

Improving Language and Reading Skills in Children with German as a First or Second Language



Abschlussbericht

Februar 2015

**Barbara Gasteiger Klicpera¹, Susanne Seifert¹, Lisa Paleczek¹,
Susanne Schwab¹, Mike Trauntschnig¹, Andrea Kulmhofer¹, Petra
Watko¹, Kerstin Waldmüller²**

¹ Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften,
Abteilung für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie
Universität Graz, Merangasse 70/II, 8010 Graz

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Lange Gasse 2, 8010 Graz

Projektleiterin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Gasteiger Klicpera

Mitarbeiterinnen

Dipl. Sprachwiss. Susanne Seifert

Ass.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ. Susanne Schwab

Mag.^a Mestre Lisa Paleczek

Projektmitarbeiter/innen

Mag.^a Andrea Kulmhofer

Kathrin Ortner, Mag. rer. nat.

Heike Skringer

Mike Trauntschnig, BSc. Bakk. phil.

Petra Watko, Bakk. phil.

Kooperationspartner/innen

Dipl. Päd. Norbert Holzer, BEd.

Mag.^a Dipl. Päd. Kerstin Waldmüller

Praktikanten/Praktikantinnen und weitere Helfer/innen

Verena Arzberger, Cezara Asaftei, Ingrid Bachinger, Verena Bajzek, Ervina Basic, Edvina Besic, Sarah Bindar, Caroline Breyer, Hannah Büchner, Hanna Burger, Barbara Cappello, Thomas Damberger, Nicole Diabl, Carina Ebli, Nina Ebster, Daniela Ender, Philipp Einwallner, Kathrin Elser, Stefanie Fink, Anna Fladnitzer, Joachim Hagn, Johanna Haider, Patrick Hart, Marina Helmhart, Geraldine Hrad, Melanie Gallé, Mathieu Glatz, Ayse Gül, Linda Handl, Monika Halsegger-Hofer, Ute Heitzer, Marina Helmhart, Dagmar Hennecke, Nicole Hofbauer, Birgit Hofer, Stefanie Jandl, Stefanie Jöbstl, Matea Josic, Margit Kapper, Monika Karner, Dimitra Katri, Melanie Katzianer, Jacqueline Kaubek, Birgit Kienzl, Kerstin Koch, Rudolph Koschier, Uwe Kowatz, Mathias Krammer, Melanie Krenmayr, Birgit Kroutil, Rebekka Kugler, Stefanie Kupper, Andrea Lamprecht-Egbobawaye, Birgit Lengauer, Anna Litschauer, Valerie Lorenz, Ines Maier, Katharina Maitz, Carmen Marko, Anna Matzer, Lara-Delia Mayrhofer, David Müller, Ruth Natter, Anika Neugebauer, Tanja Obendrauf, Sabrina Oitzinger, Sevcan Okatan, Gerrit Oreschnik, Julia Piuk, Lisa-Marie Pfeffer, Alexandra Poier, Verena Predota, Waltraud Prettenthaler, Eva Pruckermayr, Tanja Reisinger, Elisabeth Riedl, Sonja Safran, Judith Schaupp, Judith Schadl, Sabine Schaller, Eva Scheiwe, Magdalena Schertler, Michaela Schoberegger, Barbara Schubert, Nadine Schwarz, Steffen Senske, Daniela Söllner, Gerrit Sommerauer, Anna Specht, Julia Stoderegger, Maria Strobl, Daniela Stucki, Julia Titze, Ulrike Thaler, Edda Thamer, Sonja Thomich, Maria Unger, Anna Unterluggauer, Lisa Voget, Barbara Vormair, Marie Weingant, Tanja Wimberger, Tamara Zinggl, Margarete Zink

Danksagung

Für die Entwicklung und Durchführung des vorliegenden Forschungsprojekts haben wir von vielen Seiten Hilfe und Unterstützung erfahren. Wir möchten daher zu Beginn all jenen danken, die uns durch materielle oder ideelle Unterstützung, durch ihre Zeit, durch Ideen oder durch Ermutigung in den unterschiedlichen Phasen des Projekts begleitet haben und ohne die diese Arbeit nicht hätte fertiggestellt werden können.

Zur Bedeckung der zusätzlichen Kosten durch die Testungen und die Intervention, die Reisen und die Projektmitarbeiter/innen erhielten wir eine finanzielle Unterstützung vom Land Steiermark, dem dafür unser besonderer Dank gilt. Ebenso möchten wir dem Stadtschulamt, dem Bürgermeisteramt und dem Kulturamt der Stadt Graz für ihre finanzielle Unterstützung der Pilotstudie, die dem Forschungsprojekt vorangegangen ist, und die uns ermöglicht hat, viele wertvolle erste Erfahrungen zu sammeln, danken. Frau Dr. Elfriede Ederer-Fick möchten wir für Ihre ideelle und tatkräftige Unterstützung bei der Bewältigung der administrativen Hürden zu Projektbeginn danken.

Ein großer Teil dieser Forschungsarbeit entstand in Zusammenarbeit mit Projektmitarbeiter/innen, weshalb wir auch Ursula Elmer für ihre Geduld bei der Abwicklung von komplizierten Rechnungen und Werkverträgen, Norbert Holzer für seine Expertise in der Lehrer/innenbildung und Kathrin Ortner für ihre Unterstützung bei der Testauswertung und Dateneingabe danken möchten. Allen Praktikanten und Praktikantinnen, die ihr Praktikum im Rahmen des Forschungsprojekts am Arbeitsbereich für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie an der Universität Graz absolvierten, sind wir zu großem Dank verpflichtet. Ohne ihre verantwortungsvolle und zuverlässige Mitarbeit bei den Testungen, bei der Erarbeitung der Fördermaterialien und bei der organisatorischen Erledigung von vielen zusätzlichen Kleinigkeiten hätten wir ein Projekt dieser Größe nicht realisieren können. Besonderer Dank gilt auch den über 800 Schülern und Schülerinnen, ihren Eltern und den zahlreichen Lehrenden sowie Direktoren und Direktorinnen, die durch ihre freiwillige und engagierte Teilnahme an der Studie die Basis für dieses Forschungsprojekt geschaffen haben.

Barbara Gasteiger-Klicpera, im Namen des Teams.

Graz, 10.2.2015

Zusammenfassung

Das Längsschnittprojekt „Improving Language And Reading Skills in children with German as a first or second language“ (LARS) basiert auf den Annahmen, dass sprachliche und literale Fähigkeiten eine enge Interdependenz aufweisen und möglichst früh gefördert werden sollen. Ziel der Interventionsstudie ist es, eine differenzierte Leseförderung im Unterricht der zweiten und dritten Klasse Grundschule zu implementieren und zu evaluieren. Um die Effekte der Intervention auf die basalen Lesekompetenzen, auf Leseverständnis und Rechtschreiben sowie die sprachlichen Kompetenzen zu prüfen, wurden vor der Intervention Testungen des Lesens, Schreibens und der sprachlichen Fähigkeiten durchgeführt. Nach der Intervention wurden die kurzfristigen Effekte, ein Jahr später die Langzeiteffekte mittels derselben Testverfahren geprüft.

Das Design sah eine Intervention in zwei aufeinanderfolgenden Kohorten der zweiten und dritten Klasse vor. In der ersten Interventionsphase von Herbst 2012 bis Juni 2013 nahmen 377 Kinder teil, 159 Kinder der zweiten Schulstufe wurden in die Förderung einbezogen, 218 Kinder bildeten die Vergleichsgruppe. Diese wurden im Rahmen der zweiten Förderungsphase von Herbst 2013 bis Frühling 2014 im dritten Schuljahr mit entsprechenden Materialien für die dritte Klasse gefördert. Um eine repräsentative Stichprobe zu erreichen, wurde diese Interventionsgruppe aufgestockt, so dass insgesamt 331 Kinder gefördert wurden, während 373 Kinder in die Vergleichsgruppe 2 aufgenommen wurden. Am Ende der dritten Klasse wurden in einer abschließenden Testung die Leistungen der gesamten Stichprobe im Lesen, Schreiben und in den sprachlichen Kompetenzen erhoben. Um Informationen zum sozialen und kulturellen Hintergrund sowie zum Verhalten der Kinder zu erhalten, wurden von den Lehrenden und den Eltern zusätzliche Fragebögen ausgefüllt.

Die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase der zweiten Schulstufe zeigen, dass durch die Intervention das Leseverständnis der Kinder signifikant stärker verbessert werden konnte als in der Vergleichsgruppe. Das systematische und differenzierte Leseförderprogramm konnte sowohl die Lesefähigkeiten von Kindern mit schwierigen Lernausgangsbedingungen verbessern, als auch die der Kinder mit guten Voraussetzungen fördern. Es ermöglichte somit allen Kindern, effizienter am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Allerdings konnten die positiven Effekte der zweiten Klasse bei der Fortführung der Intervention in der dritten Klasse nicht repliziert werden. Mögliche Gründe dafür werden in der unterschiedlichen Implementierungsqualität des Programms gesehen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Theoretischer Hintergrund.....	11
3	Ziele und Fragestellungen des Berichts.....	16
4	Projektdesign	20
4.1	Überblick: Zeitlicher Ablauf	20
5	Darstellung der Intervention.....	22
5.1	Allgemeine konzeptionelle Überlegungen zur Implementierung des Förderprogramms	22
5.1.1	Interventionsdauer und –intensität	22
5.1.2	Durchführende Person.....	23
5.2	Fördermaterialien	23
5.2.1	Allgemeine konzeptuelle Überlegungen zur Erstellung der Fördermaterialien ..	24
5.2.1.1	Differenzierung durch Lesematerialien für verschiedene Leseniveaus	24
5.2.1.2	Einbezug von Wortschatzarbeit für optimale Lernchancen von Kindern mit DaZ ..	25
5.2.1.3	Berücksichtigung von Aspekten interkulturellen Lernens.....	26
5.2.1.4	Motivationssicherung.....	27
5.2.2	Bestandteile der Fördermaterialien	27
5.2.2.1	Themenwahl.....	27
5.2.2.2	Wortschatz	28
5.2.2.3	Differenzierung innerhalb von Texten und textgebundenen Aufgaben.....	32
5.2.2.4	Vertiefung, Ergebnissicherung und Motivation durch Lesespiele.....	34
5.3	Ablauf der Förderung	36
5.4	Begleitung der Förderung durch das Projektteam.....	37
5.4.1	Unterstützung durch schulspezifische Projektmitarbeiterinnen	37
5.4.2	Lehrendenfortbildung.....	38
6	Evaluation.....	39
6.1	Untersuchungsmethode	39
6.1.1	Untersuchungsdesign	39
6.1.1.1	Einsatz der Testverfahren in Projektphase 1	39
6.1.1.2	Einsatz der Testverfahren in Projektphase 2.....	41
6.1.2	Stichprobe.....	42
6.1.2.1	Stichprobenbeschreibung Kohorte 1	43
6.1.2.1.1	Interventionsgruppe 1	43
6.1.2.1.2	Vergleichsgruppe 1 (Wartekontrollgruppe).....	44

6.1.2.2	Stichprobenbeschreibung Kohorte 2	45
6.1.2.2.1	Interventionsgruppe 2	46
6.1.2.2.2	Vergleichsgruppe 2	46
6.1.3	Verwendete Untersuchungsinstrumente	48
6.1.3.1	Standardisierte Tests	48
6.1.3.1.1	Lese- und Rechtschreibfähigkeiten	48
6.1.3.1.2	Sprachfähigkeiten	50
6.1.3.1.3	Intelligenz	50
6.1.3.2	Adaptierte Testverfahren	51
6.1.3.2.1	Lesefähigkeiten	51
6.1.3.2.2	Sprachfähigkeiten	52
6.1.3.3	Fragebögen	54
6.1.3.3.1	Die Lehrendenfragebögen	54
6.1.3.3.2	Die Kinderfragebögen	56
6.1.3.3.3	Der Elternfragebogen	58
6.1.3.4	Interviews	58
6.1.3.5	Gruppendiskussionen	59
6.1.3.6	Protokollhefte	60
6.1.3.7	Teilnehmende Beobachtung	61
6.2	Ergebnisse	63
6.2.1	Deskriptive Ergebnisse	63
6.2.1.1	Sozioökonomische, soziokulturelle und sprachliche Ressourcen der Familien 63	
6.2.1.1.1	Ergebnisse der Angaben aus dem Elternfragebogen	63
6.2.1.1.2	Ergebnisse der Angaben aus dem Kinderfragebogen	67
6.2.1.2	Selbsteinschätzung der Kinder	68
6.2.2	Erste Ergebnisse der Längsschnittstudie	69
6.2.2.1	Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz	69
6.2.2.1.1	Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz in der zweiten Schulstufe 69	
6.2.2.1.2	Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenzen in der dritten Schulstufe 75	
6.2.2.2	Ausstehende Ergebnisse	82
6.2.3	Interventionseffekte	82
6.2.3.1	Statistische Auswertung	82
6.2.3.2	Effekte der Projektphase 1	83

6.2.3.2.1	Analyse der Unterschiede zu Beginn der zweiten Schulstufe zwischen der Vergleichs- und der Interventionsgruppe	83
6.2.3.2.2	Generelle Effekte der Intervention	84
6.2.3.2.3	Differentielle Interventionseffekte.....	85
6.2.3.3	Effekte der Projektphase 2	86
6.2.3.3.1	Analyse der Unterschiede zu Beginn der dritten Schulstufe zwischen der Vergleichs- und der Interventionsgruppe	86
6.2.3.3.2	Generelle Effekte der Intervention	87
6.2.3.3.3	Differentielle Interventionseffekte.....	88
6.2.3.4	Ausstehende Ergebnisse.....	88
7	Laufende Analysen.....	89
7.1	Entwicklung neuer Testverfahren	89
7.1.1	Leseverständnistest.....	90
7.1.2	Lesegeschwindigkeitstest	94
7.1.3	Passiver Wortschatztest.....	95
7.2	Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms	98
7.3	Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms	98
7.3.1.1	7.2 Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms im schulischen Alltag	98
7.3.1.1.1	Interviews mit den Lehrenden der zweiten Schulstufe.....	98
7.3.1.1.2	Gruppendiskussionen mit den Lehrenden der zweiten Schulstufe	100
7.3.1.1.3	Protokollhefte der zweiten und dritten Schulstufe	102
7.3.1.1.4	Fragebögen zur Bewertung von LARS: Lehrende und Schüler/innen der dritten Schulstufe.....	109
7.3.1.1.5	Beobachtungen der dritten Schulstufe	112
8	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	114
	Literaturverzeichnis.....	117
	Anhang	125
	Anhang 1: Lehrendenfragebögen	125
	Anhang 2: Kinderfragebögen	127
	Anhang 3: Elternfragebogen	128

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Projektdesign; gestrichelte Linien – keine Intervention; durchgehende Linien – Intervention; vertikale Linien – Datenerhebung.	21
Abbildung 2. Verteilung der Erstsprachen in der Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe 1.	45
Abbildung 3. Verteilung der Erstsprachen in der Interventionsgruppe 2 und der Vergleichsgruppe 2.	47
Abbildung 4. Beispielitem aus dem selbstkonstruierten aktiven Wortschatztest (Illustration: Heike Skringer).	53
Abbildung 5. Prozentangaben zu den Antwortkategorien der Fragen bzgl. Indikatoren für soziokulturelles Kapital (Bücher im Haushalt und höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter).	64
Abbildung 6. Prozentangaben bzgl. Antwortverhalten der Kinder zur Frage die Anzahl der Geschwister betreffend.	67
Abbildung 7. Medienkonsum der Kinder (Zeit vor dem Fernseher/ mit elektronischen Spielen).	68
Abbildung 8. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Pseudowort- und Wortdekodieren) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	70
Abbildung 9. Entwicklung des Leseverständnisses (Wortverständnis und Satzverständnis) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	71
Abbildung 10. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	71
Abbildung 11. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort und Pseudowortdekodieren) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	73
Abbildung 12. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort- und Satzverständnis) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	74
Abbildung 13. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.	75
Abbildung 14. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort- und Pseudowortdekodieren) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZP 3) bis Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.	76
Abbildung 15. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort-, Satz- und Textverständnis) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZP 3) bis Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.	77

Abbildung 16. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.	78
Abbildung 17. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort- und Pseudowortdekodieren) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.	80
Abbildung 18. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort-, Satz und Textverständnis) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.	80
Abbildung 19. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe....	81
Abbildung 20. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Wortverständnistest (Zeichnungen: Heike Skringer).	91
Abbildung 21. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Satzverständnistest.	91
Abbildung 22. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Textverständnistest.	92
Abbildung 23. Item „Hocker“ und Item „Gepäck“ zur Erfassung des passiven Wortschatzes im Gruppentestverfahren (Illustrationen entnommen aus Glück, 2007).	96
Abbildung 24. Item „zerbrochen“ und Item „Gebäude“ zur Erfassung des passiven Wortschatzes im eigens konstruierten Gruppentestverfahren (Zeichnungen: Heike Skringer).	97
Abbildung 25. Anzahl der in den Protokollheften dokumentierten LARS-Einheiten innerhalb der zweiten Schulstufe (Projektphase 1).	103
Abbildung 26. Durchschnittliche Werte der Lehrer/inneneinschätzungen von Lernerfolg und Klassenklima im Zusammenhang mit den LARS-Einheiten während der zweiten Schulstufe (Projektphase 1).	104
Abbildung 27. Häufigkeit der in den LARS-Einheiten der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) verwendeten Textsorten.	105
Abbildung 28. Anzahl der in den Protokollheften dokumentierten LARS-Einheiten innerhalb der dritten Schulstufe (Projektphase 2).	106
Abbildung 29. Verteilung der in den LARS-Einheiten der dritten Schulstufe (Projektphase 2) verwendeten Textsorten.	107
Abbildung 30. Durchschnittliche Vor- und Nachbereitungszeit einer LARS-Einheit, Angaben der Lehrenden der dritten Schulstufe (Projektphase 2).	108
Abbildung 31. Absolute Häufigkeiten der Arbeitsformen, die von den Lehrenden während der beobachteten Textarbeitsstunden eingesetzt wurden.	113

1 Einleitung

Lesen und Schreiben zählen in unserer literalen Gesellschaft als Kulturtechniken, ohne deren Beherrschung die Bewältigung des Alltags schwierig und fast unmöglich ist. In Ländern mit einem gut etablierten Schulsystem wird allgemein davon ausgegangen, dass das Erlernen des Lesens und Schreibens allen Kindern möglich sein sollte. Daher haben die Ergebnisse der großen Schulleistungstudien PISA und IGLU weithin für Erstaunen gesorgt, da deren Ergebnisse belegen, dass etwa ein Fünftel der Jugendlichen kaum Informationen aus Texten entnehmen kann und auch kaum imstande ist, eigene Texte zu verfassen. Ein größerer Teil dieser Gruppe spricht eine andere Erstsprache als Deutsch und gerade diese Schüler/innen laufen Gefahr, auch im österreichischen Bildungssystem nicht adäquat unterstützt zu werden. Daher erscheint es notwendig, Programme zu entwickeln und in den Unterricht zu implementieren, die es allen Kindern ermöglichen, ihre Lesefähigkeiten zu verbessern und ihr individuelles Leistungspotential auszuschöpfen.

Ziel dieser Studie ist es, die individuellen Bildungschancen von Kindern zu erhöhen, indem ein systematisches und differenziertes Interventionsprogramm konzipiert wird, das die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt. Es knüpft an den individuellen Lernvoraussetzungen an und gibt den Schüler/innen Gelegenheit, ihre Lese- und sprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Ein wesentlicher Fokus liegt dabei auf der Förderung des Leseverständnisses der Kinder. Zudem sollen durch die Berücksichtigung der wechselseitigen Abhängigkeit von Lese- und sprachlichen Fähigkeiten auch die sprachlichen Kompetenzen mit Wortschatz und Grammatik gefördert werden. Dies ermöglicht eine effektivere Partizipation am Unterricht und erhöht damit die Partizipationschancen der Kinder.

Das Interventionsprogramm nimmt die Themen des Curriculums auf, stellt innovative Elemente und Förderung in den Mittelpunkt und ermöglicht dadurch eine effizientere Form des Lehrens und Lernens. Ziel ist, dass der Unterricht konzentrierter und flüssiger erfolgen kann und dass die Lehrer darin unterstützt werden, die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen besser wahrzunehmen und sie auch entsprechend beraten und fördern lernen. Durch die Förderung von Inklusion und Diversität, die dem Programm inhärent ist, können auch inklusiv unterrichtete Kinder am gleichen Gegenstand lernen, denn die Materialien sind auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) adäquat. Das

gemeinsame Lernen führt zu einer akzeptierenden Haltung gegenüber Kindern mit SPF, da Leistungsheterogenität positiv wahrgenommen werden kann.

Einen weiteren Baustein des Projekts stellt die Qualifizierung der Lehrer/innen durch Fortbildungen und Begleitung durch das Projektteam dar. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass das Programm erfolgreich in den Schulalltag implementiert werden kann.

Im ersten Teil des vorliegenden Berichts werden das Design der Studie, der zeitliche Verlauf und die methodischen Grundlagen dargestellt.

Im zweiten Teil wird die Konzeption und Umsetzung der Förderung beschrieben. Dabei wird besonders darauf geachtet, wie ein Konzept für differenzierten Unterricht aussehen kann. Es sollen alle gemeinsam am gleichen Gegenstand lernen können, aber dennoch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, indem die Arbeitsmaterialien der Schüler/innen qualitativ und quantitativ unterschiedlich konzipiert werden. Dies ermöglicht den Lehrenden, den Einstieg in ein neues Thema und die Diskussion mit der gesamten Klasse gemeinsam zu führen, während die individuellen Arbeitsphasen je nach Fähigkeiten komplexer oder einfacher gestaltet werden können.

Im dritten Teil wird zuerst auf die Untersuchungsmethode mit dem Untersuchungsdesign, der genauen Stichprobenbeschreibung und der Beschreibung der verwendeten Untersuchungsinstrumente eingegangen. Einerseits werden danach die ersten Ergebnisse der Längsschnittstudie, die sich mit der Lese- und Sprachentwicklung ohne Intervention auseinandersetzt und auch die Entwicklungsverläufe von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache vergleicht, vorgestellt. Andererseits wurde die Intervention im Rahmen einer kontrollierten Längsschnittstudie evaluiert, deren Ergebnisse sehr ermutigend sind. Hier zeigt sich insbesondere, dass die Effektivität des Programms von der Implementierungsqualität abhängt. Eine Konzeption von Materialien alleine reicht nicht aus, um schulischen Alltag zu verändern. Eine mindestens ebenso große Aufgabe besteht darin, die Materialien in den Unterricht zu implementieren. Dazu sind Fortbildungen und Gespräche mit den Lehrenden nötig. Ihre Begleitung stellt ein wichtiges Element für die Implementierung in den schulischen Alltag dar. Wie diese verbessert werden kann und welche konkreten Folgerungen für eine erfolgreiche Implementation zu ziehen sind, wird abschließend thematisiert.

Die Konzeption und Implementation dieser großen Studie hat dazu geführt, dass eine gute Kooperation mit den Schulen aufgebaut werden konnte und vielfältige zusätzliche Impulse

und Ideen entstanden sind, insbesondere zur Testkonstruktion und zur Konzeption weiterer Materialien. Die Auswertung des umfangreichen Datenmaterials wird noch einige Zeit in Anspruch nehmen, auch befinden sich noch vier Dissertationen, die im Rahmen dieses Projekts begonnen wurden, in der Fertigstellung.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse dazu beitragen, den Leseunterricht effektiver zu gestalten, Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen gleichermaßen zu fördern, alle Kinder sprachlich und in ihren Lesefähigkeiten zu fördern und dass sowohl sehr leistungsstarke als auch leistungsschwächere Kinder von den Ergebnissen profitieren können.

2 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren hat sich die Forschung intensiv mit der wechselseitigen Abhängigkeit von Lese- und sprachlichen Fähigkeiten befasst. Aus Untersuchungen der Leseforschung geht hervor, dass die Entwicklung des Lesens vor allem von sprachlichen Fähigkeiten abhängig ist. Dies lässt sich nicht nur in der Analyse des gesamten Entwicklungsverlaufs zeigen; während unterschiedlicher Phasen der Entwicklung des Lesens werden auch unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten bedeutsam, je nachdem, welche Aspekte der Lesefähigkeiten sich gerade vorrangig in Entwicklung befinden. So zeigt sich, dass das phonologische Bewusstsein vor allem in den ersten Jahren des Leseerwerbs von Bedeutung ist, in einer Zeit, in der Kinder die Zuordnung zwischen Lauten und Buchstaben begreifen, in der die Fähigkeit zur Durchgliederung und Segmentierung von Worten erworben wird ebenso wie das rasche Erkennen von Wörtern aus dem lexikalischen Gedächtnis. Im Gegensatz dazu zeigt sich in den höheren Klassen der Grundschule, in denen das Leseverständnis die Entwicklung bestimmt, dass die Leseentwicklung von den allgemeineren sprachlichen Fähigkeiten, wie etwa Wortschatz oder grammatische Kompetenzen, bestimmt wird (Snowling & Hulme, 2005; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Klicpera, Schabmann, & Gasteiger-Klicpera, 2010).

Betrachtet man diese Entwicklung aus einer anderen Perspektive, so wird deutlich, dass auch umgekehrt die sprachlichen Fähigkeiten, wie Wortschatz und Grammatik, von der Auseinandersetzung mit Schriftsprache profitieren. Das Lesen von Texten fördert die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, es erweitert ihren Wortschatz, festigt Kenntnisse in Grammatik und fördert ihr Verständnis für den Aufbau und die Struktur von Texten. (Snowling & Hulme, 2005; Stanovich, 1993). Entsprechend verändern sich auch die Prädiktoren der Lesefähigkeiten: während der ersten zwei Jahre Volksschule ist die Fähigkeit zur phonologischen Rekodierung ein wichtiger Prädiktor des Leseverständnisses, hingegen haben Wortschatz und Grammatik einen höheren Einfluss auf das Leseverständnis in den späteren Jahren (Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008; Hulme & Snowling, 2009; Senechal & LeFevre, 2001).

Obwohl der internationale Wissensstand über die Entwicklung von Lesekompetenzen sehr hoch ist, und viele Länder in Europa über ein umfassend ausgebautes Bildungssystem verfügen, beendet ein Teil der Schüler/innen die Volksschule ohne ausreichende Lesefähigkeiten (Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert, & Schulz-Zander, 2007). In

größeren Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass etwa 16% der neun- bis zehnjährigen Schüler/innen in Österreich im Lesen zur Risikogruppe zählen (e.g. Suchán, Wallner-Paschon, Stöttinger, E., & Bergmüller, 2007). Bis zum Ende der Schulzeit verändert sich dieser Anteil kaum, die umfangreichen PISA-Studien zeigen ebenfalls, dass ein Teil der 15jährigen Schüler/innen (etwa 28%) die Schule verlässt, ohne Texte verstehen zu können (OECD, 2010; Schwantner & Schreiner, 2010; Gasteiger-Klicpera, Oswald, Schwab, & Ederer, 2011). Betrachtet man zudem die differenziellen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen, so wird deutlich, dass Schüler/innen mit anderen Erstsprachen von Schwierigkeiten im Textverstehen noch wesentlich häufiger betroffen sind als Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache (u.a. Pochert, 2001).

Österreich gilt als eines der drei Länder der OECD mit den größten Unterschieden in den Leseleistungen zwischen Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (OECD, 2010; Schwantner & Schreiner, 2010; Gasteiger-Klicpera, Oswald, Schwab, & Ederer, 2011). Zudem hängen die Lesefähigkeiten in den meisten Ländern der OECD und vor allem in den deutschsprachigen Ländern in einem hohen Ausmaß vom sozioökonomischen Hintergrund der Familien und den damit in Zusammenhang stehenden Merkmalen ab (Migrationshintergrund, Ausbildung, kulturelles Kapital, Berufstätigkeit, Unterstützung durch die Eltern, Engagement der Eltern fürs Lesen (Baumert, Stanat, & Waterman, 2006; Baumert, 2011, Pochert & Hildemann, 2003; Daseking, Lipsius, Petermann, & Waldmann, 2008).

Als zentrale Erklärungsvariable für das Auseinanderfallen der Lesekompetenzen sowie der Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund werden Sprachdefizite in der Bildungssprache Deutsch angeführt (Baumert et al., 2006; Esser, 2006, Baumert, 2011). Empirische Befunde zeigen, dass Kinder mit anderen Erstsprachen vielerlei Hindernisse bewältigen müssen, um aktiv am Unterricht teilnehmen und den Instruktionen der Lehrpersonen folgen zu können und dass dies sie daran hindert, den Schriftspracherwerb erfolgreich zu meistern (John, 2002; Pochert & Hildemann, 2003; Fried, 2009). Diese Kinder kommen im Durchschnitt erst drei Jahre später in Kontakt mit der deutschen Sprache als Kinder mit Deutsch als Erstsprache und die Intensität des Kontaktes unterscheidet sich deutlich.

Untersuchungen zeigen, dass eine mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache als besonderer Grund für den engen Zusammenhang zwischen mangelnden Lesefähigkeiten und

dem sozioökonomischen und dem kulturellen Hintergrund gilt (Esser, 2006). Allerdings besteht die Gefahr, dass in größeren Untersuchungen soziale Faktoren mit sprachlichen und kulturellen Einflussfaktoren vermischt werden. Es ist daher notwendig, diese Zusammenhänge differenziert zu betrachten, die spezifischen Voraussetzungen und Einflussfaktoren präzise zu identifizieren und die Zusammenhänge über einen längeren Zeitraum in der Entwicklung der Kinder zu analysieren.

Kinder mit anderen Erstsprachen wachsen häufig in Familien auf, in denen kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen geringer sind. Daher können die Kinder selten auf eine umfassende Förderung in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung zurückgreifen (Dubowy, Ebert, Maurice, & Weinert, 2008; Kany & Schöler, 2010; Tracy, 2008). Aber andererseits können auch in Familien mit Deutsch als Erstsprache die Umgebungsbedingungen dazu führen, dass die sprachliche Entwicklung der Kinder verlangsamt verläuft, da die Eltern die Kinder nicht adäquat fördern können. Schließlich können geringe sprachliche Fähigkeiten darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder spezifische Sprachentwicklungsstörungen haben (Kany & Schöler, 2010).

All diese Faktoren verhindern Chancengleichheit in der schulischen Entwicklung von Kindern (Haffner, Zerahn-Hartung, Pfüller, Parzer, Strehlow, & Resch, 1998; Strehlow, Kluge, Möller, & Haffner, 1992) und verringern somit auch insgesamt deren Chancen für Partizipation am sozialen, ökonomischen und kulturellen Leben (Baumert et al., 2006; Baumert, 2011).

Bei Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wird ein früher und intensiver Kontakt mit der deutschen Sprache als besonders wichtiger Aspekt betrachtet, um ihren weiteren Bildungsverlauf positiv zu beeinflussen (Grimm, Aktas, Jungmann, Peglow, Stahn, & Wolter, 2004; Baumert et al., 2006). Auch für Kinder aus benachteiligten Familien oder in schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen müssen systematisch Anstrengungen unternommen werden, um mehr Chancengleichheit zu ermöglichen (Gasteiger-Klicpera et al., 2011; Baumert, 2011).

Das österreichische Schulsystem war bisher nicht sehr erfolgreich in seinen Bemühungen um eine Reduzierung sozialer Disparitäten oder darin, Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten. Im Gegenteil, internationale Vergleichsstudien wie PISA bescheinigen dem österreichischen Schulsystem eine hohe Selektivität mit einer wenig adäquaten Berücksichtigung der konkreten Leistungen der Kinder. Kinder aus sozial niedrigeren

Schichten haben bei gleichen Leistungen deutlich geringere Chancen auf eine gymnasiale Ausbildung.

Um die Chancen aller Kinder zu gewährleisten, sind intensive und frühe Interventionen notwendig. Wie aus verschiedenen Längsschnittuntersuchungen bekannt ist, sind Schwierigkeiten im Erwerb des Lesens äußerst persistent und ihre Überbrückung umso schwieriger, je älter die Kinder sind (Stanovich, 1986; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Daher erscheint es unbedingt notwendig, dass Interventionen so früh wie möglich ansetzen, die schwachen Kinder früh zu identifizieren und eine intensive, individualisierte Unterstützung angeboten wird (Torgesen, 2005; Hurry & Silva, 2007; Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008).

Für Kinder mit spezifischen Sprachschwierigkeiten sind eine Reihe an Programmen vorgestellt worden, die entweder einen medizinischen, (e.g. Suchodoletz, 2002), einen neuropsychologischen (Zihl & Münzel, 2002) oder einen psychologisch-pädagogischen Hintergrund aufweisen (Dannenbauer, 2003). Auch sind eine Reihe an Untersuchungen zur Effektivität von Intervention und Training durchgeführt worden (Weismer, 2000).

Allerdings stammen die meisten der methodisch rigoros durchgeführten Studien aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Im deutschen Sprachraum wurden bisher nur wenige kontrollierte Evaluationen von Interventionsprogrammen zur Förderung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als auch Evaluationen von Sprachförderprogrammen durchgeführt (Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008). Die wenigen Studien mit größeren Stichproben zu den Effekten von Sprachförderprogrammen konnten keine deutlichen Effekte der Förderung für Kinder im Vorschulalter nachweisen (Roos & Schöler, 2009; Gasteiger-Klicpera, Knapp, & Kucharz, 2010).

Zum Schriftspracherwerb gib es ebenfalls nur sehr wenige theoretisch fundierte, evidenzbasierte Programme, die in den Schulalltag implementiert werden könnten, und die Kinder mit anderen Erstsprachen in einem angemessenen und adäquaten Ausmaß berücksichtigen (Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008). Zwar gibt es an vielen Schulen im deutschen Sprachraum Förderstunden oder Förderprogramme für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Redder, Schwippert, Hasselhorn, Forschner, Fickermann, & Ehlich, 2010). Allerdings bleibt die Frage nach der Effektivität dieser Förderstunden unbeantwortet (Hopf, 2005; Söhn, 2005).

Die erste Evidenz für die positiven Effekte von Leseinterventionen wurde in einer Interventionsstudie erworben, in der die Kinder mit unterschiedlichen Übungen Lesen gelehrt bekamen und eine intensive individuelle Förderung erhielten (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2011). Die Ergebnisse dieser Interventionsstudie zeigten, dass es gelang, dass die geförderten Kinder im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe deutlich größere Fortschritte machten. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass die Lesefähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stärker zunahmen als jene mit Deutsch als Muttersprache (DaM). Dies erschien nicht unerwartet, da manche Vorläuferfertigkeiten (z.B. phonologische Bewusstheit) bei den Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besser ausgeprägt waren. Das frühe Erlernen von zwei Sprachen kann dazu führen, dass die Kinder ein höheres Ausmaß an phonologischer Sensibilität entwickeln und dass sie größere Fortschritte in bestimmten sprachlichen Bereichen machen, z.B. im phonologischen Gedächtnis für Nichtwörter (Gasteiger-Klicpera et al., 2009). Phonologisches Rekodieren ist sehr stark mit phonologischen Fertigkeiten verbunden (Klicpera et al., 2010), daher sind in Bezug auf die Vorläuferfertigkeiten für mündliches Lesen Kinder mit anderen Erstsprachen eher im Vorteil. Was das Leseverständnis hingegen betrifft, sind Kinder mit anderen Erstsprachen mit größeren Hindernissen konfrontiert, da sie weder über einen umfangreichen Wortschatz noch über sichere und ausgeprägte Kenntnisse der Grammatik verfügen (Dubowy et al., 2008; Gasteiger-Klicpera et al., 2011).

Es erscheint daher dringend notwendig, Förderprogramme für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu entwickeln und methodisch fundiert zu evaluieren.

3 Ziele und Fragestellungen des Berichts

Das Ziel des Projekts besteht darin, ein theoretisch fundiertes Interventionsprogramm zu entwickeln, das die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder unterstützt und ihre Lesekompetenzen erhöht. Zudem soll dieses Programm in einer umfangreichen Evaluationsstudie implementiert und seine Wirksamkeit überprüft werden. Der Fokus liegt auf Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen sowie auf Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Es soll eine intensive, systematische und differenzierte Interventionsstudie durchgeführt werden, die Kindern mit geringen Lesefertigkeiten oder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten ermöglicht, diese Fähigkeiten langfristig und merkbar zu verbessern. Zudem soll die Implementationsqualität des Programms überprüft werden, damit es im täglichen Unterricht einsetzbar ist. Ein Hauptmerkmal des Interventionsprogramms stellt die Möglichkeit dar, dass es durch die Lehrkräfte im Rahmen ihres Regelunterrichts umgesetzt werden kann.

Drei wesentliche Fragestellungen sollen dabei beantwortet werden:

1. Wie entwickeln sich sprachliche und Lesekompetenzen bei Kindern mit anderen Erstsprachen im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache über zwei Jahre? Sind Lernzuwächse im Lesen und Schreiben von den sprachlichen Lernerfolgen abhängig oder umgekehrt?

Über den Verlauf der Leseentwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache gibt es eine Reihe an Längsschnittuntersuchungen. Im Gegensatz dazu wurde der Verlauf der Leseentwicklung von Kindern mit DaZ noch kaum eingehend untersucht. Es ist anzunehmen, dass die Leseentwicklung von Kindern mit DaZ vom Entwicklungsprozess muttersprachlicher Kinder abweicht insbesondere wegen des Stellenwerts, den phonologische Fertigkeiten im Leseprozess aufweisen. Da der Leseerwerb stark von den phonologischen Fertigkeiten der Kinder abhängig ist, kann angenommen werden, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zu Beginn der Leseentwicklung Vorteile gegenüber den Kindern mit Deutsch als Erstsprache haben, da sie durch die Erfahrungen beim Erwerb von zwei Sprachen und deren Lauten eine größere phonologische Sensibilität und schnellere Erfolge in bestimmten linguistischen Bereichen (z.B. phonologische Bewusstheit von Nichtwörtern) aufweisen könnten (Gasteiger-Klicpera et al., 2009). Besonders das phonologische Rekodieren könnte

durch seine starke Abhängigkeit von phonologischen Fähigkeiten Kindern mit Deutsch als Zweitsprache daher leichter fallen (Klicpera et al., 2010). Auf der anderen Seite ist anzunehmen, dass Kinder mit DaZ Probleme im Lesesinnverständnis und damit im weiteren Verlauf der Leseentwicklung aufweisen, da sie häufig über begrenztes Vokabular und ein eingeschränktes syntaktisches Wissen verfügen (Dubowy et al., 2008; Gasteiger-Klicpera et al., 2011).

Derzeit fehlt es an empirisch fundierten Studien, die den Zusammenhang zwischen sprachlichen und literalen Fähigkeiten bei Kindern mit DaZ untersuchen. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Entwicklung des Lesens und der sprachlichen Fähigkeiten zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache variieren und ob der Lernerfolg im Lesen und Rechtschreiben abhängig ist vom Lernerfolg in den sprachlichen Fertigkeiten oder umgekehrt. Ein größeres Verständnis dieser Abhängigkeit würde dazu beitragen, den Sprach- und Leseerwerb bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besser unterstützen und erleichtern zu können. Gute Lesefähigkeiten könnten auch für Kinder mit anderen Erstsprachen eine wichtige Quelle für die Sprachentwicklung darstellen.

2. Welche kurz- und langfristigen Effekte erzielt die Intervention? Welche differentiellen Effekte der Förderung können bei unterschiedlichen Gruppen von Kindern (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder mit unterschiedlichen Ausgangsniveaus im Lesen und in der deutschen Sprache, Mädchen und Jungen) erzielt werden?

Die Intervention soll vor allem die folgenden zwei Zielgruppen ins Auge fassen: Kinder mit anderen Erstsprachen und Kinder mit niedrigen Lesefähigkeiten. Es kann angenommen werden, dass diese beiden Gruppen merklich von der Förderung profitieren: eine systematische und differenzierte Förderung des Lesens sollte ihnen ermöglichen, ihre Lesekompetenzen weiterzuentwickeln und folglich auch ihre sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern. Die Intervention soll es den Kindern erlauben, auf ihrem Niveau zu lesen und gerade jene Fähigkeiten in besonderer Weise zu üben, in denen sie Defizite aufweisen und zudem ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern.

Erste positive Effekte konnten bei einer Leseinterventionsstudie erzielt werden, bei der die Kinder eine intensive Einzelförderung erhielten (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2011). Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Lesezeiten der geförderten Kinder signifikant verbesserten.

Zudem verbesserten sich die Lesefähigkeiten von Kindern mit DaZ signifikant stärker als die Lesefähigkeiten von deutschen Muttersprachlern.

Um die spezifischen Wirkungen des intensiven und systematischen Leseinterventionsprogramms LARS zu untersuchen, werden die geförderten Kinder mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die Intervention sollte den Kindern mit niedrigen Lesekompetenzen ermöglichen, ihren Rückstand gegenüber durchschnittlichen Leser/innen ihrer Altersgruppe aufzuholen, wobei die Leistungszuwächse der geförderten Kinder signifikant höher sein sollten. In diesem Zusammenhang war vor allem auch von Interesse, welche Teilprozesse des Lesens und der deutschen Sprache bei den unterschiedlichen Gruppen (bspw. Kinder mit DaZ) am stärksten durch die Förderung profitieren. Es stellt sich die Frage, ob durch die Förderung vor allem das phonologische Rekodieren, das lexikalische Lesen, das Leseverständnis, die Orthographie oder die sprachlichen Kompetenzen (Lexik, Semantik, Grammatik) gefördert werden. Zusätzlich soll untersucht werden, ob spezifische Effekte des Programms mit kontextuellen Effekten in Beziehung stehen und ob bestimmte Mediatoren wie Migrationshintergrund, Intelligenz, Geschlecht oder sozioökonomischer Status einen Einfluss auf die Effektivität der Intervention haben.

3. Analyse der Implementation in den Unterrichtsalltag: Lässt sich das Förderprogramm in den schulischen Alltag implementieren? Wie können die Lehrer/innen begleitet werden? Wie kann die Qualität gesichert werden? Welche Begleitmaßnahmen sind notwendig und werden diese von den Lehrkräften auch angenommen?

Die Fragen nach den Möglichkeiten der Implementation des Programms sollen ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht werden. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht von Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen und unterschiedlichen Ausgangsniveaus setzt ein hohes Ausmaß an didaktischem Geschick voraus. Es müssen spezifische Konzepte und Unterstützungsmöglichkeiten entwickelt und evaluiert werden, um die Lehrer/innen auf den projektorientierten Unterricht vorzubereiten und die Durchführung des Projekts sicherzustellen. Des Weiteren werden Unterrichtsmaterialien konzipiert und für die Lehrer/innen bereitgestellt sowie unterrichtsdidaktische Vorschläge erarbeitet, um die Lehrer/innen in der Umsetzung des Programms zu unterstützen.

Um eine gleichermaßen hohe Implementationsqualität des Programms zu gewährleisten, müssen Strategien entwickelt werden, wie die Lehrer/innen kontinuierlich begleitet werden können. Dazu werden einerseits Fortbildungen zu konzipieren sein, aber auch weitere Strategien entwickelt werden, um die Implementationsqualität zu erhöhen. Es ist von großer

Bedeutung, die Hindernisse und Schwierigkeiten zu identifizieren, mit denen die Lehrkräfte im Alltag konfrontiert sind, und gemeinsam Lösungen für im Alltag auftretende Probleme gefunden werden.

4 Projektdesign

4.1 Überblick: Zeitlicher Ablauf

Ziel der Interventionsstudie war es, eine differenzierte Leseförderung im Unterricht der zweiten und dritten Klasse Grundschule zu implementieren und zu evaluieren. Dazu wurde eine Längsschnittstudie im Kohortensequenzdesign mit Wartekontrollgruppe durchgeführt. In der ersten Projektphase (zweite Klasse) wurden etwa 200 Kinder in die Förderung einbezogen, etwa gleich viele Kinder bildeten die Wartekontrollgruppe (Vergleichsgruppe 1). In der zweiten Projektphase (dritte Klasse) wurden die Kinder der Wartekontrollgruppe gefördert, etwa 370 Kinder wurden neu in die Vergleichsgruppe 2 aufgenommen. Um die Effekte des Programms auf die basalen Lesekompetenzen, das Leseverständnis und Rechtschreiben sowie die sprachlichen Kompetenzen zu prüfen, werden vor der Intervention Testungen des Lesens, Schreibens und der sprachlichen Fähigkeiten durchgeführt. Nach der Intervention werden die kurzfristigen Effekte, ein Jahr später die Langzeiteffekte mittels derselben Testverfahren geprüft.

Die erste Projektphase (Projektphase 1) dauerte von Herbst 2012 bis Juni 2013. Es nahmen 377 Kinder der zweiten Schulstufe teil, 159 Kinder wurden in die Förderung einbezogen, 218 Kinder bildeten die Vergleichsgruppe 1. Diese Kinder der Vergleichsgruppe 1 wurden im Rahmen der zweiten Projektphase ab Herbst 2013 im dritten Schuljahr mit entsprechenden Materialien für die dritte Klasse gefördert (wobei diese neue Interventionsgruppe aufgestockt wurde, so dass insgesamt 331 Kinder gefördert wurden), während 373 Kinder neu in eine Vergleichsgruppe (Vergleichsgruppe 2) aufgenommen wurden. Der Ablauf der beiden Projektphasen wird in Abbildung 1 dargestellt.

Zu Beginn sowie am Ende der jeweiligen Projektphase fanden die Erhebungen statt. Zu diesen Zeitpunkten wurden die Lese- Rechtschreib- und Sprachfähigkeiten aller Kinder erhoben. Zudem füllten die Lehrer/innen für jedes Kind einen Fragebogen aus, um zusätzliche Informationen zum sozialen Hintergrund und zu den Sprach- und Lesefähigkeiten zu erhalten. Sowohl von den Kinder selbst als auch von den Eltern wurden Informationen zum sozialen und sprachlichen Hintergrund erhoben.

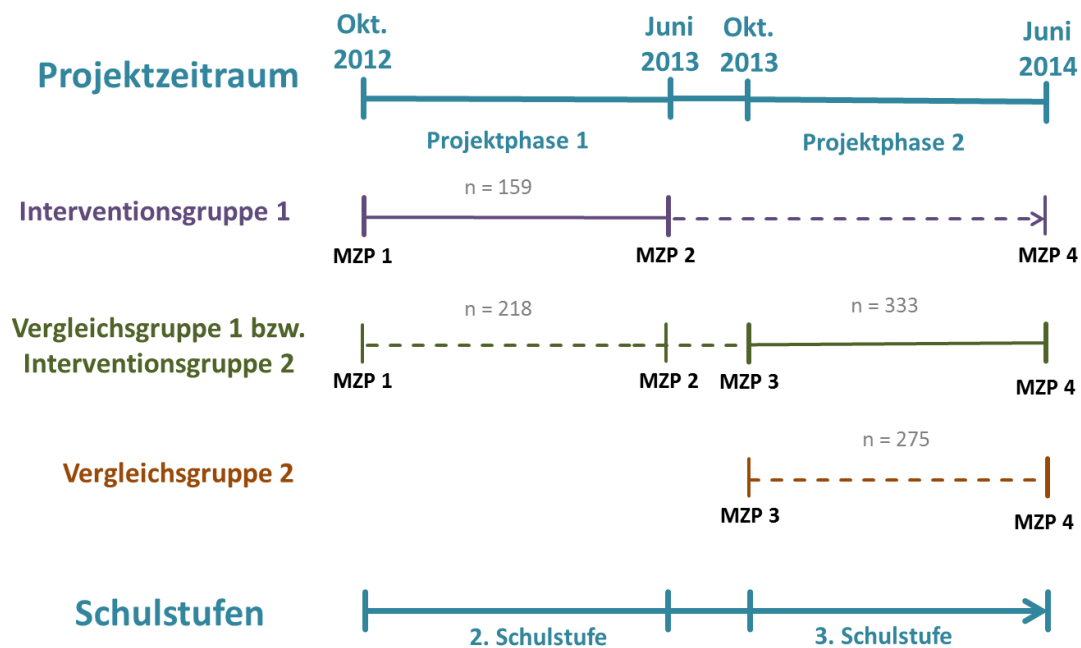


Abbildung 1. Projektdesign; gestrichelte Linien – keine Intervention; durchgehende Linien – Intervention; vertikale Linien – Datenerhebung.

Zur Sicherung der Implementationsqualität während der Intervention wurden die Lehrer/innen gebeten, die Stunden in einem Protokollheft zu dokumentieren. Zudem fanden gemeinsame Gruppendiskussionen der Lehrer/innen statt und in den Stunden wurden systematische Verhaltensbeobachtungen durchgeführt.

In regelmäßigen Abständen fanden Fortbildungen für die Lehrer/innen statt, und die Klassen wurden regelmäßig von einem Mitglied des Projektteams besucht. In der ersten Projektphase wurden die Lehrer/innen bis Weihnachten von einem Mitglied des Projektteams begleitet, in der zweiten Phase konnte dies nicht so organisiert werden. Die Mitglieder des Projektteams besuchten die Klassen einmal pro Monat, brachten die Fördermaterialien für das nächste Thema mit und standen für Fragen zur Verfügung.

5 Darstellung der Intervention

5.1 Allgemeine konzeptionelle Überlegungen zur Implementierung des Förderprogramms

Das Programm sollte unter realistischen Unterrichtsbedingungen in den Schulalltag implementiert werden. Gleichzeitig sollten jedoch auch bisherige Erfahrungen aus der Interventionsforschung zu den Determinanten der Effekte von Interventionen berücksichtigt werden. Daher wurden die Interventionsdauer und –intensität sowie die durchführenden Personen so gewählt, dass realistische Unterrichtsbedingungen erreicht werden konnten, aber dennoch bisherigen Befunden Rechnung getragen wurde.

5.1.1 Interventionsdauer und –intensität

Die Dauer und Intensität einer Intervention wird durch die Anzahl der Wochen, die Anzahl und Länge der einzelnen Einheiten bestimmt. In verschiedenen Meta-Analysen, in denen die Wirksamkeit von Leseinterventionen untersucht wurde, zeigten sich unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf diese Einflussgrößen. Souvignier und Antoniou (2007) stellten beispielsweise fest, dass eher kürzere Interventionen (mit einer Dauer von weniger als zwölf Einheiten) effektiver waren als längere Interventionen. Dieses Ergebnis wurde u.a. mit einer höheren Implementationskontrolle in den effektiven, aber kurzen Interventionen erklärt. Interventionen, die längerfristig in Regelklassen implementiert und durch standardisierte Testverfahren evaluiert wurden, zeichneten sich dagegen durch eine geringere Implementationskontrolle und geringere Effektstärken aus. Ise, Engel und Schulte-Körne (2013) stützten sich in ihrer Meta-Analyse auf Interventionen im deutschsprachigen Raum und gelangten zu gegensätzlichen Befunden. Laut dieser Analyse waren Interventionen im deutschsprachigen Raum umso wirksamer, je länger die Intervention durchgeführt wurde (Lese-Interventionen von mindestens 20 Wochen wurden als effektiver berichtet als Interventionen mit einer kürzeren Interventionsdauer) und je länger die einzelnen Einheiten angesetzt waren (Interventionen mit umfangreicheren Trainingseinheiten waren effektiver als kürzere).

Aufgrund dieser Befunde und dem Anspruch, das Förderprogramm ökologisch valide in den Schulalltag zu implementieren, wurde die Dauer des Förderprogramms auf nahezu das gesamte Schuljahr ausgedehnt. Lediglich die Testungen zu Beginn (mit anschließender Auswertung der Ergebnisse) und am Ende des Schuljahres schränkten die Dauer des

Programms etwas ein. Die Förderung wurde im Rahmen des Schulunterrichts (im Fach Deutsch und Sachunterricht) zweimal wöchentlich zu je 50 Minuten (reguläre Schulunterrichtseinheit) durchgeführt. Für die zweite Schulstufe wurden 29 Wochen insgesamt als Förderungszeitraum veranschlagt, bis zur Abschlusstestung waren es jedoch ca. 2 Wochen weniger. Für die dritte Schulstufe waren nur 27 Wochen insgesamt möglich (25 Wochen bis zur Abschlusstestung), da die Abschlusstestung während der Projektphase 2 früher stattfand als im Jahr zuvor in der Projektphase 1. Insgesamt konnten somit in der zweiten Schulstufe maximal 54, in der dritten Schulstufe maximal 50 LARS-Förderstunden bis zur Abschlusstestung durchgeführt werden,

5.1.2 Durchführende Person

In Meta-Analysen, die sich mit der Wirksamkeit von Leseinterventionen auseinandersetzen, wurde auch dargestellt, dass die Effektivität eines Programms von der durchführenden Person abhängig ist. Slavin, Lake, Davis und Madden (2009) zeigten, dass Lehrende als die Intervention durchführende Personen bessere Effekte erzielen als beispielsweise Forscher/innen oder Freiwillige. In dieser Hinsicht erwiesen sich die Befunde der Metaanalysen als konsistent. Auch bei Souvignier und Antoniou (2007) sowie bei Ise, Engel und Schulte-Körne (2013) erzielten die Interventionen die besten Ergebnisse, in denen die Lehrenden die Intervention durchführten.

Aus diesem Grund, aber auch um eine bessere Einbettung in den schulischen Alltag zu ermöglichen, wurde die innerhalb dieser Studie untersuchte Intervention durch den/die Klassenlehrer/in durchgeführt. Die Lehrenden wurden jedoch durch eine Fortbildung geschult und durch jeweils eine der Mitarbeiterinnen des Projektteams während des gesamten Interventionszeitraums unterstützt.

5.2 Fördermaterialien

Verschiedene konzeptuelle Überlegungen gingen der Erstellung der Fördermaterialien voraus. Im Folgenden werden diese dargestellt, bevor die im Projekt erstellten Materialien selbst beschrieben werden.

5.2.1 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen zur Erstellung der Fördermaterialien

5.2.1.1 Differenzierung durch Lesematerialien für verschiedene Leseniveaus

„Jedes Kind hat eine unverwechselbare Lesebiografie“ meinten Kleedorfer, Krug, Kysela-Schiemer, Streyhammer und Walter (2005, S. 20). Nicht nur deshalb ist eine individuelle Leseförderung für die erfolgreiche Leseentwicklung von größter Wichtigkeit. Auch aufgrund des sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler/innen in einer Klasse ist eine Anpassung an die Möglichkeiten der Schüler/innen dringend notwendig. Ein nicht differenzierter Unterricht führt zu mittleren Lernzuwächsen lediglich bei leistungsstarken Schüler/innen, während durchschnittliche und unterdurchschnittliche Schüler/innen zurückbleiben (McGill-Franzen, Zmach, Solic, & Zeig, 2006; Schumm, Moody, & Vaughn, 2000). Daher sollte Differenzierung auch im Leseunterricht ein unverzichtbares Element sein. Eine solche Differenzierung kann auf verschiedene Arten erreicht werden. Neben einer Förderung von Selbststeuerung und Individualisierung etwa im Rahmen eines Projektunterrichts oder einer Wochenplanarbeit, können verschiedene Arbeitsmaterialien und Hilfestellungen je nach Leistungsniveau auch im Unterricht mit der gesamten Klasse angeboten werden. Allerdings ist es nicht immer einfach, diese Anforderung im didaktischen Setting umzusetzen. Reguläres Unterrichtsmaterial (z.B. Lesefibeln oder Arbeitsbücher) differenziert die Texte nicht entsprechend unterschiedlicher Leseniveaus. Lehrende haben somit folgende Optionen, um mit den vorhandenen Materialien ihren Leseunterricht in differenzierter Form anbieten zu können:

1. Sie geben allen Kindern der Klasse denselben Text vor, passen jedoch die Bearbeitungszeit bzw. zugehörige Aufgaben den entsprechenden Leseleistungen an;
2. Sie geben den Kindern je nach ihrem Leseniveau unterschiedliche Texte zu unterschiedlichen Themen, was zur Folge hat, dass jedes der Kinder für sich arbeitet und die Kinder sich nicht über das Gelesene austauschen können;
3. Lehrende können die vorhandenen Texte selbst vereinfachen oder schwieriger gestalten, was dazu führt, dass alle Kinder mit dem gleichen Thema auf ihrem eigenen Leseniveau arbeiten können, jedoch für die Lehrenden mit einem deutlich erhöhten Vorbereitungsaufwand verbunden ist.

Um Lehrenden zu ermöglichen, in ihrem Unterricht möglichst vielfältig und abwechslungsreich mit differenzierten Unterrichtsmaterialien, die fächerübergreifend von Relevanz sind, arbeiten zu können, wurden innerhalb des Projekts Lesefördermaterialien für verschiedene Leseniveaugruppen entwickelt. Diese Materialien ermöglichen den Schüler/innen, individualisiert am gleichen Gegenstand innerhalb der Klasse zu arbeiten, und folgen damit einem wichtigen Grundsatz der Integrationspädagogik (vgl. Feyerer & Prammer, 2003).

5.2.1.2 Einbezug von Wortschatzarbeit für optimale Lernchancen von Kindern mit DaZ

In Österreich spricht eines von vier Kindern am Ende der vierten Schulstufe Deutsch als Zweitsprache (Statistik Austria, 2014). Diese Kinder beherrschen die Unterrichtssprache nicht immer in ausreichendem Ausmaß, um dem Unterricht folgen zu können. Das Lesen lernen ist für diese Kinder mit einem erhöhten Risiko für Schwierigkeiten verbunden (Schabmann, Landerl, Bruneforth, & Schmidt, 2012). Bei Zweitsprachenlerner/innen zeigen sich diese Schwierigkeiten im Lesen vor allem in Leseverständnisproblemen, während das Dekodieren weitestgehend unbeeinträchtigt zu sein scheint (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Verhoeven & van Leeuwe, 2012). Als eine mögliche Erklärung für dieses spezifische Leseverständnisdefizit werden Wortschatzdefizite angeführt (Verhoeven, 2011). Unzureichende Wortschatzkenntnisse werden auch generell als eines der größten Hindernisse für den Leseerwerb von Zweitsprachenlerner/innen angesehen (Nation, 1995/1996).

Um den Kindern eine umfassendere Beherrschung der deutschen Sprache zu ermöglichen, sollte Wortschatzarbeit insbesondere in der Arbeit mit DaZ-Schüler/innen in den Leseunterricht einbezogen werden. Erfolgreiche Wortschatzarbeit zeichnet sich durch umfangreiche Instruktionen und Übungen von sorgfältig ausgewählten Wörtern aus, die vor und nach dem Leseprozess eingebaut werden sollten (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

Dass sich Wortschatztrainings auch positiv auf das Leseverständnis auswirken können, zeigte eine Meta-Analyse von Elleman, Lindo, Morphy und Compton (2009). Positive Effekte zeigten sich jedoch vor allem dann, wenn in den Studien eigene Testverfahren verwendet wurden, also die erlernten Wörter auch im Test abgeprüft wurden. Hingegen ließen sich bei Studien, in denen standardisierte Tests zur Überprüfung der Wirksamkeit eingesetzt wurden, kaum Effekte des Wortschatztrainings auf die Leseleistungen feststellen. Es zeigte sich jedoch auch, dass leseschwache Kinder mehr von Wortschatztrainings profitierten als lesestarke.

Der Einbezug von Wortschatzarbeit bringt mit sich, dass nicht nur die Lesefähigkeiten, sondern auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder einen hohen Stellenwert in der Zielsetzung der Förderung einnehmen. Dass Leseinterventionen, in denen verschiedene Elemente, also beispielsweise verschiedene Förderbereiche einbezogen werden, sehr effektiv sein können, zeigten bereits verschiedene Meta-Analysen (z.B. CORI, Guthrie et al., 2004; Philipp 2010). Somit ist auch in dem vorliegenden Konzept davon auszugehen, dass durch das Ansprechen der beiden Förderdimensionen „Wortschatz“ und „Lesekompetenz“ ein größerer Erfolg für mehr Kinder erzielt werden kann als durch ein isoliertes Training einzelner Fertigkeiten.

5.2.1.3 Berücksichtigung von Aspekten interkulturellen Lernens

Bei der Auswahl von Unterrichtsthemen und Lesetexten sollte die Alltagsnähe und die Interessen der Kinder einer Klasse Berücksichtigung finden. In Klassen, in denen Kinder mit DaM und DaZ gemeinsam unterrichtet werden, ist es notwendig, die sprachlich und kulturell heterogene Klassenzusammensetzung zu bedenken (Schulte-Bunert, 2013). Bisheriges Unterrichtsmaterial ist dagegen eher auf einen monokulturellen Kontext hin konzipiert (Gogolin, 1994; Kuchenreuther, 2013). Beispielsweise sind christliche Feiertage (Weihnachten, Ostern) in den gängigen Lese-Lehrwerken der Primarstufen konkretisierte Themen, deren Darstellung keine Rücksicht auf die kulturelle Vielfalt, die sich häufig in den Klassen wiederfindet, nimmt. Ein Anliegen des vorliegenden Konzepts ist es, dass religiöse Festlichkeiten, die in Österreich traditionell gefeiert werden und mit schulfreien Tagen verbunden sind, zwar thematisiert werden, jedoch auch in den Materialien immer kontrastiert werden zu Festen anderer Religionen und Kulturen. Dabei soll die von Khanide und Gibeler (2003) angesprochene „Balance zwischen Integration fremder und Stärkung der eigenen kulturellen Identität“ gehalten werden. Die Schüler/innen der Klasse bekommen durch die LARS-Lesetexte (Sach- und Erzähltexte) und die zugehörigen Aufgaben Anstöße zur Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt.

Des Weiteren wird ein einheitliches Konzept für Erzähltexte gewählt, welches im Gegensatz zu narrativen Texten in gängigen Leselehrwerken die kulturelle Diversität einer Klasse, in der Kinder mit DaM und DaZ unterrichtet werden, widerspiegelt. Dieses Konzept umfasst die zwei miteinander befreundeten Hauptfiguren Mona und Hasan als Schüler/innen in einer sprachlich und kulturell heterogenen Klasse. Alle Erzähltexte drehen sich um diese beiden Hauptfiguren und deren Alltagserlebnisse, häufig mit und in der Klasse.

5.2.1.4 Motivationssicherung

Die Lesemotivation bestimmt nicht nur das Leseverhalten (z.B. Lesemenge), sondern auch die Lesekompetenz (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). Daher waren motivationssteigernde Aspekte Bestandteile des Förderkonzepts. Da eine abwechslungsreiche und dem Leistungsstand der Kinder angepasste Gestaltung der Intervention als Basis für eine erfolgreiche Förderung gilt (Gold, 2007), wurden verschiedenste Lesetexte (Sach- und Erzähltexte) und entsprechende vielfältige Aufgabenstellungen für vier verschiedene Leseniveaus konzipiert. Zudem wurde die Auswahl von Themen und Textinhalten so gestaltet, dass die Alltagsrelevanz und –nähe dieser Texte das Interesse der Kinder weckt. Kindgerechtes Bildmaterial sowie Lesespiele wurden verwendet, um die Lese- und Lernmotivation der Schüler/innen zusätzlich zu sichern.

5.2.2 Bestandteile der Fördermaterialien

In der Umsetzung des Konzepts wurden verschiedene Materialien zusammengestellt, die im folgenden Abschnitt kurz beschrieben werden: Themen, Wortschatzwörter, Texte mit entsprechenden Aufgaben und Lesespiele.

5.2.2.1 Themenwahl

Die Themenwahl orientiert sich am Curriculum des Deutsch- und Sachunterrichts, um die Lehr- und Unterrichtsplanung der Lehrenden zu unterstützen, nah am Alltag der Kinder zu liegen und auch um eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Themen zu gewährleisten. Die Verwendung von fächerübergreifenden Themen bewährte sich bereits im amerikanischen Leseförderprogramm CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) von Guthrie et al. (2004), wobei diese als einen wesentlichen Wirkmechanismus die Bearbeitung authentischer Probleme identifizierten.

Zunächst wurden Themen ausgewählt, die während des zweiten bzw. dritten Schuljahres regulär im Deutsch- und Sachunterricht durchgenommen wurden. Dabei orientierten sich die Autorinnen an den gängigen Leselehrgängen sowie an den Lehrplänen der Schulen. Die inhaltliche und zeitliche Passung der Themen zueinander und in den Ablauf des Schuljahres wurde beachtet. Insgesamt wurden für das zweite und dritte Schuljahr jeweils neun Themen ausgewählt, zu denen die entsprechenden Wortschatzwörter gesucht und Texte geschrieben wurden (siehe Tabelle 1). Die Themen für das zweite und dritte Schuljahr wurden dabei einander angeglichen.

Tabelle 1. Übersicht über die Themen des LARS-Materials in der zweiten und dritten Schulstufe.

Reihenfolge der Themen im Schuljahr	Themen	Themenbezeichnung 2. Schulstufe	Themenbezeichnung 3. Schulstufe
1	Herbst, Multikulturalität	Ich und die anderen: der Herbst, mein Zuhause und die verschiedenen Menschen	Das Bekannte und das Fremde: der Herbst, die Jahreszeiten und die verschiedenen Sprachen
2	Weihnachten, Advent	Der Dezember hier und woanders: Advent und Weihnachtszeit	Meine Familie feiert anders: Advent und Weihnachtszeit
3	Neujahr, Zeit	Das neue Jahr beginnt: Neujahr und die Jahreszeiten	Wo ist das alte Jahr geblieben?: Neujahr, das Wetter und die Zeit
4	Winter, Fasching	Der Winter treibt es bunt: der Winter und Fasching	Verrückte Winterzeit: der Winter und Fasching
5	Körper, Gesundheit	Ich kann dich sehen, hören, riechen und fühlen: mein Körper und die Gesundheit	Mir geht es gut: mein Körper, die Gesundheit, die Ernährung und die Gefühle
6	Ostern, Frühling	Was blüht denn da?: der Frühling, Ostern und die Natur	Draußen zu Hause: der Frühling, Ostern, die Natur und Umwelt
7	Berufe, Muttertag	Was ich einmal werden möchte: die Berufe, Polizei, Feuerwehr und Muttertag	Wo ich arbeiten möchte: die Berufe, die Geschäfte und Muttertag
8	Tiere	Tiere in meiner Umgebung: der Bauernhof und die Haustiere	Wunderwelt der Tiere: die Tiere hier und woanders
9	Ferien, Freizeit	Was ich gerne mache: die Freizeit und die Ferien	Die Schule ist aus! Die Freizeit, der Sport und die Ferien

5.2.2.2 Wortschatz

Wortschatzwissen hat einen großen Einfluss auf die Lesefähigkeiten (für eine Übersicht siehe Baumann, 2009). Kinder mit schwachen Lesefähigkeiten verfügen häufig nur über ein eingeschränktes Wortschatzwissen. Ihre Schwierigkeiten liegen darin, die Bedeutung von Wörtern aus Kontexten zu erschließen, Begriffe semantisch einzuordnen und diese auch im mentalen Lexikon zu verankern (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2013). Bei Kindern mit DaZ, die in der Zweitsprache lesen lernen, ist zudem bekannt, dass Wortschatzwissen einen größeren Einfluss auf ihre Leseentwicklung hat als es bei Kindern, die den Erwerb des Lesens in der Erstsprache vollführen, der Fall ist (Verhoeven, 2000).

Die Wortschatzarbeit im Projekt hatte zum einen das Ziel, den Kindern den Erwerb und die Festigung der Schriftsprache zu erleichtern, zum anderen sollte dieser Aspekt des Projekts insbesondere Kindern mit DaZ dazu verhelfen, das Wortschatzwissen zu erweitern und dadurch die zu lesenden Texte besser verstehen zu können.

Ausgehend von den Themen wurde ein Wortschatz erarbeitet, der als eine Art Grundwortschatz innerhalb der in ein neues Thema einführenden Wortschatzstunden mit den Kindern bearbeitet wurde. Anschließend wurden die Wortschatzwörter in unterschiedlichsten textuellen Kontexten (in den Lesetexten, Aufgaben und Lesespielen) präsentiert, was dem Erwerb der mit den Wörtern verbundenen Konzepte und der Festigung und Erweiterung des Wortschatzes dient (Fischer, 2009; Ossner, 2010; Klicpera et al., 2013).

Zu jedem themenbezogenen Wortschatz gehörten 15 (in der zweiten Schulstufe) bzw. 20 (in der dritten Schulstufe) Wörter. Bei der Auswahl der Wörter wurden neben inhaltlichen auch orthographische und grammatische Aspekte sowie die Frequenz berücksichtigt. Diese Beschränkungen werden im Folgenden kurz beschrieben. Eine beispielhafte Darstellung der Wortschatzwörter zum Thema 4 in der zweiten und dritten Klasse ist in Tabelle 2 zu sehen.

1. Thematische Relevanz: Relevante Wörter, die häufig in der alltäglichen Kommunikation benötigt werden, werden einfacher gelernt als nicht relevante Wörter (Nation, 2011). Deshalb sollten die Wortschatzwörter nicht nur für das entsprechende Thema inhaltlich von Relevanz sein, sondern auch eine hohe Alltagsrelevanz aufweisen. Beispielsweise sind die Wörter „Schlitten“ und „Schnee“ relevant für das Thema „Winter und Fasching“.

2. Wortfrequenz: Wortschatzarbeit für Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Instruktionssprache sollte insbesondere hochfrequente Wörter in den Fokus rücken (Nation, 2011), damit diese Kinder dem Unterricht gut folgen und an themenbezogenen Diskussionen teilhaben können. Daher wurde die Frequenz der einbezogenen Wörter kontrolliert. Eine der Datenbanken, die für die Kontrolle von Wortfrequenzen bei Kindern als äußerst geeignet betrachtet wird, ist die Childlex Datenbank (Schroeder, Würzner, Heister, Geyken, & Kliegl, 2014), die auf einem Korpus aus Kinder- und Jugendbüchern basiert. Als hochfrequent gelten Wörter, wenn sie in der Frequenzklasse „zehn bis 100 Mal pro eine Million Wörter“ oder „über 100 Mal pro eine Million Wörter“ auftauchen.

3. Orthographie: Um den Kindern den Erwerb der Schriftsprache zu erleichtern, wurde insbesondere bei der Konzeption der Materialien für die zweite Schulstufe darauf geachtet,





























dass die verwendeten Wörter eine hohe orthographische Regelmäßigkeit aufwiesen. Eine regelmäßige Schreibung der Wörter findet sich dann, wenn die phonologische Form aus den Graphem-Phonem-Korrespondenzen hergeleitet werden kann. Unregelmäßige Schreibweisen, wie beispielsweise das „ai“ in „Mai“ oder „Hai“ wurden größtenteils vermieden. Der Leseprozess kann speziell bei schwachen Leser/innen durch die orthographische Regelmäßigkeit unterstützt werden.








4. Prosodie: Die Silbe stellt für Kinder einen ganz intuitiven Zugang zur Sprache dar, da den Silben in fast allen Sprachen der Welt eine große Bedeutung zukommt. Silben und deren Betonung in Wörtern spielen für die sprachliche Kompetenz und den Erwerb der deutschen Schriftsprache eine große Rolle (Tophinke, 2003). Gerade für die Leseflüssigkeit sind diese prosodischen Merkmale der deutschen Sprache von Bedeutung (Kuhn & Stahl, 2003). Das für die deutsche Sprache typische Wortbetonungsmuster ist der Trochäus (Abfolge einer betonten und unbetonten Silbe, bspw. in „Kleidung“). Insbesondere für die zweite Schulstufe wurden fast ausschließlich Wörter ausgewählt, die dieses Wortbetonungsmuster entweder in der unflektierten oder in der flektierten Form (durch Deklination der Nomen, Konjugation der Verben oder Komparation der Adjektive und Adverbien) aufwiesen.

5. Grammatik: Konkrete Nomen werden aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Vorstellbarkeit besser und schneller erlernt als andere Wortarten (Stahl, 2003). Die Mehrheit der Wörter, die für das Fördermaterial verwendet wurden, waren daher konkrete Nomen. Zusätzlich wurden Verben, Adjektive bzw. Adverbien und in der dritten Schulstufe auch Präpositionen ebenfalls (in abnehmender Häufigkeit) ausgewählt. Um das sprachliche Wissen der Kinder aufzubauen, wurden die Nomen mit dem bestimmten Artikel im Singular und Plural präsentiert, die Verben in der 3. Person Singular (er/sie/es) und ersten Person Plural (wir), sowie die Adjektive im Positiv und in der Steigerungsform Komparativ. Ein Beispiel für einen ausgewählten Wortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ findet sich in Tabelle 2.

Tabelle 2. Wortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ getrennt für die zweite und dritte Schulstufe (Items in alphabetischer Reihenfolge, Anmerkung: N=Nomen, V=Verb, A=Adjektiv/Adverb, P=Präposition).

2. Schulstufe			3. Schulstufe		
Wortschatzwort	Wort- art	Illustration	Wortschatzwort	Wort- art	Illustration

das Fest die Feste	N		die Achtung	N	
glatt noch glatter	A		alleine	A	
die Jacke die Jacken	N		der Bär die Bären	N	
die Kleidung	N		der Besen die Besen	N	
der Hof die Höfe	N		er friert sie frieren	V	
der Mantel die Mäntel	N		fröhlich noch fröhlicher	A	
nass noch nasser	A		der Fuchs die Füchse	N	
der Pirat die Piraten	N		die Hexe die Hexen	N	
der Ritter die Ritter	N		hinter	P	
der Schlitten die Schlitten	N		er näht sie nähen	V	
er schminkt sich sie schminken sich	V		neben	P	
es schneit	V		er passt sie passen	V	
die Spur die Spuren	N		der Schi die Schi	N	
er wirft sie werfen	V		er schiebt sie schieben	V	

er zittert sie zittern	V		der Schlittschuh die Schlittschuhe	N	
			der Schnee	N	
			der Spaß die Späße	N	
			verschieden	A	
			der Zauberer die Zauberer	N	
			er zieht sie ziehen	T	

5.2.2.3 Differenzierung innerhalb von Texten und textgebundenen Aufgaben

Um eine Differenzierung innerhalb der Klasse materialbasiert zu ermöglichen, wurden Texte mit entsprechenden Aufgaben in vier verschiedenen Leseniveaus konzipiert. Die Leseniveaus wurden in der Schwierigkeit abnehmend anhand der Symbole Stern, Sonne, Mond und Regenbogen unterschieden. Nach ihren Fähigkeiten (gemessen mit Hilfe der unterschiedlichen Leistungstests) werden die Kinder angelehnt an Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2013) bzw. Schabmann und Kabichler (2007) eingestuft in überdurchschnittliche Leser/innen (Stern-Niveau, $PR > 70$), durchschnittliche Leser/innen (Sonne-Niveau, $30 < PR < 70$), unterdurchschnittliche Leser/innen (Mond-Niveau, $16 < PR < 30$) und weit unterdurchschnittliche Leser/innen (Regenbogen-Niveau, $PR < 15$).

Wie im Leitfaden „Lesen fördern“ (Kleedorfer et al., 2005) beschrieben, sind natürlich differierende Schwierigkeitsgrade abhängig von der Länge und der Komplexität der Texte, von der Vertrautheit des Lesers/ der Leserin mit dem Thema, von der sprachlichen, strukturellen und formalen Deutlichkeit von Hinweisen auf die wesentlichen Informationen und von der Anzahl der ablenkenden Elemente, die es schwer machen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Die Texte des LARS-Materials unterscheiden sich zwischen den Schwierigkeitsniveaus v.a. hinsichtlich der ersten beiden Punkte, also der Länge (quantitativ) und der Komplexität (qualitativ). Die quantitative Differenzierung bezieht sich auf die Länge der Texte und Sätze. Um die Länge eines jeden Texts dem entsprechenden

Leseniveau anzupassen, wurde zunächst die Wörterzahl der Zahl an Wörtern angepasst, die laut standardisierten Testverfahren (z.B. SLRT 2, Moll & Landerl, 2010) pro Minute auf einem bestimmten Niveau gelesen werden kann. Diese Wörterzahl wurde dann auf eine Lesezeit von 15 bis 20 Minuten hochgerechnet und ergab somit die Wörterzahl, die ein Text zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr für unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus umfassen müsste. Die Länge der Sätze wurde ebenfalls kontrolliert, da dieses Merkmal die Lesbarkeit von Texten und deren Schwierigkeit beeinflussen kann (Björnsson, 1968). Die qualitative Differenzierung bezieht sich auf die Komplexität der Textgestaltung (z.B. Einbau von indirekter und direkter Rede) und Sätze (z.B. Nebensatzkonstruktionen vs. einfache Hauptsätze, Passivstrukturen vs. Aktivstrukturen).

Durch die Differenzierung sollten die Texte die Kinder weder über- noch unterfordern, sondern angemessen fördern. Ein wichtiger Punkt jedoch, um zu erreichen, dass Kinder mit DaZ, die eher leseschwach sind, einen dennoch ausreichend hohen Lernzuwachs haben, ist, dass die Texte nicht zu einfach gestaltet werden. In dem Programm „Deutsch & PC“ (Grießhaber, 2004) wird nachdrücklich das Lesen von sprachstrukturell komplexen Texten empfohlen, da davon ausgegangen wird, dass zu stark vereinfachte Texte kaum Einsicht in die Sprachstrukturen bieten. Zudem bieten maximal verständliche Texte keine kognitiven Anreize mehr und können u.U. zu einer verminderten Lesemotivation führen (vgl. Groeben, 1978, zitiert nach Artelt et al., 2007). Deshalb wurde versucht, selbst bei dem einfachsten Leseniveau trotz der vereinfachten Form ein relativ natürliches Sprachmuster zu erzeugen und den Text nicht zu stark zu vereinfachen. Bei den schwierigeren Niveaus bedeutete das jedoch auch, dass die Texte anspruchsvoll gestaltet werden mussten.

Es wurden etwa gleich viele Sach- und Erzähltexte verwendet, um das Angebot an die Kinder möglichst abwechslungsreich zu gestalten (May, 2001).

Zu den Texten wurden gezielte Aufgaben angeboten, um das Verständnis des Gelesenen zu sichern bzw. das Lernen aus Texten zu ermöglichen (vgl. Kammer, 2009). Dabei sollten die Aufgabenstellungen eine motivierende Leseabsicht provozieren. Zudem wird empfohlen, Aufgaben für den Textverstehensprozess differenziert anzubieten (Artelt et al., 2007).

Wie die Texte, unterschieden sich auch die Aufgaben hinsichtlich der Quantität (Anzahl der Aufgaben, Anzahl der Items pro Aufgabenstellung) und Qualität (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) zwischen den vier Schwierigkeitsniveaus.

5.2.2.4 Vertiefung, Ergebnissicherung und Motivation durch Lesespiele

Lesespiele wurden jeweils themenbezogen konzipiert, um den Kindern zusätzliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Wortschatzwörtern in verschiedenen schriftlichen Kontexten zu bieten. Diese zusätzlichen Übungen dienten dem wiederholenden Lesen, waren hilfreich zur Automatisierung von Worterkennung und gleichzeitig eine gute Wortschatzübung. Das Angebot von zwölf Spielen pro Thema in der zweiten Schulstufe (Spielmöglichkeiten jeweils für bis zu zwei Spieler/innen) bzw. sechs Spielen in der dritten Schulstufe (Spielmöglichkeiten jeweils für bis zu vier Spieler/innen), die die verschiedenen Leseniveaus abdeckten, ermöglichte den Kindern eine eigenständige Auswahl zu treffen. Durch diese Form der Selbstbestimmung kann eine Steigerung der Lesemotivation der Kinder erreicht werden. Da Souvignier und Antoniou (2007) innerhalb einer Meta-Analyse zur Überprüfung verschiedener Leseförderungsmaßnahmen feststellten, dass Maßnahmen zur Selbstüberwachung innerhalb der untersuchten Studien insgesamt eine hohe Effektstärke aufwiesen, wurden diese Spiele so konzipiert, dass eine eigene Überprüfung (Selbstkontrolle) möglich war. Eine Übersicht über die verschiedenen Spiele, die in der zweiten und dritten Schulstufe zu jedem Thema angeboten wurden, bietet Tabelle 3.

Tabelle 3. Übersicht über die zu jedem Thema angebotenen LARS-Lesespiele in der zweiten und dritten Schulstufe.

2. Schulstufe		3. Schulstufe	
Spiel	Aufgabe	Spiel	Aufgabe
Spiele, die vergleichbar in der zweiten und dritten Schulstufe angeboten wurden			
Silbenspiel (Wortebene)	Silbenanfang & -ende zusammenfinden	Brettspiel groß (Wort-, Satz- und Textebene)	Würfelspiel; Ereignisfelder – Karte von einem der drei Stapel ziehen und dadurch noch zusätzliche Felder nach vorne (Kinder haben die Wahl aus 2 Farben, können so ihre Schwierigkeit bestimmen und variieren) Wortebene: Silbenanfang und –ende zusammenfinden, Wort zu Bild Zuordnungen Satzebene: Sätze bewerten – richtig oder falsch? Textebene: Sätze in die richtige Reihenfolge bringen.
Domino (Wortebene)	Wort und Bild zusammenfinden	Brettspiel klein (Wort-, Satz- und Textebene)	Gleiches Prinzip; Unterschied: weniger Spielfelder (für Einsatz bei weniger Zeit oder kleinerer Gruppe)
Richtig oder falsch (Satzebene)	Sätze bewerten – richtig oder falsch?	Lese-Lege-Puzzle (Wortebene)	Wort zu Bild auf Bildertafel zuordnen und Rückseite drehen – Selbstkontrolle durch entstandenes Bild
Was kommt zuerst? (Textebene)	Sätze in die richtige Reihenfolge bringen	Lese-Lege-Puzzle (Satzebene)	Wort zu Satz auf Bildertafel zuordnen und Rückseite drehen – Selbstkontrolle durch entstandenes Bild
Lese-Lege-Puzzle (Wortebene)	Wort zu Bild auf Bildertafel zuordnen und Rückseite drehen – Selbstkontrolle durch entstandenes Bild	Memory (Wortebene)	Wort und Bild zusammenfinden
Memory (Wortebene)	Wort und Bild zusammenfinden	Memory (Satzebene)	Wort und Satz zusammenfinden
Memory (Satzebene)	Wort und Definition zusammenfinden		
Spiele, die ausschließlich in der zweiten Schulstufe angeboten wurden			
Wortolino (Wortebene)	Bildkarte mit 7 Objekten, auf den Spielkarten stehen nur 6 Wörter – entdecken und sagen, welches Wort fehlt		
Leseebäume (Satzebene)	Satz aufbauend lesen		
Was heißt das? (Satzebene)	Wort und Definition zusammenfinden		
Satzbauspiel (Satzebene)	Wörter zu Sätzen bauen		
Einsteckspiel (Textebene)	zu Bildern die richtigen Texte einstecken		

5.3 Ablauf der Förderung

Für die Förderung wurden zwei verschiedene Arten von Unterrichtsstunden als Fördereinheiten konzipiert. Es gab einerseits Wortschatz-Einheiten und andererseits Textarbeits-Einheiten, die zeitlich den größeren Teil ausmachten.

Die Wortschatz-Einheiten wurden einleitend zu Beginn eines neuen Themas durchgeführt (insgesamt somit neun Einheiten über das Schuljahr hinweg). In diesen Einheiten wurde das Thema eingeführt und der Wortschatz eines neuen Themas erarbeitet und erprobt. Für diese Einführung wurden die Wortschatzwörter mit dazugehörigen Illustrationen sowie ein thematisches Wimmelbild, welches die entsprechenden Wortschatzwörter graphisch verdeutlichte und in den thematischen Zusammenhang setzte, zur Verfügung gestellt. Die Einführung konnte dann beispielsweise so gestaltet werden, dass den Kindern die Wörter zunächst schriftlich präsentiert wurden, sie diese lesen sollten und sie anschließend den korrekten Wortschatzbildern zuordnen mussten. Bei dieser separaten Bearbeitung jedes einzelnen Wortes war es den Lehrenden möglich, verschiedene sprachliche, grammatische oder prosodische Besonderheiten der Wörter zu thematisieren. Beispielsweise konnten die Wortarten oder Silbenzahl der Wörter bestimmt werden. Das Wimmelbild konnte dann dazu genutzt werden, die entsprechenden Wörter wieder zu finden, mit ihnen Sätze zu bilden und somit den Wortschatz zu festigen. In für jedes Kind angelegten Wörterbüchern konnten diese Wörter dann in Schreibübungen und Rätseln erneut geübt und gefestigt werden.

Die Materialien, die für die Wortschatzstunden zur Verfügung standen, wurden so angeboten, dass sie vielseitig in den Klassen eingesetzt werden konnten und somit von den Lehrenden so verwendet werden konnten, wie sie es für ihre Klasse als bestmögliche Form hielten.

Die Textarbeits-Einheiten stellten den größeren Bereich der Förderung dar. Diese Einheiten fanden in allen restlichen Fördereinheiten zu einem Thema und somit bis zu zwei Mal wöchentlich statt. Während dieser Einheiten wurden den Lehrenden vierfach differenzierte Texte zur Verfügung gestellt, die in jedem der vier Leseniveaus den gleichen Inhalt behandelten. Die Lehrenden hatten während der LARS-Einheiten die Aufgabe, diese Texte angemessen einzuführen, ggf. wichtige Wörter zu wiederholen und die Texte dann den Kindern entsprechend ihrem zuvor bestimmten Leseniveau auszuhändigen. Anschließend bearbeiteten die Kinder selbstständig den Text und die dazugehörigen Aufgaben. Die Lehrenden hatten in dieser Phase der Einheit die Möglichkeit die Kinder, die Hilfe benötigten, zu unterstützen. Nach der Bearbeitung der Aufgaben konnten die Lehrenden entweder selbst

die Lösungen kontrollieren oder den Kindern die Lösung zur Selbstkontrolle zur Verfügung stellen. Anschlussdiskussionen in der Klasse über den Text und dessen Inhalt waren möglich. Ein fakultatives Element dieser Stunden waren die textunabhängigen Lesespiele, die verstärkt die Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Wortschatz in spielerischer Form ermöglichten. Lehrende konnten bspw. den Kindern, die mit der Bearbeitung des Texts und der Aufgaben bereits fertig waren, die Möglichkeit geben, in dieser Zeit die LARS-Spiele zu verwenden. Eine andere Option für diese Zeit bot auch das Wörterbuch, in dem jedes Kind noch weitere Rätsel selbstständig lösen konnte.

5.4 Begleitung der Förderung durch das Projektteam

5.4.1 Unterstützung durch schulspezifische Projektmitarbeiterinnen

Um die Förderung in den Klassen zu begleiten, wurde jeder Interventionsschule eine Projektmitarbeiterin zugeordnet, die den Lehrenden dieser Schule in der gesamten Projektphase als Ansprechperson diente. Sie war dafür zuständig, dass immer zeitgerecht die Materialien zu den Schulen gelangten, sicherte zudem, dass die Lehrenden wussten, wie Sie die Materialien einsetzen konnten und stand ihnen beratend zur Seite.

Zu Beginn der Intervention zeigte die Projektmitarbeiterin beispielhaft in den Klassen, wie die LARS-Einheiten gestaltet werden können. Sie demonstrierte sowohl die Wortschatz- als auch die erste Textarbeitseinheit des ersten Themas, wobei der/die Lehrer/in ihr zur Seite stand und im Anschluss gemeinsam mit der Projektmitarbeiterin die Stunde reflektierte. Während der ersten Projektphase (zweite Schulstufe) war die Projektmitarbeiterin anschließend noch in allen weiteren Einheiten des ersten Themas und des zweiten Themas anwesend. Somit war sie von Beginn der Intervention bis zum Abschluss des zweiten Themas in den Fördereinheiten präsent (von Mitte November bis Ende Dezember). Anschließend nahm sie nur noch zu Beginn eines jeden Themas (etwa einmal pro Monat) an den Fördereinheiten teil. Während der zweiten Projektphase (dritte Schulstufe) hingegen wurde die Anwesenheit der Projektmitarbeiterin stark reduziert, um die Implementierung unter alltäglichen Bedingungen ohne zu starken Eingriff in das Unterrichtsgeschehen direkt zu Beginn der Intervention zu sichern. Die Projektmitarbeiterin war lediglich zu zwei weiteren Einheiten (einer Textarbeits- und einer Wortschatzeinheit) anwesend und stand dem/der Lehrer/in beratend zur Seite. Anschließend nahm sie bei Bedarf noch zu Beginn eines jeden Themas (etwa einmal pro Monat) an den Fördereinheiten teil.

5.4.2 Lehrendenfortbildung

Während des gesamten Projektablaufs wurden verschiedene Lehrendenfortbildungen durchgeführt, die vom Projektteam (sowie allen Projektmitarbeiterinnen, die den Schulen als Beraterinnen zur Seite standen) organisiert wurden. Die Lehrenden der Interventionsklassen sowie Direktor/innen der Interventionsschulen wurden zu jeder Fortbildung eingeladen, jedoch nicht zur Teilnahme verpflichtet.

Vor Beginn der Intervention (zu Beginn des Schuljahres) wurde in jeder der beiden Projektphasen eine erste einführende Fortbildung durchgeführt. Diese einführende Fortbildung hatte verschiedene Ziele. Sie diente dazu, dass sich alle Lehrenden als Teil des Projekts wahrnehmen und untereinander vernetzen konnten. Zusätzlich konnten die Lehrenden alle am Projekt beteiligten Verantwortlichen kennen lernen. Sie konnten ihr Wissen in Bezug auf Lesen, dessen Entwicklung und mögliche Störungen erweitern und vor allem erste Einblicke in den Ablauf der Förderung und einen Überblick über die LARS-Materialien erhalten. Diese erste Fortbildung diente somit dazu, die Lehrenden auf die bevorstehende Intervention vorzubereiten und eine gute Kooperationsbasis zwischen den Lehrenden und den Mitarbeiterinnen der Forschungsinstitution Universität herzustellen.

In beiden Projektphasen wurden zudem zwei weitere Fortbildungen während der Intervention (eine in den Monaten Dezember/Januar; eine in den Monaten März/April) durchgeführt. Die Ziele dieser beiden Fortbildungen waren gleich. Es sollte ein Austausch stattfinden sowie Raum für das Aufzeigen von Fragen und Problemen geschaffen und Lösungen erarbeitet werden. Außerdem boten diese Fortbildungen die Möglichkeit für das Projektteam, Rückmeldungen in Bezug auf Teilaspekte der Materialien zu erhalten aufgrund derer diese in weiterer Folge angepasst und verbessert werden konnten.

Sowohl die Lehrenden der ersten Projektphase (zweiten Schulstufe) als auch jene der zweiten Projektphase (dritte Schulstufe) erhielten die Möglichkeit, an einer abschließenden Fortbildung teilzunehmen, die im auf die Intervention folgenden Schuljahr stattfand (für die Projektphase 1: November 2013, für die Projektphase 2: September 2014). Bei dieser Fortbildung wurde von ersten Ergebnissen berichtet, aber vor allem über die Nachhaltigkeit des Projekts reflektiert und erneut Raum für gegenseitigen Austausch geschaffen.

6 Evaluation

6.1 Untersuchungsmethode

6.1.1 Untersuchungsdesign

Für die vorliegende längsschnittliche Interventionsstudie im Prä-Post-Follow-up-Design wurden Kinder aus steirischen Schulen am Beginn und Ende der zweiten und dritten Schulstufe untersucht. Mittels unterschiedlicher Tests wurden die Lese-, Rechtschreib-, Sprach- und kognitiven Fähigkeiten der Kinder getestet. Die Studie erstreckte sich über zwei Projektphasen, wobei sich Projektphase 1 auf den Zeitraum zwischen Beginn (Messzeitpunkt 1: Oktober 2012) und Ende (Messzeitpunkt 2: Juni 2013) der zweiten Schulstufe und Projektphase 2 auf den Zeitraum zwischen Beginn (Messzeitpunkt 3: Oktober 2013) und Ende (Messzeitpunkt 4: Juni 2014) der dritten Schulstufe beziehen.

Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Tests in welcher Art und Weise zu den jeweiligen Messzeitpunkten zum Einsatz kamen.

6.1.1.1 Einsatz der Testverfahren in Projektphase 1

Am Beginn der zweiten Schulstufe, im Oktober 2012, fand die erste Erhebung von Daten, die zur Einschätzung der Fähigkeiten der Kinder diente, statt. Zu diesem ersten Messzeitpunkt (MZIP 1) war es von besonderer Relevanz, dass die Fähigkeiten der einzelnen Kinder genau analysiert werden. Daher wurde eine aufwändige Testbatterie erstellt, die eine zweistündige Gruppentestung (pro Klasse) und eine Individualtestung von etwa 45 Minuten pro Kind beinhaltete.

Für die Klassentestung wurde ein eigenes Testheft erstellt, wobei auf eine besonders kindgerechte Gestaltung geachtet wurde, um die Kinder anzuregen, mitzumachen. Auf insgesamt 32 Seiten wurden unterschiedliche Facetten der Lese-, Rechtschreib- und Sprachfähigkeiten sowie die allgemeine kognitive Intelligenz der Kinder erfasst. In Bezug auf die Lesefähigkeiten wurden einerseits die Dekodierfähigkeit und andererseits das Leseverständnis geprüft, zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten wurden die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse erhoben.

Zu Beginn der zweiten Schulstufe wurde als Aspekt der Lesefähigkeiten das Leseverständnis auf zwei Ebenen, nämlich der Wort- und der Satzebene, erfasst. Hierzu wurde unter anderem ein eigens konzipierter Leseverständnistest verwendet. Zudem wurde, um die Validität dieses

Tests beurteilen zu können, aus dem bereits standardisierten Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6) von Lenhard und Schneider (2006) ebenfalls die Subtests zu Wort- und Satzverständnis durchgeführt. Nach den beiden Leseverständnistests wurde ein (passiver) Wortschatztest, der ebenfalls von der Arbeitsgruppe für diese Erhebung konzipiert wurde, durchgeführt. Nach einer längeren Pause zur Erholung der Kinder wurden noch drei Subtests des Intelligenztests zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten (Cattel, Weiß, & Osterland, 1997) sowie die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9: May, 2002) zur Erfassung der Rechtschreibfähigkeiten durchgeführt. Im Anschluss daran wurde nochmals eine längere Pause eingelegt, bevor die Kinder einzeln aus der Klasse zu den Individualtestungen geholt wurden. In den Individualtestungen wurden zwei Subtests zur Erfassung der Dekodierfähigkeiten der Kinder (SLRT II; Lesetest; Moll, Landerl, 2010), die Kurzform des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige (Glück, 2007), ein selbstkonstruierter Test zur Erfassung der Lernwörter (aktiver Wortschatztest) sowie ein modifizierter Test zur Erfassung der Grammatikkenntnisse (angelehnt an P-ITPA: Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten: Esser, Wyschkon, Ballaschk, & Hänsch, 2011) durchgeführt.

Im Februar 2013 wurde eine Zwischentestung durchgeführt, um den Leistungszuwachs der Kinder nach der intensiveren Begleitung der Implementation der Förderung durch die Mitarbeiterinnen des Projekts zu erheben. Zu diesem Zeitpunkt wurden lediglich die standardisierten Lesetests SLRT II (in einer Individualtestung) und ELFE 1-6 (in der Gruppentestung) vorgegeben, um die Testdauer für die Kinder möglichst kurz zu halten. Zudem dienten die Ergebnisse dieser Zwischentestung dazu, Informationen darüber zu erhalten, inwiefern der Einsatz des Materials bis zu diesem Zeitpunkt gut gelungen war bzw. ob Anpassungen des Materials notwendig waren. Auf die Ergebnisse dieser Zwischentestung wird im Rahmen der vorliegenden Berichts nicht weiter eingegangen, da dies den Rahmen sprengen würde.

Am Ende der zweiten Schulstufe, zum zweiten Messzeitpunkt (MZP 2: Juni 2013) wurden mittels Gruppentestung das Leseverständnis, der passive Wortschatz und die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder ermittelt. Um das Leseverständnis der Kinder zu testen, wurde einerseits der standardisierte Lesetest ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) mit seinen drei unterschiedlichen Subtests zu Wort-, Satz- und diesmal auch Textverständnis vorgegeben. Zudem wurde ein eigens konzipierter Textverständnistest vorgegeben, der mittels

des standardisierten ELFE 1-6 validiert werden sollte. Nach den Leseverständnistests wurde wieder, wie auch schon zu MZP 1, der selbst erstellte passive Wortschatztest vorgegeben. Am Ende wurden die Rechtschreibfähigkeiten der Kinder mittels Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9; May, 2002) erhoben.

Der Intelligenztest (Cattel, Weiß, & Osterland) wurde nicht wiederholt vorgegeben, da angenommen wird, dass Intelligenz ein relativ stabiles Konstrukt ist, das sich über ein Schuljahr nicht maßgeblich verändert und aus diesem Grunde eine Baselinemessung zu Beginn des Schuljahres als ausreichend erachtet wurde.

In der Individualtestung wurden wieder die Dekodierfähigkeiten der Kinder mit den zwei Subtests aus dem SLRT II (Moll, Landerl, 2010) getestet. Auch der Grammatiktest (P-ITPA: Esser et al. 2011) sowie der selbst konstruierte Test zur Erfassung der Lernwörter (aktiver Wortschatztest) wurden den Kindern wieder in der Individualtestung vorgegeben.

6.1.1.2 Einsatz der Testverfahren in Projektphase 2

Zu Beginn der dritten Schulstufe (MZP 3: Oktober 2013) wurden wieder mittels Gruppen- und Individualtests die Lese-, Rechtschreib-, Sprach- und kognitiven Fähigkeiten der Kinder erhoben. Die Gruppentestung dauerte wieder etwa zwei Stunden. Die Einzeltestung nahm zu diesem Messzeitpunkt nur mehr etwa fünfzehn Minuten pro Kind in Anspruch.

Wie in Projektphase 1 wurde wieder ein Testheft erstellt, um die Gruppentestung durchzuführen. Im Zuge dieser Gruppentestung wurden das Leseverständnis, die Rechtschreibfähigkeiten, der passive Wortschatz sowie die allgemeine kognitive Intelligenz getestet. Das Leseverständnis wurde, wie auch schon am Ende der zweiten Schulstufe, mit dem ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) auf drei Ebenen, der Wort-, Satz-, und Textebene, getestet. Anschließend wurde der eigene passive Wortschatztest, der in Projektphase 1 erfolgreich validiert wurde, durchgeführt. Nach einer längeren Pause wurden die drei Subtests des Intelligenztests zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten (Cattel, Weiß & Osterland, 1997) durchgeführt, sowie die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9; May 2002) vorgegeben.

Nach Abschluss der Klassentestung wurden die Kinder einzeln getestet. Die Individualtestungen bestanden aus den zwei Subtests des SLRT II (Moll, Landerl, 2010), um die Dekodierfähigkeiten der Kinder zu erheben, und aus dem modifizierten Test zur Erfassung der Grammatikkenntnisse (P-ITPA: Esser et al., 2011).

Am Ende der dritten Schulstufe (MZP 4: Juni 2014) wurden erneut alle Testverfahren (außer dem Intelligenztests von Cattell, Weiß und Osterland, 1997), die bereits zu Beginn des Schuljahres eingesetzt wurden, verwendet.

6.1.2 Stichprobe

Für die Teilnahme an dem Projekt wurden Schulen ausgewählt, die einen hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwiesen. Als Kriterium wurde angenommen, dass mindestens 30% Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Schulen besuchen sollten. Des Weiteren wurde bei der Auswahl der Schulen auf die Vergleichbarkeit von Interventions- und Vergleichsgruppen (wie bspw. Land-Stadt-Verteilung) geachtet. Die Gesamtstichprobe umfasste zwei Kohorten (Kohorte 1: zweite Schulstufe, Kohorte 2: dritte Schulstufe).

Im ersten Schritt wurden die Schulen der Kohorte 1 telefonisch kontaktiert, um das Projekt kurz vorzustellen. Bei vorhandenem Interesse wurde den jeweiligen Schulen ein Termin angeboten, um genauere Details des Projekts persönlich zu besprechen. Die Entscheidung über die Teilnahme am Projekt wurde im ersten Schritt von den Direktoren und Direktorinnen sowie den teilnehmenden Lehrkräften getroffen. Die Entscheidung hinsichtlich der Teilnahme der einzelnen Kinder am Projekt wurde dann in weiterer Folge von den Eltern mittels Einverständniserklärung getroffen.

Die Zuteilung der Schulen zur Interventionsgruppe 1 bzw. Wartekontrollgruppe (Vergleichsgruppe 1) in Projektphase 1 erfolgte randomisiert. Die Lehrpersonen der Interventionsklassen erhielten genaue Informationen über den geplanten Ablauf und das Konzept der Förderung, während Lehrpersonen der Vergleichsgruppe 1 vorerst nicht über das Konzept der Intervention aufgeklärt wurden. Die Lehrenden der Vergleichsgruppe 1 wurden dann erst in Projektphase 2 aufgeklärt (Wartekontrollgruppendesign).

Im weiteren Verlauf des Projekts (Projektphase 2) wurden die teilnehmenden Schulen der Vergleichsgruppe 1 zu einem Teil der neuen Interventionsgruppe und die Lehrpersonen erhielten in Lehrendenfortbildungen die genauen Informationen zur Förderung. Weitere Schulen (entsprechend dem Projektplan) wurden in Projektphase 2 zusätzlich in die Interventionsstudie aufgenommen. Die neu aufgenommenen Schulen bildeten nun die neue Vergleichsgruppe (Vergleichsgruppe 2), da die Vergleichsgruppe 1 im zweiten Jahr Teil der

Interventionsgruppe wurde. Einige Schulen bzw. Klassen wurden jedoch auch neu aufgenommen und der Interventionsgruppe 2 zugeteilt. Die Vergleichsgruppe 2 erhielt wiederum keine Informationen über das Konzept der Förderung.

Im Zuge des Projekts wurden insgesamt 763 Kinder (362 Mädchen und 401 Jungen) untersucht. Auf die Aufteilung wird in den folgenden Abschnitten näher eingegangen.

6.1.2.1 Stichprobenbeschreibung Kohorte 1

In der Projektphase 1 (Schuljahr 2012/13) nahmen 377 Kinder (197 Mädchen und 180 Jungen) am Projekt teil. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 7.78 Jahre ($SD = 0.44$). Zu Schulbeginn (Beginn der zweiten Schulstufe: MZP 1) betrug das Alter der jüngsten Kinder 6.92 Jahre und das Alter der ältesten Kinder lag bei 9.00 Jahren. Die Hälfte der Kinder war jünger als 7.75 Jahre.

Im Zuge der Erhebung zum Messzeitpunkt 1 (MZP 1) wurde der altersnormierte Intelligenzwert (mittels CFT: Cattell et al., 1997) der Kinder berechnet. Im Durchschnitt erreichten die Kinder einen Wert von 96.48 ($SD = 12.12$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 97.00, wobei die Spannweite der IQ-Werte von 69.50 bis 135.50 reichte.

Insgesamt nahmen 21 Klassen aus acht Volksschulen der Steiermark teil. Kohorte 1 setzte sich aus elf Klassen (vier Volksschulen) aus Graz (214 Kinder; 56.76 %) und zehn Klassen (vier Volksschulen) aus der restlichen Steiermark (163 Kinder; 43.24 %) zusammen.

Insgesamt erhielten 159 Kinder (42.18 %) aus neun Klassen (eine Volksschule in Graz mit drei Klassen und zwei Volksschulen in der restlichen Steiermark mit insgesamt sechs Klassen) eine Förderung. 218 Kinder (57.82 %) aus zwölf Klassen (drei Volksschulen in Graz mit insgesamt acht Klassen und zwei Volksschulen in der übrigen Steiermark mit insgesamt vier Klassen) fungierten als Vergleichsgruppe 1 (Wartekontrollgruppe).

6.1.2.1.1 Interventionsgruppe 1

Die erste Interventionsgruppe ($n = 159$ Kinder) setzte sich aus 81 Jungen (50.94 %) und 78 Mädchen (49.06 %) zusammen. Die Kinder waren zum MZP 1 im Durchschnitt 7.84 Jahre alt ($SD = 0.45$). Die ältesten Kinder waren 9.00 Jahre alt, wohingegen das Alter der jüngsten Kinder bei 6.92 Jahren lag. Mehr als die Hälfte der Kinder war jünger als 7.83 Jahre. Von den 159 Kindern der Interventionsgruppe 1 hatten sieben Kinder (4.40 %) einen SPF zugesprochen bekommen.

Im Zuge der Erhebung wurde der altersnormierte Intelligenzwert (mittels CFT: Cattell et al., 1997) der Kinder berechnet. Im Durchschnitt erreichten die Kinder der Interventionsgruppe 1 einen Wert von 96.12 ($SD = 12.23$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 97.00 wobei die Spannweite der IQ-Werte von 69.50 bis 124.00 reichte.

Nach den Angaben der Eltern (ergänzend wurden auch die Angaben der Lehrkräfte herangezogen) sprachen 53.46 % der Kinder Deutsch als Muttersprache, wohingegen 46.54 % der Kinder Deutsch als Zweitsprache sprachen. Bezogen auf die Stichprobe der Interventionsgruppe bildeten die größte Gruppe der nicht deutschsprachigen Kinder die Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache (11.95 %). Weitere häufig auftretende Erstsprachen waren Albanisch (10.69 %) und Türkisch (6.92 %). Einen Gesamtüberblick zur Verteilung der Erstsprachen der Interventionsgruppe 1 sowie der Vergleichsgruppe 1 bietet die Abbildung 2.

Um die Langzeitwirkung der Förderung messen zu können, wurden die Kinder der Interventionsgruppe 1 aus der ersten Kohorte zum vierten Messzeitpunkt (Ende der dritten Schulstufe: MZP 4) noch einmal getestet.

6.1.2.1.2 Vergleichsgruppe 1 (Wartekontrollgruppe)

Die Vergleichsgruppe 1 ($n = 218$ Kinder) setzte sich aus 99 Jungen (45.41 %) und 119 Mädchen (54.59 %) zusammen. Das Durchschnittsalter der Kinder zum MZP 1 betrug 7.74 Jahre ($SD = 0.42$). Die ältesten Kinder waren zu diesem Zeitpunkt 9.00 Jahr alt, wohingegen die jüngsten Kinder 7.08 Jahre alt waren. Die Hälfte der Kinder war jünger als 7.67 Jahre alt. Insgesamt gab es unter den 218 Kindern 16 Kinder (7.41 %), die einen SPF zugesprochen bekommen hatten. Aufgrund der Testergebnisse wurde (mittels CFT: Cattell et al., 1997) der IQ-Wert der Kinder berechnet. Die Kinder erzielten im Mittel einen Wert von 96.74 ($SD = 12.06$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 96.50. Die Spannbreite der IQ-Werte reichte von 69.5 bis zu 135.5.

Den Angaben der Eltern zufolge (ergänzend wurden auch die Angaben der Lehrkräfte herangezogen) sprachen 50.46 % der Kinder Deutsch als Erstsprache und 49.54 % der Kinder sprachen eine andere Erstsprache als Deutsch. Unter den Kindern mit DaZ bildeten jene mit Bosnisch/Kroatisch/Serbischer Sprache (17.43 %) wieder die größte Gruppe. Weitere Erstsprachen, die häufig auftraten, waren Tschetschenisch (8.26 %), Albanisch (6.88 %),

Türkisch (4.13 %) und Arabisch (4.59 %). Ein Gesamtüberblick zur Verteilung der Erstsprachen der Interventions- sowie der Vergleichsgruppe 1 wird in Abbildung 2 gegeben.

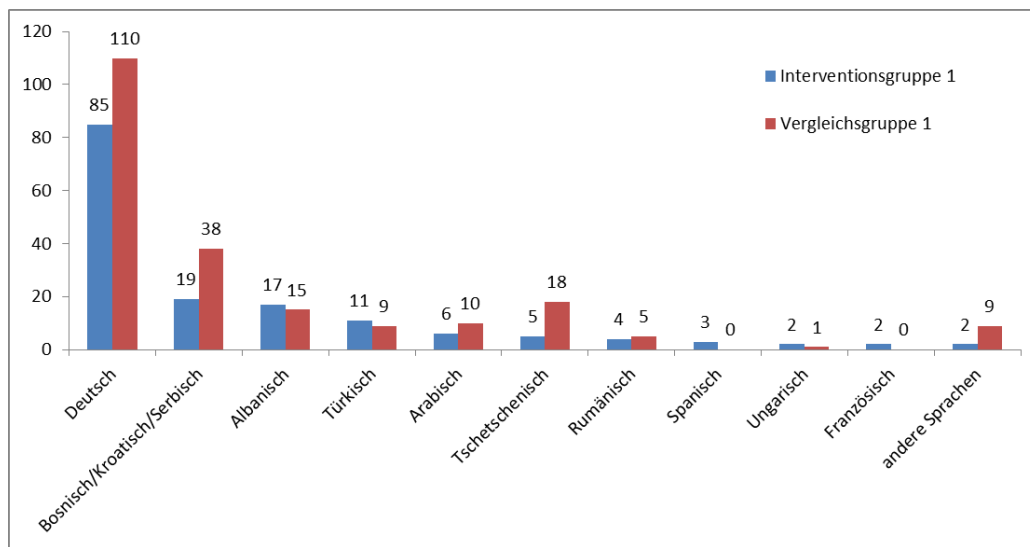


Abbildung 2. Verteilung der Erstsprachen in der Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe 1.

6.1.2.2 Stichprobenbeschreibung Kohorte 2

Im Zuge der zweiten Projektphase wurden 618 Drittklässler/innen (292 Mädchen und 316 Jungen) getestet. Das durchschnittliche Alter der Kinder lag zum Messzeitpunkt am Beginn der dritten Schulstufe (MZIP 3) bei 8.30 Jahren ($SD = 0.46$). Die jüngsten Kinder waren zu diesem Zeitpunkt 7.42 Jahre und die ältesten Kinder waren 10.58 Jahre alt. Die Hälfte der Kinder war jünger als 8.33 Jahre alt.

Mit Hilfe der Testung zum Messzeitpunkt am Schuljahresbeginn (MZIP 3) wurde der altersnormierte Intelligenzwert (mittels CFT: Cattell et al., 1997) der Kinder berechnet. Im Durchschnitt erreichten die Kinder einen Wert von 101.24 ($SD = 13.58$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 100.00 wobei die Spannweite der IQ-Werte von 69.50 bis 142.00 reichte.

Insgesamt nahmen 32 Klassen (15 Volksschulen) an der Untersuchung teil. Die zweite Kohorte setzte sich aus 18 Klassen (9 Volksschulen) aus Graz (307 Kinder; 50.28 %) und 13 Klassen (sieben Volksschulen) aus der restlichen Steiermark (301 Kinder; 49.72 %) zusammen. Insgesamt erhielten 333 Kinder (54.77 %) aus 17 Klassen (fünf Volksschulen bzw. elf Klassen aus Graz und drei Volksschulen bzw. sechs Klassen aus der restlichen Steiermark) eine Förderung.

Des Weiteren muss erwähnt werden, dass von den 333 Kindern 232 Kinder den Schulen der ehemaligen Wartekontrollgruppe (Vergleichsgruppe 1) der Kohorte 1 entstammen. 101 Kinder waren neu zum Projekt dazugekommen.

275 Kinder (acht Volksschulen mit insgesamt 15 Klassen) fungierten als Vergleichsgruppe 2. Die Vergleichsgruppe 2 setzte sich aus sieben Klassen (vier Volksschulen) aus Graz sowie aus acht Klassen (vier Volksschulen) aus der restlichen Steiermark zusammen.

6.1.2.2.1 Interventionsgruppe 2

Die Interventionsgruppe der zweiten Kohorte ($n = 333$ Kinder) setzte sich aus 161 Mädchen (48.35 %) und 172 Jungen (51.65%) zusammen. Im Durchschnitt waren die Kinder zu MZP 3 8.38 Jahre alt ($SD = 0.47$). Die Hälfte der Kinder war jünger als 8.33 Jahre alt. Die jüngsten Kinder waren 7.58 Jahre alt, wohingegen das Alter der ältesten Kinder bei 11.58 Jahren lag. Von den 333 Kindern hatten 27 (8.11 %) einen SPF zugesprochen bekommen.

Im Zuge der Erhebung zu MZP 3 wurde der altersnormierte Intelligenzwert (mittels CFT: Cattell et al., 1997) der Kinder erhoben. Im Durchschnitt erreichten die Kinder der Interventionsgruppe 2 einen Wert von 99.71 ($SD = 13,35$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 99.50 wobei die Spannweite der IQ-Werte von 69.50 bis 142.00 reichte.

Nach Angaben der Eltern (ergänzend wurden auch die Angaben der Lehrkräfte herangezogen) sprachen 162 Kinder (51.35 %) Deutsch als Muttersprache und 171 Kinder (48.65%) Deutsch als Zweitsprache. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-sprachige Kinder bildeten unter den Kindern mit DaZ die größte Gruppe (12.61 %). Weitere Erstsprachen, die häufig angegeben wurden, waren Albanisch (7.81 %), Tschetschenisch (7.21 %), Türkisch (5.41 %), Arabisch (4.20 %) und Rumänisch (3.90 %). Einen genaueren Überblick über die Verteilung der Erstsprachen der Interventionsgruppe wird in Abbildung 3 gegeben.

6.1.2.2.2 Vergleichsgruppe 2

Die Vergleichsgruppe 2 setzte sich aus 275 Kindern zusammen, wovon 144 (52.4 %) Jungen und 131 (47.6 %) Mädchen waren. Im Mittel waren die Kinder zum MZP 3 8.35 Jahre alt ($SD = 0.45$). Über die Hälfte der Kinder war älter als 8.33 Jahre alt. Die ältesten Kinder waren 10.00 Jahre alt und die jüngsten Kinder waren 7.42 Jahre alt. Unter den 275 Kindern gab es 13 (4.73 %) Kinder, welche einen SPF zugesprochen bekommen hatten.

Im Zuge der Erhebung zu MZP 3 wurde (mittels CFT: Cattell et al. 1997) der altersnormierte Intelligenzwert der Kinder erhoben. Im Durchschnitt erreichten die Kinder der Interventionsgruppe einen Wert von 101.73 ($SD = 13.34$). Die Hälfte der Kinder hatte einen höheren Wert als 100.00, wobei die Spannbreite der IQ-Werte von 69.50 bis 131.00 reichte.

Nach Angaben der Eltern (ergänzend wurden auch die Angaben der Lehrkräfte herangezogen) sprachen 151 (58.91 %) Kinder Deutsch als Muttersprache und 124 (41.09 %) Kinder Deutsch als Zweitsprache. Unter den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bildeten Kinder mit bosnischer/kroatischer/serbischer Muttersprache (8.00 %) sowie Kinder mit albanischer Muttersprache (ebenfalls 8.00 %) die beiden größten Sprachgruppen. Weitere häufig auftretende Erstsprachen waren Englisch (4.73%) und Türkisch (3.64 %). Eine graphische Darstellung über die Verteilung der Erstsprachen der Vergleichsgruppe 2 wird in Abbildung 3 gegeben.

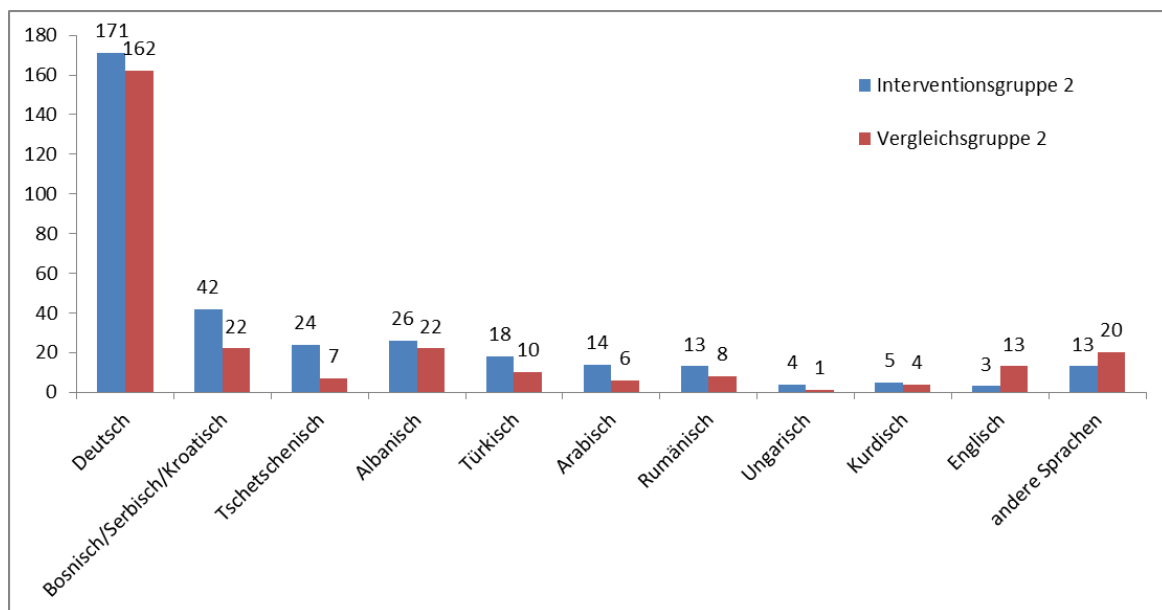


Abbildung 3. Verteilung der Erstsprachen in der Interventionsgruppe 2 und der Vergleichsgruppe 2.

6.1.3 Verwendete Untersuchungsinstrumente

6.1.3.1 Standardisierte Tests

6.1.3.1.1 Lese- und Rechtschreibfähigkeiten

6.1.3.1.1.1 *Dekodieren: SLRT II (Moll & Landerl, 2010)*

Zur Erfassung des Dekodierens als Teilaspekt der Lesefähigkeiten wurde in der vorliegenden Studie der Salzburger Lese- und Rechtschreibtests II (SLRT II) eingesetzt. Der SLRT II ermöglicht eine separate Diagnose zweier Teilkomponenten des Lesens, nämlich einerseits der Defizite in der automatisierten Worterkennung und andererseits der Defizite des lautierenden Lesens. Der SLRT II ist ein individuelles Verfahren, das die Teilfertigkeiten phonologisches Rekodieren und lexikalisches Lesen misst. In einer Einzeltestung lesen die Testpersonen jeweils eine Liste von Wörtern (Beispiele für Wortdekodierung: Haus, küssen, Land, etc.) und eine Liste von Pseudowörtern (Beispiele für Pseudowortdekodierung: mume, sesa, bruton, etc.) innerhalb einer Minute möglichst fehlerfrei laut vor. Die Durchführung dieses Tests beansprucht maximal fünf Minuten, ebenso kann die Auswertung in wenigen Minuten durchgeführt werden. Für die Testung wurden je nach Messzeitpunkt die beiden zur Verfügung stehenden Versionen (Version A und B) abwechselnd herangezogen.

Die Paralleltestreliabilitätskoeffizienten für die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter bzw. Pseudowörter liegen zwischen .90 und .98. Hinsichtlich der Gültigkeit wurde der SLRT II mit anderen Lesetests verglichen und es ergaben sich Korrelationen zwischen $r = .69$ und $r = .92$. Die Normierung des Tests wurde anhand repräsentativer Stichproben von Kindern der ersten bis zur sechsten Klasse, sowie von jungen Erwachsenen durchgeführt (Moll & Landerl, 2010).

6.1.3.1.1.2 *Leseverständnis: ELFE 1-6 (Leonhard & Schneider, 2006)*

Neben der Fähigkeit des Dekodierens ist für das sinnerfassende Lesen das Leseverständnis von entscheidender Bedeutung. Leseverständnis und Dekodierfähigkeiten hängen zwar eng zusammen, jedoch ist jede dieser beiden Fähigkeiten als eigene kognitive Komponente zu betrachten (Goff, Pratt, & Ong, 2005; Gough & Tunmer, 1986). Als Verfahren zur Erfassung des Leseverständnisses wurde der ELFE 1-6 konstruiert. Er umfasst drei Subtests zur Erfassung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Dieser Test wurde in der Klassentestung verwendet.

Der Wortverständnistest umfasst insgesamt 72 Items. Die Aufgabe für die Kinder besteht darin, dass sie einem abgebildeten Bild das korrekte Wort aus insgesamt vier vorgegebenen Alternativen zuordnen. Zunächst wird die Aufgabe anhand von zwei Beispielitems erklärt, anschließend haben die Kinder für diesen Subtest drei Minuten Zeit. Im Satzverständnistest soll aus fünf vorgegebenen Wörtern eines ausgewählt werden, um den Satz zu vervollständigen. Dieser Subtest umfasst 28 Items und auch hier ist das Zeitlimit auf drei Minuten beschränkt. Zu Beginn wird anhand von Beispielitems erklärt, wie vorgegangen werden muss. Der Subtest zum Textverständnis umfasst zehn Items und wird innerhalb von sieben Minuten bearbeitet. Die Aufgabe besteht darin, dass die Kinder eine kurze Geschichte lesen müssen, zu deren Inhalt sie mehrere Multiple-Choice-Fragen beantworten sollen.

Der ELFE 1-6 kann in den ersten sechs Schulstufen eingesetzt werden. Im Wesentlichen wurde er jedoch für die ersten vier Klassenstufen konstruiert. Aufgrund der verkürzten Bearbeitungszeit und geringerer Diskriminierung zwischen den Schüler/innen ist er in der fünften und sechsten Schulstufe eher als Screening Verfahren zu betrachten. Beim ELFE 1-6 handelt es sich um einen Gruppentest, der mit der gesamten Klasse durchgeführt werden kann. Der Test liegt in einer Computer- sowie Papier-Bleistift-Form vor. Im Rahmen des LARS- Projekts wurde die Papier-Bleistiftform verwendet. Die interne Konsistenz der einzelnen Untertests variiert zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .97$. Die mittlere Retestreliabilität liegt bei einem Zeitabstand von etwa 14 Tagen bei $r_{tt} = .91$ (Papierversion). Normiert wurde der Test für die erste bis sechste Schulstufe. Die Normierung wurde mit Kindern aus der Bundesrepublik Deutschland und aus Südtirol durchgeführt. Die Durchführungszeit der Papierversion beträgt, inklusive Austeilen der Tests, mündlicher Instruktion und Beispielitems, sowie Durchführung und Einsammeln der Prüfungsbögen erfahrungsgemäß zwischen 20 und 30 Minuten.

6.1.3.1.1.3 Rechtschreiben: HSP 1-9 (May, 2001)

Mit Hilfe der Hamburger Schreib-Probe (HSP) kann die Rechtschreibfähigkeit von Kindern im Grundschulalter und der Sekundarstufe I (May, 2001) ermittelt werden. Sie ist als Gruppentestverfahren konzipiert und besteht aus zwei Teilen; im ersten Teil werden den Kindern Nomen und im zweiten Teil Sätze diktiert, die sie möglichst fehlerfrei schreiben sollen. Die zu schreibenden Testwörter und -sätze sind zusätzlich durch Illustrationen verdeutlicht. Die Stabilität der Gesamtergebnisse liegt (je nach Abstand der jeweiligen Testzeitpunkte) bei $r_{tt} = .52$ und $r_{tt} = .93$. Das Verfahren wurde für die erste bis neunte

Schulstufe normiert. Die Bearbeitungszeit der HSP liegt bei ungefähr 30 Minuten (May, 2001). Auch dieser Test war Teil der Klassentestung.

6.1.3.1.2 Sprachfähigkeiten

6.1.3.1.2.1 *Aktiver und passiver Wortschatz: WWT 6-10 (Glück, 2007)*

Um den aktiven und passiven Wortschatz zu testen, wurde der Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10: Glück, 2007) vorgegeben. Dieser ist für Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren normiert (Glück, 2007). Der WWT wird als Einzeltest vorgegeben, in einer Kurz- und einer Langform. Die Langform besteht aus insgesamt 95 Items, wohingegen die Kurzform 40 Items beinhaltet. Der WWT 6-10 liegt sowohl in einer computerisierten als auch in einer Papierform vor. Für die LARS-Testung wurde die Papier- und Kurzform für das Alter 7.0 bis einschließlich 8.11 ausgewählt. Der Test beinhaltet zwei Subtests, einen zum expressiven und einen zum rezeptiven Wortschatz. Der expressive Subtest wird zu Beginn vorgegeben. In diesem Subtest müssen die Testpersonen Bilder richtig benennen. Werden Bilder falsch oder gar nicht benannt, müssen sie im zweiten Subtest, im rezeptiven Teil, wiederholt werden. Im rezeptiven Subtest wird ein Wort genannt. Dazu werden den Testpersonen vier Bilder gezeigt. Die Aufgabe besteht darin, das richtige Bild zu identifizieren. Die Normierung des WWT wurde in neun verschiedenen Stufen für die Altersgruppen von 5,6 bis zu 10,11 vorgenommen (Glück, 2007). Die Einzeltestung beanspruchte etwa 20-25 Minuten.

6.1.3.1.3 Intelligenz

6.1.3.1.3.1 *Kognitive Fähigkeiten: CFT-1 (Cattel, Weiß, & Osterland, 1997)*

Der CFT-1 misst die Grundintelligenz, im Sinne der "General Fluid Ability" nach Cattell. Er gilt als relativ kulturfrei, da nonverbale Aufgaben gelöst werden müssen (Neubauer, 2009). Die fünf Subtests bestehen aus Labyrinthen, Substitutionen, Ähnlichkeiten, Matrizen und Klassifikationen. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die Aufgaben mit Hilfe von schlussfolgerndem Denken, Erkennen von Regeln und anderen Problemlösestrategien zu lösen. Die Testwiederholungskoeffizienten liegen bei dem Test bei $r_{tt} = .65$ bzw. $r_{tt} = .86$. Des Weiteren zeigen sich hinsichtlich der faktoriellen Validität sehr hohe Ladungen aller Subskalen auf dem Faktor "General Fluid Ability". Die Normierung wurde für Kinder im Volksschulbereich, an insgesamt 1.500 Schüler/innen vorgenommen. Die Testlänge beträgt mit der Einführung etwa 60 Minuten (Weiß & Osterland, 1997).

Die Auswertung des CFT-1 erfolgte mittels dreier Summenwerte (Summe 1,2 und 3), die aus den fünf Subtests (Substitution, Labyrinth, Klassifikation, Ähnlichkeiten und Matrizen) gebildet wurden. Der erste Summenwert umfasste alle Untertests des CFT-1 und stellt somit einen Gesamtwert dar. Der zweite Summenwert setzte sich aus den beiden Subtests Substitution und Labyrinth zusammen. Dieser Summenwert gilt als Indikator für die Wahrnehmung. Der dritte Summenwert fasst die letzten drei Subtests (Klassifikation, Ähnlichkeiten und Matrizen) zusammen und misst die fluide Intelligenz. Drei Subtests des CFT-1 wurden immer zu Beginn des Schuljahres im Rahmen der Klassentestung verwendet (MZP 1 und MZP 3).

6.1.3.2 Adaptierte Testverfahren

6.1.3.2.1 Lesefähigkeiten

6.1.3.2.1.1 *Selbstkonzipierter Leseverständnistest*

Wie sich in einer Pilotstudie zeigte, stellt der ELFE 1-6 (Leonhard & Schneider, 2006) ein Testverfahren dar, welches für Kinder in sprachlich heterogenen Klassen (mit Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM) Anfang der zweiten Schulstufe zum Teil noch zu schwierig ist (insbesondere der Subtest Textverständnis). Daher wurde versucht einen Leseverständnistest zu entwickeln, der so wie der ELFE das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene erfasst. Dieser ebenfalls als Gruppentest konzipierte, adaptierte Leseverständnistest wurde speziell auf die Fähigkeiten von Zweit- und Drittklässler/innen angepasst, wobei auf die Eignung für Kinder mit DaZ Rücksicht genommen wurde. Eigene Zeichnungen wurden eingesetzt und Items konstruiert, die sich zwar an den ELFE anlehnen, sich jedoch in einigen Punkten von diesem unterscheiden. Die Bearbeitungszeit pro Subtest wurde gekürzt (Wortverständnis: 90 Sekunden; Satzverständnis: 3 Minuten; Textverständnis: 3 Minuten), so dass sich die Gesamtbearbeitungszeit auf 10 bis 15 Minuten reduzierte.

Eine Vorversion wurde im September 2012 an drei Volksschulklassen getestet. Anschließend fanden Anpassungen statt. Die anschließend entstandene Version wurde für die Testungen in der Projektphase 1 verwendet. Dieser adaptierte Test wurde mit dem ELFE (zum MZP1 bzw. MZP 2) verglichen. Bezüglich des Wortverständnisses ergaben sich Korrelationen zwischen dem adaptierten und dem standardisierten Verfahren von .76 (MZP 1), bezüglich des Satzverständnisses korrelieren sie zu .84 (MZP 1) und bezüglich des Textverständnisses zu .81 (MZP 2).

Dieser selbstkonzipierte Test wurde im Laufe des Projekts überarbeitet und weiter entwickelt (siehe Kapitel 7.1). Eine Normierung ist für den Sommer 2015 geplant.

6.1.3.2.2 Sprachfähigkeiten

6.1.3.2.2.1 *Passiver Wortschatztest*

Da der standardisierte Wortschatztest WWT 6-10 (Wortschatz und Wortfindungstest von Glück, 2007) als Individualtest circa 30 Minuten pro Testperson beansprucht, war es notwendig, ein neues Testverfahren zu erstellen, welches ökonomischer den Wortschatz der Kinder erfasst. Aus diesem Grund wurde versucht den WWT als Gruppentest zu modifizieren. Es wurden dazu Items aus der Langform des passiven Subtests des WWT ausgewählt, neu angeordnet und als Gruppenversion im Testheft erprobt (siehe Kapitel 7.1). Nach auditiver Vorgabe (Ansage des Zielwortes) war es die Aufgabe der Kinder, das Bild (aus vier möglichen Bildern) anzukreuzen, welches zum gesagten Wort passt.

Eine Vorversion wurde im September 2012 an drei Volksschulklassen getestet. Anschließend fanden Anpassungen statt. Die Version, die für die Testungen verwendet wurde, enthielt 18 Items (adaptierte Items aus dem passiven Subtest des WWT: 4, 21, 31, 32, 36, 37, 38, 45, 48, 50, 54, 61, 63, 69, 71, 81, 85 und 93). Die Durchführungsdauer des Tests nahm weniger als 30 Minuten für die gesamte Klasse in Anspruch. Hinsichtlich der Gültigkeit wurde der selbst erstellte passive Wortschatztest mit dem WWT verglichen (MZIP 1) und es ergab sich eine Korrelation von .72 für den Subtest „passiver Wortschatz“ und eine Korrelation von .71 für den Subtest „aktiver Wortschatz“.

Dieses Testverfahren wurde im Laufe des Projekts überarbeitet und weiter entwickelt (siehe Kapitel 7.1). Eine Pilotierung der überarbeiteten Version ist für den März 2015, die Normierung für den Sommer und Herbst 2015 geplant.

6.1.3.2.2.2 *Aktiver Wortschatztest: Lernwörter*

Ein weiterer Test wurde entwickelt, welcher im Individualverfahren das aktive Wortschatzwissen der Lernwörter aus der Intervention prüft. Dieser Test wurde konstruiert, um untersuchen zu können, ob die Intervention tatsächlich zu einer Verbesserung des aktiven Wortschatzwissens der im Förderkonzept verwendeten Wortschatzwörter führt. Allerdings wurde er lediglich für die Intervention in der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) konstruiert. Angelehnt wurde die Entwicklung dieses Testverfahrens an den Subtest „aktiver Wortschatz“ des WWT 6-10 (Glück, 2007). Zu einem Bild, welches eine Zeichnung des entsprechenden

Wortschatzwortes enthielt, wurde ein Satz begonnen, der vom Kind durch Verwendung des Wortschatzwortes vollendet werden sollte (siehe Abbildung 4).

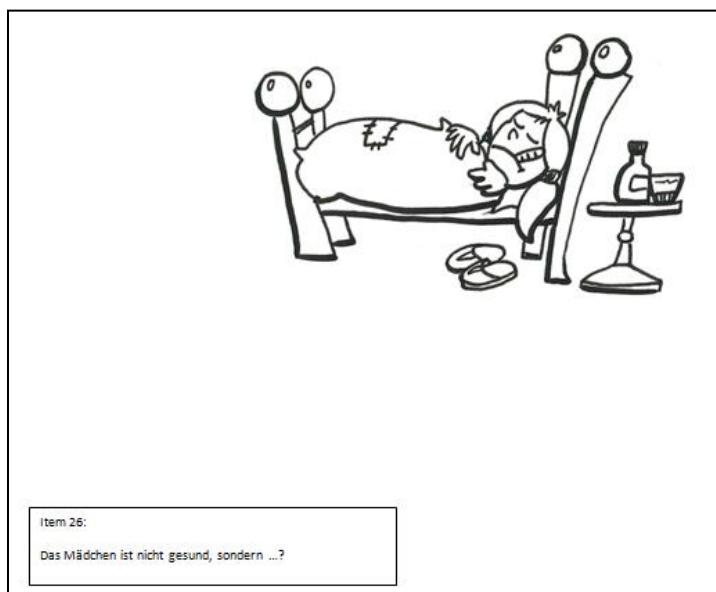


Abbildung 4. Beispielitem aus dem selbstkonstruierten aktiven Wortschatztest (Illustration: Heike Skringer).

Eine Vorversion wurde im September 2012 an drei Volksschulklassen getestet. Anschließend fanden Anpassungen statt. In der Finalversion wurden dann insgesamt 27 Items (8 Nomen; 10 Verben; 9 Adjektive) mit dem Test überprüft. Der selbst erstellte Lern-Wortschatztest wurde mit dem WWT (MZP 1) verglichen und es ergab sich eine Korrelation von .82 mit dem Subtest „aktiver Wortschatz“ und eine Korrelation von .81 mit dem Subtest „passiver Wortschatz“.

6.1.3.2.2.3 Grammatiktest

Der Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA; Esser, Wyschkon, Ballaschk, & Hänsch, 2011) ermöglicht es, Auffälligkeiten im schriftsprachlichen und sprachlichen Bereich bei Kindern im Alter zwischen vier bis elf Jahren zu erkennen. Der Test besteht aus verschiedenen Subtests. Der Subtest „Grammatik“ überprüft das aktive Grammatikwissen, d.h. nicht das Grammatikverständnis, sondern die Produktion grammatischer Strukturen wird elizitiert und überprüft. Es handelt sich um einen Individualtest, welcher pro Testperson ca. 20-35 Minuten in Anspruch nimmt. Aus ökonomischen Gründen war es erforderlich, diesen Subtest „Grammatik“ zu adaptieren. Die

Adaptierung bestand hauptsächlich darin, die Itemzahl zu reduzieren. Verwendet wurden lediglich 30 der ursprünglich 57 Items (Items 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 42, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55 und 57), davon waren neun Items zur Bildung des Plurals, neun zur Verbkonjugation, neun zur Adjektivsteigerung und drei zur Kasusbildung. Der Test erforderte so nur noch bis zu 15 Minuten Durchführungszeit pro Kind.

Eine Vorversion wurde im September 2012 an drei Volksschulklassen getestet. Anschließend fanden Anpassungen statt. Die adaptierte Testversion wurde zu keinem der Messzeitpunkte des Projekts mit einem anderen Verfahren zur Überprüfung des Grammatikwissens gleichzeitig angeboten und kann daher nicht auf seine Gültigkeit hin überprüft werden.

6.1.3.3 Fragebögen

6.1.3.3.1 Die Lehrendenfragebögen

6.1.3.3.1.1 Die Einschätzung der einzelnen Kinder durch die Lehrer/innen

Um weitere Informationen zu jedem Kind zu erhalten, wurde bei allen LARS-Erhebungen zu Beginn und am Ende eines Schuljahres während der LARS-Testung von den jeweiligen Klassenlehrer/innen ein einseitiger Lehrendenfragebogen ausgefüllt (siehe Anhang 1).

Zu jedem MZP waren zwischen sieben und neun Items pro Kind von den Lehrer/innen zu beantworten. Der Fragebogen bestand vorwiegend aus geschlossenen Fragen, die Mehrheit der Fragen war auf Ratingskalen zu beantworten. Die Fragen bezogen sich auf das Unterrichtsfach Deutsch, die Sprach- und Lesefähigkeiten der einzelnen Schüler/innen und auf künftig notwendige Unterstützung und Förderung im sprachlichen Bereich, sowie etwaige künftig mögliche Abweichungen vom regulären Lehrplan auch in anderen Unterrichtsfächern (ASO-Lehrplan, Schwerstbehinderten-Lehrplan).

Die Einschätzung der Fähigkeiten verschiedener Teilgebiete des Unterrichtsfaches Deutsch wie Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Wortschatz, Rechtschreibfähigkeiten und Grammatik wurde anhand einer vierstufigen Likert-Skala (von *schlecht* bis *gut*) erhoben. Das darauffolgende Item erfasste die Entwicklung in den vorhin genannten Bereichen und war ebenfalls anhand einer 4-stufigen Rating-Skala (von *ist nahezu gleich geblieben* bis *hat sich sehr stark verbessert*) zu beantworten. Im Juni und September 2013 wurde nach der im familiären Kontext gesprochenen Sprache gefragt. Hierbei standen *deutsch*, *türkisch*, *kurdisch*, *bosnisch/kroatisch/serbisch* und *andere* zur Auswahl. Der Punkt

„andere“ wurde für den Fall eingefügt, dass keine der genannten Sprachen zutraf. Nach der Frage bezüglich der Sprachkenntnisse in Deutsch wurde jeweils am Ende des Schuljahres auch nach der Note gefragt, die das Kind zum Zeitpunkt der Erhebung im Unterrichtsfach Deutsch erhalten würde.

Die restlichen Items dienten der Erhebung spezieller sprachlicher Förderungen (muttersprachlicher Unterricht, zusätzliche Förderung, logopädische Behandlung) sowie dem Vorhandensein eines SPF. Wurde das Item mit der Frage nach einem SPF mit „Ja“ beantwortet, so folgte eine kurze Erhebung, für welches Unterrichtsfach dem Kind ein SPF zugesprochen worden war und nach welchem Lehrplan das Kind unterrichtet wurde (regulärer Lehrplan / ASO-Lehrplan / teilweise regulärer und teilweise ASO-Lehrplan / Schwerstbehinderten-Lehrplan). Zusätzlich wurde die Klassenstufe, in der das Kind mit SPF beschult wurde, erhoben.

Der Lehrer/innenfragebogen zum ersten Messzeitpunkt unterschied sich von den Fragebögen, die zu den anderen Messzeitpunkten eingesetzt wurden darin, dass er einige zusätzliche Fragen zum Unterrichts- und Sozialverhalten der Kinder enthielt. Auch die Einschätzungen der Kinder in Bezug auf diese Items (Unterrichtsverhalten: 8 Items, z.B. „Dem Kind fällt es schwer, sich an gewisse Regeln zu halten (z.B. nicht rauszurufen)“, $\alpha = .88$; Sozialverhalten: 8 Items, z.B. „Das Kind streitet und rauft öfter als die anderen Kinder in der Klasse“, $\alpha = .84$) wurden auf einer fünfstufigen Ratingskala (1= stimmt nicht bis 5= stimmt genau) von den Lehrer/innen vorgenommen.

Der Lehrer/innenfragebogen für die Erhebung im Sommer 2014 (MZP 4) enthielt für alle an der Intervention teilnehmenden Lehrer/innen ein Item mit der Frage, wie sehr ihrer Meinung nach das Kind vom LARS-Projekt profitiert hätte. Hier war die Beantwortung auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 0 = *überhaupt nicht* bis 4 = *sehr stark*) möglich.

6.1.3.3.1.2 Der Lehrendenfragebogen zum Interventionsprojekt

Die Eindrücke und Erfahrungen aller Lehrer/innen, die in der dritten Schulstufe mit ihren Klassen am LARS-Projekt teilgenommen hatten, zum Projekt wurden beim letzten Messzeitpunkt im Juni 2014 mittels Fragebogen erhoben. Das Ziel war es, Aussagen zur Implementierbarkeit und Anwendbarkeit des Förderkonzepts sowie Einschätzungen zum Lernerfolg der Kinder durch das Projekt von den Lehrenden zu erhalten (siehe Anhang 1).

Nach einer kurzen Danksagung umfasst dieser Fragebogen vier Fragenblöcke, die sich nicht auf einzelne Kinder, sondern auf die Klasse insgesamt bzw. die unterschiedlichen Leseniveaugruppen bezogen.

Im ersten Fragenblock wurde mittels fünfstufiger Likert-Skala (von 0 = *überhaupt nicht* bis 4 = *sehr*) erhoben, ob die Materialien von Nutzen gewesen waren, die Arbeit mit den Materialien Freude bereitet hatte, ob gerne am Projekt mitgearbeitet wurde und ob die Klasse von den Materialien profitiert hatte.

Im zweiten Fragenblock wurde zur Frage, ob die Klasse von den Materialien profitiert hatte, im Einzelnen auf Lesen, Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung eingegangen. Wieder waren die Fragen auf einer fünfstufigen Skala zu beantworten.

Auch im dritten Fragenblock geht es darum, inwiefern die Kinder von den Materialien profitiert hatten. Hier wurde allerdings auf jede der vier Leseniveaugruppen (Stern, Sonne, Mond, Regenbogen) eingegangen.

Die letzten beiden Fragen im Fragenblock vier („Würden Sie die LARS-Materialien weiterempfehlen?“ und „Werden Sie wieder mit den LARS-Materialien arbeiten?“) sollten die Einstellung der Lehrer/innen zu den Materialien erfassen.

6.1.3.3.2 Die Kinderfragebögen

6.1.3.3.2.1 *Der Kinderfragebogen für alle teilnehmenden Kinder*

Zu jedem der vier Messzeitpunkte wurde den teilnehmenden Kindern ein Fragebogen vorgegeben, der die Selbsteinschätzung der Kinder zum Lesen und Rechtschreiben sowie zum Projekt erfassen sollte.

Zum ersten Messzeitpunkt wurde versucht, anhand von sechs Items die Selbsteinschätzung der Kinder (zu Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Lesefähigkeit, Freude am Lesen, Rechtschreibfähigkeit und Motivation, gut lesen zu können) zu erfassen. Nach dem ersten Messzeitpunkt wurde beschlossen, die Frage „Ich möchte gut lesen können“ aus dem Fragebogen zu nehmen, da diese Frage von fast allen Kindern mit „Ja“ beantwortet wurde und nicht wirklich einer Selbsteinschätzung, sondern eher einer Wunschkvorstellung entsprach. Aus diesem Grund umfasste dieser Fragebogen zu den darauffolgenden Messzeitpunkten nur noch fünf Items. Zur Beantwortung dieser Items wurden dreistufige Likert-Skalen eingesetzt.

Um den Kindern das Beantworten der Fragen zu erleichtern, kamen zusätzlich zur verbalen Abstufung (ja / ein bisschen / nein) entsprechende Smileys (Gesicht: lächelnd / gerader Mund / traurig) zum Einsatz. Die übriggebliebenen fünf Items zur Selbsteinschätzung wurden zu allen Erhebungszeitpunkten vorgelegt und immer in der gleichen Art und Weise dargestellt.

Zum Messzeitpunkt 4 (Ende dritte Schulstufe, siehe Anhang 2) wurde der Kinderfragebogen um sechs Fragen erweitert. Diese adaptierte Form des Kinderfragebogens umfasste insgesamt zwölf Items, da zusätzlich zu den zuvor beschriebenen Items zur Selbsteinschätzung von Lesen und Rechtschreiben, bzw. der Lesemotivation, Informationen zu sozioökonomischen und soziokulturellen Ressourcen der Familien erhoben wurden.

Das erste Item erfasste die Anzahl der Geschwister (*keine / 1 / 2 / 3 / 4 oder mehr*), das zweite das Vorhandensein eines eigenen Zimmers. Das dritte Item erhob, ob die Familie jedes Jahr gemeinsam auf Urlaub fahre. Item 2 und 3 waren von den Kindern entweder mit „ja“ oder mit „nein“ zu beantworten. Bei Item 4 schätzten die Kinder auf einer dreistufigen Likert-Skala (*ja / manchmal / nein*) das familiäre Leseverhalten („Bei uns zuhause wird viel gelesen.“) ein. Anhand der Items 5 und 6 wurde jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala (*gar keine / halbe Stunde / 1 Stunde / 2 Stunden / mehr als 2 Stunden*) die Quantität des Fernsehkonsums und das Ausmaß der Beschäftigung mit elektronischen Spielen erhoben („Wie viel Zeit....“).

6.1.3.3.2.2 Der Kinderfragebogen für die Kinder der LARS-Interventionsklassen

Am Ende der dritten Schulstufe wurden jenen Kindern, deren Klassen an der Intervention teilgenommen hatten, zusätzlich acht Fragen zum Projekt LARS gestellt (siehe Anhang 2). Die Antwortmöglichkeiten zu diesen acht Fragen waren, wie auch die Fragen rund ums Lesen, dreistufig mit verbalen Abstufungen (*ja / ein bisschen / nein*) und ebenso mit entsprechenden Smileys dargestellt.

Die erste Frage bezog sich auf das LARS-Projekt im Allgemeinen und fragte, ob die Kinder daran Gefallen gefunden hatten. Die beiden nächsten Fragen bezogen sich auf die Erzähl- und Sachtexte. Danach wurde gefragt, ob die Kinder der Meinung waren, dass sie durch das Projekt „besser lesen“, „neue Wörter“ und „besser schreiben“ gelernt hätten. Anhand der letzten Frage wurde erhoben, ob die Kinder gerne mit dem LARS-Projekt weitermachen würden.

6.1.3.3.3 Der Elternfragebogen

Der Elternfragebogen wurde im Frühjahr 2014 an alle am Projekt LARS teilnehmenden Schulen per Post versandt (siehe Anhang 3). Die Klassenlehrer/innen gaben den Fragebogen an die Schüler/innen aus, die ihn dann zuhause an die Eltern weiterleiteten. Um Anonymität zu gewährleisten wurde jedem Fragebogen ein Kuvert beigelegt, in das die Kinder den ausgefüllten Bogen verschlossen und namenlos wieder dem/der Klassenlehrer/in bringen konnten. Die Eltern wurden über die Sinnhaftigkeit des Ausfüllens des Fragebogens informiert und füllten ihn freiwillig aus. Die Intention des Elternfragebogens lag darin, nähere Informationen bezüglich des sozioökonomischen, soziokulturellen und sprachlichen Hintergrunds der Familien, deren Kinder am LARS-Projekt teilnahmen, zu erheben. Um sprachliche Barrieren so gut wie möglich zu überwinden, wurde der Fragebogen nicht nur in deutscher Sprache, sondern in 12 weiteren Sprachen (Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Englisch, Französisch, Albanisch, Rumänisch, Russisch, Arabisch, Griechisch, Türkisch und Ungarisch) angeboten.

Der Elternfragebogen bestand aus 13 Items. Die ersten fünf Items erfassten das Verwandtschaftsverhältnis zum Kind, den Familienstand, sowie Angaben zur aktuellen Wohnsituation, der Größe der Wohnung und der Anzahl der darin lebenden Personen. Item 6 erfasste die Anzahl der in der Wohnung vorhandenen Bücher (bis 10 / 11 – 40 / 41 – 100 / über 100). Mittels Item 7 wurde der höchste Schulabschluss beider Elternteile erhoben (kein Schulabschluss / Pflichtschule / Lehre oder Fachschule / Matura / Akademie, FH, Universität). Die Berufstätigkeit bzw. die aktuell ausgeübte Beschäftigung von Mutter und Vater wurde mittels Item 8 erhoben. Die Items 9 und 10 erfassten Angaben zur Staatsbürgerschaft einzelner Familienmitglieder, sowie deren Geburtsland und die Dauer des Aufenthaltes in Österreich. Anhand der Items 11 und 12 wurden die in der Familie gesprochene/n Sprache/n und die mit dem Kind gesprochene/n Sprache/n erhoben. Mit Item 13 wurden die Eltern gebeten, die Sprachkenntnisse ihres Kindes sowohl für Deutsch als auch für eventuell andere gesprochene Sprachen auf 4-stufigen Likert-Skalen (gar nicht / schlecht / gut / sehr gut) zu beurteilen. Für jede Sprache wurden die vier Ebenen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben erfasst.

6.1.3.4 Interviews

Zu Beginn und am Ende der Projektphase 1 wurden leitfadengestützte Interviews mit den Lehrenden der Interventionsgruppe durchgeführt. Die Leitfäden der Interviews wurden

entwickelt, um die Eindrücke der Lehrpersonen vor und nach der Durchführung des Leseförderprogramms LARS zu dokumentieren. Die Interviews wurden jeweils mit den gleichen neun Lehrpersonen der drei Interventionsschulen der Projektphase 1 vor und nach der Intervention durchgeführt.

Die Interviews, die vor Interventionsbeginn durchgeführt wurden, orientierten sich vor allem an den Erwartungen der Lehrenden an das Projekt. Dabei wurde versucht, die Hintergründe und Interessen der Lehrpersonen bezüglich der Teilnahme an dem Projekt zu ergründen. Auch Befürchtungen und offene Fragen zur der Umsetzung des Projekts wurden erhoben. Weitere Schwerpunkte des Leitfadens waren das persönliche Fachwissen und methodische Wissen, die Gestaltung des Erstleseunterrichts und die jeweilige Lernorganisation in den Klassen.

Die Interviews, die mit den Lehrenden nach dem gesamten Interventionszeitraum durchgeführt wurden, knüpften inhaltlich an die ersten Interviews an. Es wurde begonnen mit einer Kurzwiederholung der individuellen Erwartungen, die die Lehrperson vor Beginn der Intervention an das Projekt hatte. Die Lehrenden hatten die Möglichkeit, darüber zu berichten, in welchen Bereichen sich ihre Erwartungen an das Förderprogramm LARS erfüllt hatten und in welchen Bereichen das vielleicht nicht der Fall war. Weitere Schwerpunkte des zweiten Interviewleitfadens waren die Umsetzung der Leseintervention (förderliche Aspekte und Hindernisse), der Umgang mit Heterogenität und die Lernorganisation in der Klasse. Auch Punkte wie die Kooperation mit der Universität während des Projekts (Wissenschaft versus Praxis) und die Notwendigkeit der Unterstützung von außen wurden im Interview angesprochen.

6.1.3.5 Gruppendiskussionen

Während der Lehrendenfortbildungen fanden unterschiedliche Austauschformen statt. Eine dieser Formen war die Gruppendiskussion. Bei den Gruppendiskussionen hatten die Lehrenden sowie die Projektmitarbeiter/innen die Möglichkeit, sich gegenseitig über ihre bisherigen Erfahrungen bei der Durchführung der Fördereinheiten auszutauschen. Die Gruppendiskussionen basierten auf Plakaten, die die Lehrenden und auch Projektmitarbeiter/innen während der Lehrer/innenfortbildungen angefertigt hatten. Auf die Plakate schrieben die Beteiligten beispielsweise förderliche und hinderliche Aspekte, die ihnen bei der Durchführung der Fördereinheiten und der Arbeit mit dem Projekt aufgefallen waren.

6.1.3.6 Protokollhefte

Die Protokollhefte wurden entwickelt, um während der Projektphasen Daten bezüglich der Implementierung des Leseförderprogramms zu erheben. Jede Lehrperson der Interventionsgruppe erhielt zu Beginn des Schuljahres ein Protokollheft, in dem bis zum Ende des Schuljahres sukzessive die Arbeit mit dem zur Verfügung gestellten Material dokumentiert werden sollte. Die Lehrpersonen wurden gebeten, jede der Stunden, in denen sie nach dem Leseförderkonzept mit den Kindern arbeiteten, von der Planung bis zur Durchführung und Nachbereitung zu dokumentieren. Die Dokumentation in den Protokollheften fand auf freiwilliger Basis statt und hatte zwei Funktionen. Zum einen lieferte die Dokumentation den Projektmitarbeiter/innen Informationen zur Anwendung des Materials im Unterricht und damit einen Einblick in die Qualität der Implementierung und deren Schwierigkeiten. Zum anderen nützte sie den Lehrenden als Planungs- und Reflexionsinstrument. Da das Unterrichtsprotokoll möglichst einfach handhabbar sein sollte, wurde eine Kombination aus Checklisten und offenen Fragen zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung gewählt. So sollte der zeitliche Aufwand für die Lehrkräfte möglichst gering gehalten werden.

Da die gegenwärtige Forschung zeigt, dass nicht nur das Lernmaterial, sondern auch die pädagogisch-didaktische Umsetzung und Arbeit mit dem Material einen wesentlichen Anteil am Lernfortschritt der Schüler/innen hat (Schabmann, Landerl, Bruneforth, & Schmidt, 2012; Schneider, 1999; Philipp, 2011, 2013, 2014; Vaughn & Briggs, 2003), war es umso wichtiger, den Unterrichtsprozess auf diesem Weg zu dokumentieren.

Aufgrund von Erfahrungswerten und Rückmeldungen der Lehrenden hat das Protokollheft im Verlauf des Projekts (von Projektphase 1 zu Projektphase 2) Änderungen durchlaufen. Diese Änderungen waren notwendig, um gezielter Informationen und Einblicke in die schulische Arbeit mit dem im Rahmen des Projekts erstellten Material zu erhalten und um die Anwendbarkeit für die Lehrer/innen zu optimieren.

Das Protokollheft für die erste Interventionsgruppe, also für die zweite Klassenstufe (Projektphase 1), bestand aus einer Kombination von offenen Fragen und Likertskalen zu demographischen Daten wie der Schülerzahl, den abwesenden Kindern und dem behandelten Thema. Zudem sollten Fragen, Unklarheiten und Auffälligkeiten in Bezug auf die LARS-Einheit bzw. das verwendete Material dokumentiert werden und eine Einschätzung des Lernerfolgs der Kinder auf einer Skala von 0-10 erfolgen. Auch die Grundstimmung in der

Klasse während der Arbeit mit den Materialien in jeder Einheit wurde auf einer Skala von 0-10 erhoben.

Für die Interventionsgruppe der zweiten Interventionsphase (dritte Schulstufe) wurde das Protokollheft angepasst und verändert. Folgende Punkte wurden in die Protokollhefte aufgenommen:

- Demographische Daten: Thema der Einheit, Anzahl und Namen der fehlenden Kinder, Art der Stunde (Wortschatzstunde vs. Textstunde) und Texttyp (Erzähl- vs. Sachtext)
- Informationen zur Stundenvorbereitung und -aufbereitung: Gründe für die Textwahl, Material und Zusatzmaterial
- Feedback zum bearbeiteten Text
- Vorbereitung und Aufbereitung des Themas
- Stundenaufbau: Einleitungsphase, Arbeitsphase, Kontrollphase und Abschlussphase
- Verwendbarkeit des Materials im weiteren Unterricht
- Informationen zum zeitlichen Aufwand

6.1.3.7 Teilnehmende Beobachtung

Eine weitere Quelle, um Daten zur Implementierung des Materials in den Unterricht zu erhalten, stellen die Unterrichtsbeobachtungen dar. Die Daten, die im Rahmen der Beobachtung erhoben wurden, stellen eine Ergänzung zu den protokollierten Daten der Lehrer/innen dar. Diese Ergänzung durch eine außenstehende Person ist notwendig, da die Perspektive der Lehrkräfte auf die Stunde und daher auch ihre Dokumentation ihre eigene subjektive Sicht darstellt und damit nur einen Ausschnitt beschreibt (Pianta & Hamre, 2009; Vaughn & Briggs, 2003). Diese Beobachtungen wurden jedoch erst für die Interventionsgruppen der dritten Schulstufe eingeplant. Eine teilnehmende Beobachtung wurde durchgeführt, weil diese am wenigsten Unruhe in die Klassen brachte, da die Schüler/innen es bereits gewohnt waren, dass zumindest einmal im Monat eine Projektmitarbeiterin in den Stunden anwesend war.

Das Leseförderkonzept sieht die Einteilung des Schuljahres in neun Themen vor, zu denen jeweils ein thematischer Wortschatz in einer einzelnen Wortschatzstunde eingeführt wird und anschließend zum Thema passende Sach- und Erzähltexte in Textstunden bearbeitet werden. Die Beobachtungen sollten in jeder Interventionsklasse während einer Textstunde und einer Wortschatzstunde von jeweils einer Beobachterin durchgeführt werden.

Einschulung der Beobachterinnen: Auch wenn die Beobachtungsbögen sehr einfach gehalten wurden, bedurfte es einer gewissen Vertrautheit der Beobachterinnen mit dem Erhebungsinstrument. In gemeinsamen Diskussionen zum Beobachtungsbogen wurden Unklarheiten und Handhabbarkeit des Bogens diskutiert, damit beide Beobachterinnen gut mit dem Beobachtungsinstrument umgehen konnten. Erst nachdem die nötigen Veränderungen vorgenommen worden waren, wurden die ersten Stunden beobachtet. Um sicherzustellen, dass beide Beobachterinnen auf die gleichen Prozesse im Unterricht fokussiert waren, wurden jeweils eine Textstunde und eine Wortschatzstunde von beiden Beobachterinnen beobachtet und dokumentiert. Die Ergebnisse wurden wiederum besprochen. Damit sollte sichergestellt werden, dass auch wirklich beobachtet wurde, wie das Material im Unterricht verwendet wurde.

Erst dann wurden die eigentlichen Beobachtungen durchgeführt. Diese wurden von zwei Projektmitarbeiterinnen durchgeführt und mittels eines eigens entworfenen Beobachtungsbogens dokumentiert.

Übereinstimmung der Beobachterinnen: Die Inter-Rater Reliabilität wurde als Verhältnis der Anzahl der übereinstimmenden Beobachtungen („number of agreed observations“) und der Anzahl aller Beobachtungen („total number of observations“) errechnet (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, S. 411). Für die gemeinsam durchgeführten Beobachtungen ergab sich eine Übereinstimmung zwischen den beiden Beobachterinnen von 73.74%.

Konstruktion des Beobachtungsinstrumentes: Die Beobachtungsbögen wurden eigens für die Beobachtung von Stunden mit dem LARS Material in Anlehnung an bereits standardisierte Systeme wie dem CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), dem ELCO (English Language Learner Classroom Observation; Haager, Gersten, Baker, & Graves, 2003) und dem RLOF (Reading Lesson Observation Framework; Henk, Moore, Marinak, & Tomasetti, 2000) entwickelt.

Der Beobachtungsbogen bestand zum Teil aus Checklisten und zum Teil aus offenen Fragen, die teilweise während des Unterrichts und teilweise nach dem Unterricht auszufüllen waren. In Bezug auf die erhobenen Daten ist der Beobachtungsbogen ähnlich konzipiert wie das Protokollheft. Neben demographischen Daten zur Klasse (Anzahl der Schüler/innen, Anzahl der Lehrer/innen, ausgewählter Text) wurde besonderes Augenmerk auf den Stundenaufbau gelegt. In Kombination mit Feldnotizen sollte festgehalten werden, was die Lehrkraft und die Schüler/innen im Laufe einer Stunde mit dem LARS-Material machten: Welche

Arbeitsformen herrschten vor? Wie wurde ein Text eingeführt? Wie wurden die Wortschatzwörter eingeführt? Auch Informationen zum Klassenklima und zur Organisation wurden gesammelt. Auf diese Weise sollte ein möglichst umfassendes Bild der Stunde entstehen und mit Hilfe der systematischen Beobachtung eine ergänzende Analyse der Qualität der Implementierung des Programms ermöglicht werden.

Genauso wie die Daten aus den Protokollheften können auch diese Daten herangezogen werden, um mit den Lehrkräften gemeinsam an der Umsetzung und Implementierung des Materials zu arbeiten und um Fort- und Weiterbildungen für Lehrer/innen entwickeln zu können, die auf den Bedürfnissen der jeweiligen Lehrkräfte basieren.

6.2 Ergebnisse

6.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Um ein umfassendes Bild unterschiedlicher Aspekte des familialen Hintergrundes der Kinder einerseits sowie der Erfahrungen der Lehrer/innen und der Kinder mit dem Förderprogramm andererseits zu vermitteln, werden in den folgenden Abschnitten die deskriptiven Ergebnisse der zuvor beschriebenen Fragebögen, Interviews, Gruppendiskussionen und Protokollhefte dargestellt. Basierend auf diesen Informationen wird es möglich sein, den Kontext in den die darauf folgenden Ergebnisse der Intervention eingebettet sind, zu verstehen.

6.2.1.1 Sozioökonomische, soziokulturelle und sprachliche Ressourcen der Familien

6.2.1.1.1 Ergebnisse der Angaben aus dem Elternfragebogen

Der Elternfragebogen (siehe Anhang 3) wurde über die Lehrer/innen an alle Kinder, die zum MZP 4 (Ende der dritten Schulstufe) anwesend waren, ausgeteilt. Es wurden insgesamt 806 Elternfragebögen in 13 verschiedenen Sprachen an die Eltern weitergeleitet. Davon wurden 630, in Kuverts von den Lehrer/innen eingesammelt, retourniert. Das stellt eine Rücklaufquote von 77.2% dar. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Elternfragebogens anhand jener Stichprobe der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt retourniert haben, deskriptiv dargestellt.

Mehr als drei Viertel (76.8%) dieser erhaltenen Fragebögen wurden von den Müttern der Kinder, 14.6% von den Vätern, 6.2% von beiden und 0.6% von anderen Angehörigen des Kindes ausgefüllt. Elf Personen haben diese Frage nicht beantwortet. Ein Großteil der ausfüllenden Personen ist verheiratet, oder in einer festen Partnerschaft lebend (77.9%), 8.9%

sind ledig, 9.8% sind geschieden oder getrennt und 1.1% sind verwitwet. 14 Personen haben die Frage nach dem Familienstand nicht beantwortet.

Aus den Fragen nach der Wohnungsgröße einerseits und der Anzahl der in der Wohnung lebenden Personen andererseits wurde berechnet, wie viele Quadratmeter jeder im Haushalt lebenden Person zur Verfügung stehen. Im Mittel waren das 25.61m² pro Person, wobei die Spanne von 7.99m² bis zu 90m² pro Person reicht. Es wurde außerdem anhand der Angaben der Eltern errechnet, dass im Mittel 4.3 Personen in einer Wohnung leben. Mindestens lebten jedoch zwei, maximal 11 Personen in einem Haushalt.

Anhand des Elternfragebogens wurde unter anderem versucht, Indikatoren für soziokulturelle Ressourcen in den Familien sichtbar zu machen. Ein Indikator für kulturelles Kapital stellt die Anzahl der Bücher, die zuhause vorhanden sind, dar (vgl. auch Martin, Mullis, & Kennedy, 2003). Laut Angaben der Eltern gibt es bei fast einem Drittel (30.2%) zwischen 11 und 40 Bücher im Haushalt. Knapp über ein Drittel (34.3) gaben an, dass es über 100 Bücher im Haus gab und 9.4% führten an, bis zu zehn Bücher in ihrem Haushalt zu haben. Ein Viertel der Personen gab an, dass sie zwischen 41 und 100 Bücher besitzen (siehe Abbildung 5).

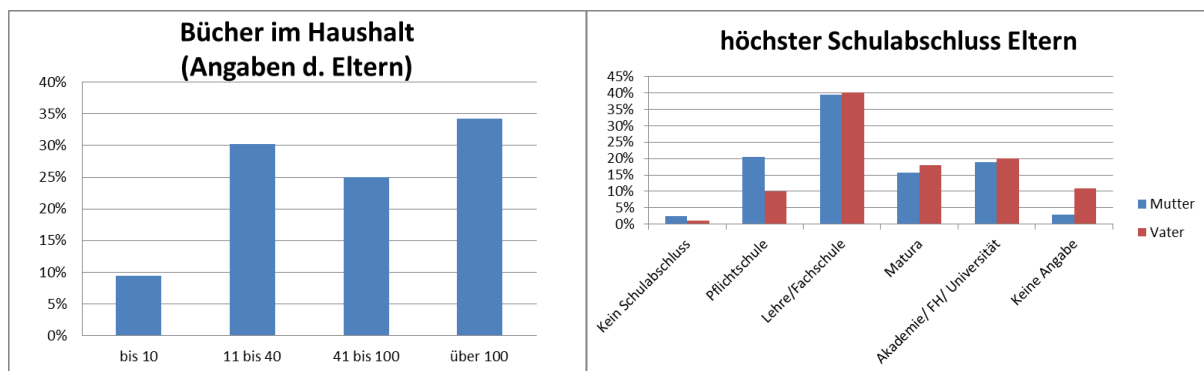


Abbildung 5. Prozentangaben zu den Antwortkategorien der Fragen bzgl. Indikatoren für soziokulturelles Kapital (Bücher im Haushalt und höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter).

Als ein weiterer Indikator für soziokulturelles Kapital in den Familien wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern erhoben (siehe Abbildung 5). Die Mehrheit (40.2% der Väter und 39.5% der Mütter) gab an, als höchsten Schulabschluss einen Lehr- oder Fachschulabschluss zu besitzen (siehe Tabelle 4). Die höchste abgeschlossene Ausbildung der

beiden Elternteile korrelierte hochsignifikant miteinander ($r = .544, p < .01$). Zu über 10.8% der Väter und zu 2.9% der Mütter wurden keine Angaben zu dieser Frage gemacht.

Tabelle 4. Prozentangaben über höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern (Mutter und Vater).

	Mutter	Vater
Kein Schulabschluss	2.5%	1.1%
Pflichtschule	20.5%	10.0%
Lehre/Fachschule	39.5%	40.2%
Matura	15.7%	17.9%
Akademie/ FH/ Universität	18.9%	20%
Keine Angabe	2.9%	10.8%

Um die soziale Herkunft bzw. den sozioökonomischen Status der Kinder / deren Familien zu quantifizieren, wurden außerdem Fragen zur Berufstätigkeit der Eltern gestellt (vgl. Ehmke & Siegle, 2005). Mehr als die Hälfte der Mütter (59.4%) und mehr als drei Viertel der Väter (82.4%) waren berufstätig. 2.5% der Mütter und 7.5% der Väter beantworteten die Frage nicht. Zusätzlich wurde in einer offenen Frage gefragt, welchen Beruf die Eltern ausüben. Es wurden über 400 unterschiedliche Berufe genannt. Eine Zuordnung nach ISEI (internationaler sozioökonomischer Index der beruflichen Stellung: Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992) muss erst vorgenommen werden.

Um detailliertere Informationen über die Herkunft der Eltern und deren Kinder zu erlangen, wurden Fragen zur Staatsbürgerschaft, Geburtsland und Aufenthaltsdauer (falls anderes Geburtsland als Österreich) beziehend auf Kind, Mutter und Vater gestellt. Nahezu zwei Viertel der Kinder (73.3%) haben die österreichische Staatsbürgerschaft, wobei 88.9% der Kinder laut Angaben der Eltern (nur 1% hat die Frage nicht beantwortet) in Österreich geboren wurden. 61.9% der Mütter und 66.7% der Väter besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft.

Bei den übrigen Vätern und Müttern ist eine große Diversität zu verzeichnen, sie sind Staatsbürger/innen von 40 unterschiedlichen Nationen. Die Mehrheit der Personen, die nicht in Österreich geboren wurden oder keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, kommen aus Ländern, die nicht der EU angehören (siehe Tabelle 5). Diesen Angaben nach kann gesagt werden, dass 45.7% der Kinder keinen Migrationshintergrund haben, d.h. dass beide Elternteile und das Kind in Österreich geboren wurden. Von 31.1% der Kinder wurden beide

Elternteile außerhalb Österreichs geboren, von 6.7% ein Elternteil. In 6.5% der Fälle, wurden weder die Eltern noch die Kinder in Österreich geboren.

Tabelle 5. Prozentangaben bezüglich Geburtsland und Staatsbürgerschaft der Kinder, Mütter und Väter

	Kind			Mutter			Vater		
	Ö	EU	Anderes	Ö	EU	anderes	Ö	EU	anderes
Geburtsland	88.9	4.3	5.9	51.7	8.9	37.9	50.5	5.9	38.4
Staatsbürgerschaft	73.3	9.2	14.9	61.9	9.8	25.9	66.7	10.3	16.8

Zusätzlich von Interesse war, vor allem bei den Kindern mit Migrationshintergrund, eine genauere Aufschlüsselung über den Sprachgebrauch zuhause zu erlangen.

Mehr als die Hälfte der befragten Personen gab an, überwiegend Deutsch zuhause zu sprechen (58.9%). Neben Deutsch wurden noch 30 andere Sprachen gesprochen. Darunter waren Albanisch (8.1%), Türkisch (4.8%), Bosnisch (4.6%) und Tschetschenisch (4.3%) die meistgenannten Sprachen. 46% sprachen neben der Sprache, die überwiegend zuhause gesprochen wird, noch andere Sprachen in der Familie. 23.7% sprachen neben der erstgenannten Sprache nur noch Deutsch in der Familie. Weitere 7% sprachen neben der erstgenannten Sprache unter anderem Deutsch, was bedeutet, dass in 7% der befragten Familien mindestens drei Sprachen gesprochen werden.

Im letzten Fragenblock wurden die Eltern gebeten, die Sprachkenntnisse (verstehen, sprechen, lesen und schreiben) ihres Kindes einschätzen. Zuerst wurde nach den Sprachkenntnissen in der deutschen Sprache gefragt. Die Eltern schätzten ihre Kinder in der deutschen Sprache (verstehen, sprechen, lesen, schreiben) im Mittel als eher gut ein. Mit jeder weiteren Sprache vermindert sich nicht nur die Anzahl der Personen, die diese Frage beantworteten, sondern auch die mittlere Bewertung der Fähigkeiten (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Bewertung der Lese- und Sprachfähigkeiten der Kinder in Deutsch und weiteren Sprachen durch die Eltern.

	Deutsch				1.andere Sprache				2.andere Sprache			
	V	Sp	L	Sch	V	Sp	L	Sch.	V	Sp	L	Sch
N	614	613	607	607	354	353	349	348	78	80	78	78
M	2.81	2.78	2.68	2.59	2.16	2.01	1.49	1.33	1.95	1.71	1.26	1.18

V = verstehen, Sp.= sprechen, L=lesen, Sch.= schreiben; 0 = gar nicht, 1 = schlecht, 2 = gut, 3 = sehr gut

6.2.1.1.2 Ergebnisse der Angaben aus dem Kinderfragebogen

Auch mittels Fragen, die den Kindern zum Messzeitpunkt 4 gestellt wurden, wurde versucht Informationen über den familialen Kontext der Kinder zu bekommen.

12% der Kinder geben an keine Geschwister zu haben. Ein Drittel (33.7%) gaben an einen Bruder oder eine Schwester zu haben, 24.3% hatten zwei Geschwister, 13.1% hatten drei und immerhin 10.4% gaben an vier oder mehr Geschwister zu haben. Mehr als die Hälfte der Kinder gab an, ein eigenes Zimmer zu haben (57.7%).

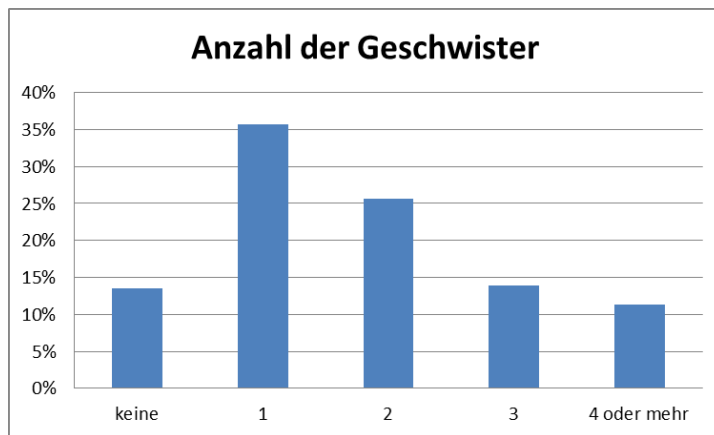


Abbildung 6. Prozentangaben bzgl. Antwortverhalten der Kinder zur Frage die Anzahl der Geschwister betreffend.

Über zwei Drittel der Kinder (68.1%) gaben an, jedes Jahr mit ihrer Familie gemeinsam auf Urlaub zu fahren. Auf die Frage, ob bei ihnen zuhause viel gelesen werde, gaben 31.6% an, dass dies der Fall sei. 55.8% beantworteten diese Frage mit „manchmal“ und 12.6% gaben an, dass bei ihnen zuhause nicht viel gelesen werde.

Bezüglich der Frage zum Fernsehkonsumverhalten der Kinder, gaben 10.4% an, gar keine Zeit vor dem Fernseher zu verbringen, fast 20% hingegen verbringen mehr als zwei Stunden täglich vor dem Fernseher (siehe Abbildung 7). Auf die Frage, wie lange die Kinder jeden Tag elektronische Spiele spielen, gaben 21.5% an gar nicht zu spielen und 19.1% verbringen jeden Tag mehr als zwei Stunden mit elektronischen Spielen (siehe Abbildung 7).

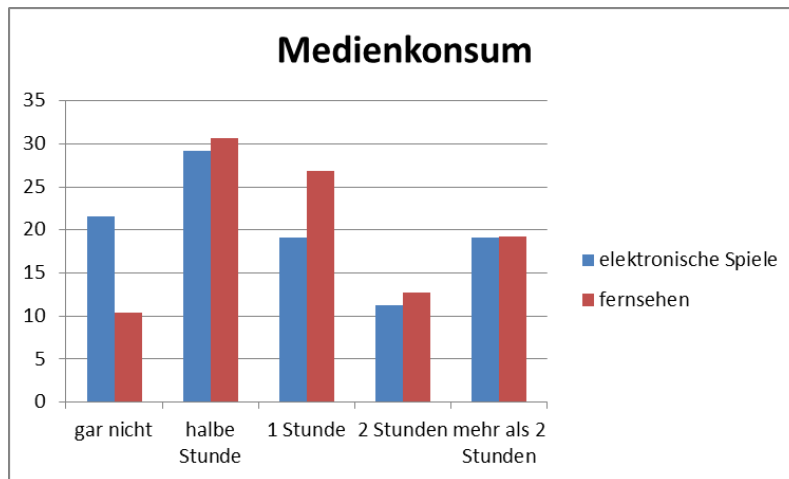


Abbildung 7. Medienkonsum der Kinder (Zeit vor dem Fernseher/ mit elektronischen Spielen).

6.2.1.2 Selbsteinschätzung der Kinder

Zu jedem Messzeitpunkt wurden die Kinder gebeten, einige Fragen zur Selbsteinschätzung ihrer Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie ihrer Lesemotivation zu beantworten. Je niedriger der erlangte Wert, desto größer ist die Zustimmung der Kinder zu werten. Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) aller Fragen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7. Mittelwerte und Standardabweichungen der Beantwortung der Items des Kinderfragebogens zu allen vier Messzeitpunkten (MZP 1 – MZP 4)

	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Ich kann sehr schnell lesen.	1.56 (.61)	1.49 (.57)	1.54 (.56)	1.51 (.57)
Ich verstehe Geschichten, die ich lese, gut.	1.41 (.60)	1.32 (.56)	1.35 (.55)	1.36 (.54)
Ich bin gut im Lesen.	1.31 (.51)	1.25 (.48)	1.28 (.48)	1.32 (.52)
Ich bin gut im Rechtschreiben.	1.45 (.59)	1.34 (.51)	1.34 (.50)	1.59 (.60)
Lesen macht mir Spaß.	1.36 (.65)	1.32 (.62)	1.35 (.64)	1.4 (.62)

1=ja, 2=ein bisschen, 3=nein

Ob und wie weit die Selbsteinschätzung der Kinder mit den Urteilen der Lehrer/innen bzw. den Testergebnissen übereinstimmt, wurde in einem Konferenzbeitrag thematisiert (Paleczek, Seifert, Schwab, & Gasteiger Klicpera, in press). Dabei konnte herausgefunden werden, dass die Selbsteinschätzungen der Kinder weder sehr hoch mit den Ergebnissen der standardisierten Tests noch mit den Einschätzungen der Lehrer/innen korrelierten.

Weitere Auswertungen zur Selbsteinschätzung der Kinder sind geplant. Interessant wäre es beispielsweise zu untersuchen, ob die Selbsteinschätzung der Kinder mit ihrem Lernzuwachs zusammenhängt.

6.2.2 Erste Ergebnisse der Längsschnittstudie

6.2.2.1 Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz

Anhand der beiden Vergleichsgruppen war es möglich, die Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern in der zweiten und dritten Schulstufe zu untersuchen. Die Kinder der Vergleichsgruppe 1 wurden zu Beginn und am Ende der zweiten Schulstufe in ihren Lese- und Sprachfähigkeiten getestet. Mithilfe dieser Gruppe kann die Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz während der zweiten Schulstufe untersucht werden. Die Kinder der Vergleichsgruppe 2 wurden zu Beginn und am Ende der dritten Schulstufe getestet. Durch die Analyse dieser Gruppe ist es möglich, die Entwicklung der Lese- und Sprachfähigkeiten während der dritten Schulstufe genauer zu betrachten.

In den folgenden Kapiteln wird auf die Lese- und Sprachkompetenz der Kinder der Vergleichsgruppe, sowie deren Entwicklung in der zweiten und dritten Schulstufe eingegangen. Zusätzlich werden eventuell vorhandene Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM in einzelnen Lese- und Sprachfähigkeiten sowie deren Entwicklungen dargestellt.

6.2.2.1.1 Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz in der zweiten Schulstufe

6.2.2.1.1.1 Generelle Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz in der zweiten Schulstufe

Anhand der Vergleichsgruppe 1, in welcher keine LARS-Intervention während der zweiten Schulstufe, sondern regulärer Unterricht stattfand, kann die Entwicklung der erhobenen Fähigkeiten (Lesen: Dekodieren und Leseverständnis; Sprache: Grammatik und Wortschatz) untersucht werden.

In allen untersuchten Bereichen machten die Kinder der Vergleichsgruppe 1 in der zweiten Schulstufe Fortschritte, d.h. es ist in allen Bereichen über die Zeit hinweg ein Lernzuwachs zu verzeichnen (siehe Tabelle 8 und Abbildungen 8-10).

Tabelle 8. Minimum, Maximum, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lese- (Dekodieren und Leseverständnis) und Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 1 zu Beginn (MZP 1) und am Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.

Fähigkeit	MZP 1				MZP 2			
	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	M	SD
Lesen								
Dekodieren: Wort	2	73	31.76	14.48	2	118	49.30	17.68
Dekodieren: Pseudowort	0	55	26.35	8.33	0	73	34.58	10.58
Leseverständnis: Wort	0	50	15.32	7.37	2	68	29.27	10.28
Leseverständnis: Satz	0	24	6.19	4.00	1	28	12.82	5.17
Sprache								
Wortschatz	2	18	12.72	3.70	2	18	14.29	3.33
Grammatik	0	28	19.41	6.45	1	30	22.05	5.22

Eine multivariate Varianzanalyse zeigt, dass über die Zeit hinweg im Dekodieren ein signifikanter Lernzuwachs festzustellen ist ($F(1, 214) = 854.60, p < .001$). Mittels univariater Varianzanalysen konnte in Folge festgestellt werden, dass sich die Kinder sowohl im Wortdekodieren ($F(1, 214) = 831.32, p < .001$) als auch im Pseudowortdekodieren ($F(1, 214) = 481.36, p < .001$) signifikant verbesserten.

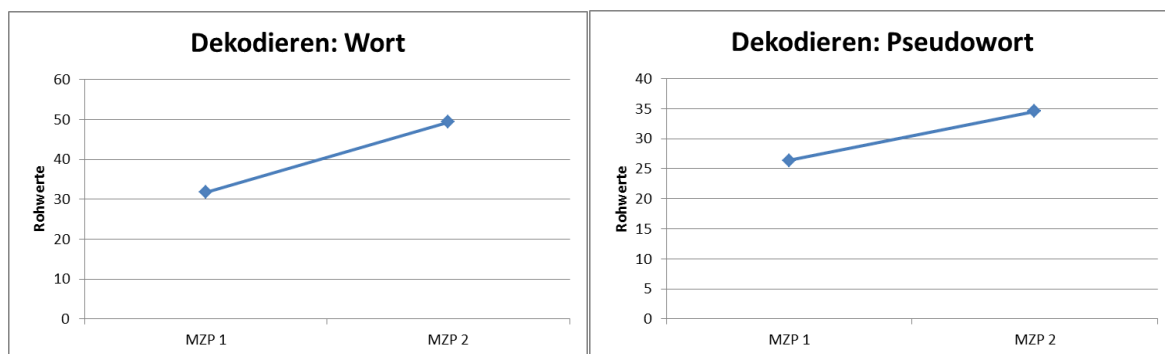


Abbildung 8. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Pseudowort- und Wortdekodieren) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.

Auch im Leseverständnis zeigte eine multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, dass ein Lernzuwachs über die Zeit hinweg bestand ($F(1, 217) = 1359.90, p < .001$). In weiterer Folge konnte mittels univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung gezeigt

werden, dass sowohl im Wortverständnis ($F(1, 217) = 1060.05, p < .001$) als auch im Satzverständnis ($F(1, 217) = 1121.72, p < .001$) ein signifikanter Lernzuwachs zu verzeichnen war (siehe Abbildung 9).

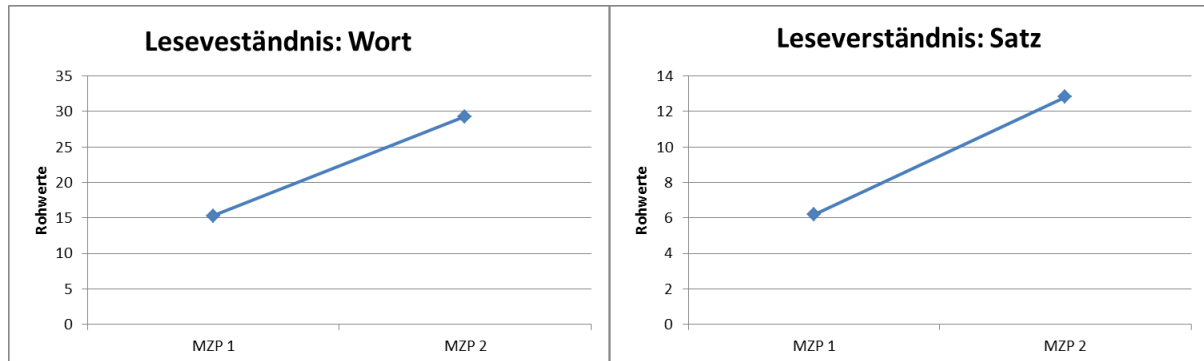


Abbildung 9. Entwicklung des Leseverständnisses (Wortverständnis und Satzverständnis) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.

Einen ähnlichen Verlauf zeigten die Sprachfähigkeiten der Kinder der Vergleichsgruppe (siehe Abbildung 10). Der Vergleich der Leistungen mittels T-Tests ergab, dass am Ende der zweiten Schulstufe signifikant mehr Items im passiven Wortschatztest richtig gelöst wurden als zu Beginn der zweiten Schulstufe ($t(217) = -10.98, p < .01$).

Auch in den Grammatikkenntnissen konnten die Kinder einen signifikanten Lernzuwachs erzielen ($t(217) = -10.24, p < .001$).

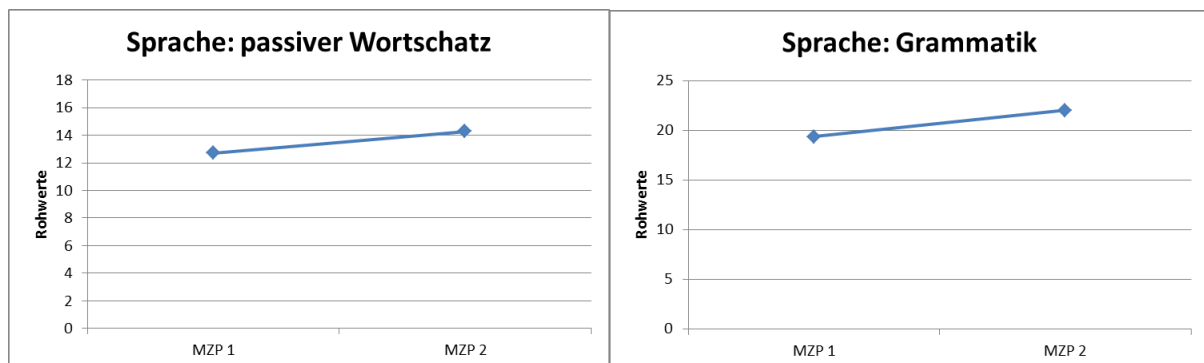


Abbildung 10. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 1 von Beginn (MZP 1) bis Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.

6.2.2.1.1.2 Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern mit DaZ und DaM in der zweiten Schulstufe

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Kinder mit DaZ in der Entwicklung ihrer Lese- und Sprachfähigkeiten in der zweiten Schulstufe von ihren Peers mit DaM unterscheiden. Zunächst wurden die Unterschiede in den Sprach- und Lesefähigkeiten zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM im Querschnitt überprüft. Mittels T-Tests wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen miteinander verglichen. Die von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM erreichten Mittelwerte mit den Standardabweichungen zu den Messzeitpunkten 1 und 2, sowie die Ergebnisse zu den Mittelwertsvergleichen können der Tabelle 9 entnommen werden. Da es sich um eine ganze Reihe von T-Tests handelt, musste eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt werden. Demnach werden nur Ergebnisse, deren p-Werte kleiner als .008 sind, als signifikant gewertet.

Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM unterscheiden sich in ihren Dekodierfähigkeiten weder zu Beginn noch am Ende der 2. Schulstufe voneinander. Sowohl im Wort- als auch im Pseudowortdekodieren zeigten Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM zu beiden Messzeitpunkten gleich gute Leistungen.

Im Leseverständnis sah das Bild jedoch anders aus: sowohl im Wort- als auch im Satzverständnis erzielten Kinder mit DaZ zu beiden Messzeitpunkten signifikant schlechtere Ergebnisse als ihre Peers mit DaM.

Auch in den Sprachfähigkeiten ist zu beobachten, dass Kinder mit DaZ signifikant weniger Items lösen als ihre Peers mit DaM. Dies ist sowohl im Wortschatz als auch in der Grammatik der Fall.

Tabelle 9. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den Lese- und Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM zu Beginn (MZP 1) und am Ende (MZP 2) der 2. Schulstufe.

	MZP 1				MZP 2			
	DaZ	DaM			DaZ	DaM		
Fähigkeit	M (SD)	M (SD)	t	p	M (SD)	M (SD)	t	P
Lesen								
Dekodieren:	29,67	33,81	2,13	.03	47,45	50,83	1,28	.20
Wort	(13,32)	(15,31)			(15,49)	(19,56)		
Dekodieren:	25,56	27,14	1,40	.16	34,02	35,13	.77	.44
Pseudowort	(8,44)	(8,19)			(10,29)	(10,88)		

Leseverständnis:	13,2	17,39	4,37	.00**	26,37	32,12	4,29	.00**
Wort	(6,44)	(7,66)			(9,39)	(10,36)		
Leseverständnis:	4,85	7,5	5,21	.00**	11,31	14,29	4,43	.00**
Satz	(2,96)	(4,4)			(4,75)	(5,15)		
Sprache								
Wortschatz	10,19	15,20	13,53	.00**	12,18	16,37	11,92	.00**
	(3,29)	(2,0)			(3,34)	(1,52)		
Grammatik	15,44	23,31	11,32	.00**	19,07	24,92	9,94	.00**
	(6,37)	(3,46)			(5,54)	(2,71)		

** $p < .01$

Um sich anzusehen, ob sich Kinder mit DaZ von Kindern mit DaM in der Entwicklung der überprüften Fähigkeiten unterscheiden, wurden wieder multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, jedoch wurde diesmal zwischen den beiden Gruppen (DaZ und DaM) unterschieden.

Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigten, dass Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM im Dekodieren über die Zeit hinweg gleichermaßen Lernzuwächse verzeichnen können (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 213) = 1.22$, n.s.). In Abbildung 11 ist diese parallele Entwicklung der Dekodierfähigkeiten von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM über die 2. Schulstufe hinweg dargestellt. Da sich beim Dekodieren weder zu den einzelnen Messzeitpunkten noch in der Entwicklung signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM nachweisen ließen, scheint die Entwicklung der Kinder in dieser Teilfähigkeit nicht unterschiedlich und somit auch nicht besonders problematisch für Kinder mit DaZ zu sein.

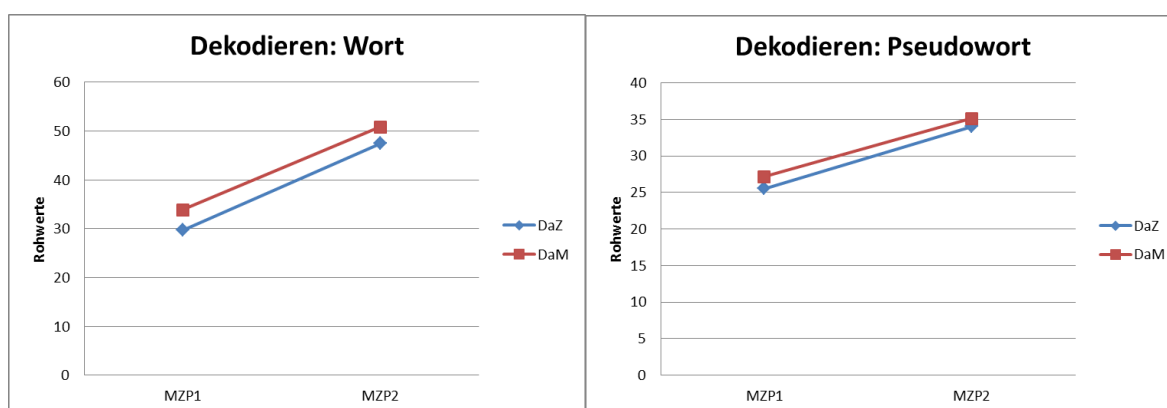


Abbildung 11. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort und Pseudowortdekodieren) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 1) bis Ende (MZIP 2) der 2. Schulstufe.

Im Leseverständnis entwickeln sich Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM ebenfalls gleichermaßen positiv (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 216) = 2.89$, n.s.). Das bedeutet, dass die anfänglichen Leistungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen bleiben und Kinder mit DaZ ihre Peers mit DaM nicht einholen können. Dieser Umstand stellt eine Herausforderung dar, da Nachteile in den Lesefähigkeiten auch längerfristige Folgen nach sich ziehen können, die sich auf die weitere Bildungskarriere aber auch auf die beruflichen Chancen der betroffenen Personen auswirken können (Esser, 2006). In Abbildung 12 ist die Entwicklung des Wort- und Satzverständnisses der beiden Gruppen über die 2. Schulstufe hinweg zu sehen.

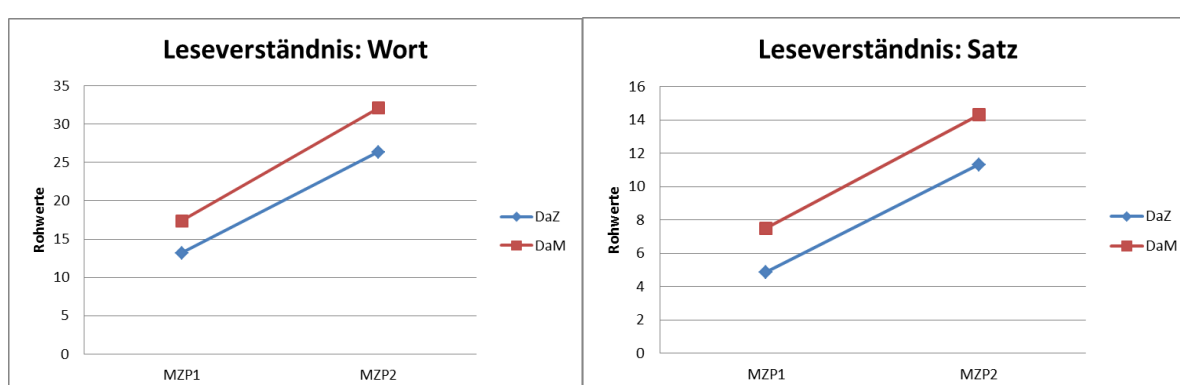


Abbildung 12. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort- und Satzverständnis) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 1) bis Ende (MZIP 2) der 2. Schulstufe.

Bezüglich sprachlicher Fähigkeiten konnte, ebenfalls mittels multivariater Verfahren mit Messwiederholung, gezeigt werden, dass sich Kinder mit DaZ im (passiven) Wortschatz anders entwickeln als Kinder mit DaM (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 216) = 8.23$, $p < .01$). Ein Blick auf Abbildung 13 zeigt, dass Kinder mit DaZ sich zwar an ihre Peers mit DaM annähern, jedoch diese nicht einholen können und nicht einmal am Ende der zweiten Schulstufe den passiven Wortschatz besitzen, den ihre Mitschüler/innen mit DaM schon am Beginn des zweiten Schuljahres aufweisen. Nachdem der Wortschatz eine wichtige Grundlage für die gesamte weitere Schulkarriere im Allgemeinen (Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007) und vor allem für die Leseentwicklung im Speziellen (Carlo et al., 2004) darstellt, ist bei Kindern mit DaZ zur Erweiterung des Wortschatzes zusätzlicher Förderbedarf gegeben.

In der Entwicklung der Grammatikkenntnisse konnte eine ähnliche Tendenz wie in der Entwicklung des Wortschatzes festgestellt werden. Es konnte gezeigt werden, dass sich Kinder mit DaZ auch in ihren Grammatikfähigkeiten anders entwickeln als Kinder mit DaM

(Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 214) = 15.18, p < .001$). Wieder kann man sehen, dass der Lernzuwachs zwar etwas steiler ist, die Kinder mit DaZ ihre Peers jedoch nicht einholen, sondern, wie es zuvor beim passiven Wortschatz der Fall war, nicht einmal am Ende der 2. Schulstufe so viele Items richtig lösen können wie Kinder mit DaM zu Beginn (siehe Abbildung 13).

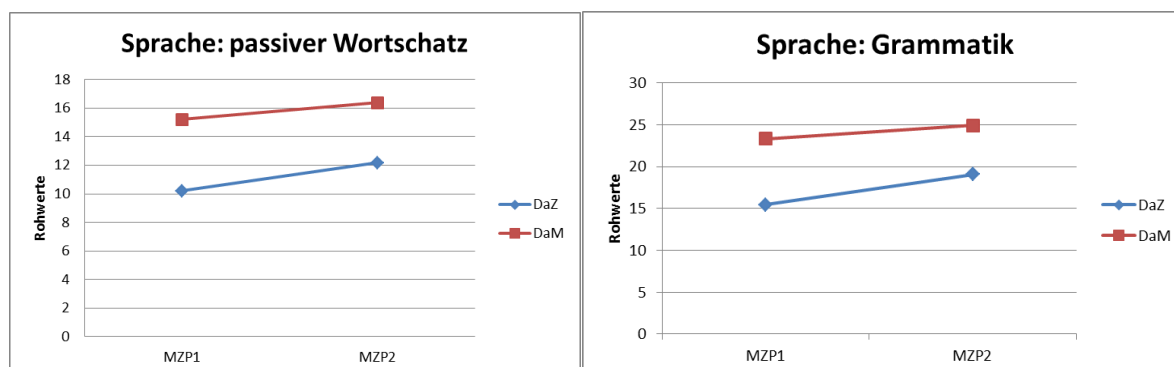


Abbildung 13. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 1) bis Ende (MZIP 2) der 2. Schulstufe.

6.2.2.1.2 Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenzen in der dritten Schulstufe

6.2.2.1.2.1 *Generelle Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz in der dritten Schulstufe*

Anhand der Vergleichsgruppe 2 konnte, wie schon eingangs erwähnt, untersucht werden, wie sich Kinder in ihren Lese- und Sprachfähigkeiten während der dritten Schulstufe entwickeln.

In allen untersuchten Bereichen (Lesefähigkeiten: Dekodieren: Wort und Pseudowort, Leseverständnis: Wort, Satz und Text; Sprachfähigkeiten: passiver Wortschatz und Grammatik) machten die Kinder Fortschritte, d.h. in allen Bereichen konnte ein Lernzuwachs erzielt werden (siehe Tabelle 10 und Abbildung 14-16).

Tabelle 10. Minimum, Maximum, Mittelwerte und Standardabweichungen der Lese- (Dekodieren und Leseverständnis) und Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 2 zu Beginn (MZP 3) und am Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.

Fähigkeit	MZP 3				MZP 4			
	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	M	SD
Lesen								
Dekodieren: Wort	12	106	52.66	18.38	6	116	65.05	20.51
Dekodieren: Pseudowort	7	68	35.6	10.52	2	76	40.92	11.33
Leseverständnis: Wort	2	58	28.66	9.56	11	72	41.66	11.41
Leseverständnis: Satz	0	27	12.68	5.15	4	28	18.10	4.99
Leseverständnis: Text	0	20	8.81	4.46	3	20	12.02	4.67
Sprache								
Wortschatz	5	18	14.67	2.85	7	18	15.41	2.49
Grammatik	3	29	22.04	4.99	8	30	24.34	4.22

Wieder wurde als eine der Lesefähigkeiten das Dekodieren (Wort- und Pseudowortdekodieren) der Kinder zu Beginn und am Ende des Schuljahres (dritte Schulstufe) getestet. Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung konnten zeigen, dass die Kinder in der dritten Schulstufe signifikante Lernzuwächse im Dekodieren verzeichnen konnten ($F(1, 259) = 424.13, p < .001$). Univariate Tests mit Messwiederholung belegten, dass dies sowohl im Wortdekodieren ($F(1, 259) = 443.23, p < .001$) als auch im Pseudowortdekodieren ($F(1, 259) = 159.21, p < .001$) der Fall war (siehe Abbildung 14).

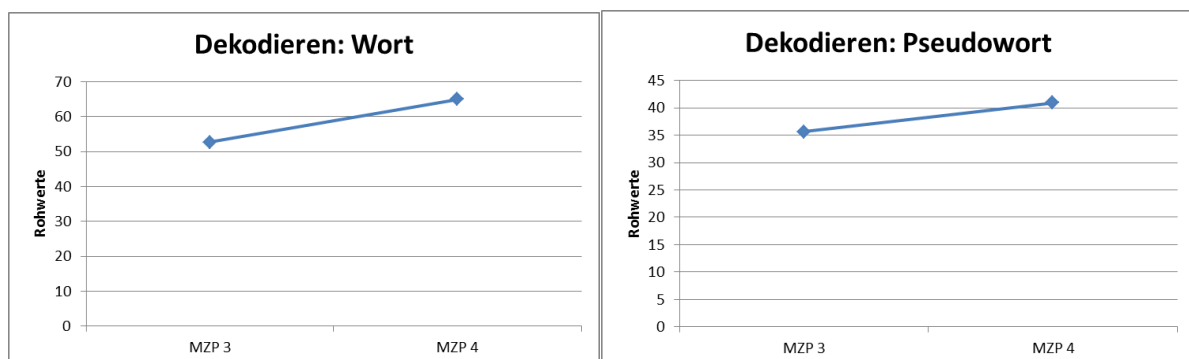


Abbildung 14. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort- und Pseudowortdekodieren) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZP 3) bis Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.

Auch im Leseverständnis war über die dritte Schulstufe hinweg ein signifikanter Lernzuwachs zu beobachten ($F(1, 260) = 1378.44, p < .001$). Anhand univariater Tests konnte gezeigt werden, dass dies in allen drei getesteten Teilfähigkeiten der Fall war. Im Wortverständnis ($F(1, 260) = 971.56, p < .001$), im Satzverständnis ($F(1, 260) = 743.70, p < .001$) und im Textverständnis ($F(1, 260) = 336.29, p < .001$) konnten die Kinder signifikante Lernzuwächse erzielen (siehe Abbildung 15).

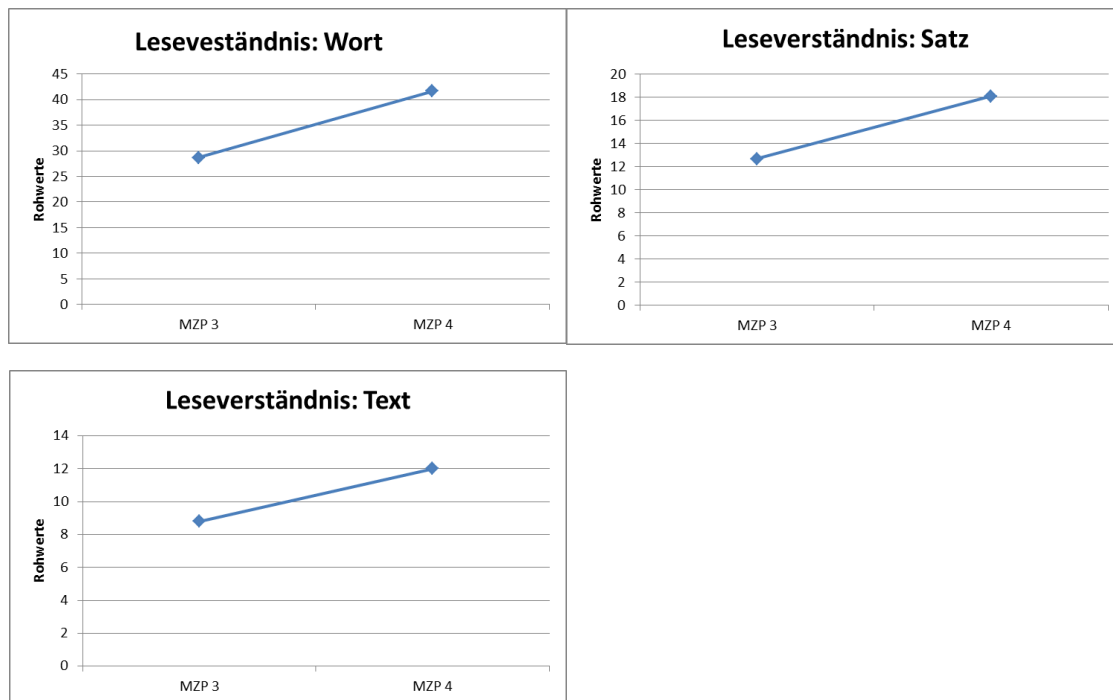


Abbildung 15. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort-, Satz- und Textverständnis) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.

Nicht nur in den Lesefähigkeiten, sondern auch in ihren Sprachfähigkeiten entwickelten sich die Kinder über die 3. Schulstufe hinweg. T-Tests mit Messwiederholung zeigten, dass sich die Kinder im passiven Wortschatz ($t(257) = -6.62, p < .001$) und auch in ihren Grammatikfähigkeiten ($t(258) = -11.16, p < .001$) signifikant verbesserten (siehe Abbildung 16).

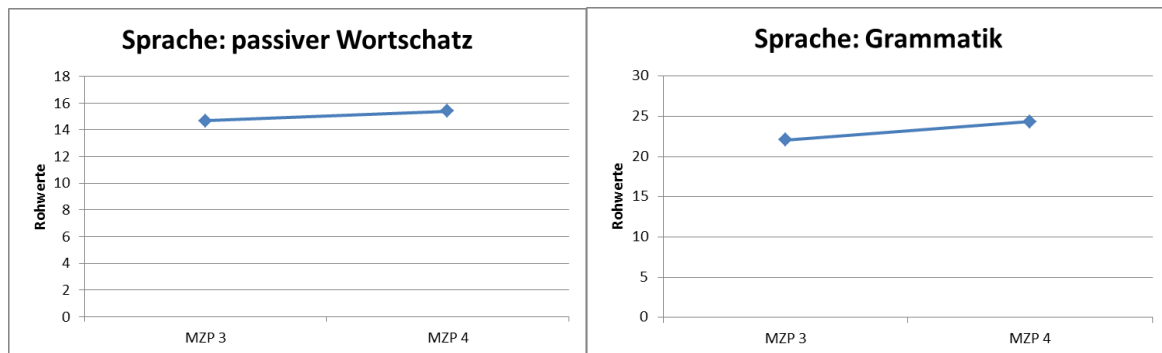


Abbildung 16. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (passiver Wortschatz und Grammatik) der Vergleichsgruppe 2 von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.

6.2.2.1.2.2 Entwicklung der Lese- und Sprachkompetenz von Kindern mit DaZ und DaM in der 3. Schulstufe

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob sich Kinder mit DaZ in der Entwicklung ihrer Lese- und Sprachfähigkeiten in der dritten Schulstufe von ihren Peers mit DaM unterscheiden. Zunächst wurden hierzu wieder querschnittliche Berechnungen zu Unterschieden in den überprüften Fähigkeiten zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM vorgenommen. Mittels T-Tests wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen miteinander verglichen. Die von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM erreichten Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Messzeitpunkten 1 und 2 sowie die Ergebnisse zu den Mittelwertvergleichen können der Tabelle 11 entnommen werden. Da es sich um eine Reihe an T-Tests handelt, musste wieder eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt werden. Demnach werden nur Ergebnisse, deren p-Werte kleiner als .007 sind, als signifikant gewertet.

Es zeigt sich ein Bild, das dem der 2. Schulstufe sehr ähnlich ist. In allen drei Teilfähigkeiten des Leseverständnisses (Wort-, Satz- und Textverständnis) schneiden Kinder mit DaZ zu beiden Messzeitpunkten (MZIP 3 und MZIP 4) signifikant schlechter ab als ihre Peers mit DaM. Auch in den sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) zeigen Kinder mit DaZ signifikant niedrigere Werte als Kinder mit DaM. Keine Unterschiede sind wieder im Dekodieren festzustellen (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den Lese- und Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM zu Beginn (MZP 3) und am Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.

	MZP 3				MZP 4			
	DaZ	DaM			DaZ	DaM		
Fähigkeit	M (SD)	M (SD)	T	p	M (SD)	M (SD)	t	p
Lesen								
Dekodieren: Wort	50.46 (18.11)	54.2 (18.47)	1.67	.10	61.71 (19.74)	67.41 (20.77)	2.23	.03
Dekodieren: Pseudowort	35.96 (11.11)	35.35 (10.11)	-.48	.63	41.28 (12.06)	40.67 (10.81)	-.42	.67
Leseverständnis: Wort	25.12 (9.01)	31.12 (9.17)	5.38	.00**	37.49 (10.73)	44.59 (10.99)	5.20	.00**
Leseverständnis: Satz	10.58 (4.90)	14.15 (4.82)	5.99	.00**	15.94 (4.69)	19.63 (4.63)	6.33	.00**
Leseverständnis: Text	7.05 (3.62)	10.04 (4.59)	6.03	.00**	10.04 (4.05)	13.42 (4.58)	6.29	.00**
Sprache								
Wortschatz	12.55 (2.99)	16.12 (1.52)	11.6	.00**	13.68 (2.70)	16.64 (1.33)	10.53	.00**
Grammatik	18.94 (5.73)	24.20 (2.86)	8.99	.00**	22.07 (4.68)	25.93 (2.98)	7.56	.00**

Um sich Unterschiede in der Entwicklung der überprüften Fähigkeiten anzusehen, wurden wieder Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, wobei zwischen den Gruppen Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM unterschieden wurde.

Die Analysen zeigten, dass sich Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM in ihren Dekodierfähigkeiten ähnlich entwickeln (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 258) = .35$, n.s.). In Abbildung 17 ist die parallele Entwicklung des Wort- und des Pseudowortdekodierens ersichtlich.

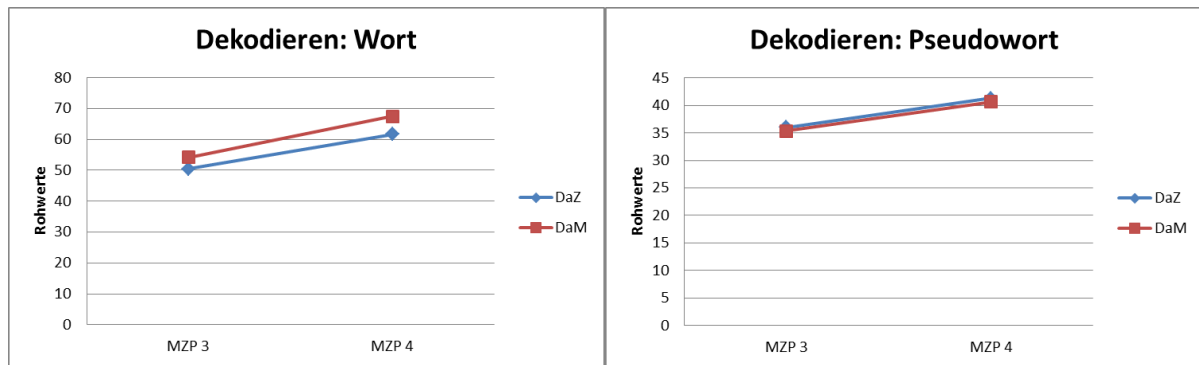


Abbildung 17. Entwicklung der Dekodierfähigkeiten (Wort- und Pseudowortdekodieren) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.

Auch im Leseverständnis entwickeln sich Kinder mit DaZ und Kinder mit DaM gleichermaßen (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 259) = 1.63$, n.s.). Die Parallele Entwicklung von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM in der 3. Schulstufe im Wort-, Satz- und Textverständnis ist in Abbildung 18 zu sehen.

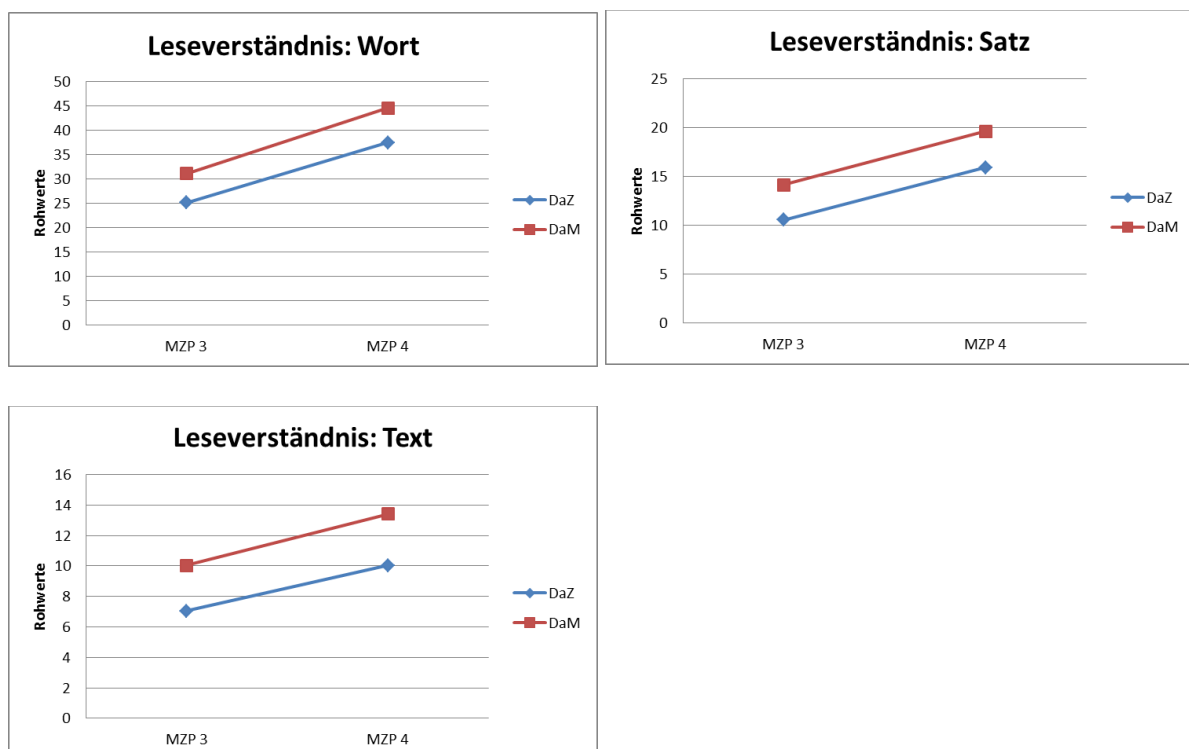


Abbildung 18. Entwicklung des Leseverständnisses (Wort-, Satz und Textverständnis) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZIP 3) bis Ende (MZIP 4) der 3. Schulstufe.

In den Sprachfähigkeiten zeigte sich ein etwas anderes Bild, das jedoch dem der zweiten Schulstufe ähnelt. Es konnte wie auch schon in der zweiten Schulstufe gezeigt werden, dass sich Kinder mit DaM und Kinder mit DaZ auch in der dritten Schulstufe unterschiedlich im Wortschatz entwickeln (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 256) = 6.32, p < .05$). Wieder kann man eine Annäherung der Kinder mit DaZ an ihre Peers mit DaM beobachten, allerdings, wie auch schon in der zweiten Schulstufe sichtbar war, erreichen Kinder mit DaZ selbst am Ende des dritten Schuljahres nicht die Leistung, die ihre Peers mit DaM schon am Beginn des Schuljahres erreicht hatten. Dass die Entwicklung von Kindern mit DaM weniger steil zu sein scheint als jene der Kinder mit DaZ ist vermutlich einem Deckeneffekt zuzuschreiben und ein Artefakt des verwendeten passiven Wortschatztests. Dieser Test besteht aus 18 Items und die Kinder mit DaM erreichen schon zum Messzeitpunkt am Schuljahresbeginn (MZP 3) einen Mittelwert, der nahe dem maximal erreichbaren liegt (siehe Tabelle 11). In Abbildung 19 ist die Entwicklung von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM im Wortschatz in der dritten Schulstufe zu sehen.

Selbiges gilt für die Entwicklung der Grammatikfähigkeit, denn auch in dieser Fähigkeit unterscheiden sich Kinder mit DaZ in ihrer Entwicklung von ihren Peers (Interaktion Zeit x DaZ: $F(1, 257) = 10.55, p < .01$). Auch in dieser Fähigkeit ist zu sehen (Abbildung 19), dass Kinder mit DaZ zwar aufholen, d.h. die Entwicklung steiler ist, sie aber am Schuljahresende immer noch nicht den Stand erreicht haben, den Kinder mit DaM schon zu Beginn der dritten Schulstufe hatten.

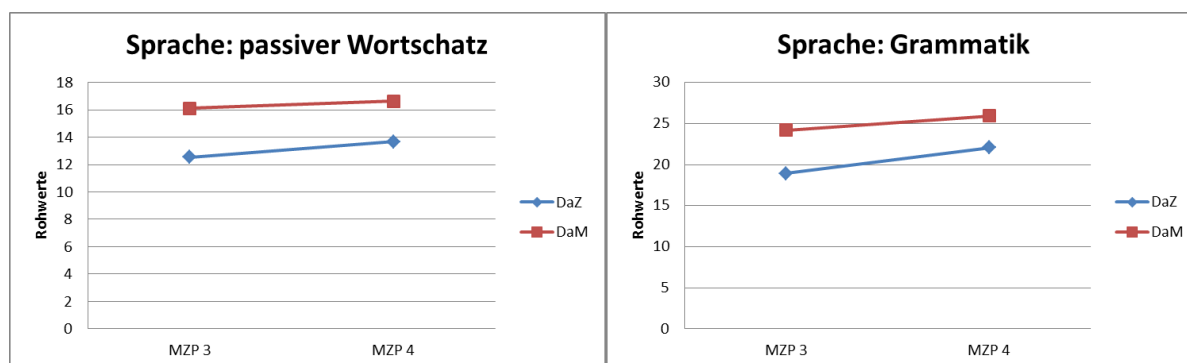


Abbildung 19. Entwicklung der Sprachfähigkeiten (Wortschatz und Grammatik) von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM von Beginn (MZP 3) bis Ende (MZP 4) der 3. Schulstufe.

6.2.2.2 Ausstehende Ergebnisse

In weiteren Analysen werden noch genauere Untersuchungen zur Entwicklung der Lese- und Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM durchgeführt werden. Es gilt noch zu untersuchen, ob Lernzuwächse im Lesen und Schreiben von den sprachlichen Lernerfolgen abhängig sind, oder ob dies umgekehrt der Fall ist. Außerdem wird in weiterer Folge noch analysiert, ob sich diese Abhängigkeiten bei Kindern mit DaZ und Kindern mit DaM unterscheiden. Zusätzlich ist es von Interesse, ob sich die Kinder der Gruppe mit DaZ je nach Erstsprache in ihren Leistungen bzw. Entwicklungsverläufen unterscheiden. Auch die soziokulturellen und sozioökonomischen Ressourcen der Familien der Kinder, die anhand der Kinder- und Elternfragebögen erhoben wurden, müssen noch in weiteren Analysen berücksichtigt werden.

6.2.3 Interventionseffekte

6.2.3.1 Statistische Auswertung

Bevor die Effekte der Intervention berechnet werden können, ist es notwendig die Ausgangsbedingungen der Interventions- und Vergleichsgruppen zu prüfen. Nur, wenn sich die Ausgangsfähigkeiten nicht signifikant voneinander unterscheiden, sind die beiden Gruppen vergleichbar. Die Berechnung der Prätestunterschiede zwischen Vergleichs- und Interventionsgruppe erfolgte mittels T-Tests für unabhängige Stichproben. Aufgrund der großen Anzahl an T-Tests, wurde wieder eine Bonferroni-Korrektur (Division des Alpha-Niveaus durch die Zahl der durchgeführten Tests) vorgenommen Als abhängige Variable wurden die jeweiligen Testrohwerte verwendet. Lediglich bei der Intelligenz wird auf den altersnormierten Intelligenzquotienten zurückgegriffen. Die Berechnung der Interventionseffekte selbst erfolgte über Varianzanalysen mit Messwiederholung. Wenn möglich gingen die Variablen in Form von Rohwerten ein, lediglich bei der Rechtschreibfähigkeit musste auf Prozentränge zurückgegriffen werden, da - wie bereits erwähnt - unterschiedliche Testversionen verwendet worden waren. Als unabhängige Variable wurde die Gruppe (Interventions- vs. Vergleichsgruppe) verwendet. Für die Auswertung der differentiellen Effekte wurden die Ausgangsgruppe (siehe dazu Beschreibung der Förderung; Gruppen 1-4), die Muttersprache (DaM vs. DaZ) und das Geschlecht als unabhängige Variablen hinzugenommen.

6.2.3.2 Effekte der Projektphase 1

6.2.3.2.1 Analyse der Unterschiede zu Beginn der zweiten Schulstufe zwischen der Vergleichs- und der Interventionsgruppe

In Bezug auf die allgemeine Intelligenz, die schriftsprachlichen, sprachlichen und literalen Fähigkeiten mit Ausnahme der Rechtschreibfähigkeiten (siehe Tabelle 12) zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausgangsfähigkeiten der Interventions- und Vergleichsgruppe. In den Rechtschreibfähigkeiten wiesen die Kinder aus der Vergleichsgruppe zum ersten Messzeitpunkt signifikant bessere Werte auf als die Kinder der Interventionsgruppe. Für die späteren Berechnungen der Effekte der Intervention werden daher die Rechtschreibfähigkeiten kontrolliert. Zudem wird auf eine Berechnung von Effekten in den Rechtschreibfähigkeiten aufgrund dieser Voraussetzungsverletzung verzichtet. In Bezug auf alle anderen Fähigkeiten können die beiden Gruppen als vergleichbar betrachtet werden und somit ist die Berechnung von Effekten der Intervention zulässig.

Tabelle 12 und Tabelle 13 zeigen einen Vergleich der Ausgangswerte (erster Testzeitpunkt) der Interventionsgruppe und der Vergleichsgruppe der Schüler/innen der Projektphase 1.

Tabelle 12. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den kognitiven und Lesefähigkeiten der Interventions- (IG 1) und Vergleichsgruppe (VG 1) der Projektphase 1 zu Beginn der 2.Schulstufe (MZP 1).

Fähigkeit	MZP 1 IG 1: M (SD)	VG 1: M (SD)	t	p
Kognition (altersnormierter IQ)	96.12 (12.23)	96.74 (12.06)	-0.49	.62
Wortdekodieren (RW)	30.15 (13.97)	31.76 (14.48)	-1.08	.28
Pseudowortdekodieren (RW)	25.77 (8.67)	26.35 (8.33)	-0.66	.51
Wortverständnis (RW)	16.15 (8.00)	15.32 (7.37)	1.05	.30
Satzverständnis (RW)	5.67 (4.15)	6.19 (3.98)	-1.23	.22

RW = Rohwert; IQ = Intelligenzquotient

Tabelle 13. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den Sprachfähigkeiten der Interventions- (IG 1) und Vergleichsgruppe (VG 1) der Projektphase 1 zu Beginn der 2.Schulstufe (MZP 1).

Fähigkeit	MZP 1 IG 1: M (SD)	VG 1: M(SD)	t	p
Rechtschreiben (RW)	50.08 (6.44)	51.26 (5.10)	-1.98	.05*
Wortschatz (RW)				
aktiv	13.92 (8.90)	14.10 (9.64)	0.18	.86
passiv - Individual	46.55 (14.95)	45.40 (15.70)	0.72	.47
passiv - Gruppe	13.33 (3.31)	12.72 (3.69)	-1.65	.10
Lernwörter	16.59 (4.95)	16.22 (5.70)	-0.68	.50
Grammatik (RW)	18.67 (5.91)	18.98 (6.50)	-0.48	.64

* $p < .05$; RW = Rohwert

6.2.3.2.2 Generelle Effekte der Intervention

Die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigten für das Satzverständnis eine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Zeitfaktor und der Intervention (siehe Tabelle 14). Dies bedeutet, dass die Kinder der Interventionsklassen im Satzverständnis größere Leistungszuwächse erzielen konnten als die Kinder der Vergleichsgruppe (siehe dazu Tabelle 14). Die Effektstärke ($\eta^2 = .02$) kann dabei als klein bezeichnet werden. Zwei Prozent der Lernzuwächse im Satzverständnis können durch die Intervention erklärt werden. Für die weiteren literalen Fähigkeiten (Wortdekodieren, Pseudowortdekodieren, Wortverständnis) wurde keine Interaktion zwischen der Zeit und der Intervention gefunden. Dies bedeutet, dass sich die Kinder der Interventions- und Vergleichsgruppe ähnlich entwickelten.

Tabelle 14. Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen Standardabweichungen am Ende der 2.Schulstufe (MZP 2) sowie F-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Mittelwertvergleiche in den Lesefähigkeiten der Interventions- (IG 1) und Vergleichsgruppe (VG 1) der Projektphase 1.

Fähigkeit	MZP 2 IG 2: M (SD)	VG 2: M (SD)	F°	Eta²
Wortdekodieren (RW)	46.87 (16.25)	49.52 (17.42)	0.98	.00
Pseudowortdekodieren (RW)	33.86 (9.80)	34.74 (10.33)	0.18	.00
Wortverständnis (RW)	30.68 (10.50)	29.40 (10.14)	1.09	.00
Satzverständnis (RW)	13.06 (5.20)	12.87 (5.12)	8.78**	.02

** $p < .01$; °F-Werte des Interaktionseffektes zwischen Lernzuwachs und Gruppe unter Kontrolle der Rechtschreibfähigkeiten; RW = Rohwert

Für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (siehe Tabelle 15) zeigten die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Lernwörter erwartungsgemäß einen höheren Lernzuwachs der Kinder der Interventionsgruppe im Vergleich zu jenen der Vergleichsgruppe. Die Höhe des Effekts kann wiederum als gering eingestuft werden. Sowohl für den passiven Wortschatz als auch für die Grammatikkenntnisse konnten keine Effekte der Intervention gefunden werden.

Tabelle 15. Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen Standardabweichungen am Ende der 2.Schulstufe (MZP 2) sowie F-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Mittelwertvergleiche in den sprachlichen Fähigkeiten der Interventions- (IG 1) und Vergleichsgruppe (VG 1) der Projektphase 1.

Fähigkeit	MZP 2 IG 1: M (SD)	VG 1: M (SD)	F°	Eta²
Wortschatz (RW)				
passiv - Gruppe	14.99 (2.67)	14.32 (3.31)	0.45	.00
Lernwörter	20.69 (5.19)	19.68 (4.92)	6.93**	.02
Grammatik (RW)	21.45 (4.73)	20.60 (5.33)	0.15	.00

** $p < .01$; °F-Werte des Interaktionseffektes zwischen Lernzuwachs und Gruppe unter Kontrolle der Rechtschreibfähigkeiten; RW = Rohwert

6.2.3.2.3 Differentielle Interventionseffekte

Da sich für die Gesamtgruppe der Interventions- und Vergleichskinder der ersten Projektphase im Satzverständnis Effekte der Intervention zeigten, könnten zudem einzelne Gruppen spezifisch von bestimmten Aspekten der Intervention profitiert haben. Daher wurde geprüft, ob sich differentielle Interventionseffekte für Mädchen und Jungen, Kinder mit DaM und DaZ sowie für Kinder, die die Materialien jeweils eines der vier Schwierigkeitslevels bearbeiteten, zeigen. Dazu wurde mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft, ob sich für die jeweiligen Untergruppen Interaktionseffekte zeigen. Da sich bei keiner der differentiellen Analysen signifikante Effekte zeigten, wird auf die Darstellung der F-Werte

sowie der Effektstärken verzichtet. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Kinder der Interventionsgruppe in der Entwicklung im Satzverständnis und im Lernwortschatz unabhängig von Geschlecht, Erstsprache sowie Ausgangsfähigkeiten im Lesen etwa gleich stark von der Intervention profitierten. Differentielle Effekte, die auf Interventionseffekte für spezifische Gruppen hindeuten, zeigten sich jedoch nicht.

6.2.3.3 Effekte der Projektphase 2

6.2.3.3.1 Analyse der Unterschiede zu Beginn der dritten Schulstufe zwischen der Vergleichs- und der Interventionsgruppe

Ähnlich wie bei der Projektphase 1 wurde auch für die Projektphase 2 geprüft, ob sich zwischen den Kindern der Interventionsgruppe 2 und jenen der Vergleichsgruppe 2 Unterschiede in den Ausgangsfähigkeiten zeigen (siehe Tabelle 16 und Tabelle 17). Die Ergebnisse zeigen, dass die Prätestwerte (MZP 3) der beiden Gruppen, mit Ausnahme des Wortverständnisses, gleich sind. Kinder der Interventionsgruppe zeigten zu diesem Messzeitpunkt signifikant bessere Wortverständnisfähigkeiten als Kinder der Vergleichsgruppe. Daher wurde auf die Berechnung von Interventionseffekten im Wortverständnis verzichtet. Stattdessen wurde diese Fähigkeit als Kontrollvariable in die weiteren Berechnungen aufgenommen. In Bezug auf alle anderen Fähigkeiten bestehen keine deutlichen Unterschiede in den Ausgangsfähigkeiten der beiden Gruppen, daher sind Berechnungen der Interventionseffekte zulässig.

Tabelle 16. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den kognitiven und Lesefähigkeiten der Interventions- (IG 2) und Vergleichsgruppe (VG 2) der Projektphase 2 zu Beginn der 3.Schulstufe (MZP 3).

Fähigkeit	MZP 3 IG 2: M (SD)	VG 2: M (SD)	t	p
Kognition (altersnormierter IQ)	100.83 (13.78)	101.73 (13.34)	-0.81	.42
Wortdekodieren (RW)	51.35 (19.63)	52.66 (18.38)	-0.84	.40
Pseudowortdekodieren (RW)	35.15 (11.70)	35.60 (10.52)	-0.50	.62
Wortverständnis (RW)	31.30 (11.49)	28.66 (9.56)	3.10	.00**
Satzverständnis (RW)	13.43 (5.59)	12.68 (5.15)	1.70	.09
Textverständnis (RW)	8.66 (4.65)	8.81 (4.46)	-0.42	.68

** $p < .01$; RW = Rohwert; IQ = Intelligenzquotient

Tabelle 17. Mittelwerte, Standardabweichungen sowie t-Werte und Signifikanzen der Mittelwertvergleiche in den sprachlichen Fähigkeiten der Vergleichs- (VG) und Interventionsgruppe (IG) der Projektphase 2 zu Beginn der 3.Schulstufe (MZP 3).

Fähigkeiten	MZP 3			
	IG: M (SD)	VG: M (SD)	t	p
Rechtschreiben (RW)	132.99 (14.27)	131.48 (17.43)	1.17	.24
Passiver Wortschatz (RW)	14.91 (2.97)	14.67 (2.85)	1.02	.31
Grammatik (RW)	22.25 (5.01)	22.04 (4.99)	0.50	.62

****** $p < .01$; RW = Rohwert; IQ = Intelligenzquotient

6.2.3.3.2 Generelle Effekte der Intervention

Der Vergleich der Lernzuwächse der Kinder der Interventions- (IG 2) und Vergleichsgruppe (VG 2) der Projektphase 2 in den Lesefähigkeiten zeigte einen deutlichen Haupteffekt für die Entwicklung der Lesefertigkeiten, jedoch keine Interventionseffekte im Dekodieren. Sowohl im Wortdekodieren als auch im Pseudowortdekodieren machten die Kinder der beiden Gruppen deutliche Fortschritte (siehe Tabelle 18). Im Textverständnis konnten ebenfalls keine Interventionseffekte festgestellt werden. Betrachtet man jedoch die Lernzuwächse im Satzverständnis, so zeigt sich ein kleiner (nicht erwartungskonformer) Effekt zugunsten der Vergleichsgruppe 2. Kinder der Vergleichsgruppe 2 zeigten im Satzverständnis bessere Lernfortschritte als Kinder der Interventionsgruppe 2.

Tabelle 18. Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen, Standardabweichungen am Ende der 3.Schulstufe (MZP 4) sowie F-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Mittelwertvergleiche in den Lesefähigkeiten der Interventions- (IG 2) und Vergleichsgruppe (VG 2) der Projektphase 2.

Fähigkeit	MZP 4 IG: M (SD)	VG: M(SD)	F°	Eta ²
Wortdekodieren	63.33 (20.63)	65.10 (20.54)	0.49	.00
Pseudowortdekodieren	40.98 (12.10)	40.94 (11.35)	0.88	.00
Satzverständnis	17.66 (5.45)	18.10 (4.99)	20.03	.03**
Textverständnis	11.40 (4.90)	12.02 (4.80)	3.21	.01

****** $p < .01$; °F-Werte des Interaktionseffektes zwischen Lernzuwachs und Gruppe unter Kontrolle der Rechtschreibfähigkeiten;

Wie Tabelle 19 zu entnehmen ist, zeigten sich in Bezug auf die Entwicklung der schriftsprachlichen und sprachlichen Fähigkeiten keine Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Dies bedeutet, dass keinerlei generelle Interventionseffekte in diesen Fähigkeiten identifiziert werden konnten.

Tabelle 19. Mittelwerte, Mittelwertdifferenzen, Standardabweichungen am Ende der 3.Schulstufe (MZP 4) sowie F-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Mittelwertvergleiche in den schriftsprachlichen und sprachlichen Fähigkeiten der Interventions- (IG 2) und Vergleichsgruppe (VG 2) der Projektphase 2.

Fähigkeit	MZP 4 IG 2: M (SD)	VG 2: M(SD)	F°	Eta ²
Rechtschreiben (PR)	47.23 (27.01)	47.53 (28.54)	2.94	.01
Wortschatz passiv - Gruppe	15.52 (2.46)	15.43 (2.49)	0.17	.00
Grammatik	24.12 (3.87)	24.34 (4.23)	0.47	.00

°F-Werte des Interaktionseffektes zwischen Lernzuwachs und Gruppe unter Kontrolle der Rechtschreibfähigkeiten;

6.2.3.3.3 Differentielle Interventionseffekte

Auch wenn für die Projektphase 2 keine Interventionseffekte festgestellt werden konnten, wurde geprüft, ob sich eventuell differentielle Interventionseffekte für Mädchen und Jungen, Kinder mit DaM und DaZ sowie für die Gruppen der Kinder, die die Materialien jeweils in einem der vier Schwierigkeitsniveaus bearbeiteten, zeigen. Für die Dekodierfähigkeiten, das Textverständnis, die Rechtschreibfähigkeit und den passiven Wortschatz zeigten sich keinerlei differenzierte Effekte. Daher wird auf die Darstellung der F-Werte und Effektstärken verzichtet. Für die Entwicklung im Satzverständnis zeigte sich jedoch eine Wechselwirkung zwischen der Zeit x Intervention x Gruppeneinteilung ($F(3, 534) = 3.29, p < .05, \text{Eta}^2 = .02$). Eine weitere Analyse mittels Post-Hoc-Vergleichen zeigte jedoch keine signifikanten Effekte. Ein ähnliches Bild zeigte sich für die Grammatikfähigkeiten. Auch hier wurde die Wechselwirkung zwischen der Zeit x Intervention x Gruppeneinteilung signifikant ($F(3, 534) = 3.46, p < .05, \text{Eta}^2 = .02$), anhand der Post-Hoc-Vergleiche konnten jedoch keine differenziellen Interventionseffekte festgestellt werden.

6.2.3.4 **Ausstehende Ergebnisse**

Die Auswertungen der Interventionsergebnisse zu den von den Lehrenden erhobenen Daten über die einzelnen Schüler/innen stehen noch aus. Beispielsweise soll untersucht werden, ob Kinder, zu denen die Lehrenden angaben, dass diese eine zusätzliche Sprach- oder Leseförderung erhielten, anders von der Intervention profitierten als Kinder, die keine solche zusätzliche Förderung erhielten. Die Lehrenden machten zudem innerhalb der Fragebögen, die zu jedem Messzeitpunkt eingesetzt wurden, Angaben über die Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes in ihrer Klasse. Diese Fremdeinschätzungen der Leistungen der Kinder und ihr Einfluss auf die Effekte der Intervention wurden bereits untersucht (Schwab, Seifert, & Gasteiger-Klicpera, 2014). Dabei zeigte sich, dass die Einschätzungen der Lehrenden ein

signifikanter Prädiktor der Lernzuwächse der Schüler/innen der Interventionsgruppe 1 waren. Ob allerdings auch in den Vergleichsgruppen die Lehrendeneinschätzungen die Lernzuwächse der Kinder z.B. im Lesen vorhersagen, wird noch untersucht werden.

Ebenso werden noch die Informationen bezüglich der soziokulturellen und sozioökonomischen Ressourcen der Familien in weitere Berechnungen miteinfließen.

Ausständig sind ebenso die genauen Auswertungen der Follow-up-Analysen der Interventionseffekte der ersten Kohorte.

Wie sich erkennen lässt, war es aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen einerseits und einer Unmenge an erhobenen Daten andererseits noch nicht möglich sämtliche geplante Berechnungen durchzuführen und die erhobenen Daten sowie aufgeworfene Forschungsfragen werden noch länger im Fokus sein.

7 Laufende Analysen

7.1 Entwicklung neuer Testverfahren

Für die Entwicklung neuer Testverfahren im Rahmen des Projekts sprachen verschiedene Punkte. Zunächst zeigten die Erfahrungen mit den bestehenden standardisierten Testverfahren, dass diese im Bereich des Leseverständnisses wie auch der sprachlichen Fähigkeiten für die vorliegende Untersuchung nicht optimal geeignet waren.

Manche Verfahren (z.B. Leseverständnistest ELFE 1-6: Lenhard & Schneider, 2006; Wortschatztest WWT 6-10: Glück, 2007) wurden in Deutschland konstruiert und enthalten daher zum Teil in Österreich unübliche Wörter (bspw. Wäscheklammer – überprüft im ELFE, Subtest Wortverständnis; Absatz – überprüft im WWT).

Ungeeignet erscheinen zudem einige Testverfahren aufgrund ihres Schwierigkeitsniveaus. Der ELFE beispielweise wurde so konstruiert, dass er über mehrere Klassenstufen hinweg (6 Schuljahre) ein relativ verlässliches Messinstrument darstellt. Allerdings zeigte sich in Vorstudien dieses Projekts, dass Schüler/innen der zweiten Schulstufe die Items aus dem Textverständnistest aus dem ELFE 1-6 zu einem großen Teil nicht lösen können. Aufgrund der hohen Itemschwierigkeit ist kein reliables Messen möglich.

Ein weiterer Grund für die Anpassung vorhandener Testverfahren lag in dem Anliegen, die Testbelastung für die Kinder im Projekt durch kurze, ökonomische Verfahren zu reduzieren.

Beispielsweise wurde ein Verfahren, welches standardisiert lediglich als Individualtest vorhanden ist (WWT Subtest passiver Wortschatz), als Gruppentestverfahren angepasst. Weitere Testverfahren wurden gekürzt (z.B. P-ITPA Subtest Grammatik), um eine höhere Testökonomie zu erreichen (siehe Kapitel 6.1.3).

Bei einigen standardisierten Testverfahren liegen zudem die Normerhebungen schon einige Jahre zurück (z.B. SLRT 2, Moll & Landerl, 2010). Ein weiteres Ziel des Projekts lag somit darin, Testverfahren zu entwickeln und aktuelle Normierungsdaten zu erfassen.

Letztlich war es auch ein Anliegen des Projekts, den Lehrenden langfristig ein Testmaterial zur Verfügung zu stellen, welches ihnen eine diagnosebasierte differenzierte Leseförderung (wie sie zum Beispiel mit den LARS-Materialien durchführbar ist) in einer relativ kurzen Zeit und mit einfacher Handhabung ermöglicht. Insofern sind die Lehrer/innen mit eigens entwickelten Testverfahren später in der Lage, das gesamte Förderkonzept durchzuführen und in einem weiteren Schritt mit Hilfe der eigenen Testverfahren (welche einfach durchführbar sind) auch die Lernfortschritte ihrer Kinder prüfen zu können.

Nach genauer Sichtung der bereits bestehenden Testverfahren und der Literatur wurde in einem ersten Schritt ein Leseverständnistest entwickelt. Weiterhin wurde ein Lesegeschwindigkeitstest in Anlehnung an den SLRT II entwickelt. Außerdem wurde ein passiver Wortschatztest als Gruppentestverfahren entwickelt und erprobt. Alle Testverfahren werden im Jahr 2015 normiert.

7.1.1 Leseverständnistest

Die Konstruktion des Leseverständnistests wurde angelehnt an den Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6) von Lenhard und Schneider (2006). Das Leseverständnis sollte wie beim ELFE auf Wort-, Satz- und Textebene erfasst werden. Bei der Konstruktion wurde jedoch verstärkt darauf geachtet, dass sich der Test für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und in Bezug auf das Schwierigkeitsniveau stärker für die Zielgruppe (Volksschüler/innen) eignet. Die Testentwicklung erfolgte in Anlehnung an den Leseverständnistest ELFE. Der Test bestand somit ebenfalls aus drei Subtests für die Erfassung des Wortverständnisses (siehe Abbildung 20), des Satzverständnisses (siehe Abbildung 21) sowie des Textverständnisses (siehe Abbildung 22). Beim Subtest Wortverständnis haben die Kinder die Aufgabe, zu einem Bild das passende Wort zu finden (Auswahl aus vier Wörtern); beim Satzverständnistest sollen sie einen Lückensatz durch ein

Wort sinnvoll vervollständigen (Auswahl aus fünf Wörtern) und beim Subtest Textverständnis sollen sie zu einem kleinen Text die richtige Antwort zu einer Frage finden bzw. einen Satz sinngemäß vervollständigen (Auswahl aus vier Antwortmöglichkeiten).

Adaptierungen wurden vorgenommen. Beim Textverständnistest, beispielsweise, wurden, anders als im ELFE, nicht mehrere Fragen zur gleichen Geschichte präsentiert, sondern nur jeweils eine.




13		Dusche Kutsche Rutsche Ratsche
14		Schüssel Rüssel Schlüssel Schluss
15		Geschäft Getränk Geschirr Geschenk

Abbildung 20. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Wortverständnistest (Zeichnungen: Heike Skringer).

6	Ein Ball ist	krank	.
		gesund	
		böse	
		klug	
		rund	
7	Im	Wind	ist es kalt und es fällt Schnee.
		Finger	
		Winter	
		Wetter	
		Wunder	

Abbildung 21. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Satzverständnistest.

<p>1</p> <p>Die Kinder freuen sich über das schöne Wetter. Da können sie draußen spielen.</p> <p><u>Die Kinder....</u></p> <p><input type="checkbox"/> ärgern sich über das Wetter. <input type="checkbox"/> spielen gerne draußen.</p> <p><input type="checkbox"/> spielen nicht gerne. <input type="checkbox"/> spielen gerne drinnen.</p>
<p>2</p> <p>Die Kinder spielen Fangen. Viele laufen schnell fort. Sabine ist aber leicht zu fangen.</p> <p><u>Welcher Satz stimmt?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Sabine fängt die Kinder leicht. <input type="checkbox"/> Sabine hat ein gutes Versteck.</p> <p><input type="checkbox"/> Sabine läuft schnell weg. <input type="checkbox"/> Sabine läuft zu langsam.</p>

Abbildung 22. Beispielitems aus dem selbst konstruierten Textverständnistest.

Nach der Itemkonstruktion wurde die Vorversion dieses Leseverständnistests zunächst im September 2012 an drei Volksschulklassen pilotiert. Anhand der Pilotierungsdaten wurde der Erstentwurf des Tests dann in weiterer Folge überarbeitet. Items, welche nicht den erforderlichen psychometrischen Testgütekriterien (Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Reliabilität) standhielten, wurden eliminiert, sodass eine reliable Testversion entstand, welche sowohl für Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch als auch für Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache geeignet ist. Diese Testversion wurde auch zum MZP 1 und MZP 2 eingesetzt, wobei sich zeigte, dass die Korrelationen zwischen dem adaptierten und dem standardisierten Testverfahren durchwegs ausreichend hoch sind (Wortverständnis: .76 (MZP 1), Satzverständnis: .84 (MZP 1), Textverständnis: .81 (MZP 2)).

Da der Leseverständnistest einen wichtigen Bestandteil für die Durchführung der Leseförderung darstellt, wurde dieser nochmalig einer umfangreichen Evaluation unterzogen.

Im Sommer 2013 gab es daher eine erneute Vortestung, bei der alle Subtests als Powertests vorgegeben wurden. Danach wurden pro Aufgabenbereich ca. zwei bis drei Items aufgrund niedriger Reliabilitätskennwerte aus dem Test genommen. Anschließend fanden zwei weitere Testungen im Abstand von sechs Wochen statt, wobei der Test nun als Speedtest vorgegeben wurde. Insgesamt nahmen 210 Schüler/innen der dritten Schulstufe (114 Buben, 96 Mädchen) an den drei Testungen teil. Davon sprachen 142 Kinder DaM und 68 Kinder DaZ.

Die Vortestung zeigte, dass nach Eliminierung von einzelnen Items (Subtest Wortverständnis: drei Items; Subtest Satzverständnis: zwei Items; Subtest Textverständnis: zwei Items) die

internen Konsistenzen sowie die Trennschärfen für alle drei Subtests sowohl in der Gesamtstichprobe, als auch für Kinder mit DaM und DaZ getrennt, zufriedenstellend sind (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20. Interne Konsistenzen für den eigens konstruierten Leseverständnistest (Vortestung).

	α für die Gesamtstichprobe (N = 210)	α für die Schüler/innen mit DaM (n = 142)	α für die Schüler/innen mit DaZ (n = 68)
Wortverständnis (Itemanzahl = 69)	.98	.98	.98
Satzverständnis (Itemanzahl = 25)	.97	.97	.97
Textverständnis (Itemanzahl = 15)	.93	.93	.92

Die beiden folgenden Testdurchgänge, die im Abstand von jeweils sechs Wochen durchgeführt wurden, zeigten für die drei Subtests zufriedenstellende Retest-Reliabilitäten; für den Wortverständnistest beträgt diese .67, für den Satzverständnistest .79 und für den Textverständnistest .79. Auch die Skaleninterkorrelationen weisen auf eine gute Testkonstruktion hin (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21. Skaleninterkorrelationen der drei Subtests im eigens konstruierten Leseverständnistest.

	Wortverständnis	Satzverständnis	Textverständnis
Wortverständnis	-	.71**	.67**
Satzverständnis		-	.73**
Textverständnis			-

**p<.01

Zusammenfassend lässt sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt sagen, dass der neu konstruierte Leseverständnistest ein Instrument darstellt, welches das Wort-, Satz- und Textverständnis von Schüler/innen der zweiten bis vierten Schulstufe misst. Der Test kann als Gruppentest verwendet werden und bietet somit gerade für Lehrer/innen ein hilfreiches Instrument, um ökonomisch alle Kinder in einer Klasse zu testen und anschließend differenzierte Förderung anbieten zu können. Sowohl die internen Konsistenzen der einzelnen Subtests als auch die Retest-Reliabilitäten und Skaleninterkorrelationen sprechen für eine gelungene Testkonstruktion. Der Test eignet sich nachweislich nicht nur für die Testung von Kindern mit DaM, sondern weist auch für Kinder mit DaZ zufriedenstellende Gütekriterien auf.

Auch wenn der Test bereits zufriedenstellende Werte hervorgebracht hatte, wurde beschlossen, dass der Test erneut überarbeitet wird, da noch einige Unstimmigkeiten festgestellt wurden. Im Sommer 2014 wurden daher die Items erneut überprüft und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für das Textverfahren bewertet. Einige Items erfuhren erneute Anpassungen oder wurden entfernt. Beispielsweise wurden im Wortverständnistest umgangssprachliche Wörter eliminiert. Im Satzverständnistest wurden Items abgeändert, die rein theoretisch mehrere Antwortmöglichkeiten zuließen, bei denen die Ablenker aufgrund ihrer Absurdität oder Ungrammatikalität zu einfach auszuschließen waren, oder bei denen Wörter in den Ablenkern verwendet wurden, die bereits bei dem Wortverständnistest überprüft werden. Im Textverständnistest wurden Items ebenfalls aus inhaltlichen, grammatischen und stilistischen Gründen abgeändert und die vorkommenden Namen hinsichtlich jedweder Klischeehervorrufungen überprüft.

Im Herbst 2014 wurde der überarbeitete Test erneut in der Anwendung erprobt. Zunächst wurde er in zwei zweiten und zwei dritten Klassen ($n = 75$) als Powertest vorgegeben. Danach wurden Items aufgrund niedriger Itemschwierigkeiten aus dem Test genommen. Anschließend wurde der angepasste Test in weiteren drei zweiten und drei dritten Klassen ($N = 112$, davon $n = 88$ mit DaZ) als Speedtest mit angepasster Zeitvorgabe (Wortverständnistest: 2 Minuten; Satzverständnistest: 3 Minuten, Textverständnistest: 4 Minuten) durchgeführt.

Die anschließenden Auswertungen ergaben, dass der Test noch immer nicht in einer zufriedenstellenden Form vorliegt, da die vorläufige Version noch nicht den erforderlichen Testgütekriterien entspricht. Eine erneute Überarbeitung steht 2015 an, sowie eine erneute Erprobung im März 2015 und eine Normierung des Testverfahrens im Mai/Juni 2015.

7.1.2 Lesegeschwindigkeitstest

Der zuvor beschriebene Leseverständnistest kann als Gruppenverfahren den Lehrenden einen schnellen Überblick über die verschiedenen Leistungen der Kinder liefern. Ein Testverfahren zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit soll dieses Testverfahren noch ergänzen, indem insbesondere die Kinder, die sich im Leseverständnistest im unteren Leistungsbereich befanden, differenziert hinsichtlich ihrer basaleren Lesefähigkeiten untersucht werden. Das Ziel dieses Tests ist es, den Lehrenden zu ermöglichen, insbesondere im unteren Leistungsbereich die Kinder besser differenzieren zu können. Angelehnt wurde die Konstruktion dieses Lesegeschwindigkeitstests an den SLRT II (Moll & Landerl, 2010).

Ebenso wie bei diesem Test wird die Lesegeschwindigkeit beim Lesen von einzelnen Wörtern und Pseudowörtern überprüft, indem die Anzahl der richtig gelesenen Items innerhalb von einer Minute erfasst wird. Im Gegensatz zum SLRT II wurde die Leserichtung im Lesegeschwindigkeitstest angepasst, so dass Kinder, so wie sie es gewohnt sind, von links nach rechts die Items lesen können. Ein weiterer Unterschied zum SLRT II besteht konstruktionsbedingt in der Vergleichbarkeit von Wörtern und Pseudowörtern, da die Pseudowörter zu jedem der dargebotenen Wörter konstruiert wurden. Vom Wort ausgehend war die Buchstabenanzahl und die Komplexität des entsprechenden zu konstruierenden Pseudowortes festgelegt (z.B. Schwan → Schlum).

Der Test, bestehend aus 157 Wörtern und entsprechenden 157 Pseudowörtern, wurde im Herbst 2014 in fünf zweiten Klassen und fünf dritten Klassen (N = 182, davon n = 134 mit DaZ) erprobt. Überprüft wurde das Verfahren hinsichtlich der Validität mit dem SLRT II. Zwischen den Subtests des SLRT II und dem neu konstruierten Lesegeschwindigkeitstest wurden hohe Korrelationen erreicht (Wortlesen: .91; Pseudowortlesen: .88).

Die Normierung des Lesegeschwindigkeitstests ist für Mai/Juni 2015 geplant.

7.1.3 Passiver Wortschatztest

Zusätzlich zur Überprüfung des Leseverständnisses war es auch erforderlich, den Wortschatz der Schüler/innen zu erheben. Insbesondere bei der Arbeit mit Kindern mit DaZ erscheint die Überprüfung des Wortschatzes erforderlich, um Leseverständnisleistungen einschätzen zu können. Wenngleich es dafür den Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10; Glück, 2007) als standardisiertes Testverfahren gibt, so eignet sich eine etwa 30 minütige Individualtestung für eine Lehrperson nicht, da dieser erhebliche Zeitaufwand im Regelunterricht nicht möglich ist. Demzufolge wurde das Testverfahren zunächst so adaptiert, dass es für die Verwendung an der ganzen Klasse eingesetzt werden kann. Einige Items aus dem passiven Subtest des WWT 6-10 wurden dazu ausgewählt, neu angeordnet und als Gruppenversion erprobt (siehe dazu Abbildung 23). Aufgabe der Kinder ist es bei diesem Test, nach auditiver Vorgabe (Ansage des Zielwortes) das Bild (aus vier möglichen Bildern) anzukreuzen, welches zum gesagten Wort passt.

Eine Vorversion wurde im September 2012 an drei Volksschulklassen getestet. Anschließend fanden Anpassungen statt. Die Version, die für die Testungen verwendet wurde, enthielt 18

Items. Die Durchführungsdauer des Tests nahm weniger als 30 Minuten für die gesamte Klasse in Anspruch.

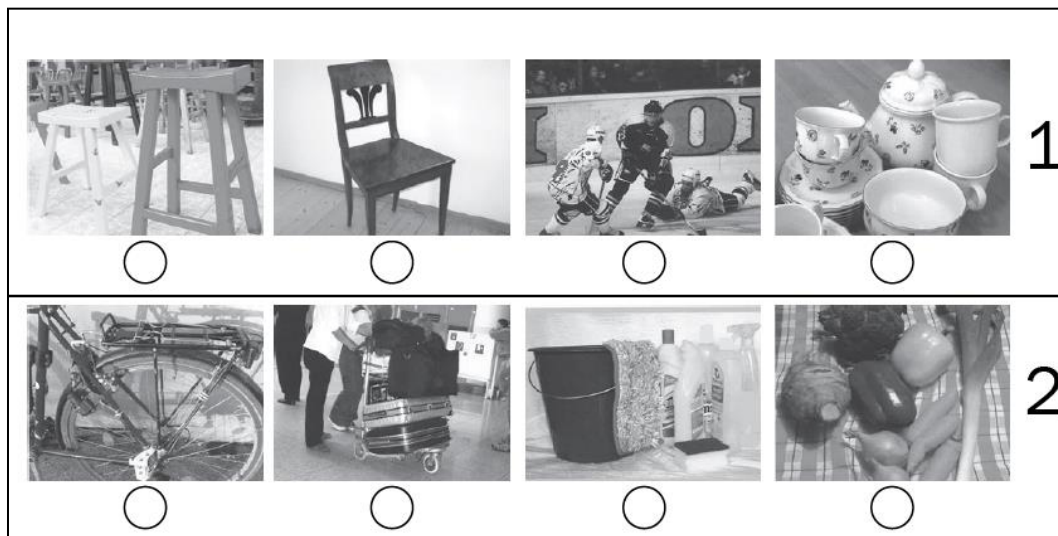


Abbildung 23. Item „Hocker“ und Item „Gepäck“ zur Erfassung des passiven Wortschatzes im Gruppentestverfahren (Illustrationen entnommen aus Glück, 2007).

Diese adaptierte Version des passiven Wortschatztests korrelierte zum MZP 1 mit dem WWT Subtest „passiver Wortschatz“ zu .72 und mit dem Subtest „aktiver Wortschatz“ zu .71. Somit wurde für die LARS-Haupttestung eine reliable Kurzversion erhalten.

Aufgrund der Tatsache, dass die Bilder des in der LARS-Studie verwendeten passiven Wortschatztests dem Copyright unterliegen und den Lehrenden somit kein Gruppentestverfahren zur Verfügung steht, um den passiven Wortschatz der Kinder in der Klasse zu testen, wurde entschieden, einen neuen passiven Wortschatztest mit eigenen Bildern zu entwickeln.

Dieser neue Test soll als Wortschatz-Screening eingesetzt werden, welches mittels Klassentestung eine schnelle Einschätzung des passiven Wortschatzes von Kindern in der zweiten und dritten Schulstufe ermöglicht. Er wurde insbesondere für Klassen entwickelt, in denen die Mehrheit der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch spricht. Dieses Screening-Verfahren soll den Lehrer/innen in kürzester Zeit (ca. 15 Min.) dazu dienen, einen Überblick über das Wortschatzwissen der Kinder zu erlangen. Kinder mit deutlichen Auffälligkeiten im Wortschatzwissen können erfasst werden und die Interventionsnotwendigkeit durch weitere Diagnostikverfahren spezifiziert werden.

Der Test besteht aus verschiedenen Items, die hinsichtlich linguistischer Kriterien kontrolliert wurden (z.B. Silbenzahl, Frequenz, semantische Bereiche) und unterschiedliche Subkategorien umfassen (Nomen, Nomen Komposita, Oberbegriffe, Verben, Adjektive und Präpositionen). Die Aufgabe für die Kinder besteht darin ein Zielwort, das auditiv vorgegeben wird (von Testleiter/in angesagt), aus vier Zeichnungen zu identifizieren, wobei drei Ablenker zum Einsatz kommen (phonetische, semantische und unrelatierte Ablenker). Die zum angesagten Wort passende Zeichnung soll ausgewählt und angekreuzt werden (siehe Abbildung 24).

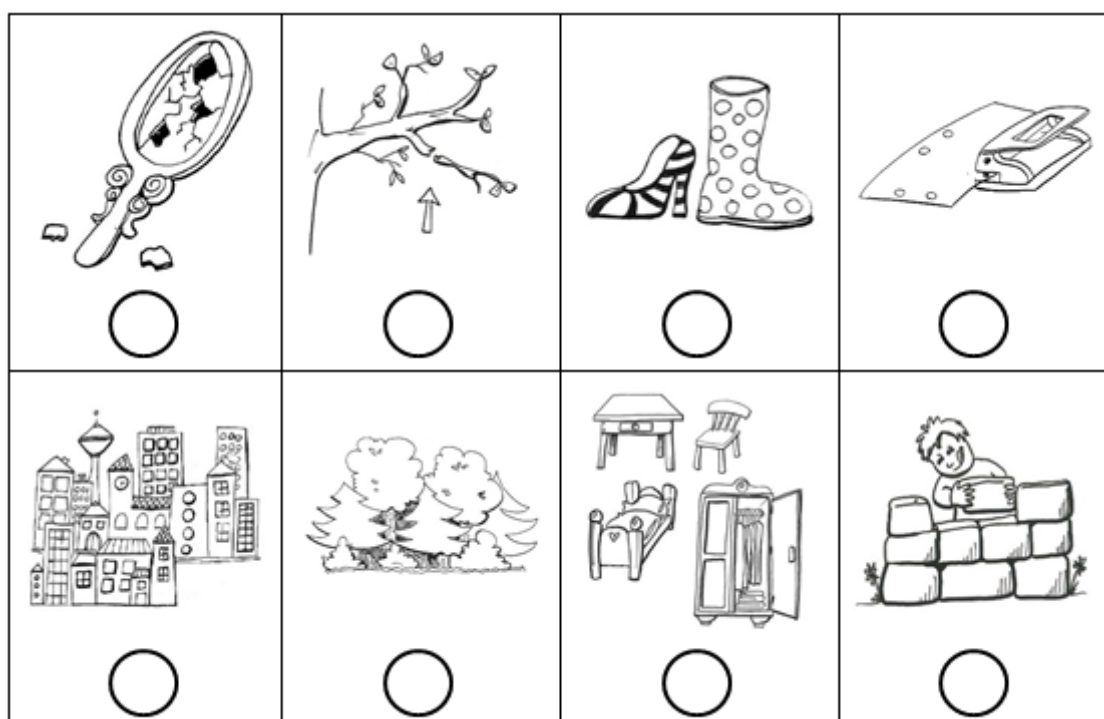


Abbildung 24. Item „zerbrochen“ und Item „Gebäude“ zur Erfassung des passiven Wortschatzes im eigens konstruierten Gruppentestverfahren (Zeichnungen: Heike Skringer).

Im Rahmen einer ersten Vortestung im Herbst 2014 wurde eine Erstversion dieses Tests an 86 Schüler/innen der zweiten Schulstufe und 97 Schüler/innen der dritten Schulstufe erprobt. Erste Analysen zeigen, dass die vorläufige Testversion noch nicht den erforderlichen Testgütekriterien entspricht. Demzufolge wird der Test nochmals überarbeitet und im März 2015 erneut erprobt, bevor eine Normierung im Sommer und Herbst 2015 geplant ist.

7.2 Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms

7.3 Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms

7.3.1.1 7.2 Erste Ergebnisse zur Implementierung des Förderprogramms im schulischen Alltag

7.3.1.1.1 Interviews mit den Lehrenden der zweiten Schulstufe

Zu Beginn und am Ende der ersten Projektphase wurden leitfadengestützte Interviews mit den neun Lehrenden der Interventionsgruppe durchgeführt. Tabelle 22 gibt eine Übersicht über die personenbezogenen Daten der Lehrenden, die zu Beginn des ersten Interviews erfasst wurden.

Tabelle 22. Übersicht über die personenbezogenen Daten der Lehrenden der Interventionsgruppe 1 (zweite Schulstufe) während der Projektphase 1, Zeitpunkt der Erhebung: Oktober/November 2012.

zu Lehrer/in zugehörige Klasse	Geb.-Datum	Alter (im Oktober 2012)	Geschlecht	Zeitraum der bisherigen Lehr- tätigkeit	Zeitraum des Unterrichts in der Interventionsklasse
5	23.07.1983	29 Jahre	weiblich	4 Monate	ca. 1 Monat (seit Beginn der 2. Klasse)
6	07.02.1976	36 Jahre	weiblich	14 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)
7	24.02.1957	55 Jahre	weiblich	30 Jahre	etwa ein halbes Jahr (seit März)
8	19.03.1972	40 Jahre	männlich	6 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)
9	24.02.1981	31 Jahre	männlich	1 Monat	ca. 1 Monat (seit Beginn der 2. Klasse)
10	kein Geb.- Datum	43 Jahre	weiblich	13 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)
18	15.12.1954	59 Jahre	weiblich	37 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)
19	1962	50 Jahre	weiblich	29 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)
20	14.02. 1987	25 Jahre	weiblich	2 Jahre	über 1 Jahr (seit Beginn der 1. Klasse)

Die Interviews, die mit den Lehrenden vor Interventionsbeginn durchgeführt wurden, fanden nach der ersten Lehrer/innenfortbildung und vor der ersten Fördereinheit statt. Der Interviewzeitraum erstreckte sich vom 3. Oktober 2012 bis zum 8. November 2012. Das längste Interview dauerte 56 Minuten und 40 Sekunden und das kürzeste Interview 10 Minuten und 54 Sekunden (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23. Übersicht über Datum und Dauer der leitfadengestützten Interviews vor Interventionsbeginn.

zu Lehrer/in zugehörige Klasse	Datum	Dauer
5	30.10.2012	33.03 min
6	30.10.2012	35.28 min
7	30.10.2012	56.40 min
8	08.11.2012	22.23 min
9	08.11.2012	10.54 min
10	08.11.2012	33.14 min
18	05.10.2012	31.03 min
19	16.10.2012	20.49 min
20	03.10.2012	17.38 min
Summe		261.02 min (ca. 4,5 h)

Die Interviews, die mit den Lehrenden nach dem gesamten Interventionszeitraum durchgeführt wurden, fanden nach den Lehrer/innenfortbildungen sowie nach der letzten Fördereinheit statt. Der Interviewzeitraum erstreckte sich vom 27. Juni 2013 bis zum 5. Juli 2013. Das längste Interview dauerte 36 Minuten und 30 Sekunden und das kürzeste Interview 24 Minuten und 15 Sekunden (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24. Übersicht über Datum und Dauer der leitfadengestützten Interviews nach der Intervention.

zu Lehrer/in zugehörige Klasse	Datum	Dauer
5	30.10.2012	33.03 min
6	30.10.2012	35.28 min
7	30.10.2012	56.40 min
8	08.11.2012	22.23 min
9	08.11.2012	10.54 min
10	08.11.2012	33.14 min
18	05.10.2012	31.03 min
19	16.10.2012	20.49 min
20	03.10.2012	17.38 min
Summe		261.02 min (ca. 4,5 h)

Die Leitfadeninterviews werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Genauere Informationen zu den Auswertungskategorien und detaillierte Ergebnisse befinden sich derzeit in Bearbeitung.

In ersten Ergebnissen der Interviews im Anschluss an die Intervention zeigte sich, dass die Arbeit mit dem Fördermaterial sehr positiv von den Lehrpersonen aufgenommen wurde. Alle neun Lehrpersonen würden nach einjähriger Erprobung des Fördermaterials der zweiten Schulstufe das Fördermaterial wieder verwenden bzw. es auch an andere Kolleg/innen

weiterempfehlen. Sieben von neun Lehrpersonen schätzten den Leistungszuwachs ihrer Schüler/innen durch den Einsatz des LARS-Materials höher ein als mit herkömmlichen Unterrichtsmaterialien. Des Weiteren sehen alle neun Lehrpersonen das LARS-Material als eine stimmige Unterstützung für einen differenzierten Leseunterricht. Die Wirksamkeit für die verschiedenen Leistungsniveaus (Stern-, Sonnen-, Mond-, und Regenbogengruppe) wurde jedoch von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die Grenzen des Fördermaterials wurden bei besonders lesestarken bzw. bei besonders leseschwachen Schüler/innen, also in den Grenzfällen, gesehen. Während besonders lesestarke Schüler/innen schon Bücher lesen könnten, bräuchten sehr leseschwache Schüler/innen noch Unterstützung in der Buchstabenerarbeitung. Alle neun Lehrpersonen schätzten die Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeiterinnen, insbesondere mit der jeweiligen schulspezifischen Ansprechperson, sehr; hier wurden vor allem der persönliche Austausch, der regelmäßige Kontakt und die Verbindung zwischen der Universität und Schule als sehr wichtig genannt.

Lehrer/in: „Auf alle Fälle, auf alle Fälle, also ganz ganz ganz ganz ein tolles Projekt, denn jedes Kind hat praktisch hatte etwas davon. Vom begabten Kind aber auch von einem Kind, das noch nicht soweit war. Es ist für jedes Kind etwas dabei gewesen und jedes Kind wurde gefordert.“ (Lehrerin Klasse 18, Interview 1_1_2, Zeile 168-171)

Lehrer/in: „es war sicher sehr unterstützend muss ich sagen (1) sehr unterstützend und es hat dazu beigetragen dass ich glaube meine Kinder lesen sehr brav und es ist durch das LARS-Projekt noch mehr gefördert worden“ (Lehrerin Klasse 18, Interview 1_1_2, Zeile 175-177)

7.3.1.1.2 Gruppendiskussionen mit den Lehrenden der zweiten Schulstufe

Während der Lehrer/innenfortbildungen fanden als eine der Austauschformen Gruppendiskussionen statt. Während der ersten Projektphase wurden zu einem Fortbildungszeitpunkt (dritte Lehrer/innenfortbildung am 23. April 2013) zwei Gruppendiskussionen mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet und personenbezogen transkribiert. An diesen Gruppendiskussionen nahmen insgesamt neun Lehrende (die Lehrenden der Interventionsgruppe 1) und fünf Projektmitarbeiter/innen, von denen einer/e das Gespräch moderierte und leitete, teil. Der erste Teil der Gruppendiskussion dauerte 1 Stunde, 4 Minuten und 5 Sekunden und der zweite Teil 43 Minuten und 51 Sekunden. Die beiden Teile wurden durch eine Pause unterbrochen.

Auch die Gruppendiskussionen werden wie die Leitfadeninterviews anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Hier wird versucht, nach den Auswertungskategorien der Leitfadeninterviews vorzugehen, wobei auch mögliche neue Kategorien erstellt werden können. Durch die personenbezogene Transkription können zudem Querverbindungen hergestellt werden.

Da die Auswertung der Gruppendiskussionen noch nicht abgeschlossen ist, wird in diesem Bericht nur kurz auf erste Teilergebnisse eingegangen. Detaillierte Ergebnisse finden sich in Kürze in einer Dissertation.

Als Schwerpunkt in den Gruppendiskussionen stellte sich die Umsetzung der LARS-Einheiten in den verschiedenen Klassen und Schulen heraus. Die Lehrpersonen tauschten die verschiedenen Vorkommnisse und Schwerpunkte ihrer Arbeit aus. Des Weiteren wurden unterschiedliche Sichtweisen dokumentiert und miteinander verglichen, was die Lehrerinnen zur weitergehenden Reflexion anregte. Als ein sehr wesentlicher Aspekt wurde auch der Austausch zwischen den Lehrpersonen und den Projektmitarbeiter/innen betrachtet. Viele Fragen bezüglich der Umsetzung konnten angesprochen werden und die Lehrpersonen lernten auch die Seite der Wissenschaft näher kennen.

In den Gruppendiskussionen wurden zunächst folgende förderliche Aspekte, die den Lehrenden im Zusammenhang mit dem LARS-Projekt aufgefallen waren, genannt:

- Lesen wird zum Thema gemacht
- Motivation zum Lesen durch Differenzierung
- wissenschaftliche Rückmeldung als zusätzliche Information
- klarer Ablauf (Rituale der LARS-Einheiten)
- Wortschatz wird erweitert
- Differenzierte Lesetexte und differenziertes Lesematerial

Zudem machten die Diskussionen folgende hinderliche Aspekte im Zusammenhang mit dem LARS-Projekt ersichtlich:

- eingegrenzter und vorgegebener Zeitrahmen
- verschiedene Arbeitsaufträge bei Lesetexten
- schwierige Umsetzung in Mehrstufenklassen

- keine Fortsetzung in der dritten Schulstufe
- finanzielle Ressourcen
- methodische Restriktionen (Wissenschaft – Praxis)
- zeitliche Ressourcen

Weitere Auswertungen in Bezug auf die Gruppendiskussionen werden vorgenommen.

7.3.1.1.3 Protokollhefte der zweiten und dritten Schulstufe

Die Protokollhefte sollten einen Einblick in die Umsetzung und Implementation des Programms durch die Lehrer/innen geben. Sie wurden sowohl während der Projektphase 1 als auch in der Projektphase 2 eingesetzt und von den Lehrenden immer im Anschluss an eine LARS-Einheit ausgefüllt.

In der zweiten Klassenstufe (Projektphase 1) wurden neun Lehrpersonen (alle Lehrenden der Interventionsklassen) gebeten, ein Protokollheft zu führen. Die Abbildung 25 zeigt die Anzahl der dokumentierten Interventionseinheiten pro Klasse im Vergleich zueinander (maximal mögliche Anzahl durchgeführter Einheiten: 54). In den Protokollheften der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) wurden insgesamt durchschnittlich 47 Einheiten pro Klasse dokumentiert. Alle neun Protokollhefte wurden bis zur letzten Fördereinheit geführt. Dadurch entspricht die Anzahl der dokumentierten Einheiten in der zweiten Schulstufe der Anzahl der durchgeführten Einheiten in den Klassen.

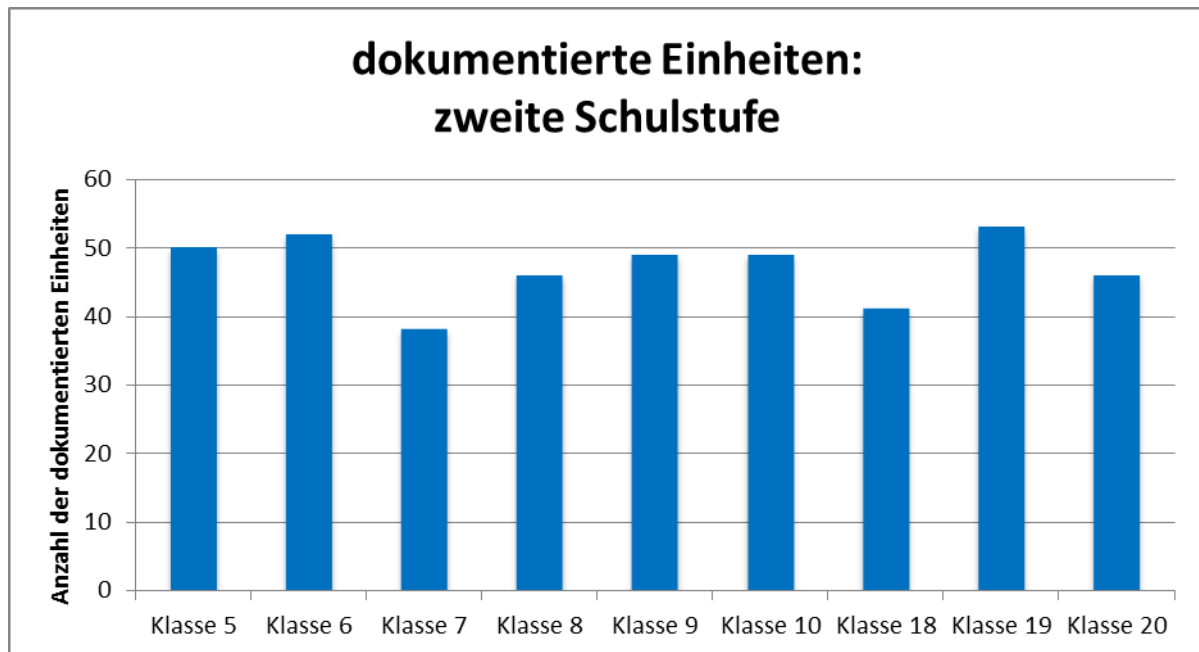


Abbildung 25. Anzahl der in den Protokollheften dokumentierten LARS-Einheiten innerhalb der zweiten Schulstufe (Projektphase 1).

Wie Abbildung 26 entnommen werden kann, schätzten die Lehrenden (Projektphase 1, zweite Schulstufe) den Lernerfolg der Kinder in den einzelnen LARS-Einheiten auf einer Skala von 0 bis 10 als sehr hoch (bei einem durchschnittlichen Wert von 7) ein. Ebenso positiv wird die Grundstimmung in der Klasse (Klassenklima) von den Lehrenden wahrgenommen (Skala 0 bis 10, $M = 7,5$).

Es stellt sich die Frage, ob ein direkter Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Klassenklima besteht. Dies würde bedeuten, dass in Stunden, in denen die Grundstimmung als hoch eingestuft wurde, auch der Lernerfolg als hoch eingestuft wurde. Diese Fragen sollen in weiteren Analysen geklärt werden.

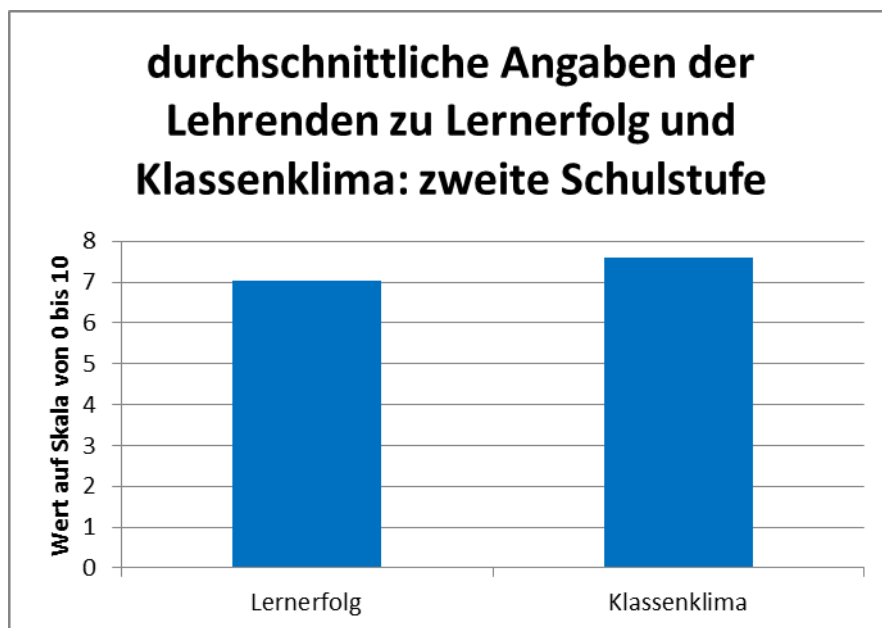


Abbildung 26. Durchschnittliche Werte der Lehrer/inneneinschätzungen von Lernerfolg und Klassenklima im Zusammenhang mit den LARS-Einheiten während der zweiten Schulstufe (Projektphase 1).

Das angebotene Lesefördermaterial umfasste sowohl Sach- als auch Erzähltexte. Zu jedem Thema wurden mehr Texte angeboten, als von den Lehrenden für die Einheiten dieses Themas benötigt wurden. Die Lehrenden hatten somit einen gewissen Spielraum und konnten in jeder Einheit entscheiden, ob sie einen Sach- oder einen Erzähltext verwenden wollten. Betrachtet man nun in den Protokollen, welche Textsorten (Erzähltext vs. Sachtext) im Laufe des Schuljahres verwendet wurden, zeigt sich, dass die Lehrkräfte ähnlich viele Sach- wie Erzähltexte behandelten.

In Bezug auf die im LARS-Unterricht der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) verwendeten Textsorten ließ sich erkennen, dass im Durchschnitt ähnlich viele Sachtexte wie Erzähltexte im Laufe des Schuljahres verwendet wurden (vgl. Abbildung 27). Es stellt sich die Frage, ob die Lehrpersonen darauf achteten, möglichst gleich viele Sach- wie Erzähltexte zu präsentieren, oder ob dieses Ergebnis zufällig zustande gekommen ist.

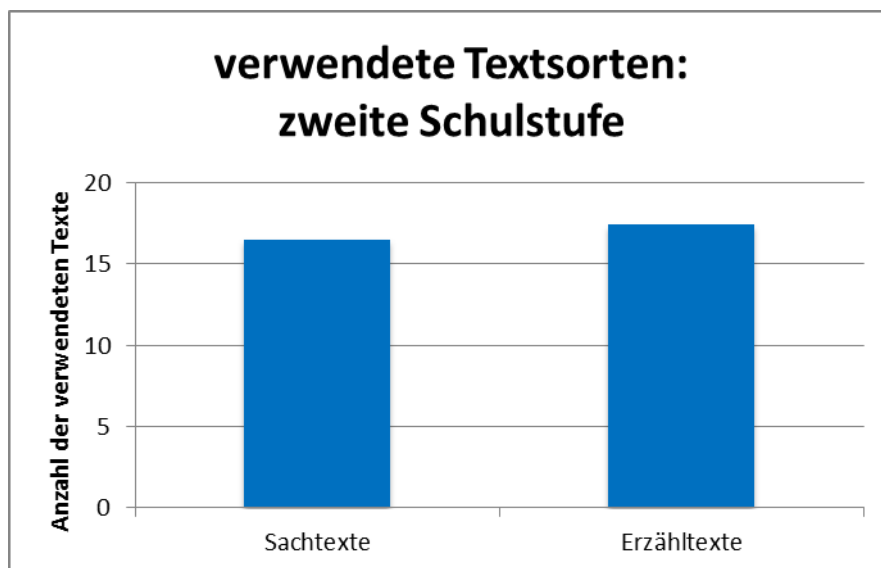


Abbildung 27. Häufigkeit der in den LARS-Einheiten der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) verwendeten Textsorten.

Aufgrund der überwiegend offen gestellten Fragen fielen die Rückmeldungen und Informationen der Lehrer/innen der zweiten Schulstufe (Projektphase 1) sehr unterschiedlich aus, daher sind genauere Aussagen zur Implementierung schwer zu treffen. Um einen besseren Einblick in die Intervention zu erhalten, wurden die Protokollhefte für die dritte Klassenstufe adaptiert und überarbeitet.

Die Intervention in der dritten Schulstufe (Projektphase 2) wurde mit 17 Klassen durchgeführt. Somit wurden 17 Protokollhefte an die Klassenlehrer/innen ausgegeben, in denen die Arbeit mit dem LARS-Material dokumentiert werden sollte. Die Abbildung 28 zeigt die Anzahl der dokumentierten Interventionseinheiten pro Klasse (maximal mögliche Anzahl durchgeführter Einheiten: 50). Wie zu erkennen ist, wurden die Protokollhefte nicht in jeder Klasse bis zum Ende der Intervention ausgefüllt. Die fortlaufende Dokumentation der Einheiten wurde in einigen Klassen abgebrochen, obwohl die Intervention selbst weiter fortgeführt wurde. Begründet wurde dies von den Lehrpersonen damit, dass die Einheiten immer gleich abliefen. Die Bestimmung der Anzahl tatsächlich durchgeführter Einheiten ist somit in einigen Klassen nicht möglich, allerdings ist davon auszugehen, dass zumindest die zuvor abgemachte Mindestanzahl von 42 Einheiten erreicht wurde.

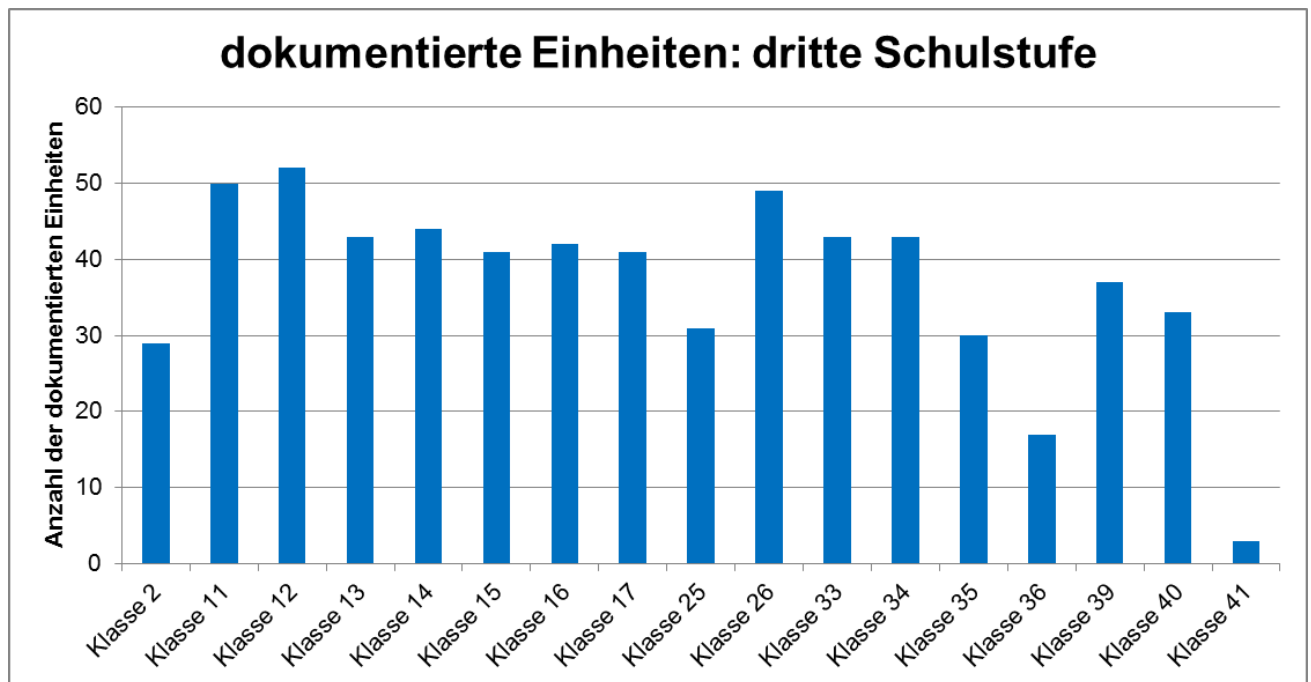


Abbildung 28. Anzahl der in den Protokollheften dokumentierten LARS-Einheiten innerhalb der dritten Schulstufe (Projektphase 2).

In der dritten Schulstufe (Projektphase 2) wurden, wie bereits erwähnt, leider nicht alle Protokollhefte bis zur letzten Einheit geführt. Daher wurden nur jene Protokollhefte für die erste Datenauswertung herangezogen, in denen mehr als 30 Stunden dokumentiert wurden.

Bezüglich der Textsorten zeigte sich in den Protokollen der dritten Schulstufe, dass die Lehrkräfte ähnliche viele Sach- wie Erzähltexte im Laufe des Schuljahres verwendeten (siehe Abbildung 29). Ob dieses Ergebnis zufällig zustande gekommen ist oder ob die Lehrpersonen darauf geachtet haben, genauso viele Erzähltexte wie Sachtexte zu behandeln, kann aufgrund der Angaben aus den Protokollheften nicht gesagt werden.

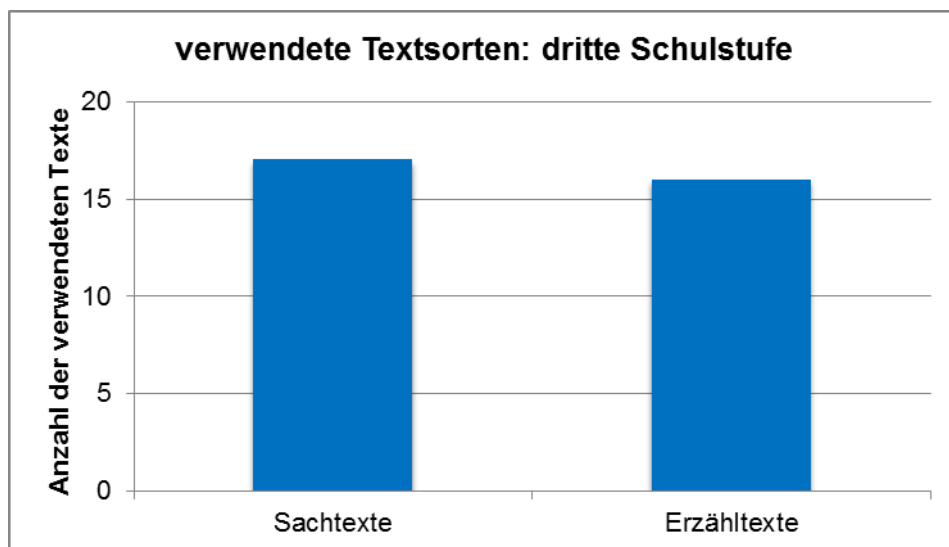


Abbildung 29. Verteilung der in den LARS-Einheiten der dritten Schulstufe (Projektphase 2) verwendeten Textsorten.

Eine erste Analyse der Protokollhefte ergab, dass die Mehrheit der Lehrer/innen zwar den Themenkreis der jeweiligen Stunde auch in anderen Stunden behandelte, nicht aber den Text oder anderes LARS-Material. Dadurch scheint zumindest die thematische Relevanz der Texte für den Unterricht erfüllt zu sein. Zudem zeigte sich, dass laut Angaben der Lehrer/innen die durchschnittliche Vorbereitungszeit (ca. 17 min.) und die durchschnittliche Nachbereitungszeit (ca. 22 min.) sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden (siehe Abbildung 30). Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass das Material mit nur geringem Aufwand im Unterricht eingesetzt werden kann.

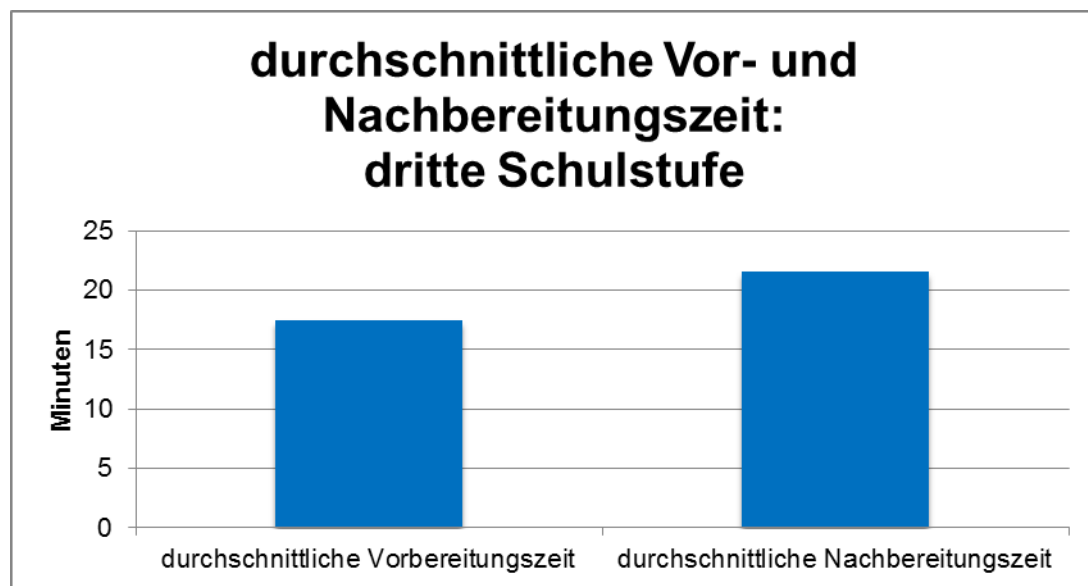


Abbildung 30. Durchschnittliche Vor- und Nachbereitungszeit einer LARS-Einheit, Angaben der Lehrenden der dritten Schulstufe (Projektphase 2).

Eine erste Analyse der Angaben zum Material zeigt, dass sich die Lehrkräfte sehr stark an dem durch das Projekt bereitgestellten Material orientierten, und kaum eigene Ideen und Materialien für die Arbeit mit LARS heranzogen. Es stellt sich die Frage, wieso sich die Lehrkräfte dazu entschieden, die Stunden sehr eng am zur Verfügung stehenden Material zu orientieren, da seitens der Projektleitung immer wieder betont wurde, dass neben gewissen strengeren Vorgaben und Richtlinien (wie z.B. die Durchführung von zwei Einheiten pro Woche) die Lehrenden das Material für ihren Unterricht so einsetzen sollten, wie sie es für richtig hielten.

In Zukunft gilt es zu untersuchen, ob diese Vorgehensweise von den Lehrer/innen als didaktisch gut und dem Lernfortschritt dienlich angesehen wird oder nicht. Vor allem bei Textstunden bestanden die Stunden nur darin, die zur Verfügung gestellten Texte zu behandeln, die in vielen Fällen auch keine weitere Verwendung oder Besprechung erfuhren. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte im Umgang mit Texten im Unterricht - vor allem wenn es sich um Texte handelt, die Lerninhalte vermitteln sollen - spezifische Unterstützung und Schulung benötigen, wie schon aus dem Nationalen Bildungsbericht (Schabmann et al., 2012) hervorgeht. Hier wären begleitende Schulungen und Fortbildungen für die Lehrkräfte notwendig. Das Konzept hierfür wird derzeit erarbeitet.

Auch die Tatsache, dass nicht alle Stunden protokolliert wurden und einige Lehrkräfte mit dem Argument des ohnehin stetig gleichen Ablaufs im Umgang mit dem Material die

Protokollierung abbrechen, scheint Indikator dafür zu sein, dass neben der Bereitstellung und Vorstellung des Materials auch eine gezielte didaktisch-methodische Schulung der Lehrer/innen im Umgang mit dem Leseförderprogramm LARS notwendig ist.

An einer vertiefenden Analyse der Protokollhefte wird derzeit noch gearbeitet. Diese soll einerseits die deskriptiven Aspekte genauer beschreiben. Zudem sollen diese Analysen mit den Ergebnissen aus den Testungen in Verbindung gebracht werden, um weitere Aussagen zur Implementierung des Programms machen zu können.

7.3.1.1.4 Fragebögen zur Bewertung von LARS: Lehrende und Schüler/innen der dritten Schulstufe

Im Anschluss an die Intervention in der dritten Schulstufe (Projektphase 2) füllten die Lehrenden und Schüler/innen Fragebögen aus, die Aufschluss über ihre Erfahrungen mit dem Projekt LARS gaben.

7.3.1.1.4.1 Lehrer/innenfragebögen zu dem Projekt LARS

Die 17 Lehrer/innen, die das LARS Förderprogramm in der dritten Schulstufe in ihren Unterricht implementierten, füllten am Ende des Schuljahres einen kurzen Fragebogen bezüglich ihrer Erfahrungen und Einschätzungen zum LARS-Programm aus. Im Allgemeinen ist zu sehen, dass die Lehrer/innen das LARS-Programm bzw. die Arbeit mit diesem Programm eher als positiv bewerteten. In Tabelle 25 sind die statistischen Kennwerte zu allen Fragen zu sehen. Es ist anzumerken, dass eine Lehrperson den Fragebogen im Vergleich zu den anderen 16 Lehrer/innen mit extrem niedrigen Werten ausgefüllt hat. Bei der vorhandenen Stichprobengröße von 17 Personen wirkt sich diese Rückmeldung stark auf alle statistischen Kennwerte aus und sollte daher bei der Interpretation berücksichtigt werden.

Tabelle 25. Minima, Maxima, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Items des Fragebogens für Lehrer/innen zum LARS Förderprogramm.

	N	Min.	Max.	M	SD
Waren die LARS-Materialien für Sie von Nutzen?	17	1	4	3.35	.93
Hat Ihnen die Arbeit mit den LARS-Materialien Freude bereitet?	17	1	4	3.06	1.09
Haben Sie gerne im LARS-Projekt mitgearbeitet?	15	1	4	2.88	1.17
Hat Ihre Klasse von den LARS-Materialien profitiert?	16	2	4	3.20	.86
Hat Ihre Klasse in Lesen von den LARS-Materialien profitiert?	16	1	4	3.12	.96
Hat Ihre Klasse in Wortschatz von den LARS-Materialien profitiert?	16	2	4	3.07	.85
Hat Ihre Klasse in Grammatik von den LARS-Materialien profitiert?	16	1	4	2.75	.86
Hat Ihre Klasse in Rechtschreibung von den LARS-Materialien profitiert?	16	1	4	2.31	1.08
Hat die Sterngruppe von den LARS-Materialien profitiert?	14	1	4	3.07	1.00
Hat die Sonnengruppe von den LARS-Materialien profitiert?	15	1	4	3.20	1.01
Hat die Mondgruppe von den LARS-Materialien profitiert?	15	1	4	3.27	1.03
Hat die Regenbogengruppe von den LARS-Materialien profitiert?	13	1	4	3.23	1.24
Würden Sie die LARS-Materialien weiterempfehlen?	17	1	4	3.30	.93
Werden Sie wieder mit den LARS-Materialien arbeiten?	16	0	4	3.18	1.11

5-stufige Likert-Skala: 0 = überhaupt nicht, 4 = sehr oder auf jeden Fall

Augenscheinlich haben laut Angaben der Lehrer/innen die Schüler/innen im Bereich Lesen am meisten von dem Projekt profitiert, aber nahezu in derselben Weise auch im Bereich Wortschatz. Der Vergleich der Mittelwerte zeigt außerdem, dass die Kinder laut Angaben der Lehrenden im Bereich Grammatik etwas weniger und noch etwas weniger im Bereich Rechtschreibung profitiert haben. Dieses Ergebnis gilt es nun mit den Ergebnissen aus den Lese-, Rechtschreib- und Grammatiktests zu vergleichen, um eine genauere Aussage darüber treffen zu können, wie gut Lehrer/innen Lern- und Leistungszuwächse der Kinder ihrer Klassen einschätzen können, und somit einen eventuellen Fortbildungsbedarf der Lehrenden im Bereich der Leistungs- und Lernzuwachseinschätzung zu überprüfen.

Betrachtet man die Einschätzungen zur Frage, welche der Leseniveau-Gruppen am meisten von der Arbeit mit dem zur Verfügung gestellten Material profitiert hätte, so zeigt sich, dass die Lehrenden die wenigsten Chancen zur Leistungsverbesserung in der Gruppe mit den besten Leser/innen (Sterngruppe) sahen. Auf den ersten Blick scheinen alle anderen drei Leseniveau-Gruppen nach Einschätzung der Lehrenden ähnlich von der Förderung profitiert zu haben.

Zusätzlich zu den positiven Veränderungen der Fähigkeiten, die mit dem Fragebogen erhoben und von den Lehrenden berichtet wurden, gaben Lehrende die schriftliche Rückmeldung, dass sich auch in der Arbeitshaltung der Kinder (Selbstständigkeit) und im Inhaltsverständnis positive Veränderungen zeigten.

Dadurch, dass die Lehrer/innen das Projekt als positiv bewertet haben, kann die Nützlichkeit und der Wert des LARS-Materials für den Unterricht unterstrichen werden. Die positiven Rückmeldungen lassen auch darauf schließen, dass die teilnehmenden Lehrer/innen sehr motiviert und engagiert waren, was die Vermutung zulässt, dass die Implementierung des Projekts in den Unterricht von hoher Qualität war. Mehr Aufschluss darüber wird eine genaue Analyse der Beobachtungsdaten und Protokollhefte geben.

7.3.1.1.4.2 Schüler/innenfragebögen zu dem Projekt LARS

Auch die 325 Kinder, die mit LARS-Materialien in der dritten Schulstufe gefördert wurden, gaben am Ende des Schuljahres mittels eines Fragebogens Rückmeldung zum LARS-Förderprogramm, zu den Materialien und Spielen. Insgesamt waren die Kinder sehr zufrieden gewesen. 65.5% der Kinder gaben an, dass ihnen das LARS-Projekt Spaß gemacht habe, 26.8% der Kinder hatten ein bisschen Spaß und nur 7.7% gaben an, dass das Projekt ihnen keinen Spaß bereitet hätte. Bezüglich der Texte gaben die Kinder mehrheitlich an, dass ihnen die Sach- und Erzähltexte gefallen hätten (siehe Tabelle 26). Am meisten erfreuten sich die teilnehmenden Kinder an den Spielen. Fast 80% gaben an, dass ihnen die Spiele Spaß gemacht hätten (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26. Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Häufigkeiten der unterschiedlichen Antworten der am Förderprogramm teilnehmenden Drittklässler/innen bezüglich der LARS-Materialien (Texte und Spiele).

	Ich fand die Geschichten Hasan und spannend.	die mit Mona gefallen.	Mir haben die LARS-Sachtexte gefallen.	Mir haben die LARS-Spiele gemacht.
M (SD)	1.48 (.66)		1.51 (.67)	1.25 (.52)
ja	60.9%		58.5%	79.4%
ein bisschen	29.8%		31.7%	16.6%
nein	9.2%		9.8%	4.0%

Ja = 1, ein bisschen = 2, nein = 3

Die Kinder wurden auch nach ihren Lernfortschritten gefragt. Über die Hälfte der Kinder gab an, dass sie durch LARS besser lesen und neue Wörter gelernt hätten. Fast 40% der Kinder

gaben an, auch besser schreiben gelernt zu haben (siehe Tabelle 27) Da dies aber nicht der Hauptfokus des Programms war, ist es nachvollziehbar, dass die Kinder eher angaben, neue Wörter (Wortschatzarbeit) und besser lesen (Textarbeit) gelernt zu haben.

Tabelle 27. Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Häufigkeiten der unterschiedlichen Antworten der am Förderprogramm teilnehmenden Drittklässler/innen bezüglich ihrer Lernfortschritte durch LARS.

	Durch LARS habe ich besser lesen gelernt.	Durch LARS habe ich neue Wörter gelernt.	Durch LARS habe ich besser schreiben gelernt.
N	325	325	325
M (SD)	1.64 (.78)	1.57 (.75)	1.9 (.82)
ja	54.5%	58.8%	38.5%
ein bisschen	26.8%	25.2%	32.6%
nein	18.8%	16%	28.9%

7.3.1.1.5 Beobachtungen der dritten Schulstufe

Während der Intervention in der dritten Schulstufe (Projektphase 2) wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Lehrkräfte konnten selbst entscheiden, ob sie bereit waren, an der Beobachtung teilzunehmen oder nicht. 15 der 17 an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen der Interventionsgruppe waren bereit, den Unterricht mit dem Leseförderkonzept beobachten zu lassen. Jede der 15 Lehrenden wurde mit ihrer Klasse während einer Textstunde und einer Wortschatzstunde beobachtet.

Da die Auswertung der Beobachtungsbögen noch nicht beendet ist, können zu diesem Zeitpunkt nur erste Ergebnisse zum quantitativen Teil der Beobachtungsbögen präsentiert werden.

Die Durchführung von Textstunden folgte einem relativ festgelegten Interventionsablauf. Die Lehrenden hatten großen Spielraum, die Einführung des Texts sowie die Auswertung flexibel zu gestalten, aber bei der Textarbeit waren die Möglichkeiten zur verschiedenartigen Umsetzung des Förderkonzepts nur eingeschränkt. Diese Einschränkung beruhte jedoch nicht auf dem Förderkonzept, sondern lag eher in der Natur der Textarbeit. Dagegen hatten die Lehrenden in den Wortschatzstunden mehr Möglichkeiten zur Variierung in der Umsetzung des Förderkonzepts und mehr Spielraum im Bereich der Methodik und Didaktik. Aufgrund der Materialkonzeption und der damit verbundenen didaktisch-methodischen Umsetzung, die in den beobachteten Textstunden stärker standardisiert erfolgte, war die Möglichkeit zur Erhebung von quantitativen Daten in den Textstunden höher als in den Wortschatzstunden.

Erste Auswertungen der Daten zu den Textstunden liegen bereits vor und werden im Folgenden präsentiert.

Zunächst wurde untersucht, welche Arbeitsformen die Lehrenden im Laufe der Textstunden wählten. Abbildung 31 zeigt, dass alle vier Arbeitsformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Arbeit im Plenum) in den Textarbeitsstunden beobachtet wurden. Obwohl den Lehrer/innen unterschiedliche Arbeitsformen zur Verfügung standen, haben sie sich überwiegend für die Stillarbeit (alleine) und die Arbeit im Plenum entschieden. In weiterer Folge muss analysiert werden, wodurch die Entscheidung zu den beiden vorherrschenden Arbeitsformen motiviert war. Wurde diese Entscheidung durch das Material beeinflusst, durch das sich diese Arbeitsformen anboten, oder waren andere Faktoren dafür verantwortlich. Erste Analysen in Bezug auf die Konzeption des Materials lassen darauf schließen, dass die Wahl der Arbeitsform stark vom Material beeinflusst wurde, da die Texte sich sehr gut zur Einzelarbeit eigneten. Doch es gab durchaus Lehrer/innen, welche auch andere Arbeitsformen in den Unterricht einbauten und so für Variation sorgten. Vertiefende Analysen zu diesen Fragen stehen noch aus.

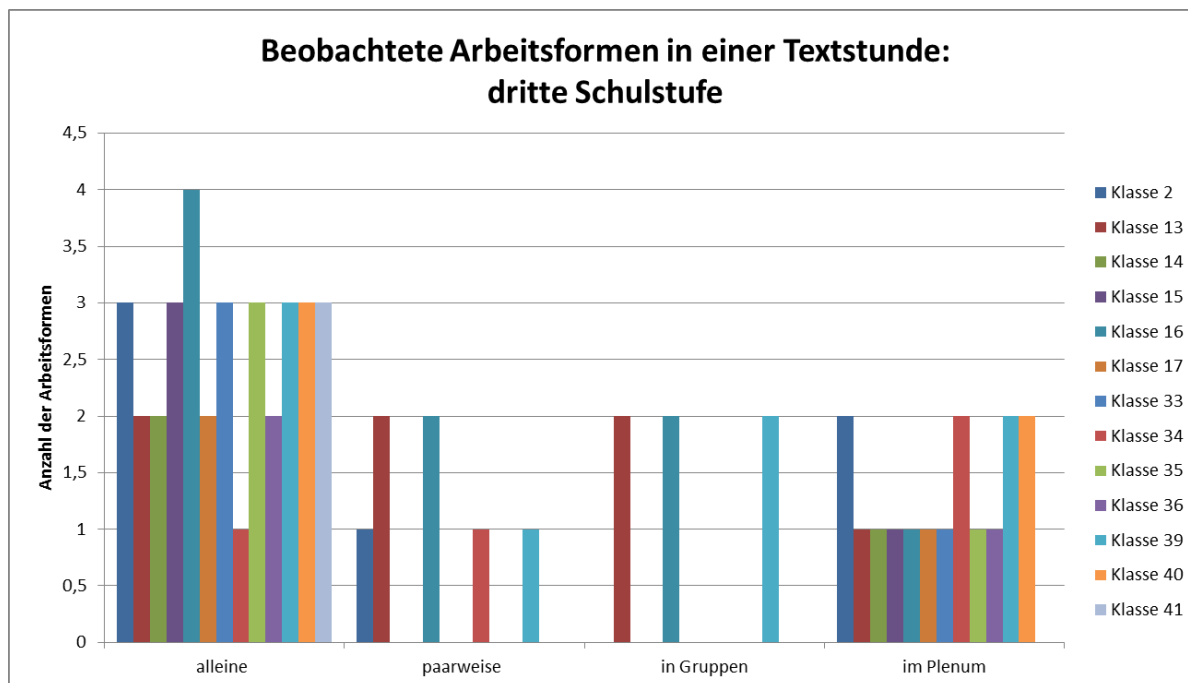


Abbildung 31. Absolute Häufigkeiten der Arbeitsformen, die von den Lehrenden während der beobachteten Textarbeitsstunden eingesetzt wurden.

In Bezug auf die aktive Mitarbeit im Unterricht wurde durchwegs beobachtet, dass diese im Lauf der verschiedenen Unterrichtsphasen immer wieder ab- und zunahm. Am höchsten

schien die Konzentration während der Arbeit am Text zu sein. Aber auch hier sind noch vertiefende Untersuchungen und Analysen ausständig. Es muss zudem analysiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Partizipation am Unterricht und der gewählten Arbeitsform besteht.

Neben dem von den Beobachterinnen als überwiegend positiv beurteilten Klassenklima zeigte sich in den beobachteten Klassen und Textstunden auch, dass es kaum Leerphasen gab, in denen die Schüler/innen ohne Beschäftigung waren. Die Analyse der Beobachtungsdaten zu den Textstunden ergab auch, dass die Schüler/innen selbständig mit dem Material arbeiten konnten, wodurch die Lehrer/innen in der Lage waren, ihre Rolle als Lernbegleiter/innen im Lernprozess wahrzunehmen und gezielt dort zu helfen und zu unterstützen, wo es notwendig war. Weitere Analysen in Bezug auf die Rolle der Lehrenden im Unterricht, wie auch zur Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sind noch ausständig.

Weitere und vertiefende Analysen müssen noch durchgeführt werden, um die aufgeworfenen Fragen beantworten zu können und einen wesentlichen Beitrag zur Lehrer/innen Aus- und Weiterbildung leisten zu können sowie optimale Schulungen zum LARS-Material anbieten zu können.

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Interventionsstudie hatte das Ziel, die Sprach- und Lesefähigkeiten von Schüler/innen der zweiten und dritten Klassen Grundschule zu fördern. Die Intervention erfolgte im Klassenverband während des Deutsch- und Sachunterrichts und ermöglichte allen Schüler/innen ein gemeinsames Erarbeiten und Üben des curricularen Lernstoffes. Über zwei Jahre hinweg wurde die Entwicklung von insgesamt etwa 1100 Kindern begleitet. 490 Kinder wurden in zwei Interventionsgruppen gefördert. Parallel dazu wurde in den Vergleichsgruppen die Entwicklung von 591 Kindern untersucht. Die Erhebungen umfassten Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstandes im Lesen und in den sprachlichen Kompetenzen (Lexik, Grammatik), im Rechtschreiben sowie der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Die Lehrer/innen und Eltern stellten zusätzliche Informationen zur Lese- und Sprachentwicklung der Kinder sowie zum sozialen und kulturellen Hintergrund der Familien zur Verfügung. Für die Intervention wurden den Lehrerinnen umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt, die ihnen einen individualisierten und differenzierten Unterricht ermöglichten. Vor Beginn der Intervention wurden die Lehrer/innen in

Fortbildungen geschult, parallel zur Intervention in den Klassen wurden sie von einem Mitglied des Projektteams kontinuierlich begleitet.

Die Intervention fand in den Deutsch- und Sachunterricht integriert statt. Das Fördermaterial bestand aus verschiedenen Erzähl- und Sachtexten zu den Themen des Curriculums mit einem nach bestimmten Kriterien ausgewählten, begrenzten Wortschatz. Um das Leseverständnis zu fördern, erhielten die Kinder differenzierte Aufgaben zu den Texten und eine Reihe an Spielen, mit deren Hilfe der Wortschatz weiter vertieft und geübt werden konnte.

Die Ergebnisse zu den Lese- und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zeigen, dass die Ausgangsfertigkeiten von Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Leseverständnis geringer sind als jene ihrer Mitschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache. Im Dekodieren hingegen ist kein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen erkennbar. Wie bereits aus anderen Untersuchungen bekannt, zeigten sich zudem deutliche Unterschiede in den sprachlichen Fertigkeiten. Durch das Programm konnten die Schüler/innen ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern, zumindest was den in den Stunden geübten Wortschatz betrifft.

Zudem konnten deutliche Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den Klassen beobachtet werden. Während die Schüler in manchen Klassen durchwegs einen sehr hohen Leistungsstand aufwiesen, hatte in anderen Klassen ein Großteil der Schüler eine besondere Förderung notwendig.

In der ersten Projektphase (zweite Klasse) konnten signifikant positive Effekte der Intervention auf das Leseverständnis der Kinder nachgewiesen werden. Dies galt für alle Kinder, Mädchen wie Jungen, Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie die vier unterschiedlichen Leistungsgruppen gleichermaßen. Zudem hatten die Kinder die einzelnen Wörter aus dem Wortschatz besser gelernt, was auf klare Trainingseffekte schließen lässt.

In der dritten Klasse wurde die Interventionsgruppe deutlich vergrößert, was dazu führte, dass die Mitglieder des Projektteams nicht mehr eine so hohe Präsenz in den Klassen zeigen und dort nur mehr einmal pro Monat anwesend sein konnten. Somit lag die Umsetzung des Programms in den Klassen weitgehend in den Händen der Lehrer. In dieser Projektphase verloren sich die positiven Effekte des Programms und konnten nicht mehr nachgewiesen werden. Dies macht deutlich, dass eine intensive Begleitung der Lehrpersonen notwendig ist, bis sie die Materialien so einsetzen können, dass alle Kinder davon profitieren. Ein

differenzierter und individualisierter Unterricht stellt für viele Lehrende eine besondere Herausforderung dar.

Die Lehrerinnen der Interventionsgruppen waren mehrheitlich sehr begeistert von dem Programm. Vor allem schätzten sie die Möglichkeiten der Differenzierung in vier unterschiedlichen Leistungsniveaus und die Gestaltung des Materials für alle Kinder der Klasse als besonders positiv ein. Es lag bisher noch kein Lesematerial vor, das eine Differenzierung in unterschiedliche Komplexitätsstufen ermöglicht und somit das Leistungsniveau der Kinder abbildet und jedes Kind dort abholt, wo es gerade in seinen Lesefähigkeiten steht.

Auch die Kinder beurteilten das Programm sehr positiv. Sie fanden es abwechslungsreich, es machte ihnen Spaß, die Texte zu lesen und die dazu passenden Aufgaben auszuführen. Besondere Freude jedoch hatten sie an den Spielen, die jedes Thema ergänzten und die ihnen ermöglichten, den Wortschatz in spielerischer Weise zu üben.

Abschließend muss der hohe Stellenwert der Implementierungsqualität hervorgehoben werden. Eine intensive Begleitung und Fortbildung der Lehrer/innen ist notwendig, damit diese das Material so einsetzen können, dass die positiven Effekte auf die Lese- und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zum Tragen kommen.

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N. et al. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Bildungsforschung Band 17. Bonn/ Berlin.
- Baumert, J. (2011). *Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.
- Baumert, P., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. (2nd ed.). New York: Guilford.
- Björnsson, C.H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Cattell, R.B., Weiß, R.H., & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1*. 5. Aufl. Göttingen: Westermann.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–206.
- Dannenbauer, F. M. (2003). *Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung*. In Grohnfeldt, M. (Ed.). *Beratung, Therapie und Rehabilitation. Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie* (Vol. 4) (pp. 159-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Daseking, M., Lipsius, M., Petermann, F. & Waldmann, H. C. (2008). Differenzen im Intelligenzprofil bei Kindern mit Migrationshintergrund: Befunde zum HAWIK-IV. *Kindheit und Entwicklung*, 17 (2), 76–89.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J. v. & Weinert, S. (2008). *Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521-540.
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P., & Compton, D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44.

- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Esser, G., Wyschkon, A., Ballaschk, K., & Hänsch, S. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten - P-ITPA*. Göttingen: Hogrefe, Testzentrale.
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2009). *Ergebnisse einer Interventionsstudie zum basalen Lesen im differenzierten Unterricht*. In Jeuk, S. & Schmid-Barkow, I. (Eds.). *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht* (pp. 115–138). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). *Leseförderung durch Wortschatzarbeit: Ergebnisse einer frühen Interventionsstudie zur individuellen Leseförderung*. In Lütje-Klose, B. (Ed.). *Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fried, L. (2009): Präventive Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Vor- und Grundschulalter. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M., & Treiman, D.J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1–56.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2009). *Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg: Abschlussbericht*. www.sagmalwas-bw.de, Last modified date: 20.11.2010.
- Gasteiger-Klicpera, Oswald, S., Schwab, S., & Ederer, E. (2011). The interdependence between language and reading abilities in children with German as first or second language: can supporting language acquisition prevent school failure in children with a migration background? *Quarterly Bulletin of the Vienna NGO Committee on the Family*, 78 (in press).
- Gasteiger-Klicpera, B. & Fischer, U. (2008). *Evidenzbasierte Förderung bei Leserechtschreibschwierigkeiten*. In Fingerle, M. & Ellinger, S. (Eds.). *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich* (pp. 67-84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C.W. (2007). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10)*. München: Elsevier.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das fünfte und sechste Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grießhaber, W. (2004). *Zwischenbericht März 2004. Projekt "Deutsch und PC"*. Münster: WWU Sprachenzentrum.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D., & Wolter, E. (2004). *Sprachscreening im Vorschulalter: Wieviele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? Frühförderung interdisziplinär*, 23 (3), 108-117.
- Groebe, N. (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Münster: Aschendorff.
- Guthrie, J.T. , Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C. , Toboada, A., Davis, M.H., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Haager, D., Gersten, R., Baker, S., & Graves, A.W. (2003). The English-Language Learner Classroom Observation Instrument for Beginning Readers. In S. Vaughn & K.L. Briggs (Eds.), *Reading in the Classroom* (pp. 111-144). Baltimore: Brookes.
- Haffner, J., Zerahn-Hartung, C., Pfüller, U., Parzer, P., Strehlow, U., & Resch, F. (1998). Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen – empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 26, 124-135.
- Henk, W., Morre, J.C., Marinak, B.A., & Tomasetti, B.W. (2000). A Reading Lesson Observation Framework for elementary teachers, principals, and literacy supervisors. *The Reading Teacher*, 53(5), 358-369.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236-251.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K. & Schulz-Zander, R. (2007). *Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich*. In Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K. H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E. M., Schwippert, R. & Valtin, M. (Eds.). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 195-223). Münster: Waxmann.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley.
- Hurry, J., & Sylva, K. (2007). Long-term outcomes of early reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 30, 227-258.
- Ise, E., Engel, R.R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122-136.

- John, T. (2002). *Ergebnisse der Sprachstandserhebung Bärenstark*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.
- Kammer, M. v. der (2009). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2nd ed.) Berlin: Cornelsen Verlag.
- Khanide, M., & Gibeler, K. (2003). *Ohne Angst verschieden sein – In der Fremde sich selbst begegnen. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kleedorfer, J., Krug, I., Kysela-Schiemer, G., Streyhammer, R., & Walter J. (2005). *Leitfaden zu Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen*. Eine Broschüre rund um die Bedeutung des Lesens, die Wege zum Lesen, zur Lesedidaktik, zum Lesetraining, zur Leseförderung und zur Lesekonferenz. Herausgegeben vom bm:bwk, Sektion V/12.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber Verlag.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuchenreuther, M. (2013). Unterrichtsmaterialien und Lehrbuchtexte als besondere Herausforderung. In M. Michalak, & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 118-142). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Weinheim: Beltz.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds.) (2003). *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- May, P. (2001). *Lernförderlicher Unterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McGill-Franzen, A., Zmach, C., Solic, K., & Zeig, J.L. (2006). The confluence of two policy mandates: Core reading programs and third grade retention in Florida. *Elementary School Journal*, 107, 67-91.

- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2013). Reading Comprehension and its Underlying Components in Second Language Learners: A Meta-analysis of Studies Comparing First and Second Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. DOI: 10.1037/a0033890.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *SLRT-II – Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen der Teilkomponenten des Lesens und Schreibens*. Bern: Huber.
- Nation, I.S.P. (1995/1996). Best practice in vocabulary teaching and learning. *EA Journal*, 3(2), 7-15.
- Nation, I.S.P. (2011). Vocabulary research into practice. *Language Teaching*, 44(4), 529-539.
- OECD (2010). *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol. 1). PISA: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>, 07.06.2011.
- OECD (2010). *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol. 1). PISA: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>, 07.06.2011.
- Ossner, J. (2010). *Orthographie. System und Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Paleczek, L., Seifert, S., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (in press). Assessing Reading and Spelling Abilities from Three Different Angles – Correlations between Test Scores, Teachers' Assessment and Children's Self-Assessments in L1 and L2 Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.). *The Science of Reading* (pp. 227-247). Malden: Blackwell.
- Philipp, M. (2010). *Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings: Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich*. Retrieved from: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Philipp.pdf [12.12.2012].
- Philipp, M. (2011). Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das? Teil 1: Inhalte, Methoden und Prinzipien einer metaanalytisch abgesicherten Lesedidaktik. *Leseforum*, Online-Plattform für Literalität. Retrieved from: http://leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/459/2011_3_Philipp.pdf [22.07.2014].
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: UTB.
- Philipp, M. (2014): *Leseunterricht in der Grundschule – vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren*. In R. Valtin, & I. Tarelli (Eds.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (pp. 122-165). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Pianta, R.C., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Education Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Brookes.
- Pochert, A. (2001). *Auswertungsergebnisse der Sprachstanderhebung in allen ersten Klassen der Weddingener Grundschulen des Bezirks Mitte von Berlin im Schuljahr 2000/01*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Pochert, A. & Hildemann, W. (2003). *Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., & Ehlich, K. (2010). *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. Hamburg: ZUSE Diskussionspapier Nr. 1.
- Roos, J. & Schöler, H. (2009). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Vortrag auf der Fachtagung: „Sag‘ mal was“ – Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*. Stuttgart. http://www.sag-mal-was-bw.de/fachtagung/media/pdf/LsBW_Ergebnisse_PH-Heidelberg_EVAS.pdf, 11.11.2010.
- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M., & Schmidt, B.M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp. 17-69). Graz: Leykam.
- Schabmann, A., & Kabichler, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten - Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 155-166.
- Schneider, E. (1999). Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J., Geyken, A., & Kliegl, R. (2014). *childLex: A lexical database for German read by children*. Manuscript submitted for publication. Max Planck Institute for Human Development, Berlin.
- Schulte-Bunert, E. (2013). Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In M. Michalak, & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 118-142). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Schumm, J.S., Moody, S.W., & Vaughn, S. (2000). Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning Disabilities*, 33, 477-488.

- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2010) (Eds.). *Pisa 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam Verlag.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2001). *Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development*. In Britto, P.R. & Brooks-Gunn, J. (Eds.). *The role of development of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2009). *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education.
- Snow, C.E., Porche, M.V., Tabors, P.O., & Harris, S.R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2005). *Learning to read with language impairment*. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.). *The Science of Reading* (pp. 397-412). Malden: Blackwell.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Souvignier, E., & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-62.
- Stahl, S.A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-247.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Statistik Austria (2014). *Bildung in Zahlen 2012/2013 – Tabellenband*. Retrieved from: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html [03.11.2014].
- Strehlow, U., Kluge, R., Möller, H. & Haffner, J. (1992). Der langfristige Verlauf der Legasthenie über die Schulzeit hinaus: Katamnesen aus einer Kinderpsychiatrischen Ambulanz. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 20, 254-265.
- Suchán, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Graz: Leykam.
- Suchodoletz, W. v. (2002). *Prävention aus medizinischer Sicht*. In Grohnfeldt, M. (Eds.). *Diagnostik, Prävention und Evaluation. Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Vol. 3 (pp. 77-89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tophinke, D. (2003). *Sprachförderung im Kindergarten. Materialien und praktische Anleitung*. Weinheim: Beltz.

- Torgesen, J. K. (2005). *Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia*. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.). *The Science of Reading* (pp. 521-537). Malden: Blackwell.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2nd ed.). Tübingen: Francke Verlag.
- Vaughn, S., & Briggs, K.L. (Eds.). (2003). *Reading in the classroom: Systems for the observation of teaching and learning*. Baltimore: Brookes.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.
- Verhoeven, L. (2011). Second Language Reading Acquisition. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 661-683). New York: Routledge.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805-1818.
- Weismer, S. E. (2000). *Intervention for children with developmental language delay*. In Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. (Eds.). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 157-176). London: Psychology Press.
- Zihl, J. & Münzel, K. (2002). *Prävention aus neuropsychologischer Sicht*. In Grohnfeldt, M. (Ed.). *Diagnostik, Prävention und Evaluation. Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie* (Vol. 3) (pp. 90-99). Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Anhang 1: Lehrendenfragebögen



Schule..... Klasse Name des Kindes.....

Fragebogen zum einzelnen Kind (Ende 3. Klasse)

1. Wie gut sind die Sprachkenntnisse des Kindes derzeit in Deutsch?

☐ kaum ausreichend ☐ ausreichend ☐ gut ☐ sehr gut

2. Wie würden Sie die derzeitige Leistung des Kindes in Deutsch auf einer Notenskala einschätzen?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. Kreuzen Sie bitte an, wie Sie die Fähigkeiten dieses Kindes derzeit einstufen:

	schlecht	eher schlecht	eher gut	gut
Lesegeschwindigkeit				
Leseverständnis				
Wortschatz (deutsch)				
Rechtschreibfähigkeiten				
Grammatik				

4. In welchen Bereichen hat sich das Kind in diesem Schuljahr deutlich verbessert? Bitte kreuzen Sie an.

Lesegeschwindigkeit		Rechtschreibfähigkeiten	
Leseverständnis		Grammatik	
Wortschatz (deutsch)		In keinem der genannten	

5. Hat dieses Kind von dem Projekt LARS profitiert? Bitte kreuzen Sie an.

0 (überhaupt nicht)	1	2	3	4 (sehr stark)
------------------------	---	---	---	-------------------

6. Bekommt das Kind in diesem Schuljahr spezielle Hilfen (z.B. spezielle Förderung) beim Lesen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, bitte genaue Angaben (Beschreibung, Stundenzahl/Woche, etc.): _____

7. Bekommt das Kind in diesem Schuljahr eine spezielle sprachliche Förderung?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche?

☐ Muttersprachlicher Unterricht

☐ Logopädische Behandlung

☐ zusätzliche Deutschförderung

☐ andere: _____

8. Hat das Kind einen SPF?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, seit wann hat das Kind den SPF? _____

(Bitte nur ausfüllen, wenn das Kind den SPF in diesem Schuljahr erhalten hat)

Wenn ja, in welchem Bereich hat das Kind den SPF? ☐ Lernen ☐ anderer: _____

Kreuzen Sie bitte an, nach welchem Lehrplan das Kind mit SPF unterrichtet wird?

☐ regulärer Lehrplan in allen Fächern nach der _____ Schulstufe

☐ ASO-Lehrplan in allen Fächern nach der _____ Schulstufe

☐ teilweise regulärer Lehrplan/teilweise ASO-Lehrplan (bitte ergänzen Sie, in welchen Fächern welcher Lehrplan verwendet wird)

• regulärer Lehrplan in den Fächern _____ nach der _____ Schulstufe

• ASO-Lehrplan in den Fächern _____ nach der _____ Schulstufe

☐ Schwerstbehinderten-Lehrplan in allen Fächern nach der _____ Schulstufe

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Name der Schule:

Klasse:



Liebe LehrerInnen,

zu allererst möchten wir uns für Ihr großes Engagement im LARS-Projekt bedanken.

Den folgenden Fragebogen, der sich auf Ihre Erfahrungen mit den LARS-Materialien bezieht, bitten wir Sie auszufüllen. Kreuzen Sie bitte immer die zutreffende Antwort an.

1. Bitte beantworten Sie folgende Fragen!

	0 (überhaupt nicht)	1	2	3	4 (sehr)
Waren die Lars Materialien für Sie von Nutzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat Ihnen die Arbeit mit den LARS-Materialien Freude bereitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie gerne im LARS-Projekt mitgearbeitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat Ihre Klasse von den LARS-Materialien profitiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Hat Ihre Klasse in folgenden Bereichen von den LARS-Materialien profitiert?

	0 (überhaupt nicht)	1	2	3	4 (sehr)
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechtschreibung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Haben folgende Gruppen von den LARS-Materialien profitiert?

	0 (überhaupt nicht)	1	2	3	4 (sehr)
Stern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regebogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Bitte beantworten Sie folgende Fragen!

	0 (überhaupt nicht)	1	2	3	4 (auf jeden Fall)
Würden Sie die LARS-Materialien weiterempfehlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Sie wieder mit den LARS-Materialien arbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 2: Kinderfragebögen

Name: _____ Klasse: _____

1. Wie viele Geschwister hast du?

☐ Keine ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 oder mehr

2. Ich habe zu Hause mein eigenes Zimmer.

☐ Ja ☐ Nein

3. Unsere Familie fährt jedes Jahr gemeinsam auf Urlaub.

☐ Ja ☐ Nein

4. Bei uns zu Hause wird viel gelesen.

☐ Ja ☐ Manchmal ☐ Nein

5. Wie viel Zeit verbringst du jeden Tag vor dem Fernseher?

☐ gar keine ☐ halbe Stunde ☐ 1 Stunde

☐ 2 Stunden ☐ mehr als 2 Stunden

6. Wie lange spielst du jeden Tag elektronische Spiele (zum Beispiel am Handy, Computer, PlayStation, Xbox, ...)?

☐ gar keine ☐ halbe Stunde ☐ 1 Stunde

☐ 2 Stunden ☐ mehr als 2 Stunden

Ich kann sehr schnell lesen.

		
Ja	Ein bisschen	Nein

Ich verstehe Geschichten, die ich lese, gut.

		
Ja	Ein bisschen	Nein

Ich bin gut im Lesen.

		
Ja	Ein bisschen	Nein

Ich bin gut im Rechtschreiben.

		
Ja	Ein bisschen	Nein

Lesen macht mir Spaß.

		
Ja	Ein bisschen	Nein

Ich möchte gut lesen können.

		
Ja	Ein bisschen	Nein



Anhang 3: Elternfragebogen



Liebe Eltern,

im Rahmen des Leseprojekts „LARS“ bitten wir Sie herzlich, uns ein paar Fragen zu beantworten.

Ihre Informationen werden an niemanden weitergegeben und streng vertraulich behandelt. Damit nur wir Ihre Informationen sehen können, legen wir Ihnen einen verschließbaren Umschlag für den ausgefüllten Fragebogen bei. Geben Sie diesen Umschlag bitte Ihrem Kind mit.

Sollten Sie noch Fragen haben, steht Ihnen Lisa Paleczek von der Universität Graz gern zur Verfügung:
lisa.paleczek@uni-graz.at, 0650/20 03 083

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Gasteiger Klicpera

Mag.^aphil. Lisa Paleczek

- Name des Kindes: _____
- Ich bin ☐ die Mutter ☐ der Vater des Kindes.
- Wie ist Ihr Familienstand?
☐ verheiratet/feste Partnerschaft ☐ ledig ☐ geschieden/getrennt ☐ verwitwet
- Wie viele Personen leben insgesamt in Ihrer Wohnung? _____ Personen
- Wie groß ist Ihre Wohnung ungefähr? _____ m²
- Wie viele Bücher gibt es in Ihrer Wohnung ungefähr?
☐ bis 10 ☐ 11-40 ☐ 41-100 ☐ über 100
- Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Welches ist der höchste Schulabschluss?

	der Mutter	des Vaters
Kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pflichtschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehre/Fachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademie/ FH/ Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Sind folgende Personen im Moment berufstätig?

die Mutter	der Vater
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

8.1 Wenn ja, welchen Beruf üben folgende Personen aus? (Bitte auf Deutsch antworten)

die Mutter	der Vater

- Welche Staatsbürgerschaft/en haben folgende Personen? (Bitte auf Deutsch antworten)

das Kind	die Mutter	der Vater

10. In welchem Land wurden folgende Personen geboren? (Bitte auf Deutsch antworten)

das Kind	die Mutter	der Vater?

10.1 Wenn eine dieser Personen nicht in Österreich geboren wurde: Seit wann leben folgende Personen in Österreich? (Bitte auf Deutsch antworten)

das Kind	die Mutter	der Vater

11. Welche Sprache wird überwiegend in der Familie gesprochen? _____

12. Werden noch andere Sprachen in der Familie gesprochen? ☐ ja ☐ nein

12.1 Wenn ja, welche? _____ (bitte auf Deutsch)

12.2 Welche Sprache sprechen folgende Personen mit dem Kind? (bitte auf Deutsch)

Mutter	
Vater	
Geschwister	
Großeltern	
Sonstige wichtige Bezugspersonen:	

13. Wie gut kann Ihr Kind Deutsch...

	gar nicht	schlecht	gut	sehr gut
verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.1 Wie gut kann Ihr Kind andere Sprachen...

SPRACHE: _____ (Bitte benennen Sie die jeweilige Sprache – auf Deutsch)

	gar nicht	schlecht	gut	sehr gut
verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPRACHE: _____ (Bitte benennen Sie die jeweilige Sprache- auf Deutsch)

	gar nicht	schlecht	gut	sehr gut
verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>