



Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen

Diagnosegeleitete Langzeitforschung zur Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Primarstudierenden als Lesementorinnen bzw. -mentoren

Margarete Fűrlinger, Eva-Maria Hofer

*Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
margarete.fuerlinger@ph-linz.at*

EINGEREICHT 26 SEPT 2018

ÜBERARBEITET 4 OKT 2019

ANGENOMMEN 29 OKT 2019

Seit der Einführung der länderverbindlichen Bildungsstandards gehört Lesekompetenz zu den Schlüsselkompetenzen in der europäischen Bildungspolitik. Das Forschungsprojekt „Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen“ untersucht die Fragen, ob sich (1) die Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder durch zusätzliche diagnosegeleitete Lesebegleitung von Studierenden in Ausbildung erhöht und (2) welchen Beitrag das Projekt in der Primarstufen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule für die Bereiche Lesedidaktik, Forschung und Schulpraxis leisten kann. Die Studierenden stellten sich über mehrere Semester dieser Herausforderung. Die Ergebnisse des Langzeitprojektes, das sich über sechs Jahre erstreckte, zeigen, dass durch diagnosebasierende Leseförderung in Kleingruppen mit den Testformaten Salzburger Lesescreening 1–4 sowie Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II und in Begleitung eines Tutors eine Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie der Ausbau des Textverständnisses möglich sind. Im nachfolgenden Beitrag wird die Untersuchung bezüglich der ersten Fragestellung erörtert. Weitere Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der Hochschulausbildung werden anschließend diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Leseförderung, Diagnoseinstrumente SLS 1–4 & SLRT II, Primarbereich

1. Einleitung

Lesen ist Grundlage jeder Bildungsarbeit und somit laut Schulz (2010, S.7) „(...) Basisfunktion allen Lernens“. Das wurde vor allem in den letzten Jahrzehnten aufgrund der Entwicklung einer digitalen Wissens- und Mediengesellschaft deutlich sichtbar. Amerikanische Forschungen fanden bereits in den 1970er Jahren heraus, dass 70% der Texte, die am Arbeitsplatz gelesen werden müssen, dem Schwierigkeitsgrad einer Oberstufe entsprechen. Dementsprechend hoch sind jetzt die Leseanforderungen im Zeitalter der Digitalisierung. Um also in der Berufswelt erfolgreich sein zu können, ist es Voraussetzung, am Ende der Pflichtschulzeit einen

anspruchsvollen Standard an Lesekompetenz erworben zu haben. Doch was ist unter diesem Begriff genau zu verstehen?

Weinert (2001, S. 27) definiert den Begriff Kompetenz aus kulturwissenschaftlicher Sicht wie folgt:

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Damit ist gemeint, dass Lesekompetenz es ermöglicht, sich mit gedrucktem oder geschriebenem Material weiterzubilden, dadurch Potential zu entfalten sowie Ziele zu erreichen und an der Gesellschaft teilzuhaben. Der Begriff Lesekompetenz beinhaltet somit viele unterschiedliche Ebenen und darf nicht als eindimensionales Konstrukt angesehen werden (Groeben & Hurrelmann, 2004; Gailberger & Holle, 2010; Dehaene, 2012; Rosebrock & Nix, 2015).

Die OECD (2016, S. 11) definiert den Begriff Lesekompetenz aus kognitionstheoretischer Sicht wie folgt:

„Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.“

Diese Begriffsdimension beschränkt sich auf das sinnentnehmende Lesen von Texten sowie die Bewertung, Reflexion und Nutzung des Inhalts, um als produktives Mitglied an einer Wissensgesellschaft mitwirken zu können. PISA Studien der vergangenen 15 Jahre ergaben jedoch, dass in Österreich zwischen 19% und 28% (2015 waren es 23%) (OECD, 2016) der getesteten Schülerinnen und Schüler nur Kompetenzstufe¹ (eindeutig angegebene Informationen herausfinden, Hauptthema eines Textes erkennen, Informationen mit einfachem Alltagswissen verknüpfen) erreichen. Beinahe jedem vierten Schulkind in Österreich fehlt es demnach an allgemeinem Textverständnis und es wird im Erwachsenenalter mit entsprechenden Problemen konfrontiert sein. Aktuell stellt sich daher die Frage, wie die von der Gesellschaft geforderten Standards bezüglich der Lesekompetenz bei möglichst allen Kindern und Jugendlichen erreicht werden können.

Im Blickpunkt der Forschungsarbeit steht die diagnosegeleitete Lesebegleitung, auf die in den nächsten Kapiteln näher eingegangen wird. Auf dieser Basis sollen die Schülerinnen und Schüler durch persönliche und kompetente Unterstützung sowohl von Erwachsenen als auch innerhalb der Peergroup ein aktives Leseverhalten aufbauen und die daraus resultierende Lesekompetenz erwerben.

2. Theoretischer Rahmen

Theorie der Lesedidaktik

Die Fähigkeit des Lesens stellt ein Bündel von vielfältigen Tätigkeiten mit hohem Anforderungspotenzial an Leserinnen und Leser dar. In der Wissenschaft wird der Aufbau und das komplexe Zusammenspiel meist mit Hilfe von verschiedenen kognitiven Kompetenzmodellen zu beschreiben versucht. Dabei wird davon ausgegangen, dass kognitive Einheiten, die für die Verarbeitung von Schrift und Buchstaben zuständig sind, miteinander interagieren und es zu Teilprozessen kommt, die dann zum Endzustand, das korrekte Erkennen von Wörtern und Sätzen sowie deren Aussprache führen.

Das „dual-route cascaded model“ nach Coltheart (2005, S.6–23), das „Mehrebenenmodell des Lesens“ nach Rosebrock & Nix (2015, S.17–26), als auch das „Kompetenzentwicklungsmodell“ nach Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt (2017, S.28–32) beinhalten die messbaren Dimensionen des Leseprozesses, in denen das Worterkennen eine zentrale Rolle einnimmt.

Zu Beginn wird beim Lesenlernen von hierarchieniedrigen Prozessen gesprochen, wobei ein Wort auf zwei verschiedenen Wegen erlesen werden kann. Ist das Wort der Leserin bzw. dem Leser unbekannt, ein Fremdwort oder sogar ein Pseudowort, erfolgt der indirekte (nicht lexikalische) Zugriff, wobei über die phonologische Rekodierung von links nach rechts Buchstabe für Buchstabe zusammengelautet wird. Um auf diesen Weg zugreifen zu können, muss die lesende Person die Phonem-Graphem-Korrespondenz, die im Deutschen relativ regelmäßig verläuft, beherrschen. Ist das Wort aber bereits bekannt und abgespeichert, kann es auf dem direkten (lexikalischen) Weg erlesen werden. Dabei greift die Leserin/der Leser auf ein mentales Lexikon zu, in dem das Wort sowie alle relevanten Informationen dazu, wie Schreibweise, Aussprache oder Bedeutung abgespeichert sind. Beim lexikalischen Lesen werden alle Buchstaben beinahe parallel verarbeitet, also auf einen Blick gelesen, was eine höhere Lesegeschwindigkeit mit sich bringt. Die lexikalische Route beeinflusst nicht nur das Lesetempo, sondern erleichtert auch das Lesen von unbekanntem Wörtern oder Pseudowörtern, wenn Buchstaben oder Buchstabenfolgen jenen von bereits gespeicherten Wörtern ähneln. Beide Wege stehen in ständiger Interaktion zueinander und können bei geübten Leserinnen und Lesern je nach Situation automatisch aufgerufen werden, was ein rasches und effizientes Worterkennen ermöglicht. Klicpera et al. (2017, S.34) nennt hierfür den Begriff parziell-lexikalisches Lesen.

Damit sinnverstehendes Lesen möglich ist, wird ein semantisches System aktiviert, welches die Wortbedeutung beinhaltet und eine Komponente des mentalen Lexikons ist. Am Beginn werden lokale Kohärenzen gebildet, die gedankliche Verknüpfung von Satzfolgen. Wenn Wort- und Satzidentifikation schon flüssig

funktionieren und mental nicht mehr so aufwändig sind, können komplexe globale Kohärenzen, wie die Erfassung des Gesamtinhaltes oder das Thema des Textes hergestellt werden. Hier ist schon von hierarchiehöheren Prozessen die Rede, die bewusste mentale Anstrengungen während des Lesens erfordern. Die einzelnen Prozesse, Wort-/Satzidentifikation, lokale und globale Kohärenzbildung bis hin zu einer metaperspektivischen Textauffassung geschehen aber nicht nacheinander, sondern im Leseprozess. Der Nutzen dieser Modelle liegt in der dadurch leichteren Analyse der Leseschwierigkeiten von Kindern sowie in einer möglichen Überwindung dieser Probleme.

Dennoch darf die Leserin/der Leser nicht nur auf ihre/seine kognitiven Tätigkeiten reduziert werden. Das „Mehrebenenmodell des Lesens“ geht auch auf die schwer operationalisierbaren Ebenen ein, die subjektive und soziale Aspekte beinhalten (Rosebrock & Nix, 2015, S. 20–25). Denn Lesen erfordert eine innere Beteiligung und ein affektives Engagement, das Gelesene mit dem Weltwissen zu verknüpfen und zu reflektieren. Diese Ebene des Lesens, die Subjektebene, ist für die methodische Vorgehensweise und das didaktische Verständnis des individuellen Leseerwerbs von zentraler Bedeutung, da hier ein lesebezogenes Selbstkonzept aufgebaut wird. Damit ist eine subjektive Haltung zum Lesen gemeint, die von Milieus, Vorbildern, positiven oder negativen Erfahrungen sowie von Rückmeldungen geprägt wird. Im Lesen steckt auch das Bedürfnis nach sozialer Teilhabe. Lesesozialisation beginnt in kommunikativen Situationen beim Erzählen oder Vorlesen, wo gemeinsam Sinnzusammenhänge, die für die eigene Lebenswelt relevant erscheinen, konstruiert werden. Auf dieser sozialen Ebene des Lesens, die Familie, Peers als auch die Schule miteinschließt, sollen Leseaktivitäten angestoßen und auch eingefordert sowie Unterstützung durch kompetente Anschlusskommunikationen an Texte erlangt werden.

Aufgrund des Facettenreichtums der Tätigkeiten, die für kompetentes Lesen gebraucht werden, ist es notwendig, auch die Lesepraxis in den Schulen entsprechend zu gestalten. Auf allen Stufen der Leseentwicklung, speziell aber am Leseanfang steht der Aufbau eines Sichtwortschatzes und das flüssige Entziffern von Wörtern und Sätzen, zum Beispiel in Form von Lautleseverfahren. In Trainingsprogrammen zur Erlangung erfolgreicher Lesestrategien wird versucht, die Sinnentnahme und das Textverständnis weiter auszubauen, da Lesen immer als sinnorientierter und wirkungsvoller Akt von Leserinnen und Lesern gesehen werden soll. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Leseanimation, ein stabiles, selbstgesteuertes Leseverhalten aufzubauen und zum Lesen zu motivieren. Auch die literarische Bildung, der Zugang zur Kinderliteratur oder poetischen Texten zielt auf die subjektive Anschlussfähigkeit und Vertiefung des Textverstehens ab (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2016, S. 13; Rosebrock, 2012, S. 10).

In bildungspolitischen Diskussionen wurde die Leseförderung bis vor wenigen Jahren pauschal als „Verlockung zur (Buch)-Lektüre“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 8)

verstanden, in der Annahme, Lesen lernt man nur, wenn man viel liest. Dank zahlreicher Bildungsstudien, die vor allem Defizite auf der Prozessebene ausgemacht haben, gibt es ernsthafte Gründe, diese Annahme anzuzweifeln. Vielmehr ist es notwendig, einen detailorientierten Blick auf die verschiedenen Teilbereiche von Lesen zu werfen, da nicht alle Leseförderverfahren für alle Leseschwierigkeiten eingesetzt werden können.

Diagnoseinstrumente Salzburger Lesescreening 1-4 (SLS 1-4) und Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II)

Da das nicht zufriedenstellende Abschneiden der Schülerleistungen bei TIMSS, PISA und IGLU unter anderem mit den mangelnden diagnostischen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Verbindung gebracht wurde, begann vor 20 Jahren die verstärkte Forderung, diese Kompetenzen genauer unter die Lupe zu nehmen. Schabmann und Schmidt (2010) untersuchten in einer Studie die Genauigkeit und prognostische Gültigkeit von Lehrerbeurteilungen im Bereich Lesen und Rechtschreiben. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrereinschätzungen vor allem im Erstleseunterricht unzureichend sind und beginnende Schwierigkeiten oftmals als kurzzeitig und temporär klassifiziert wurden. Obwohl die Einschätzungen im Laufe der Jahre exakter wurden, gab es am Ende der Grundschule beinahe ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die von ihren Lehrpersonen als „gute Leserinnen“ bzw. „gute Leser“ bezeichnet wurden, aber bei diagnostischen Verfahren und Tests unterdurchschnittliche Leistungen zeigten.

Die Unabdingbarkeit der Anwendung von Diagnostik durch Lehrpersonen begründet auch die Hatti-Studie (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013). Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Bedingungen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern am wirkungsvollsten wären. Die Ergebnisse der insgesamt 800 Metastudien, basierend auf dem theoretischen „Visible Learning“ (ibid.) zeigen, dass neben weiteren Bedingungen der größte lernwirksame Effekt beim Einsatz von Programmen zur Leseförderung mit Treatment-begleitender Diagnostik nachgewiesen werden kann. Auch Hesse und Latzko (2017, S. 16–17) teilen die Ansicht, dass eine sachgemäße und professionelle Diagnostik für den fortschreitenden Lernerfolg im Unterricht und für gezielte Förderung unverzichtbar ist. Tests bzw. Diagnoseinstrumente beinhalten Aufgaben, die erstellt wurden, um möglichst objektive und vergleichbare Messergebnisse bezüglich der Lesekompetenz der Kinder zu erlangen. Sie unterliegen einer Reihe von Testgütekriterien, die jeweils bestimmte Fähigkeiten genau und objektiv messen.

Es wurden zwei Diagnoseinstrumente angewendet, die eine individuellere Lesebegleitung ermöglichen und großflächige Vergleiche der Wirksamkeit der diagnosegeleiteten Förderung sichtbar machen. Das eine Instrument ist das Salzburger Lesescreening 1–4 (SLS 1–4) (Mayringer & Wimmer, 2003), welches ein schnelles

und ökonomisches Verfahren zur Erhebung automatisierter Teilkompetenzen des Lesens darstellt. Der zu lesende Text besteht aus 60 voneinander unabhängigen Sätzen, die entweder einen wahren oder unwahren Inhalt enthalten (z. B. „Erdbeeren sind blau“). Die Kinder haben die Aufgabe, innerhalb von drei Minuten möglichst viele Sätze leise zu lesen und deren Wahrheitsgehalt durch Ankreuzen (wahr oder falsch) zu bestimmen. Somit werden vor allem die Lesegeschwindigkeit und damit einhergehend Leseflüssigkeit sowie das Leseverständnis der Kinder gemessen. Das Diagnoseinstrument kann ab der 1. Schulstufe eingesetzt werden, findet aber zumeist ab der 3. Klasse Volksschule Verwendung, da in dieser Schulstufe das lautierende Lesen abgeschlossen sein sollte. Gewertet wird die Anzahl der richtig angekreuzten Sätze. Werden Werte im unteren Leistungsbereich von Kindern erreicht, sollte eine genaue Analyse, zum Beispiel mittels Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) (Moll & Landerl, 2010) durchgeführt werden, da das Screening-Tool als einziger Indikator zu pauschal misst. Leseverständnis zu beobachten und zu diagnostizieren erweist sich zudem als schwierig, da die kognitiven und sprachlichen Prozesse, die die Beantwortung einer Textverständnisfrage oder Aussage implizieren, ungenau einsehbar und vielschichtig sind. Dies sollte beim Einsatz dieser Prüfungsaufgaben in Schulklassen immer mitbedacht werden (Schneider & Lindauer, 2016b).

Als weiteres Instrument wurde die Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT II) (ibid.) verwendet, womit eine differenziertere Diagnose von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb ermöglicht und zugleich eine Hilfestellung bei der Erstellung von Förderplänen geboten wird. Es wurde das Testformat herangezogen, das für die Diagnose der Leseleistung konzipiert ist.

Der Lesetest umfasst hierbei eine Liste mit Wörtern sowie eine Liste mit Pseudowörtern, deren Schwierigkeitsgrad kontinuierlich zunimmt. Den Kindern stellt sich die Aufgabe, diese Listen der Testleiterin oder dem Testleiter laut vorzulesen und zwar so schnell wie möglich, dabei aber keine Lesefehler zu machen. Der Lesetest erfordert eine individuelle Vorgehensweise, was bedeutet, dass die Kinder einzeln laut vorlesen müssen. Ausgewertet wird, wie viele Wörter bzw. Pseudowörter innerhalb einer Minute korrekt gelesen werden können. Je weniger Lesefehler das vorlesende Kind dabei macht, umso besser fällt die Wertung aus. Der Durchführungszeitraum ist hier kurzgehalten, die Schülerin/der Schüler hat jeweils einen Zeitraum von einer Minute für jede der beiden Wort-Listen zur Verfügung. Vor der Testreihe erfolgt wie auch beim Salzburger Lesescreening 1–4 (SLS 1–4) bei jedem Kind eine kurze Proberunde mit einem Übungsblatt zur Vorbereitung der Testphase.

Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) misst zwei wesentliche Teilkomponenten des Wortlesens: die direkte und automatische Worterkennung und das synthetische, lautierende Lesen. Das Testformat wird ab der 2. Schulstufe eingesetzt (Moll & Landerl, 2010, S. 9–13).

Obwohl der Einsatz von Diagnoseinstrumenten viele Vorteile mit sich bringt, ist vor allem bei schwächeren Kindern eine durchgehende persönliche Leseunterstützung seitens der Eltern und der Lehrperson, deren Ansätze im nächsten Kapitel erläutert werden, notwendig bzw. wünschenswert (Garbe, 2010, S. 23).

Lesebegleitung als unterstützendes Element in der Leseförderung

Kinder durchlaufen in ihrer Lesesozialisation bestimmte Phasen. In der ersten Phase, bereits vor Schuleintritt, machen sie ihre ersten literalen Erfahrungen, meist innerhalb der Familie durch das Vorlesen von Kinderbüchern. Mit Hilfe des Leselehrgangs in der 1. Schulstufe wird dann das Synthetisieren von Wörtern möglich und automatisiert sowie der Sichtwortschatz bzw. das mentale Lexikon erweitert und gefestigt. Etwa in der 3. Klasse ist in der Literatur von einer Viellesephase die Rede, wodurch die Automatisierung forciert werden soll und die Kinder nun Texte und Bücher lesen können sollten, die ihren kognitiven und intellektuellen Bedürfnissen entsprechen. In dieser Phase ist vor allem die Lesemotivation aufrechtzuhalten, die als Bestreben oder Absicht bezeichnet wird, eine Lektüre zu einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Situation zu lesen (Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben, Köster, Schneider, Stanat, Ostermeier, Schiefele, Valtin, & Ring, 2005, S. 19). In der Literatur wird dazu zwischen intrinsischer Lesemotivation (Interesse am Thema oder Lesen wird an sich als positive Tätigkeit erlebt) und extrinsischer Lesemotivation (Streben nach guten Noten oder positiven Konsequenzen) unterschieden, wobei das intrinsisch motivierte Lesen als Motor für gelungene Lesesozialisation gesehen wird (Artelt et al., 2005; Philipp, 2016, S. 89).

Nur durch beinahe lebenslang ablaufende, soziale Interaktionen der drei wichtigsten Lesesozialisationsinstanzen, Familie, Schule und Peergroup, kann das Engagement und die Motivation von Schülerinnen und Schülern bestehen bleiben, zwischen dem mühsamen Entziffern auf Wortebene und dem globalen Textverstehen hin und her zu switchen (Rosebrock, 2012, S. 2; Philipp, 2016, S. 89).

Dies gelingt aber nicht allen Kindern. Leseschwache Schülerinnen und Schüler zeigen hier bald Defizite, meist schon in den basalen, elementaren Teilleistungen. Rosebrock (ibid.) ist der Ansicht, dass diese Mängel durch diagnostische Förderverfahren behoben werden könnten. Denn dadurch wird sichtbar, auf welcher Prozessebene sich die Kinder befinden und welche Leseverfahren nun am besten einzusetzen sind.

Wichtig ist hier auch die Erkenntnis, dass nicht nur variantenreiche Lesespiele oder eine spannende Lektüre für die Lesemotivation des Kindes verantwortlich sind, vielmehr zählt auch die uneingeschränkte Aufmerksamkeit einer Betreuungsperson beim Lesen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Lese-Partnerschaften einzugehen, wie etwa Vorlesepatinnen bzw. -paten, Lesescouts oder Lesementorinnen bzw. -mentoren, die dann auf unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Um beispiels-

weise Lesetechniken wie die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung zu vermitteln und somit den Sichtwortschatz aufzubauen, ist lautes Lesen mit einer Lesebegleitung unumgänglich. Dieses Vorgehen nennt sich Lesementoring, wobei erfahrene Leserinnen und Leser neben der Freude und Begeisterung beim Lesen auch ihre Lesekenntnisse an jüngere Schülerinnen und Schüler weitergeben. Ob diese Begleitung nun ein Elternteil, eine liebevolle Oma, eine geschulte Lehrperson oder aber auch ein besser lesendes Kind aus einer höheren Schulstufe übernimmt, ist zweitrangig. Durch diese Art des Trainings, vor allem mit einem anschließenden Gespräch über das gemeinsam Gelesene wird sichergestellt, dass das Kind nicht schon nach zwei Sätzen den Mut verliert oder es nur einzelne Wörter ohne Sinnzusammenhang aneinanderreihet (Rosebrock, 2012; Artelt et al., 2005).

Hier stellt sich allerdings ein grundlegendes Problem, nicht nur des Lesens, sondern auch aus anderen Förderbereichen in den Weg. Effektive Förderung erfordert meist Einzelbetreuung oder zumindest Kleingruppenbetreuung, was aus finanziellen bzw. ressourcentechnischen Gründen oftmals nicht umsetzbar ist. Vor allem schwächere Leserinnen und Leser benötigen spezielle, vorstrukturierte Vorbereitung auf die komplexe Aufgabe, konstante Zuwendung sowie Ermutigung und konstruktive Rückmeldung, damit sich ein positives Selbstkonzept (self-efficacy) aufbauen kann. Dieses Selbstkonzept wiederum resultiert darin, dass viel und gerne gelesen wird, wodurch auch die Lesekompetenz steigt (Garbe, 2010, S. 12–13; Klicpera, Schabmann, & Gasteiger-Klicpera, 2007, S. 268–272). Wer viele passende Leseangebote bekommt und nützen darf, wird besser lesen, und wer besser liest, wird demnach auch lieber und somit häufiger lesen (Tesar & Walter, 2016, S. 74).

3. Das Projekt Lesefreu(n)de - Profis helfen dir lesen

Projektbeschreibung

Eine umfassende Lesekompetenz im Erwachsenenalter beeinflusst unser gesellschaftspolitisches Verstehen und Handeln. Es liegt daher in der Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern, diese Kulturtechnik an die Kinder so weiterzugeben, damit sie an der Gemeinschaft der Lesenden in der Schule sowie im täglichen Leben teilnehmen und auch zu ihrem eigenen Vergnügen lesen können (Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S. 7). Dabei sollten Lehrpersonen systematisch vorgehen und lesediagnostische Instrumente einsetzen, um gezielte Fördermaßnahmen ergreifen zu können (Gold, Nix, Rieckmann, & Rosebrock, 2011, S. 10).

Die Evaluierung basiert auf einer Interventionsgruppenstudie, die einem experimentalpsychologischen Vortest-Nachtest-Design zugrunde liegt (Moll & Landerl, 2010, S. 25).

Bei Gruppenstudien werden die Probanden meist vorher einer Messung mittels standardisierter Diagnoseinstrumente unterzogen und anschließend in Kon-

trollgruppen (erhalten keine Intervention) und Interventionsgruppen (erhalten eine Intervention) geteilt. Im Anschluss an die Intervention erfolgt eine weitere Messung aller Probanden. Bei der Evaluierung der Ergebnisse kommt es nun zu einer Gegenüberstellung der Werte der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe. Die Varianz der Ergebnisse zwischen den Gruppen (intersubjektiver Vergleich), aber auch innerhalb der Gruppen (intrasubjektiver Vergleich) geben Aufschlüsse über die Auswirkung der Intervention (Kern, 1997).

Das Ziel des Versuchsplans besteht darin, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit einer Intervention zu messen bzw. ob die Frequenz des operationalisierten Verhaltens wieder zum ursprünglichen Niveau zurückgeht.

Projektplanung

2011 startete die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz gemeinsam mit der Wirtschaftskammer OÖ das Projekt „Lesefreu(n)de – Profis helfen dir lesen“ zur individuellen Leseförderung von Volksschulkindern. Ziel des Projektes ist es, die Lesekompetenz durch diagnosegeleitete Leseförderung zu steigern und mittels individueller Betreuung und Förderung durch Lesementorinnen und Lesementoren, positive Leseerfahrungen zu ermöglichen. Dadurch soll Freude am Lesen aktiv erlebbar gemacht werden. Laut Lesesozialisationsforschung vollzieht sich der Erwerb literaler Kompetenzen von Anfang an auf einer sozialen Ebene und ist ein zentraler Motor für die Weiterentwicklung dieser (Rosebrock, 2012, S. 6). Neben einem qualitativ hochwertigen Leseunterricht profitieren die Kinder auch von zusätzlichen, individualisierten Fördermaßnahmen. Leseschwache Kinder sind verstärkt auf angeleitete Lesesituationen angewiesen, sie brauchen Anregung zum Lesen, aber auch Begleitung beim Lesen (Landerl & Moser, 2006).

Vorbereitung und Schulung der Lesementorinnen und Lesementoren

Das Projekt kann in allen Semestern durchgeführt werden. Vorbereitung und Schulung der teilnehmenden Studierenden beginnen mit den wissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen zum Thema Leseförderung. Anregungen für Fördermöglichkeiten, diverse Förderprogramme und Lesematerialien werden im Rahmen von begleitenden Lehrveranstaltungen angeboten und erarbeitet.

Schulpraktische Umsetzung

Der schulpraktische Teil des Projekts findet im Rahmen von Leseförderstunden in Kleingruppen statt, um so Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer Leseleistung individuelle Betreuung und Förderung beim Lesen zukommen zu lassen. Der Praxistransfer vollzieht sich dabei in drei Schritten.

Schritt 1. Je nach Schulstufe wird von den Studierenden ein Lesediagnoseverfahren (SLS 1–4 oder SL(R)T II) an der jeweiligen Projektschule durchgeführt. Die

Auswertungen des gewählten Diagnoseverfahrens werden von den Studierenden unter möglicher Einbeziehung der Praxislehrerin/des Praxislehrers in Eigenverantwortung durchgeführt. Danach werden jene Schülerinnen und Schüler für die Leseförderung ausgewählt, die beim vorher stattgefundenen Screening oder Test niedrigere Werte erreicht haben.

Schritt 2. Anschließend an Schritt 1 werden die zusätzlichen Leseförderstunden im Rahmen der Schulpraxis durchgeführt. Dabei wird auf ein Ausmaß von zehn bis zwölf Unterrichtseinheiten geachtet. Die Studierenden sind bei Planung und Gestaltung der Leseförderstunden frei, der Ablauf jeder Förderung wird protokolliert. Besprechungen und Reflexionen mit den jeweiligen Lehrpersonen der Projektklasse zum Förderprogramm sowie zu Gestaltung und Durchführung der Leseförderstunden sind erwünscht.

Schritt 3. Nach Absolvierung aller Leseförderstunden erfolgt gegen Ende des Projektzeitraumes erneut eine Lesetestung der Schülerinnen und Schüler, wieder mit dem Diagnosetool, das bereits zu Beginn der Projektphase eingesetzt wurde. Durch die Generierung von quantitativen Daten vor und nach der Förderung können Rückschlüsse auf die Leseförderung gezogen werden.

4. Forschungsinteresse

Da das sprachliche Konstrukt „Lesekompetenz“ viele beobachtbare Verhaltensweisen beinhaltet und somit das Risiko für eine ungenaue und unsachgemäße Datenerhebung steigt, müssen beobachtbare und messbare Fertigkeiten von Beginn an festgelegt werden.

Folgende Parameter auf der Prozessebene des Lesens werden für die Operationalisierung von Lesekompetenz definiert:

1. Die Anzahl der richtig gelesenen Pseudowörter pro Minute (phonologisches Rekodieren)
2. Die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute (Wortidentifikation – Wortüberlegenheitseffekt)
3. Die Gesamtzahl der gelesenen und verstandenen Sätze in 3 Minuten (Lesetempo/Satzidentifikation)

Diese Art der Operationalisierung beruht auf dem Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2015, S. 15–26), welches im Kern auf dem Modell von Groeben und Hurrelmann (2004a) basiert. Hier wird davon ausgegangen, dass zuerst kognitive Prozesse wie das phonologische Rekodieren von Wörtern sowie die Wort- und Satzidentifikation soweit automatisiert sein müssen, um ausreichend mentale Ressourcen für das globale Verständnis des Gelesenen zur Verfügung zu haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 17–18; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2017, S. 158).

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

- H1: Wenn diagnosebasierende Leseförderung auf der Prozessebene der Satzidentifikation von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum betrieben wird, werden sich das Lesetempo und die Sinnentnahme steigern.
- H2: Wenn diagnosebasierende Leseförderung auf der Prozessebene des synthetisch lautierenden Lesens von Studierenden über einen bestimmten Zeitraum betrieben wird, werden sich die Anzahl der richtig und flüssig gelesenen Wörter erhöhen und gleichzeitig die Zahl der Lesefehler verringern.

Ausgehend von der Annahme, dass diagnosebasierende Interventionen von Studierenden zu einer Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie zum Ausbau des Textverständnisses führen, wurde der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß eine Steigerung der Leseleistung innerhalb der Forschungsarbeit messbar ist. Weiters standen nicht nur die Erhebung und die Erweiterung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Alter von acht bis zehn Jahren im Fokus, sondern auch das Streben nach innovativen Wegen und Angeboten für die neue Primarstufen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in den Bereichen Lesedidaktik und Forschung in Verbindung mit den schulpraktischen Studien.

4. Stichprobe und Methode

Innerhalb von sechs Projektjahren (2011–2017) konnte die Stichprobengröße auf rund 700 Volksschulkinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren (2.–4. Schulstufe) erweitert werden. Alle Schülerinnen und Schüler der zur Verfügung stehenden Klassen, auch Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, wurden in die Studie miteinbezogen. Nicht nur die Anzahl der am Projekt teilnehmenden Studierenden sowie der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wuchs, auch die Diagnoseverfahren wurden differenzierter eingesetzt, um den Altersstufen und den Entwicklungsschritten der Kinder gerechter zu werden. Seit 2013 lag der Fokus auf zwei Lesebereichen, der Lesetechnik sowie dem sinnerfassenden Lesen. Hinzu kam auch eine Veränderung bezüglich des Forschungsparadigmas, denn 2014 wurde das Projekt auf eine Gruppenstudie ausgeweitet, die einem Vortest-Nachtest Design zugrunde liegt. In den darauffolgenden Jahren bis 2017 kam noch eine Langzeitgruppe hinzu, bei der Studierende freiwillig, auch nach Beendigung des üblichen Projektzeitraumes von zehn bis zwölf Fördereinheiten, ihrer Lesegruppe weiterhin Leseförderstunden anboten bzw. den Evaluierungszeitraum verlängerten. Zusätzlich wurde eine Überprüfung zur Nachhaltigkeit des Projekts durchgeführt. Eine Übersicht der Projektentwicklung und -erweiterung ist in Tabelle 1 ersichtlich.

TAB. 1. Daten der Projektentwicklung von 2011–2017

	2011/12	2013	2014	2015	2016/17
Studierende	10	28	29	31	31
Schulen	6	14	16	14	16
Kinder	47	115	163	180	172
Diagnostetest	SLRT Lesetechnik	SLRT + Lernprofi Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen	SLRT + SLS Lesetechnik + Sinnerfassendes Lesen
Gruppenart	Förder- gruppe	Förder- gruppe	Förder- und Kontrollgruppe	Förder-, Kontroll- und Langzeitgruppe	Förder-, Kontroll- und Langzeitgruppe
Nachhaltigkeit					Nachhaltig- keitsfaktor

Ab dem Jahr 2014 basiert die Evaluation auf einer Gruppenstudie, die einem A–B–E Design zugrunde liegt. Auf die Grundratenphase (A-Phase) folgt die Interventionsphase (B-Phase). Durch die zuvor erhobenen Daten der A-Phase können Rückschlüsse auf die Effektivität der Intervention gezogen werden. Die E-Phase wird als Extensionsphase bezeichnet, in der das beobachtbare Verhalten noch einmal einer Messung unterzogen wird und somit exaktere Rückschlüsse auf das Ursache-Wirkungsprinzip möglich sind. Mithilfe des Salzburger Lesetests II (SLRT II) oder des Salzburger Lesescreenings 1–4 (SLS 1–4) wird zuerst eine Ist-Stand Erhebung (A-Phase) aller Kinder einer Projektklasse durchgeführt, um die momentane Leseleistung jedes einzelnen Kindes zu erheben. Anhand der daraus resultierenden Daten erfolgt dann die Interventionsphase (B-Phase) für jene Kinder, deren Förderbedarf am größten ist. Die Kinder mit Förderbedarf bilden sozusagen die Experimentalgruppe (Leseförderkinder), währenddessen die restlichen Kinder der Klasse als Kontrollgruppe fungieren, was bedeutet, dass diese Kinder zum regulären schulischen Leseunterricht keine zusätzlichen Leseförderstunden erhalten. So sollen ein Vergleich der Leistungssteigerung und genauere Rückschlüsse auf die Intervention/Leseförderung ermöglicht werden. Im Anschluss daran findet die Extensionsphase (E-Phase) statt. Dabei werden die Leseleistungen aller Kinder ein weiteres Mal getestet und zwar mit der jeweiligen Parallelform des Lesediagnoseinstruments, das bereits bei der Starttestung verwendet wurde.

Die gewonnenen Daten des Salzburger Lesescreenings 1–4 (SLS 1–4) setzen sich aus der Summe der richtig angekreuzten Sätze (wahr oder falsch) der ersten sowie der zweiten Testreihe in der vorgegebenen Zeit zusammen (Mayringer & Wimmer, 2003). Beim Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT II) wird die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter bzw. Pseudowörter jeweils innerhalb einer Minute gezählt. Die Anzahl der richtigen Items setzt sich aus der Anzahl der gesamt gelesenen Items minus der Anzahl der falsch gelesenen Items (Fehler) minus der Anzahl der

ausgelassenen Items (Auslassungen) zusammen. Als Lesefehler gelten jene Wörter, welche nicht von der Testperson selbst korrigiert werden. Die Verwechslung von „harten“ und „weichen“ Konsonanten werden dabei nicht als Fehler gewertet. Auch bei Pseudowörtern gilt es nicht als Lesefehler, wenn phonologisch ähnlich klingende Vokale (o/u; e/i) verwechselt werden oder es zu einer Vertauschung von lang oder kurz klingenden Vokalen kommt (Moll & Landerl, 2010).

Alle gewonnenen Daten wurden mithilfe des Programms Microsoft Excel am Ende jedes Projektjahres zusammengefügt und in einem gemeinsamen Säulendiagramm graphisch dargestellt. Einige Forschungsergebnisse werden im nächsten Kapitel aufgezeigt.

5. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt sollen ausgewählte Forschungsergebnisse exemplarisch dargestellt werden. Da aufgrund fehlender Datensätze von Kontrollgruppen in den Jahren 2011/12/13/14 keine quantitativ vergleichbaren Diagramme vorhanden sind sowie die Gewährleistung bezüglich Aktualität der Daten als notwendig erachtet wird, werden nur Datensätze der letzten drei Projektjahre für den Artikel herangezogen.

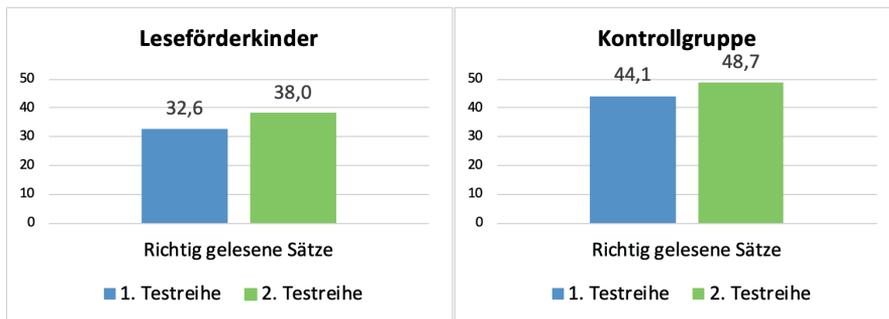
Ziel ist es, die unterschiedlichen Forschungsdesigns darzustellen und die daraus gewonnenen Daten ersichtlich zu machen. An dieser Stelle wird explizit betont, dass es sich hierbei um kein individuell und spezifisch angepasstes Fördertraining für basale Lesefertigkeiten handelt, sondern als Angebot bzw. Hinführung für Studierende zum diagnosegeleiteten und wissenschaftlichen Arbeiten im Bereich der Leseförderung verstanden werden soll.

Ergebnisse 2015

Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lesescreening 1-4

An der Testung nahmen 118 Kinder mit Leseförderung teil, 194 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Die blauen Balken in Abbildung 1 zeigen die Leseleistung (Durchschnittswert der richtig gelesenen Sätze) der Kinder vor Beginn der Fördereinheiten (1. Testung). Anhand der visuellen Datenanalyse kann festgestellt werden, dass die Grundrate bei den Leseförderkindern um mehr als 10% geringer ist als bei den Kontrollkindern. Die Leseförderkinder weisen ein geringeres Lesetempo sowie ein geringeres Satzverständnis auf. Nach der Intervention erfolgte das Follow-Up (2. Testung), wobei sich beide Gruppen steigern konnten. Die Lesefördergruppe war nach der Intervention in der Lage um 5,4 Sätze innerhalb von drei Minuten mehr lesen zu können, bei der Kontrollgruppe waren es 4,6 richtig gelesene Sätze mehr.

ABB. 1. Ergebnisse Salzburger Lesescreening 1–4, 2015

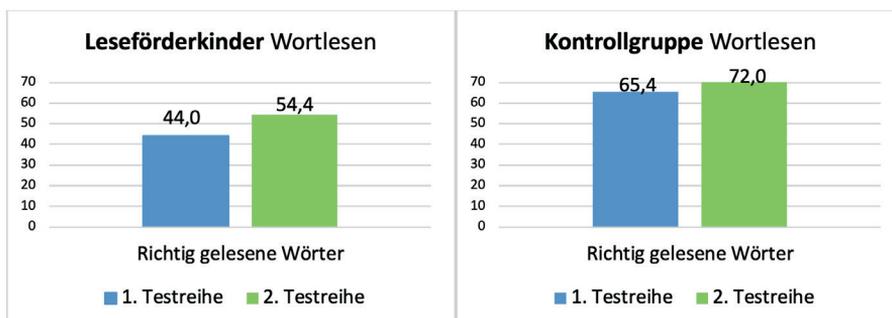


Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- u. Rechtschreibtest II (Wortlesen)

An der Testung nahmen 62 Kinder mit Leseförderung teil, 103 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Bei diesem Forschungsdesign werden zwei wesentliche Teilkomponenten des Wortlesens, die direkte und automatische Worterkennung (Wortlesen) und damit verbunden auch das Lesetempo und das synthetische, lautierende Lesen (Pseudowortlesen) genauer analysiert.

In Abbildung 2 geben die blauen Balken die richtig gelesenen Wörter an (1. Testung). Das Diagramm zeigt auch hier, dass die Leseförderkinder deutliche Schwierigkeiten bei der direkten Worterkennung aufweisen, was auf einen geringen Sichtwortschatz schließen lässt. Beim Follow-Up (2. Testung) kam es bei beiden Gruppen zu einer Steigerung, jedoch konnte bei den Leseförderkindern die Anzahl der richtig gelesenen Wörter deutlich gesteigert werden. Der Zuwachs der richtig gelesenen Wörter liegt in der Fördergruppe bei einem Wert von 10,4, die Kontrollgruppe konnte um 6,6 Wörter mehr korrekt lesen.

ABB. 2. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015

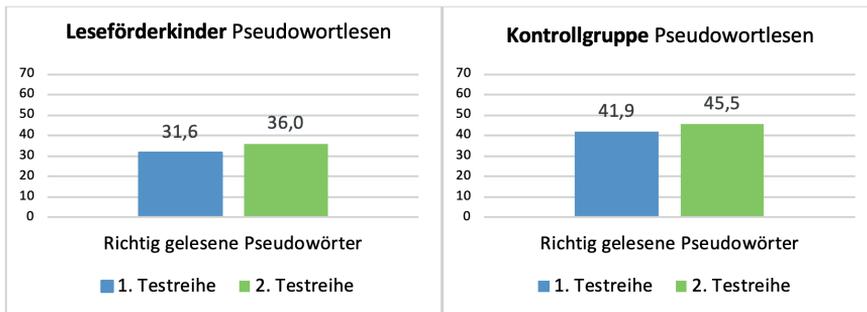


Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen)

An der Testung nahmen (wie beim Wortlesen) 62 Kinder mit Leseförderung teil, 103 Kinder waren in der Kontrollgruppe. Auch beim Pseudowortlesen in Abbil-

dung₃ liegen die Leseförderkinder in ihren Leseleistungen zurück. Im Schnitt lasen die Leseförderkinder bei der 1. Testung pro Minute um 10 Pseudowörter weniger, da ihnen das phonologische Rekodieren Schwierigkeiten bereitet. Nach der Intervention (2. Testung) konnte in der Lesefördergruppe eine Steigerung von durchschnittlich 31,6 auf 36,0 richtig gelesene Pseudowörter erzielt werden, eine Steigerung von 4,4 Wörtern. Die Förderkinder fielen somit in ihren Leistungen nicht weiter zurück. Die Kontrollgruppe steigerte sich um 3,6 Wörter.

ABB. 3. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen) 2015



Ergebnisse der Langzeitstudie mit durchgehender Leseförderung 2015/16

Im Projektjahr 2015 erfolgte eine Neuerung, die darin bestand, den Evaluierungszeitraum zu verlängern. Eine Schule erklärte sich bereit, das Projekt über ein gesamtes Schuljahr (Februar 2015 bis Februar 2016) in den Unterricht zu integrieren. Das bedeutet, dass die teilnehmenden Kinder die Leseförderung über einen doppelt so langen Zeitraum als bisher erhielten. Die Steigerungen der Leseleistungen im Wortlesen sind in Abbildung 4 und Abbildung 5 grafisch dargestellt. Dabei geht hervor, dass bei den Leseförderkindern in der Kategorie Worterkennung eine Steigerung von 28,7 auf 45 richtig gelesene Wörter pro Minute erreicht werden konnte. Gleichzeitig wurde auch der Fehlerprozentwert von 14,7 zu Beginn der Leseförderung auf 5,34 am Ende des Förderzeitraumes reduziert, was auf eine steigende Lesesicherheit und Selbstkorrektur zurückzuführen ist. Die Kontrollgruppe zeigt hier von Anfang an eine höhere Grundrate von 44,56 Wörter pro Minute, die Gruppe steigerte sich auf 59 richtig gelesene Wörter. Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt die Lesefördergruppe bei der Anzahl der richtig gelesenen Wörter eine Steigerung um 16,3 Wörter, bei der Kontrollgruppe sind es 14,4 Wörter. Auch der Fehlerprozentwert verringerte sich bei den Leseförderkindern mit 9,33 deutlicher als in der Kontrollgruppe mit einem Wert von 1,25. Dabei muss festgehalten werden, dass die Kinder der Kontrollgruppe von Anfang an weniger Fehlerwörter lasen als die Leseförderkinder.

ABB. 4. Ergebnisse zur Langzeitstudie (durchgehende Leseförderung) mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015

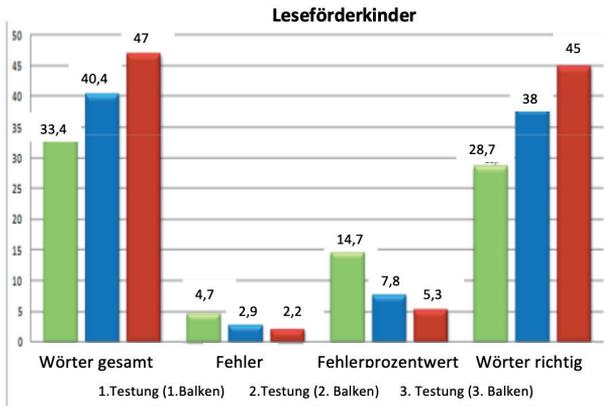
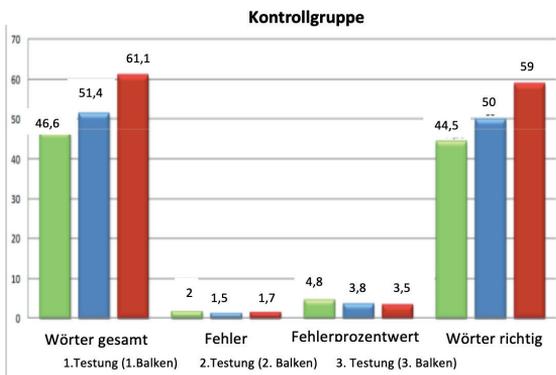


ABB. 5. Ergebnisse zur Langzeitstudie (durchgehende Leseförderung) mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2015/16



Ergebnisse 2016

Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lesescreening 1–4

An der Testung nahmen 129 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 195 Kinder. Wie in Abbildung 6 dargestellt wird, zeigen die blauen Balken das Lesetempo und die Satzidentifikation (Durchschnittswert der richtig gelesenen Sätze) der Kinder vor der Trainingsphase (1. Testung). Nach der Intervention erfolgte das Follow-Up (2. Testung), wobei die Kontrollkinder in ihrer Leseleistung schon zu Beginn mit 40 richtig gelesenen Sätzen über den Endwerten der Leseförderkinder mit 38 Sätzen liegen, jedoch bei den Leseförderkindern eine größere Leistungssteigerung von durchschnittlich 30,8 auf 38 richtig gelesene Sätze im Vergleich zu den Kontrollkindern von 40 auf 40,6 richtig gelesene Sätze erkennbar ist.

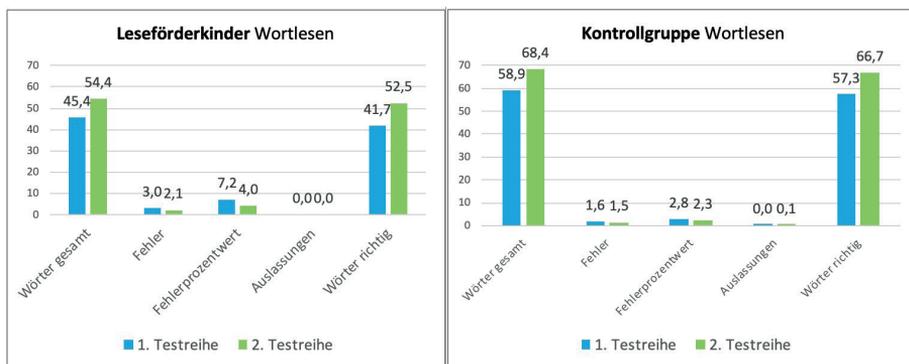
ABB. 6. Ergebnisse Salzburger Lesescreening 1–4, 2016



Ergebnisse der Testung mit dem Salzburger Lese- u. Rechtschreibtest II (Wortlesen)

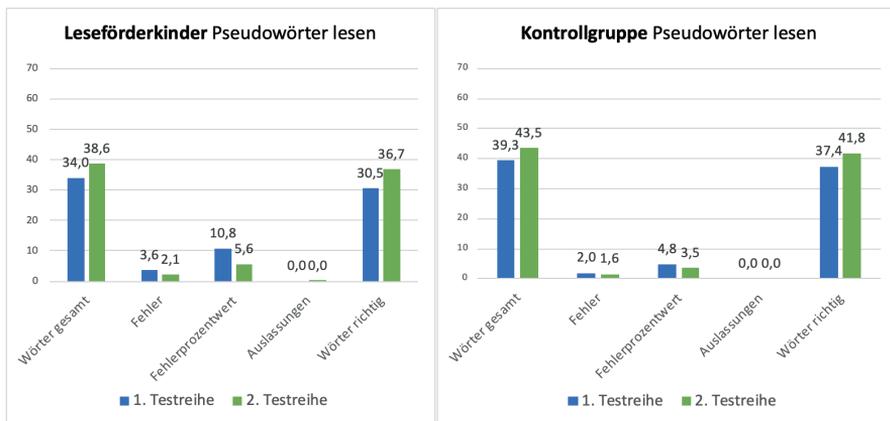
An der Testung nahmen 43 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 78 Kinder. Im Projektjahr 2016 wurde die Datenauswertung differenzierter vorgenommen. Abbildung 7 zeigt mit den blauen Balken die Leseleistung beim Wortlesen (Lesegeschwindigkeit, Fehler-/Fehlerprozentwert, Auslassungen und Leserichtigkeit) vor der Interventionsphase (1. Testung). Das Diagramm bestätigt auch hier, dass die Leseförderkinder Schwierigkeiten bei der automatischen Worterkennung haben. Die Probleme zeigen sich bei den gesamt gelesenen Wörtern als auch bei den richtig gelesenen Wörtern, zudem werden häufiger Fehler beim Lesen gemacht. Beim Follow-Up (2. Testung) kam es bei beiden Gruppen zu einer Steigerung des Sichtwortschatzes. Jedoch konnte bei den Leseförderkindern der Fehlerprozentwert deutlich reduziert (Reduktion um 3,2 im Vergleich zur Kontrollgruppe mit einer Reduktion von 0,5) sowie die Anzahl der richtig gelesenen Wörter von 41,7 pro Minute auf 52,5 Wörter gesteigert werden. Durch die Förderung schafften es die Leseförderkinder, nicht weiter in ihrer Lesekompetenz zurückzufallen, sondern ihren Rückstand auf die Kontrollgruppe zum Teil zu reduzieren.

ABB. 7. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Wortlesen) 2016



Auch beim Pseudowortlesen liegen die Leseförderkinder in ihrer Leseleistung zurück, dennoch ist in dieser Gruppe wie bei der Wortlese-Testung eine Reduzierung des Fehlerprozentwertes ersichtlich. Der Wert der Lesegruppe verringerte sich von 10,8 auf 5,6. Die Kontrollgruppe verbesserte sich mit Werten von 4,8 auf 3,5. Die Fehlerprozentwerte reduzierten sich bei der Lesefördergruppe um 5,2 und in der Vergleichsgruppe um 1,3. Bei den richtig gelesenen Wörtern zeigen die Leseförderkinder eine Verbesserung von 30,5 auf 36,7 Wörter pro Minute, die Kontrollgruppe steigerte sich von 37,4 auf 41,8 Wörter. Folglich kann bestätigt werden, dass das Training basaler Lesefertigkeiten zielführend war. An der Testung nahmen (wie beim Wortlesen) 43 Kinder mit Leseförderung teil, in der Kontrollgruppe waren 78 Kinder.

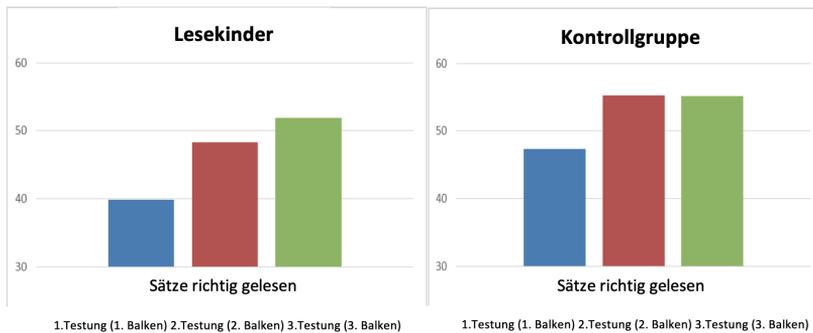
ABB. 8. Ergebnisse Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (Pseudowortlesen) 2016



Ergebnisse der Langzeitstudie 2015/16 mit einer Förderpause von sechs Monaten

Um einen möglichen Langzeiteffekt des Projekts quantitativ zu erforschen, wurde an einer Schule der Evaluierungszeitraum verlängert. Nach dem Projektzeitraum der zehn bis zwölf Lesefördereinheiten, also nach Projektende im Juni 2015 und einer anschließenden Förderpause von sechs Monaten ohne Fördereinheiten, wurde im Jänner 2016 eine 3. Testung durchgeführt. Die Ergebnisse, die mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 ermittelt wurden, sind in Abbildung 9 dargestellt. Erwähnenswert ist hier die Tatsache, dass sich die Leseleistungen der Leseförderkinder trotz Interventionspause weiter verbessert haben, hingegen die Leseleistung der Kontrollgruppe insgesamt stagnierte. Folglich konnte mit dem Projekt bei der Lesegruppe dieser Schule erstmals ein positiver Effekt zur Nachhaltigkeit gezeigt und anhaltende Lesefreude vermittelt werden. An der Testung nahmen insgesamt 2 Projektklassen teil, dabei waren 12 Kinder mit Leseförderung und 32 Kinder in der Kontrollgruppe.

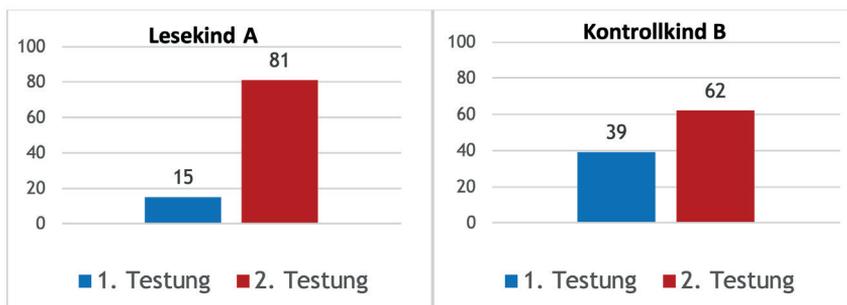
ABB. 9. Ergebnisse zur Langzeitstudie (sechs Monate Förderpause) mit dem Salzburger Lesescreening 1–4, 2015/16



Ergebnisse aus Einzeltestungen mit dem Salzburger Lesescreening 2016

Um einen individuelleren Einblick in die Ergebnisse zu gewähren, werden in Abbildung 10 die Ergebnisse von zwei Kindern aus den Testungen mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 exemplarisch dargestellt. Daraus wird ersichtlich, dass beide Kinder (Lesekind A, Kontrollkind B) individuelle Fortschritte im Lesetempo und in der Satzidentifikation erfahren haben, Lesekind A aber durch das Training einen besonderen Zuwachs erzielen konnte. Die Anzahl der gelesenen sowie richtig verstandenen Sätze beträgt bei Kind A 66 Sätze, Kind B weist hier einen Zuwachswert von 23 auf.

ABB. 10. Ergebnisse der Einzeltestung mit dem Salzburger Lesescreening 1–4 (Vergleich Kind A – Kind B) 2016



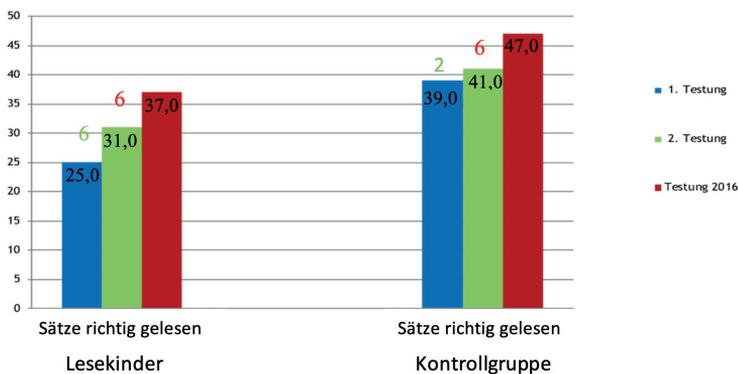
Ergebnisse 2017

Erweiterung des Evaluierungszeitraumes mit einer Förderpause von mehr als einem ganzen Schuljahr zur Überprüfung der Nachhaltigkeit

Zur Erhebung der Nachhaltigkeit des Projekts werden in Abbildung 11 die Testergebnisse einer Projektklasse mit insgesamt 19 Kindern dargestellt, in der 15 Monate nach Beendigung der Leseförderstunden eine 3. Testung mittels Salzburger Lesescreening 1–4 erfolgte. Das Leseprojekt wurde im Sommersemester der

2. Schulstufe im Februar 2016 mit insgesamt zwölf Leseförderstunden gestartet. Die Lesegruppe bestand aus acht Kindern, die Kontrollgruppe aus elf Kindern. Nach Projektende im Juni 2016 erfolgte eine Förderpause von über einem Jahr bis zum Beginn der 4. Schulstufe im Oktober 2017. Die grünen Balken zeigen, dass bei den Lesekindern nach der Intervention (Juni 2016) der Förderfaktor von zusätzlich 6 richtig gelesenen Sätzen erzielt werden konnte, während hingegen die Kontrollgruppe ihre Leseleistung nur um 2 Sätze steigerte. Die roten Balken des Diagramms stellen die Testergebnisse nach über einem Jahr ohne Förderung dar (Jänner 2017). Der Zuwachs bzw. der Erhalt des Förderfaktors von 6 richtig gelesenen Sätzen ist hier vor allem bei den Leseförderkindern erwähnenswert sowie auch an der Kontrollgruppe ablesbar. Die Lesekinder schafften es, ihren durch die Leseförderung gewonnenen Zuwachs kontinuierlich beizubehalten, sie fielen nicht in ihren Leistungen zurück.

ABB. 11. Ergebnisse mit dem Salzburger Lesescreening bei erweitertem Evaluierungszeitraum 2016–2017



6. Resümee

Die Varianz der Ergebnisse des Langzeitprojekts zwischen den Kontrollgruppen und der Interventionsgruppen aber auch innerhalb der Gruppen (Einzelergebnis) gibt Aufschluss über die Auswirkung der Intervention. Die Arbeitshypothese, die Steigerung der Wortlesefähigkeit und des Lesetempos sowie der Ausbau des Textverständnisses durch eine systematische, diagnosegeleitete Vorgehensweise konnten über mehrere Jahre hinweg bestätigt werden. Um die Gütekriterien der systematischen Beobachtung gewährleisten zu können, wurde ein Versuchsplan aufgestellt, das Zielverhalten operationalisiert, standardisierte Testverfahren verwendet und deren Ergebnisse erfasst sowie die Beobachtungssituationen stabil gehalten und intersubjektive Replikationen durchgeführt. Auch eine gleichbleibende Leistungssteigerung der Leseförderkinder im Vergleich zur Kontrollgruppe wird insgesamt gesehen als Erfolg bewertet.

Dennoch sei betont, dass die Erstellung persönlich zugeschnittener Leseförderpläne nicht zwingend gefordert war, um ein spezifisch individuell angepasstes Lesetraining zu ermöglichen. Das Projekt soll vielmehr eine Lerngelegenheit für Studierende darstellen, um ihre diagnostischen Kompetenzen auf einer ersten wissenschaftlichen Basis kennenlernen, praktisch erproben und erweitern zu können.

Laut Schneider und Lindauer (Schneider & Lindauer, 2016a, S. 122) reicht es zur Erlangung von Lesekompetenz nicht, Buchstaben zu kennen und Wörter zu dekodieren, erfolgreiches kompetentes Lesen ist auch abhängig von kognitiven (Intelligenz, Arbeitsspeicher, Welt- und Sachwissen...), persönlichen (Motivation, emotionale Partizipation...) und sozialen Dispositionen (sozioökonomische Faktoren in Familie, Schule, Peers etc.). Diese Faktoren sowie innere Bedingungen der Probanden oder der Studierenden, wie zum Beispiel Müdigkeit, Vorkommnisse an der Projektschule oder in der Familie fanden hier keine Beachtung. Auch ist der Einwand berechtigt, dass durch die komprimierten Gesamtwerte einer Gruppenforschung, signifikante Aussagen über Auswirkungen einer Intervention bei einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht möglich sind. Dazu wäre die Einzelfallforschung ein möglicher Ausweg.

Auch eine weitere Differenzierung der Forschung auf ein Vier-Gruppen Design mit vier Kombinationen wäre erprobenswert. So kann ein Vergleich innerhalb der beiden aktuellen Gruppen – Leseförderkinder und Kontrollgruppe – sichtbar werden. Für vier Kombinationen wäre aus der Lesefördergruppe eine zweite Gruppe mit Kindern auszuwählen, die keine Förderung erhalten. In der Kontrollgruppe dagegen muss auch eine Kindergruppe mit Leseförderung erstellt werden. Dieses Forschungsvorhaben soll in den weiteren Projektjahren Berücksichtigung finden.

Die Absicht, Lesekompetenz aufzubauen, zu fördern und zu messen, beinhaltet mehrere komplexe Aufgaben. Lesen darf also nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand angesehen werden, sondern ist ständiger Begleiter im Leben und beim Lernen und abhängig von unterschiedlichen Teilkomponenten. So liegt die Schlussfolgerung nahe, dass Leseförderprojekte sich nicht auf nur eine Dimension des Handelns beschränken lassen, sondern sich mit der Anforderung beschäftigen müssen, welche Fördermaßnahmen auf bestimmte Teilleistungen ausgerichtet sind und ob diese dann auch für den aktuellen Entwicklungsstand sowie die vorhandenen Lesefähig- und Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler in dieser Situation passend sind.

In Zukunft wäre es wünschenswert, eine derartige Leseförderung an mehreren Schulen zu ermöglichen. Dazu muss das Augenmerk vor allem auf der Qualifizierung und Sicherung von linguistischen, diagnostischen und lesedidaktischen Grundkenntnissen von angehenden Lehrpersonen im Primarbereich liegen. Darüber hinaus wäre es angebracht, vermehrt Lerngelegenheiten im wissenschaftlichen Forschungsbereich während des Studiums zu ermöglichen, um Förderkonzepte in der Praxis auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen zu können.

7. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Lernarrangements hin, die einer Aneignung von methodisch-didaktischen wie auch forschenden Grundlagen ausreichend Raum geben soll. Im Studienjahr 2017/18 wurde das Projekt neu konzipiert und zur Implementierung für das neue Curriculum aufbereitet. Im Studienjahr 2018/19 startete das Leseprojekt erstmals im neuen Format mit eigenen Lehrveranstaltungen im Rahmen der „Fächerübergreifenden Studien“ an der PHDL. Die Projektarbeit muss dadurch von den Studierenden nicht mehr zusätzlich zum obligatorischen Studienpensum erbracht werden. Die Studierenden dürfen das Projekt bereits in einem frühen Semester wählen, die praktische Durchführung erfolgt wie beim Vorgängerprojekt in einem anschließenden Ausbildungssemester an einer geeigneten Projektschule. Im Projektjahr 2018/19 nahmen daran 18 Studierende teil, im aktuell startenden Studienjahr 2019/20 sind 19 Studierende angemeldet.

Das Leseprojekt bietet den Studierenden eine frühzeitige Möglichkeit zum eigenständigen Unterrichten in einer Kleingruppe. Da die einzelnen Leseförderstunden ohne direkte Begleitung, also ohne Unterrichtsbeobachtung durch Lehrpersonal durchgeführt werden dürfen, kann den Studierenden so ein Rahmen für selbstorganisiertes Lernen, systematische Selbstreflexion und Kompetenzorientierung geboten werden. Damit soll den Studierenden eine Erweiterung in den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Lehrkompetenz und Sachkompetenz ermöglicht werden, verbunden mit dem Ziel, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch die vertiefende Auseinandersetzung in einem praxisorientierten Projektunterricht zu steigern. Weiters wird den Studierenden eine frühe Begegnung mit wissenschaftlich forschenden Arbeitsprozessen unter dem Einsatz unterschiedlicher Lesediagnoseverfahren angeboten. Dadurch erhalten sie Lerngelegenheiten, ihr diagnostisches und reflexives Lehren zu erproben und weiter auszubauen. Studierende schätzen das Unterrichten „ohne Beaufsichtigung“. Eine Untersuchung zu diesem zweiten Aspekt des Projektes ist derzeit in Arbeit, die Ergebnisse sollen zu einem späteren Zeitpunkt dargestellt und beschrieben werden.

Literatur

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2005). Überblick über Projekte und Ansätze zur Leseförderung in den Ländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsreform Band 17. Expertise-Förderung von Lesekompetenz* (S. 81–97). Bonn.

- Bertschi-Kaufmann, A., & Graber, T. (2016a). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 88–101). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading. The Dual-Route Approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (S. 6–23). Malden: Blackwell.
- Dehaene, S. (2012). *Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Random House.
- Gailberger, S., & Holle, K. (2010). Modellierung von Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lesen – und Literaturunterricht, Teil 1* (S. 269–323). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Garbe, C. (2010). Wie werden Kinder zu Lesern? In G. Schulz (Hrsg.), *Lesen lernen in der Grundschule* (S. 9–23). Berlin: Cornelsen.
- Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C., & Rosebrock, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004a). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kern, H. J. (1997). *Einzelfallforschung – Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Landerl, K., & Moser, E. (2006). Lesepartner: Evaluierung eines 1:1-Tutoring-Systems zur Verbesserung der Leseleistungen. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 27–38.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1–4 (SLS 1–4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *SLRT II – Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Huber.
- OECD (2016). *Pisa 2018 Draft Analytical Frameworks May 2016. Reporting Proficiency in Reading*. München: The Organisation for Economic Cooperation and Development. Abgerufen von <https://www.oecd.org/pisa/data/PI-SA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Philipp, M. (2016a). Lesesozialisation: Zur Bedeutung von Familie, Schule und Peer-group. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 88–101). Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*, 3, 1–12.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Schabmann, A., & Schmidt, B. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 133–145.
- Schneider, H., & Lindauer, T. (2016a). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 118–137). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schneider, H., & Lindauer, T. (2016b). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (6. Aufl., S. 138–154). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schulz, G. (2010). Vorwort. In G. Schulz (Hrsg.), *Lesenlernen in der Grundschule. Lehrerbücherei Grundschule* (S. 7–8). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tesar, S., & Walter, M. (2016). Zum Lesen verlocken – Leseanimation. In BIFIE (Hrsg.). (2016), *Themenheft für den Kompetenzbereich "Lesen – Umgang mit Texten und Medien". Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II* (S. 73–90) Graz: Leykam.
- Toferer, B., Höller, I., Schmich, J., & Suchan, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchan & S. Breit (Hrsg.), *Pisa 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57–64). Graz: Leykam.
- Wallner-Paschon, C., & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 7–33). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 27–31). Weinheim: Basel.