*Elisabeth Stabler (Hrsg.)*

# *ELiS* – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen

Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe

**IMPRESSUM**

1. Auflage 2019
Copyright © 2019 by KPH Graz, A-8010 Graz
Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, sind vorbehalten.
Umschlaglogo: Thomas Kohl, HUNGRY
Druck: Leykam Buchverlag
Lektorat: Dr. Hubert Schaupp, Maria Petek, MEd und Mag.ª Dr.in Elfriede Amtmann, BEd MSc
Layout: Elisabeth Stabler
Die Schutzgebühr für dieses gedruckte Buch beträgt 9,90 Euro.
Verlag: LogoMedia Graz ISBN 978-3-902085-19-1
Dr. Franz Feiner, Pestalozzistraße 16/III/1, A-8010 Graz
www.logomedia.at

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

## Inhalt

Vorwort ..... 5

Einleitung ..... 7

GRUNDLEGENDES ZUM THEMA LESEN UND LESEFÖRDERUNG

*Johannes Wild & Anita Schilcher*
Evidenzbasierte Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Trainingsprogramme ..... 13

AUFRISS ZU *ELIS* – EVIDENZBASIERTE LESEFÖRDERUNG IN SCHULEN

*Elisabeth Stabler, Hubert Schaupp, Herbert Schwetz & Elfriede Amtmann*
Projektgenese von *ELiS* ..... 39

*Petra Eisenstecken*
*Lesen. Das Training* – ein strukturiertes Interventionsmodell zur Verbesserung der Lesekompetenzen ..... 43

*Elisabeth Stabler*
*Filius* – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren ..... 50

*Maria Petek*
*Filia* – Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien ..... 58

*Susanne Seifert & Elisabeth Stabler*
Projektergebnisse von *ELiS* ..... 63

LESEFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH, ITALIEN UND RUMÄNIEN - INITIATIVEN, MASSNAHMEN UND WIRKUNGEN

*Michaela Reitbauer & Vanessa Quehenberger*
State-of-the-Art der Leseförderмaßnahmen in Grundschulen und Bedarfsanalyse der Lehrpersonen ..... 96

*Andrea Holzinger & Susanne Seifert*
Leseförderung – ein Beitrag zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit ..... 105

*Petra Eisenstecken & Liane Iunesch*
Stimmen der Lehrpersonen ..... 122

SCHLUSSWORT

Schlusswort oder frei nach Franz Kafka „*Wege entstehen dadurch, dass man sie geht*!“ ..... 129

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 131

# Vorwort

Dieses Kompendium gibt einen Einblick in das Erasmus+-Projekt *ELiS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen*. Der Anstoß dafür kam von der Bildungsdirektion Steiermark (vormals Landesschulrat Steiermark) im Rahmen einer Fachtagung in Weiz, in der die Wirksamkeit von Leseinitiativen kontroversiell diskutiert wurde.

Daraufhin wurde am damaligen Landesschulrat für Steiermark (LSR) gemeinsam mit Dr. Herbert Schwetz, Dr. Hubert Schaupp, RR Juliane Müller, Mag. Maria Pichlbauer und Wolfgang Pojer ein Konzept für ein EU-Projekt skizziert. Somit startete der LSR mit dem Projekt *Auf den Spuren von Erzherzog Johann* und sandte Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht (APS) sowie andere Stakeholder nach Italien (Südtirol) und Rumänien (Siebenbürgen), um Leseinitiativen kennenzulernen. Schon in dieser Phase waren Expertinnen und Experten der KPH Graz und der PH Steiermark eingebunden. Für die Funktion als Motor und Initiator des Projekts bekam der LSR den Erasmus+ Award 2018 verliehen.

Das Angebot der KPH Graz, den Lead beim Nachfolgeprojekt *ELiS* zu übernehmen, wurde nicht nur wegen der unkomplizierteren Abwicklung sehr begrüßt, sondern auch weil wertvolle personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Der LSR (jetzt Bildungsdirektion Steiermark) beteiligte sich an der Steuerung und wirkte zugleich als gleichberechtigter Partner im Konsortium gemeinsam mit der PH Steiermark, der Universität Regensburg, der Lucian Blaga Universität Sibiu und der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion in der Autonomen Provinz Bozen mit.

Das Ermöglichen der Forschung an Schulen konnte durch die Beteiligung des LSR (der Bildungsdirektion Steiermark) optimal gewährleistet werden. Die verantwortlichen Personen haben die Bedeutung der Leseerziehung bereits vor dem Projektstart erkannt und alle relevanten Abteilungen und Referate eingebunden. Lesen gehört zu den wichtigsten Kompetenzen eines Menschen, da ein erfolgreiches (Über)Leben in der Kommunikationsgesellschaft sonst nicht denkbar ist.

Im Primarbereich müssen die Grundlagen für eine umfassende Lesekompetenz gelegt werden. Regelmäßiges Geläufigkeitstraining, Blickspannübungen

und Strategien gehören ebenso zum Programm wie Aktivitäten zur Lesemotivation, wobei die Evidenzbasierung bei allfälligen Erfolgsfaktoren ein zentrales Anliegen ist.

Der LSR ermöglichte mit Hilfe des Projekts steiermarkweit die Erprobung von *Lesen. Das Training* durch den Ankauf der Bücher für Pilotschulen, verbunden mit einer Einschulung durch Frau Dr. Petra Eisenstecken, und die Erprobung der vom Konsortium selbst entwickelten Materialien wie *Filius* (Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren) und *Filia* (Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien). Daraus ergaben sich neue Initiativen für den Bereich der NMS (Neue Mittelschule) in Kooperation mit dem Buchklub. Ferner stellte der LSR interessierten Schulen Klassenlizenzen für die Leseplattform *ANTOLIN* zur Verfügung und bot die entsprechende Einschulung der Pädagoginnen und Pädagogen an, bei der auch der individuelle Leseförderplan *Checkpoint Lesen* von Buchzeit vorgestellt wurde.

Die Möglichkeit, immer wieder im Austausch mit den Expertinnen und Experten aus unseren Partnerländern zu sein, hat sich als äußerst bereichernd herausgestellt. Einige weitere Kooperationen auf europäischer Ebene sind daraus entstanden. Allen am Projekt beteiligten Personen sei an dieser Stelle ein inniger Dank ausgesprochen, besonders aber der Koordinatorin Frau Prof. Elisabeth Stabler.

Jetzt gilt es, für die Dissemination der Ergebnisse zu sorgen und alle Schulen im Aufsichtsbereich der Bildungsdirektion Steiermark einzuladen, die kostenlosen Materialien von der Website *www.projektelis.eu* herunterzuladen und zu nutzen. Die Kinder können sich darauf freuen!

*Wolfgang Pojer*
Schulqualitätsmanagement für den Primarpädagogikbereich in der Steiermark

*Elisabeth Stabler*

# Einleitung

Zweifelsohne gilt die Fähigkeit zu lesen als eine grundlegende Kompetenz, ohne die eine Partizipation in der heutigen Gesellschaft kaum möglich scheint. Gerade deshalb weisen zahlreiche Studien auf die Schlüsselrolle der Lesekompetenz für die späteren Bildungs-und Berufschancen hin (OECD, 2000; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Eine besondere Schwachstelle haben österreichische Schülerinnen und Schüler laut PISA (2009) beim „Reflektieren und Bewerten von Inhalten oder der Struktur des Textes" (Schwantner & Schreiner, 2013, S. 2). Die PIRLS-Studie 2016 zeigt ebenfalls die geringen Lesefertigkeiten der österreichischen Schülerinnen und Schüler. 16% dieser Zielgruppe lesen auf Lesekompetenzstufe I (13,2%) oder darunter (2,4%) und zählen somit zu den Risikoschülerinnen und Risikoschülern. Im europäischen Vergleich hat Rumänien mit 39% den höchsten Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern und im Gegensatz zu Österreich auch statistisch bedeutsam geringere Mittelwerte in der Lesekompetenz (Suchan, 2009). Während aber beispielsweise Kinder aus Deutschland ähnliche Leseleistungen wie Österreich erreichen, lesen Schülerinnen und Schüler der gleichen Altersgruppe aus Italien signifikant besser (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth, & Schreiner, 2016). Um eine langfristige Verbesserung der Lesekompetenz zu bewirken, braucht es präventive Maßnahmen und eine konsequente Leseförderung, denen eine Evidenzbasierung zugrunde liegt. Mit dem Terminus der *Evidenzbasierung* wird in der empirischen Bildungsforschung der Nachweis und die Legitimation der Wirksamkeit einer spezifischen Maßnahme verstanden. Laut Tippelt & Reich-Claassen (2010) gilt es, „systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und -praxis zu verbessern" (S. 22). Evidenzbasierte Leseförderung im Unterricht ist daher laut Beushausen und Grötzbach (2011) möglich, wenn Lehrpersonen in der Lage sind, einen Förderbedarf bei Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren, auf Wirksamkeit geprüfte Förderprogramme durchzuführen und letztlich den Fördererfolg zu evaluieren. Auch Blumenthal & Mahlau (2015) halten in ihren Ausführungen fest, dass bei der Umsetzung einer evidenzbasierten Praxis nur Methoden und Verfahren zum Einsatz kommen, deren Wirksamkeit in wissenschaftlichen Studien nachgewiesen werden konnte. Schließlich geht es darum, unter Einbeziehung der Expertise der Lehrperson und der jeweiligen

Bedürfnisse der Kinder die geeignetste Handlungsstrategie im jeweiligen Setting zu finden. Für den Bereich der effektiven Leseförderung zählt laut dem National Reading Panel (2000) zunächst das Synthetisieren sublexikalischer Einheiten (*alphabetics*). Dazu gehören das Segmentieren in sublexikalische Einheiten (Buchstaben, Silben, Morpheme), der Abruf sublexikalischer Einheiten und die Regelhaftigkeit der Schrift. Als weiteren Ansatz nennt das National Reading Panel (2010) die Leseflüssigkeit (*fluency*), die auf das Segmentieren und Synthetisieren sowie auf ein Lesesinnverständnis zielt. Den dritten Ansatz stellt das Leseverständnis (*comprehension*) dar, welches durch Wortschatz, Textverständnis sowie Strategiewissen beeinflusst wird. Da das Projekt *ELiS* seinen Fokus auf die Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesestrategien richtet, sind vor allem Effekte für diese beiden Ansätze von Bedeutung. Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) weisen in ihrer Studie nach, dass Lautlese-Tandems einen Effekt (d= 0.52) auf die Leseflüssigkeit haben. Hohe Effekte (d= 1.37) in diesem Teilprozess des Lesens zeigen sich aber auch, wenn Kinder der Lehrperson vorlesen (Therrien, 2004). Für den Bereich des Leseverständnisses belegen etwa Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis (2009) Effekte (d=0.32) für die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien.

Trotz dieser Studien moniert Križan (2014) jedoch, dass vor allem im deutschsprachigen Raum gesicherte Erkenntnisse dazu fehlen, „welche Förderansätze unter welchen Bedingungen fruchtbar sind“ (S. 5). Dieser Kritik versucht das Projekt *ELiS* - Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen entgegenzuwirken, indem zwei Lesefördermaßnahmen, *Lesen. Das Training* und *Filius (Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren) bzw. Filia (Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien)* in der zweiten und dritten Klasse der Primarstufe implementiert und auf deren Wirksamkeit hin überprüft wurden. Beide Trainings zielen dabei nicht auf basale Fertigkeiten der phonologischen Rekodierung ab, sondern fokussieren einen automatisierten Lesevorgang und ein Leseverständnis.

## Ziele des Kompendiums

Vor dem Hintergrund, dass die Übertragbarkeit internationaler Befunde zur Leseförderung nicht ohne weiteres möglich ist (Philipp, 2017), wird in diesem Kompendium das Projekt *ELiS* umfassend vorgestellt und werden Erkenntnisse aus den länderspezifischen Ergebnissen abgeleitet. Der Inhalt richtet sich in erster Linie an Lehrerinnen und Lehrer, die eine Steigerung der Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler erzielen möchten. Darüber hinaus können erste Befunde des Projekts als Grundlage für Entscheidungen der Schulaufsicht und anderer Stakeholder dienen.
Mit diesem Kompendium möchte die Steuergruppe des Projekts *ELiS* Lehrpersonen und Studierenden einen Überblick über Leseinitiativen und Lesefördermaßnahmen geben und aktuelle fachdidaktische Erkenntnisse, die Lesen als höchst individuellen Prozess ansehen, liefern.

Daraus ergeben sich folgende Ziele dieses Kompendiums:

Wenngleich der bisherige Kenntnisstand zur evidenzbasierten Leseförderung durch dieses Kompendium erweitert werden soll, wird dennoch eine Konzentration auf das Essentielle intendiert. Daher wird nicht der gesamte Forschungsstand zum Thema Leseförderung abgebildet, sondern vielmehr versucht, die im Rahmen des Projekts *ELiS* eingesetzten Lesefördermaßnahmen zu beleuchten und wichtige Projektergebnisse zu bündeln. Da sich die eingesetzten Lesetrainings vorwiegend auf die kognitiven Aspekte im Umgang mit Schriftsprache beziehen, bleiben motivationale und soziale Aspekte und deren Einfluss auf das Lesen in den theoretischen Ausführungen lediglich erwähnt. Stattdessen werden im Kompendium durch die Darlegungen von unterschiedlichen Möglichkeiten und Angeboten im Leseunterricht, unter besonderer Berücksichtigung einer fachintegrierenden Leseförderung, Informationen und Anregungen zur evidenzbasierten Leseförderung in der Primarstufe gegeben.

### Zum Aufbau des Kompendiums

Um das Projekt *ELiS* in all seinen Facetten zu beleuchten, bedarf es zunächst Erklärungen grundsätzlicher Art. In erster Linie gilt es, *Lesekompetenz* per se zu definieren, da die erste Priorität im Projekt auf einer nachhaltigen Planung, Gestaltung und Reflexion von Lese- und Verstehensprozessen für das allgemeine und fachintegrierende sinnerfassende Lesen unter besonderer

Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit geringen Basisfertigkeiten liegt. Philipp (2017) kommt in seinen Ausführungen zum Ergebnis, dass es eine Vielzahl an unterschiedlichen Begriffsklärungen zu diesem Terminus gibt und postuliert daher: „Je nach Bezugsdisziplin gerät etwas anderes in den Blick, sodass es sehr enge, aber auch sehr weite Begriffsdefinitionen gibt“ (Philipp, 2017, S. 48).

Der inhaltliche Aufbau des Kompendiums gliedert sich in drei Teile. Um die Wirkungsweise von Lesefördermaßnahmen auf die Lesekompetenz zu verdeutlichen, ist es zunächst notwendig, im ersten Teil dieses Bandes einen Überblick über Grundlagen einer systematischen schulischen Leseförderung zu geben. Der Strukturierung des zweiten Teils liegt das Projekt *ELiS* mit seiner Projektgenese, der Entwicklung didaktischer Materialien, der Analyse von Lesefördermaßnahmen sowie gewonnener Projektergebnisse in den teilnehmenden Ländern Österreich (Region Steiermark), Italien (Region Südtirol) und Rumänien (Region Hermannstadt) zugrunde. Aufbauend auf diesen Entwicklungen und Vergleichsbefunden behandelt schließlich der dritte Teil dieses Bandes weiterführende Kapitel zum Thema Lesen. Dabei geht es um den Status-quo-Bericht existierender länderspezifischer Lesefördermaßnahmen, Aspekte der Bildungsgerechtigkeit in den Vergleichsländern sowie abschließend Meinungen von Lehrpersonen über die implementierten Lesefördermaßnahmen im Projekt *ELiS*.

## Literatur


Beushausen, U., & Grötzbach, H. (2011). *Evidenzbasierte Sprachtherapie*. München: Urban & Fischer.

Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, S. 408-421.

Križan, A. (2014). *Evidenzbasierte Leseförderung in der Grundschule. Vergleich der Wirksamkeit eines Phonics- und eines Leseflüssigkeitstrainings in der zweiten und vierten Grundschulklasse*. Verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2014/10863/pdf/KrizanAna_2014_04_28.pdf [05.03.2019].

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, E., C. Artelt, C., J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W.

Schneider, P. Stanat (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster. Waxman. S. 23-72

OECD (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey.* Paris: OECD.

Philipp, M. (2017). Vorstrukturierte Bemerkungen. In M. Philipp (Hrsg.). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 29, 33-58.

Schwantner, U., & Schreiner, C. (2013). *Lesekompetenz der SchülerInnen in Österreich*. Abgerufen von http://www.wirlesen.org/artikel/warum-lesen/fakten-forschung/leseforschung/lesekompetenz-der-schuelerinnen-in-oesterreich [05.3.2019].

Slavin, R.; Lake, C., Chambers, B.; Cheung, A.; Davis, S. (2009) Effective Reading Programs for the Elementary Grade: A Best-Evidence Synthesis. In *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 4, 12.2009, p. 1391-1466.

Suchan, B. (2009.). Risiko- und Spitzenschüler/innen. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner (Hrsg.). *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. (S. 27-52). Graz: Leykam.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehensiongains as a result of repeated reading: A meta-analysis. In *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.

Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Stichwort: Evidenzbasierung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Abgerufen 05.03.2019, von www.diezeitschrift.de/42010/tippelt1001.pdf

Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule.* Graz: Leykam.

# GRUNDLEGENDES ZUM THEMA LESEN UND LESEFÖRDERUNG

*Johannes Wild & Anita Schilcher*

# Evidenzbasierte Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Trainingsprogramme

Nach dem Leselehrgang am Ende der Grundschule sollen Schülerinnen und Schüler Texte genussvoll, informierend, selektiv, interpretierend und kritisch lesen können. „Die Grundschule […] legt damit eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl geeigneter Medien." (KMK, 2005, S. 9) Aufgabe der Lehrkraft ist es in einem modernen, kompetenzorientierten Leseunterricht Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Kindern die Aneignung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen (Duffy, 1993; Garbe, 2011).

Analysen weisen allerdings darauf hin, dass dem Lesen im Unterricht nur wenig Zeit eingeräumt wird (Schmich, Breit, Lanzdorf & Itzlinger-Bruneforth, 2017) und Aufgaben wenig kognitiv aktivierend sowie unterstützend sind (Lotz, 2016; Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017). Im Gegenteil, nur leistungsfähige Kinder scheinen in den Genuss eines anspruchsvollen Leseunterrichts zu kommen: „Je stärker die Lernenden, desto eher findet überhaupt ein anspruchsvoller Unterricht statt" (Lotz, 2016, S. 65). Schwächeren Leserinnen und Lesern fehlen Lern- und Übungsmöglichkeiten. Die Befunde der großen empirischen Studien wie IGLU, PISA und DESI zeigen, dass Schülerinnen und Schüler kaum größere Zuwächse der Lesekompetenz nach den ersten Jahrgangsstufen erzielen (Philipp, 2011a). Nach wie vor findet sich in den Klassenzimmern ein verhältnismäßig hoher Anteil schwacher Leserinnen und Leser, soziale sowie geschlechtsbedingte Ungleichheiten bestehen auch weiterhin. Diese nehmen im Verlauf der Pflichtschulzeit sogar zu (McElvany, Kessels, Schwabe & Kasper, 2017; Salchegger, Suchań, Widauer, Höller, Toferer & Glaeser, 2017; Gailberger & Willenberg, 2008). Offensichtlich scheint der gegenwärtige Leseunterricht nicht den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen.

Obwohl sich Lehrerinnen und Lehrer der Probleme des eigenen Leseunterrichts häufig bewusst sind, werden Fortbildungen häufig als Gängelung empfunden, da sie altbewährte Handlungen in Frage stellen und scheinbar erfolgsunsichere Verfahren vorschlagen (Philipp & Scherf, 2012). Eine Umsetzung vorgeschlagener Innovationen ist damit aber von vorneherein zum Scheitern verurteilt. Damit die Implementation neuer Verfahren gelingt, ist

nicht nur die Forschung, sondern auch die Professionalität der Lehrkräfte gefordert. Das Umsetzen anspruchsvoller Förderprogramme erfordert ein fundiertes Wissen über das Konstrukt der Lesekompetenz und deren Diagnostik sowie über die Passung bzw. Effektivität verschiedener Fördermaßnahmen. Letztere müssen sich dabei v. a. empirisch als wirksam erweisen (National Reading Panel, 2000).

## 1. Lesekompetenz

Kognitionspsychologische Modelle, wie sie beispielsweise IGLU, DESI oder PISA entwickelten, fokussieren die Informationsentnahme aus Texten (Bremerich-Vos, Wendt & Bos, 2017; Weis, Zehner, Sälzer, Strohmaier, Artelt & Pfost, 2016). Sie beschreiben Lesekompetenz als „die Fähigkeit […], geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Weis et al., 2016, S. 252). Bereits den ersten Publikationen nach PISA wurde von der Lesesozialisationsforschung vorgeworfen, individuelle, soziale und kulturelle Aspekte nicht zu berücksichtigen (Hurrelmann, 2002). Didaktische Modelle beziehen diese deshalb in der Regel mit ein und zeichnen ein umfassenderes Bild von Lesekompetenz. Sie weisen zusätzlich Ebenen der individuellen Dispositionen und Sozialisationsprozesse auf (Rosebrock & Nix, 2014; Schilcher, 2018; siehe Abbildung 1).

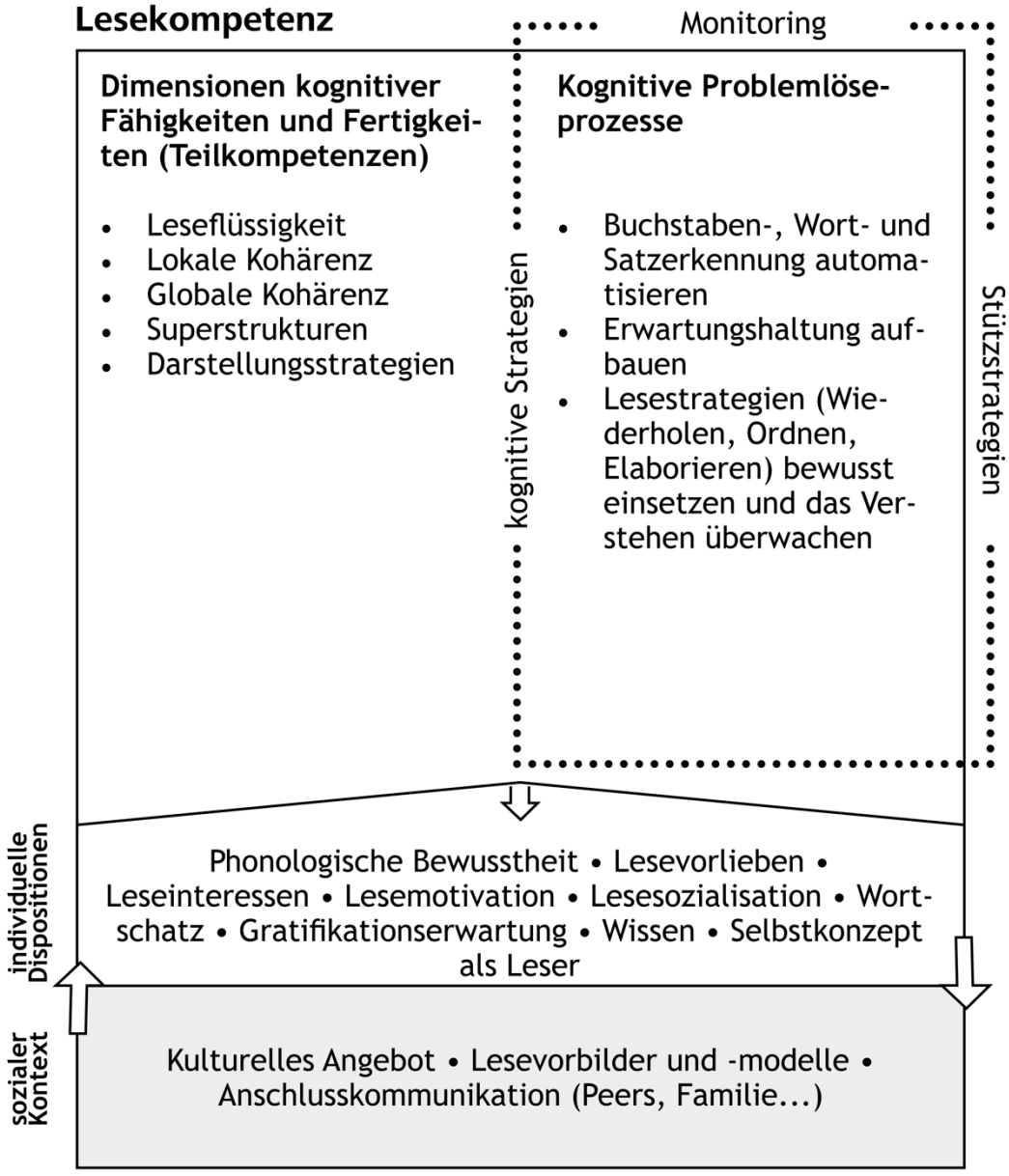


*Abbildung 1: Ein didaktisches Modell von Lesekompetenz nach Schilcher & Wild, 2018 (Schilcher, 2018)*

## 1.1 Kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Prozesse

Die kognitive Ebene des Leseprozesses beschreiben Weaver & Kintsch (1991) zweigeteilt. Zum einen müssen basale Prozesse bewältigt werden, zum anderen laufen komplexe hierarchiehohe Verstehensprozesse ab. Lesen bedeutet demnach einerseits die kleinschrittige Verarbeitung von Einzelinformationen des Textes (*bottom-up*), andererseits eine vorwissensbasierte und schemageleitete Verarbeitung von Informationen (*top-down*). Beide Prozesse wirken zusammen und führen zur Konstruktion der Gesamtbedeutung eines Textes: Die im Text enthaltenen Informationen werden abstrahiert (z.B. in Form von sog. Makrostrukturen) und in das textunabhängige Wissen der Leserin bzw. des Lesers integriert. Dort werden sie mit dem bereits gespeicherten Erfahrungswissen angereichert. In der Forschung spricht man dann vom *mentalen Modell* eines Textes, das im Kopf des Lesenden entsteht (Schilcher & Wild, 2018). Dass dies nicht auf magische Weise von allein geschieht, dürfte offensichtlich sein. Lesen erfordert Anstrengung und ein aktives Bemühen der Leserin bzw. des Lesers (Christmann & Groeben, 2006).

### 1.1.1 Hierarchieniedrige Prozesse

Um das Leseverstehen auf den hierarchiehöheren Ebenen zu ermöglichen, müssen zunächst basale, hierarchieniedrige Prozesse wie das Dekodieren von Buchstaben(gruppen) oder Wörtern bewältigt werden. Später spielen zunehmend komplexer werdende linguistische Kompetenzen eine größere Rolle (Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012). Entsprechend ist der Lesevorgang „auf der untersten Stufe […] primär als visueller Verarbeitungsvorgang aufzufassen“ (Richter & Christmann, 2009, S. 28). Er ist v.a. durch die Worterkennung geprägt.

Diese kann gemäß der *dual route theory* (z.B. Ellis & Young, 1991) auf zwei Arten erfolgen, die sich wechselseitig beeinflussen (Lenhard, 2013): auf einem langsameren phonologischen Weg oder einem schnelleren lexikalischen Weg. Beim phonologischen Weg muss ein Wort mühsam Buchstabe für Buchstabe erschlossen werden. Erst am Ende steht die Bedeutung fest, etwa bei langen oder schwierigen Wörtern. Beim lexikalischen Weg erfolgt ein Abgleich der bereits erlesenen Buchstaben mit im Gedächtnis gespeicherten Einheiten (z.B. Morpheme), um ein Wort zu identifizieren. Häufige Wörter

werden auf einen Blick erkannt. Dies erlaubt es, ein Wort zu erkennen, bevor es vollständig gelesen wurde.

In beiden Fällen müssen die Wörter im mentalen Lexikon des Lesenden verfügbar sein, um ihre Bedeutung abrufen zu können. Ist ein Wort unbekannt oder kann es nicht dekodiert werden, kann auch dessen Bedeutung nicht abgerufen werden (Richter & Christmann, 2009).

Während des Dekodierens bewegt sich der Blick der Leserin bzw. des Lesers in Sprüngen (Sakkaden) über den Text. Starke Leserinnen und Leser springen allerdings nicht von Buchstabe zu Buchstabe oder Wort zu Wort, sondern nehmen größere Einheiten in den Blick. Sie benötigen daher nur wenige, kurze Fixationen. Leseanfängerinnen und Leseanfänger machen hingegen kleinere Sprünge, sie haben häufigere und längere Fixationen. Die Sakkaden erlauben es der bzw. dem Lesenden, während der Worterkennung zugleich syntaktische und kontextuelle Informationen zu verarbeiten. Somit kann bereits hier eine inhaltliche Analyse des gesamten Satzes vorgenommen werden (Richter & Christmann, 2009). Je stärker diese basalen Worterkennungsprozesse automatisiert sind, desto mehr Kapazitäten sind dann im Arbeitsgedächtnis für die hierarchiehöheren Verstehensprozesse frei (Lenhard, 2013). Im anglo-amerikanischen Raum hat sich für die Automatisierung der basalen Leseprozesse der Begriff *Leseflüssigkeit* (*fluency*) etabliert. Man versteht darunter …

- einen ausreichend hohen Grad der Dekodiergenauigkeit (>90% fehlerfrei gelesener Wörter),
- einen hohen Grad der Automatisierung der Dekodierung,
- eine ausreichende Lesegeschwindigkeit (> 100 Wörter pro Minute) sowie
- die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung beim lauten Lesen (Rosebrock & Nix, 2014).

Satzübergreifende Zusammenhänge (*lokale Kohärenz*) entstehen, indem inhaltliche Bezüge zwischen Sätzen bzw. Bedeutungseinheiten hergestellt werden (Richter & Christmann, 2009). Dazu müssen grammatische Informationen (z.B. Kasus, Pro-Formen, Tempus, Thema-Rhema etc.) sowie semantische Strategien zur Verknüpfung genutzt werden, etwa das Schließen von inhaltlichen Lücken durch Weltwissen (sog. Inferenzbildung) oder aufgrund von bekannten Alltagsskripten (Rosebrock & Nix, 2014). Je mehr Hinweise ein Text diesbezüglich bietet, desto leichter fällt dies.

### 1.1.2 Hierarchiehohe Prozesse

Damit aus den Einzelinformationen eines Textes ein mentales Modell des gesamten Textes entstehen kann, müssen diese verknüpft, verdichtet und abstrahiert werden (*globale Kohärenz*). Diese Abstraktionsprozesse beginnen bereits während der basalen Verarbeitung des Textes durch die Lesende bzw. den Lesenden (Christmann & Groeben, 2006). Lesestrategien können diese Teilprozesse in Form von „vorgefertigten" Handlungsplänen unterstützen (National Reading Panel, 2000; Rosebrock & Nix, 2014). Sogenannte Superstrukturen steuern den Verarbeitungsprozess top-down, „im Sinne organisierender Vorwissensstrukturen" (Christmann & Groeben, 2006, S. 168). Sie betreffen die Struktur und den Aufbau eines Textes (Rosebrock & Nix, 2014). Wie kognitive Schemata und Skripts helfen sie, eine Erwartungshaltung beim Lesen aufzubauen, sich im Text zu orientieren und Gelesenes zu strukturieren (Lenhard, 2013). Ist der Aufbau, beispielsweise eines Lexikonartikels, bekannt, können die relevanten Informationen leichter entnommen werden. Darstellungsstrategien wie beispielsweise Ironie, Parodien oder sprachlich vermittelte Ideologien erfordern einen kritischen und interpretativen Umgang mit dem Text. Sie erzeugen eine zweite Bedeutungsebene, die über die „bloße" Informationsentnahme hinausgeht. Sie stellen daher den Berührungspunkt zum literarischen Lernen dar (Schilcher & Pissarek, 2013; Rosebrock & Nix, 2014).

## 1.2 Individuelle Dispositionen

Damit Schülerinnen und Schüler den Leseprozess nicht vorzeitig abbrechen, benötigen sie Motivation. In der Forschung wird diesbezüglich zwischen einer zeitlich begrenzten (aktuellen) und einer gewohnheitsmäßigen (habituellen) Motivation unterschieden. Erstere bezeichnet die Absicht, einen Text in einer spezifischen Situation zu lesen. Die habituelle Motivation beschreibt hingegen die wiederholte Bereitschaft, dies zu tun (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Um einen Habitus als Leserin bzw. Leser aufzubauen, haben sich v.a. intrinsische Motive als bedeutsam erwiesen, d.h. Lesen dient als Selbstzweck oder das Thema wird als wichtig erachtet (z.B. Interesse für Fußball). Nur hier zeigen sich Zusammenhänge mit der Lesemenge und

-frequenz (siehe Schiefele et al., 2012). Extrinsische Motive hingegen beziehen sich weniger auf das Lesen an sich, sondern auf die erwarteten positiven oder negativen Konsequenzen (z.B. gute Noten, kein Fernsehverbot).

Problematisch ist, dass die Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen, während der Schulzeit kontinuierlich absinkt (Richter & Plath, 2012; Gattermeier, 2003). Etwa 16% der Schülerinnen und Schüler haben Probleme, eine ausreichende habituelle Lesemotivation zu entwickeln (Goy, Valtin & Hußmann, 2017), Jungen noch häufiger als Mädchen (Stein & Endepohls-Ulpe, 2019). Insgesamt gehören Jungen besonders häufig zur Gruppe der Risikoschüler. Gründe dafür sind u.a. in der Feminisierung des Lesens und des Unterrichts zu suchen. In der Regel erleben Jungen das Lesen von Kindesbeinen an als eine stille und weiblich konnotierte Tätigkeit. Die Auswahl der Themen und Lektüren folgt meist ebenfalls den Vorlieben und Interessen der Mädchen (Richter & Plath, 2012; Schilcher & Knott, 2018). Da das Lesen somit nicht dem Rollenbild der Jungen entspricht, wird es abgewertet und weniger Aufwand und Zeit werden dafür investiert (Guthrie & Taboada Barber, 2019). Dadurch kann die Lesekompetenz nur zögerlich ausgebaut werden und die zunehmend schwierigeren Texte des Schulunterrichts führen schnell zu Frustration (Schilcher & Wild, 2018).

Neben der Motivation erweist sich das Vorwissen als starker Einflussfaktor. Dieses betrifft sowohl konzeptuelles, inhaltliches Wissen über den dargestellten Themenkomplex als auch den themenspezifischen Wortschatz (Almasi & Hart, 2019; Cromley & Azevedo, 2007). Kennt ein Kind bereits viele Wörter des Textes, muss es diese nicht mühsam „entschlüsseln“. Dies gilt besonders für komplexe Wörter. Darüber hinaus gelingt es Kindern mit einem breiten Vorwissen besser, sich neue Wörter anzueignen:

> „Readers who know more words are better at learning new words and they learn the words better. They aquire understanding of word features, such as the sounds and spellings, morphology, and syntax, as well as the word meanings.” (Ganske, 2019, S. 200)

Eine sprachlich anregende Umwelt hat also erkennbaren Einfluss darauf, in welchem Rahmen sich die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern entwickeln kann.

## 1.3 Soziale und kulturelle Faktoren

In allen großen empirischen Studien zeigt sich, dass ein entsprechendes Angebot v.a. vom Bildungsniveau der Eltern abhängt. Während Kinder aus Familien mit hoher Bildungsaffinität in der Regel eine anregungsreiche Umwelt vorfinden, erhalten Kinder aus bildungsfernen Familien häufig weniger Förderung. Sie zählen deutlich häufiger zu den schwachen Leserinnen und Lesern (Goy et al., 2017). Nur etwa ein Drittel der Kinder schafft es, diese Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg während der Schulzeit zu lösen (Hippmann, Jambor-Fahlen & Becker-Mrotzek, 2019). Häufig finden sich darüber hinaus auch Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund. Zwar spielt dieser an sich keine Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenz, jedoch kann er relevant werden, wenn in einer Familie ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Hinsichtlich des deutschen Wortschatzes liegt dann naturgemäß ein weniger umfangreiches Angebot vor (Garbe, Holle & Jesch, 2010; Gailberger & Willenberg, 2008; Hart & Risley, 2003). Den Eltern als primärer Instanz der Lesesozialisation kommt damit nicht nur eine Vorbildfunktion hinsichtlich des Umgangs und der Menge des Gelesenen zu, sie eröffnen Kindern auch den Zugang zu Literatur, etwa durch Vorlesen oder passende, den Interessen und Vorlieben entsprechende Buchgeschenke oder Bibliotheksbesuche etc. (Hurrelmann, 2009; Rosebrock & Nix, 2014).

Überdies ist die Wertschätzung des Lesens in der Gleichaltrigengruppe bedeutsam. Nimmt das Lesen einen hohen Stellenwert ein, wird es als selbstverständliche Möglichkeit der Freizeitgestaltung angesehen; besteht die Möglichkeit zur Anschlusskommunikationen, trägt dies zur Entwicklung einer stabilen Lesemotivation bei (Philipp, 2008; Garbe et al., 2010). In Gruppen mit geringerer Bildungsaffinität oder geringem sozio-ökonomischen Status bieten audiovisuelle Medien wie z.B. das Fernsehen oft schneller und einfacher Gratifikationen als Printmedien (Ennemoser & Schneider, 2007). Sie werden daher meist bevorzugt. Bei diesen „Medienenthusiasten“ sind die leseschwachen Jungen überproportional häufig vertreten (Philipp, 2011b). Unter solch ungünstigen Lesesozialisationsbedingungen können Kinder schnell in eine Art Teufelskreis geraten: Da ihre Lesekompetenz gering ist, werden sie häufig mit Texten konfrontiert, die für sie zu anspruchsvoll sind. Sie erleben das Lesen dadurch als anstrengend, wenig vergnüglich und frustrierend. Dies führt dazu, dass diese Schülerinnen und Schüler Leseaufgaben

zu vermeiden suchen und das Lesen als kulturelle Praxis einer anderen Gruppe abwerten (Garbe et al., 2010).

Sogenannte „Leseknicks“ können allerdings selbst unter optimalen Bedingungen auftreten. Häufig geschieht dies im Alter von etwa neun bzw. 13 Jahren (Rosebrock & Nix, 2014; Philipp, 2008). Die bislang gelesenen Texte erscheinen dann häufig als zu wenig anspruchsvoll und die bisher favorisierten Themen zu uninteressant (Schilcher & Knott, 2018).

> „Das bisherige kindliche und lustvolle Lesen wird schal, weil die Heranwachsenden kognitiv reifen, das Serielle an der bis dato noch geliebten Kinderliteratur durchschauen, sich durch die körperliche und geistige Reifung neue (Lese-)Bedürfnisse ergeben und außerdem die Lesemotivation stark nachlässt.“ (Philipp, 2008, S. 37)

## 2. Leseförderung – was wirkt?

Untersucht man Plattformen wie lesen-in-deutschland.de, auf denen Länder Selbstauskunft über ihre Lesefördermaßnahmen geben, zeichnet sich ein ernüchterndes Bild. Zwar wird dort eine Vielzahl von Maßnahmen (Ø zwölf) genannt, schwerpunktmäßig sind diese jedoch im vorschulischen Bereich angesiedelt und leseanimierende Projekte wie Buchvorstellungen, Autorenlesungen, Lesenächte und Lesewettbewerbe etc. bilden die Mehrheit. Es überwiegt eine isolierte Förderung der Lesemotivation und der Lesekultur (Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben, Köster, Schneider, Stanat, Ostermeier, Schiefele, Valtin & Ring, 2007). Konkrete und erwiesen wirksame Förderprogramme finden sich kaum, etwa Trainings, die auf eine Förderung der Leseflüssigkeit oder des Leseverstehens abzielen.

Diese Fokussierung auf die Lesemotivation und Lesekultur ist problematisch. Aus Sicht der Leseforschung steht seit langem fest, dass leseanimierende Maßnahmen allein nur wenig geeignet sind, aktive Leserinnen und Leser mit einer stabilen Lesemotivation hervorzubringen (Artelt et al., 2007; Souvignier & Philipp, 2016), denn es wird außer Acht gelassen, dass Motivation v.a. durch das Selbstwirksamkeitserleben entsteht. Ohne zeitgleiche Förderung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten laufen diese Projekte ins Leere. „Der Weg von der Beschreibung und Festlegung von Zielkriterien schulischer Bildung hin zu einer diesen Anspruch realisierenden Praxis ist [demnach noch …] lang.“ (Artelt et al., 2007, S. 66)

Aufgrund einer Vielzahl von Forschungsergebnissen stehen inzwischen vier Schwerpunkte der Leseförderung fest: die Förderung der Phonologischen Bewusstheit in der Vorschule, die Förderung der Dekodierfähigkeit und des Wortschatzes, die Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautleseverfahren sowie die Förderung des Leseverstehens durch Lesestrategietrainings (National Reading Panel, 2000; Artelt et al., 2007). Lehrkräfte setzen allerdings häufig auf leseanimierende (z.B. Lesenacht) und Viellese-Verfahren (z.B. Bambergers Leseolympiade, stille Lesezeiten), deren Wirksamkeit bislang nicht bzw. nur vereinzelt nachgewiesen werden konnte. Während lesestärkeren Kindern diese Maßnahmen zumindest nicht schaden, fehlen gerade Lernenden, die Förderbedarf hätten, Übungsmöglichkeiten (Schilcher & Wild, 2018).

Der Einsatz evidenzbasierter Förderprogramme in Verbindung mit einer entsprechenden Diagnostik ist daher unabdingbar (siehe Abbildung 2).

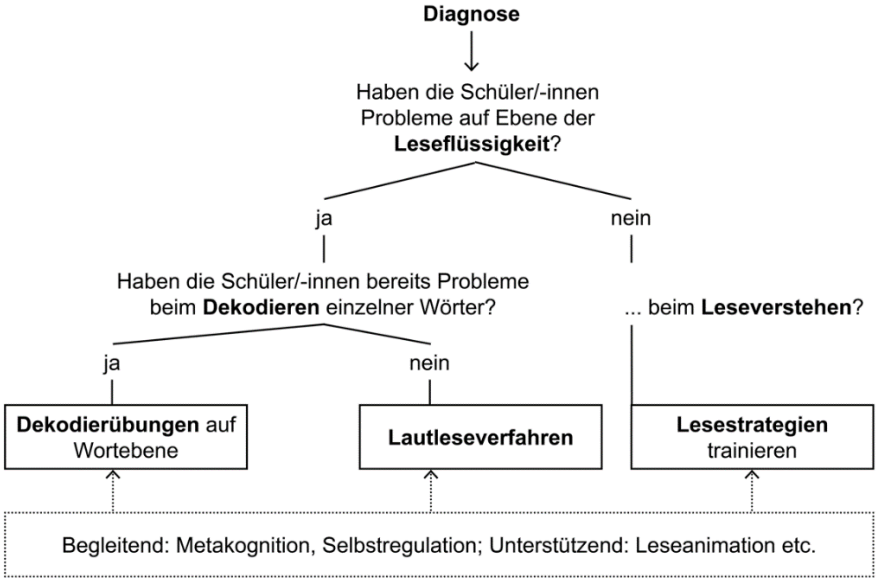


*Abbildung 2: Entscheidungsbaum zur Leseförderung*

## 2.1 Dekodierfähigkeit trainieren und Wortschatz aufbauen

Neben dem Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz im Schriftspracherwerb kommt dem Wortschatzerwerb eine zentrale Rolle für das Lesen zu. Ist der Anteil unbekannter oder schwieriger Wörter in einem Text zu hoch, wird das Verstehen erschwert. Es ist daher von Vorteil, über einen

breiten Wortschatz zu verfügen. Der Aufbau eines solchen kann durch direkte Instruktion geschehen, indem z.B. mündlich vorentlastet wird, oder indirekt erfolgen, indem z.B. die Erschließung neuer Wörter während des Lesens unterstützt wird (National Reading Panel, 2000). Methodisch finden sich Varianten, die vom Aufbau semantischer Netzwerke bis hin zum klassischen Vokabelheft reichen (National Reading Panel, 2000). Dabei ist es nicht genug, Wörter als deklaratives Wissen zu vermitteln. Sie müssen mit Bedeutung verknüpft werden und für die eigene Sprachrezeption bzw. Sprachproduktion bedeutsam sein. Ein fünfschrittiges Vorgehen, wie es im Fremdsprachenunterricht üblich ist, hat sich deshalb auch für das Deutsche als sinnvoll erwiesen (Ulrich, 2011; Polz, 2011; National Reading Panel, 2000):

1. Isolieren neuer/unbekannter Wörter beim Lesen oder Hören
2. Erfassen der Wortgestalt und Unterscheiden von ähnlichen Wörtern (akustisch/optisch)
3. Semantisierung: Verstehen der Wortbedeutung
4. Variieren und Vernetzen: Wortgestalt und Bedeutung mit anderen Wörtern oder Kontexten verknüpfen und im Gedächtnis speichern
5. Reaktivieren und Verwenden: Wiederholter Gebrauch des Wortes (rezeptiv und produktiv), ggf. auch mehrsprachig (Pieles, 2019).

Gankse (2019) und Rosebrock & Nix (2014) weisen diesbezüglich auch auf die Bedeutung von Übungen zur Analyse des Kontextes sowie zur silbischen und morphologischen Struktur von Wörtern hin, etwa das Achten auf situative Hinweise (z.B. Suche nach Umschreibungen im Kontext, Synonyme, Antonyme), Wortbausteine und Wortbildungsmechanismen (z.B. Präfixe, Suffixe, Wortstamm, Paraphrase). Eine Diskussion mit einer Partnerin bzw. einem Partner über die Wortbedeutung bzw. ein Brainstorming in Form einer *word study time* ist ebenfalls sinnvoll. Kuhn, Rasinski & Young (2019) schlagen vor, schwierige oder interessante Wörter aus dem Text zu untersuchen. Dadurch kann nicht nur eine inhaltliche Vernetzung stattfinden, sondern auch Doppeldeutigkeiten, z.B. *Strom* im physikalischen bzw. geographischen Sinne, können geklärt werden. Munser-Kiefer & Kirschhock (2014) beschreiben im zweiten Modul von *Lesen im Leseteam*, wie die Automatisierung der Worterkennung gestaltet werden kann. Es steht damit an der Schnittstelle zu den leseflüssigkeitstrainierenden Lautleseverfahren. *Phonit* (Stock & Schneider, 2011) legt hingegen den Fokus auf das Dekodieren.

## 2.2 Lautleseverfahren

Lange beschäftigte sich die Leseförderung v.a. mit dem Leseverstehen. Erst in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts fand ein Umdenken statt und die Förderung der Leseflüssigkeit als Voraussetzung für das Leseverstehen wurde stärker berücksichtigt. In der Schule galt bis dahin das „Reihumlesen" als probates Mittel. Allerdings ist heute erwiesen, dass dieses unwirksam ist. Es hat eher eine gegenteilige Wirkung: Schülerinnen und Schüler empfinden es als langweilig, wenig herausfordernd und durch die fehlende Vorbereitungsmöglichkeit sogar teilweise angstauslösend. Aktuelle Ansätze der Leseflüssigkeitsförderung setzen auf das wiederholte laute bzw. halblaute Lesen eines Textes. Ziel ist es, ein bestimmtes Maß an Leseflüssigkeit zu erreichen. Zugleich soll dadurch die Übungszeit erhöht und Möglichkeiten für Feedback geschaffen werden (National Reading Panel, 2000). Förderprogramme greifen außerdem häufig auf die positive Wirkung eines Lesevorbilds zurück, das als Modell für Geschwindigkeit, Betonung etc. dient. Es unterstützt die Kinder beim eigenen lauten Lesen (Kuhn et al., 2019). Günstig ist es, wenn das Flüssigkeitstraining mit der Möglichkeit zur Anschlusskommunikation kombiniert wird: Von Beginn an sollte der Fokus immer auch auf dem Verstehen liegen (Lotz, 2016). Grundsätzlich kann zwischen den in Tabelle 1 dargestellten Lautleseverfahren unterschieden werden:

| | **einmaliges** | **mehrmaliges Lesen** des Texts |
|---|---|---|
| **Lesemodell** | Tandemlesen (*paired/assisted reading*), Lesen durch Hören | Filius / FiLBY-2 |
| **kein Lesemodell** | Reihumlesen | wiederholtes Lautlesen (*repeated reading*), Lesetheater |

*Tabelle 1: Systematik der Lautleseverfahren (n. Kuhn et al., 2019; Rosebrock & Nix, 2014), grau markiert sind erwartbar wirksame Verfahren*

Als ein Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit haben sich im deutschsprachigen Raum inzwischen die sogenannten Lautlese-Tandems durchgesetzt, eine Form des *paired readings*. Hierbei liest ein leseschwächeres Kind (*Lesesportlerin* bzw. *Lesesportler*) gemeinsam mit einer lesekompetenten Mitschülerin bzw. einem lesekompetenten Mitschüler (*Lesetrainerin* bzw. *Lesetrainer*) einen altersangemessenen Test laut bzw. halblaut. Die Lesetrainerin bzw. der Lesetrainer führt den eigenen Finger in der Zeile mit und dient als Vorbild für Aussprache, Betonung und Geschwindigkeit. Darüber hinaus hat diese Person die Aufgabe, den Leseprozess des schwächer lesenden Kindes

zu überwachen: Sie bzw. er korrigiert (nach ausreichender Wartezeit) Fehler und lobt, wenn keine Fehler gemacht werden. Sobald sich die Lesesportlerin bzw. der Lesesportler sicher fühlt, kann sie bzw. er ihrem bzw. seinem Trainer ein Zeichen geben und ohne Begleitung lesen. Das stärkere lesende Kind liest dann still mit, korrigiert und lobt aber weiterhin. Untersuchungen der Frankfurter Lesegruppe zeigen, dass sowohl Lesesportler als auch Lesetrainer von dieser Art des Lesens profitieren. Damit das Training wirksam ist, sollte über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch geübt werden. Sinnvoll ist ein Trainingszeitraum von mindestens acht Wochen, wobei etwa dreimal pro Woche 15 bis 20 Minuten trainiert wird (Rosebrock & Nix, 2014; Kuhn et al., 2019). Eine methodische Variante der Lautlesetandems entwickelte Gailberger (2011) für die Sekundarstufe. Beim *Lesen durch Hören* wird der Lesetrainer durch einen professionellen Sprecher von CD ersetzt. Wild & Schilcher (2017) adaptierten und erweiterten das Konzept mit *Filius* für die Primarstufe, in *FILBY-2* (Schilcher, Wild & Steinert, 2019) wurde das Training nochmals überarbeitet und ergänzt.

Beim *wiederholten Lautlesen* (*repeated reading*) sollen Schülerinnen und Schüler einen mittelschweren Text ohne Lesemodell so lange lesen, bis er flüssig gelesen werden kann. Ziel dieses Vorgehens ist es, dass die Kinder bei jedem Durchgang auf mehr Textsignale achten lernen, wie etwa die Zeichensetzung, und einen Sichtwortschatz aufbauen. Da die wiederholte Auseinandersetzung mit dem gleichen Text schnell langweilig wird und auf Dauer wenig motivierend ist, schlägt Nix (2006) vor, eine Inszenierungssituation zu schaffen (sog. *Lesetheater*). Das *wiederholte Lautlesen* ist dann kein Selbstzweck mehr, sondern dient der Vorbereitung einer Theateraufführung, eines Podcasts oder Schulradios bzw. der Erstellung eines Hörspiels. Das wiederholende Element des *repeated readings* wurde auch in *Filius* und *FiLBY-2* aufgegriffen.

### 2.3 Strategievermittlung

Lesestrategien sind vorgefertigte, planvolle Handlungen, die Schülerinnen und Schülern helfen, anspruchsvolle Texte zu erschließen:

> Strategies are plans for solving problems encountered in constructing meaning. Unlike skills, these plans cannot be automatized because the uniqueness of each text requires readers to modify strategies to fit the demands of the text. […] Consequently, a good strategy user consciously adapts individual strategies within an overall plan for constructing meaning. (Duffy, 1993, S. 232)

Der Strategiebegriff umfasst nicht nur kognitive, sondern auch metakognitive oder stützende Prozesse, die gezielt und bewusst zur Erreichung eines Ziels eingesetzt werden (Almasi & Hart, 2019; Philipp, 2012a). Diese können vor dem Lesen, während des Lesens und danach zum Einsatz kommen (Artelt & Dörfler, 2011, S. 30). Aus der Forschung ist bekannt, dass gute Leserinnen und Leser über ein umfangreiches Repertoire an Strategien verfügen, das sie situationsspezifisch einsetzen und anpassen können (Duffy 1993; Artelt et al., 2007).

In der schulischen Vermittlung liegt das Augenmerk in der Regel auf den kognitiven Strategien der Textbearbeitung (siehe Abbildung 3). Sie lassen sich nach ihrem Leseziel in ordnende, wiederholende und elaborierende Strategien kategorisieren. Geht es um das Reduzieren und Strukturieren von Informationen, sind ordnende Strategien wie etwa das Erstellen einer Mind-Map oder das Unterstreichen zielführend. Auf diese Weise können die Informationen auch gut als Grundlage für ein Referat oder zum Schreiben genutzt werden. Wiederholende Strategien regen die erneute Auseinandersetzung mit dem Text an, um die Inhalte länger zu behalten. Beispielsweise kann ein Satz oder Absatz erneut gelesen werden. Elaborationsstrategien dienen dazu, das Textverständnis zu vertiefen, etwa indem textexternes Wissen aktiviert wird (Philipp, 2012a; Artelt & Dörfler, 2011).

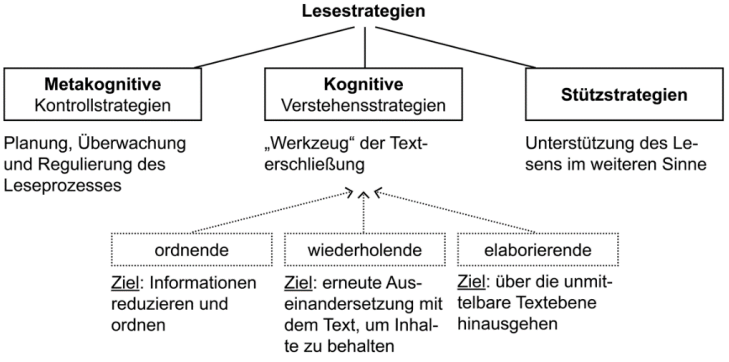


*Abbildung 3: Systematik von Lesestrategien (nach Philipp, 2012a, S. 45)*

Metakognitive Strategien hingegen dienen der Selbstregulation, also der Planung, Überwachung und Regulierung des Leseprozesses. Stützstrategien unterstützen hingegen das Lesen im Allgemeinen, beispielsweise durch das Schaffen einer angenehmen Umgebung.

Zentral für eine erfolgreiche Vermittlung von Lesestrategien ist nicht, ob die „richtigen" Strategien eingeführt werden, sondern dass Schülerinnen und

Schüler ein Konzept davon entwickeln, was es bedeutet, strategisch zu denken (Duffy, 1993). Strategien sollen nicht einfach nur auswendig gelernt werden, sondern das Planvolle des Leseprozesses von Expertinnen und Experten soll betont werden. Dazu müssen die Lehrkräfte (1) Situationen schaffen, die strategisches Denken erfordern und auf ein Leseziel hin ausgerichtet sind, (2) explizite Informationen darüber geben, was gute Leserinnen und Leser in dieser Situation tun, und (3) flexibel auf entstehende Schülervorstellungen bzgl. strategischen Denkens eingehen (Duffy 1993). Es muss deutlich werden, wie, wann und warum die Strategien eingesetzt werden (Almasi & Hart, 2019). Hinsichtlich der Einführung von Strategien können sich Lehrerinnen und Lehrer an dem Vermittlungsschema von Graham & Harris (2005) bzw. Lienemann & Ried (2006) orientieren:

1. **Vorwissen aktivieren & Hintergrundwissen aufbauen**: Damit neue Strategien im Gedächtnis gespeichert werden können, benötigen Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte zu dem bisher Gelernten. Es sollte demnach das situationsspezifische Vorwissen aktiviert werden, etwa: Welche Ideen hast du, um mit dem Text zu arbeiten? Welche Strategien kennst du schon? Neben der Vernetzung ist es ein Ziel dieser Phase, typische Fehlvorstellungen, z.B. dass starke Leserinnen und Leser immer alles verstehen, aufzudecken.
2. **Die Bedeutung von Lesestrategie verdeutlichen:** Davon ausgehend sollten den Kindern die Vorteile eines planvollen Handelns klar werden. Sie erkennen, dass Leseprofis Strategien einsetzen und ihnen diese helfen, Texte besser zu verstehen. Etwa lesen Expertinnen bzw. Experten immer mit einem Stift, um Schlüsselbegriffe unterstreichen zu können oder um sich Fragen zu notieren. Ist den Schülerinnen und Schülern der Nutzen einer Strategie nicht klar, lehnen sie den zusätzlichen Aufwand ab, den die Strategieanwendung zunächst mit sich bringt.
3. **Modellieren:** Im nächsten Schritt erklärt die Lehrkraft die Strategieanwendung im sogenannten *lauten Denken* an einem konkreten Text. Sie beschreibt dabei nicht nur ihr Vorgehen, sondern kommentiert es auch: Sie begründet beispielsweise, warum sie etwas (nicht) macht und lobt sich bei gelungenen Schritten. Beispielsweise: „Also bevor ich einen Text lese, untersuche ich zuerst einmal die Überschrift. Dann kann ich nachher den Text besser verstehen. Ich überlege mir erstmal, worum es geht und was ich dazu schon weiß. Hmm, hier geht es um Eisbären. Ich weiß schon, dass Eisbären im Schnee leben. Aber wie ihr Lebensraum aussieht und wie sie sich ernähren, weiß ich noch nicht. Das würde mich aber interessieren! Klasse, die Fragen schreibe ich

mir gleich auf! Wenn ich dann den Text lese, suche ich gezielt nach Antworten auf meine Fragen. Alles andere ist erst einmal nicht so wichtig! Super, so mache ich das!“ Schülerinnen und Schülern wird durch die Modellierung also die Frage beantwortet, warum, wie und wann die Strategie eingesetzt wird. Selbstverstärkungen („klasse“, „super“) unterstreichen die persönliche Bedeutung der Strategie und belohnen das erfolgreiche Verhalten (siehe für ein gelungenes Beispiel auch Almasi & Hart, 2019, S. 235).

4. **Memorieren:** Damit Schülerinnen und Schüler die neuen Strategien automatisieren können, müssen diese zunächst in das deklarative Wissen übergehen. Dabei sollen die Kinder aber nicht einfach nur das Vorgehen auswendig lernen, sie müssen verstanden haben, warum und wie sie diese Strategien durchführen. Strategiefächer, Checklisten oder Lernplakate unterstützen dabei, sich das Vorgehen zu merken und es zu reflektieren.
5. **Gestütztes und unabhängiges Üben:** In der Phase danach folgt eine längere Übergangszeit, in der die Strategien – unterstützt durch die Lehrkraft – eingeübt werden (*Scaffolding*). Im Vordergrund steht das gemeinsame Anwenden der Strategien, etwa im Plenum, mit vorstrukturierten Texten etc. Nach und nach nimmt sich die Lehrperson jedoch zurück, sodass Schülerinnen und Schülern am Ende die Strategien selbständig anwenden müssen (*Fading*).

Eines der ersten Trainings im deutschsprachigen Raum, das sich der Einführung von Lesestrategien widmet, sind die *Textdetektive* (Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004). Anhand der Metapher eines Detektivs wird den Kindern das planvolle Vorgehen beigebracht und insgesamt werden sieben „Detektivmethoden“ vermittelt: Überschrift beachten, bildlich vorstellen, Umgang mit Textschwierigkeiten, Verstehen prüfen, Wichtiges unterstreichen, Wichtiges zusammenfassen und Behalten prüfen. Unter dem Namen *Lesedetektive* wurde das Programm auch für schwächere Kinder publiziert (Rühl & Souvignier, 2006). Dort werden nur vier der sieben Detektivmethoden thematisiert. Das *Lesetraining mit Käpt'n Carlo* (Spörer, Koch, Schünemann & Völlinger, 2016) betont das reziproke Lernen bei der Strategievermittlung. Dort werden vier Strategien eingeführt und mit einer Partnerin bzw. einem Partner geübt: Klären von Verstehensschwierigkeiten, Fragen zum Text stellen, Textabschnitte zusammenfassen und Vorhersagen treffen. Im *Burg Adlerstein*-Lesetraining (Pronold-Günthner, Winkler-Theiß, Schilcher, Pissarek, Sontag, Steinbach, Stöger, Wild & Lichtinger, 2014) trai-

nieren die Kinder an einem umfangreichen Textkorpus in Form einer Fortsetzungsgeschichte drei basale Lesestrategien (Nachdenken über Fragen, überfliegendes Lesen und Überschriften finden). Zudem sind diese in einen Zyklus selbstregulierten Lernens eingebettet. Durch nach Schwierigkeit gestaffelte Fragen zu den Trainingstexten erhalten die Kinder außerdem unmittelbar Feedback auf ihre Strategieanwendung. Drei Visualisierungsstrategien stehen bei *Filia* (Wild & Schilcher, 2018) im Fokus: Vorwissen aktivieren, Visualisierungstyp erkennen und Visualisierung ergänzen. Die Strategien werden an 35 Sachtexten über einen längeren Zeitraum hinweg geübt. Eine ausführlichere Übersicht zu bekannten Lesestrategietrainings gibt Tabelle 2.

| **Wortschatz/ Dekodieren** | **Lautleseverfahren** | **Strategietrainings** |
|---|---|---|
| ▸ Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi (Forster & Martschinke, 2012) *<br>▸ Lesen im Leseteam [Baustein 2] (Munser-Kiefer & Kirschhock, 2014) *<br>▸ Lesen. Das Training [Baustein 1-2] (Bertschi-Kaufmann, Hagendorf, Kruse, Rank, Riss & Sommer, 2010)<br>▸ PHONIT (Stock & Schneider, 2011) * | ▸ FILBY-2 (Schilcher, Wild & Steinert, 2019) #<br>▸ Filius (Wild et al., 2017) #<br>Fluency Development Lesson (Kuhn et al., 2019)*<br>Lautlesetandems (Rieckmann, Behrendt & Lauer-Schmaltz, 2012) *<br>▸ Lesen durch Hören [Baustein 1] (Gailberger, 2011) * | ▸ Burg Adlerstein (Pronold-Günthner et al., 2014) * #<br>▸ CORI (Philipp, 2012c) *<br>▸ Filia (Wild & Schilcher, 2018) (Hrsg.) #<br>▸ Käptn Carlo (Spörer, Koch, Schünemann & Völlinger, 2016) *<br>▸ LekoLemo (Streblow, Schiefele & Riedel, 2012) *<br>▸ Lesen durch Hören [Baustein 2] (Gailberger, 2011) *<br>▸ Lesen im Leseteam [Baustein 3] (Munser-Kiefer & Kirschhock, 2014) *<br>▸ Lesen. Das Training [Baustein 3] (Bertschi-Kaufmann et al., 2010)<br>▸ PALS (Philipp, 2012d) *<br>▸ Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten (Stöger, Sontag & Greindl, 2012) * #<br>▸ Textdetektive (Gold et al., 2004) * und Lesedetektive (Rühl & Souvignier, 2006) * |

*Tabelle 2: Tabelle etablierter Lesetrainings (erweitert nach Philipp, 2012b, S. 209)*
*Bem.: *: Wirksamkeit bereits empirisch nachgewiesen; #: mit umfangreichem Textkorpus*

## 2.4 Motivation

Trotz einer Vielzahl an leseanimierenden Verfahren im Schulbetrieb ist der Aufbau von Lesemotivation ein schwieriges Unterfangen. Wie bereits zuvor deutlich geworden sein dürfte, wirken Maßnahmen v.a. dann motivierend,

wenn sie Erfolge beim Lesen in vielfältigen authentischen Lesesituationen ermöglichen. Damit Schülerinnen und Schülern diese auch deutlich werden, müssen ausreichend gleich lange und gleich schwere Texte vorhanden sein, mit denen über einen längeren Zeitraum hinweg trainiert werden kann. Ändern sich die Textbeschaffenheit oder der Aufgabentyp während des Trainings, führen die Kinder Erfolge nicht auf ihre eigene Fähigkeit zurück, sondern auf den leichteren/schwereren Text bzw. die Aufgabe. Sie können sich dann auch keine realistischen und herausfordernden Ziele setzen. Regelmäßiges Feedback auf das Erreichen dieser Ziele ermöglicht hingegen Kompetenzerleben und stärkt die persönliche Bedeutung des Lesens.

Begünstigend für die in den vorangegangenen Gliederungspunkten genannten Förderverfahren ist außerdem, wenn Schülerinnen und Schüler während des Trainings Wahlmöglichkeiten haben, etwa in Bezug auf das Thema. Gerade in Hinblick auf den Erwerb von Wortschatz ist es sinnvoll, thematische Einheiten zu bilden, bei denen sich das Vokabular wiederholt und das Lesen auch für das fachliche Lernen bedeutsam erscheint (Guthrie & Taboada Barber, 2019).

Lesenächte, Autorenlesungen, Bibliotheksbesuche sind also nur dann gewinnbringend, wenn sie in ein umfassendes Förderkonzept eingebunden sind. Beliebte Programme wie *Antolin* sind der Lesemotivation eher abträglich, da sie das Autonomieerleben einschränken und zu einer negativen Konnotation des Lesens führen (Meier, 2017). Schlimmstenfalls erleben die Schülerinnen und Schüler Maßnahmen wie diese als die vorgeführte Kultur einer anderen Gruppe, distanzieren sich und werten das Lesen ab.

## 2.5 Wie sieht leseförderlicher Unterricht aus?

Damit Schülerinnen und Schüler passgenau gefördert werden können, ist eine fundierte Diagnostik Voraussetzung. Zudem muss ausreichend Zeit im Unterricht investiert werden. Standardisierte Lesetests wie etwa das *Salzburger Lesescreening*, der *Hamburger Lesetest* oder der *Frankfurter Leseverständnistest* zeigen, wo die Kinder Stärken bzw. Schwächen haben und erlauben den Vergleich mit einer externen Gruppe. Ausgehend davon kann dann das passende Förderprogramm ausgewählt werden (für eine Übersicht

etablierter Testinstrumente siehe Pissarek & Pronold-Günthner, 2018). Einzelstunden etc. bringen keine Erfolge, das langfristige Training ist entscheidend.

Damit ein langfristiges Training gelingen kann und den Kindern die Selbsteinschätzung möglich wird, müssen geeignete Texte zur Verfügung stehen. Viele Unterrichtstexte erfüllen diese Kriterien nur bedingt: Sie enthalten oft eine hohe Informationsdichte, setzen z.T. unbekannte Konzepte voraus und sind sprachlich oft äußerst komplex. Aufgaben sind häufig wenig konkret oder beschränken sich auf das Entnehmen von Einzelinformationen. Komplexere Schlussfolgerungen oder Interpretationen sind nur selten gefragt.

Texte, die im Unterricht eingesetzt werden, sollen daher nicht nur thematisch passend sein, sondern Schülerinnen und Schüler als Leserinnen und Leser ernst nehmen. Bereits die Überschrift sollte Interesse und Neugier wecken. Bei Sachtexten gelingt dies gut, wenn eine Problemfrage im Mittelpunkt steht. Sie sollte „Rätselcharakter" haben und nicht mit bloßem Alltagswissen zu beantworten sein. Vergleichen Sie die folgenden Überschriften: „*Wieso kann ein Maulwurf im Dunkeln sehen*?" (Ergänzungsfrage) vs. „*Der Maulwurf*" (Aussageform). Die Überschriften unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Frageform voneinander. Während der erste Titel einen eindeutigen Schwerpunkt setzt (Orientierung/Sinne des Maulwurfs) und den Neuigkeitswert des Textes hervorhebt, bleibt der zweite Titel eher unspezifisch, allgemein und wirkt dadurch langweilig. Das Aktivieren von Vorwissen und Bilden von Hypothesen wird erschwert. Dementsprechend kann der Text gedanklich kaum vorstrukturiert werden. Er regt auch nicht zur Anschlusskommunikation an. Steht hingegen ein authentisches Problem im Mittelpunkt, entwickeln Schülerinnen und Schüler eine Erwartungshaltung und möchten dieses lösen. Man sollte sich deshalb auf die zentralen und wesentlichen Erkenntnisse, die der Text liefern soll, beschränken. Denn ist die Informationsdichte zu hoch, behalten die Kinder nur wenig.

Damit Schülerinnen und Schüler gut mit bzw. aus Texten lernen können, sollten diese neben einer nachvollziehbaren Struktur eine angemessene Schwierigkeit aufweisen. Eine erste Einschätzung erlauben sogenannte Lesbarkeitsindizes. Sie können computergestützt berechnet werden, etwa mit *RATTE* (Wild & Pissarek, o. J.). Basierend auf sprachstatistischen Verfahren drücken Lesbarkeitsindizes die Schwierigkeit eines Textes als Zahlenwert aus. Dazu werden Textoberflächenmerkmale wie die Wort- und Satzschwierigkeit herangezogen (Groeben, 1978). Inhaltliche Merkmale gehen

nur indirekt mit ein. Großen Bekanntheitsgrad haben der *LIX* (*Lesbarkeitsindex* von Carl-Hugo Björnsson) und *gSmog* (*Simple Measure of Gobbledygook* von Harry McLaughlin) erlangt. Der *gSmog* gibt beispielweise die Jahrgangsstufe an, für die ein Text passend ist: Etwa besagt ein *gSmog* von 5, dass ein Text von einem durchschnittlich lesenden Fünftklässler problemlos lesbar ist.

Um Rückmeldung auf das Leseverstehen zu erhalten, eignen sich eigens zu den Texten konstruierte Aufgaben. Sie sollten unterschiedliche Niveaustufen umfassen und sowohl offene als auch geschlossene Typen (z.B. Multiple-Choice) berücksichtigen. Detaillierte Anleitungen zur Aufgabenkonstruktion finden sich in den *Item Writing Guidelines* der IGLU/PIRLS-Erhebungen (Mullis & Martin, 2013) sowie in den einschlägigen Psychologielehrbüchern.

## Literatur


Almasi, J. & Hart, S. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. Morrow & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (221–249). 6. Auflage. New York, London: Guilford Press.

Artelt, C. & Dörfler, T. (2011). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (13–36). Donauwörth: Auer.

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn, Berlin: [ohne Verl.].

Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M., & Sommer, T. (2010). *Lesen. Das Training*. Stuttgart: Ernst Klett.

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, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (13–28). Münster u.a.: Waxmann.

Bremerich-Vos, A., Wendt, H., & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (79–142). Münster u.a.: Waxmann.

Christmann, U., & Groeben, N. (2006). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (145–223). Baltmannsweiler: Schneider.

Cromley, J., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2, 311–325.

Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understandings. *The Elementary School Journal*, 93, 3, 231–247.

Ellis, A. W., & Young, A. W. (1991). *Einführung in die kognitive Neuropsychologie*. Bern u.a.: Hans Huber.

Ennemoser, M., & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 2, 349–368.

Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 2, 53–67.

Forster, M., & Martschinke, S. (2012). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi.* Donauwörth: Auer.

Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien.* Weinheim u.a.: Beltz.

Gailberger, S., & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In E. Klieme, W. Eichler, A. Helmke, R. H. Lehmann, G. Nold, H.-G. Rolff, K. Schröder, G. Thomé, & H. Willenberg (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (60–71). Weinheim u.a.: Beltz.

Ganske, K. (2019). Best practices in vocabulary instruction. In L. Morrow, & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (199–220). 6. Auflage. New York, London: Guilford Press.

Garbe, C. (2011). Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen*. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (119–141). Donauwörth: Auer.

Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2010). *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation.* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Gattermeier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer.* Regensburg: edition vulpes.

Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S., & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goy, M., Valtin, R., & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.- M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (143–176). Münster u.a.: Waxmann.

Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties.* Baltimore u. a.: Brookes.

Groeben, N. (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien* (2. Aufl.). Münster: Aschendorf.

Guthrie, J., & Taboada Barber, A. (2019). Best practices for motivating students to read. In L. Morrow, & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (52–74) (6. Aufl.). New York, London: Guilford Press.

Hart, B., & Risley, T. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, o. H., 4–9.

Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S., & Becker-Mrotzek, M. (2019). Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (online)*. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/s11618-018-0861-8 [07.02.2019].

Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.

Hurrelmann, B. (2009). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (123–149). 3. Auflage. Weinheim u.a.: Juventa.

KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.

Kuhn, M., Rasinski, T., & Young, C. (2019). Best practices in fluency instruction. In L. Morrow, & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (271–288). 6. Auflage. New York, London: Guilford Press.

Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-Regulated Strategy Development for Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29, 1, 3–11.

Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer.

McElvany, N., Kessels, U., Schwabe, F., & Kasper, D. (2017). Geschlecht und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.- M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (177–194). Münster u.a.: Waxmann.

Meier, C. (2017). Antolin im Leseunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung. In F. Dietz, & G. P. Wind (Hrsg.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (117–144). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Mullis, I., & Martin, M. (2013). *PIRLS 2016. Item Writing Guidelines*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Verfügbar unter https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods/pdf/P16_ItemWritingGuidelines.pdf [06.01.2019].

Munser-Kiefer, M., & Kirschhock, E. M. (2014). *Lesen im Leseteam trainieren. Prämiertes, praxiserprobtes Programm zur modernen Förderung der Lesekompetenz.* Donauwörth: Auer.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nix, D. (2006). Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. *Praxis Deutsch*, 199, S. 23–29.

Philipp, M. (2008). Zeig mir deine Clique, und ich sag dir, wie gern du liest... Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur peer group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 25, S. 32–51.

Philipp, M. (2011a). Wer hat, dem wird gegeben? Individuelle sowie soziodemografische Merkmale und ihre Bedeutung für den Matthäus Effekt im Leseverstehen. *Leseforum Schweiz*, 2/2011, 1–14.

Philipp, M. (2011b). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum Schweiz*, 1/2011, S. 1–25.

Philipp, M. (2012a). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (38–58). Seelze: Friedrich.

Philipp, M. (2012b). Die Förderansätze dieses Bandes im Überblick und Vergleich. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (197–213). Seelze: Friedrich.

Philipp, M. (2012c). Forschen und lesen – das Programm CORI (Concept-Oriented-Reading Instruction). In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (185–196). Seelze: Friedrich.

Philipp, M. (2012d). Lesetandems im Wettbewerb – das Programm PALS. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (116–126). Seelze: Friedrich.

Philipp, M. & Scherf, D. (2012). Die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesens. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (226–242). Seelze: Kallmeyer.

Pieles, S. (2019). Bildungssprache erkennen und fördern. In J. Wild, & A. Wildfeuer (Hrsg.), *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen* (81–100). Tübingen: Narr.

Pissarek, M., & Pronold-Günthner, F. (2018). Lernvoraussetzungen ermitteln am Beispiel der Lese- und Rechtschreibkompetenz. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (119–132). Seelze: Kallmeyer.

Polz, M. (2011). Zusammenhang von Lesen und „beiläufiger" Wortschatzerweiterung und -vertiefung. In I. Poh, & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (107–126). Baltmannsweiler: Schneider.

Pronold-Günthner, F., Winkler-Theiß, V., Schilcher, A., Pissarek, M., Sontag, C., Steinbach, J., Stöger, H., Wild, J., & Lichtinger, U. (2014). *Burg Adlerstein. Lehrerband zum Lesetraining.* Braunschweig: Westermann.

Richter, K., & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.

Richter, T., & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (25–58) (3. Aufl.). Weinheim u.a.: Juventa.

Rieckmann, C., Behrendt, S., & Lauer-Schmaltz, M. (2012). Im Team trainieren – das Programm Lautlesetandems. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (88–99). Seelze: Friedrich.

Rosebrock, C., & Nix, D., (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Salchegger, S., Suchań, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B., & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In Christina Wallner-Paschon, Ursula Itzlinger-Bruneforth & Claudia Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (35–56). Graz: Leykam.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 4, 427–463.

Schilcher, A. (2018). Kompetenzorientiert unterrichten. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthne,r & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (37–72). Seelze: Kallmeyer.

Schilcher, A. & Knott, C. (2018). Geeignete Texte auswählen. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (152–169). Seelze: Kallmeyer.

Schilcher, A. & Pissarek, M. (2013). Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens. In A. Schilcher, & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (9–34). Baltmannsweiler: Schneider.

Schilcher, A. & Wild, J. (2018). Lesen. Eine Schlüsselkompetenz im interdisziplinären Forschungsdiskurs. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (163–184). Baltmannsweiler: Schneider.

Schilcher, A. Wild, J., & Steinert, M. (2019). *FILBY-2 Lehrerhandreichung*. Fachintegrierte Leseförderung Bayern (2. Jahrgangsstufe). Im Erscheinen.

Schmich, J., Breit, S., Lanzdorf, R., & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (83–102). Graz: Leykam.

Souvignier, E., & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp, & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Leseförder-maßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (9–22). Münster u.a.: Waxmann.

Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N., & Völlinger, V. (2016). *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen*. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierten Lesens. Göttingen: Hogrefe.

Stein, M., & Endepohls-Ulpe, M. (2019). Die erlebte Selbstbestimmung als Einflussfaktor auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung (online)*. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/s42278-019-00043-w [07.02.2019].

Stock, C., & Schneider, W. (2011). *PHONIT. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und Rechtschreibleistung im Grundschulalter*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Stöger, H., Sontag, C., & Greindl, T. (2012). Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten – ein Trainingsprogramm. In Maik Philipp & Anita Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (139–157). Seelze: Friedrich.

Streblow, L., Schiefele, U., & Riedel, S. (2012). Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation – das Programm LekoLemo. In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (127–138). Seelze: Friedrich.

Ulrich, W. (2011). Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In I. Pohl, & W. Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (29–45). Baltmannsweiler: Schneider.

Weaver, C., & Kintsch, W. (1991). Expository Text. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson (Hrsg.), *Handbook of reading research. Volume II* (230–245). Mahwah, New Jersey.

Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C., & Pfost, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In Kristina Reiss, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme & Olaf Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (249–284). Münster u.a.: Waxmann.

Wild, J. & Pissarek, M. (o. J.). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte*. Abgerufen von: http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html [06.03.2019].

Wild, J. & Schilcher, A., Wachter, E., Schwetz, H., Pfister, W., Pirkl, C., & Paede, K. (2017). *Filius Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren.* Verfügbar unter www.projektelis.eu [04.03.2019].

Wild, J. & Schilcher, A. (Hrsg.) (2018). *Filia: Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien. Lehrerhandreichung.* Verfügbar unter www.projektelis.eu [04.03.2019].

# AUFRISS ZU *ELIS* – EVIDENZBASIERTE LESEFÖRDERUNG IN SCHULEN

*Elisabeth Stabler, Hubert Schaupp, Herbert Schwetz & Elfriede Amtmann*

# Projektgenese von *ELiS*

*ELiS* (Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen) ist ein europäisches Kooperationsprojekt, an dem sich sechs Bildungsinstitutionen aus Österreich, Italien, Rumänien und Deutschland beteiligen. Neben der Kirchlichen Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, die als antragstellende Organisation das Projekt leitet, beteiligen sich folgende weitere Institutionen: Pädagogische Hochschule Steiermark, Bildungsdirektion Steiermark, Pädagogische Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion in der Autonomen Provinz Bozen, Lucian Blaga Universität und Universität Regensburg. Inhaltlich knüpft dieses Projekt an das zuvor durchgeführte Mobilitätsprojekt „*In den Fußstapfen von Erzherzog Johann – Innovative Praktiken des allgemeinen und fachspezifischen Lesens im europäischen Vergleich*" an, welches vom LSR (nun Bildungsdirektion Steiermark) im Jahr 2015 lukriert worden war und das auf einen institutionellen Nutzen von individuellen Mobilitätsmaßnahmen setzte (OEAD, 2018). Hierfür reisten Lehrpersonen, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, Psychologinnen und Psychologen sowie Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten jeweils für fünf Tage nach Südtirol und Hermannstadt, um einerseits neue Methoden im Bereich des Lesenlernens kennenzulernen und andererseits eigene Handlungspraktiken kritisch zu reflektieren (Servicereferat EU/Internationalisierung, o. J.).

## 1. Projektziele

Im Hinblick auf das erste Ziel des Projektes, einer Verbesserung der Basiskompetenz Lesen durch innovative Methoden, zeigt sich, dass es gegenwärtig eine Vielzahl an Initiativen gibt, die einen gelingenden Leseunterricht fokussieren, deren Wirksamkeit jedoch nicht hinlänglich überprüft wurde. Während allgemein sinnerfassende, aber nicht empirisch überprüfte Lesefördermaßnahmen schon in der Praxis existieren, wurde im Rahmen des Projektes *ELiS* ein Training für fachintegrierendes Lesen für die zweite und dritte Klasse Grundschule entwickelt. Dies scheint gerade deshalb wichtig, da eine adäquate Lesekompetenz für den gesamten Fächerkanon der Schule von Bedeutung ist (Schmölzer-Eibinger, 2013). Damit knüpft das Projekt an

die „Allgemeine und Berufliche Bildung 2020" (ET 2020) der Europäischen Kommission an, welche in ihrem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung dazu auffordert, bestehende erfolgreiche Praktiken bezüglich der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen (Europäische Kommission, 2016).

## 2. Leseinterventionen

Im Projekt *ELiS* wurden zwei Leseinterventionsprogramme erprobt. Zum einen ist dies der bereits existierende systematische Leselehrgang *Lesen. Das Training*, zum anderen wurde das fachintegrierende Lesetraining *Filius* (Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren) und *Filia* (Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien) in die Praxis implementiert. Der Fokus beider Lesefördermaßnahmen liegt auf einem Training der Lesefertigkeiten, der Lesegeläufigkeit (Leseschwerpunkt in der zweiten Klasse) sowie des sinnerfassenden Lesens durch das Anwenden von Lesestrategien (Leseschwerpunkt in der dritten Klasse). Wenngleich die Implementierung der jeweiligen Leseinterventionen nicht immer zeitgleich in den einzelnen Gruppen erfolgte, konnte dennoch eine einheitliche Trainingsdauer von 600 Minuten pro Schuljahr erreicht werden.

## 3. Stichprobe

Insgesamt nahmen 84 Lehrpersonen und 1669 deutschsprachige Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Klasse Grundschule aus Österreich (Region Steiermark), Italien (Region Südtirol) und Rumänien (Region Hermannstadt) am Projekt teil. Die Schülerinnen und Schüler wurden in Hinblick auf das allgemeine und fachspezifische Lesen gefördert und überprüft. Im Fokus standen dabei Kinder mit geringen Basisfertigkeiten im Bereich Lesen. Eine Ausrichtung auf diese Personengruppe lässt sich durch Ergebnisse des Jugendberichts 2015 erklären, die zeigen, dass in der EU einer von fünf Jugendlichen im Alter von 15 Jahren geringe Fertigkeiten im Bereich des Lesens aufweist. Zudem zeigte sich, dass vor allem benachteiligte Familien und Kinder mit Migrationshintergrund von einer mangelnden Lesekompetenz betroffen sind (Europäische Kommission, 2011).

Die Projektlaufzeit erstreckt sich von September 2016 bis August 2019, wobei die Leseinterventionen in zwei aufeinander folgenden Schuljahren (2016/17 und 2017/18) stattfanden. Vor der Durchführung der jeweiligen Leseintervention wurden die Lehrpersonen in einer eigenen Fortbildung im Hinblick auf die genaue Durchführung des Lesetrainings geschult. Eigens für Lehrpersonen verfasste Handbücher der fachintegrierenden Lesetrainings *Filius* und *Filia* erleichterten zudem die Umsetzung in der Praxis. Alle im Projekt erstellten Dokumente und nützlichen Informationen wurden auf die projekteigene Homepage www.projektelis.eu gestellt.

Die Messungen zur Lesekompetenz durch normierte Testinstrumentarien erfolgten in einem längsschnittlichen Verfahren im Zeitraum von zwei Jahren, um schließlich Antworten auf die im Projekt formulierten Forschungsfragen geben zu können. Diese lauteten wie folgt:

- Wie wirksam sind die verschiedenen Lesetrainings in den teilnehmenden Ländern?
- Profitieren verschiedene Gruppen von Kindern hinsichtlich der Steigerung ihrer Lesekompetenz durch bestimmte Maßnahmen unterschiedlich stark?

## Literatur


Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (o. J.): *Allgemeine und berufliche Bildung*. https://www.eesc.europa.eu/de/policies/policy-areas/education-and-training [25.02.2019].

Europäische Kommission (2012). *Neue Denkansätze für die Bildung: Kommission stellt neue Strategie vor*. Verfügbar unter http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_de.htm [25.02.2019].

Europäische Kommission (2011). *Studie zur Lesekompetenz: Europäische Länder müssen ihre Bemühungen verstärken*. Verfügbar unter http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-846_de.htm [25.02.2019].

Europäische Kommission (2016). *Allgemeine und berufliche Bildung 2020. Schwerpunkte der Arbeitsgruppen 2014-2015*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_de.pdf [25.02.2019].

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer. E., & Helten-Pacher, M. R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Servicereferat EU/Internationalisierung (o. J.). *Die Chancen und Möglichkeiten von internationaler Bildungskooperation und von EU-Bildungsförderungen nützen*. Verfügbar unter https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/P3/Servicereferat%20EU-Internationalisierung/Brosch%C3%BCre_Servicereferat%20EU_Internationalisierung.pdf [25.02.2019].

*Petra Eisenstecken*

# *Lesen. Das Training* – ein strukturiertes Interventionsmodell zur Verbesserung der Lesekompetenzen

## 1. Konzeptentwicklung

*Lesen. Das Training* wurde vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Rahmen eines Schweizer Forschungsprojektes entwickelt. An der Ausarbeitung waren Andrea Bertschi-Kaufmann, Gerd Kruse, Ursula Rickli, Maria Riss und Thomas Sommer beteiligt.

## 2. Konzeptvorstellung

Dieses Leseprogramm wurde in erster Linie für leseschwache Schülerinnen und Schüler konzipiert. Doch es zeigte sich schnell, dass auch lesestarke Schülerinnen und Schüler zu begeistern sind. Mit diesem Trainingsprogramm arbeiten die Leserinnen und Leser über zwei Schuljahre. Orientiert man sich am Lese-Erwerbsprozess, wird verständlich, warum zunächst im ersten Trainingsjahr vorrangig die Lesefertigkeiten und die Leseflüssigkeit trainiert werden, bevor im darauffolgenden Trainingsjahr die so genannten Lesestrategien (Arbeitstechniken) eingesetzt werden.

*Abbildung 4: Lesen. Das Training (Foto: Verf.)*

Dieses Grundkonzept spiegelt sich in allen drei Bänden wider. Wer die Struktur erfasst hat, kann sie auf alle Bände übertragen. Jeder Band ist gleichermaßen strukturiert. Es ändern sich nur die Inhalte, die Schriftgröße, die Textlänge und die Textschwierigkeiten. Die Bände richten sich dabei an die 2.-9. Klassenstufe (Ernst Klett, 2019).

## 2.1. Lesefertigkeiten

Zunächst wird mit dem grünen Heft begonnen. Darin werden die *Lesefertigkeiten* nach dem Lese-Erwerbsprozess trainiert und zwar von der Buchstaben- zur Wort-, Satz- und Textebene.

> „Unter Lesefertigkeiten versteht man die grundlegenden Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen, in der Regel ausgehend vom Erfassen einzelner Schriftzeichen bis hin zur Wahrnehmung von Wörtern und Wortgruppen, Satzteilen und Sätzen. Die Entwicklung führt also vom elementaren Dekodieren hin zur differenzierten semantisch-syntaktischen Verknüpfung auf der Satz- und Textebene. Entscheidend unterstützt werden diese Vorgänge durch das Konzentrationsvermögen und die Gedächtnisleistung." (Bertschi-Kaufmann, Kruse, Rickli, Riss, Sommer, 2010b, S. 14)

Darum ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Heft Seite für Seite erledigen, wobei das Arbeitstempo aufgrund der unterschiedlichen Lesekompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler differieren kann. Langsame Leserinnen und Leser benötigen in der Regel mehr Zeit. Für die schnelleren Leserinnen und Leser wurden Zusatzaufgaben integriert. Im Lesefertigkeitsheft arbeiten die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig und lesen leise.

Bevor die Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Fertigkeitsübungen beginnen, sollen sie ihre Augenmuskulatur auf das Lesen vorbereiten. Sie führen zwei bis drei Minuten das *Fitness-Training für die Augen* durch. Bei diesen Augenaufwärmübungen dürfen sich nur die Augen bewegen, während der Kopf und der Körper ganz stillgehalten werden. Auf das Mitzeigen mit dem Finger sollen die Leserinnen und Leser möglichst bald verzichten (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b).

## 2.2. Lesegeläufigkeit

Dieser Teil des Trainingsprogramms besteht aus zwei blauen Heften (ein Leseheft und ein Protokollheft). Im Mittelpunkt steht die *Lesegeläufigkeit*.

> „Mit Lesegeläufigkeit (Fluency) wird ein auf der Wort- und Satzebene müheloses, flüssiges (Vor-)Lesenkönnen bezeichnet. Beim geläufigen Lesen ist das Arbeitsgedächtnis des Lesenden weniger oder kaum mehr mit der Tätigkeit des Lesens an sich beschäftigt, da dies weitgehend automatisiert geschieht. Lesende

können sich somit vermehrt auf das Verstehen des Inhaltes konzentrieren." (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b, S. 19)

Je flüssiger ein Kind einen Text liest, umso schneller kann es sich durch einen Text hindurcharbeiten, wobei auf das Sinnverständnis geachtet werden muss. Dabei wird das genaue, deutliche und flüssige Lesen trainiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht schnell und oberflächlich lesen, sondern so nahe wie möglich an die vorgegebene Richtzeit gelangen. Im Vordergrund stehen das *Lesetempo, die Leseflüssigkeit, die Lesegenauigkeit, die Lesedeutlichkeit* und *der Leseausdruck (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b)*. Die *Leseflüssigkeit* wird als Brücke zwischen den Lesefertigkeiten und den Lesestrategien betrachtet (Pikulsky & Chard, 2005).

Während die Schülerinnen und Schüler im grünen Heft still und für sich selbst lesen, steht im blauen Teil erstmals das laute (Vor-)Lesen im Mittelpunkt. Vom Reihum-lauten-Vorlesen im Klassenverband sollte prinzipiell Abstand genommen werden. In diesem Trainingsprogramm erfolgt das Lautlesen in *Lesetandems*. Nach Möglichkeit sollten „qualitativ günstige" Lesetandems gebildet werden. Hierfür bereitet die Lehrperson im Vorfeld eine Liste der Schülerinnen und Schüler vor und teilt die einzelnen Schülerinnen und Schüler entweder der leistungsstarken oder der leistungsschwächeren Gruppe zu. Anschließend bilden die jeweils Erst-, Zweit-, Drittgereihten usw. beider Gruppen ein sogenanntes *Lesetandem*.

Jede Leseeinheit startet mit einer gezielten *Vorübung*. Darin sind zunächst jene Wörter aufgelistet, die im anschließenden Lesetext vorkommen. Die Lesetandems lesen gleichzeitig die Wörterliste halblaut vor und zwar so oft, bis sie sich sicher fühlen. Der Vorteil dieses *Chorlesens* liegt darin, dass während des gemeinsamen Lesens der auditive Aspekt mitberücksichtigt wird, indem das lesende Kind das gelesene Wort vom Lesepartner bzw. von der Lesepartnerin gleichzeitig mithört (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b).

Fühlt sich das Lesetandem ausreichend vorbereitet, kann mit dem gegenseitigen Vorlesen begonnen werden. Dasjenige Kind, welches vorliest, nimmt sein persönliches Leseheft in die Hand und gibt dem Partner bzw. der Partnerin sein Protokollheft weiter. Zu Beginn darf der Text einmal still durchgelesen werden. Diese Vorbereitungsphase ist wichtig und sollte von den Kindern wirklich ernst genommen werden. Nach dem stillen Lesedurchgang

liest das vorlesende Kind den Text zum ersten Mal laut vor, während die Protokollantin bzw. der Protokollant leise mitliest und im Protokollheft die Lesefehler farbig markiert. Gleichzeitig wird die Lesezeit gestoppt. Jede Schule ist für den Ankauf von einfachen, kindgerechten Stoppuhren selbst verantwortlich. Diese werden im Paket des Trainingsprogrammes nicht mitgeliefert. Nach dem ersten Lesedurchgang liest dasselbe Kind den Text ein zweites Mal laut vor. Erneut achtet die Mitleserin bzw. der Mitleser auf eventuelle Lesefehler. Allerdings wird bei diesem Durchgang die Farbe gewechselt. Beim zweiten Lesedurchgang wird ebenfalls die Lesezeit gestoppt. Im Leseheft wird unter jedem Lesetext eine Richtzeit angegeben. Ziel ist es, dass die Vorlesenden so nahe wie möglich an diese Zeit herankommen. Viele Kinder verstehen nämlich unter flüssigem Lesen ein „schnelles" Lesen, wobei ihnen häufig Flüchtigkeitsfehler unterlaufen. Im Anschluss an diese zwei Lesedurchgänge nimmt das vorlesende Kind eine Selbsteinschätzung vor, während die Protokollantin oder der Protokollant ein Feedback erteilt. Anschließend tauschen sie sich gemeinsam über ihre Leseerfahrungen aus. Damit gilt eine Leseeinheit als abgeschlossen. Das jeweilige Lesetandem wechselt erst in der nächsten Trainingsstunde. Jenes Kind, das beim nächsten Mal dran ist, darf selbst seinen Lesetext auswählen. Im Gegensatz zum grünen Heft macht es hier wenig Sinn, wenn die Kinder die Texte der Reihe nach abarbeiten. Da jede Leseeinheit sechs Durchgänge umfasst, wäre die Wahrscheinlichkeit groß, dass das vorlesende Kind den Text mit der Zeit auswendig kennt. Darum kann in diesem Heft die Reihenfolge der Texte frei bestimmt werden. Die Protokollseite im vorderen Teil des Leseheftes gibt dem vorlesenden Kind eine klare Übersicht, welche Texte es bereits vorgelesen und welche es noch vorzulesen hat (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b).

## 2.3. Lesestrategien

> „Lesestrategien sind bewusst gewählte und selbst kontrollierte Vorgehensweisen oder Verstehensoperationen beim Lesen, die systematisch und gezielt zum Verständnisaufbau und Gebrauch von Texten eingesetzt werden. Je nachdem, welche Aufgaben und Zielstellungen zu bewältigen sind, müssen verschiedene Lesestrategien eingesetzt werden." (Bertschi-Kaufmann, Rickli, Riss, Sommer, 2010b, S. 28)

Die Autorinnen und Autorinnen von *Lesen. Das Training* differenzieren zwei Typen von Strategien: kognitive Verstehensstrategien sowie metakognitive Kontrollstrategien. Während kognitive Verstehensstrategien als Werkzeuge zur Texterschließung dienen und insbesondere in den Phasen der Sichtung, Erarbeitung und Zusammenfassung eines Textes zur Anwendung kommen sollten, werden metakognitive Kontrollstrategien zur Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen Vorgehens beim Lesen und Verstehensaufbau benötigt. Ihr Einsatz ist vor allem in den Phasen der Vorentlastung, des Umgangs mit Verstehensschwierigkeiten und der Textreflexion zentral (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b).

Das Heft mit den *Lesestrategien* (oranges Heft) wird erst im zweiten Trainingsjahr eingesetzt. Hierbei geht es um die Vermittlung von Arbeitstechniken, damit die Schülerinnen und Schüler allmählich lernen, sich den Inhalt eines Textes selbst zu erschließen. Im Band 1 (2./3. Klassenstufe) werden die ersten vier grundlegenden Strategien behandelt:

- Sich auf den Text vorbereiten
- Textstellen mit schwierigen Wörtern erkennen und klären
- Aussagen finden und Inhalte ordnen
- Das Gelesene zusammenfassen und beurteilen (Bertschi-Kaufmann et al., 2010a).

Im Band 2 (5./6. Klassenstufe) und Band 3 (7.-9. Klassenstufe) kommen weitere Strategien hinzu: Sichten des Textes, Einschätzen des Textes, Meistern von Verstehensschwierigkeiten, Erarbeiten des Textes, Zusammenfassen des Textes, Beurteilen des Textes usw. Es geht darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit den Inhalt eines Textes selbst erschließen. Hierzu können sie sich verschiedener Techniken bedienen, die sie in der Schule kennenlernen und einüben. Sie müssen sich mit dem Gelesenen auseinandersetzen und eigene Überlegungen anstellen. Jede Lesestrategie umfasst drei Durchgänge, wobei diese folgendermaßen vermittelt werden: Beim ersten Durchgang erklärt die Lehrperson die einzelnen Arbeitsschritte und die Schülerinnen und Schüler führen diese zeitgleich aus. Beim zweiten Durchgang erklärt die Lehrperson die einzelnen Schritte vom Anfang bis zum Ende, während die Schülerinnen und Schüler gut zuhören und aufmerksam

mitschauen. Nach den Erklärungen der Lehrperson machen sie sich selbstständig an das Ausführen der Aufträge. Der dritte Durchgang versteht sich als Wiederholung und wird deshalb von den Schülerinnen und Schülern alleine durchgeführt (Berrtschi-Kaufmann et al., 2010b).

Die Lesetexte im orangen Heft richten sich sowohl an Buben als auch an Mädchen und beinhalten neben literarischen auch diskontinuierliche Texte. Im Band 1 wurde beispielsweise ein Flugticket abgebildet. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, die wichtigsten Informationen aus diesem komprimierten Text zu entnehmen und sich folgende Fragen zu stellen: Wann startet der Flieger? Wie spät beginnt der Check-in? Zu welchem Gate muss man sich hinbegeben? Wie lange dauert die Flugzeit? Erfolgt ein Zwischen-Stopp mit einem längeren Aufenthalt? Dabei handelt es sich um Fragen, denen Jugendliche bzw. Erwachsenen in ihrem Alltag begegnen.

## 3. Einsatz des Trainingsprogramms

Das gesamte Trainingsprogramm erstreckt sich über zwei Schuljahre und umfasst insgesamt in etwa 45 Unterrichtseinheiten. Im Idealfall sollte dieses strukturierte Lesetraining dreimal pro Woche (jeweils 15 bis 20 Minuten als Leseeinheit) im Unterricht eingesetzt werden. Zunächst wird mit dem grünen Heft begonnen. Nach etwa vier bis fünf Wochen wird das *Geläufigkeitstraining* eingesetzt. Die Lesestrategien (das orange Heft) kommen erst im zweiten Trainingsjahr an die Reihe (Bertschi-Kaufmann et al., 2010b).

Die Lehrpersonen sorgen für eine ruhige Atmosphäre, damit jede Schülerin bzw. jeder Schüler konzentriert arbeiten kann. Wünschenswert wäre, wenn sich nicht nur die Lehrpersonen für das Fach Deutsch, sondern auch alle Fachlehrpersonen für erfolgreiche Lesekompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen würden. Von guten Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler profitieren alle Lehrpersonen, aber besonders die Schülerinnen und Schüler selbst.

## Literaturverzeichnis

Bertschi-Kaufmann, A., Kruse, G., Rickli, U., Riss, M., & Sommer, T. (2010a). *Lesen. Das Training*. Stuttgart: Ernst Klett.

Bertschi-Kaufmann, A., Kruse, G., Rickli, U., Riss, M., & Sommer, T. (2010b). *Lesen. Das Training - Kommentarband*. Stuttgart: Ernst Klett.

Ernst Klett Verlag (2019). *Lesen. Das Training*. Verfügbar unter https://www.klett.de/inhalt/rechtliches/impressum/6927 [12.03.2019].

Pikulsky, J., & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58, 510-519

*Elisabeth Stabler*

# *Filius* – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren

## 1. Einleitung

Die Ergebnisse des EU-Jugendberichts 2015 konstatieren, dass 20% der Schülerinnen und Schüler unter 15 Jahren eine geringe Lesekompetenz aufweisen, und machen sehr deutlich, dass unter anderem eine Anhebung der Grundfertigkeiten zentrales Ziel der europäischen Bildungssysteme sein muss (Rat der Europäischen Union, 2013). Kinder mit geringen Basiskompetenzen im Lesen sind vor allem in ihrer schulischen und später ebenso in ihrer beruflichen Laufbahn gefährdet, wodurch sich in weiterer Konsequenz ihre Chancen auf die von der OECD (2010) geforderte Teilhabe an der Gesellschaft und auf ein selbstbestimmtes Leben verringern. Es braucht daher bereits in der Primarstufe Leseförderprogramme, die den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und zu einer Steigerung der Lesekompetenz beitragen.

Wenngleich die Förderung der Lesekompetenz vor allem als Aufgabe des Deutschunterrichts gesehen wird, gilt es in Zukunft auch alle anderen Fächer diesbezüglich zu sensibilisieren. Vollmer und Thürmann (2013) weisen etwa darauf hin, dass sich Sprachlichkeit und fachliches Lernen bedingen. Daher muss Leseförderung als Aufgabe aller Fächer bedacht werden, um neben einem allgemein sinnerfassenden Lesen das fachspezifische Lesen zu lancieren.

## 2. Beschreibung des Leseförderprogramms

Vor allem bezüglich des fachspezifischen Lesens moniert Fenkart (2012), dass Sachtexte zwar in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen eingesetzt werden, eine passgenaue Leseförderung aber kaum praktiziert wird. Sachtexte sollen deswegen in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer der Primarstufe integriert und den Kindern die hierfür nötigen Lesestrategien vermittelt werden. Häufig werden Sachtexte losgelöst von inhaltlichen Problemzusammenhängen erarbeitet. „Das ist, lernpsychologisch gesehen, an Motivation abträglich, bietet wenig Möglichkeit für eine mentale Vernetzung

und vermittelt den Eindruck von Künstlichkeit an Lernsituationen." (Spinner, 2004, S. 129)

Das Projekt *ELiS* hat sich unter anderem der Entwicklung eines fachintegrierenden Lesetrainings verschrieben, um der Kritik von Fenkart (2012) zu begegnen, dass Sachtexte zwar in diversen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen, aber eine passgenaue Leseförderung fehlt. Spinner (2004) mahnt vor allem, dass Sachtexte losgelöst von ihren inhaltlichen Problemzusammenhängen erarbeitet werden und deshalb mentale Vernetzungen kaum möglich sind.

*Filius* stellt ein Leseflüssigkeitstraining dar, das für Kinder der zweiten Schulstufe der Primarstufe entwickelt wurde und Texte zum fächerübergreifenden Lesen mit Hörtexten anbietet (siehe Abbildung 5). Dabei übernehmen Schülerinnen und Schüler die Rolle von Lesesportlerinnen und Lesesportlern, die von einer professionellen Lesetrainerin bzw. von einem professionellen Lesetrainer hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit gefördert werden (Rosebrock & Nix, 2017).

*Abbildung 5: Deckblatt Filius (Wild & Schilcher, 2017)*

Bei dieser Form des begleitenden Lautlesens, wie es in *Filius* praktiziert wird, fungiert eine ausgebildete Sprecherin bzw. ein ausgebildeter Sprecher in den Sachhörtexten als Lesetrainerin bzw. als Lesetrainer (Wild & Schilcher, 2017). Da die Verwendung einer Sportmetapher bereits in der Interventionsstudie *ELLIPSE*[1] *f*ür Schülerinnen und Schüler verwendet wurde und sich als nützlich erwies (Philipp, 2016), wurde auch in *Filius* ein derartiger Begriff zur Anwendung gebracht. Jene Person, die den Kindern die Sachhörtexte[2] auf dem Tonträger laut vorliest, dient als Lesemodell, da sie demonstriert, welche Lesegeschwindigkeit dem Text angemessen ist und wie welche Satzteile sinnvollerweise betont werden müssen (Rosebrock & Nix, 2017). Vor allem leseschwache Schülerinnen und Schüler

[1] Das Projekt ELLIPSE (Erwerb von Lesestrategien – Längsschnittstudie zur Implementierung von Peer-Assisted Learning in der Sek. I) wurde an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz von 2012 bis 2014 mit Schülerinnen und Schülern der 6. und 7. Schulstufe durchgeführt und stand unter der Leitung von Maik Philipp.

[2] Die Sachhörtexte können von der *www.projektelis.eu* heruntergeladen werden.

profitieren von einem Lesemodell, da sie in ihrem Leseprozess entlastet werden und sich daher nach dem Lesen leichter an einer Anschlusskommunikation beteiligen können (Wild & Schilcher, 2017).

## 2.1 Ablauf des Trainings

Bei *Filius* werden zwei verschiedene Verfahren der Lesedidaktik miteinander vereint: zum einen das wiederholte Lesen (*repeated reading*), zum anderen das begleitende Lautlesen (*paired/ assisted reading*). Beim wiederholten Lesen lesen sich die Kinder im Peer-Lesetandem den jeweiligen Textabschnitt (siehe Abbildung 6) gegenseitig laut vor, während beim begleitenden Lautlesen die Sprecherin bzw. der Sprecher von dem Tonträger das Lesemodell darstellt. Jede Trainingseinheit setzt sich dabei aus drei Schritten zusammen:

1. stilles Mitlesen mit der Sprecherin bzw. dem Sprecher von dem Tonträger
2. halblautes/ flüsterndes Mitlesen mit der Sprecherin bzw. dem Sprecher von dem Tonträger und
3. Vorlesen im Lesetandem.

Der erste Schritt ist das stille Mitlesen, bei dem die Schülerinnen und Schüler dem jeweiligen Hörtext Wort für Wort mit einem Stift in der Hand folgen. Differenziert werden kann in diesem ersten Schritt durch die Auswahl an unterschiedlichen Tempi – langsam, normal und schnell –, die zur Wahl stehen. Aus diesem Grund kann das Training nicht nur im Klassenverband, sondern auch in der individuellen Förderung zum Einsatz kommen. Vor allem für Kinder mit Leseschwäche hat sich das Hörbuch aus lesedidaktischer Sicht im Deutschunterricht aus mehreren Gründen als nützlich erwiesen (Gailberger, 2010): Erstens können schwach lesende Kinder, obwohl sie eine geringe bzw. mangelnde Lesekompetenz aufweisen, mit Hilfe des Hörbuchs dennoch am Unterrichtsgespräch teilnehmen. Zweitens sind diese Kinder gemäß dem Autor durch das Lesen mit Hörbuch in der Lage, langsam und schrittweise ihre Lesegeschwindigkeit zu erhöhen, und steigern somit kontinuierlich die Automatisierung ihres Leseprozesses. Drittens, so Gailberger (2010), bietet das Sprachvorbild des Hörbuchs Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten die Möglichkeit, die sinngemäße Betonung beim Vorlesen und beim Leiselesen Schritt für Schritt zu verbessern.

Nach dem stillen Mitlesen mit dem Hörtext folgt das halblaute/ flüsternde Mitlesen mit der Sprecherin bzw. dem Sprecher von dem Tonträger. So wie bereits bei Schritt 1 folgen die Kinder dem Text mit einem Stift in der Hand, wobei die sprechende Person in den Hörtexten abermals als Sprachvorbild fungiert. Laut Wild und Schilcher (2017) soll das Halten des Stiftes „die spätere Arbeit mit Lesestrategien anbahnen" (Wild & Schilcher, 2017, S. 6) und den Finger, der in der Zeile mitfährt, ersetzen. Jene Schülerinnen und Schüler, die eine geringe Lesekompetenz haben, können diesen Schritt mehrmals wiederholen bzw. optional als Hausaufgabe durchführen.

K9

Nimm deinen Stift und lies mit!

## Wie unterhalten sich Menschen, die nichts hören?

Manche Menschen können nichts hören. Sie haben eine Hörschädigung. Bei manchen Menschen ist das seit ihrer Geburt so. Andere sind erst mit der Zeit taub geworden. Für beide sind Dinge, die für uns ganz einfach sind, oft schwieriger. Das kannst du selbst ausprobieren. Wenn du dir die Ohren zuhältst, wird es schwierig, sich mit anderen zu verständigen. Deine Mitschüler könnten z.B. neben dir stehen und etwas fragen. Du würdest sie nicht hören. Verstehen könntest du sie ebenfalls nicht. Menschen ohne Gehör haben dieses Problem auch. Sie müssen deshalb einen anderen Weg finden. Manche schauen dazu anderen auf den Mund. Dort bewegen sich bei jedem gesprochenen Laut die Lippen etwas anders. Zum Beispiel ist bei einem „a" der Mund ganz weit auf, bei einem „o" ist er runder. Mit viel Übung kann man diese Bewegungen gut erkennen. Man nennt das „Lippenlesen". So können Gehörlose verstehen, was du sagst. Auch wenn sie dich nicht hören können.

a

b

c

Viele taube Menschen können auch nicht sprechen. Sie sind stumm. Das Lippenlesen konnten sie deshalb nicht lernen. Sie sprechen daher oft eine eigene besondere Sprache. Man spricht sie nicht mit dem Mund. Sie wird vor allem mit den Händen gesprochen. Man nennt sie Gebärden- oder Fingersprache. Sie gibt es auf der ganzen Welt. Wörter oder Buchstaben haben in diesen Sprachen eine eigene Handbewegung. Für die Gebärde „Rutsche" gleitet die rechte Hand zum Beispiel nach unten. Das sieht dann so aus, als würde die rechte Hand unter die linke Hand rutschen. Mehrere Bewegungen bilden dann ganze Sätze. Dazu müssen Menschen die Gebärden aber zuerst lernen. Dafür gibt es eigene Schulen. Hier unterrichten die Lehrer nicht Deutsch oder Mathe. Sie lehren die Gebärden. Weltweit können daher viele Menschen die Sprache sprechen. Nicht nur Stumme. Zum Beispiel haben sie manche Ärzte gelernt. Sie können sich so mit ihren Patienten unterhalten. Für andere Menschen gibt es aber auch Übersetzer.

16

In einem dritten und zugleich letzten Schritt lesen sich die Kinder nun den Text im Peer-Lesetandem gegenseitig laut vor. Es handelt sich hierbei um eine kooperative Leselernform, bei der unterschiedlich kompetent lesende Schülerinnen und Schüler in einem Zweierteam gemeinsam einen Text lesen. Aufgabe des jeweils lesestärkeren Kindes ist es, das leseschwächere Kind auf Lesefehler aufmerksam zu machen.

Wie Abbildung 6 zeigt, gliedert sich jeder Text in zwei gleich lange Abschnitte (Abschnitt A und Abschnitt B), die zunächst im Lesetandem einmal

gelesen werden. Ein Kind liest nun alleine Abschnitt A und ein Kind Abschnitt B. Insgesamt wird daher im *Filius*-Lesetraining ein Sachtext in Summe drei Mal von einem Kind gelesen, „um die Erkennung von Wörtern und Sätzen zu automatisieren" (Philipp & Schilcher, 2012, S. 90).

Die Einteilung der einzelnen Lesetandems erfolgt vor Beginn des Trainings von der jeweiligen Lehrperson, die in einer eigenen Fortbildung zur Implementierung von *Filius* darin geschult wurde, wie gemäß dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand qualitativ effiziente Lesetandems gebildet werden. Ausgangspunkt für die Einteilung bilden die Ergebnisse einer Baseline-Messung mittels des Salzburger Lese-Screenings von Mayringer und Wimmer (2014), welche ein halbes Jahr zuvor erfasst wurden. Ausgehend von diesen Ergebnissen erstellt jede Lehrperson eine Rangreihe, beginnend beim Kind mit dem höchsten Lesequotienten, und teilt die Klasse im Anschluss in zwei gleich große Teile. Das jeweils erstgereihte Kind aus dem Team der lesestarken Schülerinnen und Schüler bildet schließlich ein Lesetandem mit dem erstgereihten Kind aus dem Team der leseschwächeren Schülerinnen und Schüler usw.

Das Lesetraining selbst wurde über sechs Wochen hinweg täglich 20 Minuten durchgeführt, wobei sich der Ablauf des Trainings immer gleich gestaltete (stilles Mitlesen, halblautes/ flüsterndes Mitlesen und Vorlesen im Peer-Lesetandem).

## 2.2 Hör- und Lesetexte

Leseförderung muss als Aufgabe aller Fächer gesehen werden, gilt Sprache doch als zentrale Prämisse des Lernens in jedem Fach (Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2013). Daher fokussiert *Filius* Sachtexte unterschiedlicher Themengebiete der Primarstufe. Abgestimmt mit Inhalten des Lehrplans der Volksschule im Bereich Sachunterricht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012) wurden zu fünf ausgewählten Bereichen (Körper, Wald, Umwelt und Natur, Technik sowie Mathematik) jeweils zehn problemorientierte Texte verfasst. Das *Filius*-Lesetraining enthält somit 50 Sachhör- bzw. -lesetexte. Alle Texte sind gleich lang und gleich schwer, sodass die Auswahl der einzelnen Texte beliebig erfolgen kann. Ermöglicht wurde dies mit Hilfe des *Regensburger Analysetools für*

*Texte*, kurz *RATTE* genannt (Wild & Pissarek, 2016), das die sprachlichen Schwierigkeiten sowie das Schwierigkeitsniveau eines Textes misst. Das jeweilige Schwierigkeitsniveau erfolgt durch die Ausgabe des *gSmog* (*Simple Measure of Gobbledygook - german*), ein Wert, der von McLaughin (1969) aufgestellt und von Bamberger und Vanecek im Jahr 1984 für den deutschsprachigen Raum adaptiert wurde. Dieser gibt näherungsweise die Schulstufe an, in der der Text verwendet werden kann (Bamberger & Vanecek, 1984). In *Filius* wurde für jeden Text ein *gSmog*-Wert von 3.0 und ein Umfang von 300 Wörtern angestrebt. Zudem wurde darauf geachtet, dass nicht nur der Text per se, sondern auch die jeweiligen Abschnitte (A und B) einen *gSmog*-Wert von 3.0 aufweisen. Weiters wurden die Abschnitte farblich unterschiedlich gestaltet, um den Kindern im Peer-Lesetandem anzuzeigen, dass die *Rolle der Vorleserin bzw. des Vorlesers* nun getauscht wird. Zudem sind die meisten Texte des Trainings problemorientiert verfasst worden, indem die Überschrift als Frage formuliert wurde (Beispiele: *Warum singen Vögel? Wie können Blinde lesen? Weshalb baute man Computer?)*. Die Autorinnen und Autoren erhoffen sich dadurch die Förderung der Anschlusskommunikation am Ende des Leseprozesses.

Bei der Erstellung der Texte wurde auch ein Augenmerk auf die Verwendung von Lesestrategien gelegt, weshalb jeder Text von zwei sogenannten metakognitiven Klammern ummantelt wird. Vor dem eigentlichen Lesen des Textes sollen sich die Kinder Gedanken zur Überschrift machen und ihr Vorwissen aktivieren. Diese Strategie und zugleich erste metakognitive Klammer kann als Elaborationsstrategie bezeichnet werden und soll laut Krause und Stark (2006) die lesende Person bei der Einordnung und beim Verstehen eines Textes entlasten. Die zweite metakognitive Klammer beginnt nach dem eigentlichen Leseprozess und kann als Überwachungsstrategie bezeichnet werden. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler ihren Lernzuwachs verbalisieren und dabei lernen, ihren Lesevorgang zu kontrollieren (Philipp, 2012). Bei *Filius* werden die Kinder in dieser Phase explizit von der ausgebildeten Sprecherin bzw. dem ausgebildeten Sprecher in den Hörtexten aufgefordert, über den eigenen inhaltlichen Lernzuwachs zu sprechen. Um die Übergänge zwischen der metakognitiven Klammer und dem eigentlich zu lesenden Text klar zu trennen und für die Kinder erkennbar zu machen, erfolgen auf dem Tonträger ein Wechsel der sprechenden Person sowie eine

kurze Pause, „sodass die Kinder sich darauf vorbereiten können, mitzulesen“ (Wild & Schilcher, 2017, S. 7).

## Literatur


Bamberger, R., & Vanecek, E. (1984). *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in der deutschen Sprache*. Wien: Jugend und Volk.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [19.11.2018].

Fenkart, G. (2012). *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität* – Identitätsorientierung. Weinheim: Beltz Juventa.

Gailberger, S. (2010). Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schülerinnen und Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105-134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krause, U.-M., & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategie* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.

McLaughlin, G.H. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading, 12*(8), 639-646.

Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). *Das Salzburger Lesescreening 2-9 (SLS 2-9)*. Göttingen: Hogrefe.

OECD (2010). *PISA 2009 Ergebnisse*: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I). Verfügbar unter https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264095335-de.pdf?expires=1542206572&id=id&accname=guest&checksum=A41441D36F935ABB05B38568970374EF [10.11.2018].

Philipp, M. (2012). Lesestrategien – wirksame Werkzeuge für das Textverstehen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 18*(5), 40-45.

Philipp, M. (2016). Was nicht passt, wird passend gemacht?! Was passiert, wenn Lehrpersonen einen kooperativen Leseförderansatz implementieren – einige Ergebnisse einer Interviewstudie. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen: Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse (S. 51-76)*. Münster, New York: Waxmann.

Philipp, M., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Rat der Europäischen Union (2013). *Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen*. Verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:DE:PDF [19.11.2018].

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer. E., & Helten-Pacher, M. R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Spinner, K. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 125-138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. überarb. und erweiterte Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.

Vollmer, H., & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. Vollmer (Hsrg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41-57). Münster: Waxmann.

Wild, J., & Pissarek, M. (2016). *RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation*. Verfügbar unter www.uni-regenburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/medien/ratte_dokumentation.pdf [10.08.2018].

Wild, J., & Schilcher, A. (2017). *Filius. Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren*. Verfügbar unter www.projektelis.eu [05.08.2018].

Zadelhoff, S. C. von (2016). *Systematische Leseförderung zur Verbesserung des sinnentnehmenden und flüssigen Lesens – Gelingensbedingungen und Effektivitätsparameter einer diagnostisch fundierten Leseförderung in der Primarstufe*. Dissertation, Dortmund.

*Maria Petek*

# *Filia* – Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien

*Abbildung 8: Deckblatt Filia (Wild & Schilcher, 2017)*

*Filia* fokussiert ein vierwöchiges Training von drei effektiven Lesestrategien, die es Schülerinnen und Schülern der dritten Schulstufe der Primarstufe ermöglichen, in einem Text enthaltene Informationen zu erfassen, zu verarbeiten und somit leichter zu verstehen. Nach dem Untersuchen der Überschrift wird der Text genau betrachtet, ehe eine Visualisierung erstellt und ergänzt wird, sodass globales Textverstehen möglich wird. Die anfängliche Strategiemodellierung durch die Lehrperson mithilfe der Methode des lauten Denkens wird nach und nach in ein angeleitetes Üben übergeführt und schließlich dem selbstregulierten und reflektierten Arbeiten der Schülerinnen und Schüler überantwortet (Wild & Schilcher, 2017).

Der sehr komplexe Prozess der Wissensaufnahme beim Lesen basiert auf unterschiedlichen Fähigkeiten und verlangt verschiedene Kompetenzen. Neben der optischen Wahrnehmung und der visuellen Verarbeitung von Schrift kommen dem Verbinden, dem Einordnen, dem Speichern und dem Reflektieren von graphischen Symbolen auf der Ebene der Graphem-Phonem-Korrespondenz sowie auf der Wort-, Satz- und Textebene große Bedeutung zu. Ausgehend von der Lesefertigkeit braucht es Lesegeläufigkeit bzw. Leseflüssigkeit und schließlich Lesestrategien, um über eine hohe Lesekompetenz zu verfügen, die sich in Bedeutungskonstruktion und Kohärenzbildung zeigt (Bertschi-Kaufmann, Kruse, Rickli, Riss & Sommer, 2015). Die individuelle Vorstellung bzgl. des Inhalts eines Textes beruht einerseits auf Vermutungen zum Thema, und zwar aus der eigenen Erfahrung, und andererseits auf einem vorläufigen Erfassen der Bedeutung des Textes durch erste Verarbeitungsschritte. Das grundlegende Arbeiten mit Strategien vollzieht sich meist in den sinnvollen Schritten *vor dem Lesen, während des Lesens* und *nach dem Lesen*. Die Basis dafür bilden metakognitive Kontrollstrategien, wie das Wäh-

len und Reflektieren von Zielen, die Selbsteinschätzung oder das Überwachen des Lernprozesses, und kognitive Verstehensstrategien, wie das Zusammenfassen, das Visualisieren, das Kommentieren, das Ordnen und das Strukturieren. Metakognitive Kontrollstrategien beinhalten eher das Planen, das Überwachen und das Regulieren des eigenen Vorgehens. Kognitive Verstehensstrategien bilden schwerpunktmäßig ein Werkzeug der Texterschließung, während Stützstrategien das Lesen im weiteren Sinn durch die Gestaltung des Arbeitsplatzes oder die Zeiteinteilung unterstützen. Kognitive Verstehensstrategien weisen ordnende, elaborierende und wiederholende Aspekte auf. Ordnende Aspekte fokussieren ein Reduzieren und Ordnen von Informationen; elaborierende Aspekte weisen über die unmittelbare Textebene hinaus und versuchen Wissen zu vernetzen; wiederholende Aspekte führen zu einem weiteren Befassen mit dem jeweiligen Text und zu einem vertiefenden Verstehen (Philipp & Schilcher, 2012). Für die Arbeit mit den Texten in *Filia* sind vor allem die ordnenden und die elaborierenden Aspekte von Bedeutung.

Rosebrock und Nix (2017) stellen ein „didaktisches Modell von Lesekompetenz" (S. 11) in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, wobei sowohl eine synchrone Sicht (kognitive und soziale Aspekte bedenkend) als auch eine diachrone Sicht (den Prozess der Lesesozialisation bedenkend) thematisiert werden. Lesen als „… aktiv-konstruktiver und hochkomplexer mentaler Vorgang" (Rosebrock & Nix, 2017, S. 12) erfordert – ausgehend von den Fähigkeiten auf den hierarchieniedrigen Ebenen der Buchstaben-, Wort- und Satzkenntnis – zuerst eine lokale Kohärenzbildung im Sinne des Herstellens von semantischen und syntaktischen Bezügen. Darüber hinaus soll sich in diesem Mehrebenenmodell auf Prozessebene eine globale Kohärenzbildung für ein Erfassen von Superstrukturen wie Textmustern und ein Herausfiltern von Darstellungsstrategien entwickeln. Über die Subjektebene mit individuellen Dispositionen, wie Vorlieben und Selbstkonzept (Schilcher, Finkenzeller, Knott, Pronold-Günthner, & Wild, 2018), führen Motivation, Wissen, Beteiligung und Reflexion auf die soziale Ebene, die im individuellen Umfeld eine „Anschlusskommunikation" (Rosebrock & Nix, 2017, S. 15) ermöglicht.

In der konkreten Auseinandersetzung mit den Texten von *Filia* legt der Dreischritt *Untersuchen der Überschrift, genaues Betrachten des Textes und Erstellen einer Visualisierung* die Basis für das Textverständnis, weil durch das Vorbereiten auf das Lesen das Umgehen mit Informationen positiv beeinflusst wird. Die Aktivierung von Vorwissen erweist sich als nützlich im Sinne der

Erwartungshaltung bzgl. des Textinhalts. Das Schreiben von Notizen wird zur selbstverständlichen Gestaltungsgrundlage von Zusammenfassung, Plakat oder Präsentation, und zwar in allen schulischen Fächern, nicht nur in Deutsch. Dazu bietet *Filia* – ähnlich wie *Filius* – eine Reihe von gleich langen und in Absätzen gegliederten Sachtexten, die nach der Überprüfung durch *RATTE – Regensburger Analysetool für Texte* – (Wild & Pissarek, o.J.) mit einheitlichem Schwierigkeitsgrad für die dritte Schulstufe formuliert wurden.

Das Lesetraining *Filia* mit den 26 Sachtexten des Arbeitsheftes ist für insgesamt vier Wochen anberaumt. Nach der ersten Einführungswoche, in der jeweils am Montag, am Mittwoch und am Freitag eine Strategie vorgestellt wird, soll täglich 25 bis 30 Minuten geübt werden. Ein Strategiefächer für die Hand der Schülerinnen und Schüler, wie in Abbildung 9 zu sehen, unterstützt den Lernprozess durch Fragen und Hinweise. Mithilfe der ersten Fächerkarte *Stopp, erst denken!* wird das Vorwissen aktiviert und eine Erwartungshaltung aufgebaut. Die zweite Fächerkarte *Visualisierung suchen!* regt das Erkennen des Textaufbaus an und stellt den Begriff der Schlüsselwörter ins Zentrum, indem eine graphische Darstellung als Ablauftext oder als Ober-/Unterpunkte-Text das Erfassen von wesentlichen Informationen erleichtert. Ebenso möglich sind Darstellungen von Textmustern als Addition oder Sequenz sowie als Matrix oder Netz. Mit der dritten Fächerkarte *Visualisierung ergänzen!* erfolgt das genaue Lesen Absatz für Absatz, sodass Informationen reduziert und organisiert werden, womit mehr und mehr Detailinformationen das Ergebnis optimieren.

*Abbildung 9: Strategiefächer (Wild, 2017)*

Die zweite Woche ist geprägt vom täglichen gemeinsamen Wiederholen und Anwenden der drei Strategien mit allen Schülerinnen und Schülern. Zusätzliche Erläuterungen, weitere Vorschläge für die konkrete Umsetzung sowie eine genaue Durchführungsanleitung in der Handreichung ermöglichen Lehrpersonen ein gezieltes Vorgehen. Im Arbeitsheft für die Schülerinnen

und Schüler sind die Texte jeweils auf der linken Seite zu finden; die dazu passende rechte Seite lässt Platz für die graphische Gestaltung. Vorstrukturierungen bei den ersten sechs Texten helfen den Schülerinnen und Schülern beim Erstellen der ersten Visualisierungen. Durchgängig finden sich im Arbeitsheft in der rechten oberen Ecke der jeweils rechten Seite Kästchen zum Ankreuzen der verwendeten Strategie. Abbildung 10 zeigt exemplarisch, wie eine Doppelseite im Arbeitsheft aussieht.

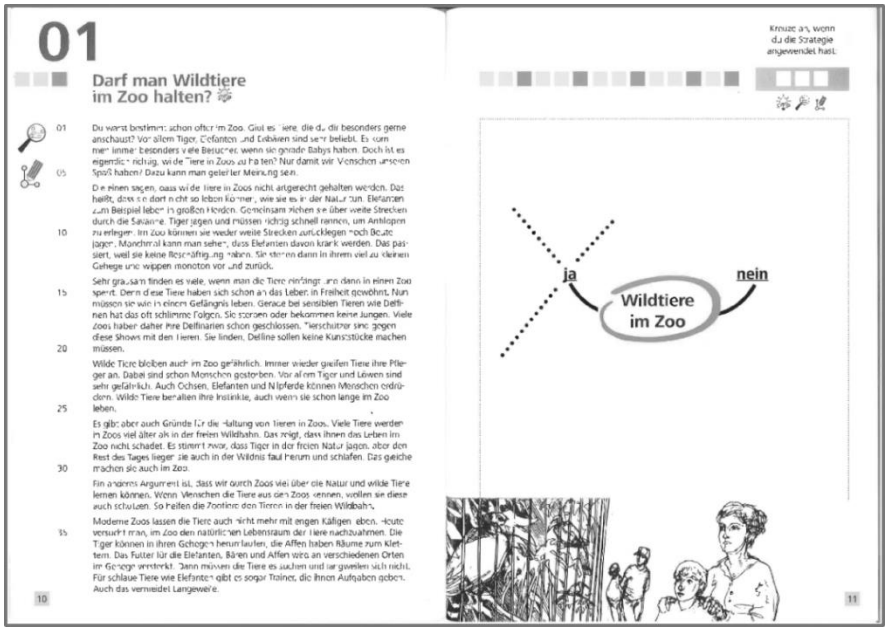


*Abbildung 10: Beispieltext aus Filia (Wild & Schilcher, 2017, S. 10-11)*

Das oftmalige Üben mit dem Strategiefächer, das Vergleichen der Visualisierungen sowie das Bewerten und Präsentieren der Ergebnisse führen zu möglichst eigenständigem Arbeiten ab der dritten Woche des Lesetrainings. Falls nötig, kann in Gruppen geübt werden, mit schwächeren Leserinnen und Lesern kann dies auch noch mit Texten aus *Filius* erfolgen. Für ein erweitertes Training sind unter *www.projektelis.eu* zusätzliche Texte downloadbar.

## Literatur


Bertschi-Kaufmann, A., Kruse, G., Rickli, U., Riss, M., & Sommer, T. (2015). *Lesen. Das Training*. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer. Stuttgart: Ernst Klett.

Philipp, M., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korr. Aufl.). Hohengehren: Schneider.

Schilcher, A., Finkenzeller, K., Knott, Ch., Pronold-Günthner, F., & Wild, J. (Hrsg.) (2018). *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Wild, J., & Pissarek, M. (o.J.). *RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation*. Verfügbar unter www.uni-regenburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html [28.02.2019].

Wild, J., & Schilcher, A. (Hrsg.) (2017). *Filia – Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien*. Lehrerhandreichung. Verfügbar unter www.projektelis.eu [28.02.2019].

*Susanne Seifert & Elisabeth Stabler*

# Projektergebnisse von *ELiS*[3]

## 1. Projektdesign

Im Zentrum des Interesses von *ELiS* steht die nachhaltige Sicherung und Förderung der Lesekompetenz von Kindern in der Primarstufe, unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit geringen Basisfertigkeiten. Es wurden zwei verschiedene Interventionen (*Lesen. Das Training*, *Filius*/*Filia*) in die Klassen implementiert, zudem wurden Entwicklungen der Lesefähigkeiten miteinander und zu den Entwicklungen der Fähigkeiten von Kindern in einer unspezifischen Interventionsgruppe (unspezifische IG), die regulären Unterricht erhielt, verglichen. Die beteiligten Lehrpersonen der IG *Lesen. Das Training* und der IG *Filius*/*Filia* wurden im Rahmen von Fortbildungen in die Trainingsprogramme eingeführt und darin geschult. Dieselben Veranstaltungen wurden für Lehrpersonen in den drei Ländern abgehalten, sodass alle Beteiligten mit denselben Voraussetzungen die Trainings starten konnten.

Um über den Leistungsstand der Kinder Auskunft geben zu können, wurden die Messungen zur Lesekompetenz in allen drei Ländern in einem längsschnittlichen Design jeweils am Beginn bzw. Ende des zweiten bzw. dritten Schuljahres (MZP[4] 1: September 2016, MZP 3: Juni/Juli 2017, MZP 4: September 2017 und MZP 5: Juni/Juli 2018) und in einem Testfenster von jeweils zwei Wochen durchgeführt. Eine weitere Erhebung (MZP 2: April 2017) wurde im zweiten Schuljahr lediglich mit der IG *Filius*/*Filia* durchgeführt, da erst danach die Intervention startete. Dieser Messzeitpunkt ist daher für die weiteren Betrachtungen nicht relevant, in denen es um Vergleiche der verschiedenen Interventionsgruppen geht.

Während sich in Italien (Region Südtirol) und Rumänien (Region Hermannstadt) die länderspezifischen Projektverantwortlichen für die Testungen verantwortlich zeigten, mussten in Österreich (Region Steiermark) aufgrund

[3] Im Projekt *ELiS* waren umfangreiche Vorarbeiten zur Datenaufbereitung und -analyse notwendig. Ebenfalls maßgeblich daran beteiligt waren folgende Personen (in alphabetischer Reihenfolge): Amtmann Elfriede; Holzinger Andrea; Schaupp Hubert; Schwetz Herbert & Wild Johannes

[4] MZP= Messzeitpunkt

der großen Stichprobenanzahl zusätzlich externe Testleiterinnen und Testleiter eingesetzt werden. Diese Personen, allesamt Lehramtstudierende der KPH Graz, wurden im Vorfeld im Hinblick auf Ablauf und Abwicklung der Tests genau geschult. Das Durchführen der Testungen schulexterner Personen hatte zum einen das Ziel, den Aufwand für die Schulen und die teilnehmenden Lehrpersonen gering zu halten, zum anderen sollte die Objektivität der Testdurchführung erhöht werden.

## 2. Erhebungsinstrumente

Für die Messung der basalen Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler wurde das Salzburger Lesescreening 2-9 (SLS: Mayringer & Wimmer, 2014) herangezogen. Die statistischen Gütekriterien des Verfahrens sind als zufriedenstellend zu beschreiben. Die Verlässlichkeit des Testverfahrens beträgt für die zweite Schulstufe .90 (Retest-Reliabilität). Die Validität (Überprüfung, ob der Test misst, was er vorgibt zu messen, also die basale Lesefertigkeit) in der zweiten Schulstufe liegt bei .80. Das Testverfahren kann im Klassenverband durchgeführt werden, ist ein Speedtest und nimmt eine Bearbeitungsdauer von drei Minuten in Anspruch. Innerhalb dieser vorgegebenen Zeit haben Kinder die Aufgabe, Sätze (z.B. „Flugzeuge können fliegen.“) möglichst schnell und leise zu lesen und auf ihre Richtigkeit hin zu beurteilen. Im Verlauf des Tests werden die Sätze länger und komplexer.
Mit Hilfe der Anzahl richtig gelesener Sätze erfolgt eine Aussage zum Leistungsstand der Kinder durch die Ermittlung des Lesequotienten (LQ). „Dieser drückt aus, wie weit die bei einem Kind gemessene Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht.“ (Mayringer & Wimmer, 2014, S. 8) Die Autoren betonen, dass dieses Testverfahren lediglich in der Lage ist, Leseprobleme bei Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, konkrete Handlungsableitungen jedoch nicht möglich sind.

Neben dem SLS kam im Projekt die Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL: Walter, 2013) zum Einsatz, um die Entwicklung des sinnerfassenden Lesens ab der zweiten Klasse Grundschule längsschnittlich zu erfassen. Die Kinder müssen dabei vier Minuten lang einen Text lesen, „bei dem an der Stelle jedes siebten Wortes eine Klammer mit drei Auswahlwörtern, nämlich zwei Distraktoren und dem passenden Wort, zu finden ist“ (z.B. „Pinguine kannst du bei uns in [Tierparks, Parks, Tierarten] sehen.“) (Walter, 2013, S. 6). Das jeweils passende Wort muss von den Schülerinnen und Schülern erkannt und in weiterer Folge eingekreist werden.

Die Kinder wurden insgesamt zu vier Zeitpunkten innerhalb des Interventionszeitraumes von zwei Jahren im Klassensetting mittels Paper-Pencil-Versionen getestet (siehe Tabelle 3). Da alle Testverfahren Parallelformen beinhalten, wurde bei den Erhebungen darauf geachtet, dass unterschiedliche Versionen und Varianten abwechselnd zum Einsatz kamen. Aus organisatorischen Gründen (Vorhandensein der SLS-Bögen aufgrund der Generallizenz für Österreich, während die VSL-Bögen erst bestellt werden mussten) wurde aber bei der ersten Überprüfung lediglich das SLS herangezogen. Bei allen weiteren Messungen kamen sowohl das SLS als auch die VSL zum Einsatz. Personenspezifische Daten der Kinder, im vorliegenden Fall das Geschlecht, Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie ein aktueller Förderbedarf, wurden mittels Klassenlisten von den Lehrpersonen ausgefüllt und der Projektkoordinatorin übermittelt. Schul- und klassenspezifische Daten wurden wiederum seitens des LSR (nun Bildungsdirektion Steiermark) zur Verfügung gestellt. Kinder, die einen bescheideten Sonderpädagogischen Förderbedarf haben, nahmen in Absprache mit der jeweiligen Lehrperson an den Überprüfungen teil.

| | **Erhebungszeitpunkte** | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Testzeitpunkt** | MZP1 | MZP3 | MZP4 | MZP5 |
| | 09/2016 | 06/07/2017 | 09/2017 | 06/07/2018 |
| **Verwendete Erhebungsinstrumente** | SLS | SLS<br>VSL | SLS<br>VSL | SLS<br>VSL |

*Tabelle 3: Überblick über die Messzeitpunkte und verwendete Erhebungsinstrumente*

## 3. Stichprobe

Im vorliegenden Kapitel wird die Stichprobe im Projekt *ELiS* beschrieben. Die Stichprobenauswahl erfolgte in den einzelnen Ländern durch die jeweiligen Partnerinstitutionen. Zunächst wurden Informationsschreiben über die jeweiligen Interventionen (*Lesen. Das Training* und *Filius*/*Filia*) an die Schuldirektionen sowie an die verantwortlichen Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager gesandt. Jene Schulen bzw. Lehrpersonen, die sich am Projekt beteiligen wollten, wurden in einem weiteren Schritt der Projektkoordinatorin genannt. Diese stellte schließlich Kontakt zu den Interessierten

her und übernahm in weiterer Folge die gesamte Kommunikation und Organisation der Teilnehmenden. Die unspezifische Interventionsgruppe bildeten jeweils Parallelklassen der Interventionsgruppen.
Die größte Teilstichprobe im Projekt bildeten die österreichischen Kinder (Region: Steiermark) mit einer Anzahl von 1101 Kindern, gefolgt von 306 Schülerinnen und Schülern aus Rumänien (Region: Hermannstadt) und 262 Kindern aus Italien (Region: Südtirol). In Summe ergibt dies eine Stichprobenanzahl von 1669 Kindern. Entsprechend vorhandener Angaben zum Geschlecht waren 869 Kinder (52.1%) männlich und 785 (47.9%) Kinder weiblich. 591 Kinder (35.4%) gaben Deutsch als Zweitsprache an, wobei hervorzuheben ist, dass die rumänische Stichprobe fast ausschließlich Deutsch als Zweitsprache hatte. Eine Übersicht zu allen länderspezifischen Daten gibt Tabelle 4, wobei vereinfachend in den weiterführenden Darstellungen die Länderbezeichnungen anstelle der Regionen verwendet werden.

| | **Geschlecht Weiblich** | **Deutsch als Zweitsprache** | **Interventionsgruppe** | | | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | IG 1 (*Lesen. Das Training*) | IG 2 (*Filius/ Filia*) | unsp. IG (KG) | |
| **ÖST** | 502 (45.6%) | 248 (22.5%) | 408 (37.1%) | 374 (34.0%) | 319 (29.0 %) | 1101 |
| **IT** | 130 (49.6%) | 62 (23.7%) | 262 (100%) | - | - | 262 |
| **RUM** | 153 (50%) | 281 (91.8%) | 177 (57.8%) | 99 (32.4%) | 30 (9.8%) | 306 |
| **Gesamt** | 785 (47%) | 591 (35.4%) | 847 (50.7%) | 473 (28.3%) | 349 (20.9 %) | **1669** |

*Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobenzusammensetzung (Anzahl der Kinder und prozentualer Anteil) auf Ebene der Schülerinnen und Schüler insgesamt und in den drei Ländern; ÖST = Österreich (Region Steiermark), IT = Italien (Region Südtirol), RUM = Rumänien (Region Hermannstadt)*

Bezogen auf die Klassenebene zeigt sich, dass insgesamt 84 verschiedene Klassen im Untersuchungszeitraum am Projekt teilnahmen. Diese Klassen teilen sich auf 32 verschiedene Schulen in den drei Ländern (Österreich, Italien und Rumänien) auf. Der Schulstandort war entweder ein Dorf (41.2%), eine Kleinstadt (7.8%), eine Mittelstadt (27.5%) oder eine Großstadt (23.5%). Die Kategorisierung in Dorf, Klein-, Mittel- und Großstadt erfolgt dabei nach folgenden Werten:

- Dorf: < 5.000 Einwohner
- Kleinstadt: 5.000-20.000 Einwohner
- Mittelstadt: 20.000-100.000 Einwohner
- Großstadt: mehr als 100.000 Einwohner

Die Abbildungen 11 bis 13 zeigen jeweils die Verteilung der Schulen in den teilnehmenden Ländern.

*Abbildung 11: Schulstandorte in Österreich (Region Steiermark)*

*Abbildung 13: Schulstandorte in Rumänien (Region Hermannstadt)*

# 4. Ausgangslage

Die Stichprobe in der vorliegenden Studie kann als sehr heterogen bezeichnet werden, weshalb bewusst von Ländervergleichen Abstand genommen wurde. Um diese Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung zwischen den Ländern und den drei Interventionsgruppen zu beleuchten, werden in diesem Kapitel die Verteilung der Geschlechter, der Anteil der Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie die durchschnittlichen Klassengrößen und Ausgangsfähigkeiten dargestellt.

## 4.1 Unterschiede zwischen den drei Ländern

### 4.1.1 Stichprobenzusammensetzung

Mit einem Chi-Quadrat wurde berechnet, ob die Verteilung der Burschen und Mädchen in den drei Ländern vergleichbar ist. Es zeigte sich, dass diese Verteilung in den drei Ländern vergleichbar ist ($X^2(2, 1654) = 1.95$, *n.s.*) und sie sich nicht signifikant zwischen den drei Ländern unterscheidet (siehe Abbildung 14).

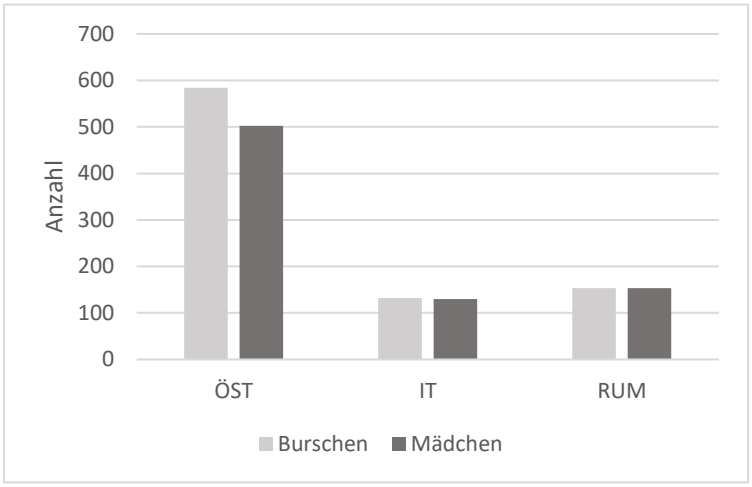


*Abbildung 14: Geschlechterverteilung in den drei Ländern*

Neben der Geschlechterverteilung wurde die Verteilung der Kinder mit Erst- und Zweitsprache Deutsch in den drei Ländern berechnet. Die Berechnung ergab, dass die Verteilung in den drei Ländern unterschiedlich ist ($X^2(2, 1640) = 508.07$, $p < .001$). Während sich Österreich und Italien im Hinblick auf den Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht signifikant unterscheiden, zeigt sich in der rumänischen Stichprobe ein besonders hoher Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (siehe Abbildung 15). Grund hierfür ist, dass die deutsche Sprache in Hermannstadt eine lange geschichtliche Tradition hat.[5] Darüber hinaus gibt es vermehrt Schulen, die Deutsch als Unterrichtssprache anbieten und sich großer Beliebtheit erfreuen (Ziegler, o. J.).

[5] Ab der Mitte des 12. Jahrhunderts etwa wanderten die ersten Siebenbürger Sachsen in Hermannstadt ein, welches zu diesem Zeitpunkt zum Königreich Ungarn gehörte (siehe hierzu Ziegler, o. J.).

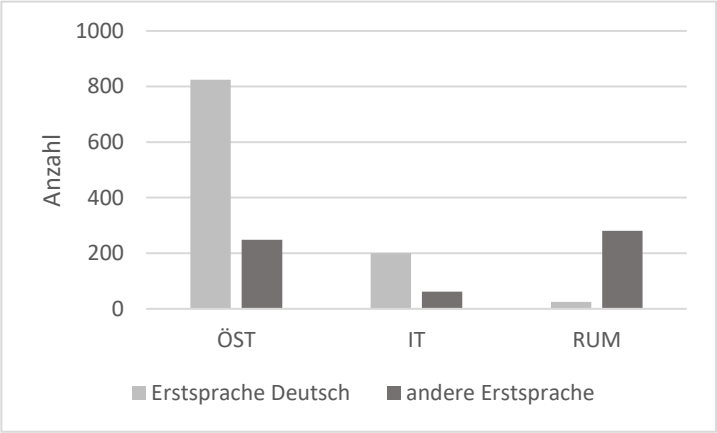


*Abbildung 15: Verteilung der Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in den drei Ländern*

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, ob sich die Klassengröße in den drei Ländern signifikant voneinander unterscheidet. Zur Berechnung wurde eine univariate Varianzanalyse auf Klassenebene (Klassengröße x Land) durchgeführt. Dabei zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für die Klassengröße ($F(2, 81)=40.08$, $p<.001$, $\eta^2=.50$). Die Unterschiede in der Klassengröße waren zwischen Österreich ($M=19.64$, $SD=4.31$) und Rumänien ($M=31.20$, $SD=2.97$) und zwischen Italien ($M=17.73$, $SD=3.37$) und Rumänien signifikant ($p<.001$). In den rumänischen Klassen waren signifikant mehr Kinder als in den österreichischen und italienischen Klassen.

### 4.1.2 Ausgangswerte im SLS

Für die Darstellung von Ausgangsleistungen wurde nur das SLS herangezogen, weil zu dem ersten Zeitpunkt (MZP 1) nur dieses Erhebungsinstrument verwendet wurde. Vergleicht man die Werte des SLS zu Beginn der zweiten Klasse zwischen den drei Ländern mittels einer univariaten Varianzanalyse miteinander, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten des SLS ($F(2, 1490)=44.17$, $p<.001$, $\eta^2=.06$). Der Unterschied zwischen den SLS Rohwerten ist signifikant ($p<.001$) zwischen Italien und Rumänien, zwischen Italien und Österreich und zwischen Rumänien und Österreich. Österreichische Kinder hatten zum MZP 1 die höchsten Werte der drei Vergleichsländer erreicht (siehe Tabelle 5).

| Land | Anzahl N | Rohwerte Mittelwert (SD) | Lesequotient Mittelwert (SD) |
|---|---|---|---|
| ÖST | 941 | 22.44 (9.58) | 101.85 (14.77) |
| IT | 256 | 20.02 (7.40) | 98.04 (11.53) |
| RUM | 293 | 16.99 (7.45) | 93.5 (11.21) |
| Gesamt | 1490 | 20.96 (9.10) | 99.55 (14.00) |

*Tabelle 5: Deskriptiv-statistische Angaben der Ausgangsleistungen im SLS (Rohwert und Lesequotient) zu MZP 1 getrennt nach Ländern; ÖST = Österreich (Region Steiermark), IT = Italien (Region Südtirol), RUM = Rumänien (Region Hermannstadt)*

## 4.2 Unterschiede zwischen den drei Versuchsgruppen

### 4.2.1 Stichprobenzusammensetzung

Neben Unterschieden in der Stichprobenzusammensetzung zwischen den Ländern Österreich, Italien und Rumänien wurden Unterschiede zwischen den drei Versuchsgruppen – *Lesen. Das Training (LdT)*, *Filius/Filia (FiL)* und unspezifische IG *(unspez_IG)* – berechnet. Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung zeigte sich, dass die Verteilung in den drei Gruppen vergleichbar ist ($X^2(2, 1654) = 0.003$, *n.s.*) (siehe Abbildung 16).

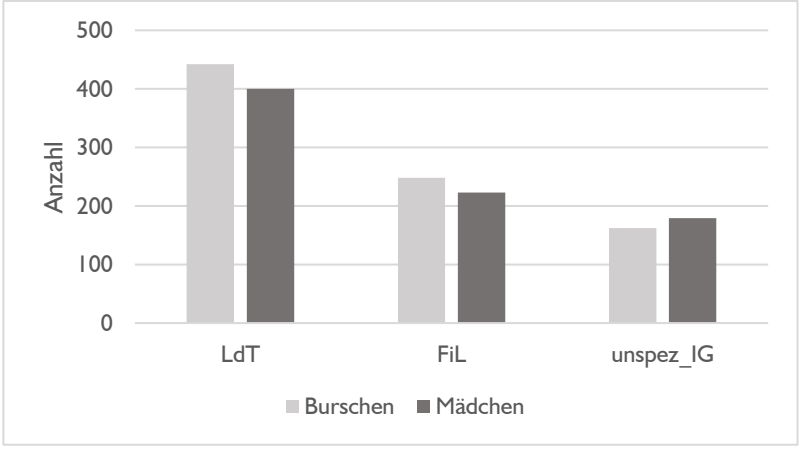


Abbildung 16: Geschlechterverteilung in den drei Versuchsgruppen (LdT= *Lesen. Das Training,* FiL= *Filius/Filia,* unspez_IG=*unspezifische Interventionsgruppe)*

Im Gegensatz zur Geschlechterverteilung zeigten sich bei der Berechnung der Verteilung der Erst- und Zweitsprache der Kinder in den Versuchsgruppen Unterschiede ($X^2(2, 1640) = 9.9, p < .01$). Dabei ist der Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der IG *Lesen. Das Training* im Vergleich zu den beiden anderen IG *Filius/Filia* und *unspezifische IG* größer. In der Interventionsgruppe *Filius/Filia* hingegen ist der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu den beiden anderen IG kleiner (siehe Abbildung 17).

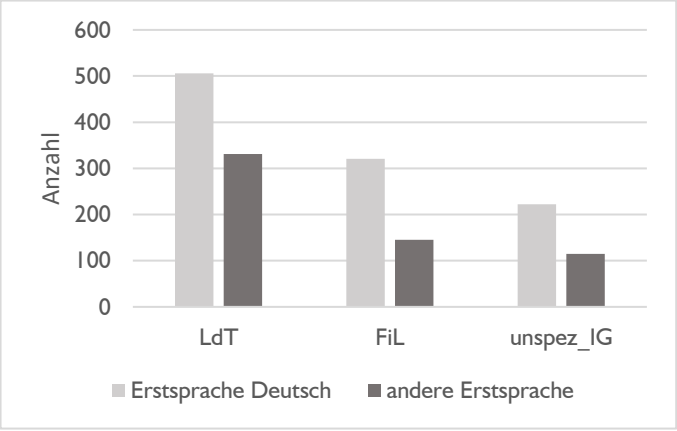


*Abbildung 17: Verteilung der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache in den drei Versuchsgruppen (*LdT= *Lesen. Das Training,* FiL= *Filius/Filia,* unspez_IG=*unspezifische Interventionsgruppe)*

Abschließend wurde untersucht, ob sich die Klassengröße in den drei Gruppen signifikant voneinander unterscheidet. Eine univariate Varianzanalyse auf Klassenebene (Klassengröße x Versuchsgruppe) ergab keinen Haupteffekt für die Klassengröße ($F(2, 84)=27.27$, n.s.). Es gibt daher keinen signifikanten Unterschied der Klassengröße zwischen den Versuchsgruppen.

### 4.2.2 Ausgangswerte im SLS

Vergleicht man die Werte des SLS zu Beginn der zweiten Klasse zwischen den drei Versuchsgruppen mittels einer univariaten Varianzanalyse miteinander, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten des SLS ($F(2, 1487)=12.71$, $p<.001$, $\eta^2=.02$). Der Unterschied zwischen den Rohwerten des SLS ist signifikant ($p<.001$) zwischen der IG *Lesen. Das Training* und der unspezifischen IG und zwischen der IG *Lesen. Das Training*

und der IG *Filius/Filia*. Kinder in der IG *Lesen. Das Training* hatten damit zu MZP1 die geringsten Werte erreicht (siehe Tabelle 6).

| Versuchsgruppe | Anzahl N | Rohwerte Mittelwert (SD) | Lesequotient Mittelwert (SD) |
|---|---|---|---|
| *Lesen. Das Training (LdT)* | 787 | 19.84 (8.50) | 97.85 (13.03) |
| *Filius/Filia (FiL)* | 388 | 22.22 (9.57) | 101.49 (14.88) |
| *unspezifische IG* | 315 | 22.18 (9.62) | 101.41 (14.71) |
| Gesamt | 1490 | 20.96 (9.10) | 99.55 (14.00) |

*Tabelle 6: Deskriptiv-statistische Angaben der Ausgangsleistungen im SLS (Rohwert und Lesequotient) zu MZP 1 getrennt nach Versuchsgruppen.*

### 4.3 Schlussfolgerungen für weitere Berechnungen

Die Ausgangslage ist zwischen den drei Ländern nicht vergleichbar. Zusätzlich zu den in diesem Kapitel dargelegten Unterschieden zwischen den Ländern hinsichtlich der Verteilung der Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, der Klassengröße und den Ausgangsleistungen im SLS sind die Implementierungsbedingungen nicht miteinander vergleichbar. Daher wurde auf einen Vergleich der Entwicklungen zwischen den Ländern im Weiteren verzichtet.

Auch die Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen hinsichtlich der Verteilung der Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, der Klassengröße und den Ausgangsleistungen im SLS machen einen Vergleich der Entwicklungen nur unter Berücksichtigung dieser Unterschiede möglich. Da aber eben dieser Vergleich sehr interessant für alle am Projekt Beteiligten ist, wird im folgenden Kapitel 5 ein Versuch unternommen, die Entwicklungen darzustellen.

## 5. Ausgewählte Ergebnisse

Im Mittelpunkt des Projekts *ELiS* stand das Interesse, wie wirksam die verschiedenen eingesetzten Trainings (*Lesen. Das Training* und *Filius/Filia*) wa-

ren. Dafür werden im Kapitel 5.1 nicht nur die Entwicklung der Fähigkeiten/Fertigkeiten über die Zeit hinweg aufgezeigt (also von Beginn des Interventionszeitraumes am Anfang der zweiten Klasse bis zum Ende des Interventionszeitraumes am Ende der dritten Klasse), sondern auch die Zuwächse miteinander und mit einer Gruppe, die keine spezifische Intervention erhalten hat (unspezifische IG), verglichen. Dadurch kann erkannt werden, ob die Unterschiede in den Zuwächsen tatsächlich auf die Intervention zurückführbar sind. Bei den Vergleichen der Zuwächse ist es jedoch essentiell darauf zu achten, dass die Unterschiede, die zwischen den Gruppen bestehen, kontrolliert werden. Das heißt, man schaut, ob der Zuwachs tatsächlich unterschiedlich ist, auch wenn die unterschiedliche Ausgangslage (Ausgangsleistungen im SLS, die Klassengröße und der Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) berücksichtigt wird.
Im Kapitel 5.2 wird ein erster Einblick dahingehend gegeben, ob es bestimmte Trainings gibt, die für bestimmte Kinder besonders effektiv waren. Im Anschluss wird im Kapitel 5.3 diskutiert, wie diese Ergebnisse unter Berücksichtigung der Diversität der Klassen zu interpretieren sind, wobei aufgezeigt wird, wie unterschiedlich die Entwicklungen der einzelnen Klassen sind, um zu zeigen, dass es vor allem der Faktor der Lehrperson ist, der Unterschiede in den Entwicklungen beeinflusst.

Für die Analysen der quantitativen Daten wurde das Programm SPSS verwendet, wobei vorwiegend Kovarianzanalysen (ANCOVAS) mit den Differenzwerten der Rohwerte berechnet wurden, um die verschiedenen Ausgangslagen in den Versuchsgruppen in Form von Kovariaten zu berücksichtigen. Die Leseflüssigkeit wurde dabei für die zweite (MZP 1 bis MZP 3) und dritte Klasse (MZP 3 bis MZP 5) betrachtet. Das sinnerfassende Lesen wurde jedoch aufgrund fehlender Werte zu Beginn der zweiten Schulstufe lediglich über die dritte Schulstufe hinweg, also von MZP 3 bis MZP 5 erfasst. Post-hoc-Tests, die aufzeigen, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Interventionsgruppen (IG) gibt, wurden nach Bonferroni berechnet. In der Darstellung wird auf Tabellen zur Angabe der Mittelwerte verzichtet und versucht, den Lesefluss durch Hervorhebungen wichtiger Aspekte zu erleichtern. Außerdem veranschaulichen Abbildungen die Veränderungen der Mittelwerte. In den Abbildungen sind zudem die durchschnittlichen Werte aus der Normstichprobe abgebildet (beim SLS LQ=100, bei der VSL T-

Wert=50). Mittels dieser Visualisierung ist eine Einschätzung mit einer größeren Stichprobe aus den Manualen des SLS bzw. der VSL möglich.

## 5.1 Entwicklung der Interventionsgruppen in einer separaten Analyse der Länder

In diesem Kapitel sollen die differenzierten Ergebnisse für die einzelnen IG (*Lesen. Das Training*, *Filius/Filia*, *unspezifische IG*) dargestellt werden. Dadurch, dass die Durchführungsbedingungen, die sprachlichen Besonderheiten und die Ausgangslagen der Kinder in den drei Ländern zum Teil sehr unterschiedlich waren, entschied sich das Projektteam für die Darstellung der Ergebnisse getrennt für die drei Länder.

### 5.1.1 Österreich

In Österreich zeigten die drei IG auf den ersten Blick annähernd vergleichbare Entwicklungsverläufe hinsichtlich der Fähigkeiten, die mit dem SLS und mit der VSL geprüft werden (siehe Abbildungen 18 und 19). Da die Entwicklungsverläufe von den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Versuchsgruppen beeinflusst werden, werden die Zuwächse in den Versuchsgruppen unter Kontrolle der Kovariaten *Klassengröße*, *Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* und *Rohwerte im SLS zu MZP 1* verglichen.

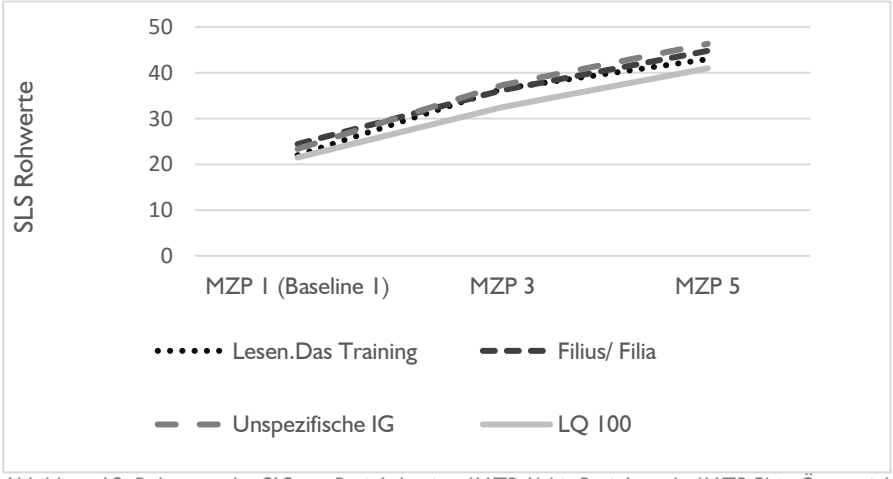


*Abbildung 18: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in Österreich im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

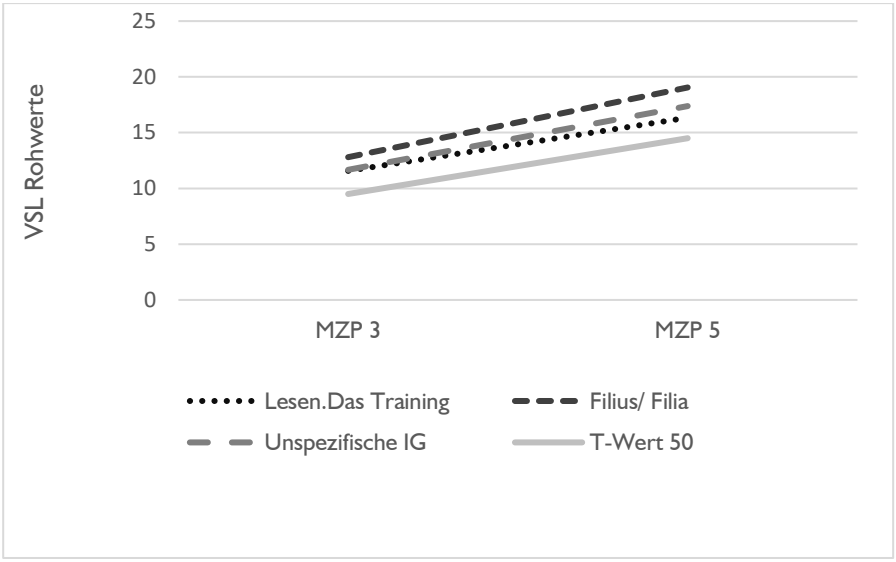


*Abbildung 19: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in Österreich im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen*

Eine Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) zeigt keinen signifikanten Effekt für die Interventionsgruppe ($F(2, 874)=1.85$, n.s.). **Das bedeutet, dass die Zuwächse im SLS in allen drei Versuchsgruppen in Österreich während der zweiten Klasse unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung und der Ausgangsleistungen gleich stark sind.**

Eine Kovarianzanalyse für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten zeigt einen kleinen, aber dennoch signifikanten Effekt bei den Interventionsgruppen ($F(2, 818)=15.41$, $p<.001$, $\eta^2=0.04$). Dabei zeigte die IG *Lesen. Das Training* den relativ geringsten Zuwachs (*Lesen. Das Training* vs. *Filius/Filia*: -2.06, 95%-CI [-3.29, -0.84]; *Lesen. Das Training* vs. *unspezifische IG*: -2.60, 95%-CI [-3.83, -1.38]). Die Zuwächse der IG *Filius/Filia* und der *unspezifischen IG* waren statistisch gleich.

Bezüglich der VSL zeigt eine ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert t5-t3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der genannten Kovariaten einen kleinen, aber dennoch signifikanten Effekt der Interventionsgruppe ($F(2, 816)=4.00$, $p<.05$, $\eta^2=0.01$). Dabei zeigte die IG *Lesen. Das Training* einen etwas geringeren Zuwachs als die

unspezifische IG (-1.17, 95%-CI [-2.28, --0.06]). **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung und der Ausgangsleistungen, sowohl die Zuwächse – erfasst mittels SLS als auch mittels VSL – in der Gruppe *Lesen. Das Training* geringer waren als in der *unspezifischen IG*.**

### 5.1.2 Italien

In Italien wurde nur die Intervention *Lesen. Das Training* implementiert, daher gibt es keine Vergleiche zu den anderen beiden Versuchsgruppen.

Die Entwicklung der Lesefähigkeiten dieser Kinder kann man jedoch dem durchschnittlichen Normwert aus den Manualen des SLS (LQ=100) für die Lesegeschwindigkeit und aus der VSL (T-Wert=50) für das Leseverständnis zu den entsprechenden Zeitpunkten gegenüberstellen. In den Abbildungen 20 und 21 wird dies dargestellt. Man erkennt, dass im Leseverständnis während der dritten Klasse die Intervention *Lesen. Das Training* dazu führt, dass sich die Fähigkeiten dem Normwert der VSL während der dritten Klasse angleichen (Abbildung 21).

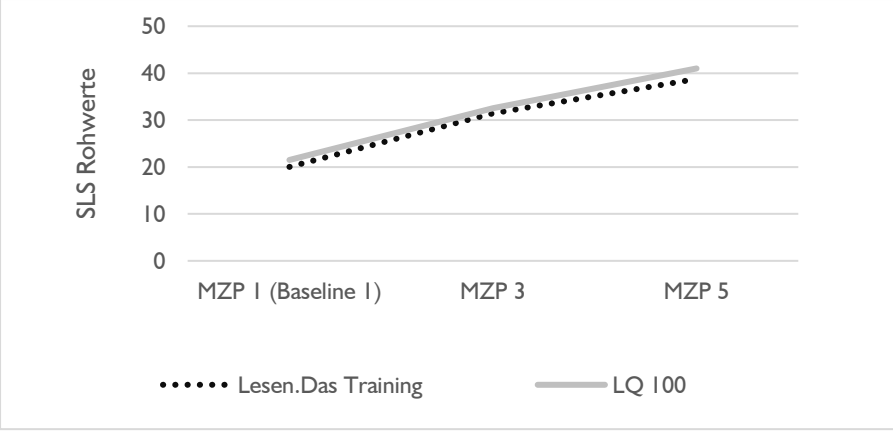


*Abbildung 20: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in Italien der Versuchsgruppe Lesen. Das Training im Vergleich zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

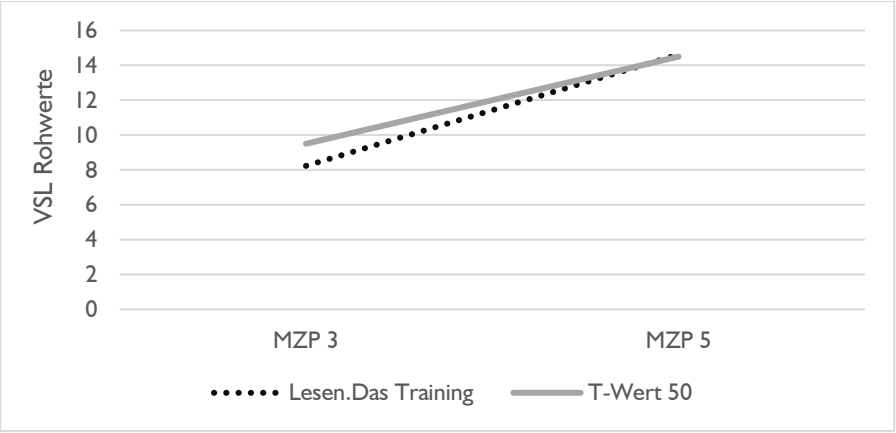


*Abbildung 21: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in Italien der Versuchsgruppe Lesen. Das Training im Vergleich zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

### 5.1.3 Rumänien

Da in Rumänien die Gruppengrößen zu ungleich sind (siehe Kapitel 3) und die Kontrollgruppe in Rumänien lediglich *eine* Klasse mit zudem besonders vielen Schülerinnen und Schülern und damit einhergehend einer schwierigeren Ausgangslage war, werden in der folgenden Analyse lediglich die IG *Lesen. Das Training* und die IG *Filius*/*Filia* miteinander verglichen.

Auf den ersten Blick sieht es so aus, als ob die Intervention *Filius*/*Filia* für den Zuwachs in der Leseflüssigkeit (SLS) einen Vorteil bedeutet. Während in der zweiten Klasse die Kinder in beiden IG vergleichsweise parallele Entwicklungen zeigen, flacht die Zuwachsrate in der IG *Lesen. Das Training* in der dritten Klasse etwas ab, während die IG *Filius*/*Filia* einen größeren Zuwachs verzeichnet (siehe Abbildung 22). In der Entwicklung des sinnerfassenden Lesens (gemessen mit der VSL) in Rumänien scheint eine Angleichung der Werte der beiden Gruppen stattzufinden (siehe Abbildung 23).

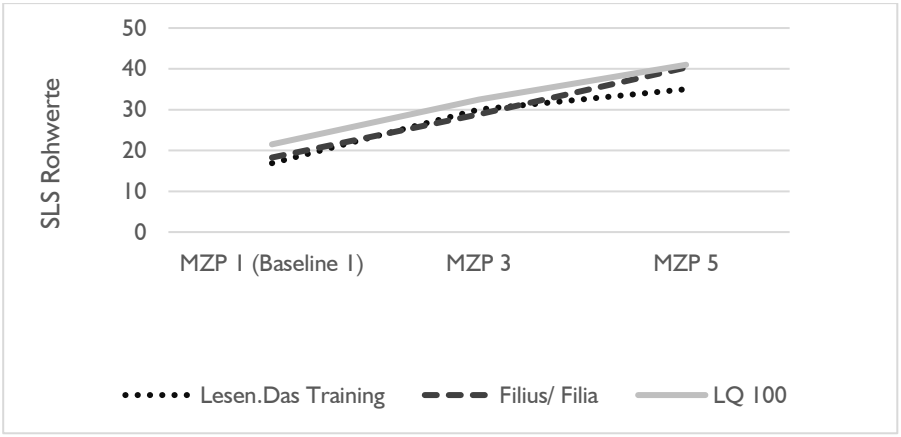


*Abbildung 22: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in Rumänien im Vergleich zwischen den der IG Lesen. Das Training und Filius/Filia und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

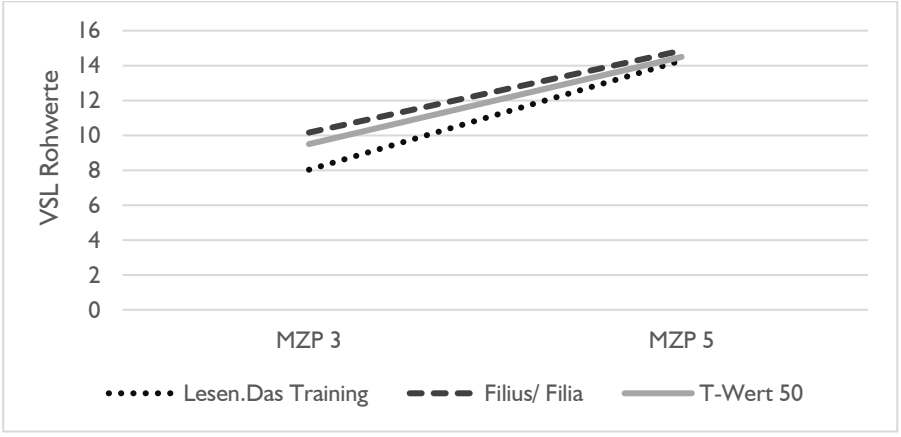


*Abbildung 23: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in Rumänien im Vergleich zwischen der IG Lesen. Das Training und der IG Filius/Filia und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

Da die Entwicklungsverläufe von den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Versuchsgruppen beeinflusst werden, werden die Zuwächse in den Versuchsgruppen unter Kontrolle der Kovariaten *Klassengröße* und *Rohwerte im SLS zu MZP 1* verglichen. Der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wurde nicht als Kovariate eingefasst, da in Rumänien die Kinder mehrheitlich Deutsch als Zweitsprache sprachen.

Eine Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) kann aufgrund von Inhomogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß dem Levene-Test ($p < .05$) nicht interpretiert werden. Die Post-hoc-Vergleiche, die dennoch interpretierbar sind, zeigten jedoch, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Filius*/*Filia* signifikant ($p < .05$) von dem Zuwachs der IG *Lesen. Das Training* unterscheidet (-2.22, 95%-CI [-4.19, -0.35]), wobei die IG *Lesen. Das Training* einen größeren Zuwachs hat. Auch die Kovarianzanalyse für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) kann aufgrund von Inhomogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß dem Levene-Test ($p < .05$) nicht interpretiert werden. Die Post-hoc-Vergleiche zeigten jedoch, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Filius*/*Filia* erneut signifikant ($p < .001$) von dem Zuwachs der IG *Lesen. Das Training* unterscheidet (6.64, 95%-CI [4.64, 8.65]). **Das bedeutet, dass der Zuwachs in der Leseflüssigkeit in Rumänien während der zweiten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung und der Ausgangsleistungen, leicht größer war in der IG *Lesen. Das Training*, allerdings in der dritten Klasse die IG *Filius*/*Filia* den größeren Zuwachs zeigte.**

Bezüglich der VSL kann auch die Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert t5-t3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten aufgrund von Inhomogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß dem Levene-Test ($p < .05$) nicht interpretiert werden. Die Post-hoc-Vergleiche zeigten jedoch, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Interventionsgruppen vorliegen. **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung und der Ausgangsleistungen, die Zuwächse im sinnerfassenden Lesen in den beiden Interventionsgruppen gleich stark waren.**

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Kinder in Rumänien im sinnerfassenden Lesen von beiden Interventionen profitierten, in der Leseflüssigkeit aber noch etwas größere Zuwächse durch die Intervention *Filius*/*Filia* zu verzeichnen waren.

### 5.1.4 Zusammenfassung der Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen in den verschiedenen Ländern

In Österreich scheinen während der zweiten Klasse alle drei Interventionsgruppen in der Leseflüssigkeit vom Leseunterricht gleichermaßen zu profitieren, unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler eine der Interventionen oder „traditionellen" Unterricht erhielten. Bis zum Ende der dritten Klasse scheinen allerdings Kinder, die die Intervention *Filius*/*Filia* erhielten, einen der *unspezifischen IG* gleichen Zuwachs in den Lesefertigkeiten zu haben, wohingegen die IG *Lesen. Das Training* geringere Zuwächse zeigte.

In Italien wurde lediglich die Intervention *Lesen. Das Training* flächendeckend eingesetzt. Somit ist kein Vergleich zu anderen Gruppen möglich. Dennoch kann man anhand des Durchschnitts-Normwertes der VSL erkennen, dass während der dritten Klasse die Kinder im sinnerfassenden Lesen deutlich aufholten und sich dem Durchschnittswert anglichen.

In Rumänien wurden nur die Entwicklungen der beiden IG *Lesen. Das Training* und *Filius*/*Filia* einander gegenübergestellt. Dabei konnte gezeigt werden, dass in der Leseflüssigkeit Kinder der IG *Filius*/*Filia* in der dritten Klasse einen stärkeren Zuwachs zeigten als Kinder der IG *Lesen. Das Training*, diese allerdings in der zweiten Klasse etwas mehr Lernzuwachs zeigten.

## 5.2 Entwicklung der Kinder unterschiedlicher Niveaus in den Interventionsgruppen

In diesem Kapitel liegt der Fokus darauf zu schauen, ob eine der Interventionsformen eine spezifische Niveaugruppe der Schülerinnen und Schüler besonders fördert bzw. unterstützt Dabei werden die Entwicklungen von vier verschiedenen Niveaugruppen separat betrachtet. Diese Niveaus ergeben sich aus den Ausgangsfähigkeiten in der Leseflüssigkeit. Entsprechend den Leistungen, die die Kinder zum ersten Testzeitpunkt (MZP 1) im SLS zeigten, wurden sie ausgehend von den Quartilen der Gesamtstichprobe in die Niveaugruppen 1 (unterstes Quartil, welches die Kinder der Stichprobe mit den niedrigsten Ausgangsfähigkeiten erfasst) bis 4 (oberstes Quartil, welches die Kinder der Stichprobe mit den höchsten Ausgangsfähigkeiten erfasst) eingeteilt. Tabelle 7 gibt eine Übersicht über die Ausgangswerte in den Niveaugruppen und zeigt, wie sich diese Niveaugruppen über die Interventionsgruppen hinweg verteilen.

Es wird, wie bereits im Kapitel 5.1, mit den Zuwächsen gerechnet, um die die Entwicklungsverläufe beeinflussenden Ausgangsbedingungen in den Versuchsgruppen zu berücksichtigen. Die Zuwächse in den Versuchsgruppen werden somit unter Kontrolle der Kovariaten *Klassengröße* und *Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* verglichen.

Auf die Darstellung der Ergebnisse getrennt für die drei Länder wird aufgrund der unterschiedlichen Verteilung der Interventionsgruppen verzichtet.

| | **Niveaugruppe 1** | **Niveaugruppe 2** | **Niveaugruppe 3** | **Niveaugruppe 4** |
|---|---|---|---|---|
| **IG *Lesen. Das Training*** | *N*=253<br>*M*=10.51<br>(3.93) | *N*=214<br>*M*=18.57<br>(1.73) | *N*=172<br>*M*=24.37<br>(1.76) | *N*=148<br>*M*=32.37<br>(4.18) |
| **IG *Filius/Filia*** | *N*=85<br>*M*=8.66 (4.59) | *N*=91<br>*M*=18.87<br>(1.57) | *N*=95<br>*M*=24.26<br>(1.78) | *N*=117<br>*M*=33.02<br>(4.62) |
| ***unspezifische IG*** | *N*=79<br>*M*=10.16<br>(4.12) | *N*=74<br>*M*=19.11<br>(1.65) | *N*=74<br>*M*=24.22<br>(1.65) | *N*=88<br>*M*=33.85<br>(5.76) |
| Gesamt | *N*=417<br>*M*=10.07<br>(4.17) | *N*=379<br>*M*=18.74<br>(1.69) | *N*=341<br>*M*=24.30<br>(1.74) | *N*=353<br>*M*=32.95<br>(4.79) |

*Tabelle 7: Übersicht über die Größe der Teilstichproben sowie der Mittelwerte M (mit Standardabweichung) der Kinder der vier Niveaugruppen in den drei Interventionsgruppen.*

### 5.2.1 Niveaugruppe 1 (unterdurchschnittliche Leserinnen und Leser)

Eine Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) kann aufgrund von Inhomogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß dem Levene-Test ($p<.05$) nicht interpretiert werden. Die Post-hoc-Vergleiche, die dennoch interpretierbar sind, zeigten jedoch, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Filius/Filia* signifikant ($p<.001$) von dem Zuwachs der beiden anderen Versuchsgruppen unterscheidet (*Filius/Filia* vs. *Lesen. Das Training*: 4.54, 95%-CI [2.65, 6.43]; *Filius/Filia* vs. *unspezifische IG*: 5.04, 95%-CI [2.67, 7.40]). Die ANCOVA für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) zeigt keinen signifikanten Haupteffekt für die Interventionsgruppe ($F(2, 333)=0.41$, n.s.). **Das bedeutet, dass, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Kinder mit den geringsten Ausgangsfähigkeiten im Lesen während der zweiten**

**Klasse die größten Zuwächse in der Leseflüssigkeit durch die Intervention *Filius*/*Filia* zeigen, allerdings die Zuwächse in der dritten Klasse in allen Interventionsgruppen gleich hoch sind.**

Bezüglich der VSL zeigt die Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten keinen signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen ($F(2, 333)=3.03$, n.s.). **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Zuwächse im sinnerfassenden Lesen in allen Versuchsgruppen gleich stark waren.**

In den Abbildungen 24 und 25 sind die Entwicklungsverläufe in beiden erfassten Merkmalen dieser Niveaugruppe dargestellt. Die Abbildungen lassen erkennen, dass am Ende der dritten Klasse die Kinder in der Niveaugruppe 1, egal durch welche Förderung, auf einem ähnlichen Leistungsniveau landen.

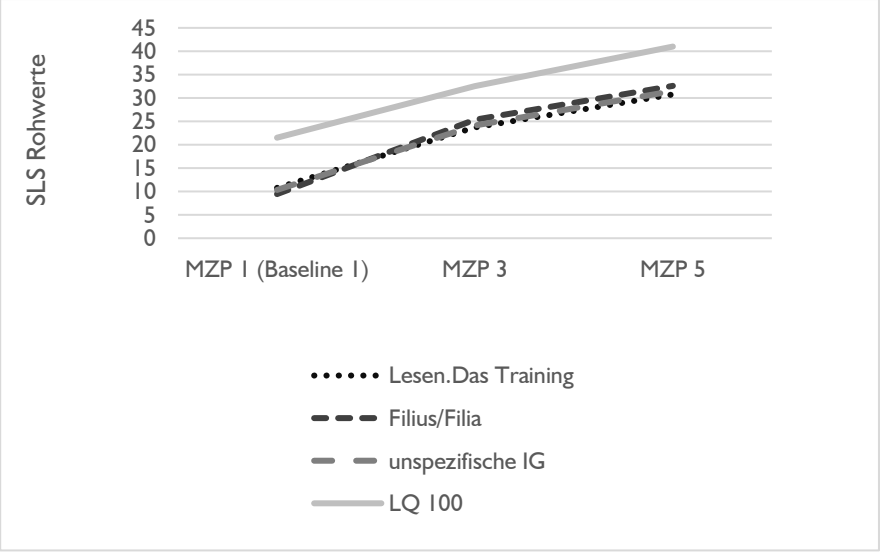


*Abbildung 24: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 1 (unterstes Quartil) im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

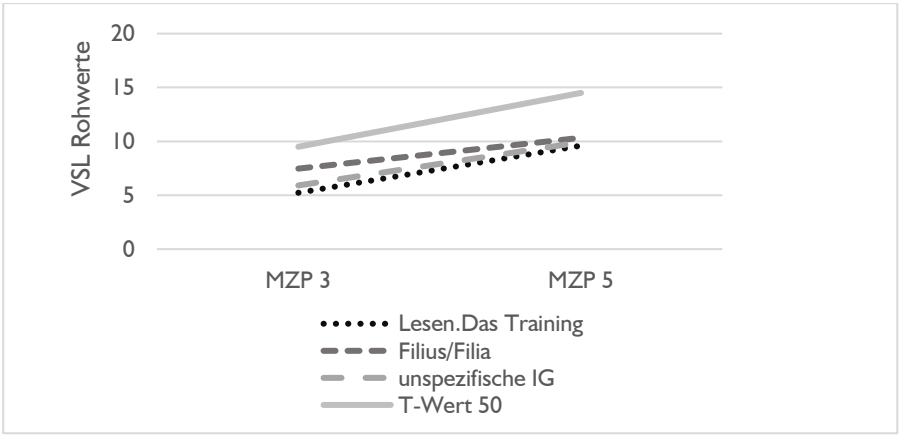


*Abbildung 25: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 1 im Vergleich zwischen den Interventionsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

### 5.2.2 Niveaugruppe 2 (Leserinnen und Leser des unteren Durchschnittsbereichs)

Die ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Versuchsgruppen ($F(2, 357)=0.22$, n.s.). Die ANCOVA für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert t5-t3 x Interventionsgruppe) kann aufgrund von Inhomogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen gemäß dem Levene-Test ($p<.05$) nicht interpretiert werden. Die Post-hoc-Vergleiche, die dennoch interpretierbar sind, zeigten jedoch, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Lesen. Das Training* signifikant ($p<.001$) von dem Zuwachs der beiden anderen Versuchsgruppen unterscheidet (*Lesen. Das Training* vs. *Filius/Filia*: -3.09, 95%-CI [-4.86, -1.31]; *Lesen. Das Training* vs. *unspezifische IG*: -3.59, 95%-CI [-5.47, -1.71]). **Das bedeutet, dass, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Kinder mit Ausgangsfähigkeiten im Lesen im unteren Durchschnittsbereich während der zweiten Klasse in allen drei Versuchsgruppen vergleichbare Zuwächse zeigten, jedoch in der dritten Klasse die IG *Lesen. Das Training* einen geringeren Zuwachs als die beiden anderen Gruppen verzeichnete und die Intervention *Filius/Filia*, aber auch regulärer Unterricht zu einem größeren Zuwachs führte.**

Bezüglich der VSL zeigt die ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten keinen signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen ($F(2, 335)=1.50$, n.s.). **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Zuwächse im sinnerfassenden Lesen bei dieser Niveaugruppe in allen Versuchsgruppen ähnlich waren und es in dieser Niveaugruppe keinen Unterschied machte, welche Intervention die Kinder erhielten.**

In den Abbildungen 26 und 27 sind die Entwicklungsverläufe dieser Niveaugruppe in beiden Fertigkeiten dargestellt. Da die Werte der IG *Filius/Filia* zu Beginn der dritten und zum Ende der dritten Klasse deckungsgleich mit den Werten waren, die laut Manual der VSL durchschnittlich in der Normstichprobe erreicht wurden (T-Wert=50), wurde in Abbildung 26 auf den Norm-Graphen verzichtet.

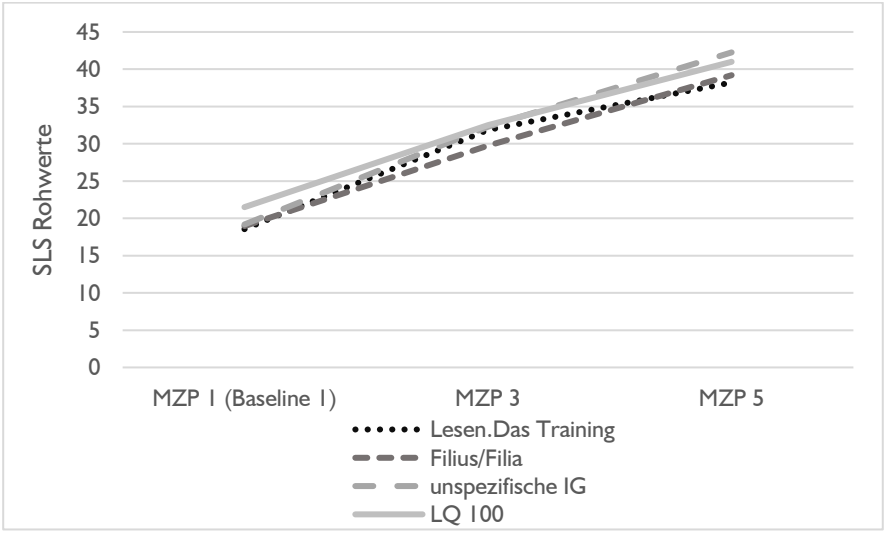


*Abbildung 26: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 2 im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

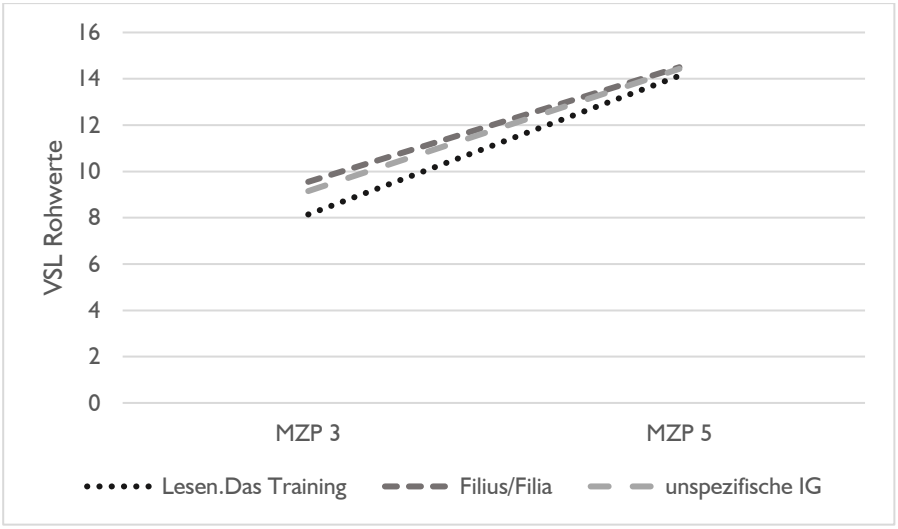


*Abbildung 27: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 2 im Vergleich zwischen den Interventionsgruppen.*

### 5.2.3 Niveaugruppe 3 (Leserinnen und Leser des oberen Durchschnittsbereichs)

Die Kovarianzanalyse für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Versuchsgruppen ($F(2, 318)=0.63$, n.s.). Die Kovarianzanalyse für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) zeigt jedoch einen signifikanten Unterschied zwischen den Versuchsgruppen ($F(2, 300)=20.55$, $p<.001$, $\eta^2=.12$). Die Post-hoc-Vergleiche zeigten, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Filius/Filia* signifikant ($p<.001$) von dem Zuwachs der beiden anderen Versuchsgruppen unterscheidet (*Filius/Filia* vs. *Lesen. Das Training*: 5.15, 95%-CI [3.21, 7.09]; *Filius/Filia* vs. *unspezifische IG*: 3.82, 95%-CI [1.40, 6.24]). **Das bedeutet, dass unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Kinder mit Ausgangsfähigkeiten im Lesen im oberen Durchschnittsbereich während der zweiten Klasse in allen drei Versuchsgruppen ähnliche Zuwächse zeigten, jedoch in der dritten Klasse die IG *Filius/Filia* einen größeren Zuwachs als die beiden anderen Gruppen verzeichnete.**

Bezüglich der VSL zeigt die ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten einen kleinen, aber doch signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen ($F(2, 300)=4.13$, $p<.05$, $\eta^2=.03$). Die Post-hoc-Vergleiche zeigten, dass sich der Zuwachs in der VSL der IG *Filius/Filia* signifikant ($p<.05$) von dem Zuwachs der beiden anderen Versuchsgruppen unterscheidet (*Filius/Filia* vs. *Lesen. Das Training*: 1.83, 95%-CI [0.07, 3.60]; *Filius/Filia* vs. *unspezifische IG*: 2.30, 95%-CI [0.10, 4.50]). **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die IG *Filius/Filia* im sinnerfassenden Lesen bei dieser Niveaugruppe den größten Zuwachs hatte.**

In den Abbildungen 28 und 29 sind die Entwicklungsverläufe dieser Niveaugruppe in beiden erfassten Merkmalen dargestellt.

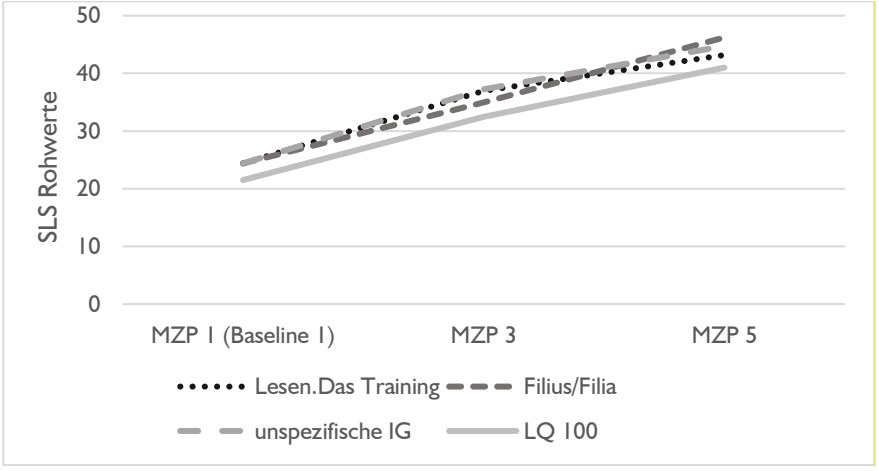


*Abbildung 28: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 3 im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen*

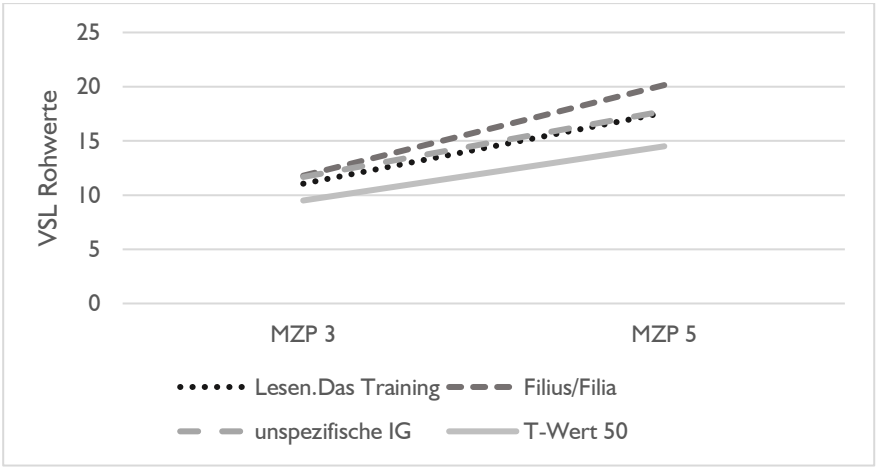


*Abbildung 29: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 3 im Vergleich zwischen den Interventionsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

### 5.2.4 Niveaugruppe 4 (überdurchschnittliche Leserinnen und Leser)

Die ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im zweiten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 3-MZP 1 x Interventionsgruppe) zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Versuchsgruppen ($F(2, 337)=0.06$, n.s.). Die ANCOVA für den Vergleich der SLS-Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz SLS Rohwert MZP 5-MZP 3 x Interventionsgruppe) zeigt jedoch einen signifikanten Unterschied zwischen den Versuchsgruppen ($F(2, 326)=12.02$, $p<.001$, $\eta^2=.07$). Die Post-hoc-Vergleiche zeigten, dass sich der Zuwachs im SLS der IG *Lesen. Das Training* signifikant ($p<.01$ bzw. $p<.001$) von dem Zuwachs der beiden anderen Versuchsgruppen unterscheidet (*Lesen. Das Training* vs. *Filius/Filia*: -2.71, 95%-CI [-4.56, -0.87]; *Lesen. Das Training* vs. *unspezifische IG*: -3.83, 95%-CI [-5.87, -1.80]). **Das bedeutet, dass, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, die Kinder mit überdurchschnittlichen Ausgangsfähigkeiten während der zweiten Klasse in allen drei Versuchsgruppen vergleichbare Zuwächse zeigten, jedoch in der dritten Klasse die IG *Lesen. Das Training* einen geringeren Zuwachs als beide anderen Gruppen verzeichnete und die Intervention *Filius/Filia*, aber auch konventioneller Unterricht zu einem größeren Zuwachs führten.**

Bezüglich der VSL zeigt die ANCOVA für den Vergleich der Zuwächse im dritten Schuljahr (Differenz VSL Rohwert MZP 5 –MZP 3 x Interventionsgruppe) unter Kontrolle der gleichen Kovariaten keinen signifikanten Unterschied zwischen den Interventionsgruppen ($F(2, 324)=0.84$, n.s.). **Das bedeutet, dass während der dritten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenzusammensetzung, im sinnerfassenden Lesen bei dieser Niveaugruppe alle drei Versuchsgruppen ähnliche Zuwächse verzeichneten.**

In den Abbildungen 30 und 31 sind die Entwicklungsverläufe dieser Niveaugruppe in beiden erfassten Merkmalen dargestellt.

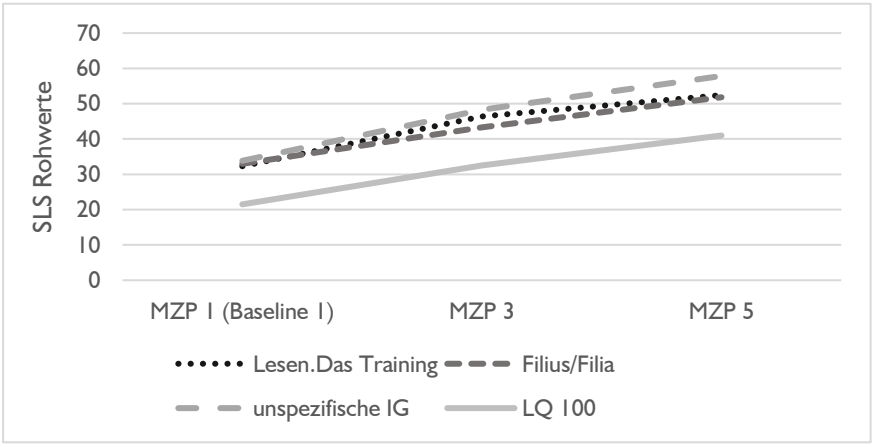


*Abbildung 30: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 4 im Vergleich zwischen den drei Versuchsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 (LQ=100) zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

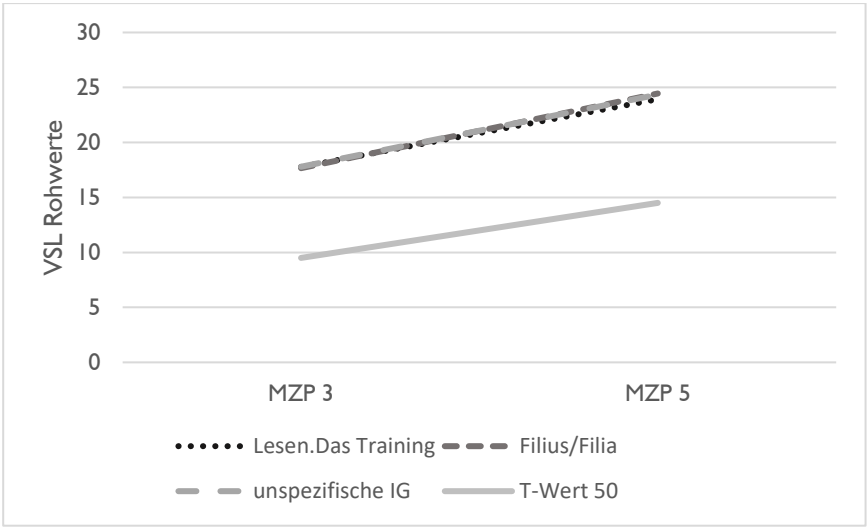


*Abbildung 31: Rohwerte der VSL von Beginn der dritten Klasse (MZP 3) bis Projektende (MZP 5) in der Niveaugruppe 4 im Vergleich zwischen den Interventionsgruppen und zu den Werten, die einem T-Wert von 50 zum jeweiligen Zeitpunkt entsprechen.*

### 5.2.5 Zusammenfassung der Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen für verschiedene Niveaugruppen

Die dargestellten Ergebnisse zeigen auf, dass sowohl die beiden spezifischen Interventionsmaßnahmen als auch der konventionelle Unterricht für Kinder unterschiedlicher Niveaugruppen Angebote schaffen, um sie in ihrer Leseflüssigkeit und im sinnerfassenden Lesen zu unterstützen. Unterdurchschnittliche Leserinnen und Leser (Niveaugruppe 1) profitieren in der Leseflüssigkeit von der Intervention *Filius*/*Filia* zumindest in der zweiten Klasse am meisten, im sinnerfassenden Lesen von allen Maßnahmen gleichermaßen. Für Kinder im unteren Durchschnittsbereich, aber auch im überdurchschnittliche Bereich scheint die Intervention *Lesen. Das Training* während der dritten Klasse im Vergleich zu beiden anderen Versuchsgruppen die Entwicklung weniger gut zu unterstützen. Wohl aber trägt *Lesen. Das Training* für die schwächeren zwei Quartile im Laufe der 3. Stufe mehr in Richtung Leseverständnis bei, während *Filius*/*Filia* bei den ganz Schwachen hier sogar leicht gegenläufig wirkt. Leserinnen und Leser im oberen Durchschnittsbereich profitieren in der dritten Klasse sowohl in der Entwicklung der Leseflüssigkeit als auch des sinnerfassenden Lesens am meisten von der Intervention *Filius*/*Filia* durch das unterstützte Strategietraining.

Insgesamt zeigt sich bei dieser Analyse, dass, unter Kontrolle der Klassengröße und des Anteils der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die Maßnahme *Filius/Filia* für verschiedene Niveaugruppen ein die Entwicklung positiv beeinflussendes Angebot bereithält. Allerdings ist auch an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Effekte sehr gering sind und mitunter durch andere Faktoren (wie z.B. lehrpersonenspezifische Faktoren) zustande gekommen sein können.

## 5.3 Diversität der Entwicklungen bezogen auf die einzelnen Klassen

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Betrachtung der Entwicklung einzelner Klassen. Dabei werden die Entwicklungen von den verschiedenen Klassen rein deskriptiv separat für die drei Versuchsgruppen betrachtet. In den Abbildungen 32 bis 34 sind (über alle Länder hinweg) die durchschnittlichen Entwicklungsverläufe in der Leseflüssigkeit der einzelnen Klassen für jede Interventionsgruppe dargestellt, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie divers die Ausgangslagen und Entwicklungsverläufe während der zweiten und dritten Klasse sind. Dabei interessiert nicht jeder Verlauf im Einzelnen, sondern es kann insbesondere aufgezeigt werden, dass sich in keiner Interventionsgruppe ein Muster abzeichnet, welches sich von den Verläufen in den anderen Interventionsgruppen unterscheidet.

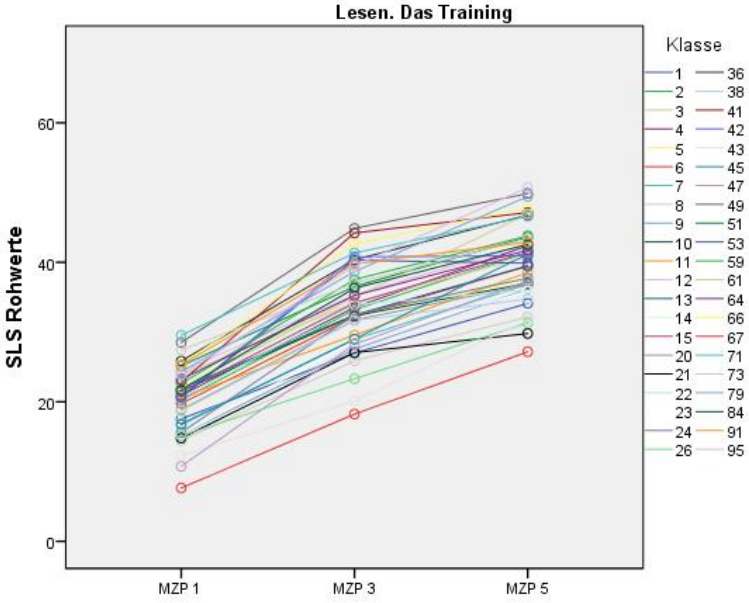


*Abbildung 32: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der IG Lesen. Das Training im Vergleich zwischen den Klassen.*

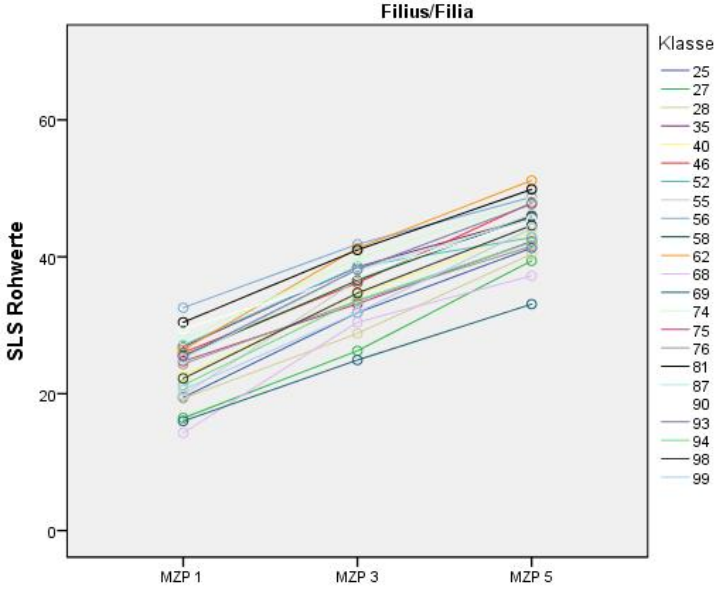


*Abbildung 33: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der IG Filius/Filia im Vergleich zwischen den Klassen.*

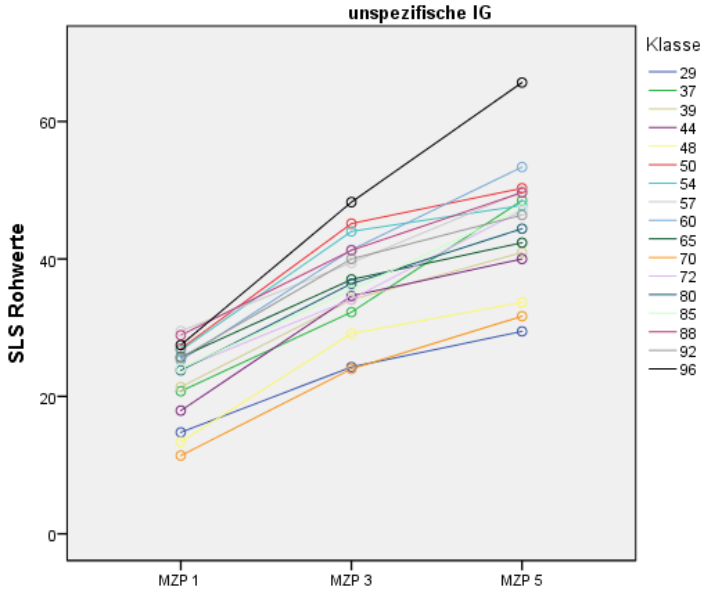


*Abbildung 34: Rohwerte des SLS von Projektbeginn (MZP 1) bis Projektende (MZP 5) in der unspezifischen IG im Vergleich zwischen den Klassen.*

## 5.4 Diskussion der ersten Ergebnisse unter Berücksichtigung der Diversität der Klassen

Damit Lehrpersonen wissen, welche Maßnahmen mehr oder weniger erfolgversprechend sind, um Kinder im Leseerwerb zu unterstützen, ist es notwendig, dass Studien durchgeführt werden, die diese Maßnahmen in der schulischen Praxis erproben. Im Projekt *ELiS* wurden zwei Leseförderma-ßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht. Die Ergebnisse, die im Kapitel 5.1 und 5.2 dargestellt wurden, stellen nur erste Analysen der Resultate dar. Dabei zeigt sich, dass beide in die schulische Praxis implementierten Maßnahmen nicht zu herausragenden Effekten führen, auch wenn in einigen der Analysen die Maßnahme *Filius/Filia* zu größeren Zuwächsen führte als *Lesen. Das Training* und teilweise auch als konventioneller Unterricht. Die Effekte sind aber prinzipiell sehr klein und zeigen Richtungen an, denen vertieft nachgegangen werden könnte. Die Ergebnisse – generell zusammenschauend – sind also eher so, dass die Kinder, die mit *Lesen. Das Training* oder *Filius/Filia* unterstützt wurden, keine deutlich größeren Entwicklungs-

sprünge gemacht haben als Kinder, deren Leseentwicklung im konventionellen Unterricht unterstützt wurde. Die Zuwächse an Fertigkeiten verlaufen auch kongruent zu den Normwerten der diagnostischen Verfahren. Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass Kinder vom traditionellen Unterricht in fast vergleichbarem Maße profitieren können wie von Interventionen, die im Projekt *ELiS* implementiert wurden.

Dieses Ergebnis ist nicht besonders überraschend. Ähnlich „schwache" Effekte zeigen sich immer wieder in Studien (für eine Übersicht siehe Ise, Engel & Schulte-Körne, 2012; Souvignier & Antoniou, 2007), in denen Fördermaßnahmen möglichst realitätsnah in die schulische Praxis eingebettet werden. Diese Einbettung in die schulische Praxis zeigt sich auch im Projekt *ELiS* darin, dass die Lehrpersonen selbst, geschult durch Fortbildungen und unterstützt durch entsprechende Materialien, verantwortlich waren, die Maßnahmen umzusetzen, und zudem die Maßnahmen über einen langen Zeitraum hinweg umgesetzt wurden. In einer Metaanalyse von Souvignier und Antoniou (2007) , in der die Wirksamkeit von Leseförderprogrammen hinsichtlich der Förderung des Leseverständnisses untersucht wurden, zeigte sich bereits, dass Maßnahmen, die über einen kürzeren Zeitraum unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt werden („kontrollierte" Interventionen), größere Effekte erzielen als „ökologisch valide" Interventionen, die über einen längeren Zeitraum und, eingebettet in den regulären Schulalltag, unter natürlicheren Unterrichtsbedingungen implementiert werden (Souvignier & Antoniou, 2007). Ebenso konnte in der Meta-Analyse von Ise, Engel und Schulte-Körne (2012), die die Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze im Bereich LRS untersuchten, festgestellt werden, dass die Effekte deutlich geringer sind, wenn eine Intervention durch eine Lehrperson durchgeführt wird (und somit die schulische Alltagsnähe gewahrt bleibt) im Vergleich zur Durchführung der Intervention durch ein Projektmitglied. Insofern verwundert die nahezu vergleichbare Wirksamkeit beider Interventionsmaßnahmen zu konventionellem Unterricht nicht besonders.

Die ersten Ergebnisse belegen vielmehr, dass nicht die Fördermaßnahmen selbst, sondern andere Faktoren die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflussen. Insbesondere klassenbezogene Variablen (z.B. Klassenzusammensetzung und Klassengröße, die auch bei den Berechnungen aufgrund der unterschiedlichen Stichprobenzusammensetzung der Versuchsgruppen kontrolliert wurden) bzw. auf die Lehrperson bezogene Variablen (z.B. Wissen über Leseförderung, Unterrichtserfahrung, didaktisches

Konzept, Motivation zur Durchführung eines solch langen Interventionsprogrammes) stellen wichtige Einflussgrößen für Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler dar. Die Lehrperson wird im Zusammenhang mit der Implementation von Lesefördermaßnahmen als der „maßgeblich[e] Akteur für die Umsetzung von Veränderungen des Unterrichts“ (Philipp & Souvignier, 2016, S. 7) bezeichnet. Hattie (2003) bezeichnet die Lehrperson bzw. verschiedene auf die Lehrperson bezogene Variablen (z.B. das Feedback, das sie gibt; die Qualität der Instruktion) als wesentliche Einflussgröße für schulischen Lernerfolg.

Diese das Ergebnis von Interventionsstudien beeinflussenden Variablen auf Seiten der Klasse bzw. der Lehrperson können natürlich in einem Forschungsprojekt, bei dem Fördermaßnahmen in die Klassen implementiert werden, nur zum Teil kontrolliert werden. Ausgehend von den vorliegenden Daten im Projekt *ELiS* lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass für jede der Klassen eine individuelle Entwicklung zu verzeichnen ist und dass sich in den Interventionsgruppen keinerlei spezifische Entwicklungsverläufe, die von den Verläufen in den anderen Interventionsgruppen unterscheidbar wären, zeigen.

Ziel einer der nächsten Analysen wird nun sein, auch den hierarchischen Aufbau der Daten zu berücksichtigen (Schülerinnen und Schüler in Klassen in Schulen) und mehrebenenanalytisch die klassenbezogenen und schulbezogenen Variablen in die Auswertung miteinfließen zu lassen.

## Literatur


Ise, E., Engel, R.R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung, 21*(2), 122-136.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Verfügbar unter https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/. Zugegriffen: 29.01.2019.

Philipp, M., & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster, New York: Waxmann.

Souvignier, E., & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76,* 46-62.

# LESEFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH, ITALIEN UND RUMÄNIEN – INITIATIVEN, MASSNAHMEN UND WIRKUNG

*Michaela Reitbauer & Vanessa Quehenberger*

# State-of-the-Art der Lesefördermaßnahmen in Grundschulen und Bedarfsanalyse der Lehrpersonen

## 1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Leseinitiativen und Lesefördermaßnahmen (Stand 2017) in all jenen Ländern, die am Projekt *ELiS* partizipierten: Österreich, Italien, Rumänien und Deutschland. Dabei werden wichtige, für die Leseförderung wesentliche Institutionen genannt, auf die hier der Kürze geschuldet nur auszugsweise eingegangen werden kann. Den Ausführungen folgen Erläuterungen zur Bedarfsanalyse, die im Zuge des Projekts mit den teilnehmenden Lehrpersonen erhoben wurde und deren Ergebnisse als Grundlage weiterer inhaltlicher Erarbeitungen im Projekt dienten[6].

## 2. Schulische und außerschulische Leseinitiativen und Lesefördermaßnahmen

### 2.1 Zur Situation in Österreich

Im Hinblick auf schulische Leseinitiativen in Österreich wird zunächst das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (BMBWF), vormals BMB, genannt, das neben dem *Grundsatzerlass Leseerziehung (2016)* und der verpflichtenden Durchführung des *Salzburger Lese-Screenings (Mayringer & Wimmer, 2014)*, seit dem Jahr 2015 zusätzlich eine Überprüfung der *Bildungsstandards* in Deutsch/Lesen/Schreiben fordert. Als ministeriell statuiert gilt aber auch die Entwicklung des *Österreichischen Rahmenleseplan*s (2017), der sich erstmals an die Gesamtheit der österreichischen Vertreterinnen und Vertreter im Bildungsbereich Lesen richtet und sowohl den schulischen als auch den außerschulischen Bereich fokussiert. Neben dem *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst* trägt das *Bundesinstitut für Bildungsforschung Innovation und Entwicklung* (BIFIE) des österreichischen Schulwesens einen wesentlichen Beitrag zu Lesefördermaßnahmen in Ös-

[6] Auf der Projekthomepage *www.projektelis.eu* können detaillierte Beschreibungen nachgelesen werden.

terreich bei. So bietet diese Institution beispielsweise Unterstützung für Lehrende durch Materialienentwicklung, wie das im Herbst 2016 erschienene *Themenheft für den Kompetenzbereich Lesen – Umgang mit Texten und Medien* (BIFIE, 2016) an. Der *Buchklub Österreich* und die *BuchZeit Wels* zielen wiederum auf eine Verbesserung der Kommunikation und der Vernetzung der Schulbibliotheken im Bereich der Allgemeinen Pflichtschulen ab und tragen wesentlich zur Erstellung lesedidaktischer und medienpädagogischer Materialien zur individuellen Förderung bei. Zudem entwickeln sie Zukunftsstrategien zur Leseförderung in Zusammenarbeit mit in- und ausländischen lesepädagogischen Institutionen. Ebenso am Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung stationiert ist die *Koordinationsstelle Lesen (KsL)*. Diese ist als bundesweites Netzwerk zur Unterstützung der Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule konzipiert und wurde im November 2002 im Bildungsministerium eingerichtet (Aspalter & Jörgl, 2017 zit. nach Dippelreiter, 2016).

Ein österreichisches Gesamtbild im Bereich der *Pädagogischen Hochschulen* lässt sich aus den Berichten der Bundesländervertretungen der Koordinationsstelle Lesen für die Domäne Lesen feststellen. Die curricularen Verankerungen, bezogen auf die Leseerziehung in der *PädagogInnen Bildung NEU*, umfassen im Schnitt 15–18 ECTS. Teilelemente hinsichtlich der Leseerziehung sind einzelnen Schwerpunkten der Pädagogischen Hochschulen zuzuordnen. Die Steiermark vertritt mit dem Schwerpunkt *In Lesewelten begegnen – Lesen in schulischen und außerschulischen Kontexten* einen eigens auf das Lesen abgestimmten Schwerpunkt. Im Sektor der Fortbildung wie auch in der Weiterbildung im Rahmen von Hochschullehrgängen ist Lesen in allen Bundesländern sehr stark präsent. Darüber hinaus sind EU-Projekte im Bereich Lesen und Leseerziehung in den Curricula der Masterstudien zentrale Themen der Pädagogischen Hochschulen (Senn & Kurtagic-Heindl, 2016).

Neben bundesweiten Initiativen leisten auch Institutionen auf Länderebene einen wichtigen Beitrag zur Leseförderung in Österreich. Exemplarisch wird hier das Bundesland Steiermark mit dem *Lesezentrum Steiermark* angeführt. Dieses ist ein Institut für Bibliotheksorganisation, Bibliotheksentwicklung und Lesepädagogik und gilt als Service- und Koordinationsstelle, die im Auftrag des Landes Steiermark mit dem Resort Bildung und Gesellschaft, der Bildungsdirektion Steiermark und der Diözese Graz-Seckau rund 600 öffentli-

che steirische Bibliotheken, Schulbibliotheken und Bibliotheken in Sonderformen betreut, berät und begleitet (Lesezentrum Steiermark, 2019). Den individualisierten Schriftspracherwerb im Schuleingang nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen in möglichst allen Schulen zu implementieren und den kompetenzorientierten Leseunterricht als Basis für gelingendes Lernen zu stärken, haben sich wiederum der *steirische Landesentwicklungsplan* (Zoller, Haucinger, Pojer & Radler, 2016) und die Arbeitsschwerpunkte 2016/17 der Bildungsdirektion Steiermark zum Ziel gesetzt. Das *LeseNetzWerk.Steiermark* wurde von der Bildungsdirektion Steiermark, dem Buchklub Steiermark, von der Pädagogischen Hochschule Steiermark und vom Lesezentrum Steiermark gegründet, um eine Koordination aller steirischen Einrichtungen, die sich mit Lese- und Literaturerziehung befassen, in die Wege zu leiten. Gemeinsames Ziel ist die Steigerung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen in der Steiermark (Bildungsdirektion Steiermark, 2019). Der Auftrag zur evidenzbasierten Leseförderung in Schulen erfolgte in der Steiermark erstmals durch die verpflichtende jährliche Durchführung des *Salzburger-Lese-Screenings* in steirischen Schulen. Rückmeldungen der Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager zu den Ergebnissen des *Salzburger Lese-Screenings* enthalten folgende Maßnahmen auf Klassenebene für alle Schülerinnen und Schüler:

- eine Intensivierung der Lese-Zeiten durch tägliche/wöchentliche Rituale,
- differenzierte Leseprogramme im Rahmen selbstorganisierter Lernphasen,
- gezielte Förderung unterschiedlicher Lesestrategien zur Erschließung von Texten,
- computerunterstützte Leseförderungsprogramme sowie
- Intensivierung des fachintegrierten Lesens und des Lesens von Texten im Alltag (Holzinger, 2017).

Darüber hinaus werden Lese-Events wie etwa Lese-Nächte oder Lese-Ralleys in den Gemeinden durchgeführt. Maßnahmen auf individueller Ebene für Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlicher Leseleistung finden sich im Einsatz von Diagnoseverfahren zur gezielten Abklärung der Ursachen der geringen Leseleistung und in der Ableitung gezielter Fördermaßnahmen. Kindern mit überdurchschnittlicher Leseleistung wiederum wird ein verstärktes Angebot an Lesetexten zum selbstständigen Wissenserwerb durch

Lesen und Exzerpieren von Sachtexten sowie durch aktive Nutzung von Online-Portalen seitens der Lehrpersonen offeriert. Weiters werden diese Schülerinnen und Schüler als Lesetrainerinnen und Lesetrainer eingesetzt und nehmen beispielsweise an Lesewettbewerben teil (Mayringer & Wimmer, 2016).

### 2.2 Zur Situation in Rumänien

In Rumänien gibt es mehrere Vereine, die die Entwicklung der Lesekompetenz und Lesemotivation mitverfolgen und von denen, auch dank der Eurydice-Studie, mehrere Projekte ausgehen (Iunesch, 2017). Erwähnt werden kann in diesem Zusammenhang der nationale Verband der rumänischen Lehrpersonen *ANPRO – Asociația Națională a Profesorilor de Română*, der Leseerziehung und Lesekompetenz als eines der wichtigsten Themen behandelt. Dementsprechend können zahlreiche Online-Publikationen zur Lesekompetenz und Lesemotivation für Lehrpersonen, aber auch für Schülerinnen und Schüler von deren Homepage abgerufen werden (http://www.anpro.ro/categorie/revista-cl/). Der Verein unterstützt Projekte wie beispielsweise den *Literaturzirkel* oder *Lesen für das dritte Jahrtausend*, bei denen unter anderem die Förderung des Leseinteresses im Vordergrund steht (ANPRO, 2019). Der Verein Lesen und Schreiben zur Entwicklung des kritischen Denkens namens *ALSDGC – Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice* organisiert ebenso verschiedene Leseprojekte, wie etwa derzeit ein Projekt zur Leseförderung in der Berufsausbildung (ALSDGC, 2019). In Rumänien legt vor allem das Curriculum für den Vorschulbereich (3- bis 6/7-Jährige) Ziele fest, die ausdrücklich auf die Entwicklung einer Grundlage für den Schriftspracherwerb abzielen, und es schreibt damit einhergehend Lesefördermaßnahmen fest (MINISTERUL EDUCAŢIEI, CERCETĂRII ŞI TINERETULUI, 2008).

### 2.3 Zur Situation in Italien

Südtirol (Italien) zeichnet sich im Bereich der Leseinitiativen durch eine enge Kooperation zwischen Schulen, öffentlichen Bibliotheken sowie Schul- und Fachbibliotheken aus (Eisenstecken, 2016). Hervorzuheben ist dabei, die seit Jahren bestehende Ausbildung zu Schulbibliothekarinnen und Schulbibliothekaren als Fachexpertinnen und Fachexperten. Auch das *LeseForum Südtirol*

bemüht sich seit 2006 landesweit Leseaktionen durchzuführen, um die Südtiroler Bevölkerung zum Lesen anzuregen (Eisenstecken, 2016). Durch den Südtiroler Lesefrühling 2007 (Pädagogische Abteilung in der Deutschen Bildungsdirektion der Autonomen Provinz Bozen, 2019a) fand ein großes Leseprojekt statt, das eine große Breitenwirkung in Kindergärten, Schulen sowie an außerschulischen Orten wie öffentlichen Bibliotheken erzielte. In etwa zur selben Zeit entstanden in Südtirol noch weitere Projekte, wie etwa *Bookstart – Babys lieben Bücher* (Familienagentur in Zusammenarbeit mit der Deutschen und Italienischen Kulturabteilung, 2019).
Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler, an der Südtirol 2003 erstmals teilgenommen hatte, wurde von der *AG Leseförderung* eine eigene Kursfolge mit dem Titel *Leseförderung leseschwacher Schülerinnen und Schüler* ins Leben gerufen. Aufgrund der großen Nachfrage seitens der Lehrerschaft kam es in den darauffolgenden Jahren zu insgesamt fünf Auflagen. Im Rahmen dieser zweijährigen Schulungen lernten die Lehrpersonen der Grund- und Mittelschulen das Schweizer Trainingsprogramm *Lesen. Das Training* kennen (Ernst Klett Verlag, 2018), das Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien bei Schülerinnen und Schülern zu fördern versucht. *Lesen. Das Training* wurde in Südtirol im Schuljahr 2012/13 erstmals an 2.000 Schülerinnen und Schülern der 1. bis 8. Klasse erprobt. Dank der zahlreichen positiven Rückmeldungen seitens der Lehrpersonen übernimmt seitdem das Land Südtirol zur Hälfte die Kosten für den Ankauf der Trainingshefte. Erwähnenswert ist auch die Aktion *Büchermärz 2013*, die das Vorlesen und die Beschäftigung mit Büchern an originellen Leseorten und im Rahmen unkonventioneller Vorleseereignisse als bedeutend ansah (Eisenstecken, 2016).

## 2.4 Zur Situation in Deutschland

In Deutschland ist die Zahl von etablierten Projekten und Maßnahmen in Bezug auf die sieben Handlungsfelder der *Kultusministerkonferenz* (KMK), die vielfach auf die Förderung der Lesemotivation und Lesekultur ausgerichtet sind, in vielen Bundesländern und auch in einzelnen Schulen enorm. In nahezu allen Bundesländern gibt es Schulbibliotheken, Handreichungen sowie Materialien. Zudem werden Kooperationen zwischen Bibliotheken, Zeitungen und Schulen gefördert und Computerprogramme, wie zum Beispiel *An-*

*tolin*, *Leselilli* oder *Lesepirat*, die speziell zur Leseförderung eingesetzt werden können, durch Länder bezuschusst. In der *Kultusministerkonferenz* (KMK) wurde auch die Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung für Lehrpersonen, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit und auf eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler festgelegt (Artelt et al., 2007).

## 3. Bedarfsanalyse

Um im Projekt *ELiS* bestmöglich auf die Ansprüche und Wünsche der teilnehmenden Lehrpersonen reagieren zu können, wurde zu Beginn des Projekts *ELiS* im Jahr 2016 eine Bedarfsanalyse in jenen Ländern, in der eine Leseinitiative stattfand, durchgeführt. Hierfür wurden Lehrpersonen in den teilnehmenden Ländern zur aktuellen Leseförderung in Schulen befragt. Auszugweise werden nachstehend zentrale Ergebnisse präsentiert.

In einem optimalen Leseunterricht sehen steirische Lehrpersonen genügend und regelmäßige Lesezeiten, klassenübergreifendes Lesen, Rückzugsmöglichkeiten, eine angenehme Leseumgebung, Budget für Lesematerial, standardisierte Verfahren für die Leistungsfeststellung sowie eine gut sortierte Bücherei als wichtig an. Persönlich bedeutsam ist den Lehrpersonen zudem, die Kinder zum Lesen zu motivieren und ihnen ein breites Leseangebot zu unterbreiten. Um Lesen als Aktivität des täglichen Lebens wahrnehmen zu können, unternehmen Lehrpersonen Bibliotheksbesuche, bieten das Lesen diverser Kinderzeitschriften an oder gehen zu Lesungen von Autorinnen und Autoren (Reitbauer & Wachter, 2017). Das Erheben des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler, um sie zielgerecht unterstützen zu können, ist eine weitere zentrale Aussage der steirischen Pädagoginnen und Pädagogen. Diese Ergebnisse decken sich mit jenen aus Südtirol. Auch dort wünschen sich Lehrpersonen eine gezielte Förderung beziehungsweise konkrete Maßnahmen, wie leseschwache Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden können (Eisenstecken, 2017). Eine Ausrichtung auf diese Gruppe betont Artelt (2007) in seinen Ausführungen zur Situation in Deutschland. Deutsche Schülerinnen und Schüler lesen im europäischen Vergleich auf einem hohen Niveau, dennoch erreichen 15% nicht den Mindeststandard und viele förderbedürftige Kinder erhalten keinen entsprechenden Förderunterricht von

speziell geschultem Lehrpersonal. Für Kinder mit Migrationshintergrund finden sich kaum konkrete Förderprogramme auf Verstehensebene. Das mündliche Arbeiten an Texten dominiert und wird von Lehrpersonen zur Aufgabenlösung statt zur Weiterarbeit von Texten eingesetzt. Zurückzuführen ist dies darauf, dass wenige Lehrpersonen trotz des Angebots, Fortbildungen zum Lesen in Anspruch zu nehmen, kaum Zeit für Strategietrainings aufwenden und Defizite bei der Diagnose von Lesekompetenz, bei der Vermittlung von Lesestrategien, bei der Aufgabenkonstruktion sowie bei der Aufgabeneinschätzung aufweisen. Da das Lesen in anderen Fächern oft als gegeben hingenommen wird, findet nur selten ein kollegialer Austausch zwischen fachfremden Kolleginnen und Kollegen sowie auf Jahrgangsstufen statt, um gemeinsame Ziele und Anknüpfungspunkte zu finden (Artelt et al., 2007). In Rumänien gibt es zurzeit lediglich einen einzigen Verein zur Förderung der Lesekompetenz und keine nationale Strategie zur Entwicklung der Lesekompetenz. Lesedidaktik ist in den rumänischen Ausbildungsstätten für Lehrpersonen, mit Ausnahme der Ausbildung in deutscher Unterrichtssprache, nicht stark vertreten. Dementsprechend äußern Lehrpersonen einen Bedarf an aktuellen Lehrbüchern zur Förderung der Lesekompetenz, da in rumänischen Schulen gegenwärtig immer noch deutsche Schulbücher aus den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts verwendet werden. Die Lehrpersonen an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache unterstreichen den Bedarf an einer Auswahl an Schulbüchern und die Zwänge, die durch die Gesetzgebung gegeben sind. Das rumänische Unterrichtsministerium hat demnach nur drei Lehrwerke für den rumänischen Sprachunterricht genehmigt, sodass Iunesch (2017) dringend fordert, die Lesekompetenz in den Fokus der Entscheidungsträger zu stellen.

## Literaturverzeichnis


Asociaţia Lectura şi Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice (ALSDGC). (2019). *ALSDGC*. Verfügbar unter: https://www.alsdgc.ro/ [29.01.2019].

Asociația Națională a Profesorilor de Română (ANPRO). (2019). *ANPRO*. Verfügbar unter: http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=meniu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3 [29.01.2019].

Artelt, C. et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise.* Bonn [ohne Verl.].

Aspalter, Ch. & Jörgl, St. (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan*. Wels: edition Buch.Zeit

Auskunft in Referat I/4a, MR Mag. Maria Dippelreiter, November 2016.

Bildungsdirektion Steiermark. (2019). *LeseNetzWerk Steiermark.* Verfügbar unter: https://www.lsr-stmk.gv.at/organisation/abteilungen/bereich-p%C3%A4dagogischer-dienst/fachstab/religiongspaedagogik/lesenetzwerk [27.01.2019].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2016) *Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien". Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II* . Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Grundsatzerlass zur Leseerziehung*. Wien: BMB.

Büchereiverband Österreichs. (2019). *Büchereilandkarte*. Verfügbar unter: https://www.bvoe.at/oeffentliche_bibliotheken/daten_und_fakten/buecherei-landkarte [29.01.2019].

Deutsche Pädagogische Abteilung – Bozen. (2019a). *Appetit auf Lesen – 125 Ideen zum Lesefrühling*. Verfügbar unter: https://www.blikk.it/forum/lly.php?bn=leseblikk_books&mode=mlb_a&lang=de&key=1282556228 [17.01.2019].

Deutsche Pädagogische Abteilung – Bozen. (2019b). *Netzwerk Bibliotheken.* Verfügbar unter: https://www.blikk.it/forum/lly.php?bn=leseblikk_books&mode=mlb_a&lang=de&key=1282555928 [17.01.2019].

Eisenstecken, P. (2016). *01: State of the Art der „Leseförderung in Südtirol"*. Verfügbar unter: http://www.bildung.suedtirol.it/files/7314/9909/1337/01_State_of_the_Art_Suedtirol.docx.pdf [17.01.2019]

Eisenstecken, P. (2017). *Erhebung der Bedarfsanalyse von Lehrpersonen in Südtirol.* Verfügbar unter www.projektelis.eu/lehrmittel [01.05.2019].

Ernst Klett Verlag. (2019). *Lesen. Das Training*. Verfügbar unter: https://www.klett.de/lehrwerk/lesen-das-training/einstieg [29.01.2019].

Familienagentur in Zusammenarbeit mit der Deutschen und Italienischen Kulturabteilung, (2019). *Bookstart-Team & PartnerInnen*. Verfügbar unter http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/bookstart-team-partnerinnen.asp [22.03.2019].

Holzinger, A. (2017). *Rückmeldebögen der Pflichtschulinspektorinnen und Pflichtschulinspektoren zum SLS 2015/16.* Graz: Kein Verlag.

Iunesch, L. (2017). *Erhebung der Bedarfsanalyse von Lehrpersonen in Rumänien*. Verfügbar unter www.projektelis.eu/lehrmittel [01.05.2019].

Lesezentrum Steiermark. (2019). *Aktuelles*. Verfügbar unter: http://www.lesezentrum.at/ [29.01.2019].

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *Das Salzburger Lese-Sscreening 2-9. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: Hogrefe.

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2016). *Salzburger Lese-Screening (SLS)*. Verfügbar unter: http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf [06.01.2017].

MINISTERUL EDUCAŢIEI, CERCETĂRII ŞI TINERETULUI (2008). *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*. Verfügbar unter: http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Pre/TT/Curriculum%20pentru%20invatamantul%20prescolar%203%20%E2%80%93%206-7%20ani.pdf [29.01.2019].

Österreichisches Bibliothekswerk (2019). *Büchermärz Südtirol ein großer Erfolg.* Verfügbar unter: http://www.biblio.at/blog/?p=581 [17.01.2019].

Pädagogische Abteilung in der Deutschen Bildungsdirektion der Autonomen Provinz Bozen, (2019): *Südtiroler Lesefrühling*. Verfügbar unter http://www.provinz.bz.it/bildungsprache/didaktik-beratung/default.asp [22.03.2019].

Reitbauer, M., & Wachter, E. (2017). *Erhebung der Bedarfsanalyse von Lehrpersonen in der Steiermark.* Verfügbar unter www.projektelis.eu/lehrmittel [01.05.2019].

Senn, R. & Kurtagic-Heindl, D. (2016). *Bundesländerbericht für die Koordinationsstelle LESEN für das Studienjahr 2015/2016.* Salzburg: Kein Verlag.

Südtiroler Landesverwaltung (2018). *Bookstart – Babys lieben Bücher*. Verfügbar unter: http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/bookstart.asp [17.01.2019].

Zoller, H., Haucinger, S., Pojer, W. & Radler, M. (2016). *Landesentwicklungsplan APS Steiermark 2016–2017*. Verfügbar unter: https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/LEP-2016.pdf [27.01.2019].

*Andrea Holzinger & Susanne Seifert*

# Leseförderung – ein Beitrag zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit

## 1. Theoretischer Rahmen

Bildung zählt zu den wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts (Mayer, 2000) und bezieht sich sowohl auf die Schul- und Berufsausbildung als auch auf das formale und nonformale lebensbegleitende Lernen. Ihre gesellschaftliche Bedeutung lässt sich an der Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen. Die seit den 1950er Jahren einsetzende Bildungsexpansion hat einerseits zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung und einem Zuwachs an Bildungschancen in allen Sozialgruppen geführt, gleichzeitig aber in vielen Ländern keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen gebracht (Becker & Lauterbach, 2010).

Bildungsgerechtigkeit bezeichnet das „Ideal eines von individuellen Faktoren wie Gender, ethnischer oder sozialer Herkunft, ökonomischer Leistungsfähigkeit, religiöser oder politischer Anschauung unabhängigen Bildungssystems. Unter bildungsgerechten Rahmenbedingungen besteht also weitgehende Chancengleichheit aller im Bildungssystem“ (Klenk, 2018, o. S.). Wie internationale und nationale Bildungsstudien zeigen, ist diese Chancengleichheit in den einzelnen Ländern aber sehr unterschiedlich gegeben. Der soziale Status der Herkunftsfamilie spielt in vielen Ländern – auch in denen der Europäischen Union – nach wie vor eine wichtige Rolle. Dies ist z.B. in Österreich spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 evident, bei der 20% der 15-jährigen Jugendlichen nur auf einem elementaren Niveau lesen konnten und sich ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen nachweisen ließ (Haider, 2001). Demnach sind die Bildungschancen bereits am Ende der Pflichtschule weitgehend festgelegt, wodurch der Qualität der institutionellen Bildung im vorschulischen und schulischen Bereich eine umso größere Bedeutung zukommt. Bezogen auf Österreich zeigt sich, dass die Ergebnisse bei der PISA-Testung 2015 im Bereich Lesen annähernd mit den Ergebnissen aus 2000 vergleichbar sind und der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen

und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Lebenslagen bestehen bleiben (Suchań & Breit, 2016).

Als zentraler Erklärungsansatz für soziale Ungleichheiten im schulischen Kontext gilt die Theorie von Boudon (1974). Er unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft. Primäre Effekte sind durch die Herkunft bedingt, die sich durch bessere Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem höheren sozialen Status zeigen und in einem besseren Zugang zu bildungsförderlichen Aktivitäten und schulrelevanten Ressourcen, wie beispielsweise die Unterstützung bei Hausaufgaben und die Ermöglichung von Nachhilfeunterricht, begründen lassen. Zu den sekundären Effekten zählen laut Boudon Unterschiede im Bildungsverhalten, deren Ursache in unterschiedlichen Bildungsaspirationen sowie in der Wertschätzung von Bildung oder der Bewertung bildungsbezogener Kosten begründet liegen und sich aufgrund herkunftsspezifischer verschiedener Muster bei Bildungsentscheidungen ergeben (Boudon zit. nach McElvany et al., 2019). Über die im Sinne von Boudon definierten sekundären Effekte hinaus sind die Effekte der familiären Herkunft auf Noten und Schullaufbahnempfehlungen zu berücksichtigen (Boudon zit. nach Maaz & Nagy, 2009).

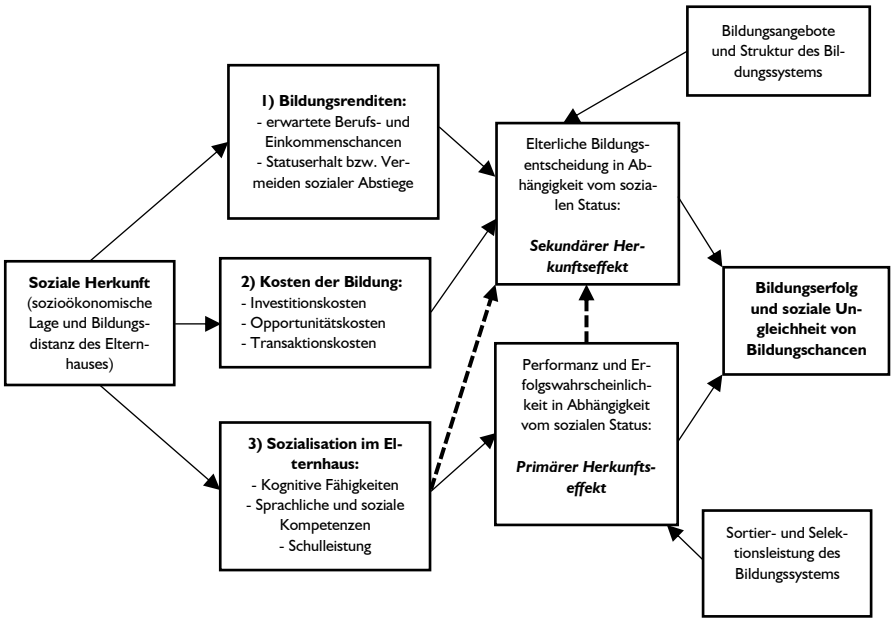


*Abbildung 35: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (entnommen aus Becker & Lauterbach, 2010, S. 16)*

Die durch die Struktur des Bildungssystems vorgegebenen frühen Bildungsentscheidungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sind langfristig bindend, kaum revidierbar und sie wirken sich auf Weichenstellungen und Chancen im Bildungs-, Berufs- und Lebensverlauf aus (Becker & Lauterbach, 2010). Da bei zu frühen Zeitpunkten noch geringe Evidenzen für die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren bekundetes Interesse am eigenen Bildungsweg vorliegen, sind diese frühen Entscheidungen auch durch Unsicherheiten geprägt (Becker & Schubert, 2006). Die herkunftsbedingten Disparitäten des Kompetenzerwerbs werden umso größer, je weniger die Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt und je mehr sich die Schulformen als Entwicklungsumwelten unterscheiden (Baumert & Artelt, 2003).

Auf den engen Zusammenhang von Lesekompetenz und sozialer Herkunft konnten erstmalig Baumert und Schümer (2002) mit den Daten der PISA-Studie 2000 aufmerksam machen. Die soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen ist in jenen Ländern besonders groß, in denen früh nach unterschiedlichen Schullaufbahnen differenziert wird, z.B. in den deutschsprachigen Ländern Deutschland und Österreich. Vor allem am Ende der Grundschule erfolgt eine für den Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen bedeutsame Bildungsentscheidung, die vorwiegend vom Willen der Eltern beeinflusst wird. Schließlich sei hier auch noch Bordieus Theorie der ungleich verteilten Kapitalien erwähnt, wonach das Handeln durch die Ressourcen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals bestimmt ist, die in der Gesellschaft ungleich verteilt sind und somit zu ungleichen Bildungschancen und zur sozialen Reproduktion sozialer Ungleichheiten führen (Bordieu, 1983). Das Konzept des Habitus als ein durch individuelle und kollektive Erfahrungen erworbenes System dauerhafter Dispositionen (Bordieu, 1983), das durch Wahrnehmungsschemata, Denkschemata und Handlungsschemata gekennzeichnet ist, spielt hier eine besondere Rolle.

Laut Becker (2000) sind die sekundären Herkunftseffekte bedeutsamer als die primären Herkunftseffekte. Die elterlichen Bildungsentscheidungen werden von der Struktur des Bildungswesens „erzwungen“, sie müssen in Deutschland und Österreich besonders früh erfolgen und beschränken somit den Zeitraum für die institutionelle Kompensation von Bildungsungleichheiten. Besonders bei Übergangsentscheidungen spielen herkunftsbezogene

Annahmen eine bedeutende Rolle. Auch die Ergebnisse einer Simulationsstudie auf Grundlage der Daten der PISA-Studie 2000 von Müller-Benedict (2007) weisen darauf hin, dass eine Ausschaltung der sekundären Effekte einen deutlich höheren Anstieg der Gymnasialquote bewirken würde als die Ausschaltung primärer Effekte.

Dem gegenüber zeichnet Ditton (2019) ein differenzierteres Bild. In einer Grundschulstudie (Ditton, 2010) konnte er nachweisen, dass Lehrpersonen, trotz vergleichbarer Leistungen, je nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Empfehlungen für den weiteren Schulbesuch abgeben. Die befragten Lehrpersonen begründeten dies mit der unterschiedlichen Einschätzung der kognitiven Begabung, den sprachlichen Fähigkeiten und der elterlichen Unterstützung. In einer weiteren Studie (Ditton, 2013) zeigte er auf, dass für den Besuch der weiterführenden Schule und für Übertrittsempfehlungen seitens der Lehrpersonen die Noten zum Zeitpunkt des Übergangs entscheidender sind als die erzielten Testleistungen. Bei den auf die Noten bezogenen Übertrittsempfehlungen spielen auch Erwartungseffekte der Lehrpersonen eine Rolle, die sich auf Kinder mit einem niedrigen sozialen Status nachteilig auswirken. Weiters werden Empfehlungen bei Kindern aus Familien mit einem höheren sozialen Status häufig mit einem positiv bewerteten Sozialverhalten begründet.

Ditton (2019) resümiert, dass die Wahl der Schulform deutlich kovariiert mit der sozialen Herkunft der Kinder, wobei Schülerinnen und Schüler aus höheren Schichten überzufällig häufig an Gymnasien sind, und Kinder aus unteren Schichten überzufällig kein Gymnasium besuchen. Während Lehrpersonen sich bei Schulempfehlungen stärker an den Leistungen der Kinder orientieren, haben für die Eltern die soziale Herkunft und die schulischen Leistungen eine fast gleich große Bedeutung für die Schullaufbahnentscheidung.

## 2. Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Österreich, Rumänien und Italien

Seit mehr als 20 Jahren werden Basiskompetenzen, die für die gesellschaftliche Teilhabe als relevant eingestuft werden, in Large-Scale-Assessments nach gültigen psychometrischen Standards erfasst (Baumert, Maaz, Lühe, Schulz, 2019). Im europäischen Raum sind vor allem folgende Large-Scale-Assessments der breiten Öffentlichkeit bekannt:

- Trends in Mathematics and Science Studie (TIMMS) über die Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften der Schülerinnen und Schüler auf der vierten Schulstufe - durchgeführt ab 1995 im 4-Jahres-Rhythmus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Programme for International Student Assessment (PISA) zur Grundbildung Fünfzehnjähriger – durchgeführt ab 2000 im 3-Jahres-Rhythmus von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) zur Lesekompetenz Zehnjähriger – durchgeführt ab 2001 im 5-Jahres-Rhythmus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Ziel von Large-Scale-Assessments sind Monitoring und Benchmarking (Seidel & Prenzel, 2008). Ergebnisse von Schülerkompetenzen werden mit bestimmten Standards und mit anderen Bildungssystemen verglichen. Die Datengrundlage ist Ausgangspunkt für Überlegungen zur Veränderung und Verbesserung von Bildungsprozessen und konkreten Maßnahmen für die Bildungspraxis. Die Schülerkompetenzen werden in der Regel modellbasiert anhand eines umfangreichen Instrumentariums gemessen und geben Aufschluss über den Wissensstand von Schülerinnen und Schülern im jeweiligen Land und ermöglichen einen internationalen Vergleich. Über die Schülerkompetenzen hinaus werden abhängig vom jeweiligen Large-Scale-Assessment Kontextdaten zu Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft bei Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen erhoben.

Bezogen auf die Lesekompetenz und die drei am Projekt *ELiS* teilnehmenden Länder Österreich, Rumänien und Italien werden nun im Anschluss die zent-

ralen Ergebnisse der PISA-Studie von diesen drei Ländern dargestellt. In Italien und Rumänien wird der Fokus auf die deutschsprachigen Schulen der Autonomen Provinz Bozen und Siebenbürgen gelegt. Die Wahl für die Ergebnisdarstellung der PISA-Studie lässt sich dadurch begründen, dass PISA die einzige große internationale Bildungsstudie ist, die in allen drei Ländern durchgeführt wurde bzw. wird und aus der sich aus den miterhobenen Kontextdaten Erkenntnisse im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit generieren lassen. Die PIRLS-Studie, die aufgrund der Zielgruppe der Zehnjährigen naheliegender für die Wahl gewesen wäre, scheidet aus, weil die Autonome Provinz Bozen daran nicht teilgenommen hat.

Die Darstellung der Ergebnisse der PISA-Studie konzentriert sich zum einen auf die Durchschnittsergebnisse der einzelnen Länder im Vergleich zum OECD-Mittelwert. Zum anderen werden Ergebnisse der Länder in Hinblick auf die sieben Kompetenzstufen im Bereich Lesen präsentiert und in weiterer Folge vor allem die ersten beiden Kompetenzstufen in den Blick genommen, wo grundlegende Lesefertigkeiten nicht oder gerade erreicht werden. Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe I (1a, 1b) nicht überschreiten, können aufgrund der prognostischen Validität des PISA-Lesetests im Hinblick auf den weiteren Verlauf ihrer Ausbildungskarriere als Risikogruppe bezeichnet werden (Bussiere, Hebert, & Knighton, 2010).

| | |
|---|---|
| **Stufe 1b** Mindestpunkteanzahl 262 | Schülerinnen und Schüler des Levels 1b sind in der Lage, einzelne, eindeutig angegebene Informationen in einer hervorstechenden Textstelle aufzufinden. Der Text selbst ist kurz, syntaktisch einfach und steht in einem für Jugendliche geläufigen Kontext. |
| **Stufe 1a** Mindestpunkteanzahl 337 | Schülerinnen und Schüler des Levels 1a sind fähig, eindeutig angegebene Informationen aus einem oder mehreren unabhängigen Textstücken herauszufinden, das Hauptthema in einem Text über ein bekanntes Thema zu erkennen oder Informationen im Text mit einfachem Alltagwissen zu verknüpfen. Die erforderliche Information ist an einer hervorstechenden Stelle im Text enthalten und es gibt keine konkurrierenden Informationen. |

| | |
|---|---|
| **Stufe 2** Mindestpunkte-anzahl 407 | Schülerinnen und Schüler des zweiten Levels können elementare Aufgaben lösen, in denen sie einfache Informationen lokalisieren, einfache Schlussfolgerungen ziehen und die Hauptaussage eines gut gekennzeichneten Textteils erkennen. Sie können persönliche Erfahrung und Standpunkte anwenden, um Vergleiche durchzuführen oder Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichem Wissen zu erkennen. |
| **Stufe 3** Mindestpunkte-anzahl 480 | Schülerinnen und Schüler des dritten Levels können Leseaufgaben mäßiger Komplexität lösen. Sie sind in der Lage, mehrere Informationen aus einem Text herauszusuchen, Zusammenhänge zwischen Textteilen herzustellen und Textverständnis im Zusammenhang mit vertrautem Alltagswissen zu zeigen. Sie können die Hauptaussage eines Textes identifizieren, Informationen heraussuchen, die im Text nicht leicht ersichtlich sind oder miteinander konkurrieren oder nicht den Erwartungen entsprechen. |
| **Stufe 4** Mindest-punkte-anzahl 553 | Schülerinnen und Schüler des vierten Levels sind fähig, schwierige Leseaufgaben zu lösen, die Fähigkeiten erfordern wie das Heraussuchen eingebetteter Informationen, die Deutung des Sinns bei sprachlichen Feinheiten und die kritische Bewertung eines Textes. Sie zeigen ein genaues Verständnis von langen oder komplexen Texten, deren Inhalt oder Form unbekannt sein kann. |
| **Stufe 5** Mindestpunkte-anzahl 626 | Schülerinnen und Schüler des fünften Levels sind in der Lage, sehr komplexe Leseaufgaben zu lösen und mehrere tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und zu ordnen. Sie können Texte kritisch beurteilen und Hypothesen durch Heranziehen von fachspezifischem Wissen aufstellen. Die Jugendlichen zeigen ein detailliertes Textverständnis und können Informationen ableiten, die für die Lösung der Aufgabe relevant sind. Sie können Konzepte miteinander in Einklang bringen, die entgegen den Erwartungen sind. |
| **Stufe 6** Mindestpunkte-anzahl 698 | Schülerinnen und Schüler des sechsten Levels sind in der Lage, mehrfache Schlussfolgerungen zu ziehen und detaillierte und präzise Vergleiche zu machen. Sie zeigen ein vollständiges und detailliertes Verständnis von einem oder mehreren Texten und können Informationen aus mehreren Texten kombinieren. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ungewohnten Ideen auseinander und können dabei mit konkurrierenden Informationen umgehen. Sie können Hypothesen über einen komplexen Text mit einem ihnen nicht vertrauten Thema aufstellen oder diesen kritisch bewerten. |

*Tabelle 8: Definition der Kompetenzstufen in Lesen (entnommen aus Suchań & Breit, 2016, S. 32)*

## 2.1. Ergebnisse aus Österreich

Österreich nimmt seit 2000 an der PISA-Studie teil. Im Fokus der Überprüfungen stehen immer abwechselnd die inhaltlichen Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. In den Studien 2000, 2009 und 2018 lag der Schwerpunkt im Bereich der Lesekompetenzen. Ergänzend dazu werden in einem Schülerfragebogen Daten zum sozio-ökonomischen Hintergrund (z.B. Beruf und Schulbildung der Eltern), vorhandene und nutzbare Lernressourcen in der Schule und im Elternhaus sowie die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Hauptkompetenzbereich u.a.m. erhoben. Ein Schulfragebogen wendet sich u.a. den Basisdaten zur Schule (Schultyp, Schulgröße, Klassenzahl, Lehrerzahl etc.), den Informationen über Schulressourcen und Lernumgebung sowie den Maßnahmen der Qualitätsentwicklung zu. Der Mittelwert für die 35 OECD-Länder im Bereich Lesen beträgt in der PISA-Studie 2015 493 Punkte, mit einer durchschnittlichen Standardabweichung von 96 Punkten. Österreich hat einen Mittelwert von 485 Punkten mit einer Standardabweichung von 101 Punkten erreicht.

Vergleicht man die Mittelwerte von 2000 bis 2012, so sind sie in Österreich mit Ausnahme von 2009 konstant zwischen 490 und 492 Punkten. In den Jahren 2000, 2009 und 2012 liegt der österreichische Lesemittelwert signifikant unter dem OECD-Schnitt, 2003 und 2006 zeigt sich kein signifikanter Unterschied. Österreich zählt daher zu den Ländern, die bei der Entwicklung der Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz im Verlauf der PISA-Teilnahme keinen signifikanten durchschnittlichen Trend aufzeigen.

*Abbildung 36: Länder ohne signifikanten durchschnittlichen Trend (OECD, 2016, Tabelle I.4.6., S. 175)*

Bezogen auf die Kompetenzstufen zeigt sich, dass 23% der österreichischen Schülerinnen und Schüler große Schwächen im Bereich des Leseverständnisses haben und die Kompetenzstufe 2 nicht erreichen und somit zur Risikogruppe gehören. 7% der Schülerinnen und Schüler erreichen die Kompetenzstufen 6 und 7 und zählen somit zur Spitzen-Lesegruppe. Der OECD-Schnitt liegt bei der Risikogruppe bei 20% und bei der Spitzengruppe bei 8% (Suchań & Breit, 2016).

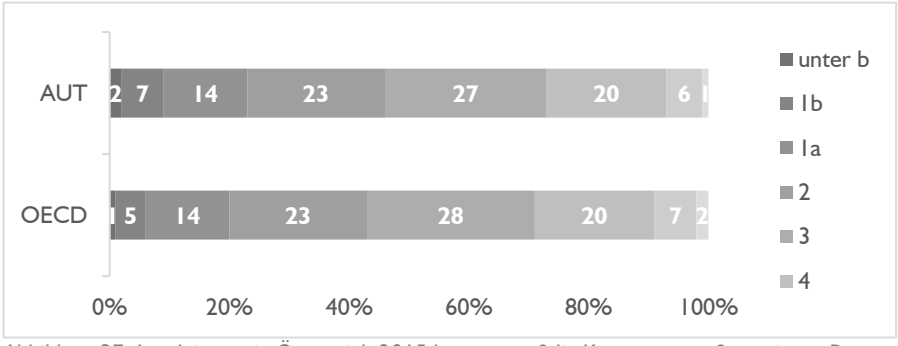


*Abbildung 37: Leseleistung in Österreich 2015 bezogen auf die Kompetenzstufen - eigene Darstellung in Anlehnung an die Daten von PISA 2015 (OECD, 2016)*

## 2.2. Ergebnisse aus Italien und der Autonomen Provinz Bozen

Italien nimmt seit 2000 an den Testungen der PISA-Studie teil, die Autonome Provinz Bozen beteiligt sich seit 2003 mit einer eigenen Stichprobe. Die Ergebnisse in Bozen unterscheiden sich wesentlich von den Ergebnissen in Italien. Während Italien mit einem Mittelwert von 485 Punkten bei der PISA-Testung 2015 den gleichen Mittelwert erreicht wie Österreich und somit signifikant unter dem OECD-Schnitt liegt, erreichen die Schülerinnen und Schüler aus der Provinz Bozen einen Mittelwert von 503 Punkten. Innerhalb der Autonomen Provinz Bozen schneiden die Schülerinnen und Schüler deutscher Schulen mit einem Mittelwert von 506 Punkten am besten ab. Die Ergebnisse der Autonomen Provinz Bozen zeigen somit keine signifikante Differenz zum OECD-Durchschnitt. Die Schulen in der Autonomen Provinz Bozen folgen insgesamt der Tendenz, dass Schülerinnen besser als Schüler abschneiden. Die Schülerinnen erreichen 507 Punkte und übertreffen dabei die Jungen um 9 Punkte. Diese Differenz ist statistisch signifikant, wenn auch nur in geringem Ausmaß (Dalla Villa, Fiorini, & Russo, 2017).

Italien selbst zeigt keinen signifikanten Trend in der Entwicklung der durchschnittlichen Ergebnisse in Lesekompetenz im Verlauf der PISA-Teilnahme, weil weder ein signifikanter positiver noch negativer Trend zu verzeichnen ist (OECD, 2016).

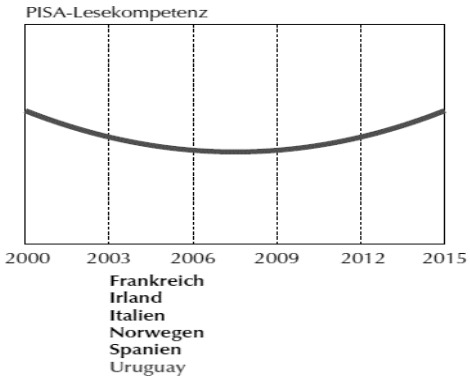


*Abbildung 38: Länder ohne signifikanten durchschnittlichen Trend (OECD, 2016, Tabelle I.4.6., S. 175)*

21% der Schülerinnen und Schüler erreichen in Italien nicht die Kompetenzstufe 2 und besitzen daher nicht die notwendige Lesekompetenz, um effektiv und produktiv am Leben teilnehmen zu können. 6% der Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer Leseleistung der Kompetenzstufe 6 und 7 zuzuordnen und zählen daher zur Spitzen-Lesegruppe (Suchań & Breit, 2016).

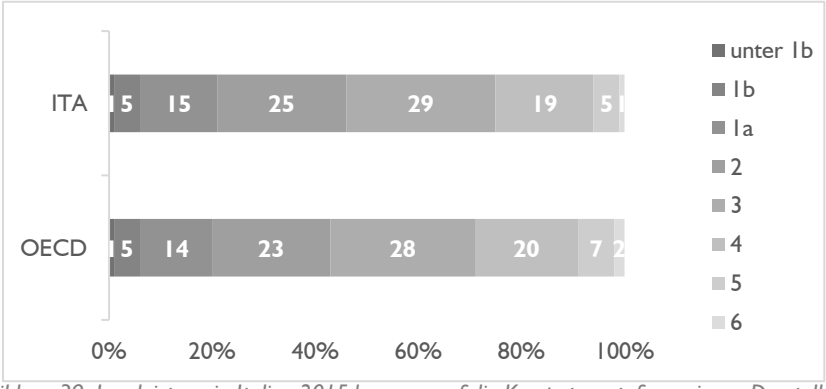


*Abbildung 39: Leseleistung in Italien 2015 bezogen auf die Kompetenzstufen - eigene Darstellung in Anlehnung an die Daten von PISA 2015 (OECD, 2016)*

Betrachtet man die Ergebnisse der Autonomen Provinz Bozen, zeigt sich, dass nur 14% der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe 2 nicht erreichen. Wird dieses Ergebnis weiter differenziert betrachtet, zeigt sich, dass 8,5% der Schülerinnen und Schüler der ladinischen, 12,2% der deutschen und 18,2% der italienischen Schulen unterhalb des Basisniveaus liegen (Dalla Villa, Fiorini, & Russo, 2017).

## 2.3. Ergebnisse aus Rumänien

Rumänien beteiligt sich seit 2000 an den PISA-Testungen. Im Jahr 2015 wurde beim Lesekompetenztest ein Mittelwert von 434 Punkten erreicht, womit Rumänien mit seinem Ergebnis signifikant unter dem OECD-Durchschnitt liegt (OECD, 2016). Der Test wurde zum Unterschied zu Österreich und Italien/Bozen nicht computerunterstützt, sondern in Papierform durchgeführt.

Unter den 42 Ländern, für die vergleichbare Daten zu den Schülerleistungen aus mindestens fünf PISA-Erhebungen einschließlich 2015 vorliegen, zählt Rumänien zu den 12 Ländern, die eine tendenzielle Verbesserung der Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz seit 2000 verzeichnen können. Auch in Rumänien ist der Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen zugunsten der Mädchen signifikant, der Unterschied nahm aber signifikant ab (OECD, 2016). Spezifische Datenauswertungen zu den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler deutschsprachiger Schulen liegen nicht vor.

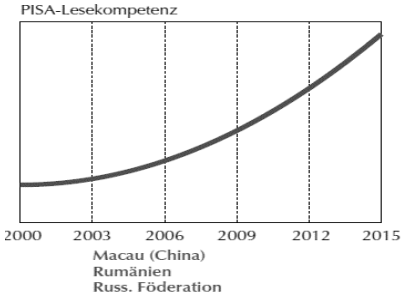


*Abbildung 40: Länder mit positivem durchschnittlichen Trend (OECD, 2016, Tabelle I.4.6, S. 175)*

In Rumänien ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die zur Risikogruppe gehören, mit 39% sehr hoch. Die Kompetenzstufe 5 wird von 2%

erreicht, die Kompetenzstufe 6 von 0%. Somit unterscheidet sich der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die keine elementaren Lesekompetenzen erreichen, auffallend zum OECD-Durchschnitt: Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die Spitzenleistungen zeigen, ist im Vergleich zum OECD-Durchschnitt sehr gering (Suchań & Breit, 2016).

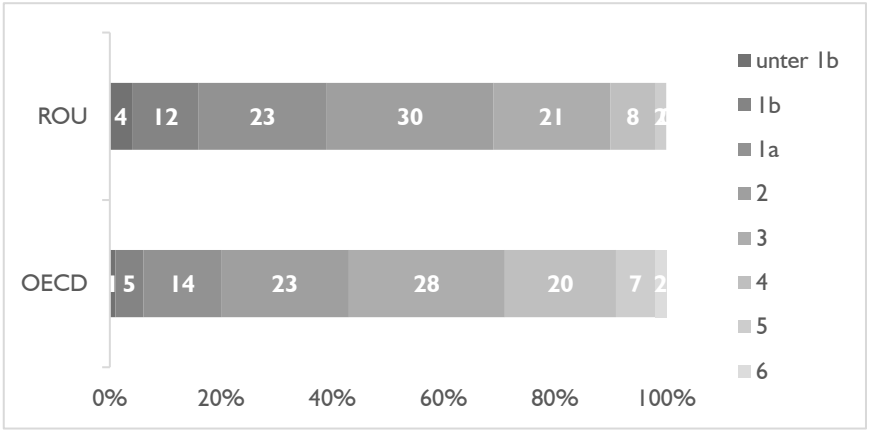


*Abbildung 41: Leseleistung in Rumänien 2015 bezogen auf die Kompetenzstufen - eigene Darstellung in Anlehnung an die Daten von PISA 2015 (OECD, 2016)*

## 3. Chancengerechtigkeit vor dem Hintergrund internationaler Bildungsstudien

"By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes" (Global Goals for Sustainable Development, 2015, Goal 4.1, o. S.).

Dieses Ziel ist eines der von den Vereinten Nationen 2015 proklamierten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung. Dass es bis zum Erreichen dieses Zieles noch eines langen Weges bedarf, zeigt der im Jahr 2018 im Auftrag der UNICEF erschienene Bericht „An unfair start. Inequality in Children's Education in Rich Countries". Dieser Bericht fokussiert die Bildungsungleichheiten in 41 Ländern, die Mitglieder der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und/oder der Europäischen Union (EU) sind. Anhand der aktuell zugänglichen Daten der jeweiligen Länder wurden Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen vom Vorschulalter bis

zum 15. Lebensjahr hinsichtlich der Faktoren wie Beruf der Eltern, Migrationshintergrund, Geschlecht und Schulmerkmale untersucht (UNICEF, 2018).

Im elementaren Bereich wurde der Prozentsatz der Kinder eruiert, die vor Schuleintritt mindestens eine Stunde pro Woche eine Bildungsinstitution besuchen. Hier diente als Maß für Chancengleichheit der gleichberechtigte Zugang von Mädchen und Buben zur vorschulischen Bildung. Als Datenquellen fungierten globale Datenbanken der UNESCO und der OECD sowie der Eurostat-Erhebung über formale Bildung und die EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen 2016.

Im Grundschul- und Sekundarstufenbereich wurden Ungleichheiten bei der Lesekompetenz im Alter von zehn beziehungsweise 15 Jahren dokumentiert. Als Indikator für Ungleichheit wurde in diesen Altersbereichen der Leistungsabstand im Bereich Lesen zwischen den zehn Prozent der besten und den zehn Prozent der schlechtesten Schülerinnen und Schüler herangezogen. In der Grundschule diente als Datenquelle die PIRLS-Studie 2016, in der Sekundarstufe die PISA-Studie 2015.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Familie und dem Zugang zur Bildungseinrichtung bzw. zur Leseleistung in den einzelnen Ländern stark variiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es keine systematischen Zusammenhänge zwischen Ländereinkommen und dem Zugang zur vorschulischen Bildung bzw. zur Leseleistung gibt. Lettland ermöglicht mit einem vergleichsweise geringen Ländereinkommen einen nahezu universellen Zugang zum vorschulischen Lernen und kann die Ungleichheit im Bereich Lesen besser ausgleichen als Deutschland, das ein deutlich höheres Ländereinkommen hat. Während Länder wie Lettland oder Finnland es verstehen, über alle drei Indikatoren hinweg Bildungsgerechtigkeit herzustellen, gibt es Länder, denen dies im Vorschulbereich gelingt, aber nicht mehr in der Sekundarstufe. Zu letzteren gehört auch Österreich.

Österreich liegt in der Rangliste der Länder mit den geringsten Ungleichheiten in Bezug auf die Zugangsrate zur vorschulischen Bildung auf Platz 10 von 41, in Bezug auf die Lesekompetenz 10-jähriger Schülerinnen und Schüler

auf Platz 5 von 39 und in Bezug auf die Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler auf Platz 29 von 38. Demnach sinkt in Österreich mit zunehmendem Alter der Kinder die Bildungsgerechtigkeit.

Rumänien nimmt in der Rangliste der Länder mit den geringsten Ungleichheiten beim Zugang zu vorschulischer Bildung den Platz 39 von 41 ein, hinsichtlich der Lesekompetenz der 15-Jährigen Platz 14 von 38. Hinsichtlich der Chancenungleichheit 10-Jähriger liegen keine Daten vor. Somit zählt Rumänien zu den Ländern, die die Ungleichheit vom Zeitpunkt der vorschulischen Bildung bis zum 15. Lebensjahr deutlich verringern.

Italien liegt in der Rangliste der Länder mit den geringsten Ungleichheiten mit dem 15. Platz beim Zugang zur vorschulischen Bildung im mittleren Drittel, mit Platz 6 von 39 im Bereich der Lesekompetenz 10-Jähriger und mit Platz 13 von 38 im Bereich der Lesekompetenz 15-Jähriger im oberen Drittel der Rangliste der Länder mit den geringsten Ungleichheiten. Spezifisch auf Südtirol bezogen liegen keine Daten vor.

| Country | Preschool (rank) | Primary School (rank) | Secondary School (rank) |
|---|---|---|---|
| Italy | 15 | 6 | 13 |
| Romania | 39 | | 14 |
| Austria | 10 | 5 | 29 |

oberes Drittel der Rangliste | mittleres Drittel der Rangliste | unteres Drittel der Rangliste

*Abbildung 42: Ungleichheit in drei Bildungsstufen (UNICEF, 2018, p. 8)*

Warum Kinder und Jugendliche trotz sozialer Ungleichheit in der Schule erfolgreich sein können, hat laut einer PISA-Sonderauswertung der OECD in Kooperation mit der Vodavone Stiftung Deutschland mit dem Erfolgsfaktor Resilienz zu tun. Im Rahmen dieser Studie wird Resilienz als positive Anpassungsleistung und als die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern verstanden, trotz sozialer Nachteile in allen PISA-Testfeldern mindestens die Kompetenzstufe drei zu erreichen und damit die Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen zu erwerben (Vodavone Stiftung Deutschland, 2018).

Hier zeigt sich, dass bei PISA 2015 der Anteil resilienter Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern bei rund 25% liegt. Österreich liegt mit rund 23%, Italien mit rund 21% und Rumänien mit rund 6% resilienter Schülerinnen und Schüler abhängig vom jeweiligen Land knapp bis weit unter dem OECD-Durchschnitt von 25%. Vergleicht man die Daten von PISA 2006 und PISA 2015, zeigt sich, dass in Italien und Rumänien der Anteil resilienter Schülerinnen und Schüler zugenommen, in Österreich dagegen abgenommen hat.

Zu den Einflussfaktoren von Resilienz zählen persönliche Faktoren wie Geschlecht und die zuhause gesprochene Sprache sowie schulische Faktoren wie der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern aus nicht sozial benachteiligten Familien, ein positives Schulklima, stabile Lehrerkollegien, ein motivierender Führungsstil der Schulleitung und ganztägige Schulformen (Vodavone Stiftung Deutschland, 2018).

## 4. Fazit

Vor dem Hintergrund der Studie „An unfair start" (UNICEF, 2018), bei der Österreich beim Zugang zur vorschulischen Bildung im oberen Drittel und bei der Leseleistung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im unteren Drittel der Rangliste der Länder mit den geringsten Ungleichheiten angesiedelt ist, scheint sich zu bestätigen, dass sich ein selektives Schulsystem auf die Bildungsgerechtigkeit nachteilig auswirkt. Baumert und Schümer (2002) haben bereits nach der Analyse der Daten der PISA-Studie 2000 darauf hingewiesen, dass die soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen in jenen Ländern besonders groß ist, in denen früh nach unterschiedlichen Schullaufbahnen differenziert wird. Sowohl in Rumänien als auch in Italien gehen alle Kinder nach der Grundschule in die Sekundarstufe weiter – ohne zwischen verschiedenen Schulformen wählen zu müssen. Die Entscheidung für das Gymnasium fällt erst nach der 8. Schulstufe. Gemäß den Ergebnissen der Studie „An unfair start" (UNICEF, 2018) verringert sich in beiden Ländern die Ungleichheit bis zur 8. Schulstufe.

## Literatur


Baumert, J., & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur - Einheitlichkeit und Individualisierung. *Pädagogische Führung, 4*, 188-191.

Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J., & Schulz, St. (2019). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large Scale Assessments. In G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261-286). Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske & Budrich.

BIFIE (2019). PISA 2000. https://www.bifie.at/pisa2000/ [13.02.2019].

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52*, 450-475.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: VS-Verlag.

Becker, R., & Schubert, X. (2006). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161-194). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Bordieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.

Bussiere, P., Hebert, R., & Knighton, T. (2010). Educational outcomes at age 21 associated with reading ability at age 15. *School Libraries in Canada, 28*, 98- 98.

Dalla Villa, V., Fiorini, L., & Russo, F. (2017). PISA 2015. Ergebnisse Südtirol. Die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen. http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutsch-sprachiges-bildungssystem/downloads/PISA-BERICHT_2015_pdf [13.02.2019].

Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247-276). Wiesbaden: VS-Verlag.

Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(4), 731-749.

Ditton, H. (2019). Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 157-182). Wiesbaden: Springer VS.

Global Goals for Sustainable Development (2015). https://www.globalgoals.org/ [13.02.2019].

Haider, A. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Technischer Report*. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA-Projekts. Beiträge zur vergleichenden Schulforschung - Band 3. Innsbruck: Studienverlag.

Klenk, J. (2018). *Gablers Wissenslexikon. Das Wissen der Experten.* https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildungsgerechtigkeit-54050/version-277105 [06.10.2018].

Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Hrsg.), Bildungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 153-182.

Mayer, K. U. (2000). Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In J. Kocka, & C. Offe (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (S. 383-410). Frankfurt am Main: Campus.

McElvany, N., Sander, A., El-Khechen, W., & Schwabe, F. (2019). Soziale Ungleichheiten. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 538-548). Münster: Waxmann.

Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59* (4), 615- 639.

OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band 1), Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung.* München: Bertelsmann Verlag.

Seidel, T., & Prenzel, M. (2008). Assessment in large-scale studies. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts. State of the art and future prospects* (S. 279-304). Göttingen: Hogrefe.

Suchań, B., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.

Vodavone Stiftung Deutschland (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Erfolgsfaktor_Resilienz_01_02.pdf [13.02.2019].

UNICEF (2018). *An unfair start. Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Report Card 15*. https://www.unicef.de/informieren/materialien/an-unfair-start---inequality-in-children-s-education-in-rich-countries/177380 [13.02.2019].

*Petra Eisenstecken & Liane Iunesch*

# Stimmen der Lehrpersonen

Der folgende Beitrag gibt Einblicke in die Meinungen der teilnehmenden Lehrpersonen aus Südtirol und Rumänien.

## 1. Einsatz von *Lesen. Das Training* in Italien

In Südtirol finden zahlreiche Leseaktionen und Angebote statt, um die Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu animieren. Schulische und öffentliche Bibliotheken leisten Großartiges und organisieren Lesungen mit Autorinnen und Autoren, Lesewettbewerbe, Leseolympiaden, Leserallyes, Lesenächte und anderes mehr.

Jahrelang war man in Südtirol überzeugt, dass sich durch Leseanimation die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler verbessern. Doch die Ergebnisse der PISA-Testungen aus dem Jahr 2009, an denen Südtirol erstmals teilgenommen hat, offenbarten ein anderes Bild. Zwar waren die Ergebnisse nicht ganz erschreckend, doch es wurde ersichtlich, dass nur das Viel-Lesen nicht ausreicht. Nach dem Erstlese-Erwerbsprozess muss weiterhin an der Lesetechnik gefeilt werden. Die Kinder müssen ihre Lesefertigkeiten verfeinern, wobei die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Deshalb machte man sich in Südtirol auf die Suche nach einem geeigneten Material. Dabei wurde man in der benachbarten Schweiz fündig. Das Trainingsprogramm *Lesen. Das Training* wurde an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt. Es handelt sich hierbei um ein strukturiertes Lesetraining von Bertschi-Kaufmann, Kruse, Rickli, Riss und Sommer. Seit dem Schuljahr 2013/14 wird dieses Interventionsprogramm den Schulen in Südtirol empfohlen. Die Schulen können für den Ankauf der Trainingshefte für die Kinder der 2. Klasse Grundschule in der Pädagogischen Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion um eine Sonderfinanzierung ansuchen, sofern die eigenen Geldmittel der Schule nicht reichen. Deshalb wird in Südtirol vorwiegend Band 1 (2./3. Klassenstufe) eingesetzt. Dies auch aus dem Grund, um dem Übergang vom Erstlese-Erwerb zum weiterführenden Leseunterricht gerecht zu werden. Vor allem die Erstleserinnen und Erstleser müssen ihre Lesefertigkeiten ausreichend trainieren, ihre Leseflüssigkeit beschleunigen und wichtige Lesestrategien kennenlernen, um sich später den Inhalt eines Textes selbst zu

erschließen. Vor diesem Hintergrund, dass Südtirol die Finanzierung des Materials *Lesen. Das Training* erleichtert, ist es nachvollziehbar, dass alle projektbeteiligten Klassen mit *Lesen. Das Training* arbeiteten und in der Gruppe „Italien" keine weitere Intervention (weder *Filius*/*Filia* noch unspezifische Intervention durch konventionellen Unterricht) durchgeführt wurde.

Am Projekt *ELiS* nahmen in Südtirol 15 Lehrpersonen der Grundschule aus den verschiedenen Landesteilen (Goldrain, Meran, Lana, Mölten, Bozen, Kaltern, Steinegg, Sarntal, Brixen, Lüsen) teil. Die Klassen dieser Lehrpersonen wurden in die Erhebungen miteinbezogen. Über diese in das *ELiS*-Projekt involvierte Stichprobe hinausgehend gibt es in Südtirol jedoch weitere Lehrpersonen, die mit dem Programm *Lesen. Das Training* zum Teil schon seit mehreren Jahren arbeiten. Daher konnte im Januar 2018 eine Online-Befragung in Südtirol durchgeführt werden, zu der insgesamt 122 Lehrpersonen eingeladen waren. 78,7% haben sich daran beteiligt. Die Ergebnisse dieser Online-Befragung sollen in diesem Kapitel kurz überblicksartig aufgelistet werden.

81% der Befragten geben an, dass die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch *Lesen. Das Training* verbessert werden. Die Lehrpersonen stellen fest, dass vor allem bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern Fortschritte erkennbar sind. Besonders der Lesefluss und das Überschauen der Wörter würden sich durch dieses Trainingsprogramm verbessern. Die Kinder arbeiten motiviert mit und sind sehr stolz, wenn sie ihre Partnerin oder ihren Partner kontrollieren dürfen. Auf die angegebenen Leserichtzeiten im Leseflüssigkeitsteil (blaues Heft) müssen die Kinder hingewiesen werden, da sie sonst zu schnell und dadurch zu ungenau lesen. Besonders die Buben lesen motiviert mit, weil sie die Texte interessant finden. Die Texte sind für beide Geschlechter geeignet und sprechen deshalb sowohl die Buben als auch die Mädchen an.

Während die Schülerinnen und Schüler im grünen Heft (Lesefertigkeiten) bzw. in den beiden blauen Heften (Lesegeläufigkeit) arbeiten, hat die Lehrperson die Möglichkeit zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. Lesetandems hinzugehen, diese zu beobachten und ihnen zuzuhören. Die Kinder arbeiten stets selbstständig und dürfen sich im Klassenraum, im Schulflur oder in den Ausweichräumen einen eigenen Platz suchen.

Das Fertigkeitstraining (grünes Heft) gefällt den Kindern besonders, weil darin leichte Aufgaben enthalten sind, die auch leseschwache Schülerinnen und

Schüler ohne Hilfe schaffen, indem sie z.B. Rätsel lösen. Durch *Lesen. Das Training* lernen die Kinder wirklich viel dazu. Sie hören beim Lesen aufmerksamer zu, können auch das Blicklesen bei Notwendigkeit anwenden. Besonders bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern kann man Fortschritte feststellen. Den Schülerinnen und Schülern gefällt der kontinuierliche Aufbau sehr gut. Sie haben Spaß an der Arbeit und lesen gerne. Ebenso können Fortschritte im Erwerb der Lesekompetenzen beobachtet werden. Die Arbeit mit dem strukturierten Trainingsprogramm erleichtert die Gestaltung des Leseunterrichts und wird in der Anwendung als sehr praktisch empfunden.

Einige Arbeitsanweisungen im grünen Heft (Lesefertigkeiten) sind anfangs für die Schülerinnen und Schüler ab und an schwer zu verstehen. Doch es kann beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit ganz selbstverständlich und eigenständig an die Übungen herangehen. Die Lesefortschritte können durch die kontinuierlichen Überprüfungen gut beobachtet werden. Die erhobenen Ergebnisse sind für die weitere Arbeitsweise nützlich.
Die Texte können gezielt eingesetzt werden, um eine Binnendifferenzierung des Leseangebotes in der Klasse zu erreichen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen in Partnerschaften das flüssige und genaue Lautlesen üben und gegenseitig protokollieren. Das machen die Schülerinnen und Schüler besonders gern. Dabei gehen sie außerdem sehr kritisch vor und bewerten sich untereinander teilweise strenger als die Lehrpersonen dies tun. Viel Spaß bereitet den Schülerinnen und Schülern das Fitnesstraining für die Augen, das immer dann zum Einsatz kommt, wenn im grünen Heft gearbeitet wird. Fremdsprachige Kinder können gezielt ihren Wortschatz aufbauen und erweitern. Die Inhalte interessieren die Kinder und berühren sie persönlich.
In der 3. Klasse lernen die Schülerinnen und Schüler, wie sie sich den Sinn gelesener Texte erarbeiten, Inhalte zusammenfassen und diese beurteilen können. Diese Lesestrategien können sowohl im Deutschunterricht als auch in anderen Unterrichtsfächern gezielt angewandt werden.
Eine Einführung in das Lehrwerk *Lesen. Das Training* zu bekommen, ist für den Einsatz der Hefte in der Klasse sehr wertvoll. Dabei sind besonders die genauen Anweisungen, wie man mit den einzelnen Heften umgeht, wesentlich. Vor allem die Fortschritte während des ersten Trainingsjahrs, den manche Schülerinnen und Schüler im Lesen machen, sind sehr erfreulich. Daher

überraschten die Ergebnisse zu Beginn der 3. Klasse. Dort wurde festgestellt, wer im Sommer weiterhin viel gelesen und wer das Lesen eher vernachlässigt hatte. Dass dies bei der Überprüfung im Herbst so klar ersichtlich wurde, verwunderte die Eltern sehr. Dadurch wurde ihnen die Sinnhaftigkeit des Lesens im Elternhaus bewusst. Die Schülerinnen und Schüler haben sehr motiviert und begeistert am Training teilgenommen und regelmäßig geübt. Auch das Partnerlesen wurde von den Schülerinnen und Schülern ernst genommen. Sie beobachteten und bewerteten sehr kritisch.

## 2. Einsatz von *Filius*/*Filia* bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Rumänien

In Rumänien nahmen alle am Projekt *ELiS* beteiligten Lehrpersonen an der Fortbildung zum Einsatz des Lesetrainings *Lesen. Das Training* teil, sodass sechs von den neun Lehrpersonen *Lesen. Das Training* als Intervention für ihre Klasse wählten. Drei Lehrpersonen waren bereit, das Material zur Leseförderung erst zu einem späteren Zeitpunkt zu erhalten. Die drei Lehrpersonen (aus Gründen der Anonymisierung im Folgenden LP1, LP2 und LP3 genannt), die sich für die Intervention *Filius*/*Filia* entschieden, unterrichteten die zweite Klasse mit deutscher Unterrichtssprache jeweils an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Stadtvierteln von Sibiu/Hermannstadt. Die Klassen, in denen *Filius*/*Filia* eingesetzt wurde, zählten zwischen 28 und 33 Kinder (die Klassenstärke variierte in zwei der drei Interventionsklassen während der Laufzeit des Projekts), insgesamt 99 Schülerinnen und Schüler, von denen zwei Deutsch als Muttersprache sprachen. Für alle anderen Kinder in den drei Interventionsklassen ist Deutsch Zweitsprache, mit der sie im Alter von drei Jahren im Kindergarten oder erst kurz vor der Einschulung in Kontakt kamen.

Die Begründung für die Wahl von *Filius*/*Filia* variierte am Anfang. Für die eine Lehrperson war es der Wunsch nach Abwechslung: „Es waren täglich neue Informationen, es wurde nicht immer wieder der gleiche Text gelesen" (LP3); für die andere war es der Wunsch, ihren Kindern die Kompetenzen zu vermitteln, die im Gymnasium den Lernerfolg voraussetzen wie etwa: „wichtige Informationen aus Texten zu entnehmen in jedem Fach" (LP1) und die dritte Lehrperson begründete ihre Teilnahme mit der Überzeugung, dass die neuen Methoden oder Materialien den Kindern mit Sicherheit Spaß ma-

chen würden (LP2). Gemeinsam ist bei der Entscheidung, am Projekt teilzunehmen und das Lesetraining *Filius*/*Filia* zu nutzen, der Blick auf die Kinder und der Nutzen des Projekts für die spätere Laufbahn der Kinder.

Da der Kontakt mit der deutschen Sprache sich auf den Unterricht beschränkt und die Materialien *Filius*/*Filia* für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler entwickelt worden waren, war anzunehmen, dass die Lehrpersonen in Hermannstadt zu Beginn die Befürchtung hegen könnten, dass die Texte für ihre Schülerinnen und Schüler zu schwierig seien. Zum einen enthält das bisher verwendete Lesebuch der zweiten Schulklasse nur kurze Texte und Gedichte und einen einzigen Sachtext, sodass das Lesen von Sachtexten in dieser Länge eher ungewohnt und schwierig erscheinen musste. Diese Befürchtung wurde nur von einer der drei Lehrpersonen explizit formuliert: „Oftmals empfand ich selber die Texte als anspruchsvoll im Sinne der vielen unbekannten Wörter" (LP1). Die Befürchtung jedoch trat nicht ein: „Aber die Kinder hatten das Wesentliche aus dem Kontext verstanden und bei der letzten Frage ‚Und, was hast du gelernt?' haben sie mich oft mit ihren detailreichen Antworten überzeugt" (LP1). Die beiden anderen Lehrpersonen hatten keine Bedenken oder Befürchtungen, meinten aber, dass die Kinder in den ersten Trainingstagen mit *Filius* weit mehr Zeit brauchten, als dies im Training vorgesehen war: „Am Anfang dauerte die Übung länger als eine Stunde, aber danach waren sie in 25 Minuten fertig" (LP2).

Laut Aussage der Lehrpersonen wurde beim Lesetraining *Filius* in allen drei Klassen am Anfang mit dem langsamsten Tempo der Sachhörtexte gearbeitet, die sich nach einigen Tagen für die Kinder als „zu langsam" (LP2) erwies, sodass sie selber darum baten, die schnellste Geschwindigkeit nutzen zu dürfen. In allen Klassen fielen den Kindern Unterschiede zur eigenen Aussprache auf, z.B. die Verwendung des „Zäpfchen-r" bei den Sprecherinnen und Sprechern.

Alle Lehrpersonen empfanden, dass das Training den Kindern Spaß macht:

> „Die Kombination Übungsheft, CD und Mitlesen hat die Kinder gleich begeistert. Sie haben aktiv mitgemacht, wiederholt, waren aufmerksam und konnten die Übungen kaum erwarten. Auf die erworbenen Kenntnisse in allen Bereichen – Sprache, Naturkunde, Biologie, Umweltkunde, Politik – haben die Kinder oft im Alltag zurückgegriffen. Sie haben sich Wörter gemerkt und Begriffe angewandt. Tag für Tag wurde ihre Aufmerksamkeit geschult und ihre Lesekompetenz hat sich meiner Meinung nach in dieser Zeitspanne sehr gesteigert" (LP1).

Eine weitere Befürchtung, die nur in einem Fall geäußert wurde, bezog sich auf die Schwierigkeit der Erfüllung verbindlicher curricularer Vorgaben, angesichts der Zeit, die zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht veranschlagt werden musste (LP1). Die beiden anderen Lehrpersonen meinten, das Lesetraining habe sich implizit auch zur Erfüllung der curricularen Vorgaben in verschiedenen Fächern geeignet, so dass keine Überlastung zu befürchten war und auch kein Zeitdruck durch das intensive Training entstand (LP2, LP3).

Das Strategietraining in der dritten Klasse (*Filia*) fanden alle drei Lehrpersonen als „am Anfang schwer":

> „Das zweite Übungsheft *Filia* schien mir von Anfang an eine Nummer zu groß für unsere Schülerinnen und Schüler. Das Vorhaben der Projektleiter fand ich mehr als gewagt. Die Kinder standen nicht mehr allein vor einem Blatt Papier, wo sie lesen sollten, sondern sollten anspruchsvolle, sprachlich schwere Texte analysieren. Ich wusste, dass diese Kompetenzen bei unseren Schülerinnen und Schülern noch nicht entwickelt waren. Die Kinder hatten oft auf Fragen zu Texten geantwortet, aber selber Ideen aus dem Text herauszuschreiben, fand ich schwierig. Ich kann mich daran erinnern, dass ich selber nicht genau wusste, wie ich es am besten erklären sollte. Die ersten fünf Texte haben wir gänzlich zusammen erarbeitet. (...) Das *Filia*-Heft war nicht so beliebt bei den Schülern im Vergleich zum *Filius* von der Arbeitsweise her, doch die vorgeschlagenen Themen sind den Kindern lange in Erinnerung geblieben" (LP1).

Über ähnliche Erfahrungen berichteten auch die anderen beiden befragten Lehrpersonen.

Obwohl die Lehrpersonen explizit ermuntert wurden, auch Kritik zu äußern, war das Feedback zum gesamten Lesetraining *Filius*/*Filia* ein ausschließlich positives:

> „Am Ende des Trainings kann ich nur sagen: ‚Wer wagt, der gewinnt!' Es ist in Ordnung meine Schüler auch mit schweren Aufgaben zu konfrontieren, mit einer Flut von Informationen, die unerwartet hoch ist. So gebrauchen sie all ihre Energie, um richtig zu lesen, sie sind sich bewusst, welche Kompetenz verbessert wird und machen motiviert mit. (...) Der Informationsinput war sehr hoch, doch die verbliebenen Kenntnisse sind gleichermaßen" (LP1).

Das Training hat in der Wahrnehmung der Lehrpersonen die Lesekompetenz der Kinder verbessert, war für die Kinder attraktiv, weil es sowohl für Mädchen als auch für Jungen interessante Themen vorschlug und „machte den Kindern Spaß" (LP1, LP2, LP3). In allen Fällen bedauerten laut Aussage

der Lehrpersonen die Kinder, dass das Training zu Ende war, und baten darum, die Hefte zu Hause weiterlesen zu dürfen: „Ich hab' das Gefühl, es war ein Erfolg und es hat den Kindern Spaß gemacht. Sie hätten gerne mit dem Training weitergemacht" (LP2).

Viele Kinder suchten zu den vorgeschlagenen Themen weitere Informationen und Bücher, die sie dann in der Klasse vorstellen durften.

Alle drei Lehrpersonen waren dankbar, an dem Projekt teilgenommen zu haben, und betonten vor allem den Lernzuwachs der Kinder, aber auch ihren eigenen: „Ich habe vieles über das Lesenlernen, meine Klasse und über mich gelernt" (LP1). Mit der nächsten Generation von Schülerinnen und Schülern nehmen sich alle drei Lehrpersonen vor, das Lesetraining *Filius*/*Filia* zur Leseförderung einzusetzen.

# SCHLUSSWORT

## Schlusswort oder frei nach Franz Kafka „*Wege entstehen dadurch, dass man sie geht*!“

Am Ende dieses Kompendiums möchte ich als Projektkoordinatorin die Chance nützen, mich bei allen Beteiligten im Projekt zu bedanken.

Jedes initiierte Projekt ist prädestiniert Neues zu erarbeiten, bis dato Unbekanntes zu erschließen. Neben theoretischem Fachwissen braucht es aber auch praxisbezogene Expertise, um Einsichten gewinnen zu können. Dass diese Erkenntnisse nun in einem Buch gebündelt wurden, verdanke ich allen *ELiS*-Projektpartnern, die über drei Jahre hinweg in vielen Stunden gemeinsamer Arbeit Ideen entwickelt, Probleme diskutiert, neue Ansätze in der Leseförderung gewagt und den Glauben an die Relevanz dieses Projekts nie verloren haben. Durch eine produktive Zusammenarbeit über Länder hinweg, bildete sich ein engagiertes Team, das durch das Setzen von hohen Zielen und die Implementierung und Wirksamkeitsüberprüfung von Lesefördermaßnahmen wichtige Erkenntnisse im Bereich der Leseförderung erlangen konnte.

Zu großem Dank bin ich besonders den teilnehmenden Lehrpersonen und der jeweiligen Schulleitung verpflichtet, die durch ihre aktive Teilnahme und die damit verbundenen Fortbildungen einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg dieses Projekts geleistet haben. Gemeinsam mit dem *ELiS*-Projektteam haben sie sich auf den Weg einer evidenzbasierten Leseförderung gemacht und diesen erfolgreich bestritten. Dementsprechend postulierte bereits Kafka: „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“

In diesem Sinne bedanke ich mich bei allen im Projekt *ELiS* beteiligten Personen für das gemeinsame Projekt und freue mich in Zukunft auf weitere Pfade, die zu einer erfolgreichen und nachhaltigen evidenzbasierten Leseförderung in Schulen führen werden.

*Elisabeth Stabler*

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**Elfriede Amtmann**, *Mag.ª Dr.in, BEd MSc*, Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

**Petra Eisenstecken**, *Dr.in*, Pädagogische Mitarbeiterin im Bereich Deutsch Grundschule der Pädagogischen Abteilung in der Deutschen Bildungsdirektion der Autonomen Provinz Bozen, Südtirol

**Andrea Holzinger**, *Mag.ª Dr.in*, Leiterin des Instituts für Elementar- und Primarstufenpädagogik und Professorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

**Liana Regina Iunesch**, *Dr.in*, Dozentin im Fachbereich Primarpädagogik mit deutscher Unterrichtssprache an der Lucian Blaga Universität, Rumänien

**Maria Petek**, *Dipl. Päd.in, MEd*, Professorin im Fachbereich Sprache und Literalität an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

**Wolfgang Pojer**, *Dipl. Päd., BEd*, Schulqualitätsmanagement der Bildungsdirektion Steiermark

**Vanessa Quehenberger**, *BEd*, Primarstufenpädagogin an der VS Viktor Kaplan

**Michaela Reitbauer**, *MA, BEd*, Professorin im Fachbereich Deutsch Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

**Hubert Schaupp**, *Dr.*, Leiter des Instituts für Forschung und Entwicklung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

**Anita Schilcher**, *Prof.in Dr.in*, Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg

**Herbert Schwetz**, *Univ. Doz. Mag. Dr.*, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden bei Wien

**Susanne Seifert**, *Dr.in*, Assistenz-Professorin am Institut für Pädagogische Professionalisierung an der der Karl-Franzens-Universität Graz, Mitarbeit im Projekt *ELiS* im Auftrag der PH Steiermark

**Elisabeth Stabler**, *Mag.ª, Bakk.ªphil., BEd, BSc, MSc,* Professorin im Fachbereich Sprache und Literalität der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

**Johannes Wild**, *Dr.*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg