

ENTWICKLUNG UND ERFORSCHUNG INKLUSIVER BILDUNGSPROZESSE

Masterthesis

Entwicklung und Evaluation der Lesefördermaterialien

„Die Abenteuer von Levumi und Malini“

Eine Interventionsstudie in der Grundschule mit der
Onlineplattform Levumi

vorgelegt von

Vanessa Varnau

vanessa.varnau@tu-dortmund.de

Betreuende: Prof. Dr. Markus Gebhardt

Dr. Michael Schurig

ausgegeben am: 20.11.2018

eingereicht am: 20.02.2019

I Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| I Inhaltsverzeichnis | II |
| 1 Einleitung..... | 5 |
| 1.1 Problemstellung | 5 |
| 1.2 Zielsetzung | 5 |
| 1.3 Vorgehensweise | 6 |
| 2 Theoretische Grundlagen | 7 |
| 2.1 Die Lesekompetenz..... | 7 |
| 2.1.1 Erwerb der Lesekompetenz | 8 |
| 2.1.2 Ebenen der Lesekompetenz | 12 |
| 2.1.3 Die Leseflüssigkeit..... | 15 |
| 2.1.4 Das Leseverständnis und Leseverstehen | 18 |
| 2.2 Leseförderung im schulischen Kontext..... | 20 |
| 2.2.1 Die Leseförderung | 20 |
| 2.2.2 Förderung der Leseflüssigkeit..... | 22 |
| 2.2.3 Förderung der Lesemotivation | 24 |
| 2.3 Diagnostik..... | 26 |
| 2.3.1 Lernverlaufsdagnostik | 26 |
| 2.3.2 Bedeutung der Lernverlaufsdagnostik für den schulischen Kontext..... | 28 |
| 2.3.3 Lernverlaufsdagnostik im Bereich der Lesekompetenz | 30 |
| 3 Fragestellung..... | 31 |
| 4 Methodik | 32 |
| 4.1 Das Studiendesign | 32 |
| 4.2 Vorstellung der Stichprobe..... | 33 |
| 4.3 Die Onlineplattform Levumi..... | 34 |
| 4.3.1 Lernverlaufsdagnostik mit Levumi | 35 |
| 4.3.2 Vorstellung der genutzten Erhebungsinstrumente..... | 36 |
| 4.3.3 Messzeitpunkte..... | 39 |
| 4.4 Förderansatz von Levumi | 39 |

| | | |
|------------|--|-------------|
| 4.5 | Entwicklung einer datenbasierten Förderung | 42 |
| 4.5.1 | Analyse der Lernverlaufsdaten | 42 |
| 4.5.2 | Förderbedarf festlegen..... | 48 |
| 4.5.3 | Erstellung des Übungswortschatzes | 50 |
| 4.5.4 | Entwicklung der Rahmenhandlung für die Förderung..... | 51 |
| 4.5.5 | Auswahl der Aufgabenformate | 53 |
| 4.6 | Durchführung der datenbasierten Förderung | 55 |
| 5 | Ergebnisse | 58 |
| 5.1 | Darstellung der Ergebnisse Wörterlesen N4 | 58 |
| 5.2 | Darstellung der Ergebnisse sinnentnehmendes Lesen N2 | 64 |
| 5.3 | Reflexion der datenbasierten Förderung..... | 69 |
| 6 | Diskussion | 73 |
| 7 | Zusammenfassung und Ausblick | 77 |
| III | Literaturverzeichnis | V |
| IV | Tabellenverzeichnis | XII |
| V | Abbildungsverzeichnis | XIII |
| VI | Anhang | XIV |

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Das Lesen stellt aufgrund seiner Bedeutung in den unterschiedlichsten Kontexten eine zentrale Schlüsselqualifikation des gesellschaftlichen Lebens dar: „Lesen ist eine alte und basale Kulturtechnik, die in der modernen Informationsgesellschaft eher noch an Bedeutung gewinnt“ (Richter & Christmann, 2009, S. 25). Die Menschen werden durch das Lesen dazu befähigt ihre Ziele zu erreichen. Defizite im Bereich des Lesens führen somit nicht nur im schulischen Alltag zu Problemen, sondern können ebenfalls die gesellschaftliche Partizipation stark beeinflussen (vgl. Frey, 2010, S. 15ff.). Dies verdeutlicht die Bedeutung des Lesens für die Menschen und zeigt, wie wichtig das Lesen lernen im schulischen Anfangsunterricht ist: „Damit kommt der Vermittlung dieser basalen Fähigkeiten eine Schlüsselstellung bei der Bestimmung der Aufgabe der Grundschule als gemeinsame Schule für alle zu; und zwar insbesondere bei Lernschwierigkeiten in diesem Bereich“ (Dehn, 2001, S. 368). Damit diese Lernschwierigkeiten möglichst frühzeitig erkannt werden und sich nicht weiter verfestigen können, müssen diagnostische Verfahren im Unterrichtsalltag an Bedeutung gewinnen. Evidenzbasiertes Wissen aus der Forschung sollte für Lehrpersonen „in den Horizont des pädagogisch Handelnden übersetzt und dabei von diesen Einsichten und Erfahrungen kombiniert werden“ (Koch, 2016, S. 37f.). Hier kann die Lernverlaufsdagnostik ansetzen, um Entwicklungen der schulischen Leistung von Schülerinnen und Schülern erfassen zu können. In der Folge können so passende Fördermaßnahmen ergriffen werden, um beispielsweise präventiv auf Leistungsrückstände im Bereich des Lesens zu reagieren und für die betroffenen Kinder einen Anschluss zu ermöglichen. Demnach kann die Lernverlaufsdagnostik einen bedeutenden Anteil für das Gelingen von schulischer Inklusion beitragen (vgl. Bönert, 2014, S. 1).

1.2 Zielsetzung

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht aus drei Komponenten. Zunächst soll auf der Datengrundlage von Lernverlaufsmessungen mit Levumi ein Leseförderkonzept entwickelt werden. Dieser Planungsprozess enthält neben der Analyse der Lernverlaufsdaten auch die Erarbeitung der benötigten Materialien, welche auf der Basis des Förderansatzes und der Förderbausteine von Levumi entwickelt wurden um eine individualisierte Intervention zu ermöglichen.

Außerdem soll auch die Durchführung der Intervention hinsichtlich der Praktikabilität durch

die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen in der Praxis reflektiert werden.

Abschließend wird in der Arbeit transparent gemacht, inwiefern die Kinder, die an der Intervention teilgenommen haben, von der Leseförderung profitiert haben. Dazu wurden im Verlauf der Intervention weitere Lernverlaufsdaten hinsichtlich der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens erfasst, um eine potentielle Entwicklung abbilden zu können. Auch hier kam die Onlineplattform Levumi zum Einsatz. Diese Komponente wird zudem auch ein Bestandteil des Weiteren Forschungsinteresses dieser Arbeit sein.

1.3 Vorgehensweise

Für einen Einblick in die Thematik des Lesens und die Lernverlaufsdiagnostik werden zuerst wichtige theoretische Grundlagen dieser Themenfelder erläutert. Dabei geht es u.a. im Bereich des Lesens um die Lesekompetenz und den Leseerwerb. Außerdem werden die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis aufgegriffen, welche im Verlauf weiter an Bedeutung gewinnen werden. Auch wird auf die Leseförderung in schulischen Kontexten Bezug genommen. Im Bereich der Diagnostik wird die Lernverlaufsdiagnostik mit ihren unterschiedlichen Facetten vorgestellt. Auf dieser Basis kann im Anschluss die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit abgeleitet werden. Das Studiendesign beschreibt die weitere Methodik, die dieser Arbeit zugrunde liegt und welche für die vorgestellte Stichprobe ausgewählt wurde. Es folgt ein Überblick über die Onlineplattform Levumi, die einen wichtigen Beitrag für diese Forschungsarbeit leistet, denn die dort verfügbaren Messinstrumente werden für die Erhebung der Lernverlaufsdaten herangezogen. Nachdem sowohl die Erhebungsinstrumente als auch die Messzeitpunkte beschrieben wurden, wird der Förderansatz von Levumi genauer betrachtet. All diese Erkenntnisse werden nun einbezogen um eine datenbasierte Förderung zu planen. Dieser Entwicklungsprozess der Lesefördermaterialien wird ausführlich verschriftlicht. Neben der Planung wird auch die Durchführung der geplanten Förderung hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Planungsabweichungen festgehalten. Da im Rahmen der Förderung ebenfalls Lernverlaufsdaten erhoben wurden, werden diese im Ergebnisteil deskriptiv erläutert und visualisiert. Dazu kommt außerdem eine Reflexion der Förderungen, welche jedoch vor allem auf Beobachtungen und Einschätzungen beruht. In der Diskussion werden die zuvor beschriebenen Daten unter Berücksichtigung der formulierten Fragestellung betrachtet und diskutiert. Abschließend gibt die Zusammenfassung einen Überblick zu den erarbeiteten zentralen Erkenntnissen und formuliert einen Ausblick für künftige Forschungsvorhaben.

2 Theoretische Grundlagen

Die Darstellung der hier aufgeführten theoretischen Grundlagen beziehen sich im Bereich der Lesekompetenz auf den Leseerwerb sowie auf die unterschiedlichen Erklärungsansätze. Als wichtige Bereiche werden die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis erläutert. Darauf folgt ein Überblick über die Leseförderung in schulischen Kontext. Abschließend werden wichtige Grundlagen zur Lernverlaufsdagnostik zusammenfassend dargestellt, um als Basis für die vorliegende Forschungsarbeit zu dienen.

2.1 Die Lesekompetenz

Das Lesen stellt eine sehr komplexe Tätigkeit dar, wobei unterschiedliche Prozesse beteiligt sind. Diese werden aus der Perspektive verschiedener Fachdisziplinen untersucht, so beschäftigen sich u.a. die Kognitionswissenschaft als auch die Neuropsychologie mit dem Leseprozess und setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. In der Wissenschaft werden unterschiedliche Kompetenzmodelle zur Lesekompetenz hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Fähigkeitsdimensionen und Definitionen diskutiert. Gemeinsam haben viele der Modelle die grundsätzliche Aussage, dass das Lesen eine multiple Aktion darstellt: „Lesekompetenz stellt sich insgesamt also nicht als ein monolithisches Fähigkeitskonstrukt dar, sondern als ein Bündel von Teilfähigkeiten des Lesens, die sich verschiedenen Prozessebenen zuordnen lassen [...]“ (Richter & Christmann, 2009, S. 49) Außerdem verlangt das Lesen von den Lesenden einen hohen Anspruch hinsichtlich der kognitiven Leistung (vgl. Bertschkaufmann, 2011, S. 12). Die Lesekompetenz umfasst zum einen die Fähigkeit Wörter, Sätze und ikonographische Elemente zu dekodieren, aber auch die Fähigkeit einen Sinn aus dem Gelesenen zu konstruieren, um somit ein Leseverständnis zu entwickeln (vgl. ebd.) Mittlerweile erforscht ein selbstständiges Handlungsfeld unterschiedlicher Institutionen die Lesekompetenzen (vgl. Nix, 2010, S. 140). Besonders auf der Basis der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien PISA, IGLU und DESI, welche die unzulänglichen Leistungen im Bereich der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler feststellten, nimmt die Bedeutung der Lesekompetenz stark zu. So wird sie u.a. als Schlüsselqualifikation benannt, welche die individuelle Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Bereichen beeinflussen kann. Beispielsweise sind die Lesekompetenz und die Medienkompetenz stark miteinander vernetzt, denn sie gelten als wesentlich für die gesellschaftliche Partizipation in einer Mediengesellschaft (vgl. Steck, 2009, S. 2). Außerdem ist der Erwerb der Lesekompetenz eine entscheidende Voraussetzung für die schulische und berufliche Laufbahn und letztendlich auch für die Teilhabe an der Kultur (vgl. Dehn, 2001, S. 368). Aber auch im individuellen Bereich der persönlichen Selbstfindung,

Persönlichkeitsentwicklung, Moral- und Sprachentwicklung nimmt die Lesekompetenz eine zentrale Stellung ein (vgl. Steck, 2009, S. 1).

In dem vorliegenden Kapitel wird die Lesekompetenz nun differenzierter betrachtet, indem zunächst der Erwerb des Lesens dargestellt wird. Darauf folgt die Erläuterung der verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz aus der didaktischen Perspektive nach Rosebrock und Nix (2010). Im Anschluss werden die Elemente Leseflüssigkeit und sinnentnehmendes Lesen näher ausgeführt.

2.1.1 Erwerb der Lesekompetenz

Der Stand der Forschung zum Erwerb der Lesekompetenz unterlag in den letzten 40 Jahren einem stetigen Wandel. Aktuelle Forschungsarbeiten über den Erwerb der Schriftsprache kamen zu dem Schluss, dass mit dem Eintritt in die Schule die Kinder bereits Vorwissen über das Lesen und Schreiben mitbringen, wobei diese sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Dabei wurde besonders dem Bereich der sprachlichen Informationsverarbeitung eine große Bedeutung für die Lesekompetenz zugeschrieben (vgl. Schneider, 2017, S. 17f.).

Zu Beginn des Erwerbs der Lesekompetenz ist die Konzentration auf die einzelnen Buchstaben für Leseanfänger charakteristisch, d.h. die Kinder lesen Wort für Wort. Hier werden hohe kognitive Anforderungen an die Kinder gestellt und auch die Zeitspanne, bei der das Auge auf einem gewissen Buchstaben beruht bis es zum nächsten übergeht, genannt Fixationszeit, ist zu Anfang noch recht lang. Dabei noch einen Sinn und Kontext zu dem Gelesenen herzustellen, stellt eine hohe Forderung an die Lernenden. Dazu kommt die zusätzliche Schwierigkeit, dass manche Worte erst im Zusammenhang mit dem ganzen Satz einen kontextbezogenen Sinn ergeben. Oftmals fällt es Kindern noch nach dem ersten Schuljahr schwer die Sätze als Ganzes zu reflektieren (vgl. Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 126). Hier wird bereits die Wichtigkeit einer systematischen Begleitung in die Einführung des Schriftspracherwerbs deutlich. Damit die Schülerinnen und Schüler professionell bei dem Prozess des Lesen Lernens unterstützt werden, sollten sinnvolle und strukturierte Instruktionen durch geschulte Lehrpersonen erfolgen, da die Schriftsprache im Gegenteil zur gesprochenen Sprache nicht implizit erworben wird (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 23). Die Komplexität des Leseprozesses basiert neben dem Verarbeiten und Erkennen der Buchstaben und der datenbasierten Weiterleitung von Informationen auch auf konzeptgeleiteten Elementen der Verarbeitung der Informationen unter Berücksichtigung von Vorwissen und Leseerwartungen. Die Kombination aller Komponenten ermöglicht ein

Textverständnis. Weiterhin sind für den Erwerb und die Förderung der Lesekompetenz die Fähigkeiten in den Bereichen der Identifikation, Abstraktion, Synthese, Selektion, Diskrimination und Interpretation einzuschließen (vgl. Steinig & Huneke, 2015, S. 227f.). Hier wird erneut sehr deutlich, wie komplex der Prozess des Lesens tatsächlich ist und wie viele Komponenten zusammenwirken. Um den grundlegenden Aufbau und Erwerb der Lesekompetenz angemessen zu verstehen und erfassen, ist eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen sinnvoll. So können künftig Probleme im Erwerb der Schriftsprache frühzeitig erkannt werden, wobei bestenfalls ungünstige Entwicklungen vermieden werden können (vgl. Schneider, 2017, S. 15).

Der Erwerb der Lesekompetenz wurde in der Leseforschung durch diverse Modelle mit unterschiedlichen Schwerpunkten dargestellt. Viele dieser Modelle basieren auf der Annahme, dass der Prozess des Lesen Lernens unterschiedliche Phasen oder Stufen birgt. Das bekannte klassische Stufenmodell nach Uta Frith von 1985 benennt drei Phasen des Leseerwerbs (vgl. Schneider, 2017, S. 18f.):

1. Die logographemische Phase
(graphische Merkmale werden typischerweise zur Worterkennung herangezogen)
2. Die alphabetische Phase
(Phonem-Graphem-Korrespondenz als typische Strategie)
3. Die orthographische Phase
(Lautgruppen werden aus Buchstabenkombinationen gebildet)

Diese drei Phasen sind als ein Stufenmodell angeordnet und bauen aufeinander auf, sodass die logographische Phase zu Beginn nach einer Zeit von der alphabetischen Phase abgelöst wird und schlussendlich die orthographische Phase als Zielvorstellung betrachtet wird (vgl. Diehl, 2011, S. 168). Aktuell besteht jedoch die Einigkeit, dass die Phasen des Schriftspracherwerbs eben nicht so deutlich voneinander abzugrenzen sind. Somit ist der Erwerb des Schriftspracherwerbs ein ineinander übergehender und fließender Prozess (vgl. Mayer, 2013, S. 22f.).

Die sogenannten Prozessmodelle gehen davon aus, dass Leseanfänger und Leseanfängerinnen zuerst die Buchstaben-Laut-Verbindung begreifen und einüben müssen. Dies kann durch Übungen immer schneller realisiert werden, bis auch größere Texteinheiten, wie z.B. Silben, im Verarbeitungsprozess möglichst simultan erfasst werden können. Coltheart verdeutlicht dies in seinem Zwei-Wege-Modell von 1978, zu sehen in Abbildung 1. Dort beschreibt er, dass im schulischen Lernprozess das Wörterlesen zuerst über die sogenannte indirekte Route vollzogen wird. Dabei wird die Strategie der Buchstaben-Laut-

Zuordnung angewandt, um neue bzw. unbekannte Wörter zu erlesen. Mit der Zeit können nun auch immer mehr Wörter mit Hilfe der direkten Route gelesen werden. Diese erlernten Wörter werden als Ganzes abgespeichert und wiedererkannt. So verliert die indirekte Route aufgrund der Automatisierung von Teilprozessen stetig an Bedeutung. Damit kann der Fokus auf Textverständnis gelegt werden (vgl. Schneider, 2017, S. 21).

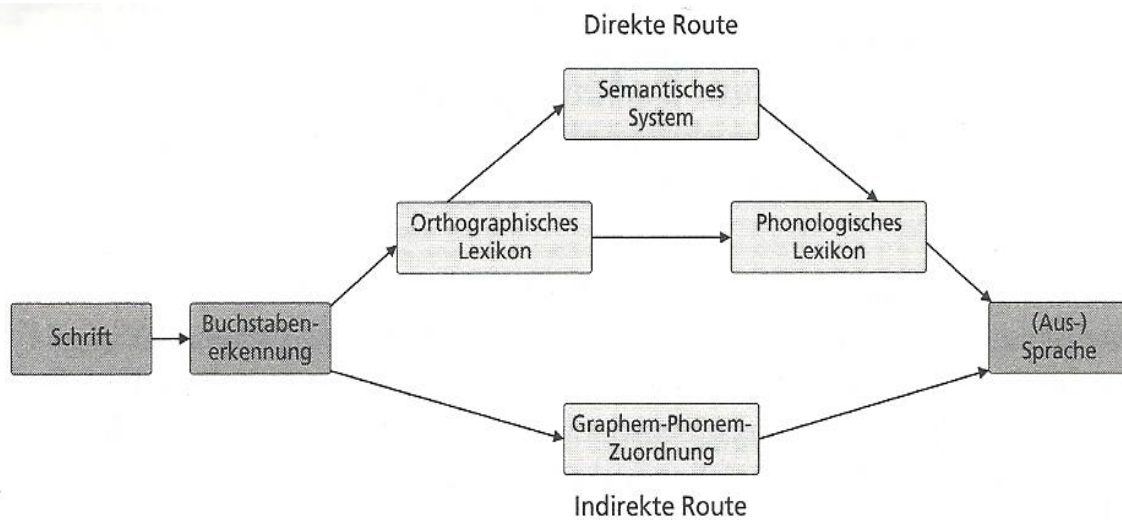


Abbildung 1 Zwei-Wege-Modell nach Coltheart (vgl. Lenhard, 2013, S. 17)

Dennoch sind die direkte und indirekte Route nicht zwangsläufig als unabhängig voneinander stehende Prozesse zu betrachten. So kritisiert Mayer (2016), dass das phonologische Rekodieren auch bei der direkten Route nicht völlig dementiert werden kann.

Das Kompetenzentwicklungsmodell in Abbildung 2 auf der folgenden Seite von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera von 2003 wurde auf der Grundlage von Phasenmodellen im deutschsprachigen Raum erarbeitet, wobei das Lesen im Mittelpunkt des Modells steht. Die Rechtschreibung wird hierbei nicht fokussiert. Dafür werden jedoch die individuellen Voraussetzungen des Lernens und Instruktionen einbezogen (vgl. Berger, 2010, S. 37).

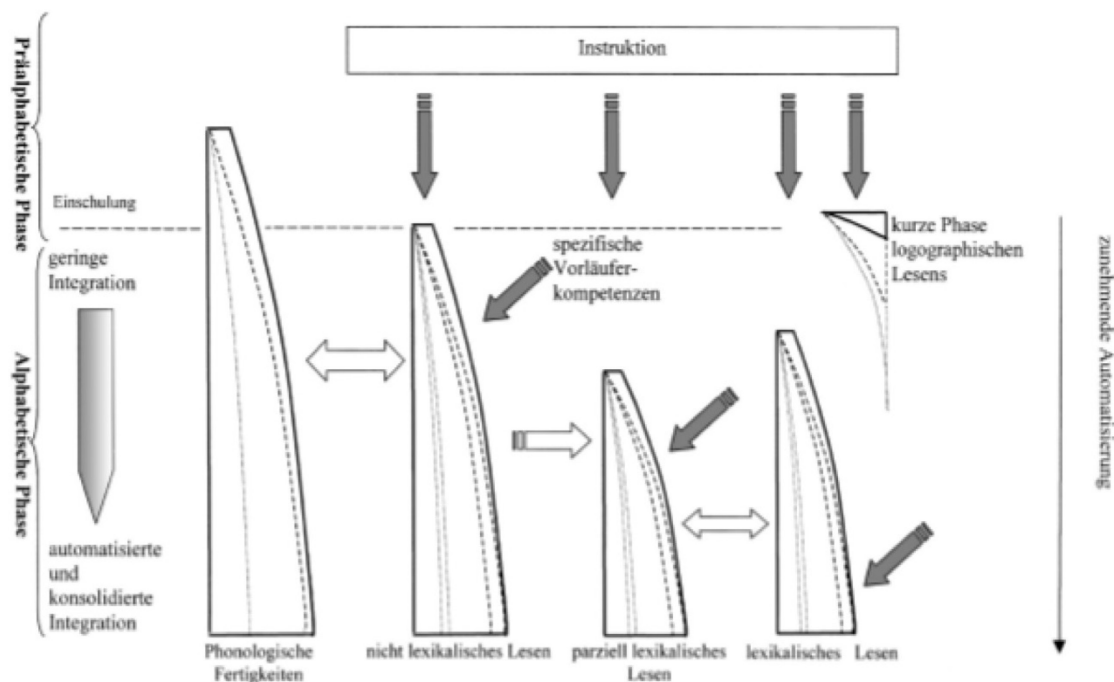


Abbildung 2 Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 30)

Grundsätzlich wird das Lesen in zwei Bereiche unterschieden. Das lexikalische Lesen beruht auf bereits abgespeicherten Wörtern, welche im mentalen Lexikon zur Verfügung stehen. Diese bereits gespeicherten Wörter bringen so eine höhere Lesegeschwindigkeit mit sich. Das steht im Gegensatz zum nicht-lexikalisches Lesen, wobei die Rekodierung auf phonologischer Ebene stattfinden muss. Geübte Leser nutzen beide Zugriffe, denn besonders bei noch unbekannten Wörtern bewährt sich die phonologische Rekodierung (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 30).

Wie bereits erwähnt beginnt das erste Lesen bereits vor Beginn der Schulzeit und wird in dem Kompetenzmodell (zu sehen in Abbildung 2) als Vorstufe bzw. präalphabetische Phase bezeichnet. Das Wissen über die Schrift begrenzt sich hierbei auf einzelne Buchstaben. So kennen die Kinder häufig die Buchstaben ihres Namens und eingeprägte Wörter mit auffälligen Strukturen. Dabei weisen die Kinder bereits erste Unterschiede hinsichtlich der Basiskompetenzen auf, welche für den Schriftspracherwerb von Bedeutung sind. Darunter fallen die phonologische Bewusstheit sowie die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung und die kognitiven Gedächtnisleistungen (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 31).

Die alphabetische Phase mit einer geringen Integration beginnt mit dem Schuleintritt. In der Schule beginnen die Kinder sich mit dem alphabetischen Prinzip vertraut zu machen und erwerben das phonologische Rekodieren. Die erforderlichen Fähigkeiten zum Erlangen der Lesekompetenz entwickeln sich erst nach und nach. Auch die unterschiedlichen

Teilprozesse, die für das Lesen nötig sind, müssen erst noch zu einer Gesamtheit zusammengefügt werden. Aufgrund dessen spricht man an dieser Stelle von einer alphabetischen Phase mit einer geringen Integration. Da die deutsche Sprache jedoch eine recht hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Graphem-Phonem-Korrespondenz vorweisen kann, entfalten ungeübte Leserinnen und Leser die jeweiligen Fähigkeiten (vgl. ebd. S. 31f.). Zusätzlich wird die logographische Phase eingefügt. Diese kommt bei einer geringen Anzahl von Kindern im deutschsprachigen Raum vor und ist bei einem Auftreten auch eher von geringer Dauer. Dabei hat der Anfangsunterricht einen Einfluss auf die logographemische Phase, wenn dieser nur wenige Instruktionen im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz vorweist (vgl. ebd. S. 32). Ab dem Unterricht der zweiten Klassenstufe erfolgt die alphabetische Phase mit einer vollen Integration. Nun werden sowohl das lexikalische als auch das nicht lexikalische Lesen automatisiert, sodass während des Lesens immer weniger Fehler gemacht werden und die Lesegeschwindigkeit erhöht wird, da einzelne Prozesse der Informationsverarbeitung beschleunigt werden. So werden häufige Buchstabencluster zügiger erkannt und verarbeitet. Außerdem wird die Entscheidung hinsichtlich der Auswahl zwischen dem lexikalischen und nicht lexikalischen Lesen schneller getroffen. Die letzte Phase des Kompetenzentwicklungsmodell entspricht der automatisierten und konsolidierten Integration der benötigten Verarbeitungsprozesse (vgl. ebd. S. 33).

2.1.2 Ebenen der Lesekompetenz

Im Folgenden soll die Lesekompetenz durch ein Modell nach Rosebrock und Nix (2008) aus der didaktischen Perspektive dargestellt werden. Im Sinne einer systematischen Leseförderung lassen sich in dem Modell unterschiedliche Maßnahmen zur Leseförderung verorten. Zudem handelt es sich um ein sogenanntes Mehrebenenmodell, da die verschiedenen Ebenen sich heterogen zueinander verhalten. Dabei geht es konkret um die messbaren Leseprozesse auf der Prozessebene, aber auch um die Subjektebene und die soziale Ebene, welche in der Abbildung 3 zu sehen sind. Die Berücksichtigung der genannten drei Ebenen sollte auch im pädagogischen Kontext in die Praxis umgesetzt werden. Denn neben den mentalen und kognitiven Anforderungen in einzelnen Leseprozessen spielt auch die Person bzw. das Kind und die jeweilig gemachten Erfahrungen, die Motivation usw. eine entscheidende Rolle. Außerdem erscheint es ebenfalls als sinnvoll den Erwerb des Lesens zu betrachten, welcher bestenfalls in der Familie beginnt und sich dann weiter auf andere soziale Kontexte ausweitet. Die Vielschichtigkeit des Lesens wird bei diesem Modell besonders deutlich, wobei dies auch für die Perspektive der Didaktik von Bedeutung ist (vgl.

Rosebrock et al., 2011, S. 8). Das Mehrebenenmodell lässt sich als ein didaktisch ausgerichtetes Modell bezeichnen, da es den kognitiven Leseprozess fokussiert und dabei sowohl persönlichkeitsbestimmende als auch kommunikativ-soziale Facetten einbezieht. Diese sind für die handlungsorientierte Bewertung und Instruktion von lesebezogenen Phasen im Unterricht aus der Sicht der Fachdidaktik von Bedeutung (vgl. Nix, 2011, S. 27). Dabei folgt das Modell dem Prinzip der konzentrischen Kreise: „Je größer die konzentrischen Kreise werden, desto mehr erweitert sich die Perspektive auf Verarbeitungs- und dann auf die Erfahrungsdimensionen des Lesen, um im äußeren Bereich die soziale Interaktion [...] in den Blick zu bekommen.“ (Nix, 2011, S. 27)

Das Zentrum der konzentrischen Kreise bildet die kognitive Leistung, die für die jeweiligen Leseprozesse benötigt wird. Dabei werden hierarchiehohe und hierarchieniedrige Prozesse unterschieden. Die hierarchieniedrigen Prozesse funktionieren bei geübten Leserinnen und Lesern automatisiert und nehmen demnach nur geringe kognitive Leistungen in Anspruch. So entstehen durch das Rekodieren und Dekodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen lokale Kohärenzen. Damit werden erstmals inhaltliche Zusammenhänge aus dem gelesenen Text erfasst, d.h. es wird ein Zusammenhang zwischen Wortgruppen und Sätzen erstellt (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 18f.). Die hierarchiehohen Prozesse verbinden und erweitern die lokalen Kohärenzen, sodass globale Kohärenzen resultieren. Damit wird eine strukturierende Vorstellung vom Textinhalt als Gesamtes erreicht: „[...] eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes, die aus dem Zusammenschließen von erfahrungsbasierten Vermutungen zum Thema (top down) und ersten Verarbeitungsschritten der Semantik des Textes (bottom down) entsteht.“ (ebd. S. 19). Zusätzlich gehört auch das Erkennen von Superstrukturen zu hierarchiehohen Prozessen des Lesens, wobei es besonders um die Organisation des Textes hinsichtlich der Formalitäten geht. Leserinnen und Leser können so Hypothesen entwickeln und anwenden, dabei ist ein fachliches Wissen über Textsorten vorteilhaft. Auf der Basis all dieser Leistungen wird beim Lesen eine holistische Repräsentation gebildet, d.h., es entsteht ein mentales Modell des zuvor Gelesenen, welches stetig mit neuen Informationen korrigiert und differenziert wird (vgl. ebd. S. 20). Von dem hierarchiehöchsten Prozess wird gesprochen, wenn aus der Metaperspektive rhetorische, argumentative und stilistische Strategien ausgemacht werden und hinsichtlich ihrer Bedeutungen betrachtet werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese kognitiven Teilprozesse nur analytisch in differenzierbare mentale Akte auf der Prozessebene getrennt werden. Der Prozess des Lesens als Ganzes jedoch erfolgt in Verbindung von hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen (vgl. ebd. S. 20).

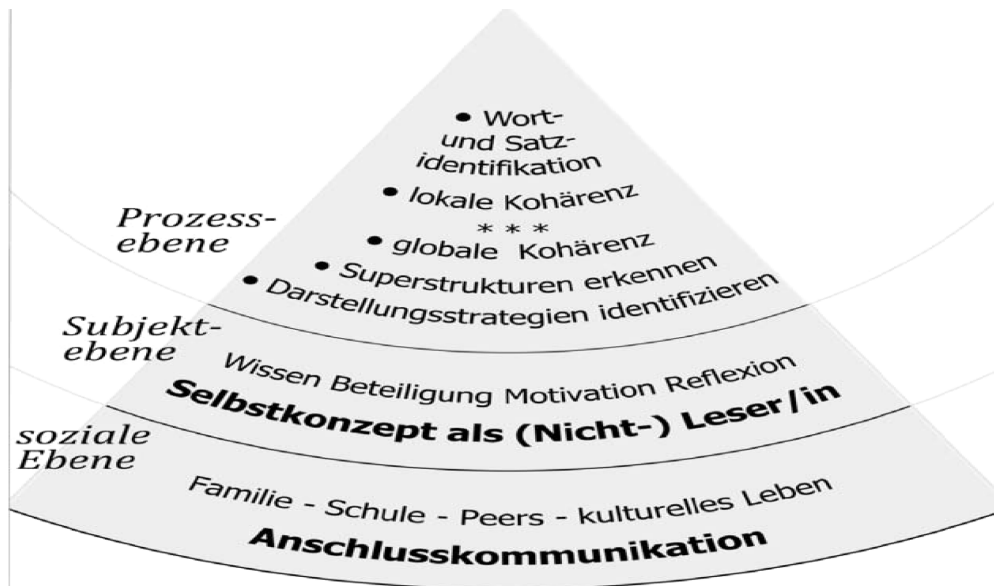


Abbildung 3 Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16)

Leserinnen und Leser sollten während des Lesens nicht alleine auf ihre kognitiven Fähigkeiten reduziert werden. Deshalb wird nun die zweite Ebene, die Subjektebene weiter erläutert. So lassen sich auf dieser Ebene intrinsische und extrinsische Lese- und Motivationshaltungen, Gratifikationen, Präferenzen von gewissen Lektüren, innere Beteiligung an der Lektüre und die subjektive Übertragung des Gelesenen auf das eigene Leben beobachten. Zusätzlich lassen sich gewissen Erfahrungs-, Interessens- und Vorwissensstrukturen wiederfinden. All diese individuellen Leseerfahrungen verhelfen Leserinnen und Lesern zu der Entwicklung eines Selbstkonzepts als LesenIn oder Nicht-LeserIn (vgl. Nix, 2010, S. 145): „Zusammengenommen beschreibt die subjektive Kompetenzebene des Lesens damit, ob und inwieweit entwicklungsgeschichtlich ausdifferenzierte Strukturen und Einstellungen zum Lesen [...] zum Teil der Identität geworden sind und sich in einem Selbstkonzept als Leser verdichtet haben.“ (Nix, 2011, S. 30). Das lesebezogene Selbstkonzept ist milieugeprägt und bezieht sich auf Erfahrungen, Rückmeldungen und Vorbilder aus dem sozialen Umfeld. So kann das lesebezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern entscheidend für die aktive Bereitschaft an Leseprozessen teilzunehmen sein (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 22).

Die dritte und letzte Ebene des Modells bezieht sich auf die soziale und kommunikative Ebene. Demnach bietet der Austausch über zuvor gelesene Texte ein intensiveres Textverständnis und eröffnet einen starken Leseanlass (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 23). In institutionell geprägten Anschlusskommunikationen über gelesene Texte müssen kommunikative Formate sicher angewandt werden d.h., subjektive Lektüreerfahrungen können situationsgerecht ausgedrückt und weiterverarbeitet werden. Neben dem Deutsch-

bzw. Fachunterricht können Texte auch in Peergroups oder Familien kommunikativ in Lesegesprächen weiterverarbeitet werden. Dies habe nachweislich einen starken Einfluss auf die Leseneigung für Kinder und Jugendliche (vgl. Nix, 2010, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die konzentrischen Kreise des Mehrebenenmodells von Rosebrock und Nix sich miteinander verschränken und einander bedingen, dies zeigt sich u.a. auch aus der Sicht der lernbiographischen Perspektive. Demnach werden positive Leseleistungen auf der kognitiven Ebene mit einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept verknüpft. Dies führt dann auf der sozialen Ebene zu einer höheren Bereitschaft sich an textbezogenen Diskussionen z.B. im Unterricht zu beteiligen. Allerdings kann auch der umgekehrte Fall eintreten, d.h. Problematiken auf der kognitiven Ebene gehen einher mit geringeren Leseleistungen, sodass auf der Subjektebene oftmals eine geringe Lesemotivation zu verzeichnen ist. Diese negativen Erfahrungen wirken sich auf die unterschiedlichen Lebensbereiche aus, wodurch auch die Anschlusskommunikation vermieden wird. Bei nicht vorhanden und passenden Maßnahmen zur Leseförderung festigt sich das Selbstkonzept des Nichtlesers bzw. der Nichtleserin (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 11). Das Lesen wird somit nicht weiter in Betracht gezogen, da Texte nicht flüssig gelesen werden können und die fehlende Übung bzw. Förderung den „Teufelskreis des Nicht-Lesens“ (ebd. S. 11) entwickeln und festigen. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit, alle drei Ebenen des Leseprozesses im schulischen Kontext der Leseförderung zu berücksichtigen, um ein möglichst positives lesebezogenes Selbstkonzept anzubahnen (ebd. S. 10).

Die hier vorliegende Forschungsarbeit setzt sich im Rahmen der Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lesefördermaterialien vorwiegend mit den Teilprozessen der kognitiven und subjektiven Ebene auseinander.

2.1.3 Die Leseflüssigkeit

Der Prozess des Lesens ist wie bereits erwähnt eine komplexe Aktivität, die sich aus mehreren Teilprozessen zusammensetzt. Dabei gilt die Leseflüssigkeit als ein wichtiges und eigenständiges Element im Bereich der hierarchieniedrigen Prozesse. Die Leseforschung definiert die Leseflüssigkeit weitgehend übereinstimmend als gestuft modelliertes Konstrukt, „das die genannten Einzelfähigkeiten auf der Wortebene (Dekodiergenauigkeit; Automatisierung) und auf der Satz- bzw. lokalen Textebene (Lesegeschwindigkeit; prosodisch phrasiertes Lesen) integriert.“ (Nix, 2011, S. 61). Demnach beschreibt die Leseflüssigkeit die schnelle, sinnkonstruierende, automatisierte und genaue Fähigkeit des Lesers bzw. der

Leserin, bei der lauten oder leisen Lektüre eines Textes, dessen Bedeutung mental zu konstruieren. Folglich verfügen Personen, die in der Lage sind, Texte flüssig zu lesen, über automatisierte Prozesse der hierarchieniedrigen Ebene bezogen auf Wort- und Satzstrukturen (vgl. ebd. S. 61f.). Außerdem wird die Bedeutung der Leseflüssigkeit für das Textverständnis betont, denn ein hoher Grad an Leseflüssigkeit auf der Ebene des Wortes und Satzes gibt kognitive Ressourcen für das Verstehen eines Textes frei (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 15).

Leseflüssigkeit wird in der Leseforschung in unterschiedlichen Dimensionen betrachtet. Demnach setzt sich die Leseflüssigkeit aus Teilelementen zusammen, die jeweils zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 16):

1. Genauigkeit des Dekodierens
2. Automatisierung des Dekodierens
3. Lesegeschwindigkeit
4. Segmentierungsfähigkeit und Betonung

Die *Genauigkeit des Dekodierens* beschreibt die „eindeutige Zuordnung einer Graphemfolge zu einer passenden Bedeutung im semantischen Lexikon, sodass beim Lesen ein syntaktisch und semantisch kohärenter Satz konstruiert werden kann.“ (Nix, 2011, S. 70). Kompetente Leserinnen und Leser zeichnen sich besonders dadurch aus, dass sie die Wörter genauer lesen, diese schneller erkennen und letztlich weniger Fehler während des Lesens machen. Vorteilhaft für sie ist zudem, dass Fehler im Prozess der Dekodierung zügig festgestellt und oftmals selbst korrigiert werden (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 16).

Die *Automatisierung des Dekodierens* umfasst die unbewusste und mühelose Durchführung des Leseprozesses, so kommt es währenddessen nur selten zu Unsicherheiten. Kompetente Leserinnen und Leser sind in der Lage visuell wahrgenommene Wörter direkt einer Bedeutung zuzuordnen. Hingegen müssen disfluente Leserinnen und Leser sich zuerst den Wortklang erschließen um die Wortbedeutung zu erhalten über die indirekte Route aus dem Zwei-Wege-Modell nach Coltheart, welches im Kapitel zum Leseerwerb näher beschrieben wurde. Hier wird der Vorteil eines schnell verfügbaren und vielfältigen semantischen Lexikons für das flüssige Lesen verdeutlicht. Durch die Automatisierung der Worterkennung und Erkennung von zusammengehörenden Wortgruppen wird die Kapazität für kognitive hierarchiehöhere Prozess frei. Dies hat zur Folge, dass Verarbeitungsprozesse sich überwiegend auf das Textverständnis richten, um die Bedeutung des Gelesenen zu erfassen und es ggf. mit Vorwissen zu verknüpfen (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 16f.).

Die *Lesegeschwindigkeit* bezieht sich in diesem Kontext auf die Satzebene sowie auf die Ebene der lokalen Kohärenzbildung (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 17). Wichtige Voraussetzungen dafür sind die zuvor beschriebenen Prozesse der Dekodiergenauigkeit und der Automatisierung der Dekodierung (vgl. Nix, 2011, S. 83). Außerdem ist eine Mindestgeschwindigkeit während des Lesens wünschenswert, um Verständnisproblemen entgegenzuwirken. Ein zu langsames Lesen führt zu einer Verzögerung der Informationsaufnahme d.h. Informationseinheiten, die zusammengehören, werden nicht mehr gemeinsam zur selben Zeit im Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Dies hat zur Folge, dass man nach dem Lesen eines langen Satzes nicht mehr weiß, was zu Beginn erlesen wurde. Zudem hat die Lesegeschwindigkeit einen Einfluss auf das Wahrnehmen und Erkennen der eigenen Fehler. Diese Fehler werden nur auf der Grundlage des Vorwissens erkannt, wenn man sie möglichst schnell registriert (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 18). Wichtig für eine durchschnittliche Lesegeschwindigkeit ist die Zielsetzung der Lektüre bzw. die Lesehaltung. Die Lesegeschwindigkeit kann gemessen werden, indem man die gelesenen Wörter pro Minute (kurz: WpM) zählt. Dafür führte Carver im Jahr 1997 eine Untersuchung durch, um zu veranschaulichen, dass nicht alleine die Merkmale der Textvorlage für die Lesegeschwindigkeit verantwortlich sind, sondern auch die Lesehaltung. Möchte man beispielsweise mithilfe eines Textes lernen, so gelten 100 – 200 WpM als Standard. Handelt es sich jedoch nur um die Absicht einen Text grob zu erfassen, werden 400 - 600 WpM angenommen. Im sogenannten Normalmodus wird von 200 – 300 WpM gesprochen (vgl. ebd., S. 18f.). Da diese Werte jedoch der Lesegeschwindigkeit von amerikanischen Studierenden entsprechen, sollten diese nicht direkt auf das Deutsche übertragen werden, da es schriftsprachliche Unterschiede gibt. Trotzdem lässt sich die Grundannahme auch für die deutsche Sprache übernehmen, denn unabhängig von der Sprache verlangsamt sich die Lesegeschwindigkeit mit einer steigenden Integration zusätzlicher kognitiver Prozesse (vgl. Nix, 2011, S. 85f.). Neben der Automatisierung und Genauigkeit des Dekodierens wird die Lesegeschwindigkeit noch von weiteren Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise von Anforderungen und Schwierigkeitsgraden eines Textes oder ob es sich um einen unbekanntem Test handelt (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 18).

Unter der *Segmentierungsfähigkeit und Betonung* wird die Fähigkeit verstanden betont und sinngestaltend Vorlesen zu können. Dies ist auch bekannt als phrasiertes Lesen. Durch korrekte Betonungen können syntaktisch und semantisch zusammengehörende Kontexte innerhalb der Sätze sinnvoll zusammengefügt werden. Hingegen ist ein stockendes und monotones Vorlesen häufig ein Indikator für schwächere Leserinnen und Leser (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 19). So schlussfolgert Nix (2011, S. 95): „Die prosodisch korrekte

Wiedergabe des Gelesenen wird dabei als höchste Anforderungsstufe des flüssigen Lesens angesehen, die die Beherrschung der engeren Teilfertigkeiten auf der Wortebene voraussetzt.“

Die beschriebenen Dimensionen der Leseflüssigkeit werden von den Schülerinnen und Schülern, je nach Alter, auf unterschiedlichen Lesekompetenzstufen auf einem unterschiedlichen Niveau beherrscht. Die genannten vier Dimensionen sind dennoch eng miteinander verbunden und werden als wesentlich für die Leseflüssigkeit angesehen. So können sie als Indikatoren bezeichnet werden um die Fähigkeit zu erfassen, wie genau, hinreichend schnell, automatisiert und prosodisch angemessen laut bzw. leise gelesen wird (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 19).

2.1.4 Das Leseverständnis und Leseverstehen

Der Begriff Leseverständnis kann auf unterschiedliche Weise definiert werden, zudem wird er oftmals als Synonym für den Begriff Leseverstehen gebraucht. Demnach umfasst das Leseverstehen die Prozesse auf verschiedenen Ebenen mit dem Ziel der Entstehung einer Sinnkonstruktion. Das Leseverständnis hingegen steht für das Ergebnis der Prozesse auf Basis des Leseverstehens (vgl. Scheer-Neumann, 2015, S. 97).

Eine kontinuierliche Entwicklung kann das Leseverständnis von Beginn bis zum Abschluss der Grundschulzeit verzeichnen. Das Ende des späten Jugendalters kann nun mit dem Abschluss für die Entwicklung der Lesekompetenz betrachtet werden, auch wenn die individuellen Leistungen hinsichtlich der Motivation, Intention, Textbeschaffenheit und Vorwissen wandelbar sind, gilt die Lesekompetenz ab dem späten Jugendalter als relativ stabil (vgl. Schneider, 2017, S. 77).

Eine positive Entwicklung hinsichtlich des Leseverständnisses kann laut empirischen Untersuchungen auf gewisse Vorläuferfähigkeiten zurückgeführt werden. Demnach wird das Verständnis durch eine schnelle Benennungsfähigkeit und durch gute linguistische Kompetenzen beeinflusst. Auch die Lesegeschwindigkeit spielt bezüglich des Textverständnisses eine Rolle (vgl. Ennemoser et al., 2012, S. 61ff.).

Um Texte verstehen zu können, werden demnach „kognitive Leistungen, motivationale und emotionale Beteiligung, die reflexive Begleitung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene und als kulturelle Praxis auch die Fähigkeit zur Teilhabe an Anschlusskommunikation in sozialer Interaktion“ (Hurrelmann, 2009, S. 277) vorausgesetzt.

Damit das Leseverstehen besser nachvollzogen werden kann, wird nun näher auf die

einzelnen Prozesse verwiesen. Das Leseverstehen wird als ein konstruktiver und aktiver Prozess bezeichnet, wobei drei Elemente zueinander in Relation gesetzt werden: der Kontext, der Text und die Leser bzw. die Leserin. Das aktive Element ist in diesem Fall der Leser oder die Leserin, so werden Prozesse des Verstehens auf der kognitiven Ebene realisiert und überprüft. Die aktive Beschäftigung mit dem Text führt so zu einer mentalen Vorstellung über den Inhalt. Dieser Prozess wird nicht ausschließlich aus den Sinnkonstruktionen vollzogen, die aus den Informationen des Textes entnommen wurden, sondern wird auch immer auf der Grundlage der eigenen Wissens- und Erfahrungsbestände ausgeführt. Das bedeutet, dass Informationen aktiv (re-)konstruiert werden. Dafür ist ein reines Dekodieren grafischer Zeichen aus einem Text als passives Erfassen von Informationen nicht ausreichend. Auf dieser Basis sollte der Begriff des sinnentnehmenden Lesens reflektiert werden, da dieser eine missverständliche Erwartung an den Leseprozess assoziiert. Der Sinn kann nicht einfach entnommen werden, sondern erst während des Leseprozesses wird ein Sinn hergestellt. Daher kann auch der Begriff des sinnverstehenden Lesens gebraucht werden (vgl. Steck, 2009, S. 23ff.).

Das sinnverstehende Lesen geht auf den Simple-View-of-Reading-Ansatz zurück, dabei setzt es sich „aus einem intakten Hörsprachverständnis und [...] durchschnittlichen Fähigkeiten im Bereich der Worterkennung“ (Mayer, 2016, S. 179) zusammen. Der Simple-View-of-Reading-Ansatz berücksichtigt sprachliche Fähigkeiten auf grammatischer und semantisch lexikalischer Ebene sowie die Worterkennung als wichtige Facetten. Durch kognitive Anstrengungen erfolgt zusätzlich eine aktive Beschäftigung mit dem Gelesenen, somit wird das Gesamtbild eines Textes konstruiert. Schülerinnen und Schüler mit unproblematischen Leseentwicklungen gelingt diese Verstehensleistung aufgrund der phonologischen Rekodierung von Wörtern mithilfe gemachter Leseerfahrungen zu erschließen. An diesem Punkt treten bei leseschwächeren Kindern eher Probleme auf, beispielsweise verstehen sie das Lesen eher als eine Aufgabe Wörter zu erkennen wodurch sie auf der semantischen Ebene den Satz nicht mehr als Gesamtkonstrukt verstehen. Diese Beobachtungen werden zusammengefasst unter der Bezeichnung „Wort-für-Wort-Lesen“ (vgl. ebd. S. 180).

Die Automatisierung der Worttrennung ist für eine positive Lesekompetenzentwicklung von Bedeutung. Das Wort für Wort lesen muss dem phrasen- und satzübergreifenden Lesen weichen, denn dadurch sind Leserinnen und Leser in der Lage neue Informationen in vorher gelesene Texte einzubringen. Auch können bisherige Bedeutungskonstrukte angepasst, ergänzt und verändert werden (vgl. ebd. S. 180f.) Je mehr die basalen Leseprozesse auf der Wortebene automatisiert wurden, desto mehr kognitive Ressourcen haben Leserinnen und Leser für die komplexen Prozesse des Leseverstehens (vgl. Mayer, 2018, S. 12f.).

2.2 Leseförderung im schulischen Kontext

In Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix kann die Leseförderung an unterschiedlichen Stellen bzw. Ebenen beginnen: der kognitive Leseprozess, der Leser oder die Leserin als Subjekt oder die Lesesozialisation (vgl. Munser-Kiefer, 2011, S. 146). Der Fokus in der vorliegenden Forschungsarbeit wird dabei überwiegend auf den Bereich der Schule gelegt, dabei liegt der Schwerpunkt besonders auf den kognitiven Leseprozessen der Prozessebene, dazu kommt außerdem die Subjektebene.

Das Kapitel zur Leseförderung im schulischen Kontext soll zunächst einen Überblick über die Leseförderung im Allgemeinen geben sowie deren Bedeutung und deren Notwendigkeit verdeutlichen. Außerdem werden Gestaltungspotentiale dargestellt. Daran schließt sich exemplarisch die Darstellung der Förderung der Leseflüssigkeit an, wobei das Lautlese-Verfahren thematisiert und gebündelt mit dem Viellese-Verfahren erläutert wird. Diese vergleichende Darstellungsweise legitimiert die Präferenz für die praktische Anwendung des Lautlese-Verfahrens im Rahmen der durchgeführten Leseförderung.

2.2.1 Die Leseförderung

Die Lesekompetenz vieler deutscher Jugendlicher ist laut PISA-Studie nicht zufriedenstellend entwickelt und unterschieden sich stark voneinander (Gebhardt, Sälzer, Mang, Müller & Prenzel, 2015). Dies verdeutlicht die Wichtigkeit des Lesens als einen fest integrierten Anteil im Unterrichts- und Schulalltag. Die dafür notwendigen Rahmenbedingungen sollten geschaffen werden, beispielsweise eine ruhige Lesecke oder eine Schulbibliothek bieten Chancen das Lesen mehr in den schulischen Alltag einfließen zu lassen (vgl. Gerstenmaier & Grimm, 2004, S. 190). Natürlich kann Leseförderung in verschiedenen Kontexten stattfinden, so sind u.a. die Familie aber auch externe Förderorte eine wichtige Anlaufstelle. Dennoch finden spezifische Maßnahmen zur Leseförderung hauptsächlich im schulischen Kontext statt und können individuell, in Kleingruppen oder auch im Klassenverbund realisiert werden. Inwiefern die Maßnahmen als präventiv oder intervenierend bewertet werden, liegt im Entscheidungsraum der Lehrperson. Wurde eine Zielgruppe für die Leseförderung festgesetzt, sollten die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden, um eine bestmögliche Förderung der Lesekompetenz zu erreichen. Auch sollten die Fördermaßnahmen dem Leistungsstand der Zielgruppe gerecht werden, wobei eine Erhebung des Lernstandes vorteilhaft erscheint, damit eine weitestgehend individualisierte Leseförderung realisiert werden kann (vertiefende Informationen dazu folgen im Kapitel 2.3). Durch individualisierte

Fördermaßnahmen können noch problematische Bereiche der Lesekompetenz konkret trainiert werden, dabei ist eine Adaption der Lesefördermaterialien an die Lernvoraussetzung von entscheidender Bedeutung (vgl. McElvany & Schneider, 2009, S. 153f.). Grundsätzlich besteht demnach die Möglichkeit die Lesekompetenz allgemein, ihre unterschiedlichen Teilprozesse oder Vorläuferfähigkeiten in den Mittelpunkt der Förderung zu stellen (vgl. ebd. S. 157f.). So ist eine Steigerung der Leseflüssigkeit laut aktuellem Forschungsstand überwiegend durch anhaltendes Üben zu erreichen. Leseschwache Schülerinnen und Schüler können demnach ihre automatische und genaue Worterkennung sowie einen angemessenen prosodischen Ausdruck und eine gesteigerte Lesegeschwindigkeit durch eine anhaltende und angepasste Förderung erreichen (vgl. Nix, 2011, S. 109).

Trotz lernförderlicher Rahmenbedingungen fällt es leseungewohnten Kindern schwer einen Zugang zu Büchern zu finden. So werden eine kleine Schrift, ein geringer Zeilenabstand, volle Seiten, ein komplexer Sprachgebrauch mit langen Sätzen und wenig Illustrationen häufig zu Stolpersteinen (vgl. Genuneit, 2004, S. 151). Dementsprechend ist die Gestaltung von Texten für die Leseförderung so zu arrangieren, dass alle Schülerinnen und Schüler diese gut lesen können, auch leseschwächere Kinder sollten in der Lage sein, die Texte und Anweisungen möglichst selbstständig zu verstehen und realisieren (vgl. Wedel-Wolff, 2004, S. 17).

Sandfuchs (2010) fasst folgende Merkmale für eine optimale Textgestaltung zur Leseförderung wie folgt zusammen:

- Klare, serifenlose und große Schrift
- Linksbündiger Text
- Breiter Zeilenabstand
- Abbildungen zur Unterstützung
- Kurze, einfache und vertraute Satzstrukturen
- Höchstens ein Satz pro Zeile
- Keine Worttrennung am Ende der Zeile
- Lange Wörter vermeiden
- Wörter aus dem Wortschatz der Kinder berücksichtigen

Diese Merkmale sind besonders für leseschwächere Kinder sehr hilfreich und können im Leseprozess unterstützend wirken. Trotzdem ist es nicht zwangsläufig ausreichend sich alleine auf diese Merkmale zu stützen: „In jedem Fall muss die Förderung den ganzheitlichen Aspekt des Lesens betrachten.“ (Braun, 2010, S. 178). Wie bereits erwähnt müssen auch die

subjektive und soziale Ebene bestmöglich einbezogen werden, um Kindern durch eine Förderung Erfolge im Bereich des Lesens zu ermöglichen. Die Berücksichtigung möglichst aller Ebenen ist aufgrund ihrer engen Verflechtung und Interdependenz (vgl. Kapitel 2.1.2) zueinander daher als sinnvoll zu betrachten.

Im schulischen Kontext soll eine möglichst praktikable Umsetzung dieser Leseförderung erfolgen, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Dazu werden oft Aufgabenformate gestellt, die sowohl eine Übung bzw. eine Wiederholung darstellen, gleichzeitig aber auch Erkenntnisse über den jeweiligen Leistungsstand geben können. Die sogenannten Lese-Mal-Aufgaben sind hierfür nur ein Beispiel zur Übung oder Erfassung des sinnentnehmenden Lesens (vgl. Metzke, 2010, S. 171).

2.2.2 Förderung der Leseflüssigkeit

In der Forschungsliteratur besteht Einigkeit darin, dass die Leseflüssigkeit nur durch intensive Übung gefördert werden kann. Deshalb muss reflektiert werden, wie diese Übungen zur Förderung der Leseflüssigkeit explizit aussehen sollten und welche sich als wirksam in der schulischen Praxis bewähren. Diesbezüglich werden vor allem das Viellese- und Lautlese-Verfahren einander gegenübergestellt (vgl. Nix, 2011, S. 109).

Das Viellese-Verfahren verfolgt die Intention ein hohes Lesepensum zu erreichen, um den Wortschatz auszubauen, damit die Lesegeschwindigkeit steigen kann. Im schulischen Kontext sollten freie Lesezeiten in den Unterricht integriert werden, wobei die Lernenden ihre Lektüre nach eigenen Interessen auswählen dürfen. Dadurch soll auch das Lesen in der Freizeit positiver bewertet werden. Allerdings ist die Forschungslage zum Viellese-Verfahren nicht eindeutig, denn bislang konnte noch nicht ausreichend bewiesen werden, dass die Leseflüssigkeit durch das Viellese-Verfahren effektiv gefördert wird (vgl. Nix, 2011, S. 110f.).

Das Lautlese-Verfahren aus der Sichtweise der Lesedidaktik fasst „[...] explizite Trainingsformen und -routinen zusammen, bei denen die Schüler(innen) durch das laute Lesen und Vorlesen[...] von kurzen Texten oder Textabschnitten vor allem ihre Lesefähigkeiten bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen verbessern können“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 31). Das Lautlese-Verfahren lässt sich überwiegend auf die zwei Grundformen wiederholtes Lautlesen und begleitendes Lautlesen zurückführen. Keinesfalls sollten Verfahren des Lautlesens mit dem Reihum- oder Fehlerlesen verwechselt werden. Das Reihumlesen wird vor allem genutzt, um unvorbereitete

Texte gemeinsam in der Klasse vorlesen zu lassen, oftmals ist das mit einem Wettbewerbscharakter verknüpft. Dabei können die Kinder so lange lesen, bis ein Fehler gemacht wird, als Konsequenz ist das Nachbarskind an der Reihe. Positive Effekte auf die Lesekompetenz werde dem Reihumlesen nicht zugeschrieben, weil der Übungseffekt aufgrund der kurzen Lesezeit gering ausfällt. Die Konzentration beschränkt sich auf die Intention möglichst keine Fehler zu machen, wodurch ein Fokus auf den Textinhalt deutlich zu kurz kommt. Weiterhin werden leseschwache Kinder bei diesem Verfahren stigmatisiert, schlimmstenfalls werden ihre Problematiken der Klasse vorgeführt und ein Gefühl der Bloßstellung wird provoziert. Das Lautlese-Verfahren grenzt sich aufgrund dessen von dem Reihumlesen ab. Eine festgeschriebene Lesezeit in einem spezifisch geschützten Raum soll das Lesenüben in den Vordergrund stellen. Dabei müssen die Lernenden für sich üben können und die Aufgaben mit einem individuellen Lesetempo meistern (vgl. ebd. S. 39).

Das wiederholende Lesen basiert auf der Grundidee, Kinder einen für sie kurzen bis mittelschweren Text einem Tutor laut vorzulesen. Der Text wird so lange vorgelesen bis das Kind einen vorher festgesetzten Standardwert an WpM erreicht hat. Dabei können die Schwierigkeitsstufen der Texte immer wieder angepasst werden. Die Wirksamkeit der Methode beruht auf dem Prinzip der Wiederholung, allerdings kann diese das Verfahren für Kinder auch schnell monoton und wenig ansprechend machen. So müssen motivierende Situationen zum Vorlesen geschaffen werden, wie z.B. durch die Gestaltung eines Hörbuchs (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 40).

Eine weitere Form des Lautlese-Verfahrens ist das begleitende Lesen. Hierbei bilden gut lesende und weniger gutlesende Kinder ein Paar. Das lesestarke Kind veranschaulicht nun eine angemessene Lesegeschwindigkeit und eine sinnvolle Betonung. Vorteilhaft ist in diesem Fall auch der Einbezug von kooperativen Lernformen (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 41f.). Diese Methoden, auch Tandem-Lesen genannt, wird dem Peer-Assisted-Learning (kurz PAL) zugeordnet. Charakteristisch für diese Methoden sind eine deutliche Struktur der Lernsituation sowie ein konkreter Ablaufplan. Besonders Kindern mit Lernschwierigkeiten profitieren von diesen genannten Merkmalen, da sie Sicherheit und Orientierung bieten. Durch die kleinschrittige und engmaschige Vorgehensweise bei Lesetandems wird die Methode schnell von allen Schülerinnen und Schülern verinnerlicht, da die Routinen immer gleichbleibend gestaltet werden können (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 97).

Empirische Untersuchungen bestätigen die positiven Effekte von Lautlese-Verfahren bezüglich der Leseflüssigkeit, denn sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch die Lesegenauigkeit der Lernenden wurde durch Lautlesetrainings signifikant gesteigert.

Außerdem gibt es eine positive Korrelation zwischen der Steigerung der Leseflüssigkeit und dem Textverständnis. Aufgrund der eindeutig positiven Effekte erweisen sich die Lautlese-Verfahren für den Deutschunterricht und die Leseförderung als besonders erfolgreich und bieten einen praktischen Einsatz in schulischen Kontexten an (vgl. Nix, 2011, S. 111).

2.2.3 Förderung der Lesemotivation

Die Lesemotivation an sich ist ein komplexes und vielschichtiges Konstrukt, welche das Ausmaß einer Absicht einer Person in spezifischen Situationen beschreibt, einen gewissen Text zu lesen. Dabei kann die Lesemotivation unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden: hinsichtlich der Intention, z.B. zur Unterhaltung, der Textart, des Kontextes, der Zeit in welcher gelesen wird und bezüglich verschiedener Lernanreize (vgl. Möller & Schiefele, 2004, S. 102).

Die Lesemotivation wird von unterschiedlichen Bereichen beeinflusst. So spielen neben der Schule auch die Familie und Peer Groups eine entscheidende Rolle. Kinder, die keine oder negative Erfahrungen mit dem Lesen in ihrem sozialen Umfeld gemacht haben, können durch schulischen Unterricht bestenfalls dazu motiviert werden, ihre Lesegewohnheiten zu adaptieren. Lehrpersonen sollten besonders diese Kinder dazu anregen zu lesen (vgl. Wedel-Wolf, 2006, S. 18). Dafür muss besonders die Neugier der Kinder entfacht werden, denn so kann das Lesen als aufregend wahrgenommen werden mit dem Potential Antworten auf Fragen zu erhalten oder einfach in eine andere Welt abtauchen zu können. Man kann also sagen, dass eine gewisse Bereitschaft zur Anstrengung und das Interesse bedeutende Voraussetzungen sind, wenn man Lesenlernen als einen Akt des Problemlösens versteht. Zusammenfassend besteht die Intention, durch die Entwicklung und Sicherung der Lesemotivation eine Stabilität hinsichtlich der individuellen Lesegewohnheiten zu erreichen (vgl. ebd., S. 18f.). Dabei kann die Förderung der Lesemotivation auf zwei Ebenen ansetzen: unterrichtliche und individuelle Ebene (vgl. Gerstenmaier & Grimm, 2004, S. 222).

Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation auf der Unterrichtsebene können einen starken Einfluss auf das gesamte Unterrichtsgeschehen haben. Die passende Auswahl einer Lektüre kann bereits hohe Auswirkungen auf die Freude am Lesen haben, daher ist sie auch für die Motivation ein wichtiger Faktor. Zu beachten ist dabei neben der altersgerechten auch eine adressatenbezogene und angemessene Sprache. Ein weiterer Vorteil kann es sein, wenn die Lektüre in differenzierten Schwierigkeitsstufen angeboten werden kann. Außerdem erscheint es sinnvoll, wenn die bereits genannten Merkmale einer optimalen Textgestaltung

in der Lektüre berücksichtigt werden. Die Freude am Lesen sollte im Unterrichtsgeschehen stetig gelebt und vorgelebt werden. Dafür ist es wichtig, den Kindern motivierende Leseanlässe zu bieten, wie z.B. einen Ausflug in die Stadtbibliothek, Buchvorstellungen mit den Kindern als Experten und ansprechend gestaltete Lesecken (vgl. Gerstenmaier & Grimm, 2004, S. 222).

Die Motivation der Leseförderung auf der Individualebene richtet sich direkt an die Lesemotivation einzelner Schülerinnen und Schüler. Dabei ist es wichtig, die Lesemotivation immer in Verknüpfung mit der Förderung der Lesekompetenz umzusetzen. Kinder sollten Erfolgserfahrungen machen, um ein positives lesebezogenes Selbstkonzept zu entwickeln und damit den Teufelskreis des Nichtlesens durchbrechen zu können (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 11). Dabei stellt die Vermittlung von positiven Gefühlen und von Selbstvertrauen eine zentrale Aufgabe der Schule dar, um Kindern letztendlich Erfolgserlebnisse u.a. im Bereich des Lesens zu ermöglichen. Monotone und wenig ansprechende Leseangebote hemmen allerdings die Bereitschaft zu lesen. Deshalb sollten handlungsorientierte, motivierende und vielfältige Übungen in Anlehnung an die Leseleistungen der Kinder zur Verfügung gestellt werden. Besonders leseschwächere Kinder profitieren von einer entspannten und angstfreien Atmosphäre, in der ihnen das Gefühl des Zutrauens vermittelt wird. Häufig leiden diese Kinder unter dem eher defizitorientierten Blick der Lehrpersonen oder Eltern, sodass eher im Vordergrund steht, was sie alles nicht können. Umso wichtiger ist es, dass die Ergebnisse von Leseübung öfter auch Produkte hervorbringen, um den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen ihre Produkte vorstellen zu können. Ziel dahinter ist es ein Erfolgserlebnis zu schaffen, dass den Kindern visualisiert, was sie bereits gelernt haben, dabei ist vor allem die Anerkennung der erbrachten Leistung wesentlich (vgl. Wedel-Wolff, 2006, S. 8).

Wie bereits erwähnt wird es als sinnvoll erachtet, die Förderung der Lesemotivation z.B. mit der Förderung der Leseflüssigkeit zu verknüpfen, denn auch eine Steigerung der Leseflüssigkeit kann positive Effekte hinsichtlich der Lesemotivation mit sich bringen. Unter Rückgriff auf das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (2008) wird dies u.a. durch die Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene deutlich. Diese extrinsische Motivation zu Lesen kann die Leseförderung im schulischen Kontext aufgreifen und so eine Verbindung zwischen autonomer und von der Lehrperson hervorgerufener Lesemotivation schaffen (vgl. Philipp, 2011, S. 44).

2.3 Diagnostik

Die Diagnosekompetenz gilt als ein zentrales Kriterium für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln und einen gelingenden Unterricht, wobei die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte ein wichtiges Professionsmerkmal ist (vgl. Breitenbach, 2013, S. 24f.) So können die Unterrichtsprozesse und Fördermaßnahmen möglichst präzise und passend gestaltet werden. Das folgende Kapitel fokussiert hierfür die formative Diagnostik. Dafür werden die Leistungen engmaschig über einen längeren Zeitraum erfasst, um Veränderungen des Leistungsstandes erfassen zu können. Dahinter steckt die Intention, das pädagogische Handeln im Verlauf des Lernens an die vorhandenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. (vgl. Walter, 2014, S. 165). Dabei ist wichtig zu bedenken, dass die jeweiligen Diagnosen nicht als absolute Wahrheit betrachtet werden sollten, sondern als „Basis für Prognosen und Hypothesen, die immer wieder neu zu überprüfen und zu hinterfragen sind“ (Paradies, Linser & Greving, 2011, S. 36). So kann es gelingen, in schulischen Settings durch Diagnostik sowohl Lernschwierigkeiten als auch Lernbegabungen zu erkennen. Zudem können die gewonnenen Erkenntnisse der schulischen Diagnose eine Basis für die Verbesserung der Unterrichtsgestaltung sein. Außerdem wird sie bekanntlich genutzt um Leistungen zu bewerten z.B. durch Notengebung (vgl. Paradies, Linser & Greving, 2011, S. 23).

Im Folgenden wird nun genauer auf die Lernverlaufsdagnostik allgemein als auch auf ihre Bedeutung für den schulischen Kontext eingegangen. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung des aktuellen Standes der Lernverlaufsdagnostik im Bereich der Lesekompetenz sowie ein kurzer und zusammenfassender Überblick über unterschiedliche Testverfahren zur Lernverlaufsdagnostik im Bereich des Lesens.

2.3.1 Lernverlaufsdagnostik

In den 70er Jahren wurde von Stanley Deno und Kollegen mit Hilfe des „Curriculum Based Measurements“ (kurz: CBM) der Lernverlauf von schwächeren Schülerinnen und Schülern erfasst. Durch curriculumbasierte Testverfahren wurden die Fortschritte der Lernenden im Sinne der formativen Diagnostik detailliert erfasst und beurteilt (vgl. Klauer, 2014, S. 3f.). Die Begriffe Lernverlaufsdagnostik, Lernverlaufsmessung und CBM können grundsätzlich synonym verwendet werden. (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 4).

Im Gegensatz zur summativen Diagnostik, welche am Ende eines Lernprozesses stattfindet und feststellt, ob das gesetzte Lernziel erreicht wurde, umfasst die formative Diagnostik eine engmaschige Evaluation des Lernprozesses, d.h. der Prozess des Lernens wird über eine

längere Zeitspanne festgehalten (vgl. Klauer, 2006, S. 17). Daraus ergibt sich, dass die Lernverlaufsdagnostik sich dem Ansatz der formativen Diagnostik zuordnen lässt, da der Lernprozess kontinuierlich aufgezeichnet wird und ein formatives Bewertungssystem die Grundlage bildet (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 4).

Klauer (2006) prägte den Begriff der Lernverlaufsdagnostik, da er bei der Formulierung der Begrifflichkeiten eine entscheidende Änderung vornahm. An die Stelle der Begrifflichkeit Lernfortschrittsdiagnose trat nun die Lernverlaufsd Diagnose. Dies wird damit begründet, dass die Entwicklungen der Lernprozesse nicht immer zwangsläufig mit Fortschritten einhergehen. Demzufolge kennzeichnen Lernverläufe sich ebenfalls durch Stillstände oder gar Verluste (vgl. Klauer, 2011, S. 208).

Zudem ist die Lernverlaufsdagnostik ebenfalls von der Statusdiagnostik abzugrenzen. Grundsätzlich gilt für die Ermittlung konkreter Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern die Anwendung der Statusdiagnostik. Stehen jedoch die Begleitung von Fördermaßnahmen und Unterrichtsprozessen im Fokus, so sollte auf die Lernverlaufsdagnostik zurückgegriffen werden. Hierbei wird eine Teilkompetenz über einen länger andauernden Zeitraum mit eher kurzen Tests erfasst. Dabei ist das Ziel, einen wichtigen Prädiktor für schulische Leistungsentwicklungen so genau wie möglich zu erfassen (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 4f). Dadurch können ggf. Lernrückstände erfasst werden und bei Bedarf Veränderungen vorgenommen werden. Eine wichtige Grundannahme dabei ist, dass die ausgewählten Unterrichtsmethoden nicht immer bei allen Lernenden gleichermaßen erfolgreich sind, man unterscheidet sie in Responder und Non Responder (vgl. Fuchs et al. 2004, S. 216f.). Gefährdet dadurch sind überwiegend Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dennoch wird im schulischen Alltag nur selten zusätzlich präventiv interveniert um Lernrückständen zu begegnen. Oftmals werden sie erst dann in der Praxis realisiert, wenn ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurde. Damit ist der Lernrückstand der Kinder bzw. der Non-Responder mehr als eine Standardabweichung von den durchschnittlichen Lernenden. Diese Spirale wird auch als „Wait to Fail Problematik“ (Huber & Grosche, 2012, S. 313) bezeichnet. Bereits hier kann die Lernverlaufsdagnostik ansetzen, um im individuellen Fall die Lernrückstände erst gar nicht so weit ansteigen zu lassen, da sie bestenfalls noch frühzeitig erfasst wurden und eine gezielte präventive Förderung stattfinden kann. (vgl. Gebhardt et al. 2016b, S. 445). So kann im Sinne des Response-to-Intervention Konzepts (kurz: RTI) agiert werden, um Beeinträchtigungen im Lernen oder Verhalten identifiziert werden. Präventive oder intervenierende Maßnahmen können somit im Anschluss erfolgen, welche auf drei Stufen stattfinden können: im regulären Unterricht, in einer intensiven Förderung und in einer

intensiven Einzelfallhilfe (vgl. Huber & Grosche, 2012 S. 313f.). Demnach ist eine sorgsam abgestimmte Balance zwischen einer allgemeinen unterrichtlichen Förderung im Klassenverbund und diagnostisch fundierter Formen von individuellen Förderungen einzuhalten (vgl. Wember, 2013, S. 387). Zusammenfassend kann festgehalten werden: „Das RTI-Paradigma ist ein Konzept, das die wait-to-fail-Strukturen innerhalb eines Bildungssystems aushebeln soll.“ (vgl. Huber & Grosche, 2012, S. 319). Hier wird die Bedeutung der Lernverlaufsdagnostik für den schulischen Alltag bereits deutlich, diese wird im nachfolgenden Kapitel weiter erläutert.

2.3.2 Bedeutung der Lernverlaufsdagnostik für den schulischen Kontext

Auf der Basis von nationalen und internationalen Schulgesetzen, wie beispielsweise dem Schulgesetz NRW oder der UN-Behindertenrechtskonvention, haben alle Schülerinnen und Schüler einen geltenden Anspruch auf individuelle Förderung. Damit entsprechende Förderungen und Förderbedarfe festgestellt werden können, bedarf es einer Diagnostik. So zeigen empirische Studien von Conner et al. im Jahr 2007, dass bereits eine einmalige Diagnostik, welche an der Individualisierung von Leseinstruktionen orientiert ist, zu Verbesserungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auf jedem Leistungsniveau führen. Damit die Lernenden nun ein fundiertes Feedback zu ihrem Lernprozess erhalten, sind die Messungen zu wiederholen und Fortschritte festzuhalten. (vgl. Souvignier et. Al 2014, S. 240). Im Bereich der Sonderpädagogik wird die Lernverlaufsdagnostik vor allem in Kleingruppen in der Praxis realisiert. Jedoch sollten auch die Regelschulen auf der Grundlage der stetig wachsenden Heterogenität und im Hinblick auf den Anspruch auf individuelle Förderung die Vorteile der Lernverlaufsdagnostik für sich nutzen, um den Schülerinnen und Schülern eine bestmögliche Förderung zu bieten. (vgl. ebd. S. 240f.). Die Lernverlaufsdagnostik stellt demnach eine besondere Form der formativen Bewertungen dar. So können die individuellen Fortschritte des Lernens visualisiert werden und durch die Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler weitergetragen werden. Dafür müssen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über eine längere Zeitspanne erfasst werden. Die erhobenen Leistungen sind dann die Basis für die Lernentwicklungen und den aktuellen Lernstand. Die Schülerinnen und Schüler können somit transparent über ihren Lernstand informiert werden, aber auch die Lehrperson kann aus den Daten wichtige Erkenntnisse bezüglich des Unterrichts und der individuellen Förderung hinsichtlich der Wirksamkeit schließen. Dadurch können beispielsweise Lernrückstände frühzeitig identifiziert werden, sodass der Unterricht ggf. adaptiert werden oder eine angemessene individuelle Förderung

stattfinden kann. So können Leistungen, die unterhalb des Erwartungshorizontes liegen, gezielt gefördert werden und einem weiteren Lernerfolg bestenfalls nicht mehr entgegenstehen. (vgl. Mühling, Gebhardt & Diehl, 2017, S. 557). Trotz der genannten Vorteile ist der praktische Einsatz einer standardisierten Lernverlaufsdagnostik in Schulklassen noch relativ gering, da die Durchführung, Dokumentation und Auswertung dieser Testverfahren als sehr zeitintensiv empfunden werden. Damit eine Implementation von Lernverlaufsdagnostik in den schulischen Alltag erreicht werden kann, gilt es unterschiedliche Ebenen zu beachten (vgl. Souvignier et. Al 2014, S. 241). Die Ebenen werden zusammen mit den dazugehörigen Kriterien zur Übersicht kurz in Abbildung 4 dargestellt:

| Ebene | Kriterien |
|--------|---|
| Form | <ul style="list-style-type: none"> – Zeitökonomie – automatische Auswertung – unmittelbare Ergebnismeldung an Schüler – automatische Dokumentation |
| Inhalt | <ul style="list-style-type: none"> – Anschlussfähigkeit der Tests für individuelle Förderung (inhaltlich differenziert) – breite Schwierigkeitsstreuung |
| Güte | <ul style="list-style-type: none"> – klassische Anforderungen an Testgüte (Objektivität, Reliabilität, Validität) – Parallelität der Einzeltests – Sensitivität der Einzeltests für Leistungsveränderungen |

Abbildung 4 Anforderungen an Lernverlaufsdagnostik für den Einsatz in Regelschulen (vgl. Souvignier et. Al 2014, S. 241)

Die formale Ebene steht wie bereits zu erkennen, unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie bezüglich des Zeitaufwandes, der Dokumentation und der Rückmeldung der Ergebnisse an die Lernenden. Auf der inhaltlichen Ebene sollten Verfahren zur Lernverlaufsdagnostik so aufgebaut sein, dass diese differenzierenden Informationen über Leistungen der Schülerinnen und Schüler anbieten, damit diese als konkrete Anhaltspunkte für individuelle Fördermaßnahmen dienen können. So wird sichergestellt, dass schwache und starke Leserinnen und Leser auf ihrer Niveaustufe gefördert werden. Die Ebene der Testgüte bezieht sich auf die klassischen Anforderungen der Gütekriterien: Objektivität, Validität und Reliabilität. Mit der Parallelität der Einzeltests ist gemeint, dass die Testverfahren über einen gewissen Zeitraum die gleiche Schwierigkeitsstufe erfassen. Trotzdem müssen die Aufgabenformate dabei sensibel für Veränderungen der Leistungen sein, um Lernzuwächse darstellen zu können (vgl. Souvignier et. Al 2014, S. 241).

2.3.3 Lernverlaufsdiagnostik im Bereich der Lesekompetenz

Aktuell besteht in der deutschsprachigen Forschung ein reges Interesse an der Thematik der Lernverlaufsdiagnostik. Aktuell gibt es bereits einige Verfahren zur Messung des Lernverlaufs zu unterschiedlichen Kompetenzen, so auch für das Lesen (siehe Jungjohann, Gegenfurtner & Gebhardt, 2018) Beispielsweise entwickelte Walter 2013 mittels der Lernverlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen, kurz VSL, ein Messinstrument zu einer längsschnittlichen Abbildung der Lesekompetenz. Adressaten sind u.a. die Jahrgangsstufen zwei bis sechs. Außerdem entwarf Walter Testverfahren im Lesebereich zur Lernfortschrittsdiagnostik, kurz LDL, um die allgemeine Lesefähigkeit im Lernverlauf zu erheben. Neben dem Einsatz im Primarbereich kann die LDL auch an Haupt- und Förderschulen durchgeführt werden. Aufgrund ihrer relativ kurzen Durchführungsdauer von zwei oder vier Minuten erweisen sie sich für die Praxis als gut umsetzbar, zudem erreichen sie befriedigende Ergebnisse bezogen auf die Reliabilität und Validität. Auch Diehl und Harkte erarbeiteten mit ihrem Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr, kurz IEL-1, ein Screening von drei Minuten und einen Gesamttest, welcher zweimal je 45 Minuten durchgeführt wird (vgl. Bönert, 2014, S. 5). Auch die Onlineplattform Levumi stellt u.a. Testverfahren zur Leseflüssigkeit und zum sinnentnehmenden Lesen kostenlos zur Verfügung. Durch die computergestützte Lernverlaufsmessung können über die Plattform sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten automatisch ausgewertet werden (vgl. Gebhardt et al. 2016, S. 447). Weitere Informationen zur Onlineplattform Levumi folgen in dem Kapitel zur Methodik.

Unumstritten ist die Tatsache, dass Lesen zu beherrschen eine der wichtigsten Kulturtechniken in der Gesellschaft darstellt. Dabei handelt es sich um eine äußerst komplexe Tätigkeit, welche sich aus unterschiedlichen Teilkomponenten und Prozessen zusammenschließt. Die Entwicklung der Lesekompetenz geht auch nach dem Besuch der Primarstufe bis ins späte Jugendalter weiter (vgl. Hesse & Latzko, 2009, S. 211). Die oben aufgezählten Verfahren zur Lernverlaufsmessung stellen jedoch besonders die Primarstufe in den Vordergrund. Im Hinblick auf das präventive Einwirken auf sich zu verfestigen drohende Lernrückstände erscheint es demnach auch als sinnvoll bereits möglichst früh geeignete Feststellungsverfahren anwenden zu können. Doch die komplexen Leseprozesse entwickeln sich zum Teil erst nach der Primarstufe, aufgrund dessen ist die diagnostische Begleitung des Lesenlernens auch nach der Grundschulzeit von Bedeutung (vgl. Hesse & Latzko, 2009, S. 211).

3 Fragestellung

Basierend auf den theoretischen Grundlagen zur Lesekompetenz, Leseförderung und Lernverlaufsdiagnostik wurde das Leseförderkonzept „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ unter Berücksichtigung der Lernverlaufsdaten ausgewählter Kinder entwickelt, praktisch durchgeführt und im Rahmen dieser Forschungsarbeit evaluiert.

Daraus ergibt sich letztendlich die Fragestellung hinsichtlich der Effektivität des oben genannten Förderkonzeptes, welches auf der Basis der Förderbausteine der Onlineplattform Levumi entwickelt worden ist:

Inwiefern können manifeste Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung des individualisierten und adaptierten Leseförderkonzeptes hinsichtlich der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens festgestellt werden?

Bei dieser Fragestellung ist zu berücksichtigen, dass die Lernfördermaterialien auf der Basis der zuvor gesammelten Daten der Onlineplattform Levumi erstellt wurden, sodass diese Materialien auf die jeweilig gezeigten Schwierigkeiten der Schülerinnen eingehen können. Zudem wurde die Lernverlaufsdiagnostik auch im Verlauf der Durchführung der Intervention weitergeführt. Dadurch können Lernfortschritte aber auch Stillstände oder sogar Rückschritte (vgl. Kapitel 2.3.1) abgebildet werden, was wieder rum eine Adaption der gewählten Fördermaterialien erfordert. Die Evaluation der durchgeführten Intervention ermöglicht so weiterführende Betrachtungen bezüglich Verbesserungen, sodass eine Implementation in den schulischen Kontext ermöglicht werden kann. Dabei ist es von Bedeutung, die Handhabung der Lernverlaufsdiagnostik, der Förderkonzepterstellung und die dazugehörige Reflexion und Evaluation so praktikabel wie möglich zu gestalten, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler davon profitieren können.

Wie bereits in der Zielsetzung der Forschungsarbeit formuliert, sollen sowohl die praktischen Erfahrungen hinsichtlich des praktikablen Einsatzes im schulischen Alltag als auch die Lesemotivation der Kinder reflektiert werden. Dies ist jedoch nicht der Fokus der Fragestellung, welche sich eher auf die Effekte der Intervention, die sich in den Lernverlaufsmessungen zeigen, fokussiert. Dennoch ist auch die Lesemotivation ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.2.3) und soll dementsprechend berücksichtigt werden. Hierbei ist anzumerken, dass diese Reflexion sich ausschließlich auf subjektive Beobachtungen und Erfahrungen aus der Durchführung und Intervention beruft. Weitere qualitative Forschungen könnten die Lesemotivation und Praktikabilität näher untersuchen.

4 Methodik

Das folgende Kapitel zur Methodik soll einen Überblick zu der Vorgehensweise der vorliegenden Forschungsarbeit geben. Dafür wird zuerst zusammenfassend das Studiendesign erläutert und im Anschluss daran die Stichprobe vorgestellt. Darauf folgt die Vorstellung der Onlineplattform Levumi, die als Grundlage für die Erhebung der Lernverlaufsdaten dient, denn dort werden u.a. Testverfahren zur Leseflüssigkeit und zum sinnentnehmenden Lesen angeboten. Außerdem basiert die hier beschriebene Intervention mit den Lesefördermaterialien auf den Förderbausteinen von Levumi, welche ebenfalls zusammenfassend erläutert werden. Dann wird der Prozess der Förderplanung in Anlehnung an das Leseförderkonzept nach Anderson (2018) angewandt. Abschließend wird die Durchführung der Intervention hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Planungsabweichungen beschrieben.

4.1 Das Studiendesign

Forschungen in der Einzelfallforschung basieren auf Messungen von einer Zielkompetenz oder eines Zielverhaltens von Einzelpersonen oder wenigen Personen und werden häufig auch in der Psychologie und der Sonderpädagogik angewandt. Demnach sind die Stichproben in den Einzelfallforschungen eher klein und heterogen (vgl. Grünke, 2012, S. 248). Auch für das hier vorliegende Studiendesign ist die Einzelfallforschung von Bedeutung.

Aufgrund von Schwankungen in der Leistung aber auch von Messfehlern ist das regelmäßige und wiederholte Erfassen von Daten bedeutsam. Dabei können Studien der Einzelfallforschung auf einem AB-Design basieren, welches die unterschiedlichen Phasen im zeitlichen Verlauf der Erhebung von Daten typisiert. Dabei steht die Phase A für eine Baseline oder auch Grundrate. Diese erfasst die Leistung der jeweilig abhängigen Variabel bevor eine Intervention angesetzt wird. Somit stellt die Baseline eine Basis für die Prognose von Leistungen dar, damit zum Abschluss die Effekte der Intervention bestimmt werden können. Stabile Grundraten mit relativ wenig Schwankungen sind dabei vorteilhaft. Die Phase B beschreibt die Intervention, wobei währenddessen die Leistung stetig weiter erfasst wird. Nun unterliegt diese Leistung jedoch dem Einfluss der intervenierenden Maßnahmen. Obwohl das Modell des AB-Plans recht gut strukturiert ist, können Versuchspläne je nach Ermessen verändert werden, z.B. durch eine neue A Phase oder eine neue Intervention in der B Phase (vgl. Jain & Spies, 2012, S. 218)

Neben den Ergebnissen aus unterschiedlichen evidenzbasierten Forschungen sollten auch

handlungsorientierte Prozesse untersucht werden. Andernfalls besteht die Möglichkeit, dass durch die fehlerbehaftete Umsetzung von evidenzbasierten Programmen negative Effekte erreicht werden. Dementsprechend untersucht die Implementationsforschung, inwiefern wissenschaftliche Ergebnisse aus der Forschung möglichst gewinnbringend in die Praxis umgesetzt werden können. So soll die Qualität der Bildung sowohl durch die Einführung, als auch durch Überprüfungen und Modifikationen gesichert und verbessert werden. Hierbei kann die Implementationsforschung einen wichtigen Beitrag leisten. So könnten z.B. auf der Schulebene Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Interventionen vorgenommen und untersucht werden (vgl. Kuhl et al., 2017, S. 389f.) Am aktuellen und exemplarischen Beispiel der Umsetzung von Inklusion kann hier u.a. erforscht werden, welche Konzepte unter den jeweiligen Rahmenbedingungen positive Ergebnisse sowohl auf die Partizipation als auch auf die schulischen Leistungen und für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern sinnvoll erscheinen. Demzufolge leistet die Implementationsforschung einen wichtigen Beitrag für die Verknüpfung von empirischen Daten und der praktischen Umsetzung (vgl. Gebhardt, 2015, S. 49f.).

4.2 Vorstellung der Stichprobe

Zur Planung, Durchführung und Evaluation der Lesefördermaterialien „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ wurden vier Schülerinnen der zweiten Jahrgangsstufe einer inklusiven Grundschule in Nordrhein-Westfalen ausgewählt. Nähere Informationen zur Begründung der Auswahl dieser vier Schülerinnen¹ im Rahmen des Forschungsvorhabens werden im Kapitel zur Analyse der Lernverlaufsdaten dargelegt.

Tabelle 1 Übersicht über die Schülerinnen

| <i>Name</i> | <i>Geschlecht</i> | <i>Alter</i> | <i>Migrationshintergrund</i> |
|--------------|-------------------|--------------|------------------------------|
| <i>Lena</i> | weiblich | 7 | nein |
| <i>Lisa</i> | weiblich | 7 | nein |
| <i>Mine</i> | weiblich | 7 | ja |
| <i>Sarah</i> | weiblich | 7 | ja |

¹ Die Namen der Schülerinnen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen verändert.

Die hier angelegte Tabelle enthält die allgemeinen Informationen, welche von der Lehrkraft der Schülerinnen in die Onlineplattform Levumi eingetragen worden sind. Außerdem kann ein sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ebenfalls eingepflegt werden. Da die Schülerinnen sich in diesem Fall jedoch noch in der Schuleingangsphase befinden, wurden bisher keine sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe diagnostiziert. Auch aus Gesprächen mit der Lehrperson lassen sich in diesem Bereich keine Auffälligkeiten oder Tendenzen feststellen. Allerdings sprach die Lehrperson der Schülerinnen eine Empfehlung für eine Leseförderung aus und befürwortete aufgrund dessen die Auswahl der Schülerinnen für das Forschungsvorhaben.

Die Schülerinnen waren mit dem Drachen Levumi und den Testverfahren der Onlineplattform bereits vertraut, da schon in der ersten Jahrgangsstufe einige Testungen zum „Silben lesen“ und „Wörter lesen“ auf der Niveaustufe 1 durchgeführt wurden.

Vor dem Beginn der Intervention wurden in den Klassen der zweiten Jahrgangsstufe der oben genannten Grundschule die Tests Wörter lesen auf Niveaustufe 4 und Sinnentnehmendes Lesen auf Niveaustufe 2 durchgeführt. Im Verlauf der siebenwöchigen Intervention, welche zehn Fördereinheiten mit je 45 Minuten umfasste, wurden diese Testverfahren im Wechsel weiterführend angewandt, um den Lernverlauf abzubilden.

4.3 Die Onlineplattform Levumi

Die Onlineplattform Levumi (Levumi als Kurzform für Lern-Verlaufs-Monitoring) ist ein langfristig angelegtes Forschungsprojekt von Prof. Dr. Markus Gebhardt, Prof. Dr. Kirsten Diehl und Prof. Dr. Andreas Mühling (Mühling, Jungjohann & Gebhardt, 2019, S.137). Die Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist es, zum einen die Forschung im Bereich der Lernverlaufdiagnostik zu intensivieren, zum anderen soll der schulischen Praxis ein möglichst praktikables Erhebungsinstrument online zur Verfügung gestellt werden. Derzeit sind auf der Onlineplattform unterschiedliche Tests im Bereich Deutsch und Mathematik verfügbar. Beispielsweise gibt es in dem Bereich Deutsch Testfahren zur Leseflüssigkeit, zum sinnentnehmenden Lesen und zum Wortschatz, wobei weitere Verfahren zur Rechtschreibung in Planung sind. Zudem stellt Levumi interessierten Personen ein ausführliches Lehrerhandbuch sowie Förderansätze zur Verfügung, um die praktische Handhabung zu erleichtern (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 1).

Nun folgt ein kurzer Überblick zur Möglichkeit der Lernverlaufdiagnostik mit der Onlineplattform Levumi. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt, welche

im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet wurden und auf Levumi basieren. Dem folgt eine Übersicht zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten.

4.3.1 Lernverlaufsdiagnostik mit Levumi

Die Lernverlaufsdiagnostik mit der Plattform Levumi ist computergestützt. Durch den Computer werden, im Gegensatz zu papierbasierten Testreihen, automatisch die organisatorischen Aufgaben übernommen. Außerdem können zusätzlich unterschiedliche Darstellungs- und Auswertungsmöglichkeiten ausgewählt und leicht generiert werden (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 4).

Die einzelnen Items für die Tests der Lernverlaufsmessungen werden für jedes Kind individuell auf Basis eines Itempools zufällig ausgewählt. Bei der ersten Testung erhalten alle dabei noch die gleiche Reihenfolge der Items, erst bei den folgenden Tests werden die Items dann durch das Zufallsprinzip zusammengestellt. Daher können mehrere Paralleltestungen entwickelt werden, was in Forschungsarbeiten nachvollziehbar macht, ob die Tests der Kinder pro Messzeitpunkt die gleiche Schwierigkeit aufweisen. Denn nur auf dieser Grundlage können Ergebnisse einzelner Messzeitpunkte zusammengefasst und ausgewertet werden, z.B. in einer graphischen Darstellung. Dafür nutzt die Lernplattform überwiegend Speedtests, d.h. die Tests unterliegen einer vorher festgelegten Zeitbeschränkung. Diese werden durch den Computer erstellt und im Anschluss an die Testung ausgewertet. Dabei ist es möglich sowohl qualitative, als auch quantitative Auswertungsmethoden auszuwählen, da beide von der Onlineplattform Levumi angeboten werden (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 4f.).

Psychologische Konstrukte (z.B. der Leseflüssigkeit) bilden die Grundlage der online verfügbaren Tests, welche in unterschiedlichen Niveaus mit ansteigender Schwierigkeit unterteilt sind. Die Konstruktion der Tests beruht dabei nicht auf einer lehrplanorientierten regulären Klassenstufe. Die individuelle Auswahl des Schwierigkeitsgrades ist dabei besonders für das inklusive Settings von großer Bedeutung. Außerdem kann die Lernverlaufsdiagnostik der Plattform Levumi unabhängig von der Schulform und dem Bundesland in der Praxis realisiert werden (vgl. Gebhardt et al., 2016a, S. 5). Auch ist die Anwendung der Testverfahren jederzeit möglich, Gebhardt und Kollegen (2016) empfehlen die Durchführung der Testung zu Beginn eines Schuljahres und dann erneut ein bis zwei Wochen vor den jeweils anstehenden Schulferien.

4.3.2 Vorstellung der genutzten Erhebungsinstrumente

Damit eine Erhebung der Leseteilkompetenzen erfolgen kann, wurden die Diagnoseinstrumente der Onlineplattform Levumi für dieses Forschungsvorhaben verwendet. Diese können die sowohl die Leseflüssigkeit als auch das Leseverständnis als Bereiche der Lesekompetenz erfassen (siehe Jungjohann, Mau, Diehl & Gebhardt, 2019). Die Onlineplattform stellt ihre Testverfahren online kostenfrei zur Verfügung und bietet die Möglichkeit, die Tests computerbasiert umzusetzen und auszuwerten (vgl. Jungjohann & Gebhardt, S. 165).

Zur Übersichtlichkeit wird in Abbildung 5 auf der nächsten Seite die Struktur des Aufbaus für das Erhebungsinstrument im Bereich des Lesens abgebildet.

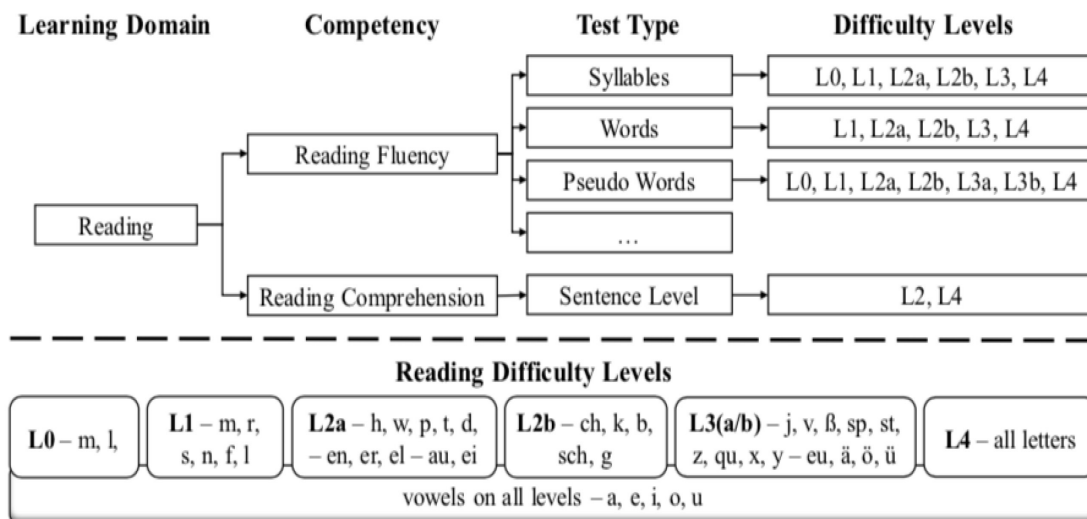


Abbildung 5 Teststruktur für die Messung von Lesekompetenz mit Levumi (Jungjohann et al., 2018, S. 4)

Das Lesen kann in diesem Fall durch zwei verschiedene Methoden erfasst werden. Zum einen durch die Leseflüssigkeit, zum anderen durch das Leseverständnis. Die Leseflüssigkeit kann auf der Basis von Silben, Wörtern oder Pseudowörtern gemessen werden, das Leseverständnis hingegen auf der Ebene von Sätzen. Für beide Kompetenzen können unterschiedliche Niveaustufen bzw. difficulty levels gewählt werden, diese unterscheiden sich hinsichtlich der verwendeten Laute und Buchstaben. Besonders vorteilhaft ist dies für den inklusiven Unterricht. Da keine jahrgangsübergreifenden Niveaustufen gewählt werden müssen, können die individuellen Lernausgangslagen auch innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigt werden (vgl. Jungjohann et al., 2018, S. 3f.). Nun wird näher auf die Erhebung der beiden Kompetenzbereiche der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses eingegangen. Außerdem können die unterschiedlichen Bereiche, die u.a. durch die

Schülerinnen und Schüler genutzt werden, beispielsweise durch die Einstellung von Schriftgrößen bei unterschiedlichen Lesetests individualisiert werden. Lobenswert ist dabei die Berücksichtigung des Universal Designs (vgl. Mühling, Gebhardt & Diehl, 2017, S. 559).

Erhebung Leseflüssigkeit

Die Erhebung der Leseflüssigkeit orientiert sich an den Stufen des Kieler Leseaufbaus sowie an dem Kieler Leseaufbau und seinen Stufen. Dieses Lesekonzept, basierend auf der Legasthenieforschung, empfiehlt ein deutlich strukturiertes und kleinschrittiges Vorgehen zur Einführung in die Schriftsprache (vgl. Dummer-Smoch & Hackethal, 2007, S. 55). Der Kieler Leseaufbau wird zwar für eine Strukturierung des Leseerwerbs im Unterricht empfohlen, er ist jedoch keine notwendige Voraussetzung, um mit der Onlineplattform Levumi arbeiten zu können (vgl. Gebhardt et al. 2015, S. 448). Dem Anhang kann eine Übersicht des Kieler Leseaufbaus entnommen werden.

Die Abbildung 6 zeigt hier eine Übersicht zu den jeweils verwendeten Buchstaben in den Testungen von Levumi, sortiert nach den Niveaustufen in Anlehnung an den oben erwähnten Kieler Leseaufbau:

| Kieler Leseaufbau | Tests nach Niveaustufe | Buchstaben im Test (eingeführte Buchstaben) |
|-------------------|------------------------|--|
| Vorstufe | N0 | m, l – a, e, i, o, u |
| 1 - 2 | N1 | m, r, s, n, f, l – a, e, i, o, u |
| 4 - 5 | N2a | h, w, p, t, d – en, er, el – au, ei – a, e, i o, u |
| 6 - 7 | N2b | ch, k, b, sch, g – a, e, i, o, u |
| 8 - 10 | N3 (a/b) | j, v, ß, sp, st (ohne tz, ck), z, qu, x, y – eu, ä, ö, ü, – a, e, i o, u |
| 11 - 14 | N4 | Alle Buchstaben |

Abbildung 6 Aufbau der Testungen der Lernverlaufsmessungen nach dem adaptierten Kieler Leseaufbau und den verwendeten Buchstaben (Gebhardt et. al, 2016, S. 11)

Die Leseflüssigkeit kann durch die Wortidentifikation erfasst werden, d.h. mit den Kindern werden lehrerzentrierte Einzeltestungen von jeweils einer Minute durchgeführt. Die gezeigten Items sollen von den Schülerinnen und Schülern möglichst laut und ohne Fehler vorgelesen werden. Die Lehrperson ordnet durch die Eingabe von Ziffern auf der Tastatur die Items in richtig gelesene Items (Ziffer 1) und falsch gelesene Items (Ziffer 0) ein. Die Leseflüssigkeit

ist demzufolge ein robuster Indikator dieser Testverfahren zur Erhebung der Lesekompetenz. Die Kompetenz richtet sich nach der Anzahl der richtig gelesenen Wörter innerhalb einer Minute (vgl. Jungjohann et al., 2018a, S. 4).

Zur Testung der Leseflüssigkeit stehen auf der Plattform drei Subtests zur Verfügung: Silben lesen, Wort lesen und Pseudowort lesen. Im Kontext des Rügener Inklusionsmodells (RIM) wurden u.a. Testreihen für Silben- und Wort lesen erarbeitet, welche für die Plattform Levumi adaptiert wurden (vgl. Gebhardt et al. 2015, S. 448).

Die leichteste Stufe der Plattform ist der Silbenlesetest, bei dem die Lautsynthese erfasst wird. Geeignet ist dieses Verfahren vor allem für Leseanfänger oder langsam lesende Kinder. Die Testverfahren zum Wörterlesen bilden sowohl das synthetische als auch das lexikalische Lesen ab. Das Lesen von Pseudowörtern stellt dabei die höchste Stufe der Schwierigkeit dar. Pseudowörter sind als solche nicht im Sprachgebrauch vorhanden, für das Lesen ist hier die synthetische Strategie notwendig. So kann neben der basalen Leseflüssigkeit ebenso die Dekodierfähigkeit der Kinder erhoben werden (vgl. Gebhardt et al. 2015, S. 448).

Der Itempool dieser Testverfahren umschließt zwischen 40 und 200 Items. Zu dem ersten Messzeitpunkt ist die Reihenfolge der Items für alle Schülerinnen und Schüler identisch. Danach werden bei jeder weiteren Messung, durch eine zufällige Auswahl der Items, individuelle Tests erstellt. Dies lässt sich damit erklären, dass so immer gleichermaßen schwierige Paralleltests die Lesekompetenz erheben können. Allerdings wird bei der Testerstellung durch einen Algorithmus sichergestellt, dass nicht zwei nacheinander folgende Items den gleichen Anfangsbuchstaben haben, damit sollen Lesefehler vermieden werden (vgl. Jungjohann et al., 2018a, S. 4).

Abschließend kann angemerkt werden, dass die Testungen für das Wörterlesen auf vier unterschiedlichen Niveaustufen verfügbar sind (N1 – N4). Das Silben- und Pseudowörterlesen verzeichnet fünf verschiedene Niveaustufen (N0 – N4). Charakteristisch für die Niveaustufen ist die Auswahl der Buchstaben. Beispielsweise werden in der leichtesten Niveaustufe nur dehnbare Konsonanten mit einfachen Wortstrukturen abgefragt. In den höheren Stufen hingegen werden dafür z.B. Plosive oder komplexer strukturierte Konsonantenverbindungen aufgegriffen (vgl. Jungjohann et al., 2018a, S. 4).

Erhebung des Leseverständnisses

Die Erhebung des Leseverständnisses wird auf der Ebene des Satzes vollzogen. Dabei haben Schülerinnen und Schüler insgesamt sieben Minuten Zeit, die ihnen nacheinander vorgegebenen Sätze sinnvoll mit dem jeweils passenden Wort zu komplementieren. Konkret

wird in jedem Satz ein Wort gestrichen, sodass eine Lücke entsteht, welche sinnvoll ergänzt werden soll. Dafür werden vier Wörter zur Auswahl präsentiert, wobei nur eines sowohl semantisch als auch syntaktisch korrekt ist. Die Testperson kann das Wort selbstständig, z.B. durch Anklicken, auswählen. Dadurch kann dieses Verfahren auch ohne Lehrperson stattfinden und ermöglicht die Lernverlaufsmessung mehrerer Schülerinnen und Schüler zum gleichen Zeitpunkt. Der Test besitzt einen Itempool von 61 Wörter. Auch hier ist die Reihenfolge der Items bei dem ersten Messzeitpunkt für alle Schülerinnen und Schüler identisch, sodass erst bei den anschließenden Testungen durch die zufällige Auswahl Paralleltest entstehen. Damit die Durchführung der weites gehend selbstständig durchgeführten Testung objektivierbar wird, gibt es für die Durchführung und Einweisung der die Kinder bereits formulierte Arbeitsanweisungen (vgl. Jungjohann et al., 2018a, S. 4)

4.3.3 Messzeitpunkte

Zur Übersicht werden hier die unterschiedlichen Messzeitpunkte (kurz MZP) dargestellt. Vor Beginn der Intervention wurden die Verfahren „Wörter lesen N4“ am 26.09.2018 und „Sinnentnehmendes Lesen N2“ am 27.09. 2018 mit der gesamten Klasse von Studierenden durchgeführt.

Im November begann die Intervention, bei der die Testverfahren im Wechsel angewandt wurden, um den Lernverlauf zu erheben. Zur Übersicht werden diese Messzeitpunkte tabellarisch dargestellt:

Tabelle 2 Übersicht zu den Messzeitpunkten zu „Wörter lesen N4“ während der Intervention

| Messzeitpunkt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Datum | 09.11.18 | 23.11.18 | 30.11.18 | 07.12.18 | 17.12.18 |

Tabelle 3 Übersicht zu den Messzeitpunkten zu „sinnentnehmendes Lesen N2“ während der Intervention

| Messzeitpunkt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Datum | 16.11.18 | 28.11.18 | 05.11.18 | 14.12.18 | 19.12.18 |

4.4 Förderansatz von Levumi

Die Verbindung von Diagnose und Förderung kann mit Hilfe der Förderansätze von Levumi in der Praxis eine nützliche Hilfestellung sein. Die Grundannahme des Förderansatzes geht

drauf zurück, dass jedes Kind im Erwerb der Schriftsprache die gleichen Phasen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten durchschreitet (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 9). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass der Ansatz der Förderung mit Levumi kein abgeschlossenes Förderkonzept darstellt, auch wenn Materialien auf der Plattform zur Verfügung stehen. Zusammengenommen sollen Lehrpersonen hier eine Unterstützung bezüglich der Gestaltungs- und Verwendungsmöglichkeiten erhalten (vgl. Jungjohann & Gebhardt, 2018, S: 162f.).

Allgemein lässt sich die Planung von Fördermaßnahmen in vier Phasen einteilen, die von Jungjohann & Gebhardt (2018) wie folgt zusammengefasst werden:

1. Individuellen Förderbedarf feststellen
2. Unterrichtliche Interventionsmaßnahmen mit Arbeitsmaterialien planen
3. Praktische Umsetzung der Übungsphasen
4. Interventionsmaßnahmen stetig evaluieren

Hier zeigt sich deutlich, dass Lehrpersonen zunächst die Förderbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen müssen. Damit über einen längeren Zeitraum die Leseleistungen der Kinder beobachtet und erfasst werden können, bieten sich die kompetenzorientierten Testverfahren auf der Onlineplattform www.levumi.de an.

Förderbausteine

Die Förderbausteine, zu sehen in Abbildung 7, veranschaulichen die verschiedenen Entwicklungsbereiche, welche vor allem für den Anfangsunterricht von Bedeutung sind. Aus ihnen lassen sich zentrale Erkenntnisse, aber auch spezifische Förderungen ableiten. Dadurch wird Lehrpersonen verdeutlicht, welche Ansprüche gestellt werden und welchem Förderziel die Übungsaufgaben zugeordnet werden können. Lehrkräfte sollen so hinsichtlich ihrer Entscheidungen und Gestaltung von Fördermaterialien unterstützt werden. Jedoch stellen die Arbeitsblätter und Förderbausteine von Levumi kein Förderkonzept an sich dar, sie sind eher als Unterstützung und Orientierung anzusehen (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 9).



Abbildung 7 Förderbausteine und Entwicklungsbereiche von Levumi (vgl. Jungjohann et al. 2017, S. 9)

Die Abbildung 7 veranschaulicht übersichtlich die sechs Förderbausteine zusammen mit den Entwicklungsbereichen. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben.

Zuerst soll es um den ersten Förderbaustein, die „*Vorläuferfähigkeiten*“, gehen. Diese bilden so die Grundlage für alle nachfolgenden Lesekompetenzen im Entwicklungsverlauf. Wie auch in Abbildung 6 zu erkennen kommt der phonologischen Bewusstheit dabei eine besondere Bedeutung zu, da diese u.a. die Wahrnehmung der einzelnen lautsprachlichen Sequenzen umfasst (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 10).

Darauf aufbauend gelangt man zum zweiten Förderbaustein, der „*Buchstaben-Lautbeziehung*“, wobei die Graphem-Phonem-Korrespondenz einen zentralen Aspekt darstellt. Hierbei können Kinder erkennen, welche Buchstaben und ihre Kombination miteinander (Grapheme) einen Laut (Phonem) bilden. Eine intensive Förderung des Bausteins soll zu einer Automatisierung der Identifikation und Kodierung von Buchstaben führen (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 11).

Der dritte Förderbaustein umfasst das „*Richtige Lesen*“. Hier steht das phonologische Rekodieren im Vordergrund und fungiert als indirekte Strategie des Lesens. Einzelne Phoneme sollen zu ganzen Wörtern zusammengefügt werden beispielsweise durch Übungen in Form von Malen der Silbenbögen (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 14f.).

Unter dem vierten Förderbaustein wird das „*Wörter kennen und erkennen*“ gefasst, gemeint ist dabei die Automatisierung der Worterkennung. Kleine Einheiten oder bereits als Ganzes erfasste Wörter werden als vorhanden im mentalen Lexikon abgerufen, sodass diese schneller als Gesamtbild erkannt werden, wodurch das phonologische Rekodieren entfällt. Die nun freien kognitiven Ressourcen können so für das sinnentnehmende Lesen genutzt werden (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 20).

Der fünfte Förderbaustein bezieht sich auf das „*Verstehen von Inhalten*“, dabei wird das

semantisch-lexikalische Lesen gezielt geschult, denn hier soll auch der Sinn von Wörtern, Sätzen oder gar ganzen Texten erkannt werden. Illustrationen können dabei zur Erleichterung aber auch zur Aktivierung des semantischen Wissens, beitragen (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 23).

Der letzte Förderbaustein „*Mit anderen Lesen*“ intendiert die Förderung der Leseflüssigkeit, da diese die zentrale Funktion einer Brücke zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen einnimmt (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 28).

4.5 Entwicklung einer datenbasierten Förderung

Das folgende Kapitel beschreibt den Planungsprozess der Lesefördermaterialien „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ mit der Onlineplattform Levumi. Diese Planungen basieren auf dem exemplarisch gestalteten Leseförderkonzept „Levumi und Fredro auf Schatzsuche“ von Anderson (2018) und den Empfehlungen hinsichtlich der Entwicklung eines Leseförderkonzepts unter Berücksichtigung von individuellen Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern. Die dort beschriebenen Teilschritte für den Planungsprozess lassen sich ebenfalls in diesem Kapitel wiederfinden. Demnach werden zunächst die Lernverlaufsdaten der in der Stichprobe beschriebenen Schülerinnen näher betrachtet und analysiert. Auf der Basis der Lernverlaufsmessungen und qualitativen Fehleranalyse wird ein Förderbedarf unter Berücksichtigung der Förderbausteine festgelegt. Dies wieder rum bildet die Grundlage zur Erstellung eines Übungswortschatzes, welche im Anschluss eine Rahmenhandlung für die Förderung ergeben soll. Abschließend werden die passenden Aufgabenformate ausgewählt, um die jeweiligen Förderbausteine durch die Intervention zu fördern. (vgl. Anderson et al., 2018).

4.5.1 Analyse der Lernverlaufsdaten

Für das Förderkonzept sollten vier möglichst gleich starke Kinder ausgewählt werden, die sich bestenfalls im 50% Niveau der Klasse bei den Testungen „Wörter lesen N4“ und „Sinnentnehmendes Lesen N2“ verorten lassen. Das Förderkonzept wurde dann einheitlich für diese vier Kinder konzipiert und im Verlauf der Förderung weiter adaptiert und auf die gemeinsamen Förderbedarfe ausgerichtet. Die nun folgende Analyse der Lernverlaufsdaten basiert auf den Ausarbeitungen nach Anderson (2018).

Zur Analyse der Lernverlaufsdaten der Schülerinnen Mine, Lena, Lisa und Sarah werden Individualgraphen, Klassengraphen und die qualitativen Auswertungen genutzt, welche die

Plattform Levumi zur Verfügung stellt (Jungjohann, Diehl, Mühling & Gebhardt, 2018, S.85). Zur Übersichtlichkeit wurden in den Klassengraphen die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler ausgeblendet. Damit die erhobenen Daten der Schülerinnen dennoch in das gesamte Niveau der Leistung der Klasse eingeordnet werden können, werden dazu passende Tabellen ergänzt.

Alle Schülerinnen und Schüler wurden bereits im ersten Schulbesuchsjahr mit Hilfe der Onlineplattform auf der Niveaustufe 1 getestet. Da vor Beginn der Interventionsmaßnahmen jeweils nur ein Messzeitpunkt für das „Sinnentnehmende Lesen N2“ und das „Wörter lesen N4“ vorlag, dienen auch die Lernverlaufsmessungen des Tests „Wörter lesen N1“ aus Abbildung 8 als Orientierung zur Planung des Förderkonzepts. Grundsätzlich lässt sich eine recht konstante Entwicklung der Lernverläufe bei den Schülerinnen feststellen, da nur wenige Einbrüche der Leistungen erkennbar sind

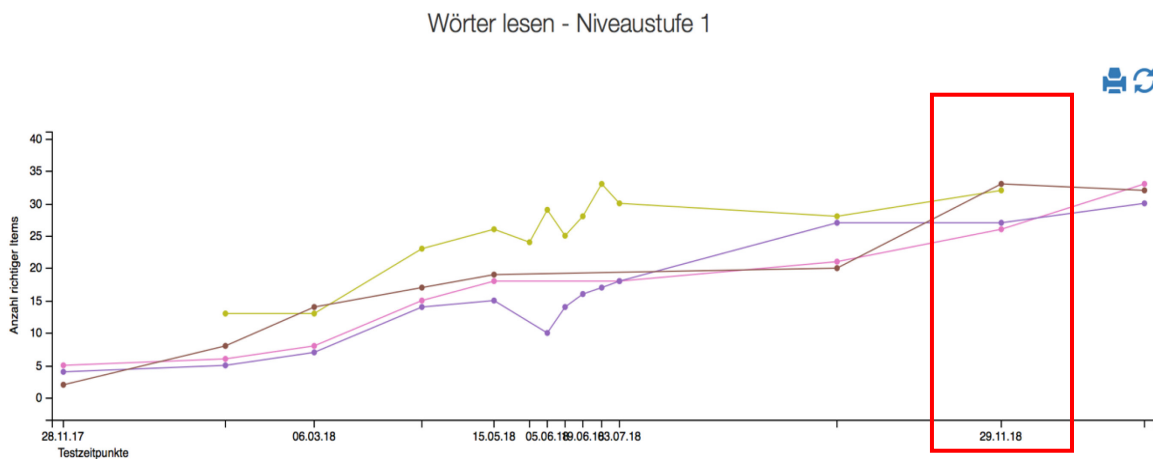


Abbildung 8 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum Wörterlesen N1

Die visualisierten Lernverlaufsgraphen in Abbildung 8 der vier Schülerinnen zum Wörterlesetest N1 werden nun genauer betrachtet, wobei der 29.11.18 (rot umrandet) als letzter Messzeitpunkt vor der Intervention erfolgte. Zusammen mit den Tabellen 4 und 5 können die erbrachten Leistungen der vier Schülerinnen in das Prozentniveau der Klasse am 29.11.18 eingeordnet werden.

Tabelle 4 Prozentniveau der gesamten Klasse im Wörter lesen N1 am 29.11.18

| Testzeitpunkt am 29.11.18 | Anzahl richtig gelöster Items |
|---------------------------|-------------------------------|
| 75 % Niveau der Klasse | 33 |
| 50% Niveau der Klasse | 28 |
| 25% Niveau der Klasse | 22 |

Tabelle 5 Ergebnisse im Wörter lesen N4 der ausgewählten Schülerinnen am 29.11.18

| <i>Testzeitpunkt am 29.11.18</i> | <i>Anzahl richtig gelöster Items</i> | <i>Anzahl falsch gelöste Items</i> | <i>Lösungswahrscheinlichkeit in %</i> |
|--------------------------------------|--|--|---|
| <i>Mine</i> | 33 | 2 | 94,3% |
| <i>Lena</i> | 32 | 2 | 94,1% |
| <i>Lisa</i> | 27 | 0 | 100% |
| <i>Sarah</i> | 26 | 0 | 100% |

Mine konnte 33 Items richtig lösen, damit erreicht sie das 75% Niveau der Klasse. Lena liegt mit ihren 32 richtigen Items auch kurz vor dem 75% Niveau. Lisa (27 richtige Items) und Sarah (26 richtige Items) liegen damit knapp unterhalb des 50% Niveaus der Klassengemeinschaft. Durchschnittlich können die Schülerinnen somit 29,5 Items richtig lesen und könnten somit im Durchschnitt dem 50% Niveau der Klasse erreichen.

Laut der Ergebnisse in Tabelle 5 erreichen alle vier Kinder bereits eine solide Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit. Dies kann man durch einen Vergleich der richtig und falsch gelesenen Items und der Lösungswahrscheinlichkeit erheben (vgl. Anderson, 2018, S. 5f). So können Lisa und Sarah 26 bzw. 27 Wörter fehlerfrei vorlesen. Mine und Lena unterlaufen lediglich 2 Fehler, was zu einer Summe von 35 Wörtern bei Mine und 34 Wörtern bei Lena führt.

Zusammenfassend kann also davon ausgegangen werden, dass die vier ausgewählten Schülerinnen die Anforderungen und Kompetenzbereiche auf der Niveaustufe 1 nach Levumi größtenteils beherrschen. Eine Abbildung zur Übersicht der gesamten Kompetenzstufen nach Jungjohann et al. (2017) kann dem Anhang entnommen werden. Demnach können Konsonanten wie Reibelaute und dehnbare Konsonanten sowie offene Silben recht sicher erlesen werden. Die Wörter auf der Niveaustufe orientieren sich ausschließlich an der V KV Struktur (Vokal – Konsonant, Vokal) und der KV – KV Struktur (Konsonant, Vokal – Konsonant).

Auf dieser Grundlage werden nun die Daten von dem Messzeitpunkt am 26.09.18 (Wörterlesen N4) und am 27.09.18 (Sinnentnehmendes Lesen N2) genauer betrachtet, um festzustellen, in welchem Prozentniveau der Klasse sich die vier Schülerinnen verorten. Anschließend wird durch eine qualitative Fehleranalyse ermittelt, in welchen konkreten Bereichen auf der Niveaustufe 4 noch Schwierigkeiten vorliegen.

Wörter lesen - Niveaustufe 4

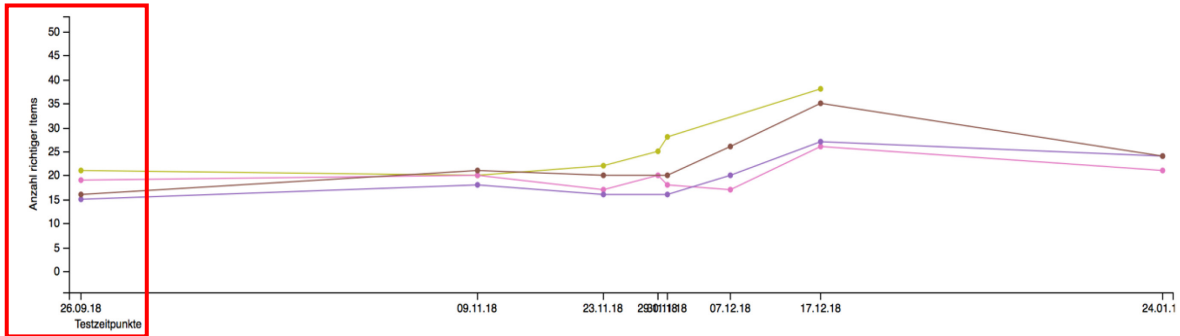


Abbildung 9 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum Wörterlesen N4

Die Abbildung 9 bildet die Lernverlaufsdaten der vier Schülerinnen zum Zeitpunkt vor, während und nach der Intervention ab. Für die Analyse im Hinblick auf die Planung der Förderung ist dementsprechend der 26.09.18 (rot umrandet) von Bedeutung um Lernbedarfe festzustellen.

Tabelle 6 Prozentniveau der gesamten Klasse im Wörter lesen N4 am 26.09.18

| Testzeitpunkt am 26.09.18 | Anzahl richtig gelöster Items |
|---------------------------|-------------------------------|
| 75 % Niveau der Klasse | 29 |
| 50% Niveau der Klasse | 19 |
| 25% Niveau der Klasse | 14 |

Tabelle 7 Ergebnisse im Wörter lesen N4 der ausgewählten Schülerinnen am 26.09.18

| Testzeitpunkt am 26.09.18 | Anzahl richtig gelöster Items | Anzahl falsch gelöste Items | Lösungswahrscheinlichkeit in % |
|---------------------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Mine | 16 | 2 | 88,9% |
| Lena | 21 | 1 | 95,5% |
| Lisa | 15 | 3 | 83,3% |
| Sarah | 19 | 1 | 95% |

Unter Berücksichtigung der Tabellen 6 und 7 kann erneut eine Zuordnung der Schülerinnen in das Prozentniveau der Klasse vorgenommen werden. Zunächst einmal wird deutlich, dass keiner der Schülerinnen das 75% Niveau im Wörter lesen N4 erreichen kann. Lena erreicht im Vergleich zu den drei anderen die höchste Anzahl der gelesenen Items mit 21 und liegt somit knapp über dem 50% Niveau. Sarah befindet sich mit ihren 19 richtig gelesenen Items genau im 50% Niveau der Klasse. Mine (16 Items) und Lisa (15 Items) nähern sich mit ihrer Leistung dem 50% Niveau an. Dabei erreichen alle Kinder eine ähnliche Lesegeschwindigkeit und machen nur wenig Lesefehler, wobei dies sich auch auf die Lesegenauigkeit auswirkt.

Die in Abbildung 10 dargestellten Lernverläufe beziehen sich auf die Testungen des sinnentnehmenden Lesens auf der Niveaustufe zwei.

Sinnentnehmendes Lesen - N2

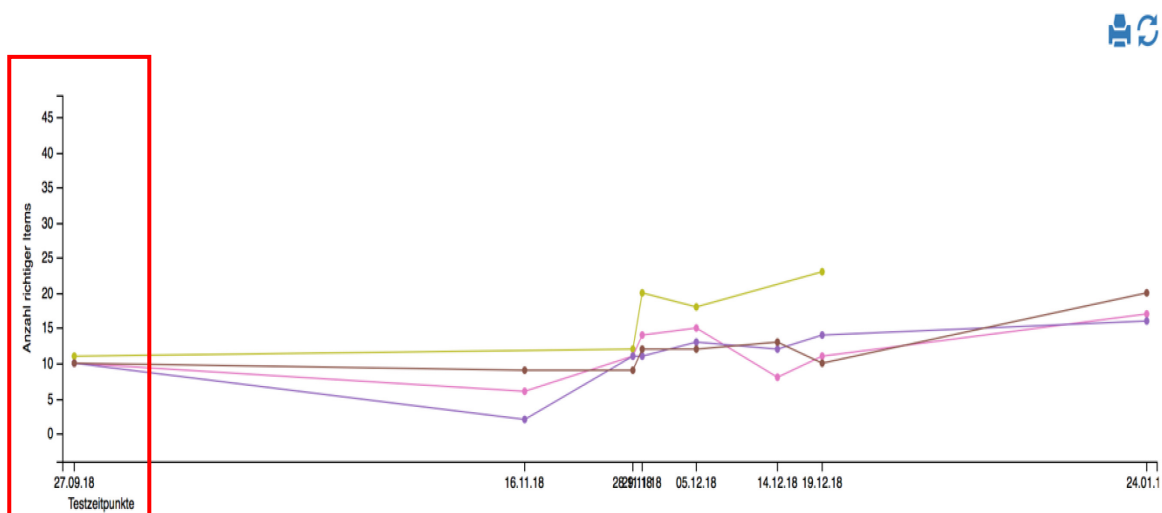


Abbildung 10 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum sinnentnehmenden Lesen N2

Das „Sinnentnehmende Lesen N2“ wurde einen Tag später am 27.11.18 (rot umrandet) gemessen. Auch hier wurde der Messzeitpunkt noch vor Beginn der Intervention für eine genauere Betrachtung fokussiert, um die gewonnenen Daten in die Förderplanung einfließen zu lassen und den Lernstand der Kinder zu ermitteln.

Tabelle 8 Prozentniveau der gesamten Klasse im sinnentnehmenden Lesen N2 am 27.09.18

| <i>Testzeitpunkt am 27.09.18</i> | <i>Anzahl richtig gelöster Items</i> |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| <i>75 % Niveau der Klasse</i> | 16 |
| <i>50% Niveau der Klasse</i> | 11 |
| <i>25% Niveau der Klasse</i> | 9 |

Tabelle 9 Ergebnisse im sinnentnehmenden Lesen N2 der ausgewählten Schülerinnen am 27.09.18

| <i>Testzeitpunkt am 26.09.18</i> | <i>Anzahl richtig gelöster Items</i> | <i>Anzahl falsch gelöste Items</i> | <i>Lösungswahrscheinlichkeit in %</i> |
|----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Mine</i> | 10 | 2 | 83.3 % |
| <i>Lena</i> | 11 | 6 | 64,7% |
| <i>Lisa</i> | 10 | 3 | 76,9% |
| <i>Sarah</i> | 10 | 1 | 90.9% |

Im Bereich des sinnentnehmenden Lesens lassen sich anhand von Tabelle 9 recht homogene Leistungen hinsichtlich der richtig gelösten Items ablesen, sodass Lena unter Berücksichtigung der Prozenträge aus Tabelle 8 hinsichtlich der Klassenleistungen genau im 50% Niveau liegt. Mine, Lisa und Sarah befinden sich genau zwischen dem 25% und dem 50% Niveau. Dabei erreichen Sarah, Mine und Lisa im Vergleich eine ähnliche Lesegeschwindigkeit und können durch hohe Werte in der Lösungswahrscheinlichkeit bereits eine stabile Lesegenauigkeit vorweisen. Lena bearbeitet zwar in der Summe 17 Items, löst jedoch nur 11 davon korrekt. Somit ist ihre Lösungswahrscheinlichkeit bei 64,7% und zeigt im Vergleich zu den drei anderen eine in diesem Fall eher wenig ausgeprägte Lesegenauigkeit.

Um nun einen genauen Einblick in systematische Probleme hinsichtlich der Graphem- und Lautverbindungen zu erhalten, wird eine qualitative Fehleranalyse vorgenommen (vgl. Anderson, 2018, S. 5). Dabei werden besonders die Ergebnisse der Testung zum Wörter lesen N4 berücksichtigt.

Dafür bietet Levumi eine ausführliche Übersicht welche Items richtig bzw. falsch gelöst worden sind. Alle vier Schülerinnen sind wie bereits beschrieben in der Lage die Wortstrukturen, die auf Niveaustufe eins verortet sind, sicher zu erlesen. Auch gelingt ihnen teilweise das Lesen der komplexeren Wortstruktur KVK-KVK, die für das Niveau vier

charakteristisch sind. Dennoch können die falsch gelösten Items dieser Wortstruktur zugeordnet werden. Anzumerken ist hierbei, dass die Schülerinnen zu diesem Messzeitpunkt nur maximal drei falsch gelöste Items aufweisen. Jedoch ist die Wortstruktur mit zwei Konsonanten am Wortanfang ein gemeinsames Fehlermuster, welches bei den vier Schülerinnen erkannt werden konnte. Mine und Lisa zeigen anhand der falsch gelösten Items auch ein Muster, bei dem plosive Laute am Wortanfang vorkommen z.B. bei Kreide, Kirche oder Probe. Da die hier vorgenommene qualitative Fehleranalyse auf der Niveaustufe N4 nur auf einem Messzeitpunkt basiert, sollten im Verlauf der Intervention die Lernverlaufsdaten stetig kontrolliert werden, um die jeweilig problematischen Bereiche noch in die Fördermaterialien zu adaptieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine gewisse Lesegeschwindigkeit sowie eine Lesegenauigkeit bei Mine, Lena, Lisa und Sarah grundsätzlich vorhanden sind. Diese werden stellenweise eingeschränkt, beispielsweise durch zwei Konsonanten oder einen plosiven Laut am Wortanfang. Auch wenn die vier Schülerinnen nicht unter das 25% Niveau Klassen fielen, so erscheint eine Förderung angebracht, damit sich die bereits genannten Schwierigkeiten nicht weiter verfestigen und zu manifesten Einschränkungen in der Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit führen, um das „Wait-to-fail Prinzip“ (Huber & Grosche, 2012, S. 313) zu vermeiden. Die Herausforderungen der Niveaustufe 4 nach Levumi sollen so durch eine gezielte Förderung von Mine, Lena, Lisa und Sarah gemeistert werden.

4.5.2 Förderbedarf festlegen

Auf der Basis der vorangegangenen Analyse der Lernverlaufsdaten von Mine, Lena, Lisa und Sarah mit Hilfe der Onlineplattform Levumi sollen nun die darauf resultierenden Förderbedarfe im Bereich des Lesens konkret formuliert werden. Dabei dienen die Förderbausteine und Entwicklungsbereich von Levumi aus Kapitel 4.4 als Orientierung. Denn diese Förderbausteine lassen sich auf die zentralen Entwicklungsbereiche, welche vor allem für den Anfangsunterricht bedeutsam sind und eine Förderung dieser oftmals für leseschwächere Kinder empfohlen wird, zurückführen. Außerdem bieten die Förderbausteine sowohl linguistische als auch fachdidaktische Hinweise und Ideen für die Entwicklung von Förderzielen (vgl. Jungjohann et al., 2017, S. 9).

Auf der Grundlage der vorherigen Analyse der Lernverlaufsgraphen werden die folgenden Förderbausteine im Rahmen des Förderkonzeptes ausgewählt, um auf dieser Grundlage die Lesegenauigkeit, die Lesegeschwindigkeit sowie die Leseflüssigkeit zu fördern:

- Förderbaustein drei: Richtiges Lesen
- Förderbaustein vier: Wörter kennen und erkennen
- Förderbaustein fünf: Inhalte verstehen
- Förderbaustein sechs: mit anderen Lesen

Mit dem Förderbaustein drei wird eine Steigerung des phonologischen Rekodierens intendiert. Werden in diesem Entwicklungsbereich Defizite festgestellt, so hat dies einen negativen Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit und somit indirekt auch auf die Lesegenauigkeit sowie das Leseverständnis. Die Analyse der Lernverlaufsmessung von N1 und N4 ergaben, dass Mine, Lena, Lisa und Sarah zwar eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit auf der Niveaustufe 1 zeigten, auf der Niveaustufe 4 im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern jedoch weniger gut abschnitten. Um hier anzusetzen, soll die Lesegenauigkeit und die Worterkennungsleistung gefördert werden. Dafür eignet sich z.B. das Gestalten von Übungsformaten im Silbenprinzip, wodurch das Segmentieren und Synthetisieren von Silben unterstützt wird (vgl. Jungjohann et al.,2017, S. 14f.). Das formulierte Förderziel für die Gruppe ist hierbei die Worterkennungsleistung ebenso wie die Lesegenauigkeit zu fördern, sodass die Kinder die Anzahl der richtig gelösten Items auf N4 erhöhen können.

Der Förderbaustein vier und die dazugehörigen Übungen basieren auf einem überschaubaren, aber dennoch differenzierten, Übungswortschatz. Dadurch wird eine Auseinandersetzung mit Silben- und Wortstrukturen erstrebt, die für die Kinder noch Schwierigkeiten darstellen (vgl. Jungjohann et al.,2017, S. 20f.). Rückblickend auf die qualitative Analyse von Mine, Lena, Lisa und Sarah sind die Übungen sowie der Übungswortschatz besonders auf plosive Laute am Wortanfang und die Wortstruktur KKV – KVK ausgelegt.

Auch wird der Förderbaustein fünf bei den Schülerinnen fokussiert, dabei geht es vorrangig um das sinnentnehmende Lesen im engeren Sinne: "Häufig wird unter sinnentnehmendes Lesen die Entnahme von Informationen aus Texten oder Sätzen verstanden. Die Auseinandersetzung wird als Leseverständnis im engeren Sinne beschrieben und stellt einen Teil der weiterführenden Lesekompetenz dar" (vgl. Jungjohann et al.,2017, S. 23). In diesem Zusammenhang wird eine Förderung zum sinnentnehmenden Lesen empfohlen welche parallel zur phonologischen Rekodierung stattfindet. Damit eine zusätzliche Intensivierung der Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit erreicht werden kann, wurde auch der Förderbaustein sechs aufgenommen (vgl. Jungjohann et al.,2017, S. 28). Dafür wird die Methode des Lautlese-Verfahrens realisiert, die sich durch empirische Forschung als besonders geeignet erwies (Kapitel 2.2.2). Da das Förderkonzept

für eine Gruppe von vier Schülerinnen entwickelt wurde, konnten Methoden zum Lautlesen gut umgesetzt werden.

4.5.3 Erstellung des Übungswortschatzes

Die Lesefördermaterialien „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ wurden u.a. auf der Grundlage eines spezifisch ausgewählten und differenzierten Übungswortschatz erarbeitet, wobei dieser nach linguistisch orientieren Merkmalen strukturiert wurde.

Die Erstellung des Übungswortschatzes für die Leseförderung basiert auf den in der Analyse festgestellten Schwierigkeiten von Mine, Lena, Lisa und Sarah. Dabei wurden die linguistischen Merkmale festgelegt, die die Wörter aus dem Übungswortschatz aufgreifen sollen. Der unten dargestellte Übungswortschatz aus Tabelle 10 orientiert sich an dem Basiswortschatz für die Hamburger Schulen (Anderer & Baark, 2014, S. 53ff.), denn ein Grundwortschatz für das Land Nordrhein – Westfalen steht noch im Entwicklungsprozess. Da es nur zu geringen regionalen Unterschieden hinsichtlich des Grundwortschatzes kommt und die meisten Wörter länderübergreifend genutzt werden, steht einer Verwendung in diesem Fall nichts im Wege. Daraus ergibt sich nun der in der Tabelle 10 abgebildete Übungswortschatz für Mine, Lena, Lisa und Sarah.

Tabelle 10 Übersicht des Übungswortschatzes unter Berücksichtigung der Niveaustufe 4 nach Levumi

| Linguistische Merkmale | Wörter |
|---|---|
| <i>Pseudowörter</i> | Malini, Pripro, Bramo, Primboli, Plübris, |
| <i>plosiver Laut am Wortanfang</i> | Pfad, Brief, Brunnen, blau, grau, Blumen, Truhe, graben, blättern, Kristall, Glück, Trank, traurig, grün, Drache, Glitzerstaub, Glas, Flasche, Trauben, Kirschen, klug, frech, flink, braun, flauschig, blubbern, Kräfte, bringen |
| <i>Wörter mit zwei oder mehr Konsonanten am Anfang des Wortes</i> | Freunde, Freude, riesig, Stimme, schrill, Fluch, stolz, Spur, Spruch, endlich, Schloss, Schlüssel, frei, springen, schreiben, Stein, Frosch, traurig, Flasche, Streich, Schmetterling, Flügel, Flasche, Trauben |

Die Pseudowörter beinhalten die erkannten linguistischen Schwierigkeiten der Schülerinnen und kombinieren diese miteinander, beispielsweise das Wort Plübris. In den Fördermaterialien werden die Pseudowörter als Namen für Figuren bzw. den Ort verwendet, um diese möglichst oft zu wiederholen, damit problematische Wortstrukturen weitergehend auf eine motivierende Weise wiederholt eingeübt werden können. Zusätzlich wird bei einer näheren Betrachtung deutlich, dass auch bei dem linguistischen Merkmal plosiver Laut am Wortanfang auch KKV -KVK Strukturen zu finden sind. Da Mine, Lisa, Lena und Sarah bei dem Messzeitpunkt am 26.09.18 bereits eine recht hohe Lesegenauigkeit aufwiesen, wurden hier Wörter mit einem höheren Anspruchsniveau ausgewählt um eine Unterforderung zu vermeiden.

4.5.4 Entwicklung der Rahmenhandlung für die Förderung

Die Erstellung eines Übungswortschatzes dient neben der Sicherstellung, dass problembehaftete Wortstrukturen hoch frequentiert in der Förderung aufgegriffen werden, auch als Orientierungshilfe für die Entwicklung einer Rahmenhandlung. Dementsprechend können die ausgewählten Wörter in den selbstständig verfassten Geschichten der Rahmenhandlungen und den Arbeitsaufgaben berücksichtigt und stetig wiederholt werden. In diesem Fall handelt es sich bei der Rahmenhandlung der Leseförderung, um den Drachen Levumi, der mit seiner Hexenfreundin Malini verschiedene Abenteuer erlebt, da sie gemeinsam das Dorf vor dem Zauberer Bramo beschützen müssen.

Alle vier Schülerinnen haben den Buchstabenlehrgang absolviert, wodurch keine Einschränkungen hinsichtlich der Auswahl der Grapheme nötig war. Insgesamt wurden acht Lesegeschichten für Mine, Lisa, Sarah und Lena entwickelt. Durch eine Einbettung der problembehafteten Strukturen in eine Lesegeschichte mit einem hohen Aufforderungscharakter kann dadurch auch die Lesemotivation geweckt werden. Dabei können die Lesegeschichten sowohl leise in Einzelarbeit als auch in unterschiedlichen Methoden des Lautlese-Verfahrens gelesen werden (vgl. Anderson, 2018, S. 8). Damit die Materialien zur Leseförderung einen möglichst hohen Aufforderungscharakter erhalten, bauen alle acht Lesegeschichten aufeinander auf, stellenweise auch mit einem offenen Ende, um die Neugierde und Lesemotivation der Schülerinnen zu entfachen. Zusätzlich wurden auch die Übungsaufgaben inhaltlich auf die jeweiligen Geschichten abgestimmt.


| | | | | | |
|-------------|--------------|------|-------------|--------------|------|
| Name: _____ | Datum: _____ | LG 4 | Name: _____ | Datum: _____ | LG 4 |
|-------------|--------------|------|-------------|--------------|------|

Die Freunde haben das Hexenbuch gefunden.
Aber die Buchstaben sind verhext.
Kannst du den Freunden helfen?
Die Wörter verraten dir wichtige Zutaten für Zaubersprüche.

Aufgabe:

1. Schneide das Hexenbuch an der blauen Linie aus.
2. Falte das Hexenbuch zusammen.
3. Schreibe deinen Namen auf die Vorderseite.
4. Lies laut vor.

Kennst du die Wörter?

| | | | |
|---|--|---|---|
| uez uoz uz P a | ni ne na S t e l | sche scha scho K ir | ll ll ll k r s |
| Ma gri g e g ra |  | Blu ren m e n n e n | Blü tem t o r t e n |

Levumi - Wörter - Silben verbinden - FB 3

Abbildung 11 Beispielhaftes Übungsformat zur Lesegeschichte 4

Da die Lesegeschichte 4 von einem Hexenbuch handelt, welches verhexte Buchstaben beinhaltet, sollen auch die Schülerinnen ein individuelles Hexenbuch gestalten, in dem sie die verhexten Silben richtig zusammenfügen müssen, um wichtige Zutaten für Zaubersprüche erlesen zu können. Dazu kommt in diesem Fall das sehr handlungsorientierte Vorgehen, da die Kinder das Buch zuvor ausschneiden und falten müssen. Zur Hilfestellung wurden die auszuschneidenden Linien blau markiert, zu sehen in Abbildung 11. Alle Arbeitsblätter und Lesegeschichten der Leseförderung „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ sind sowohl in einem schwarz-weißen Layout, als auch in einer zweifarbigen Silbenschrift im Anhang zu finden.

Der allgemeine und formale Aufbau der Lesegeschichten sind bewusst einfach gehalten und in Anlehnung an das Kapitel zur Leseförderung (2.3), sowie an das Leseförderkonzept nach Anderson (2018) erstellt worden. Wie bereits erwähnt, werden die Geschichten in einer Silbenschrift oder einfach schwarz zur Verfügung gestellt. Sie enthalten pro Zeile immer nur einen Satz, wobei ein breiter Zeilenabstand und die Nummerierung der Zeilen eine Orientierung für die Schülerinnen darstellt. Verwendet wurde die Schriftart Fibel Nord, diese ist eine verbreitete Schriftart für die schulische Kontexte. Zumal auch die Materialien auf der Onlineplattform Levumi diesen Schrifttyp verwenden.

Damit die Lesegeschichten für die Schülerinnen visualisiert werden können, wurden in Anlehnung an Anderson (2018) Bodenbilder zu den Geschichten erstellt. Dabei werden die Kinder motiviert die Geschichte mehrmals zu lesen. Demnach können die Bodenbilder in

diesem Fall ebenfalls ein Element des Trainings der Leseflüssigkeit angesehen werden, denn die Silbenkarten in Abbildungen 12 werden lesebegleitend zu einem Gesamtbild zusammengefügt.



Abbildung 12 Bodenbilder der Lesegeschichten 1, 2, 5 und 7 (von links nach rechts)

4.5.5 Auswahl der Aufgabenformate

Nachdem die Lernverlaufsdaten von Lena, Lisa, Sarah und Mine analytisch betrachtet wurden und dementsprechend Förderempfehlungen formuliert wurden, können auf der Basis des Übungswortschatzes und der Rahmenhandlung die passenden Aufgabenformate ausgewählt werden. Dabei werden die passenden Übungen und Aufgabenformate aus dem Förderhandbuch „Förderansätze im Lesen mit Levumi“ nach Jungjohann et al. 2017 berücksichtigt.

Für den Förderbaustein drei „*Richtiges Lesen*“ wurden Formate gewählt, die eine Segmentierung von Worten in Silben sowie die Synthese von Silben fördern. Im Verlauf der

Fördereinheiten wurden die mehrsilbigen Wörter weiter intensiviert. Die Übungsvorlage zum Bereich „Silben verbinden“ wurde in Form eines Hexenbuches abgewandelt, um den Schülerinnen ein handlungsorientiertes Angebot zur Leseförderung zu bieten (zu sehen in Abbildung 10). Aus dem Förderhandbuch wurden die folgenden Aufgabenformate verwendet:

- Silbenbögen
- Silben verbinden (Abwandlung der Vorlage, Herstellung eines Faltheftchens)
- Anfangssilbe finden

Zu dem Förderbaustein vier „*Wörter kennen und erkennen*“ wird zum einen auf das bereits vorhandene Arbeitsblatt „Miniwörter finden“ zurückgegriffen, zum anderen wird unter Berücksichtigung des Förderkonzeptes nach Anderson (2018) ebenfalls eine Adaption für eine weitere Übung vorgenommen. In diesem Fall wurden zweisilbige Wörter aus dem Übungswortschatz genutzt. Innerhalb einer Zeile sollten die Schülerinnen dann die gleichen Wörter entdecken. Aus dem Förderhandbuch wurden das folgende Aufgabenformat verwendet:

- Miniwörter finden
- Miniwörter üben (Abwandlung durch Einsatz von zweisilbigen Wörtern des Übungswortschatzes)

Der Förderbaustein fünf „*Inhalte verstehen*“ mit den Aufgabenformaten „Lesen zu Bildern“ und „Wörter finden“ wird erneut im Sinne von Anderson (2018) adaptiert, indem mehrsilbige Wörter verwendet. Die Gestaltung der der Übungen wurden in Form von Rätseln entworfen. Dadurch erhalten die Schülerinnen die Chance, den Übungswortschatz durch viele Wiederholungen zu verinnerlichen, sodass positive Auswirkungen auf die Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit erzielt werden können. Aus dem Förderhandbuch wurden die folgenden Aufgabenformate verwendet:

- Bilder finden
- Wörter finden
- Lesen zu Bildern
- Wörter lesen zu Bildern

Abschließend ist für den Förderbaustein sechs „*Lesen mit anderen*“ das Vorlesen der Lesegeschichten von Bedeutung. Dabei kann das wiederholende laute Vorlesen jeweils in Partnerarbeit realisiert werden, was bei einer Gruppe von vier Kindern besonders praktikabel erscheint. Aus dem Förderhandbuch wurden die folgenden Aufgabenformate verwendet:

- Wiederholtes Lesen
- Tandem-Lesen

4.6 Durchführung der datenbasierten Förderung

Der Planungsprozess der Lesefördermaterialien „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ wurden im letzten Kapitel fokussiert. Nun soll es um die Durchführung des datenbasierten Förderkonzepts gehen. Dafür werden sowohl die Rahmenbedingungen der schulischen Förderung, als auch die Abweichungen von dem zuvor erarbeiteten Planungsverlauf, beschrieben. Die Reflexion der siebenwöchigen Intervention in der Schule wird in dem anschließenden Ergebnisteil vorgenommen.

Rahmenbedingungen

Die Intervention wurde an einer inklusiven Grundschule über sieben Wochen hinweg für Schülerinnen der zweiten Jahrgangsstufe durchgeführt. Zur Übersicht werden in der folgenden Tabelle die Daten der Einheiten veranschaulicht:

Tabelle 11 Übersicht über die Termine der Intervention

| Einheiten | Datum |
|-------------------|--------------|
| Einheit 1 | 09.11.2018 |
| Einheit 2 | 16.11.2018 |
| Einheit 3 | 23.11.2018 |
| Einheit 4 | 28.11.2018 |
| Einheit 5 | 30.11.2018 |
| Einheit 6 | 05.12.2018 |
| Einheit 7 | 07.12.2018 |
| Einheit 8 | 14.12.2018 |
| Einheit 9 | 17.12.2018 |
| Einheit 10 | 19.12.2018 |

Grundsätzlich fand die Förderung immer mittwochs und freitags bis zum Beginn der Weihnachts-/Winterferien in der ersten Schulstunde statt, welche um 08:15 beginnt. Aufgrund einer terminlichen Überschneidung fand die Einheit 9 einmalig an einem Montag statt, jedoch auch zur ersten Unterrichtsstunde. Die Schülerinnen nahmen demnach im Rahmen der

regulären Unterrichtszeiten an der datenbasierten Leseförderung teil.

Die Förderung fand in einem separaten Raum statt, dieser bot genug Platz für zwei runde Gruppentische und Stühle, wobei noch immer ausreichend Bewegungsfreiheit gegeben vorhanden war. Allerdings handelte es sich bei diesem Raum um einen Vorraum, der zur Schulküche führt. Aufgrund dessen fand die die Fördereinheit 7 einmalig auf dem Flur statt, da Kinder aus einer anderen Klasse die Schulküche für ein Projekt benötigten. Damit Mine, Lisa, Lena und Sarah möglichst wenig Ablenkung erfahren, war die Alternative, den Flur für die Durchführung zu nutzen, am sinnvollsten, da zu dem Zeitpunkt keine andere Räumlichkeit zur Verfügung stand. Der Flur befand sich jedoch in einer ruhigen Lage und bot durch einen Gruppentisch ebenfalls genügend Platz zum Arbeiten.

Die Schülerinnen wurden vor dem Beginn der ersten Unterrichtsstunde aus ihrem Klassenzimmer abgeholt und nach Ende der 45-minütigen Förderung zurück in ihre Klasse gebracht.

Das Testverfahren zum „Wörterlesen N4“ konnte an einem Laptop durchgeführt werden, die Voraussetzungen dafür waren lediglich eine Internetverbindung sowie ein aktueller Browser. Die Testungen wurden individuell mit den Schülerinnen in der Küche neben dem beschriebenen Vorraum durchgeführt, um ihnen eine ruhige Atmosphäre und konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen. Während jeweils ein Kind getestet wurde, konnten die anderen Schülerinnen Bilder der Figuren aus den Lesegeschichten ausmalen.

Für die Testung des „Sinnentnehmenden Lesens N2“ wurden durch die Schule für die jeweiligen Fördertermine die schuleigenen iPads zur Verfügung gestellt. Diese wurden in vorherigen Absprachen mit der Lehrkraft der vier Schülerinnen für die dafür vorgesehenen Einheiten reserviert, um alle vier Schülerinnen zeitgleich testen zu können.

Abweichungen von dem Planungsverlauf

Vor Beginn der Fördereinheiten wurden bereits die ersten sechs Lesegeschichten entwickelt, sowie die dazu passende Aufgaben in Form von Arbeitsblättern. Diese orientierten sich, wie bereits beschrieben, an dem zuvor festgestellten Förderbedarf der Kinder und den Förderbausteinen von Levumi. Im Verlauf der Intervention wurden jedoch noch einige Adaptionen an den zuvor entwickelten Lesegeschichten vorgenommen, um die Materialien an den erfassten Lernstand der Kinder anzupassen. Dafür wurden die Wörter aus dem Übungswortschatz verwendet, indem die Anzahl der vorkommenden Übungswörter innerhalb einer Geschichte gesteigert wurde.

Grundsätzlich wurden zunächst alle Lesegeschichten sowohl in der Silbenschrift als auch in

einem schwarz-weißen Layout vorbereitet. So erhielten die Kinder ab der Einheit sechs die Lesegeschichten ohne Silbenschrift.

In der 2. Einheit am 16.11.18 konnte Lena aus Krankheitsgründen nicht an der Förderung teilnehmen, sodass die Studierende in diesem Fall die Rolle der Schülerin bei der Aufgabenstellung zum Tandem Lesen übernehmen musste. Zu den Lesetandems ist an dieser Stelle noch anzumerken, dass die Kinder teilweise Hemmungen zeigten, jemand anderem etwas laut vorzulesen. Deshalb wurde in dem weiteren Verlauf der Intervention an dieser Stelle eine unterstützende Maßnahme eingebaut. Hier kommen die Plübris aus Abbildung 13 zum Einsatz, welche als Zauberwesen in den Lesegeschichten wiederzufinden sind. Das jeweils lesende Kind bekam einen der Plübris als Begleiter, welcher dann neben dem Lesetext sitzen konnte, jedoch von keinem Kind berührt werden durfte. Damit auch die Plübris verstehen können, was vorgelesen wird, wurden die Kinder angehalten deutlich und



Abbildung 13
Unterstützungsmaßnahme für
Lesetandems

in einer angemessenen Lautstärke zu lesen. Die erste Einführung wurde dabei als Versuch betrachtet, denn die Einbindung der Figuren in die Methode des Tandem Lesens hätte ebenso eine potentielle Ablenkungsquelle darstellen können. Da die Schülerinnen diese Unterstützungsmaßnahme gut annahmen, wurde sie für die weiteren Einheiten beibehalten.

Die konkreten Verlaufspläne mit der Aufbereitung der einzelnen Fördereinheiten können dem Anhang entnommen werden. Diese wurden unter Berücksichtigung des Leseförderkonzeptes nach Anderson (2018) erarbeitet. Ebenso steht dort eine Materialliste zur Verfügung, die einen schnellen Überblick über die benötigten Materialien gibt.

5 Ergebnisse

Das folgende Kapitel beinhaltet die deskriptive Darstellung der Ergebnisse aus den Testverfahren „Wörter lesen N4“ und „Sinnentnehmendes Lesen N2“, welche im Zeitraum der geplanten und durchgeführten Intervention erhoben wurden. Dafür werden die Daten der Lernverlaufsmessungen sowohl tabellarisch als auch graphisch dargestellt, um die manifesten Entwicklungsverläufe zu veranschaulichen. Dies bildet die Grundlage für die im Anschluss folgende Diskussion der in Kapitel 3 formulierten Fragestellung:

Inwiefern können manifeste Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung des individualisierten und adaptierten Leseförderkonzeptes hinsichtlich der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens festgestellt werden?

Zudem werden die gemachten Beobachtungen und Einschätzungen zur Praktikabilität und Lesemotivation für die Intervention beschrieben. Auch diese Reflexion soll in die abschließende Diskussion der Fragestellung aufgenommen werden, denn besonders die Lesemotivation kann einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz nehmen.

5.1 Darstellung der Ergebnisse Wörterlesen N4

Die Ergebnisse der Lernverlaufsmessungen Wörter lesen N4 können die Leseflüssigkeit von Schülerinnen und Schülern erfassen. Zudem werden durch dieses Testverfahren ebenfalls das lexikalische und das synthetische Lesen erfasst (vgl. Gebhardt et al., 2015, S. 448).

Die Tabelle 12 auf der folgenden Seite dient zunächst einmal als eine gesamte Übersicht zu den erhobenen Ergebnissen für das „Wörter lesen N4“ und basiert auf den Auswertungen der Onlineplattform Levumi. Darin enthalten sind die fünf Messzeitpunkte (kurz: MZP) sowie die Anzahl der insgesamt gelesenen Items der Schülerinnen, unterschieden wird desweiteren in richtig und falsch gelöste Items. Anhand dieser Werte sollen erste Rückschlüsse über Entwicklungen der Lesegeschwindigkeit festgestellt werden. Außerdem wird für jede Schülerin pro Messzeitpunkt die jeweilige Lösungswahrscheinlichkeit errechnet, dies geschieht ebenfalls automatisiert auf der Onlineplattform Levumi und erscheint im Bereich der quantitativen Auswertung in der individuellen Ansicht der Kinder. Die Lösungswahrscheinlichkeit wird einbezogen, um die Lesegenauigkeit der Schülerinnen darstellen zu können. Zudem muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich die hier dargestellten Ergebnisse ausschließlich auf die Messzeitpunkte beziehen, welche im Rahmen der Intervention stattfanden.

Tabelle 12 Gesamtübersicht zu allen Ergebnissen Wörter lesen N4

| Messzeitpunkte (MZP) | Kinder | Anzahl der richtig gelösten Items | Anzahl der falsch gelösten Items | Summe der insgesamt bearbeiteten Items | Lösungswahrscheinlichkeit in % |
|----------------------|--------|-----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------|
| 09.11.18 | Mine | 21 | 3 | 24 | 87,5 |
| | Lena | 20 | 2 | 22 | 90,9 |
| | Lisa | 18 | 4 | 22 | 81,8 |
| | Sarah | 20 | 3 | 23 | 87 |
| 23.11.18 | Mine | 20 | 6 | 26 | 76,9 |
| | Lena | 22 | 1 | 23 | 95,7 |
| | Lisa | 16 | 4 | 20 | 80 |
| | Sarah | 17 | 5 | 22 | 77,3 |
| 30.11.18 | Mine | 20 | 8 | 28 | 71,4 |
| | Lena | 28 | 2 | 30 | 96,6 |
| | Lisa | 16 | 1 | 17 | 94,1 |
| | Sarah | 18 | 4 | 22 | 81,8 |
| 07.12.18 | Mine | 26 | 4 | 30 | 86,6 |
| | Lena | - | - | - | - |
| | Lisa | 20 | 3 | 23 | 87 |
| | Sarah | 17 | 1 | 18 | 94,4 |
| 17.12.18 | Mine | 35 | 5 | 40 | 87,5 |
| | Lena | 38 | 0 | 38 | 100 |
| | Lisa | 27 | 1 | 28 | 96,4 |
| | Sarah | 26 | 1 | 27 | 96,30 |

Diese Übersicht aller Ergebnisse aus den Testungen „Wörter lesen N4“ dient an dieser Stelle als eine grobe Orientierungshilfe und Zusammenfassung aller erhobenen Daten von Mine, Lisa, Lena und Sarah, die für die weiteren Ergebnisdarstellungen zur Leseflüssigkeit von Bedeutung sind.

Damit manifeste Entwicklungen nachvollzogen werden können, soll zunächst die Anzahl der richtig gelösten Items fokussierter erläutert werden. Dafür wurden in Abbildung 14 die diese pro Kind für jeden der fünf Messzeitpunkte zu einer Lernverlaufskurve verbunden. Die jeweiligen Messzeitpunkte der einzelnen Graphen wurden zur Übersicht mit der Anzahl der

richtig gelösten Items beschriftet. Außerdem sind die Trendlinien zu den Lernverläufen aller Schülerinnen abgebildet. Hier kann zunächst eine sehr individuelle Darstellung der Ergebnisse der Lernverläufe von Mine, Lena, Lisa und Sarah vorgenommen werden.

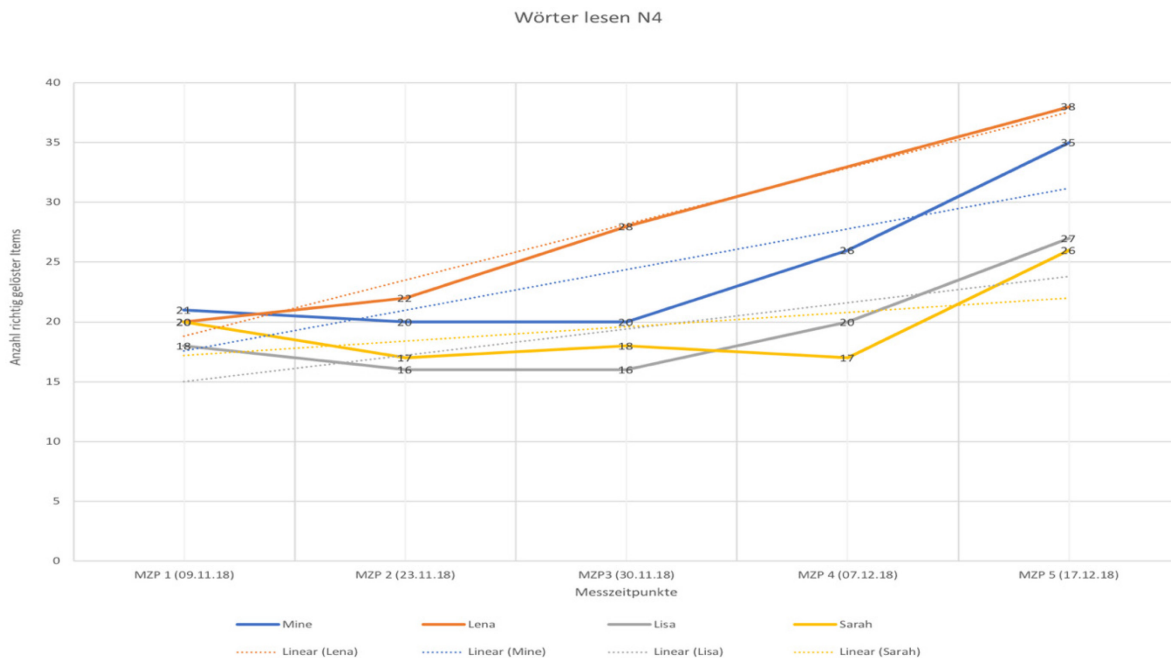


Abbildung 14 Graphische Darstellung richtig gelöster Items im Wörter lesen N4 mit Trendlinien im Zeitraum der Intervention

Dementsprechend kann anhand der Abbildung 14 zunächst einmal gezeigt werden, dass alle Schülerinnen sich im Verlauf der Intervention verbessern konnten. Besonders deutlich wird dies bei einer Betrachtung von Lenas Testergebnissen. Zu Beginn der Förderung konnte sie 20 Items fehlerfrei lesen, dann steigerte sie diese Anzahl kontinuierlich über die weiteren vier Messzeitpunkte und erreichte am Ende der Intervention 36 richtige Lösungen. Bei Lisa, Mine und Sarah zeichnen sich leichte Schwankungen im Lernverlauf ab, d.h. sie lesen weniger Items fehlerfrei vor oder halten die Anzahl richtig gelöster Items konstant. Jedoch sind diese Entwicklungskurven im Bereich der Lernverlaufsdagnostik kennzeichnend, denn Lernprozesse sind nicht immer automatisch mit Lernfortschritten verknüpft. Zudem können erbrachte Leistungen auch häufig von der Tagesform der Kinder abhängig sein (vgl. Klauer, 2011, S. 208). Trotz der Schwankungen zeigen sich auch bei Mine, Lisa und Sarah am Ende der Intervention eine deutlich erhöhte Anzahl an korrekt gelesenen Items. Beispielsweise erliest Lisa zum ersten MZP 18 Items richtig, im zweiten MZP sank die Anzahl der richtigen Items auf 16, diese Anzahl wurde erneut im dritten MZP erreicht. Lisas Leistungen steigerten sich am vierten MZP sodass sie 20 Items richtig erlas und sich abschließend zum letzten MZP um sieben weitere korrekt gelöste Items verbessern konnte.

Zusätzlich wurden die Trendlinien für die Schülerinnen in Abbildung 14 dargestellt, um einen linearen Ablauf der Lernverlaufsdaten zu erhalten und um Schwankungen auszubilden (vgl. Klauer, 2013, S. 13). So zeigen alle Trendlinien eine positive Tendenz hinsichtlich der zu steigenden Anzahl von richtig gelösten Items. Dabei scheinen besonders Mine und Lena einen höheren Trend zur Verbesserung aufzuweisen, da ihre Trendlinien im Vergleich zu Sarahs und Lisas Trendlinie eine höhere Steigerung aufweisen können. Damit die manifesten Entwicklungen im Bereich der Leseflüssigkeit durchschnittlich für alle Schülerinnen gemeinsam abgebildet werden können, wurden in der Tabelle 13 die Mittelwerte der richtig gelösten Items der Schülerinnen für die einzelnen Messzeitpunkte errechnet.

Tabelle 13 Anzahl richtig gelöster Items und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 09.11.18 | MZP 2 23.11.18 | MZP 3 30.11.18 | MZP 4 07.12.18 | MZP 5 17.12.18 |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Mine | 21 | 20 | 20 | 26 | 35 |
| Lena | 20 | 22 | 28 | - | 38 |
| Lisa | 18 | 16 | 16 | 20 | 27 |
| Sarah | 20 | 17 | 18 | 17 | 26 |
| <i>M</i> | <i>19,75</i> | <i>18,75</i> | <i>20,5</i> | <i>21</i> | <i>31,5</i> |

Anhand dieser Tabelle zeigt sich eine deutliche Verbesserung der Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute (WpM). Dies wird bei einer näheren Betrachtung der Mittelwerte klar, demnach konnte sich die hier beschriebene Lerngruppe um durchschnittlich 11,75 richtig gelesener WpM steigern. Die hier generierten Daten in Tabelle 13 wurden weiter als Grundlage für die Abbildung 15 auf der nachfolgenden Seite genutzt, auch hier sieht man erneut die individuellen Lernverläufe von Mine, Lisa, Lena und Julia. Der zusätzliche fünfte blaue Graph bildet die Mittelwerte der Schülerinnen für die Anzahl der richtig gelösten Items pro MZP ab.

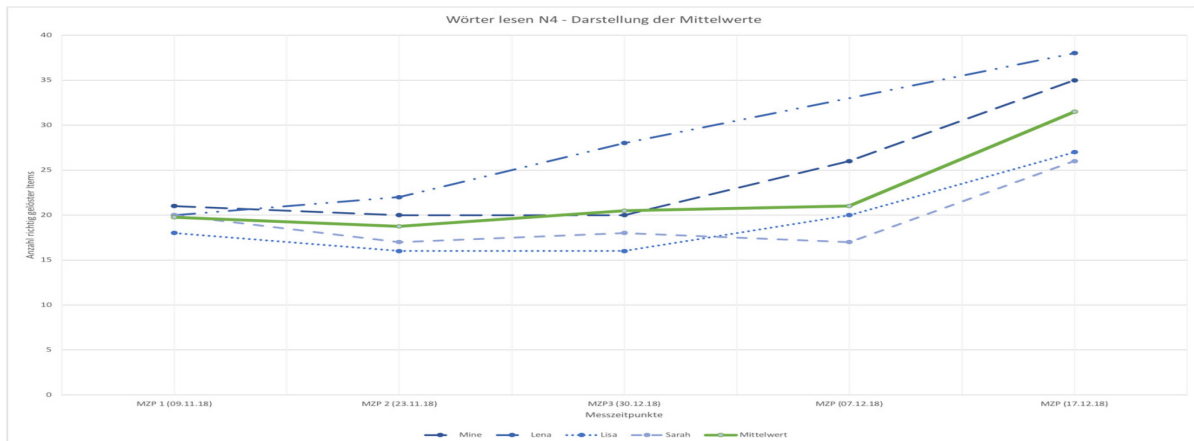


Abbildung 15 Graphische Darstellung der Mittelwerte der richtig gelösten Items zum Wörter lesen N4 im Zeitraum der Intervention

Somit zeigt sich in Abbildung 15 besonders ab dem MZP 3 eine deutliche und positive durchschnittliche Entwicklung der Leseflüssigkeit für Lena, Lisa, Mine und Sarah. Demzufolge konnten sich alle Schülerinnen im Verlauf der Intervention bezogen auf die Anzahl der richtig gelösten Items im Durchschnitt verbessern.

Um die Lesegeschwindigkeit nun besser nachvollziehen zu können, werden in Tabelle 14 explizit die Summe der gelösten Items sowie deren Mittelwerte dargestellt. Unter Berücksichtigung der Tabellen 12 und 13 und Abbildung 15 lesen alle Kinder die Wörter auf der Niveaustufe vier größtenteils richtig und steigern damit durchschnittlich die Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items auf Niveaustufe 4. Dies ist auch abzulesen in der Tabelle 15 auf Seite 63, die die Lösungswahrscheinlichkeiten zusammenfasst. Im Durchschnitt lesen die Kinder zum MZP1 22,75 Wörter pro Minute (WpM) und zum letzten MZP 5 33,25 WpM (Tabelle 14). Durchschnittlich lesen sie nun 10,5 WpM mehr als zu Beginn der Intervention

Tabelle 14 Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 09.11.18 | MZP 2 23.11.18 | MZP 3 30.11.18 | MZP 4 07.12.18 | MZP 5 17.12.18 |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mine | 24 | 26 | 28 | 30 | 40 |
| Lena | 22 | 23 | 30 | - | 38 |
| Lisa | 22 | 20 | 17 | 23 | 28 |
| Sarah | 23 | 22 | 22 | 18 | 27 |
| M | 22,75 | 22,75 | 24,25 | 23,67 | 33,25 |

Betrachtet man nun die Entwicklungen der individuellen und durchschnittlichen Lösungswahrscheinlichkeiten in Tabelle 15 können Rückschlüsse auf die Lesegenauigkeit

gezogen werden. Grundsätzlich weisen Mine, Lena, Lisa und Sarah bereits eine hohe Lösungswahrscheinlichkeit im „Wörter lesen N4“ auf, welche nie die 77% unterschreitet. Rückblickend auf die gesamte Anzahl der bearbeiteten Items aus Tabelle 14 wird vor allem klar, dass die Lösungswahrscheinlichkeit zu Beginn der Intervention nur bei einer geringen gesamten Itemanzahl erreicht wird. Somit zeigt sich in den ersten drei MZP durchschnittlich zwar eine hohe Lesegenauigkeit jedoch bei einer recht geringen Lesegeschwindigkeit, z.B. werden insgesamt 22,75 Items mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von 82,48% bearbeitet (MZP2). Bei dem vierten MZP zeigen sich erste positive Tendenzen hinsichtlich der Entwicklung beider Teilkompetenzen, die für die Leseflüssigkeit ausschlaggebend sind. Durchschnittlich werden hier insgesamt 23,67 Items mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von 89,37% bearbeitet. Im Durchschnitt werden bei dem MZP 5 insgesamt 33,25 Items gelesen bei denen die Lösungswahrscheinlichkeit bei 92,85% liegt und somit kennzeichnend für eine gesteigerte Lesegenauigkeit ist.

Tabelle 15 Anzahl der Lösungswahrscheinlichkeiten und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 09.11.18 | MZP 2 23.11.18 | MZP 3 30.11.18 | MZP 4 07.12.18 | MZP 5 17.12.18 |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Mine | 87,5 | 76,9 | 71,4 | 86,7 | 87,5 |
| Lena | 90,9 | 95,7 | 96,6 | - | 100 |
| Lisa | 81,8 | 80 | 94,1 | 87 | 96,4 |
| Sarah | 87 | 77,3 | 81,8 | 94,4 | 87,5 |
| <i>M</i> | 86,8 | 82,48 | 85,98 | 89,37 | 92,85 |

Zusammenfassend kann man die Ergebnisse im Test „Wörter lesen N4“ von Mine, Lisa, Lena und Sara wie folgt resümieren: Alle Schülerinnen können sich hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit und ihrer Lesegenauigkeit steigern. Dabei lassen sich bei einer individuellen Betrachtung der Schülerinnen im Einzelnen unterschiedliche Entwicklungen beobachten. So sind leichte Schwankungen der Leseflüssigkeit bei Mine, Lisa und Sarah zu verzeichnen, dennoch haben auch sie sich im Verlauf der Intervention verbessert. Besonders profitiert hat in diesem Fall Lena, die eine konstante positive Entwicklung erreichen und somit ihre Leseflüssigkeit steigern konnte.

5.2 Darstellung der Ergebnisse sinnentnehmendes Lesen N2

Die Ergebnisse zu dem Testverfahren „Sinnentnehmendes Lesen“ auf der Niveaustufe 2 erfassen das Leseverständnis auf der Ebene des Satzes. Dafür müssen Wortlücken in den Sätzen durch sinnvolle, semantisch und syntaktische passende Wörter ergänzt werden, dazu haben die Kinder sieben Minuten Zeit (vgl. Kapitel 4.3.2).

Die Tabelle 16 dient zunächst einmal als Gesamtübersicht zu den erhobenen Daten und beruft sich auf die Auswertungen der Onlineplattform Levumi. Auch hier werden die fünf MZP aufgelistet sowie die Anzahl der insgesamt gelesenen Items, unterschieden wird desweiteren in richtig und falsch gelöste Items und die sich daraus ergebende Lösungswahrscheinlichkeit. Somit können durch diese Werte erste Rückschlüsse über Entwicklungen der Lesegeschwindigkeit festgestellt werden. Die Lösungswahrscheinlichkeit wird einbezogen, um die Lesegenauigkeit der Schülerinnen darstellen zu können.

Tabelle 16 Gesamtübersicht zu allen Ergebnissen vom sinnentnehmenden Lesen N2

| Messzeitpunkte | Kinder | Anzahl der richtig gelösten Items | Anzahl der falsch gelösten Items | Summe der insgesamt bearbeiteten Items | Lösungswahrscheinlichkeit in % |
|----------------|--------|-----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------|
| 16.11.18 | Mine | 9 | 5 | 14 | 64,3 |
| | Lena | - | - | - | - |
| | Lisa | 2 | 4 | 6 | 33,3 |
| | Sarah | 20 | 3 | 23 | 87 |
| 28.11.18 | Mine | 9 | 2 | 11 | 81,8 |
| | Lena | 12 | 3 | 15 | 80 |
| | Lisa | 11 | 2 | 13 | 84,6 |
| | Sarah | 17 | 5 | 22 | 77,3 |
| 05.12.18 | Mine | 12 | 3 | 15 | 80 |
| | Lena | 18 | 8 | 26 | 69,2 |
| | Lisa | 13 | 9 | 22 | 59,1 |
| | Sarah | 18 | 4 | 22 | 81,8 |
| 14.12.18 | Mine | 13 | 1 | 14 | 92,9 |
| | Lena | - | - | - | - |
| | Lisa | 12 | 1 | 13 | 92,3 |
| | Sarah | 17 | 1 | 18 | 94,4 |
| 19.12.18 | Mine | 10 | 4 | 14 | 71,4 |
| | Lena | 23 | 4 | 27 | 85,2 |
| | Lisa | 27 | 1 | 28 | 96,4 |
| | Sarah | 14 | 9 | 23 | 60,9 |

Die tabellarische Übersicht der gesammelten Ergebnisse aus den Testungen zum „Sinnentnehmendes Lesen N2“ dient an dieser Stelle erneut als eine Orientierungshilfe und Zusammenfassung aller erhobenen Daten von Mine, Lisa, Lena und Sarah, die für die weiteren Ergebnisdarstellungen zum Leseverständnis von Bedeutung sind.

Damit manifeste Entwicklungstendenzen zunächst nachvollziehbar veranschaulicht werden können, wird nun die Anzahl der richtig gelösten Items durch einen Lernverlaufsgraphen in Abbildung 16 visualisiert. Die einzelnen Messzeitpunkte der einzelnen Graphen wurden zur Übersicht mit der Anzahl der richtig gelösten Items beschriftet. Außerdem sind die Trendlinien zu den Lernverläufen aller Schülerinnen abgebildet. Hier kann zunächst eine sehr individuelle Darstellung und Betrachtung der Ergebnisse der Lernverläufe von Mine, Lena, Lisa und Sarah erreicht werden.

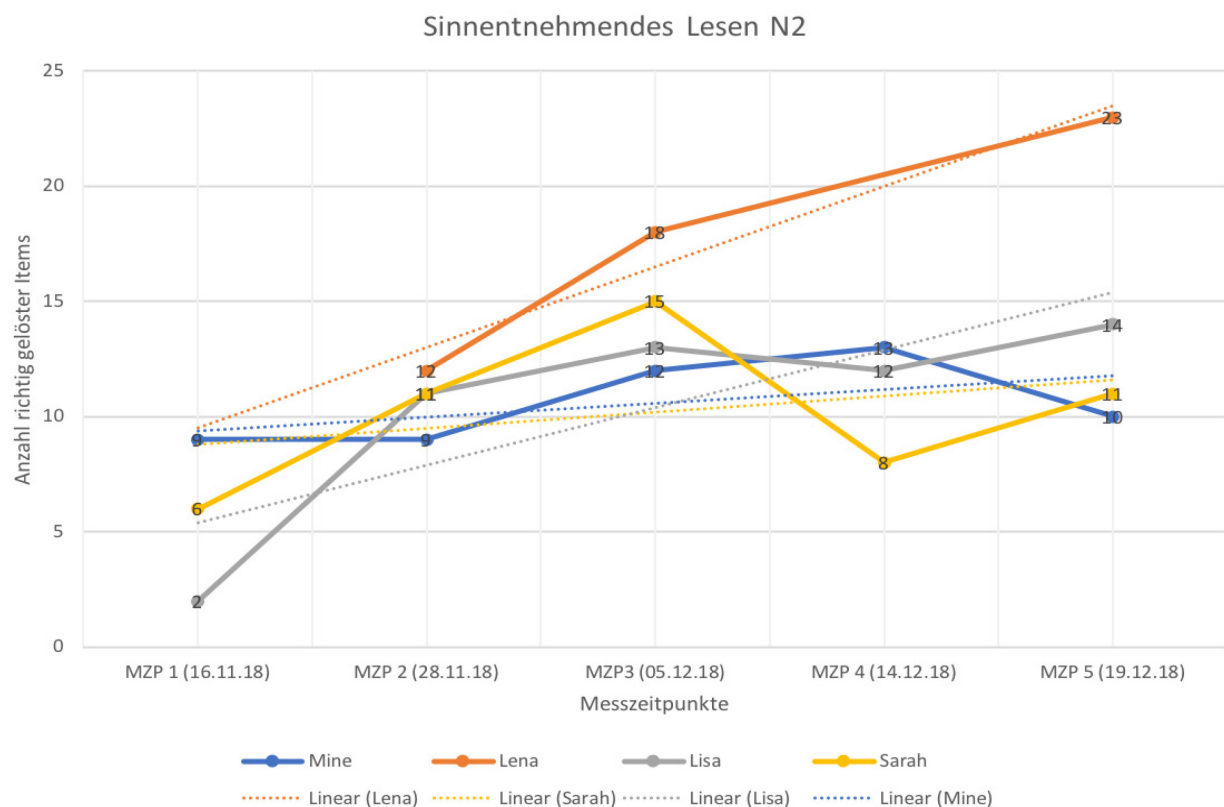


Abbildung 16 Graphische Darstellung der richtig gelösten Items im sinnentnehmenden Lesens N2 mit Trendlinien während der Intervention

Die Ergebnisdarstellung der richtig gelösten Items zum sinnentnehmenden Lesen zeigen bei allen Kindern Verbesserungstendenzen. Auch hier konnte Lena sich im Vergleich zum MZIP 2 (aus gesundheitlichen Gründen konnte sie nicht an dem MZIP1 und dem MZIP 4 teilnehmen) deutlich steigern. Während sie zu Beginn der Förderung 12 Items korrekt ergänzen konnte, waren es bei dem dritten MZIP bereits 18 Items. Abschließend konnte sie sich sogar auf 23

Items verbessern. Die Lernverlaufskurven von Lisa, Mine und Sarah zeigen im Bereich des sinnentnehmenden Lesens N2 Schwankungen hinsichtlich des Leseverständnisses auf Satzebene. Dennoch konnte Lisa besonders deutlich ihre Leistungen steigern: zu Beginn, am MZP 1 gelang es ihr nur zwei Items korrekt zu lösen, aber bereits bei dem zweiten MZP schaffte sie es 11 Items richtig zu ergänzen. Dieser Sprung wird im nachfolgenden Kapitel zur Reflexion der Durchführung auf der Basis von Beobachtungen während der Interventionen und der Testungen näher beschrieben. Letztendlich erreichte sie am letzten MZP eine korrekt gelöste Itemanzahl von 14. Besonders starke Schwankungen hinsichtlich des sinnentnehmenden Lesens auf Satzebene lassen sich bei Sarah feststellen. Die geringste Anzahl an richtig gelösten Items mit 6 erreicht sie zum ersten MZP. Bis zum dritten MZP kann sie ihre Leistungen auf 15 korrekt ergänzte Items steigern, welche jedoch bei dem folgenden MZP bereits auf 8 sinkt und sich bei dem abschließenden MZP auf 11 einpendelt.

Um nun festzustellen inwiefern die gesamte Lerngruppe durchschnittlich ihre Fähigkeiten hinsichtlich des sinnentnehmenden Lesens der Niveaustufe 2 auf Satzebene entwickeln konnte, werden in der unten aufgeführten Tabelle 17 die Anzahl der richtig gelösten Items für jedes Kind pro MZP aufgelistet, wodurch ein Mittelwert der korrekten Items pro MZP errechnet werden kann.

Tabelle 17 Anzahl richtig gelöster Items und Mittelwerte des sinnentnehmenden Lesens N2 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 16.11.18 | MZP 2 28.11.18 | MZP 3 05.12.18 | MZP 4 14.12.18 | MZP 5 19.12.18 |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Mine | 9 | 9 | 12 | 13 | 10 |
| Lena | - | 12 | 18 | - | 23 |
| Lisa | 2 | 11 | 13 | 12 | 14 |
| Sarah | 6 | 11 | 15 | 8 | 11 |
| M | 5,67 | 10,75 | 14,5 | 11 | 14,5 |

Auf der Grundlage dieser Tabelle wurde nun eine Graphik (Abbildung 17, auf der nächsten Seite) erstellt, um die individuellen Lernverläufe als auch den durchschnittlichen Verlauf der gesamten Lerngruppe zu visualisieren. Außerdem wird dadurch sehr stark verdeutlicht, welchen Einfluss Lenas Leistungen auf die durchschnittliche Entwicklung der gesamten Gruppe haben.

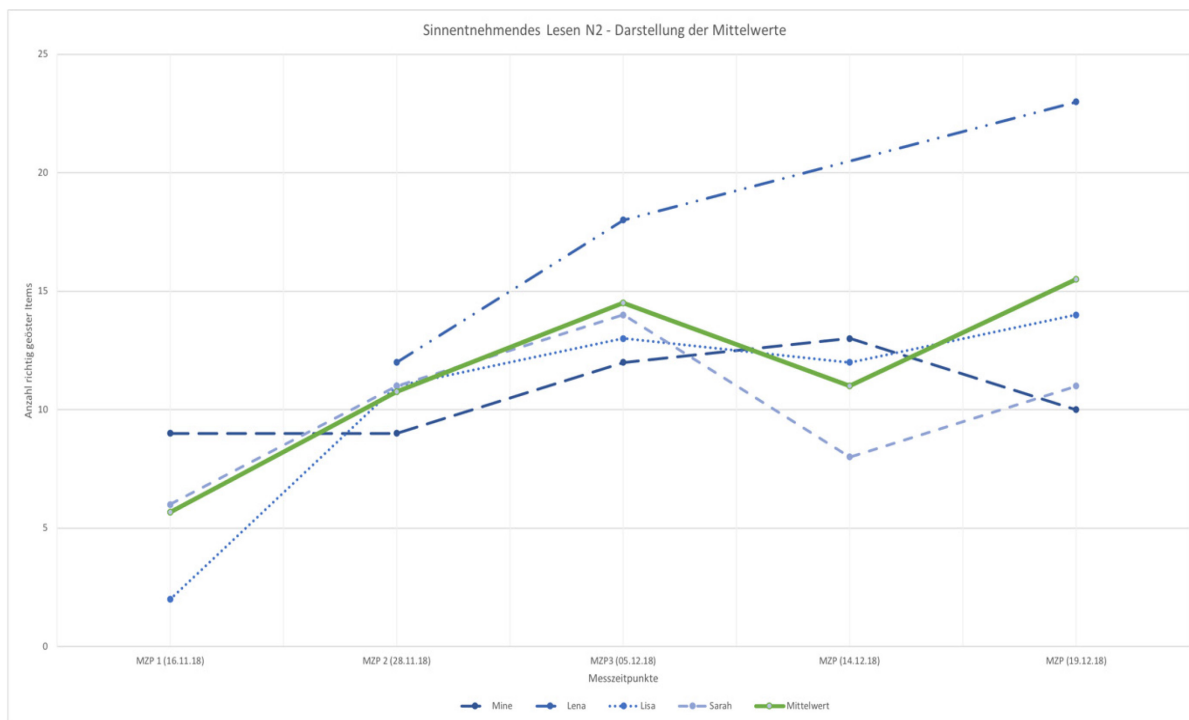


Abbildung 17 Graphische Darstellung der Mittelwerte der richtig gelösten Items des sinnentnehmenden Lesens N2 während der Intervention

Der grüne Graph in Abbildung 17 visualisiert die Mittelwerte der richtig gelösten Items und somit die Anzahl der im Durchschnitt richtig gelösten Items zu einem Messzeitpunkt. Grundsätzlich lässt sich anhand des grünen Graphen eine positive Entwicklung des Lernverlaufs zum sinnentnehmenden Lesen verzeichnen.

Nun soll jedoch der MZP 4 fokussierter betrachtet werden. Lena konnte an diesem Tag nicht an der Datenerhebung teilnehmen, sodass ihre Leistungen nicht in die Berechnung des Mittelwerts für diesen MZP einbezogen worden sind. Dies wird in dem grünen Graphen sehr deutlich durch eine klare Schwankung nach unten verdeutlicht. Denn zu diesem MZP 4 kann sich die durchschnittliche Entwicklung nur auf die Daten von Mine, Lisa und Sarah beziehen, welche im Vergleich zu Lena weniger Items korrekt ergänzen. Jedoch sind auch dann noch negative Schwankungen im Mittelwert zu erkennen, da Sarah zum MZP nur eine geringe Anzahl an Items richtig lösen kann und sich auch diese Tatsache erneut auf die durchschnittliche Entwicklung ausgewirkt hat.

Damit erfasst werden kann, wie viele Items Mine, Lisa, Lena und Sarah innerhalb der siebenminütigen Testung insgesamt bearbeiten, werden die erhobenen Daten in der Tabelle 18 auf der nächsten Seite abgebildet. Um auch eine durchschnittliche Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items zu erhalten, wurden pro MZP die Mittelwerte berechnet.

Tabelle 18 Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items und Mittelwerte zum sinnentnehmenden Lesen N2 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 16.11.18 | MZP 2 28.11.18 | MZP 3 05.12.18 | MZP 4 14.12.18 | MZP 5 19.12.18 |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mine | 14 | 11 | 15 | 14 | 14 |
| Lena | - | 15 | 26 | - | 27 |
| Lisa | 6 | 13 | 22 | 13 | 28 |
| Sarah | 23 | 22 | 22 | 18 | 23 |
| M | 14,33 | 15,25 | 21,25 | 15 | 23 |

Bei der Betrachtung der Tabelle zeigt sich eine grundsätzliche Tendenz zu einer Erhöhung der gesamten Itemanzahl. Lediglich im MZP 4 sinken die bearbeiteten Items bei den drei Probandinnen. Eine besonders hohe Abweichung ist hier bei Lisa zu beobachten, da sie 9 Items weniger bearbeiten konnte. Berücksichtigt man zusätzlich noch die Lösungswahrscheinlichkeiten aus der Tabelle 19, kann für Lisas MZP 4 positiv angemerkt werden, dass zwar weniger Items bearbeitet wurde, diese jedoch mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von 92,3% korrekt ergänzt wurden. Die Lesegeschwindigkeit ist in diesem Fall im Vergleich zur Lesegenauigkeit noch etwas geringer ausgeprägt. Dies wurde ebenfalls bei den Darstellungen der Ergebnisse zu dem Testverfahren Wörter lesen N4 im vorherigen Kapitel (5.1) festgestellt.

Tabelle 19 Anzahl der Lösungswahrscheinlichkeiten und Mittelwerte zum sinnentnehmenden Lesen N2 während der Intervention

| Schülerinnen | MZP 1 16.11.18 | MZP 2 28.11.18 | MZP 3 05.12.18 | MZP 4 14.12.18 | MZP 5 19.12.18 |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Mine | 64,3 | 81,8 | 80 | 92,9 | 71,4 |
| Lena | - | 80 | 69,2 | - | 85,2 |
| Lisa | 33,3 | 84,6 | 59,1 | 92,3 | 96,4 |
| Sarah | 87 | 77,3 | 81,8 | 94,4 | 60,9 |
| M | 61,54 | 80,93 | 72,53 | 93,2 | 78,48 |

Zusammenfassend lassen sich auch im Bereich des sinnentnehmenden Lesens auf der Niveaustufe 2 positive Entwicklungstendenzen hinsichtlich des Leseverständnisses auf der Ebene des Satzes nachweisen. Dabei ist besonders auffällig, dass die Lesegenauigkeit bei einer geringeren Lesegeschwindigkeit deutlich besser ausfällt als bei einer höheren Lesegeschwindigkeit.

5.3 Reflexion der datenbasierten Förderung

Die Reflexion der datenbasierten Förderung wird in diesem Kapitel bezogen auf den Planungsprozess und die Durchführung der Lesefördereinheiten „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ dargestellt. Besonders bei der Durchführung wird die datenbasierte Förderung hinsichtlich der Praktikabilität und der Lesemotivation der Schülerinnen betrachtet. Dabei ist die Lesemotivation ebenso von Bedeutung für die Förderung der Lesekompetenz und kann Auswirkungen auf die Leistungsentwicklungen der Leseflüssigkeit haben (Kapitel 2.2.3). Dementsprechend soll sie auch in diesem Kapitel berücksichtigt werden.

Grundsätzlich ist an dieser Stelle anzumerken, dass die hier folgende Reflexion ausschließlich auf subjektiven Beobachtungen und Einschätzungen beruht, die im Verlauf der Intervention gewonnen werden konnten.

Planungsprozess

Der Prozess der Planung der Lesefördereinheit wurde besonders durch die Onlineplattform Levumi erleichtert, da diese einen guten Überblick zu den unterschiedlichen Lernständen der Schülerinnen zur Verfügung stellt. Dabei wurden sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Auswertungen genutzt, um ein bestmöglich angepasstes Förderkonzept zu entwickeln. Dabei lässt sich allgemein zusammenfassen, dass die Handhabung der Lernplattform Levumi durchaus positiv zu bewerten ist. Die gute Strukturierung und Übersichtlichkeit werden zusätzlich durch ausführliche Lehrhandbücher (Jungjohann et al., 2017/ Gebhardt et al., 2016a) und Förderansätze unterstützt, wodurch die Praktikabilität erleichtert wird. Dadurch wurde der recht aufwendige Prozess der Planung eines Förderkonzeptes erleichtert, da in den Handreichungen bereits diverse Vorschläge z.B. für Übungsformate enthalten sind. Besonders bei der Materialerstellung konnten diese dadurch berücksichtigt werden. An dieser Stelle wurden allerdings in Anlehnung an Anderson (2018) Adaptionen im Aufgabendesgin vorgenommen, um einen höheren Aufforderungscharakter der Arbeitsblätter zu realisieren. Dafür eigneten sich die online verfügbaren Word-Dateien

von Levumi als Orientierungspunkte.

Die Entwicklung von einer Rahmenhandlung mit in diesem Fall neun Lesegeschichten stellte einen sehr aufwendigen Bereich im Planungsprozess dar. So sollte die Rahmenhandlung möglichst die Neugierde und das Interesse der Schülerinnen anregen, indem eine aufeinander aufbauende Geschichte entwickelt wird. Dabei stellte sich die Schwierigkeit heraus, die einzelnen Geschichten im Sinne einer optimalen und einfachen Textgestaltung (Kapitel 2.2.1) zu realisieren, ohne eine zu monotone und sich wiederholende Ausdrucksweise zu erhalten. Die Formulierung der Lesegeschichten mit einer möglichst einfachen Textstruktur bestehend aus einfachen Hauptsätzen gestaltete sich demnach als eine herausfordernde Aufgabe. Allerdings kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Entwicklung der Lesegeschichten mit der Zeit durch häufiges Ausprobieren und Formulieren immer leichter fiel (wobei dies eine sehr individuelle und subjektive Einschätzung darstellt).

Auch in den Planungsprozess einbezogen wurde die Planung der Durchführung der Testungen, die zu Beginn jeder Fördereinheit (maximal in den ersten zehn Minuten) stattfanden. Da die Testverfahren auf einer computergestützten Lernverlaufsdagnostik von Levumi basierten, vereinfachte dies die Planungen und Vorbereitungen ungemein. So mussten im Vorfeld lediglich die Messzeitpunkte in die Lernplattform eingepflegt werden. Wie bereits in den Beschreibungen der Rahmenbedingungen dargestellt, standen ein Laptop sowie vier iPads mit einem Internetzugang zur Verfügung.

Durchführung

Die Durchführung der Lesefördereinheiten „Die Abenteuer von Levumi und Malini“ gestaltete sich im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit als gut realisierbar. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Fördermaterialien lediglich für vier ausgewählte Schülerinnen entwickelt wurde, was sich sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung auswirkt. Dementsprechend kann die Reflexion der Durchführung nur auf der Grundlage der hier ausgewählten Kleingruppe erfolgen.

Die Durchführung der Testungen konnten vor Beginn jeder Fördereinheit durchgeführt wurden und nahmen einen zeitlichen Rahmen von fünf (N4) bis zehn (N2) Minuten ein. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Schülerinnen mit dem Ablauf des Tests zum Wörter lesen bereits vertraut waren, da dieser zuvor schon häufig auf Niveaustufe 1 mit ihnen durchgeführt wurde. Das Testverfahren zum „Sinnentnehmen Lesen N2“ wurde vor Beginn der Intervention einmalig angewandt, sodass bei dem ersten Messzeitpunkt für N2 nochmals

der Ablauf dieses Tests für die Schülerinnen mithilfe der Handreichungen der Levumi Plattform transparent gemacht wurde. Besonders Lisa schien jedoch zu diesem Messzeitpunkt noch Probleme mit der Handhabung des Testformates zu haben, da sie erst nach mehreren Aufforderungen die Sätze und die vorgeschlagenen Items dazu las. Dies zeigt sich auch deutlich in der Ergebnisdarstellung aus Kapitel 5.2 da hier die Anzahl der insgesamt gelösten Items deutlich geringer ausfällt. Dennoch ritualisierte sich der Ablauf der Testungen sich bereits nach wenigen Einheiten, sodass eine reibungslose Durchführung erfolgen konnte. Dabei nahmen die Schülerinnen stets große Rücksicht aufeinander und verhielten sich bei der Testdurchführung ruhig. Die Wartezeiten bei dem „Wörter lesen N4“ wurden durch Ausmalbilder überbrückt, die zur Rahmenhandlung der Förderung passten. Nach jedem Test erhielten die Kinder ein Symbol als Rückmeldung, ob sie sich in der Testung verbessert (jubelnder Levumi mit einem Pokal) bzw. verschlechtert haben (lesender Levumi mit einem Buch). Diese Art des Feedbacks war für Mine, Lisa, Lena und Sarah den Beobachtungen nach von Bedeutung, da sie sich über einen jubelnden Levumi sehr freuten, während sie bei einem lesenden Levumi zunächst enttäuscht wirkten.

Die Lesegeschichten erwiesen sich im Rahmen der Fördereinheiten als sehr motivierend. Die Schülerinnen unterhielten sich über die zuvor gelesenen Handlungen und stellten Vermutungen über einen weiteren Verlauf der Geschichte an. Zu beobachten war zudem, dass die Schülerinnen oftmals auch ohne Aufforderung nochmal die Geschichten lasen. Auch auf die Anweisungen bestimmte Textstellen erneut nachzulesen, um potentielle Missverständnisse zu klären, wurde nur selten mit Abwehrreaktionen oder Unlust reagiert. Die Motivation die Lesegeschichten wiederholt zu lesen, wurde ebenfalls durch die Gestaltung von Bodenbildern gesteigert. Das wiederholte Lesen der Texte sowie das Lesen der Silbenkarten ermöglichten so eine intensive Wiederholung des Übungswortschatzes. Je häufiger die Bodenbilder gestaltet wurden, desto selbstständiger konnten Mine, Lena, Lisa und Sarah diese in eigener Verantwortung gestalten. Dabei steigerten sie teilweise sogar eigenständig den Schwierigkeitsgrad, indem die Silbenkarten ungeordnet auf dem Tisch verteilt wurden, was demnach einen höheren Anspruch an die kognitiven Leistungen der Kinder stellte. Besonders bei der Erarbeitung der Bodenbilder konnten bei den Schülerinnen kooperative Strategien zur gemeinsamen Entwicklung beobachtet werden. Beispielsweise wurde so gemeinsam nach einzelnen Silbenkarten gesucht, die ein Wort ergaben, dabei suchte eine Schülerin in der Lesegeschichte nach dem passenden Wort zu einer Bildkarte oder einem Gegenstand, während die anderen drei die Silbenkarten daraufhin untersuchten.

Das Bearbeiten der Arbeitsblätter wurde von den Schülerinnen im Vergleich zur Erstellung

der Bodenbilder nicht so begeistert angenommen. Dennoch konnte durch eine inhaltliche Verknüpfung der Aufgaben mit den Geschichten eine Bearbeitung erzielt werden. Eine Motivation die Aufgaben zu lösen wurde besonders dann beobachtet, wenn Rätselformate eingesetzt wurden, um einen Ausblick auf die nächste Geschichte zu geben oder wenn die Lösung eines Problems der Figuren das Ergebnis darstellte: Besonders gut wurde in diesem Sinne das Kreuzworträtsel aus der achten Einheit zu der siebten Lesegeschichte angenommen. Durch die Lösung des Rätsels konnten die Schülerinnen erfahren, wer Levumi wieder zurück verwandeln kann. Dementsprechend engagiert bearbeiteten die Kinder das Arbeitsblatt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass grundsätzlich eine sehr angenehme Atmosphäre während der Fördereinheiten herrschte, das Arbeits- und Sozialverhalten aller Schülerinnen war stets positiv zu beschreiben. Sie arbeiteten immer gut mit und entzogen sich keiner Übung. Auch unterstützten sie sich gegenseitig sehr, was sich positiv für das Aufgabenformat „wiederholtes Lesen“ in Lesetandems auswirkte und genutzt werden konnte. Daraus resultierte, dass nach nur wenigen Übungen des Lesetandems der allgemeine Ablauf der Methode bekannt war.

6 Diskussion

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse der Datenerhebungen aus den Testverfahren „Wörter lesen N4“ und „Sinnentnehmendes Lesen N2“ sollen nun diskutiert werden. Dabei soll die zuvor formulierte Fragestellung berücksichtigt und beantwortet werden:

Inwiefern können manifeste Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung des individualisierten und adaptierten Leseförderkonzeptes hinsichtlich der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens festgestellt werden?

Wie bereits in der Darstellung der Ergebnisse verdeutlicht wurde, zeigen alle Schülerinnen, die mit den erstellten Lesefördermaterialien gefördert wurden, positive und zunehmende Entwicklungstendenzen im Bereich „Wörter lesen N4“ und „Sinnentnehmendes Lesen N2“. Dabei ist jedoch bei einer Gegenüberstellung der Testergebnisse von N4 und N2 anzumerken, dass die positiven Zunahmen sich besonders stark im „Wörter lesen N4“ zeigen. Im Vergleich dazu fallen die Zuwächse der Kinder bei dem „Sinnentnehmenden Lesen N2“ nicht so deutlich aus. Allerdings kann diese Tatsache sich darauf zurückführen lassen, dass das Leseverständnis als komplexer Prozess von den basalen Leseprozessen auf der Wortebene beeinflusst wird. Nach Mayer (2018, S. 12f.) ist eine ausgeprägte Automatisierung des Lesens auf der Ebene der Wörter von Bedeutung, damit für das sinnentnehmende Lesen mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung stehen. Zusätzlich ist auch die Lesegeschwindigkeit eine wichtige Einflussgröße für das Verständnis von gelesenen Texten (vgl. Ennemoser et al., 2012, S. 61ff.).

Demnach kann das Verhältnis der Entwicklungstendenzen aus N4 und N2 als durchaus positiv gewertet werden. Denn im Durchschnitt können Lena, Lisa, Mine und Sarah Fortschritte sowohl im Bereich der Lesegeschwindigkeit als auch im Bereich der Lesegenauigkeit erzielen. Möglicherweise sind in diesen Bereichen die Prozesse noch nicht ausreichend weit automatisiert worden, da bei N2 eine nicht so deutlich gesteigerte Entwicklungstendenz zu einer erhöhten Anzahl richtig gelöster Items zu erkennen ist.

An dieser Stelle sind nun die Ergebnisse von Mine zum MZP 5 interessant und zu diskutieren. So erreicht sie zu diesem MZP mit 35 richtig gelösten Items innerhalb der Kleingruppe den zweithöchsten Wert. Bei dem sinnentnehmenden Lesen N2, welches zwei Tage später getestet wurde, erreichte sie mit 10 richtig gelösten Items den schlechtesten Wert im Gruppenvergleich zu diesem MZP 5. Hierbei können auch Tagesschwankungen vorerst ausgeschlossen werden, da dieser Trend sich im Rahmen der durchgeführten Testungen als recht stabil erweist. Demnach scheint Mine zwar eine Verbesserung ihrer

Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit erreicht zu haben, diese scheinen dabei aber nur einen geringen Einfluss auf die Entwicklung des Leseverständnisses zu haben. Die Beobachtungen während der Testungen des sinnentnehmenden Lesens zeigten, dass Mine teilweise Probleme hatte, einige der vorkommenden Wörter in diesem Test zu verstehen, da sie stellenweise nach einer Erklärung einzelner Wörter fragte. Mögliche Einflüsse könnten auch daher stammen, dass Mines Erstsprache Türkisch ist. Bei Sarah, die ebenfalls türkisch als Erstsprache spricht, lassen sie derartige Unterschiede von N2 und N4 nicht abbilden. Möglicherweise handelt es sich bei Mine auch nur um die von Klauer (2011, S. 208) beschriebenen typischen Schwankungen in Lernverläufen. Außerdem wurde das sinnentnehmende Lesen innerhalb einer Zeitspanne von sieben Wochen fünf Mal getestet. Da dieser Teilbereich, wie bereits erwähnt, sehr komplex ist und hohe Ansprüche an kognitive Leistungen der Kinder stellt, ist es durchaus möglich, dass sich deutliche Fortschritte erst über einen längeren Zeitraum manifestieren. So könnten weitere und genauere Beobachtungen ggf. genauere Rückschlüsse zulassen. Auch sollten die weiteren Entwicklungen der Lernverläufe des sinnentnehmenden Lesens von Mine verfolgt werden, sodass benötigte Förderbedarfe ggf. frühzeitig festgestellt werden können.

Um die Verstehensprozesse zur Rekonstruktion von Textinhalten zu unterstützen, wurden möglichst viele Wörter neben den Silbenkarten auch durch Bilder oder reale Gegenstände in die Fördereinheiten integriert. Diese Maßnahme wurde bereits bei der Planung der Intervention berücksichtigt, da die Online Plattform Levumi von der Lehrperson eingetragene Informationen über die Schülerinnen enthielt, konkret war für Sarah und Mine ein Migrationshintergrund vermerkt, wobei in Absprache mit der Lehrperson die Erstsprache erfragt wurde. Für Mine kann man nun auf der Basis der Lernverlaufsdaten eine weitere Förderung vor allem im Bereich des Leseverständnisses empfehlen. Grundsätzlich sollten jedoch alle Schülerinnen weiter durch wiederholte Lernverlaufsmessungen hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung beobachtet werden, um eine Verfestigung von Lernschwierigkeiten im Sinne der „Wait-to-fail“ Problematik präventiv entgegenzutreten zu können (Huber & Grosche, 2012, S. 313).

Inwiefern die zuvor beschriebenen Entwicklungsverläufe auf die durchgeführte Leseförderung zurückzuführen sind, ist im Kontext dieser Forschungsarbeit jedoch nicht zu beurteilen. Neben den Fördereinheiten nahmen die Schülerinnen selbstverständlich weiterhin an dem regulären Unterricht teil. Auch kann eine private Leseförderung, z.B. im familiären Umfeld nicht ausgeschlossen werden. Somit können auch diese Angebote einen Einfluss auf die Lernverläufe und Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen haben. In einem weiteren

Forschungsvorhaben könnte aufgrund dessen z.B. mit Kontrollgruppen gearbeitet werden, um konkrete Effektstärken valide nachweisen zu können.

Neben den festgestellten positiven Entwicklungsverläufen von Lena, Mine, Sarah und Lisa scheinen die Kinder durch die Fördereinheiten auch in Bezug auf ihre Lesemotivation zu profitieren. Das angesetzte Niveau der Lesegeschichten war demnach angemessen. Die Schülerinnen war stets sehr neugierig auf die neuen Abenteuer von Levumi und seiner Hexenfreundin Malini. Außerdem konnten auch die Bodenbilder einen beobachtbaren Einfluss auf die Lesemotivation der Kinder nehmen, beispielsweise begannen die Schülerinnen die Lesegeschichten von alleine nochmal zu lesen, um bei der Gestaltung der Bodenbilder aktiv beteiligt zu sein. Die Visualisierung der Geschichten konnte so eine Unterstützung der inhaltlichen Rekonstruktionen leisten. Beispielsweise auch durch das Zuordnen von Bildern zu Silbenkarten. Für die Bearbeitung der Übungsaufgaben erwies sich ein inhaltlicher Zusammenhang zur Geschichte als besonders förderlich für die Lesemotivation der Kinder, dabei wurden besonders Aufgaben im Rätselformat von den Schülerinnen immer sehr eifrig bearbeitet. Und auch die im Verlauf der Förderung zusätzlich eingeführten Lernbegleiter „Plübris“ (Kapitel 4.6) führten zu einer positiven Arbeitsatmosphäre in den Phasen der Partnerarbeit, in denen das laute Lesen eingeübt wurde. Unter Einbezug des Mehrebenenmodells nach Rosebrock und Nix (2008) setzen die entwickelten Fördermaterialien auf der Prozess- und der Subjektebene in Bezug auf die Leseförderung an. So wird neben den kognitiven Teilbereichen auch das lesebezogene Selbstkonzept der Schülerinnen gefördert, da das Thema der Rahmenhandlung der Intervention durch Abenteuer Geschichten des Drachen Levumi und seiner Hexenfreundin Malini kindgerecht gewählt und adaptiert wurde.

Grundsätzlich plädiert Metze (2010) für eine möglichst praktikable Umsetzung von Leseförderungen im schulischen Kontext, um die Kinder so gut wie möglich in ihren Lernprozessen unterstützen zu können. Das im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelte und durchgeführte Konzept kann für eine Kleingruppe von vier Probandinnen als sehr gut realisierbar bewertet werden. Zudem werden auch durch die Onlineplattform Levumi viele Orientierungshilfen angeboten, die sich erleichternd auf die Planungsprozesse auswirken. Allerdings erscheint eine solche Förderung mit einer gesamten Klasse als schwer realisierbar, da in diesem Fall besonders auf individuelle Problematiken der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens eingegangen wurde. Diese Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen ermöglichte eine sehr spezifische und individuell entworfene Förderung für die ausgewählten Schülerinnen. Dementsprechend erscheint es also sinnvoll

für diese intensiven Förderungen, kleinere Schülergruppen mit ähnlichen Problematiken gemeinsam zu fördern, um individuelle Problematiken besser berücksichtigen und fördern zu können (vgl. Huber & Grosche, 2012 S. 313f. & Wember, 2013, S. 387).

Die zeitliche Rahmenvorgabe für die Förderung betrug 45 Minuten. Darin enthalten waren ebenfalls die Durchführungen der Testverfahren. Der Ablauf während der Testung konnte aufgrund des gut ausgeprägten Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen schnell ritualisiert werden. Da der schülerzentrierte Test N2 von allen Kindern gleichzeitig durchgeführt werden konnte, musste nur ein Ablauf für die Testung „Wörter lesen N4“ eingeführt werden, weil es sich dabei um einen lehrerzentrierten Test handelt (vgl. Kapitel 5.3). Jedoch kosteten die Übergänge von der Testung zur Förderung besonders bei dem sinnentnehmenden Lesetests Zeit, bis die Kinder sich auf den Beginn der Einheit konzentrieren konnten. Trotzdem konnten die vorgenommenen Planungen für die Einheiten durchgeführt werden, wobei dies im Kontext einer Kleingruppe von vier Kindern als gut umsetzbar angesehen wird. Da der lehrerzentrierte Test „Wörter lesen“ den Schülerinnen bereits vertraut war, konnte dieser sehr gut durchgeführt werden. Das sinnentnehmende Lesen wurde jedoch noch nicht häufig mit den Schülerinnen realisiert, trotzdem konnten sie sich recht schnell innerhalb weniger MZP orientieren. Dabei spielte die Benutzung der iPads eine wichtige Rolle, da diese eine sehr übersichtliche Darstellung für die Kinder boten. Auch der Aufforderungscharakter war für Lena, Lisa, Mine und Sarah vorteilhaft, da sie gerne mit den iPads arbeiteten, wobei die Handhabung der Medien kein Problem für sie darstellte. Lediglich Lisa hatte während des ersten MZP noch Schwierigkeiten das Testverfahren zu verstehen und benötigte eine intensivere Anleitung, was jedoch bei dem zweiten MZP nicht mehr nötig war. Am Ende der Testungen erhielten die Schülerinnen eine direkte Rückmeldung zu ihren erbrachten Leistungen (Kapitel 5.3). Die Kinder konnten sich somit schnell selbstständig einordnen und sich über eine bessere Leistung freuen. Eine verschlechterte Leistung wurde, wie bereits erwähnt durch einen lesenden Levumi verbildlicht. Auch wenn die Kinder bei diesem Feedback zunächst enttäuscht waren, ließ sich dennoch ein Ansporn feststellen, dass die Kinder sich selbst zum Ziel setzten, das nächste Mal einen jubelnden Levumi zu erhalten. Demnach können in diesem Fall die hier verwendeten Elemente für die Rückmeldung an die Kinder als positiv gewertet werden, da sie für die ausgewählten Schülerinnen einen Anreiz für mehr Anstrengungen waren. Dies spiegelt sich ebenfalls in den Entwicklungsverläufen der Kinder (Kapitel 5.1 und 5.2) wider.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Auf der Grundlage von Datenerhebungen der Lernverlaufsdiagnostik der Onlineplattform Levumi wurden vier Schülerinnen der zweiten Jahrgangsstufe ausgewählt, um an einer für sie adaptierten Leseförderung auf der Basis der Förderansätze und Förderbausteine von Levumi teilzunehmen. Im Verlauf der siebenwöchigen Förderung wurden die vier Kinder weiterhin hinsichtlich der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses getestet. Anhand der in diesem Zeitraum erhobenen Daten konnten manifeste Entwicklungsverläufe der Kinder festgestellt werden. Zusätzlich konnten auf ihrer Grundlage weitere Adaptionen an dem zuvor geplanten Förderkonzept vorgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Schülerinnen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit gefördert und getestet wurden, ihre Kompetenzen im Bereich der Leseflüssigkeit und des sinnentnehmenden Lesens weiterentwickeln konnten. Außerdem konnte eine hohe Lesebereitschaft seitens der Schülerinnen beobachtet werden. Die entwickelten Fördermaterialien und die Gestaltung der Fördereinheit konnten so einen wichtigen Beitrag zu einer gesteigerten Lesemotivation leisten. Damit künftige Entwicklungstendenzen der Kinder berücksichtigt werden können, empfiehlt sich besonders eine weitere Durchführung der Lernverlaufsdiagnostik, um Lernschwierigkeiten frühzeitig feststellen zu können, damit präventive Maßnahmen möglichst zeitnah einsetzen und wirken können, denn eine Verfestigung der Leseschwierigkeiten nimmt ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept, wie bereits in den theoretischen Grundlagen erläutert wurde.

Nun erscheint es im Rahmen dieser Forschungsarbeit problematisch die Effekte, die sich in den Lernverlaufsdaten widerspiegeln, allein auf die durchgeführte siebenwöchige Förderung zurückzuführen. Denn neben der Förderung fand natürlich noch das allgemeine Unterrichtsangebot statt. Außerdem können auch individuelle Leseförderangebote, die in den familiären Kontexten stattfinden, die Lernverläufe der Schülerinnen beeinflusst haben. Für weitere Forschungsvorhaben könnten weitere Interventionen beispielsweise mit Kontrollgruppen durchgeführt werden. Die entwickelten Lesefördermaterialien können dem Anhang dieser Forschungsarbeit entnommen und weiter adaptiert werden. Beispielsweise können die Arbeitsblätter als Formatvorlage für Übungsaufgaben dienen, da der Übungswortschatz beliebt ausgetauscht werden kann. Auch die beigefügten Lesegeschichten können hinsichtlich ihrer Schwierigkeitsstufe angepasst werden oder als eine Grundlage für weitere Lesegeschichten genutzt werden.

Diese Fördermaterialien wurden auf einer theoretischen Fundierung entwickelt, wodurch ein

Kriterium für die Evidenz erfüllt ist (vgl. Kuhl et al., 2017, S. 386). Die grundsätzliche Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Leseförderkonzepten unter Berücksichtigung der Lernverlaufdiagnostik sollte im Sinne der Implementationsforschung weiter umfassend untersucht werden. Dabei sollten auch die Umsetzungen in schulische Kontexte realisiert und stetig reflektiert werden. Somit können Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, die gesellschaftliche Schlüsselkompetenz Lesen zu erwerben, um ihnen eine bestmögliche gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit weiterer Optimierungen im Bereich der Lernverlaufdiagnostik sowie der Leseförderung. Die Onlineplattform Levumi kann unter diesem Aspekt positiv bewertet werden. Denn durch die computergestützte Vorbereitung der Messzeitpunkte und Durchführung der Testverfahren wird ein praktikabler Umgang für den schulischen Alltag geboten. Auch die automatisch erfolgende Auswertung kann tabellarisch und graphisch durch eine gute Strukturierung einen Eindruck zu den Entwicklungen der Lernverläufe ermöglichen. Zusammenfassend bietet Levumi die Chance für Lehrkräfte, durch eine zeitökonomische Planung, Durchführung und Auswertung der Testverfahren die Entwicklungen der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler abzubilden. Die daraus gezogenen Erkenntnisse können dann die Grundlage für weitere fördernde Maßnahmen sein, um die Kinder adäquat unterstützen zu können und ihre Lesekompetenz zu fördern.

III Literaturverzeichnis

- Anderer, C. & Baark, C. (2014). *Handreichung. Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen. An der Sache orientiert, vom Lehrer gedacht*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Anderson, S., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). „*Levumi und Fredro auf Schatzsuche*“ – Ein exemplarisch gestaltetes Leseförderkonzept mit der Onlineplattform Levumi. Version 1.0 Stand September 2018 (unveröffentlicht) TU Dortmund.
- Berger, N. (2010). *Mehr als nur ein Wort. Zur Diagnostik und Förderung von Grundschulkindern mit schwachen Rechtschreibleistungen im Rahmen des Regelunterrichts*. München: Herbert Utz Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2011). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 4. Auflage (S. 8 – 17). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Börnert, M. (2014). *Lernverlaufsdiagnostik. Definition, Einsatzbereiche und Perspektiven für die pädagogische Praxis*. Universität Potsdam, Zentrum für empirische Inklusionsforschung. Zugriff am 10.02.2017 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Börnert_2014_Lernverlauf.pdf
- Braun, D. (2010). Leseschwierigkeiten erkennen, Schüler individuell fördern. In: G. Schulz (Hrsg.), *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten* (S. 174 – 183). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Breitenbach, E. (2013). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Köln: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Bremerich-Vos, Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Boss, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016*.

- Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279- 295). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Dehn, M. (2001). Erstlese- und Schreibunterricht. In: G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 368 – 371). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Diehl, K. (2011). Innovative Lesediagnostik – Ein Schlüssel zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 164 – 172.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007). *Kieler Leseaufbau. Handbuch*. 7. überarbeitete Auflage Kiel: Veris Verlag
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfähigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (2), 53 – 67.
- Frey, H. (2010). *Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!* Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Compton, D.L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly* (27), 216 – 227.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick. In: E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39 – 52). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Gebhardt, M., Heine, J.-H., Zeuch, N. & Förster, N. (2015). Lernverlaufsdiagnostik im Mathematikunterricht der zweiten Klasse. Raschanalysen zur Adaptation eines Testverfahrens für den Einsatz in inklusiven Klassen. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 206- 222. Zugriff am 02.02.2019 unter: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/3-2015_20150904/esp_3-2015_206-222.pdf
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühlhng, A. (2016a). *Lern-Verlaufs-Monitoring. LEVUMI Lehrerhandbuch. Version 1.1* letzter Zugriff am 13.02.2019 unter: https://eldorado.tu-dortm und.de/bitstream/2003/35765/2/CBM_Lehrerhandbuch%20LEVUMI_final_1.1%20September.pdf

-
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016b). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *www.levumi.de. Zeitschrift für Heilpädagogik* (10) 444 – 453.
- Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K., Prenzel, M. (2015): Performance of students with special educational needs in Germany. Findings from PISA 2012. *J. Cognit. Educ. Psychol.* 14(3), 343–356. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343>
- Genuneit, J. (2004). Lesetexte für Leseungewohnte. In: C. Crämer, I. Füssenich & G. Schumann (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern* (S. 151 – 163). Braunschweig: Westermann Verlag.
- Gerstenmaier, W. & Grimm, S. (2004). Praxishandbuch Deutsch. Sprechen – Schreiben – Lesen. Berlin: Cornelson Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 32 (3), 196 – 214.
- Grünke, M. (2012). Auswertung von Daten aus kontrollierten Einzelfallstudien mit Hilfe von Randomisierungstests. *Empirische Sonderpädagogik* (3/4), 247 – 264.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2009). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312 – 322.
- Hurrelmann, B. (2009). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Auflage (S. 25 – 58). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik* (2/3) 211 – 245.
- Jungjohann, J., Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2017). *Förderansätze im Lesen mit LEVUMI*. Letzter Zugriff am 12.02.2017 unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36024>

- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Lernverlaufsdagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen. Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In: F. Hellmich, G. Görel & M.F: Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 160 – 173). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 100-118.
- Jungjohann, J., DeVries, J.M., Gebhardt, M. & Mühling, A. (2018a). *Levumi: A Web-Based Curriculum-Based Measurement to Monitor Learning Progress in Inclusive Classrooms*. In: K. Miesenberger, G. Kouroupetroglou & P. P. Penaz (Eds.), *Computers Helping People With Special needs* (S. 162 – 172). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Jungjohann, J., DeVries J.M., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2018). Using Theory-Based Test Construction to Develop a New Curriculum-Based Measurement for Sentence Reading Comprehension. *Frontiers in Education*. 3:115. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00115>
- Jungjohann, J., Diehl, K., Mühling, A. & Gebhardt, M. (2018). Graphen der Lernverlaufsdagnostik interpretieren und anwenden – Leseförderung mit der Onlineverlaufsmessung Levumi. *Forschung Sprache* 6 (2). 84-91. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19806>
- Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2019). *Levumi: Handbuch für Lehrkräfte Deutsch*. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19921>
- Klauer, K.J. (2006). Erfassung der Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung* (1), 16 – 26.
- Klauer, K.J. (2011). Lernverlaufsdagnostik – Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 207 – 224.
- Klauer, K.J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik. Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdagnostik. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 1 - 17). Göttingen: Hogrefe.

- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In: B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 9 – 41). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, B., Käppler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 63(4), 383 - 393.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Metze, W. (2010). Leseleistungen im Anfangsunterricht feststellen, würdigen, fördern. In: G. Schulz (Hrsg.), *Lesen lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten* (S. 164 – 173). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Mühling, A., Gebhardt, M. & Diehl, K. (2017). Formative Diagnostik durch die Onlineplattform Levumi. *Information Spectrum*, 40(6), 556 – 560.
- Mühling, A., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2019). Progress Monitoring in Primary Education using Levumi: A Case Study. In H. Lane, S. Zvacek & J. Uhomobhi (Hrsg.), *CSEDU 2019. Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, 2-4 May, 2019, Heraklion, Greece* (S. 137–144). SCITEPRESS – Science and Technology Publications.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. 3. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2016). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2018). *Blitzschnelle Worterkennung (BliWo). Grundlagen und Praxis*. 3. überarbeitete Auflage. Dortmund: Borgmann Media.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung der Lesekompetenz. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 151 – 183). Göttingen: Hogrefe.

- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101 – 1124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munser-Kiefer, M. (2011). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Nix, D. (2010). Förderung der Lesekompetenz. In: M. Kämper van den Boogaart & K.H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139.- 189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Paradies, L., Linser, H.J., Greving, J. (2011). *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. 4. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Philipp, m. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebene und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Auflage (S. 275 – 286). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 2. Korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Sandfuchs, U. (2010). Schwere Texte – leichte Texte. Leseförderung durch Textoptimierung. *Grundschule* (3) 44 – 45.

- Scheer-Neumann, G. (2015). *Lese-Reichtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer Verlag-GmbH.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 239 - 256). Göttingen: Hogrefe.
- Steck, A. (2009). *Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinig, W. & Huneke, H.W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5. neu bearbeitete & erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH. & Co, KG.
- Walter, J. (2014). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) und Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VLS): Zwei Verfahren als Instrumente einer formativ orientierten Lesediagnostik. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 165 - 201). Göttingen: Hogrefe.
- Wedel-Wolff, A. (2004). Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: C. Crämer, I. Füssenich & G. Schumann (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern* (S. 22 - 36). Braunschweig: Westermann Verlag.
- Wember, F.B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (10), 380 – 388.

IV Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1 Übersicht über die Schülerinnen | 33 |
| Tabelle 2 Übersicht zu den Messzeitpunkten zu „Wörter lesen N4“ während der Intervention | 39 |
| Tabelle 3 Übersicht zu den Messzeitpunkten zu „sinnentnehmendes Lesen N2“ während der Intervention | 39 |
| Tabelle 4 Prozentniveau der gesamten Klasse im Wörter lesen N1 am 29.11.18 | 43 |
| Tabelle 5 Ergebnisse im Wörter lesen N4 der ausgewählten Schülerinnen am 29.11.18.... | 44 |
| Tabelle 6 Prozentniveau der gesamten Klasse im Wörter lesen N4 am 26.09.18 | 45 |
| Tabelle 7 Ergebnisse im Wörter lesen N4 der ausgewählten Schülerinnen am 26.09.18.... | 45 |
| Tabelle 8 Prozentniveau der gesamten Klasse im sinnentnehmenden Lesen N2 am 27.09.18 | 47 |
| Tabelle 9 Ergebnisse im sinnentnehmenden Lesen N2 der ausgewählten Schülerinnen am 27.09.18 | 47 |
| Tabelle 10 Übersicht des Übungswortschatzes unter Berücksichtigung der Niveaustufe 4 nach Levumi | 50 |
| Tabelle 11 Übersicht über die Termine der Intervention | 55 |
| Tabelle 12 Gesamtübersicht zu allen Ergebnissen Wörter lesen N4..... | 59 |
| Tabelle 13 Anzahl richtig gelöster Items und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention | 61 |
| Tabelle 14 Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention | 62 |
| Tabelle 15 Anzahl der Lösungswahrscheinlichkeiten und Mittelwerte zum Wörter lesen N4 während der Intervention | 63 |
| Tabelle 16 Gesamtübersicht zu allen Ergebnissen vom sinnentnehmenden Lesen N2 | 64 |
| Tabelle 17 Anzahl richtig gelöster Items und Mittelwerte des sinnentnehmenden Lesens N2 während der Intervention | 66 |
| Tabelle 18 Anzahl der insgesamt bearbeiteten Items und Mittelwerte zum sinnentnehmenden Lesen N2 während der Intervention | 68 |
| Tabelle 19 Anzahl der Lösungswahrscheinlichkeiten und Mittelwerte zum sinnentnehmenden Lesen N2 während der Intervention | 68 |

V Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1 Zwei-Wege-Modell nach Coltheart (vgl. Lenhard, 2013, S. 17) | 10 |
| Abbildung 2 Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (vgl. Klicpera et al., 2010, S. 30)..... | 11 |
| Abbildung 3 Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16)..... | 14 |
| Abbildung 4 Anforderungen an Lernverlaufsdiagnostik für den Einsatz in Regelschulen (vgl. Souvignier et. Al 2014, S. 241) | 29 |
| Abbildung 5 Teststruktur für die Messung von Lesekompetenz mit Levumi (Jungjohann et al., 2018, S. 4)..... | 36 |
| Abbildung 6 Aufbau der Testungen der Lernverlaufsmessungen nach dem adaptierten Kieler Leseaufbau und den verwendeten Buchstaben (Gebhardt et. al, 2016, S. 11) | 37 |
| Abbildung 7 Förderbausteine und Entwicklungsbereiche von Levumi (vgl. Jungjohann et al. 2017, S. 9)..... | 41 |
| Abbildung 8 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum Wörterlesen N1 | 43 |
| Abbildung 9 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum Wörterlesen N4 | 45 |
| Abbildung 10 Lernverlaufsdaten von Mine (braun), Lena (grün), Lisa (lila) & Sarah (pink) zum sinnentnehmenden Lesen N2..... | 46 |
| Abbildung 11 Beispielhaftes Übungsformat zur Lesegeschichte 4 | 52 |
| Abbildung 12 Bodenbilder der Lesegeschichten 1, 2, 5 und 7 (von links nach rechts) | 53 |
| Abbildung 13 Unterstützungsmaßnahme für Lesetandems..... | 57 |
| Abbildung 14 Graphische Darstellung richtig gelöster Items im Wörter lesen N4 mit Trendlinien im Zeitraum der Intervention | 60 |
| Abbildung 15 Graphische Darstellung der Mittelwerte der richtig gelösten Items zum Wörter lesen N4 im Zeitraum der Intervention | 62 |
| Abbildung 16 Graphische Darstellung der richtig gelösten Items im sinnentnehmenden Lesens N2 mit Trendlinien während der Intervention | 65 |
| Abbildung 17 Graphische Darstellung der Mittelwerte der richtig gelösten Items des sinnentnehmenden Lesens N2 während der Intervention | 67 |

VI Anhang

Anhang A: Übersicht zum Kieler Leseaufbau (Jungjohann et al., 2017, S. 3)

| Stufe | Eingeführte Buchstaben | 1:1 Zuordnung möglich? | Länge der Vokale | Dehnbarkeit d. Konsonanten | Wortstruktur Muster Beispiel | Schwierigkeitsstufe Laute Wörter |
|----------|---|------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Vorstufe | a, e, i o, u, au, ei | ja | Lang | --- | ... --- | I I |
| 1 | m, r, s | ja | Lang | ja | VKV Uli | I I |
| 2 | n, f, l | | | | KVKV Rose | |
| 3 | h, en, -er | weitgehend | lang, nur /e/ in Endung kurz | ja ja | VKVK Ofen | I I |
| 4 | ch, w, z | | | | KVKVK ma len | |
| 5 | p, t, k | weitgehend | lang, nur /e/ in Endung kurz | nein | KVKV Ki no | II I |
| 6 | b, d, g | | | | KVKVK Re gen | |
| 7 | eu, sch, -el | | | | | |
| 8 | j, v, ß | | | | | |
| 9 | ä, ö, ü | | | | | |
| 10 | qu, x, y | | | | | |
| 11 | 2 Konsonanten am Wortanf. | erschwert | lang, nur /e/ in Endung kurz | nein | KKVKV Pro be KKVKVK Fra gen | II II |
| 12 | Kurzvokal i.d. Stammsilbe | erschwert | Kurz | nein | KVKKV Wol ke KVKVKV Bal ken | III II |
| 13 | Gegenüberstellung von Wörtern der Gruppe 11 und 12: | | | | Kno-ten - Kon-to Bro-te - Bor-te | III II |
| 14 | Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufen II und III | | | | | III III |

Anhang B: Abbildung der Kompetenzstufen (Jungjohann et al., 2017, S. 5)

| 2. Kompetenzstufen in LEVUMI | | |
|------------------------------|------------------|--|
| KLA | Niveau- stufe | |
| Vorstufe | N0 | LEVUMI Lesekompetenzstufe: 1 Phonologische Fähigkeiten auf Silbenbasis Silben lesen N0 = verkürzte Form der Niveaustufe N1 Schwierigkeitsstufe Struktur: KV Vokale: a, e, i, o, u in Verbindung mit L/l und M/m |
| 1 - 2 | N1 | LEVUMI Lesekompetenzstufe: 1 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und die Vokale aus N0) Offene Silben Wörter lesen Schwierigkeitsstufe der Wörter I: V KV (O-mi), KV-KV, Na-se, ro-sa |
| 4 - 5 | N2a | LEVUMI Lesekompetenzstufe 2 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0 und N1 und: au, ei Offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0 und N1 und: au, ei Endungen -en, -er |
| 6 - 7 | N2b | Schwierigkeitsstufe der Wörter I: KV-KVK, (lau-fen), Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1 und N2a Offene und geschlossen Silben -nur Endungen, mel, er (ben, chen, ber) Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a Schwierigkeitsstufe der Wörter I: KV-KVK (ge-hen), |
| 8 - 10 | N3 (a/b) | LEVUMI Lesekompetenzstufe: 3 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1 und N2a, N2b und Umlaute Offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a, N2b Schwierigkeitsstufe der Wörter I und II: KVK-KVK (Ver-kauf) |
| 11 - 14 | N4 | LEVUMI Lesekompetenzstufe: 4 Silben lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva,) Vokale aus N0 und N1, N2a, N2b, N3 offene Silben Wörter lesen Konsonanten (Reibelaute, dehnbare Konsonanten und Plosiva) Vokale aus N0, N1, N2a, N2b und Kurzvokale Schwierigkeitsstufe der Wörter I, II und III: KVK-KVK (Kno-ten) Minimalpaare: Kurz- versus Langvokal (z. B. Kno-ten und Kon-to) Flüssiges & korrektes Pseudowortlesen Flüssiges & korrektes Satzlesen Wortlesen, Satzlesen |

Anhang C: Fördermaterialien „Die Abenteuer von Levumi und Malini“

Hinweis: Alle Fördermaterialien werden unter www.levumi.de veröffentlicht. Dort werden sie kostenfrei zum Download zur Verfügung stehen.

Die Fördermappe beinhaltet:

- eine Materialliste für die einzelnen Fördereinheiten
- die Darstellung der einzelnen Fördereinheiten in tabellarischen Übersichten
- das Deckblatt für die Zaubermappe
- die neuen Lesegeschichten in Silbenschrift und Schwarzdruck
- den Brief von Malini für den Einstieg in die Fördereinheit 1
- die Arbeitsblätter
- Silbenkarten
- Bildkarten