

Förderung der Leseflüssigkeit durch stufenspezifisch entwickelte Texte in einer 2. Klasse Volksschule

Zum Matthäus-Effekt bei Leseinterventionsprogrammen

Karin Simoner¹

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird erläutert, wie mit Hilfe eines Leseförderprogramms versucht wurde, die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler in einer 2. Klasse Volksschule zu steigern.

Den lesetheoretischen Hintergrund bilden das Modell des Lesens von Rosebrock und Nix sowie eine kognitionspsychologische Perspektive.

Mit stufenspezifisch entwickelten Texten wurde die Wirkung des Hörlesens unter Einbeziehung des Tandem-Lautlesens überprüft. Ziel war es, die positive Auswirkung auf das sinnerfassende Lesen durch die Verbesserung der Leseflüssigkeit zu identifizieren.

Es wurde ein vorexperimentelles Design durchgeführt. Mit einem standardisierten Instrument überprüfte die Lehrperson zu vier Messzeitpunkten die Wirksamkeit der Intervention.

Es konnten nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich stark von der Intervention profitieren. Durch den stärkeren Lernzuwachs der leistungsstärkeren Kinder hat sich die Heterogenität bezüglich der Leseflüssigkeit in der Klasse noch vergrößert.

Schlüsselwörter:

Leseflüssigkeit
Lautlesetandems
Sinnerfassendes Lesen

Keywords:

reading fluid
reading tandems
reading comprehension

1 Einleitung

Die Lesekompetenz gilt als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen für eine erfolgreiche Schullaufbahn und die Teilnahme an unserer Gesellschaft. Der Grundstein für die Lesekompetenz wird in der Primarstufe gelegt. Die Förderung der Leseflüssigkeit ist dabei ein wichtiger Faktor.

Wie im Lehrplan verankert, sollen die Schülerinnen und Schüler das Lesen als ein notwendiges Instrument zur Gewinnung von Informationen und zur Unterhaltung erfahren. Des Weiteren ist es der Lehrauftrag aller Lehrpersonen, die Lesefertigkeiten der Leserinnen und Leser stets zu erweitern und zu festigen (BMBWF, Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 103). Auch in den Bildungsstandards ist der Auftrag klar definiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen Informationen aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen und anschließend darüber kommunizieren können (Bifie, Bildungsstandards, S. 1-2).

Bei der Überprüfung der Bildungsstandards 2015 wurde die Lesekompetenz der österreichischen Schülerinnen und Schüler gemessen. Bei 56 % der Kinder konnte am Ende der 4. Schulstufe ein sicheres Leseverständnis festgestellt werden. 13 % der Kinder erreichten die Lernziele beim Leseverständnis nicht. Diese Tatsache hat problematische Auswirkungen auf ihren weiteren schulischen Erfolg (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, S. 35). Es besteht also dringender Handlungsbedarf im Bereich der Leseförderung in der Grundschule.

Zur Förderung der Leseflüssigkeit und zur Verbesserung des sinnerfassenden Lesens wurde mit einer 2. Klasse Primarstufe ein Lesetraining durchgeführt. Mit 20 stufenspezifisch entwickelten Sachtexten arbeiteten die Kinder zehn Wochen in Lautlesetandems. Mit der VSL – Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens überprüfte

¹ Volksschule Petzenkirchen, Fritz Sedlazeck-Platz 5, 3252 Petzenkirchen.

E-Mail: vs.petzenkirchen@noeschule.at

die Lehrkraft zu vier Messzeitpunkten die Wirkung des Lesetrainings. Das Modell des Lesens von Rosebrock und Nix sowie eine kognitionspsychologische Perspektive bilden den theoretischen Hintergrund dieser Studie. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die Hörlese-Tandem-Methode zu bestätigen und folgende Forschungsfragen zu beantworten: Kann das sinnerfassende Lesen durch die Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautlesetandems gesteigert werden? Führt die beschriebene Intervention im Bereich der Leseförderung zur Bildung von Subgruppen?

Diese Studie wurde im Rahmen einer Seminararbeit im HLG mit Masterabschluss SMM durchgeführt. Die Autorin ist gleichzeitig die Lehrperson, die die Intervention und die Testung durchgeführt hat.

2 Lesetheoretischer Hintergrund

Gelesen wird aus vielerlei Gründen, um sich zu informieren, weil es Spaß macht oder um sich zu entspannen. Natürlich auch, um zu lernen und die eigenen Lebenserfahrungen zu erweitern. Wenn von Lesekompetenz gesprochen wird, meint man meist, den Inhalt eines Textes zu verstehen. Um als Lehrperson einen guten Leseunterricht zu gestalten, ist es jedoch unerlässlich, einen ganzheitlichen Blick auf den Leseprozess zu haben. Nicht nur die geistige Leistung auf der Prozessebene ist ausschlaggebend, sondern auch die lesende Person mit ihren Erfahrungen und schließlich der Umgang mit dem Thema Lesen im unmittelbaren Umfeld eines heranwachsenden Menschen. In dem Mehrebenenmodell des Lesens von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix werden diese drei Ebenen beschrieben. Es wird deutlich, welche und wie viele Dimensionen auf die Lesekompetenz Einfluss nehmen (Rosebrock et al., 2017, S. 8).

Ebene	Beschreibung der Ebenen
Prozessebene	Vorläuferfertigkeiten, basale Lesefertigkeiten, rasche Dekodierfähigkeit auf Wort- und Satzebene, entsprechende Gedächtnisleistung
Subjektebene	Motivation, Vorwissen, lesebezogenes Selbstkonzept
soziale Ebene	Kommunikation im Anschluss an das Lesen, Umgang mit literarischen Begegnungen in Familie, Schule und mit Freunden

Abbildung 1: Von der Autorin modifizierte Darstellung des didaktischen Modells der Lesekompetenz (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 8)

Die Prozessebene ist der Bereich, in dem die kognitiven Leseprozesse stattfinden. Dazu braucht die Leserin bzw. der Leser Vorläuferfertigkeiten wie zum Beispiel die Worterkennung (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 9). Die einzelnen Segmente von Sprache müssen erkannt und wahrgenommen werden. Beim Erstlesen von Wörtern werden Buchstaben den Phonemen zugeordnet. Erst danach kann die phonologische Rekodierung automatisiert werden. Notwendige Voraussetzungen für den Leselernprozess sind die phonologische Bewusstheit, eine entsprechende Gedächtnisleistung und eine visuelle Aufmerksamkeitssteuerung (Benischek & Haushofer, 2017, S. 162-163).

Auf der Subjektebene braucht die Leserin bzw. der Leser Motivation, um sich über einen gewissen Zeitraum mit einem Text zu beschäftigen. Außerdem müssen die Lesenden über ein gewisses Vorwissen verfügen, um das Gelesene verstehen und interpretieren zu können. Diese Voraussetzungen sind ausschlaggebend für die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern und sind wesentlich für die Diagnose und Förderung im Bereich Schule (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 9). Ein positives lesebezogenes Selbstkonzept ist ausschlaggebend für viel leserseitiges Engagement. Die Motivation zum Lesen hängt davon ab. Kinder, die von sich selbst glauben, nicht gut lesen zu können, haben große Probleme im Leselernprozess (Rosebrock, 2019, S. 8-9).

Auf der sozialen Ebene stellt sich unter anderem die Frage, wie im familiären Umfeld mit literarischen Begegnungen umgegangen wird. Es geht hier vor allem um die Kompetenz, über den Inhalt eines Textes im Anschluss an das Lesen kommunizieren zu können. Da der schulische Unterricht in fast allen Fächern durch gemeinsame Gespräche organisiert wird, beeinflusst diese Kompetenz sehr stark den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 9). Die soziale Ebene ist im Unterricht beeinflussbar. Die Kinder sollen in der Schule erleben, dass sich ihnen durch das Lesen ein selbstbestimmter Zugang zur Welt öffnet (Rosebrock, 2019, S. 9).

Die kognitionspsychologische Perspektive

In vielen verschiedenen kognitionspsychologischen Modellen in der Literatur wird der Leseprozess als konstruktiver Vorgang beschrieben.

Leseprozesse	Beschreibung der Leseprozesse
hierarchieniedere Leseprozesse	basale Lesefertigkeiten, Worterkennung, Leseflüssigkeit
hierarchiehohe Leseprozesse	Sinnentnahme, Wortschatz, Intonation

Abbildung 2: Von der Autorin modifiziertes Modell der kognitionspsychologischen Modellierung des Leseprozesses (nach Textgrundlage Kintsch 1998 und Richter/Christmann 2002 in Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 13)

Zu den hierarchieniedrigen Leseprozessen gehören die basalen Lesefertigkeiten bis hin zur Leseflüssigkeit. Bei einer guten Leserin bzw. einem guten Leser sind diese Prozesse zum größten Teil automatisiert. Darunter versteht man das rasche Dekodieren von Wörtern und Sätzen, damit eine Sinnentnahme möglich wird (Philipp & Schilcher, 2012, S. 42).

Bei den hierarchiehohen Leseprozessen geht es darum, den Inhalt eines Textes mit dem vorhandenen Vorwissen zu verknüpfen und dadurch den Sinn zu verstehen. Voraussetzung dafür ist ein entsprechender Wortschatz und Wissensbestand, auf den zurückgegriffen werden kann (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 14). Die stimmliche Modulation und Betonung beim lauten Lesen gehören ebenfalls zu den hierarchiehohen Prozessen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 19).

Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold schreiben des Weiteren „Textverstehen ist ein Zusammenspiel aus text- und wissensbasierten Verstehensprozessen: Informationen aus einer Textvorlage werden während des Lesens in mehreren Verarbeitungszyklen mit dem eigenen Vorwissen verbunden; erst daraus resultiert ein tieferes Verständnis des Gelesenen“ (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 13). Bereits während des Lesens wird im Gehirn das Vorwissen zum jeweiligen Inhalt eines Textes aktiviert. Es entstehen Bilder im Kopf, die es erleichtern, einen Text zu verstehen. Der Inhalt eines Textes bleibt als geistiges Modell im Gedächtnis. Einzelne Wörter sind nach kurzer Zeit nicht mehr verfügbar, aber wir können uns an den Inhalt des Gelesenen erinnern und darüber sprechen (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 14).

Walter (2013, S. 14-15) beschreibt zwei Ebenen in Bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz. Er spricht von einer Bottom-Up-Perspektive, bei der es um die Worterkennung geht, und einer Top-Down-Perspektive, bei der es sich um wissensbasierte Verstehensprozesse handelt. Bei Erstleserinnen und Erstlesern stehen noch stark das Dekodieren und die Worterkennung im Vordergrund. Bei Leserinnen und Lesern ab der zweiten und dritten Schulstufe wird das eigene Vorwissen immer bedeutsamer. Die Wortlesefähigkeit bleibt natürlich Voraussetzung für die Lesekompetenz. Bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen kommt dann noch der Faktor der Lesemotivation hinzu (Walter, 2013, S. 14-15).

3 Wirksamkeit der Lautlesemethode

Die basalen Lesefertigkeiten und somit die Leseflüssigkeit sollen regelmäßig trainiert werden. Bei stetiger Übung können diese Lesefertigkeiten gesteigert werden. Somit haben die Leserinnen und Leser die Möglichkeit, sich mehr auf den Inhalt des Gelesenen zu konzentrieren. Beim Lautleseverfahren wird der Leseprozess für die Leserin bzw. den Leser selbst sowie für die Zuhörerinnen und Zuhörer sichtbar bzw. hörbar gemacht. Die Kinder lernen dabei, Wörter richtig auszusprechen und zu betonen. Es muss genauer dekodiert werden, da Lesefehler ebenfalls hörbar sind. Durch diese Art der Leseförderung kann mit einer Verbesserung der basalen Lesefertigkeiten, des Lesetempos und der Intonation gerechnet werden (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 22). Auch im Nationalen Bildungsbericht wird das Lautlesetandem als kooperative Methode angeführt, die den leseschwachen Kindern eine geborgene Umgebung zum Üben bietet (Braunsteiner, Fischer, Kernbichler, Prengel & Wohlhart, 2018, S. 38).

Beim Projekt ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen wurde der Effekt des Filius-Leseprogramms untersucht. Ziel des Projekts war die Förderung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe. Die Untersuchungen fanden an ausgewählten Schulen in Siebenbürgen, Südtirol und der Steiermark statt (Seifert & Stabler, 2019, S. 63). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass verschiedene Niveaugruppen unterschiedlich profitierten. Hier konnte beispielsweise bei Leserinnen und Lesern der dritten

Klasse, die sich im oberen Durchschnittsbereich befanden, bei der Leseflüssigkeit und beim sinnerfassenden Lesen der größte Zuwachs festgestellt werden. Insgesamt zeigte sich, dass eine positive Entwicklung stattfindet, die Effekte jedoch sehr gering sind (Seifert & Stabler, 2019, S. 89-90).

Studien, wie zum Beispiel das ELIS-Projekt, verdeutlichen, dass Förderprogramme nicht bei allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Wirkung zeigen. Margit Stamm schreibt dazu in ihrem Aufsatz über die Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. Die Schere zwischen schwächeren und besseren Schülerinnen und Schülern würde sich durch die Förderprojekte oftmals noch vergrößern (Stamm, 2010, S. 511). Diese Schereneffekte treten vor allem dann auf, wenn ein Förderprogramm mit der ganzen Klasse durchgeführt wird. Die leistungsstärkeren Kinder verfügen über die besseren Lernvoraussetzungen und können oftmals stärker profitieren (Stamm, 2010, S. 524).

4 Trainingsablauf zur Steigerung der Leseflüssigkeit

Die Lehrperson verfasste stufenspezifische Sachtexte, die sie mit einem Analyseprogramm für Texte namens „RATTE“ zum Messen der Textschwierigkeit an die Lesefähigkeiten der Kinder anpasste. Mit den Texten versuchte sie, an die Alltagserfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Durch die Formulierung von Themenfragen zu den Sachtexten sollten bei den Kindern die Neugier und das Interesse geweckt werden. Dadurch aktivieren die Leserinnen und Leser ihr Vorwissen und eventuelle Bilder im Kopf. Die Themenbereiche umfassen Tiere, Umwelt und Körper (Wild & Schilcher, 2017, S. 1).

Mithilfe des Filius-Leseförderprogramms trainierten die Schülerinnen und Schüler das Hörlesen bzw. das wiederholte Lesen und das begleitende Lautlesen in Lesetandems (Wild & Schilcher, 2017, S. 6).

Zu vier verschiedenen Zeitpunkten überprüfte die Lehrperson die Wirksamkeit der Intervention. Mit der VSL – Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens wurde ein möglicher Lernfortschritt diagnostiziert und gemessen (Walter, 2013, S. 6).

In der Forschungsliteratur gibt es bereits zahlreiche Belege für die positive Auswirkung dieses Verfahrens (Philipp & Schilcher, 2012, S. 64-73).

Aufbau des Trainings

In Anlehnung an das Filius-Programm wurde in einem Lesetraining die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert. Pro Woche bearbeiteten die Kinder zwei Texte. Die ca. 15-minütigen Trainingseinheiten fanden an vier Tagen pro Woche statt. Die Leserinnen und Leser lasen jeden Text mindestens fünfmal. Zu Beginn las die Lehrperson, in Anpassung an die schwächsten Schülerinnen bzw. Schüler, den Text vor. Die Kinder benutzten einen Bleistift als Lesehilfe und lasen leise mit. In einem zweiten Durchgang trug die Lehrerin den Text erneut vor und die Leserinnen und Leser sprachen flüsternd mit. Danach gingen die Kinder in die Lesetandems und lasen einander den Text gegenseitig vor. Nun hatte jede Schülerin und jeder Schüler den Sachtext bereits viermal gelesen. Zusätzlich sollten die Kinder ihn als Lese-Hausübung noch einmal zu Hause den Eltern vorlesen (Wild & Schilcher, 2017, S. 6-7).

In Anlehnung an die Methode des Lautlesetandems wurden die Teams gebildet. Es arbeiteten immer eine bessere Leserin bzw. ein besserer Leser und eine etwas schlechtere Leserin bzw. ein etwas schlechterer Leser zusammen. Die Lesetandems ermittelte die Lehrkraft durch die Auswertung des Probetests. Nachdem die Lehrerin zweimal laut vorgelesen hatte, gingen Tutorin bzw. Tutor und Tutandin bzw. Tutand in die Lautlesetandems. Die Kinder lasen einander den Text, wie bereits erwähnt, gegenseitig vor, das Lesetempo bestimmte natürlich die schwächere Leserin bzw. der schwächere Leser. Falls ein Fehler passierte, wurde mit dem Stift auf das Wort gezeigt. Nun begann die bzw. der Vorlesende wieder am Satzanfang und es ging weiter. Eine positive Fehlerkultur ist ausschlaggebend für den Erfolg des Programms. Ziel war es, dass die Schülerinnen und Schüler den Text in einem angemessenen Tempo fehlerfrei und mit der richtigen Betonung vorlesen können (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2017, S. 97-99).

Da es sich um Sachtexte handelte, besprach man im Anschluss an die Leseinheit den Lernzuwachs. Was haben sich die Leserinnen und Leser gemerkt? Unklare Begriffe wurden besprochen und erklärt (Wild & Schilcher, 2017, S. 7).

Beispieltext

Ist ein Maulwurf blind?

Der Maulwurf lebt fast immer unter der Erde. Er kann sehr gut riechen, tasten und hören. Sehen kann er nicht so gut, er ist aber nicht blind. Er frisst kleine Tiere. Am liebsten ernährt er sich von Regenwürmern. Mit seinen Zähnen kann er fest zubeißen. Seine Hände sind wie Schaufeln geformt. Er steht unter Naturschutz. Der Maulwurf gräbt sich unter der Erde Gänge. Er schiebt die Erde aus seinen Gängen an die Oberfläche. Es entstehen Erdhügel. Der Maulwurf baut sich ein Nest als Schlafstelle. Auch die Jungtiere leben dort. Der Maulwurf kriecht oft durch seine Gänge und wartet auf Beute. Er frisst täglich etwa so viel, wie er selbst wiegt. Wenn er mehr erbeutet, legt er Vorräte an.

Textschwierigkeit laut RATTE: 2,33 (Der Wert entspricht etwa der Jahrgangsstufe, für die der Text geeignet ist.)

5 Forschungsmethodische Umsetzung

Mit dieser Forschungsarbeit sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

Kann das sinnerfassende Lesen durch die Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautlesetandems gesteigert werden? Führt die beschriebene Intervention im Bereich der Leseförderung zur Bildung von Subgruppen?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurde die VSL – Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens verwendet. Diesen standardisierten Test führte die Lehrperson als Gruppentest durch. Er diente für diese Untersuchung als Messinstrument zur Diagnostik des Lernfortschritts (Walter, 2013, S. 6). Da zu vier Messzeitpunkten die gleiche Stichprobe befragt wurde, handelt es sich um eine Längsschnittstudie (Rost, 2013, S. 147). Die Lehrkraft untersuchte eine 2. Klasse Primarstufe. In dieser Klasse sind acht Mädchen und sechs Burschen. Die Volksschule mit 8 Klassen befindet sich im ländlichen Raum in Niederösterreich. Bei dieser Forschungsarbeit verzichtete die Lehrperson auf eine Vergleichsgruppe. Die Ergebnisse dieser Untersuchung gelten nur für die befragte Stichprobe.

Die VSL besteht aus 20 verschiedenen Lesetexten. Es handelt sich um Sachtexte über Tiere, bei denen nach jedem siebenten Wort drei Wörter in einer Klammer zur Auswahl stehen. Die Leserin bzw. der Leser soll das passende Wort einkreisen. Bei der Auswertung werden die richtig eingekreisten Wörter gezählt. Anhand der Normtabellen für die 2. Schulstufe, Anfang 2. Halbjahr, wertete die Lehrkraft die Ergebnisse aus (Walter, 2013, S. 6).

6 Ergebnisse

Bei der Analyse wurden zunächst Zuwachsratenanalysen mit Steigungswerten aus Regressionsanalysen für jedes Kind berechnet und in einem Säulendiagramm dargestellt (Abbildung 3). Um die unterschiedlichen Steigungswerte besser darstellen zu können, führte die Lehrperson eine Subgruppenanalyse durch und verfasste für jede Schülerin und jeden Schüler eine Lesebiografie. Folgende Kriterien verwendete sie dafür: Ausdauer, Motivation und Unterstützung der Eltern.

Darstellung der Steigungen

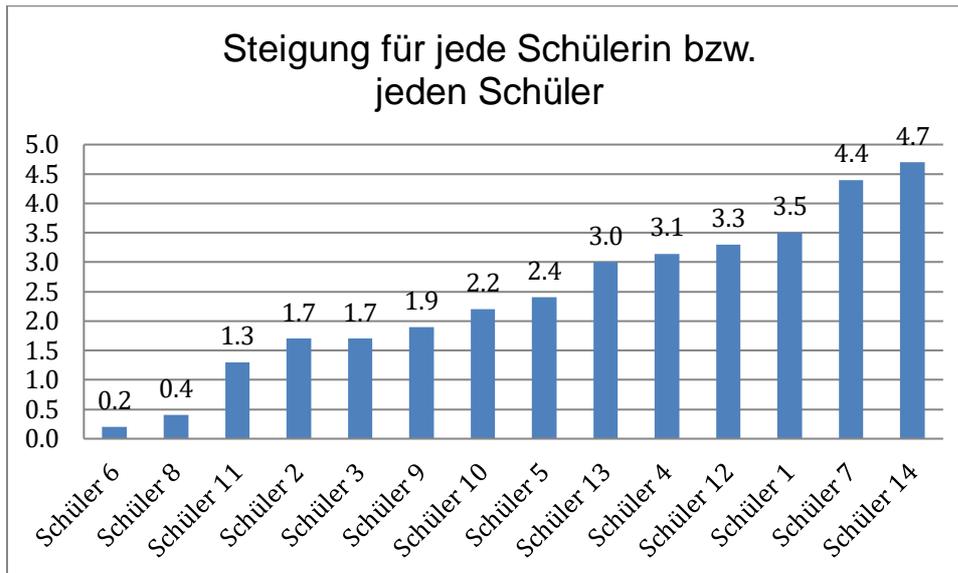


Abbildung 3: Steigung für jede Schülerin bzw. jeden Schüler

Nicht alle Schülerinnen und Schüler konnten von der Intervention profitieren.

Subgruppe 1: von 0,2 bis 1,7 (S6, S8, S11, S2, S3)

Die Schülerinnen und Schüler der Subgruppe 1 haben kaum von der Intervention profitiert.

Subgruppe 2: von 1,9 bis 3,0 (S9, S10, S5, S13)

Die Schülerinnen und Schüler der Subgruppe 2 haben ein wenig durch die Intervention profitiert.

Subgruppe 3: von 3,1 bis 4,7 (S4, S12, S1, S7, S14)

Die Schülerinnen und Schüler der Subgruppe 3 haben von der Intervention profitiert.

Tabelle mit den erhobenen Werten und den Lesebiografien

Als Beispiel zum besseren Verständnis werden in dieser Tabelle je eine Schülerin bzw. ein Schüler pro Subgruppe dargestellt. Die Ergebnisse der VSL zu den vier Messzeitpunkten und die Steigungswerte, die die Kinder erreichen konnten, sind ersichtlich. Des Weiteren führt die Autorin die Lesebiografien der ausgewählten Leserinnen und Leser an, anhand derer die unterschiedlichen Steigungswerte interpretiert wurden.

	VSL 1	VSL 2	VSL 3	VSL 4	Steigungsw.
Schüler 8	2	3	4	5	0,4
Lesebiografie S8 - Subgruppe 1: Bei t4 hat S8 6 Punkte beim VSL erreicht. Laut Normtabelle für die 2. Klasse, ist S8 eine durchschnittliche Leserin bzw. ein durchschnittlicher Leser. S8 weist aufgrund einer diagnostizierten leichten Lese-Rechtschreibschwäche beim Lesen Defizite auf. S8 zeigt im Unterricht eher wenig Ausdauer und die Motivation ist wechselnd. S8 hat Unterstützung durch die Eltern. Sie bzw. er konnte durch das Lautlesen im Tandem kaum profitieren. Hier fand möglicherweise mit den Texten eine Überforderung statt.					
Schüler 10	7	9	10	14	2,2
Lesebiografie S10 - Subgruppe 2: Bei t4 hat S10 14 Punkte beim VSL erreicht. Aufgrund der Normtabelle für die 2. Klasse, ist S10 eine überdurchschnittliche Leserin bzw. ein überdurchschnittlicher Leser. S10 zeigt im Unterricht Ausdauer und Motivation. S10 weist ein langsames Arbeitstempo auf und ist unsicher, was den niedrigen Zuwachs erklären könnte. S10 hat viel Unterstützung der Eltern. Sie bzw. er konnte durch das Lautlesen im Tandem ein wenig profitieren.					
Schüler 14	13	18	20	28	4,7
Lesebiografie S14 Subgruppe 3: Bei t4 hat S14 28 Punkte beim VSL erreicht. Aufgrund der Normtabelle für die 2. Klasse, ist S14 eine stark überdurchschnittliche Leserin bzw. ein stark überdurchschnittlicher Leser. S14 zeigt im Unterricht Ausdauer und Motivation. Sie bzw. er hat wenig Unterstützung der Eltern. S14 konnte durch das Lautlesen im Tandem besonders profitieren.					

Abbildung 4: Darstellung je einer Schülerin bzw. eines Schülers pro Subgruppe

7 Zusammenfassung

Die theoretische Grundlage der Studie bildet das didaktische Modell der Lesekompetenz von Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold (2017, S. 8). Mit dem Interventionsprogramm schulte man die kognitiven Leseprozesse auf der Prozessebene. Bei der Auswertung der Daten erstellte die Autorin für jede Schülerin und jeden Schüler eine Lesebiografie. Die Lehrperson beschrieb aus ihrer Sicht auf der Subjektebene die Ausdauer und die Motivation. Durch die Einarbeitung der Unterstützung durch die Eltern konnte in den Lesebeschreibungen auch die soziale Ebene berücksichtigt werden.

Bei dem zehnwöchigen Interventionsprogramm lasen die Schülerinnen und Schüler viermal in der Woche je 15 bis 20 Minuten. Die stufenspezifisch entwickelten Texte wurden zuerst gemeinsam und dann in den Tandems bearbeitet. Die 14 Schülerinnen und Schüler einer 2. Klasse Volksschule lasen in einem ersten Durchgang leise mit. Dann wurde im Chor gemeinsam gelesen. Danach gingen die Kinder in die fix eingeteilten Tandems und lasen den Text ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin noch einmal vor und umgekehrt. Somit hatte jede Leserin und jeder Leser den Text viermal gelesen. Als Hausübung lasen die Kinder zu Hause den Text zum fünften Mal. Pro Woche wurden zwei Texte bearbeitet. Um die Wirksamkeit des Programms zu überprüfen, ermittelte die Autorin die Steigungsraten aus den vier Messzeitpunkten zwischen 0,2 und 4,7 Punkten. Eine Steigungsrate (k) von 0,2 bedeutet keinen Zuwachs und ein k von 4,7 einen hohen Zuwachs durch die Intervention für das betreffende Kind.

Mit diesen sehr unterschiedlichen Steigungsraten führte die Lehrperson in einem weiteren Auswertungsschritt eine Subgruppenanalyse durch. Hiermit wurde sichtbar gemacht, dass die Leserinnen und Leser sehr unterschiedlich von der Intervention profitieren konnten.

Ausgangspunkt der Arbeit waren zwei Forschungsfragen. Kann das sinnerfassende Lesen durch die Förderung der Leseflüssigkeit mittels Lautlesetandems gesteigert werden? Diese Frage kann nur teilweise beantwortet werden, da nicht alle Schülerinnen und Schüler von der Intervention profitieren konnten.

Führt die beschriebene Intervention im Bereich der Leseförderung zur Bildung von Subgruppen? Diese Frage kann mit Ja beantwortet werden. Bei Interventionen, die mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden, kann es also zu einer unerwünschten Vergrößerung der Leistungsunterschiede kommen.

Meine Erwartung war ein Zuwachs von mindestens zwei bis drei Punkten bei allen Schülerinnen und Schülern, gemessen mit dem standardisierten Instrument VSL. Die Erwartung konnte nicht erfüllt werden. Sechs Leserinnen und Leser haben nur einen Steigungswert (k) kleiner als zwei erreicht.

Bei dieser Pilotstudie konnten nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich stark von der Intervention profitieren. Durch den stärkeren Lernzuwachs der leistungsstärkeren Kinder wurde die Heterogenität bezüglich der Leseflüssigkeit in der Klasse noch vergrößert. Diesen sogenannten Schereneffekt im Sinne des Matthäuseffektes beschreibt Stamm in einer Publikation (Stamm, 2010, S. 511).

Im Sinne der Individualisierung bedeutet dieses Ergebnis für zukünftige Leseförderprogramme, dass eine Differenzierung geplant werden müsste, damit alle Kinder von einer Intervention profitieren können. Mit einer

individualisierten Art der Intervention könnte eine Über- bzw. Unterforderung der Schülerinnen und Schüler vermieden werden.

8 Diskussion/Ausblick

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Klumpenstichprobe. Auf eine Kontrollgruppe verzichtete die Autorin und untersuchte nur eine Experimentalgruppe (Rost, 2013, S. 112). Es wurde ein „vor“-experimentelles Design gewählt, bei dem zu vier Messzeitpunkten die Schulklasse im Fokus stand. Die Steigungsraten k nach der Formel $y = k \cdot x + d$ können mit dem gewählten Design nicht ausschließlich auf das Leseförderprogramm zurückgeführt werden, da der Vergleich mit einer nicht behandelten Kontrollgruppe in einem experimentellen Design fehlt (Rost, 2013, S. 137). Da es sich bei einer Schulklasse um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden und gelten nur für die untersuchte Stichprobe (Rost, 2013, S. 107).

Bei der Intervention bot die Lehrperson für alle Schülerinnen und Schüler ein Maximum an. Es fand keinerlei Differenzierung im Sinne eines Optimums für Subgruppen statt. Für eine Replikationsstudie soll ein differenziertes Angebot ausgearbeitet werden, um allen Kindern ein Optimum anzubieten.

Literatur

- Benischek, I. & Haushofer, B. (2017). *Lesen – eine grundlegende Kompetenz*. In Benischek, I., Beer, R., Forstner-Ebhart, A. & Amtmann, E. (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten* (S. 159-174). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung – BIFIE. *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf. Abgerufen am 19.07.2020.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung – BIFIE. *Ergebnisse PIRLS 2016*. www.bifie.at/pirls2016. Abgerufen am 14.07.2020.
- Braunsteiner, M. L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohlhart, D. (2018) Beitrag 1: *Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität*. In Nationaler Bildungsbericht 2018.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015, Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Philipp M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Rosebrock, C. (o.J.). *Lesen – das Fundament der Bildung*. In *Grundschule 4/2019*.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch- psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Seifert, S. & Stabler, E. (2019). *Projektergebnisse von ELIS*. In Stabler, E. (Hrsg.). (2019). *ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. KPH Graz.
- Stamm, M. (2010). *Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 3, S. 511-532.
- Walter, J. (2013). *VSL Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, J. & Schilcher, A. (2017). *Filius Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren*.