

# Gemeinsam statt einsam lesen: Erste empirische Befunde zu den Auswirkungen eines fachintegrierenden Lesetrainings auf die Leseleistung von Schüler\*innen der dritten Schulstufe im inklusiven Unterricht

Elisabeth Stabler<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1517>

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer fachintegrierenden Leseförderung als Grundlage für einen erfolgreichen inklusiven Leseunterricht in der Primarstufe. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie ein Lesefördermaterial gestaltet werden muss, das sozialen Disparitäten entgegenwirkt und dadurch einen Beitrag zu mehr sozialer Teilhabe aller Schüler\*innen leistet. Nach wie vor fehlt es vor allem an passgenauen Lesefördermaßnahmen, die in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen können und zugleich das soziale und kommunikative Miteinander stärken. Mit dem neu entwickelten Lesetraining *FLEDI 3* (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht – Schwerpunkt auf Leseflüssigkeit), das auf das gemeinsame Lesen mittels Sprachvorbild und Peer-Lautlestandems setzt, sollen innovative Ansätze in der Lesedidaktik erforscht und auf ihre Wirksamkeit im inklusiven Setting überprüft werden. Insgesamt nehmen 450 Schüler\*innen der dritten Schulstufe an dieser längsschnittlichen Untersuchung teil. Die durchgeführten Analysen zeigen, dass vor allem leseschwache Schüler\*innen von dem fachintegrierenden Lesetraining *FLEDI 3* profitieren. Zudem leistet das Training einen wertvollen Beitrag zu mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit im Leseunterricht, indem Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern die stärksten Zuwächse im Leseverstehen verzeichnen konnten.

**Stichwörter:** fachintegrierende Leseförderung, *FLEDI 3*, Leseflüssigkeit, Bildungs- und Chancengerechtigkeit, soziales Miteinander im Leseunterricht

---

---

<sup>1</sup> Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz.

E-Mail: [elisabeth.stabler@pph-augustinum.at](mailto:elisabeth.stabler@pph-augustinum.at)

## 1 Einleitung

Die Frage von gesellschaftlicher und sozialer Partizipation ist in Zeiten tiefgreifender Veränderungen von zentralem Belange (Dutz, 2020). Vor dem Hintergrund einer digitalisierten, textbasierten und informationsreichen Welt sind die durch schulische Bildung vermittelten Lesefähigkeiten eine wesentliche Grundkompetenz aller Schüler\*innen (Bachinger et al., 2021). Dennoch ist es unter anderem in Österreich um das Lesen als zentrale Bildungskompetenz bereits ab der Primarstufe schlecht bestellt. Dies verdeutlichen einmal mehr die Ergebnisse der letzten PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)-Testung aus dem Jahr 2021. Demnach verfügen lediglich 4 % der österreichischen Schüler\*innen über eine rudimentäre Lesekompetenz, weitere 16 % sind lediglich in der Lage, explizit genannte Informationen im Text aufzufinden und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen (Schmich et al., 2023). Besonders auffallend ist dabei der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Familie (z. B. sprachlicher Hintergrund der Familie, Bildung der Eltern) und der Lesekompetenz der Schüler\*innen. Laut IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) 2021 haben sich zwischen der aktuellen Erhebung und IGLU 2001 die sozialen Disparitäten in Österreich signifikant vergrößert (McElvany et al., 2023). Dieses Faktum wirft unweigerlich die Frage nach einer Bildungs- und Chancengerechtigkeit auf, nicht zuletzt deshalb, weil soziale Ungleichheiten im Kontext Schule mit dem meritokratischen Versprechen – Aufstieg durch Leistung – im Widerspruch stehen (Gold, 2020). Chancengleichheit für alle Schüler\*innen sowie die Teilhabe am Lebensbereich Schule steht auch im Mittelpunkt eines inklusiven Bildungssystems (Boban & Hinz, 2003), das eine Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aller Menschen vorsieht.

Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘, sondern auf unterschiedliche Aspekte von Heterogenität wie Geschlecht, soziale Lebenslage, ethnische Zugehörigkeit usw. (Langer et al., 2011, S. 11).

Um diesen unterschiedlichen Lernausgangslagen im Leseunterricht gerecht werden zu können, bedarf es differenzierter und individualisierte Angebote, die als selbstverständlicher Bestandteil jedes Leseunterrichts gelten sollten. Da insbesondere das gemeinsame Lesen den Schüler\*innen Sicherheit gibt, Spaß bereitet und zusätzlich motiviert (Bildung durch Sprache und Schrift, 2017) sind auch diese Aspekte bei der Konzeptionierung in einem zukunftsfähigen Leseunterricht zu berücksichtigen. Hierfür braucht es aber einerseits Lehrkräfte, die die Heterogenität der Schüler\*innen bewusst sind und andererseits passgenaue Vorbereitungen, wie differenzierter Leseunterricht ermöglicht werden kann (Suprayogi et al., 2017). Im Wesentlichen sind es drei gruppenspezifische Diskrepanzen, die Auswirkungen auf die Lesekompetenzentwicklung haben (Schilcher et al., 2022) und bei der Konzeptionierung eines bildungs- bzw. chancengerechten Leseförderprogramms berücksichtigt werden müssen.

## 1.1 Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Der Erwerb der Lesekompetenz wird maßgeblich von der sozialen Herkunft bestimmt (Schilcher et al., 2022), weil die Entwicklung der Sprache, die allgemeinen Lernvoraussetzungen sowie die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs von der Qualität familiärer Sozialisationsprozesse abhängen (Gold, 2020). Kinder, die aus ungünstigen familiären Lebenswelten stammen, sind dahingehend von einer frühen Benachteiligung betroffen und in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung diskriminiert. Eine mangelhafte Lesekompetenz darf aber nicht nur als schichtspezifisches Phänomen gedeutet werden (Stalder, 2013). Wenngleich lesechwache Schüler\*innen in niedrigen sozialen Schichten überproportional vertreten sind, finden sich lesestarke Schüler\*innen in allen anderen sozialen Schichten (Kronig, 2007). In diesem Zusammenhang betonen Klicpera et al. (2017), dass nicht Armut per se Einfluss auf die Leseentwicklung ausübt, sondern vielmehr die damit einhergehenden begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen. Dies betrifft etwa die im Haushalt zur Verfügung stehenden Bücher, die Schulbildung der Eltern, aber auch die Zeit, die Eltern für das Vorlesen von Büchern aufwenden.

## 1.2 Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Salchegger et al. (2017) zeigen in ihrer Studie, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache geringere schulische Leistungen erzielen. Besonders deutlich wird dieser starke Einfluss im Hinblick auf die Leseleistung der Schüler\*innen (Bruneforth et al., 2019). Maitz et al. (2018) mahnen jedoch zur Vorsicht, wenn es darum geht, einen Zusammenhang zwischen der Erstsprache und dem Leseverständnis herzustellen. Sie konnten in ihrer Studie mit Schüler\*innen der dritten Schulstufe zeigen, dass die Varianzaufklärung im Zusammenhang mit der Erstsprache und dem Leseverständnis erst durch den Einbezug von Herkunftsfaktoren (sozioökonomischer Status und kulturelle Ressourcen) deutlich größer wurde. Der Faktor Erstsprache und die damit einhergehenden Leistungen im Lesen werden daher wesentlich durch den Einbezug der Herkunftsfaktoren mitbestimmt.

## 2 Fachintegrierende Leseförderung als Beitrag zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und sozialer Teilhabe

Der Terminus *fachintegrierende Leseförderung* fokussiert Lesemaßnahmen, die nicht losgelöst von ihren Problemzusammenhängen agieren, sondern vielmehr eine mentale Vernetzung des

Gelesenen im Fachunterricht implizieren. In diesem Zusammenhang nehmen differenzierte Sachtexte eine zentrale Rolle im Fachunterricht ein, da sich Schüler\*innen anhand dieser einerseits mit bestimmten Themen und Sachverhalten befassen, andererseits neue Inhalte gelernt werden. Darüber hinaus werden Sachtexte dem Bedürfnis der Kinder gerecht, die Welt verstehen zu wollen und zählen laut Erfurter Studie zu den beliebtesten Textsorten von Grundschulkindern beider Geschlechter (Plath & Richter, 2009). Letztlich geht es immer um eine Unterrichtsgestaltung, die sich nicht in erster Linie von den Fachbereichen her konstituiert, sondern von einer Leseförderung ausgeht, in der Fachlichkeit aber eine wesentliche Rolle spielt. Sprache gilt als Schlüssel für einen erfolgreichen Fachunterricht (Wey, 2022) und muss demnach als Aufgabe aller Fächer gedacht und gelebt werden. Die Ausbildung dieser Fertigkeit gilt gemeinhin als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. Aktuelle Forschungsergebnisse wie jene von Michalak und Feigenspan (2023) weisen jedoch darauf hin, dass Sprachlichkeit und fachliches Lernen eng zusammenhängen. Leseförderung muss dementsprechend als Aufgabe aller Fächer realisiert werden. Artelt et al. (2007) monieren, dass zahlreiche Lehrpersonen der Meinung sind, dass das Lesenlernen in den ersten Jahren der Grundschule abgeschlossen ist und im Fachunterricht als gegeben angenommen wird.

Schreitet der Unterricht jedoch voran, bevor basale Fertigkeiten wie die Dekodierfähigkeit oder das flüssige Lesen bei einem Teil der Kinder gefestigt sind, finden diese kaum mehr Möglichkeiten, ihre Lesekompetenz im schulischen Umfeld weiterzuentwickeln. (Schilcher et al., 2022, S. 5)

Während aber Schüler\*innen aus bildungsaffinen Elternhäusern in der Lage sind, diese entstandene Lücke durch häusliche Unterstützung wieder zu schließen, gelingt dies Kindern aus schwachen sozioökonomischen und soziokulturellen Familien nicht (Schilcher et al., 2022). Aus diesem Grund bedarf es einer systematischen schulischen Leseförderung. Gemeint ist damit ein Lesetraining, das systematisch im Sinne einer regelmäßigen (ritualisierten) Lesezeit mehrmals in der Woche umgesetzt wird (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) und die Hierarchie des Leseprozesses (Rosebrock und Nix, 2020) berücksichtigt. Zudem braucht es eine Leseförderung, die auf Wirksamkeit beruht. Ausgehend von diesen Befunden wurde das fachintegrierende Lesetraining *FLEDI 3* (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht) zur Förderung der Leseflüssigkeit entwickelt, welches nachstehend genauer erläutert wird.

### **3 Das Lesefördertraining *FLEDI 3***

Aktuell gibt es in der Lesedidaktik zwei effektive Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit: einerseits das wiederholte Lautlesen und andererseits das begleitende Lautlesen. Beide Verfahren gehören zu den sogenannten Lautleseverfahren, die vor allem bei leseschwachen

Schüler\*innen zu sehr guten Erfolgen führen (Rosebrock et al., 2016). Während das wiederholte Lautlesen den Aufbau eines Sichtwortschatzes intendiert, steht beim begleitenden Lautlesen die Förderung der Lesegeschwindigkeit und Prosodie durch ein Lesevorbild (z.B. Tandemlesen) im Fokus (Schilcher et al., 2022).

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde das Leseflüssigkeitstraining *FLEDI 3* konzipiert, dessen Ziel eine gezielte und systematische Leseförderung aller Schüler\*innen der Primarstufe ist und, das Texte zum fächerübergreifenden Lesen mit Sachhörtexten anbietet. Es handelt sich dabei um ein begleitendes Lautlesen, wobei in *FLEDI 3* eine ausgebildete Sprecherin bzw. ein ausgebildeter Sprecher in den Sachhörtexten als Lesetrainer\*in fungiert (Wild & Schilcher, 2017). Neben dem begleitenden Lautlesen wird in *FLEDI 3* auch das wiederholte Lautlesen trainiert, indem sich die Kinder die Sachhörtexte gegenseitig im Peer-Lesetandem laut vorlesen. In Summe lesen die Kinder in einem Durchgang einen *FLEDI 3*-Text dreimal:

1. Stilles Mitlesen mit dem/der Sprecher\*in vom Sachhörtext,
2. Halblautes Lesen mit dem/der Sprecher\*in vom Sachhörtext,
3. Lautes Vorlesen im Peer-Lesetandem

Jeder Durchgang orientiert sich zudem am Leitgedanken: Gemeinsam statt einsam lesen. Durch die ausgebildete Sprecherin bzw. den ausgebildeten Sprecher einerseits und das Peer-Lautlesetandem andererseits wird bei *FLEDI 3* das soziale und kommunikative Miteinander gefördert. Die Schüler\*innen werden dabei im Leseprozess nie allein gelassen, sondern durch ein Sprachvorbild unterstützt. Dadurch fällt es den Kindern leichter, Klang und Schrift zu verknüpfen, ihre Leseflüssigkeit zu verbessern und zudem ihr Leseverstehen zu steigern, da sie sich auf den Inhalt konzentrieren können, ohne auf das Entschlüsseln der Wörter zu sehr zu achten.

*FLEDI 3* enthält 30 Texte aus den Themenbereichen Gemeinschaft, Natur, Technik, Wirtschaft und Zeit sowie Umwelt und Nachhaltigkeit. Durch die Anwendung des Regensburger Analysetools für Texte (*RATTE*), das die sprachlichen Schwierigkeiten eines Textes anhand quantitativer Textmerkmale misst (Wild & Pissarek, 2016), wurde erreicht, dass alle Texte im Training gleich lang und gleich schwer sind. Als Grundlage dient die Berechnung des *gSmog* (*Simple Measure of Gobbledygook – german*)-Wertes. Dieser gibt näherungsweise die Schulstufe an, in der der Text verwendet werden kann (Bamberger & Vanecek, 1984). Für *FLEDI 3* wurde ein *gSmog*-Wert von 3.5 gewählt, die Wörteranzahl auf 350 festgelegt und die Sachhörtexte hinsichtlich der Vorlesegeschwindigkeit dreifach differenziert.

*FLEDI 3* verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem, so wie es Tervooren & Pfaff (2018) betonen, die Heterogenität im Mittelpunkt steht und die Teilhabe aller Schüler\*innen im Leseunterricht möglich wird (Textor, 2015). Daher gibt es zu *FLEDI 3* auch ein *FLEDI 3* leicht-Lesetraining, das die gleichen Lesetexte wie *FLEDI 3* enthält, aber in qualitativer und quantitativer Hinsicht noch weiter nach unten differenziert wurde (*gSmog*-Wert 2.5; Wörteranzahl

250). Zudem wurde die Vorlesegeschwindigkeit in den Sachhörttexten verringert. Alle Schüler\*innen lesen daher zum gleichen Thema und sind in der Lage, nach dem dreischrittigen Durchgang eines *FLEDI 3*-Textes gemeinsam an einer Anschlusskommunikation zu partizipieren. Indem sich am Ende jeder *FLEDI 3*-Lesetrainingseinheit alle Kinder in der Klasse über das Gelesene austauschen sowie Bedeutungszuschreibungen und neue Inhalte diskutieren, lernen sie von und übereinander. Das gemeinsame Sprechen über die gelesenen Inhalte trägt zudem zur Förderung einer sozialen Inklusion bei. Heil (2021) betont in ihren Ausführungen zu einer inklusiven Didaktik die bedeutende Rolle einer Balance zwischen einer Individualisierung und einem kooperativen Lernen. Es kommt zu einer Art Lesekollaboration, bei der sich die Mitglieder des Peer-Lautlesetandems gegenseitig unterstützen und motivieren.

## 4 Methode

Nachstehend wird das Erkenntnisinteresse der Untersuchung durch die Forschungsfrage expliziert, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen. Ziel der empirischen Studie ist es herauszufinden, wie sich die Leseleistung von Schüler\*innen der dritten Schulstufe durch den Einsatz eines fachintegrierenden Lesetrainings (*FLEDI 3*) im inklusiven Unterricht entwickelt. Basierend auf den im theoretischen Teil vorgestellten Erkenntnissen wird folgende Forschungsfrage abgeleitet: Wie entwickelt sich das Leseverstehen von Schüler\*innen der dritten Schulstufe im Rahmen der Lesefördermaßnahmen *FLEDI 3* in Abhängigkeit unterschiedlicher Leseleistungsausgangsniveaus und der sozialen Herkunft im Vergleich zu einem herkömmlichen Leseunterricht?

### 4.1 Zeitlicher Ablauf

Die vorliegende längsschnittliche Untersuchung setzte sich aus zwei Messzeitpunkten (Prätest-Posttest-Design) zusammen und die Stichprobe umfasst 456 Schüler\*innen. Der Prätest fand im April 2024 statt. Nach dem Ende der Interventionen wurde ein Posttest im Juni 2024 durchgeführt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden alle Kinder innerhalb eines zweiwöchigen Testfensters getestet. Die Testungen der Kinder erfolgten innerhalb des dritten Schuljahres im Klassensetting mittels *Paper-Pencil*-Tests. Bei allen Erhebungen wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Testversionen zum Einsatz kamen. Personenspezifische Daten der Schüler\*innen wurden mittels Kurzfragebögen erhoben. Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen, nahmen in Absprache mit der jeweiligen Lehrperson an den Testungen teil.

Die Interventionsgruppe arbeitete über sechs Wochen hinweg, durchschnittlich drei Mal pro Woche 20 Minuten, mit dem *FLEDI 3*. Die Kontrollgruppe führte im gleichen Zeitraum einen herkömmlichen Leseunterricht (Leseunterricht ohne ein spezielles Lesetraining) durch. Eine einheitliche Trainingsdauer von 1 Stunde pro Woche war in beiden Gruppen gegeben.

## 4.2 Stichprobenbeschreibung

An der vorliegenden Untersuchung nahmen 17 Schulen und 25 verschiedene Klassen aus der Steiermark und Kärnten teil, in denen sich zwischen 12 und 24 Kinder ( $M=20.34$ ,  $SD=3.42$ ) befanden. Dabei trainierten 12 Klassen mit *FLEDI 3* (48.0 %) und 13 Klassen (52.0 %) stellten die Kontrollgruppe dar. Es wurden Daten von 456 Kindern, die sich im Erhebungszeitraum Schuljahr 2023/2024 in der dritten Schulstufe befunden haben, aufgenommen. Die Stichprobe setzte sich aus 236 (48.5 %) Mädchen, 231 (47.4 %) Jungen sowie 20 Schüler\*innen (4.1 %), die keine Angaben zum Geschlecht machten, zusammen. Neben dem Geschlecht wurde eine deskriptive Auswertung zum sprachlichen Hintergrund der Schüler\*innen erstellt, die ergab, dass 295 Kinder Deutsch als Erstsprache gebrauchen (60.6 %), 186 Schüler\*innen verwendeten Deutsch als Zweitsprache (38.2 %). Darüber hinaus sollten die Kinder eine Einschätzung des elterlichen Buchbestands abgeben, da dieser laut Bos et al. (2003) einen bedeutenden Indikator für den sozioökonomischen Status des Elternhauses darstellt. Dieser gilt wiederum als Prädiktor für einen Bildungserfolg (OECD, 2017). 14.3 % der Schüler\*innen gaben an, zwischen 0–10 Bücher zu besitzen, 23.7 % verfügen über 11–25 Bücher, 26.8 % haben Zugriff auf 26–100 Bücher, 17.2 % haben zwischen 101–200 Bücher und 18.1 % sind der Ansicht, mehr als 200 Bücher daheim vorzufinden.

## 4.3 Messinstrument

Zur Ermittlung der Leseleistung wurde der *Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest 2–4 (LGVT 2–4)* zur Anwendung gebracht. Zudem wurde den Schüler\*innen ein Kurzfragebogen ausgehändigt, der zur Erfassung personenspezifischer Daten diente. Als Verfahren zur Erfassung der Lesekompetenz kann der *LGVT 2–4* sowohl als Einzel- oder Gruppentest in papiergestützter Version durchgeführt werden. Das Messinstrument besteht aus zwei Parallelformen, sodass auch bei zwei Messzeitpunkten keine gleichen Texte von den Kindern gelesen werden müssen. Die Kinder lesen bei dem *LGVT 2–4* sechs Minuten lang einen fortlaufenden Märchentext mittels Maze-Technik. Die interne Konsistenz der *LGVT 2–4* liegt bei  $\alpha=.93$ , die Paralleltest-Reliabilität für das dritte Schuljahr beträgt für das Leseverständnis  $r=.90$ . Die Validität, damit wird die Überprüfung bezeichnet, ob der Test misst, was er vorgibt zu messen, schwankt für das Leseverständnis je nach Schulstufe zwischen  $r=.71$  bis  $r=.73$ . Das Testverfahren wurde in der vorliegenden Untersuchung im Klassenverband als Gruppentest durchgeführt.

## 4.4 Statistische Auswertung

Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte durch das Statistikprogramm SPSS. Mittels einfaktorieller ANOVA (*analysis of variance*) wurde in einem ersten Schritt berechnet, ob zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe Unterschiede im Hinblick auf die Verteilung der sozialen Herkunft vorliegen bzw. ob die Ausgangsleistungen im Lesen vergleichbar sind. In beiden Fällen herrschte Varianzhomogenität. Da im vorliegenden Beitrag geprüft wird, ob sich

Schüler\*innen mit unterschiedlichen Leseausgangsniveaus und verschiedener sozialer Herkunft der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe statistisch signifikant voneinander unterscheiden, wurden, im Bewusstsein, das potenzielle Zusammenspiel zwischen Variablen auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Klasse, Schule) nicht berücksichtigen zu können, Kovarianzanalysen (ANCOVAs) zur Klärung der Forschungsfrage berechnet. Als Kovariaten fungierten die soziale Herkunft, das Geschlecht und der Migrationshintergrund, da sie als wesentliche Einflussfaktoren zur Entwicklung der Leseleistung gelten.

## 5 Ergebnisse

Der folgende Abschnitt stellt die subgruppenspezifischen Analysen vor und gibt dabei erste Einblicke, welchen Einfluss das *FLEDI 3*-Lesetraining auf das Leseverstehen von Schüler\*innen der dritten Schulstufe nimmt.

### 5.1 Veränderungen in der Entwicklung des Leseverständnisses in Abhängigkeit des Leseausgangsniveaus

In einem ersten Schritt soll betrachtet werden, wie sich die Leseleistung von leseschwachen Schüler\*innen im Laufe des dritten Schuljahres entwickelte. Hierfür wurden Leseniveaugruppen gebildet. Diese Niveaus wurden anhand von 20 %- Quantilen basierend auf den Ausgangsleistungen im Leseverstehen gebildet (stark unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich, stark überdurchschnittlich). Aufgrund einer sehr geringen Stichprobenzahl in der leseschwächsten (N=12) und lesestärksten (N=3) Niveaugruppe wurden die ursprünglichen fünf Niveaugruppen zu drei großen gebündelt (unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich) (Tabelle 1).

Bezeichnung	Niveaugruppe	Anzahl	Rohwert Leseverstehen
unterdurchschnittliche Leser*innen	1	74	bis 5
durchschnittliche Leser*innen	2	332	6-39
überdurchschnittliche Leser*innen	3	63	40-68

Tabelle 1: Einteilung der Schüler\*innen gemäß des Rohwerts im Leseverstehen in die Niveaugruppen (Eigendarstellung)

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Ausgangswerte im Leseverstehen und zeigt, wie sich die Niveaugruppen über die Interventionsgruppe bzw. die Kontrollgruppe hinweg verteilen.

	Niveaugruppe 1	Niveaugruppe 2	Niveaugruppe 3
<b>IG</b>	N=49 M= .90 (2.58)	N=179 M= 18.91 (9.15)	N=29 M= 50.59 (6.63)
<b>KG</b>	N=25 M=1.16 (2.63)	N=151 M=19.91 (8.78)	N=34 M=46.76 (5.88)
<b>Gesamt</b>	N=74 M=-.99 (2.58)	N=332 M=19.37 (9.01)	N=63 M=48.52 (6.47)

Tabelle 2: Übersicht über die Größe der Teilstichproben sowie der Mittelwerte M (mit Standardabweichung) im Leseverstehen in der Interventionsgruppe bzw. der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt (Eigendarstellung)

Zur Beantwortung der Entwicklung der Leseleistung unter Berücksichtigung der Leseausgangsniveaus wurden ANCOVAs mit Messwiederholung durchgeführt. Als abhängige Variable funktionierte das Leseverstehen. Als unabhängige Variablen wurden die Leseleistungsniveaugruppen und die Gruppen (*IG und KG*) gewählt, als Kovariaten dienten das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie die soziale Herkunft.

## 5.2 Entwicklung des Leseverstehens von leseschwachen Schüler\*innen

In einem nächsten Schritt wurde das Leseverstehen der leseschwachen Schüler\*innen mittels deskriptiver Statistik getrennt für die Interventions- und Kontrollgruppe ausgewertet (Tabelle 4). Bei Betrachtung von Tabelle 4 fällt auf, dass sowohl die Interventionsgruppe als auch die Kontrollgruppe einen Zuwachs im Leseverstehen erzielen konnten.

Gruppen	Anzahl N	Rohwerte Mittelwert (SD)	
		MZP 1	MZP 2
<i>IG</i>	42	.69 (2.50)	14.52 (10.91)
<i>VG</i>	22	1.14 (2.59)	8.18 (9.21)
Gesamt	64	.84 (2.52)	12.34 (10.72)

Tabelle 3: Mittelwerte im Leseverstehen leseschwacher Schüler\*innen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Eigendarstellung)

Im Anschluss an die deskriptive Auswertung für die gesamte Gruppe erfolgte die Berechnung der ANCOVA mit Messwiederholung. Die ANCOVA über die Entwicklung des Leseverstehens von Niveaugruppe 1 brachte einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit ( $F(1,61)=17.83, p<.01, \eta^2=.23$ ). Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das Leseverstehen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt signifikant unterschied. In einem nächsten Schritt wurde der Haupteffekt der Gruppe berechnet, der ebenfalls signifikant war ( $F(1,61)=4.58, p<.05, \eta^2=.07$ ). Damit wird deutlich, dass leseschwache Schüler\*innen der Interventionsgruppe eine signifikant bessere Entwicklung im Leseverstehen aufwiesen als leseschwache Schüler\*innen in der Kontrollgruppe. Schließlich wurde in einem letzten Schritt der Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe) untersucht, der auch einen statistisch signifikanten Effekt für das Leseverstehen belegte ( $F(1,61)=7.19, p<.05, \eta^2=.11$ ). Im Laufe des dritten Schuljahres unterschied sich daher die Entwicklung im Leseverstehen bei leseschwachen Schüler\*innen in beiden Gruppen (IG und KG) voneinander. Leseschwache Schüler\*innen profitierten demnach vom *FLEDI 3*-Lese-training, mit einem mittleren Effekt, mehr als leseschwache Kinder von einem herkömmlichen Leseunterricht. Abbildung 2 verdeutlicht dieses Ergebnis grafisch.

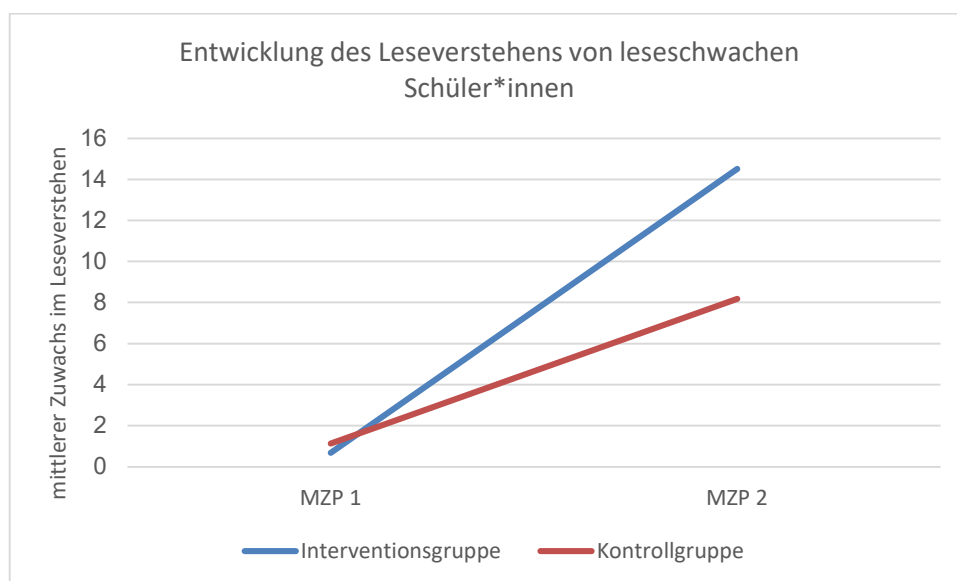


Abbildung 1: Entwicklung im Leseverstehen von leseschwachen Schüler\*innen (Eigendarstellung)

### 5.3 Entwicklung des Leseverstehens in Abhängigkeit der sozialen Herkunft

In einem weiteren Schritt wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Leseverstehen untersucht. Im Zentrum dieser Frage steht, ob es durch *die FLEDI 3*-Intervention gelingt, soziale Disparitäten im Lesen zu minimieren. Dabei werden die Entwicklungen von fünf Gruppen näher betrachtet. Die Gruppen ergeben sich aus den Einschätzungen der Kinder zum elterlichen Buchbestand, da dieser laut Bos et al. (2003) einen bedeutenden Indikator für den

sozioökonomischen Status des Elternhauses darstellt und als Prädiktor für einen Bildungserfolg (OECD, 2017) gilt. Entsprechend den Einschätzungen, die die Kinder zum ersten Testzeitpunkt (MZP 1) tätigten, wurden sie eingeteilt (Buchbestand 0: 0–10 Bücher; Buchbestand 1: 11–25 Bücher; Buchbestand 2: 26–100 Bücher; Buchbestand 3: 101–200 Bücher; Buchbestand 4: über 200 Bücher). Tabelle 4 gibt eine Übersicht über diese Einteilung und zeigt, wie sich das Leseverstehen zum ersten Messzeitpunkt in diesen Gruppen über die Interventions- und Kontrollgruppe hinweg verteilt.

	Buchbestand 0	Buchbestand 1	Buchbestand 2	Buchbestand 3	Buchbestand 4
<i>IG</i>	N= 40 M= 10.18 (10.37)	N= 64 M= 13.16 (10.86)	N= 50 M= 18.54 (13.90)	N= 39 M= 27.92 (15.63)	N= 41 M= 31.83 (18.04)
<i>KG</i>	N= 21 M= 15.48 (11.51)	N= 38 M= 19.55 (1.33)	N= 66 M= 21.74 (13.99)	N= 37 M= 29.43 (15.71)	N= 38 M= 23.00 (16.96)
Gesamt	N= 61 M= 12.00 (10.98)	N= 102 M= 15.51 (11.41)	N= 116 M= 20.36 (13.98)	N= 76 M= 28.66 (15.58)	N= 77 M= 27.90 (18.04)

Tabelle 4: Übersicht über die Größe der Teilstichproben sowie der Mittelwerte M (mit Standardabweichung) im Leseverstehen in den Buchbestandsgruppen getrennt nach Intervention- und Kontrollgruppe (Eigendarstellung)

Eine Korrelationsanalyse belegte, dass der Bücherbestand im elterlichen Haushalt und das Leseverstehen in einem mittleren Ausmaß miteinander korreliert,  $r=-.353$ ,  $p<.001$ . Das bedeutet, je höher die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt, desto größer das Leseverstehen der Kinder. In einem weiteren Schritt wurden die Zuwächse im Leseverstehen (Leseverstehen MZP 2-Leseverstehen MZP 1) in den jeweiligen Buchbestandsgruppen berechnet. Die deskriptive Auswertung verdeutlichte, dass Schüler\*innen der *Buchbestandsgruppe 0* der Interventionsgruppe die größten Zuwächse im Leseverstehen erreichten (Zuwachs: 9.60 Punkte). Im Gegensatz dazu steht die Kontrollgruppe: Hier kam es in der gleichen Buchbestandsgruppe zu einer Abnahme des Leseverstehens um -0.77 Punkte. Eine einfaktorielle Varianzanalyse innerhalb der einzelnen Bücherbestandsgruppen belegte inferenzstatistisch die signifikanten Unterschiede in den Zuwächsen im Leseverstehen (Leseverstehen MZP 2-MZP1) zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe in der *Buchbestandsgruppe 0* ( $F(1,60)=13.11$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.18$ ) mit einem starken Effekt und in der *Buchbestandsgruppe 1* ( $F(1,101)=6.40$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.06$ ) mit einem mittleren Effekt. Alle anderen Buchbestandsgruppen lieferten keine signifikanten Unterschiede in den Zuwächsen des Leseverstehens.

## 6 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war, die Entwicklung des Leseverstehens bei Schüler\*innen der dritten Schulstufe im Rahmen des fachintegrierenden Lesetrainings *FLEDI 3* im Vergleich zur Kontrollgruppe zu untersuchen. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob *FLEDI 3* dazu beiträgt, Unterschiede im Lesen, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind, zu minimieren.

Dies erscheint aktuell besonders relevant zu sein, da es nach wie vor im Leseunterricht nicht gelingt, den ungünstigen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (Weis et al., 2019) zu reduzieren.

Die ersten Ergebnisse verdeutlichten, dass Schüler\*innen der Interventionsgruppe *FLEDI 3* stärkere Zuwächse im Leseverstehen zeigten als Schüler\*innen aus der Kontrollgruppe. Da aber Inklusion „respektive eine inklusive Didaktik eng mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit verbunden ist“ (Frohn & Simon, 2022, o.S.), der gegenwärtige Leseunterricht aber dazu beiträgt, die Leistungsschere im Lesen noch weiter auseinanderzutreiben (Schilcher et al., 2022), stand in der vorliegenden Studie auch die Entwicklung leseschwacher Schüler\*innen im Fokus. Diesbezüglich konnte bestätigt werden, dass leseschwache Schüler\*innen der Interventionsgruppe eine signifikant bessere Entwicklung im Leseverstehen aufwiesen als leseschwache Schüler\*innen in der Kontrollgruppe. Almasi und Hart (2019) belegen, dass Schüler\*innen bereits am Beginn ihrer schulischen Laufbahn mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen starten und es vor allem schwächeren Leser\*innen nicht gelingt, diese Rückstände über die Schullaufbahn hinweg aufzuholen. Weis et al. (2019) postulieren sogar, dass der aktuelle Leseunterricht eher dazu beiträgt, dass sich die Leistungsschere im Lesen im Laufe der Schuljahre weiter öffnet. Die Ergebnisse von *FLEDI 3* liefern erste Anhaltspunkte, dass ein Leseflüssigkeitstraining, welches mit differenzierten Sachhörtexten arbeitet und Lautlesetandems integriert, einen wesentlichen Beitrag zur Förderung leseschwacher Schüler\*innen leisten kann. Da diese Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe über ein höheres Ausmaß an Leseverstehen verfügen, besteht die berechtigte Hoffnung, dass sie sich dadurch in einem höheren Maß an einer Anschlusskommunikation beteiligen und besser am Unterrichtsgespräch partizipieren können. Dies führt zu mehr sozialer Eingebundenheit sowie einem positiven Kompetenzerleben und fördert das Selbstkonzept im Lesen (Kammermeyer & Martschinke, 2009).

Die Ergebnisse zum Einfluss der sozialen Herkunft verdeutlichten, dass das *FLEDI 3*-Lesetraining in der Lage ist, soziale Disparitäten im Leseverstehen zu minimieren, indem Kinder aus bildungsferneren Schichten ihren Leistungsrückstand im Lesen im Vergleich zu Schüler\*innen aus bildungsaffineren Elternhäusern aufholen konnten. Einem Schereneffekt in der Lesekompetenzentwicklung kann dadurch entgegengewirkt werden (Stanovich, 1986). Es liegt auf der Hand, dass isolierte Lesetrainings keinen nachhaltigen Effekt auf die Leseleistung der Schüler\*innen haben und ein fachintegrierendes Lesetraining, wie es *FLEDI 3* ist, als Instrument zur Minderung sozialer Disparitäten zu kurz greift. Um Chancen- und Bildungsgerechtigkeit im Leseunterricht für alle Kinder zu ermöglichen, müssen Interventionsstudien zukünftig institutionell in den Leseunterricht eingebettet werden und nachhaltig weitergeführt werden können. Hierfür braucht es eine Leseförderung, die auf evidenzbasierten Materialien beruht, und fest im Stundenplan mittels verbindlicher Lesezeiten verankert ist, wie etwa beim Hamburger Leseband bereits der Fall ist. Zusätzlich kann eine fachintegrierende Leseförderung dabei unterstützen, das Lesen nicht als „Alleinstellungsmerkmal“ des Deutschunterrichts zu sehen, sondern als Aufgabe aller Fächer in der Primarstufe.

Resümierend kann festgehalten werden, dass *FLEDI 3* einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten kann und zu einer gesteigerten sozialen Teilhabe am Unterricht führt. Bei all diesen positiven Entwicklungen darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch noch andere Faktoren die Entwicklung der Leseleistung von Schüler\*innen maßgeblich beeinflussen. Hierzu zählen etwa klassenbezogene Variablen wie die Klassenzusammensetzung und die Klassengröße oder Variablen, die Lehrperson betreffen (z.B. Motivation). Mehrebenenanalytische Verfahren könnten hierbei für präzisere Ergebnisse sorgen. Letztlich geht es aber vor allem darum, dass Lehrpersonen die Herausforderung annehmen, dem Spannungsfeld zwischen einer inklusiven Leseförderung und den Fachbereichen per se fachdidaktisch zu begegnen und so einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Lesekompetenz leisten. Dadurch besteht die begründete Hoffnung, das Lesen als Schlüsselkompetenz im Unterricht erlebbar zu machen und so eine soziale Teilhabe an der Gesellschaft für alle Kinder zu ermöglichen.

## Literatur

- Almasi, J. & Hart, S. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. Morrow & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (6. Aufl.) (S. 221–249). Guilford Press.
- Artelt, C., McElvany, N. Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W. Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise* (Bildungsforschung). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bachinger, A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 532). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.  
<http://doi.org/10.17888/nbb202.Gesehen.15.01.2025>.
- Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in der deutschen Sprache*. Jugend und Volk.
- Berger, J., Ender, D., & Paleczek, L. (2022). *Manual zur Erstellung von differenzierten Sachtexten in RegioDiff und RegiNaDiff*. University of Graz.
- Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>  
Gesehen: 29.01.2026.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bruneforth, M., Höller, I. & Widauer, K (2019). Ungleichheitseffekte auf die Schulwahl nach der Grundschule im Zeitvergleich. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 133–156). Leykam.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2010). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia (ed.), *The handbook of bilingualism* (p. 114–144). Blackwell.
- Dutz, G. & Heilmann, L. (2020). Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, S. Lerch (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Schriftenreihe der

- Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 193–206). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:20589>
- Ehlers, S. (2017). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP, Bd. 9, S. 279–291) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Schneider.
- Ennemoser, M. & Schlagmüller, M. (2024). Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 2–4. 1. Auflage. Hogrefe.
- Frohn, J., & Simon, T. (2022). Inklusive Didaktik und Bildungsgerechtigkeit – eine Verhältnisbestimmung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/657>. Gesehen 13.07.2024.
- Gold, A. (2011). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Vanderhoeck & Ruprecht.
- Gold, A. (2020). *Disparitäten der Lesekompetenz: Ausmaß, Genese und Legitimation von Ungleichheiten*. Franz Steiner Verlag.
- Greiner, U. Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). *Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.
- Husain, M. & Millimet, D. (2009). The mythical ‚boy crisis‘? *Economics of Education Review*, 28(1), 38–48.
- Jazbec, S. (2009). „Man taucht in eine andere Welt ein...“: Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur – Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und -studenten. Lang.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), S. 35–54.
- Maitz, K., Paleczek, L., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Zusammenhang der Leseverständnisleistung mit sozialen Herkunftsfaktoren bei SchülerInnen der dritten Schulstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1/2018, 47–160. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0012-6>.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Michalak, M., Feigenspan, K. (2023). Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachlichem Lernen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, 95–111, <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00163-w>.
- Leseeinteressen und Rezeptionsmuster. In K. Richter & M. Plath (Hrsg.), *Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Wege zur Lesemotivation in der Schule* (S. 27–62). Schneider.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023), Ministerin Feller: Wir stärken die Lesekompetenz an unseren Grundschulen. Erste Schritte zur Förderung der Basiskompetenzen: Verbindliche Lesezeiten an allen Schulen der Primarstufe. <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-feller-wir-staerken-die-lesekompetenz-unseren-grundschulen-16>. Gesehen 09.07.2024.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Paulus, C (2009). *Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern*. <https://www.researchgate.net/publication/37368101>. Gesehen 05.04.2024.

- Philipp, M. (2010). *Lesen empirisch, Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum Schweiz*, 1/2011, 1–25.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Zusatzmaterial auf der CD-ROM) (S. 1–29). Friedrich.
- Plath, M. & Richter, K. (2009). Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Crossed-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(4), 569–587.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (Praxis Deutsch, 4. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Salchegger, S., Suchań, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 35–56). Leykam.
- Schilcher, A., Wild, J., Steinert, M. & Sieber, S. (2022). FilBY-2. Fachintegrierte Leseförderung. <https://www.lesen.bayern.de/filby2>. Gesehen 25.04.2024.
- Schmich, J., Illetschko, M., & Wallner-Paschon, C. (2023). *PIRLS 2021—Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule—Erste Ergebnisse* (S. 154). Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>.
- Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). Diagnostik und Differenzierung im Leseunterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 683–696). Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>.
- Snow, C. & Goldfield, B. (1983). Turn the page please. Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–571.
- Stalder, U. M. (2013). *Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge*. Springer VS.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–407.
- Wey, S. (2022). Zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. In: *Wie Sprache dem Verstehen hilft*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36038-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36038-2_2).
- Wild, J., & Pissarek, M. (2016). RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation. [www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/medien/ratte\\_dokumentation.pdf](http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/medien/ratte_dokumentation.pdf). Gesehen 15.07.2024.
- Walter, J. (2013). *VSL. Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann.
- Wild, J., & Schilcher, A. (2017). *Filius. Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren*. www.projektelis.eu. Gesehen 03.04.2024.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2014). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl.). Hans Huber.