

Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen?

Veronika Österbauer, Antonia Bachinger, Benedikt O. J. Winter, Daniel Paasch, Marcel Illetschko

Abstract

In folgendem Beitrag wird ausgehend von Schüler- und Lehrerfragebögen aus der Pilotierung für die österreichische Bildungsstandardüberprüfung (BIST) im Fach Deutsch, 4. Schulstufe, im April 2018 der Frage nachgegangen, wie häufig Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings und Leseanimation im Unterricht an österreichischen Volksschulen (= Primarstufe) eingesetzt werden und inwieweit der Einsatz der ausgewählten Leseverfahren an die Leseleistung der Klassen angepasst wird. Ähnlich wie in bereits vorliegenden Untersuchungen auf Basis von PIRLS 2016 in Deutschland und Österreich wird gezeigt, dass keine Anpassung der Verfahren an die Leseleistung der Klasse erfolgt. Die Förderung basaler Lesefertigkeiten bleibt damit in österreichischen Volksschulen etwa 15 Jahre hinter den Empfehlungen der deutschsprachigen und etwa 40 Jahre hinter den Empfehlungen der angloamerikanischen Lesedidaktik zurück.

Schlüsselwörter

systematische Leseförderung, Primarstufe, Lautleseverfahren, Lesestrategietraining, Leseanimation, Bildungsstandardüberprüfung

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

AutorInnen

Mag. Dr. Veronika Österbauer, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Alpenstrasse 121, 5020 Salzburg, v.oesterbauer@bifie.at

Mag. Antonia Bachinger, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Alpenstrasse 121, 5020 Salzburg, a.bachinger@bifie.at

Benedikt O. J. Winter, MSc, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Alpenstrasse 121, 5020 Salzburg, b.winter@bifie.at

Dr. Daniel Paasch, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Alpenstrasse 121, 5020 Salzburg, d.paasch@bifie.at

Mag. Dr. Marcel Illetschko, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Alpenstrasse 121, 5020 Salzburg, m.illetschko@bifie.at

Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen?

Veronika Österbauer, Antonia Bachinger, Benedikt O. J. Winter, Daniel Paasch, Marcel Illetschko

1 Einleitung

Die internationale didaktische Leseforschung blickt auf eine über einhundertjährige Geschichte zurück (NICHHD, 2000; s. etwa Chapter 3, Introduction). Seit den 1970er- und 1980er-Jahren fokussiert man im angloamerikanischen Raum vermehrt auf die empirische Beforschung von wirksamen Methoden im Leseunterricht. Im Jahr 2000, also etwa ein Vierteljahrhundert nach der Initiierungsphase einer auf den Leseunterricht fokussierten Forschung, wurden erstmals zentrale Ergebnisse der Lesedidaktischen Forschung vom amerikanischen „National Reading Panel“ (NRP) grossflächig versammelt (NICHHD, 2000). Der NRP lieferte im Auftrag der US-Bundesregierung eine Metaanalyse auf Basis von über tausend Einzelstudien. Diese Metaanalyse ermittelte fünf wesentliche Dimensionen der Vermittlung von Lesekompetenz, nämlich Phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverständnis und Strategiewissen und bewertete vor diesem Hintergrund Forschungen zur Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsverfahren.

Im deutschsprachigen Raum darf als Initialzündung einer empiriegestützten Lesedidaktik die PISA-Studie im Jahr 2000 gelten (in Österreich wurde das relativ schlechte Abschneiden der Studie des Jahres 2003 breiter diskutiert), die etwa zeitgleich mit dem Report des NRP erschien. Im Zuge der PISA-Debatte wurden im deutschsprachigen Raum verschiedenste Programme und Initiativen der Leseförderung angestossen (für einen Überblick s. etwa Streblow, 2004). Vielfach hatten diese Initiativen sogenannte Lesestrategien im Fokus, also Strategien, die das systematische Erarbeiten von Textinhalten mit dem Ziel eines besseren Textverständnisses erlaubten, die aber basale Lesefertigkeiten häufig als gegeben voraussetzten (für ein beispielhaftes Trainingsprogramm s. etwa Gold, 2010).

Schon in dieser frühen Phase der Reaktion auf die PISA-Ergebnisse gab es jedoch Stimmen, die betonten, wie viel Wert in den USA seit jeher „auf die Vermittlung von hierarchieniedrigen Teilkomponenten von Lesekompetenz sowohl in der akademischen Diskussion als auch in der Unterrichtsgestaltung gelegt“ (Rosebrock & Nix, 2006, S. 3) wurde. Im deutschsprachigen Raum hingegen werde die „Leseflüssigkeit [...] weder in den [...] theoretischen Diskussionen noch im Leseunterricht als eigenständige Komponente der Lesedidaktik berücksichtigt“ (Rosebrock & Nix, 2006, S. 3). Gemeint sind damit Förderprogramme, die im Englischen etwa unter den Bezeichnungen *repeated reading*, *neurological impress*, *paired reading* oder *shared reading* verbreitet sind (NICHHD, 2000) und für die sich im Deutschen als Überbegriff die Bezeichnung „Lautleseverfahren“ etabliert hat. Durch die systematische Unterrepräsentation solcher Verfahren im schulischen Unterricht werde laut Rosebrock & Nix (2006) „die Kluft zwischen der Lesedidaktik der Grundschule, in der Lesefertigkeiten begrenzt geübt werden, und den Sekundarschulen, in denen die Fähigkeit, aus Texten zu lernen, vorausgesetzt wird, für viele Schüler/innen unüberwindbar“. (Rosebrock & Nix, 2006, S. 3).

Rosebrock und Nix dürfen dank dieser und einer Vielzahl weiterer Arbeiten (s. etwa Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011) als wichtige Vermittlerin bzw. wichtiger Vermittler zwischen der angloamerikanischen und der deutschsprachigen Lesedidaktik gelten. Im Grunde fand (auch) durch sie jahrzehntealtes Know-How angloamerikanischer Provenienz Eingang in die deutschsprachige Lesedidaktik, das seitdem lebhaft aufgegriffen wurde. Doch trotz dieser intensiven Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Diskurs, mehrten sich Belege, dass bisher vielfach ein Transfer in den Deutschunterricht an deutschen und österreichischen Schulen unterblieb (Bremerich-Vos et al. 2017, Bachinger et al. 2019).

2 Verfahren zur Leseförderung

In der Einleitung wurde die Ausgangslage dieses Artikels schon grob skizziert. Konkretisiert wird sie durch die Forderung einer „systematischen Leseförderung“, die unter anderem von Rosebrock und Nix (2015; 1. Auflage 2007) als zentrale Prämisse der empirischen Leseforschung für die pädagogische Praxis bezeichnet wird. In „Grundlagen der Lesedidaktik“ fordern sie die Anpassung der Leseaktivitäten im Unterricht an die

Leseleistung der Schüler/innen bzw. der Klasse als notwendige Voraussetzung für Leseförderung (Rosebrock, 2012, Rosebrock & Nix, 2015).

Unter der gleichen Annahme wurden für Österreich für die 4. Schulstufe bereits PIRLS¹-Daten der letzten 10 Jahre analysiert. PIRLS bzw. IGLU ist eine internationale Studie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die in Lesen in repräsentativen Stichproben durchgeführt wird (Bachinger et al. 2019). Auswertungen zu den Leistungsdaten und den Kontextfragebögen für Lehrer/innen und Schüler/innen der Studien von 2006, 2011, 2016 zeigen eine steigende Individualisierung im Leseunterricht, allerdings werden Leseverfahren weitgehend ungeachtet der Kompetenzstufe der Schüler/innen eingesetzt (Bachinger et al., 2019, S. 207). In PIRLS wurden jedoch nicht alle Leseverfahren in gleichem Mass durch die Fragebögen abgedeckt. So finden etwa Lautleseverfahren in den PIRLS Kontextfragebögen für Österreich kaum Berücksichtigung (Bachinger et al., 2019, S. 209-210). In den diesem Beitrag zugrundeliegenden Fragebögen (s. Abschnitt 4: Methoden) wurden mehr Fragen gestellt, die konkreter auf Leseverfahren verweisen. Für Deutschland stellten Bremerich-Vos et al. (2017) fest, dass mehr als die Hälfte der Kinder (selten) die Möglichkeit hat, in Form von Lautlese-Tandems zu üben. Doch: „Die Lehrkräfte, die überhaupt die Arbeit in Lautlese-Tandems vorsehen, tun das unabhängig davon, wie gross der Anteil schwach Lesender in ihren Klassen ist.“ (Bremerich-Vos et al. 2017, S. 288).

Die Arbeiten von Rosebrock und Nix (2015) bilden den theoretischen Hintergrund dieses Beitrags, da ihr Modell sowohl in der empirischen Leseforschung als auch in der Lehrerbildung häufig verwendet wird. Sie gehen davon aus, dass sich Lesekompetenz in konzentrischen Kreisen darstellen lässt, die in Abbildung 1 als tortenförmiger Ausschnitt zu sehen ist. In der Mitte der Darstellung von Lesekompetenz liegt die Prozessebene, in der sich z. B. basale Lesefertigkeiten wie Wort- und Satzerkennung befinden. Auch globale Kohärenzbildung und das Erkennen von Superstrukturen (z. B. Organisation und Gestaltung eines Textes) gehören zur Prozessebene. In ihrem Mehrebenenmodell des Lesens gibt es noch zwei weitere Ebenen, nämlich die Subjektebene, zu der auch Motivation, Reflexion und Wissen sowie das Selbstkonzept als Leser/in gehören. Aussen liegt die Soziale Ebene, die Anschlusskommunikation in den Familien bzw. in den Schulen und die Anbindung an Peers sowie das kulturelle Leben beinhalten.

Lange Zeit wurde Leseförderung generell mit Leseanimation und Literaturunterricht gleichgesetzt, Rosebrock (2012) allerdings hält fest, dass Kompetenzen in bestimmten Bereichen nur durch jeweils passenden Leseunterricht gefördert werden sollten. Bei Schülerinnen und Schülern auftretende Probleme bei der Identifikation von Darstellungsstrategien können beispielsweise durch spezielle Lesestrategietrainings behoben werden. Sie fasst zusammen, dass die Notwendigkeit, Lesestrategien explizit zu vermitteln, durchaus in deutschen Schulen angekommen sei, allerdings zeige sich keine Wirkung bei den besonders schwachen Leserinnen und Lesern (Rosebrock, 2012, S. 8). Abbildung 1 zeigt überblicksmässig, welche Leseverfahren zur Förderung der jeweiligen Kompetenzen empfohlen werden.

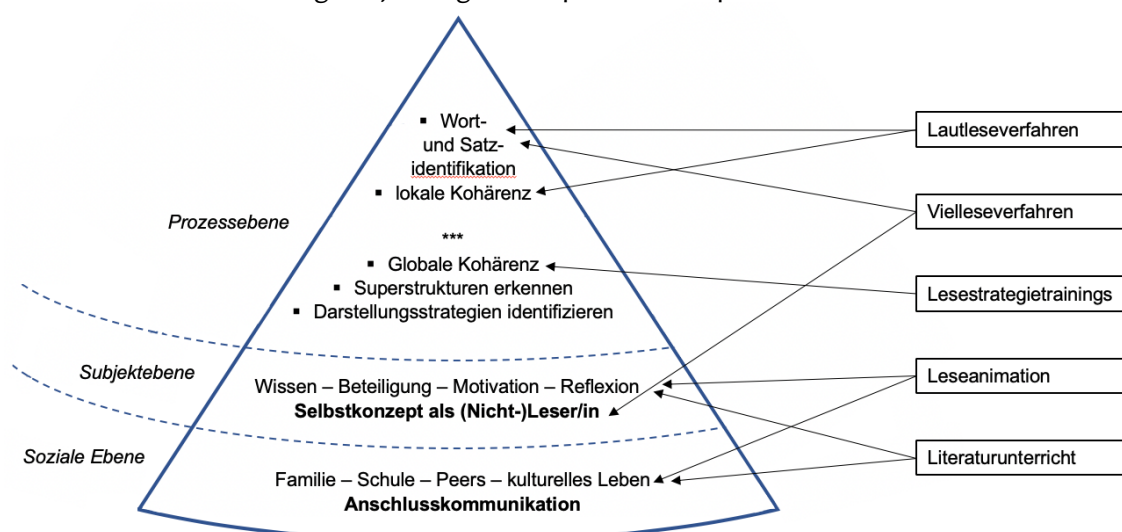


Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens (nach Rosebrock, 2012, S. 7)

¹ Progress in International Reading Literacy Study, in Deutschland besser bekannt unter IGLU (=Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

2.1 Lautleseverfahren

Lautleseverfahren zielen grundsätzlich auf die Erhöhung der Leseflüssigkeit beziehungsweise die Verbesserung basaler Lesefertigkeiten von Kindern, also der hierarchieniedrigen Leseteilkompetenzen, ab (Rosebrock & Nix, 2015, S. 33-40). Unter dem Begriff der Leseflüssigkeit werden das Dekodieren von Wörtern, die Automatisierung von Dekodierprozessen, eine angemessene Lesegeschwindigkeit sowie sinnngemäße Betonung zusammengefasst. Sind diese Teilkompetenzen nicht erworben, lässt sich das unter anderem anhand einer langsamen, angestregten Lektüre beobachten: Es wird Wort für Wort gelesen. Zudem kommt es zu sinnentstellenden Verlesungen ohne Korrektur beziehungsweise einem Fehlen von sinnvoller Betonung, etwa indem monoton gelesen wird.

Schüler/innen, die in der 2. und 3. Schulstufe auffällig unflüssig lesen, holen dies ohne entsprechende Förderung in den Folgeschuljahren nicht mehr auf (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S. 48-49, S. 56-57). Für leseschwache Schüler/innen werden daher Lautleseverfahren empfohlen, deren Wirksamkeit bei regelmäßigem Einsatz empirisch belegt ist (Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock, 2010, NICHD, 2000, Rosebrock & Nix, 2015). Diese führen gleichzeitig indirekt zu einer Verbesserung des Textverständnisses, der Lesemotivation sowie des Reflexionsvermögens (Rosebrock & Nix 2015, S. 27).

Es werden zwei Grundformen von Lautleseverfahren unterschieden, die wiederum in verschiedenen Varianten durchgeführt werden können. Beim wiederholten Lautlesen wird die Dekodierfähigkeit gefördert, indem ein Text mehrfach gemeinsam mit einer Tutorin oder einem Tutor gelesen wird. Die Rolle der Tutorin / des Tutors kann beispielsweise von einer Mitschülerin / einem Mitschüler, der Lehrerin / dem Lehrer oder einer Lesepatin / einem Lesepaten übernommen werden. Der gleiche Text wird vom leseschwachen Kind so lange wiederholt, bis es eine gewisse Lesegeschwindigkeit erreicht, wobei die Anzahl der Verlesungen sehr gering sein soll.² Durch das wiederholte, laute Lesen werden die Buchstabenkombinationen ins orthographische und semantische Lexikon übernommen.

Zudem gibt es begleitendes Lautlesen, z. B. in Form von Lautlesetandems oder Lückenlesen. Bei diesem Verfahren liest die Schülerin / der Schüler gemeinsam mit einem Lesemodell. Dabei können Schüler/in und Lesemodell entweder gleichzeitig oder nacheinander lesen. Unabhängig von der speziellen Administrationsform soll die Schülerin / der Schüler die Verhaltensmuster wie Tempo und Betonungen des Modells übernehmen³.

Klar unterschieden werden müssen die genannten Lautleseverfahren vom lauten Vorlesen vor der Klasse oder dem Reihum-Lesen. Dabei werden Texte bzw. Textstücke vorgelesen, bei denen es sich meist nur um Sätze oder kurze Abschnitte handelt. Für das lesende Kind besteht deshalb kaum die Möglichkeit, Zusammenhänge im Text herzustellen. Weil es keine Wiederholungen des Textes (wie in der ersten Grundform) gibt, kommt es ausserdem nicht zu Übungseffekten. Da das laute Vorlesen im Klassenverband durchgeführt wird, kann es ausserdem zu einer Blossstellung schwächerer Schüler/innen kommen (Nix, 2011, S. 115).

2.2 Lesestrategietrainings

Lesestrategietrainings dienen generell der Verbesserung von Lese- und Verstehensprozessen, indem die Schülerin / der Schüler lernt, diese selbstständig zu strukturieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass Schwierigkeiten bestehen, die Hauptintention des Textes zu erkennen und ein angemessenes mentales Modell des Textes zu bilden. Bei diesen Zielen handelt es sich um hierarchiehohe Verstehensanforderungen auf der Prozessebene (Rosebrock & Nix, 2015, S. 73-78).

Beispiele für Lesestrategien sind etwa, dass Schüler/innen zentrale Informationen entnehmen, das Wesentliche eines Textes erfassen und zusammenfassen, Textstellen oder unterschiedliche Texte miteinander vergleichen oder das Gelesene in Bezug zu ihrem Vorwissen setzen (Rosebrock & Nix, 2015, S. 77-78). Diese Trainings werden vor allem für Schüler/innen empfohlen, die über ausreichend Leseflüssigkeit verfügen. Sie können also den Text flüssig „durchlesen“, haben aber Schwierigkeiten bei der Informationsverarbeitung.

² Rosebrock und Nix halten fest, dass man ab einer Lesegeschwindigkeit von etwa 100 Wörtern pro Minuten von flüssigem Lesen sprechen kann. Dabei sollen 95 % der Wörter richtig gelesen werden. (Rosebrock & Nix 2015, S. 32)

³ Für eine kurze, praxisgerechte Aufbereitung der Lautleseverfahren, die sich primär an Volksschullehrer/innen wendet, vgl. Amann (2016).

Lesestrategien können nach verschiedenen Prinzipien kategorisiert werden: in affektive und motivationale Strategien, in Strategien zur Verständniskontrolle sowie in kognitive Primärstrategien. Diese wiederum werden in ordnende, elaborierende und wiederholende Strategien unterteilt (Gold, 2010, S. 49-51). Lesestrategien werden in der Forschung häufig danach kategorisiert, ob sie vor, während oder nach dem Lesen angewendet werden. Für diesen Beitrag wurden die Lesestrategien entsprechend dem Kompetenzmodells des BIFIE den drei Teilkompetenzen (Explizite Informationsentnahme, Globales/Allgemeines Textverständnis sowie Interpretation und Reflexion) zugeordnet (BIFIE 2016b, S. 8).

2.3 Leseanimation

Die Leseanimation zielt auf die Subjekt- und die soziale Ebene ab. Schüler/innen profitieren von leseanimierenden Massnahmen, wenn sie Dekodierprozesse bereits automatisiert haben und ihnen lokale und globale Kohärenzbildung keine Probleme bereitet. Die Leseanimation ist also vor allem dann ein geeignetes Verfahren, wenn die Schüler/innen nicht motiviert sind zu lesen, doch keine Schwierigkeiten auf der Prozessebene haben (Rosebrock & Nix, 2015, S. 112). Sie dient der Ausbildung eines stabilen Leseselbstkonzeptes⁴ und kann zur Bildung einer „Lesekultur“ führen. In diesem Sinne beeinflusst Leseanimation sowohl die Einstellungen als auch die Praktiken des Lesens (Rosebrock & Nix, 2015, S. 111). Animierende Verfahren können somit eine „Werbung“ für das Lesen sein, sie sollen die Freude am Lesen fördern. Gleichzeitig wird durch Leseanimationsverfahren das Sprechen über Texte in Form von Anschlusskommunikation forciert. Es gibt zahlreiche Beispiele für diese Verfahren, die sich sowohl in ihrem Umfang als auch in ihrer belegten Wirkung stark unterscheiden, etwa Buchvorstellungen, Lesenächte, Autorenlesungen, Bibliotheksbesuche, etc. (Rosebrock & Nix 2015, S. 106-112). Das Vorlesen durch die Lehrperson geht dabei über Leseanimation im engeren Sinne hinaus. Denn die Lehrerin / der Lehrer übernimmt beispielsweise als Modell- oder Expertenleser zudem eine Vorbildfunktion und unterstützt gleichzeitig das Textverstehen (Bremerich-Vos et al. 2017, S. 285). Bei den wenigsten dieser Formen wird vom Kind selbst gelesen, denn Leseanimation zielt in erster Linie darauf ab, Leselust durch das Vorzeigen von genussreicher Lektüre hervorzurufen (Rosebrock & Nix 2015). Rosebrock und Nix (2015) empfehlen diese Verfahren daher Schüler/innen, die keine Probleme mit den hierarchieniedrigeren Leseprozessen mehr haben. Sie merken an, dass leseanimierende Verfahren demotivierend und überfordernd wirken können, wenn Schüler/innen „lesetechnische Schwierigkeiten“ haben oder sich nicht als Teil der lesenden Gruppe sehen. Vor allem bei Leseanimation würden auch unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen von Bedeutung sein (Rosebrock & Nix 2015, S. 94).

2.4 Weitere Leseverfahren

Rosebrock (2012) berücksichtigt in ihrer Forschung neben Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings und Leseanimation auch noch andere Verfahren wie zum Beispiel Vielleseverfahren oder Literaturunterricht. Diese sind jedoch nicht Thema des vorliegenden Beitrags. Es handelt sich bei den verschiedenen Verfahren jeweils um Sammlungen einzelner Methoden und Verfahren, die unterschiedlich vielfältig sind und die deshalb schwer in Kontextfragebögen abgefragt werden können. Zusätzlich ist die Wirksamkeit nicht bei allen Verfahren in gleichem Mass empirisch belegt (siehe z. B. Rosebrock & Nix 2015, S. 54 zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren).

3 Forschungsfragen

Anhand vorliegender Untersuchungen zu PIRLS (Deutschland: Bremerich-Vos et al. 2017, Österreich: Bachinger et al. 2019) konnte bereits gezeigt werden, dass die theoretisch abgeleiteten Forderungen an den Leseunterricht in österreichischen und deutschen Schulen nur bedingt umgesetzt werden. In diesem Beitrag soll für Österreich geprüft werden, ob sich die Ergebnisse aus PIRLS anhand der vorliegenden Da-

⁴ Das Leseselbstkonzept umfasst die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich der eigenen Vorstellungen im Bereich Lesen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Es kann verstanden werden als Facette des allgemeinen akademischen Selbstkonzepts. Im Pilotierungsfragebogen wird das Selbstkonzept anhand von Zustimmung/Ablehnungen von Schülerinnen und Schülern zu folgenden Aussagen gebildet: „Normalerweise bin ich gut im Lesen“, „Lesen fällt mir leicht.“, „Lesen fällt mir schwerer als vielen meinen Mitschülerinnen und Mitschüler.“, „Es fällt mir schwer, Geschichten/Texte mit schwierigen Wörtern zu lesen.“, „Meine Lehrerin/mein Lehrer sagt, dass ich gut lesen kann.“. Das Selbstkonzept war nicht Teil der Berechnungen für den vorliegenden Beitrag.

ten aus der Pilotierung für die Bildungsstandardüberprüfung (BIST) Deutsch 4. Schulstufe im April 2018 (BIFIE, 2016a) bestätigen.

Auf Basis des theoretischen Modells von Rosebrock und Nix (2015) und den daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für den Leseunterricht werden folgende für Forschung und Praxis relevante Fragen untersucht:

1. Wie häufig wurden die drei in dieser Studie fokussierten Leseverfahren (Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings, Leseanimation) laut Lehrer- und Schülerangaben im Unterricht eingesetzt?
2. Inwieweit wurde der Einsatz der ausgewählten Leseverfahren an die Leseleistung der Klassen angepasst?

Im Rahmen der Untersuchung wurden zusätzlich Subgruppenanalysen (Migrationshintergrund, Geschlecht, Leistungsheterogenität in der Klasse) durchgeführt. Diese Subgruppen stehen bei Rosebrock und Nix (2015) zu wenig im Vordergrund, um daraus weitere, theoriegeleitete Forschungsfragen ableiten zu können. So konnte nur geprüft werden, ob der Einsatz der ausgewählten Leseverfahren nach Homogenität bzw. Heterogenität der Klassen in Bezug auf deren Leseleistung angepasst wird. Zudem wurde untersucht, ob sich Unterschiede im Einsatz der ausgewählten Leseverfahren nach Geschlecht und Migrationshintergrund der Schüler/innen zeigen.

4 Methode

Grundlage der Auswertungen sind Daten aus der Pilotierung für die Bildungsstandardüberprüfung (BIST) Deutsch 4. Schulstufe im April 2018 (BIFIE, 2016a). Die Bildungsstandards dienen als Massstab für Kompetenzen im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben, die österreichische Volksschüler/innen am Ende der 4. Schulstufe in der Regel erreicht haben sollen. Auf der 4. Schulstufe werden Bildungsstandardüberprüfungen für Deutsch und Mathematik durchgeführt, für Deutsch/Lesen/Schreiben werden Kompetenzen in den folgenden, in einem Kompetenzmodell definierten, Bereichen erhoben (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, BIFIE, 2016b):

- Hören, Sprechen und Miteinander-Reden
- Lesen – Umgang mit Texten und Medien
- Verfassen von Texten
- Rechtschreiben
- Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung

Die Ergebnisse der Überprüfungen werden adressatengerecht an Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen rückgemeldet (George, Schreiner, Wiesner, Pointinger & Pacher 2019). Vorrangiges Ziel der Bildungsstandardüberprüfungen ist die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ausserdem werden Ergebnisse für das Monitoring des Bildungssystems z. B. in den Bundes- und Landesergebnisberichten oder den Nationalen Bildungsberichten verwendet.⁵

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus der Pilotierung für die Bildungsstandardüberprüfung Deutsch, 4. Schulstufe zum einen die Punktwerte der Schüler/innen im Lesen und zum anderen Informationen aus Schüler- und Lehrerfragebögen verwendet. Um unterschiedliche Fragen bei den Schülerinnen und Schülern testen zu können, wurden verschiedene Fragebogenversionen eingesetzt. Die für Österreich repräsentative Stichprobe umfasst Daten von 5038 Schüler/innen. Davon haben ca. 21,2 % einen Migrationshintergrund, das Geschlechterverhältnis ist nahezu ausgewogen, das Durchschnittsalter liegt bei etwas über 10 Jahren. Auswertungen mit Bezug zur Leseleistung konnten für 4866 Schüler/innen durchgeführt werden. Die Zusammensetzung der Stichprobe kann Anhangs-Tabelle 1 entnommen werden. Für die Lehrer/innen konnten Angaben aus 271 Lehrerfragebögen mit Informationen zur unterrichteten beziehungsweise getesteten Klasse berücksichtigt werden. Obwohl die Beantwortung des Lehrerfragebogens freiwillig erfolgte, lag die

⁵ Die Pilotierung der Bildungsstandardüberprüfung Deutsch wurde z. T. gemeinsam mit der Haupterhebung, der Bildungsstandardüberprüfung Mathematik, 4. Schulstufe 2018 administriert. Weiterführende Informationen finden sich auf der Webseite www.bifie.at und in verschiedenen Dokumentationen (Breit & Schreiner, 2016, BIFIE 2016a, George, Schreiner, Wiesner, Pointinger & Pacher, 2019).

Rücklaufquote bei 97,5 %. Das genaue Vorgehen von Stichprobenziehungen kann im technischen Bericht nachvollzogen werden (George, Itzlinger-Bruneforth & Trendtel, 2015).

Die Analysen wurden mit dem frei verfügbaren Programm R Version 3.6.1 durchgeführt. Für die häufigkeitsbezogenen Fragestellungen wurden jeweils absolute sowie relative Anteile der gewählten Kategorien der Fragebogenitems von Schüler- und Lehrerfragebögen ausgewertet. Zusätzlich wurden für die Angaben der Schüler/innen Subgruppenvergleiche getrennt nach Geschlecht und Migrationshintergrund vorgenommen. Die verschiedenen Fragen zu den Leseverfahren wurden mittels einer vierstufigen Likert-Skala mit den Antwortkategorien „nie oder fast nie“, „ein bis zweimal pro Monat“, „ein- bis zweimal pro Woche“, „jeden oder fast jeden Tag“ erhoben.

Um die Forschungsfragen hinsichtlich der Anpassung der verwendeten Verfahren an die Leseleistung der Klasse zu beantworten, wurden klassenbezogene Auswertungen durchgeführt. Hierfür wurde im ersten Schritt jeweils die mittlere Leseleistung der Klassen berechnet. Im zweiten Schritt wurden diese Klassenergebnisse gereiht und im dritten Schritt in vier gleich grosse Gruppen aufgeteilt, damit erhält man Leistungsquartile für die Leseergebnisse auf Klassenebene. Die unteren 25 % nach Klassenleistungsergebnissen werden als „leseschwache Klassen“ bezeichnet, während die oberen 25 % als „lesestarke Klassen“ beschrieben werden. Die beiden mittleren Quartile (mittlere 50 %) wurden als „mittelstarke Klassen“ zusammengefasst, sodass sich eine dreikategoriale Unterteilung ergibt. Im Schnitt lösen die Schüler/innen der lesestarken Klassen etwa vier von zwanzig Testaufgaben mehr als die Schüler/innen in leseschwachen Klassen. Die kategorisierte Leseleistung wurde dann mit ausgewählten Angaben aus den Schüler- und Lehrerfragebögen analysiert (z. B. Kreuztabellen, Signifikanztests⁶ auf Unterschiede).

Zusätzlich zur Unterteilung in leseschwache, mittelstarke und lesestarke Klassen wurde eine vergleichbare Unterteilung auch für die Leistungsheterogenität der Klassen erstellt. Analog zur Leistung wurde zunächst die Leistungsstreuung (Varianz) der Schüler/innen pro Klasse berechnet, gereiht und wieder in vier gleiche Gruppen (Quartile) eingeteilt. Die unteren 25 % werden im Folgenden als „homogene Klassen“ (vergleichsweise wenig Leistungsstreuung in der Klasse), die oberen 25 % als „heterogene Klassen“ (vergleichsweise höhere Leistungsstreuung) bezeichnet, für die mittleren 50 % wird die Bezeichnung „mittlere Klassen“ verwendet. Diese dreikategoriale Klassifizierung wurde ebenfalls für Auswertungen mit den Schüler- bzw. Lehrerantworten genutzt. Die durchschnittliche Streuung (Varianz) der heterogenen Klassen beträgt etwa das 2,76-fache der homogenen Klassen. Hinsichtlich ihrer Leistung unterscheiden sich diese Quantile jedoch kaum; Schüler/innen in den homogenen Klassen lösen durchschnittlich eine halbe Testaufgabe mehr von insgesamt zwanzig Testaufgaben als die heterogenen Klassen. Der Zusammenhang zwischen Leistung und Leistungshomogenität innerhalb der Klassen wurde zusätzlich über Korrelationsanalysen untersucht.

Während für die Auswertungen hinsichtlich Lautleseverfahren und Leseanimation die Angaben zu einzelnen Fragen (Einzelitems) verwendet wurden, konnten für die Lesestrategietrainings für Schüler/innen und Lehrer/innen jeweils drei Skalen gebildet werden.⁷ Theoretisch wurden die Fragen und Items, die in den Skalen zu Lesestrategien enthalten sind, auf Grundlage der Teilkompetenzen im Konstrukt für Lesekompetenz des BIFIE ausgewählt (BIFIE 2016b, S. 8). Die interne Konsistenz dieser Skalen liegt zwischen Cronbachs $\alpha = .67$ bis $.93$, was als zufriedenstellend bis sehr gut beurteilt werden kann. In den Tabellen 1 und 2 ist der Aufbau der Skalen mit den Angaben zur internen Konsistenz dargestellt.

6 Mit Signifikanztests wird beispielsweise gemessen, mit welcher Sicherheit sich zwei Gruppen voneinander unterscheiden. Getestet wird üblicherweise, ob ein Unterschied mit 95 %iger Sicherheit besteht. Angegeben wird jedoch die Gegenwahrscheinlichkeit, dass kein Unterschied besteht. Demnach bedeuten in den meisten Signifikanztests Werte, die kleiner als 5 % (meistens angegeben in der Schreibweise .05) sind, dass sich zwei Gruppen unterscheiden.

7 Gut gebildete Skalen, in denen mehrere Angaben zusammengefasst werden (z. B. über einen Summen- oder Durchschnittswert), haben den Vorteil, dass sie ein Konstrukt, wie z. B. die Lesestrategie, zuverlässiger beschreiben als dies nur einzelne Antworten zu einer Frage tun würden. Ein Qualitätskriterium, wie gut eine Skala (mathematisch) funktioniert, ist die interne Konsistenz. Ein statistisches Maß für dafür ist Cronbachs α (Cronbach 1951). Üblicherweise nimmt Cronbachs α Werte zwischen 0 und 1 an. Ab einem Wert von ca. $.7$ wird eine Skala als brauchbar angesehen, ab $.8$ wird die Skalenqualität als gut angenommen. Die Bewertung des Messwertes hängt dabei aber auch vom Kontext ab (vgl. Schmermelleh-Engel & Werne, 2008, Bühner, 2006, S. 123-178).

Skala (SFB)	Items	Interne Konsistenz (Cronbachs α)*
Stell dir vor, ihr lest einen Text im Unterricht: Wie oft macht ihr danach die folgenden Aufgaben?		
Explizite Informationsentnahme	Wir schreiben Stichwörter zu dem Text auf. Wir unterstreichen wichtige Wörter im Text. Wir fassen den Text oder Teile davon zusammen. Wir lesen noch einen zweiten Text und vergleichen beide miteinander.	.72
Globales Lesen	Wir finden heraus, was in dem Text wichtig ist. Wir finden heraus, um wen es geht. Wir finden heraus, wo und wann die Geschichte spielt. Wir finden heraus, was in der Geschichte passiert. Wir finden heraus, ob die Geschichte wahr oder erfunden ist. Wir sprechen darüber, wie sich die Figuren in der Geschichte verhalten.	.84
Reflexion	Wir sprechen darüber, warum uns der Text gefällt oder nicht gefällt. Wir erzählen, wenn wir schon einmal etwas Ähnliches erlebt oder gelesen haben. Wir finden heraus, was mit dem Text erreicht werden soll (eine Geschichte erzählen, über etwas informieren ...).	.67
* Anmerkung: Die Skalenqualität wird angegeben in Cronbachs α (Maß für die interne Konsistenz, d.h. für den Zusammenhang der Items). Werte über .7 gelten als akzeptabel.		

Tabelle 1: Zusammensetzung und interne Konsistenz der Lesestrategie-Skalen, SFB (Pilotierung BIST D4 2018)

Skala (LFB)	Items	Interne Konsistenz (Cronbachs α)*
Wie oft führen Sie in Ihrem Leseunterricht die folgenden Aktivitäten durch?		
Explizite Informationsentnahme	Stichwörter zum Text aufschreiben. Wichtige Wörter im Text unterstreichen. Den Text oder Teile davon zusammenfassen. Den Text mit einem weiteren Text vergleichen.	.73
Globales Lesen	Herausfinden, was in dem Text wichtig ist. Herausfinden, um wen es geht. Herausfinden, wo und wann die Geschichte spielt. Herausfinden, was in der Geschichte passiert. Herausfinden, ob die Geschichte wahr oder erfunden ist. Darüber sprechen, wie sich die Figuren in der Geschichte verhalten.	.93
Reflexion	Mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, warum ihnen der Text gefällt oder nicht. Die Schüler/innen etwas Ähnliches erzählen lassen, das sie erlebt oder gelesen haben. Herausfinden, was mit dem Text erreicht werden soll (eine Geschichte erzählen, über etwas informieren...).	.81
* Anmerkung: Die Skalenqualität wird angegeben in Cronbachs α (Maß für die interne Konsistenz, d.h. für den Zusammenhang der Items). Werte über .7 gelten als akzeptabel.		

Tabelle 2: Zusammensetzung und interne Konsistenz der Lesestrategie-Skalen, LFB (Pilotierung BIST D4 2018)

In Kombination mit den Skalen wurden per Varianzanalysen (ANOVAs⁸) Mittelwertunterschiede für die Klassenergebnisse nach Leistungsquantilen (lesestarke, mittelstarke, leseschwache Klassen) und Varianzquantilen (leistungshomogene, mittlere, leistungsheterogene Klassen) sowie Effektstärken⁹ für Zusammenhänge und Unterschiede berechnet und auf ihre Verlässlichkeit (statistische Signifikanz) geprüft.

Die zuvor erstellten Skalen wurden anschliessend analog zu den Antwortkategorien der Items wieder kategorisiert, um inhaltlich die Labels der Items zur Interpretation der Skalen verwenden zu können (Skalenwert $<1,5 = 1$ „nie oder fast nie“; $1,5-2,5 = 2$ „ein- bis zweimal pro Monat“; $2,5-3,5 = 3$ „ein- bis zweimal pro Woche“; $>3,5 = 4$ „jeden Tag oder fast jeden Tag“). Häufigkeitsauswertungen der kategorisierten Skalen erfolgten wie bei der Auswertung der Items wiederum mittels Kreuztabellen nach den Gruppierungsmerkmalen Leistung und Heterogenität der Klasse sowie auf Schülerebene nach Geschlecht und Migrationshintergrund.

5 Ergebnisse

5.1 Häufigkeit der ausgewählten Leseverfahren laut Lehrer- und Schülerangaben

Zu Beginn steht die Frage, wie häufig die drei ausgewählten Leseverfahren laut Lehrer- und Schülerangaben im Unterricht eingesetzt wurden. Diese Frage wird im folgenden Abschnitt für Lautleseverfahren (in Abgrenzung zum Reihum-Lesen), Lesestrategietrainings und Leseanimation gesondert beantwortet.

5.1.1 Ergebnisse: Lautleseverfahren

Die Ergebnisse aus der Befragung zeigen (Abbildung 2), dass 65 % der Schüler/innen angeben, dass sie ein- bis zweimal pro Woche bzw. jeden oder fast jeden Tag Reihum-Lesen. 67 % der Lehrer/innen geben an, dass sie diese Aufgabe ihren Schülerinnen und Schülern ein- bis zweimal pro Woche bzw. jeden oder fast jeden Tag stellen. Im Gegensatz dazu werden Lautleseverfahren weniger häufig durchgeführt. 37 % der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich ein- bis zweimal pro Woche bzw. jeden oder fast jeden Tag gegenseitig etwas vorlesen und ihre Fehler korrigieren, 40 % geben an, dass sie ebenso oft einem anderen Kind oder einer kleinen Gruppe etwas vorlesen. Ähnliche viele Schüler/innen geben demgegenüber an, dass sie sich nie oder fast nie in Zweiergruppen gegenseitig vorlesen (39 %) bzw. einem anderen Kind oder einer kleinen Gruppe etwas vorlesen (34 %). 34 % der Lehrer/innen geben an, dass sie ihre Schüler/innen oft dazu auffordern, sich in Zweiergruppen vorzulesen und die Fehler zu korrigieren.¹⁰ 51 % der Lehrer/innen fordern ihre Schüler/innen ein- bis zweimal pro Woche bzw. jeden oder fast jeden Tag auf, einander zu zweit oder in kleinen Gruppen etwas vorzulesen. Bei den Lehrpersonen fallen die Angaben zu „nie oder fast nie“ geringer aus (29 % für das Vorlesen und Korrigieren in Zweiergruppen und 8 % für das Vorlesen zu zweit oder in Kleingruppen).¹¹

⁸ ANOVA = analysis of variance

⁹ Effektstärkenmaße geben an, wie stark sich Gruppen unterscheiden, im Gegensatz zur Signifikanz, bei der nur festgestellt wird, wie wahrscheinlich Unterschiede zwischen Gruppen sind (Rosenthal, 1994, Rosnow & Rosenthal, 2009). Als Faustregel zur Interpretation gelten die Richtwerte ab ± 0.2 als kleiner, ab ± 0.5 als mittlerer und ab ± 0.8 als großer Effekt (Cohen, 1988). Im sozialwissenschaftlichen oder pädagogischen Bereich werden z.T. auch schon weit niedrigere Werte als bedeutsam angesehen (vgl. Hattie, 2009). Für Analysen per Kreuztabellen kam die Effektstärke Cohens w zum Einsatz, deren Richtwerte respektive ± 0.1 , ± 0.3 und ± 0.5 für kleine, mittlere und große Effekte sind (Bortz & Schuster, 2005).

¹⁰ Unter „oft“ werden die Kategorien „jeden oder fast jeden Tag“ und „ein- bis zweimal pro Woche“ zusammengefasst.

¹¹ Die Unterschiede zwischen den Schüler- und Lehrerangaben könnten zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Lehrperson bei der Beantwortung der Frage an alle Schüler/innen der Klasse denkt, während einzelne Schüler/innen von dieser Unterrichtsaktivität nicht betroffen sein können und andere Aufgaben erhalten (und dementsprechend auf die Frage antworten). Zum anderen sind Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen zum Unterrichtsgeschehen durchaus häufiger zu beobachten (vgl. z. B. Bohl et al., 2013).

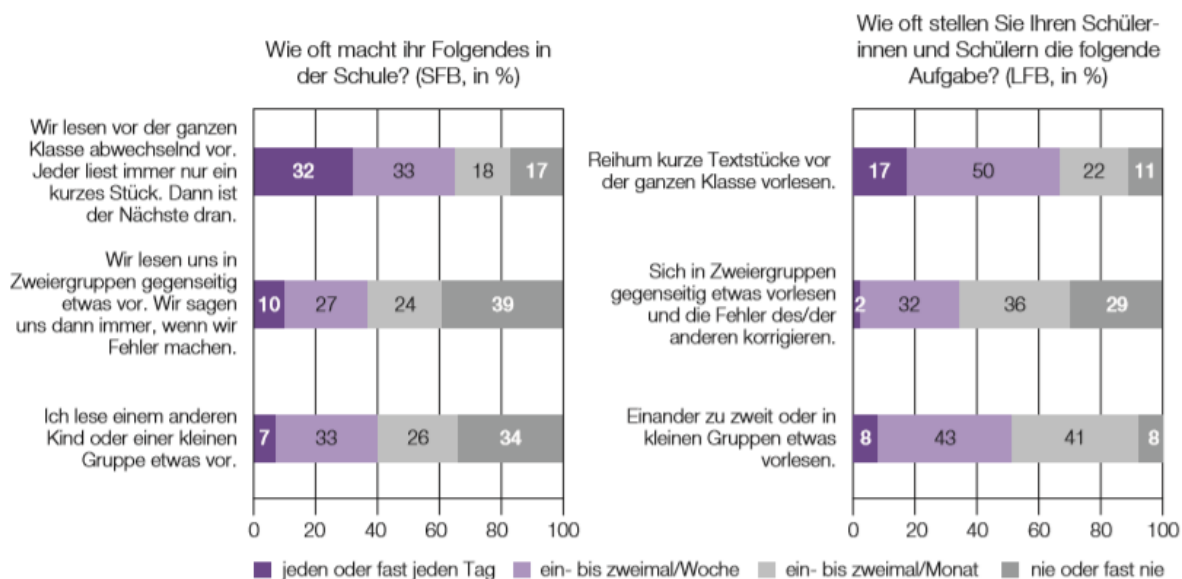


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung von Lautleseverfahren und Reihum-Lesen laut Schüler- und Lehrerangaben (Pilotierung BIST D4 2018)

5.1.2 Ergebnisse: Lesestrategietrainings

Wie bereits erwähnt wurden die unterschiedlichen Lesestrategien in drei Skalen zusammengefasst¹². Die Skala „Explizite Informationsentnahme“ beinhaltet Strategien, die darauf abzielen, dass Schüler/innen im Text genannte Informationen finden beziehungsweise reproduzieren können. Die Items werden in Tabelle 1 und 2 in Abschnitt 4: Methode aufgezählt. 48 % der Schüler/innen gaben an, dass sie diese Lesestrategien oft durchführen. Nur 23 % Lehrer/innen hingegen geben an, dass sie ihre Schüler/innen dazu ein- bis zweimal pro Woche auffordern, diese Aktivitäten durchzuführen. So gaben 68 % der Lehrer/innen aber nur 41 % der Schüler/innen an, dass Lesestrategien zur Expliziten Informationsentnahme ein- bis zweimal im Monat durchgeführt werden.

Lesestrategien zum Globalen Textverstehen werden laut 76 % der Lehrer/innen oft durchgeführt. 66 % der Schüler/innen geben an, diese Aufgaben ein- bis zweimal pro Woche bzw. jeden oder fast jeden Tag durchzuführen. Die Items der hier genannten Skala für Globales Lesen finden sich wiederum in Tabelle 1 und 2. Sämtliche Items dieser Skala zielen auf das Verstehen eines Gesamttextes ab und zielen somit auf verschiedene Aspekte des Globalen Textverstehens ab.

Die Items, die in der Lesestrategieskala zur „Reflexion“ enthalten sind, finden sich ebenfalls in Tabelle 1 und 2. Diese Skala zielt also auf Lesestrategien ab, die über den Text hinausgehen. Schüler/innen sollen bei der Anwendung dieser Strategien eine eigene Meinung bilden und einen Bezug zwischen dem gelesenen Text und der Realität herstellen. 12 % der Schüler/innen und 8 % der Lehrer/innen geben an, diese Aktivitäten jeden oder fast jeden Tag durchzuführen. Deutlich mehr, nämlich 35 % der Schüler/innen und 43 % der Lehrer/innen geben an, diese Aktivitäten ein- bis zweimal pro Woche durchzuführen.

¹² Zur Art und Weise, wie Lehrer/innen Lesestrategien vermitteln (z. B. als isolierte Einzelstrategie, als Bündel bzw. in Form einer Hinführung zum selbstständigen, reflektierten Einsatz von Strategien) und wie Schüler/innen Lesestrategien verwenden, lassen sich aus den gestellten Fragen keine Rückschlüsse ziehen.

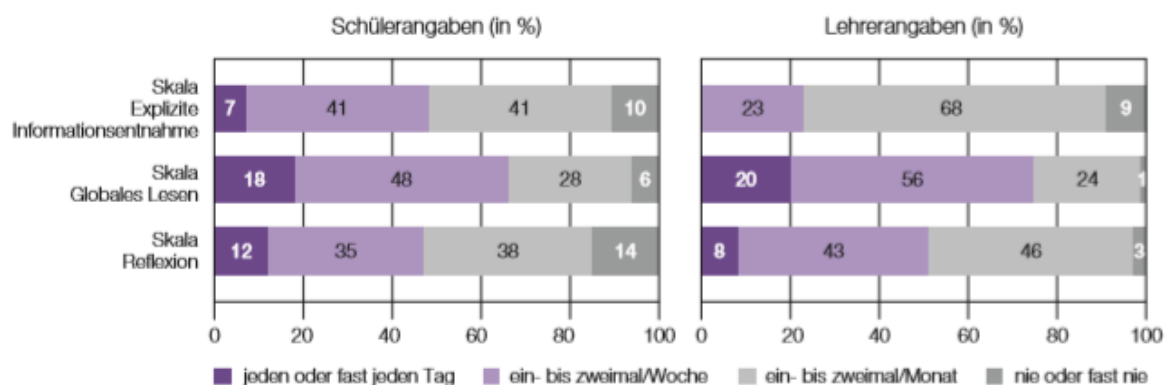


Abbildung 3 : Häufigkeitsverteilung der kategorisierten Skalenwerte für Explizite Informationsentnahme, Globales Lesen und Reflexion laut Schüler- und Lehrerangaben (Pilotierung BIST D4 2018)

Zum Vergleich: Die Daten aus der PIRLS-Erhebung 2016 zeigen, dass laut Lehrerangaben unter 1 % nie oder fast nie, 41 % ein- bis zweimal pro Monat, 51 % ein- bis zweimal pro Woche, 7 % jeden Tag oder fast jeden Tag Lesestrategien anwenden, allerdings handelt es sich bei PIRLS um eine Gesamtskala für Lesestrategien, die nicht nach verschiedenen Kategorien aufgeteilt wird (Bachinger et al., 2019, S. 211).

5.1.3 Ergebnisse: Leseanimation

Zur Leseanimation finden sich nur sehr wenige Fragen in den Fragebögen¹³, weshalb die Auswertung auf spezielle Aktivitäten beschränkt werden muss. 69 % der Schüler/innen geben an, dass nie oder fast nie Lesepatinnen oder Lesepaten in ihrer Schule sind, um ihnen im Unterricht etwas vorzulesen. 57 % der Lehrer/innen gaben in den Fragebögen an, dass diese Aktivität nie oder fast nie in ihrem Deutschunterricht durchgeführt wird. Dass die Lehrerin/der Lehrer den Schülerinnen und Schülern etwas vorliest, kann ebenfalls der Leseanimation zugerechnet werden, insofern die Lehrerin/der Lehrer als Lesemodell zur Verfügung stellt und den Schülerinnen und Schülern motivierende Zugänge zum Lesen vermitteln kann. Immerhin 51 % der Schüler/innen geben an, dass dies oft in der Schule gemacht wird. 54 % der Lehrer/innen stimmen dieser Aussage ebenfalls zu. 16 % der Schüler/innen und 4 % der Lehrer/innen geben an, diese Aktivität nie oder fast nie durchzuführen (Abbildung 4).

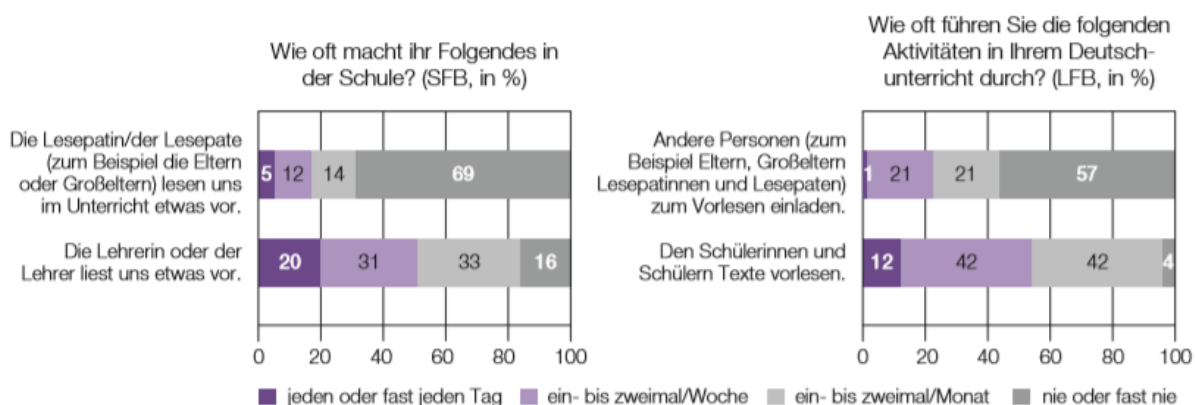


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung von Leseanimation laut Schüler- und Lehrerangaben (Pilotierung BIST D4 2018)

¹³ Im Anhang sind zwei weitere Fragen zur Leseanimation (Autorenlesungen und Lesenächte/-basare/-tage) angeführt, die allerdings aus den folgenden Gründen aus der Analyse ausgeschlossen wurden: Die Fragestellung lautete „Gibt es Folgendes an eurer/Ihrer Schule?“ und musste mit „ja/nein“ beantwortet werden. Diese Art der Fragestellung führte zu einem unterschiedlichen Antwortverhalten: Lehrpersonen bezogen sie vermutlich auf sämtliche Aktivitäten, die an dieser Schule diesbezüglich durchgeführt wurden, während die Schüler/innen die Frage notwendigerweise auf sich selbst bzw. die Zeit, die sie bisher an der Schule verbracht haben, bezogen. Dies führte dazu, dass knapp 40 % der Klassen den Angaben ihrer Lehrer überwiegend widersprachen. Künftig werden Fragen dieser Art daher auf die Klasse bezogen gestellt werden.

5.2 Anpassung der ausgewählten Leseverfahren an die Leseleistung der Klassen

5.2.1 Ergebnisse: Lautleseverfahren

Betrachtet man die Häufigkeit von Lautleseverfahren im Unterricht gemeinsam mit der Leseleistung, so zeigt sich, dass Lautleseverfahren sowohl laut Schüler- als auch laut Lehrerangaben weitgehend ungeachtet von der jeweiligen Leseleistung der Klasse eingesetzt werden. Dies trifft für das Vorlesen zu zweit oder in kleinen Gruppen genauso zu wie für das gegenseitige Vorlesen in Zweiergruppen, bei dem die Fehler des/der anderen korrigiert werden. Die Unterschiede in Abbildung 5 (SFB: Cohens $w = .09$; $p = .29$, LFB: Cohens $w = .22$; $p = .17$) und Abbildung 6 (SFB: Cohens $w = .1$; $p = .19$, LFB: Cohens $w = .16$; $p = .53$) sind nicht signifikant. Wie im Theorieteil diskutiert, sind Lautleseverfahren für leseschwache Kinder besonders gewinnbringend.

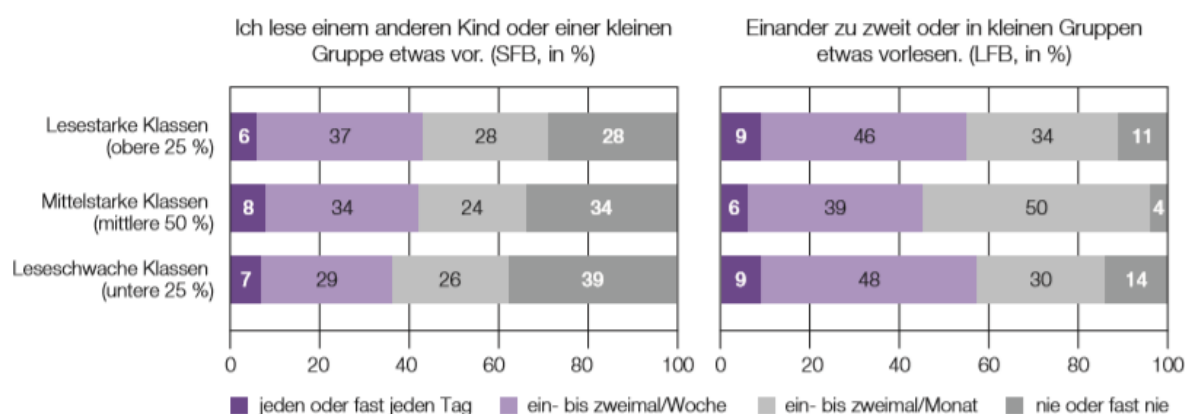


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung von "Einander zu zweit oder in kleinen Gruppen etwas vorlesen." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

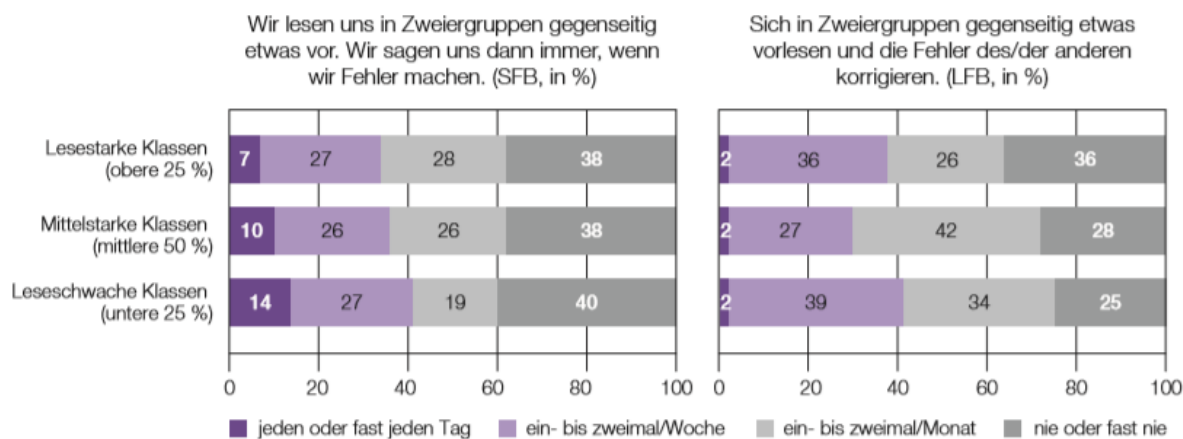


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung von "Sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vorlesen und die Fehler des/der anderen korrigieren." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

Das Reihum-Lesen, das nicht zu den Lautleseverfahren zählt, wird laut Schülerangaben signifikant häufiger in leseschwachen Klassen eingesetzt (Cohens $w = .13$; $p = .02$), wenngleich die Effektstärke sehr gering ausgeprägt ist. In leseschwachen Klassen geben 37 % der Schüler/innen an, (fast) täglich reihum zu lesen, gegenüber 25 % der Schüler/innen in lesestarken Klassen. Laut Lehrerangaben erfolgt diese Anpassung nicht. Reihum-Lesen wird ihnen zufolge in leseschwachen, mittelstarken und lesestarken Klassen etwa gleich häufig durchgeführt (Cohens $w = .13$; $p = .78$).

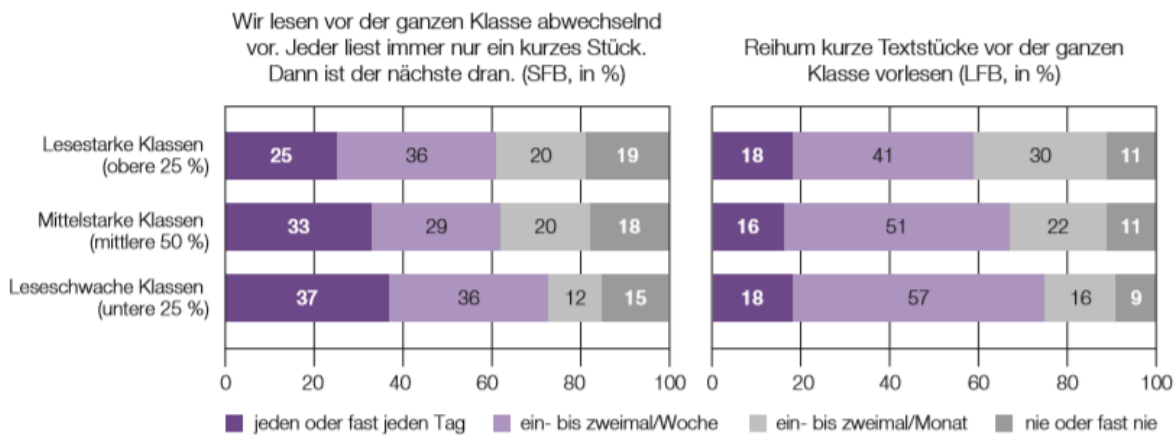


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung von "Reihum kurze Textstücke vor der ganzen Klasse vorlesen." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

5.2.2 Ergebnisse: Lesestrategietrainings

Lesestrategien, die auf die Explizite Informationsentnahme abzielen, werden laut Schüler- und Lehrerangaben nicht signifikant häufiger in leseschwachen, mittelstarken oder lesestarken Klassen eingesetzt (SFB: Cohens $w = .07$; $p = .62$, LFB: Cohens $w = .17$; $p = .29$).

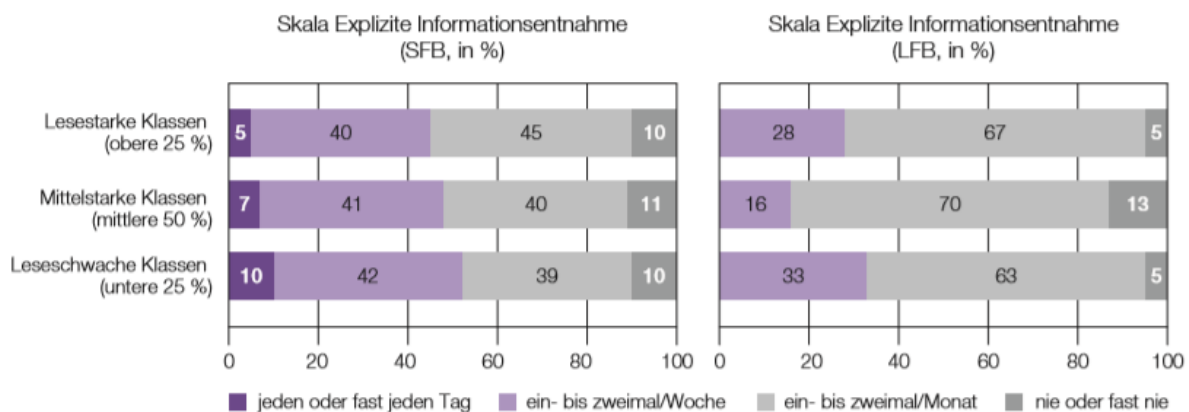


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung der kategorisierten Skalenwerte für Explizite Informationsentnahme laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

Lesestrategien zum Globalen Lesen werden laut Schülerangaben etwas häufiger mit leseschwachen Klassen durchgeführt: 56 % der Schüler/innen aus leseschwachen Klassen geben an, Strategien zum Globalen Lesen ein- bis zweimal pro Woche zu üben, während es in mittel- und lesestarken Klassen 45 % bzw. 46 % sind (Cohens $w = .13$; $p = .04$), wenngleich die Effektstärke sehr gering ausgeprägt ist. In den Lehrerangaben zeigt sich diese Tendenz nicht (Cohens $w = .11$; $p = .93$).

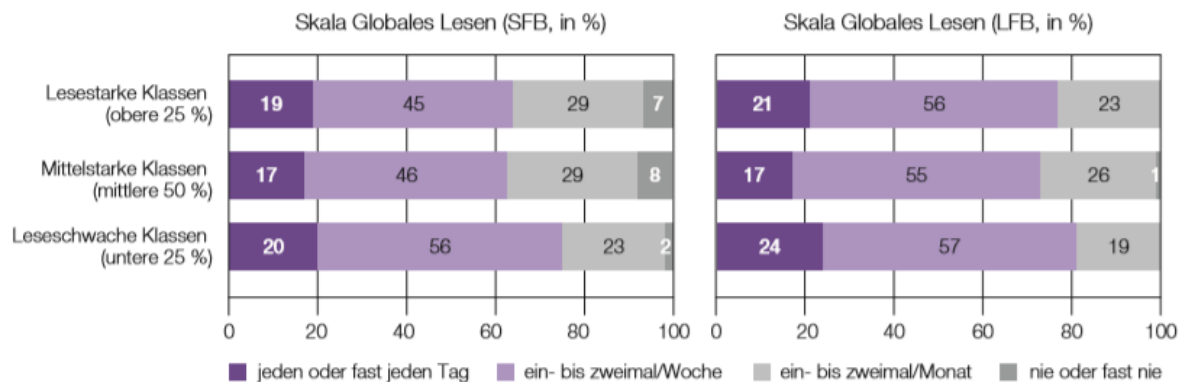


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung der kategorisierten Skalenwerte für Globales Lesen laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

Hinsichtlich der Lesestrategien zur Reflexion ergibt sich weder laut Schüler- noch laut Lehrerangaben ein signifikant höherer Einsatz nach Klassenleistung (SFB: Cohens $w = .06$; $p = .85$, LFB: Cohens $w = .21$; $p = .29$).

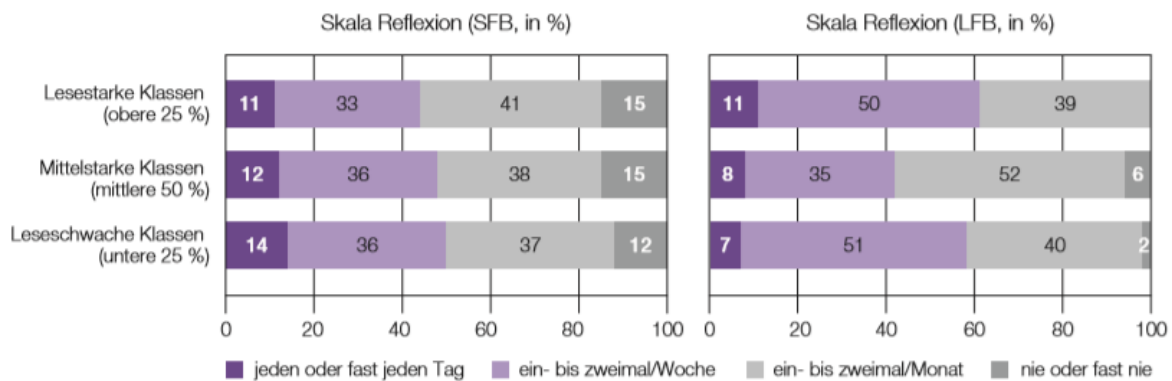


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung der kategorisierten Skalenwerte für Reflexion laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

5.2.3 Ergebnisse: Leseanimation

Leseschwachen, mittel- und lesestarken Klassen wird in etwa gleich häufig von der Lehrperson vorgelesen. Das zeigt sich sowohl in der Schüler- als auch in der Lehrerbefragung (SFB: Cohens $w = .09$; $p = .27$, LFB: Cohens $w = .17$; $p = .48$).

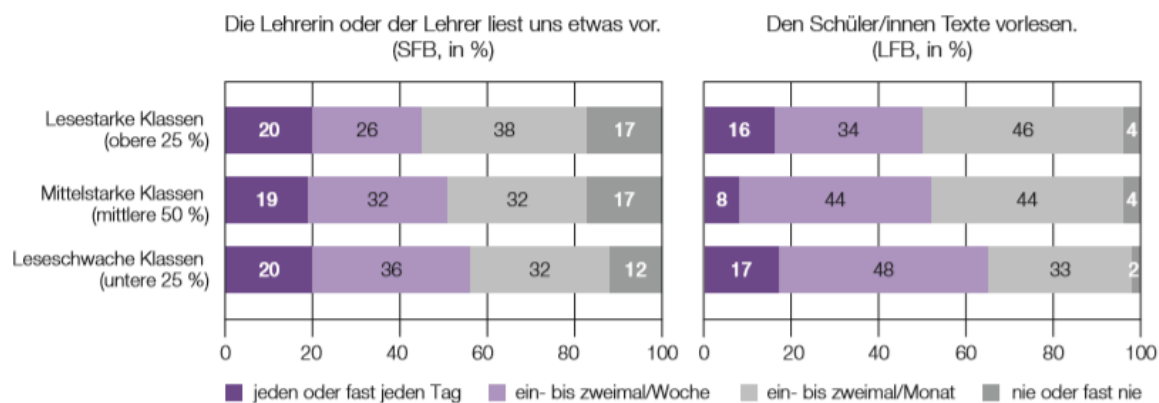


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung von "Den Schüler/innen Texte vorlesen." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

Andere Personen wie Eltern, Grosseltern oder Lesepatinnen und Lesepaten lesen laut Schülerangaben le-
seschwachen Klassen etwas häufiger im Unterricht vor: In leseschwachen Klassen geben 24 % der Schü-
ler/innen an, dass ihnen mindestens ein- bis zweimal pro Woche von anderen Personen im Unterricht vorge-
lesen wird, während es in lesestarken Klassen nur 10 % sind (Cohens $w = .16$; $p < .01$). Auch hier ist der Effekt
nur sehr schwach ausgeprägt. In den Lehrerangaben zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach
Klassenleseleistung (Cohens $w = .18$; $p = .52$).

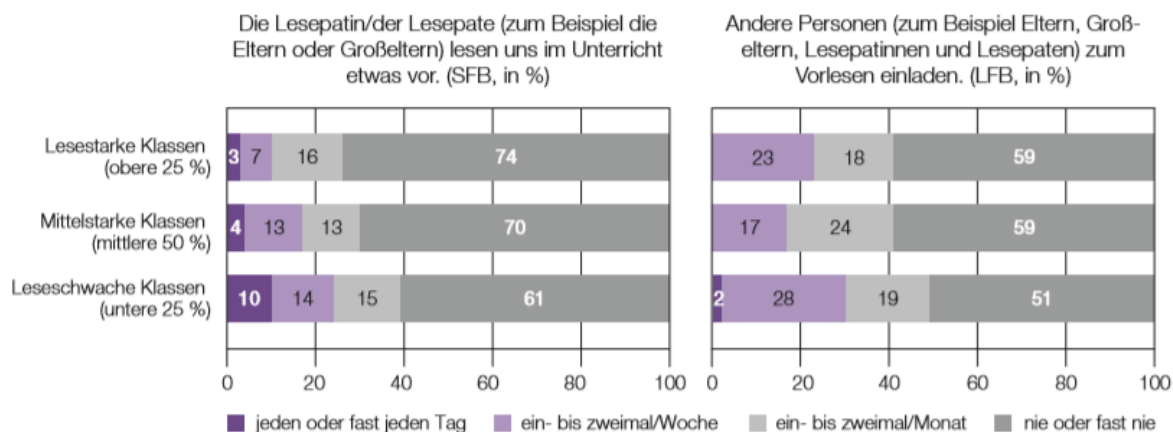


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung von "Andere Personen (zum Beispiel Eltern, Grosseltern, Lesepatinnen und Lesepaten) zum Vorlesen einladen." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

5.3 Unterschiede im Einsatz ausgewählter Leseverfahren nach Leseleistungshomogenität bzw. -heterogenität der Klassen

Was den Einsatz der Leseverfahren im Unterricht betrifft, zeigen sich auch kaum Unterschiede zwischen leistungshomogenen und -heterogenen Klassen. Aus den Lehrerangaben lassen sich keine Unterschiede ableiten. Laut Schülerangaben wird heterogenen Klassen leicht häufiger von anderen Personen im Unterricht vorgelesen (Cohens $w = .14$; $p = .01$). Die Effektstärke ist sehr gering.

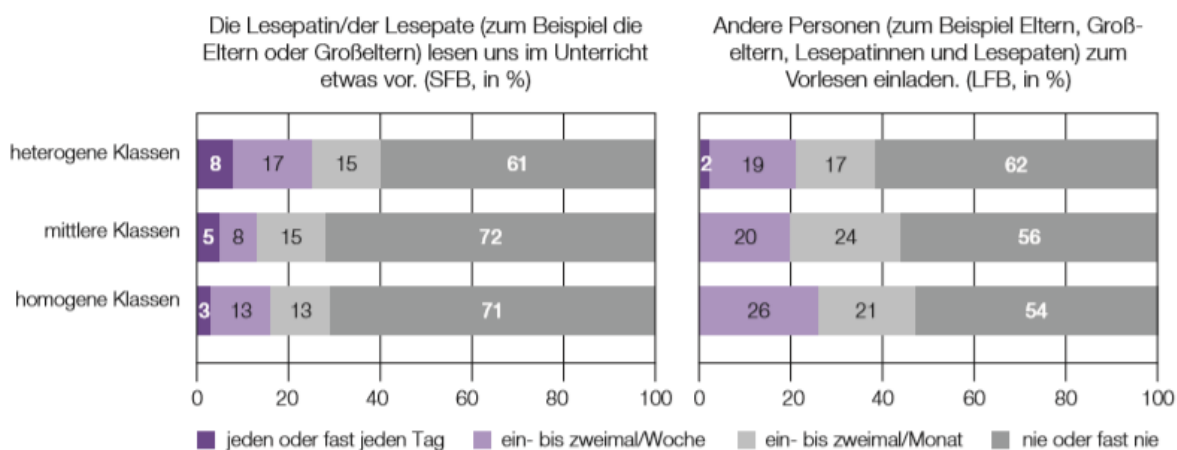


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung von "Andere Personen (zum Beispiel Eltern, Grosseltern, Lesepatinnen und Lesepaten) zum Vorlesen einladen." laut Schüler- und Lehrerangaben nach Heterogenität der Leseleistung auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

Heterogenen Klassen wird laut Schülerangaben etwas häufiger von der Lehrperson vorgelesen: 60 % der heterogenen Klassen bekommen (fast) jeden Tag oder ein- bis zwei Mal pro Woche vorgelesen, während es

in mittleren und homogenen 47 % bzw. 49 % sind (Cohens $w = .13$; $p = .03$; ohne grafische Abbildung). Die Effektstärke ist aber nur gering.

Im Einsatz von Lautleseverfahren und Lesestrategien unterscheiden sich auch laut Schülerangaben leistungshomogene und -heterogenen Klassen nicht voneinander.

5.4 Unterschiede im Einsatz nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Abschliessend wurde die Frage untersucht, ob sich in Bezug auf die Häufigkeit Unterschiede im Einsatz der ausgewählten Leseverfahren nach Geschlecht und Migrationshintergrund der Schüler/innen zeigen.

Bei einem Grossteil der untersuchten Leseverfahren gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Burschen bzw. zwischen Kindern mit Migrationshintergrund bzw. ohne Migrationshintergrund.

Mädchen lesen laut Schülerangaben signifikant öfter einem anderen Kind oder einer kleinen Gruppe etwas vor, die Effektstärke liegt bei .15 (Cohens w ; $p < .01$), was als eher geringer Geschlechterunterschied interpretiert werden sollte.

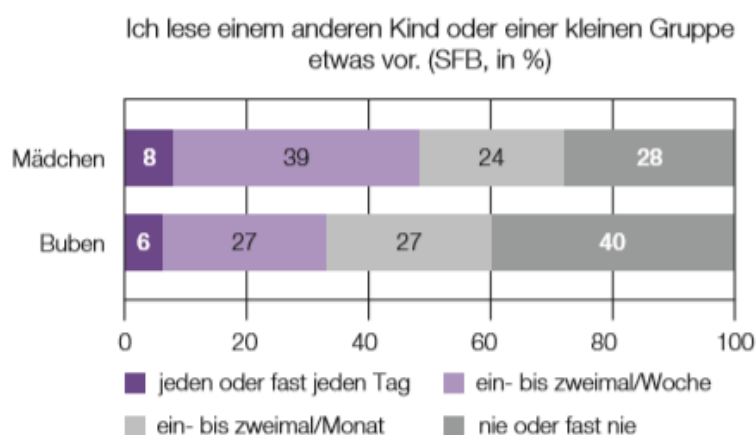


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung von "Ich lese einem anderen Kind oder einer kleinen Gruppe etwas vor." laut Schülerangaben nach Geschlecht (Pilotierung BIST D4 2018)

Einen weiteren signifikanten Unterschied gibt es laut Schülerangaben in Bezug auf die Leseanimation: Migrant/innen bekommen laut Schülerangaben etwas häufiger von der Lehrperson und/oder einer Lesepatin / einem Lesepaten (z. B. Eltern oder Grosseltern) im Unterricht vorgelesen. Beide Unterschiede sind signifikant, wobei die p -Werte bei $< .01$ (Lehrer/in liest vor) und bei $.02$ liegen (Lesepatin bzw. Lesepate liest vor).

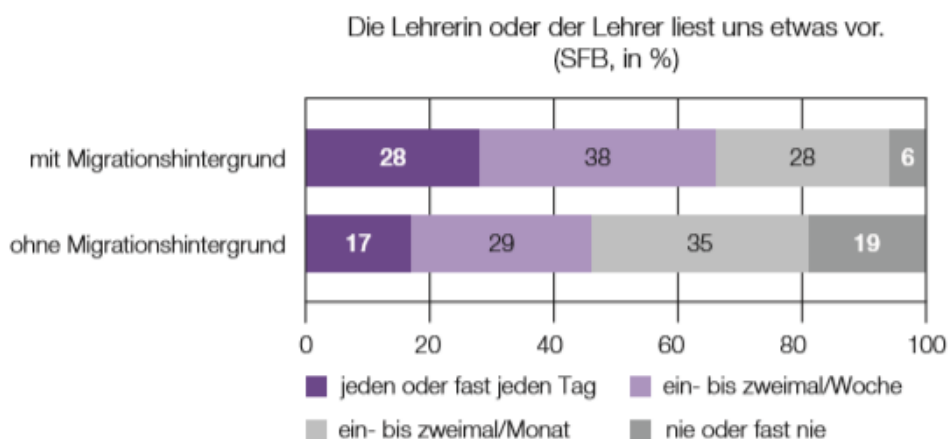


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung von "Die Lehrerin oder der Lehrer liest uns etwas vor." laut Schülerangaben nach Migrationshintergrund (Pilotierung BIST D4 2018)

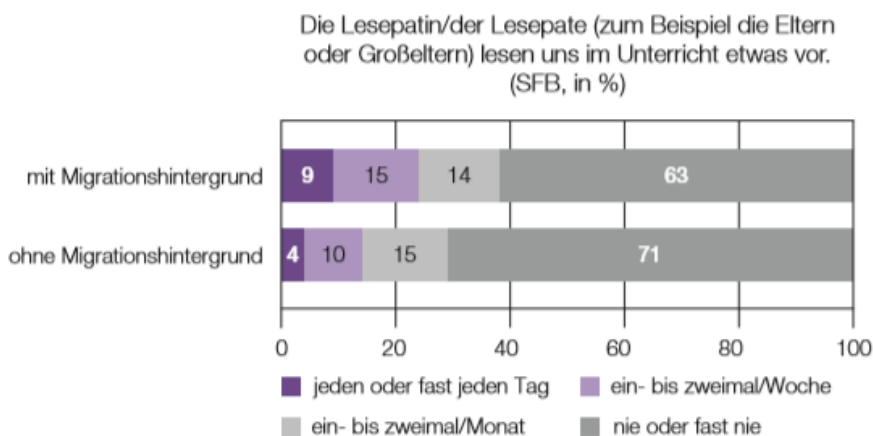


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung von "Die Lesepatin/der Lesepate (zum Beispiel die Eltern oder Grosseltern) lesen uns im Unterricht etwas vor." laut Schülerangaben nach Migrationshintergrund (Pilotierung BIST D4 2018)

6 Diskussion der Ergebnisse

Unsere beiden Forschungsfragen zielten ausgehend von Rosebrock und Nix (2015) sowie bisherigen Erkenntnissen aus den PIRLS-Analysen für Österreich (Bachinger et al., 2019) darauf ab, zu überprüfen, wie häufig die drei für diese Studie ausgewählten Leseverfahren (Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings und Leseanimation) laut Lehrer- und Schülerangaben in den Fragebögen zur Pilotierung für die Bildungsstandardüberprüfung (BIST) Deutsch 4. Schulstufe im April 2018 (BIFIE, 2016a) im Unterricht eingesetzt wurden und ob der Einsatz des jeweiligen Leseverfahrens an die Leseleistung der Klasse angepasst wird. Dazu lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die Ergebnisse mit den Befunden von Bachinger et al. (2019) und Bremerich-Vos et al. (2017) decken. Anhand der vorliegenden Pilotierungsdaten lässt sich zeigen, dass Lautleseverfahren mit nur 14 % (SFB) bzw. 2 % (LFB) der Schüler/innen in leseschwachen Klassen entsprechend den Empfehlungen (fast) täglich durchgeführt werden (s. Abbildung 6). Eine Anpassung des Verfahrens an die Leseleistung der Klasse kann nicht nachgewiesen werden. Das Vorlesen vor der ganzen Klasse (Reihum-Lesen) wird hingegen deutlich häufiger eingesetzt als Lautleseverfahren im eigentlichen und intendierten Sinne (s. Abbildung 2).

Für den Bereich der Lesestrategietrainings hat sich bereits in den PIRLS-Daten für Österreich gezeigt, dass deren Einsatz nicht an die Leseleistung der Schüler/innen angepasst wird (Bachinger et al. 2019). Dies kann anhand der vorliegenden Pilotierungsdaten weitgehend bestätigt werden. Insgesamt werden Lesestrategietrainings häufig im Leseunterricht eingesetzt: Strategien zum Globalen Lesen werden am häufigsten eingesetzt, gefolgt von Strategien zur Expliziten Informationsentnahme und Reflexion (s. Abbildung 3). Laut Schülerangaben wird Globales Lesen mit leseschwachen Klassen etwas häufiger durchgeführt, obwohl die Zielgruppe für Lesestrategietrainings im mittleren Leseleistungssegment liegt. In den Lehrerangaben zeigt sich keine Anpassung der Häufigkeit von Lesestrategietrainings im Unterricht an die Leseleistung der Klasse (s. Abbildung 8, 9 und 10).

Was den Bereich der Leseanimation betrifft, so lassen sich die Ergebnisse auf Basis der PIRLS-Daten nicht mit den Pilotierungsdaten vergleichen, da jeweils andere Aktivitäten aus dem Bereich der Leseanimation in den Fragebögen thematisiert wurden: Während die PIRLS-Fragebögen die Themenbereiche Bibliotheksnutzung und Anschlusskommunikation umfassen, lag der Fokus im Pilotierungsfragebogen zur Bildungsstandardüberprüfung auf Werbung für das Lesen in Form von Vorlesen. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer/innen und Schüler/innen gibt jeweils an, dass den Schüler/innen mindestens ein- bis zweimal pro Woche von der Lehrperson vorgelesen wird. Diese Angaben unterscheiden sich nicht nach der Leseleistung der Klasse (s. Abbildung 11). In etwa ein Fünftel der befragten Schüler/innen und Lehrer/innen gibt an, dass das Vorlesen im Unterricht mindestens ein- bis zweimal pro Woche durch andere Personen (z. B. Eltern, Großeltern, Lesepatinnen oder Lesepaten) erfolgt (s. Abbildung 4). Laut Schülerangaben geschieht dies etwas häufiger in leseschwachen Klassen, während sich laut Lehrerangaben keine Anpassung nach Leseleistung

der Klasse zeigen lässt (s. Abbildung 12). Empfohlen werden Aktivitäten aus dem Bereich der Leseanimation Schüler/innen, die keine Schwierigkeiten mehr auf der Prozessebene aufweisen, sondern denen es an Motivation zum Lesen fehlt bzw. die ein eher schwach ausgeprägtes Leseselbstkonzept aufweisen.

Da in diesem Beitrag die mittlere Klassenleseleistung für die Frage herangezogen wurde, ob eine Anpassung der Leseverfahren an die Leseleistung erfolgt, wurden zusätzlich mögliche Unterschiede in leistungshomogenen und -heterogenen Klassen untersucht. Diese Anpassung, so könnte man vermuten, erscheint leichter in leistungshomogenen Klassen, da das gewählte Verfahren für einen Grossteil der Klasse adäquat ist, während in leistungsheterogenen Klassen stärker differenziert werden muss.¹⁴ In den Daten bestätigt sich diese Erwartung jedoch nicht: Laut Lehrerangaben unterscheidet sich der Einsatz von Leseverfahren nicht nach der Heterogenität der Klasse; laut Schülerangaben wird heterogenen Klassen leicht häufiger von anderen Personen im Unterricht vorgelesen und durchschnittlich homogenen Klassen etwas weniger oft von der Lehrperson vorgelesen (s. Abbildung 13). Hierzu ist anzumerken, dass sich leistungsheterogen von homogen zusammengesetzten Klassen kaum in ihrer mittleren Leseleistung unterscheiden (s. Abschnitt 4: Methode). Zudem konnte kein Zusammenhang zwischen der Heterogenität einer Klasse und ihrer Leseleistung identifiziert werden.

Auch hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund konnten kaum Unterschiede im Einsatz von Leseverfahren gefunden werden: Zum einen lesen Mädchen laut Schülerangaben etwas häufiger einem anderen Kind oder einer kleinen Gruppe etwas vor (s. Abbildung 14). Ob dieser Befund etwas zur Klärung der geschlechterspezifischen Unterschiede in der Leseleistung beitragen kann, konnte in diesem Rahmen allerdings nicht überprüft werden. Zum anderen bekommen Kinder mit Migrationshintergrund öfter von der Lehrperson oder anderen Personen Texte vorgelesen (s. Abbildung 15). Auch zu diesem Befund wären weiterführende Studien wünschenswert, etwa zu den Gründen, weshalb das Vorlesen als Verfahren gewählt wird bzw. ob spezifische Leseschwierigkeiten vorliegen, für die spezielle Verfahren empfohlen werden können. Für beide Befunde gilt einschränkend, dass sie nur eine geringe Effektstärke zeigten. Das Dienstalter der Lehrpersonen spielt für die präsentierten Ergebnisse so gut wie keine Rolle¹⁵.

Limitationen der vorliegenden Studie sind auch darin begründet, dass die Fragenbogen-Items nicht (ausschliesslich) für die hier formulierten Forschungsfragen, sondern für die Erkenntnisinteressen der Pilotierung entworfen wurden. Eine Untersuchung unserer Forschungsfragen, die auf Fragebögen basiert, die direkt aus beispielsweise Rosebrock und Nix (2015) abgeleitet werden, wäre hinsichtlich der eingesetzten Leseverfahren im Unterricht noch aufschlussreicher. Beispielsweise könnten Fragen zu den Lesestrategien ausdifferenzierter gestellt werden, indem sie sich an etablierten Klassifizierungen (z. B. *vor*, *während*, *nach* dem Lesen) orientieren. Fragen zum Lautlesen könnten stärker an den einzelnen Grundformen und deren Spezifika ausgerichtet werden. Die Fragestellungen zu Lesenächten/-tagen/Bücherbasaren und Autor/innen-Lesungen, die das Spektrum der Verfahren im Bereich der Leseanimation erweitern könnten, müssten zudem für künftige Erhebungen auf Klassenebene, nicht auf Schulebene, gestellt werden.

Können auch aufgrund dieser Ergebnisse keine Kausalitäten bezüglich eingesetzter Leseverfahren im Unterricht und der Leseleistung der Klassen hergestellt werden, so zeigen sie doch, dass sich die Erkenntnisse aus der deutschsprachigen Leseforschung der letzten rund 10 Jahre – die „Grundlagen der Lesedidaktik“ von Rosebrock und Nix erschienen 2007 zum ersten Mal und haben seither grosse Verbreitung gefunden – bislang nicht in überwiegender Masse in den Unterrichtsaktivitäten der 4. Schulstufe widerspiegeln, wodurch allerdings nicht ausgeschlossen werden soll, dass einzelne Lehrpersonen diese Verfahren im Sinne einer systematischen Leseförderung einsetzen.

¹⁴ Zusätzlich zur Analyse auf Klassenebene wurden auch die Aussagen auf Schülerebene untersucht und in Relation zur Leseleistung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers gesetzt. Auch auf Schülerebene zeigte sich kaum Anpassung des Leseverfahrens an die Leseleistung. Diese Ergebnisse werden hier nicht gesondert berichtet, da sie nicht mit den Lehreraussagen auf Klassenebene verglichen werden können.

¹⁵ Das Dienstalter wurde in 0-5 (18 %), 6-20 (33 %) und >20 Dienstjahre (48 %) gruppiert. Die Analyse wurde für die drei Fragen zu den Lautleseverfahren sowie für die drei Skalen zu Lesestrategien durchgeführt. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Dienstaltersgruppen mit Ausnahme der Skala „Explizite Informationsentnahme“, die leicht häufiger von der Gruppe >20 als von der Gruppe 6-20 Dienstjahre durchgeführt wird ($p = .01$).

Berücksichtigt man jedoch den Umstand, dass Rosebrock und Nix ihrerseits an eine jahrzehntelange Tradition angloamerikanischer Forschung zur Lesedidaktik anschliessen, so müsste man eigentlich feststellen, dass sich etwa ein halbes Jahrhundert altes Know-How internationaler (vor allem US-amerikanischer) Provenienz bislang wenig in den Unterrichtsaktivitäten der 4. Schulstufe in Österreich widerspiegelt.

Rosebrock und Nix (2006) selbst sehen in einem ihrer frühen Aufsätze die Ursachen für die wenig ausgeprägte schulische Förderung basaler Lesefähigkeiten darin, dass in Deutschland – und diese Überlegungen dürften mehr oder weniger uneingeschränkt auf Österreich übertragbar sein –

der Leseunterricht anderen Traditionen verpflichtet ist: Auf den Erstleselehrgang und das didaktisch wenig theoretisierte ‚Weiterführende Lesen‘ in der Grundschule folgt unvermittelt der Fachunterricht bzw. der Literaturunterricht in den Sekundarschulen, so dass die hierarchieniedrigen Komponenten der Lesekompetenz hierzulande nie im Zentrum des fachdidaktischen Interesses standen. Sie werden bei uns in der späten Kindheit vergleichsweise ungesteuert in ganzheitlichen und offenen Lehr-Lern-Arrangements eigenaktiv angeeignet, nämlich über die geforderte Lektüre von Sachtexten in den Fächern bzw. literarischen Texten im Deutsch- und Literaturunterricht und über das ausserschulische Lesen, also insgesamt ohne lesedidaktische Strukturierung und Beobachtung [...]. Das ist in den USA deutlich anders. (Rosebrock, 2006, S. 2)

Untersucht man zur weiteren Illustration dieser Aussagen etwa das Online-Verzeichnis der 14 öffentlichen und privaten österreichischen Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrer/innen des letzten Jahrzehnts (eigene Webrecherche auf www.ph-online.ac.at, Oktober 2019), so lassen sich für den Zeitraum seit dem Wintersemester 2009/10 ca. 100 Veranstaltungen dem Keyword „Lautleseverfahren“¹⁶ in Titel oder Lehrinhalt bzw. Lehrziel finden. Mehr als die Hälfte dieses Angebots entfällt auf zwei Pädagogische Hochschulen. Das ergibt im Schnitt weniger als eine Lehrveranstaltung pro Hochschule pro Jahr zu diesem Schlagwort.

Ein weiterer Grund für den langsamen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die österreichischen Schulen dürfte sicherlich auch die Organisation des fachdidaktischen Wissenschafts- und Ausbildungsbetriebs an sich sein: In Deutschland wurden die Fachdidaktiken in den letzten Jahrzehnten immer mehr als eigenständige Wissenschaften etabliert, viele Professuren und viele Promotionsarbeiten entstanden (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel, Vollmer, 2017) und auch in der Schweiz entstanden Initiativen wie das Projekt „Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017-2020“¹⁷ von *swissuniversities*, der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen. Mit dem Wintersemester 2015/16 wurde in Österreich die PädagogInnenbildung NEU eingeführt, die nun auch für die Primarstufe ein vierjähriges Bachelor- und ein ein- bis zweijähriges Masterstudium vorsieht. Anders als für die Sekundarstufe, für die eine Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten etabliert wurde, werden Lehramtsstudien für die Primarstufe ausschliesslich an Pädagogischen Hochschulen angeboten. (BMBWF 2019a) Bislang sind im Bereich der Primarstufendidaktik noch wenige Dissertationen zu verzeichnen. Eine Suche in der Österreichischen Dissertationsdatenbank mit den Stichworten „Primarstufe Fachdidaktik“ ergab 22 Resultate. Davon können zwei dem Themenbereich „Deutschunterricht“ zugeordnet werden. (Eigene Webrecherche auf search.obvsg.at, Jänner 2020) Es fehlen derzeit weitere Professuren und akademischer Mittelbau, um das vorhandene wissenschaftliche Know-How verbreiten und verbreitern zu können (zur Situation in Österreich s. Krainer et. al, 2012; in den letzten sieben Jahren hat sich an den grundlegenden Problemen wenig verändert, wenngleich bspw. im Entwicklungsplan 2021-2026 der Pädagogischen Hochschulen das Ziel, die Anzahl an Lehrpersonen mit Doktorat und/oder Habilitation zu steigern, verankert ist (BMBWF 2019b, S. 31)).

Nicht nur die PISA-Studien, sondern auch Studien zum Kompetenzstand Erwachsener in Österreich zeigen allerdings die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Stand der österreichischen Lesedidaktik. Die PIAAC-Studie der Jahre 2011/12 weist für Österreich (Statistik Austria, 2013) etwa 17 % an Erwachsenen aus, die nicht oder nur bedingt sinnerfassend lesen können. Etwa drei Viertel der 55–65-Jährigen verfügen lediglich über Lesekompetenzen in den beiden niedrigsten (von gesamt fünf) Stufen. In

¹⁶ Lehrveranstaltungen, die das Schlagwort „Lautleseverfahren“ in keiner der angegebenen Rubriken führen, konnten damit nicht erfasst werden. Die Gesamtzahl könnte dadurch insgesamt höher ausfallen.

¹⁷ <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/p-9-aufbau-der-fachdidaktiken> (Abruf 29.10.2019)

den beiden jüngsten Kohorten (16-34 Jahre) fallen ca. 45 % in diese beiden Stufen. Ein umgekehrtes Bild ergibt sich für die höchsten Kompetenzstufen. Jüngere lesen also nicht schlechter als Ältere, wie das in der medialen Debatte oft anklingt. Tendenziell gilt das Gegenteil. Es bleibt der Umstand einer über alle Alterskohorten schwach ausgeprägten Lesekompetenz, der nicht nur gesellschaftspolitisch problematisch ist, sondern auch ökonomisch seinen Preis hat. Denn „der Einfluss der in PIAAC gemessenen grundlegenden (allgemeinen) Kompetenzen für die wirtschaftliche Produktivität eines Landes und den individuellen Arbeitsmarkterfolg darf nicht unterschätzt werden. So erweisen sich die in internationalen Schülerleistungstests gemessenen Basiskompetenzen als zentraler Erklärungsfaktor für das langfristige Wachstum von Volkswirtschaften [...]“ (Klaukien, Ackermann, Helmschrott, Rammstedt, Solga & Wössmann, 2013, S. 127).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die weitgehend anerkannten Erkenntnisse und Empfehlungen zur Leseförderung von Rosebrock und Nix (2015) sich noch nicht in der Unterrichtspraxis zeigen. Untersuchungen wie die vorliegende, die Leistungs- sowie Kontextdaten aus grossen Leseleistungsstudien verwenden und diese mit empiriegestützten fachdidaktischen Erkenntnissen konfrontieren, sind zwar kein konkreter Schritt in Richtung gezielter Förderung, sie können aber Felder aufzeigen, in denen der Bedarf besteht, dass unterschiedliche Akteurinnen und Akteure entsprechende Massnahmen setzen. Untersuchungen wie die vorliegende können darstellen, was der Fall ist, um Anstoss zu geben für das, was sein sollte¹⁸:

- Ausbau der Anknüpfung der österreichischen Lesedidaktik an den internationalen Forschungsdiskurs
- verbesserter Transfer wissenschaftlich gesicherten Know-Hows in die Schulen
- Förderung der „assessment literacy“ von Lehrpersonen mit entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsmassnahmen, die es Lehrkräften erlaubt, Ergebnisse von Large Scale Assessments sowie diagnostischen Tools zu interpretieren und in weiterer Folge geeignete Fördermassnahmen abzuleiten

Mit dem vorliegenden Artikel verbindet sich die Hoffnung, dass die Leseförderung in den Klassenzimmern letztendlich von Erkenntnissen der internationalen Lesedidaktik-Forschung profitiert und Lautleseverfahren, Lesestrategien und Leseanimation vermehrt zielgerichtet im Sinne einer optimalen Leseförderung im Unterricht eingesetzt werden.

Literatur

- Amann, V. (2016). 3.2 Lautlese-Verfahren – Wenn's mit dem Lesen noch immer nicht klappt In BIFIE (Hrsg.), Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II, S. 51-57. Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf
- Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illetschko, M. (2019). Lesebezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneferth (Hrsg.), PIRLS Österreichischer Expertenbericht, S. 199–220. Salzburg: Leykam.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2017). Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Didaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1. Münster: Waxmann.
- BIFIE (Hrsg.) (2016a). Rückmeldungen und Berichte zu den Bildungsstandardüberprüfungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Salzburg: BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Rueckmeldung_BiSt-UE_v2.pdf

¹⁸ Für einen umfassenden Überblick zu Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe in Österreich basierend auf den internationalen Studien PISA und PIRLS sowie den Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich vgl. Schabmann et al. 2012, die am Ende ihres Artikels auch Bereiche und Massnahmen nennen, die für eine Verbesserung des Ist-Stands nötig wären.

- BIFIE (Hrsg.) (2016b). *Konstrukt- und Kompetenzstufenbeschreibung Deutsch/Lesen/Schreiben 4. Schulstufe* (2015), 2. aktualisierte Fassung (Stand, März 2016), Salzburg: BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BIST-UE_D4_Konstruktbeschreibung_o.pdf
- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage), Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_praxishandbuch_deutsch_4_2011-08-22.pdf
- BMBWF (2019a). *PädagogInnenbildung NEU, Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>, 14.1.2020
- BMBWF (2019b). *PH-EP. Pädagogische Hochschulen - Entwicklungsplan 2021-2026*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>, 14.1.2020
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A., & Richey, P. (2013). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung*. Wien: facultas.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hussmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Lesunterricht. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *Iglu 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, S. 279-296. Münster: Waxmann.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2005). *Statistik für Sozial- und Humanwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg, 4(4-5), 4-6.
- Bühner, M. (2006). *Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. aktualisierte Auflage, Pearson: München.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2. Auflage. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16 (3), S. 297-334.
- George, A. C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Trendtel, M. (2015). *Stichprobenziehung in Bildungsstandardüberprüfungen und Pilotierungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü*. Salzburg: BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Stichprobenziehung.pdf
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger M., & Pacher, K. (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich: Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=3925Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*, 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. & Rosebrock, C. (2010). Bedingungen des Textverstehens bei leseschwachen Zwölfjährigen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. *Didaktik Deutsch*, 28, S. 59-74.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Holm, S. (1979). A Simple Sequentially Rejective Multiple Test Procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6 (2), S. 65-70.
- Klaukien, A., Ackermann, D., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Solga, H. & Wössmann, L. (2013). Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*, S. 127-166. Münster: Waxmann.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern (u.a): Huber.
- Krainer, K., Hanfstringl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H., Peschek, W., Radits, F., Wintersteiner, W., Teschner V. & Tscheinig, T. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam 2012.
- NICHD (2000). *Report for the National Reading Panel: Teaching children to read - An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage, S. 177-200. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum Schweiz: Literalität in Forschung und Praxis*, (3), S. 1-12.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Hrsg.), *The handbook of research synthesis*, S. 231–244. New York: Russell Sage Foundation.
- Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (2009). Effect sizes: Why, when, and how to use them. *Zeitschrift für Psychologie*, 217 (1), S. 6–14.
- Schabmann A., Landerl K., Bruneforth M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, S.17-69. Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel01_20121217.pdf
- Schermelleh-Engel, K., & Werne, C. (2008). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, S. 113–133. Springer: Heidelberg.
- Statistik Austria (2013). Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Streblo, L. (2004). Zur Förderung 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. 275–306. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

AutorInnen

Dr. Veronika Österbauer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Fachdidaktik und Diagnostik; betreut derzeit den Kompetenzbereich Schreiben für Deutsch im Bereich der Volksschule und der Sekundarstufe I; zuvor Senior Scientist an der Universität Salzburg.

Mag. Antonia Bachinger, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Referat für Fachdidaktik und Diagnostik am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Studium Germanistik und Theologie; Unterrichtstätigkeit an zwei Gymnasien und am Hartwick College, NY. Ist derzeit am Bundesinstitut verantwortlich für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören in der Volksschule und der Sekundarstufe I; Lehrtätigkeit an der Universität Wien.

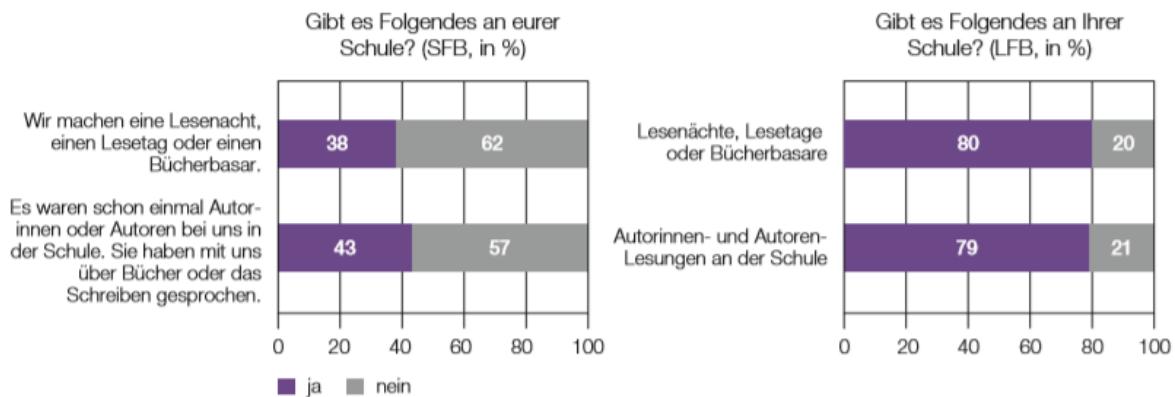
Benedikt Winter, MSc, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Psychometrie und Methoden, studierte Psychologie an der Universität Wien und schrieb seine Masterarbeit im Bereich der Item-Response-Theorie. Er ist Ansprechperson für methodische Fragestellungen des Kompetenzbereichs Mathematik.

Dr. Daniel Paasch, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; derzeit Projektleiter im Projekt „Österreichische Schulen evaluieren“ (ÖSe); Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten; zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Nürnberg und akademischer Rat an der Universität Augsburg.

Dr. Marcel Illetschko, Leiter des Referats für Fachdidaktik und Diagnostik am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Studium Germanistik und Geographie & Wirtschaftskunde, Unterrichtstätigkeit an österreichischen Schulen und in der Erwachsenenbildung, ÖK-Lektor am Trinity College Dublin, Post-Doc am Literaturarchiv der ÖNB.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

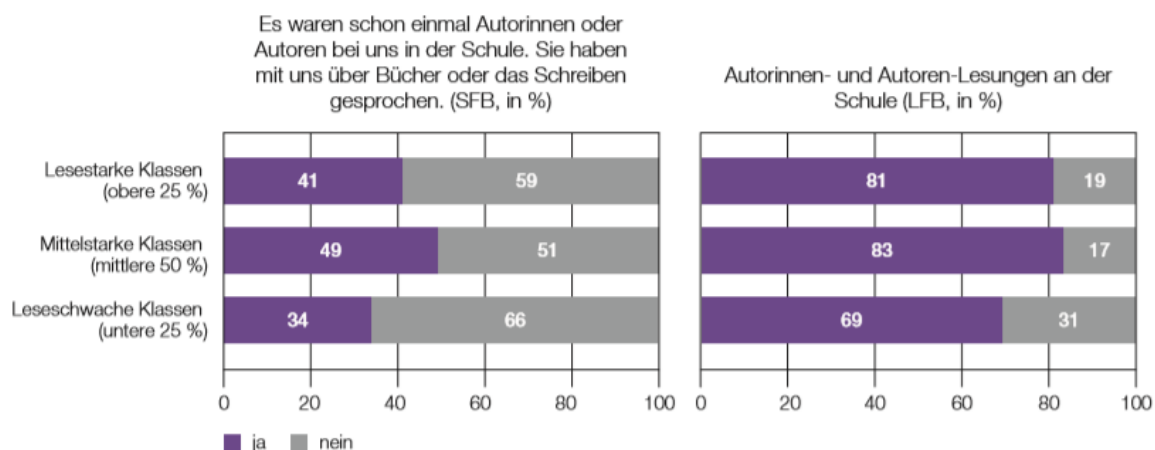
Anhang



Anhang-Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung von Lesenächten/-tagen/Bücherbasaren sowie Autorinnen- und Autorenlesungen an der Schule laut Schüler- und Lehrerangaben (Pilotierung BIST D4 2018)



Anhang-Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung von Lesenächten/-tagen/Bücherbasaren sowie Autorinnen- und Autorenlesungen an der Schule laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)



Anhang-Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung von Autorinnen- und Autoren-Lesungen an der Schule laut Schüler- und Lehrerangaben nach Leistungsquantilen auf Klassenebene (Pilotierung BIST D4 2018)

	Anzahl der Schüler/in- nen in der Pilotierung	Anteil der Schüler/in- nen an der Pilotierung (in %)	Anzahl der Schüler/in- nen in der Population	Anteil der Schüler/in- nen an der Population (in %)
Burgenland	111	2.28	1620	2.42
Kärnten	288	5.92	3946	5.90
NÖ	930	19.11	12546	18.74
OÖ	814	16.73	11993	17.92
Salzburg	329	6.76	4335	6.48
Steiermark	630	12.95	8673	12.96
Tirol	391	8.04	5299	7.92
Vorarlberg	271	5.57	3303	4.93
Wien	1102	22.65	15223	22.74
Gesamt	4866	100	66938	100

Anhang-Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe SFB und Leistungsdaten (Pilotierung BIST D4 2018)

La promotion de la lecture revisitée : les approches des cours d'allemand dans les classes autrichiennes du 4e degré scolaire sont-elles pertinentes ?

Veronika Österbauer, Antonia Bachinger, Benedikt O. J. Winter, Daniel Paasch, Marcel Illetschko

Chapeau

quelle fréquence la lecture à haute voix, l'entraînement aux stratégies de lecture et les animations autour de la lecture sont-ils appliqués dans les classes primaires du système scolaire autrichien ? Dans quelle mesure les méthodes de lecture sélectionnées sont-elles adaptées en fonction du niveau en lecture d'une classe ? Telles sont les questions posées par le présent article. Ses auteurs se sont basés sur les formulaires complétés par les élèves et les enseignants lors d'une évaluation des standards d'enseignement d'avril 2018 (Bildungsstandardüberprüfung / BIST) pour les cours d'allemand du 4e degré scolaire. Comme cela avait déjà été constaté lors d'analyses basées sur l'étude PIRLS 2016 en Allemagne et en Autriche, les méthodes employées ne sont pas adaptées en fonction du niveau en lecture d'une classe. Dans les écoles primaires autrichiennes, la promotion des compétences basiques de lecture a donc environ 15 ans de retard sur les recommandations des spécialistes germanophones en didactique de la lecture, et environ 40 ans de retard sur celles de leurs homologues anglo-saxons.

Mots-clés

promotion systématique de la lecture, école primaire, lecture à haute voix, entraînement aux stratégies de lecture, animations autour de la lecture, évaluation des standards d'enseignement

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

Promozione della lettura rivisitata: sono state adottate le varie procedure per promuovere la lettura nelle classi austriache di tedesco di quarta elementare?

Veronika Österbauer, Antonia Bachinger, Benedikt O. J. Winter, Daniel Paasch, Marcel Illetschko

Riassunto

Nell'articolo che segue, basato sui questionari degli alunni e degli insegnanti del progetto pilota per la revisione degli standard educativi austriaci (BIST) nella materia tedesco in quarta elementare, nell'aprile del 2018 viene esaminata la questione della frequenza della lettura ad alta voce, della formazione alla strategia di lettura e dell'animazione della lettura nelle lezioni delle scuole elementari austriache (= livello elementare) e in che misura l'uso dei metodi di lettura selezionati viene adattato alle prestazioni di lettura delle classi. Analogamente agli studi esistenti basati su PIRLS 2016 in Germania e Austria, viene dimostrato che i metodi non sono adattati alle prestazioni di lettura della classe. La promozione delle capacità di lettura di base nelle scuole elementari austriache è quindi in ritardo di circa 15 anni rispetto alle raccomandazioni della didattica di lettura della lingua tedesca e di circa 40 anni rispetto alle raccomandazioni di quella angloamericana.

Parole chiave

promozione sistematica della lettura, livello primario, metodo di lettura ad alta voce, formazione sulla strategia di lettura, animazione della lettura, revisione degli standard educativi

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2020 di forumlettura.ch