tragen „konkrete Abbildungen von Personen, Gegenständen und Situationen“ Informationen. Diese Abbildungen sind „allgemeinverständlich, zweidimensional, nicht-beweglich [und] nicht-sprachgebunden, [sie] stellen einen Zeitausschnitt dar“ (Hublow & Wohlgehagen, 1978, S. 24). Dabei richtet sich, gemäß der Autoren, die Aufmerksamkeit auf die Bilder.

Auf der dritten Stufe repräsentieren „schematische, stilisierte Teilabbildungen“ Informationen. Diese „Farb- und Formzeichen bzw. -symbole“ sind durch einen „allgemeinverständlichen, genormten Bedeutungsgehalt“ charakterisiert. Gelesen werden sie als „Orientierungs- und Handlungshilfen“, die „in vergleichbaren Situationen immer wieder auftauchen und stets dasselbe bedeuten“ (Hublow & Wohlgehagen, 1978, S. 25).

Das Signalwortlesen, Stufe 4, ist dadurch gekennzeichnet, dass Lesende „abstrakte graphische Zeichen aus Buchstaben, Buchstabenreihen oder Ziffern“ ohne Bilder ganzheitlich im „Sachzusammenhang“ erschließen (z. B. Verbote) (Hublow & Wohlgehagen, 1978, S. 25).

Die fünfte Stufe unterscheidet sich von der vierten v. a. dadurch, dass die Lesenden „nicht primär eine Sinnbedeutung, sondern eine Wortklanggestalt“, über die sie den Sinn erfahren, erwarten (Hublow & Wohlgehagen, 1978, 25). Damit kommt „Buchstabenkomplexen, die als Ganzwörter im Unterricht behandelt werden“ (Hublow & Wohlgehagen, 1978, 25), die Funktion von Informationsträgern zu.

Die letzte Stufe des Modells ist die Stufe des Schriftlesens. Der Modus des Lesens besteht darin, den Text von links nach rechts „abzutasten“, dabei „Buchstabenfolgen als Lautfolgen“ zu erkennen und diese als „sprachliche Aussagen“ und als Inhalt des Gelesenen zu verstehen (Hublow & Wohlgehagen, 1978, 25).

Seit seiner Entstehung war dieses Modell einiger berechtigter Kritik ausgesetzt. U. a. die „sehr weite Fassung des Lesens, das auch das Verstehen von situativen Gegebenheiten (Situationslesen), einbezieht, birgt ... erhebliche Probleme“ (Euker & Koch, 2010, S. 263). So problematisieren Euker und Koch, „dass ein solcher Lesebegriff ... nicht nur Schärfe [verliert]; mit dieser Definition wird die Grenze zwischen Lesen und Verstehen so weit verschoben, dass der Unterschied nicht mehr kenntlich erscheint“ (Euker & Koch, 2010, S. 263). Nach Euker und Koch zeigt sich die „herausragende Bedeutung des Lesens“ darin, „dass das Zeichen die Welt für den Leser verfügbar macht, ohne dass die Dinge der Welt physisch anwesend sein müssen“ (Euker & Koch, 2010, S. 263). Das ist im Modell von Hublow und Wohlgehagen in Stufe 1 sicher nicht der Fall.

Der Vorschlag zur Weiterentwicklung, das revidierte Modell des erweiterten Lesens von Euker und Koch (2010), sieht fünf „Etappen“ auf dem Weg zum Verstehen von Texten vor (Abbildung 9):

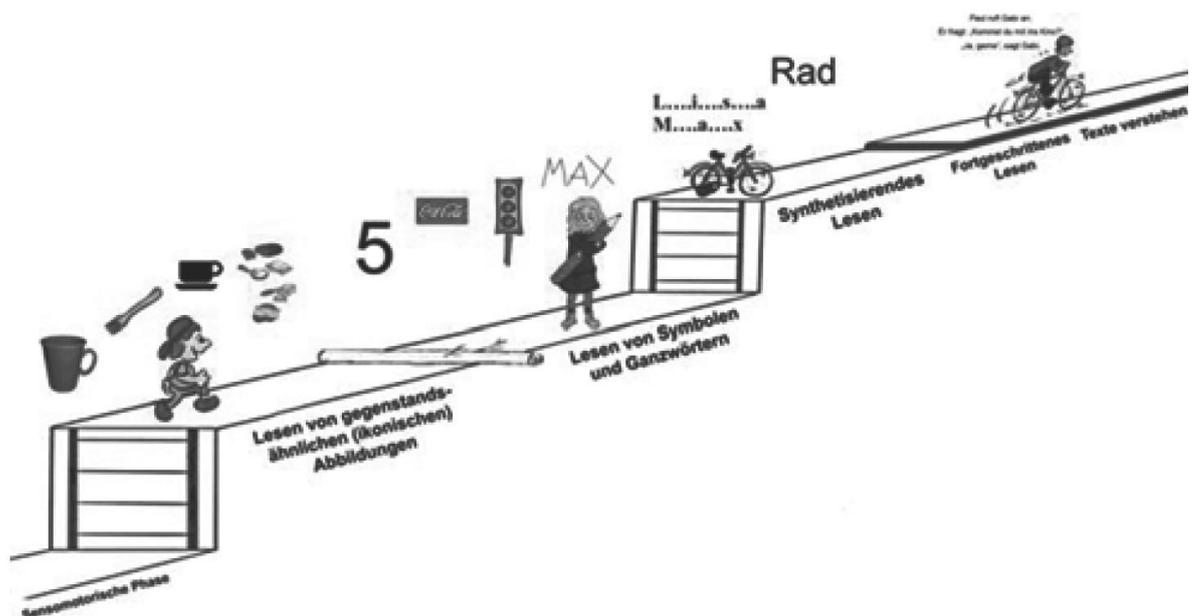


Abbildung 9: Revidiertes Modell des erweiterten Lesens in einfacher Darstellung (Euker & Koch, 2010, S. 266)

Euker und Koch schätzen an Günthers Modell die präliteral-symbolische Phase. Diese spezifizieren sie, indem sie in Bilderlesen, Lesen von ikonischen Zeichen (Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Objekt, z. B. Rollstuhl) und Lesen von Symbolen (ohne Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Objekt, z. B. Halteverbot) differenzieren (Euker & Koch, 2010, S. 265; Ratz, 2013b, S. 352). Diese bauen auf der sensomotorischen Phase auf und unterscheiden sich in der Ähnlichkeit zwischen der Darstellung und dem bezeichneten Objekt. Logographemisches Lesen hat den Rang einer eigenen Stufe, auch wenn es sich um „eine Form des Symbollesens“ handelt (Euker & Koch, 2010, S. 265). Davon unterscheidet sich deutlich („eine große Hürde“) die Stufe des alphabetischen Lesens, das Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz und die Fähigkeit zur Synthese voraussetzt (Euker & Koch, 2010, S. 265–266). Hier stimmen die Autoren mit dem Modell von Günther überein (Ratz, 2013b, S. 352). Die letzte Phase des orthografischen Lesens ist in dem Modell von Euker und Koch dadurch gekennzeichnet, dass die Lesenden „auch längere Wörter schnell erkennen ..., wodurch die Lesegeschwindigkeit eine erhebliche Zunahme erfährt“ (Euker & Koch, 2010, S. 266). Diese Geschwindigkeit ist bedeutsam für das mühelose Lesen längerer Texte. Diese elaborierten Lesefähigkeiten sind nicht weiter ausdifferenziert.

Das revidierte Modell des erweiterten Lesens ist zeichentheoretisch begründet und veranschaulicht dadurch, dass das Erfassen von Situationen kein Lesen, auch nicht im erweiterten Sinne, ist.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist das Modell vielversprechend. Es ist hinreichend theoretisch legitimiert, ausreichend ausdifferenziert und forschungsmethodisch operationalisierbar.

Die Vielfalt an Lesekompetenzmodellen ist groß. Sie kann an dieser Stelle nicht abschließend diskutiert werden. Anhand der ausgewählten Beispiele wird auf anschauliche Art und Weise deutlich, wie unvergleichbar und teilweise unvereinbar die einzelnen Modelle sind. Jedes einzelne hat einen berechtigten Fokus und bereichert die Wahrnehmung der alltäglichen Kulturtechnik Lesen. Für das vorliegende Vorhaben gilt es, behutsam einen Begriff von Lesekompetenz zu entwickeln, der an die Diskussion anschlussfähig und für den heterogenen Personenkreis Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung tragfähig und aussagekräftig ist (siehe 4.5, S. 119).

2.5 Zwischenfazit theoretische Grundlagen

Zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens und zur möglichst präzisen Beschreibung des Forschungsstandes ist es erforderlich, die zentralen Begriffe geistige Behinderung, Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache sowie Lesekompetenz zu klären.

Bei geistiger Behinderung handelt es sich um ein Phänomen, das je nach Blickwinkel oder theoretischem Bezugsrahmen ganz unterschiedlich beschrieben wird (2.1). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff als individuelles Personenmerkmal verwendet, wobei der schuladministrativen Ausprägung des Begriffs im Sinne eines sonderpädagogischen Förderbedarfs besondere Bedeutung zukommt. Das Konstrukt sonderpädagogischer Förderbedarf ist stark medizinisch-psychologisch und damit individualtheoretisch geprägt. Außerdem hat er juristisch die Funktion, besondere Ressourcen zur Verfügung zu stellen, indem er den Zugang zur sonderpädagogischen Förderung eröffnet. Migrationshintergrund ist ein vielschichtiges Konstrukt, das der Lebensrealität von Menschen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte eher gerecht wird als das formale, dichotome Kriterium deutsche vs. ausländische Staatsangehörigkeit (2.2). Es handelt sich um eine „Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik“ (Horvarth, 2017, S. 197). Rund ein Viertel der deutschen Bevölkerung und mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erfüllen die Kriterien für die Zuordnung in die Kategorie Migrationshintergrund. Dabei ergeben sich teilweise (regional) große Unterschiede, wobei der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in Bayern in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist. Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland häufig von sozialer Ungleichheit betroffen, verfügen seltener über einen Schulabschluss und sind häufiger von Armut bedroht. Eine zentrale Gemeinsamkeit der Menschen mit Migrationshintergrund ist das Sprechen oder Lernen von Deutsch als Zweitsprache (2.3). Deutsch als Zweitsprache sprechen alle Menschen, die zunächst eine nicht-deutsche Erstsprache (auch Familiensprache) erworben haben und gleichzeitig oder auch mit Verzögerung in einer deutschsprachigen Umgebung Deutsch gelernt haben oder noch lernen. Das Sprechen von Deutsch als Zweitsprache führt in Deutschland häufig zu sozialen Disparitäten im Bildungssystem. Insbesondere die Leseleistung scheint von der Familiensprache abhängig zu sein.

Lesekompetenz ist ein komplexes Phänomen. Es existieren verschiedene Theorien und Perspektiven auf diese bedeutsame Fertigkeit (2.4). Die theoretischen Ansätze unterscheiden sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Bezugstheorie. Eine zentrale Gemeinsamkeit ist die Annahme einer gewissen ihr zugrunde liegenden Hierarchie: So sind in jedem Modell hierarchieniedrigere Fähigkeiten die Voraussetzung für hierarchiehöhere Fähigkeiten (Kalkavan-Aydin & Winter, 2019, S. 443–444). Im Wesentlichen geht es bei allen Modellen um das Dekodieren von Zeichen. Eine besondere Rolle nimmt dabei der erweiterte Lesebegriff ein: Anders als die anderen Lesekompetenzmodelle ist er voraussetzungsarm und damit für die Beschreibung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung wertvoll.

3 Forschungsstand und Forschungsfrage

Das vorliegende Forschungsvorhaben adressiert die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache und geistiger Behinderung. Der Forschungsstand zu diesem Thema wird zunächst aus der Perspektive international vergleichender Schulleistungsstudien (3.1), die sich u. a. mit Determinanten und Prädiktoren von Lesekompetenz beschäftigen, beschrieben. Diese Befunde werden anschließend um Ergebnisse zur Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (3.2) ergänzt.

Während die Befunde zur Lesekompetenz v. a. von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zuge der ersten PISA-Studie große gesellschaftliche Aufmerksamkeit gewinnen konnten und in der Folgezeit intensive Forschungsbemühungen zu diesem Thema erfolgten, sind die schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung bisher noch wenig erforscht. Entsprechend existieren kaum Forschungsergebnisse in der Schnittmenge der beiden Themen. Diese Forschungslücke versucht das vorliegende Vorhaben zu bearbeiten. Zu diesem Zweck wird der aktuelle Forschungsstand mit dem Ziel diskutiert, die Forschungsidee zur Fragestellung reifen zu lassen und konkrete Forschungsfragen und Hypothesen zu formulieren (3.5). Die Rezeption des Forschungsstandes berücksichtigt Publikationen etwa seit der Jahrtausendwende, denn da die Studienergebnisse der Hypothesengenerierung dienen, sollten sie entsprechend aktuell sein. Außerdem liegt älteren Studien teilweise noch kein kompetenzorientiertes Verständnis von Lese- und Schulleistung und damit eine andere Vorstellung von Lernen und Assessment von Lernerfolg zugrunde. Darüber hinaus hat die Vermittlung von Kulturtechniken an Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung deutlich an Bedeutung gewonnen. Diese „Veränderung ... ist derart grundsätzlich, dass sie durchaus als Paradigmenwechsel zu bezeichnen ist“ (Ratz, 2012, S. 111). Dieser Wandel wird berücksichtigt, wenn neueren Studien der Vorrang gegeben wird. Studien mit Daten aus Deutschland werden im Abschnitt 3.1 (Lesekompetenz und ihre Prädiktoren) besonders berücksichtigt, da die spezifische Zusammensetzung der Gesellschaft aus Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und Zweitspracherfahrung kaum mit der anderer Länder vergleichbar ist. Dieses Phänomen taucht u. a. auch in den internationalen IGLU-Studien (u. a. 2016) auf. Wendt und Schwippert (2017) weisen darauf hin, dass u. a. in Polen und Ungarn sehr wenige Schülerinnen und

Schüler zu Hause nicht die Testsprache sprechen. Die Gruppenunterschiede in diesen Ländern werden „als Phänomen gewürdigt, [sollen] aber hinsichtlich ihrer numerischen Ausprägung nicht überinterpretiert werden“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 224). Auch die PISA-Studien beziehen bei Analysen nach Migrationsstatus „nur diejenigen PISA-Teilnehmerstaaten [ein], in denen ein substantieller Anteil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund aufweist und die Datengrundlage für diese Jugendlichen ausreichend groß ist“ (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010, S. 46), da diese Ergebnisse kaum generalisierbar sind und sie einzelsprachlich bzw. vom spezifischen Kontext abhängig sind. So spielt der internationale Forschungsstand für diesen Bereich eine nachrangige Rolle.

Der Abschnitt Lesekompetenz und geistige Behinderung (3.2) differenziert nach internationalen und nationalen Studien. Hinsichtlich forschungsmethodischer Anforderungen und einer präzisen Fragestellung wird die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung anhand ausgewählter Befunde im Abschnitt Charakteristika von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung (3.3) definiert.

Auf der Grundlage der zusammengefassten Forschungsergebnisse (3.4) und unter besonderer Berücksichtigung von Studien, die das Schulalter betreffen, wird schließlich die Fragestellung formuliert und operationalisiert (3.5).

3.1 Lesekompetenz und ihre Prädiktoren

Lesekompetenz und ihre Prädiktoren sind zentraler Gegenstand von Schulleistungsuntersuchungen. Die Lesekompetenz von Kindern in Abhängigkeit ihres Zuwanderungsstatus ist hierbei von besonderem Interesse. So sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (ohne geistige Behinderung) bezüglich ihrer Lesekompetenz seit über 20 Jahren intensiv erforscht. Die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU stellten wiederholt „migrationsbezogene Disparitäten“ in der Leseleistung fest: „Einige Teilnehmerstaaten und -regionen weisen im Vergleich zu Deutschland deutlich niedrigere migrationsbezogene Disparitäten auf“ (Bos, Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012, 22).

Die Studienergebnisse, die an der allgemeinen Schule⁸ erhoben werden, lassen sich nicht direkt auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übertragen, legitimieren aber die Frage, ob es bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung vergleichbare migrationsbedingte Disparitäten gibt. Dazu werden erst die PISA-Studien (3.1.1) mit dem Erhebungsschwerpunkt Lesen (2000, 2009, 2018) und im Anschluss die bisherigen IGLU-Studien (3.1.2) hinsichtlich bedeutsamer Prädiktoren für die Lesekompetenz analysiert.

3.1.1 PISA-Studien

Das Anliegen der large scale PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) ist es, „basale Kompetenzen der nachwachsenden Generation“ (Baumert et al., 2003, S. 4) zu erfassen. Das Programm wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) verantwortet und durchgeführt (Baumert, Klieme et al., 2001, S. 4).

„Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (Baumert et al., 2003, S. 3). Das Programm bezieht sich auf drei Indikatoren: Lesekompetenz (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy), naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) sowie fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricular competencies) (Baumert et al., 2003, S. 3). Dabei geht es weniger um die „Beherrschung des im Curriculum vorgesehenen Lehrstoffs ..., sondern auch [um] wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten, die man im Erwachsenenleben benötigt“ (Baumert et al., 2003, S. 6). In „PISA sollen keine schulspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern *Life Skills* gemessen werden, also Kompetenzen, die für die spätere Lebensführung, beruflichen Erfolg sowie kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind“ (Naumann et al., 2010, S. 24). Dabei liegt das „Hauptaugenmerk ... auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb

⁸ In PISA 2009 wurden insgesamt „179 Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen“ getestet, „drei Viertel (74%) [werden] als schwache Leserinnen und Leser klassifiziert ..., die die Kompetenzstufe II nicht erreichen“ (Naumann, Artelt, Schneider und Stanat (2010, S. 50) „In die Stichprobenziehung gingen Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung ein“ (Naumann et al. (2010, S. 50)). Schulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung werden in PISA nicht berücksichtigt.

eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen“ (Baumert et al., 2003, S. 5). Somit verfolgt PISA einen recht pragmatischen Ansatz der Outcome-Kontrolle.

Neben den Tests zu den Indikatoren (s. o) füllen die Teilnehmenden Fragebögen zu „Hintergrundfragen“ aus. Es sind nationale Ergänzungsstudien möglich (Baumert et al., 2003, S. 6). Davon hat Deutschland wiederholt Gebrauch gemacht.

Zielgruppe der Untersuchung sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Vollzeitschulpflicht stehen (Baumert et al., 2003, S. 3). In Deutschland sind das i. d. R. Neuntklässlerinnen und -klässler. Die Daten werden im Drei-Jahres-Rhythmus und mit wechselnden Schwerpunkten erhoben. Lesen stand in den Jahren 2000, 2009 und 2018 im Fokus (Weis, Doroganova et al., 2019, S. 242). Die Ergebnisse dieser Erhebungszeitpunkte werden hier besonders berücksichtigt.

3.1.1.1 PISA 2000

Der Schwerpunkt der ersten PISA Studie im Jahr 2000 war das Thema Lesen. Die Ergebnisse haben in Deutschland zu großen bildungspolitischen Diskussionen geführt. Insgesamt lag die Leseleistung, die in den PISA-Studien mit einem 5-stufigen Kompetenzmodell, auf dem Literacy-Ansatz (2.4.1.6) aufbauend, erhoben wird, im Jahr 2000 deutlich unterhalb des OECD-Durchschnitts. In Deutschland erreichten mehr Jugendliche als im Gesamtdurchschnitt die niedrigste Kompetenzstufe I nicht (Deutschland 9.9 %; OECD gesamt: 6.6 %, Artelt, Stanat et al., 2001, S. 103) und weniger Jugendliche als im OECD-Durchschnitt befanden sich in der höchsten Kompetenzstufe V (Deutschland 8.8 %; OECD gesamt 9.5 %, Artelt, Stanat et al., 2001, S. 102). In der ersten von drei Subskalen „Informationen ermitteln“ gelang es 10.5 % der Schülerinnen und Schüler nicht, Kompetenzstufe I zu erreichen. Das bedeutet, dass sie nicht in der Lage waren, „eine oder mehrere unabhängige Informationen zu lokalisieren“, wenn der Text „wenn überhaupt, nur wenige konkurrierende Informationen“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 89) enthielt.

Auf der Subskala „Textbezogenes Interpretieren“ misslang es 10.5 % der Teilnehmenden, „den Hauptgedanken des Textes oder [die] Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen“ zu erkennen. Dieser „Hauptgedanke ist dabei ... auffallend formuliert“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 89). Auf der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ ist es für das Erreichen der Kompetenzstufe I erforderlich, „eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit

verbreitetem Alltagswissen herzustellen“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 89). 13.0 % der Teilnehmenden aus Deutschland gelang das nicht, im Vergleich zu 6.8 % im OECD-Durchschnitt.

„Insgesamt weist der Vergleich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen darauf hin, dass in Deutschland vor allem im unteren Leistungsbereich vergleichsweise niedrige Ergebnisse erzielt werden“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 105).

Neben der Identifikation dieser vergleichsweise großen Gruppe sehr leseleistungsschwacher Jugendlicher hat die erste PISA-Studie die Streuung der Leistungen deutlich gemacht. Diese ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern besonders groß. Das bedeutet konkret, dass der „Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Vergleich mit anderen Ländern [PISA-Teilnehmerländer] deutlich am größten ist“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 105). In allen anderen teilnehmenden Ländern ist die Streuung der Leistungen geringer als in Deutschland, und zwar unabhängig davon, ob diese Länder beim Mittelwert besser oder schlechter als Deutschland abschneiden (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 106).

Diese Befunde werfen die Frage auf, woran es liegt, dass einerseits so viele deutsche Jugendliche so schlecht abschneiden und andererseits die Streuung der Leistungen in Deutschland größer ist als in allen anderen Ländern. Gerade bei Jugendlichen, die die Anforderungen an die Lesekompetenzstufe I nicht erreichen, ist zu befürchten, dass sie mit „erheblichen Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 117) konfrontiert sind. Somit besteht ein erhebliches gesamtgesellschaftliches Interesse, diese Gruppe näher zu untersuchen, um ihr passende Angebote für einen gelingenden Übergang ins Berufsleben und Unabhängigkeit von sozialen Leistungen zu machen.

Die Risikogruppe der 15-Jährigen, die die Kompetenzstufe I nicht erreichen, umfasst knapp zehn Prozent dieser Altersgruppe. Sie besteht zu zwei Dritteln aus Jungen. Haupt- und Sonderschülerinnen und -schüler sind erwartungsgemäß überrepräsentiert (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 117). Hinsichtlich der sozialen Herkunft dieser Risikojugendlichen zeigt sich zusammenfassend, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Risikogruppe überrepräsentiert sind; aber fast die Hälfte der Risikogruppe besteht auch aus Jugendlichen, deren Eltern und sie selbst in Deutschland geboren

sind (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 118). Migrationshintergrund allein war zur Jahrtausendwende also ein Risikofaktor für eine sehr schwache Leseleistung, aber kein alles erklärender Prädiktor.

Das „Vorhersagemodell für den verstehenden Umgang mit Texten“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 128) berücksichtigt neben „interventionsfernen“ Variablen (kognitive Grundfähigkeit i S. v. „Komponenten abstrakter räumlicher und verbaler Intelligenz“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 128)) und Decodierfähigkeit als Fähigkeit, die korrekte Bedeutung von Sätzen und Texten schnell zu erfassen, die nur begrenzt förderbar sind, auch „interventionsnahe“ Variablen wie Lernstrategiewissen und Leseinteresse, für die eine Reihe an Maßnahmen zur Förderung bereitstehen.

Eine Regressionsanalyse für diese vier unabhängigen Prädiktoren ergab für alle vier einen statistisch signifikanten Effekt. Gemeinsam klären sie 64 % der Varianz in der Lesekompetenz auf. Der mit Abstand zuverlässigste Prädiktor ist die kognitive Grundfähigkeit, welche allein 52 % der Varianz aufzuklären vermag, gefolgt von Decodierfähigkeit (2 %) und Lernstrategiewissen (2 %). Leseinteresse hat einen „geringen, aber nicht zu vernachlässigenden Prädiktionswert“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 129).

Die Bedeutung des Prädiktors kognitive Grundfähigkeiten variiert und klärt bei der Analyse situativer Textrepräsentation nur 26 % der Varianz auf, ist aber dennoch der bedeutendste Prädiktor (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 130).

Diese Befunde für Deutschland skizzieren knapp die wesentlichen Ergebnisse zum Thema Lesen in der ersten PISA-Studie und geben eine Vorstellung davon, welche Prädiktoren geeignet sind, Leseleistung vorherzusagen.

Den Wunsch, die Daten unter Ausschluss der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu analysieren, und die damit verbundene Vermutung, diese Studienteilnehmenden seien für das insgesamt relativ schlechte Abschneiden Deutschlands „verantwortlich“, erfüllen Baumert und Klieme et al. (Baumert, Klieme et al., 2001, S. 52). Sie weichen damit deutlich von ihrem Anspruch ab, den Ländern Daten zur „Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (Baumert et al., 2003, S. 3). Schließlich sind auch Jugendliche mit Migrationshintergrund Teil des Bildungssystems; sie aus den Analysen auszuschließen, ist daher forschungsethisch problematisch.

3.1.1.2 PISA 2009

Im Jahr 2009 war Lesen erstmals nach 2000 wieder Schwerpunkt der Erhebung. Somit stand gemäß der Studienkonzeption mehr Zeit für die Tests dieser Domäne zur Verfügung. Dadurch wurde es ermöglicht, eine Auswertung „auch getrennt für einzelne Subskalen der Lesekompetenz vorzunehmen“ (Naumann et al., 2010, S. 24). 2009 galt es im Vergleich zur Erhebung 2000 weniger, den Status quo zu beschreiben, als vielmehr Veränderungen festzustellen und die identifizierten Risikogruppen genauer zu beschreiben. Dafür wurden die Kompetenzskalen geringfügig angepasst (Naumann et al., 2010, S. 23–25). Diese lauten in der Studie von 2009:

- Informationen suchen und extrahieren
- textbezogenes Kombinieren und Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten (Naumann et al., 2010, S. 25)

Zur Überprüfung dieser Kompetenzen kamen authentische kontinuierliche (Sachtexte und Prosa) und diskontinuierliche Texte (Diagramme, Grafiken und Tabellen) zum Einsatz (Naumann et al., 2010, S. 24–25). Die bisher fünf Kompetenzstufen (PISA 2000 bis 2006) wurden 2009 „ergänzt, um am oberen und am unteren Ende der Kompetenzskala besser differenzieren zu können. Es wurde eine neue oberste Kategorie gebildet, die die Kompetenzen von exzellenten Leserinnen und Lesern beschreibt, ... und auch nach unten erweitert, sodass es nun möglich ist, unterhalb der bisherigen Kompetenzstufe I noch eine weitere Niveaustufe zu identifizieren und zu beschreiben“ (Naumann et al., 2010, S. 26). Die bisherige Kompetenzstufe I wurde, bei gleichbleibenden Kriterien, in Ia umbenannt und um Ib und „unter Ib“ ergänzt, um über sehr schwache Lesende eine präzisere Aussage treffen zu können, was sie nicht erreichen (Naumann et al., 2010, S. 26). Die Anpassung der Kriterien und der Wunsch, Bodeneffekte zu vermeiden, sind nachvollziehbar und verständlich. Sie kann nicht nur als methodische Korrektur, sondern auch als Ergebnis interpretiert werden: Es existieren unerwartet viele Jugendlichen, die nicht über Basisfähigkeiten im Lesen verfügen. Mit dieser Anpassung gelang, in PISA 2009 das Kompetenzmaximum von 13.1 % der Jugendlichen der Teilnehmerstaaten präziser zu beschreiben (Naumann et al., 2010, S. 27).

Die Anforderungen an Lesekompetenzstufe Ia lauteten:

Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, in einem Text zu einem vertrauten Thema eine oder mehrere unabhängige, explizit ausgedrückte

Informationen zu lokalisieren, das Hauptthema oder die Absicht des Autors zu erkennen oder einen einfachen Zusammenhang zwischen den im Text enthaltenen Informationen und allgemeinem Alltagswissen herzustellen. Die erforderlichen Informationen sind in der Regel leicht sichtbar, und es sind nur wenige beziehungsweise keine konkurrierenden Informationen vorhanden. Der Leser wird explizit auf die entscheidenden Elemente in der Aufgabe und im Text hingewiesen. (Naumann et al., 2010, S. 28)

Davon abweichende stärker elementarisierte Anforderungen gelten für die neue Lesekompetenzstufe Ib:

Jugendliche auf dieser Stufe können in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, dessen Form vertraut ist (z. B. in einer einfachen Liste oder Erzählung), eine einzige, explizit ausgedrückte Information lokalisieren, die leicht sichtbar ist. Der Text enthält in der Regel *Hilfestellungen* für den Leser, wie Wiederholungen, *Bilder oder bekannte Symbole* [Hervorhebung v. Verf.]. Es gibt kaum konkurrierende Informationen. Bei anderen Aufgaben müssen einfache Zusammenhänge zwischen benachbarten Informationsteilen hergestellt werden. (Naumann et al., 2010, S. 28)

Unter diesen methodischen Maßgaben unterschied sich Deutschland 2009 insgesamt im Mittelwert nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt (Naumann et al., 2010, S. 35). Es gehörte jedoch auch 2009 bei der globalen Betrachtung der Lesekompetenz zu den Ländern mit einer Streuung oberhalb des OECD-Durchschnitts (Naumann et al., 2010, S. 35). Bei der Analyse der schwachen Leserinnen und Leser nach Migrationsstatus (nach Zuwanderungsgeneration differenziert (ein Elternteil im Ausland geboren, zweite Generation, erste Generation)) zeigte es sich, dass „der Anteil von sehr schwachen Leserinnen und Lesern [*ohne* Migrationshintergrund ... in den meisten OECD-Staaten unterhalb von fünf Prozent [liegt], Deutschland liegt er mit einem Prozentsatz von fast vier Prozent [3.6 %] etwas unterhalb des OECD-Durchschnitts von 4.7 Prozent [Hervorhebung v. Verf.]“ (Naumann et al., 2010, S. 49). Bei der Betrachtung der Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigte es sich, dass „in den meisten Staaten in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwache und sehr schwache Leserinnen und Leser deutlich überrepräsentiert“ (Naumann et al., 2010, S. 49) sind. In Deutschland erreichten knapp 10 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (9.8 %) und der ersten Generation (9.7 %) die

Lesekompetenzstufe Ia *nicht*. Das ist insofern auffällig, als dass es in den anderen Ländern teilweise deutliche Unterschiede in den Zuwanderungsgenerationen gab (u. a. Österreich: 2. Generation 16.7 %, 1. Generation 33.1 %, die nicht Kompetenzstufe 1a erreichen). Bei der Analyse der schwachen Leserinnen und Leser für Deutschland waren verschiedene Charakteristika zu erkennen: So waren diese Jugendlichen erwartungsgemäß im Bildungsgang Hauptschule deutlich überrepräsentiert (Naumann et al., 2010, S. 49). Auch von den wenigen (179 in PISA 2009) „Schülerinnen und Schülern an Sonder- und Förderschulen müssen etwa drei Viertel (74%) als schwache Leserinnen und Leser klassifiziert werden, die die Kompetenzstufe II nicht erreichen“ (Naumann et al., 2010, S. 50), wobei die Autorinnen und Autoren darauf hinwiesen, dass „diese kleine Stichprobe ... nur recht ungenaue Verallgemeinerungen zu[lässt]“ (Naumann et al., 2010, S. 50). Hinsichtlich des häuslichen Hintergrundes konnte ermittelt werden, „dass der Anteil schwacher Leserinnen und Leser sowohl mit dem Vorhandensein eines Fernsehers im eigenen Zimmer beziehungsweise einer Spielekonsole zusammenhängt als auch mit dem Vorhandensein literarischer Texte und Hörbüchern, und zwar in gegenläufiger Richtung“ (Naumann et al., 2010, S. 50). Jugendliche mit Fernseher im Zimmer oder Spielekonsole lasen tendenziell schlechter als Jugendliche, die „in Haushalten, in denen Hörbücher, Bücher mit Gedichten und klassische Literatur vorhanden sind“ (Naumann et al., 2010, S. 51) aufwuchsen. Dieser Zugang, den häuslichen Hintergrund abzubilden, ist sicher nicht für präzise Analysen zum Einfluss einzelner Medien auf die Leseleistung geeignet, wie der Autor selbst problematisierte (Naumann et al., 2010, S. 51), macht aber deutlich, dass die Ausstattung der Haushalte mit verschiedenen Mediengattungen eine Relevanz für das Thema hat.

PISA beabsichtigte nicht nur einen Vergleich der teilnehmenden Staaten, sondern auch ein Monitoring der Kompetenzentwicklung über die Zeit: „In Deutschland setzt sich mit der PISA-Erhebung 2009 ein Trend fort, der schon in den Erhebungen 2003 und 2006 zu beobachten war, nämlich eine kontinuierliche Verbesserung der Lesekompetenz“ (Naumann et al., 2010, S. 59). Bei einem Zuwachs der Lesekompetenz insgesamt geht die Heterogenität, also die Streuung in der Leseleistung, zurück. Dazu beigetragen hat v. a. der Rückgang der schwachen Leseleistungen: Zwischen „PISA 2000 und PISA 2009 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz unter Kompetenzstufe Ia angesiedelt werden muss, von etwa 10 Prozent auf etwa fünf Prozent nahezu halbiert“ (Naumann et al., 2010, S. 61).

Insgesamt zeigte sich in der zweiten PISA-Studie mit Lesen als Schwerpunkt, dass „der Anteil von Fünfzehnjährigen, die nur sehr basale Leseanforderungen unter oder auf Kompetenzstufe Ia meistern, obwohl kleiner als in PISA 2000 und nicht mehr größer als im OECD-Durchschnitt, mit einem knappen Fünftel absolut gesehen immer noch substanziell“ (Naumann et al., 2010, S. 63) war. Die Risikogruppe schwacher Leserinnen und Leser umfasste „insbesondere Jungen und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen jeweils hohe Anteile die Kompetenzstufe II im Lesen nicht erreichen“ (Naumann et al., 2010, S. 63). Außerdem schien die Lesekompetenz von den „häuslichen Ressourcen“ (Naumann et al., 2010, S. 64) abhängig zu sein.

3.1.1.3 PISA 2018

Im Jahr 2018 stand Lesen turnusmäßig wieder schwerpunktmäßig im Fokus der PISA-Studie. Die Auswertung der Daten unterschied sich von den vorangegangenen Untersuchungen dahingehend, dass Lesekompetenz zunehmend als Fähigkeit verstanden wurde, in einer digitalen Welt zurechtzukommen: Die „Digitalisierung ist dabei mit einem Wandel der Anforderungen an Leserinnen und Leser verbunden, da etwa neue Textformate die Gewohnheiten beim Lesen verändern“ (Weis, Doroganova et al., 2019, S. 47).

Außerdem wurde „seit der PISA-Studie im Jahr 2012 in der nationalen PISA-Berichtlegung der Begriff ‚Zuwanderung‘ statt ‚Migration‘ verwendet. Damit soll eine Akzentuierung auf die Tatsache des Zugewandertseins, im Sinne von angekommen sein, gelegt werden“ (Weis, Mang, Baumann & Reiss, 2020, S. 378). Für diese Jugendlichen galten die gleichen Kriterien wie in den vorangegangenen PISA-Erhebungen (Artelt, Baumert et al., 2001, S. 34), die in Abbildung 10 dargestellt sind; lediglich die Bezeichnung hat sich geändert.

Ohne Zuwanderungshintergrund:	Kein Elternteil im Ausland geboren.
Ein Elternteil im Ausland geboren:	Ein Elternteil im Ausland, ein Elternteil in Deutschland (bzw. im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat) geboren.
Zweite Generation:	Beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendliche/r in Deutschland (bzw. im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat) geboren.
Erste Generation:	Beide Elternteile und Jugendliche/r im Ausland geboren.

Abbildung 10: Definition und Kategorisierung des Zuwanderungsstatus der nationalen PISA-Berichtlegung (Weis et al., 2020, S. 378). Tabelle von (Weis et al., 2020), adaptiert nach (Gebhardt et al., 2013, S. 278; Rauch, Mang, Härtig & Haag, 2016; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 204)

Außerdem widmeten sich die Autorinnen und Autoren ausführlich dem Thema soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz; denn „die Daten von PISA 2018 zeigen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (z. B. sozioökonomischer, beruflicher Status) und Lesekompetenz in Deutschland im Vergleich zum OECD-Mittel überdurchschnittlich ausgeprägt ist“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 129). Außerdem bestätigten die Daten aus PISA 2018 die Leistungsdisparanz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die sich bereits seit der ersten Erhebung für Deutschland deutlicher abzeichnet als für andere Teilnehmerstaaten. Außerdem ist der Zuwanderungsstatus in Deutschland besonders stark mit dem sozioökonomischen Status der Eltern assoziiert; „die Indikatoren der sozialen Herkunft tragen damit deutlich zur Erklärung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund bei“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 129). Während sich in PISA 2009 die erste und zweite Generation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Lesekompetenz kaum unterschieden (s. o.), schnitten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die bereits in zweiter Generation in Deutschland lebten, 2018 deutlich besser ab als Jugendliche der ersten Zuwanderungsgeneration; die Kriterien Zuwanderergeneration, ob die Jugendlichen selbst oder ihre Eltern zugewandert waren (Zuwanderungsstatus), sind für die Leseleistung relevant gewesen (Weis, Müller et al., 2019, S. 130).

Die soziale Herkunft spielt bei der Erklärung von Leistungsdisparitäten eine entscheidende Rolle, kann diese jedoch nicht vollständig erklären (Weis, Müller et al., 2019, S. 130). Die soziale Herkunft wurde in den PISA-Studien u. a. über die Berufe der Eltern erfasst, die sowohl „Informationen über das Einkommen als auch über Prestige, Bildungsniveau und den Besitz von Kulturgütern der Eltern

geben können“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 131). Gemäß des Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) nach Ganzeboom und Treimann (2012) berücksichtigt der ISEI als Status der beruflichen Tätigkeit das Bildungsniveau und das Einkommen und kann als „Maß für den sozioökonomischen Status verstanden werden“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 132). Zusätzlich wurden die elterlichen Berufe „nach der Art der Tätigkeit, der Stellung im Beruf sowie der Weisungsbefugnis“ (EGP-Klassenschema, Weis, Müller et al., 2019, S. 133) kategorisiert: obere Dienstklasse (I), untere Dienstklasse (II), Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III), Selbstständige (IV), Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI) sowie un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII) (Weis, Müller et al., 2019, S. 132). Der sozioökonomische und soziokulturelle Status wird in PISA als Index über die Bildungsdauer (entspricht Bildungsniveau) der Eltern und den Besitz von (Kultur- und) Wohlstandsgütern repräsentiert (Weis, Müller et al., 2019, S. 133). Kultur und Wohlstandsgüter sind sowohl „klassisch-kulturelle als auch lernbezogene und computerbezogene Besitztümer [seit PISA 2015 auch Tablet-Computer und E-Book-Reader] in der Familie“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 133).

Insgesamt lag Deutschland in PISA 2018 hinsichtlich des sozioökonomisch-beruflichen Status im Mittelfeld der OECD-Staaten (Weis, Müller et al., 2019, S. 137). Die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomisch-beruflichem Status und Lesekompetenz ist dabei in Deutschland deutlich stärker ausgeprägt als in anderen OECD-Ländern (Weis, Müller et al., 2019, S. 139). Die Regressionsanalysen für die OECD-Länder zum Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen und soziokulturellen Status bestätigten den engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz (Weis, Müller et al., 2019, S. 141). Während im OECD-Durchschnitt ein Anteil von 12 % der Unterschiede in der Lesekompetenz durch den sozioökonomischen und soziokulturellen Status erklärt wird, betrug dieser Wert in Deutschland 17 % (Weis, Müller et al., 2019, S. 140).

PISA widmete in diesem Zusammenhang dem Thema Bildungsgerechtigkeit eigene Analysen: Wünschenswert gerecht wäre eine insgesamt hohe Lesekompetenz über dem OECD-Durchschnitt bei einer schwachen Varianzaufklärung durch den sozioökonomischen und soziokulturellen Status. Das wurde in Deutschland nicht erreicht (Weis, Müller et al., 2019, S. 143).

Bei der Frage, ob und in welchem Umfang Kompetenzunterschiede im Lesen durch den Zuwanderungsstatus erklärt werden können, verglich PISA Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. Letztere wurden nach Generationsstatus (Abbildung 10, S. 68) differenziert. Insgesamt hatten 35.6 % der Stichprobe einen Zuwanderungshintergrund. Das waren signifikant mehr als bei der Datenerhebung 2009 (25.7 %).

Der „sozioökonomische berufliche Status der Eltern ... von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund [war] signifikant geringer als der von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 152). In gut der Hälfte (53.6 %) der Familien mit Zuwanderungsgeschichte wurde zu Hause Deutsch gesprochen; in Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil lag dieser Anteil bei 80.4 %, bei Jugendlichen der zweiten Generation bei 47.0 % und in der ersten Generation bei 13.5 % (Weis, Müller et al., 2019, S. 153).

Die Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2009 zeigten, dass in Deutschland neben dem Zuwanderungsstatus und Indikatoren zur sozialen Herkunft v. a. die zu Hause gesprochene Sprache eine Rolle spielte (Weis, Müller et al., 2019, S. 130).

Diese deutlichen Unterschiede machten sich bei der Bildungsbeteiligung bemerkbar: So besuchten 43 % der Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte ein Gymnasium, aber nur 29.8 % der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Hier wurde eine deutliche Staffelung nach Zuwanderergeneration, die eng mit der Familiensprache assoziiert ist, deutlich: 35.7 % der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil besuchten ein Gymnasium, 30.3 % der Jugendlichen der zweiten Generation, aber nur 16.1 % der ersten Generation. Ein im Ausland geborenes Elternteil wirkte sich somit deutlich weniger auf die Bildungsbeteiligung aus als zwei im Ausland geborene Eltern bzw. die Tatsache, dass man selbst zugewandert ist.

Diese isolierten Befunde motivierten in PISA 2018 zu der Frage, ob und in welchem Ausmaß die Kompetenzunterschiede im Lesen durch die soziale Herkunft und die Zuwanderungsgeschichte aufgeklärt werden können und welche Rolle die Familiensprache dabei spielt. Das Ergebnis von mehrstufigen Regressionsanalysen war, dass „Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in allen Generationsstatusgruppen signifikant niedrigere Lesekompetenzen aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund“. Das galt in der Erhebung 2018 im Gegensatz zu 2009 auch für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil (Weis, Müller et al., 2019, S. 154–155). Außerdem

können „Aspekte der sozialen Herkunft die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zu einem relativ hohen Anteil erklären“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 155). Es lohnt sich, die Aspekte zur sozialen Herkunft im Regressionsmodell zu berücksichtigen, da das Modell dann insgesamt eine deutlich höhere Varianzaufklärung hat.

Wird darüber hinaus auch noch die Familiensprache berücksichtigt, wird deutlich, „dass die zu Hause gesprochene Sprache signifikant zur Vorhersage der Lesekompetenz beiträgt, selbst wenn Zusammenhänge zum Zuwanderungshintergrund und zur sozialen Herkunft einbezogen wurden“ (Weis, Müller et al., 2019, S. 155). Jugendliche, die zu Hause überwiegend eine nicht-deutsche Sprache sprechen, erreichen 45 Punkte weniger auf der Skala der Lesekompetenz (Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte, deutschsprachig: 521 Punkte). Auch in der Erhebung 2009 gab es diesen Unterschied; er hat sich in der Zwischenzeit noch vergrößert (Weis, Müller et al., 2019, S. 155–156).

3.1.2 IGLU-Studien

Die Internationale Grundschulleseuntersuchung (IGLU, international: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)) ist, wie die PISA-Studien, eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die sich auf die Untersuchung der Lesekompetenz und ihrer Prädiktoren bei Grundschulkindern spezialisiert hat; Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreibung und Aufsatz sind fakultative Bestandteile. Zielgruppe der Studie sind nicht Jugendliche gegen Ende der Schulzeit, sondern Kinder am Ende der vierten Klasse der Grundschule. IGLU wurde das erste Mal im Jahr 2001 durchgeführt und wurde seitdem in einem Fünf-Jahres-Rhythmus wiederholt. Die Studie wird von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) organisiert. Neben Testbögen kommen Fragebögen zu „leistungsrelevanten Hintergrundbedingungen“ (Bos et al., 2003, S. 4) zum Einsatz. Die Konzeption der IGLU-Studie beruht auf dem Literacy-Ansatz und ist mit den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005) vereinbar. Literarische Texte und Sachtexte werden gleichermaßen berücksichtigt (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 73–74)

„Der Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in IGLU liegt ein Modell zugrunde, das folgende drei Bereiche umfasst:

- Leseintentionen beziehungsweise das Lesen von literarischen und von Sachtexten,

- Verstehensprozesse, die beim Verständnis und der Verarbeitung der Informationen eines Textes eine Rolle spielen,
- Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten“ (Hußmann, Wendt et al., 2017)

Der Bereich Verstehensprozesse ist in vier Kategorien unterteilt, die textimmanente wie auch wissensbasierte Verstehensleistungen abbilden (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 71). Dieser Ansatz ist sehr gut an das PISA-Assessment anschlussfähig (Abbildung 6, S. 46 und Abbildung 8, S. 49).

Während in den ersten beiden IGLU-Studien vier Lesekompetenzstufen (vier Kompetenzstufen und die Kategorie „unter Kompetenzstufe I“) zum Einsatz kamen, wurde das Modell für die Erhebung 2006 modifiziert, um im unteren Leistungsbereich stärker differenzieren zu können. Diese Überarbeitung ist vergleichbar mit den Anpassungen, die in den PSIA-Studien erfolgt sind (s.o.). Seit 2006 werden die Lesekompetenzstufen in IGLU fünfstufig, wie in Tabelle 1 skizziert, erhoben. In den Beschreibungen der jeweiligen Kompetenzstufen werden die Anforderungen an die Grundschul Kinder und die Idee, literacy im Sinne von bedeutsamen Fähigkeiten für das Lernen und Leben zu erheben, deutlich. Die geforderten Fähigkeiten auf Stufe I und II zeigen, dass Kinder auf diesem Leseniveau in der Sekundarstufe mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sein werden.

Tabelle 1: Operationalisierung der IGLU-Lesekompetenzstufen, ab 2006 nach Bremerich-Vos et al., 2012, S. 76–78

Kompetenzstufe	Beschreibung	
I	Rudimentäres Leseverständnis	Kinder „sind vereinzelt in der Lage, gesuchte Wörter oder Wortgruppen in einem Text zu erkennen beziehungsweise wiederzugeben“ (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 76).
II	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren und benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Kinder sind u. a. „in der Lage, auf lokaler Ebene Informationen zu verknüpfen und inhaltliche Beziehungen zu verstehen, auch wenn sie im Text nicht explizit angegeben sind“ (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 76).
III	„Verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen	Kinder lokalisieren u. a. „auch an nicht prominenten Stellen platzierte Informationen und ziehen im Hinblick auf Intentionen, Handlungen und Gefühle von Protagonisten einfache Schlüsse“ (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 77).
IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte erfassen und komplexe Schlüsse ziehen	„Kinder auf dieser Kompetenzstufe können Begründungen oder Motive für Handlungen, Ursachen von Emotionen und Eigenschaften von Figuren angeben, die im Text nicht explizit genannt sind“ (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 77).
V	Auf Textpassagen bzw. den Text als Ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen	„Mit noch größerer Wahrscheinlichkeit als auf Stufe IV werden im Kontext von Erzähltexten Fragen nach nicht explizit angegebenen und auch nicht leicht zu erschließenden Motiven von sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen und des Denkens von Figuren richtig beantwortet. Für diese Stufe sind ‚Warum-Fragen‘ prototypisch, deren Beantwortung mehrheitlich komplexe Schlüsse erfordert“ (Bremerich-Vos et al., 2012, S. 77–78).

Die Untersuchung ist so gestaltet, dass die Leseleistung der Kinder einer dieser fünf hierarchischen Stufen zugewiesen werden kann.

3.1.2.1 IGLU 2001

Die Verteilung der Viertklässler auf die fünf IGLU-Lesekompetenzstufen stellte sich 2001 so dar, dass rund 60 % der Kinder Stufe IV oder V erreichten (Abbildung 11). „Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der vierjährigen Grundschulzeit nur einzelne Wörter lesen oder in Texten wiederfinden können (unterhalb oder auf Kompetenzstufe I) beträgt 10,3 % und ist damit im internationalen Vergleich eher gering“ (Bos et al., 2003, S. 6); allerdings existierte neben diesen Kindern eine große Risikogruppe von knapp 30 %, die nicht über Kompetenzstufe II hinaus kamen.

Kompetenzstufe II bedeutet, dass sie Informationen auf der Textoberfläche erkennen. „Damit gelingt es etwa 40 % der Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht, über das reine Auffinden von Informationen hinaus mit Texten zu arbeiten“ (Bos et al., 2003, S. 6). Somit konnte knapp die Hälfte der Kinder am Übergang zur Sekundarstufe Lesen kaum als Mittel zum Lernen nutzen.

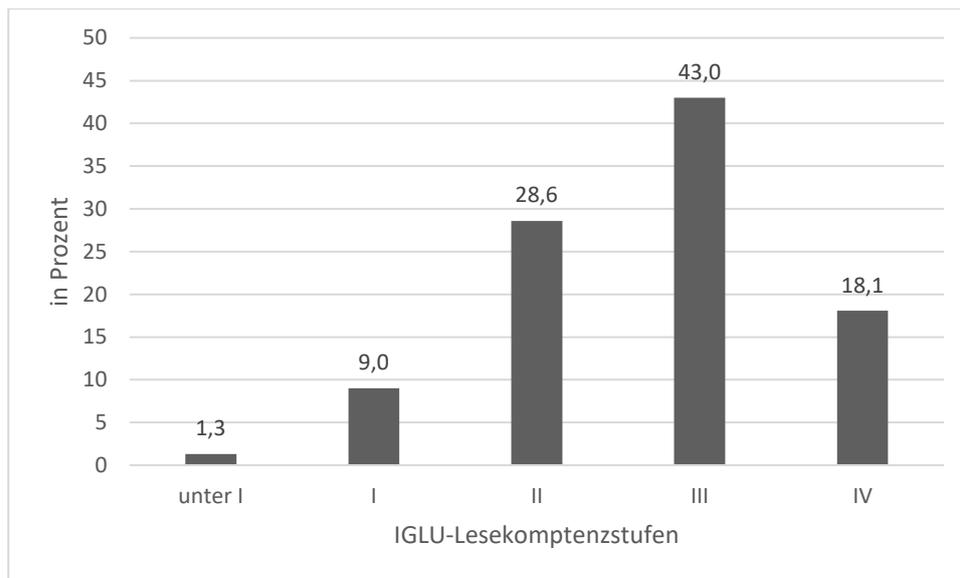


Abbildung 11: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen IGLU 2001 (nach Bos et al., 2003, S. 6)

Im Gegensatz zu PISA stellte IGLU am Ende der vierten Klasse im Vergleich zu anderen Ländern eine recht geringe Streuung in der Leseleistung fest. Die Grundschule in Deutschland übergab „somit eine in ihren Leseleistungen insgesamt homogenere Schülerschaft an nachfolgende Klassen“ (Bos et al., 2003, S. 6), als das in anderen Ländern der Fall war. Auch genderspezifische Unterschiede in der Leseleistung waren in Deutschland im internationalen Vergleich geringer ausgeprägt (Bos et al., 2003, S. 6).

Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und sozioökonomischem Hintergrund zeichnete sich auch in IGLU ab, wenn auch in geringerem Maße als in den PISA-Studien für die Sekundarstufe (Bos et al., 2003, S. 11). Damit konnte konstatiert werden, dass „durch den soziokulturellen Status der Familie begründete Unterschiede ... sich ... mit zunehmendem Schulbesuch“ manifestieren (Bos et al., 2003, S. 12). Ein besonderes Risiko wegen „mangelnder Förderung“ hatten Kinder mit

Migrationshintergrund, „deren Eltern beide im Ausland geboren sind“. Ihre „Leistungen am Ende der Grundschulzeit [sind] rund ein Jahr hinter denen zurück, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind“ (Bos et al., 2003, S. 12). Dieser Unterschied war nach nur vier Jahren Grundschule dramatisch. In keinem anderen IGLU-Teilnehmerland war diese Differenz größer.

Die IGLU-Studie 2001 stellte insgesamt im internationalen Vergleich der 35 Teilnehmerstaaten eine recht durchschnittliche Lesekompetenz bei Grundschulkindern fest. Kinder mit Migrationshintergrund hatten auch gemäß der IGLU-Studie ein deutlich erhöhtes Risiko für schwache Leseleistungen; auch sozioökonomische Hintergrundfaktoren wirkten sich gemäß diesen Studienergebnissen auf die Leseleistung aus.

3.1.2.2 IGLU 2006

Die IGLU-Studie aus dem Jahr 2006 lieferte nach einer eher baseline-orientierten ersten Erhebung im Jahr 2001 differenzierte Daten zum Einfluss eines Migrationshintergrundes auf die Leseleistung von Grundschulkindern. Dabei unterschied die Studie „Familien ohne Migrationsgeschichte“, wenn beide Elternteile in Deutschland geboren wurden, von „Familien mit partieller Migrationsgeschichte“ mit einem im Ausland geborenen Elternteil und „Familien mit Migrationsgeschichte“, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Diese Definitionskriterien für den Migrationsstatus wurden in IGLU 2006 um die Angabe der Familiensprache ergänzt (Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007, S. 250).

Insgesamt zeigte sich, „dass das durchschnittliche Leseverständnis der Kinder aus einheimischen Familien über dem der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund liegt“ und „im internationalen Vergleich ... die innerhalb von Deutschland beobachtete Differenz ... relativ hoch“ ausfiel (Schwippert et al., 2007, S. 251). Beim Vergleich der Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte mit Kindern mit zwei im Ausland geborenen Eltern für Deutschland (Abbildung 12) wurde deutlich, dass sich Kinder ohne Migrationsgeschichte kaum auf den unteren beiden Kompetenzstufen befanden (Stufe I: 1.0 %, Stufe II: knapp 6 %). Im Gegensatz dazu bewegten sich rund ein Viertel der Kinder mit zwei zugewanderten Elternteilen auf einer der beiden untersten Stufen (Stufe I: 3.24 %, Stufe II: 22.46 %). Zusammen mit Kompetenzstufe III, auf der 44.26 % der Kinder mit Migrationshintergrund eingestuft werden konnten, verfügten „zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund ... am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher

und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen“ (Schwippert et al., 2007, S. 266).

Verglich man die prozentualen Anteile der Kinder, die die anspruchsvollste Lesekompetenzstufe V erreichten, zeigte sich auch hier eine Diskrepanz nach Zuwanderungsgeschichte: 14,16 % der Kinder mit in Deutschland geborenen Elternteilen, aber nur 3,64 % der Kinder bei zwei im Ausland geborenen Elternteilen waren in dieser Stufe zu finden.

Die Visualisierung der Daten in Abbildung 12 verdeutlicht diese symmetrische Verteilung: Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen waren auf den Stufen I, II und III überrepräsentiert, bei Kindern mit zwei in Deutschland geborenen Elternteilen traf dies hingegen auf die Lesekompetenzstufen IV und V zu. Das bedeutet, dass es hier deutliche migrationsbedingte Disparitäten gibt, auch wenn eine kleine Gruppe schwacher Leserinnen und Leser ohne Migrationsgeschichte und eine sehr kleine Gruppe lesestarker Kinder mit Migrationsgeschichte existierte.

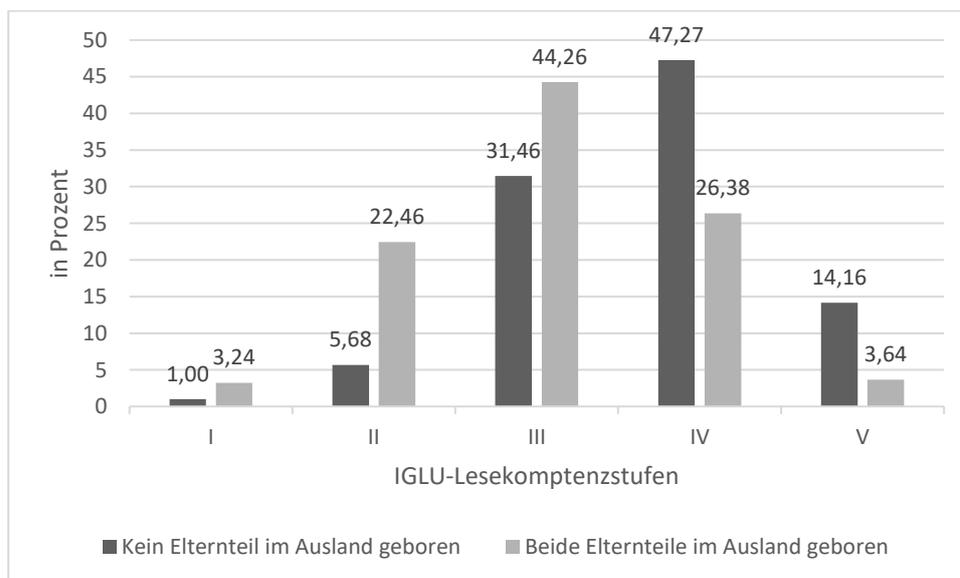


Abbildung 12: Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationsgeschichte, prozentuale Anteile Lesekompetenzstufen IGLU 2006 nach Schwippert et al., 2007, S. 253 (Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt)

Neben diesen deskriptiven Analysen betrachtete IGLU 2006 auch den Zusammenhang von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft (operationalisiert durch die Berufe der Eltern, die nach bestimmten Kriterien einer von drei Kategorien zugeordnet wurden (Bos et al., 2007, S. 227–232)). Dabei zeigte sich im europäischen Vergleich, dass „in Deutschland ... im Ausland geborene Eltern in

der Gruppe der Akademiker, Techniker und Führungskräfte ... tendenziell seltener zu finden [sind]“ und „fast viermal so viele zugewanderten Eltern [gehen] ... einer manuellen Tätigkeit nach wie in Deutschland geborene Eltern“ (Schwippert et al., 2007, S. 258). Manuelle Tätigkeiten präsentierten dabei die unterste von drei Kategorien, Akademiker, Techniker und Führungskräfte die oberste (Schwippert et al., 2007, S. 255). Der Zusammenhang von Migrationshintergrund und unterprivilegierter sozialer Lage ist für die Situation in Deutschland charakteristisch. In anderen europäischen Ländern ist die Verteilung auf die drei Kategorien sozialer Herkunft nach Migrationshintergrund teilweise erheblich egalitärer (u. a. England) (Schwippert et al., 2007, S. 257–258).

International hatten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund teilweise einen deutlichen Leistungsvorsprung (Schwippert et al., 2007, S. 252). Die Autorinnen und Autoren machten dafür die selektive Zuwanderungspolitik von Staaten wie Singapur und Hongkong verantwortlich (Schwippert et al., 2007, S. 251). Das macht deutlich, dass in Deutschland eine ganz spezifische Situation zum Zusammenhang von Migration und sozialer Lage vorliegt, die nur sehr bedingt mit anderen Ländern vergleichbar ist.

Neben der sozialen Herkunft berücksichtigte IGLU auch den Einfluss kulturellen Kapitals der Familien auf die Leseleistung der Kinder. Kulturelles Kapital wird über den Indikator höchster formaler Bildungsabschluss der Eltern in vier Abstufungen (1: kein Schulbesuch / Abschluss; 2: Haupt- / Realschulabsolventinnen und -absolventen; 3: u. a. (allg.) Hochschulreife; 4: u. a. Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) (Schwippert et al., 2007, S. 259) und die Anzahl der Bücher im Haushalt (Bos et al., 2007, 233–244; Schwippert et al., 2007, S. 261) repräsentiert. Bei der Betrachtung nach Migrationsstatus zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger in Familien mit geringerem kulturellen Kapital aufwachsen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (Schwippert et al., 2007, S. 260–262). In Regressionsmodellen zur Erklärung von Unterschieden im Leseverständnis zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund konnte „ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstandes von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ... durch die soziale Lage dieser Familien“ erklärt werden (Schwippert et al., 2007, S. 264).

Die Ergebnisse der Analysen waren ein Plädoyer dafür, „nicht von einer monokausalen Beziehung zwischen Migrationsstatus und Leseverständnis“ auszugehen, sondern Aspekte der sozialen Lage, der Familiensprache(n) und des kulturellen Kapitals zu berücksichtigen, um den „vielschichtigen

Zusammenhängen“ gerecht zu werden, weil das „Merkmal ‚Migration‘ als alleiniger Erklärungsfaktor für Bildungserfolg bzw. -misserfolg nicht ausreicht“ (Schwippert et al., 2007, S. 268).

3.1.2.3 IGLU 2011

2011 schnitt Deutschland im internationalen Vergleich hinsichtlich des Mittelwerts der Gesamtskala Lesen wieder durchschnittlich ab (Bos et al., 2012, 97): „Deutschland gehört zu den zehn Staaten, denen es gelingt, die Leistungsstreuung vergleichsweise gering zu halten“ (Bos et al., 2012).

Die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenzstufen stellte sich wie in Abbildung 13 skizziert dar. Demnach befanden sich rund 15 % der Kinder auf einer der beiden unteren Kompetenzstufen und ca. 45 % auf einer der beiden oberen. Ein gutes Drittel der Kinder auf Stufe III galt als der Risikogruppe zugehörig.

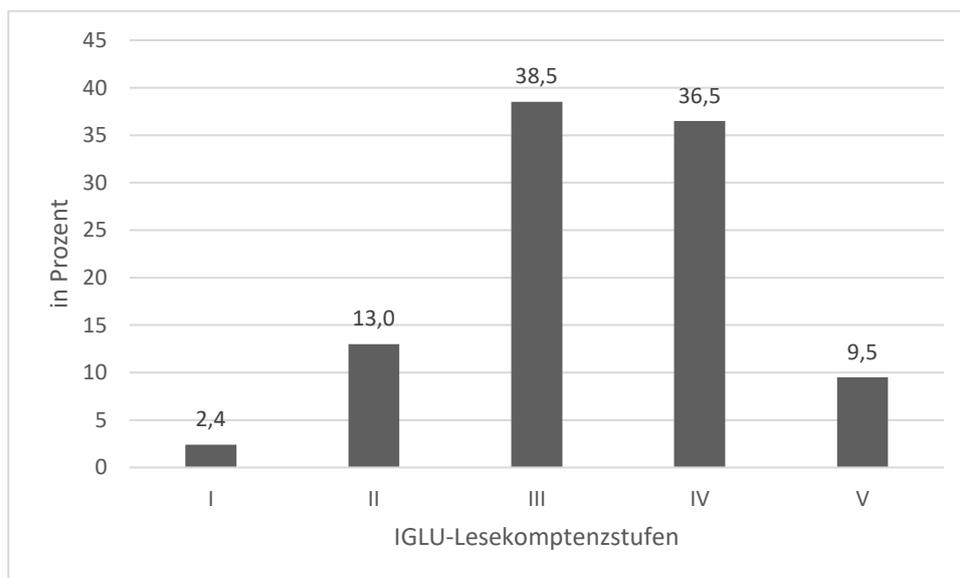


Abbildung 13: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen IGLU 2011 nach Bos et al., 2012, 105

„Aus forschungspragmatischen Gründen hat die internationale Studienleitung die Erfassung des Migrationshintergrunds im Rahmen von IGLU 2011 auf die Frage reduziert, inwieweit die Testsprache der zu Hause gesprochenen Sprache entspricht“ (Schwippert et al., 2012, S. 192). Das stellte einen Konzeptwechsel dar. Ein Vergleich der IGLU-Daten 2011 mit denen aus den Jahren 2001 und 2006 zum Thema Migration war daher nur sehr bedingt möglich, auch wenn der in Deutschland

eingesetzte Fragebogen für Schulkinder um die Frage nach dem Geburtsland der Eltern als Minimalmerkmal ergänzt wurde. Hinsichtlich der Familiensprache zeigte sich, dass in Deutschland nur eine ganz kleine Gruppe an Kindern (0.8 %) zu Hause nie die Testsprache sprach und „Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mittlerweile in vielen europäischen Ländern für ein Viertel bis ein Sechstel aller Grundschul Kinder zur Alltagsrealität gehört. In Deutschland lebt jedes fünfte Grundschulkind in mehrsprachigen Familien“ (Schwippert et al., 2012, S. 193). Insgesamt war die sprachliche Vielfalt in den IGLU-Teilnehmerländern sehr unterschiedlich ausgeprägt: In Malta sprachen 24.8 % der Kinder nie und 58.2 % manchmal die Testsprache, in Ungarn 0.5 % nie und 2.1 % manchmal. Unter diesen Voraussetzungen sind internationale Vergleiche wenig sinnvoll.

„Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund [erzielten] einen Leistungsmittelwert von 555 Punkten ..., während die Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, lediglich einen Leistungsmittelwert von 513 Punkten erzielen“, damit betrug der „Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund ... 42 Punkte“. Das entsprach gemäß der Konzeption der Studie dem „Leistungszuwachs von über einem Lernjahr“ (Schwippert et al., 2012, S. 199). IGLU 2011 stellte hier stabile migrationsbedingte Disparitäten in der Leseleistung fest.

Hinsichtlich sozialer Disparitäten ermittelten die Autorinnen und Autoren einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz, wobei sich ungleiche „Startbedingungen ... im Zeitverlauf meist noch durch herkunftsbedingte Unterschiede in den familiären und institutionellen Bildungsverlaufsentscheidungen [verstärken]“ (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012, S. 175). So betrug der Unterschied zwischen Viertklässlerinnen und Viertklässlern aus armutsgefährdeten Elternhäusern und Kindern aus Familien, die nicht armutsgefährdet waren, etwa ein Lernjahr (Wendt et al., 2012, S. 188). Daraus folgte die Forderung, „soziale Disparitäten bei der Beschreibung von Bildungssystemen zu berücksichtigen“ (Wendt et al., 2012, S. 188).

3.1.2.4 IGLU 2016

Insgesamt erreichten die Kinder in Deutschland auch in der IGLU-Studie 2016 einen Rangplatz im Mittelfeld. Ihr Abschneiden unterschied sich statistisch nicht signifikant von den Ergebnissen der IGLU-Studie 2011 (Bos et al., 2017, S. 14). Die Streubreite der Leistungen hatte in Deutschland bei einer auffällig hohen Heterogenität noch einmal zugenommen (Bos et al., 2017, S. 15). Die

Leistungsdifferenz von 40 Punkten entsprach einer halben Standardabweichung vom Skalenmittelwert und damit dem Leistungszuwachs eines Schuljahres (Wendt & Schwippert, 2017, S. 224). Im Vergleich zu den Ergebnissen aus IGLU 2016 zeigte sich hier eine stabile nicht zufriedenstellende Situation: Die „Leistungsdisparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund erweisen sich in der Perspektive der 15 Jahre von 2001 zu 2016 als weitestgehend konstant“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 226).

„Einige Teilnehmerstaaten ... weisen im Vergleich zu Deutschland deutlich niedrigere migrationsbezogene Disparitäten auf“ (Hußmann, Wendt et al., 2017, S. 22). Im Detail bedeutete das, dass Kinder, die zu Hause immer oder fast immer Deutsch sprachen, einen Leistungsvorsprung von 40 Punkten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern hatten, die zu Hause manchmal oder nie Deutsch sprachen. Dieser Unterschied war statistisch signifikant und fiel im internationalen Vergleich deutlich überdurchschnittlich (28 Punkte Unterschied) aus (Wendt & Schwippert, 2017, S. 223).

Mehrebenenregressionen für die Prädiktoren der Lesekompetenz zeigten, „dass sich 70.3 Prozent der Varianz der Lesekompetenz über alle Erhebungszeitpunkte hinweg durch Merkmale auf der Individualebene ... erklären lassen und entsprechend 29.7 % durch Merkmale auf der Klassenebene“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 226). Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen interpretierten Bos et al. vorsichtig, „dass ein Teil der migrationsbezogenen Leistungsunterschiede womöglich über ungünstige segregationsbedingte Merkmale der Klassenkomposition vermittelt sein könnte“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 226–228). Wurde die soziale Herkunft in den Modellen berücksichtigt, zeigte sich, dass der „Einfluss des Migrationshintergrundes ... unter Berücksichtigung dieses Indikators der sozialen Herkunft etwas geringer aus[fällt], [er] bleibt jedoch deutlich signifikant“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 228). Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass sich ein „Teil der migrationsbezogenen Leistungsdisparitäten auf Unterschiede in den sozioökonomischen Lebensverhältnissen von Familien mit unterschiedlichem Migrationsstatus zurückführen lässt“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 228).

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für sich betrachtet zeigte, dass „der Leistungsunterschied, zum Beispiel gemessen daran, ob Viertklässlerinnen und Viertklässler aus armutsgefährdeten Elternhäusern stammen oder nicht, seither etwa ein Lernjahr“ beträgt (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017). Diese sozialen Disparitäten waren in Deutschland im Zeitverlauf sehr stabil und in Bayern

besonders ausgeprägt (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 197): „Deutschland gehört ... zu den vier Staaten, in denen seit 2001 eine signifikante Vergrößerung der sozialen Disparitäten stattgefunden hat“ (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 203). Insbesondere der berufliche Status und der höchste Bildungsabschluss der Eltern stehen in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit Lesekompetenz und Schulerfolg (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 203–204).

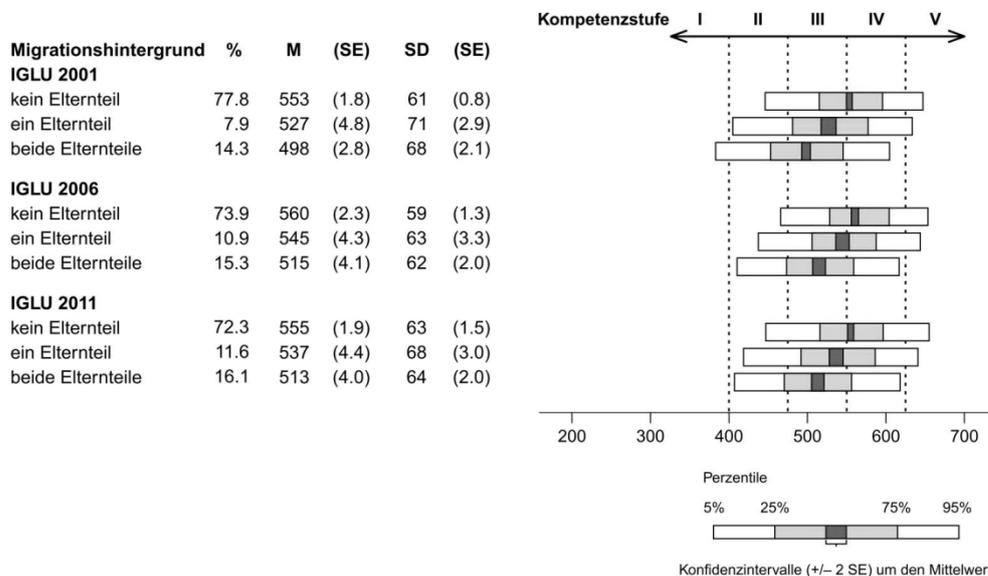
Hußmann, Stubbe und Kasper zogen ein resignierendes Fazit am Ende der letzten bisher veröffentlichten IGLU-Studie. Sie konstatierten, „dass es Deutschland noch nicht gelungen ist, einen allgemeinen Anspruch auf Chancengleichheit im Bildungssystem durch- beziehungsweise umzusetzen“ (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 214).

3.1.3 Zwischenfazit: Lesekompetenz und ihre Prädiktoren

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen PISA und IGLU hinsichtlich geeigneter Prädiktoren für die Lesekompetenz, dass es sich lohnt, das Merkmal Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungsgeschichte nicht pauschal als Kontextfaktor für schulisches Lernen zu berücksichtigen, sondern Kinder und Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte mit Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte zu vergleichen und diese nach „Generationsstatus“ (PISA) differenziert zu betrachten. Auch wenn das Merkmal Migrationshintergrund in den gängigen Definitionen (2.2) kein Zeitkriterium kennt, scheint es doch graduelle Unterschiede zwischen den Generationen zu geben, wie die Differenzen in der Lesekompetenz zwischen den einzelnen Generationen verdeutlichen. Das gilt es bei der methodischen Umsetzung der Untersuchung zu berücksichtigen. Die grobe Einteilung der Gesamtstichprobe in Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund und der Vergleich dieser beiden Gruppen entsprechen nicht dem Stand der Forschung. Außerdem wird deutlich, dass Zuwanderungsgeschichte und sozioökonomische Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, eng assoziiert sind. Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind häufiger mit Ressourcenarmut im Sinne von geringerem sozioökonomischem beruflichem Status der Eltern, weniger Besitz von Wohlstandsgütern und kürzerer Bildungsdauer der Eltern konfrontiert. PISA liefert weiter plausible Anhaltspunkte, neben einem präzisen Zuwanderungsstatus die Familiensprache in statistischen Analysen zu berücksichtigen.

Das methodische Vorgehen von PISA, die Daten in einer Kombination aus deskriptiven Analysen und Regressionsanalysen für die Interpretation aufzubereiten, überzeugt für die komplexe Fragestellung nach möglichen Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb (Artelt, Stanat et al., 2001; Naumann et al., 2010; Weis, Müller et al., 2019).

Darüber hinaus zeigen die PISA-Studien im Zeitverlauf, dass es nach wie vor große migrationsbedingte Disparitäten in der Leseleistung gibt. Das Thema ist auch mehr als 20 Jahre nach der ersten PISA-Studie bedeutsam und bildungspolitisch interessant. Ähnlich verhält es sich mit den IGLU-Studien im Zeitverlauf, wie zusammenfassend aus Abbildung 14 deutlich wird: Während die Leseleistung, ausgedrückt in erreichten Kompetenzstufen, bei Kindern mit zwei Elternteilen ohne Migrationshintergrund über die Erhebungszeitpunkte 2001, 2006 und 2011 im Wesentlichen stabil blieb, verbesserte sich die Gruppe der Kinder mit zwei Elternteilen mit Migrationshintergrund über die Erhebungszeitpunkte hinweg. Der Abstand zwischen den beiden Gruppen ist aber immer noch beträchtlich.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2011

Abbildung 14: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu den IGLU-Erhebungszeitpunkten 2001, 2006, 2011 (Schwippert et al., 2012, S. 199)

„Über alle Erhebungszeitpunkte hinweg fallen die Leseleistungen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund (beide Elternteile) 49 Punkte geringer aus als die Leseleistungen ihrer

Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund“ (Wendt & Schwippert, 2017, S. 226). Das bedeutet, dass das Thema nach wie vor Bedeutung hat, auch wenn der Rückstand von Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil in der bisher letzten veröffentlichten IGLU-Studie „nur noch“ bei 22 Punkten lag (Wendt & Schwippert, 2017, S. 226).

Eine nicht-deutsche Erstsprache ist gemäß den Schulleistungsuntersuchungen PISA und IGLU ein bedeutsamer Risikofaktor für Lesekompetenz. Nicht außer Acht gelassen werden darf in diesem Zusammenhang der Befund, dass neben diesen moderierenden Kontextfaktoren der mit Abstand zuverlässigste Prädiktor von Lesekompetenz die kognitive Grundfähigkeit ist (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 129). Das muss bei der Erforschung von Lesekompetenz von Menschen mit geistiger Behinderung, die mit einer Intelligenzminderung konfrontiert sind, besonders berücksichtigt werden. Die PISA Studien zeigen, dass es sich lohnt, Aspekte zur sozialen Herkunft und die Familiensprache in den statistischen Analysen zu berücksichtigen. Modelle, die diese Merkmale einbeziehen, haben eine deutlich höhere Varianzaufklärung (s. o.).

In Deutschland wirkt sich die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern deutlicher auf die Leseleistung aus als in anderen Ländern (u. a. Becker & Schubert, 2006, S. 253–256). Die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen wird üblicherweise über den sozioökonomischen Status, also die finanzielle Ausstattung der Haushalte, sowie die schulische und berufliche Ausbildung der Eltern operationalisiert. Ein niedriger sozioökonomischer Status ist in Deutschland ein Risikofaktor für Schulerfolg. Mittelfristig ist dieses System autoreferenziell.

Das (biologische) Geschlecht spielt bei der Leseleistung eine Rolle, weil „it is generally agreed that females have a slight advantage on average in verbal abilities and males have a slight advantage on average in mathematics“ (Nowell & Hedges, 1998, S. 21). Diesen Umstand gilt es besonders zu berücksichtigen, zumal das Geschlechterverhältnis der Zielpopulation von der biologisch erwartbaren abweicht (3.3.1).

Bedeutsame Prädiktoren für die Lesekompetenz sind gemäß den großen, international vergleichenden Schulleistungstests die individuellen bzw. kontextbedingenden Merkmale: kognitive Fähigkeiten, Geschlecht, Migrationsstatus / Familiensprache, sozioökonomische Bedingungen in der Herkunftsfamilie, die Art der Mediennutzung bzw. die Ausstattung der Haushalte mit verschiedenen Mediengattungen und motivationale Aspekte. Das Zusammenspiel ist komplex. Die Befunde für

Kinder und Jugendliche ohne geistige Behinderung müssen um Studienergebnisse zur Lesekompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung ergänzt werden, um die Fragestellung zu präzisieren und geeignete Methoden zur Beantwortung auszuwählen.

Weitere Prädiktoren für die Lesekompetenz, wie etwa Arbeitsgedächtnis oder phonologische Bewusstheit (u. a. Pérez-Pereira, Martínez-López & Maneiro, 2020), werden in schulischen Untersuchungen typischerweise vernachlässigt, obwohl speziell die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die Lese- und Schreibfähigkeit unumstritten ist (Görge, Simone, Schulte-Körne & Moll, 2021, S. 210). In den international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen wird die phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lesekompetenz ausgeklammert. Dies erfolgt vermutlich, weil der Einfluss der phonologischen Bewusstheit einzelsprachabhängig ist und damit keine internationale Vergleichbarkeit möglich ist. Im Vergleich zum Englischen ist für die deutsche Sprache die hohe Übereinstimmung zwischen Morphologie und Orthografie (flache Orthografie) typisch. Görge et al. überprüften in diesem Zusammenhang die Generalisierbarkeit bisherigen Studien mit englischsprachigen Stichproben für deutschsprachige Samples mit dem Ergebnis, dass im Deutschen die phonologische Bewusstheit ein besserer Prädiktor für die Schreibfähigkeit (spelling) als für die Lese(-flüssigkeit) ist (reading (fluency)) (Görge et al., 2021, S. 211).

3.2 Lesekompetenz und geistige Behinderung

„Das Erreichen des Ziels der Selbstverwirklichung in sozialer Integration ist zu einem wesentlichen Teil abhängig von der Fähigkeit mit Schriftsprache umzugehen“ (ISB, 2003, S. 147). Im aktuellen LehrplanPLUS (seit dem Schuljahr 2019/20) ist das Lesen (mit Texten und weiteren Medien umgehen) und Schreiben selbstverständlicher Bestandteil des Kompetenzstrukturmodells im Fach Deutsch (ISB, 2019, S. 62). Die Anbahnung und Vermittlung von Schriftsprache wird mittlerweile als zentrale Aufgabe von Schulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verstanden (Ratz, 2011) und hat damit auch das Interesse von Forschenden geweckt.

Ziel dieses Abschnittes ist es, zentrale, internationale (3.2.1) wie nationale (3.2.2), empirische Ergebnisse zu schriftsprachlichen Kompetenzen von Menschen mit geistiger Behinderung zu analysieren und anschließend im Hinblick auf konkrete Forschungsfragen zusammenzufassen (3.2.3).

3.2.1 Internationale Studien

Ein systematischer Literaturreview, der 222 Veröffentlichungen zu Einzelfallstudien aus dem Bereich „Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities“ aus den Jahren 1976 bis 2018 (überwiegend seit 2010) analysierte, formulierte als Einschlusskriterium für die Aufnahme in ihre Auswahl mind. eine Teilnehmerin bzw. einen Teilnehmer mit „significant disability“ (moderate to profound intellectual or developmental disability) (Cannella-Malone, Dueker, Barczak & Brock, 2021, S. 389). Das Ziel sollte es dabei sein, dass „interventions enabled students to make progress on targeted academic skills“. Die Mehrheit der Studien befasste sich mit „basic reading skills and included participants with moderate disabilities“ (Cannella-Malone et al., 2021, S. 387). Das bedeutet, dass Unterricht oder Fördermaßnahmen den Schülerinnen und Schülern überwiegend mit mittelgradiger Intelligenzminderung helfen, Fortschritte hinsichtlich der „academic targets“ (reading, mathematics, writing, science, and / or social studies) zu machen (Cannella-Malone et al., 2021, S. 389). Die analysierten Studien betrafen überwiegend Kinder und Jugendliche im Schulalter (6-18 Jahre). 59.4 % befanden sich dabei im „disability level“ „moderate“ (Cannella-Malone et al., 2021, S. 395–396). Die Hälfte der Studien beschäftigte sich ausschließlich mit „Reading“, 24 mit Lesen und einem weiteren Fähigkeitsbereich, sodass insgesamt ein „disproportionate focus on reading“ zu konstatieren ist (Cannella-Malone et al., 2021, S. 400). Diese insgesamt 135 Studien untersuchen v. a. „sight words“, also den Einfluss von Förderung auf das Erkennen von Lern- bzw. Merkwörtern (54.8 %) und das Leseverständnis (23.7 %); eine nachrangige Rolle spielen die Kategorien „vocabulary“ (14.8 %), „oral passage reading“ und „phonetic awareness“ (beide 7.4 %) (Cannella-Malone et al., 2021, S. 397). Durch die Auswahlkriterien (u. a. englischsprachige Veröffentlichung) kann es hier zu einer Verzerrung gekommen sein (u. a. im Zusammenhang mit Studien zur phonologischen Bewusstheit; hier werden einzelsprachige bzw. schriftsystemspezifische Bedingungen möglicherweise eher in der jeweiligen Sprache veröffentlicht). Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass Ansätze zur Verbesserung von Lesefähigkeiten auf der Wortebene und die Verständnisleistung bereits hinreichend erforscht worden sind (Cannella-Malone et al., 2021, S. 398).

Groen, Laws, Nation und Bishop (2006) stellen in einer Einzelfallstudie (Mädchen mit Down-Syndrom im Grundschulalter) u. a. eine außergewöhnliche und altersentsprechende Fähigkeit zur Worterkennung auf Einzelwortebene fest (Groen et al., 2006, S. 1197). Die Autorinnen und Autoren

machen für diese außergewöhnlichen Fähigkeiten im Bereich des Worterkennens und Decodierens robuste Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit verantwortlich, was mit anderen Studien in Einklang zu bringen ist (Groen et al., 2006, S. 1210).

Solche Ergebnisse sind weder für Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom und erst recht nicht für Menschen mit geistiger Behinderung im Allgemeinen generalisierbar, können aber als Hinweis auf eine große Heterogenität, auch innerhalb der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Down-Syndrom, gewürdigt werden und geben einen Hinweis auf die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für leseassoziierte Fähigkeiten.

Studien zu bestimmten Interventionsmaßnahmen zur Förderung des Lesens (u. a. Leseflüssigkeit oder Leseverständnis) beziehen sich häufig auf winzige Stichproben (z. B. $N = 5$, (Hua et al., 2018, S. 279)) und können den Maßnahmen häufig nur einen begrenzten Nutzen bescheinigen.

Eine typische Studie, die sich mit der Effektivität von „Cognitive strategy instruction“ auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern mit leichter Intelligenzminderung beschäftigt, wurde von Bilgi und Özmen 2018 veröffentlicht. Die Studie zeigte, dass die Teilnehmenden ($N = 3$, 5.-8. Jahrgangsstufe) im Wesentlichen von der Maßnahme zur Förderung des Textverstehens profitierten (Bilgi & Özmen, 2018, S. 77–78). Da weder die Größe noch die Zusammensetzung der Stichprobe (drei Jugendliche mit leichter Intelligenzminderung) noch das Design der Studie (Interventionsstudie mit Pre- / Post-Design) noch der Lesekompetenzbegriff (isolierter Fokus auf text comprehension) zum Anliegen der vorliegenden Arbeit passen, sind diese und ähnliche Studien kaum zur Hypothesengenerierung geeignet.

Für eine größere Studie ($N = 1\,549$) zu Lerncharakteristika von Schülerinnen und Schülern, die an „alternativen Prüfungen auf der Grundlage alternativer Leistungsstandards“ (alternate assessments based on alternate achievement standards) teilnahmen, beschrieben Towles-Reeves, Kearns, Kleinert und Kleinert (2009) die Mitglieder der Gruppe mit den Worten „These students represent multiple categories of disability ..., including mental retardation, autism, and multiple disabilities“ (Towles-Reeves et al., 2009, S. 242–243). In drei geografisch und demografisch unterschiedlichen US-amerikanischen Staaten wurden Lehrkräfte gebeten, für alle ihre Schülerinnen und Schüler, die gemäß alternativen Prüfungen und Leistungsstandards unterrichtet wurden, einen Fragebogen auszufüllen und u. a. Angaben zum kommunikativen Verhalten, Lesen, Mathematik,

Sehen, Hören und Motorik zu machen (Towles-Reeves et al., 2009, S. 246–247). Damit ist diese Studie, Einschätzung der Kompetenzen durch die Lehrkräfte mittels Fragebogen, methodisch gut mit den SFGE-Studien (Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Dworschak, Kannewischer, Ratz und Wagner (2012) und Baumann et al. (2021)) vergleichbar. Towles-Reeves et al. fassen ihre Ergebnisse so zusammen, dass es im Wesentlichen zwei Gruppen von Lernenden gibt: „... the first set of learners have either symbolic or emerging symbolic levels of communication, ... and possess at least some level of functional reading ... skills“ (Towles-Reeves et al., 2009, S. 241). Die erste Gruppe verfügt also entweder über symbolische oder sich anbahnende symbolische Kommunikationsfertigkeiten und besitzt zumindest ein gewisses Maß an funktionalen Lesefähigkeiten. „The second set of students has not yet acquired formal, symbolic communication systems; ... and have no awareness of print“ (Towles-Reeves et al., 2009, S. 241). Diese Kinder und Jugendlichen haben noch keine formalen, symbolischen Kommunikationssysteme erworben und kein Bewusstsein für Schrift entwickelt. Diese beiden Gruppen lassen sich nicht streng voneinander abgrenzen, sondern verhalten sich eher wie zwei Pole auf einem Kontinuum (Towles-Reeves et al., 2009, S. 253). Diese Resultate betonen – hier für drei US-amerikanische Bundesstaaten – die große Heterogenität von Schülerinnen und Schülern, die außerhalb der (regel-)curriculumbasierten Systeme mit alternativen Leistungsanforderungen beschult werden.

Lemons et al. (2013) untersuchten lehrplanbasiert Leseflüssigkeit von Wörtern und Textpassagen (Word and Passage Reading Fluency) von „Leseanfängerinnen und -anfängern“ (early-grade) an $N = 7\,440$ Schülerinnen und Schülern, von denen 3 811 mit einer „intellectual disability“ konfrontiert waren (Lemons et al., 2013, S. 413). Besonders berücksichtigt wurden dabei Schülerinnen und Schülern mit „significant cognitive disabilities“ (Lemons et al., 2013, S. 408) zwischen Jahrgangstufe 3 bis 8 und 11 im Alter zwischen 8.0 und 21.3 Jahren. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung besser abschnitten als Kinder und Jugendliche mit intellectual disability. Das ist ein Hinweis darauf, dass der Grad der intellektuellen Beeinträchtigung bedeutsam ist (Lemons et al., 2013, S. 415). In einer Regressionsanalyse fassten Lemons et al. zusammen, dass das (zunehmende) Alter ein günstiger Prädiktor für reading performance ist. Dieses Ergebnis ist erwartungsgemäß, da Kinder und Jugendliche im Schulalter von Jahr zu Jahr dazulernen.

Männliches Geschlecht war in der Studie von Lemons et al. ein Risikofaktor für reading performance, der hier im Gegensatz zur Analyse von Ratz und Lenhard (2013) nicht alterskontrolliert wurde. „Intellectual disability“ und „other disability“ waren die beiden herausragenden Prädiktoren für reading performance (Lemons et al., 2013, S. 419): „Free or reduced lunch“ wurde hier offensichtlich als Indikator für die Inanspruchnahme öffentlicher Unterstützung im Zusammenhang mit einem unterprivilegierten sozioökonomischen Status verwendet. Es betraf 55.1 % des Gesamtsamples und 63.7 % der Kinder und Jugendlichen mit intellectual disability (Lemons et al., 2013, S. 413). „Free or reduced lunch“ wirkte als Risikofaktor für das Lesen in etwa der Größenordnung des Faktors männliches Geschlecht (Lemons et al., 2013, S. 419).

Sermier Dessemontet, Chambrier, Martinet, Meuli und Linder (2021) untersuchten für 48 französischsprachige Grundschul Kinder (6-13 Jahre) mit intellectual disability aus der Schweiz, die (noch) nicht in der Lage waren, einfache Silben oder Wörter zu decodieren, den Einfluss einer phonics-based intervention (phonemabasierte Förderung) in Kleingruppen auf die Lesefähigkeiten. Dabei wurden Kinder mit mittelgradiger und schwerer Intelligenzminderung berücksichtigt (Überwiegend $IQ < 55$). An diese Kinder wurden präzise Einschlusskriterien formuliert (Sermier Dessemontet et al., 2021, S. 2). In einem Interventions- / Kontrollgruppendesign konnten hinsichtlich phonologischer Bewusstheit und Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz kein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden: „... students from the treatment group did not make more progress in phonological awareness and letter-sound knowledge than students from the control group“ (Sermier Dessemontet et al., 2021, S. 7). Die Schüler, die von dem Programm profitierten, machten jedoch signifikant mehr Fortschritte im Lesen von Wörtern und Nicht-Wörtern, gemessen mit einem von einem Forscher entwickelten Test, mit einer mittleren Effektgröße (Sermier Dessemontet et al., 2021, S. 7). Mit einem standardisierten Test konnten diese Befunde nicht reproduziert werden („an almost significant difference ($p = .06$)“ (Sermier Dessemontet et al., 2021, S. 7)). Die Autorinnen folgern zurückhaltend, dass phonetikbasierte Programme positive Auswirkungen auf die Decodierfähigkeiten von Schülern mit ID [intellectual disability] haben können, wenn sie von Lehrern in Kleingruppen („phonics-based programs can ... have positive effects on the decoding skills of students with ID when implemented by teachers in a small-group format“ (Sermier Dessemontet et al., 2021, S. 7)) angeboten werden.

Für den nachschulischen Bereich untersuchten Moni, Jobling und Baffour (2018) an 191 Probandinnen und Probanden zwischen 15 und 47 Jahren in Australien mit drei standardisierten Tests das Outcome nachschulischer Bemühungen zur Literacy-Förderung über zwei Jahre zu drei Testzeitpunkten. In einem Regressionsmodell konzentrierten sich Moni et al. auf die Varianzaufklärung durch die erklärenden Variablen „gender, age ... and disability status“ (Moni et al., 2018, S. 158) und analysierten in Wachstumsmodellen detailliert Between- (Anteil der Varianz, der auf Unterschiede zwischen Individuen zurückzuführen ist) und Within-Effekte (Veränderungen von Individuen über die Zeit). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmenden am Förderprogramm gemäß den standardisierten Tests dazulernen und es Unterschiede zwischen den Individuen, aber keine geschlechterspezifischen Abweichungen gab (Moni et al., 2018, S. 163–164).

Eine methodisch vergleichbare Untersuchung von van den Bos, Nakken, Nicolay und van Houten (2007) kam für 38 Erwachsene (20-72 Jahre, IQ 45-69) in einer Interventionsstudie zur Verbesserung des Leseverständnisses durch verschiedene Strategien zu dem Ergebnis, dass die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer von der Förderung profitierten und die „variance of general reading comprehension ability was best explained by the test of RCS [reading comprehension of sentences], and only moderately by the strategies trained“ (Van den Bos et al., 2007, S. 1). Varianz im Leseverständnis allgemein wurde am besten durch das Leseverständnis auf Satzebene aufgeklärt. Dieses Ergebnis bestätigte empirisch v. a. die theoretische Annahme darüber, dass Lesekompetenz hierarchisch aufgebaut ist.

Die beschriebenen Interventionsstudien (Moni et al., 2018; Sermier Dessemontet et al., 2021; van den Bos et al., 2007) zeigten im Wesentlichen, dass regelmäßige Förderung in Kleingruppen zumindest kurzfristig hilft, bestimmte Lesefähigkeiten zu verbessern. Ein didaktischer Game Changer stellt sie jedoch nicht dar.

3.2.2 Nationale Studien

Bisher war für Bayern aus der ersten SFGE-Studie bekannt, dass ein Viertel (26.4 %) der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (noch) überhaupt nicht „liest“. Den Lesestufen von Valtin (2000) folgend, verfügt ein Fünftel (21.1 %) über „fortgeschrittene“ Lesefähigkeiten. Fast genauso viele Leser (19 %) befinden sich auf der Valtin-Stufe des

„buchstabenweisen Erlesens“. Mit 12.8 % gelingt es einer nicht zu vernachlässigenden Gruppe, Lautelemente zu benennen. Eine kleinere Gruppe von 7 % der Schülerinnen und Schüler ist der Stufe des „Wörter erratens“ zuzuordnen. Das „Als-ob-Vorlesen“ spielt kaum eine Rolle und betrifft nur 2.5 % der Schülerinnen und Schüler. Mit 11.2 % der Schülerschaft, denen automatisiertes Worterkennen gelingt, wird die Diversität der Lesefähigkeiten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutlich (Ratz, 2012, S. 117).

Ratz und Lenhard (2013) werteten die Daten der ersten SFGE-Studie ($n = 1\,608$) nach dem dreistufigen Entwicklungsmodell des Lesens nach Frith (1985) aus und kamen zum Ergebnis, dass ein knappes Drittel (29.3 %) der Schülerinnen und Schüler – nach Friths Definition – (noch) überhaupt nicht liest, während fast genauso viele alphabetisch (31.9 %) oder orthografisch (32 %) lesen. Auf der Stufe des logographischen Lesens befinden sich mit 6.8 % kaum Leseanfängerinnen und -anfänger (Ratz & Lenhard, 2013, 1744). Valtins Lesestufen wurden dabei nach dem in Abbildung 15 dargestellten Schema kombiniert.

Frith	Valtin Lesen (= SFGE)
1. logographemisch	1. »Als ob«- Vorlesen
	2. »Erraten von Wörtern«
2. alphabetisch	3. »Benennen von Lautelementen«
	4. »buchstabenweises Erlesen«
3. orthografisch	5. »fortgeschrittenes Lesen«
	6. »automatisiertes Worterkennen«

Abbildung 15: Synopse des dreistufigen Leseentwicklungsmodells von Frith und dem sechsstufigen Modell von Valtin (Ratz, 2012, S. 114), entspricht Ratz & Lenhard, 2013, 1743

Ratz und Lenhard (2013) fassten die Analysen dahingehend zusammen, dass Lese- und Schreibfähigkeiten hoch korrelieren („reading and writing development is highly correlated ($r = .839$; $p < .001$)“). Dies war selbst bei Kontrolle des Alters, Geschlechts, Grades der Intelligenzminderung und familiären Wohlstandes („correlation is essentially preserved when controlling for age, gender, ID and family affluence“) gegeben (Ratz & Lenhard, 2013, S. 1744–1745). Außerdem korrelierten Alter

und Lesefähigkeit („there was a significant, albeit low correlation between age and reading ($r = .123, p < .001$)“) (Ratz & Lenhard, 2013, S. 1745). Erwartungskonform stand der Schweregrad der Intelligenzminderung in engem Zusammenhang mit den Leistungen im Lesen („the severity of ID is closely related to achievements in reading“) (Ratz & Lenhard, 2013, S. 1746). Es gab keinen Hinweis auf geschlechterspezifische Unterschiede („no significant differences exist between the male and female students regarding their development of reading and writing when controlling for age“) (Ratz & Lenhard, 2013, S. 1747).

Eine Auswertung der SFGE-I-Daten ging der Frage nach, ob Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom spezifische Lernprofile im Lesen haben (Ratz, 2013a). Dafür wurden Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom ($n = 190$) mit Schülerinnen und Schülern ohne Down-Syndrom verglichen. Die Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom im Alter von 6-21 Jahren hatten zu 17.4 % eine leichte, 60.3 % eine mittelgradige, 14.9 % eine schwere und 5.6 % eine schwerste Intelligenzminderung (Ratz, 2013a, S. 4506). Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom unterschied sich statistisch nicht signifikant von der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Down-Syndrom hinsichtlich des Grades der Intelligenzminderung und des Geschlechts (Ratz, 2013a, S. 4507). Während sich die Schülerinnen und Schüler ohne Down-Syndrom (gemischte Ätiologie) recht gleichmäßig auf die Grade der Intelligenzminderung verteilten, gaben die Lehrkräfte für fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom an, dass der Grad der Intelligenzminderung mittelgradig sei. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Gruppen zeigte sich hinsichtlich des familiären Wohlstandes (Family Affluence Scale). Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom lebten im Vergleich häufiger in Familie mit höherem familiären Wohlstand (Ratz, 2013a, S. 4511).

Die Ergebnisse in der zweiten SFGE-Studie waren denen der ersten ähnlich. So unterschieden sich die Mittelwerte von Valtins Lesestufen in der ersten und zweiten Erhebung statistisch nicht signifikant (Ratz & Selmayr, 2021, S. 125). In der aktuellen SFGE-Erhebung gaben die Lehrkräfte für 25.6 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sie (noch) überhaupt nicht lesen (Ratz & Selmayr, 2021, S. 124). Die Notwendigkeit, Valtins Lesestufen unterhalb der Kategorie „Als-ob-Vorlesen“ zu differenzieren, bleibt damit bestehen. Lesekompetenz und Grad der Intelligenzminderung korrelierten

in der Stichprobe beeindruckend ($r = .7, p < .01, n = 979$): Je schwerer die Intelligenzminderung war, desto niedriger war auch die Lesefähigkeit (Ratz & Selmayr, 2021, S. 126).

A. Koch (2008) fasste die Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum zusammen. Danach gilt, dass „trotz geringer allgemeiner kognitiver Fähigkeiten ... für eine beachtliche Zahl von Personen mit Down-Syndrom und geistiger Behinderung undifferenzierter Ätiologie möglich [ist], jene phonologischen Bewusstheitsfertigkeiten zu erwerben, die im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb in einem analytisch-synthetisch orientierten Lehrgang als bedeutsam erachtet werden“ (A. Koch, 2008, S. 148). Dabei kommt der Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz eine besondere Bedeutung zu (A. Koch, 2008, S. 148).

Kuhl und Euker (2016) untersuchten an 33 Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung im Alter zwischen 10 und 17 Jahren in zwei Vergleichsgruppen anhand des silbenbasierten „Kieler Leseaufbaus“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016) die Effekte des lautorientierten Lesens. Sie fassten die Studienlage so zusammen, dass „in verschiedenen Förderstudien ... gezeigt werden [konnte], dass Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung von einem theoretisch fundierten und gut strukturierten alphabetischen Leselehrgang in deutlichem Maße profitieren können“ (Kuhl, Euker & Ennemoser, 2015, S. 44). Gefördert werden „phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, der rekodierende Wortzugriff sowie das Erkennen von Ganzwörtern“ (Kuhl et al., 2015, S. 44). Sie formulierten die These, dass diese Ansätze aufgrund der im Vergleich zum Englischen flacheren Orthografie und größeren Lauttreue im Deutschen noch effektiver seien. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen müssten allerdings über „gewisse Mindestvoraussetzungen“ verfügen (u. a. zwölf verschiedene Grapheme in Phoneme übersetzen können (Kuhl et al., 2015, S. 46–47)). Die Ergebnisse zeigten, „dass eine systematische, strukturierte und silbenbasierte Förderung geeignet ist, um die Recodierleistung von Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung positiv zu beeinflussen“ (Kuhl et al., 2015, S. 50). Das entspricht den Erwartungen bei entsprechender Förderung. Ein Trainingseffekt auf sinnerfassendes Lesen auf Wortebene konnte nicht festgestellt werden (Kuhl et al., 2015, S. 50). Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit als Prädiktor von Lesekompetenz wurde von A. Koch (2008) speziell für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung mit dem diskutablen Ergebnis untersucht, dass die „Geistigbehindertenpädagogik einen durchaus nennenswerten Beitrag zu leisten vermag, wenn es

um den Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf das Lesen- und Schreibenlernen geht“ (A. Koch, 2008, S. 153).

Für Schülerinnen und Schüler (9-14 Jahre) mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen ($N = 303$) in Rheinland-Pfalz untersuchten Scholz und Scheer (2020) den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Lesefähigkeiten. „We could find medium correlations between reading skills and fluid intelligence in both groups“ (Scholz & Scheer, 2020, S. 4). Für Lerner mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen ($n = 142$) korrelierten reading skills und fluid intelligence (CFT 20-R) mit $r = .31$ ($p < .001$). Das entspricht der Stärke des Zusammenhangs bei der Vergleichsgruppe der Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt.

3.2.3 Zwischenfazit: Lesekompetenz und geistige Behinderung

Der Forschungsstand zeigt, dass Menschen mit geistiger Behinderung lesen lernen und auch mit Texten umgehen können, v. a. „when the necessary time and supports are available“ (León, Martínez-Huertas & Jastrzebska, 2018, S. 115), auch wenn die Verbesserung von Lesefähigkeit Zeit in Anspruch nimmt (Moni et al., 2018, S. 163).

Grundsätzlich wurde bei der Analyse des Forschungsstandes zum Thema Lesen bei geistiger Behinderung festgestellt, dass die Ergebnisse häufig kaum miteinander vergleichbar sind, weil deutlich unterschiedliche Gruppen betrachtet wurden. Häufig konzentrierten sich die Studien auf Kinder und Jugendliche mit einer leichten (teilweise mittelgardigen) Intelligenzminderung; Menschen mit einer schweren oder schwersten kognitiven Beeinträchtigungen fanden hingegen häufig keine Berücksichtigung. Towles-Reeves et al. (2009) formulierten auf der Grundlage ihrer Daten zu Schülerinnen und Schülern in „in alternate assessments based on alternate achievement Standards“ die Hypothese von im Wesentlichen zwei Gruppen an Lernenden, die es zu diskutieren gilt. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse leidet auch hier unter den unterschiedlichen Definitions- bzw. Einschlusskriterien von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung.

In einer Regressionsanalyse fassten Lemons et al. zusammen, dass das (zunehmende) Alter ein günstiger Prädiktor für reading performance ist. Das deckt sich mit den Ergebnissen von Ratz und Lenhard (2013). Beide Studien berücksichtigten in ihren Analysen auch den familiären Wohlstand, wobei ein niedriger familiärer Wohlstand *keinen* Einfluss auf die Leseleistung hatte, wenn in der

multivariaten Varianzanalyse der Grad der Intelligenzminderung kontrolliert wurde. Das ist bedeutsam, weil „students with mild mental retardation were overrepresented in families with very poor background“ (Ratz & Lenhard, 2013, 1746). Die Inanspruchnahme sozialer Leistungen (free or reduced lunch) war in der Studie von Lemons et al. (2013) mit einem schlechteren Abschneiden verbunden, wenn andere Faktoren konstant gehalten wurden (Lemons et al., 2013, S. 421). Diesen Widerspruch gilt es zu diskutieren.

Insgesamt zeigt sich, dass der Einfluss von Intelligenz auf Lesefähigkeit nicht vernachlässigt werden darf (Scholz & Scheer, 2020). Dieses Merkmal scheint ein bedeutsamer Prädiktor zu sein, wenn auch kein vollständig unabhängiger der insbesondere im Zusammenspiel mit sozioökonomischen Faktoren bedeutsam zu sein scheint.

Neben der Suche nach aussagekräftigen Prädiktoren für die Lesekompetenz beschäftigen sich Studien zum Thema geistige Behinderung und Lesekompetenz mit syndromspezifischen Fragestellungen. Diese werden in der Regel für Menschen mit Down-Syndrom bearbeitet. Das ist aus Prävalenzsicht ein nachvollziehbarer Ansatz, der aber Risiken einer unzutreffenden Pars-pro-toto-Interpretation birgt.

Vor allem stärker psychologisch orientierte Studien beschäftigen sich mit der Wirksamkeit verschiedener Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Diese Interventionsstudien sind häufig sehr spezifisch für einen bestimmten Förderansatz konzipiert und damit kaum generalisierbar. Damit sind sie nicht als Grundlage zur Formulierung von Hypothesen zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung und nicht-deutscher Erstsprache in einem interventionsfreien Forschungsdesign geeignet

Insgesamt wird deutlich, dass aktuelle Studien zum Thema Lesen und geistige Behinderung ganz unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte der Untersuchung wählen. Neben dem Einfluss individueller Merkmale (u. a. Intelligenz, Geschlecht, Alter, Ätiologie), werden typischerweise in Übereinstimmung zu Befunden zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung (s. o.) sozioökonomische Bedingungen berücksichtigt. Die Bedeutung einer nicht-deutschen Erstsprache für die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung wurde bisher noch nicht beleuchtet.

Die Daten der SFGE-Studien zeigten, dass die Leseleistung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sehr heterogen ist. Schülerinnen und Schülern, die im engeren Sinne noch nicht lesen, müssen in einem Erklärungsmodell daher ebenso berücksichtigt werden wie die Kinder und Jugendlichen, die orthografisch / automatisiert lesen und diese Fähigkeiten auf Textebene zeigen. Dabei sollte die empirische Umsetzung des theoretischen Modells Boden- und Deckeneffekte vermeiden und in den mittleren Kompetenzbereichen für differenzierte Aussagen akzeptabel ausbalanciert sein. Die Ergebnisse von van den Bos et al. (2007) bestätigen den hierarchischen Aufbau von Lesekompetenz. Darüber hinaus müssen relevante Kontextfaktoren (Schweregrad der Intelligenzminderung, familiärer Wohlstand, Geschlecht und Schulbesuchsjahr, Ratz & Lenhard, 2013, S. 1742) als Kontrollvariablen zufriedenstellend abgebildet werden. Ratz (2013b) zeigte, dass v. a. die Schulstufe und der Grad der Intelligenzminderung Variablen sind, die substantiell und statistisch signifikant Varianz in der Lesekompetenz aufzuklären vermögen (Ratz, 2013b, S. 356).

3.3 Charakteristika von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung

Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung weist bestimmte Charakteristika auf, die bei der Untersuchung dieser Zielgruppe zu berücksichtigen sind. So weicht das Geschlechterverhältnis von dem der Gesamtbevölkerung ab (3.3.1), sie haben spezifische sozioökonomische (3.3.2) und soziobiografische (3.3.3) Bedingungen und ihre kommunikativen Fähigkeiten sind häufig eingeschränkt (3.3.4). Diese charakteristischen Merkmale sind bei der Formulierung der Forschungsfragen und forschungsmethodisch zu berücksichtigen.

3.3.1 Geschlechterverteilung

Das Geschlechterverhältnis in der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weicht deutlich von der biologisch erwartbaren Verteilung ab. In der ersten SFGE-Studie wurde ein Anteil von 62.3 % männlicher Schüler ($n = 1\ 612$) (Dworschak & Ratz, 2012, S. 33), in der zweiten SFGE-Studie eine Verteilung von „60.6 % männlichen zu 39.4 % weiblichen Kindern und Jugendlichen ($n = 937$)“ (Selmayr & Dworschak, 2021b, S. 42) festgestellt. Diese Überrepräsentation von Jungen steht im Einklang mit anderen Studien (u. a. Cannella-Malone et al., 2021, S. 393: 59.4 %, Lemons et al., 2013, S. 413: 66.3 %, Müller et al., 2020, S. 347: 68.8 % Jungen) und hat in erster Linie

biologische Gründe (rezessive Vererbung), wobei auch soziokulturelle Einflüsse diskutiert werden (Fornefeld, 2020, S. 79).

3.3.2 Sozioökonomische Bedingungen

Aus den Daten der zweiten SFGE-Studie ging hervor, dass sich Kinder und Jugendliche mit dem Doppelmerkmal geistige Behinderung und Migrationshintergrund hinsichtlich des familiären Wohlstandes statistisch signifikant von ihren Mitschülerinnen und -mitschülern ohne Migrationshintergrund unterschieden ($n = 401$, Family Affluence Scale, Boyce, Torsheim, Currie & Zambon, 2006). Die finanzielle Ausstattung der Herkunftsfamilien war in beiden Gruppen sehr heterogen. Es existierten sowohl Familien mit sehr wenig Geld als auch gut situierte Familien. Dennoch unterschieden sich die Familien hinsichtlich des Mittelwerts beim Nettoäquivalenzeinkommen statistisch signifikant mit einer bemerkenswerten Effektstärke von fast $.6$ (Cramers $V = .596$) (Dworschak & Selmayr, 2022, S. 133–134).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen also häufiger in Familien mit niedrigem familiärem Wohlstand auf und sind häufiger von Armut bedroht oder betroffen (Dworschak & Selmayr, 2022, S. 135). Da alle Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache Teil der Gruppe „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ sind, haben sie alle eine Disposition von unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Bedingungen in der Familie betroffen zu sein. Im Zusammenhang mit den Befunden zum Thema sozioökonomische Bedingungen als Prädiktor für Lesekompetenz (s. o.), gilt es, diese Konstellation besonders zu berücksichtigen.

3.3.3 Migrationshintergrund

Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund variiert in verschiedenen Bevölkerungsgruppen deutlich, u. a. nach Altersgruppe, Schulart oder Bundesland (2.2). Es gibt keine Hinweise, dass Menschen mit geistiger Behinderung substanziell häufiger oder seltener einen Migrationshintergrund haben. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit Migrationshintergrund harmoniert in Bayern gemäß den Daten der zweiten SFGE-Studie im Schuljahr 2018/19 (21.6 %, Selmayr & Dworschak, 2021b, S. 43) unter Berücksichtigung identischer Definitionskriterien mit der Situation an bayerischen Förderzentren insgesamt (20.3 %, StMUK, 2019, S. 20). Damit liegt der Anteil an Förderschülerinnen und -schülern an ihrer Schulart

bei rund einem Fünftel und ist damit niedriger als an Grund- (28.0 %) und Mittelschulen (38.7 %) und höher als an Gymnasien (11.8 %) und entspricht ziemlich genau dem Anteil an allgemeinbildenden Schulen insgesamt (22.3 %) (StMUK, 2019, S. 20). Die Zielgruppe weist hier keine spezifischen Abweichungen auf, aber „die Analyse [Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund] offenbart insgesamt eine spezifische Lebenssituation von Schüler*innen mit geistiger Behinderung und Migrationshintergrund“ (Dworschak & Selmayr, 2022, S. 135).

Das deutet auf komplexe Zusammenhänge hin, die forschungsmethodisch ausreichend berücksichtigt werden müssen. So sind kriteriengeleitete Gruppenvergleiche sinnvoll, aber nicht ausreichend, um die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Erstsprache zu analysieren.

3.3.4 Kommunikative Kompetenzen

Bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung, neben schriftsprachlichen Fähigkeiten im Speziellen, auch die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten insgesamt bedeutsam: Die ICD-10 erläutert die verschiedenen Abstufungen von Intelligenzminderung u. a. anhand eingeschränkter sprachlicher Fähigkeiten als Leitsymptom. Die Intelligenzstörung (F70-79) wird dort beschrieben als „Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten“ (BfArM, 2022b). Demnach sind Erkenntnisse zur Sprachkompetenz und zu den kommunikativen Fähigkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung für dieses Forschungsvorhaben von besonderem Interesse. Sprachkompetenz wird hier als Oberbegriff für schriftsprachliche (Lesen und Schreiben), rezep tive (Hör- und Leseverstehen) sowie auditive Kompetenzen (Hören und Sprechen) verstanden (Jude, 2008, S. 33). „Sprachkompetenz ist dabei als übergeordnetes Konstrukt zu verstehen, das als Befähigung zur Bewältigung von sprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen Situationen definiert ist“ (Klieme 2004, zit. n. Paetsch, Radmann, Felbrich, Lehmann & Stanat, 2016, S. 28). Sprachkompetenz gilt nicht nur „als Voraussetzung von Lesekompetenz“ (Sege rer et al., 2013, S. 111), sondern ist sogar für die „mathematische Kompetenzentwicklung“ von Relevanz (Paetsch et al., 2016, S. 28). Daran

wird deutlich, dass Sprachkompetenz ein latentes komplexes Konstrukt mit großer Bedeutung für das schulische Lernen ist. Rezeptive wie produktive Sprachkompetenz ist bei Menschen mit geistiger Behinderung häufig beeinträchtigt.

In der ersten SFGE-Studie 2012 wurde für den Bereich der rezeptiven Sprache bei knapp der Hälfte (48.9 %) aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf geistige Entwicklung in Bayern von den Lehrkräften angegeben, „dass sie Worte, einfache Sätze und Anweisungen verstehen. 41.2 % verstehen komplexe Sätze und Anweisungen. Bei 9.9 % ist das Sprachverständnis nicht einschätzbar“ (Wagner & Kannewischer, 2012, S. 106). Für den Bereich der Sprachproduktion gaben sie einen Anteil von 31.1 % der Schülerinnen und Schüler an, deren „Artikulationsstörung so ausgeprägt [ist], dass sie von Fremden nicht verstanden werden können“ (Wagner & Kannewischer, 2012, S. 107). Bei der differenzierten Betrachtung der „nicht-muttersprachlichen Schüler“ zeigte sich, dass „60.9 % der Schüler die deutsche Sprache sehr gut bzw. gut verstehen“ ($n = 196$), aber „nur 41.8 % der Schüler diese sehr gut bzw. gut sprechen“, ($n = 181$, Dworschak & Ratz, 2012, S. 37). Diese Diskrepanz zwischen Sprachrezeption und -produktion existierte auch in der Gesamtgruppe, und zwar unabhängig vom Aspekt Erstsprache / Migrationshintergrund (Wagner & Kannewischer, 2012, S. 109).

Nichtsdestotrotz wurden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hinsichtlich Sprachverständnis und -produktion insgesamt von ihren Lehrkräften als weniger kompetent eingeschätzt als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Der Vergleich der beiden Gruppen macht deutlich, „dass bei der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein besonderes Augenmerk auf das Erlernen der deutschen Sprache zu richten ist, soll der Migrationshintergrund sich nicht als „doppelte Benachteiligung“ im Rahmen des schulischen Lernens und speziell des Schriftspracherwerbs erweisen“ (Dworschak, 2016, S. 39).

Die zweite SFGE-Studie bietet einen aktuellen Überblick über die kommunikativen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die bisher nicht nach dem Kriterium Migrationshintergrund / Erstsprache ausgewertet wurden. Ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler versteht einfache Wörter und Sätze, gut 60 % verstehen komplexe Sätze und Anweisungen ($n = 1087$) ($n = 1087$, Baumann, 2021, S. 100). Fast 40 % der Kinder und

Jugendlichen kommunizieren nicht lautsprachlich bzw. für Fremde unverständlich ($n = 1\,119$), ($n = 1119$, Baumann, 2021, S. 101).

Die Schülerinnen und Schüler, deren Sprachverstehen durch die Lehrkräfte nicht einschätzbar ist, (6.7 % der Schülerinnen und Schüler in der aktuellen SFGE -Studie (Baumann, 2021, S. 100) bzw. 9.9 % in der ersten SFGE-Studie (Baumann et al., 2021, S. 106)) stellen eine besondere diagnostische und forschungsmethodische Herausforderung dar, zumal unter den „nicht-muttersprachlichen Schülern“ der Anteil bei 12.3 % liegt (Dworschak & Ratz, 2012, S. 37) und damit leicht erhöht ist. In Anbetracht der Tatsache, dass Scholz, Wagner und Negwer (2018) für Rheinland-Pfalz an 22 Schulen für Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische und teilweise geistige Entwicklung ($N = 1\,031$) einen Anteil von 24 % festgestellt haben, deren Sprachverständnis nicht einschätzbar ist (Scholz et al., 2018, S. 28), und Boenisch (2009) in einer bundesweiten Untersuchung kaum und nicht sprechender Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung ($N = 11\,666$, davon 82 % dem kognitiven Leistungsstand nach „geistig behindert“) übereinstimmende 24 % Schülerinnen und Schüler „ohne Lautsprache“ ermittelten (Baumann, 2021, S. 93), kann weder angenommen werden, dass die Lehrkräfte das Sprachverständnis der Schülerinnen und Schüler immer zuverlässig einschätzen, noch dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lautsprachlich kommunizieren.

Die Tatsache, dass rund ein Fünftel der SFGE-Population (19.1 %, Wagner & Kannewischer, 2012, S. 105–109 bzw. 18.2 %, Baumann, 2021, S. 101) nicht über Lautsprache verfügt und jene mit Migrationshintergrund in dieser Gruppe leicht überrepräsentiert sind (21.1 % mit Migrationshintergrund zu 17.1 % ohne Migrationshintergrund, SFGE I, eigene Berechnungen, ohne signifikanten Unterschied), legitimiert prinzipiell ein fremdevaluatives Forschungsdesign für das vorliegende Forschungsanliegen.

3.4 Zwischenfazit Forschungsstand

Wenn es um Prädiktoren von Schulleistung im Allgemeinen und Lesekompetenz im Besonderen geht, steht eine überschaubare Anzahl von erklärenden Einflüssen zur Verfügung, die sich empirisch bewährt haben. Diese sind individuelle Faktoren wie Geschlecht (Freudenthaler, Spinath &

Neubauer, 2008, S. 241; Nowell & Hedges, 1998, S. 39), Intelligenz (Köller, 2012, S. 73) sowie Anstrengungsbereitschaft / Motivation (Steinmayr & Spinath, 2009, S. 87), die schon seit Jahrzehnten „verdächtig“ werden, Unterschiede in der Schulleistung zu erklären.

Bei der Erklärung von Disparitäten im Bildungssystem werden spätestens seit der Jahrtausendwende und in den großen, international vergleichenden Schulleistungstests Merkmale der Herkunftsfamilie stärker berücksichtigt. Dabei kommt dem Merkmal soziale Herkunft (Strukturmerkmale der Familie, Bildungsniveau der Eltern, Zuwanderungsgeschichte etc.) eine besondere Rolle zu.

Brühwiler, Helmke und Schrader (2017) fassen treffend zusammen:

... distale Bedingungsfaktoren wie kultureller Kontext und soziale Herkunft ..., die einen relativ großen Erklärungsabstand zum Lernen und zur Leistung haben, gefolgt von proximalen individuellen Personenmerkmalen, die das Lernverhalten und die Leistung direkter beeinflussen. Dabei werden kognitive Merkmale (z. B. Intelligenz, Vorwissen, Lernstrategien) von motivationalen und volitionalen Merkmalen unterschieden (Brühwiler et al., 2017, S. 291).

Die sozioökonomische Ausstattung der Herkunftsfamilien wirkt sich erwiesenermaßen auf die Schulleistung aus; ein niedriger sozioökonomischer Status ist mit schwachen Schulleistungen assoziiert. Eine nicht-deutsche Erstsprache ist ein Risiko für schwache Schulleistungen. Familien mit Migrationshintergrund gehören überproportional zu den sozioökonomisch Schwachen in der Bevölkerung mit geringem materiellem Wohlstand, geringem elterlichem Bildungsniveau und geringer beruflicher Performanz. Eine nicht-deutsche Familien- bzw. Erstsprache ist eher die Regel als die Ausnahme. Damit kumulieren Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte Schulleistungsrisiken (3.1). Diese sozialen Disparitäten sind in Deutschland im Zeitverlauf sehr stabil und in Bayern besonders ausgeprägt (Hußmann, Stubbe & Kasper, 2017, S. 197).

Eine geistige Behinderung beeinträchtigt das Lernen allgemein und wirkt sich deshalb auch auf die Lesefähigkeit aus. Insgesamt ist die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Schulalter sehr heterogen: kaum- und nicht-schriftlesende Schülerinnen und Schüler, die eher im Bereich des erweiterten Lesens lernen, Kinder und Jugendliche, die in unterschiedlichen Abstufungen mit dem Decodieren von Schriftsprache vertraut sind, und Lernende, die über (basale) Textlesefähigkeiten verfügen (3.2).

Insgesamt weist die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung charakteristische Merkmale hinsichtlich Geschlechterverteilung, sozioökonomischer Bedingungen, Migrationshintergrund sowie kommunikativer Kompetenzen auf (3.3).

3.5 Forschungsfragen

Das Anliegen dieser Studie ist es, den Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache (gestaffelt nach Exposition gegenüber der deutschen Sprache in Anlehnung an den Migrations- bzw. Zuwanderungsstatus wie in PISA und IGLU (3.1)) auf die Lesekompetenz zu analysieren.

Aus den theoretischen Grundlagen (2, v. a.2.4) und dem Forschungsstand (3) geht das komplexe Zusammenspiel aus Anforderungen bezüglich des Decodierens von Text bzw. Schrift, individuellen Voraussetzungen und Kontextfaktoren hervor. Eine lineare Betrachtung isolierter Prädiktoren auf die Lesekompetenz ist subkomplex.

Ziel ist es, ein aussagekräftiges, hierarchisches, theoretisch legitimes und empirisch überprüftes Modell zur Erklärung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit nicht-deutscher Erstsprache zu formulieren. Dafür wird ein Lesekompetenzbegriff benötigt, der die Leistungsheterogenität der Zielgruppe berücksichtigt, wenn nicht von vorneherein Schülerinnen und Schüler mit mittelgradiger, schwerer und schwerster Intelligenzminderung ausgeschlossen werden sollen. Der Vorschlag eines adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodells, der in dieser Arbeit zur Anwendung kommt, ist in Abbildung 18 (S. 122) skizziert. Der Lesekompetenzbegriff muss ausreichende Abstufung und Voraussetzungenfreiheit gewährleisten, wie die Anpassung des PISA-Lesekompetenzmodells ab 2009 (3.1.1.2) wegen aufgetretener Bodeneffekte anschaulich unter Beweis gestellt hat.

Welchen Einfluss hat eine nicht-deutsche Erstsprache auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung? Diese Frage lässt sich theoretisch wie empirisch legitimieren und soll an dieser Stelle in konkrete quantitativ-empirisch beantwortbare Fragen übersetzt werden.

3.5.1 Forschungsfrage 1: Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler

Welche Lesekompetenz haben die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache? Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird zunächst die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf

dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell beschrieben (a), bevor die Gruppen nach Exposition gegenüber der deutschen Sprache gestaffelt (mit deutscher vs. nicht-deutscher Erstsprache (b) bzw. mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn vs. nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (c) deskriptiv analysiert werden.

- a) Wie stellt sich die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?
- b) Wie stellt sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?
- c) Wie stellt sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn und im engeren Sinn auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenzniveaus gibt einerseits Auskunft über die Fähigkeit des theoretischen Modells, die heterogenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler adäquat abzubilden, andererseits ist diese deskriptive Betrachtungsweise für die Interpretation der inferenzstatistischen Analysen bedeutsam.

3.5.2 Forschungsfrage 2: Gruppenunterschiede

Unterscheiden sich die einzelnen Gruppen der Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache (insgesamt, im weiteren Sinn, im engeren Sinn) hinsichtlich ihrer Lesekompetenz?

- a) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen mit nicht-deutscher Erstsprache (SuS n-dt. E.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} = \mu_{SuS\ n-dt.\ E.}$$

$$H_1: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} \neq \mu_{SuS\ n-dt.\ E.}$$

- b) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn (SuS n-dt. E. i. weiteren S.) von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (SuS n-dt. E. i. engeren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{weiteren}\ S.} = \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{engeren}\ S.}$$

$$H_2: \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{weiteren}\ S.} \neq \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{engeren}\ S.}$$

- c) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn (SuS n-dt. E. i. weiteren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} = \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{weiteren}\ S.}$$

$$H_3: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} \neq \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{weiteren}\ S.}$$

- d) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (SuS n-dt. E. i. engeren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} = \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{engeren}\ S.}$$

$$H_4: \mu_{SuS\ mono.\ dt.\ E.} \neq \mu_{SuS\ n-dt.\ E.\ i.\ \text{engeren}\ S.}$$

Diese Fragen sind offen, die Hypothesen ungerichtet formuliert. Für Kinder und Jugendliche ohne geistige Behinderung wäre die Annahme, dass jene mit nicht-deutscher Erstsprache über weniger Lesekompetenz verfügen, empirisch legitim. Für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und nicht-deutscher Erstsprache ist die Studienlage für eine gerichtete Fragestellung zu dünn. Hier geht es um eine erste Überprüfung von denkbaren Gruppenunterschieden.

3.5.3 Forschungsfrage 3: Einfluss der nicht-deutschen Erstsprache und Kontextfaktoren

Welchen Einfluss hat die nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren auf die Lesekompetenz?

Im Zentrum des vorliegenden Forschungsvorhabens steht das Anliegen, den Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache auf die Lesekompetenz zu quantifizieren. Da sich Lesekompetenz nicht linear eindimensional durch die sprachlichen Bedingungen in der Familie erklären lässt, werden im

Erklärungsmodell nicht nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sprachlichen Kondition, sondern auch folgende relevante Kontextfaktoren berücksichtigt:

- Geschlecht
- Schulbesuchsjahr
- Grad der Intelligenzminderung
- Sozioökonomische Situation der Herkunftsfamilie

Die Nullhypothese lautet, dass eine nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren keinen Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Die Alternativhypothese besagt, dass die nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren einen Einfluss auf die Lesekompetenz besitzt.

$$H_0: \beta_{\text{nicht-deutsche Erstsprache}} = 0$$

$$H_5: \beta_{\text{nicht-deutsche Erstsprache}} \neq 0$$

4 Methode und Design

Das vorliegende Promotionsvorhaben wird im Kontext des Forschungsprojektes „Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II“ (SFGE II) realisiert. Dabei handelt es sich um eine erweiterte Replikationsstudie von SFGE I aus dem Jahr 2011 (Dworschak et al., 2012). Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern präzise zu beschreiben. Dabei werden u. a. die schulischen Fähigkeiten (mathematische (Kroschewski, 2021), schriftsprachliche (Ratz & Selmayr, 2021), kommunikative (Baumann, 2021) und adaptive Kompetenzen (Selmayr & Dworschak, 2021a)) im engeren Sinn genauso wie relevante Kontextfaktoren (u. a. Intelligenzminderung (Wagner, 2021), motorische Möglichkeiten (Kroschewski & Baumann, 2021) und sozioökonomische Bedingungen (Selmayr & Dworschak, 2021b)) dieser Schülerschaft untersucht.

Im Folgenden werden das Forschungsdesign (4.1), das Forschungsinstrument (4.2) und die Stichprobe der SFGE-Studie beschrieben (4.3). Daran anschließend werden die Operationalisierung der unabhängigen (4.4) und abhängigen (4.5) Variable(n) und die statistische Datenauswertung (4.6) zur Beantwortung der Fragestellung aus dem Promotionsvorhaben erklärt.

4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der SFGE II-Studie (Ratz & Dworschak, 2021) – ein Verbundprojekt der Universitäten Würzburg, Regensburg und Koblenz-Landau unter der Leitung von Prof. Ch. Ratz, Prof. W. Dworschak und Prof. M. Wagner – und das Design der Studie im vorliegenden Promotionsvorhaben sind eng miteinander verwoben und bedingen sich teilweise.

Die Daten wurden im Forschungsprojekt analog zur ersten SFGE-Studie per Fragebogen an Förderzentren für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern erhoben. In der zweiten SFGE-Studie konnten neben den Lehrkräften auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler für die Befragung gewonnen werden.

Das quantitative Design in Anlehnung an große nationale und internationale Bildungspanels generierte ökonomisch objektive und valide Daten, die komplexe Analysen erlauben und deduktive Schlussfolgerungen hinsichtlich statistischer Zusammenhänge ermöglichen. Das zentrale Anliegen

des Forschungsprojektes SFGE ist die aktuelle, präzise und repräsentative Beschreibung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern. Der Wunsch nach einer repräsentativen Beschreibung der Schülerschaft war für das Projekt handlungsleitend und wurde von der Konzeption der Stichprobe (4.3) bis hin zur Auswertung der Daten verfolgt. Die Auswertung der Daten im SFGE-Projekt zu den bisherigen zwei Erhebungszeitpunkten (2010 und 2019) beschränkte sich auf die Ermittlung von Häufigkeiten und einfachen Gruppenvergleichen zur Charakterisierung der Schülerschaft.

Der thematische Umfang der Erhebung und die Anzahl der Teilnehmenden schlossen qualitative Forschungsmethoden aus. Die fremdevaluative Fragebogenerhebung fand im Schuljahr 2018/19 (Mai und Juni 2019) statt.

4.2 Forschungsinstrument

Als Forschungsinstrument wurden Fragebögen konzipiert. Dabei waren für jede Schülerin und jeden Schüler zwei Fragebögen vorgesehen: einer für die Lehrkräfte (im Umfang von acht Seiten) und einer für die Eltern⁹ (elf Seiten). Mit einem individuellen numerischen Code konnten die Angaben der Eltern und Lehrkräfte zu einem Kind unter Berücksichtigung aller datenschutzrechtlicher Anforderungen zusammengeführt werden. Neben demografischen Informationen (u. a. Alter, Geschlecht, Nationalität etc.), die in beiden Fragebögen gleichermaßen berücksichtigt wurden, schätzten die Lehrkräfte schwerpunktmäßig die schulischen Fertigkeiten ein. Die Eltern beteiligten sich mit Angaben, für die sie die Expertise besitzen: u. a. Familiensprache(n), Herkunftsland sowie lebenspraktische Fertigkeiten ihrer Kinder. Bei der Gestaltung des Fragebogens für die Eltern wurde genauso wie in den Informations- und Einwilligungsschreiben auf eine optisch wie sprachlich barrierearme Gestaltung geachtet (Abbildung 31 und Abbildung 32, S. 217). Für die Schülerinnen und Schüler stand ergänzend elementarisertes Informationsmaterial (Abbildung 35, S. 220) sowie eine elementarisierte Einverständniserklärung für alle Jugendlichen ab 14 Jahren (Abbildung 35, S. 220) zur Verfügung. Die Fragebögen waren als diagnostisches Menü aufgebaut und berücksichtigten neben standardisierten psychometrischen Instrumenten (ABAS-3, Bienstein, Döpfner & Sinzig, 2017)

⁹ Die Bezeichnung „Eltern“ umfasst hier alle Personen, die diese Rolle für ein Kind ausüben. Das können neben leiblichen auch Stief-, Adoptiv- oder Pflegeeltern sein.

offene und geschlossene Fragen. Dabei konnte teilweise auf theoretische Modelle (z. B. Schriftspracherwerb), die forschungsmethodisch operationalisiert wurden (Ratz & Selmayr, 2021), oder sozialwissenschaftliche Konstrukte (z. B. sozioökonomischer Status) zurückgegriffen werden, die anhand bestimmter Indikatoren (wie schulische und berufliche Bildung sowie Einkommen) erhoben wurden (Selmayr & Dworschak, 2021b). Teilweise mussten neue Erhebungsverfahren entwickelt, pilotiert und erprobt werden (Baumann, 2021). Die Fragebogenerhebung wurde als Paper-Pencil-Verfahren mit logistischer Unterstützung der Schulen und mit Genehmigung durch das Kultusministerium (KMS IV.7-BO8106/29/12, 03.04.2019) durchgeführt (Ratz & Dworschak, 2021).

Die Lehrkräfte zu befragen ist nicht unumstritten. Schließlich sind sie eine Sekundärquelle, weshalb Verzerrungen bei der Beobachtung und Einschätzung möglich sind. Nichtsdestotrotz sind sie ein wertvoller Zugang zu Informationen zur Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte sind im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schularten diagnostisch gut ausgebildet und dadurch in der Lage, die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler valide, reliabel und objektiv einzuschätzen. Außerdem sind die Klassen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von überschaubarer Größe (durchschnittlich neun Schülerinnen und Schüler pro Klasse (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 17)). Innerhalb dieser kleinen Klassen kennen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler gut und sind mit ihren Lebensumständen in der Regel vertraut. Ratz und Dworschak weisen darauf hin, dass es sich bei den „Lehrkräften im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ... um ausgewiesene Expert:innen in der Sache und hinsichtlich der Kinder handelt“ (2021, S. 30). Vergleichbare Studien wählten in der Vergangenheit und aktuell bei ähnlichen Forschungsanliegen ebenfalls (u. a.) Lehrkräftebefragungen zur Datengewinnung (Bernasconi, 2017; Holtz & Nassal, 1999; Klauß, Lamers & Janz, 2006; Müller et al., 2020; Willke & Schriber, 2022).

4.3 SFGE-Stichprobe

Das vorliegende Promotionsvorhaben ist eingebettet in das Forschungsprojekt SFGE II (Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II). Seine Stichprobenkonzeption wird im Abschnitt 4.3.1 erläutert. Anschließend wird die Gesamtstichprobe der SFGE-Studie im Abschnitt

4.3.2 beschrieben. Zum Abschluss werden die Ein- und Ausschlusskriterien für die Auswertungen zur Beantwortung der Forschungsfrage erklärt (4.3.3).

4.3.1 Stichprobenkonzeption

Die zweite SFGE-Studie nutzt die identische Stichprobenkonzeption wie in der ersten Erhebung 2009. Diese geschichtete Clusterstichprobe wurde mit Unterstützung des Statistischen Beratungslabors der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München gestaltet (Kauermann & Küchenhoff, 2011; Ratz & Dworschak, 2012). Die Stichprobe berücksichtigte als Stratifizierungsmerkmale Schulkonzeption, Regierungsbezirk und Siedlungsstruktur, „die aus fachlicher Sicht die Grundgesamtheit strukturieren“ (Ratz & Dworschak, 2021, S. 16). Für die Schichtvariable Schulkonzeption wurden die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich de facto hinsichtlich ihrer konkreten Zielgruppe unterscheiden, gemäß ihrer inoffiziellen Konzeption in folgende fünf Ausrichtungen aufgeteilt:

- Förderzentren mit einem Schwerpunkt auf schwere geistige Behinderung
- „klassische“ Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich als Übergangsform zum Förderschwerpunkt Lernen verstehen
- Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung
- Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sehen (Ratz & Dworschak, 2021, S. 16)

So wurden Verzerrungen der Stichprobe zugunsten einzelner Orientierungen ausgeschlossen.

Die sieben bayerischen Regierungsbezirke wurden als Schichtvariable gewählt, weil sie „schulaufsichtliche Spezifika“ (Ratz & Dworschak, 2021, S. 16) aufweisen. Die Siedlungsstruktur beeinflusst die Zusammensetzung der Schülerschaft vor Ort und ist im Flächenstaat Bayern recht unterschiedlich. Deshalb wurden als dritte Schichtvariable die drei Abstufungen des siedlungsstrukturellen Regionstyps entsprechend der Definition des Bundesamtes für Bauwesen und Bauordnung (ländliche Regionen, Regionen mit Verstädterungsansätzen und städtische Regionen) bei der Stichprobengestaltung berücksichtigt (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung).

Unter Berücksichtigung der Schichtvariablen erfolgte eine randomisierte Auswahl an Schulen als Cluster (Kauermann & Küchenhoff, 2011, S. 141–168). Die Erhebung in Clustern ist

forschungsmethodisch bewährt (z. B. nutzt die PISA-Studie 2018 u. a. vollständige Schulklassen als Cluster, Mang et al., 2019, S. 3) und forschungspraktisch ökonomischer als eine einfache Zufallsauswahl (Häder & Häder, 2014, S. 286). Die Daten konnten auf Schulebene als Vollerhebung von Lehrkräften und Eltern gewonnen werden.

Insgesamt wurden Fragebögen und Informationsschreiben für Lehrkräfte mit der Bitte um Teilnahme an Eltern und Jugendliche mit der Bitte um Einwilligung bzw. Teilnahme für 2 965 Schülerinnen und Schüler an den 20 Schulen der Stichprobe verschickt. Im Schuljahr 2018/19 besuchten 11 026 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Klassen an einem Förderzentrum (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 17). Damit wurden 26.9 % der Schülerinnen und Schüler mit der Bitte um Teilnahme kontaktiert.

Für die Repräsentativität der Daten der SFGE-Studie für Bayern „wurden die Daten vom Statistischen Beratungslabor der LMU München (Prof. Dr. Küchenhoff) gemäß der geschichteten und zum Teil disproportionalen Stichprobenziehung unter Berücksichtigung des Rücklaufs der einzelnen Cluster gewichtet“ (Ratz & Dworschak, 2021, S. 18).

Der Rücklauf lag bei den Fragebögen für Lehrkräfte bei 37.0 % und bei den Elternfragebögen bei 36.3 % (Ratz & Dworschak, 2021, S. 20). Insgesamt haben die Lehrkräfte 1 123 Fragebögen und die Eltern 1 111 Fragebögen ausgefüllt. Insgesamt gelang für 1 000 Schülerinnen und Schüler ein Matching eines Lehrkräftefragebogens mit einem Elternfragebogen anhand eines individuellen Codes.

4.3.2 Beschreibung der Stichprobe

In Tabelle 3 ist die SFGE-Stichprobe anhand einiger relevanter Eckdaten umrissen. Dafür werden abweichend von der Publikation von Ratz und Dworschak (2021) ungewichtete Daten genutzt, weshalb es hier zu kleineren Abweichungen kommen kann. Es werden die ungewichteten Daten wiedergegeben, weil diese besser mit der Beschreibung der Teilstichprobe vergleichbar sind, die für die statistischen Analysen zur Beantwortung der Fragestellung aus dem Promotionsvorhaben herangezogen wurde (5.1, S. 134). Ein Vergleich von gewichteten Daten zur Gesamtstichprobe und ungewichteten Daten zur Teilstichprobe wäre ein Vergleich von „Äpfeln mit Birnen“.

Tabelle 2: SFGE-Stichprobe, Altersverteilung (Elternangabe) und Verteilung auf die Schulbesuchsjahre (Lehrkräfteangaben)

	n	Min	Max	Mittelwert	s
Alter in Jahren	966	6	21	12.92	3.719
Schulbesuchsjahre	975	1	14	6.53	3.644

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die Kinder und Jugendlichen aus der SFGE-Stichprobe zwischen 6 und 21 Jahren alt sind. Der Mittelwert liegt bei knapp 13 Jahren und die Standardabweichung bei 3.719 Jahren. Dieser Werte harmonieren mit den Angaben der Lehrkräfte zu den Schulbesuchsjahren. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich zwischen dem 1. und dem 14. Schulbesuchsjahr. Mittelwert (6.53) und Standardabweichung (3.644) deuten auf eine ausgewogene Abbildung der gesamten Schülerschaft hin.

Insgesamt sind die Werte zum Alter und zum Schulbesuchsjahr in der Stichprobe für ein schulisches Sample sehr erwartbar und zufriedenstellend.

Tabelle 3: Merkmale der SFGE-Stichprobe (ungewichtete Daten)

	in Prozent
Geschlecht (Elternangabe, n = 937)	
männlich	59.2
weiblich	40.8
Wohnsituation (Lehrkräfteangaben, n = 989)	
Bei beiden Elternteilen	60.1
Bei einem Elternteil	16.1
Heim oder Internat	12.9
Elternteil mit Partner/in	6.7
Pflegefamilie	3.0
Bei Verwandten	1.2
Staatsangehörigkeit (Elternangabe, n = 676)	
(u. a.) deutsch	89.6
ausländisch	10.4
Grad der Intelligenzminderung nach ICD-10 (Lehrkräfteangaben, n = 676)	
schwerste	6.2
schwere	8.6
mittelgradige	23.1
leichte	56.2
keine	5.9

Tabelle 3 skizziert die gesamte SFGE-Stichprobe anhand ausgewählter Merkmale, die für die Bearbeitung der Forschungsfragen relevant sind. Jungen sind in der Stichprobe mit 59.2 % überrepräsentiert. Diese Verzerrung von der biologisch erwartbaren paritätischen Verteilung entspricht der Schulstatistik, die einen Schülerinnenanteil von 37.3 % ausweist (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019, S. 17).

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler lebt mit beiden Elternteilen zusammen (60.1 %), 16.1 % der Kinder und Jugendlichen wachsen bei einem alleinerziehenden Elternteil auf und 12.9 %

leben in einer stationären Wohneinrichtung (Heim oder Internat). Manche Kinder leben in einer Patchwork-Familie, wenige in einer Pflegefamilie oder bei Verwandten.

Die deutsche Staatsangehörigkeit ist der Regelfall, fast 90 % der Kinder und Jugendlichen haben (u. a.) einen deutschen Pass.

Nach Lehrkräfteangaben liegt bei mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine leichte Intelligenzminderung (nach ICD-10) vor. Knapp ein Viertel der Kinder und Jugendlichen hat eine mittelgradige Intelligenzminderung; schwere (8.6 %) und schwerste (6.2 %) sind deutlich seltener. Für 5.9 % der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung liegt nach Lehrkräfteangaben keine Intelligenzminderung im Sinn der ICD-10 vor.

Insgesamt bildet die Stichprobe die Grundgesamtheit sehr zufriedenstellend ab. So sind die Altersverteilung und die Verteilung auf Schulbesuchsjahre und Schulstufen mit kleinen Abweichungen (u. a. Überrepräsentation von Erstklässlerinnen und -klässlern) sehr nah an der Grundgesamtheit, für die statistische Kennzahlen zum Vergleich vorliegen (Ratz & Dworschak, 2021, S. 20–25). Die allermeisten Schülerinnen und Schüler der Stichprobe (98.8 %) besuchen eine Förderschule (Ratz & Dworschak, 2021, S. 26). Damit unterscheidet sich die Stichprobe von der Grundgesamtheit. Laut Schulstatistik besuchen „nur“ 92 % eine Förderschule, die übrigen 8 % eine allgemeine Schule (Ratz & Dworschak, 2021, S. 26).

Zusammenfassend stellt sich die Situation wie folgt dar: Ratz und Dworschak beschreiben die SFGE-Stichprobe anhand gewichteter Daten mit dem Fokus auf Repräsentativität für Bayern und vergleichen diese Daten mit (bildungs-)statistischen Veröffentlichungen. Dabei zeigt sich, „dass sich die SFGEII-Stichprobe (...) nur im Hinblick auf den Besuch der Förderschule vs. allgemeine Schule deutlich von der Grundgesamtheit unterscheidet“ (Ratz & Dworschak, 2021, S. 27). Es handelt sich somit bei der SFGE-Stichprobe um eine Förderschulstichprobe, die kooperativ beschulte Kinder und Jugendliche in Partnerklassen gut (19.9 % SFGE-Stichprobe, 14.8 % in der Grundgesamtheit) und Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule sind (Tandemklasse oder Einzelintegration), kaum berücksichtigt (1.2 % SFGE-Stichprobe vs. 8.0 % der Grundgesamtheit) (Ratz & Dworschak, 2021, S. 26). „In allen anderen Aspekten finden sich nur leichte Unterschiede, so dass die Befunde (...) als repräsentativ für Schüler:innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern

angesehen werden können, die schulrechtlich der Förderschule zugeordnet sind“ (Ratz & Dworschak, 2021).

4.3.3 Ein- und Ausschlusskriterien

Für die Beantwortung der Forschungsfrage aus dem Promotionsvorhaben wird nicht die gesamte SFGE-Stichprobe ausgewertet, sondern es werden passende Ein- bzw. Ausschlusskriterien formuliert:

Die Einschlusskriterien für die vorliegende Studie wurden dahingehend präzisiert, dass junge Erwachsene mit Schulzeitverlängerung im 13. und 14. Schulbesuchsjahr ausgeschlossen wurden, da sie möglicherweise atypische Bildungsbiografien und Kompetenzprofile aufweisen. Somit wurden nur Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die regulär schulpflichtig sind (1.-12. Schulbesuchsjahr). Die „Berufsschulpflicht für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist durch den mindestens zwölfjährigen Besuch des Förderzentrums, einschließlich Berufsschulstufe, erfüllt“ (BayEUG, Art. 41, Abs. 8, Satz 3).

Entsprechend der Fragestellung wurden auch Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte angaben, dass keine Intelligenzminderung im Sinn der ICD-10 vorliegt, ausgeschlossen. Da die Bedeutung der sozioökonomischen Kontextfaktoren interessiert und diese über das Nettoäquivalenzeinkommen, einem Sozialindikator für Privathaushalte, operationalisiert werden (4.4.5), können Kinder und Jugendliche, die in stationären Wohneinrichtungen (Heim oder Internat) leben, ebenfalls nicht berücksichtigt werden.

Eingeschlossen in die Stichprobe waren demnach:

- Alle Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2018/19 einem der bayerischen Förderzentren geistige Entwicklung, das nach den oben beschriebenen Kriterien für die SFGE-Stichprobe gezogen wurde, im 1. bis 12. Schulbesuchsjahr zugeordnet waren. (Das sind Schülerinnen und Schüler, die diese Schulen besuchen, Schülerinnen und Schüler, die eine Außen- bzw. Partnerklasse besuchen und schulrechtlich einer dieser Schulen zugehörig waren oder im Rahmen der Einzelintegration über den MSD einer dieser Schulen verbunden waren (Einzelfällen)).
- deren Lehrkräfte *und* Eltern den Fragebogen ausfüllten

- nach Angaben ihrer Lehrkräfte eine Intelligenzminderung im Sinn der ICD-10 haben
- in Privathaushalten leben

4.4 Operationalisierung der unabhängigen Variablen

Das vorliegende Forschungsvorhaben untersuchte Lesekompetenz unter besonderer Berücksichtigung einer nicht-deutschen Erstsprache. Diesen Zusammenhang linear-monokausal zu betrachten, würde der komplexen Realität nicht gerecht. Deshalb wurden folgende theoretisch-empirisch legitimierte, unabhängigen Variablen berücksichtigt und forschungsmethodisch operationalisiert: Geschlecht (4.4.1), Altersverteilung sowie Verteilung auf Schulbesuchsjahre und Schulstufen (4.4.2), Grad der Intelligenzminderung (4.4.3), migrationsspezifische Merkmale (4.4.4) sowie sozioökonomische Kontextfaktoren (4.4.5).

4.4.1 Geschlecht

Die Eltern und Lehrkräfte konnten in einem geschlossenen Antwortformat angeben, ob sich das Kind mutmaßlich als männlich, weiblich oder divers identifiziert. Damit liegt die Variable nominalskaliert vor.

4.4.2 Altersverteilung, Schulbesuchsjahre, Schulstufen

Die Eltern und Lehrkräfte gaben das Alter in Jahren und Monaten in einem halboffenen Antwortformat an. Die Lehrkräfte wurden darüber hinaus gebeten, folgenden Satz zu vervollständigen „Die Schülerin/der Schüler ist aktuell im ___ Schulbesuchsjahr und besucht die GS- MS- BS-Stufe“. In den Analysen wurden die Elternangaben zum Lebensalter in Jahren und die Angaben der Lehrkräfte zum Schulbesuchsjahr berücksichtigt. Die Variablen liegen metrisch und intervallskaliert vor und können somit auch kategorial interpretiert werden.

4.4.3 Grad der Intelligenzminderung

Die Lehrkräfte schätzten den Grad der Intelligenzminderung kategorial nach den etablierten und zum Zeitpunkt der Erhebung gültigen ICD-10 Abstufungen (schwerste, schwere, mittelgradige („mittlere“), leichte Intelligenzminderung) ein. Zur Orientierung waren die korrespondierenden IQ-

Werte angegeben (Abbildung 16). Es ist unklar, auf welcher Basis (Test, Gutachten, Erfahrung) die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler eingeschätzt haben. Wie üblich werden die Gruppen schwere und schwerste Intelligenzminderung zusammengefasst (Wagner, 2021, S. 164), da „Intelligenzen unterhalb eines IQ von 50 sind statistisch nicht mehr verlässlich differierbar“ sind (Speck, 2018, S. 61). Die Variable zur Intelligenzminderung liegt dreistufig ordinalskaliert vor. Sie differenziert in drei unabhängige Gruppen, da jedem Kind eindeutig ein Intelligenzminderungsgrad zugeordnet werden kann. Kinder und Jugendliche, bei denen nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte keine Intelligenzminderung im Sinn der ICD-10 vorliegt, bleiben entsprechend den Einschlusskriterien für die Analysen zur Beantwortung der Forschungsfragen unberücksichtigt (4.3.3).

8. Intelligenzminderung
Welcher Grad der Intelligenzminderung liegt bei der Schülerin/dem Schüler (nach ICD 10) vor?
<input type="checkbox"/> schwerste Intelligenzminderung (IQ <20)
<input type="checkbox"/> schwere Intelligenzminderung (IQ 20-34)
<input type="checkbox"/> mittlere Intelligenzminderung (IQ 35-49)
<input type="checkbox"/> leichte Intelligenzminderung (IQ 50-69)
<input type="checkbox"/> keine Intelligenzminderung (IQ >70)

Abbildung 16: Ausschnitt Fragebogen Lehrkräfte Grad der Intelligenzminderung

4.4.4 Migrationsspezifische Merkmale

Die Eltern wurden gebeten, anzugeben, welche Staatsangehörigkeit das Kind hat, ob es seit Geburt (hauptsächlich) in Deutschland lebt, ob in der Familie Deutsch gesprochen wird und ob (eine) andere Sprache(n) zu Hause gesprochen wird/werden. Diese Merkmale sind im Datensatz als dichotome Kriterien skaliert (deutsche Staatsangehörigkeit? ja – 1, nein – 0 etc.). Die Familiensprache (nicht Deutsch) konnte ggf. von den Eltern in einem offenen Antwortformat angegeben werden.

Auf der Basis der Elternangaben zu Staatsangehörigkeit, Geburtsland und Familiensprache konnten global die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund identifiziert werden: Alle, die

- keine deutsche Staatsangehörigkeit haben
- oder
- außerhalb Deutschlands geboren sind

oder

- eine nicht-deutsche Familiensprache sprechen. Damit ist die Anwesenheit einer nicht-deutschen Sprache in der Familie gemeint. Diese nicht-deutsche Sprache ist nicht zwangsläufig die einzige Familiensprache („Deutsch ist eine von mind. zwei Familiensprachen“).

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist größer als die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache. Viele, aber nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sprechen eine nicht-deutsche Erstsprache (Tabelle 4).

Tabelle 4: Nicht-deutsche Erstsprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Elternangaben (n = 193)

	in Prozent
Monolingual deutschsprachig	3.1
(u. a.) nicht-deutsche Erstsprache	96.9

Diese Präzisierung zugunsten der Erstsprache ist empirisch legitimiert:

Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden aus der Hamburger Studie zur Lernausgangslage von Sekundarschülern. (Artelt, Baumert et al., 2001, S. 38)

Die Größe der Stichprobe sowie die Qualität der Daten lassen die differenzierte Untersuchung nach dem Kriterium nicht-deutsche Erstsprache zu, sodass nicht auf das weniger präzise und weniger sprachassoziierte Merkmal „Migrationshintergrund“ ausgewichen werden muss. Dabei wird versucht, graduelle Unterschiede in der Exposition gegenüber der deutschen Sprache durch die Differenzierung in folgende zwei Gruppen zu markieren¹⁰:

¹⁰ Ein ähnliches Anliegen, graduelle Abstufungen sichtbar zu machen, verfolgen die PISA-Studien, wenn Zuwanderergenerationen verglichen werden, Stanat, Rauch und Segeritz (2010, S. 214).

- *Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn*: alle Schülerinnen und Schüler, die in der Familie neben der deutschen Sprache mit mind. einer weiteren nicht-deutschen Sprache konfrontiert sind.
- *Nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn*: alle Schülerinnen und Schüler, die in der Familie nicht mit der deutschen Sprache, sondern mit mind. einer nicht-deutschen Sprache konfrontiert sind.

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn gaben im Fragebogen an, dass Deutsch Familiensprache sei. Außerdem bestätigten sie, dass es mind. eine weitere nicht-deutsche Familiensprache gebe. Diese wurde(n) ggf. noch angegeben.

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn verneinten im Fragebogen, dass Deutsch Familiensprache sei. Außerdem bestätigten sie, dass es mind. eine nicht-deutsche Familiensprache gebe. Diese wurde(n) ggf. noch angegeben.

4.4.5 Sozioökonomische Kontextfaktoren

Zur Ermittlung der sozioökonomischen Kontextfaktoren wurde über die Eltern das Nettoäquivalenzeinkommen bestimmt. Dafür gaben die Eltern zunächst die Haushaltsgröße („Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt (Sie selbst mitgezählt)?“) und die Personen jünger als 14 Jahre an (Wie viele Personen in Ihrem Haushalt sind jünger als 14 Jahre?). Mit diesen Angaben wurde zunächst das Haushaltsgewicht nach folgender Maßgabe errechnet:

Nach europäischem Standard wird (...) die modifizierte Skala der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) herangezogen, nach der die erste erwachsene Person im Haushalt (Person mit dem höchsten Beitrag zum Haushaltsnettoeinkommen) das Gewicht 1,0 erhält, jede weitere erwachsene Person und jede jugendliche Person im Alter von 14 Jahren oder älter das Gewicht 0,5 sowie jedes Kind unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. (Destatis, 2021f, S. 13)

Anschließend wurde das mittlere Haushaltseinkommen, welches kategorial erfragt wurde (Abbildung 32, S. 217), pro Kategorie gemittelt (z. B. 1 000 bis 1 250 € wird zu 1 125 €) und durch das jeweilige Haushaltsgewicht geteilt. „Das Haushaltsnettoeinkommen, dividiert durch das

Gesamtgewicht für den Haushalt, ergibt das für jede Person des Haushalts geltende Nettoäquivalenzeinkommen“ (Destatis, 2021f, S. 13).

Da das Nettoäquivalenzeinkommen naturgemäß in Dutzenden Ausprägungen vorliegt, wird es in Kategorien zusammengefasst. Dafür bietet sich eine Gruppierung an, die sich an der sozioökonomischen Situation der Gesellschaft als Referenzgrundlage orientiert, die Charakteristika der Stichprobe bezüglich der sozioökonomischen Situation berücksichtigt und ausreichend komplexitätsreduzierend ist, um darauf sparsame Modelle für eine robuste Aussagekraft aufzubauen.

Die Zielgruppe weist hinsichtlich der sozioökonomischen Situation im Wesentlichen zwei Merkmale auf: Sie ist erstens im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sozioökonomisch unterprivilegiert und zweitens sehr heterogen. Dementsprechend muss die Variable zu sozioökonomischen Kontextfaktoren im Bereich der Einkommensschwächeren ausreichend differenzieren und gleichzeitig der großen sozioökonomischen Heterogenität gerecht werden. Die Variable versucht dabei, in Anlehnung an etablierte Sozialindikatoren (Armutgefährdungsschwelle) und unter Berücksichtigung der Spezifika der Zielgruppe die Situation adäquat abzubilden (Tabelle 5):

Tabelle 5: Definitionskriterien sozioökonomische Kontextfaktoren

Kategorie	Kriterien
von Armut bedroht	unterhalb der Armutgefährdungsschwelle
unterdurchschnittlich	Armutgefährdungsschwelle bis Mittelwert der Stichprobe
überdurchschnittlich	Mehr als Mittelwert der Stichprobe

Der Vorschlag, der in diesem Forschungsvorhaben erprobt wird, sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einem Nettoäquivalenzeinkommen unterhalb der Armutgefährdungsschwelle in der Kategorie von Armut bedroht zusammengefasst werden. Das sind alle Kinder und Jugendlichen mit einem Nettoäquivalenzeinkommen von weniger als 1 155 Euro (Destatis, 2020b).

Alle Schülerinnen und Schüler mit einem Nettoäquivalenzeinkommen oberhalb der Armutgefährdungsschwelle und unterhalb des Mittelwertes der Stichprobe als relationales Kriterium werden gruppiert und als Kinder und Jugendliche mit *unterdurchschnittlichem* Nettoäquivalenzeinkommen bezeichnet.

Alle mit einem Nettoäquivalenzeinkommen oberhalb des Mittelwertes werden pauschal der Kategorie mit *überdurchschnittlichem* Nettoäquivalenzeinkommen zugeschrieben. Auf eine weitere Ausdifferenzierung sozioökonomisch privilegierter Schülerinnen und Schüler wird verzichtet.

4.5 Operationalisierung der abhängigen Variable

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist die forschungsmethodische Operationalisierung der abhängigen Variable Lesekompetenz von besonderer Bedeutung. Lesekompetenz kann aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln (2.4) betrachtet werden und muss im Rahmen dieses Forschungsvorhabens das charakteristische, heterogene Kompetenzprofil von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung berücksichtigen. Anliegen dieses Abschnittes ist es, den theoretischen Aufbau des Lesekompetenzbegriffs, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, zu erläutern (4.5.1) und die Aggregation der Rohdaten zur latenten sechsstufigen Variable Lesekompetenz für die statistischen Analysen zu erklären (4.5.2).

4.5.1 Lesekompetenzbegriff – adaptiertes hierarchisches Lesekompetenzmodell

Der Lesekompetenzbegriff dieser Untersuchung ist die theoriegeleitete Synthese aus dem revidierten Modell des Erweiterten Lesens (Euker & Koch, 2010, S. 226), Valtins Entwicklungsmodell für das Lesen- (und Schreiben)lernen auf Schriftebene (2010, S. 6) und ausgewählten PISA-Lesekompetenzstufen (Ib, Ia, II, Naumann et al., 2010, S. 28) zur Erfassung von Lesekompetenz auf Textebene (Abbildung 17).

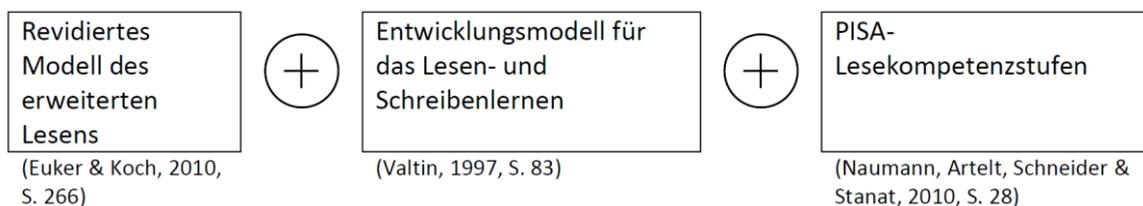


Abbildung 17: Synthese des Lesekompetenzbegriffs

Zugunsten aussagekräftiger Analysen wird auf ein Ziselieren des Lesekompetenzbegriffs in die drei (anhängigen!) Kompetenzbereiche (erweitertes Lesen, Lesen auf Schriftebene und Lesen von Texten) verzichtet. Stattdessen werden die drei Konzepte integriert betrachtet. Diese

Betrachtungsweise ist deutlich präziser als die sukzessive Betrachtung der einzelnen Teilbereiche: Sie wird dem hierarchischen Modell von Lesekompetenz gerecht (Annahme, dass alle Schülerinnen und Schüler alle hierarchieniedrigeren Stufen neben der aktuellen Lesekompetenzstufe beherrschen). Schülerinnen und Schüler, die über mind. fortgeschrittene Lesekompetenz auf Schriftebene verfügen („liest fortgeschritten (Lesen in größeren Einheiten, Lautverschmelzung)“ oder „liest durch automatisiertes Worterkennen (ohne Anstrengung)“), beherrschen in der Regel (94.1 %, $n = 355$) das Dekodieren einfacher Texte (Tabelle 6). Diese Schülerinnen und Schüler nur gemäß ihrer Schriftlesefähigkeiten zu analysieren, würde ihnen nicht gerecht.

Tabelle 6: Textlesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, die über mindestens fortgeschrittene Lesekompetenzen auf Schriftebene verfügen ($n = 236$); Valtin-Stufe 5 oder 6 (Abbildung 30, S. 216)

	in Prozent
keine Fähigkeit zum Verstehen einfachster Texte	5.9
Fähigkeit, einem Text eine explizit gekennzeichnete Information zu entnehmen	41.1
Fähigkeit, einem Text einen explizit angegebenen Hauptgedanken zu entnehmen	44.9
weiterentwickelte Lesekompetenz	8.1

Bei einer sukzessiven Betrachtung (s.o.) würden diese Kinder und Jugendlichen doppelt (als Schrift- und Textlesende) in die Analysen eingehen und damit die Ergebnisse verwässern.

Ziel ist eine Variable, die die jeweils höchste Lesekompetenzstufe der Schülerinnen und Schüler valide abbildet und dabei unabhängige Gruppen definiert. Dafür müssen passende Lösungen an den Übergängen (erweitertes Lesen zu Schriftlesen und Schriftlesen zu Textlesen) zwischen den theoretischen Modellen gefunden werden.

Valtins Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen, das sich in der Lesekompetenzforschung bei Kindern mit geistiger Behinderung bereits bewährt hat (Ratz, 2012), bildet die Basis und wird einerseits um die Aspekte des erweiterten Lesens ergänzt, aber andererseits auch zur Beleuchtung textpragmatischer Fähigkeiten um die ersten PISA-Lesekompetenzstufen erweitert. Von diesen Stufen sind die beiden ersten Kategorien für die Zielgruppe relevant; das entspricht dem Kompetenzmaximum von 24.0 % der Schülerinnen und Schüler der PISA-Studie (Naumann et al., 2010, S. 27).

Dabei entsteht ein sehr umfassendes Modell (Abbildung 18), das geeignet ist, einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung zu leisten. Dieses adaptierte hierarchische Stufenmodell geht – wie alle hierarchisch strukturierten Modelle – davon aus, dass die Leserinnen und Leser die jeweils vorangegangene/n Stufe/n beherrschen.

Das Modell erlaubt die Ermittlung eines Summenscores, der einen statistischen Vergleich von Leseleistungen verschiedener Gruppen ermöglicht. Die einzelnen Lesekompetenzstufen sind in diesem synthetisierten Modell nicht äquidistant, d. h. es ist unklar, ob die Lesekompetenzstufen den gleichen Abstand haben, die Variable hat ordinales Skalenniveau.

Methode und Design

Lesekompetenzstufe	Roh- werte	Umsetzung im Fragebogen für Lehrkräfte	Korrespondieren- der Lesebegriff
Texte erschließen	5	<p>verfügt über weiterentwickelte Kompetenzen beim Textverstehen (z. B. Argumentation über mehrere Abschnitte verfolgen, Interpretation).</p> <p>kann explizit angegebene Hauptgedanken in einem Text mit vertrauter Form und bekanntem Inhalt lokalisieren und Bezug zum Alltagswissen herstellen.</p>	<p>PISA-Lesekompetenzstufen</p> <p>(Naumann et al., 2010)</p>
fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen	4	<p>kann eine einzige explizit gekennzeichnete Information aus einem syntaktisch und inhaltlich einfachen Text entnehmen, wenn der Text Verstehenshinweise und keine konkurrierenden Informationen enthält.</p> <p>liest durch automatisiertes Worterkennen (ohne Anstrengung)</p> <p>liest fortgeschritten (Lesen in größeren Einheiten, Lautverschmelzung)</p>	<p>Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen</p> <p>(Valtin, 2010)</p>
Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Lesen	3	<p>erliest buchstabenweise (Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug)</p> <p>benennt Lautelemente (beginnende Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug)</p>	<p>(Valtin, 2010)</p>
Lesen von Symbolen und Ganzwörtern	2	<p>kann Symbole lesen (z. B. rot für warmes Wasser)</p>	<p>Revidiertes Modell des Erweiterten Lesens</p>
Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen	1	<p>kann Bilder lesen (Fotos, grobe Strichzeichnungen)</p>	<p>(Euker & Koch, 2010)</p>
(noch) kein Bilderlesen	0	<p>Verneinen des Bilderlesens</p>	

Abbildung 18: Adaptiertes hierarchisches Lesekompetenzmodell

Lesekompetenzstufe 0 (noch) kein Bilderlesen existiert in den gängigen

Schriftspracherwerbsmodellen nicht und ist ein Spezifikum des erweiterten Lesebegriffs (Abbildung 17 und Abbildung 33, S. 218). Sie ist jedoch essenziell für die Analyse der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, damit auch die Fähigkeiten der Schulanfängerinnen und -anfänger sowie der Kinder und Jugendlichen, die in diesem Bereich (noch) keine Kompetenzen erworben haben, zuverlässig abgebildet werden.

In der von Ratz vorgeschlagenen Synopse (2011, S. 352, Abbildung 33, S. 218) verschiedener Modelle des Schriftspracherwerbs bzw. des erweiterten Lesebegriffs fundiert diese Vorstufe unproblematisch unterschiedliche Modelle. U. a. wird sie Valtins Lesestufe „Als-ob“-Vorlesen (1997), Günthers *präliteral-symbolischer Stufe* (1989) und der *Stufe des Bilderlesens* (Euker & Koch, 2010) vorangestellt.

Stufe 1 Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen ist mit den Stufen *Bilderlesen* und *Lesen von ikonischen Zeichen* (Euker & Koch, 2010, S. 266) vergleichbar und entspricht im Wesentlichen der *Stufe des Bilderlesens* nach Hublow und Wohlgehagen (1978). Es geht um die Fähigkeit, „konkrete Abbildungen von Personen, Gegenständen und Situationen, (...) nicht sprachgebundene Abbildungen“ (Hublow & Wohlgehagen, 1978, S. 24) zu lesen (Ratz, 2013b, S. 352). Lesenden auf Stufe 1 gelingt das Dekodieren in einem eng umrissenen Rahmen, indem sie Fotos oder grobe Strichzeichnungen mit einer deutlichen Ähnlichkeit zum Realgegenstand erfassen. Auf eine semiotische Unterscheidung zwischen *Bilderlesen* und *Lesen von ikonischen Zeichen*, wie Euker und Koch (2010) es vorschlagen, wird verzichtet. Stattdessen werden die beiden Stufen zusammengefasst. Die Differenzierung der beiden Stufen ist ohnehin schwierig. Sie unterscheiden sich nur im Grad der „Ähnlichkeit [der Abbildung] zum bezeichneten Objekt“ (Euker & Koch, 2010, S. 265). Diese Trennlinie kann nur unscharf sein: „(...) das Erkennen von Bildhaftem [stellt] eine Dekodierleistung dar (...), freilich mit fließendem Übergang hin zu sehr konkreten Fotografien beispielsweise“ (Ratz, 2013b, S. 347).

Stufe 2 Lesen von Symbolen und Ganzwörtern unterscheidet sich von Stufe 1 dadurch, dass das Verhältnis von Abbildung und Bedeutung willkürlicher und Kontextwissen für die Entschlüsselung

erforderlich ist. Typisches Beispiel ist die symbolische Kodierung der Temperatur am Wasserhahn: Hier stehen in aller Regel rot für warmes und blau für kaltes Wasser. Euker und Koch veranschaulichen diesen Zusammenhang am vergleichbaren Beispiel der Ampelfarben (Euker & Koch, S. 266), wobei rot in diesem Fall für Stehenbleiben steht. Diese Farbkodierung ist international etabliert und gut geeignet, einfache Zusammenhänge (u. a. auch Gruppenzugehörigkeiten bei Mannschaftssportarten anhand der Trikotfarbe) verstehbar zu machen. Lesende auf dieser Stufe haben Einsicht in diesen arbiträren konventionellen Zusammenhang. Auch Ganzwörter (häufig in der Form von Logos bei Markennamen) werden von Schülerinnen und Schülern auf dieser Lesestufe dekodiert. Damit fasst diese Stufe die beiden Stufen *Symbollesen* und *Ganzwortlesen* von Hublow und Wohlgehagen (1978) zusammen. Da weder Symbollesen noch Ganzwortlesen Buchstabenkenntnis oder Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz erfordern und die Annahmen zum Ganzwortlesen „weder empirisch belegt noch kognitionstheoretisch begründet“ (Ratz, 2013b, S. 347) sind, unterscheiden sie sich nicht ausreichend und werden daher hier zusammengefasst. Ähnlich verhält es sich mit der Fähigkeit des „Als-ob“-Lesens (reine Nachahmung; Valtin, 1997); auch hier ist weder Buchstabenkenntnis noch Phonem-Graphem-Korrespondenz-Kompetenz erforderlich. Die Tatsache, dass sich kaum Schülerinnen und Schüler (2.5 % Ratz, 2012, S. 117 bzw. 1.5 % Ratz & Selmayr, 2021, S. 124) auf dieser Lesestufe befinden, deutet auf die geringe empirische Relevanz dieser Stufe hin. Bei der Integration der beiden Stufen „Als-ob“-Lesen und Erraten von Wörtern in das komplexitätsreduzierte Lesekompetenzmodell werden alle Schülerinnen und Schüler, die sich nach Angaben ihrer Lehrkräfte auf diesen Stufen befinden, entsprechend ihrer Fähigkeiten im Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen bzw. im Lesen von Symbolen und Ganzwörtern analysiert. Damit ist das Modell hinreichend sparsam, die Beobachtungen gehen nicht verloren und die Zuweisung der Fälle ist theoretisch legitimiert.

Für Euker und Koch ist auf dem Weg von Stufe 1 zu Stufe 2 nur eine kleine „Bodenwelle“ zu meistern, während eine besonders große Hürde auf dem Weg zur nächsten Stufe zu bewerkstelligen ist (Abbildung 9, S. 54), Euker & Koch, 2010, S. 266).

In *Stufe 3* vollzieht die Leserin oder der Leser „den entscheidenden qualitativen Sprung (...) durch die Entdeckung, dass über die Phonem-Graphem-Beziehung die Grundbezugsebene von Schrift und

Sprache hergestellt wird“ (Euker & Koch, 2010, S. 265). Dieser Schritt an der Kompetenzstufe **Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Lesen** ist der entscheidende Kompetenzzuwachs, der Leserinnen und Leser im erweiterten Lesebegriff von Leserinnen und Lesern auf der Schriftebene unterscheidet. In der Synopse von Ratz (2013b, S. 352) wird dieser bedeutende Schritt, der alle diskutierten Modelle eint, deutlich. Im älteren globalen Modell von Hublow und Wohlgehagen (1978) vollzieht sich dieser Schritt naheliegend vom Ganzwortlesen zum Schriftlesen. Bei Valtin (1997) entsteht er mit der „Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug“ am Übergang Erraten von Wörtern zu Benennen von Lautelementen. Günther (1989) bezeichnet dies als den Schritt von der logographemischen zur alphabetischen Stufe. Daran schließen sich Euker und Koch an. Es herrscht breiter Konsens über die theoretische Bedeutung der Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz als zentraler Schritt im Leselernprozess (Euker & Koch, 2010, S. 265).

Stufe 3 wird nach oben hin begrenzt, dass diese Schülerinnen und Schüler keine Fähigkeit zum Verstehen von Texten haben.

In *Stufe 4 fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen* ist die Einsicht in die Phonem-Graphem-Beziehung von Sprache eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für elaborierte Lesekompetenz. Fortgeschrittene Leserinnen und Leser haben die Phonem-Graphem-Korrespondenz verinnerlicht und lesen damit zunehmend automatisiert in größeren Einheiten (Satz-, Textebene). Das traditionelle Modell von Hublow und Wohlgehagen (1978) fasst diese Fähigkeiten undifferenziert als *Schriftlesen* zusammen. Andere Modelle unterscheiden hier zwischen fortgeschrittenem und automatisiertem Lesen (Valtin, 1997) beziehungsweise zwischen orthographischem und integrativ-automatisiertem Lesen (Günther, 1989). Dabei entspricht die Stufe des orthographischen Lesens dem fortgeschrittenen und die integrativ-automatisierte Stufe der des automatisierten Worterkennens nach Valtin (Ratz, 2013b, S. 352). Diese Abstufung innerhalb der Stufe fortgeschritten-automatisiertes Lesen ist kleinteilig bei marginalem Kompetenzzuwachs, der außenstehenden Beobachterinnen und Beobachtern in der Regel verborgen bleiben wird, zumal das Kriterium „ohne Anstrengung“, das fortgeschrittene Leserinnen und Leser von automatisiert Lesenden bei Valtin unterscheidet, nur subjektiv und situativ beurteilt werden kann und nicht valide

beobachtbar ist. Deshalb werden diese beiden Stufen für die vorliegende Untersuchung zusammengefasst.

Leserinnen und Leser, die fortgeschritten-automatisiert lesen, wenden diese Fähigkeit in der Regel nicht isoliert an Wörtern oder einzelnen Sätzen an, sondern werden versuchen, (einfachste) Texte zu dekodieren. Lesen ist keine Fähigkeit, die sich auf das Entschlüsseln von Inhalten auf Wortebene reduziert (Inckemann, 2013, 25). Bertschi-Kaufmann formuliert es treffend: „Lesekompetenz ist zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen (...), zum anderen (...) die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren und damit zum Leseverstehen zu gelangen“ (Bertschi-Kaufmann, 2019, S. 12).

Fortgeschritten-automatisiert Lesende von Textversteherrinnen und -verstehern zu unterscheiden, ist nicht zielführend. Die Häufigkeitsverteilung der mind. fortgeschrittenen Leserinnen und Leser auf die Textlesestufen zeigt das deutlich: Im Wesentlichen sind das dieselben Schülerinnen und Schüler (Tabelle 6, S. 120). Das heißt, dass die Fähigkeit, (einfache) Texte zu lesen, Teil der Kompetenzstufe 4 ist. Diese Schülerinnen und Schüler beherrschen die PISA-Lesekompetenzstufe Ia. Leserinnen und Leser, die sich auf der Kompetenzstufe *fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen* befinden, „können in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, (...) eine einzige, explizit ausgedrückte Information lokalisieren, (...). Der Text enthält in der Regel Hilfestellungen (...), wie Wiederholungen, Bilder oder bekannte Symbole. Es gibt kaum konkurrierende Informationen“ (Naumann et al., 2010, S. 28). Leserinnen und Leser auf dieser Stufe sind also in der Lage, Texte zu dekodieren, wenn sie bestimmte Anforderungen erfüllen. Texte in leichter Sprache erfüllen in der Regel diese Kriterien (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2014).

Um auch weiterentwickelte Lesefähigkeiten zu berücksichtigen, wird das Modell mit *Stufe 5 Texte erschließen* vervollständigt. Da die wenigsten Texte die Anforderungen an leichte Sprache erfüllen, müssen kompetente Textleserinnen und -leser über weiterentwickelte Lesekompetenzen verfügen. Diese Anforderungen sind für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in der Regel sehr anspruchsvoll. In Anbetracht der Tatsache, dass nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler über weiterentwickelte Lesekompetenzen im Bereich des Textverstehens verfügen, endet dieses

adaptierte hierarchische Lesekompetenzmodell zur Beantwortung der Fragestellung mit der Kompetenzstufe 5 Texte erschließen und fasst auf dieser höchsten Stufe alle Schülerinnen und Schüler zusammen, die die Mindestanforderungen an diese Stufe („kann ein explizit angegebener Hauptgedanke in einem Text mit vertrauter Form und bekanntem Inhalt lokalisiert und mit Bezug zum Alltagswissen hergestellt werden“ (Naumann et al., 2010, S. 28)“) erfüllen.

Das sechsstufige adaptierte hierarchische Lesekompetenzmodell ist ein Vorschlag, theoriebasiert den heterogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung gerecht zu werden. Dabei sind alle notwendigen Kompetenzstufen berücksichtigt und die Gruppen sind eindeutig definiert und unabhängig. Das Lesekompetenzmodell ist für ein Minimum an praktischer Aussagekraft hinreichend sparsam.

4.5.2 Variable Lesekompetenz, operationale Umsetzung

Gemäß den theoretischen und forschungspraktischen Überlegungen zum adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell wurde eine sechsstufige Variable gestaltet (Ausprägungen 0-5). Diese sieht für alle Schülerinnen und Schüler null Punkte vor, für die die Lehrkräfte die Aussage „Die Schülerin/der Schüler kann Bilder lesen (Fotos, grobe Strichzeichnungen, z. B. pcs-Bilder (Boardmaker))“ verneint haben. Da es sich bei den Fragen zum erweiterten Lesen um separate Ja-/Nein-Fragen handelt (Abbildung 28, S. 216), wurde als weiteres Kriterium das Verneinen der Aussage „Die Schülerin/der Schüler kann Symbole lesen (keine Ähnlichkeit mit dem Gegenstand, z. B. rot für warmes Wasser)“ berücksichtigt. Schülerinnen und Schüler auf der Lesekompetenzstufe 0 verfügen darüber hinaus über keine Kompetenzen im Bereich des Schrift- oder Textlesens. Dabei wurden das Ankreuzen der Aussage „liest (noch) überhaupt nicht“ und „Sie/er besitzt keine Fähigkeit zum Verstehen selbst einfachster Texte“ sowie ein Verzicht auf die Beantwortung der Fragen zum Schrift- und Textlesen (Abbildung 29, S. 216 und Abbildung 30, ab S. 216) gleichermaßen berücksichtigt.

Schülerinnen und Schüler auf der Stufe 0 sind mit der Bezeichnung (noch) kein Bilderlesen passend beschrieben. Auf der Rohwertebene sind null Punkte legitim.

Die Lesekompetenzstufe 1 (Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen) wurde auf der Variablenebene so gestaltet, dass den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit, „Bilder zu lesen“,

bescheinigt wurde, aber das Lesen von Symbolen und alle weiteren Lesefähigkeiten auf der Wort- und Textebene als nichtzutreffend markiert waren bzw. nicht beantwortet wurden. Ihnen wurde ein Rohwertpunkt zugewiesen.

Zwei Rohwertpunkte erhielten alle Schülerinnen und Schüler, für die die Lehrkräfte angaben, dass sie Symbole lesen können. Als weiteres Kriterium mussten die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern im Sinne des hierarchischen Modells die Fähigkeit attestieren, Bilder lesen zu können. Darüber hinaus wurden alle (wenigen) Schülerinnen und Schüler, die nach den Valtin-Stufen das „Als-ob“-Vorlesen oder das „Erraten von Wörtern“ beherrschen, in diese Stufe integriert, wenn sie Bilder und Symbole lesen können. Die Abgrenzung zwischen Stufe 2 und 3 ist auf Variablenebene durch das Einfachwahlformat (Abbildung 29, S. 216) im Fragebogen eindeutig. Die Lehrkräfte beantworteten die Frage „Welche Stufe des Schriftspracherwerbs trifft am ehesten auf sie/ihn zu?“ mit einer passenden Antwort. Wurde die Antwortoption „beherrscht „Als-ob“-Vorlesen (Nachahmung)“ oder „errät Wörter (aufgrund visueller Merkmale, z. B. McDonalds)“ für die Schülerin oder den Schüler gewählt und die Fragen nach Bilderlesen und Symbollesen bejaht, fällt sie/er in die Lesekompetenzstufe 2. Den Schülerinnen und Schülern auf dieser Lesekompetenzstufe wurden darüber hinaus keine Textlesekompetenzen durch die Lehrkraft bescheinigt bzw. die Lehrkräfte haben darauf verzichtet, Angaben zur Textlesekompetenz zu machen.

Auf Schülerinnen und Schüler auf Lesekompetenzstufe 3 trifft nach Einschätzung der Lehrkräfte die Beschreibung „benennt Lautelemente (beginnende Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug)“ bzw. „erliest buchstabenweise (Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug)“ zu. Sie beherrschen es, Bilder und Symbole zu lesen (hierarchisches Modell) oder die Lehrkraft verzichtete auf Angaben zum erweiterten Lesen insgesamt. Die Fähigkeit, Texte zu verstehen, wurde für diese Schülerinnen und Schüler verneint bzw. es existierten keine Angaben zum Textverstehen.

Schülerinnen und Schüler auf Lesekompetenzstufe fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen erhalten 4 Punkte, wenn die Lehrkräfte die Stufe „liest fortgeschritten (Lesen in größeren Einheiten, Lautverschmelzung)“ bzw. „liest durch automatisiertes Worterkennen (ohne Anstrengung)“ als zutreffend markiert haben oder bei der Einfachwahlantwort zum Textverstehen (Abbildung 30, S. 216) die Fähigkeit attestierten, „eine einzige explizit gekennzeichnete

Information aus einem syntaktisch und inhaltlich einfachen Text [zu] entnehmen, wenn der Text Verstehenshinweise und keine konkurrierenden Informationen enthält“.

Die fünfte Kompetenzstufe Texte erschließen betrifft alle Schülerinnen und Schüler, die gemäß der Einschätzung ihrer Lehrkraft einen „explizit angegebene[n] Hauptgedanken in einem Text mit vertrauter Form und bekanntem Inhalt lokalisieren und Bezug zum Alltagswissen“ herstellen können oder „über weiterentwickelte Kompetenzen beim Textverstehen (z. B. Argumentation über mehrere Abschnitte verfolgen, Interpretation)“ verfügen.

Die Zugehörigkeit zu den Lesekompetenzstufen ist auf Variablenebene unmissverständlich und eindeutig festgelegt. Damit sind die Lesekompetenzgruppen unabhängig. Allen Schülerinnen und Schülern wurde der Wert ihrer individuell höchsten, im Modell verfügbaren Kategorie zugewiesen. Die technische Umsetzung mittels Boole'scher Operatoren in der SPSS-Syntax geht aus Abbildung 36 (S. 221) hervor. Mithilfe des Fragebogens (Abbildung 28, Abbildung 29, Abbildung 30, ab S. 216) sowie des Codeplans zu den relevanten Variablen (Abbildung 37, S. 224) sind die Syntax und damit die Genese der Datengrundlage transparent. Bei der Konstruktion der Variable wurde auf Schwächen im Fragebogendesign (Kombination von Einfach- und Mehrfachwahlformaten innerhalb der Fragen zum hierarchischen Konzept Lesekompetenz) reagiert.

4.6 Datenauswertung und -analyse

Die ausgefüllten Papier-Fragebögen wurden durch geschulte studentische Hilfskräfte in die aktuelle Version der Statistik- und Analysesoftware SPSS von IBM eingegeben. Zur Vermeidung von Eingabefehlern wurden die Daten nach dem Vier-Augen-Prinzip von den Fragebögen in das Statistikprogramm übertragen. Nach der Eingabe fand eine systematische Kontrolle der Werte auf Plausibilität statt. Fehlerhafte Werte (zum Beispiel 111 statt 11 Jahre) wurden überprüft und korrigiert. Anschließend wurden sukzessive aus Einzelitems (z. B. in Deutschland geboren?) Variablen für latente Merkmale (z. B. Migrationshintergrund) codiert. Das Signifikanzniveau für die Überprüfung der Gruppenunterschiede aus den formulierten Forschungsfragen ist auf $\alpha = .05$ festgelegt. Theoriebildung und empirische Grundlagen sind noch nicht ausreichend fortgeschritten, um durchgängig gerichtete Hypothesen zu formulieren. Dementsprechend sind die Fragen zu den Gruppenunterschieden offen und die Hypothesen ungerichtet. Sie werden statistisch auf 2-seitige Signifikanz geprüft.

Zur Beantwortung der Fragestellung sind deskriptive Analysen (4.6.1), Gruppenvergleiche (4.6.2) und eine ordinale Regression (4.6.3) sinnvoll.

4.6.1 Deskriptive Analyse Lesekompetenz

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (3.5.1, S. 101) wird die gestaltete Variable zum latenten Merkmal Lesekompetenz entsprechend dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell auf Einzelitemebene für die Gesamtgruppe, für monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler sowie für die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache nach dem Kriterium Anwesenheit der deutschen Sprache in der Familie differenziert (nicht-deutsche Erstsprache im weiteren und engeren Sinn) und deskriptiv ausgewertet.

4.6.2 Statistische Analyse Gruppenunterschiede

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (3.5.2, S. 102) werden sukzessive jeweils zwei unabhängige Gruppen mittels eines Mann-Whitney-Tests statistisch verglichen. Da die abhängige Variable ordinalskaliert ist und die Lesekompetenzstufen in der Stichprobe nicht normalverteilt sind (0, S.225), kommt dieser vorraussetzungsarme Test zum Einsatz. Er benötigt weder intervallskalierte abhängige Variablen noch normalverteilte Daten. Die Ergebnisse dieser Gruppenvergleiche werden mit der Angabe der Effektstärke (Pearsons r) präzisiert (Schwarz et al., 2021).

4.6.3 Ordinale Regressionsanalyse

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage (3.5.3, S. 103) kommt eine Regressionsanalyse zum Einsatz. Regressionsanalysen sind geeignet, Eigenschaften einer Zielvariable (Lesekompetenz) in Abhängigkeit von unabhängigen Variablen zu beschreiben (Fahrmeir, Kneib & Lang, 2009, S. 19).

„Ein wesentliches Merkmal von Regressionsfragestellungen ist, dass der Zusammenhang zwischen Zielgröße y und den erklärenden Variablen nicht (...) exakt als Funktion (...) gegeben ist, sondern durch zufällige Störungen überlagert wird“ (Fahrmeir et al., 2009, S. 19). Damit sind Regressionsmodelle gut geeignet, komplexe Zusammenhänge, wie sie in den Sozialwissenschaften üblich sind, zu analysieren. Da die Zusammenhänge zwischen unabhängiger und abhängiger Variable in der Regel weder linear noch monokausal sind, ist die Berücksichtigung der „zufälligen Störungen“ besonders relevant.

Im vorliegenden Modell ist die abhängige Variable ordinalskaliert, da nur ganzzahlige Ergebnisse sinnvoll zu interpretieren sind. Eine Lesekompetenz von 3,4 wäre als Ergebnis nicht sinnvoll für die Lesekompetenzstufen zu interpretieren. „Untersuchungsmodelle mit (...) ordinal skalierten abhängigen Variablen können mit der linearen Regression nicht sinnvoll berechnet werden, da die vom Modell gelieferten Ergebnisse nicht immer im Wertebereich der abhängigen Variablen liegen“ (Rohrlack, 2009, S. 267). Das theoretisch legitimierte Lesekompetenzmodell ist hierarchisch aufgebaut und die Reihenfolge der Stufen ist sinnvoll interpretierbar. „Ist (...) die Reihenfolge der Kategorien der abhängigen Variablen sinnvoll interpretierbar, dann sollte die ordinale Regression angewendet werden“ (Rohrlack, 2009, S. 267).

Zusammenfassend: Die ordinale Regression ist das statistische Verfahren der Wahl, wenn die abhängige Variable mehr als zwei Ausprägungen hat, die nur ganzzahlig sinnvoll interpretierbar sind und das zugrunde liegende Konstrukt hierarchisch aufgebaut ist. Somit ist die ordinale Regressionsanalyse das geeignete statistische Verfahren zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage.

Die Ergebnisse einer ordinalen Regression werden in Bezug zu einer Referenzkategorie aus dem Modell berichtet. Insgesamt können bei sechs Ausprägungen der abhängigen Variable fünf Schwellen (von Lesekompetenzstufe 0 auf 1, von 1 auf 2 etc.) betrachtet werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse werden zunächst die Modellgüte, die Modellanpassung und die Anpassungsgüte beurteilt. Zur Beurteilung der Modellanpassung wird der Chi-Quadrat-Test beurteilt, „der für den Zusammenhang zwischen allen erklärenden Variablen [UVs] (...) und der abhängigen Variable (...) ermittelt wurde“ (Brosius, 2018, S. 714). Ist dieser Test signifikant, bedeutet das, „dass die erklärenden Variablen eine signifikante Aussagekraft für die Werte der abhängigen Variable besitzen“ (Brosius, 2018, S. 714). Dieser Test bezieht sich auf die Gesamtaussage des Modells, nicht aber auf einzelne unabhängige Variablen.

Zur Beurteilung der Anpassungsgüte stehen drei Pseudo-R-Quadrat-Werte zur Verfügung (Cox und Snell, McFadden, Nagelkerke), die zurückhaltender interpretiert werden sollten als die R-Quadrate der linearen Regression. Nagelkerke „korrigiert“ den Wert von Cox und Snell so, dass „theoretisch auch der Wert 1 erreicht werden kann“ (Brosius, 2018, S. 715). Damit steht ein Wert zur Beurteilung der Anpassungsgüte zur Verfügung, der per Definition zwischen 0 und 1 liegt. Das macht die

Interpretation handhabbarer. Je näher der Wert an 1 liegt, desto besser ist die Modellgüte (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016, S. 318; Brosius, 2018, S. 715).

Generell liegen die „Werte (...) weit unter dem, was man bei einer linearen Regression von R-Quadrat (...) erwarten würde“ (Backhaus, Erichson, Gensler, Weiber & Weiber, 2021, S. 330). Es ist üblich, „Werte von über 0,5 noch als sehr gut [zu] interpretieren“ (Backhaus, 2011, S. 271).

Anschließend werden die Lageparameter (= unabhängige Variablen) interpretiert, um ihren jeweiligen Einfluss auf die abhängige Variable zu beurteilen:

Zunächst werden die p-Werte in Augenschein genommen. Welche Faktoren haben einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable?

Für diese Variablen kann die Art der Wirkung in der Spalte Schätzer (B) abgelesen werden. Ein negatives Vorzeichen bedeutet, dass das Vorliegen des jeweiligen Prädiktors die Wahrscheinlichkeit, in der nächsthöheren Kategorie der AV „zu landen“, reduziert. Umgekehrt bedeutet ein positives Vorzeichen, dass das Vorliegen des jeweiligen Prädiktors die Wahrscheinlichkeit, in der nächsthöheren Kategorie der AV „zu landen“, erhöht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Risiken (negatives B) und Chancen bzw. Schutzfaktoren (positives B).

Im letzten Schritt werden die jeweiligen Schutz- und Risikofaktoren quantifiziert. Dazu wird die Odds Ratio (OR) der statistisch signifikanten Lageparameter betrachtet. Die OR ist eine Effektstärke zur Einschätzung der Stärke eines Zusammenhangs, die sich als „relative Chance“ bezeichnen lässt (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013, S. 276). Die Odds Ratio wird als e von $-B$ (e ist die Euler'sche Zahl) berechnet und folgendermaßen interpretiert: Ein Wert von 1 steht für keinen Zusammenhang. Je weiter der Wert von 1 entfernt ist, desto bedeutsamer ist der Einfluss (Kuckartz et al., 2013, S. 277).

Als Voraussetzungen für die ordinale Regression müssen die Daten auf Multikollinearität und die Proportionalität der Odds geprüft werden. Außerdem wird eine ausreichende Zellbesetzung (mind. 25 Fälle pro Kategorie der abhängigen Variable (Backhaus et al., 2021, S. 379)) empfohlen.

4.7 Zwischenfazit Methode und Design

Das Promotionsvorhaben wird im Rahmen des empirisch-quantitativen Forschungsprojektes SFGE II realisiert. Die Daten wurden in diesem Projekt per Fragebogen von Lehrkräften und Eltern

im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern auf Schulebene als Cluster erhoben. Die Stichprobe ist konzeptionell durchdacht, fachlich strukturiert und für komplexe Analysen ausreichend groß. Zur Bearbeitung der Fragestellung können restriktive Einschlusskriterien definiert werden (4.1, 4.2, 4.3), die Auswertungen an einer eng umrissenen Teilstichprobe ermöglichen.

Die abhängige Variable Lesekompetenz wurde so gestaltet, dass sechs verschiedene unabhängige Lesekompetenzstufen zur Verfügung stehen (4.5), um die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abzubilden, zu vergleichen und anhand geeigneter Prädiktoren (4.4) vorherzusagen. Eine ordinale Regression ermöglicht die Interpretation der Daten in Relation zu Referenzkategorien. Um die Effekte der Prädiktoren zu quantifizieren, wird die OR interpretiert (4.6).

5 Ergebnisse

Dieses Kapitel beginnt mit der Stichprobenbeschreibung der Teilstichprobe, die zur Beantwortung der Fragestellung aus dem Promotionsvorhaben aus dem SFGE-Datensatz isoliert wurde (5.1).

Daran schließt sich die Auswertung und Darstellung der Daten zur Beantwortung der Fragestellungen an (5.2, 5.3, 5.4). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse (5.5).

Die Beschreibung der Teilstichprobe der SFGE-Stichprobe, deren Konzeption im Kapitel Methode und Design (v. a. 4.3) erläutert wurde, orientiert sich an Merkmalen, die theoretisch und / oder empirisch als Einflussfaktoren auf Lesekompetenz bedeutsam zu sein scheinen und deren forschungsmethodische Operationalisierung in Kapitel 4.4 beschrieben wurde (5.1).

Außerdem werden die Befunde zum latenten Konstrukt Lesekompetenz, wie im Abschnitt 4.5 beschrieben, zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (3.5.1) deskriptiv aufbereitet (5.2). Daran schließt sich zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (3.5.2) die statistische Überprüfung der Hypothesen zu den Gruppenunterschieden an (5.3).

Zur Bearbeitung der dritten Forschungsfrage (3.5.3) werden im Abschnitt 5.4 zunächst die Voraussetzungen für die ordinale Regressionsanalyse geprüft (5.4.1) und anschließend deren Ergebnisse vorgestellt (5.4.2).

In der tabellarischen und grafischen Darstellung wird auf die Datengrundlage (Eltern- oder Lehrkräfte) Bezug genommen. Die Ergebnisse werden beschrieben und in ihrer Aussagekraft beurteilt. An die Ergebnispräsentation schließen sich im Rahmen der Diskussion die Beantwortung der Forschungsfragen und die Interpretation der Ergebnisse im Gesamtkontext an (Kapitel 6).

5.1 Stichprobe

Unter Berücksichtigung der Einschlusskriterien (4.3.3, S. 113) können $N = 685$ Fälle aus der SFGE-II-Stichprobe berücksichtigt werden, wobei nicht für alle Fälle vollständige Daten vorliegen. Entsprechend variieren die Angaben in der Stichprobenbeschreibung (Tabelle 7 und Tabelle 8). Die Stichprobe wird im Folgenden anhand der relevanten Aspekte, die auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde als unabhängige Variablen für das Regressionsmodell

infrage kommen, beschrieben. Dazu gehört neben der Geschlechterverteilung (Tabelle 7) der zeitliche Aspekt, der in Form von Alter bzw. Schulbesuchsjahr oder Schulstufe (Tabelle 8 und Tabelle 9) bei der Beurteilung der Lesekompetenz berücksichtigt werden muss. Darüber hinaus ist der Schweregrad der Intelligenzminderung (Tabelle 11) für die Beantwortung der Forschungsfrage in Bezug auf die Zielgruppe von besonderer Bedeutung. In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, ist es erforderlich, die Stichprobe hinsichtlich migrationsspezifischer Aspekte (Tabelle 12) zu beleuchten. Sozioökonomische Merkmale der Herkunftsfamilie (5.1.1) lassen sich zwar nicht theoretisch als Prädiktor für Lesekompetenz legitimieren, kristallisieren sich empirisch aber als relevanter Einflussfaktor auf Schulleistung und Lesekompetenz heraus. Entsprechend gilt es, das Sample dahingehend zu beschreiben (Tabelle 13).

Jungen sind in der Stichprobe überrepräsentiert (Tabelle 7). Mit knapp 60 % Schülern und gut 40 % Schülerinnen entspricht die Zusammensetzung der Stichprobe der Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern, die charakteristische Abweichungen von der biologisch erwartbaren gleichmäßigen Verteilung zeigt.

Tabelle 7: Geschlechterverhältnis, Elternangaben (n = 642)

	in Prozent
männlich	57.2
weiblich	42.8

Die Lebensalter der Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe variiert zwischen sechs und 20 Jahren, wobei der Mittelwert bei 12.59 Jahren und die Standardabweichung bei 3.576 Jahren liegt (Tabelle 8).

Tabelle 8: Altersstruktur, Elternangaben (n = 669)

	Min	Max	Mittelwert	s
Alter in Jahren	6	20	12.59	3.576

Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe verteilen sich gleichmäßig auf die Schulbesuchsjahre 1 bis 12. Der Mittelwert liegt bei 6.22 Jahren, die Standardabweichung bei 3.511 Jahren (Tabelle 9).

Tabelle 9: Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 685)

	Min	Max	Mittelwert	s
Schulbesuchsjahr	1	12	6.22	3.511

Jedes Schulbesuchsjahr (Sbj.) ist mit mind. 6.7 % (8. und 12. Sbj.) und maximal 11.1 % (1. Sbj.) der Stichprobe vertreten. Die Schülerinnen und Schüler sind relativ gleichmäßig auf die Jahrgangsstufen verteilt (Abbildung 19).

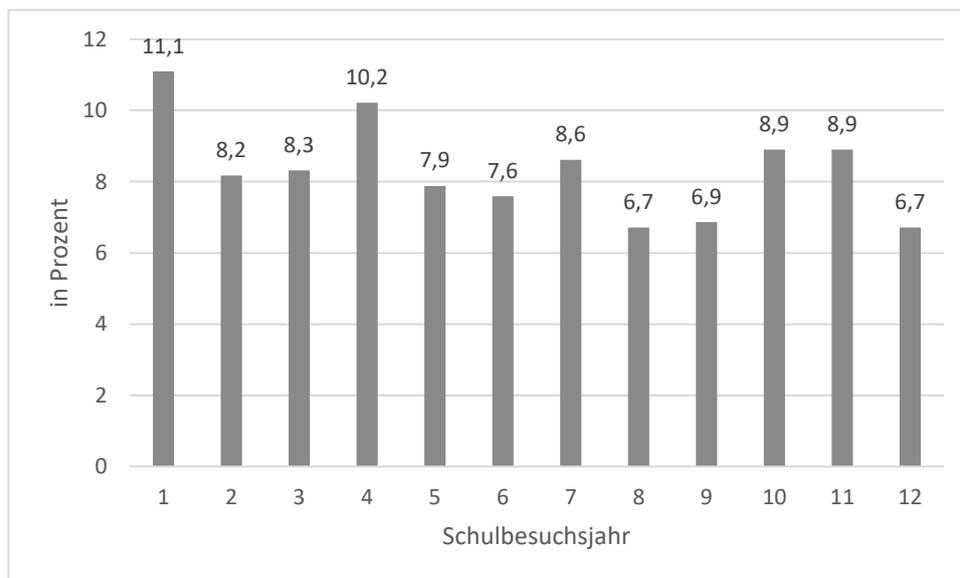


Abbildung 19: Verteilung der Stichprobe auf die Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 685)

Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf die Organisationsformen Klasse an einem Förderzentrum geistige Entwicklung, Außen- bzw. Partnerklasse und Einzelintegration wie in Tabelle 10 beschrieben.

Tabelle 10: Organisationsform (n = 473)

	in Prozent
Klasse an einem Förderzentrum geistige Entwicklung	87.2
Außen- bzw. Partnerklasse	20.3
Einzelintegration	1.5

Tabelle 11 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Schweregrad der Intelligenzminderung. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus der Stichprobe haben nach Angaben ihrer Lehrkräfte eine leichte Intelligenzminderung (60.6 %). Ein knappes Viertel (23.8 %) der Schülerschaft verorten die Lehrkräfte im Bereich einer mittelgradigen Intelligenzminderung. Deutlich weniger Kinder befinden sich nach Einschätzung ihrer Lehrerinnen und Lehrer im Bereich einer schweren oder schwersten Intelligenzminderung (15.6 %).

Tabelle 11: Grad der Intelligenzminderung (ICD-10), Lehrkräfteangaben (n = 685)

	in Prozent
schwere und schwerste IM	15.6
mittelgradige IM	23.8
leichte IM	60.6

Das vorliegende Forschungsvorhaben adressiert Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und nicht-deutscher Erstsprache. Entsprechend sind migrationsassoziierte Merkmale dieser Kinder und Jugendlichen von besonderem Interesse (Tabelle 12).

Tabelle 12: Migrationsspezifische Merkmale, Elternangaben

	in Prozent
Staatsangehörigkeit (n = 685)	
Nicht-deutsche Staatsangehörigkeit	9.5
(u. a.) deutsche Staatsangehörigkeit	90.5

Ergebnisse

Geburtsland (<i>n</i> = 667)	
außerhalb Deutschlands geboren	9.3
in Deutschland geboren	90.7
Familiensprache (<i>n</i> = 676)	
Nicht-Deutsch	7.2
(u. a.) Deutsch	92.8
Andere Familiensprache (<i>n</i> = 676)	
Nein (ausschließlich Deutsch)	72.3
Ja (u. a. nicht-Deutsch)	27.7
Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache (<i>n</i> = 187)	
Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn	73.8
Nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn	26.2
Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache (<i>n</i> = 184)	
Russisch	20.1
Türkisch	13.6
Kroatisch	7.1
Arabisch	6.5
Englisch	4.9
Polnisch	3.8
Tschechisch	3.8
weitere (siehe Tabelle 26, S. 227)	< 3
Migrationshintergrund (<i>n</i> = 667)	
ohne Migrationshintergrund	71.1
mit Migrationshintergrund	28.9

Die große Mehrheit (90.5 %) der Schülerinnen und Schüler hat nach Elternangaben (u. a.) die deutsche Staatsangehörigkeit. 9.5 % der Kinder und Jugendlichen haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die allermeisten Schülerinnen und Schüler (90.7 %) sind in Deutschland geboren. Nur 9.3 % haben einen Geburtsort außerhalb Deutschlands und sind während ihres Lebens nach Deutschland eingewandert. Die allermeisten Kinder und Jugendlichen sind nach Angaben der Eltern

im häuslichen Umfeld im Kontakt mit der deutschen Sprache. Lediglich 7.2 % wachsen in einer ausschließlich nicht-deutschsprachigen Umgebung auf. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass 72.3 % der Schülerinnen und Schüler zu Hause (ausschließlich) Deutsch sprechen. Sie wachsen monolingual deutschsprachig auf. Ein knappes Drittel wächst (u. a.) mit einer nicht-deutschen Erstsprache auf (27.7 %). Sie sprechen eine nicht-deutsche Erstsprache im weiteren oder engeren Sinn. Die Gesamtgruppe aller Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache ($n = 187$) wird nach dem Kriterium der Anwesenheit der deutschen Sprache in der Familie differenziert betrachtet: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn (mit Anwesenheit des Deutschen in der Familie) und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (ohne Anwesenheit des Deutschen in der Familie). Die große Mehrheit (73.8 %) der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache spricht nicht-deutsche(n) Erstsprache(n) im weiteren Sinn. Sie sind im familiären Kontext mit der deutschen Sprache konfrontiert. Eine kleinere Gruppe (26.2 %) aller Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache erlebt im häuslichen Umfeld ausschließlich eine nicht-deutschsprachige Umgebung und spricht eine nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn. Die Eltern aller Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache wurden um die Angabe der Familiensprache gebeten. 184 Eltern gaben insgesamt 40 verschiedene Sprachen an. Russisch, Türkisch, Kroatisch, Arabisch und Englisch sind am häufigsten vertreten, viele andere Sprachen wurden nur ein einziges Mal angegeben (Tabelle 26, S. 227).

Das latente Merkmal Migrationshintergrund trifft auf 28.9 % der Schülerinnen und Schüler zu. Dabei zeigt sich, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache nicht mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund identisch ist.

5.1.1 Sozioökonomische Kontextfaktoren

Das durchschnittliche Nettoäquivalenzeinkommen der Schülerinnen und Schüler, die alle in Privathaushalten leben, beträgt 1 543 Euro. Das bedeutet, dass jede Schülerin und jeder Schüler durchschnittlich den Lebensstandard eines Singles mit einem monatlichen Nettoeinkommen in dieser Höhe hat. Aus Tabelle 13 geht hervor, dass die Spanne der Nettoäquivalenzeinkommen in der Stichprobe enorm ist. Während das Minimum 134 Euro beträgt, befindet sich das Maximum bei 5 769 Euro. Die Standardabweichung liegt bei 931, der Median bei 1 304 Euro.

Tabelle 13: Nettoäquivalenzeinkommen der Schülerinnen und Schüler in Euro, Elternangaben

	n	Min	Max	Mittelwert	Median	s
Nettoäquivalenzeinkommen	549	134	5 769	1 543	1 304	931

Das Punktdiagramm (Abbildung 20) veranschaulicht die Verteilung des Nettoäquivalenzeinkommens in der Stichprobe. Die Variable liegt in 156 Ausprägungen vor. Eine pauschalierte Einteilung in Einkommensklassen ist für die Interpretation der Ergebnisse daher erforderlich.

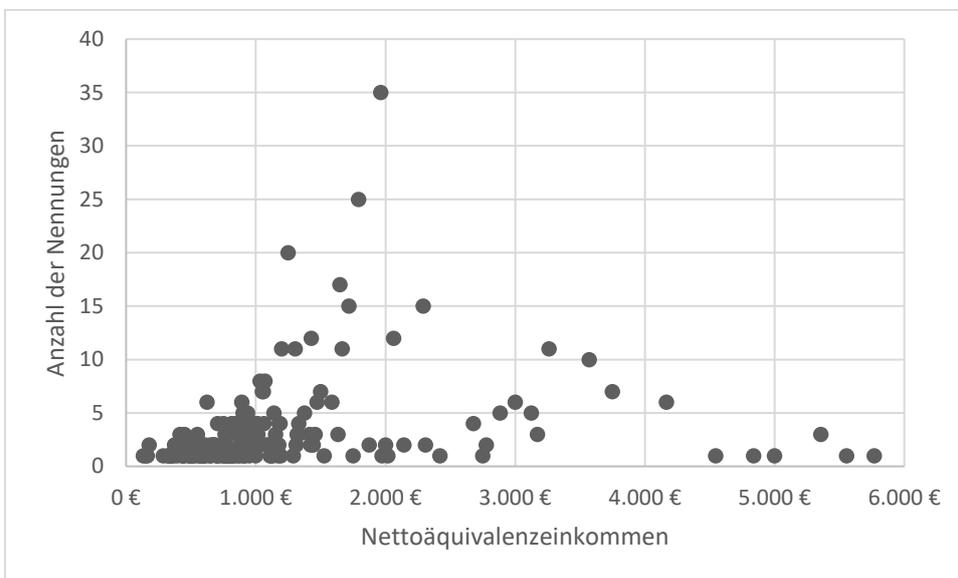


Abbildung 20: Nettoäquivalenzeinkommen Häufigkeitsverteilung (n = 549)

Aus Tabelle 14 geht die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Einkommenskategorien auf der Basis des gruppierten Nettoäquivalenzeinkommens hervor. 41 % der Schülerinnen und Schüler, die in Privathaushalten leben, verfügen maximal über ein monatliches Nettoäquivalenzeinkommen, das der Schwelle zur Armutgefährdung für Einpersonenhaushalte entspricht. Ein fast genauso großer Teil (39,6 %) ist der heterogenen Kategorie der überdurchschnittlichen Einkommen zuzurechnen.

Tabelle 14: Gruppierte Einkommensklassen in Nettoäquivalenzeinkommen, Elternangaben (n = 549)

	in Prozent
von Armut bedroht (weniger als 1 155 Euro)	40.4
unterdurchschnittlich (1 156 bis 1 543 Euro)	19.7
überdurchschnittlich (mehr als 1 544 Euro)	39.9

5.1.2 Charakteristika der Stichprobe

Die Stichprobe, mit der die Forschungsfragen bearbeitet werden, weist bestimmte Charakteristika auf, die hier zusammenfassend beschrieben werden:

Es gibt in der Stichprobe mehr Jungen als Mädchen. Diese Abweichung ist zielgruppenspezifisch. Damit können Gendereffekte grundsätzlich berücksichtigt und über die Stichprobe hinaus generalisiert werden (Tabelle 7).

Die Stichprobe ist gleichmäßig auf die Schulbesuchsjahre (1.-12.) verteilt. Damit ist die Altersverteilung der Teilnehmenden für ein schulisches Sample zufriedenstellend strukturiert (Tabelle 8 und Tabelle 9).

Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe haben gemäß den Einschlusskriterien nach Angabe ihrer Lehrkräfte eine Intelligenzminderung im Sinn der ICD-10. Mehr als die Hälfte hat eine leichte Intelligenzminderung. Alle drei Abstufungen sind in der Stichprobe ausreichend vertreten (Tabelle 11).

Hinsichtlich migrationsspezifischer Merkmale bietet die Stichprobe eine solide Datengrundlage, die nicht nur global den Vergleich von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch die sehr viel bedeutsamere Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache erlaubt. Dabei können alle, die nach Angaben der Eltern mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sind, nach der Anwesenheit des Deutschen in der Familie substrukturiert werden. Dadurch ist es möglich, die Auswirkungen einer nicht-deutschen Erstsprache im weiteren und im engeren Sinn zu untersuchen. Aufgrund der Vielfalt der Familiensprachen ist die differenzierte Betrachtung nach Erstsprachen zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht zielführend. Auch wenn es typische einzelsprachliche Interferenzen im

Schriftspracherwerbsprozess und beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache gibt, ist diese Ausgangslage forschungsmethodisch ungeeignet, genauer darauf einzugehen (Tabelle 12).

Die deskriptiven Analysen zum sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler offenbaren eine große Heterogenität der Stichprobe hinsichtlich dieses Merkmals (Tabelle 13 und Tabelle 14).

Die n -Angaben variieren in den unterschiedlichen deskriptiven Analysen. Nicht immer wurde von den Eltern oder Lehrkräften jede einzelne Frage im Fragebogen beantwortet. Insgesamt sind die Stichprobe und die Antwortrate bei den einzelnen Items jedoch ausreichend groß. So sind alle Antwortkategorien (Altersangaben, Schulbesuchsjahre, Grad der Intelligenzminderung, Vergleichsgruppen) besetzt und die Verteilung entspricht dem Erwartbaren. V. a. die Gruppe der Teilnehmenden mit nicht-deutscher Erstsprache stellt eine solide Datenbasis dar.

Nicht nur die Konzeption der Stichprobe, sondern auch die Qualität der Daten sind für die Bearbeitung des Themas günstig.

Im nächsten Schritt der Ergebnispräsentation wird die Zielvariable Lesekompetenz analysiert. Zunächst werden die Häufigkeitsverteilungen für die gesamte Stichprobe sowie die relevanten Subgruppen deskriptiv analysiert (5.2). Anschließend werden Gruppenunterschiede auf statistische Signifikanz hin geprüft (5.3).

5.2 Lesekompetenz, deskriptiv

Die deskriptive Analyse beginnt gemäß der ersten Forschungsfrage orientierend mit der Gesamtgruppe aller Schülerinnen und Schüler der Stichprobe. Daran schließt sich die Analyse der Häufigkeitsverteilung für die relevanten korrespondierenden Subgruppen an: monolingual deutschsprachige und Schülerinnen und Schüler mit u. a. nicht-deutscher Erstsprache sowie Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren und engeren Sinn (Tabelle 15).

Die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler ($n = 516$) auf die Lesekompetenzstufen stellt sich so dar, dass 11.6 % der Kinder und Jugendlichen sich auf Stufe 0 befinden und damit (noch) nicht in der Lage sind, Bilder zu lesen. Drei ähnlich große Gruppen sind in der Lage, gegenstandsähnliche Abbildungen (14.0 %) oder Symbole und Ganzwörter (15.1 %) zu dekodieren bzw. Lautelemente zu benennen und buchstabenweise zu erlesen (18.4 %). Damit liest mehr als die Hälfte der

Schülerinnen und Schüler im Bereich des erweiterten Lesens oder Schriftlesens. Rund 40 % der Teilnehmenden liest auf der Textebene (Stufe 4 und 5). Die Textlesenden teilen sich recht gleichmäßig auf die Stufen fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen (18.6 %) und Texte erschließen auf (22.3 %).

Table 15: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenzstufen, in Prozent

	Alle Schülerinnen und Schüler (n = 516)	monolingual deutschsprachig (n = 365)	u. a. nicht-deutsche Erstsprache (n = 145)	Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn (n = 104)	Nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn (n = 41)
(noch) kein Bilderlesen (Stufe 0)	11.6	9.9	15.9	15.4	17.1
Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen (1)	14.0	12.1	19.3	16.3	26.8
Lesen von Symbolen und Ganzwörtern (2)	15.1	14.8	15.9	15.4	17.1
Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Erlesen (3)	18.4	19.2	16.6	16.3	17.1
fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen (4)	18.6	19.5	15.9	17.3	12.2
Texte erschließen (5)	22.3	24.7	16.6	19.2	9.8

Monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler (n = 365), die die größte Subgruppe bilden, verteilen sich so auf die Lesekompetenzstufen, dass die beiden hierarchieniedrigen Kompetenzstufen 0 und 1 mit 9.9 % und 12.1 % zahlenmäßig am geringsten vertreten sind. Die mittleren Kompetenzstufen (2 und 3) sind mit 14.8 % und 19.2 % etwas häufiger repräsentiert. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die als Familiensprache ausschließlich Deutsch sprechen, befinden sich auf den beiden hierarchiehöchsten Stufen (4 und 5).

Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Familie u. a. mit einer nicht-deutschen Familiensprache konfrontiert werden (n = 145), befinden sich zu 15.9 % auf Stufe 0. Sie sind damit *nicht* in der Lage, Bilder zu lesen. Die größte Teilgruppe bildet mit 19.3 % der Kinder und Jugendlichen die Stufe *Lesen*

von gegenstandsähnlichen Abbildungen (Stufe 1). Das Lesen von Symbolen und Ganzwörtern (Stufe 2) gelingt 15.9 % dieser Schülerinnen und Schüler. 16.6 % der u. a. Deutsch als Zweitsprache sprechenden Schülerinnen und Schüler können Lautelemente benennen und buchstabenweise erlesen (Stufe 3) bzw. fortgeschritten Lesen und Texten Informationen entnehmen (15.9 %, Stufe 4). Das *Erschließen von Texten* (Stufe 5) meistern 16.6 %.

Die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine zweisprachige Umwelt mit Beteiligung der deutschen Sprache vorfinden (nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn, $n = 104$), verteilen sich ausgewogen auf die Lesekompetenzniveaus, wobei die niedrigeren (Stufe 0: 15.4 % und Stufe 1: 16.3 %) und mittleren Kompetenzstufen (Stufe 2: 15.4 % und Stufe 3: 16.3 %) ähnlich häufig vertreten sind. Die höheren Stufen liegen etwas darüber (Stufe 4: 17.3 % bzw. Stufe 5: 19.2 %).

Die kleine Gruppe ($n = 41$) der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinne, die in der Familie ausschließlich nicht-deutsche Sprache(n) spricht, verteilt sich tendenziell auf den hierarchieniedrigeren Kompetenzstufen (0-3). Ein knappes Fünftel der Schülerinnen und Schüler befindet sich auf Stufe 0, mehr als ein Viertel auf Stufe 1. Die Stufen 2 und 3 sind exakt gleich groß und umfassen rund ein Drittel der dargestellten Gruppe. Die Stufen 4 (12.2 %) und 5 (9.8 %) sind seltener zu beobachten.

Die Gegenüberstellung der Schülerinnen und Schüler, die monolingual deutschsprachig aufwachsen, mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die u. a. mit einer nicht-deutschen Erstsprache aufwachsen, offenbart rein optisch gewisse Unterschiede (Abbildung 21). In den drei hierarchieniedrigeren Lesekompetenzstufen (0-2) ist der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache höher als in der monolingual deutschsprachigen Vergleichsgruppe. Dieses Verhältnis kehrt sich in den drei hierarchiehöheren Lesekompetenzstufen (3-5) um.

Ergebnisse

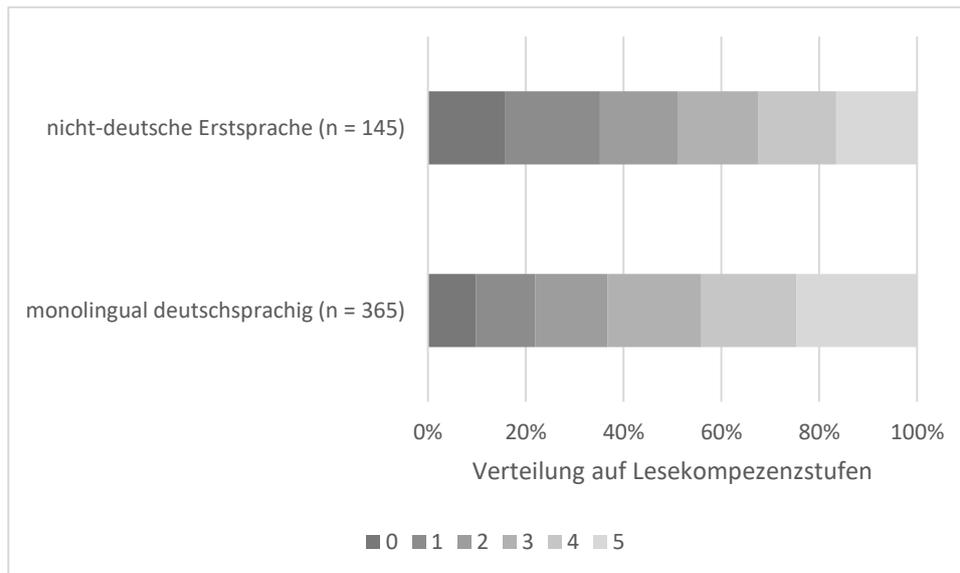


Abbildung 21: Gegenüberstellung Lesekompetenzstufen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache und monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler

Zur genaueren Analyse der Lesefähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache wird das Kompetenzprofil der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn und dem der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn gegenübergestellt (Abbildung 22).

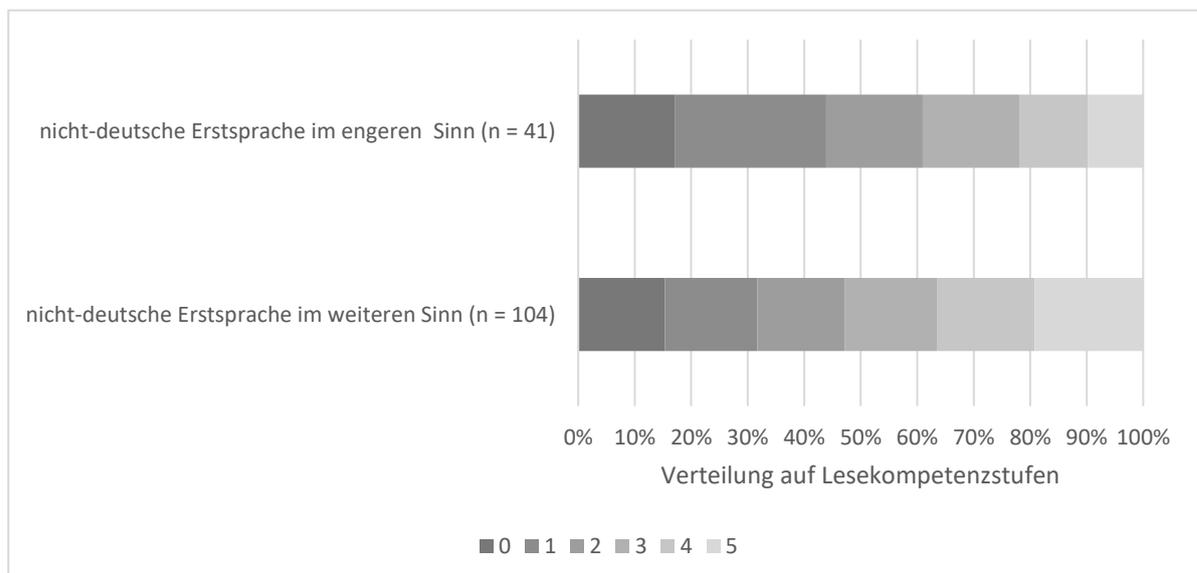


Abbildung 22: Gegenüberstellung nicht-deutsche Erstsprache im engeren und weiteren Sinn

Der Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren und engeren Sinn zeigt, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn über ein sehr ausgewogenes Kompetenzprofil verfügt. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn unterscheidet sich davon u. a. durch die große Gruppe der Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1. Außerdem fällt auf, dass es unter den Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn eine relativ große Gruppe an Lesenden auf Stufe 5 gibt, die fortgeschritten auf Textebene liest.

Augenscheinlich weisen die Gruppen unterschiedliche Kompetenzprofile auf. In Abbildung 23 werden die drei unabhängigen Gruppen nicht-deutsche Erstsprache im engeren und nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn sowie monolingual deutschsprachig gegenübergestellt. Rein deskriptiv drängt sich der Eindruck auf, dass die Nähe zur deutschen Sprache die Lesefähigkeit positiv beeinflusst. Die Besetzungen der mittleren Lesekompetenzstufen (2 und 3) sind relativ ausgeglichen. In den Stufen 0 und 1 sowie 4 und 5 ist die Verteilung der Gruppen eindeutig und stabil.

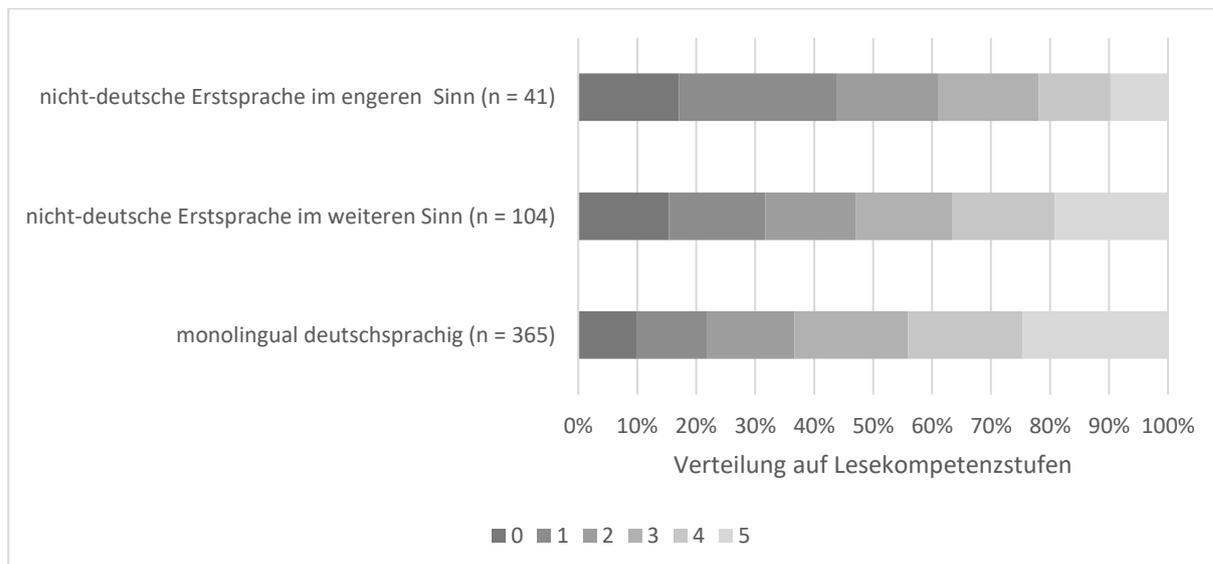


Abbildung 23: Gegenüberstellung monolingual deutschsprachig, nicht-deutsche Erstsprache im engeren und weiteren Sinn

Trotz der relativ gleichmäßigen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenzstufen gibt es rein deskriptiv Charakteristika und Unterschiede bei den Gruppen. Ein statistischer Vergleich mit geeigneten Verfahren prüft die Unterschiede auf statistische Signifikanz (5.3).

5.3 Gruppenvergleiche

Die Gruppengrößen sind sehr unterschiedlich. Ihre prozentualen Anteile gehen aus Tabelle 16 hervor.

Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung der Vergleichsgruppen (N = 510)

	<i>n</i>	in Prozent
monolingual deutschsprachig	365	71.6
Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn	104	20.4
Nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn	41	8.0

In Tabelle 17 werden monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren und im weiteren Sinn hinsichtlich ihrer Lesekompetenz verglichen. An den mittleren gerundeten Rängen ist zu erkennen, dass monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler besser abschneiden als ihre Mitschülerinnen und -schüler mit nicht-deutscher Erstsprache. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($p < .001$). Die Interpretation der Effektstärke r (.12) per Konvention (Cohen, 1988) deutet auf einen kleinen Effekt hin.

Tabelle 17: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache

	<i>n</i>	mittlerer Rang	<i>p</i>	Mann-Whitney-U	<i>Z</i>	<i>r</i>
monolingual deutschsprachig	365	368				
u. a. nicht-deutsche Erstsprache (i. e. und i. w. S.)	145	223	< .001	21743.5	-3.194096	.12

Neben dieser globalen Analyse interessiert die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache besonders. Tabelle 18 stellt ihre Situation dar. Der mittlere Rang deutet auf

ein günstigeres Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn hin. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant ($p = .167$).

Tabelle 18: Vergleich Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren und engeren Sinn

	<i>n</i>	mittlerer Rang	<i>p</i>	Mann-Whitney-U
nicht dt. Erstsprache i. weiteren S.	104	77	.103	1766
nicht dt. Erstsprache i. engeren S.	41	64		

Die Gruppe der monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler und die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinne unterscheiden sich. Monolingual deutschsprachige Kinder und Jugendliche schneiden etwas besser ab (Tabelle 19). Der Unterschied ist statistisch signifikant. Die Effektstärke (Cohen, 1988) ist sehr schwach ($U = 16570$, $p > .05$, $r = .09$).

Tabelle 19: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn

	<i>n</i>	mittlerer Rang	<i>p</i>	Mann-Whitney-U	<i>Z</i>	<i>r</i>
monolingual deutschsprachig	365	242				
Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn	104	212	< .05	16570	-2.009940	.09

Der Vergleich der beiden verbleibenden unabhängigen Gruppen monolingual deutschsprachig und nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn zeigt, dass sich die beiden Gruppen statistisch signifikant unterscheiden. Die Gruppe der monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler schneidet beim Vergleichskriterium Lesekompetenz besser ab ($U = 5173.5$, $p < .001$, $r = .16$). Die Effektstärke (Cohen, 1988) ist schwach (Tabelle 20).

Tabelle 20: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn

	<i>n</i>	mittlerer Rang	<i>p</i>	Mann-Whitney-U	<i>Z</i>	<i>r</i>
monolingual deutschsprachig	365	210	< .001	5173.5	-3.295585	.16
Nicht-dt. Erstsprache i. engeren S.	41	147				

Die vier paarweisen Gruppenvergleiche der drei unabhängigen Vergleichsgruppen sind in Abbildung 24 zusammengefasst.

Bei der monothematischen Analyse im Rahmen von paarweisen Gruppenvergleichen zeigt sich zunächst, dass sich die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren und weiteren Sinn hinsichtlich der Lesekompetenz statistisch nicht signifikant unterscheiden.

Die drei übrigen Vergleiche zeigen statistisch signifikante Unterschiede mit kleinen Effekten.

Damit können grundsätzlich die Hypothesen aus Forschungsfrage 2 (3.5.2) beantwortet werden.

Die kleinen Effektstärken belegen, dass weitere Analysen erforderlich sind, um dem komplexen Zusammenspiel von Prädiktoren und Lesekompetenz gerecht zu werden. Dabei ist die Berücksichtigung der beiden Vergleichsgruppen monolingual deutschsprachig und nicht-deutsche Erstsprache relevanter als eine Differenzierung nach der nicht-deutschen Erstsprache im weiteren und engeren Sinn.

Ergebnisse

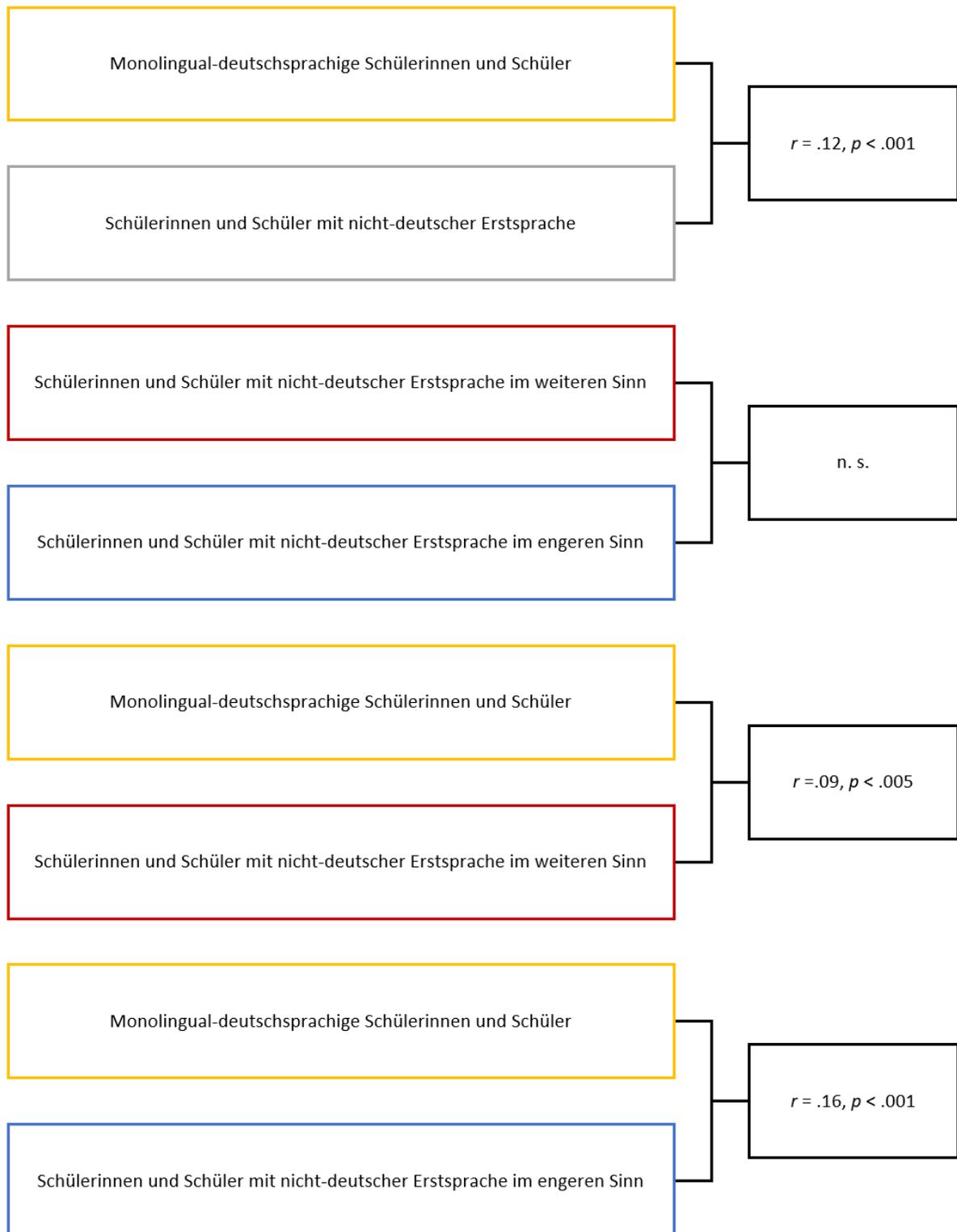


Abbildung 24: Paarweise Gruppenvergleiche

5.4 Einfluss der nicht-deutschen Erstsprache und der Kontextfaktoren

Das Anliegen von Forschungsfrage 3 „Welchen Einfluss hat die nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren auf die Lesekompetenz?“, ist es, die Bedeutung der Kontextfaktoren als Prädiktoren zu berücksichtigen. Zunächst gilt es, die Voraussetzungen der ordinalen Regression zu prüfen.

5.4.1 Überprüfung der Voraussetzungen

Als Voraussetzung für die ordinale Regression ist Multikollinearität auszuschließen, die Proportionalität der Odds zu prüfen sowie sicherzustellen, dass mind. 25 Fälle pro Kategorie der abhängigen Variable vorhanden sind (siehe 4.6.3, S. 130, (Backhaus et al., 2021)).

Tabelle 21: Überprüfung der Prädiktoren auf Multikollinearität

	Kollinearitätsstatistik, VIF
Vergleichsgruppe (monolingual deutsch, nicht-deutsche Erstsprache)	1.145
Geschlecht	1.008
Intelligenzminderung	1.075
Kategoriales Nettoäquivalenzeinkommen	1.125
Schulbesuchsjahr	22.907
Lebensalter in Jahren	22.900
Abhängige Variable: Lesekompetenz	

Tabelle 21 zeigt, dass die Variablen zum Schulbesuchsjahr und Lebensalter einen VIF-Wert größer 5 aufweisen und zu stark korrelieren ($r = .979$, $p < .001$, $n = 669$). Dennoch korrespondieren Lebensalter und Schulbesuchsjahre nur indirekt. Weder lässt sich das Lebensalter eindeutig auf bestimmte Schulbesuchsjahre beziehen noch können aus den Schulbesuchsjahren eindeutige Rückschlüsse auf das biologische Alter der Schülerinnen und Schüler gezogen werden. Diesen Sachverhalt veranschaulicht Tabelle 22. Die 10-Jährigen aus der Stichprobe ($n = 64$) sind seit zwei bis fünf Jahren in der Schule. Die meisten sind in der Grundschulstufe (1. bis 4. Sbj.), ein kleiner Teil in der Mittelstufe (5. Sbj.).

Tabelle 22: Verteilung der 10-Jährigen auf Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 64)

Schulbesuchsjahr	in Prozent
2	4.7
3	37.5
4	54.7
5	3.1

Wegen der starken Korrelation kann nur eine der beiden Variablen in den Analysen berücksichtigt werden. Die präzisere Variable Schulbesuchsjahr wird zulasten der Variable Alter ausgeschlossen. Schulbesuchsjahre lassen sich eindeutig Schulstufen zuweisen und repräsentieren schulische Bemühungen stärker.

Da der Parallelitätstest nicht signifikant wird, ist die Voraussetzung der proportionalen Odds erfüllt und die ordinale Regression kann berechnet werden.

Die Zelhäufigkeit in den Kategorien der abhängigen Variable Lesekompetenz ist ausreichend groß (> 25). Sie beträgt mind. 47 Fälle. Im gesamten Modell ist die Zellbesetzung zufriedenstellend (Tabelle 27, S. 229).

5.4.2 Ergebnisse ordinale Regression

In der Regressionstabelle ist die Referenzkategorie hinsichtlich des Schwellenparameters Lesekompetenz die Lesestufe 5. Bei den Lageparametern ist die Referenzkategorie weiblich, leichte Intelligenzminderung, überdurchschnittlicher sozioökonomischer Status, Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache sowie 12. Schulbesuchsjahr (Tabelle 23).

Die ordinale Regressionsanalyse liefert verschiedene Ergebnisse unterschiedlicher Granularität (siehe 4.6.3, S. 130).

5.4.2.1 Modellanpassung, Modellgüte

Hinsichtlich der Modellanpassung zeigt der signifikante Chi-Quadrat-Test, dass die Prädiktoren eine signifikante Aussagekraft für die Lesekompetenz haben. Die Modellgüte kann anhand des Pseudo- $R^2_{\text{Nagelkerke}}$ von .61 als „sehr gut interpretierbar“ bezeichnet werden, d. h. „diese Indikatoren [deuten] insgesamt auf eine gute Erklärungskraft ... des Modells [hin]“ (Backhaus, 2011, S. 271).

5.4.2.2 Signifikante Prädiktoren

Ganz allgemein zeigt sich bei der Interpretation der p -Werte der Lageparameter, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen aus der kategorialen Variable Geschlecht liefert somit keine statistisch signifikante Wahrscheinlichkeit für eine höhere oder niedrigere Lesekompetenzstufe.

Der Grad der Intelligenzminderung hat in den Ausprägungen schwere/schwerste und mittelgradige im Vergleich zur Ausprägung leichte Intelligenzminderung einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status hat die Zugehörigkeit zur Gruppe „von Armut bedroht“ einen statistisch signifikanten Einfluss auf die AV.

Die Zugehörigkeit zur Gruppe der monolingual deutschsprachigen Schülerinnen hat einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable.

Die Dauer des Schulbesuchs scheint für die AV relevant zu sein. Die Zugehörigkeit zu Schulbesuchsjahr 1, 10 und 11 hat gegenüber allen anderen Schuljahren einen statistisch signifikanten Einfluss auf die AV.

5.4.2.3 Schutz- und Risikofaktoren

Im nächsten Schritt kann in der Spalte B die Art der Wirkung der unabhängigen auf die abhängige Variable abgelesen werden. Ein negatives Vorzeichen bedeutet, dass das Vorliegen des jeweiligen Prädiktors die Wahrscheinlichkeit, in der nächsthöheren Kategorie der AV „zu landen“, reduziert (z. B. schwere/schwerste IM). Ein positives Vorzeichen bedeutet das Gegenteil (so z. B. bei der Kategorie *von Armut bedroht*).

Unter den Prädiktoren, die sich statistisch signifikant auf die AV auswirken, reduzieren folgende die Wahrscheinlichkeit für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe und wirken somit als Risikofaktoren:

Ergebnisse

- Schwerste und schwere Intelligenzminderung
- Mittelgradige Intelligenzminderung
- Erstes Schulbesuchsjahr

Folgende statistisch signifikante Prädiktoren steigern die Wahrscheinlichkeit für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe und wirken somit als Schutzfaktoren:

- Von Armut bedroht
- Monolingual deutschsprachig
- 10. und 11. Schulbesuchsjahr

Ergebnisse

Tabelle 23: Ordinale Regression (n = 387, R²_{Nagelkerke} = .61, p < .001)

		<i>B</i>	<i>OR</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>95 % KI für B</i>
Schwelle	Lesestufe 0	-4.083	59.348	0.538	57.669	1	< .001	[-5.137, -3.030]
	Lesestufe 1	-2.137	8.472	0.491	18.962	1	< .001	[-3.099, -1.175]
	Lesestufe 2	-0.739	2.094	0.471	2.468	1	n. s.	[-1.661, 0.183]
	Lesestufe 3	0.551	0.576	0.466	1.400	1	n. s.	[-0.362, 1.465]
	Lesestufe 4	1.850	0.157	0.475	15.179	1	< .001	[0.919, 2.781]
Lage	männlich	-0.158	1.171	0.197	0.644	1	n. s.	[-0.544, 0.228]
	Schwerste/schw. IM	-5.002	148.679	0.368	184.615	1	< .001	[-5.723, -4.280]
	Mittelgradige IM	-2.109	8.237	0.265	63.483	1	< .001	[-2.627, -1.590]
	Von Armut bedroht	0.934	0.393	0.236	15.650	1	< .001	[0.471, 1.396]
	Unterd. sozioök. S.	0.368	0.692	0.257	2.056	1	n. s.	[-0.135, 0.871]
	Monol. deutschspr.	0.666	0.514	0.232	8.223	1	< .05	[0.211, 1.121]
	Sbj.1	-1.424	4.155	0.468	9.277	1	< .05	[-2.341, -0.508]
	Sbj. 2	-0.688	1.990	0.495	1.936	1	n. s.	[-1.658, 0.281]
	Sbj. 3	-0.292	1.340	0.481	0.370	1	n. s.	[-1.235, 0.650]
	Sbj. 4	-0.118	1.125	0.453	0.068	1	n. s.	[-1.006, 0.770]
	Sbj. 5	-0.346	1.413	0.458	0.571	1	n. s.	[-1.243, 0.552]
Sbj. 6	0.494	0.610	0.474	1.087	1	n. s.	[-0.435, 1.423]	
Sbj. 7	0.317	0.728	0.470	0.456	1	n. s.	[-0.603, 1.238]	
Sbj. 8	0.417	0.659	0.507	0.675	1	n. s.	[-0.578, 1.411]	
Sbj. 9	0.530	0.588	0.499	1.128	1	n. s.	[-0.449, 1.509]	
Sbj.10	1.267	0.282	0.464	7.450	1	< .05	[0.357, 2.176]	
Sbj. 11	1.796	0.166	0.517	12.042	1	< .001	[0.781, 2.810]	

Definitionskriterien Schwellenparameter (Lesestufen) siehe 4.5.2, S. 127

Definitionskriterien Lageparameter siehe 4.4, S. 114

Referenzkategorien: weiblich, leichte Intelligenzminderung, überdurchschnittlicher sozioökonomischer Status, 12. Schulbesuchsjahr

5.4.2.4 Odds Ratio

Im letzten Schritt werden diese Schutz- und Risikofaktoren quantifiziert. Dazu wird die Odds Ratio (OR) der statistisch signifikanten Lageparameter betrachtet.

Risikofaktoren: Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerster/schwerer geistiger Behinderung ist mit großem Abstand der bedeutsamste Prädiktor für die Lesekompetenz. Das zweitbedeutsamste Merkmal ist die Zugehörigkeit zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit mittelgradiger Intelligenzminderung. Beide Merkmale wirken sich ungünstig auf die Lesekompetenz aus. So haben Schülerinnen und Schüler mit schwerster/schwerer IM im Vergleich zu Kindern mit mittelgradiger oder leichter Intelligenzminderung eine fast 149-fach höhere Chance, in der jeweils *niedrigeren* Lesekompetenzstufe zu sein, als unter sonst gleichen Bedingungen (*ceteris paribus* (c. p.)). Die Chance, dass Schülerinnen und Schüler mit mittelgradiger Intelligenzminderung in der niedrigeren Lesekompetenzstufe sind, ist 8-fach erhöht (c. p.). Diese beiden Risikofaktoren können sich nicht kumulieren, da es sich um die Ausprägungen einer Variablen handelt.

Für Erstklässlerinnen und Erstklässler ist die Chance, in der niedrigeren Lesekompetenzstufe zu sein, 4-fach erhöht (c. p.).

Der Vergleich der OR zeigt, dass verschiedene statistisch signifikante Einflussfaktoren eine deutlich unterschiedlich große Bedeutung haben. Während eine mittelgradige Intelligenzminderung und der kurze Schulbesuch der Erstklässlerinnen und -klässler von der Größenordnung her in etwa vergleichbar sind, hat das Vorliegen einer schweren oder schwersten Intelligenzminderung einen deutlich (!) größeren Einfluss.

Schutzfaktoren: Die Odds Ratio zu den relevanten Schutzfaktoren zeigt, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe der von Armut bedrohten mit dem Faktor 0.4 (gerundet, c. p.) wirkt. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler wirkt mit dem Faktor 0.5 (ger., c. p.).

Die Zugehörigkeit zum 10. oder 11. Schulbesuchsjahr wirkt leicht protektiv. Für Schülerinnen und Schüler im 10. Schulbesuchsjahr steigt die Chance für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe im Vergleich zu allen anderen Schulbesuchsjahren um den Faktor 0.3 (ger., c. p.). Für das Schulbesuchsjahr 11 liegt der Wert bei 0.2 (ger., c. p.).

5.5 Zwischenfazit Ergebnisse

Die Beschaffenheit der Stichprobe zeigt, dass sie eine robuste Ausgangslage zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellt. Die Größe der Stichprobe erlaubt nicht nur die grobe Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die Kategorien mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch die sehr viel genauere Betrachtung nach dem Kriterium nicht-deutsche Erstsprache und ermöglicht dabei sogar die Differenzierung nach der Anwesenheit der deutschen Sprache in den Herkunftsfamilien (5.1).

Die deskriptive Auswertung zeigt, dass die Variable zur Lesekompetenz gut geeignet ist, die Zielgruppe abzubilden. Weder für die Gesamtgruppe noch für die Subsamples treten Boden- oder Deckeneffekte auf (5.2).

Das bewährt sich auch bei den Gruppenvergleichen. Diese zeigen, dass sich die Gruppe monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von ihren Mitschülerinnen und -schülern mit nicht-deutscher Erstsprache unterscheidet, wobei monolingual deutschsprachige Kinder und Jugendliche hinsichtlich der Lesekompetenz besser abschneiden. Die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren und engeren Sinn können hinsichtlich ihrer Lesekompetenz nicht voneinander differenziert werden (5.3).

Wenn weitere Prädiktoren für die Lesekompetenz in der statistischen Modellierung berücksichtigt werden, zeigt sich, dass der Grad der Intelligenzminderung *der* entscheidende Faktor ist. V. a. das Vorliegen einer schweren/schwersten IM „überlagert“ alle anderen Prädiktoren. Auch eine mittelgradige Intelligenzminderung ist bedeutsam für den Outcome an Lesekompetenz, aber mit einer deutlich geringeren Effektstärke.

Der Einfluss der Schulbesuchsjahre darf nicht überschätzt werden. Schulbesuch wirkt sich erst über die Dauer hinweg günstig auf die Lesekompetenz aus, aber nicht von Schuljahr zu Schuljahr und auch dann nur marginal.

Schülerinnen und Schüler, die von Armut bedroht sind, haben im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht von Armut bedroht sind, eine höhere Wahrscheinlichkeit, besser zu lesen. Das Gleiche gilt in ähnlichem Umfang für monolingual deutschsprachige Kinder und Jugendliche ggü. Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache.

Das Modellanpassung und -güte der Regression sind für belastbare Aussagen geeignet.

6 Diskussion

Dieses Kapitel beantwortet zunächst sukzessive die einzelnen Forschungsfragen (6.1, 6.2, 6.3). Daran schließt sich die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse aus Kapitel 5 an, indem die Befunde in Relation zu bisherigen Forschungsergebnissen (Kapitel 3) und Theorien (Kapitel 2) gesetzt werden (6.4). Schließlich werden Überlegungen zu den Limitationen und zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse (6.5) gegenübergestellt. Das Kapitel endet mit Implikationen für die weitere Bearbeitung des Themas aus der Forschungsperspektive und Empfehlungen für die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und nicht-deutscher Erstsprache (6.6).

6.1 Beantwortung Forschungsfrage 1

Die erste Forschungsfrage widmet sich der Frage, welche Lesekompetenz die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe insgesamt haben und wie sich die Verteilung der Vergleichsgruppen auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell (Abbildung 18, S. 122) darstellt. Die Ergebnisse sind im Abschnitt 5.2 und in Tabelle 15 (ab S. 142) detailliert wiedergegeben.

a) Wie stellt sich die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass das Lesekompetenzmodell geeignet ist, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, da weder Boden- noch Deckeneffekte auftreten. Die Gesamtgruppe verteilt sich gleichmäßig auf die verschiedenen Stufen (mind. 11.6 %, max. 22.3 %). Für 516 Schülerinnen und Schüler standen vollständige Daten zur Verfügung. 11.6 % dieser Gesamtgruppe beherrschen (noch) kein Bilderlesen und befinden sich auf der Stufe 0. 14.0 % gelingt das Lesen gegenstandsähnlicher Abbildungen (Stufe 1). 15.1 % gehören der Stufe des Lesens von Symbolen und Ganzwörtern an (Stufe 2). Damit sind insgesamt 40.7 % aller Schülerinnen und Schüler einer Lesestufe im Bereich des erweiterten Lesens zuzurechnen. Eine fast gleich große Gruppe (37 %) kann im Wesentlichen als Schriftlesende verstanden werden, weil sie hälftig entweder der Gruppe Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Erlesen (Stufe 3, 18.4 %) oder der Gruppe fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen (Stufe 4, 18.6 %)

angehört. Die übrigen 22.3 % der Gesamtgruppe beherrschen es, aus Texten Informationen zu erschließen (Stufe 5) (Abbildung 18, S. 122).

b) Wie stellt sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?

Stellt man die 365 monolingual-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler denen mit nicht-deutscher Erstsprache ($n = 145$) gegenüber, zeigen sich augenscheinliche Unterschiede: Auf der Stufe 0 befinden sich 9.9 % der monolingual-deutschsprachigen und 15.9 % der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache. 12.15 % der monolingual Deutschsprachigen sind der Stufe 1 zuzuordnen, aber 19.3 der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache. Auf Stufe 2 sind fast gleich viele monolingual-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler (14.8 %) wie Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache vorhanden. Während auf den Stufen 0-3 die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache überrepräsentiert sind, dreht sich die Situation auf den Stufen 3-5 um. Auf Stufe 3 befinden sich 19.2 % der monolingual-deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen und 16.6 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache. Auf Stufe 4 beträgt das Verhältnis 19.5 % (monolingual-deutschsprachig) zu 15.9 % (nicht-deutsche Erstsprache). Während knapp ein Viertel der monolingual-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler auf Stufe 5 in der Lage ist Texte zu erschließen, sind es nur 16.6 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch sprechen, zu einem guten Drittel (36.8 %) dem Bereich des erweiterten Lesens (Stufe 0-2), zu 34 % dem Bereich des Schriftlesens und (Stufe 3-4) zu 24.7 % dem Bereich der Texterschließung (Stufe 5) angehören. Im Vergleich dazu können mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die über eine nicht-deutsche Erstsprache verfügen, dem Bereich des erweiterten Lesens (51.1 %), rund ein Drittel (32.5 %) dem Bereich des Schriftlesens und nur 16.6 % dem Bereich der Texterschließung zugeordnet werden.

- c) *Wie stellt sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn und im engeren Sinn auf dem adaptierten hierarchischen Lesekompetenzmodell dar?*

Vergleicht man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn ($n = 104$) mit denen, die eine nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn sprechen ($n = 41$), auf die Lesekompetenzstufen, zeigt sich auf Stufe 0 eine recht gleichmäßige Distribution: 15.4 % der Schülerinnen und Schüler verfügen über eine nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn und 17.1 % über eine nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn. Auf Stufe 1 gibt es eine deutlich ungleichmäßigere Verteilung: Während 16.3 % der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn sich auf dieser Stufe befinden, sind mehr als ein Viertel (26.8 %) und damit die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn auf dieser Stufe hier anzutreffen. 16.3 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn und 17.1 % derer mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn gehören Stufe 3 an. Damit ist diese Stufe recht ausgewogen von beiden Gruppen besetzt. 17.3 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn sind der vierten Stufe zuzurechnen und damit etwas mehr als die Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (12.2 %). Auf der fünften Stufe befinden sich 19.2 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn, während es mit 9.9 % der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn deutlich weniger sind. Zusammenfassend zeigt sich, dass sich knapp die Hälfte (47.1 %) der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn in den Bereich des erweiterten Lesens (Stufe 0-2) kategorisiert werden können. Ein knappes Viertel (31.7 %) liest im Bereich des Schriftlesens (Stufe 3-4) und ein knappes Fünftel (19.2 %) ist in der Lage, Texte zu erschließen (Stufe 5). Im Vergleich dazu befindet sich deutlich mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (61 %) im Bereich des erweiterten Lesens. Ein knappes Drittel 29.3 % der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn ist in der Lage, Schrift zu lesen, und nur 9.8 % erschließen Texte. Wegen der kleinen Gruppengrößen, die hier verglichen werden, dürfen diese Daten aber nicht ohne Weiteres verabsolutiert werden.

Die erste Forschungsfrage kann somit dahingehend beantwortet werden, dass sich das Lesekompetenzmodell für die deskriptiven Analysen sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die Vergleichsgruppen bewährt hat. Die Heterogenität in der Gesamtgruppe und den Vergleichsgruppen ist groß und wird vom Lesekompetenzmodell akzeptabel abgebildet. Das wird u. a. daran deutlich, dass die insgesamt kleinste identifizierte Gruppe mit 9.9 % nicht besonders klein ist, während die größte identifizierte Gruppe mit 26.8 % nicht unverhältnismäßig groß ist. Augenscheinlich unterscheiden sich die Vergleichsgruppen in den deskriptiven Analysen. Die Nähe zur deutschen Sprache suggeriert hierbei einen deutlich begünstigenden Einfluss auf die erreichten Lesekompetenzstufen. Diesem Eindruck wird Forschungsfrage 2 anhand paarweiser Vergleiche nachgehen.

6.2 Beantwortung Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Frage, ob sich die Vergleichsgruppen statistisch signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse sind im Abschnitt 5.3 und in Abbildung 24 (ab S. 147) zusammengefasst.

- a) *Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen mit nicht-deutscher Erstsprache (SuS n-dt. E.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?*

$$H_0: \mu_{SuS \text{ mono. dt. E.}} = \mu_{SuS \text{ n-dt. E.}}$$

$$H_1: \mu_{SuS \text{ mono. dt. E.}} \neq \mu_{SuS \text{ n-dt. E.}}$$

Die Nullhypothese zu Forschungsfrage 2a) wird abgelehnt. Die beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird angenommen. Der Rangsummentest (Mann-Whitney-U) zeigt, dass monolingual-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler insgesamt eine höhere Lesekompetenzstufe erreichen als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache. Die praktische Relevanz dieses Unterschiedes ist gemäß der Effektstärke gering ($n = 510$, $p < .001$, $r = .12$, Tabelle 17, S. 147).

- b) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn (SuS n-dt. E. i. weiteren S.) von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (SuS n-dt. E. i. engeren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. weiteren S.}} = \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. engeren S.}}$$

$$H_2: \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. weiteren S.}} \neq \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. engeren S.}}$$

Die Nullhypothese zu Forschungsfrage 2b) wird angenommen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch nicht signifikant (Tabelle 18, S. 148).

- c) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn (SuS n-dt. E. i. weiteren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{\text{SuS mono. dt. E.}} = \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. weiteren S.}}$$

$$H_3: \mu_{\text{SuS mono. dt. E.}} \neq \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. weiteren S.}}$$

Die Nullhypothese zu Forschungsfrage 2c) wird abgelehnt. Die beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird angenommen. Der Rangsummentest (Mann-Whitney-U) weist nach, dass monolingual-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler insgesamt eine höhere Lesekompetenzstufe erreichen als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn. Die praktische Relevanz dieses Unterschiedes ist gemäß der Effektstärke klein ($n = 469, p < .05, r = .09$, Tabelle 19, S. 148).

- d) Unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Erstsprache (SuS mono. dt. E.) von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (SuS n-dt. E. i. engeren S.) hinsichtlich der Lesekompetenz (μ)?

$$H_0: \mu_{\text{SuS mono. dt. E.}} = \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. engeren S.}}$$

$$H_4: \mu_{\text{SuS mono. dt. E.}} \neq \mu_{\text{SuS n-dt. E. i. engeren S.}}$$

Die Nullhypothese zu Forschungsfrage 2d) wird abgelehnt. Die beiden Gruppen unterscheiden sich statistisch signifikant. Die Alternativhypothese wird angenommen. Der Rangsummentest (Mann-Whitney-U) beweist, dass monolingual-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler insgesamt eine höhere Lesekompetenzstufe erreichen als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn. Die praktische Relevanz dieses Unterschiedes ist gemäß der Effektstärke überschaubar ($n = 406$, $p < .001$, $r = .16$, Tabelle 20, S. 149).

6.3 Beantwortung Forschungsfrage 3

Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit der Frage nach dem Einfluss der nicht-deutschen Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren auf die Lesekompetenz.

Die Nullhypothese lautet, dass eine nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren keinen Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Die Alternativhypothese besagt, dass die nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren einen Einfluss auf die Lesekompetenz besitzt.

$$H_0: \beta_{\text{nicht-deutsche Erstsprache}} = 0$$

$$H_5: \beta_{\text{nicht-deutsche Erstsprache}} \neq 0$$

Die Nullhypothese zu Forschungsfrage 3 wird abgelehnt. Die Alternativhypothese wird angenommen. Eine nicht-deutsche Erstsprache hat unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz.

Dieser Einfluss muss allerdings relativiert werden. Abgesehen vom Geschlecht, haben alle unabhängigen Variable (Schulbesuchsjahr, Zugehörigkeit zu einer der drei sprachlichen Vergleichsgruppen, Grad der Intelligenzminderung, sozioökonomische Bedingungen) einen signifikanten Anteil an der Varianzaufklärung der abhängigen Variable Lesekompetenz (5.4.2.2, S. 153) in einem Modell mit zufriedenstellender Modellanpassung und -güte (5.4.2.1, S. 153). Diese statistisch signifikanten Prädiktoren sind unterschiedlich bedeutsam. Während die Schutzfaktoren, die die Chance für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe steigern, in der Größenordnung von 0.5 (monolingual-deutschsprachig), 0.3 (mind. zehn Jahre Schulbesuch) bzw. 0.4 (von Armut betroffen) wirken, befinden sich die Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit für die nächstniedrigere Lesekompetenzstufe

Diskussion

erhöhen, in einer ganz anderen Größenordnung: So besteht ein 149-fach erhöhtes Risiko bei schwerer oder schwerster Intelligenzminderung, ein 8-fach stärkeres Risiko bei mittelgradiger Intelligenzminderung und ein 4-fach größeres Risiko im ersten Schulbesuchsjahr.

Forschungsfrage 3 lässt sich demnach so beantworten, dass eine nicht-deutsche Erstsprache unter Berücksichtigung der genannten Kontextfaktoren zwar einen Einfluss auf die Lesekompetenz hat. *Aber* ihr Einfluss ist gering. Stattdessen ist der Grad der Intelligenzminderung *der* alles entscheidende Prädiktor. Abbildung 25 stellt schematisch die Ergebnisse der Studie und die Beantwortung der dritten Forschungsfrage dar.

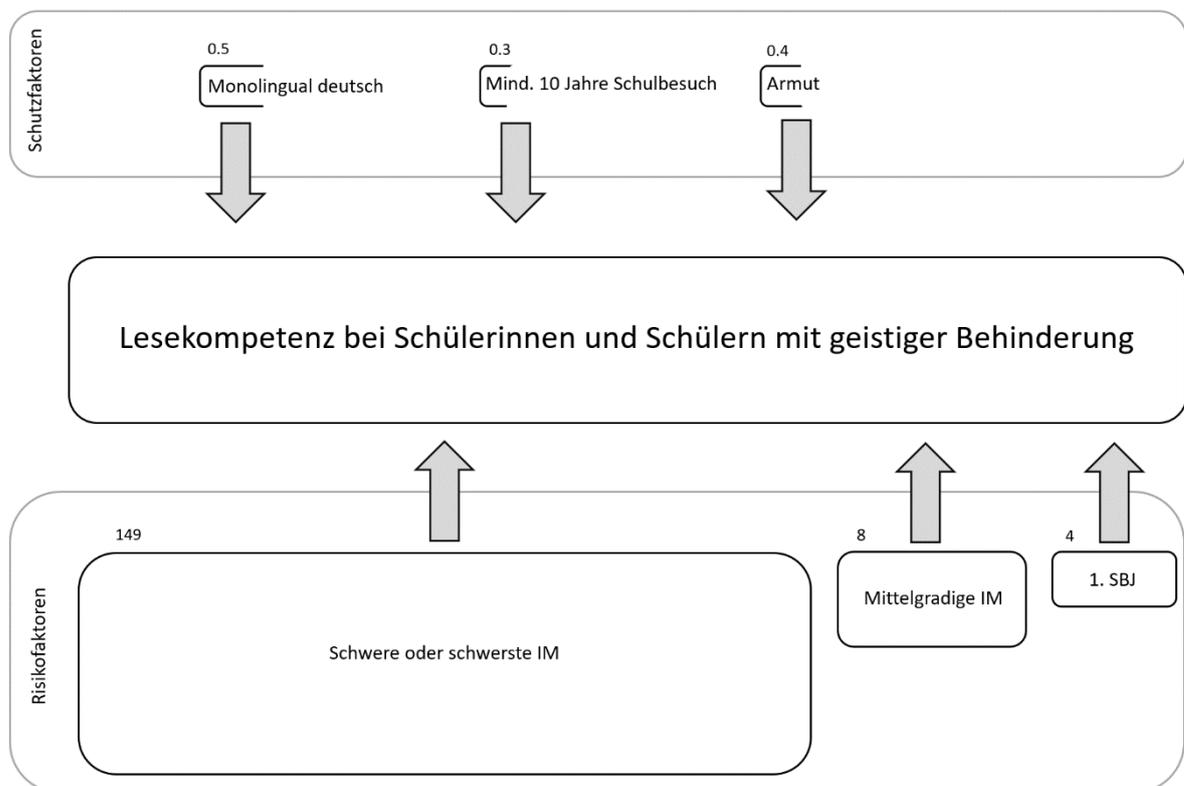


Abbildung 25: Empirisches Erklärungsmodell mit schematisch quantifizierten Risiko- und Schutzfaktoren

6.4 Zusammenfassende Diskussion

Die vorliegende Arbeit ist aus dem Wissen um den bedeutenden Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache auf die Lesekompetenz und Schulleistung von Kindern und Jugendlichen ohne geistige Behinderung und der Neugierde, welche Auswirkungen eine nicht-deutsche Erstsprache auf das

Lernen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung hat, heraus entstanden. Diese Frage wurde anhand der Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz für schulische Bildung und berufliche wie gesellschaftliche Partizipation untersucht.

Dazu wurden die relevanten theoretischen Grundlagen zu geistiger Behinderung (2.1) und Migrationshintergrund (2.2) erarbeitet, indem die Begriffe theoretisch aus verschiedenen Perspektiven geklärt (2.1.1, 2.2.1) und die Prävalenz dieser beiden Phänomene schul- und bevölkerungsstatistisch eingeordnet wurden (2.1.2, 2.2.2). Das Merkmal Migrationshintergrund wurde hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache präzisiert (2.3). Der Themenkomplex Lesekompetenz wurde aus verschiedenen Blickwinkeln unter besonderer Berücksichtigung des erweiterten Lesens diskutiert (2.4). Auf dieser Grundlage wurde der aktuelle Forschungsstand zum Thema in Orientierung an international vergleichenden Schulleistungstests für Schülerinnen und Schüler ohne geistige Behinderung (3.1) und Studien zur Lesekompetenz bei geistiger Behinderung (3.2) aufbereitet. Zur Formulierung präziser Forschungsfragen wurden charakteristische Merkmale der Zielgruppe skizziert (3.3). Die drei abgeleiteten Forschungsfragen befassten sich erstens (3.5.1) mit der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler und der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit deutscher bzw. nicht-deutscher Erstsprache. Dabei wurde die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache nach dem Kriterium der Anwesenheit der deutschen Sprache in der Familie differenziert: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn, die in ihrer familiären Umgebung *keinen* Kontakt zur deutschen Sprache haben, sowie Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn, die in ihrem häuslichen Umfeld neben der deutschen Sprache mit mind. einer nicht-deutschen Sprache konfrontiert sind.

Diese drei Gruppen wurden für die zweite Forschungsfrage (3.5.2) sukzessive paarweise verglichen und statistisch auf Unterschiede in der Lesekompetenz getestet. Darüber hinaus ging diese Arbeit der Frage nach, welche Einflüsse für die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung von Bedeutung waren und wie groß sich ihr jeweiliger Einfluss im Vergleich zu den anderen Prädiktoren gestaltete (3.5.3). Dieser Ansatz geht davon aus, dass learning outcomes in der Regel nicht monokausal erklärbar sind. Als mögliche Einflussfaktoren wurden neben der Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen zu einer der drei Gruppen

1. Monolingual deutschsprachig,

2. Nicht-deutsche Erstsprache im weiteren Sinn,
3. Nicht-deutsche Erstsprache im engeren Sinn,

das Geschlecht, das Schulbesuchsjahr, der Grad der Intelligenzminderung sowie der soziökonomische Status der Herkunftsfamilie berücksichtigt. Diese Merkmale ließen sich, neben anderen, theoretisch oder empirisch als mögliche Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz legitimieren.

Die Bearbeitung dieser Forschungsfragen erfolgte in einem quantitativen Design (4.1). Die Daten stammten aus dem Projekt Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE-II) und wurden im Frühsommer 2019 an repräsentativ ausgewählten Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern mittels Eltern- und Lehrkräftefragebögen erhoben (4.3). Dabei kam eine große Stichprobe zustande, die für die vorliegende Fragestellung präzise Einschlusskriterien erlaubte. Insgesamt konnten 685 Schülerinnen und Schüler in den Analysen berücksichtigt werden (4.3.3).

An die deskriptiven Analysen zur ersten Forschungsfrage schlossen sich paarweise Vergleiche zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage an. Die dritte Forschungsfrage wurde mit einer ordinalen Regressionsanalyse bearbeitet (4.6). Die unabhängigen Variablen wurden genau beschrieben und ihre Operationalisierung theoretisch / empirisch erläutert (4.4). Die abhängige Variable stellte ein Novum dar (4.5). Hier wurde durch eine unkonventionelle Operationalisierung versucht, bei den Analysen der Heterogenität der Zielgruppe gerecht zu werden. Anders als vergleichbare Studien verzichtete die vorliegende Arbeit darauf, Kinder und Jugendliche mit mittelgradiger, schwerer und schwerster Intelligenzminderung von vorneherein auszuschließen. Dieses Vorgehen erforderte etwas Kreativität, um das Modell einerseits sparsam zu halten, andererseits aber auch für ein zufriedenstellendes Maß an Aussagekraft zu sorgen. Die Wahl fiel auf ein synthetisiertes 5-stufiges Lesekompetenzmodell (Abbildung 18, S. 122), welches Kinder und Jugendliche auf der Stufe des erweiterten Lesens ebenso gut wie Schülerinnen und Schüler, die (basales) Textlesen beherrschen, und alle relevanten Zwischenstufen akzeptabel abbildet.

Die Ergebnisse zeigten zunächst, dass das entwickelte Lesekompetenzmodell geeignet war, die Lesekompetenz der Zielgruppe zu analysieren und die Gruppen deskriptiv zu vergleichen (5.2). Das Ergebnis von Towles-Reeves et al. (2009), dass es im Wesentlichen zwei Gruppen von Lernenden gibt, nämlich eine erste Gruppe von Lernenden, die noch kein Bewusstsein für Schrift entwickelt

hat, und eine zweite Gruppe von Lernenden, die über ein gewisses Maß an Lesefähigkeiten verfügt (Towles-Reeves et al., 2009, S. 241), konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden, da die Schülerinnen und Schüler zu gleichmäßig auf die einzelnen Stufen verteilt waren (Tabelle 15, S. 143).

Diese paarweisen Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die Gruppe der monolingual-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler statistisch signifikant von der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache unterscheidet. Die ausschließlich deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen lasen besser; der Unterschied war aber nicht sehr bedeutsam, wie die geringe Effektstärke verdeutlicht ($r = .12$). Ein Vergleich der beiden Subgruppen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache hinsichtlich der Lesekompetenz konnte nachweisen, dass die Resultate der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn nicht verschieden von denen mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn waren. Dieser Befund war etwas überraschend, da der paarweise Vergleich der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn und monolingual-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen offenbarte, wenn auch nur mit einer sehr kleinen Effektstärke ($r = .09$). Zu einer etwas größeren Effektstärke kam es beim statistisch signifikanten Vergleich monolingual-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler mit Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn (5.3).

Diese paarweisen Vergleiche lassen drei Rückschlüsse zu:

1. Die Differenzen zwischen den verglichenen Gruppen sind insgesamt nicht besonders groß. Selbst bei statistisch signifikanten Unterschieden lässt sich die Effektstärke per Konvention als schwach interpretieren.
2. Der nicht signifikante Unterschied zwischen den Gruppen nicht-deutsche Erstsprache im engeren und im weiteren Sinn stellt die differenzierte Betrachtung dieser Gruppe und die Unterscheidung nach der Anwesenheit der deutschen Sprache zunächst infrage.
3. Die paarweisen Vergleiche dieser Subgruppen mit den monolingual-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigen, dass die Anwesenheit der deutschen Sprache in der Familie protektiv auf die Lesekompetenz wirkt. Während sich Kinder und Jugendliche

mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn kaum von monolingual-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler unterscheiden ($r = .09, p < .005$), ist der Abstand zwischen ausschließlich deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen sowie Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn etwas deutlicher ($r = .16, p < .001$).

Diese Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass es sich lohnt, eine Regressionsanalyse vorzunehmen, um den komplexen Zusammenhängen auf die Spur zu kommen und dabei alle drei Vergleichsgruppen beizubehalten.

Die ordinale Regressionsanalyse berücksichtigt neben den drei oben beschriebenen Vergleichsgruppen das Geschlecht, den Grad der Intelligenzminderung, das Nettoäquivalenzeinkommen als Repräsentanten für die sozioökonomische Lage der Herkunftsfamilie sowie das Schulbesuchsjahr. Dieses Modell verfügt über eine gute Anpassung und Güte sowie eine signifikante Aussagekraft für die abhängige Variable Lesekompetenz ($\chi^2 (df = 17) = 347.2, p < .001, n = 387, R^2_{\text{Nagelkerke}} = .61$). Das Modell ist „sehr gut interpretierbar“ (Backhaus, 2011, S. 217).

Zunächst zeigte sich bei der Analyse, dass der Prädiktor Geschlecht keinen signifikanten Einfluss hat. Die bisherigen Studienergebnisse für Kinder und Jugendliche ohne geistige Behinderung deuteten auf einen kleinen Vorsprung von Mädchen gegenüber Jungen bei sprachlichen Kompetenzen im Allgemeinen und bei der Lesekompetenz im Speziellen hin (Nowell & Hedges, 1998, S. 21) für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung gab es bisher keine Hinweise auf geschlechter-spezifische Unterschiede in der Lesekompetenz (Ratz & Lenhard, 2013, 1747). Das können die vorliegenden Daten bestätigen.

Die statistisch signifikanten Prädiktoren lassen sich in Schutz- und Risikofaktoren aufteilen: Die Kinder und Jugendlichen der Stichprobe, die gemäß den Kriterien von Armut bedroht waren, hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe als Kinder und Jugendliche mit einem nur unterdurchschnittlichen oder überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status. Das bedeutet, dass „Armut schützend“ wirkt. Dieses Ergebnis ist erwartungswidrig, da ein niedriger sozioökonomischer Status eigentlich mit einer schwachen und ein hoher sozioökonomischer Status eigentlich mit einer ausgeprägten Lesekompetenz assoziiert ist (Becker & Schubert, 2006, S. 253–256) und die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung auch bei Kindern und Jugendlichen

mit geistiger Behinderung als Risikofaktor für Lesefähigkeiten gilt (Lemons et al., 2013, S. 421). Eine mögliche Ursache für diesen paradoxen Befund, der in seiner Bedeutung nicht überschätzt werden darf, könnten die unzureichenden Kriterien für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sein. Insbesondere die diagnostische Herausforderung, den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Behinderung vom Förderschwerpunkt Lernen abzugrenzen, könnte hier im Einzelfall bei Schülerinnen und Schülern im Grenzbereich dieser beiden Kategorien dazu führen, dass Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch unterprivilegierten Familien in der Zusammenschau einer Kind-Umfeld-Analyse (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 356) im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch vorteilhafter situierten Familien eher mit dem Label sonderpädagogischer Förderbedarf geistige Entwicklung markiert werden. Das stellt nicht per se ein Problem dar. Es gibt keine Hinweise, dass diese Kinder und Jugendlichen keine adäquaten Förderangebote bekommen, da es in der Stichprobe auch einen substantiellen Teil an Schülerinnen und Schülern gab, die mit dem Erschießen von Texten vertraut waren (Tabelle 15, S. 143). Dieses Phänomen ist als Anstoß zu verstehen, die Diagnostik vor dem Hintergrund von Zuschreibungsprozessen und Erwartungen an Ressourcen aus dem Umfeld der Kinder und Jugendlichen zu reflektieren und präzise, valide Kriterien für die Diagnostik eines Förderschwerpunktes zu formulieren. Dieser Anspruch gewinnt an Bedeutung, wenn man sich vergegenwärtigt, dass auch im Regelschulsystem am Ende der Primarstufe (IGLU, 3.1.2, S. 71) und am Übergang der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (PISA, 3.1.1, S. 60) etliche Kinder bzw. Jugendliche *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf nur über schwache Leseleitungen verfügen.

Kinder und Jugendliche, die monolingual-deutschsprachig aufwachsen, hatten ebenfalls eine höhere Wahrscheinlichkeit für die nächsthöhere Lesekompetenzstufe im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache. Dieses Ergebnis stimmte mit den bisherigen Resultaten zu Lesekompetenzprädiktoren bei Schülerinnen und Schülern ohne geistige Behinderung überein (u. a. Weis, Müller et al., 2019, S. 129).

Außerdem bestätigte sich die empirisch abgesicherte Annahme, dass „students [with intellectual disabilities] improve their abilities in reading ... with age“ (Ratz & Lenhard, 2013, 1748), Schülerinnen und Schüler also über die Schulzeit hinweg hinzulernen. Jugendliche und junge Erwachsene am Ende der Schulzeit im 10. und 11. Schulbesuchsjahr hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit für die

nächsthöhere Lesekompetenzstufe im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern der Elementar- und Sekundarstufe I. Dieses Ergebnis ist erwartungs- und theoriekonform. Insofern kann die Zugehörigkeit zur Kategorie erstes Schulbesuchsjahr nur indirekt als „Risikofaktor“ bezeichnet werden. Konkurrierende Theorien stimmen insofern überein, dass der Erwerb von Lesekompetenz komplex und das Konstrukt hierarchisch aufgebaut ist und mehrere Etappen auf dem Weg zur kompetenten Leserin bzw. zum kompetenten Leser gemeistert werden müssen. Dieser Prozess nimmt Zeit in Anspruch (2.5, Moni et al., 2018, S. 163). Das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist u. a. durch die Notwendigkeit des permanenten Übens und Wiederholens mit dem Ziel einer gewissen Automatisierung gekennzeichnet, denn „beim Lernen geistig behinderter Kinder nimmt das *Üben*, das *Automatisieren von Funktionen*, einen breiten Raum ein“ (Speck, 2018, S. 217). Dieses Üben und Wiederholen dauern. Gerade in Bezug auf Lesen ist das Ziel des Automatisierens stärker gerechtfertigt als in anderen Bereichen, in denen möglicherweise die Gefahr des „Mechanisierens“ (Speck, 2018, S. 217) besteht, weil das Ziel beim Lesenlernen immer ein möglichst müheloses, automatisches Dekodieren ist.

Risikofaktoren, die eine nächstniedrigere Lesekompetenzstufe begünstigten, waren schwere, schwerste und mittelgradige Intelligenzminderung sowie der Besuch der ersten Klasse. Damit zeigte sich, dass der Grad der Intelligenzminderung von besonderer Bedeutung ist. Zudem bestätigte sich im Zusammenhang mit dem Schutzfaktor 10. und 11. Schulbesuchsjahr, dass der Erwerb von Lesekompetenz im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keine Aufgabe von einzelnen Schuljahren, sondern der gesamten Schulzeit ist. Dass die kognitiven Fertigkeiten einen bedeutenden Einfluss auf die Lesekompetenz hatten, war erwartungskonform. Für Schülerinnen und Schüler ohne geistige Behinderung wiesen PISA-Studien früh auf den Zusammenhang von „kognitive[r] Grundfähigkeit“ (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 128) und Lesekompetenz hin. Für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung war ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen dem Grad der Intelligenzminderung und der erreichten Lesekompetenzstufe zu beobachten (Ratz, 2013a, S. 4510).

Wurden diese Risiko- und Schutzfaktoren im nächsten Schritt quantifiziert, konnte nachgewiesen werden, dass der Grad der Intelligenzminderung der alles entscheidende Prädiktor ist. Die statistisch signifikanten Schutzfaktoren wirkten alle in einer vergleichbaren Größenordnung (ca. Faktor 0.4, +/- 0.1). Bei den Risikofaktoren besaß die Zugehörigkeit zur Gruppe der Schülerinnen und

Schüler mit einer schweren oder schwersten Intelligenzminderung eine alle anderen Prädiktoren bei Weitem überragende Dominanz. Bei dieser Gruppe war das Risiko für die nächstuntere Lese-
stufe um den Faktor 149 erhöht, bei mittelgradiger Intelligenzminderung an zweiter Stelle immer
noch um den Faktor 8. Das bedeutet, dass der Grad der Intelligenzminderung *der* entscheidende
Prädiktor für die Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit Intelligenzminderung ist. Dieser
Befund ist an die Ergebnisse der frühen PISA-Studien anschlussfähig. Für PISA 2000 kamen die Au-
torinnen und Autoren zu dem Ergebnis, dass der Migrationshintergrund zwar bedeutsam für die
Lesekompetenz war (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 118), der zuverlässigste Prädiktor von Lesekom-
petenz aber die kognitive Grundfähigkeit darstellte (Artelt, Stanat et al., 2001, S. 129). Auch die
Studie von Scholz und Scheer (2020) hob die Bedeutung der Intelligenz für das Lesen hervor. Die
starke Abhängigkeit der Lesekompetenz von den kognitiven Fähigkeiten existiert damit für alle
Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer kognitiven Konstitution. Für Jugendliche ohne Be-
hinderung wiesen die PISA-Studien diesen Zusammenhang nach, für Schülerinnen und Schüler mit
Förderbedarf Lernen beschrieben Scholz und Scheer (2020) den Konnex und die vorliegende Studie
bestätigte dieses Phänomen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Die Implikatio-
nen für die Praxis, die aus dieser großen Abhängigkeit der Lesekompetenz von dem stabilen und
interventionsfernen Merkmal Intelligenz abgeleitet werden können, werden in Abschnitt 6.6.2 (ab
S. 181) dargelegt.

Interessant für das Forschungsthema insgesamt sind die Bemühungen innerhalb der PISA-Studien,
den leseschwachen Schülerinnen und Schülern gerechter zu werden. Die Aufspaltung der Lesekom-
petenzstufe I in PISA 2009 in die Stufen Ia und Ib zeigt, dass die Grenzen zwischen den Konstrukten
„erweitertes Lesen“ und „Schrift- bzw. Textlesen“ verschwimmen, wenn in den Definitionskriterien
von Lesestufe Ib explizit Hilfestellungen für die Lesenden, wie z. B. Bilder oder bekannte Symbole,
zum Decodieren der Inhalte angeboten werden (Naumann et al., 2010, S. 28). Das Lesen von Sym-
bolen ist eigentlich charakteristischer Bestandteil des erweiterten Lesens (Abbildung 9, S. 54, Euker
& Koch, 2010).

6.5 Limitationen und Generalisierbarkeit

Ziel dieses Abschnittes ist es, die Beantwortung der Forschungsfragen einzuordnen. Dafür werden die Limitationen der Studie (6.5.1) beschrieben sowie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse (6.5.2) erörtert.

6.5.1 Limitationen

Die Daten wurden einmalig erhoben und stellen eine Momentaufnahme für den Frühsommer 2019 dar. Auch wenn die Daten der zweiten SFGE-Studie in vergleichbarer Art und Weise ermittelt wurden wie bei der ersten SFGE-Studie, handelt es sich um keine Längsschnittdaten; insbesondere ist keine Analyse der Verläufe individueller Entwicklungen möglich. Vergleiche zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sind grundsätzlich durchführbar, Trends oder Tendenzen müssen jedoch mit allergrößter Vorsicht formuliert werden. Für die vorliegende Studie ist das von nachrangiger Bedeutung, da die Forschungsfrage mit einmalig erhobenen Daten sinnvoll bearbeitet werden kann.

Limitationen erfährt eine große Fragebogenerhebung u. a. auch in Bezug auf die besonderen forschungsmethodischen Herausforderungen der Gruppe der Eltern von Kindern mit Behinderung. Diese Familien sind u. U. vielfältigeren Belastungen ausgesetzt als Familien mit Kindern ohne Behinderung und verfügen dadurch möglicherweise nur über geringe zeitliche Ressourcen, sich mit additiven Elternbriefen, Einwilligungserklärungen und fakultativen Fragebögen zu befassen. Die Informationsschreiben für die Eltern waren umfangreich und die sprachlichen und kognitiven Anforderungen an die Adressatinnen und Adressaten naturgemäß relativ hoch. Schließlich mussten die Eltern ihr informiertes Einverständnis geben. Auch Bemühungen um eine barrierearme, intuitiv verständliche Gestaltung konnten die Hinweise zum Datenschutz etc. nur bedingt in ihrer sprachlichen und inhaltlichen Komplexität reduzieren. Möglicherweise hatten das Forschungsdesign, die Anonymität der Befragung oder der Umfang der Anschreiben auf manche Eltern eine abschreckende Wirkung, weshalb sie auf eine Einwilligung verzichtet oder selbst nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Dadurch kann es zu Verzerrungen in der Stichprobe gekommen sein.

Zu den Anforderungen, die für alle teilnehmenden Familien bestanden, kamen bei Familien mit Migrationshintergrund / nicht-deutscher Erstsprache möglicherweise noch weitere sprachliche, soziale oder kulturelle Barrieren hinzu. Speziell die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-

deutscher Erstsprache und ihre Eltern sind mit dem Design der SFGE-Studie möglicherweise nur unzureichend erreichbar. Hier kann es zu einer weiteren Verzerrung der Stichprobe gekommen sein.

Insgesamt sprechen die Zahlen aus der SFGE-Studie im Vergleich mit den schulstatistischen Daten für Bayern aber nicht für eine Unterrepräsentation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Stichprobe (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an bayerischen Förderzentren im Schuljahr 2018/19: 20.3 % (2.2.2.2), Stichprobe: 28.9 % (Tabelle 12, S. 137). Bei diesem Vergleich muss berücksichtigt werden, dass die schulstatistischen Daten nur förderschwerpunktunspezifisch vorliegen und die fehlende Option zur Verneinung im SFGE-Fragebogen (siehe unten) einen Vergleich erschwert. Ein systematisches Oversampling von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war mit der Anlage der Studie und dem Ziel des Forschungsprojektes SFGE, eine repräsentative Beschreibung der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern zu erreichen, nicht in Einklang zu bringen.

Hinsichtlich der Validität der Daten muss man sich für die Interpretation vergegenwärtigen, dass es sich bei zentralen Variablen um Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte handelte und keine psychometrischen Tests, sei es zur Einschätzung der Intelligenz (z. B. Gruppentest zur Erfassung der Intelligenz auf Basis des AID (AID-G, Kubinger & Hagenmüller, 2019)) oder zur Beurteilung der Lesekompetenz (z. B. Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006), Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen (SLS 1-4, Mayringer & Wimmer, 2003), Würzburger Leise-Leseprobe – Revision (WLLP-R Schneider, Blanke & Küspert, 2011) zur Anwendung kamen.

Bei manchen Themenbereichen war die Antwortbereitschaft der Eltern (Familiensprache) und Lehrkräfte (sozioökonomischer Status der Familien) deutlich reduziert. Über die Gründe kann nur spekuliert werden. So könnten soziale Erwünschtheit, die wahrgenommene Forderung, zu Hause Deutsch zu sprechen, sowie das vermeintlich geringere Prestige einzelner Sprachen gegenüber anderen Ursachen sein, weshalb die Eltern diese Frage unbeantwortet ließen. Die Lehrkräfte hielten sich bei der Beantwortung der Fragen zum familiären Wohlstand ihrer Schülerinnen und Schüler zurück. Das könnte entweder mit Nichtwissen oder Unbehagen bei der Beantwortung nicht im engeren Sinn schulischer Fragen zu tun haben. Bei allen Problemen, die ein fremdevaluatives Design

mit sich bringt, ist es für den Personenkreis passend (3.3.4, S. 97) und hat sich auch schon in vergleichbaren Studien bewährt (Towles-Reeves et al., 2009).

Weitere Limitationen weist die vorliegende Arbeit hinsichtlich einzelner Konstrukte auf: Während das biologische Geschlecht und die Anzahl der Schulbesuchsjahre einfach abzubilden waren, sind migrationspezifische Merkmale und sozioökonomische Bedingungen komplexer.

Eine besondere Herausforderung bei der Auswertung migrationspezifischer Aspekte stellt ein Fehler dar, der bei der Gestaltung des Fragebogens passiert ist. Der Fragebogen sah für die Beantwortung der Frage „Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie und Ihr Kind?“ für Mutter, Vater und Kind die beiden Antwortoptionen „deutsch“ sowie „andere Staatsangehörigkeit (mit Option zur konkreten Nennung)“ vor. Es war somit nicht möglich, die Frage nach der deutschen Staatsangehörigkeit aktiv zu verneinen (Abbildung 40, S. 231). Dieser Fehler setzte sich systematisch fort. Bei der Frage nach der Familiensprache „Welche Sprache(n) wird oder werden bei Ihnen zu Hause gesprochen“ sah der Fragebogen keine Antwortoption „ausschließlich Deutsch“ vor (Abbildung 41, S. 231). Die Frage nach dem Geburtsland sah die Antwortoptionen „seit Geburt“ und „seit dem Jahr ____“ vor (Abbildung 42, S. 231). Besser wäre eine Ja/Nein-Frage gewesen. In der Konsequenz musste das fehlende Kreuzchen bei „ja“ als „nein“ gewertet werden. Es ist zwar möglich, eine fehlende Zustimmung als Verneinung zu interpretieren, besser wäre es in jedem Fall jedoch gewesen, eine aktive Verneinung zu ermöglichen. Bei der Konstruktion der Variable Migrationshintergrund musste also nach dem Schema „fehlende Zustimmung = Verneinung“ gearbeitet werden. Im Abschnitt 6.6.1 ist beschrieben, wie dieser Fehler in Zukunft vermieden werden kann.

Bei der Variable zu den sozioökonomischen Bedingungen kam mit dem Nettoäquivalenzeinkommen ein grundsätzlich etabliertes Instrument zum Einsatz. Dieses wurde für die Analysen in Kategorien benötigt. Die Einteilung in zwei Gruppen entlang des Mittelwertes oder Medians war bei der Verteilung der Nettoäquivalenzeinkommen in der Stichprobe ungeeignet, da die Verteilung deutlich linksschief um die Werte 1 500 bis 1 300 € konzentriert war und die Vielzahl an großen Ausreißern ein diffuses Bild ergab (Abbildung 20, S. 140). So wurde eine stichprobenspezifische Einteilung gewählt (Tabelle 14, S. 141), die zwar sehr präzise für diese und vergleichbare Gruppen passt, aber nicht generalisiert werden kann.

Die Variable, die zur Erfassung der Ausprägung der Intelligenzminderung in die Analysen einging, beruht auf der ICD-10 und damit auf anerkannten Kriterien. Das Manko dieser Variable war, dass die Zuordnung zu einer der Kategorien leichte, mittelgradige, schwere oder schwerste Intelligenzminderung allein auf der Einschätzung der Lehrkräfte beruhte. Hier können Zuschreibungsprozesse eine Rolle spielen. So war nicht sichergestellt, dass alle Lehrkräfte ihre Angaben anhand aktueller Gutachten vornahmen. Darüber hinaus konnte das Design nicht garantieren, dass ausschließlich Studienrätinnen und Studienräte im Förderschuldienst mit testtheoretischen Anteilen in der Ausbildung und einem soliden Grundlagenwissen zum psychologischen Konstrukt Intelligenz die Fragebögen ausfüllten. Grundsätzlich könnten auch Angehörige anderer Berufsgruppen, deren Einschätzung durch fehlendes Wissen über Diagnostik, Beobachtungsfehler etc. weniger valide ist, die Fragebögen bearbeitet haben. Hier kann es zu Fehleinschätzungen gekommen sein. Es ist bedauerlich, dass diese mit Abstand bedeutsamste Prädiktorvariable v. a. aus forschungsökonomischen Gründen nur grob durch die eingeschätzte Zuordnung der Lehrkräfte zu einer ICD-10-Kategorie erhoben werden konnte.

Die zentrale abhängige Variable Lesekompetenz muss hinsichtlich ihrer unkonventionellen Operationalisierung ebenfalls diskutiert werden. Die Theorien zur Lesekompetenz stimmten insofern überein, da es sich um ein hierarchisches Konstrukt handelt. Damit ist es legitim, die Variable hierarchisch als Summenscore abzubilden, d. h. alle Schülerinnen und Schüler, die es beherrschen, Texte zu erschließen, erhalten zurecht fünf Rohwertpunkte, weil sie alle anderen Stufen ebenfalls beherrschen, u. s. w. Ein Modell mit ca. fünf bis sechs Stufen entspricht nicht nur bestehenden theoretischen Modellen (u. a. revidiertes Modell des erweiterten Lesens (Euker & Koch, 2010, S. 266, Abbildung 9, S. 54)), sondern ist auch an die Auswertungen der PISA- und IGLU-Daten anschlussfähig. Diese Studien unterscheiden ebenfalls fünf bis sechs Lesekompetenzstufen. Beim Zuschnitt der einzelnen Stufen war etwas Kreativität gefragt, denn die Daten wurden isoliert für das erweiterte Lesen, das Lesen von Schrift und das Verstehen von Texten erhoben. Unter diesen Voraussetzungen mussten in erster Linie an den Übergängen der verschiedenen Lesearten Kompromisse geschlossen werden, wie es in Abschnitt 4.5 bei der Operationalisierung der abhängigen Variable (ab S. 119) detailliert beschrieben ist. Damit handelt es sich um eine Operationalisierung mit explorativem Charakter, die es bei Gelegenheit auch testtheoretisch zu überprüfen gilt.

Die Stichprobe wurde anhand restriktiver Einschlusskriterien aus der SFGE-Stichprobe isoliert. Das war möglich, weil die Projektstichprobe ausreichend groß war (für $N = 1\,000$ Schülerinnen und Schüler lagen Daten von Eltern und Lehrkräften vor). Zur Beantwortung der Forschungsfrage, die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in den Blick nahm, wurden nur Kinder und Jugendliche berücksichtigt, bei denen gemäß den Angaben ihrer Lehrkräfte ein Grad der Intelligenzminderung vorhanden war. Daher sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie geeignet, Aussagen über Kinder und Jugendliche zu treffen, die gemäß dem medizinischen Modell eine geistige Behinderung im Sinne einer Intelligenzminderung haben. Diese Gruppe war nicht exakt identisch mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sondern es handelte sich um eine große Untergruppe von ihr. Die vorliegende Studie lässt darüber hinaus keine Aussagen über junge Erwachsene mit Schulzeitverlängerung und Kinder und Jugendliche, die in stationären Wohnformen leben, zu, weil diese aus den Analysen ausgeschlossen waren.

Die Ausprägung der Lesekompetenz ist multifaktoriell bedingt. Als mögliche Prädiktoren kommen je nach gewählter Bezugstheorie unterschiedliche Aspekte in Betracht. So sind entweder kognitive Grundfertigkeiten, motivationale-volitionale Aspekte (u. a. Leseintention, Leseselbstkonzept), textimmanente Merkmale oder die Art der Vermittlung (u. a. der gewählte didaktische Ansatz oder die Unterrichtsqualität) von besonderer Bedeutung (2.4.1). Gleiches gilt auch für syndromspezifische Erklärungsansätze (3.2). Für die Bearbeitung der Fragestellung hatten nicht alle denkbaren Prädiktoren die gleiche Bedeutung. Deshalb blieben u. a. der Einfluss des Leseinteresses und alle unterrichtlichen Merkmale (z. B. Art und Umfang von Schriftspracherwerbsbemühungen, Erfahrung der Lehrkräfte, Zusammensetzung der Klasse, Lehrmaterial / Medien etc.) bei der Analyse außen vor.

Diese Limitationen wirken sich einschränkend auf die Gültigkeit der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen aus; sie müssen bei der Beurteilung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

6.5.2 Generalisierbarkeit

Die Ergebnisse können hinsichtlich folgender Aspekte generalisiert werden: Die Daten wurden 2019 zwischen den Oster- und Pfingstferien erhoben. Dieser Zeitpunkt war rückblickend unter zwei

Aspekten sehr günstig: 1. Zeitpunkt im Schuljahr war passend, da die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler im fortgeschrittenen zweiten Halbjahr in aller Regel bereits besser kannten als zu Beginn des Schuljahres. Die Lehrkräfte hatten bereits Zeugnisse und Förderpläne für ihre Klassen verfasst und konnten sich diese Erfahrungen beim Ausfüllen der Fragebögen ins Gedächtnis rufen. 2. Außerdem wurde die Datenerhebung vor Ausbruch der Corona-Pandemie beendet. Damit unterliegen die Daten keinem Einfluss von Pandemieauswirkungen wie Schulschließungen oder Distanzunterricht, sondern sind unter normalen Bedingungen zustande gekommen.

Der Rücklauf war vonseiten der Eltern (36.3 %, das entspricht 1 111 Elternfragebögen) und Lehrkräfte (37.0, 1 123 Lehrkräftefragebögen) erfreulich, wenn auch mit deutlichen Schwankungen bei den einzelnen Clustern (Ratz & Dworschak, 2021, S. 20). Das spricht dafür, dass grundsätzlich ein Interesse an den Daten und Fragestellungen der SFGE-Studie bestand. Dieses Interesse scheint vor allem aus der Community der Förderschule gekommen zu sein, da die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die schulrechtlich der Förderschule zugeordnet waren, eine Klasse an der Förderschule (Förderzentrum geistige Entwicklung, 78.4 %) besuchten oder kooperativ in einer Partnerklasse beschult wurden; nur 1.2 % der Schülerinnen und Schüler aus der SFGE-Stichprobe waren im Rahmen der Einzelintegration an einer allgemeinen Schule (Dworschak & Selmayr, 2021, S. 65). Die Stichprobe bildet somit die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die exklusiv oder kooperativ in rechtlicher Zugehörigkeit zur Förderschule unterrichtet wurden, sehr gut ab. Für Kinder und Jugendliche, die einzelintegriert wurden oder eine Tandemklasse besuchten, sind keine allgemeinen Aussagen möglich (Ratz & Dworschak, 2021, S. 26). Insgesamt bildet die SFGE-Studie, der die hier verwendeten Daten entnommen sind, die Grundgesamtheit der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern gut ab (Ratz & Dworschak, 2021, S. 30). Das spricht für eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse für Bayern. Da die Ergebnisse aus dem Promotionsvorhaben keine speziellen bayerischen Schulspezifika berücksichtigen, ist die Beantwortung der Forschungsfragen über Bayern hinaus möglich: Die Erhebung der Lesekompetenz ist nicht an bayerische Bedingungen (wie genehmigte Lehrwerke o. ä.) geknüpft.

Die Altersverteilung sollte in anderen Bundesländern nicht dramatisch abweichen; auch wenn die genauen Einschulungsfristen geringfügig unterschiedlich geregelt sind, werden Kinder in ganz Deutschland mit rund sechs Jahren eingeschult und bleiben dann ca. zwölf Jahre in der Schule.

Die Geschlechterverteilung ist bei Menschen mit geistiger Behinderung international ungleich mit einem männlichen Überschuss. Das ist keine bayerische Besonderheit. Daher sind auch in dieser Hinsicht Generalisierungen möglich.

Hinsichtlich migrationsbezogener Merkmale unterscheidet sich die Bevölkerung in den einzelnen Bundesländern teilweise deutlich (2.2.2.1). Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Bayern entspricht ziemlich exakt dem Anteil für die gesamte Bundesrepublik; dementsprechend können die Ergebnisse zumindest für westdeutsche Flächenstaaten mit einer ähnlichen Siedlungsstruktur generalisiert werden. Auch für Österreich können die Daten im Grundsatz generalisiert werden, da dort mit Bayern vergleichbare strukturelle Bedingungen herrschen (Luciak, 2009).

Der Ausschluss der Schülerinnen und Schüler ohne Intelligenzminderung aus den Analysen erlaubt eine Generalisierung der Ergebnisse im Sinne der Fragestellung für den Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung und nicht für die schulrechtliche Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung. Damit wurde einer an den internationalen Kriterien der ICD-10 orientierten Einschätzung der Vorrang vor der kritikwürdigen, teilweise einzelschulabhängigen Vergabepaxis des Sonderpädagogischen Förderbedarfs geistige Entwicklung gegeben. Diesbezüglich können die Ergebnisse generalisiert werden.

Es gibt Hinweise, dass Menschen mit Behinderung tendenziell stärker von Armut bedroht sind als Menschen ohne Behinderung, u. a. weil sie weniger am allgemeinen Arbeitsmarkt partizipieren. Wie gut die Ergebnisse der vorliegenden Studie, insbesondere das abweichende Ergebnis zu Armut, für andere Bundesländer und Staaten übertragbar sind, muss im Einzelfall gründlich geprüft werden.

Es gibt keine Hinweise, dass die denkbaren Verzerrungen in der Stichprobe, die einem wenig zweisprachensensiblen Forschungsdesign geschuldet sein könnten, systematisch sind und somit die Aussagekraft der Daten deutlich schmälern.

6.6 Implikationen für Forschung und Praxis

In diesem Abschnitt werden abschließend Implikationen aus diesem Vorhaben für die weitere Forschung (6.6.1) skizziert und erste Implikationen für die Praxis (6.6.2) abgeleitet.

6.6.1 Implikationen für die Forschung

Zu den offen gebliebenen Fragen gehört u. a., wie Kategorien sozialer Ungleichheit (z. B. Armut und Migration in Familien) mit einem Kind mit geistiger Behinderung zusammenwirken. Hier wäre es interessant, das Zusammenspiel dieser Merkmale vor dem Hintergrund des paradoxen Ergebnisses, dass sich wirtschaftliche Armut positiv auf die Lesekompetenz auswirkt, zu untersuchen.

Für Kinder ohne Behinderung und nicht-deutscher Erstsprache existieren Interventionsstudien zu unterschiedlichen Förderansätzen (z. B. Testa & Jungmann, 2022). Es wäre wünschenswert, wenn es auch für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, die ohnehin in ihren Kommunikationsfähigkeiten eingeschränkt sind, systematisch evaluierte Förderansätze im Bereich Förderung Deutsch als Zweitsprache gäbe. Für eine solche Interventionsstudie wäre es wünschenswert, wenn die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen (wiederholt) mit einem standardisierten, ggf. adaptierten Verfahren, z. B. den Sprach-Wissens-Tests für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache, LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011), beschrieben würden.

Zur Weiterarbeit an diesem konkreten Forschungsthema in einem vergleichbaren Design empfehle ich, die Lesekompetenz, abweichend von den SFGE-Studien nicht separat für das erweiterte Lesen, das Schriftlesen und das Textverstehen zu erheben und anschließend mühsam zu gruppieren, sondern von vorneherein die Lehrkräfte um eine Einschätzung zu bitten, wie sie in Abbildung 26 skizziert ist. Diese Empfehlung ist theoretisch begründbar (Ratz, 2013b, S. 352, Abbildung 33, S. 218), die Bezeichnung der Lesestufen in Anlehnung an Valtin ist aussagekräftig und ohne größeres Vorwissen oder Kenntnis der Begriffe „alphabetisches“ oder „orthografisches Lesen“ verstehbar und beobachtbar.

Diskussion

Welche Stufe des Lesens entspricht am ehesten den Fähigkeiten der Schülerin / des Schülers?	Rohwertpunkte
<input type="checkbox"/> (noch) kein Bilderlesen	0
<input type="checkbox"/> Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen	1
<input type="checkbox"/> Lesen von Symbolen und Ganzwörtern	2
<input type="checkbox"/> Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Lesen	3
<input type="checkbox"/> fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Informationen entnehmen	4
<input type="checkbox"/> Texte erschließen	5

Abbildung 26: Empfehlung für die ökonomische, fremdevaluative Einschätzung der Lesekompetenz als Summenscore (Einfachwahlformat)

Um den Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache direkt abbilden zu können, empfehle ich, für ein vergleichbares zukünftiges Forschungsvorhaben den Migrationshintergrund wie in der bayerisches Schulstatistik zu erheben und dabei explizit die Möglichkeit zu geben, „nein“, als Antwortkategorie zu wählen, wie dies in Abbildung 27 beschrieben ist.

Die Schülerin, der Schüler...

	ja	nein
...hat die deutsche Staatsangehörigkeit:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...spricht zu Hause überwiegend Deutsch:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ist in Deutschland geboren:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 27: Empfehlung zur Erhebung des Migrationshintergrundes in Anlehnung an die bayerische Schulstatistik

Im vorliegenden Vorhaben wurde mit ungerichteten Hypothesen gearbeitet, weil der Forschungsstand zum Thema keine gerichteten Hypothesen zuließ. Die Ergebnisse zum Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache in diesem Vorhaben, ermutigen dazu, in einem zukünftigen vergleichbaren Projekt gerichtete Hypothesen zu formulieren.

Insgesamt würde die Forschung zu diesem Thema von validen, fremdevaluativen Instrumenten profitieren.

6.6.2 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich nicht unmittelbar in konkrete Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis überführen. Dennoch sollen mögliche Impulse nachfolgend skizziert werden. Im vorliegenden Vorhaben wurde der Einfluss einer nicht-deutschen Erstsprache auf die Lesekompetenz unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren untersucht. Diese Prädiktoren wirkten entweder protektiv oder risikobehaftet. Wenn es darum geht, Implikationen für die Praxis abzuleiten, ist diese Unterscheidung weniger zielführend als eine Einteilung in interventionsnahe und interventionsferne Einflussfaktoren. Interventionsferne Faktoren sind theoriegemäß stabil und kaum veränderbar. Dazu gehören u. a. das biologische Geschlecht, die Anzahl der Schulbesuchsjahre, der Migrationsstatus und der Grad der Intelligenzminderung. Das biologische Geschlecht braucht nicht weiter betrachtet zu werden, da es in der vorliegenden Studie keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung hatte. Die Anzahl der Schulbesuchsjahre ist insofern interventionsfern, da die Schülerinnen und Schüler automatisch ohne didaktisches Zutun Schulbesuchsjahre ansammeln. Hier wird eher die Bedeutung zielgerichtet geplanter Förderung deutlich, da der Leseerwerbsprozess bei Kindern mit geistiger Behinderung viel Zeit in Anspruch nimmt und in der Regel „nur“ zwölf Jahre zur Verfügung stehen. Der Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler an sich ist schulseitig kein Ansatzpunkt für eine konkrete Förderung, er sollte aber als dominante Diversitätskategorie gewürdigt werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind, sondern sich in ihrer (familiären) Zuwanderungsbiografie, den Migrationsursachen, dem Aufenthaltsstatus und der Bleibeperspektive deutlich unterscheiden können. Hier sind von der Schule als Sozialisationsinstanz u. a. Sensibilität und interkulturelle Kompetenz gefragt.

Der Grad der Intelligenzminderung ist nicht nur mit Abstand der bedeutsamste Prädiktor, sondern auch interventionsfern. Dieses Ergebnis sollte nicht entmutigen, sondern es betont speziell die Chance von Kindern und Jugendlichen mit einer leichten geistigen Behinderung, fortgeschrittene Lesefähigkeiten zu erreichen.

Hinsichtlich interventionsnäherer Prädiktoren kommen folgende Aspekte für konkrete Förderansätze in Betracht: Die schützende Wirkung der Zugehörigkeit monolingual-deutschsprachiger Kinder und Jugendlicher zeigt, dass es sich lohnt, Unterricht zweitsprachensensibel zu gestalten. Der

Einfluss mag klein sein, ist aber deutlich zugänglicher für konkrete Interventionen als andere Prädiktoren.

Die Befunde zum Prädiktor sozioökonomische Bedingungen sind noch genauer zu erforschen (6.6.1). Zum jetzigen Zeitpunkt ist hier nur die spekulative Interpretation möglich, dass Kinder und Jugendliche mit einem Kompetenzprofil im Grenzbereich zwischen einer Lern- und einer geistigen Behinderung mit ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen möglicherweise eher dem Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung zugerechnet werden als Gleichaltrige aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status. Hier wird deutlich, dass es valider Standards für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Empfehlung für bestimmte Bildungsgänge bedarf, um nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Diagnostikerinnen und Diagnostiker vor Fehleinschätzungen und Beobachtungsfehlern bei der Kind-Umfeld-Analyse zu bewahren, um einen Halo-Effekt bzw. ein Overshadowing von Kontextmerkmalen auf die eigentlichen Kompetenzen zu verhindern.

Die insgesamt ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen in den Herkunftsfamilien vieler Kinder und Jugendlicher mit geistiger Behinderung sind außerdem ein politischer Appell, der über die Einflussmöglichkeiten auf Schulebene hinausgeht. Hier gilt es, passende sozialpolitische Maßnahmen zu treffen, um Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und ihre Familien nachhaltig zu entlasten und zu unterstützen.

7 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Vorhaben widmete sich im Spannungsfeld der Differenzkategorien Migration und Behinderung der gesellschaftlich bedeutsamen Schlüsselkompetenz Lesen. Für Menschen mit geistiger Behinderung wurde Lesenlernen lange Zeit als nicht erstrebenswertes Bildungsziel wahrgenommen („wenig sinnvoll“, „bedenklich“, (Bach, 1968, S. 38) , siehe Abschnitt 2.4.2, ab S. 50). Das änderte sich erst schrittweise, zunächst mit der Einführung des Normalisierungsprinzips und später mit den zunehmenden Bemühungen um Inklusion und Partizipation. Währenddessen war der Erwerb der Schriftsprache in der Regelschule v. a. im Elementarbereich zentrale Aufgabe, der ab der Jahrtausendwende durch vergleichende Schulleistungstests auch systematisch einem Assessment unterzogen wurde, mit dem bildungspolitisch brisanten Ergebnis, dass Schulleistung in Deutschland im internationalen Vergleich stark an die familiären Bedingungen (Familiensprache und sozioökonomische Faktoren) geknüpft ist. In der Folge wurde u. a. der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, der für alle außerfamiliären Bildungsorte für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit einen verbindlichen Orientierungsrahmen festlegt (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales [StMAS], 2019, S. 25), dahingehend angepasst, dass alle Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache zwischen dreieinhalb Jahren und dem Schuleintritt auf der Grundlage der prozessorientierten Beobachtung „Sismik“ (Sprachverhalten und das Interesse an Sprache bei Migrantenkinder, (StMAS, 2019, S. 199)) ein Screening durchlaufen, um ggf. frühzeitig auf spezifische Sprachentwicklungsprobleme bei Deutsch als Zweitsprache reagieren zu können. Für Einrichtungen, in denen „ausschließlich Kinder mit Behinderung (z. B. Schulvorbereitende Einrichtungen) oder Kinder mit Entwicklungsrisiken ... Aufnahme finden“ hat der Bildungs- und Erziehungsplan keine Gültigkeit (StMAS, 2019, S. 25)

Bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung scheinen die Bedeutung einer nicht-deutschen Erstsprache für das Lernen und eine sensible Förderung von Deutsch als Zweitsprache möglicherweise nicht den gleichen Stellenwert zu haben wie bei Gleichaltrigen ohne geistige Behinderung. Hier ermutigen die vorliegenden Ergebnisse, den interventionsnahen Bereich Sprache stärker in den Blick zu nehmen, auch wenn bei Kindern mit geistiger Behinderung der Grad der

Intelligenzminderung ein sehr dominanter Prädiktor für den Kompetenzerwerb ist (siehe auch Kroschewski, im Druck).

Das Konzept der reading literacy, das von Kühn et al. (2009) als Fähigkeit bezeichnet wird, „Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen nutzen zu können“ (Kühn et al., 2009, S. 17), ist sehr gut an zeitgemäße didaktische Bemühungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung anschlussfähig. Bei Kindern und Jugendlichen, deren Kompetenzerwerb ohnehin „umfanglich und längerfristig erschwert“ (Häußler, 2015, S. 18) ist, müssen Lerninhalte noch präziser ausgewählt werden als bei Schülerinnen und Schülern, die nicht mit diesen umfassenden Erschwernissen konfrontiert sind. Dabei haben sich die Überlegungen von Wolfgang Klafki zur didaktischen Analyse bewährt. Klafki schlägt vor, durch die Beantwortung der Fragen der didaktischen Analyse den Bildungsgehalt aus dem Bildungsinhalt abzuleiten und damit die Frage „ob sich das, was man da den Schülern anzubieten hat, überhaupt lohnt“ (Jank & Meyer, 2011, S. 205), zu beantworten. Dabei gilt es, ganz im Sinn des Literacy-Ansatzes u. a. die Bedeutung des Themas für die Gegenwart und die Zukunft zu klären. (Unterrichts-)themen oder Kompetenzen haben also keinen Wert an sich, sondern nur, wenn sie jetzt oder später für die Lebensbewältigung bedeutsam sind oder exemplarisch dafür stehen (Klafki, 2015, S. 19).

Hinsichtlich der Wahrnehmung, was Lesekompetenz denn sei, scheint es einen Wandel zu geben. Während ältere Modelle selbstverständlich das Verstehen von Texten als Lesekompetenz bezeichnen (2.4.1, ab S. 33), wird der Lesekompetenzbegriff speziell im Kontext von reading literacy zunehmend weiter gefasst: Die Kriterien für die nachträglich eingeführte, anforderungsärmste PISA-Lesekompetenzstufe Ib erlauben explizit die Zuhilfenahme von Bildern und Symbolen als Hilfestellung für die Lesenden beim Decodieren von Schrift. Daran wird deutlich, dass die scharfe Abgrenzung zwischen dem erweiterten Lesen (Hublow (1985): Bilderlesen, Symbollesen; Euker & Koch (2010): Bilderlesen, Lesen von ikonischen Zeichen, Lesen von Symbolen, siehe Abschnitt 2.4.2, ab S. 50, und Abbildung 33, S. 218) und anderen Formen zunehmend schwieriger ist.

Diese Entwicklungen reflektieren gesellschaftliche Bedingungen, den technischen Fortschritt und den medialen Wandel. So weicht das traditionelle Nähe-Distanz-Modell (P. Koch & Oesterreicher, 1985) sprachlicher Varietäten zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf (Seibert, 2022), die Anforderungen wandeln sich und die Grenzen zwischen Lesekompetenz

im engeren Sinn und Medienkompetenz als „Handlungskompetenz“ (Baacke, 1996, S. 118) veranschaulichen, dass die Konkurrenz zwischen den Kulturtechniken und Bemühungen um lebenspraktische Fähigkeiten, die Bach Ende der 60er Jahre problematisiert hat, in Wahrheit nicht existiert, da Fähigkeiten im Umgang mit einer medial vermittelten Umwelt existenziell für die individuelle Lebensbewältigung sind. Ein Beispiel, das die Überwindung der von Bach skizzierten Konkurrenzsituation veranschaulicht, ist die wachsende Bedeutung des Konstruktes adaptive Kompetenzen u. a. bei der Feststellung einer „Intellektuelle Beeinträchtigung“, so die medizinische Bezeichnung für eine geistige Behinderung im DSM-5 (Döpfner, 2018, S. 43). Neben „Defiziten in intellektuellen Funktionen“ sind als gleichwertiges Diagnosekriterium „Defizite in der Anpassungsfähigkeit“ (Döpfner, 2018, S. 43) definiert. Letztere betreffen „Aktivitäten des täglichen Lebens ..., beispielsweise in der Kommunikation, in der sozialen Teilhabe und in einem unabhängigen Leben“ (Döpfner, 2018, S. 43). In der deutschsprachigen Entwurfsfassung für die ICD-11 wird die Kodierung 6A00 für „Störungen der Intelligenzentwicklung“ als „eine Gruppe ätiologisch unterschiedlicher Zustände“ bezeichnet, „die während der Entwicklungsperiode entstehen und durch deutlich unterdurchschnittliche intellektuelle Leistungen *und adaptives Verhalten* [Hervorhebung v. Verf.] gekennzeichnet sind, die etwa zwei oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen“ (BfArM). Damit wird das bisher dominante Kriterium der geminderten Intelligenz in den beiden wichtigsten Diagnosekatalogen um ein weiteres Kriterium ergänzt. Dieses weitere Kriterium der „Anpassungsfähigkeit“ (DSM-5) bzw. des „adaptiven Verhaltens“ (ICD-10) wird definiert als „collection of conceptual, social, and practical skills that have been learned and are performed by people in their everyday lives“ (Schalock et al., 2010, zit. n. Tassé et al., 2012, S. 291–292). Als Beispiel für die konzeptionelle Domäne adaptiver Kompetenzen nennen Tassé et al. „language, reading and writing, and money, time, and number concepts“ (Tassé et al., 2012, S. 293). Damit wird deutlich, dass Lesen keine isolierte Fähigkeit aus dem Bereich der Kulturtechniken ist, sondern maßgeblich dazu beiträgt, im täglichen Leben zurechtzukommen.

Danksagung

Mein großer Dank gilt

Wolfgang Dworschak, meinem Doktorvater, der mich nicht nur ermutigt hat, dieses Projekt in Angriff zu nehmen, sondern es auch mit vielen fachlichen und methodischen Rückmeldungen intensiv begleitet hat und für Arbeitsbedingungen gesorgt hat, die mir Arbeit an diesem Projekt ermöglicht haben und zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Christoph Ratz, der sich als Zweitgutachter bereit erklärt hat und immer ansprechbar war, Fragen zu beantworten und Rückmeldung zu geben. Besonders profitiert habe ich durch das gemeinsame Schreiben des Beitrags zu den Schriftsprachlichen Kompetenzen im Forschungsband zum SFGE-Projekt.

Allen Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, die sich an der SFGE-Studie beteiligt haben und Fragebögen ausgefüllt haben und / oder Ihr Einverständnis gaben. Ohne die Daten, wäre die vorliegende Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Miriam Kroschewski und **Dominika Baumann**, die ich als Projekt- und als Promotionskolleginnen sehr schätze. Danke für eure kritisch-wertschätzenden Rückmeldungen, Ideen und Hinweise! Miriam, dir bin ich ganz besonders dankbar für die vielen digitalen Treffen in der Abschlussphase dieses Projektes. Das war eine große Hilfe und hat ganz wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen.

Meinen **Kolleginnen** und **Mitstreiterinnen- und mitstreitern** aus dem Forschungskolloquium: Für den Austausch mit euch, eure Rückmeldungen, Nachfragen und Einschätzungen, handwerklichen Tipps und tatkräftige Unterstützung durch die Entlastung bei anderen Verpflichtungen bin ich sehr dankbar.

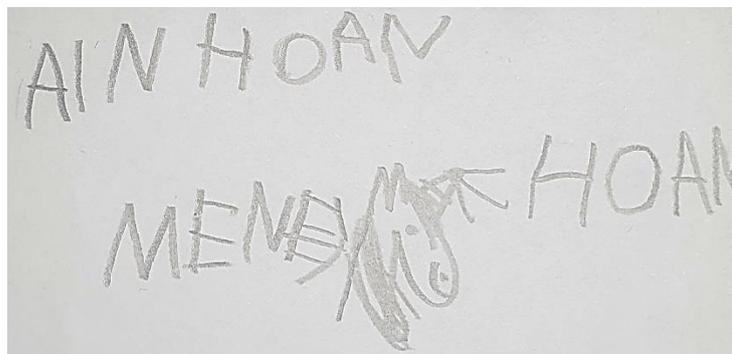
Asmik Nalmpatian, vom Statistischen Beratungslabor der LMU München, die mich ganz zu Beginn der Arbeit an diesem Projekt mit Ideen zum Design unterstützt hat.

Daniela Keller von der Statistik-Akademie, die mich in der Phase der Datenauswertung mit hilfreichen Tipps und Antworten auf meine Fragen zur Interpretation der statistischen Analysen geholfen hat.

Meinen Eltern, die nicht nur früh mein Interesse für sonderpädagogische Fragestellungen geweckt haben und dieses Vorhaben mit Interesse verfolgt haben, sondern mich auch ganz handfest unterstützt haben, u. a. mit unzähligen Stunden Kinderbetreuung.

Meinen Töchtern, die geduldig waren und es ertragen haben, dass ihre Mama ein Buch schreibt, das so viel Aufmerksamkeit kostet. Schön, dass ihr in der Zwischenzeit Lesen und Schreiben gelernt habt und ich diesen Prozess begleiten durfte.

Dieses AINHOAN motiviert mich seit zwei Jahren auch subjektiv noch so schwierige Schreibaufgaben in Angriff zu nehmen.



Meinem Mann, der als Vorbild meine Promotion begleitet hat und als Austauschpartner in schwierigen Phasen ein offenes Ohr hatte.

Allen, die sich freundlich nach dem Stand der Dinge erkundigt haben, oder sich vornehm zurückgehalten haben. Meinen Brüdern, Freundinnen und Freunden danke für Gespräche, die mir entweder geholfen haben, mich auf die Arbeit zu konzentrieren oder meine work-life-balance nicht völlig aus den Augen zu verlieren.

Mascha, Maxim, Sonia, Tania, und Katia aus Kiew, die in der Schlussphase dieser Arbeit kennengelernt habe. Eure Stärke und euer Mut sind inspirierend!

München, Sommer 2022

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verschiedene Migrationsstatus des Statistischen Bundesamtes (Petschel, 2021, S. 31)	23
Abbildung 2: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund über die Altersstufen verteilt (in Anlehnung an Destatis, 2021c).	25
Abbildung 3: Vereinfachte Darstellung des dreistufigen Entwicklungsmodells des Schriftspracherwerbs von Frith (1985) (Schründer-Lenzen, 2013, S. 67)	37
Abbildung 4: Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien (Günther, 1986, S. 33)	39
Abbildung 5: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2012, S. 11)	41
Abbildung 6: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 82)	46
Abbildung 7: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen (S. Hornberg et al., 2007a, S. 22)	47
Abbildung 8: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU (Bos, Hornberg, Arnold et al., 2008, S. 3)	49
Abbildung 9: Revidiertes Modell des erweiterten Lesens in einfacher Darstellung (Euker & Koch, 2010, S. 266)	54
Abbildung 10: Definition und Kategorisierung des Zuwanderungsstatus der nationalen PISA-Berichtlegung (Weis et al., 2020, S. 378). Tabelle von (Weis et al., 2020), adaptiert nach (Gebhardt et al., 2013, S. 278; Rauch, Mang, Härtig & Haag, 2016; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 204)	68
Abbildung 11: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen IGLU 2001 (nach Bos et al., 2003, S. 6)	74
Abbildung 12: Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationsgeschichte, prozentuale Anteile Lesekompetenzstufen IGLU 2006 nach Schwippert et al., 2007, S. 253 (Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt)	76
Abbildung 13: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen IGLU 2011 nach Bos et al., 2012, 105	78

Abbildung 14: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu den IGLU- Erhebungszeitpunkten 2001, 2006, 2011 (Schwippert et al., 2012, S. 199)	82
Abbildung 15: Synopse des dreistufigen Leseentwicklungsmodells von Frith und dem sechsstufigen Modell von Valtin (Ratz, 2012, S. 114), entspricht Ratz & Lenhard, 2013, 1743	90
Abbildung 16: Ausschnitt Fragebogen Lehrkräfte Grad der Intelligenzminderung	115
Abbildung 17: Synthese des Lesekompetenzbegriffs.....	119
Abbildung 18: Adaptiertes hierarchisches Lesekompetenzmodell.....	122
Abbildung 19: Verteilung der Stichprobe auf die Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 685) .	136
Abbildung 20: Nettoäquivalenzeinkommen Häufigkeitsverteilung (n = 549).....	140
Abbildung 21: Gegenüberstellung Lesekompetenzstufen der Schülerinnen und Schüler mit nicht- deutscher Erstsprache und monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler	145
Abbildung 22: Gegenüberstellung nicht-deutsche Erstsprache im engeren und weiteren Sinn.....	145
Abbildung 23: Gegenüberstellung monolingual deutschsprachig, nicht-deutsche Erstsprache im engeren und weiteren Sinn.....	146
Abbildung 24: Paarweise Gruppenvergleiche	150
Abbildung 25: Empirisches Erklärungsmodell mit schematisch quantifizierten Risiko- und Schutzfaktoren	164
Abbildung 26: Empfehlung für die ökonomische, fremdevaluative Einschätzung der Lesekompetenz als Summenscore (Einfachwahlformat)	180
Abbildung 27: Empfehlung zur Erhebung des Migrationshintergrundes in Anlehnung an die bayerische Schulstatistik	180
Abbildung 28: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum erweiterten Lesen	216
Abbildung 29: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum Lesen (und Schreiben) von Schrift	216
Abbildung 30: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum Textverstehen	216
Abbildung 31: Ausschnitt Elternfragebogen	217
Abbildung 32: Fragebogenausschnitt (Eltern), Kategoriale Erfassung Haushaltsnettoeinkommen...	217
Abbildung 33: Synopse der verschiedenen Modelle des Schriftspracherwerbs bzw. des erweiterten Lesebegriffs (Ratz, 2013b, S. 352)	218

Abbildung 34: Ausschnitt elementarisertes Anschreiben für Schülerinnen und Schüler, die 14 Jahre oder älter sind.....	219
Abbildung 35: Elementarisierte Einverständniserklärung Jugendliche.....	220
Abbildung 36: SPSS-Syntax zur Variable Lesekompetenz, 6-stufig	221
Abbildung 37: Ausschnitt Codeplan, relevante Variablen	224
Abbildung 38: Q-Q Diagramm der Variable Lesekompetenz	226
Abbildung 39: Trendbereinigtes Q-Q Diagramm der Variable Lesekompetenz.....	226
Abbildung 40: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option zur Verneinung der deutschen Staatsangehörigkeit.....	231
Abbildung 41: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option "ausschließlich deutsche Familiensprache"	231
Abbildung 42: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option "außerhalb Deutschlands geboren" aktiv zu bejahen	231

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Operationalisierung der IGLU-Lesekompetenzstufen, ab 2006 nach Bremerich-Vos et al., 2012, S. 76–78.....	73
Tabelle 2: SFGE-Stichprobe, Altersverteilung (Elternangabe) und Verteilung auf die Schulbesuchsjahre (Lehrkräfteangaben).....	110
Tabelle 3: Merkmale der SFGE-Stichprobe (ungewichtete Daten)	111
Tabelle 4: Nicht-deutsche Erstsprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Elternangaben (n = 193).....	116
Tabelle 5: Definitionskriterien sozioökonomische Kontextfaktoren.....	118
Tabelle 6: Textlesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, die über mindestens fortgeschrittene Lesekompetenzen auf Schriftebene verfügen (n = 236); Valtin-Stufe 5 oder 6 (Abbildung 30, S. 216)	120
Tabelle 7: Geschlechterverhältnis, Elternangaben (n = 642)	135
Tabelle 8: Altersstruktur, Elternangaben (n = 669).....	135
Tabelle 9: Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 685)	136
Tabelle 10: Organisationsform (n = 473).....	137
Tabelle 11: Grad der Intelligenzminderung (ICD-10), Lehrkräfteangaben (n = 685)	137
Tabelle 12: Migrationsspezifische Merkmale, Elternangaben	137
Tabelle 13: Nettoäquivalenzeinkommen der Schülerinnen und Schüler in Euro, Elternangaben.....	140
Tabelle 14: Gruppierte Einkommensklassen in Nettoäquivalenzeinkommen, Elternangaben (n = 549)	141
Tabelle 15: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lesekompetenzstufen, in Prozent.....	143
Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung der Vergleichsgruppen (N = 510)	147
Tabelle 17: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache	147
Tabelle 18: Vergleich Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren und engeren Sinn	148

Tabelle 19: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im weiteren Sinn.....	148
Tabelle 20: Vergleich monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache im engeren Sinn.....	149
Tabelle 21: Überprüfung der Prädiktoren auf Multikollinearität.....	151
Tabelle 22: Verteilung der 10-Jährigen auf Schulbesuchsjahre, Lehrkräfteangaben (n = 64)	152
Tabelle 23: Ordinale Regression (n = 387, $R^2_{\text{Nagelkerke}} = .61$, $p < .001$).....	155
Tabelle 24: Test der Variable Lesekompetenz auf Normalverteilung. Schiefe und Kurtosis $\neq 0$	225
Tabelle 25: Test der Variable Lesekompetenz auf Normalverteilung. Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk.....	225
Tabelle 26: Weitere Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache in alphabetischer Reihenfolge, Elternangabe	227
Tabelle 27: Zusammenfassung der Fallverarbeitung, Voraussetzungsprüfung ordinale Regression, i.d.R. mind. 25 Beobachtungen pro Zelle.....	229

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2016a). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Amirpur, D. (2016b). Ungleichheitsverhältnisse an der Schnittstelle von Behinderung und Migration. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 131–148). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5_8
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2001). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (Sonderheft 10), 35–52.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, H. (1968). *Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Backhaus, K. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13., überarb. Aufl.). Berlin, Dordrecht, London, New York: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (16., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32425-4>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1972). Das Normalisierungsprinzip: Leitlinie einer modernen Sorge für Behinderte. *Sozialpädagogik*, 265–270.

- Baumann, D. (2021). Kommunikative Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 89–116). Bielefeld: Athena | wbv.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)*. Bielefeld: Athena | wbv.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmerich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Landesamt für Schule. (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*. MDV Maristen.
- Bayerisches Landesamt für Schule. (2021). *Bayerns Schulen Regional. Schulanfängerinnen und Schulanfänger nach Migrationshintergrund (2019/20)*.
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2019). *Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern*. Fürth.
- Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales. (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2019). *Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019*.
- Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 253–284.
- Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(4), 309. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art36d>
- Bertschi-Kaufmann, A. (2019). Leseverhalten beobachten - Lesen und Schreiben in der Verbindung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (7. Aufl.). Zug: Klett und Balmer Verlag; Klett | Kallmeyer.
- Bienstein, P., Döpfner, M. & Sinzig, J. (2017). *Fragebogen zu den Alltagskompetenzen: ABAS-3. Englische Fassung: Patti L. Harrison & Thomas Oakland. Deutsche Evaluationsfassung*. Dortmund.
- Bilgi, A. D. & Özmen, E. R. (2018). The Effectiveness of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in Expository Text Comprehension of Students with Mild Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0021>
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Leseleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (91-136). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S. & Arnold, K.-H. (Hrsg.). (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Zusammenfassung.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. <https://doi.org/10.25656/01:17567>
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (225-248). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster: Münster; New York: Waxmann; Waxmann.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a Measure of National Wealth: Validation of an Adolescent Self-Report Measure. *Social Indicators Research*, 78(3), 473–487. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-1607-6>
- Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 69–90). Münster: Waxmann.
- Brosius, F. (2018). *SPSS. Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse* (8. Aufl.). Frechen: MITP.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In Brügelmann, Hans Richter, Sigrun & H. Brügelmann (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Lengwil: Libelle.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 291–315). Wiesbaden: Springer VS.

- Brzoska, P. & Razum, O. (2020). Die Gesundheit von Menschen mit Migrationshintergrund aus sozioepidemiologischer Sicht. In P. Kriwy & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssoziologie* (S. 319–335). Wiesbaden: Springer.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte.. *ICD-11 in Deutsch - Entwurfsfassung*. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2022a). *Aspekte der Einführung für Deutschland. ICD-11*.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (Mitarbeiter). (2022b). *ICD-10-GM Version 2021, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 17. September 2021. German Modification Version 2022*.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung.. *Laufende Raumbbeobachtung – Raumabgrenzungen. Siedlungsstrukturelle Regionstypen*.
- Bundesministerium des Innern. (2014). *Nationale Minderheiten. Minderheiten- und Regionalsprachen in Deutschland*.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2014). *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Bonn.
- Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. (2017). *Lebenslagen in Deutschland: Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Aufl.). Stuttgart, München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552866>
- Burgmaier, F. & Traub, A. (2007). Schüler mit Migrationshintergrund. Auf die Definition kommt es an. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, (2), 5–16.
- Buschlinger, W. (2000). Geistige Behinderung - Phantom oder Faktum. Ein Stück analytischer Philosophie des Geistes. In H. Greving (Hrsg.), *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff* (S. 18–31). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A. & Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 387–404.
<https://doi.org/10.1177/1744629519895387>
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). Berlin: De Gruyter.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG), Hrsg.). (2019). *ICD-10-GM Version 2020, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 20. September 2019*.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dimroth, C. (2019). Lernalternativen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 21–46). Berlin: De Gruyter.
- Dirim, İ. (2017). ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In F. Altenburg, A. Faustmann, T. Pfeffer & I. Skrivaneck (Hrsg.), *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs* (S. 435–439). Krems: Edition Donau-Universität Krems.
- Döpfner, M. (2018). Intellektuelle Beeinträchtigungen. In P. Falkai, H.-U. Wittchen, M. Döpfner, W. Gaebel, W. Maier, W. Rief et al. (Hrsg.), *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5* (2. korr. Aufl., S. 43–52). Göttingen: Hogrefe.

- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2016). *Kieler Leseaufbau* (9. Aufl.). Kiel: Veris-Verlag.
- Dworschak, W. (2016). Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung und Migrationshintergrund. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 34–40.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena-Verl.
- Dworschak, W. & Ratz, C. (2012). Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 27–48). Oberhausen: Athena-Verl.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021). Bildungsbiografische Aspekte der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 57–77). Bielefeld: Athena | wbv.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2022). Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine soziobiografische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- <https://doi.org/10.25656/01:24526>
- Elgar, F. J., Pfortner, T.-K., Moor, I., Clercq, B. de, Stevens, G. W. & Currie, C. (2015). Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *The Lancet*, 385(9982), 2088–2095.
- Euker, N. & Koch, A. (2010). Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung -- Bestandsaufnahme und Neuorientierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 261–268.
- Fahrmeir, L., Kneib, T. & Lang, S. (Hrsg.). (2009). *Regression. Modelle, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

- Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22(3), 231–245. <https://doi.org/10.1002/per.678>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshal & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (Bd. 32, S. 301–330).
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Galuschka, K., Rothe, J. & Schulte-Körne, G. (2015). Die methodische Beurteilung und qualitative Bewertung psychometrischer Tests am Beispiel aktueller Verfahren zur Erfassung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(5), 317-333. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000378>
- Ganzeboom, H. B. G. & Treimann, D. J. (2012). *International Stratification and Mobility File. Conversion Tools*. Amsterdam.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel & C. Sälzer (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Görge, R., Simone, E. de, Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: the role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 210–227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343>
- Grammel, E. (2010). Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb im Spannungsfeld zwischen Erstsprache und Zweitspracherwerb. *MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, (2), 49–61.
- Greving, H. (Hrsg.). (2000). *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Greving, H. & Gröschke, D. (2000). Ein praxeologisches Fazit oder Versuch einer Zwischenbilanz. In H. Greving (Hrsg.), *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff* (S. 201–210). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Grobecker, C., Krack-Rohberg, E., Pötsch, O. & Sommer, B. (2021). Bevölkerung und Demografie. Bevölkerungsstand und Bevölkerungsentwicklung. In Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 9–49). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Groen, M. A., Laws, G., Nation, K. & Bishop, D. V. M. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome: Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, 23(8), 1190–1214.
<https://doi.org/10.1080/02643290600787721>
- Gröschke, D. (2000a). Geistige Behinderung - Zur Problematisierung einer anthropologischen Grundfigur - oder "Austreibung des Geistes" aus der Geistigbehindertenpädagogik. In H. Greving (Hrsg.), *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff* (S. 9–18). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gröschke, D. (2000b). Geistige Behinderung: Un-Begreifichkeit oder Unbegreiflichkeit. In H. Greving (Hrsg.), *Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff* (S. 104–125). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Groß Opphoff, J. & Speck-Hamdan, A. (2009). Mit VERA Lesekompetenz ermitteln und fördern, (2), 19–23.
- Günther, K.-B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. (S. 32–54). Faude.
- Günther, K.-B. (1989). Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In K.-B. Günther & H. Balhorn (Hrsg.), *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb* (S. 12–33). Heidelberg: Edition Schindele.

- Häder, M. & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_18
- Häußler, M. (2015). *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, R., Kröger, H. & Pakpahan, E. (2020). Kausale Beziehungen zwischen sozialem Status und Gesundheit aus einer Lebensverlaufsperspektive. In P. Kriwy & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssoziologie* (S. 437–460). Wiesbaden: Springer.
- Holtz, K. L. & Nassal, A. (1999). Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, 90–98.
- S. Hornberg, W. Bos, I. Buddeberg, B. Potthoff & T. Stubbe (2007a). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 21–45). Münster: Waxmann.
- S. Hornberg, W. Bos, I. Buddeberg, B. Potthoff & T. C. Stubbe (2007b). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S. 21–46). Waxmann Verlag.
- Horvarth, K. (2017). Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 197–216). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hua, Y., Yuan, C., Monroe, K., Hinzman, M. L., Alqahtani, S., Alwahbi, A. A. et al. (2018). Effects of the Reread-Adapt and Answer-Comprehend and goal setting intervention on decoding and reading comprehension skills of young adults with intellectual disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(5), 279–289. <https://doi.org/10.3109/17518423.2016.1139011>
- Hublow, C. (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. *Geistige Behinderung*, 2, 1–24.

- Hublow, C. & Wohlgehagen, E. (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(1), 23-28.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Verfügbar unter: https://ids12.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/idslii/kagelmann/hurrelmann_leseleistung_-_lesekompetenz.pdf
- Hurrelmann, B. (2011). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl, S. 18–28). Zug: Klett und Balmer Verlag; Klett | Kallmeyer.
- Hußmann, A., Stubbe, T. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–218). Münster: Münster; New York: Waxmann; Waxmann.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Münster; New York: Waxmann; Waxmann.
- Inckemann, E. (2013). Hinhören und Hinschauen beim Lesen – Lesefehler und wie man sie verringern kann. *Sache, Wort, Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule*, (134), 25–39.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Frankfurt am Main.
- Jung, T., Raue, M. & Cappel, M. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Ein Lehrgang für Schüler mit geistiger Behinderung* (6. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stalder, U. & Schneider, H. (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 21(40).
- Kalkavan-Aydin, Z. & Winter, K. (2019). Lesen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 441–469). Berlin: De Gruyter.
- Kauermann, G. & Küchenhoff, H. (2011). *Stichproben*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12318-4>

- Klafki, W. (2015). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (14. Aufl., S. 13–34). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Eine empirische Erhebung.*
<https://doi.org/10.11588/heidok.00006790>
- Koch, A. (2008). *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne phonologische Bewusstheit?* Aachen: Shaker.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Köhn, V., Fricke, K., Todorova, M. & Windt, A. (2020). Disparitäten bei Grundschulkindern bezüglich computer- und informationsbezogener Kompetenzen im Bereich Produzieren und Präsentieren. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(1), 47–64. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00067-2>
- Kölller, O. (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(1), 72–78.
<https://doi.org/10.2378/peu2012.art06d>
- Konz, B. & Schröter, A. (Hrsg.). (2022a). *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konz, B. & Schröter, A. (2022b). Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Einführung in den Sammelband. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 7–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreisinformationssystem.. *Daten 2018.* Verfügbar unter: https://www.kis.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/kis/Datenatlas/atlas.html

- Kroschewski, M. (im Druck). *Kardinalverständnis von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Quantitative Querschnittsstudie zur Analyse domänenspezifischer und domänenübergreifender Faktoren*. Würzburg.
- Kroschewski, M. (2021). Mathematische Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 135–160). Bielefeld: Athena | wbv.
- Kroschewski, M. & Baumann, D. (2021). Grobmotorische Möglichkeiten. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 183–200). Bielefeld: Athena | wbv.
- Kubinger, K. D. & Hagenmüller, B. (2019). *Gruppentest zur Erfassung der Intelligenz auf Basis des AID*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>
- Kuhl, J. & Euker, N. (2016). Evidenzbasierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung - Chancen und Grenzen. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (S. 19–38). Bern: Hogrefe.
- Kuhl, J., Euker, N. & Ennemoser, M. (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei intellektueller Beeinträchtigung. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(1), 41–55.
- Kühn, P., Reding, P. & Valtin, R. (2009). Konzepte der Lesekompetenz. In C. Berg (Hrsg.), *LESELUX Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand. PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluss der KMK vom 06.05.1994)*.
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz. (2021a). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*.

- Kultusministerkonferenz. (2021b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2019/2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F. et al. (2013). Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities on Early-Grade Curriculum-Based Measures of Word and Passage Reading Fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408–426. <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. ELFE 1-6*. Hogrefe.
- León, J. A., Martínez-Huertas, J. A. & Jastrzebska, O. (2018). Un Estudio sobre la Competencia Lectora en Adultos con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo ante Textos con Contenidos de Clínica y Salud. *Clínica y Salud*, 29(3), 115–123. <https://doi.org/10.5093/clysa2018a17>
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Berlin.
- Luciak, M. (2009). Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *SWS-Rundschau*, 49(3), 369–390.
- Mang, J., Wagner, S., Gomolka, J., Schäfer, A., Meinck, S. & Reiss, K. (2019). *Technische Hintergrundinformationen PISA 2018*.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Sceening für die Klassenstufen 1-4. SLS 1-4*. Göttingen: Hogrefe.
- Merz-Atalik, K. (2007). Inter-/ Transkulturelle Pädagogik. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (3., überarb. Aufl., S. 152–154). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moni, K., Jobling, A. & Baffour, B. (2018). Literacy Learning Outcomes in a Longitudinal Study of a Postschool Literacy Education Program for Young Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(2), 155–165. <https://doi.org/10.1111/jppi.12247>
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München, Basel: Reinhardt.

- Müller, C. M., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N. et al. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen, Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 347–368.
- Munser-Kiefer, M. & Kirschhock, E.-M. (2011). *Lesen im Leseteam trainieren*. Donauwörth: Auer.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Neuhäuser, G. & Steinhausen, H.-C. (2013). Epidemiologie, Risikofaktoren, Prävention. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 15–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2007). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung; Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch "Dani hat Geburtstag"* (3. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Nirje, B. (1974). Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In R. B. Kugel, W. Borck & N. E. Bank-Mikkelsen (Hrsg.), *Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Heutige Vorstellungen über die Betreuung geistig behinderter Menschen* (S. 33–46). Stuttgart: Thieme.
- Nowell, A. & Hedges, L. V. (1998). Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: An Analysis of Differences in Mean, Variance, and Extreme Scores. *Sex Roles*, 39(1/2), 21–43. <https://doi.org/10.1023/A:1018873615316>
- Paetsch, J., Radmann, S., Felbrich, A., Lehmann, R. & Stanat, P. (2016). Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48(1), 27–41. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000142>
- Pérez-Pereira, M., Martínez-López, Z. & Maneiro, L. (2020). Longitudinal Relationships Between Reading Abilities, Phonological Awareness, Language Abilities and Executive Functions:

- Comparison of Low Risk Preterm and Full-Term Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00468>
- Petschel, A. (2021). Bevölkerung und Demographie. Auszug aus dem Datenreport 2021. In Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Petschel, A. & Will, A.-K. (2020). Migrationshintergrund – ein Begriff, viele Definitionen. *Wirtschaft und Statistik*, 72(5), 78–90.
- Pfeffer, W. (1982). Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In H.-P. Schmidtke (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Sozialpädagogik* (S. 60–70). Heidelberg: Schindele.
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. *Geistige Behinderung*, 23(2), 101–111.
- Ratz, C. (2011). Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (1. Aufl., S. 9–38). Oberhausen: Athena-Verl.
- Ratz, C. (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 111–132). Oberhausen: Athena-Verl.
- Ratz, C. (2013a). Do students with Down syndrome have a specific learning profile for reading? *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4504–4514.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.09.031>
- Ratz, C. (2013b). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 343–360.
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2012). Zur Anlage der Studie SFGE. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 9–27). Oberhausen: Athena-Verl.

- Ratz, C. & Dworschak, W. (2021). Studiendesign. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 11–34). Bielefeld: Athena | wbv.
- Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading Skills among Students with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(5), 1740-1748.
- Ratz, C. & Selmayr, A. (2021). Schriftsprachliche Kompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 117–134). Bielefeld: Athena | wbv.
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation // PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rohrlack, C. (2009). Logistische und Ordinale Regression. In S. Albers (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. 267–282). Wiesbaden: Gabler.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_18
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *leseforum.ch, online Plattform für Literalität*, (3), 1–12.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosenberg, P. (2009). Die Entwicklung der europäischen Sprachenvielfalt und die Rolle der Minderheiten – der linguistische Befund. In C. Bergner, M. Weber & J. Stüben (Hrsg.), *Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven* (S. 133–151). München: Oldenbourg.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schneider, W., Blanke, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise-Leseprobe - Revision. WLLP-R. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.

- Scholz, M. & Scheer, D. (2020). The Relationship Between Reading Skills and Intelligence in Students With and Without Special Educational Needs in Learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00123>
- Scholz, M., Wagner, M. & Negwer, M. (2018). Kompetenzen und Unterstützungsbedürfnisse im Bereich Kommunikation und Sprache von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. *UK & Forschung*, 8, 23–30.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4., völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18947-5>
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. LiSe-DaZ*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarz, J., Bruderer Enzler, H., Käch, W., Keller, M., Simoni, C. de, Seidmann, S. et al. (2021). *Methodenberatung. Universität Zürich UZH*.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–270). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Segerer, R., Marx, A., Stanat, P., Schneider, T., Roick, T., Marx, P. et al. (2013). Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 111–131). Weinheim: Beltz.
- Seibert, N. (2022, 17. Juni). *Social Media – eine neue Kulturtechnik!?*, Berlin.
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021a). Praktische Alltagskompetenzen. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 201–216). Bielefeld: Athena | wbv.

- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021b). Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 35–56). Bielefeld: Athena | wbv.
- Sermier Dessemontet, R., Chambrier, A.-F. de, Martinet, C., Meuli, N. & Linder, A.-L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 111*, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- Sommerfeld, P. (2020). *Ist das bio-psycho-soziale Modell mehr als eine Metapher?*
<https://doi.org/10.26041/FHNW-3405>
- Speck, O. (1975). *Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung* (3., verb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Speck, O. (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik, Abteilung Sonderschulen. (1982). *Lehrplan und Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte*. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2003). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2019). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. LehrplanPLUS Förderschule*. München.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Statistisches Jahrbuch Deutschland. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Statistisches Jahrbuch Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (2020a). *7,9 Millionen schwerbehinderte Menschen leben in Deutschland*, Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/06/PD20_230_227.html

Statistisches Bundesamt. (2020b). *Armutgefährdungsschwelle nach Haushaltstypen und Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Sozialberichterstattung/Tabellen/liste-armutsgefaehrungs-schwelle.html>

Statistisches Bundesamt. (2021a). *Bevölkerung. Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html

Statistisches Bundesamt. (2021b). *Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-geschlecht-insgesamt.html>

Statistisches Bundesamt. (2021c). *Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Altersgruppen*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html>

Statistisches Bundesamt. (2021d). *Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-laender.html>

Statistisches Bundesamt. (2021e). *Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>

Statistisches Bundesamt. (2021f). *Sozialberichterstattung. Armutgefährdungsquote gemessen am Bundesmedian nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Sozialberichterstattung/Tabellen/04agq-zvbm-staat-migrat.html>

- Statistisches Bundesamt. (2021g). *Sozialberichterstattung. Sozialberichterstattung Armutsgefährdungsquote*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Sozialberichterstattung/Glossar/armutsgefaehrungsquote.html>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Strohner, H. (2008). Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 2005, S. 187–204). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Tassé, M., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S. et al. (2012). The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 117*(4), 291–303.
- Testa, T. & Jungmann, T. (2022). Wirksamkeit der Förderung und Therapie von kindlicher Erzählfähigkeit – eine qualitative Synthese des aktuellen Forschungsstandes. *Forschung Sprache, 10*(1), 3–14.
- Towles-Reeves, E., Kearns, J., Kleinert, H. & Kleinert, J. (2009). An Analysis of the Learning Characteristics of Students Taking Alternate Assessments Based on Alternate Achievement Standards. *The Journal of Special Education, 42*(4), 241–254. <https://doi.org/10.1177/0022466907313451>
- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Fallstudien zum doppelten Erstspracherwerb. *Sprache und Kognition, 15*, 70–92.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hrsg.), *Fachdidaktik. Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung* (3., aktual. u. neu ausgest. Aufl., S. 76–88). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 17–22). Frankfurt am Main.

- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit: eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *leseforum.ch, online Plattform für Literalität*, (2). Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/myuploaddata/files/2010_2_valtin_pdf.pdf
- Van den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G. & van Houten, E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR*, 51(Pt 11), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00921.x>
- Wagner, M. (2021). Intelligenzminderung. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE II)* (S. 161–170). Bielefeld: Athena | wbv.
- Wagner, M. & Kannewischer, S. (2012). Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (2. Aufl., S. 99–110). Oberhausen: Athena-Verl.
- Wansing, G. & Westphal, M. (2014a). Behinderung und Migration. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 17–47). Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_2
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.). (2014b). *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1>
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. et al. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann Verlag GmbH.
- Weis, M., Mang, J., Baumann, B. & Reiss, K. (2020). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte* (1st ed. 2020, S. 375–388). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27

- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., Reiss, K. et al. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Münster; New York: Waxmann; Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Willke, M. & Schriber, S. (2022). Zur Schülerschaft an Sonderschulen für Lernende mit Körper- und Mehrfachbehinderungen (Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung, kmE) in der Deutschschweiz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 159–161. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art19d>
- Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990). Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, (2), 136–154.
- Windisch, M. (2014). Lebenslagenforschung im Schnittfeld zwischen Behinderung und Migration. Aktueller Stand und konzeptuelle Perspektiven. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 119–138). Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, (1), 34–38.
- Wolfensberger, W., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R. & Roos, P. (Hrsg.). (1972). *The principle of normalization in human services*: Wolfensberger Collection.

Anhang

Fragebogenausschnitte Lehrkräfte

5. Lesen und Schreiben		
Erweitertes Lesen		
Die Schülerin/der Schüler kann...	ja	nein
...Bilder lesen (Fotos, grobe Strichzeichnungen, z.B. pcs-Bilder (Boardmaker).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Symbole lesen (keine Ähnlichkeit mit dem Gegenstand, z.B. rot für warmes Wasser).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 28: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum erweiterten Lesen

Lesen und Schreiben von Schrift		
Welche Stufe des Schriftspracherwerbs trifft am ehesten auf sie/ihn zu?		
Lesen		Schreiben
„liest“ (noch) überhaupt nicht <input type="checkbox"/>	Hier jeweils bitte nur eine Angabe	„schreibt“ (noch) überhaupt nicht <input type="checkbox"/>
beherrscht „als ob“- Vorlesen (Nachahmung) <input type="checkbox"/>		beherrscht „kritzeln“ <input type="checkbox"/>
errät Wörter (aufgrund visueller Merkmale, z.B. McDonalds) <input type="checkbox"/>		malte Buchstabenreihen (z.B. eigener Name) <input type="checkbox"/>
benennt Lautelemente (beginnende Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug) <input type="checkbox"/>		schreibt Lautelemente (Anlaute, Wortteile, Silben, „Skelettwörter“, z.B. MS für Maus) <input type="checkbox"/>
erliest buchstabenweise (Einsicht in Buchstabe-Laut-Bezug) <input type="checkbox"/>		nutzt phonetische Schreibung (nach dem Prinzip „schreibt wie sie/er spricht“) <input type="checkbox"/>
liest fortgeschritten (Lesen in größeren Einheiten, Lautverschmelzung) <input type="checkbox"/>		verwendet orthographische Muster (einige Rechtschreibregeln) <input type="checkbox"/>
liest durch automatisiertes Worterkennen (ohne Anstrengung) <input type="checkbox"/>		gute orthographische Kenntnisse <input type="checkbox"/>

Abbildung 29: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum Lesen (und Schreiben) von Schrift

Texte verstehen (bitte nur eine Angabe)	
Sie/er besitzt keine Fähigkeit zum Verstehen selbst einfacher Texte.	<input type="checkbox"/>
Sie/er kann eine einzige explizit gekennzeichnete Information aus einem syntaktisch und inhaltlich einfachen Text entnehmen, wenn der Text Verstehenshinweise und keine konkurrierenden Informationen enthält.	<input type="checkbox"/>
Sie/er kann explizit angegebene Hauptgedanken in einem Text mit vertrauter Form und bekanntem Inhalt lokalisieren und Bezug zum Alltagswissen herstellen.	<input type="checkbox"/>
Sie/er verfügt über weiterentwickelte Kompetenzen beim Textverstehen (z.B. Argumentation über mehrere Abschnitte verfolgen, Interpretation).	<input type="checkbox"/>

Abbildung 30: Ausschnitt Fragebogen für Lehrkräfte zum Textverstehen

Fragebogenschnitte Eltern

2. Allgemeine Informationen	
Wie alt ist Ihr Kind? ___ Jahre; ___ Monate	
Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers	

Abbildung 31: Ausschnitt Elternfragebogen

Wie hoch ist in etwa das monatliche Netto-Einkommen Ihres Haushalts insgesamt? 	
<i>Bitte zählen Sie die monatlichen Einkommen aller Haushaltsmitglieder (einschließlich Elterngeld und Kindergeld usw.) nach Abzug von Steuern und Sozialabgaben zusammen.</i>	
unter 500 Euro pro Monat	<input type="checkbox"/>
500 bis unter 750 Euro	<input type="checkbox"/>
750 bis unter 1.000 Euro	<input type="checkbox"/>
1.000 bis unter 1.250 Euro	<input type="checkbox"/>
1.250 bis unter 1.500 Euro	<input type="checkbox"/>
1.500 bis unter 1.750 Euro	<input type="checkbox"/>
1.750 bis unter 2.000 Euro	<input type="checkbox"/>
2.000 bis unter 2.250 Euro	<input type="checkbox"/>
2.250 bis unter 2.500 Euro	<input type="checkbox"/>
2.500 bis unter 2.750 Euro	<input type="checkbox"/>
2.750 bis unter 3.250 Euro	<input type="checkbox"/>
3.250 bis unter 5.000 Euro	<input type="checkbox"/>
5.000 bis unter 10.000 Euro	<input type="checkbox"/>
10.000 Euro und mehr pro Monat	<input type="checkbox"/>

Abbildung 32: Fragebogenschnitt (Eltern), Kategoriale Erfassung Haushaltsnettoeinkommen

Synopse der verschiedenen Modelle des Schriftspracherwerbs bzw. des erweiterten Lesebegriffs

Erweitertes Lesen nach Hublow (Abb. 1)	[Liest (noch) gar nicht]	Situationslesen	Bilderlesen	Sym-bol-lesen	Ganz-wort-lesen	Schriftlesen			
Stufe nach Valtin (Lesen)	[Liest (noch) gar nicht]	„Als ob“-Vorlesen			„Erraten von Wörtern“	„Benennen von Lautelementen“	„Buchstabenweises Erlesen“	„Fortgeschrittenes Lesen“	„Automatisiertes Worterkennen“
Stufe nach Günther	[Liest (noch) gar nicht]	Präliteralsymbolisch			Logogra-phemisch	Alphabetisch		Ortho-graphisch	Integrativ-automatisiert
Stufe nach Koch bzw. Euker/Koch	[Liest (noch) gar nicht]	Bilderlesen	Lesen von ikonischen Zeichen	Lesen von Symbolen	Logogra-phisches Lesen	Alphabetisches Lesen		Orthographisches Lesen	
	0	1		2	3		4		

Abbildung 33: Synopse der verschiedenen Modelle des Schriftspracherwerbs bzw. des erweiterten Lesebegriffs (Ratz, 2013b, S. 352)

Schüleranschriften (für Jugendliche, die 14 Jahre oder älter sind)

	<p>Hallo, wir sind 6 Forscher. Wir arbeiten an der Universität.</p>
	<p>Wir möchten ein Buch schreiben. Wir erforschen etwas für das Buch. Wir interessieren uns für die Kinder und Jugendlichen an deiner Schule!</p>
	<p>Wir haben einen Frage-Bogen gemacht. In dem Frage-Bogen stehen viele Fragen. Wir möchten zum Beispiel wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie lange gehst du schon in die Schule? • Was machst du gerade im Unterricht?
	<p>Deine Lehrerin oder dein Lehrer füllen diesen Frage-Bogen aus. Dein Name steht nicht auf dem Frage-Bogen.</p>
	<p>Alle Frage-Bögen werden an die Universität geschickt.</p>

Abbildung 34: Ausschnitt elementarisertes Anschreiben für Schülerinnen und Schüler, die 14 Jahre oder älter sind

Einverständniserklärung Ihres Kindes (nur wenn 14 Jahre oder älter)

	<p><input type="checkbox"/> Ja, ich möchte mitmachen.</p>
	<p><input type="checkbox"/> Nein, ich möchte nicht mitmachen.</p>
<hr/> <p>Name des/der Jugendlichen in Druckschrift</p> <hr/> <p>Unterschrift des/der Jugendlichen</p>	

Abbildung 35: Elementarisierte Einverständniserklärung Jugendliche

Syntax zur Variable Lesekompetenz, 6-stufig

```
DO IF (L_SSE_Bilder_lesen < 0 OR L_SSE_Symbole_lesen < 0 OR L_SSE_Lesen_Stufe < 0 OR L_SSE_Texte_verstehen < 0).  
COMPUTE L_SSE_LK_6stufig = -1.  
ELSE.  
COMPUTE L_SSE_LK_6stufig = -1.  
IF (L_SSE_Bilder_lesen = 0 AND L_SSE_Symbole_lesen = 0 AND (L_SSE_Lesen_Stufe = 0 OR L_SSE_Lesen_Stufe = -1 OR  
L_SSE_Texte_verstehen = 0 OR L_SSE_Texte_verstehen = -1)) L_SSE_LK_6stufig = 0.  
IF (L_SSE_Bilder_lesen = 1 AND L_SSE_Symbole_lesen = 0 AND (L_SSE_Lesen_Stufe = 0 OR L_SSE_Lesen_Stufe = -1 OR  
L_SSE_Texte_verstehen = 0 OR L_SSE_Texte_verstehen = -1)) L_SSE_LK_6stufig = 1.  
IF (L_SSE_Symbole_lesen = 1 AND L_SSE_Bilder_lesen = 1 AND (L_SSE_Lesen_Stufe = 0 OR L_SSE_Lesen_Stufe = -1 OR  
L_SSE_Lesen_Stufe = 1 OR L_SSE_Lesen_Stufe = 2 OR L_SSE_Texte_verstehen = 0 OR L_SSE_Texte_verstehen = -1)) L_SSE_LK_6stufig  
= 2.  
IF (L_SSE_Lesen_Stufe = 3 OR L_SSE_Lesen_Stufe = 4) AND (L_SSE_Symbole_lesen = 1 OR L_SSE_Symbole_lesen = -1) AND  
(L_SSE_Bilder_lesen = 1 OR L_SSE_Bilder_lesen) AND (L_SSE_Texte_verstehen = 0 OR L_SSE_Texte_verstehen = -1) L_SSE_LK_6stufig  
= 3.  
IF (L_SSE_Lesen_Stufe >= 5 AND L_SSE_Texte_verstehen = 1) L_SSE_LK_6stufig = 4.  
IF (L_SSE_Lesen_Stufe >= 5 OR L_SSE_Lesen_Stufe = -1) AND (L_SSE_Texte_verstehen = 3 OR L_SSE_Texte_verstehen = 2)  
L_SSE_LK_6stufig = 5.  
END IF.
```

Abbildung 36: SPSS-Syntax zur Variable Lesekompetenz, 6-stufig

Codeplan

SFGE II

Codeplan – Datensatz_gematched

(Stand: 01.03.2020)

Variablenname	Wertelabels
L_SSE_Bilder_lesen	0 = nein 1 = ja
L_SSE_Symbole_lesen	0 = nein 1 = ja
L_SSE_Lesen_Stufe	0 = liest (noch) überhaupt nicht 1 = als ob - Vorlesen 2 = erraten von Wörtern 3 = benennen von Lautelementen 4 = buchstabenweises Erlesen 5 = fortgeschrittenes Lesen 6 = automatisiertes Worterkennen
L_SSE_Texte_verstehen	0 = keine Fähigkeit zum Verstehen einfacher Texte 1 = eine explizit gekennzeichnete Information 2 = explizit angegebenen Hauptgedanken 3 = weiterentwickelte Kompetenzen
E_AI_Alter_Jahre	Kein Wertelabel (Alter in Jahren)
E_AI_Alter_Monate	Kein Wertelabel (Monate Lebensalter)
E_AI_Geschlecht	1 = männlich 2 = weiblich 3 = divers
E_AI_Nationalität_Mutter_deutsch	0 = nein 1 = ja
E_AI_Nationalität_Mutter_andere	0 = nein 1 = ja

	OR
E_AI_Nationalität_Mutter_andere_welche	Kein Wertelabel (Staatsangehörigkeit) (als Adjektiv einzugeben), numerische Codierung der Einzelstaaten s.u.
E_AI_Nationalität_Vater_deutsch	0 = nein 1 = ja
E_AI_Nationalität_Vater_andere	0 = nein 1 = ja
E_AI_Nationalität_Vater_andere_welche	Kein Wertelabel (Staatsangehörigkeit) (als Adjektiv einzugeben)
E_AI_Nationalität_Kind_deutsch	0 = nein 1 = ja
E_AI_Nationalität_Kind_andere	0 = nein 1 = ja
E_AI_Nationalität_Kind_andere_welche	Kein Wertelabel (Staatsangehörigkeit) (als Adjektiv einzugeben)
E_AI_seit_Geburt_Mutter	0 = nein 1 = ja
E_AI_seit_wann_Mutter_Jahr	Kein Wertelabel (Jahreszahl)
E_AI_seit_Geburt_Vater	0 = nein 1 = ja
E_AI_seit_wann_Vater_Jahr	Kein Wertelabel (Jahreszahl)
E_AI_seit_Geburt_Kind	0 = nein 1 = ja
E_AI_seit_wann_Kind_Jahr	Kein Wertelabel (Jahreszahl)
E_AI_Familiensprache_deutsch	0 = nein 1 = ja
E_AI_Familiensprache_andere	0 = nein 1 = ja
E_AI_Familiensprache_andere_1_welche	Kein Wertelabel (Familiensprache 1)
E_AI_Familiensprache_andere_2_welche	Kein Wertelabel (Familiensprache 2)
E_AI_unbefristeter_Aufenthalt_Mutter	0 = nein 1 = ja
E_AI_unbefristeter_Aufenthalt_Vater	0 = nein

	1 = ja
E_AI_unbefristeter_Aufenthalt_Kind	0 = nein 1 = ja
E_SES_Haushaltsgröße	Kein Wertelabel (Personenzahl)
E_SES_Personen_jünger_14	Kein Wertelabel (Personenzahl)
E_SES_Einkommen	1 = "<500" 2 = "500-750" 3 = "750-1000" 4 = "1000-1250" 5 = "1250-1500" 6 = "1500-1750" 7 = "1750-2000" 8 = "2000-2250" 9 = "2250-2500" 10 = "2500-2750" 11 = "2750-3250" 12 = "3250-5000" 13 = "5000-10000" 14 = ">10000"

Abbildung 37: Ausschnitt Codeplan, relevante Variablen

Test auf Normalverteilung Variable Lesekompetenz

Tabelle 24: Test der Variable Lesekompetenz auf Normalverteilung. Schiefe und Kurtosis $\neq 0$

L_SSE_LK_6stufig		
N	Gültig	719
	Fehlend	233
Schiefe		-0.214
Standardfehler der Schiefe		0.091
Kurtosis		-1.305
Standardfehler der Kurtosis		0.182

Tabelle 25: Test der Variable Lesekompetenz auf Normalverteilung. Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
L_SSE_LK_6stufig	0.169	719	0.000	0.887	719	0.000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

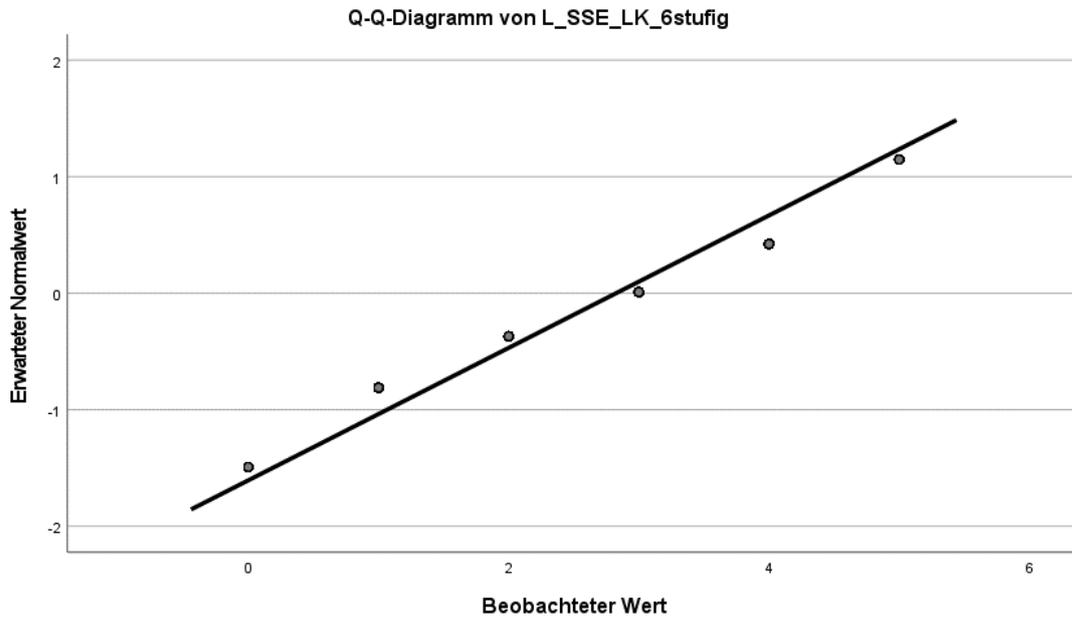


Abbildung 38: Q-Q Diagramm der Variable Lesekompetenz

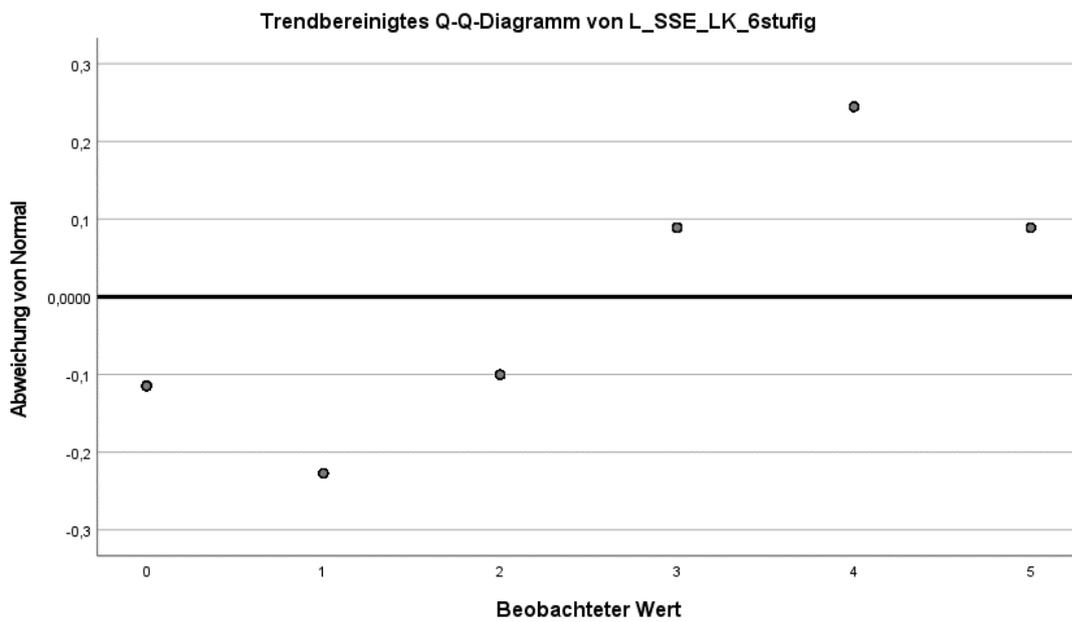


Abbildung 39: Trendbereinigtes Q-Q Diagramm der Variable Lesekompetenz

Weitere Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache

Tabelle 26: Weitere Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache in alphabetischer Reihenfolge, Elternangabe

< 3 %

albanisch
amarrhisch
armenisch
aserbaidtschanisch
bosnisch
bulgarisch
chinesisch
dari
französisch
georgisch
griechisch
indisch
italienisch
kongolesisch
kosovarisch
Kotokoli
kurdisch
Lingála
mina
portugiesisch
rumänisch
schwedisch
senegalesisch
serbisch
serbo-kroatisch
Sinti

slowakisch

spanisch

thai/thailändisch

tunesisch

ungarisch

Urdu

vietnamesisch

Voraussetzungsprüfung Mindestanzahl an Fällen

Tabelle 27: Zusammenfassung der Fallverarbeitung, Voraussetzungsprüfung ordinale Regression, i.d.R. mind. 25 Beobachtungen pro Zelle

		Anzahl	Randprozentsatz, %
L_SSE_LK_6stufig	(noch) kein Bilderlesen	47	12.1
	Lesen von gegenstandsähnlichen Abbildungen	56	14.5
	Lesen von Symbolen und Ganzwörtern	64	16.5
	Benennen von Lautelementen und buchstabenweises Lesen	69	17.8
	fortgeschritten-automatisiertes Lesen / Texten Information entnehmen	67	17.3
	Texte erschließen	84	21.7
E_AI_Geschlecht	männlich	223	57.6
	weiblich	164	42.4
L_Intelligenzminderung_neu	schwere/schwerste IM	77	19.9
	mittelgradige IM	78	20.2
	leichte IM	232	59.9
E_SES_NÄE_kategorial	von Armut bedroht	147	38.0
	unterdurchschnittlich	85	22.0
	überdurchschnittlich	155	40.1
Monolingual-deutsch vs. nicht-deutsche Erstsprache	monolingual deutschsprachig	278	71.8
	nicht-deutsche Erstsprache	109	28.2
L_BB_Schulbesuchsjahr	1	38	9.8
	2	30	7.8
	3	30	7.8
	4	40	10.3
	5	36	9.3
	6	32	8.3
	7	34	8.8

	8	24	6.2
	9	26	6.7
	10	39	10.1
	11	29	7.5
	12	29	7.5
Gültig		387	100.0
Fehlend		298	
Gesamt		685	

Verbesserungswürdige Fragebogengestaltung

2. Allgemeine Informationen	
Wie alt ist Ihr Kind? ___ Jahre; ___ Monate	
Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers	
Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie und Ihr Kind?	
Mutter:	
<input type="checkbox"/> deutsch	
<input type="checkbox"/> andere Staatsangehörigkeit: _____	
Vater:	
<input type="checkbox"/> deutsch	
<input type="checkbox"/> andere Staatsangehörigkeit: _____	
Kind:	
<input type="checkbox"/> deutsch	
<input type="checkbox"/> andere Staatsangehörigkeit: _____	
Seit wann leben Sie hauptsächlich in Deutschland?	
Mutter: <input type="checkbox"/> seit Geburt	
oder seit dem Jahr _____	

Abbildung 40: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option zur Verneinung der deutschen Staatsangehörigkeit

Welche Sprache(n) wird oder werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?	
<input type="checkbox"/> Deutsch	
<input type="checkbox"/> andere Sprache(n):	
1. _____	
2. _____	
Wenn Sie nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, verfügen Sie aktuell über einen unbefristeten Aufenthaltsstatus?	

Abbildung 41: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option "ausschließlich deutsche Familiensprache"

Seit wann leben Sie hauptsächlich in Deutschland?	
Mutter: <input type="checkbox"/> seit Geburt	
oder seit dem Jahr _____	
Vater: <input type="checkbox"/> seit Geburt	
oder seit dem Jahr _____	
Kind: <input type="checkbox"/> seit Geburt	
oder seit dem Jahr _____	

Abbildung 42: Fehlerhafte Gestaltung des Fragebogens, fehlende Option "außerhalb Deutschlands geboren" aktiv zu bejahen