

Iris Diana Kleinbub

Unterrichtsqualität im Leseunterricht

Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen

Andreas Ackermann, Lothar Bluhm, Jan Hollm,
Stephan Merten, Michael Meyer, Anja Ohmer (Hg.)

KOLA
Koblenz-Landauer Studien zu
Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften

Band 9

Iris Diana Kleinbub

Unterrichtsqualität im Leseunterricht

Eine videobasierte Analyse
in vierten Klassen

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Kleinbub, Iris Diana:

Unterrichtsqualität im Leseunterricht.

Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen /

Iris Diana Kleinbub. -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010

(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 9)

ISBN 978-3-86821-243-3

Die Drucklegung wurde mit Mitteln
des Symposiums Deutschdidaktik e.V. gefördert.

Umschlagbild: © Christian Schwier

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010

ISBN 978-3-86821-243-3

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503

Fax: (0651) 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Danksagung

Für die hilfreiche Beratung und den intensiven Austausch danke ich Prof. Dr. Stephan Merten und Prof. Dr. Andreas Helmke. Ein interdisziplinäres Vorhaben lebt von offenen und am Dialog interessierten Beteiligten, hier sind sie mir ein Vorbild.

Des Weiteren danke ich den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Empirische Unterrichtsforschung“ sowie der Projektteams „VERA“ und „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ der Universität Koblenz-Landau, insbesondere Dr. Tuyet Helmke, Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, Dr. Wolfgang Wagner und Richard Göllner, für die geduldige methodische Hilfestellung, für ihr Interesse an der Deutschdidaktik und für den lehrreichen Austausch über die Kompatibilität von Untersuchungsgegenständen und Untersuchungsmethoden. Meine besondere Wertschätzung gilt auch meiner Kollegin Nora Heyne für viele Gespräche und Projekte im Schnittfeld von Deutschdidaktik und Psychologie.

Die Graduiertenschule „Unterrichtsprozesse“ ermöglichte optimale organisatorische Rahmenbedingungen. Mit besonderer Freude denke ich an die Kollegiatinnen und Kollegiaten, die stets für eine motivierende Arbeitsatmosphäre und einen regen interdisziplinären Austausch sorgten.

Tatkräftig beteiligt waren ebenfalls Edith Meszaros, Julia Stabel, Klaus Muth und Susann Alexandru in ihrer Funktion als Experten-Rater. Ihnen gilt mein Dank für ihre Bereitschaft, mit ihrer fachdidaktischen Expertise und dem Einsatz vieler Wochenenden zum Gelingen des Ratings beizutragen.

In diesem Rahmen keinesfalls unerwähnt bleiben dürfen das große Engagement und der Mut der Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Klassenzimmer für alle am Projekt Beteiligten bereitwillig öffneten.

Die Drucklegung der Arbeit wurde mit Mitteln des Symposions Deutschdidaktik e.V. gefördert, wofür ich mich beim Vorstand bedanke.

Täglich konfrontiert mit Berichten über Ge- und Misslungenes war meine Familie. Ihr danke ich zuletzt und von ganzem Herzen für ihre einmalige Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
2 Qualität im Leseunterricht – Annäherung an ein komplexes Konstrukt ...	18
2.1 Modelle der Entwicklung von Lesekompetenz	18
2.1.1 Lesen als aktiver Konstruktionsprozess	18
2.1.1.1 Begriffsexplikation „Lesekompetenz“	18
2.1.1.2 Zentrale Teilkomponenten von Lesekompetenz	24
2.1.1.2.1 Kognition: Ein interaktionistisches Modell des Textverstehens	24
2.1.1.2.2 Lesemotivation und Emotion	28
2.1.1.2.3 Reflexion und Anschlusskommunikation ...	29
2.1.2 Determinanten von Lesekompetenz	32
2.1.2.1 Merkmale des Lesers	34
2.1.2.1.1 Inhaltlich-thematisches Vorwissen	34
2.1.2.1.2 Wortschatz	37
2.1.2.1.3 Wissen über Textmerkmale	38
2.1.2.1.4 Lesestrategiewissen	40
2.1.2.1.5 Lesemotivation	43
2.1.2.2 Leseanforderungen	50
2.1.2.3 Textbeschaffenheit	52
2.1.2.4 Aktivitäten des Lesers: Einsatz von Lesestrategien	57
2.2 Theorien und Konzepte zur Unterrichtsqualität	65
2.2.1 Aufgaben und Ziele des weiterführenden Leseunterrichts in Grundschulen	65
2.2.2 Bedingungsfaktoren schulischer Wirkungen	67
2.2.2.1 Makromodell der Schulleistungsdeterminanten	67
2.2.2.2 Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkung ...	68
2.2.3 Unterrichtsqualität in empirischer Unterrichtsforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik	71
2.2.3.1 „Qualitätsmerkmale“ von Unterrichtsprozessen	77
2.2.3.2 Klassifikationen generischer Merkmale der Unterrichtsqualität	79
2.2.3.3 Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität	84
2.2.3.4 Deutschdidaktische Konkretisierung generischer Merkmale der Unterrichtsqualität... ..	88
2.3 Produkte und Prozesse des Leseunterrichts als Gegenstand empirischer Forschung	91
2.3.1 Studien zu Produkten des Leseunterrichts	91
2.3.1.1 Kompetenzmodelle und Fähigkeitsniveaus	96
2.3.1.2 Zentrale Ergebnisse relevanter Leistungsstudien	104

2.3.2	Studien zu Prozessen und Produkten des Leseunterrichts.....	109
2.3.2.1	Befragung	109
2.3.2.2	Quasi-experimentelle Untersuchung.....	114
2.3.2.3	Unterrichtsbeobachtung.....	115
3	Forschungsfragestellungen und Hypothesen	121
3.1	Deskription des Unterrichts.....	121
3.2	Evaluation des Unterrichts.....	126
3.3	Identifikation leistungsrelevanter Charakteristika.....	128
4	Methodisches Vorgehen	129
4.1	Das Projekt „VERA – Gute Unterrichtspraxis“	129
4.1.1	Leistungstests.....	130
4.1.2	Befragungen von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern	134
4.1.3	Videografie des Unterrichts.....	135
4.1.3.1	Organisatorische Rahmenbedingungen.....	138
4.1.3.2	Technische Ausstattung.....	138
4.1.3.3	Aufbereitung und Auswertung der Videografien.....	141
4.2	Untersuchungsplan und Design der Videostudie zum Leseunterricht	145
4.2.1	Stichprobe	146
4.2.2	Instrumententwicklung.....	152
4.2.2.1	Konzeption eines Rating-Inventars	152
4.2.2.1.1	Das Rating als Instrument zur systematischen Beobachtung.....	152
4.2.2.1.2	Vor- und Nachteile von Rating-Verfahren... ..	154
4.2.2.1.3	Das konzeptorientierte Rating	155
4.2.2.2	Struktur des Rating-Instruments.....	155
4.2.2.2.1	Bereiche	156
4.2.2.2.2	Phasen.....	158
4.2.2.2.3	Deskriptive und evaluative Komponenten	160
4.2.2.2.3.1	Umfang der Beurteilungsgegenstände.....	161
4.2.2.2.3.2	Skalenabstufungen.....	161
4.2.2.3	Itementwicklung.....	166
4.2.2.3.1	Items zu den Fragestellungen 1, 12 bis 16	167
4.2.2.3.2	Items zu den Fragestellungen 2, 12 bis 16	168
4.2.2.3.3	Items zu den Fragestellungen 3, 12 bis 16	170
4.2.2.3.4	Items zu den Fragestellungen 4, 12 bis 16	171
4.2.2.3.5	Items zu den Fragestellungen 5, 12 bis 16	172
4.2.2.3.6	Items zu den Fragestellungen 6, 12 bis 16	173
4.2.2.3.7	Items zu den Fragestellungen 7 und 18	173
4.2.2.3.8	Items zu den Fragestellungen 8, 12 bis 16	176
4.2.2.3.9	Items zu den Fragestellungen 9, 10, 12 bis 16.....	176

4.2.2.3.10	Items zu den Fragestellungen 11, 12 bis 16 .	178
4.2.2.3.11	Items zu Fragestellung 17.....	179
4.2.3	Konzeption und Durchführung des Rater-Trainings	180
4.2.3.1	Die Wahl der Rater.....	180
4.2.3.2	Rater-Training	181
4.2.4	Datenerhebung mit Hilfe des Rating-Inventars	183
4.2.4.1	Rating-Verfahren.....	183
4.2.4.2	Angaben zur Güte des Rating-Inventars	184
4.3	Analyseverfahren.....	187
5	Auswertung und Ergebnisse.....	193
5.1	Deskription des Unterrichts: Zu den Fragestellungen 1 bis 11	193
5.1.1	Didaktische Inhalte – Vorbereitung der Lektüre	195
5.1.2	Didaktische Inhalte – Aufgaben	201
5.1.3	Didaktische Inhalte – Reflexionsgegenstände.....	207
5.1.4	Didaktische Inhalte – Arbeitshilfen	210
5.1.5	Didaktische Inhalte – produktive Verfahren	212
5.1.6	Medienauswahl und -einsatz	217
5.1.7	Umgang mit Heterogenität	219
5.1.8	Unterstützung durch die Lehrkraft	224
5.2	Evaluation des Unterrichts: Zu den Fragestellungen 12 bis 18.....	227
5.2.1	Evaluation prominenter Unterrichtsangebote.....	227
5.2.1.1	Didaktische Inhalte – Vorbereitung der Lektüre.....	228
5.2.1.2	Didaktische Inhalte – Aufgaben.....	234
5.2.1.3	Didaktische Inhalte – Besprechung von Arbeitsergebnissen	235
5.2.1.4	Medienauswahl und Medieneinsatz	238
5.2.1.5	Unterstützung durch die Lehrkraft	239
5.2.2	Charakterisierung der Bereiche und ihrer Strukturierung	244
5.2.3	Charakterisierung der Unterrichtsstunden.....	258
5.3	Identifikation leistungsrelevanter Charakteristika: Zu Fragestellung 19.....	263
6	Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion.....	275
6.1	Darstellung und Diskussion zentraler Befunde	275
6.1.1	Deskription des Unterrichts	275
6.1.2	Evaluation des Unterrichts.....	281
6.1.3	Identifikation leistungsrelevanter Charakteristika.....	284
6.2	Methodische Überlegungen	286
6.3	Empfehlungen für die pädagogische Praxis	293
6.4	Ausblick.....	295

7	Literaturverzeichnis	298
8	Anhang	324
8.1	Datentabellen	324
8.2	Verzeichnis der Tabellen	335
8.3	Verzeichnis der Abbildungen	337
8.4	Verzeichnis der Transkriptauszüge	339

1 Einleitung

Menschen lesen. Überall. Über alle Themen. Aus vielen verschiedenen Beweggründen.

Es gibt nahezu kein Werk zum Thema Lesen, das nicht ein Kapitel oder Vorwort der Relevanz dieser Kompetenz widmet. Je nach Forschungsperspektive und Forschungstradition werden ihre individuelle, soziale oder kulturelle Bedeutsamkeit hervorgehoben, werden ihre nützlichen oder schmückenden Funktionen betont. Bei keiner anderen Tätigkeit wird ein derart weites Feld von Erwartungen aufgespannt, das vom gesellschaftlichen Nutzen bis zum ästhetischen Genuss reicht.

Durch Lesen kann sowohl prozedurales Handlungswissen als auch deklaratives Faktenwissen erworben werden. Es gilt als Schlüssel zur allgemeinen Medienkompetenz und verschafft damit Zugang zum selbstbestimmten und erfolgreichen Agieren in einer literalen Gesellschaft (Groeben, 2004: 12 ff.; Baumert et al., 2001: 23). Über diese eher „nüchternen“ Bedeutungszuschreibungen hinaus wird dem Lesen die Funktion zugeschrieben, Medium der Persönlichkeitsbildung zu sein, das den Einzelnen mit verschiedenen Lebensentwürfen konfrontiert, zum Probehandeln einlädt und eine multiperspektivische Betrachtung der Umwelt ermöglicht. Das Lesen lockt den Rezipienten mit Gratifikationen wie dem Abtauchen in scheinbar grenzenlose, alltagsferne Welten, der Entlastung von den eigenen, möglicherweise schwierigen Lebensumständen und dem lustvollen Wechsel der Emotionen.

Auf sozialer Ebene können Texte im Zentrum eines Dialogs stehen zwischen Familienmitgliedern und Freunden. Die Kommunikation kann Gemeinsamkeiten schaffen, zur Einbindung in soziale Gruppen beitragen und zum Gedankenaustausch anregen, infolgedessen Werturteile aufgebaut und überprüft werden. Das Lesen liefert aber auch einen Beitrag zu einem komplexen Symbolsystem, mit dessen Hilfe große Gemeinschaften ihre Identität herstellen: Lektüre kann Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Großgruppe sein, deren Mitglieder Sicherheit und Geborgenheit empfinden durch das Bewusstsein, einer größeren Konsensgemeinschaft anzugehören (Abraham & Kepser, 2006: 10 ff.).

Das Lesen kann also nützlich sein, das Leben schmücken, ästhetisch bereichern und den Lesenden ausbilden. Wer aber bildet das Lesen aus? Und vor allem wie?

Die Textrezeption ist aufgrund ihrer unbestrittenen Relevanz für praktisch-nützliche wie humanistisch-bildende und ästhetisch-genussvolle Zwecke zum Kerngeschäft institutionalisierten Unterrichts geworden. Sie wird in ihrem Wesen als komplexer Konstruktionsprozess beschrieben und bedarf daher der Vermittlung und Übung. Als zentrales Bildungsziel ist das Lesen daher unumstritten. Aus diesem Grund wurde dieser Lernbereich auch zum Gegenstand nationaler wie internationaler empirischer Forschung. Kaum eine andere Kompetenz wird von so vielen Wissenschaftszweigen zum Forschungsgegenstand gemacht, was ihre Schlüsselfunktion im Bildungsgefüge noch

unterstreicht. Auch in der Bildungsforschung nimmt das Lesen unter den Forschungsgegenständen eine zentrale Stellung ein und wird mitunter aus den Perspektiven der Deutschdidaktik und der Pädagogischen Psychologie beleuchtet. Doch das Überschneiden von Forschungsgegenständen führt noch nicht zwangsläufig zu einer Kooperation; zu unterschiedlich erscheinen die Schwerpunktsetzungen und Methoden sie zu erfassen, die der Verschiedenheit der Forschungstraditionen geschuldet sind. Mitunter führt die Arbeit im gleichen Forschungsfeld auch zu Irritationen, was zu Metaphern wie zu der der „fremden Schwestern“ geführt hat (Terhart, 2002: 77): Während die einen schon euphorisch die „empirische Wende“ als Meilenstein in der Forschungslandschaft ausrufen, erhalten die anderen das Exklusivrecht der Normativität am Leben. Beide Haltungen tragen wenig zu einer gewinnbringenden Forschung bei, die im Dienste der Gesellschaft steht und es sich zur Aufgabe gemacht hat, mehr als einen kleinen Erkenntnisschritt voran zu kommen. Ein Bildungssystem ist ohne Normen und Werte nicht auszudenken. Normativ ist demnach auch das Herzstück des deutschen Systems, nämlich die Leitvorstellung vom mündigen Bürger, der Demokratie zu gestalten weiß. Empirische Erkundungen sind wichtig, um festzustellen, wie nah oder fern man diesem Ziel ist und welche Maßnahmen zum Erreichen dieses Ziels notwendig sind.

In der näheren Vergangenheit haben vor allem große Studien wie PISA¹, DESI² und IGLU³ das Interesse der Gesellschaft für die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im nationalen wie internationalen Vergleich geweckt. Nicht immer fielen die Ergebnisse zur Zufriedenheit aus, was wiederum Fragen nach dem Zustandekommen von Leistung aufwarf. Zahlreiche Einflussfaktoren konnten identifiziert werden, denen mehr oder minder große Anteile beigemessen werden. Nicht alle gehen von der Institution Schule aus; die Faktoren „kognitive Grundausstattung“, „soziale Herkunft“ und „Migrationshintergrund“ beispielsweise werfen ihr Gewicht in die Waagschale und sorgen für einen deutlichen Ausschlag auf der Leistungsskala. Was viele lange schon vermuteten, ist mittlerweile empirisch belegt.

Über zwei argumentative Wege gelangt man nun zur Unterrichtsforschung. Einerseits ist Unterricht zweifelsohne ein weiterer Faktor neben den oben genannten, der einen Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler hat; schon allein das rechtfertigt die Unterrichtsforschung als Wissenschaftszweig; andererseits erwächst aus dem Katalog von individuellen Leistungsfaktoren die Frage, wie ein Unterricht erfolgreich mit dieser Heterogenität umgeht. Beide Gedankengänge stellen den Unterricht und seine Qualität in den Mittelpunkt des Interesses und legitimieren die Frage nach dem Weg zum Erfolg.

¹ *Programme for International Student Assessment.*

² *Deutsch-Englisch Schülerleistungen International.*

³ *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.*

Elliot W. Eisner, Professor der Stanford University, bedient sich einer Sportmetapher und erklärt zu Recht:

„Simply knowing the final score of the game after it is over is not very useful. What we need is a vivid rendering of how that game is played.“

In der Tat muss man die Frage stellen, welcher Sportbegeisterte denn tatsächlich damit zufrieden wäre, lediglich das Endergebnis des wichtigen Spiels seiner Mannschaft zu erfahren, ohne das Spiel gesehen zu haben. Wie interessant und informativ ist es dagegen, die Begegnung gespannt zu verfolgen. Aber genauso wenig zufrieden stellend wäre es, ein Spiel der eigenen Mannschaft zu verfolgen, ohne das Endergebnis zu erfahren. Egal ob Trainer, Spieler oder Fan: Für jeden von ihnen ist es wichtig, das Resultat der Bemühungen zu kennen. Nur so ist man schließlich in der Lage, das eigene Team mit anderen zu vergleichen.

Im Bereich des Sports erscheint es selbstverständlich, dass eine Kombination aus Prozess und Ergebnis nötig ist, um größtmögliche Einblicke in Spielqualität und Leistungsvermögen einer Mannschaft zu erhalten. Beim Sport ist es das Spielgeschehen, beim Lesen sind es Lehr- und Lernprozesse, die Aufschluss über das Zustandekommen einer Leistung geben. Überprüft wird diese Leistung meist in einer „Ernstsituation“: durch einen Leistungstest im Klassenzimmer oder die sportliche Begegnung zweier Mannschaften im Stadion. Die Prozesse, die zu diesen Leistungen führen, werden hier wie dort durch Untersuchungsmethoden und adäquate Instrumente der Analyse zugänglich gemacht. Bei sportlichen Großereignissen können Fernsehzuschauer beispielsweise verfolgen, wie Experten Videoanalysen von Spielzügen vornehmen, Trainer mit ihren Mannschaften Taktiken analysieren und Strategien entwickeln sowie Trainingsdefizite und -möglichkeiten zur Sprache bringen.

Was beim Sport selbst dem Laien nicht mehr fremd ist, ist bei schulischen Lehr-Lern-Prozessen noch keinesfalls selbstverständlich und bedarf eingehender Untersuchungen durch die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Diese basiert mittlerweile auf einer langen Tradition, in der genauere Einblicke in Lehr-Lern-Prozesse und Lernergebnisse gewonnen werden konnten. Beispielhaft für die Erhebungen von Schulleistung sind große Leistungsstudien wie PISA, die in den letzten Jahren die empirische Schulforschung dominierten. Bereits lange vor den großen Leistungsstudien wurde versucht, die Perspektive um die Faktoren zu erweitern, die für das Zustandekommen der Ergebnisse von Lernprozessen eine Rolle spielen. Einer dieser Faktoren ist die Qualität des Unterrichtsangebots.

Was Gegenstand und Ziel von Leseunterricht sein soll, ist in den Lehr- bzw. Rahmenplänen und Bildungsstandards festgehalten (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2005; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2005). Zahlreiche verschiedene Lese- und Arbeitsbücher geben Anregungen, was im Unterricht in welcher Weise behandelt werden soll. Groß ist auch die Anzahl der Ratgeber, Handreichungen, Ergänzungsmaterialien für Lehrkräfte, die mitunter die Ergebnisse der

Leistungsstudien ihren Konzepten zu Grunde legen und Handlungsempfehlungen unterschiedlicher Qualität an Mann und Frau bringen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat dem Thema eine Expertise zur „Förderung von Lesekompetenz“ gewidmet (Artelt et al., 2007). Neben Arbeits- und Informationsmaterialien haben die Ergebnisse von Studien und die daraus erwachsenen Unterrichtsempfehlungen auch Eingang in die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung gefunden; die Curricula der Hochschulen und Studienseminare⁴ zeugen hiervon ebenso wie die Programme der Fortbildungsinstitutionen⁵. Es wurde also allseits einiges unternommen, um den Ergebnissen der Leistungsstudien Konsequenzen folgen zu lassen. Einzig eine Frage bleibt bisher unbeantwortet, nämlich die nach dem aktuellen Leseunterricht. Inwiefern die o.g. Maßnahmen tatsächlich Eingang in den gegenwärtigen Unterricht gefunden haben, ist bislang unklar. Grund hierfür ist der Mangel an Untersuchungen, die einen Blick in deutsche Klassenzimmer werfen.

Was zunächst verwunderlich erscheint, hat vielfältige Erklärungen. Nicht nur unsichere Lehrkräfte werden in der Ausübung ihres Berufs nicht gerne Gegenstand detaillierter Beobachtung, die zudem nicht selten von professionsfremden Personen durchgeführt wird. Auch nicht alle Eltern sehen ihre Kinder gerne zum Gegenstand dieser Untersuchungen werden. Groß ist zunächst die Angst vor Kritik und Blamage oder gar dem Missbrauch der durch Unterrichtsbeobachtung entstehenden Daten; und umso mehr bedarf es des Verantwortungsbewusstseins und der Sensibilität derjenigen, die sie erheben, umso mehr bedarf es auch der Aufklärung der Beteiligten, um unbegründete Ängste abzubauen. Diese psychischen Barrieren seitens der Lehrkräfte und Eltern gegenüber der Nutzung von Unterrichtsvideografie tauchen jedoch häufig nur am Anfang auf und können mit zunehmender Erfahrung mit dem Medium leicht überwunden werden. Im Interesse der Unterrichtsentwicklung werden dann die aus Gründen des Datenschutzes notwendigen Einverständniserklärungen für die Aufnahme der Lernenen meist bereitwillig gegeben.

Ein weiterer Grund für die noch wenig genutzte Möglichkeit der Unterrichtsbeobachtung ist der große organisatorische und technische – und der damit einhergehende finanzielle – Aufwand für Ausrüstung und Know-how, der staatliche Förderung unumgänglich macht. Nicht jedes Institut ist daher in der Lage, groß angelegte, quantitative Studien zur Unterrichtsforschung durchzuführen.

⁴ In Rheinland-Pfalz z.B. die Themenpläne des *Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an Realschulen Kaiserslautern* (http://seminar-kl.bildung-rp.de/uploads/media/Themenplan_FS_Deutsch_LZ.pdf) und des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Rohrbach (<http://www.studienseminar-rohrbach.net/Deutsch.783.0.html>); (24.10.08)

⁵ In Rheinland-Pfalz z.B. das *Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) Mainz* (<http://www.ilf-mainz.de/>), das *Institut für schulische Fortbildung (IFB) Speyer* (<http://ifb.bildung-rp.de/>), das *Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut (EFWI) Landau* (<http://efwi.bildung-rp.de/>); (24.10.08)