

Lesesozialisation und Medien

Cornelia Rosebrock |  
Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.)

# **Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell**

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Rosebrock, Bertschi-Kaufmann, Literatur erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell, ISBN 978-3-7799-1338-2

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1338-2>

Catherine E. Snow, Paola Uccelli und Claire White<sup>1</sup>

## Bedingungen und Bedeutung des Erwerbs von Bildungssprache durch Heranwachsende

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir die Qualität des Unterrichtens von Literalität. Mit Literalität meinen wir nicht nur das Vermögen, Texte zu verstehen und zu interpretieren, sondern auch die Kompetenz, Lesen und Schreiben als Lernweg zu nutzen, mithin als analytische, synthetische und kritische Aktivität (Snow 2010b). Wir sind davon überzeugt, dass dabei die fachspezifischen Formen von Literalität wichtig sind. Zugleich wollen wir aber diejenigen Fähigkeiten ermitteln, die übergreifend zu einer erfolgreichen Literalität gehören – über die Lernbereiche hinweg, zu unterschiedlichen Zwecken und in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Die Forschungen zur Literalitätsentwicklung verzweigen sich in viele Unterbereiche. Einige definieren Leseverstehen primär als das Abbilden einer mentalen Repräsentation, die den vom Text vermittelten Informationen entspricht. Andere hingegen sehen als primäre literale Aktivität das Herausbilden einer mentalen Repräsentation mit dem Text als Hilfsquelle. Einige verorten die Schwierigkeiten der Schüler beim Lesenlernen vor allem in deren individuellen mentalen Fähigkeiten, während andere diese Schwierigkeiten in der Qualität der Übungsaufgaben sehen, auf die sich die Schülerschaft einlassen soll. Die erstgenannte Gruppe – „übereinstimmende mentale Repräsentation“ – begreift Literalität als psycholinguistisch und komponential, während die Gruppe „emergente mentale Repräsentation“ sie als soziokulturell formiert und kontextabhängig versteht.

Wir halten es für wenig sinnvoll, die Meinungsverschiedenheit fortzusetzen. Vielmehr beziehen wir beide vermeintlich gegensätzlichen Perspek-

---

1 Den Mitarbeitern bei der Entwicklung und Evaluation von *Word Generation*, Joshua Lawrence, und zahlreichen Verfasserinnen und Verfassern von Unterrichtsmodellen sowie denjenigen, die beim Analysieren und Bewerten der Bildungssprache halfen, Emily Phillips Galloway, Alejandra Meneses, Emilio Sánchez und Christina Dobbs, möchten die Autorinnen ihre Anerkennung aussprechen. Für ihre Unterstützung danken sie außerdem: The Spencer Foundation, The William and Flora Hewlett Foundation, The Carnegie Corporation, The Lowenstein Foundation, The Council of Great City Schools und dem Institute of Education Sciences.

tiven auf diese Themen mit ein. Für uns ist Verstehen textgebunden, setzt aber auch eine beachtliche Konstruktion von neuem Wissen voraus. Lesen ist für uns sowohl von psycholinguistischen Leistungen als auch von soziokulturellen Momenten abhängig. Wir schließen folglich daraus, dass der angemessene schulische Unterricht von Literalität eine entsprechende Integration von zwei sehr unterschiedlichen Aktivitätsschwerpunkten benötigt: Den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kompetenzen sichern und ihr Interesse für das Lesen im Alltag wecken.

Wir sind der Auffassung, dass Literalität allgegenwärtig (s. den Beitrag von Street in diesem Band) und oft auch in Aktivitäten, die nicht literal erscheinen mögen, vorhanden ist. Genaugenommen liegt unser Hauptfokus auf den Eigenschaften des Sprechens und auf der Frage, auf welche Weise das Sprechen sowohl eine Vorbereitung auf Schriftlichkeit darstellt, indem es Möglichkeiten bietet, entscheidende Teilfähigkeiten zu trainieren, als auch ein Übungsfeld für Schriftlichkeit, indem es Möglichkeiten anbietet, eine besonders akademische, epistemisch fokussierte Selbstpräsentation und eine entsprechende Beziehung zur Zuhörerschaft zu konstruieren. Ein Hauptfokus dieses Kapitels ist die These, dass das Sprechen ein Kontext für das Entwickeln von Literalität ist, und dass folglich Diskussionen und Debatten besonders gute Unterrichtsaktivitäten sind, da die Sprachfähigkeiten, die sie fördern, für eine fortgeschrittene *academic literacy* entscheidend sind.

Mit anderen Worten: Wir würden die Behauptung, dass Literalität eine *soziale Praxis* ist, ausweiten, indem wir den Sprechakt in die Liste literalitätsrelevanter sozialer Praktiken aufnehmen. Das Sprechen ist per se eine Konstruktion sozialer Identität; die Wahl der Sprache, des Registers, des Anpassungsgrades an den Gesprächspartner sind alles identitätsstiftende Handlungen – oftmals auf eine Art und Weise, die für den Zuhörer dieser Handlung offensichtlicher ist als für den Sprecher. Angesichts unseres Interesses an Ergebnissen zur Literalität konzentrieren wir uns insbesondere auf diejenigen Sprechweisen, die eine Mitgliedschaft in einer literalen Gemeinschaft signalisieren – Sprechweisen, auf die wir im weiteren Verlauf kurz als *Bildungssprache (academic language)* (Snow 2010a, Snow/Uccelli 2009) bezeichnen. Bildungssprache umfasst, so wollen wir behaupten, Kennzeichen, die eine reine Signalwirkung haben (z. B. ausschmückende Schnörkel wie das sagenhafte *Oxbridge Stottern*), aber, noch wichtiger, auch Merkmale, die einen engen Bezug zu kognitiven Vorgängen haben, die in einem akademischen Kontext hochgeschätzt werden – vor allem Präzision, Generalisierung oder Abstraktion und die Aufmerksamkeit für den epistemischen Status von Behauptungen. Diese Merkmale der Bildungssprache werden zu Recht mit erfolgreichem Argumentieren und Schreiben in Verbindung gebracht und sind selbst Tätigkeiten, die, wenn auch nicht ausschließlich, durch ein akademisches Umfeld gefördert werden.

Da unser übergeordnetes Ziel die Verbesserung von literalen Leistungen ist, speziell bei Schülern, die von aktuellen pädagogischen Verfahren nicht

wirksam profitieren, sind wir vor allem an den Bedingungen interessiert, die das Interesse von Heranwachsenden an einer akademischen Selbstpräsentation fördern, und an Maßnahmen, die ihre Fähigkeiten beim Verwenden und Verstehen von Bildungssprache unterstützen. Während ihrer Schullaufbahn bewegen sich Schülerinnen und Schüler weg vom Lesen narrativer Texte mit bereits vertrauten inhaltlichen Elementen und Abläufen hin zum vermehrten Lesen von expositorischen Texten, die den Fokus auf komplexe Themen legen, und zur Verwendung von Formen der Bildungssprache, um eine Vielfalt an Informationen, die für ein vollständiges Verstehen entscheidend sind, wahrzunehmen: Welche Elemente werden in den Vordergrund und welche in den Hintergrund gestellt? Werden Propositionen kausal, konditional, temporal oder auf eine andere Art und Weise miteinander in Beziehung gesetzt? Welchen konkreten epistemischen Status haben Behauptungen? Die Sprache, die in solchen Texten verwendet wird, um die Bedeutungsunterschiede zu signalisieren, ist für die meisten Schüler beim Wechsel in die Klassenstufen der *middle school* (7. und 8. Klasse) noch herausfordernd und ungewohnt. Wir behaupten, dass die Sprachformen selbst explizite Aufmerksamkeit während des Fachunterrichts in den Sekundarstufen verdienen und dass Schüler umfangreiche Möglichkeiten brauchen, die Merkmale der Bildungssprache zu entdecken und einzuüben. Wir meinen zudem, dass eine engagierte Diskussion im Unterricht einen besonders günstigen Kontext bietet für das Entdecken und Einüben von solchen Mustern der Bildungssprache, die in schulischen Texten vorherrschen und die die Konstruktion einer zusammenhängenden und präzisen Argumentation erleichtern. Anschließend erläutern wir, wie wir zu diesen Erkenntnissen gekommen sind und wie wir sie überprüfen und vertiefen.

## Ein neues Modell für die Bildungsforschung

2003 argumentierte ein Ausschussbericht, der von den *U.S. National Academies of Science* (Donovan/Wigdor/Snow 2003) in Auftrag gegeben worden war, dass die Bildungsforschung traurig wenig zu einer Optimierung der Bildung beigetragen hat. Er schlug ein neues Programm namens Strategic Education Research Partnership (SERP) vor, um die Lage zu verbessern (siehe [www.serp-institute.org](http://www.serp-institute.org)). Die Bedeutungslosigkeit der Forschung für eine Verbesserung im Bildungssektor steht im Kontrast zu anderen Bereichen (Medizin, Agrarwirtschaft, Transportwesen) und, so wurde argumentiert, sie hing damit zusammen, wie Forschung in diesen verschiedenen Sektoren jeweils generell organisiert war. So ist zum Beispiel die Verbindung zwischen Forscher und Praktiker viel enger in der Medizin, wo klinisch Forschende zwischen Laboren und Krankenbetten pendeln und dabei durch die Teilnahme an der Patientenversorgung Einsichten erhalten, die direkt in ihre Forschungsarbeit einfließen können. In der Agrarwirtschaft, um

ein weiteres Beispiel zu nennen, profitieren Praktiker (Landwirte) direkt von der Teilnahme an Studien, die von Forschern konzipiert werden, indem sie neue Saatsorten oder neue Düngemittel in ihrer eigenen Landwirtschaft ausprobieren und direkt beobachten, welche Kombinationen den besten Ertrag erzielen. Bildungsforscher, so wurde argumentiert, könnten vom Aufbau einer substantielleren Wechselbeziehung mit Bildungspraktikern profitieren, von der Einsicht in deren Alltagsbeschäftigungen, und dazu über gehen, dringende Praxisprobleme direkter als über die theoriegeleiteten Fragen anzugehen.

Da Thomas Payzant, der damalige Leiter der *Boston Public Schools (BPS)*, ein Mitglied des Ausschusses war, der den *SERP*-Bericht 2003 schrieb, begrüßte er die Idee, dass die *BPS* ein Pilotstandort für das Konzept sein sollten. Als akutes Praxisproblem in den *BPS* ernannte er die Literalität in der *middle school* – die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler (im Alter von etwa 13 Jahren) mit akzeptablen Lese- und Schreibfähigkeiten in die 6. Klassenstufe kamen, aber ihre literalen Fähigkeiten zwischen der 6. und 8. Stufe nicht verbesserten und damit ihren Schulabschluss machten, ohne auf die Herausforderungen der Sekundarschule (ab 9. Klasse) in Sachen Literalität vorbereitet zu sein. Er lud eine Forschergruppe ein, um mit ihm an diesem Problem zu arbeiten, und damit war die erste operative Tätigkeit von *SERP* aufgenommen.

Um die vom Leiter angesprochenen Probleme anzugehen, musste zuerst in Erfahrung gebracht werden, was (und was nicht) in den Klassenzimmern der Bostoner *middle school* passierte. Wir begannen daher ein Jahr der Beobachtungen, Interviews und Bewertungen mit Blick auf Literalität, um genau herauszufinden, worin das Literalitätsproblem, das vom Leiter erkannt wurde, bestand. Wir ermittelten in vielen Klassenzimmern die Probleme, die als charakteristisch für urbane U.S. Schulen mit größtenteils einkommensschwachen Schülern, viele aus Familien einer Sprachminorität, bekannt sind. Beispielsweise berichteten Lehrer der Sozialkunde und der Naturwissenschaft häufig, dass die Schüler die Texte in ihren Schulbüchern nicht verstehen konnten, so dass die Lehrer Vorträge über den Inhalt der Bücher hielten. Englischlehrer berichteten oft, „dass sie sehr wohl laut vorlesen können, aber am Ende des Absatzes keine Ahnung davon haben, worum es ging.“ Die Beschäftigung mit Texten erforderte daher auch eine deutliche Hilfestellung durch die Lehrer, sollten die Schüler überhaupt einen Zugang zum Text erhalten. Alle Lehrer erwähnten, dass die Schüler mit vielen universellen akademischen Begriffen nicht vertraut waren – Wörter wie *process*, *vary*, *distinguish*, *interpret*, *analyze*, die quer durch die Fächer verwendet werden, aber gerade weil sie nicht disziplinspezifisch sind, kaum in einem Fach explizit unterrichtet wurden.

## Die Entstehung und die Entwicklung von Word Generation

Die Forschungsabteilung des *SERP*-Teams wies die BPS-Praktiker daher darauf hin, dass ein Programm für die Vermittlung von Bildungssprache interessant sein könnte. Lehrer und Direktoren begrüßten die Idee voller Enthusiasmus, und wir begannen über eine effektive Methode nachzudenken, um *middle school*-Schülern akademisches Vokabular beizubringen. Erfreulicherweise gab es genügend forschungsbasiertes Material, das effektive Techniken für den Wortschatzunterricht aufzeigte und von dem wir so viel wie möglich in unser Programm integrierten (s. für einen nützlichen Überblick beispielsweise Graves 2006, oder Stahl/Nagy 2006). Einige Methoden für den Wortschatzunterricht beinhalteten beispielsweise den wiederholten Umgang mit neu gelernten Wörtern, die Präsentation der Wörter in semantisch sinnvollen Texten anstelle in zusammen gewürfelten Listen und die Möglichkeiten für die Lerner, die Wörter beim Schreiben und Sprechen tatsächlich zu verwenden. Genauso wichtig wie der direkte Unterricht der Wörter ist der begleitende Umgang damit, denn die damit einhergehende Auseinandersetzung hilft, die Wortbedeutungen zu erweitern und zu vertiefen. Etwas über Wortstrukturen zu lernen, kann hilfreich sein – das Erkennen gebräuchlicher Wortstämme aus dem Lateinischen oder Griechischen sowie abgeleitete Präfixe und Suffixe. Für Spanisch sprechende Schüler mit Migrationshintergrund, die in Bostons Schulen stark vertreten sind, hat sich gezeigt, dass ein explizites Unterrichten von verwandten Wörtern hilfreich ist (Dressler/Carlo/Snow/August/White 2011). Und zuletzt mussten die Übungen für dieses Programm, wie für jede didaktisch erfolgreiche Aktivität, ansprechend sein.

Die Herausforderung lag also darin, all diese bewährten Eigenschaften erfolgreicher Programme in eines einzubetten, das für Schüler der genannten Altersstufe angelegt war. Wir haben uns vor allem darüber den Kopf zerbrochen, wie man authentische Möglichkeiten für Schüler schaffen kann, die Wörter in anregenden Übungen selbst anzuwenden. Allzu häufig greifen Wortschatzprogramme auf Aufgaben zurück wie *Schreibe einen Satz, in dem Du das Wort verwendest*, die nur eine minimale Auseinandersetzung und oft ungebräuchliche Sätze evozieren. Schließlich sind wir auf die Idee gekommen, den Wortschatzunterricht in Debatten einzubetten. Wir konstruierten jede Unterrichtsstunde um einen Text herum, der Informationen über ein kontroverses Thema und einige Argumente für konträre Auffassungen zum Thema bot. Einige der Themen, die wir aussuchten, waren lokal und schülerzentriert, wie zum Beispiel, *Sollte Fast Food aus Schulcafeterien verboten werden? Sollte der Schultag verlängert werden?* Andere waren eher von nationalem oder globalem thematischem Umfang, beispielsweise, *Sollte die Regierung ein obligatorisches Dienstjahr nach der Highschool einführen? Sollte aktive Sterbehilfe legal sein?* Der Einführungstext, der das jeweilige Thema vorstellte, war in einer wissenschaftsjournalistischen Spra-

che verfasst und beinhaltete akademische Begriffe, von denen fünf anschließend in detailliertem Unterricht im Laufe der Woche gezielt behandelt wurden. Mit dem Einführungstext lösten wir das Problem, die Wörter in semantisch reichhaltigen Kontexten zu präsentieren. Wir erfüllten den Anspruch nach wiederholtem Umgang mit den ausgewählten Wörtern, indem wir sie in mathematische und naturwissenschaftliche Aufgabestellungen integrierten, für die die Schüler 10–15 min an den folgenden Tagen der Woche verwendeten. Aber wie konnten wir die Schüler dazu bringen, die Zielwörter selbst zu benutzen? Als Lösung für dieses Problem führten wir eine Debatte zum ‚Thema der Woche‘ ein. Dies förderte die Verwendung der Wörter und half den Lernenden bessere und überzeugendere Argumente für ihren Standpunkt während der Diskussion zu formulieren. Mit Rückgriff auf die Debatte sowie auf den Text als Quelle wurden sie schließlich dazu aufgefordert, schriftlich einen Absatz als Stellungnahme zum Thema am Ende der Woche zu formulieren, wenn möglich unter Verwendung der Zielwörter.

Dieses Programm, das *Word Generation* genannt wurde, wurde im Schuljahr 2006–2007 an zwei BPS-Schulen eingeführt. Die anfänglichen Ergebnisse waren sehr vielversprechend: Die Schülerinnen und Schüler lernten die Vokabeln und berichteten, Freude am Programm zu haben, vor allem an der wöchentlichen Diskussionsübung (siehe Snow/Lawrence 2011, für einen detaillierten Forschungsbericht siehe *Word Generation*). Im Schuljahr 2007–2008 testeten wir das Programm an acht Schulen, und wir führten unsere lehrplanbasierten Pretests und Posttests in drei Vergleichsschulen durch. Wieder registrierten wir eine beachtliche Verbesserung der Kenntnisse der Zielwörter in den teilnehmenden Schulen und zudem eine bedeutend stärkere Verbesserung bei Schülerinnen und Schülern aus einer Sprachminorität als bei monolingualen Englischsprechern (Snow/Lawrence/White 2009). Außerdem freuten wir uns zeigen zu können, dass die Jugendlichen, die an *Word Generation* teilgenommen hatten, den gelernten Wortschatz über den Sommer behalten konnten und sogar ihre Wahrscheinlichkeit erhöhten, die Zielwörter auch im darauffolgenden Schuljahr, in dem sie nicht mehr unterrichtet wurden, noch zu kennen (Lawrence/Capotosto/Branum-Martin/White/Snow 2011).

*Word Generation* wird weiterhin in Bostoner *middle schools* angewendet und wurde mit randomisierten kontrollierten Studien in Baltimore und San Francisco eingeführt. Viele andere Schulen haben von diesem Programm über Präsentationen derer, die es anwenden, und durch Mundpropaganda gehört. Mittlerweile ist ein 72-wöchiger *Word Generation*-Lehrplan erhältlich unter [www.wordgeneration.org](http://www.wordgeneration.org); die Materialien sind über 3000-mal heruntergeladen worden. Daher haben wir keinen Überblick darüber, wie viele Schulen oder Lehrer die Materialien verwenden – abgesehen von den Schulen in Boston, Baltimore und San Francisco, die als Teil der laufenden Vertiefung, Ausweitung und Evaluation der Initiative weiterhin mit uns ko-

operieren. Wir wissen, dass viele die Materialien zu ihren eigenen Zwecken verändert haben – beispielsweise die Texte vereinfacht und unsere Sprach-erklärungen für Nicht-Muttersprachler ausgearbeitet, oder zusätzliches Hintergründwissen als Einführung in die Themen bereitgestellt haben. Die Materialien wurden außerdem alle ins Spanische übersetzt, damit spanischsprachige Schülerinnen und Schüler das Konzept und die Texte in ihrer eigenen Sprache einsehen können, bevor von ihnen erwartet wird, an den englischsprachigen Aktivitäten im Klassenzimmer teilzunehmen.

## Bildungssprache: Viel mehr als nur Wortschatz

In den ersten paar Jahren der Umsetzung von *Word Generation* verbrachten wir so viel Zeit wie möglich damit, Klassen zu beobachten und mit den Lehrern und Schülern zu sprechen. Ein paar kleine Analysen der Aufsätze, die die Schüler jeweils am Ende der Woche schrieben, wurden auch durchgeführt. Wir freuten uns über die Beobachtung, dass die Aufsätze weitestgehend ohne explizite Schreibanweisungen im Verlauf des Jahres länger wurden und dass die Verwendung der Zielvokabeln in den Aufsätzen anstieg. Dies betraf nicht nur die Wörter der aktuellen Woche, sondern den Wortschatz, der in den vorangegangenen Wochen unterrichtet worden war, insgesamt (Mancilla-Martinez 2010). Darüber hinaus zeigte eine detaillierte Analyse der Anwendung des Lehrplans über zwei Wochen in einer Klasse, dass die Häufigkeit, mit der ein Wort vom Lehrer verwendet wurde, ein guter Indikator für die Wahrscheinlichkeit war, dass die Schüler sie im Aufsatz richtig verwenden würden (Meacham 2007).

Am bemerkenswertesten war jedoch, dass wir anfangen, den Diskussionen und Debatten, die im Klassenzimmer stattfanden, wirklich zuzuhören. Wir realisierten (reichlich spät, eine nachträgliche Durchsicht der Literatur verriet, dass wir das vorher wissen hätten können!), was für eine stark wirkungsvolle Lernumgebung die Klassendiskussionen darstellten – als Unterstützung für die Verwendung der Bildungssprache und als Hilfe für die Schüler, eine akademische Haltung zu formulieren und sprachlich zu vertreten. Es interessierte die Schüler, ob ihre Argumente in den Diskussionen überzeugend klangen oder nicht, und sie erkannten den Nutzen der Bildungssprache für ein Erhöhen ihres Diskursniveaus. *„Im Anschluss an die Sekundarschule sollte ein Dienstjahr obligatorisch sein“* klingt präziser und überzeugender als *„Sie sollten uns dazu bringen, nach der Highschool ein Jahr zu arbeiten.“* Als sich die Diskussionskultur in den *Word Generation* Klassen durchsetzte, begannen sich die Schüler außerdem gegenseitig aufzufordern ihre Behauptungen zu belegen, um die Aussagekraft mit Ausdrücken wie *„der Beweis zeigt ...“* oder *„Experten sind sich einig ...“* oder *„es gibt einen Konsens darüber, dass ...“* sowie von Redewendungen wie *„ich bezweifle ...“*, *„ich hinterfrage ...“* und *„trotzdem widerspreche ich“* zu steuern.



Durch das Beobachten und Analysieren engagierter und effektiver Schülerdiskussionen erfuhren wir, dass diese viele Möglichkeiten bieten, literale Fähigkeiten direkt zu erlernen und zu üben:

- Perspektivübernahme praktizieren: Sich in einer Diskussion unter Gleichaltrigen zu engagieren bietet konkret die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen auf ein Thema.
- Belege bieten: Wenn die eigene Meinung angefochten wird, muss man seine Behauptung mit Beweisen unterstützen und dabei den Beweis in Beziehung mit der Behauptung setzen.
- Gegenargumente antizipieren: Eine gute Diskussion ist eine, in der die Teilnehmer nicht nur Argumente einbringen, sondern auch Gegenbeweise für die erwarteten Argumente der anderen Seite liefern.
- Sich eine epistemische Ausrichtung angewöhnen: Gute Diskussionen sind solche, in denen die Teilnehmer den erkenntnistheoretischen Status ihrer eigenen Behauptungen bedenken, in denen sie von der Meinung zum Beweis weitergehen und in denen sie die Beweisgrundlage für die Behauptungen der anderen evaluieren.
- Eine autoritative Stimme entwickeln: Eine Fähigkeit beim erfolgreichen Verwenden der Bildungssprache besteht schließlich darin, sich das Recht zu nehmen gehört zu werden. Schüler begriffen, dass sie (bis zu einem gewissen Grad) Spezialisten für die Themen der Diskussion werden konnten, und das gab ihnen die Berechtigung zu sprechen. Die Überzeugung, dass man das Recht hat, seine Meinung zu äußern oder Wissen zu vermitteln, ist ein Aspekt der bildungssprachlichen Fähigkeiten, mit dem viele fortgeschrittene Lerner immer noch ringen. Daher ist es wahrscheinlich sehr gut, als junger Teenager mit dem Üben zu beginnen.

Allerdings sind mit der Teilnahme an einer effektiven Debatte echte Herausforderungen verbunden. Jugendliche verstehen nicht ohne Weiteres, dass das eigene Argument stärker ist, wenn Gegenargumente integriert werden (im Gegensatz zur Darstellung eines einzigen ‚besten‘ Standpunktes, bei der Alternativen ignoriert werden). Sie müssen lernen, dass die akademische Meinung verlässlicher ist, wenn Behauptungen umsichtig vorgebracht werden (anstatt emphatische, direkte und kategorische Aussagen als Mittel zur Überzeugung und Autoritätsgewinnung zu verwenden). Diese Merkmale starker Argumente sind genau genommen im direkten Konflikt mit der Art und Weise, in der die meisten Schüler als kleine Kinder mit anderen kommuniziert haben (Uccelli/Ronfard in Vorbereitung).

Des Weiteren beobachteten wir in den Diskussionen eine extrem hohe Anteilnahme von Seiten der Schülerschaft. Sie hatten ein wirkliches Interesse an den Themen, die sie diskutierten, und auch daran, besseres Beweismaterial für ihre Seite zusammenzutragen.

Wir meinen, dass Stellungnahme, Argumentationsfähigkeit (für die eine epistemische Ausrichtung eine Voraussetzung ist) und Kenntnis der bildungssprachlichen Konventionen drei Elemente sind, die für ein tiefes, kritisches, analytisches Leseverstehen entscheidend sind. Es sind allerdings drei Elemente, die sehr wenig explizite Aufmerksamkeit im durchschnittlichen U.S. *middle school*-Unterricht erhalten. Dennoch ist bemerkenswert, dass einige frühere Studien von einer starken Korrelation zwischen der Häufigkeit von Klassendiskussionen in den Jahrgängen der *middle school* und dem Leseverstehen von Studierenden berichteten (Applebee/Langer/Nystrand/Gamoran 2003, Gamoran/Nystrand 1991, Nystrand/Gamoran 1991). Darüber hinaus bestätigt eine Meta-Analyse die Ergebnisse von quasi-experimentellen und experimentellen Studien: diskussionsbasierte Unterrichtsweisen haben positive Auswirkungen auf das Leseverstehen (Murphy/Wilkinson/Soter/Hennessey/Alexander 2009). Es wurde sogar gezeigt, dass der Einsatz diskussionsbasierter Methoden im Mathematikunterricht die Leseergebnisse verbessert (Chapin/O'Connor/Anderson 2003, O'Connor 2001).

Leider, so stellen Gamoran und Nystrand (1991) fest, finden wirkliche Diskussionen in U.S. Klassenzimmern äußerst selten statt. Eine Diskussion zu entfachen und zu moderieren ist keine Fähigkeit, die in der Ausbildung der Lehrerschaft oder in der Evaluation ihrer Leistung Priorität hat. Gute Diskussionen verlangen von den Lehrern klare Regeln für die Klasseninteraktion aufzustellen, große Geduld aufzubringen, um den Schülern ausreichend Zeit für das ‚*Denken vor dem Sprechen*‘ zu geben (Michaels/O'Connor/Resnick 2008), und, was vielleicht am schwierigsten ist, ihre eigene Identität als Lehrperson zu ändern: von der Expertin, vom Experten zum Teilnehmenden.

Es gibt viele spezielle Praktiken, die eine gute Klassendiskussion fördern (siehe Lawrence/Snow 2010), und die Forschung liefert immer mehr Nachweise für deren Wert. Unsere Erfahrung mit *Word Generation*-Klassen weist darauf hin, dass bestimmte Arten von Lehrmaterialien enorm hilfreich sind. Mit einem echten Dilemma zu beginnen macht die Diskussion einfacher als mit einer Frage anzufangen. Zur typischen Lehrerrolle gehört, die Antworten zu den gestellten Fragen bereits zu kennen. Lehrkräfte werden oft ungeduldig, wenn von den Schülerinnen und Schülern falsche Antworten auf Fragen gegeben werden. Gerade weil es keine falschen Lösungen bei einem Dilemma gibt (nur bessere und schlechtere Argumente für die gegebenen Antworten), werden die Lehrkräfte aus ihren autoritären Rollen gedrängt, haben aber immer noch eine Schlüsselrolle als Diskussionsmoderatoren. Die Schülerinnen und Schüler nehmen gleichberechtigt teil und erhalten so die Chance ihre Sichtweisen ausführlich darzulegen. Lehrerinnen und Lehrer erzählen uns, dass sie oft erstaunt sind über die Subtilität und Gewandtheit der Schülerbeiträge zu ihren Klassendiskussionen.

## Die Relevanz der traditionellen Definitionen von Literalität

Die Fähigkeiten zur Stellungnahme und zur Argumentation und die Anwendung von Bildungssprache, die in Klassendiskussionen erlernt und geübt werden, könnten ihrerseits in eine weite Definition von Literalität aufgenommen werden. Im gewissen Sinne könnte die bloße Förderung dieser Fähigkeiten durch gut moderierte Klassendiskussionen also als ein wichtiger Beitrag zur Unterrichtsverbesserung sehr wohl in Betracht gezogen werden. Wir möchten allerdings noch weiter gehen und zeigen, dass diese Fähigkeiten tiefes Leseverstehen vorhersagen. Das *Institute for Education Sciences des U.S. Department of Education* finanzierte fünf große Projekte, die den Fokus auf ‚*Reading for Understanding*‘ legten. Eines dieser Projekte wurde *SERP* zugeteilt. Ziel ist, die Hypothese zu testen, dass eine konzentrierte Klassendiskussion zu verbessertem verstehenden Lesen führt, und zwar durch das Verbessern der bildungssprachlichen Fähigkeiten, der Fähigkeit zur Stellungnahme und der Argumentations- bzw. Diskussionsfähigkeiten. Im Kontext dieses Projekts werden diskussionsbasierte Unterrichtseinheiten für die 4. bis 8. Klassenstufen entwickelt. Letztendlich werden sie in 20 Versuchsschulen, die randomisiert aus einem größeren Pool von 40 ausgewählt sind, eingesetzt werden. Standardisierte Methoden zur Überprüfung der Fähigkeiten zur Stellungnahme, zum Argumentieren, zur Verwendung von Bildungssprache sowie zum Leseverstehen werden eingesetzt werden, um die Wirkung des Programms zu evaluieren, auch wenn wir einsehen, dass es aus den verschiedenen oben genannten Gründen schwierig werden wird, eine qualitativ hochwertige Implementierung zu erzielen.

## Literatur

- Applebee, A./Langer, J./Nystrand, M./Gamoran, A. (2003): Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), S. 685.
- Chapin, S./O’Connor, M./Anderson, N. (2003): Classroom discussions: Using math talk to help students learn: Grades 1–6. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Donovan, M. S./Wigdor, A. K/Snow, C. E. (Hrsg.) (2003): Strategic Education Research Partnership. Washington, DC: The National Academies Press.
- Dressler, C./Carlo, M./Snow, C./August, D./White, C. (2011): Spanish-speaking students’ use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism, language and Cognition*, 14, S. 243–256.
- Gamoran, A./Nystrand, M. (1991): Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), S. 277–300.
- Graves, M. (2006): *The Vocabulary Book: Learning & Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Lawrence, J./Capotosto, L./Branum-Martin, L./White, C./Snow, C. (2011): Language proficiency, home-language status, and English vocabulary development: A longitudinal follow-up of the Word Generation program. *Bilingualism: Language and Cognition*. Published on line, doi:10.1017/S136672891100039. [http://www.gse.uci.edu/docs/Lawrence\\_112.pdf](http://www.gse.uci.edu/docs/Lawrence_112.pdf), (25.04.2012).
- Lawrence, J./Snow, C. (2010): Oral discourse and reading. In: M. Kamil/P.D. Pearson/E. Moje/P. Afflerbach (Hrsg.), *Handbook of Reading Research* (Bd., IV, Kap. 14). New York: Routledge.
- Mancilla-Martinez, J. (2010): Word meanings matter: Cultivating vocabulary knowledge in fifth-grade Spanish-speaking language minority learners. *TESOL Quarterly*, 44, S. 669–699.
- Meacham, S. (2007): *Can Global Warming Improve Vocabulary? A Natural History of Word Learning in a 5th Grade Classroom*. Chicago: American Educational Research Association Meetings.
- Michaels, S./O'Connor, C./Resnick, L. (2008): Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), S. 283–297.
- Murphy, P./Wilkinson, I./Soter, A./Hennessey, M./Alexander, J. (2009): Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, S. 740–764.
- Nystrand, M./Gamoran, A. (1991): Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research on the Teaching of English*, 25(3), S. 261–290.
- O'Connor, M. (2001): „Can any fraction be turned into a decimal?“ A case study of a mathematical group discussion. *Educational Studies in Mathematics*, 46(1), S. 143–185.
- Snow, C.E. (2010a): Academic language and the challenge of reading for learning. *Science*, 23 April. Vol. 328 no. 5977, S. 450–452. DOI: 10.1126/science.1182597. <http://www.sciencemag.org/content/328/5977/450.full> (25.04.2012).
- Snow, C.E. (2010b): Reading comprehension: Reading for learning. In: Barry McGaw/Penelope Peterson/Eva Baker (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education* (3. Aufl., S. 413–418). Amersfoort: Elsevier.
- Snow, C.E./Lawrence, J.F. (2011): *Word Generation in Boston Public Schools: Natural history of a literacy intervention*. Senior Urban Education Research Fellowship Series (Bd. 3). Washington, DC: Council of Great City Schools.
- Snow, C./Lawrence, J./White, C. (2009): Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, S. 325–344.
- Snow, C.E./Uccelli, P. (2009): The Challenge of Academic Language. In: D.R. Olson/N. Torrance (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (S. 112–133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stahl, S.A./Nagy, W.E. (2006): *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Uccelli, P./Ronfard, S. (in Vorbereitung): *The paradoxical demands of argumentation for adolescent debate participants*.