

Faktoren zur Steigerung der Lesekompetenzen –

Erkenntnisse aus der Sicht Studierender

Eva Salvador¹, Sonja Waldner²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1089>

Zusammenfassung

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein wurde ein Konzept zur individuellen Leseförderung im Rahmen der Schulpraxis entwickelt. Studierende des Lehramts Primarstufe lernen im Seminar 'Pädagogische Diagnostik und Leistungsbewertung' Grundlagen eines pädagogischen Diagnoseverständnisses kennen, beschäftigen sich mit Förderkonzepten und setzen über einen Zeitraum von sechs Wochen in Zusammenarbeit mit Volksschulen täglich ein individuelles Leseförderprogramm für Schüler*innen im Einzelsetting um. In diesem Beitrag wird das Konzept vorgestellt, handlungsleitende Prinzipien werden beschrieben und Erkenntnisse Studierender dargelegt. Es stellt sich heraus, dass für den komplexen Prozess des Lesenlernens eine positive, offene Haltung grundlegend ist und sich mehrperspektivische Zugänge und eine Personalisierung des Lesestoffs als günstig erweisen.

Keywords:

Dialogisch-kooperative Haltung
Individuelle Lernstandserhebungen
Personalisierte Leseförderung

1 Einleitung

Auch wenn die Ergebnisse der Pisa Studie 2000 dazu geführt haben, dass an zahlreichen Schulen Initiativen zur Förderung der Lesekompetenzen gesetzt wurden, ist feststellbar, dass sich ein großer Teil der Maßnahmen auf den Aufbau von Lesemotivation bezieht (Rosebrock & Nix, 2020, S. 7-8). Leseförderung wurde lange Zeit mit Verfahren der Leseanimation gleichgesetzt (Garbe, 2020, S. 75; Rosebrock & Nix, 2020, S. 7). Lesenächte, Buchvorstellungen etc. sollten die Schüler*innen zur Lektüre verlocken und dadurch zum Lesen motivieren (Lenhard, 2019, S. 126-131). Insgesamt wird deutlich, dass die Förderung der Lesemotivation und der Lesekultur die Leseerziehung dominieren (Wild & Schilcher, 2019, S. 21-30). Es ist jedoch anzunehmen, dass es keine „einseitige Wirkung der Lesemotivation auf die Lesefähigkeiten und -aktivitäten gibt, sondern dass die Motivation umgekehrt auch von der Fähigkeit abhängt: Je leichter uns etwas fällt, desto stärker erleben wir unsere eigene Kompetenz, desto motivierter sind wir in der Folge.“ (Artelt et al., S. 75, zitiert nach Lenhard, 2019, S. 126) In Fachkreisen herrscht Einigkeit, dass leseanimierende Verfahren vor allem bei schwachen Leser*innen keine nachweisbaren Effekte auf die Steigerung der Lesekompetenz und –motivation haben (Artelt et al., 2007 und Souvignier & Philipp, 2016, zitiert nach Wild & Schilcher, 2019, S. 21; Rosebrock & Nix, 2020, S. 64). Daher ist es sinnvoll, den Schüler*innen von Beginn an bedeutungsvolle Leseerfahrungen und –erlebnisse zu ermöglichen und diese mit der Vermittlung basaler Lesefertigkeiten zu verknüpfen.

Um Leseförderung möglichst individuell gestalten zu können, ist es notwendig, Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern zu diagnostizieren, darauf aufbauend diese individuell zu unterstützen und auf ihren Entwicklungswegen zu begleiten. Dazu bedarf es professioneller Kompetenzen im Bereich der Diagnose und Förderung. Bisher wurden in keiner internationalen Schulleistungsvergleichsstudie

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof, 6422 Stams.

E-Mail: eva.salvador@kph-es.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof, 6422 Stams.

E-Mail: sonja.waldner@kph-es.at

die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen direkt beleuchtet. Erst ab der PISA Studie 2000 wurden die nicht zufriedenstellenden Leistungen der Schüler*innen im Bereich Lesen unter anderem auch mit der mangelnden Diagnosekompetenz der Lehrpersonen in Verbindung gebracht (Hesse & Latzko, 2017, S. 15 f.), welche darauffolgend vermehrt zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde (Artelt et al., 2001, S. 119). Laut einer Befragung von Schulkoordinator*innen, die für die Durchführung der PISA-Tests verantwortlich waren, blieb ein großer Teil der schwachen Leser*innen von den Klassen- und Deutschlehrer*innen unerkant (Helmke, 2014, S. 128). Das bedeutet, dass davon ausgegangen werden kann, dass in der Folge notwendige Fördermaßnahmen im Unterricht ausblieben. Auch Schmidt und Schabmann (2010) weisen in ihrer Studie auf die geringe Treffsicherheit österreichischer Lehrer*innen beim Erkennen von Kindern mit beginnenden Leseschwierigkeiten hin. Zudem werde in Österreich vergleichsweise wenig Unterrichtszeit für Lesen verwendet und in manchen Klassen fände überhaupt keine individuelle Leseförderung statt (zitiert nach Schabmann et al., 2012, S. 44). Eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist jedoch laut Autor*innen der PISA-Studie „eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können.“ (Artelt et al., 2001, S. 132) Um alle Lernenden einer Klasse in ihrer Entwicklung optimal fördern zu können, sind differenzierte Lernangebote notwendig, die diese unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernentwicklungen berücksichtigen. Nur so können Über- sowie Unterforderung vermieden werden. Dass eine hohe Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen zu einer Steigerung des Lernzuwachses führt, ist vielfach belegt (z. B. Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019, zitiert nach Bachinger et al., 2021, S. 489). Die große Heterogenität der Schüler*innen geht folglich mit der Herausforderung für Lehrkräfte einher, sich einen Überblick über die Lernstände und -entwicklungen der einzelnen Schüler*innen zu verschaffen und ihnen ihren Lernvoraussetzungen entsprechende differenzierte Lernangebote zur Verfügung zu stellen.

Auch wenn Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Praxis täglich diagnostizieren, tun sie dies häufig „implizit, unreflektiert, unsystematisch und nur mit wenig Aufmerksamkeit, auf der Grundlage subjektiver Theorien, anstelle theoretischen Wissens.“ (Hesse & Latzko, 2017, S. 212) Auf große Unterschiede in der Diagnosepraxis von Lehrpersonen weist Racherbäumer (2011/12) in einer quantitativen Studie hin. Nur 59% der befragten Lehrpersonen gaben an, die Lernausgangslage der Kinder im Bereich des Lesens zu erheben (zitiert nach Eckerth, 2013, S. 44). Eckerth (2013), die in ihrer quantitativen Studie die Diagnose- und Förderpraxis von pädagogischen Fachkräften im Anfangsunterricht der Grundschule untersucht, stellt fest, dass Lehrpersonen in der Schuleingangsphase eher spontan und situativ diagnostizieren und nur sehr selten formelle Diagnoseverfahren einsetzen (S. 342). Individuelle Förderung von Kindern findet vorwiegend in Form von „situativer Hilfestellung“ (S. 347) im Rahmen des Unterrichts statt. Laut Angaben einiger Studienteilnehmer*innen wäre eine stärkere Berücksichtigung der Themen ‚Diagnose‘ und ‚Förderung‘ schon in der Ausbildung hilfreich, um die diagnostische Kompetenz zukünftiger Lehrender zu verbessern (Eckerth, 2013, S. 182). Da Lehrpersonen diese vorwiegend erst im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit entwickeln und dabei wissenschaftliche Theorien eine untergeordnete Rolle spielen, besteht die Gefahr, dass eine „Theorie-Praxis-Lücke“ (Grausam, 2018, S. 96) entsteht und sich subjektive Theorien verfestigen. Grausam (2018) fordert daher eine verbindliche pädagogisch-diagnostische Grundausbildung, vor allem bezogen auf konkrete fachliche Domänen, welche derzeit in der Lehrer*innenbildung nur eine untergeordnete Rolle spielt (S. 13).

Um dieser Forderung nachzukommen, wurde an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein) ein Konzept zur Diagnose und individuellen Förderung der Lesekompetenz im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien entwickelt, welches in diesem Beitrag vorgestellt wird. Zudem erfolgt die Darstellung der Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Erhebung der Wirkungsweise der Maßnahmen im Rahmen der Realisierung.

2 Konzeptionelle Ausrichtung des Leseförderprojekts

Das Leseprojekt wurde konzipiert, um die Theorie-Praxis-Verschränkung zu forcieren und Studierenden des Lehramts Primarstufe im Laufe eines Praktikumssemesters die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen von Einzelsettings gezielt der Diagnose und Förderung zu widmen.

2.1 Planung und Ablauf

An der Hochschule erfolgt im Rahmen des Seminars ‚Pädagogische Diagnostik und Leistungsbewertung‘ die Einführung in die Grundlagen der lernprozessorientierten Diagnostik, eine nähere Auseinandersetzung mit geeigneten Diagnoseinstrumenten, deren angemessener Einsatz und sachgemäße Auswertung, sowie die Beschäftigung mit evidenzbasierten Förderkonzepten im Bereich Lesen. Außerdem werden dialogisch-kooperative Arbeitsweisen in den Fokus genommen und die Erstellung von Entwicklungs- und Förderplänen besprochen. Parallel dazu absolvieren die angehenden Lehrer*innen ihr Schulpraktikum, in welchem sie täglich eine Viertelstunde lang – über einen Zeitraum von sechs Wochen – ein Leseförderprogramm für einzelne Schüler*innen umsetzen und in Entwicklungsplänen Vorgangsweise und Fortschritte dokumentieren. Die Studierenden werden dabei zeitgleich von der Dozentin des Seminars und einer Praxisberaterin betreut. Diese prozessbegleitende Herangehensweise ermöglicht es ihnen, theoretisch erworbenes Wissen direkt anzuwenden und in einer Praxissituation zu erproben. Diskussion und Reflexion der Erfahrungen im Rahmen der Leseförderung werden durch diese Vernetzung außerdem ermöglicht.

Die unterschiedlichen Gegebenheiten in den Schulen und die täglich erforderliche Präsenz der Studierenden sind bei der Organisation des Leseprojekts zu berücksichtigen, Transparenz und Kommunikation sind für die gelingende Zusammenarbeit mit den Schulen von großer Wichtigkeit. An einigen Schulstandorten wurde zum Zeitpunkt der Durchführung (Herbst 2020 bzw. 2021) aufgrund der Covid 19 bedingten Maßnahmen auf Online-Leseförderung umgestellt, wodurch sich für Schüler*innen, Studierende sowie Lehrpersonen eine besondere Herausforderung ergab.

2.2 Handlungsleitende Prinzipien als Grundlage

Im Rahmen des Leseförderprojekts geht es vor allem darum, dass Studierende anhand personalisierten Lesestoffes die Lernenden dazu anzuregen, stabile Lesegewohnheiten zu entwickeln und mit Freude zu lesen. Andererseits soll die Lesekompetenz der zu Fördernden gestärkt und weiterentwickelt werden, um „... Erfolgserlebnisse beim Bewältigen umfangreicher Texte zu ermöglichen.“ (Rosebrock & Nix, 2020, S. 126)

Daraus ergeben sich vier handlungsleitende Prinzipien, die im Folgenden erläutert werden. Diese stehen in gegenseitigem Bezug zueinander und können daher nicht ganz eindeutig voneinander abgegrenzt werden.

2.2.1 Leseförderung als dialogisch und kooperativ gestalteter Prozess

Der Begriff dialogisch-kooperativ wird in diesem Zusammenhang nicht als Methode, sondern als Haltung verstanden: Im gegenseitigen, respektvollen Austausch sind Lehrende und Lernende bereit, voneinander und miteinander zu lernen. Sowohl für die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Studierende, Praxislehrpersonen, Praxisberater*innen, Seminarleiterin, Institutsleiterin) als auch für die individuelle Leseförderung wird diese Haltung als grundlegend erachtet.

Die Studierenden werden dazu angehalten, die Kinder vom ersten gemeinsamen Treffen an in die Feststellung des Leistungsstandes und die Förderung mit einzubeziehen. Anhand von Leitfragen (Wie gerne liest du? Was liest du am liebsten/am ehesten? Wird dir vorgelesen?) treten die Studierenden in Beziehung mit dem Kind und lernen es näher kennen. Ergänzend zu den Fragen und Beobachtungen der Studierenden stellt die Selbsteinschätzung der Schüler*innen ein wichtiges Element dar. „Für die lernbegleitende Person ist es erforderlich, einen Zugang zur subjektiven Sichtweise der Lernenden zu bekommen. Dafür benötigt es einen wertschätzenden Dialog. Dieser ist hilfreich, um Herausforderungen zu erfassen und gemeinsam ko-konstruktiv Lösungswege zu entwickeln.“ (Nicolaisen, 2020, S. 41) Diese Beteiligung der Schüler*innen am Diagnoseprozess, ermöglicht es Lehrpersonen somit, in Bereiche Einblick nehmen zu können, die für sie ansonsten nicht zugänglich sind. Schüler*innen hingegen stehen vor der Herausforderung, über ihr derzeitiges Können nachdenken und eigene Stärken und Defizite formulieren zu müssen (Schnebel, 2017, S. 158). Dieses Vorgehen zielt darauf ab, die Selbsteinschätzung der Kinder zu trainieren. Eine realistische Selbsteinschätzung ist die ideale Voraussetzung, um Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, denn nur wenn das

Kind seine Schwächen erkennt, wird es bereit sein, gezielt und unterstützt durch die Lehrperson, daran zu arbeiten (Sundermann & Selter, 2021, S. 43) Eine Skala von 0 bis 9 dient zur Veranschaulichung und Unterstützung. Auf die Frage „Wie gut kannst du lesen?“ stellt das Kind – je nach subjektiver Wahrnehmung der eigenen Leseleistung eine kleine Figur auf die entsprechende Position. Mit den Fragen „Was würde dir helfen, um auf x+1 zu kommen? Was hat dir bisher geholfen?“, werden mögliche Lernwege eruiert, im Dialog Ziele formuliert und konkrete Schritte besprochen. Dabei ist zu beachten, dass die Ziele so konkret sind, dass Entwicklungsschritte nachvollziehbar und beobachtbar sind. Zudem sollen Ziele „klein“ sein und „von den Betroffenen initiiert und aufrechterhalten werden können ...“ (de Shazer, 1989, zitiert nach Vogt, 2015, S. 13) Skalierungen eignen sich hervorragend dazu, um einerseits diagnostische Informationen zu erhalten, andererseits können diese „dazu beitragen, die Gestaltungsmöglichkeiten und somit die Eigenverantwortung von Schülerinnen und Schülern zu fördern.“ (Palzkill et al., 2018, S. 118) Als Voraussetzung für das Gelingen dieser Gespräche ist es unerlässlich, das Kind „als gleichwertiges Gegenüber zu akzeptieren und zu versuchen“, es „empathisch zu verstehen ...“ (Schnebel, 2017, S. 162). Nur so kann ein vertrauensvolles Gesprächs- und Lernklima geschaffen werden (Schnebel, 2017, S. 162). In diesem Sinne versuchen Lehrpersonen „nachzuspüren“, was das Kind braucht, denn „Lernen bedeutet wörtlich, einer Spur nachgehen.“ (Stähling & Wenders, 2015, S. 139) Auf diese Weise treten die Lehrpersonen mit dem Kind in Beziehung. Hattie & Zierer (2021) weisen darauf hin, dass eine positive Beziehungsgestaltung unabdingbar für den Lernerfolg ist (S. 84). Reisenauer & Ulseß-Schurda (2019) kommen nach einer Analyse von fast zweihundert Texten von Schüler*innen zum Schluss: „Wer in der Schule erfolgreiches Lernen will, muss die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern gestalten.“ (S. 11)

2.2.2 Individuelle Lernstandserhebungen

Rosebrock & Nix (2020) weisen darauf hin, dass „eine wirksame Leseförderung von leseschwachen Schulkindern die individuelle Diagnose der spezifischen Leseprobleme und die entsprechende adaptive Förderung“ verlangt, um „Kompetenzdefizite gegenüber der Altersgruppe nicht anwachsen zu lassen oder sogar aufzuholen“ (S. 134). Leseförderung muss also an den individuellen Lernausgangslagen anknüpfen, damit Kinder weder über- noch unterfordert werden. Um ein möglichst passgenaues Förderangebot für die jeweilige Schüler*in entwickeln zu können, müssen die ausgewählten Diagnoseverfahren angemessen eingesetzt und sachgemäß ausgewertet werden. Da laut Annedore Prengel (2006) kein Verfahren in der Lage ist, die Komplexität und Dynamik des Lernprozesses abzubilden, sei eine Kombination verschiedener Formen der Diagnose unerlässlich (S. 26). Um dem nachzukommen, werden im Rahmen der Leseförderung Gespräche und Beobachtungen durchgeführt, sowie Diagnose- und Testverfahren eingesetzt. Noch vor Beginn der individuellen Leseförderung führen die Klassenlehrpersonen das Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer, 2014) durch, um einen groben Orientierungsrahmen für die Auswahl der individuellen Diagnoseverfahren zu gewähren. Im Einzelsetting wird dann mithilfe auf das jeweilige Kind abgestimmter Leseanalysen (ILeA Einzelleseanalyse Buchstaben bzw. Wörter und Pseudowörter) und einer Leseverständnisanalyse (ILeA 2, 3 oder 4) der Lernstand erhoben und analysiert (Lisum, 2010a, S. 23-48; Lisum 2010b, S. 6-9; Lisum, 2010c, S. 6-9). Die individuellen Lernstandsanalysen (ILeA) orientieren sich am Stufenmodell der Leseentwicklung von Scheerer-Neumann (Lisum, 2010a, S. 14) Mithilfe des Modells können Lernziele, die das Kind schon erreicht hat, festgestellt und jene Lernziele formuliert werden, die den nächsten Lernschritt begründen. Die Ergebnisse der Gespräche mit dem Kind, der Selbsteinschätzung, der Beobachtung durch die Studierenden und der ILeA-Lernstandserhebungen werden genutzt, um ein individuelles Förderangebot zu erstellen. Damit soll eine „optimale Passung zwischen Lernangeboten einerseits und Lernvoraussetzungen andererseits“ (Helmke, 2013, S. 34) gewährleistet werden. Am Ende der Leseförderung werden die Studierenden dazu angehalten, jene Teile der Einzelleseanalysen zu wiederholen, die für das Kind eine Herausforderung darstellten. Dadurch kann festgestellt werden, ob und in welchen Bereichen sich Lernfortschritte ergeben haben. Aus demselben Grund wird auch das Salzburger Lesescreening am Ende der Leseförderung wiederholt.

2.2.3 Personalisierte Lernförderung

Personalisierung ist ein zentrales Element, um der Individualität und Ausgangslage der Lernenden gerecht zu werden. Für eine optimale Lernentwicklung ist es wichtig, personale Aspekte zu berücksichtigen und die

Schüler*innen entsprechend ihren unterschiedlichen Interessen und Potenzialen zu fördern. „Es geht zuerst darum, was das Kind kann und an was es anknüpfen kann. Das gilt nicht nur für die fachlichen Kenntnisse, sondern auch für die Motivation oder die thematischen Interessen.“ (Knapp, 2012, S. 14)

Ringel (2021) weist darauf hin, dass im Rahmen der Leseeziehung möglichst mit Texten gearbeitet werden soll, die zu den Vorlieben der Kinder passen, damit diese Lesefreude entwickeln können (S. 140). Nach Rosebrock & Nix (2020) sollen Lehrpersonen „die Freizeitlektüre ihrer Schüler:innen kontinuierlich gewissermaßen >>in Rufweite<< des Literaturunterrichts halten.“ (S. 123) Im Rahmen des Projekts der KPH werden die Interessensgebiete der Kinder beim Lesen als Ausgangspunkt für die Förderung herangezogen. Die Schüler*innen sollen anhand jener Inhalte lernen können, „von denen sie sich persönlich angesprochen fühlen, die in ihnen Resonanz auslösen.“ (Waibel, 2019, S. 405) Deshalb werden die Studierenden angehalten, die persönlichen Ausgangslagen seitens der Kinder in den „Mittelpunkt aller didaktischen Entscheidungen“ (Schrittesser et al., 2022, S. 125) zu stellen. Insofern wird ein holistischer Ansatz gewählt, der sowohl die Person der Leserin*des Lesers (z. B. Wie gerne liest du? Hast du zuhause viele Bücher?) als auch den Lesestoff (Welche Themen interessieren dich? Liest du Bücher, Comics, Gedichte ...?) und die Lesesituation (Wann liest du gerne/am ehesten? Wo liest du? Mit wem liest du? Liest dir jemand vor?) in den Blick nimmt. Bei der Gestaltung des Lesetrainings orientieren sich die Studierenden an den Vorlieben der Kinder. Bei der Auswahl der Bücher, Texte und Übungen berücksichtigen sie die Interessensgebiete der Schüler*innen. Dadurch wird ihnen bewusst, wie unterschiedlich die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Schüler*innen sind und dass nicht „von Standardsituationen bzw. Standardschüler*innen ausgegangen werden kann.“ (Schrittesser et al., 2022, S. 35) Auf diese Weise kann auch das bereichsspezifische Vorwissen, das durch die Mitbestimmung schüler*innenseits meist vorhanden ist, gut genutzt werden. Laut Lenhard (2019) steht das Hintergrundwissen nämlich in wechselseitiger Beziehung zum Wortschatz und zur Leseflüssigkeit (S. 38). Da „jedes Textverstehen auf dem Zusammenspiel von >>textexternem Vorwissen<< (des Lesers) und >>textinternen Informationen<< beruht“ (Garbe, 2020, S. 17), ist die Einbeziehung persönlicher Interessensbereiche von immensem Vorteil. Besonders schwache Leser*innen profitieren davon, wenn sie über Vorwissen zu einem Text verfügen bzw. nicht bekannte Wörter vorab geklärt werden.

Neben der Einbeziehung des personalisierten Lesestoffs ist die Feststellung der Lesefertigkeiten unerlässlich. Anhand der eruierten Lernausgangslagen im Rahmen des dialogisch-kooperativen Prozesses wird von den Studierenden ein möglichst passgenaues Förderangebot erstellt. Dabei orientieren sie sich an folgenden Schwerpunkten der evidenzbasierten Leseförderung: Förderung der Dekodierfähigkeit und des Wortschatzes, Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautleseverfahren sowie Förderung des Leseverstehens durch Lesestrategietraining (National Reading Panel, 2000 & Artelt et al., 2007, zitiert nach Schilcher & Wild, 2019, S. 22). Im Optimalfall erfolgt der Lernprozess „weniger linear als vielmehr aufgaben- und situationsbezogen.“ (Arnold & Schön, 2019, S. 67) Voraussetzungen für den Erfolg von Fördermaßnahmen sind laut Hattie & Zierer (2021) „Lernziele, die dem Niveau der Lernenden angepasst werden, Aufgaben, die Lernende herausfordern, sowie Methoden und Medien, die zur Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler in einem optimalen Verhältnis stehen.“ (S. 98)

All das trägt dazu bei, dass sich auf Seite der Lernenden mehr Freude entwickelt, da sie ihre Anstrengungen als sinnvoll erleben. „Sinn entsteht, wenn ich verstehe, warum ich etwas tue oder lerne [...] Wenn ich dazu die Erfahrung mache, dass ich Herausforderungen bewältigen kann. Oder dass mich andere unterstützen, wenn ich es nicht alleine schaffe. So entstehen Vertrauen und Selbstwirksamkeit. Vertrauen und Selbstwirksamkeit und Sinn sind eine starke Trias.“ (Rasfeld, 2021, S. 27) Insofern kann die personalisierte Lernförderung neben der Erhöhung der Lesemotivation und der Verbesserung der Lesefertigkeiten zur Stärkung der Person beitragen. Laut Rasfeld & Spiegel (2012) setzen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit psychologisch und neurophysiologisch Motivation frei (S. 63). Thomas W. Albrecht (2022) fasst dies mit folgenden Worten zusammen: „Kräftige sie, indem du ihnen zeigst, welche Möglichkeiten sie haben. Hilf ihnen, ihr Potenzial zu entwickeln, stärke ihr Selbstvertrauen.“ (S. 192)

2.2.4 Fortschritte und Lernpotenziale stehen im Vordergrund

Im Rahmen der Leseförderung schulen die Studierenden ihren kompetenzorientierten Blick. Als Orientierungsgrundlage dienen die Fragen: „Was kann das Kind?“, „Was kann es als nächstes lernen?“ und

„Wie kann es hierbei unterstützt werden?“. Anstrengungen, individuelle Lernfortschritte und Leistungen der Schüler*innen rücken ins Blickfeld und werden in konstruktiven, positiv gestalteten Feedbackgesprächen rückgemeldet. „Lehrkräfte können durch die Art ihrer Rückmeldung entscheidend dazu beitragen, das Selbstbild der Schüler als Leser:in [sic!] positiv (oder negativ) zu beeinflussen. Wenn die Lehrkräfte den schwächeren Lesern überzeugend zeigen können, dass und wie sie Leseaufgaben erfolgreich bewältigen können, wirken sie auf eine lernförderliche Attribuierung hin.“ (Rosebrock & Nix, 2020, S. 116) In diesem Sinne wird auf einen ressourcenorientierten Blick und entsprechende Gesprächsführung während der gesamten Leseförderung besonderer Wert gelegt. Dies spiegelt sich auch im Entwicklungsplan wider. Ausgehend vom Entwicklungsstand im Bereich Lesen werden die daraus resultierenden nächsten Lernschritte formuliert und das zum jeweiligen Zeitpunkt passende pädagogische Angebot eingetragen. Dabei bedarf es einer kompetenzorientierten Sichtweise, da nicht Lerndefizite, sondern die bereits vorhandenen Kompetenzen (Was kann das Kind schon?) den Ausgangspunkt für die Fördermaßnahmen bilden. Die Fragen „Was kann/soll das Kind als nächstes lernen und wie kann es dabei unterstützt werden?“, regen dazu an, das angestrebte Endziel in kleine Schritte zu zerlegen und die als nächstes zu erlernende Fähigkeit positiv zu formulieren.

In einem Abschlussgespräch vergleichen die Studierenden gemeinsam mit den Schüler*innen die Ergebnisse der Lernstandsanalysen, machen Fortschritte sichtbar und formulieren mögliche nächste Ziele. Es wird ein abschließender Bericht verfasst, der Wesentliches zum Verlauf und der Entwicklung enthält und der Klassenlehrperson übergeben wird.

3 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Das Leseförderprojekt im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien wurde im Oktober 2019 erstmals umgesetzt. Es erfolgte eine quantitative Untersuchung (Hueber & Prantl-Rieser, 2020) mit einer Vergleichsgruppe. Resultierend konnte festgestellt werden, dass das Lesetraining einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leseleistung sowie auf die Höhe des Lesequotienten hat. Auch die Effektstärke wies einen starken Effekt auf (S. 100-101).

Daraus ergab sich das Forschungsinteresse für die vorliegende Untersuchung, in deren Fokus die Erhebung der Erkenntnisse steht, die Studierende bei der Umsetzung des Leseförderkonzeptes im Rahmen ihres Praktikums gewinnen konnten. Es wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren eines dialogisch angelegten Einzelförderkonzeptes (mit Lernstandsanalyse, personalisiertem Lesestoff, wechselseitiger Verständigung über Lernziele und –entwicklung, evidenzbasierter Leseförderung) die Steigerung der Lesekompetenzen im Speziellen beeinflussen.

Im Anschluss an das Praktikum wurden deshalb Interviews mit beteiligten Studierenden durchgeführt. Die Transkriptionen wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2022) ausgewertet. Mittels induktiver und deduktiver Kategorienbildung erfolgte die Analyse des Datenmaterials.

4 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden jene Faktoren dargestellt, die aus Sicht der interviewten Studierenden die Lesekompetenzen im Speziellen beeinflussen.

4.1 Rahmenbedingungen

Als Voraussetzung für eine gelingende Leseförderung werden von den Studierenden verschiedene Rahmenbedingungen als wichtig erachtet. Die Möglichkeit, mit den Kindern in einem Einzelsetting arbeiten zu können, sehen sie als sehr lernförderlich. „Diese persönliche Begegnung mit dem Kind, 15 Minuten nur mit

diesem einzelnen Kind zu arbeiten, war sicher das Wichtigste" (S4w)³, meint eine Studentin. Besonders Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch profitieren von dieser Lernsituation. Für ein entspanntes Lernklima erscheint den Studierenden ein angenehmer und ruhiger Leseplatz, an dem ungestört gearbeitet werden kann, als bedeutsam. Das tägliche, regelmäßige Zusammentreffen innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes wird ebenfalls positiv erwähnt, obwohl die zeitlichen Einheiten mit 15 Minuten eher knapp bemessen sind. Die Umstellung auf den Online-Modus erfordert aus Sicht der Studierenden viel Flexibilität seitens aller Beteiligten. Auch wenn Kinder und Studierende dieses neue Tool zunächst spannend und herausfordernd empfinden, da es viele neue Möglichkeiten eröffnet, werden die Grenzen alsbald klar. Ein Student drückt das folgendermaßen aus: „Man hat einfach gemerkt, dass die Kinder eben die ‘distance’ kriegen" (S3m) und dadurch weniger Bezug zum Kind hergestellt werden kann. Laut unseren Interviewpartner*innen sei es auch schwierig, die Tagesverfassung des Kindes einzuschätzen und ein Gefühl für seine Lernumgebung zu gewinnen. Zudem gestalte sich die Interaktion als sehr herausfordernd, da „man selber a nit vor Ort ist, da hat man eigentlich nit viel Einfluss." (S8w) Die Konzentration sei im Rahmen des Distance Learnings längerfristig nicht leicht aufrecht zu erhalten, vor allem dann, wenn mehrere Kinder in einem Raum arbeiten. „Es hat dann auch mal gesagt, dass es unkonzentriert ist, weil jetzt ein anderes Kind auch im Raum ist...", (S6m) so ein Student. Im Großen und Ganzen zeigen sich die Studierenden trotz aller Herausforderungen zufrieden mit dem Verlauf des Online-Lesetrainings. Alle bekräftigen jedoch, dass es für den Verlauf wichtig war, dass die ersten Einheiten in Präsenz stattfinden konnten, „...weil so hat man a bissl a Beziehung aufbauen können" (S1w) und „übers Tablet kann nie a so a Beziehung entstehen, wie wenn man die Menschen in der Realität kennenlernt." (S2w) Fast alle Studierenden erachten die begleitende Lehrveranstaltung, in der sie sowohl theoretische als auch praktische Inputs für die Leseförderung erhalten, als hilfreich. Außerdem schätzen sie die Möglichkeit, Fragen, die sich im Laufe der Leseförderung ergeben, in diesem Rahmen besprechen und diskutieren zu können. „Ich habe es sehr hilfreich gefunden, dass wir eben nebenbei die Lehrveranstaltung hatten und dass wir da auch Übungen machten und dass wir auch fragen konnten. Ich glaube, ohne diese Lehrveranstaltung wäre es nicht so leicht gewesen. Die habe ich sehr hilfreich gefunden" (S5w), folgert eine Studentin.

4.2 Beziehungsebene

In allen Interviews wird auf die Bedeutung eines gelingenden Beziehungsaufbaus im Rahmen der Leseförderung hingewiesen. Als besonders positiv empfinden die Studierenden die Möglichkeit, in einem Einzelsetting arbeiten zu können, da sie sich besonders auf das Kind und sein Lernen konzentrieren und ganz persönlich auf es eingehen können. Auch die Kinder genießen – laut den Studierenden – diese ungeteilte Aufmerksamkeit. Das Kennenlerngespräch am Anfang und die Selbsteinschätzung tragen dazu bei, den Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sich jemand für sie interessiert, dass sie Beachtung finden, ihnen jemand zuhört. Auch ein kurzer Austausch zu Beginn jeder Einheit erweist sich als guter Einstieg in die Förderung. Die Studierenden bemühen sich um einen Rahmen, in dem Vertrauen aufgebaut und auch Persönlichem Raum gegeben wird. Diese Gelegenheit nutzen viele Kinder dazu, Dinge zu sagen, die sie im Moment bewegen. Auch Belastendes wird thematisiert. So können die Studierenden ein Gefühl für die Tagesverfassung des Kindes bekommen und Verständnis dafür entwickeln, dass Lernen von emotionalen Befindlichkeiten beeinflusst wird. „Mir ist auch vorgekommen, wenn sie am Anfang das gesagt haben, was sie sich von der Seele reden wollten, haben sie dadurch dann besser gearbeitet" (S6m), meint ein Student. Das Bemühen um eine angstfreie, lockere Atmosphäre, in der auch Fehler willkommen sind, führt dazu, dass sich vor allem schüchterne Kinder im Verlauf der Leseförderung immer mehr öffnen. „Da hab i dann versucht, ihm den Raum zu geben – die Fehler sein okay, das macht nix. Mir sein ja da, um zu lernen, und da ist ein Fehler ganz normal." (S2w) Das Einzelsetting, in dem Kinder als Gesamtpersönlichkeiten wahrgenommen werden und ihre Bedürfnisse und Gefühle im Mittelpunkt stehen, erweist sich als förderlich. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Qualität der sozialen Beziehung die Motivation der Schüler*innen beeinflusst und dazu führt, dass sie es „... nach der Viertelstunde [...] immer schade gefunden haben, dass es jetzt schon vorbei ist." (S6m)

³ Anonymisiertes Codesystem; S: Student*in; 3: dritte*r Interviewpartner*in; w: weiblich; m: männlich; die Nummerierung erfolgt nach der Position in der Auswertung

4.3 Personalisierter Lesestoff

„Also das war einer der Grundbausteine – dieser personalisierte Lesestoff. I hab den Eindruck ghabt, dass es total wichtig ist, für jedes Kind was Einzelnes vorzubereiten und wirklich a auf die Interessen einzugehen, weil einfach so der Spaß am Lesen erhalten bleibt und i diesen Spaß am Lesen einfach total essentiell find.“ (S2w) So beschreibt eine Studierende ihre Erfahrungen. Auch alle anderen Interviewpartner*innen sind sich einig, dass eine Personalisierung des Lesestoffs sich als eine der wichtigsten Komponenten für die Steigerung der Lesekompetenz erweist. Als sehr hilfreich erachten die Studierenden die ersten Kennenlerngespräche im Rahmen der Leseförderung, welche gute Anhaltspunkte für die Auswahl der Texte, Materialien und Medien liefern. Fast alle Kinder sind in der Lage, Bücher und Themen zu nennen, die sie besonders interessieren. Auf diese Weise können die Studierenden passenden Lesestoff auswählen, der den Interessen der Kinder entspricht bzw. Übungen an die Interessensgebiete anpassen. Dies beschreiben die Studierenden als sehr herausfordernd, da die Vorlieben und das Können sehr unterschiedlich sind. Sie stellen auch fest, dass es wichtig ist, dass die Texte spannend gestaltet sind, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten und dadurch eine längere Beschäftigung mit den Inhalten zu gewährleisten, denn „... wenn das Kind das Thema interessiert hat, dann war es eher dabei als wenn, sag ich jetzt mal, da ein allgemeiner Text war. Dann hat es sich leichter getan die Übungen zu machen und war motivierter dabei.“ (S6m) Das Miteinbeziehen in die Auswahl ist für die Kinder sehr ermutigend. Durch die Themen, die für die Kinder interessant sind, können sie die Leseförderung in Verbindung mit ihren Erfahrungen bringen. So sind sie aktiv und konzentriert dabei, da das Lesen als sinnvolle Handlung erlebt und somit die Lust am Lesen geweckt wird. Ein Interviewpartner führt an, dass der personalisierte Lesestoff „... vor allem für die Motivation eine Rolle gespielt (hat) und wenn die Motivation da ist, dann [...] lesen die Kinder erstens lieber und zweitens auch besser, also zumindest konzentrierter ...“ (S6m) Der Großteil der befragten Studierenden beschreibt, dass durch das Miteinbeziehen der Kinder Wertschätzung vermittelt wird. „Da kriegen die Kinder so a Gefühl – i bin wichtig – und da in den fünfzehn Minuten steh nur i allein im Mittelpunkt, des isch fürs Selbstbewusstsein a sehr wichtig gewesen für sie.“ (S8w). Die meisten Kinder genießen die Einzelsituation und freuen sich auf die tägliche Leseinheit, da sie als Subjekt im Fokus stehen.

4.4 Individuelle Lernstandserhebungen im dialogisch-kooperativen Prozess

Das Kennenlerngespräch und die Skalierungsfragen ermöglichen sowohl den Studierenden als auch den Kindern einen guten Einstieg in die Leseförderung. Als besonders gewinnbringend erachten alle Studierenden das Gespräch zu Beginn, da sie in diesem Rahmen auch etwas über die Kontextbedingungen und Bedürfnisse der Kinder in Erfahrung bringen können. Bei den Skalierungsgesprächen fällt auf, dass die Kinder noch wenig Übung darin haben, ihre Stärken und Schwächen zu beschreiben und daher eine realistische Selbsteinschätzung nur wenigen Schüler*innen gelingt. In der Folge stellt auch das Formulieren von Zielen eine Herausforderung dar. Eine Studierende erklärt das damit, „dass die Kinder eigentlich keine Vorstellung haben, was ‘gut lesen können’ heißt“ (S4w) und daher nächste Schritte nicht beschrieben werden können. Aufgrund dessen bieten Studierende Hilfestellung bei der Zielformulierung und klären die Schüler*innen über den Sinn der einzelnen Übungen auf. Durch diese Vorgangsweise gelingt es den Kindern beim Gespräch am Ende der Leseförderung viel besser, ihr Lernen zu reflektieren und weitere Schritte zu planen. „... und des isch dann für das individuelle Lernen von den Kindern für die Zukunft wichtig, dass sie a wissen, wo muss i ansetzen, wo sein vielleicht noch meine persönlichen Schwachstellen und des haben sie ja gelernt darüber zu reflektieren durch das Gespräch.“ (S8w) Insbesondere die Einzelleseanalysen (Buchstaben- und Wörter-Pseudowörteranalyse) liefern den Studierenden wichtige Anhaltspunkte für die Erstellung eines individuell angelegten Leseförderprogrammes: „... und i hab dann durch die Analyse genau feststellen können wo iatz die Kinder Probleme haben und des war für mi eigentlich schon sehr hilfreich“ (S2w), meint eine Studentin. Außerdem erweisen sich diese als wertvolle Instrumente, die eigene Einschätzung abzusichern: „... ich war mir nicht sicher, [...] ob sie die Buchstaben verwechseln, aber dann bei der Analyse hat sich herausgestellt, dass sie es eigentlich ganz gut können und alle Buchstaben richtig in Laute umwandeln können ...“ (S7w) Die Wiederholung der Lernstandsanalysen am Ende der Förderung und die Möglichkeit, Eingangs- und Abschlussanalysen miteinander zu vergleichen werden in den Interviews nur von einer Studierenden zur Sprache gebracht. „... die Auswertung vom zweiten Salzburger Lesescreening und die Vergleiche han i sehr positiv bereichernd empfunden ...“ (S1w). Fast alle Interviewpartner*innen weisen jedoch darauf hin, dass

„wenn man genügend Zeit hat und gut hinschauen kann, dass man dann wirklich ein Kind unterstützen kann.“ (S4w)

4.5 Individuelles Lesetraining

Alle Studierenden schätzen die Möglichkeit, sich im Einzelsetting auf ein Kind konzentrieren und den Lernvoraussetzungen entsprechende Übungen anbieten zu können. „Einfach weil man dann an dem arbeiten kann, was dem Kind irgendwie noch fehlt oder was es grade braucht – und das ist einfach von Kind zu Kind verschieden. Jedes Kind braucht was Anderes grad in dem Moment.“ (S2w) Dementsprechend vielfältig und unterschiedlich gestaltet sich daher die Leseförderung. Bei einigen Kindern werden unsichere Buchstaben-Laut-Verbindungen gefestigt. Mit Silbenkärtchen oder Silbenteppichen werden Wortdurchgliederung und Leseflüssigkeit unterstützt. Blitzleseübungen mit wichtigen Funktionswörtern kommen besonders häufig zum Einsatz. Im Online-Modus erweisen sich Apps wie ‘Anton’ oder ‘Amira’ und die Tafelbildsoftware ‘ActivInspire’ als sehr hilfreich. Lautleseverfahren wie das Tandemlesen zur Förderung von genauem, flüssigem und sinnvoll betontem Lesen werden sowohl in Präsenz als auch online durchgeführt und von den Studierenden als äußerst gewinnbringend erachtet. Wenige der befragten Studierenden geben an, mit Lesestrategien gearbeitet zu haben. Nur eine Studierende macht die Erfahrung, dass das Besprechen unklarer Begriffe sich als extrem hilfreich für das Textverständnis erweist: „I hab gemerkt, dass oft nur so kleine banale Stolpersteine, wenn man die aus dem Weg räumt, glei a großer Fortschritt zu sehen sein kann.“ (S8w) Alle Studierenden sind sich einig, dass vor allem die Regelmäßigkeit – das tägliche Üben und Wiederholen – zur Steigerung des Lesekönnens beigetragen hat. Wiederholendes Lesen und die intensivere Beschäftigung mit einem Text werden ebenfalls als gewinnbringend erachtet. Eine Studierende stellt fest, „... dass a längere Auseinandersetzung mit am Text Sinn macht, weil man dann viel tiefer in des reinkommt und darüber redet ...“ (S2w) Eine wesentliche Erkenntnis aller Studierenden ist, dass nach so kurzer Zeit intensiven Trainings deutliche Fortschritte sichtbar werden.

5 Fazit

Lesen und Lesenlernen sind vielschichtige, interaktive Prozesse. Lehrpersonen stehen vor der verantwortungsvollen Aufgabe, die Kinder dabei mit viel Fingerspitzengefühl zu begleiten. Die Ergebnisse der Studie machen sichtbar, welchen Bereichen im Zuge einer gelingenden Leseförderung besondere Beachtung geschenkt werden soll.

Alle Interviewpartner*innen weisen darauf hin, dass das In-Beziehung-Gehen mit dem Kind, das respektvolle Sich-Begegnen, das Miteinbeziehen des Gegenübers, die zentrale Basis für den Verlauf der Leseförderung ist. Lernen ist „ohne eine direkte Bezugnahme auf die Anliegen, Wünsche und Ängste des oder der Lernenden nicht möglich.“ (Arnold & Schön, 2019, S. 68) Im Rahmen des Einzelsettings könne besonders gut auf das Kind und seine Bedürfnisse eingegangen werden. Laut Elbaum et al. (2000) profitieren vor allem schwache Leser*innen von „eins-zu-eins Interventionen, die ein gutes Design haben und verlässlich umgesetzt werden.“ (S. 617, zitiert nach Hattie, 2013, S. 167) Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen zudem deutlich, dass der personalisierte Lesestoff ein entscheidendes Element einer gelingenden Leseförderung darstellt. Durch die Anpassung der Übungen an die Bedürfnisse und den Lernstand des Kindes sind schon nach kurzer Zeit Fortschritte feststellbar. Insgesamt resümieren die Studierenden, dass sie von dieser Theorie-Praxis-Vernetzung im dialogisch-kooperativen Prozess sehr profitiert haben. Die Erkenntnis, dass der Erfolg einer Lernförderung immer von einem Bündel an Faktoren abhängt, dessen Basis die Akzeptanz der Person darstellt, ist für ihre Professionalisierung wesentlich. Diesen mehrperspektivischen Zugang fordert auch Hans Brügelmann (2018): „Förderung ist also keine Technik, die man wie ein Verkaufsprogramm trainieren kann. Wie das Potenzial einzelner Ansätze wirksam wird, hängt von der Haltung der Pädagogin gegenüber den Kindern ab – aber auch davon, wie kompetent sie die Schwierigkeiten der Kinder fachlich deuten und ob sie ihr methodisches Repertoire situationsgerecht nutzen kann.“ (S. 24)

Literatur

- Albrecht, W. (2022). *Die besondere Kraft der achtsamen Sprache: Wie wir reden, bestimmt unser Leben*. Goldegg.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik: Ein Lernbuch*. hep.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Leske + Budrich.
- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich: Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471-528).
<https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2021>
- Brügelmann, H. (2018). Lesen als Sinnsuche: Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken. In *Lernen und Lernstörungen* 7, 21-31. Hogrefe.
- Eckerth, M. (2013). *Formen der Diagnose und Förderung: Eine mehrperspektivische Analyse zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in der Grundschule*. Waxmann.
- Garbe, Ch. (2020). *Lesekompetenz fördern*. Reclam.
- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich "Texte schreiben"*. Waxmann.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning). Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2021). *Kenne deinen Einfluss! "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Schneider.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Barbara Budrich.
- Hueber, S.B. & Prantl-Rieser, A. (2020). *Ganzheitlich individuelle Förderung der Lesekompetenz: Begleitforschung zum Leseprojekt an der VS Mötz* (Masterarbeit). Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein.
- Knapp, D. (2012). Diagnose – Feedback – Lernbegleitung: Schülerinnen und Schüler fördern und begleiten. *Lernende Schule*, 57, 14-18.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (2., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Lisum (2010 a). *ILeA Individuelle Lernstandsanalysen: Lehrerheft Deutsch 2 Teil 1 Lesen* (5. Aufl.).
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/2LehrerLesen.pdf
- Lisum (2010 b). *ILeA Individuelle Lernstandsanalysen: Schülerheft Deutsch 3* (4. Aufl.).
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3Schueler.pdf
- Lisum (2010 c). *ILeA Individuelle Lernstandsanalysen: Schülerheft Deutsch 4* (2. Aufl.).
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch4Schueler.pdf
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *Salzburger Lesescreening für die Schulstufen 2-9*. Hogrefe.
- Nicolaisen, T. (2020). Lernbegleitung – Dimensionen und Praxiselemente. In Bildungsdirektion Tirol (Hrsg.), *Lernen begleiten: Lernen sichtbar machen* (S. 32-49). Eigenverlag.
- Palzkill, B., Müller, G. & Schute, E. (2018). *Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule: Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten* (3. Aufl.). Cornelsen.
- Prenzel, A. (2006). Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent: Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In Becker, G., Horstkemper, M., Risse, E., Stäudel, L., Werning, R., Winter, F. (Hrsg.), *Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken – Können entwickeln*. Friedrich Jahresheft, 24, 26-28. Friedrich.
- Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY: Die Welt verändern! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom.

- Rasfeld, M. & Spiegel, P. (2012). *EduAction: Wir machen Schule*. Murmann.
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2019). *Ich bin für dich da: Über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen*. hep.
- Ringel, M. (2021). *Erfolgreich unterrichten kompakt: Ein Handbuch für angehende Lehrkräfte*. Klett/Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Aufl.). Schneider.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem: Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Band 2, (S. 17-69). Leykam.
- Schmidt, B. M. & Schabmann, A. (2010). „Es ist vorübergehend!“ Lehrereinschätzungen über mögliche Leserechtschreibprobleme. Eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung*, 36, 106-115.
- Schnebel, St. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Beltz.
- Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten*. Klinkhardt.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Schneider.
- Sundermann, B. & Selter, Ch. (2021). *Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. <https://proprima.dzlm.de/sites/proprima/files/uploads/buch/beurteilen-und-foerdern.pdf>.
- Vogt, M. (2015). Prämissen des WOWW-Ansatzes: Das 3x3 lösungsfokussierter Praxis. In Vogt, M. (Hrsg.), *WOWW in Aktion: Lösungsfokussierte Praxis macht Schule* (S. 11-17). modernes lernen.
- Waibel, E. (2019). Lernen ist kein Zuschauersport. Wege personalen Lernens. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 402-411.
- Wild, J. & Schilcher, A. (2019). Evidenzbasierte Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Trainingsprogramme. In Stabler, E. (Hrsg.), *ELiS-Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen: Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe* (S. 13-37). Leykam.