



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von
Schülern, bei denen das Risiko besteht,
Leseschwierigkeiten zu entwickeln“

Verfasserin

Dunja Edelman

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Dr. Mag. Alfred Schabmann

danke...

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Mutter, Dr. Simona Edelman, für ihre Inspiration, Unterstützung und Motivation während meiner gesamten Studienzzeit bedanken.

Ich bedanke mich außerdem bei Herrn Dr. Mag. Alfred Schabmann für die kompetente Unterstützung und Betreuung beim Verfassen dieser Diplomarbeit.

Weiters möchte ich mich bei Herlinde Reisch, mit der ich die vorliegende Studie gemeinsam durchgeführt habe, für die gute gemeinsame Zusammenarbeit, die nötigen Motivationsschübe und das Korrekturlesen meiner Arbeit bedanken.

Danke auch an Vedran Marinković für das Korrekturlesen und die Unterstützung während der Erstellung der Arbeit, sowie an all meine Freunde, die mich während des Studiums begleitet haben.

Ein weiterer Dank all denen, die uns bei der Datenerhebung bzw. Dateneingabe geholfen haben, sowie all den Schülern und Lehrern, die dazu bereit waren, uns einen Teil ihrer kostbaren Zeit zu widmen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Lesen	3
2.1 Schriftspracherwerb	3
2.1.1 Das Kompetenzentwicklungsmodell	3
2.2 Teilbereiche des Lesens	4
2.3 Der schlechte Leser	5
2.3.1 Diagnose	5
2.3.2 Spezielle Schwächen leseschwacher Kinder	6
2.3.3 Verlauf	7
2.4 Zusammenfassung	8
3. Unterricht	9
3.1 Einfluss des Unterrichts auf den Leistungsstand der Kinder	10
3.2 Didaktische Grundsätze des Erstleseunterrichts	11
3.2.1 Österreichischer Lehrplan der Volksschule	11
3.2.2 Ganzheitlicher versus synthetischer Erstleseunterricht	13
3.2.3 Spracherfahrungsansatz versus Fibelunterricht	15
3.2.4 Offener versus Frontalunterricht	16
3.3 Variablen der Unterrichtsgestaltung und ihr Einfluss auf die Leseleistung	17
3.3.1 Unterrichtliche Rahmenbedingungen	17
3.3.1.1 Klassenzusammensetzung	17
3.3.1.2 Integrationsklassen und Leseleistung	18
3.3.1.3 Klassengröße	18
3.3.1.4 Geschlechtsunterschiede	19
3.3.1.5 Räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers	20
3.3.1.6 Multi-Media im Unterricht	21
3.3.2 Didaktische Maßnahmen	22
3.3.2.1 Geschwindigkeit des Vorgehens im Leseunterricht	22
3.3.2.2 Lesespiele und Lesen	23
3.3.2.3 Lautes Lesen	23
3.3.2.4 Leises Lesen	24
3.3.2.5 Kooperatives Lernen	24
3.3.2.6 Motivation	25
3.3.2.7 Strukturierung des Unterrichts	26
3.3.2.8 Klassenführung	26
3.3.3.9 Individuelle Unterstützung im Unterricht	26
3.3.3.10 Korrektur von Lesefehlern	27
3.3.3.11 Zusammenarbeit von Schule und Eltern	28
3.3.3.12 Hausaufgaben	30
3.3.3.13 Einsatz von Gebärden	30
4. Eine empirische Untersuchung zur Auswirkung des Leseunterrichts auf die Leseleistungen von Kindern in der ersten Klasse Volksschule	33
4.1 Ziel der Untersuchung	33
4.2 Fragestellungen	34
4.3 Stichprobe	34
4.4 Untersuchungsinstrumente	35

4.4.1 Leseleistung und Lesegeschwindigkeit	35
4.4.2 Gestaltung des Unterrichts	36
4.4.2.1 Schultagebuch	36
4.4.2.2 Lehrerfragebogen	38
4.4.2.3 Lehrerprotokoll.....	39
4.4.2.4 Elternfragebogen	39
4.5 Durchführung der Untersuchung.....	40
5. Ergebnisse	41
5.1 Leseleistung.....	41
5.1.1 Auffinden von Störvariablen.....	41
5.1.1.1 Testzeitpunkt	41
5.1.1.2 Geschlecht	43
5.1.1.3 Klassenzusammensetzung.....	43
5.2 Gestaltung des Leseunterrichts.....	44
5.2.1 Schülertagebuch	44
5.2.2 Lehrerprotokoll.....	47
5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse von Schüler- und Lehertagebuch.....	49
5.2.4 Unterschiede zwischen Schülertagebuch und Lehrerprotokoll.....	50
5.3 Auswirkungen der Unterrichtsstile auf die Lesefähigkeit.....	52
5.3.1 Auswirkungen der Unterrichtsstile aus der Sicht der Schüler.....	52
5.3.2 Auswirkungen der Unterrichtsstile aus der Sicht der Lehrer	54
5.3.3 Auswirkung der unterschiedlichen Sichtweisen	55
5.4 Auswirkung einzelner Unterrichtsaspekte auf die Leseleistung	56
5.4.1 Einfluss des Lehrkörpers	56
5.4.2 Räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers	57
5.4.3 Geschwindigkeit des Vorgehens im Unterricht	58
5.4.4 Zusammenarbeit von Schule und Eltern	58
5.4.5 Fehlerkorrektur.....	59
5.4.6 Hausaufgaben	61
6. Zusammenfassung und Diskussion.....	63
7. Literaturverzeichnis.....	68
Anhang A: Abstract.....	74
Anhang B: Instrumente	75
Wiener Früherkennungstest.....	75
Auszug aus dem Schülertagebuch.....	78
Instruktionsposter für Lehrerinnen.....	79
Lehrerprotokoll mit Durchführungsinstruktion.....	80
Lehrerfragebogen	82
Elternfragebogen	92
Anhang C: Lebenslauf.....	97
 Abbildung 1: Scores von Lesesicherheit, Lesezeit und Gesamlesescore nach dem Testmonat	 42

Tabelle 1: Mittelwerte, p-Werte und Effektgrößen der Leseleistungen in Bezug auf das Geschlecht.....	43
Tabelle 2: Mittelwerte, p-Werte und Effektgrößen der Leseleistungen in Bezug auf die Klassenart.....	43
Tabelle 3: Cluster nach dem Schülertagebuch.....	45
Tabelle 4: Häufigkeit der Unterrichtsaspekte je Cluster nach dem Schülertagebuch.....	46
Tabelle 5: Cluster nach dem Lehrerprotokoll.....	47
Tabelle 6: Häufigkeit der Unterrichtsaspekte je Cluster nach dem Lehrerprotokoll.....	48
Tabelle 7: Zuteilung der Klassen zu den Clustern nach dem Schüler- und Lehrertagebuch	49
Tabelle 8: Zuordnung der Klassen zu den Clustern aufgrund der Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern, Anzahl der Klassen und Schüler je Cluster.....	51
Tabelle 9: Differenzen zwischen Lehrern und Schülern bezüglich der Unterrichtsaspekte je Cluster	51
Tabelle 10: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach dem Schülertagebuch.....	53
Tabelle 11: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach dem Lehrerprotokoll	54
Tabelle 12: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach Differenzen zwischen Lehrern und Schülern.....	55
Tabelle 13: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Lehreralter, Unterrichtsjahren und Zusatzausbildungen	56
Tabelle 14: p-Werte und Effektgrößen von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Lehreralter, Unterrichtsjahren und Zusatzausbildungen	57
Tabelle 15: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Ausstattung der Klassenbibliothek.....	57
Tabelle 16: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich der Geschwindigkeit des Vorgehens	58
Tabelle 17: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Eltern	58
Tabelle 18: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore der Schüler bezüglich der Arten der Fehlerkorrektur der Lehrer (Angaben in T-Werten).....	59
Tabelle 19: Mittelwerte (T-Werte) von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore der Schüler bezüglich verschiedener Aspekte von Hausaufgaben.....	61

I. Theoretischer Teil

1. Einleitung

Intensive Teilhabe an der Lesekultur stellt einen wichtigen Indikator für eine breitere Partizipation am sozialen Leben und an kulturellen Gütern dar (Saxer, 1991, S.99). Die Fähigkeit, lesen zu können, ermöglicht es nicht nur, in einer Gesellschaft, in der eine Vielzahl an Information die Kenntnis der Schriftsprache voraussetzt, zurechtzukommen. Lesen ist außerdem eine Kulturtechnik, deren Beherrschung für den Schulerfolg unerlässlich ist und die deswegen auch die spätere soziale Position bestimmt (Saxer, 1991). Der Leseunterricht, speziell der Erstleseunterricht, bedeutet für die meisten Kinder den erstmaligen intensiven Kontakt mit der Schriftsprache und ihrer Struktur und stellt somit das Grundgerüst der späteren Lesekarriere dar. Aus diesem Grund versucht die vorliegende Studie, das Problem der Leseschwäche bereits zu diesem Zeitpunkt aufzuzeigen, um Hinweise dafür zu bekommen, welche Unterrichtsmaßnahmen sich förderlich auf die Lesefähigkeit von Kindern auswirken, damit eventuellen Schwierigkeiten möglichst gut vorgebeugt werden kann.

Die Studie basiert auf der Pilotstudie von Elisabeth Pilz (2007) und Barbara Mistlberger (2007). Ziel der Studien ist es, spezielle didaktische Aspekte des Erstleseunterrichts und ihre Wirkung auf die Leistungen der Kinder zu untersuchen, die in Studien häufig vernachlässigt oder nur ungenügend untersucht werden.

Die Erfassung des Unterrichts erfolgt in den meisten Studien mittels Beobachtungen, Interviews oder Fragebögen, wobei all diese Instrumente ihre Schwächen haben. Neben den Beobachtungsfehlern sind Interviews und Fragebögen wenig objektiv, verfälschbar und geben lediglich die Sicht der Lehrer wieder. Aus dem Grund wurde in unseren Studien mit dem „Schülertagebuch“ ein neues Messinstrument zur Erfassung des Unterrichts eingeführt, dessen erste Form von Mistlberger (2007) evaluiert wurde. Erstmals sollte auch die Sicht der Schüler¹ miteinbezogen werden, da diese Sicht für die Gesamterfassung des Unterrichts essentiell ist.

¹ Zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit wird sowohl für die männliche wie die weibliche Form die männliche Form verwendet.

Während die vorliegende Arbeit sich mit den Auswirkungen des Unterrichts auf die Lesefähigkeit der Kinder und dem Auffinden von förderlichen Unterrichtsstrukturen für Kinder mit einer potentiellen Leseschwäche befasst, sind die Ergebnisse der Auswirkungen auf die phonologische Bewusstheit in der Arbeit von Herlinde Reisch (2008) nachzulesen.

2. Lesen

Kaum einem geübten Leser ist es bewusst, wie er das Lesen erlernt hat und welche Voraussetzungen dazu gegeben sein mussten. Dies ist allerdings wichtig, um zu erkennen, weswegen Kinder zu Beginn des Leseunterrichts unterschiedliche Leseleistungen aufweisen. Deswegen soll an dieser Stelle näher erläutert werden, welche Faktoren beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle spielen. Um die Lesefähigkeit genauer zu erfassen, wird weiters darauf eingegangen, zwischen welchen Teilleistungen des Lesens eine Differenzierung sinnvoll erscheint. Da in dieser Arbeit die Förderung von leseschwachen Kindern im Zentrum steht, widmet sich der letzte Teil des Kapitels der Beschreibung ihrer Defizite.

2.1 Schriftspracherwerb

Kinder sind oft bereits sehr früh daran interessiert, lesen und schreiben zu lernen, sie versuchen Buchstabenfolgen abzuzeichnen und sich Schriftbilder, wie Logos bestimmter Marken, zu merken. Was allerdings ist Lesenlernen genau? Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S. 7) verstehen darunter „das allmähliche Vertrautwerden mit einem komplexen, über lange Zeit ausgebildeten System der Vergegenständlichung von Sprache“. Die meisten Kinder erlernen das Lesen im Zuge des Erstleseunterrichts. Welche kognitiven Prozesse beim Schriftspracherwerb eine Rolle spielen, wird in zahlreichen Modellen beschrieben. Um den Aneignungsprozess besser zu verstehen, scheint es jedoch auch wichtig, andere beeinflussende Faktoren zu betrachten.

2.1.1 Das Kompetenzentwicklungsmodell

Nach dem Kompetenzentwicklungsmodell (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003) entwickelt sich die Lesefähigkeit in starker Interaktion mit der Leseinstruktion bzw. dem Unterricht und individuellen Hilfe- und Fördermaßnahmen. Als kritischer Zeitpunkt wird die Einschulung genannt, Entwicklungsverläufe können ohne Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und der Instruktion nicht adäquat abgebildet werden. Auch die interindividuellen Unterschiede, wie sich die Kinder den zu lesenden Wörtern annähern, hängen sowohl von den Lernvoraussetzungen als auch von der Leseinstruktion im Erstleseunterricht ab. Das Zurückführen von Leistungsrückständen beim Lesen alleine auf kognitive Variablen

wäre daher ein zu einfacher und ungenauer Weg. Deswegen sollte immer auch berücksichtigt werden, wie das Kind unterrichtet wird und welche genauen Leseinstruktionen es bekommt, um die Ursachen des Rückstands aufzuzeigen und das Kind gezielt fördern zu können.

2.2 Teilbereiche des Lesens

Aufgrund der Komplexität des Leseprozesses scheint es zu ungenau, die Lesefähigkeit selbst als eindimensional anzunehmen, weswegen versucht wurde zu identifizieren, welche Teilbereiche hierbei von Bedeutung sind, um eine bessere Differenzierung zu ermöglichen.

Bei genauerer Betrachtung der Leseleistungen von Kindern zeigen sich Diskrepanzen zwischen *Lesesicherheit* und *Lesegeschwindigkeit*. Während einige Kinder sehr langsam und stockend lesen, aber kaum Fehler machen, lesen andere Kinder verhältnismäßig flüssig, machen dabei aber viele Fehler (Klicpera et al., 2003). Eine Differenzierung dieser beiden Teilbereiche erscheint daher sinnvoll.

Die *Lesesicherheit* entwickelt sich im Normalfall ziemlich schnell. In der Wiener Längsschnittstudie (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993) konnte der Durchschnitt der Kinder in der ersten Klasse bereits nach wenigen Wochen Leseunterricht eine große Anzahl von einfachen Wörtern lesen, die noch nicht im Unterricht durchgenommen wurden, deren Buchstaben sie allerdings schon gelernt haben.

Die Entwicklung der *Lesegeschwindigkeit* ist im Gegensatz zur Lesesicherheit verzögert, Lesegeläufigkeit kann sich erst ausbilden, wenn die Kinder eine gewisse Lesesicherheit gewonnen haben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

Bei Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (2006) zeigte sich, dass das Zusammenspiel von Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit im Verlauf der Grundschulzeit deutlich abnimmt, die beiden Dimensionen also immer unabhängiger voneinander werden.

Bei der Untersuchung der Lesefähigkeit von Kindern zu Beginn der Lesekarriere erscheint es daher sinnvoll, neben der Gesamtlesefähigkeit auch die beiden Bereiche Lesegeschwindigkeit und Lesesicherheit differenziert zu erfassen, um vor allem bei den schwächeren Kindern eine bessere Einsicht in die genauen Problembereiche zu haben.

2.3 Der schwache Leser

Bereits zu Beginn der ersten Klasse lassen sich Schüler identifizieren, die augenscheinlich Probleme mit dem Erwerb der Schriftsprache haben. Um die Diagnose Lesestörung zu vergeben, müssen allerdings einige Punkte berücksichtigt werden. Eine genaue Betrachtung der Besonderheiten leseschwacher Schüler und des Verlaufs der Lesestörung soll außerdem Aufschluss darüber geben, wie wichtig es ist, frühzeitig Kinder mit Lesestörungen zu identifizieren, um sie fördern zu können.

2.3.1 Diagnose

Laut ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2008) spricht man von einer Lesestörung, wenn die Entwicklung der Lesefertigkeiten beeinträchtigt ist und dies nicht alleine durch Visus-Probleme, das Entwicklungsalter oder eine unangemessene Beschulung erklärbar ist. Es können dabei das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Wörter wieder zu erkennen oder auch Leistungen, bei denen die Lesefähigkeit benötigt wird, betroffen sein. Meistens geht mit einer Lesestörung auch eine Rechtschreibstörung einher. Die Störung wird in allen Sprachen gefunden. Es muss für die Diagnose eine deutliche Abweichung von dem nach dem Alter und der allgemeinen Intelligenz erwarteten Entwicklungsstand in der Lesegenauigkeit und dem Leseverständnis vorhanden sein. Zu Beginn des Schriftspracherwerbs kann es Schwierigkeiten geben, Buchstaben korrekt zu benennen, einfache Wortreime zu bilden, oder Laute zu kategorisieren.

Später können folgende Fehler beim Vorlesen auftreten (Dilling, Mombour & Schmidt, 2008, S.275):

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen² oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text und ungenaues Phrasieren
- Vertauschung von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern

² Laut Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1993) sind Fehler in der Verwechslung der Buchstabenfolge nicht als besonderes Merkmal lese- und rechtschreibschwacher Kinder zu sehen.

Während zur Diagnose einer Lesestörung im ICD-10 eine Abweichung der Leseleistung von der Gesamtintelligenz von mindestens zwei Standardabweichungen empfohlen wird, wird in der Praxis meistens eine Abweichung von eineinhalb Standardabweichungen als Maßstab genommen, da eine zu strenge Eingrenzung problematisch ist, und viele Kinder, die massive Probleme beim Lesen haben, als unauffällig einstufen würde.

Meist erfolgt die Diagnose einer Lesestörung, wenn bei einem standardisierten Lesetest ein Prozentrang von weniger als 15 erzielt wird (Klicpera et al., 2003).

2.3.2 Spezielle Schwächen leseschwacher Kinder

In der Wiener Längsschnittstudie (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.34) zeigte sich, dass die schwächsten Leser deutlich mehr Fehler beim Lesen von bekannten und unbekanntem Wörtern machen, unbekannte Wörter können zu Beginn überhaupt nicht gelesen werden. Sie entwickeln zwar mit der Zeit die Fertigkeit, neue Wörter zu erlesen, diese bleibt aber sehr fehleranfällig. Sie haben außerdem Probleme damit, sich die Buchstaben zu merken, können vorgegebene Buchstaben allerdings identifizieren, was zeigt, dass rudimentäre Buchstabenschemata vorhanden sind. Die schwächsten Kinder setzen bei neuen Wörtern kaum die Strategie des „Dehnlesens“ ein, sondern buchstabieren die Wörter, weswegen auch eine geringe Tendenz zur Selbstkorrektur von einmal begangenen Fehlern besteht.

Leseschwache Kinder haben außerdem Probleme damit, ihnen vorgestellte Wörter zu behalten, also sich wortspezifisches Wissen anzueignen. Weiters können die erworbenen Kenntnisse nicht generalisiert werden, was vor allem bei der Übertragung des Wissens um die Graphem-Phonem-Korrespondenz auf unbekannte Wörter ersichtlich ist (Klicpera und Gasteiger-Klicpera, 1998a).

Bezüglich der Lesegeschwindigkeit unterscheiden sich leseschwache Kinder sowohl von gleichaltrigen als auch von jüngeren Kindern. Dieser Unterschied ist sowohl im Deutschen als auch im Englischen ersichtlich und stellt ein fundamentales Problem dar, leseschwache Kinder benötigen zum Lesen von Wörtern und Pseudowörtern mehr als doppelt so viel Zeit wie Kontrollkinder.

Im Gegensatz zu den leseschwachen Kindern, sind geübte Leser in der Lage, einsilbige Wörter auf einen Schlag zu verarbeiten und nicht jeden Buchstaben einzeln von links nach rechts einzulesen. Bei leseschwachen Kindern kommt es zu Längeneffekten, die Lesezeit wächst systematisch mit jedem zusätzlichen Buchstaben an (Ziegler, Perry, Ladner & Schulte-Körner, 2002). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1994) sehen die Ursache dafür darin, dass leseschwache Kinder Probleme bei der Erfassung der Struktur von Wörtern haben. Fortschritte von leseschwachen Kindern im Lesen werden daher aufgrund anderer Teilfertigkeiten des Lesens erreicht, als dies bei durchschnittlichen Lesern der Fall ist.

Leseschwache Kinder weisen zahlreiche Defizite auf, die sich auf die verschiedenen Bereiche des Lesens auswirken. Aus dem Grund sollte bei Erfassung der Leseleistung auch auf die verschiedenen Teilbereiche Bezug genommen werden.

2.3.3 Verlauf

Mehrere Studien zeigen, dass der Leistungsstand im Lesen über einen längeren Zeitraum sehr stabil ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1994, 1998a). Es gibt zwar Kinder, die anfängliche Leseschwierigkeiten überwinden, allerdings sind dies nur selten die schwächsten Leser (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998a). Umgekehrt besteht aber auch nur eine relativ kleine Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind, das die ersten Hürden des Lesenlernens gemeistert hat, später zurückbleibt und zu einem schwachen Leser wird (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Eine besonders schlechte Prognose haben Kinder, die am Ende der ersten Klasse sowohl in der Lesesicherheit als auch in der Lesegeschwindigkeit einen Rückstand aufweisen (Klicpera et al., 2006).

Oft wurde beobachtet, dass leseschwache Schüler sich auch in anderen Schulfächern und ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit verschlechtern. Laut Marx (1992) weisen die Kinder vermehrt Störungen im Verhalten bzw. der Emotionen auf. Diese Schwierigkeiten nehmen im Laufe der Zeit zu (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006). Maughan, Rowe, Loeber und Stouthamer-Loeber (2003) konnten ein erhöhtes Risiko für depressive Verstimmungen bei Kindern mit anhaltenden, schwerwiegenden Leseschwierigkeiten erkennen. Lese-Rechtschreibschwäche wirkt sich zusätzlich negativ auf den endgültigen Schulerfolg aus, im Alter ist die Rate der Arbeitslosen unter den Lese-Rechtschreibschwachen deutlich erhöht (Esser, Wyschkon & Schmidt, 2002).

Lese-Rechtschreibschwäche ist daher nicht als vorübergehendes Entwicklungsphänomen zu betrachten, sondern als eine ernstzunehmende Störung, die nicht nur den Schulerfolg, sondern auch die psychische Verfassung gefährden kann. Da die Probleme sich verfestigen und es etliche Programme gibt (siehe Klicpera et al., 2003), die bereits früh einsetzen können und gute Erfolge versprechen, ist es wichtig, die betroffenen Kinder so früh wie möglich zu identifizieren, um sie rechtzeitig zu fördern. Da eine Förderung aller Kinder aus ökonomischen Gründen nicht möglich sein wird, gilt es, hier vor allem im Unterricht anzusetzen. Dem Auffinden von geeigneten Unterrichtsformen, die die Lesefähigkeit der Kinder fördern und sie somit möglichst gut vor einer potentiellen Leseschwäche bewahren können, kann somit ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden.

2.4 Zusammenfassung

Der Erwerb der Schriftsprache wird nach dem Kompetenzentwicklungsmodell von den kognitiven Voraussetzungen des einzelnen Schülers sowie den Leseinstruktionen beeinflusst. Betrachtet man die Leseleistungen von Schülern im Erstleseunterricht, so wird ersichtlich, dass es Kinder gibt, die zwar sicher, aber stockend lesen bzw. Kinder, die schnell lesen, dabei aber viele Fehler machen. Besonders bei leseschwachen Kindern lassen sich hierbei Unterschiede feststellen. Aus dem Grund ist es sinnvoll, die Lesegeschwindigkeit und die Lesesicherheit als zwei Teilleistungen des Lesens zu betrachten.

Gerade die Förderung von schwachen Lesern stellt einen wichtigen Punkt des Schulwesens dar, da eine Leseschwäche sich bereits früh manifestiert und nur sehr selten von selbst verbessert. Neben schulischen Problemen führt eine solche Schwäche auch zu Verhaltensauffälligkeiten und Problemen im sozialen Umfeld. Aus dem Grund ist es wichtig, den Unterricht genauer zu betrachten, um günstige Konzepte für leseschwache Kinder aufzufinden.

3. Unterricht

Als *Unterricht* bezeichnet man „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (Helmke, 2006, S.812).

Der Erstleseunterricht hat einen großen Einfluss auf die weiteren Erfolge in der Schullaufbahn, wie auch das Kompetenzentwicklungsmodell (siehe Kapitel 2.1.1) zeigt, nach dem die Leseinstruktion neben den kognitiven Lesevoraussetzungen maßgeblich an den Lesekompetenzen der Schüler beteiligt ist. Der Schriftspracherwerb stellt einen essentiellen Grundpfeiler für alle weiteren schulischen Lerntätigkeiten dar und prägt den Schüler bezüglich seines Lernverhaltens und der Einstellung zum Lernen. Wie bereits in Kapitel 2.3.3 erwähnt wurde, sind Störungen im Leseprozess sehr stabil und können schwerwiegende Folgen für die weitere Karriere des Kindes haben, deswegen gilt es, dies so gut wie möglich zu verhindern. Zuerst ist es jedoch wichtig herauszufinden, welche Bedeutung dem Unterricht beim Schriftspracherwerb zuzuschreiben ist. Dazu wird der österreichische Lehrplan der Volksschule näher betrachtet, der die Rahmenbedingungen aufstellt, innerhalb derer es möglich ist, didaktische Konzepte umzusetzen.

Schließlich wird der Stellenwert von verschiedenen Unterrichtsgestaltungsaspekten für die Leseleistung der Kinder betrachtet. Dazu zählen unterrichtliche Rahmenbedingungen wie die Klassenzusammensetzung, Geschlechtsunterschiede, die Klassengröße, die räumlich-materielle Ausstattung und das Vorhandensein eines Computers, oder unterschiedliche didaktische Maßnahmen wie Lesespiele, lautes und leises Lesen, kooperatives Lernen, Motivation, Strukturierung des Unterrichts, Klassenführung, individuelle Unterstützung im Unterricht, Korrektur von Lesefehlern, Zusammenarbeit von Schule und Eltern, Hausaufgaben und der Einsatz von Lautgebärden.

3.1 Einfluss des Unterrichts auf den Leistungsstand der Kinder

Die Frage, in welchem Umfang Unterrichtsqualität im Vergleich zu anderen Faktoren, wie dem familiären Hintergrund oder der Grundbegabung, zur Aneignung von Leistung, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beiträgt, ist seit vielen Jahren Thema der Forschung.

Fraser, Walberg, Welch und Hattie (1987, zitiert nach Helmke & Weinert, 1997b) fassten 137 Metaanalysen zusammen, in denen 7827 Untersuchungen berücksichtigt wurden, und konnten generell nur einen bescheidenen Einfluss der verschiedenen Bedingungsfaktoren auf die Schulleistung feststellen. Als stärkste Determinanten wurden die Qualität und Quantität des Unterrichts, kognitive Schülermerkmale und die häusliche Umwelt genannt.

In einer Metaanalyse von Wang, Haertel und Walberg (1993) werden als stärkste Einflüsse auf die Schulleistung die kognitiven Kompetenzen der Schüler genannt, gefolgt von der Klassenführung durch den Lehrer. Auch den metakognitiven Kompetenzen, der häuslichen Umgebung und der Unterstützung der Eltern sowie der Schüler-Lehrer-Interaktion wurde ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Der Einfluss von motivationalen Faktoren, der Qualität des Unterrichts sowie die Organisation des Lehrplanes wurden als weniger bedeutsam beschrieben.

Bloom (1984) befasste sich mit optimalen Unterrichtsmethoden (Mastery Learning und Tutoring), aufgrund deren es möglich war, die Verteilung der Schülerleistungen um zwei Standardabweichungen nach oben zu verschieben. Die Studie zeigte, dass die meisten Schüler das Potential hätten, erfolgreicher zu lernen und der Unterricht maßgeblich dafür verantwortlich ist, inwiefern dieses Potential genutzt wird.

Der Unterricht spielt demnach eine entscheidende Rolle für das Aneignen von Leseleistungen. Optimal wäre es, einen Unterricht zu schaffen, in dem jeder Schüler seine volle Leistung erbringen kann. Welche Rahmenbedingungen und didaktischen Maßnahmen den Lehrern dabei zu Verfügung stehen und welche davon sich förderlich auf die Schulleistungen, im speziellen auf die Lesefertigkeiten auswirken, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

3.2 Didaktische Grundsätze des Erstleseunterrichts

Es existieren verschiedene grundlegende Methoden, nach denen der Leseunterricht gestaltet werden kann. Zuerst soll anhand des österreichischen Lehrplans der Volksschule gezeigt werden, welche Anforderungen und Rahmenbedingungen die Lehrer in Österreich zu beachten haben. Schließlich werden unterschiedliche didaktische Unterrichtsmethoden gegenübergestellt und ihre Vor- und Nachteile für die Leseleistungen der Kinder aufgezeigt. Dazu gehören ein ganzheitlicher bzw. synthetischer, ein lernwegorientierter bzw. lehrwegorientierter sowie ein offener bzw. frontaler Unterricht.

3.2.1 Österreichischer Lehrplan der Volksschule

Um eine Optimierung des Unterrichts zu erreichen, müssen die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Lehrer bekannt sein. Diese sind für Österreich im österreichischen Lehrplan der Volksschule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2003) angegeben.

Nach diesem gliedert sich der Unterrichtsgegenstand Deutsch in die Teilbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung. Die Aufgabe des Leseunterrichts ist es, den Schülern die grundlegende Lesefertigkeit zu vermitteln, um ihnen damit die Auseinandersetzung mit Texten zu ermöglichen. Mit dem Erlernen des Lesens wird den Kindern ein bedeutender Zugang zu unserer Kultur vermittelt und ihnen verdeutlicht, dass das Lesen auch zur Unterhaltung und Informationsvermittlung dient.

Es wird darauf hingewiesen, dass im Leseunterricht durch differenzierte Lehrangebote auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingegangen werden sollte. Es sollte darauf geachtet werden, dass jeder Schüler die nötigen Grundvoraussetzungen erfüllt, bevor mit dem eigentlichen Leseunterricht begonnen werden kann. Dem Kind sollte genügend Lernzeit zur Verfügung gestellt werden. Übungen zur Lesesteigerung sollten abwechslungsreich und lebendig gestaltet werden.

Als konkrete Übungen zum Erlernen des Schriftspracherwerbs werden Übungen zum akustischen, sprechmotorischen und visuellen Durchgliedern von Sätzen und Wörtern, Übungen zum Erfassen der Laut-Buchstaben-Zuordnung in ihren verschiedenen Varianten und Qualitäten sowie zum Beherrschen der Buchstaben, Übungen zum

Speichern und Wiedergeben von Wörtern und Buchstabengruppen und das aufbauende Zusammenlesen genannt.

Im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 1999) werden als Aufgaben der Leseerziehung fünf Bereiche angesprochen:

Die *Lesemotivation* der Schüler soll geweckt werden, um Lebensbegleitendes Lesen zu vermitteln. Dazu muss der Unterricht motivierend und je nach Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers differenziert gestaltet werden. Auch ein kreativer Umgang mit Texten, wie dem Transfer des Textes in eine andere Ausdrucksform (Musik, Bewegung etc.) hat einen positiven Einfluss auf die Motivation. Ein weiterer wichtiger Punkt ist hierbei die frühe Identifikation von Leseproblemen und eine individuelle Förderung je nach Ursache des Problems.

Die *Lesefertigkeit* muss differenziert, den Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers angepasst, vermittelt werden. Das bezieht sich auf die Teilbereiche Lesesicherheit, Lesegeläufigkeit und Leseverständnis.

Es sollen verschiedene *Formen des Lesens* gelernt werden: Identifizierendes, literarisches und informatives Lesen.

Verschiedene *Lesarten* (lineares Lesen, selektives Lesen, ...) sollen den Schülern dabei helfen, die Vielfalt von Texten zu nutzen.

Eine schulische *Lesekultur* sollte geschaffen werden, um den Schülern die individuell bereichernden und Gemeinschaftsstiftenden Aspekte des Lesens näher zu bringen. Eine zentrale Schulbibliothek, Zusammenarbeit mit Büchereien oder Leseveranstaltungen in der Schule können dabei hilfreich sein.

Es wird ersichtlich, dass den Grundschulpädagoginnen ein relativ großer Spielraum zur Eigengestaltung des Unterrichts zur Verfügung steht. So können sie selbst die Unterrichtsmethode wählen und Rahmenbedingungen wie die Geschwindigkeit, die Reihenfolge der Buchstaben oder die Auswahl der Übungsmaterialien bestimmen. Ein Ziel der Unterrichtsforschung ist es daher, erfolgreiche Unterrichtsmethoden zu identifizieren, die es den Kindern ermöglichen sollen, vom Unterricht so gut wie möglich zu profitieren. Aus dem Grund ist es wichtig, die verschiedenen methodischen Ansätze genauer zu betrachten, um die Wirkung auf die Leseleistung abschätzen zu können.

3.2.2 Ganzheitlicher versus synthetischer Erstleseunterricht

Sowohl im deutschsprachigen als auch im angloamerikanischen Raum gab es lange Zeit heftige Auseinandersetzungen zwischen Verfechtern ganzheitlicher und synthetischer Leselehrmethoden.

Beim *ganzheitlichen* Erstleseunterricht lernen die Kinder zunächst eine gewisse Anzahl von Wörtern kennen, um in ihnen die zu erlernenden Buchstaben hervorzuheben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b). Das Kind steht hierbei im Mittelpunkt, sein Interesse an schriftlicher Kommunikation wird in den Vordergrund gestellt. Im Unterricht werden großteils Wörter präsentiert, die das Kind interessieren und die es zur Kommunikation benötigt. Den Zusammenhang zwischen Schrift und Sprache muss das Kind von sich aus erkennen. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, dem Lernprozess der Schüler zu folgen, ihn zu unterstützen und zu erweitern. Direktive Instruktion passiert selten, es gibt keinen vorgegebenen „richtigen“ Weg. Der ganzheitliche Ansatz besagt, dass das Lesen eine Erweiterung der Aneignung der mündlichen Sprache darstellt und deswegen genau wie diese von den Kindern selbstständig gelernt werden muss (Klicpera et al., 2003).

Der *synthetisch* orientierte Unterricht (auch „Phonics-Unterricht“) basiert auf dem Erlernen beider Subkomponenten des phonologischen Rekodierens, es werden die Buchstaben-Laut-Korrespondenz und das Verbinden zu Wörtern gelehrt. Die Leseinstruktion beginnt mit dem Vorstellen einiger Buchstaben, aus denen kurze Wörter wie „Mama“ oder „Oma“ sowie kurze Sätze wie „Mia malt mit Oma“ gebildet werden können. Neben den Buchstaben wird auch die phonologische Bewusstheit mittels Übungen und Spielen trainiert (Landerl, 2000). Bei dieser Unterrichtsform steht der Lehrer im Zentrum, er sucht die Lesematerialien aus und bestimmt, wie schnell im Unterricht vorgegangen wird.

Studien im englischsprachigen Raum zeigen, dass Kinder, die Phonics-Unterricht erhalten, ihre Lesefähigkeit signifikant schneller verbessern als Kinder, die nach dem ganzheitlichen Prinzip unterrichtet werden (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998). Allerdings lassen sich Studien zum Lesen aus Räumen mit einer anderen Sprache nicht vorbehaltlos auf den deutschen Sprachraum übertragen, da es

Unterschiede in der Regelmäßigkeit der Phonem-Graphem-Zuordnung zwischen den Sprachen gibt. Während Deutsch eine sehr regelmäßige Sprache ist, trifft das auf das Englische nicht zu. Aus dem Grund ist es auch wichtig, die Auswirkungen im deutschsprachigen Unterricht zu betrachten.

Schabmann (2001) untersuchte den Verlauf der Leseleistung von Kindern in der ersten Klasse Grundschule bei ganzheitlichem oder synthetischem Erstleseunterricht in Österreich und konnte am Anfang des Schuljahres Vorteile bezüglich der Leseleistung für die Kinder erkennen, die nach einem synthetisch orientierten Ansatz unterrichtet wurden. Die Leistungsunterschiede glichen sich allerdings bis zum Ende des Schuljahres aus, zu dem Zeitpunkt scheint die methodische Ausrichtung des Erstleseunterrichts keinen entscheidenden Vorteil für die Leseleistung zu bringen. Ein expliziter Unterricht in der Graphem-Phonem-Korrespondenz scheint daher den Kindern den Anfangsunterricht zu erleichtern. Vor allem beim Lesen von unbekanntem Wörtern und Pseudowörtern herrschen im ganzheitlichen Unterricht Probleme: Die nach dem synthetischen Prinzip unterrichteten Kinder versuchten das Wort zu dekodieren, während die schwächsten Schüler aus einem ganzheitlich orientierten Unterricht keine Alternative zum Ganzwortlesen hatten und deswegen scheiterten. Auch wenn sich die Leistungen nach bereits einem Jahr angleichen, ist es nicht sinnvoll, den schwachen Schülern den Leseanstieg zu erschweren, daher ist es notwendig, die Risikokinder vor allem zu Beginn der ersten Klasse im Sinne des alphabetischen Prinzips zu fördern.

Im deutschsprachigen Raum wird am häufigsten eine Unterrichtsform verwendet, die versucht, die Vorzüge des synthetischen und ganzheitlichen Ansatzes zu vereinen, diese Methodenintegration bezeichnete Pressley (1998) als „balanced teaching“ (zitiert nach Kirschhock, Martschinke, Treinies & Einsiedler, 2002). Stahl und Miller (1989) stellten fest, dass der ganzheitliche Ansatz besser dafür geeignet ist, schriftsprachliche Konzepte zu entwickeln, während der synthetische Ansatz das Worterkennen und Textverständnis fördert, es scheint daher sinnvoll, beide Methoden zu integrieren. In vielen Klassen wird deswegen zwar weiterhin der Schwerpunkt auf das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz gelegt, allerdings werden die zu lesenden Wörter immer öfter in Sätze und kurze Geschichten verpackt.

3.2.3 Spracherfahrungsansatz versus Fibelunterricht

Eine weitere Kontroverse im deutschen Sprachraum ist die Frage, ob Kinder mehr von einer direkten, lehrgangsorientierten oder indirekten, lernwegsorientierten Hinführung zur Schrift profitieren.

Lernwegsorientierte Unterrichtsgestaltung richtet sich nach dem individuellen Leistungsstand, Erfahrungen und Erlebnissen des einzelnen Kindes (Kirschhock et al., 2002). Bei der Methode nach Reichen (1982, zitiert nach Poerschke, 1999), die nach dem deutschen Spracherfahrungsansatz gestaltet ist, lernen die Kinder das Lesen durch das Schreiben von Wörtern, die sie sich selber aussuchen und niederschreiben, wie sie sie für richtig halten. Dabei sollen sie das Wort akustisch analysieren und die Laute in der Reihenfolge aufschreiben, in der sie sie hören. Dies geschieht mittels einer Anlauttabelle, auf der jeweils ein Bild zu sehen ist, das mit dem entsprechenden Laut beginnt und daneben der dazugehörige Buchstabe abgebildet ist. Vertreter dieser Methode sehen die Vorteile in der starken Individualisierung und einem möglichst vielfältigen und reichhaltigen Lernangebot (Poerschke, 1999).

Die klassischen Fibellehrgänge basieren auf dem Prinzip des synthetischen Unterrichts, das in Kapitel 3.2.1 besprochen wurde. Bei der lehrgangsorientierten Unterrichtsgestaltung wird die ganze Klasse nach demselben Prinzip unterrichtet, wobei meist ein systematischer Aufbau vom Einfachen zum Schweren erfolgt. Kritiker bemängeln hierbei allerdings die fehlende Passung an den individuellen Lernprozess (Kirschhock et al., 2002).

Röhr-Sendlmeier, Wagner und Götze (2007) untersuchten drei verschiedene Leselehrgänge, die entweder lehrwegs- oder lernwegsorientiert ausgerichtet waren und konnten keine Unterschiede in der Leseleistung der Kinder feststellen, allerdings bot der Unterricht, der nach dem Spracherfahrungsansatz gestaltet war, mehr Raum für Verschlechterungen.

Auch wenn es keine Unterschiede bezüglich der Leseleistung gibt, zeigen sich Vorteile für den Fibelunterricht. Bei dem nach dem Spracherfahrungsansatz geführten Unterricht ergeben sich Nachteile für Leseanfänger, da die gesprochene Sprache keineswegs aus

klar voneinander abgrenzbaren Einheiten besteht, weswegen die selbstständige Analyse für die meisten Schulanfänger sehr schwierig ist. Beachtet man außerdem die Auswirkungen dieses Ansatzes auf die Rechtschreibung, so zeigte sich, dass die Kinder in höheren Klassen signifikant größere Probleme damit hatten, orthographisch richtig zu schreiben (Brügelmann, Hengartner & Reichen, 1994, zitiert nach Poerschke, 1999; Röhr-Sendlmeier et al., 2007).

3.2.4 Offener versus Frontalunterricht

Beim offenen Unterricht bearbeiten die Kinder viel öfter alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen obligatorische oder freiwillige Lernangebote, als beim stark lehrerzentrierten Frontalunterricht, der nahezu komplett wegfällt. Der Unterricht wird primär von den Interessen, Fähigkeiten und Wünschen der Schüler bestimmt. Er ist umso offener, je mehr Selbst- und Mitbestimmung die Schüler bezüglich der Lernzeit, der Lernart und der Lernpartner haben. Im Gegensatz zum Frontalunterricht ist der offene Unterricht stark schülerzentriert. Der Vorteil des offenen Unterrichts sei, dass es eher möglich wäre, den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler gerecht zu werden und somit jedes Kind individuell zu fördern (Poerschke, 1999).

Carr und Evans (1981, zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b) konnten in einer Studie klare Vorteile für den schulischen Fortschritt beim traditionellen Frontalunterricht finden. Bei offen geführten Klassen war die Anzahl von Kindern, die am Ende des ersten Schuljahres nicht dazu imstande waren, wenigstens einfache Texte zu lesen, viel größer als bei den frontal unterrichteten Klassen. In den traditionellen Klassen konnte die Leseentwicklung der Kinder durch die sprachlichen Fähigkeiten gut vorhergesagt werden, bei den offenen Klassen war es eher häufiger der Fall, dass sprachlich begabte Kinder zwar lernten, Texte anzufertigen oder sie zu lesen, allerdings nicht die Struktur der Schriftsprache lernten, weswegen sie Schwierigkeiten beim Lesen von unbekanntem Texten hatten.

Poerschke (1999) stellte fest, dass der Lernfortschritt in der Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse bei Kindern mit unterdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen beim Frontalunterricht signifikant höher ist, als bei einem offen geführten Unterricht. Bei Schülern mit durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Lernvoraussetzungen wurden keine signifikanten Unterschiede deutlich. Außerdem zeigte sich in seiner

Studie, dass die Unterrichtsqualität beim offenen Unterricht stärker von der Lehrkraft abhängig ist, als beim Frontalunterricht. Wenn Kinder zu Beginn des Leseunterrichts ihre Lernmöglichkeiten nach ihrem Interesse auswählen können, so wird der Erwerb der Schriftsprache meist vernachlässigt, da dieser anfangs sehr mühsam ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im deutschsprachigen Raum leleschwache Schüler eher von einem frontalen Unterrichtsstil profitieren. Eine offene Unterrichtsform ist für diese Kinder nur dann angebracht, wenn die Lehrkraft dazu imstande ist, qualitativ hochwertig zu unterrichten.

3.3 Variablen der Unterrichtsgestaltung und ihr Einfluss auf die Leseleistung

Der Lehrplan der Volksschule lässt den Lehrern viel Spielraum, zur Gestaltung des Leseunterrichts steht ihnen eine große Bandbreite an Umsetzungsmöglichkeiten zur Verfügung. Diese beziehen sich auf die räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers und verschiedene didaktische Maßnahmen. Auch die Zusammensetzung der Klassen kann durch die Schulleitung in einem gewissen Ausmaß beeinflusst werden.

Im Folgenden werden einige dieser Gestaltungsaspekte des Erstleseunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Leseleistung genannt. Ein Großteil dieser Aspekte wurde in unserer Studie berücksichtigt.

3.3.1 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

3.3.1.1 Klassenzusammensetzung

Für den Lehrer ist eine Klasse umso schwieriger zu unterrichten, je niedriger und je variabler das Leistungsniveau der Schüler ist. Es ist zwar risikoreicher, wenn in einer Klasse vermehrt Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen bzw. Schüler aus verschiedenen Kulturen zu finden sind, allerdings bedeuten diese Schüler nicht automatisch einen wirksamen Belastungsfaktor für den Unterricht. Ob der Unterricht davon beeinträchtigt wird, hängt von vielen moderierenden sozialen, psychologischen und pädagogischen Bedingungen ab (Helmke & Weinert, 1997b).

3.3.1.2 Integrationsklassen und Leseleistung

In „Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe“ werden lernbehinderte Kinder zusammen mit „normalen“ Schülern in der Regelklasse unterrichtet, wobei sowohl der Klassenlehrer als auch der Schüler mit einer Lernbehinderung von einem externen Fachmann unterstützt wird (Bless & Klaghofer, 1991). Das gemeinsame Lernen voneinander und miteinander stellt die Basis des Unterrichts dar. Ziel von Integrationsklassen ist es, der schulischen Isolation und Selektion behinderter Kinder möglichst früh zu begegnen (Witt-Brummermann, 2006). Immer wieder besteht die Befürchtung, dass eine Eingliederung von schwachen oder behinderten Kindern in eine reguläre Klasse, Nachteile für die „guten“ Regelschüler bringen könnte. In den Studien von Wocken (1987) und Bless und Klaghofer (1991) kamen die Autoren zum Schluss, dass zwischen Integrationsklassen und Regelklassen keine bedeutsamen Leistungsunterschiede bestehen. Auch Dumke (1991) konnte bestätigen, dass nicht behinderte Schüler in Integrationsklassen auf keinen Fall weniger lernen als Schüler in Regelklassen. Er entdeckte allerdings Abweichungen von Integrationsklassen bezüglich der Variabilität der Schulleistungen. So fanden sich in Integrationsklassen vermehrt Schüler sowohl mit niedrigen als auch guten Schulleistungen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass in Integrationsklassen auch lernschwache Kinder gefördert werden, die in Regelklassen aus dem Klassenverband ausgeschlossen werden würden und somit die Statistik „entlasten“ würden.

Schüler in Integrationsklassen scheinen daher keinen Nachteil im Schriftspracherwerb gegenüber Schülern in Regelklassen zu erfahren.

3.3.1.3 Klassengröße

Bezüglich der Frage, welchen Einfluss die Klassengröße auf die Leistung des Kindes hat, liefert die Literatur unterschiedliche Ergebnisse.

In der Münchener Grundschulstudie SCHOLASTIK, mittels der der Rechtschreib- und Mathematikunterricht analysiert wurde, stellte man fest, dass die Klassenführung effizienter und der Unterricht strukturierter waren, je größer die Klassen waren. Als Erklärungsansätze dafür wurden Überlegungen angegeben, dass zahlenmäßig größere Klassen ein anspruchsvolleres Niveau der Unterrichtsqualität erzwingen würden bzw. dass „große“ Klassen seitens der Schulleitung als „schwieriger“ eingeschätzt wurden, so

dass hierbei öfter routiniertere und kompetentere Lehrkräfte eingesetzt wurden. (Helmke & Weinert, 1997a).

Shapson, Wright, Eason und Fitzgerald (1980) konnten keine Leistungsunterschiede in den Leseleistungen zwischen Klassen mit vielen und wenigen Schülern entdecken. Unterschiedlich waren in ihrer Studie lediglich die Erfahrungen der Lehrer, die davon überzeugt waren, in größeren Klassen weniger individualisiert unterrichten zu können und den Unterricht in großen Klassen als weniger positiv einschätzten. Diese Wahrnehmungen konnten durch Beobachtungen im Klassenzimmer jedoch nicht bestätigt werden, die Lehrer nutzten die besseren Möglichkeiten kleinerer Klassen pädagogisch nicht aus.

Nye, Hedges und Konstantopoulos, (2004) stellten fest, dass eine vierjährige Beschulung in kleineren Klassen sich positiv auf die Leseleistung, vor allem bei sozialen Minderheiten, auswirkte, die auch noch fünf Jahre nach der Intervention zu sehen war. Auch Finn et al. (2005) kamen auf das Ergebnis, dass Schüler, die vier Jahre lang in kleinen Klassen unterrichtet wurden, später mit 80% signifikant öfter einen High-School-Abschluss hatten.

Eindeutige Beweise für den Vorteil von kleinen Klassen für die Leseleistung stehen demnach aus. Es scheint zwar Anzeichen dafür zu geben, dass in kleineren Klassen das Potential für einen qualitativ hochwertigen Unterricht höher ist, dieses muss allerdings vom Lehrpersonal genutzt werden. Die Fähigkeit des Lehrers, den Unterricht gut zu strukturieren, stellt demnach einen wichtigeren Faktor als die Klassengröße dar.

3.3.1.4 Geschlechtsunterschiede

Beim SCHOLASTIK-Projekt zeigten sich bei Kindern in der 2. Klasse keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Leseverständnis (Valtin, 1996). Poerschke (1999) konnte am Ende der ersten Klasse ebenfalls keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bezüglich der Lesefähigkeit feststellen. Es zeigte sich zwar eine leichte Überlegenheit der Mädchen, die Werte waren jedoch nicht signifikant.

In fast allen Untersuchungen an Kindern, die aufgrund ihrer Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in Einrichtungen vorgestellt wurden, konnte ein höherer Anteil auffälliger Buben beobachtet werden. Hierbei dürfte vor allem die Lesemotivation eine große Bedeutung spielen (Richter 1996, zitiert nach Klicpera et al., 2003).

Die Ergebnisse zum Einfluss des Geschlechts liefern uneindeutige Erkenntnisse. Es gilt allerdings auch die Umgebungsbedingungen zu beachten, so stören Buben mit Schulschwierigkeiten im Unterricht öfter und werden deswegen öfter zum Förderunterricht überweisen (Klicpera et al., 2003).

3.3.1.5 Räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers

Die räumlich-materiale Ausstattung bestimmt die klassenbezogene „Lernumwelt“ der Kinder und begrenzt gleichzeitig die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Instrumente zur Beobachtung von Grundschulklassen (High/Scope® Educational Research Foundation, 1989, zitiert nach Poerschke, 1999, S.19-20), die in den USA entwickelt wurden, berücksichtigen auch die Ausstattung, die eine positive Lernumwelt vermittelt. Dazu gehören eine sachgerechte Ausstattung an Sitzmöbeln, angemessene Beleuchtung, Belüftung bzw. Heizung, ein Ruhe- und Rückzugsbereich, eine Bücher- bzw. Lesecke mit pädagogisch qualitativen Büchern, elektronische Medien, didaktische Hilfsmittel, Tafeln, Gesellschaftsspiele, ein eigenes Fach für jedes Kind und andere Ausstattungsmerkmale wie Pflanzen, Tiere oder Spielzeug.

Bei Poerschke (1999) zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Qualität der Klassenausstattung bzw. der Qualität des Buchbestandes und der Leseleistung.

Es ist allerdings unklar, ob Kinder von den materiellen Voraussetzungen unterschiedlich profitieren. Ausschlaggebend für die Unterrichtsqualität scheint auch zu sein, in welchem Ausmaß die vorhandenen Mittel im Unterricht schlussendlich genutzt werden.

Welchen Stellenwert das Vorhandensein bzw. der Einsatz des Computers im Unterricht für die Lesefähigkeit einnimmt, soll separat erläutert werden.

3.3.1.6 Multi-Media im Unterricht

In der Psychologie bezeichnet man Multi-Media als eine vom Lernenden unmittelbar beeinflussbare Computeranwendung, durch die Informationen anhand mehrerer Symbolsysteme (z.B. sprachlich-sequentiell) vermittelt wird und durch die dabei verschiedene Sinne angesprochen werden. Für die Anwendung ist es sowohl wichtig, dem Lernenden Anwendungs- und Lernstrategien zu vermitteln, andererseits soll es möglich sein, die Programme selbst an die individuellen Lernvoraussetzungen anzupassen (Hasebrock, 2006).

Computer können als Gegenstand von Unterricht (als Lehrgegenstand, z. B. im Informatikunterricht), als Werkzeug im Unterricht (zur Unterstützung beim Lernen eines Stoffes) oder als Medium des Unterrichts eingesetzt werden (Leutner, 2006). Um Computer als Instruktionsinstrumente zu verwenden, müssen die entwicklungsmäßigen Voraussetzungen sowie der Stand der Entwicklung der Kinder berücksichtigt werden (Schmalohr, 1997).

In einer Studie von Hess und McGarvey (1987, zitiert nach Lindner, 2004) zeigte sich, dass Vorschulkinder, die anhand eines Computers verschiedene Leseübungen bearbeiteten, deutlich bessere Ergebnisse als die Kinder der Kontrollgruppe, die ohne Computer arbeiteten, erbrachten. Vor allem die schwächsten Kinder profitierten von der computerunterstützten Instruktion.

Ein reiner Unterricht durch den Computer ist allerdings eine ziemlich unrealistische Vorstellung. Der Computer kann nicht alle Fragen beantworten, daher müssen sich die Kinder immer an Eltern oder Lehrpersonen wenden. Sein Einsatz als Unterstützung im Unterricht scheint daher sinnvoller. Allerdings ist nicht der Gebrauch des Computers alleine ausschlaggebend für die Leistungen der Schüler, ohne didaktischem Konzept und interessanten Inhalten kann der Computer lediglich für eine kurze Zeit Abwechslung in den Schulalltag bringen (Lindner, 2004).

3.3.2 Didaktische Maßnahmen

Dem Lehrer stehen verschiedene didaktische Maßnahmen zur Verfügung, die er im Unterricht beliebig einsetzen kann. In diesem Absatz wird der Einfluss einiger ausgewählter Maßnahmen auf die Lesefähigkeit erläutert, dazu gehören die Geschwindigkeit des Vorgehens, Lesespiele, lautes und leises Lesen, kooperatives Lernen, das Fördern von Motivation, die Strukturierung des Unterrichts, die Klassenführung, individuelle Unterstützung im Unterricht, Korrektur von Lesefehlern, die Zusammenarbeit von Schule und Eltern, Hausaufgaben sowie der Einsatz von Lautgebärden.

3.3.2.1 Geschwindigkeit des Vorgehens im Leseunterricht

Die Geschwindigkeit, mit der die Buchstaben gelernt werden, ist von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Vorteile bei einem langsamen Vorgehen sehen Klicpera et al. (2003) darin, dass schwächere Kinder mehr Möglichkeit zu üben haben und somit den Leistungsunterschied zum Durchschnitt der Klasse besser aufholen können. Hingegen bringt ein schnelles Einführen der Buchstaben den Vorteil mit sich, dass es bereits früher möglich ist, dass die Kinder selbstständig zuhause Bücher lesen und somit ihre Lesemotivation steigt.

In einer Längsschnittuntersuchung von Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Schabmann (2000, zitiert nach Klicpera et al, 2003) konnte gezeigt werden, dass sich ein rasches Vorgehen im Unterricht positiv auf die Leseleistungen der Kinder auswirkte. Weiters wurde ersichtlich, dass in den Klassen, in denen rascher vorgegangen wurde, im zweiten Halbjahr dem Üben des Lesens und Schreibens mehr Zeit gewidmet wurde.

Ein schnelleres Vorgehen im Unterricht scheint daher sinnvoll, da den schwachen Lesern auch nach Erlernen aller Buchstaben Zeit zum Üben gegeben werden kann. Aufgrund der erhöhten Lesemotivation beim Beherrschen aller Buchstaben ist es außerdem möglich, dass ein schwacher Leser selbstständig Bücher liest und somit seine Schwierigkeiten selbstständig vermindern kann.

3.3.2.2 Lesespiele und Lesen

Seit Ende der sechziger Jahre werden in Volksschulen vermehrt „didaktische Spielmittel“ und „Lernspiele“ verwendet, die unter anderem dazu beitragen sollen, den Übergang vom Kindergarten zum systematischen Lernen in der Schule zu erleichtern. Lernspiele unterscheiden sich von herkömmlichen Übungsmaterialien dadurch, dass sie neben der Aufgabenstellung eine Spielidee beinhalten. Der Lerneffekt wird indirekt intendiert, im Vordergrund stehen Spielfreude und Motivation. Ein weiterer Vorteil von Lernspielen ist, dass die Schüler sich selbstständig mit ihnen befassen können, weswegen ein individualisierender Unterricht mit ihnen praktizierbar ist (Einsiedler & Treinies, 1985).

Die Lehrer selbst weisen Lernspielen eine große Bedeutung im Lernprozess zu. Viele engagierte Lehrer verbringen Stunden damit, Lernmaterialien selber zu entwickeln (Hammerer, 1998a). Vagt und Müller (1976, zitiert nach Einsiedler & Treinies, 1985) konnten keine signifikanten Verbesserungen anhand eines Lernspiels zur Wahrnehmungsförderung erkennen, allerdings waren bei dieser Studie die Spielformen und die Lehrziele sehr unähnlich. In einer Studie von Einsiedler und Treinies (1985) konnte ein positiver Effekt von Lernspielen auf die Lesefähigkeit von Kindern im Erstleseunterricht nachgewiesen werden. In Klassen mit Lernspielen waren die Kinder viel motivierter, sich mit den Lernmaterialien auseinander zu setzen als in Klassen, in denen die Übungsmaterialien nicht in ein Spiel integriert waren. Dies zeigte sich auch anhand besserer Leseleistungen. Lernspiele dürften sich außerdem umso besser auswirken, je genauer sie den Lehrzielen im Unterricht entsprechen.

Der Einsatz von Lesespielen scheint nützlich zu sein, solange sie den Lehrzielen im Unterricht entsprechen, da sie die Motivation fördern und einen Übergang vom Spiel zum systematischen Lernen schaffen.

3.3.2.3 Lautes Lesen

Das laute Lesen stellt einen essentiellen Aspekt im Erstleseunterricht dar. Für Kinder ist es wichtig, dass sie oft die Gelegenheit dazu haben, Wörter oder Texte laut vorzulesen und nicht nur mitzuschauen. Laut gelesene Wörter können von Leseanfängern besser erkannt werden (McNeil & Keislar, 1963, zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b).

Kibby (1979) fand heraus, dass das laute Lesen vor allem beim synthetischen Unterricht wichtig ist, da das Lesen über das Zusammenschleifen der Laute gelernt werden soll. Im ganzheitlich-analytischen Unterricht konnten keine Verbesserungen der Leistungen aufgrund des lauten Lesens gefunden werden.

Wiederholtes lautes Lesen von einfachen Passagen mithilfe von Lehrern, Freunden oder Eltern hatte einen positiven Einfluss auf die Lesefähigkeit und -flüssigkeit (Foorman & Moats, 2004).

Im Erstleseunterricht sollte der Aspekt des lauten Lesens daher nicht vernachlässigt werden.

3.3.2.4 Leises Lesen

Das leise, selbstständige Lesen ist ein weiterer wichtiger Faktor für das Lesenlernen. Es gilt daher, den Kindern Gelegenheiten für das Lesen zu schaffen und sie zum eigenständigen Lesen zu motivieren. Da leseschwache Kinder auch oft Verständnisprobleme haben, sollte der Inhalt des Gelesenen vom Lehrer vor- bzw. nachbearbeitet werden (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b).

Leises Lesen als einzige Übungsmöglichkeit während des Unterrichts stellte allerdings keine effektive Form des Leseunterrichts dar (Foorman & Moats, 2004).

Durch das leise Lesen ist es möglich, dass sich Kinder selbstständig mit den Lesematerialien auseinandersetzen, es sollten dem Kind daher Möglichkeiten dazu geboten werden. Allerdings sollte das Gelesene auch nachbearbeitet werden, denn das leise Lesen alleine ist wenig effektiv für die Leseleistungen der Kinder.

3.3.2.5 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen bezeichnet „die Zusammenarbeit von Lernenden in Kleingruppen, um Lernaufgaben zu bewältigen“ (Renkl, 2008, S.84). Gruppenarbeiten werden eingesetzt, um den Lernstoff aktiv zu verarbeiten und gemeinsam mit dem jeweiligen Vorwissen jedes Einzelnen zu verknüpfen. Außerdem dienen Gruppenarbeiten der Stärkung des Selbstkonzepts und dem Erwerb sozialer Fertigkeiten. Beim kooperativen Lernen können alle Mitglieder der Gruppe das Ziel erreichen, sie sind darauf angewiesen, zusammenzuarbeiten. Es reicht nicht, die Schüler nur dazu aufzufordern (Neber, 2006).

Laut Neber (2006) ist es ideal, Gruppen nach Fähigkeiten, Leistungen, Geschlecht und Minoritätenstatus heterogen zusammenzusetzen und dabei Gruppen von zwei bis sechs Mitgliedern zu bilden. Es ist außerdem wichtig, die Zusammenarbeit der Schüler zu fördern, um Konkurrenzdenken vorzubeugen (Klicpera et al., 2003). Foorman & Moats (2004) fanden heraus, dass Interventionen im Leseunterricht in kleinen Gruppen für die meisten schlechten Leser genauso effektiv waren wie Einzelinterventionen.

Kooperatives Lernen fördert demnach nicht nur die sozialen Fertigkeiten, sondern stellt auch einen effektiven Unterrichtsgestaltungsaspekt zur Förderung der Leseleistung der Kinder dar.

3.3.2.6 Motivation

Das Wecken der Lesemotivation der Kinder wurde bereits als eine der Aufgaben des Erstleseunterrichts nach dem Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leselerziehung (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 1999) genannt. Unter Lesemotivation versteht man hierbei den Zustand, über das Lesen Wissen erwerben zu wollen (Schiefele, 2008, S.39).

Es gibt verschiedene Methoden, mit denen Lehrer die Lesemotivation während des Unterrichts erhöhen können, wie etwa das Einrichten von Leseecken, das Vorstellen von Büchern durch den Lehrer oder die Einbeziehung der Schulbibliothek in den Leseunterricht. Doch auch außerhalb des Unterrichts sollten die Kinder bereits frühzeitig zum eigenständigen Lesen motiviert werden. Dies kann durch das Anlesen von Büchern im Unterricht oder durch das Vorstellen von Büchern aus der Klassenbibliothek geschehen (Klicpera, & Gasteiger-Klicpera, 1998b).

Die Wichtigkeit der Motivationsqualität im Unterricht wird auch in Studien beschrieben. Souvignier und Mokhlesgerami (2005) stellten fest, dass die Leseleistungen von Kindern in fünften Klassen umso höher waren, je mehr es den Lehrern gelang, sie für den Unterricht zu begeistern.

Es ist daher eine wichtige Aufgabe der Lehrer, die Kinder zum Lesen zu motivieren, da dies die Kinder dazu anregt, sich auch selbstständig mit den Materialien auseinanderzusetzen und somit die Lesefähigkeit der Kinder fördert.

3.3.2.7 Strukturierung des Unterrichts

Die wahrgenommene Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts haben ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Schüler (Anderson, Ryan & Shapiro, 1989; zitiert nach Gruehn, 2000).

Der Unterricht muss für die Schüler nachvollziehbar sein. Es gibt Hinweise dafür, dass ein Zuviel an Flexibilität der Lehrer beim Umgang mit einem vorgegebenen Unterrichtsprogramm mit niedrigeren Leistungen der Kinder einhergeht, optimal ist ein sowohl gleichzeitig lehrer- als auch schülerorientierter Unterricht (Souvignier & Mokhlesgerami, 2005).

3.3.2.8 Klassenführung

Eine effiziente Klassenführung stellt einen wichtigen Aspekt erfolgreichen Unterrichts dar. Darunter versteht man einen Unterricht, der kontinuierlich verläuft und bei dem schnell, reibungslos und regelhaft zu den einzelnen Unterrichtsphasen übergegangen wird. Das benötigte Lernmaterial ist immer verfügbar und auch die Zeit wird sinnvoll verwendet, unnötige Abschweifungen werden vermieden. Wird der Unterricht auf diese Weise geführt, so steigert dies auch die Motivation der Schüler. Sie beteiligen sich aktiver am Unterrichtsgeschehen und sind seltener unaufmerksam (Helmke & Weinert, 1997a).

Boyer (1998) betonte eine Vielzahl von Aspekten pädagogischer Führung, die günstige Bedingungen für das Lernen schaffen sollen. Dazu gehören eine positiv-optimistische Einstellung des Lehrers bezüglich der subjektiven Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes, ein angemessenes Maß an Humor, die Steigerung der Leistungsmotivation der Schüler, eine variable Gestaltung des Unterrichts, eine klare Strukturierung des Lernstoffs, das Anbieten von Freiräumen für individuelle Lösungswege der Kinder, konkrete Lernzielvorgaben, die Bewusstmachung von individuellen Lernstrategien, die besondere Annahme von Kindern mit Lernschwächen und die kontinuierliche Beobachtung und Rückmeldung von Lernfortschritten der Kinder.

3.3.3.9 Individuelle Unterstützung im Unterricht

Individualisierung kann durch differenzierten Unterricht und offene Lernsituationen entstehen. Beim differenzierten Unterricht wird versucht, jedem Schüler auf möglichst

optimale Weise die Möglichkeit zum Lernen zu bieten. Die Schüler bekommen jeweils jene Herausforderungen zu bearbeiten, die ihren Kräften entsprechen und sie dazu anregen, über das vorher Wahrgenommene hinauszugehen und ihre Fähigkeiten zu steigern. Offene Lernsituationen sollen mittels selbstgewählter Lernaktivitäten seitens des Kindes die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung bieten (Hammerer, 1998b).

Intensivere und persönliche Betreuung bzw. Förderung wirken sich positiv auf den Lernerfolg aus. Es ist förderlich, wenn Lehrer sich aktiv einschalten, indem sie durch die Klasse gehen, um das Lernverhalten der Schüler zu beobachten, zu diagnostizieren und gegebenenfalls Hinweise zu geben (Helmke & Weinert, 1997a).

3.3.3.10 Korrektur von Lesefehlern

Allington (1980) fand heraus, dass Lehrer beim lauten Lesen die Schüler abhängig vom Leistungsstand unterschiedlich oft unterbrechen. Gute Leser wurden viel seltener korrigiert als schlechte Leser. Auch die Art der Korrektur war unterschiedlich, während bei den guten Lesern auf die Bedeutung des Satzes hingewiesen wurde, bezogen sich die Hilfestellungen bei den schlechten Lesern eher nur auf das falsch gelesene Wort. Jenkins und Larsen (1979) untersuchten verschiedene Arten der Korrektur und kamen zum Ergebnis, dass lediglich systematische Übungen, die das falsch gelesene Wort so oft wiederholen ließen, bis keine Fehler mehr auftraten, eine Reduktion der Lesefehler bewirkten. Methoden wie das erneute Lesen des gesamten Satzes oder das erneute Lesen aller falsch gelesenen Wörter am Ende jeder Seite führten zwar tendenziell zu besseren Leistungen, allerdings keinen signifikanten Verbesserungen.

Beim lauten Lesen ist es wichtig, dass die Fehlerkorrektur nicht zu schnell erfolgt, da der Schüler selbst die Möglichkeit haben sollte, seinen Fehler auszubessern. Die Korrektur sollte nicht durch das bloße Aussprechen des richtigen Wortes geschehen, besser wäre es, den Schüler durch Hinweise dazu zu bringen, selbst das richtige Wort zu erlesen (Reitsma, 1988; zitiert nach Klipcera et. al., 2003).

Hammerer (1998b) betont die Wichtigkeit der Selbstkorrektur. Er sieht die Korrektur eines Fehlers durch andere als Kontrollverlust für das Kind, der die Gleichgültigkeit dem Fehler gegenüber fördert und das Kind verunsichert. Es sollte gestärkt werden, und es sollte ihm die Möglichkeit dazu gegeben werden, seine Fehler selber zu korrigieren.

Es ist daher für den Schüler förderlich, wenn er die Möglichkeit dazu hat, das falsch gelesene Wort selbst zu korrigieren. Sollte ein Wort weiterhin falsch gelesen werden, so ist es wichtig, das Wort so lange zu wiederholen, bis es richtig gelesen wird. Dies sollte auch den Eltern mitgeteilt werden, damit auch diese die Möglichkeit dazu haben, das Kind richtig zu verbessern.

3.3.3.11 Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Der Erwerb der Schriftsprache ist nicht nur auf den Schulbereich begrenzt, auch Eltern können unterstützend wirken und den Kindern dabei helfen, ihre Schwierigkeiten zu überwinden bzw. diese erst gar nicht entstehen zu lassen. Die Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen kann unterschiedlich erfolgen. So ist es einerseits möglich, den Kindern zuhause zu helfen, z.B. bei den Hausaufgaben oder durch gemeinsames Lesen, andererseits können die Eltern aktiv am Schulgeschehen teilnehmen, indem sie mit den Lehrern sprechen und sich an Schulaktivitäten beteiligen.

Allerdings werden die Eltern oft nicht über den Fortschritt des Kindes beim Lesenlernen informiert. Bei schwachen Kindern bleiben die Eltern in so einem Fall lange im Unklaren und machen sich ein zu optimistisches Bild von den Schulleistungen. Als Ursachen für diese Zurückhaltung an Informationsweitergabe werden eine Fehleinschätzung seitens der Lehrer bezüglich des Wissensstandes und Interesses der Eltern genannt. Außerdem befürchten die Lehrer Sanktionen der Eltern, die zur Reduktion der Leistungsmotivation der Kinder führen (Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar & Plewis, 1988, zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b).

Es scheint daher sinnvoll, den Eltern Möglichkeiten zu bieten, zu lernen, wie man mit den Kindern richtig lernt. Shaver und Walls (1998, zitiert nach Hendersen & Mapp, 2002) untersuchten, ob es möglich sei, dass Eltern anhand von Workshops den Schülern in der ersten Klasse besser zu helfen lernen. Die Eltern erhielten Lernpakete für die Fächer Lesen und Mathematik und ein Training, wie sie diese Pakete einsetzen sollten. Es zeigte sich, dass Schüler mit stark involvierten Eltern bessere Leistungen sowohl im Lesen als auch in Mathematik erbrachten als Schüler, deren Eltern sich weniger mit den Kindern auseinandersetzten, unabhängig von Schicht oder Bildungsniveau. Vor allem jüngere Schüler konnten von der Zusammenarbeit profitieren.

Shumow und Miller (2001) untersuchten jugendliche Schüler und fanden heraus, dass eine hohe Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen zuhause negativ mit den Schulleistungen korreliert war. Als einen Grund dafür gaben die Autoren an, dass Eltern schwacher Schüler den Jugendlichen öfter zuhause helfen. Somit bewirkte die Leistung des Schülers den Grad der Beteiligung der Eltern und nicht umgekehrt. Es zeigte sich allerdings auch, dass es diesen Schülern wichtiger war, gute Erfolge in der Schule zu erzielen. Im Gegensatz dazu wurde ersichtlich, dass es sich positiv auf die Leistungen der Schüler auswirkte, wenn die Eltern sich aktiv am Schulgeschehen beteiligten. Als Gründe dafür wurden vermutet, dass sich die Eltern aufgrund der zusätzlichen Informationen besser auf die Kinder einstellen konnten, oder aber auch, dass sich die Lehrer jener Kinder vermehrt um sie kümmerten. Auf die Einstellung der Schüler zum Schulerfolg hatte die direkte Beteiligung keinen Einfluss.

Izzo, Weissberg, Kasprow und Fendrich (1999) untersuchten in einer Längsschnittstudie Kinder vom Kindergartenalter bis zur dritten Klasse. Sie konnten einen positiven Effekt der Häufigkeit und Qualität von Lehrer-Eltern-Kontakten sowie der Beteiligung an häuslichen Lernaktivitäten und an Schulaktivitäten, jeweils aus Sicht der Lehrer auf die Lese- und Rechenleistungen der Kinder, feststellen. Während die Beteiligung der Eltern an Schulaktivitäten im Laufe der Zeit immer weniger wurde, blieb die Beteiligung an häuslichen Lernaktivitäten gleich. In dieser Studie war vor allem die Beteiligung an Lernaktivitäten zuhause mit guten Schulleistungen verbunden.

Gerade zu Beginn des Leseunterrichts ist also eine Partnerschaft von Eltern und Schule notwendig. Eltern können den Kindern die individuelle Zuwendung geben, die sie innerhalb des Unterrichts nicht bekommen, die aber oftmals erforderlich ist. Spezifische Instruktionen für die Eltern zeigen sich als hilfreich, da die Eltern selbst meist wenig über die genauen Prozesse des Leselernens Bescheid wissen und lernen müssen, wie sie den Kindern am besten bei den Hausaufgaben oder dem Üben des Lesens helfen können (Klicpera et al., 2003).

3.3.3.12 Hausaufgaben

Hausaufgaben fungieren als Nahtstelle zwischen Elternhaus und Schule.

Cooper (2006, zitiert nach Trautwein, 2008) konnte in einer Metaanalyse US-amerikanischer Studien einen positiven Zusammenhang von Hausaufgaben und Schulleistungen feststellen. Er fand auch Hinweise dafür, dass Schüler, die sich mehr Zeit für Hausaufgaben nahmen, bessere Leistungen zeigten. Allerdings sind diese Studien aus vielen Gründen zu kritisieren (Trautwein, 2008). Im Gegensatz dazu konnten Farrow, Tymms und Henderson (1999) feststellen, dass die Leistungen von Grundschulern im letzten Schuljahr umso besser waren, desto seltener sie Hausaufgaben bearbeiteten. Allerdings stellt sich bei diesem Ergebnis auch eine Ursache-Wirkungs-Frage, da sich das Ergebnis auch derart interpretieren lässt, dass schwache Schüler öfter Hausübungen bearbeiten, als leistungsstarke Schüler, die die zusätzliche Übung nicht so stark benötigen. Im deutschen Sprachraum gibt es kaum Hinweise auf die Effektivität von Hausaufgaben (Mischko & Haag, 2006).

Es besteht allerdings ein Zusammenhang zwischen der Zeit, in der man außerhalb der Schule liest und der Lesefähigkeit (Walberg & Tsai, 1984). Aus dem Grund hat es einen positiven Effekt, wenn die Eltern ihre Kinder dazu ermutigen, täglich zu lesen.

3.3.3.13 Einsatz von Gebärden

Um den Kindern das Behalten der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu erleichtern, wird von Praktikern vorgeschlagen, die Laute durch entsprechende Handzeichen darzustellen. Dabei sind unterschiedliche Systeme von Zeichen entwickelt worden, so erinnern die Zeichen z.B. an die Form der Buchstaben, oder aber an die Mundstellung bei der Artikulation des Lautes (Klicpera et al., 2003). Wissenschaftliche Studien über die Wirksamkeit von Lautgebärden liefern widersprüchliche Ergebnisse.

Walter et al. (1997) sehen Lautgebärden als ein zusätzliches Zeichensystem an, das unnötig Kapazitäten der Informationsverarbeitung in Anspruch nimmt und die Kinder eher dazu verleitet, Buchstabe für Buchstabe zu lesen und somit das flüssige Lesen behindert. Sie förderten in einem Feldexperiment Schüler mit Lautgebärden bzw. ohne Lautgebärden mit einem zusätzlichen Segmentiertraining. Beide Gruppen konnten ihre Leistungen erheblich verbessern, allerdings zeigten sich keine signifikanten

Methodeneffekte zwischen den Gruppen. Silbenorientierte Lese-Förderlehrgänge scheinen also primär davon zu profitieren, dass Segmentierstrategien erlernt werden, die zusätzlichen Lautgebärden seien überflüssig. Außerdem wurde beobachtet, dass die Kinder die Lautgebärden als unangenehm empfanden und zu vermeiden versuchten. Einen weiteren Hinweis auf die Überflüssigkeit von Lautgebärden lieferten Walter, Johannsen und Meyer-Göllner (1993). Sie entwickelten ein computergestütztes Trainingsprogramm zur Silben-Segmentierung, das trotz der fehlenden Lautgebärden zu entsprechenden Verbesserungen führte.

Die Wirksamkeit des Einsatzes von Lautgebärden konnte somit nicht erwiesen werden.

3.4 Zusammenfassung

Verschiedene Studien sprechen dafür, dass der Leseinstruktion eine maßgebliche Rolle beim Erwerb der Schriftsprache beizumessen ist. Aufgabe der Lehrer ist es also, den Unterricht möglichst förderlich zu gestalten.

Der österreichische Lehrplan der Volksschule stellt die Rahmenbedingungen für den Unterricht an österreichischen Schulen auf, es wird ersichtlich, dass den Lehrern ein großer Spielraum geboten wird, wie sie ihren Unterricht konzipieren und welche Mittel sie dabei einsetzen können. Sie haben demnach die Möglichkeit, zwischen verschiedenen didaktischen Methoden zu wählen. Dabei zeigen sich Vorteile für den synthetischen Unterricht im Gegensatz zu einem ganzheitlichen Unterricht, da gerade leseschwache Kinder von der spezifischen Instruktion der Graphem-Phonem-Zuordnung profitieren. Heute wird meistens ein Unterricht angeboten, der die Vorteile beider Methoden auszunützen versucht.

Auch der lehrgangsorientierte Unterricht, bei dem alle Kinder nach demselben Prinzip anhand einer Fibel unterrichtet werden, scheint für leseschwache Kinder vorteilhafter zu sein als ein lernwegorientierter Ansatz, bei dem die Kinder das Lesen anhand der eigenständigen Analysierung der Worte lernen.

Weitere Vorteile für leseschwache Kinder bietet der Frontalunterricht im Gegensatz zum offenen Unterricht, bei dem der Leseerfolg der Kinder stark von der Unterrichtsqualität abhängig zu sein scheint.

Betrachtet man einzelne Gestaltungsaspekte, so zeigt sich, dass es keine Nachteile bezüglich der Leseleistung für Kinder gibt, die in Integrationsklassen unterrichtet werden. Die Klassengröße selbst stellt ebenfalls keinen beeinflussenden Faktor dar, kleine Klassen bieten zwar das Potential für qualitativ hochwertigen Unterricht, dieses muss aber durch den Lehrer ausgeschöpft werden. Der Einfluss des Geschlechts liefert uneindeutige Ergebnisse, in der Literatur wird teilweise von einem Vorteil der Mädchen gegenüber den Buben berichtet.

Der Einsatz eines Computers als Unterstützung im Leseunterricht kann für die Leseleistung durchaus von Vorteil sein, allerdings kann der Computer die Lehrperson nicht ersetzen.

Förderlich für die Leseleistung wirken sich außerdem folgende Gestaltungsaspekte aus: ein schnelles Vorgehen im Unterricht, der Einsatz von Lesespielen, leises und lautes Lesen, kooperatives Lernen, die Förderung der Lesemotivation, ein strukturierter Unterricht, eine effiziente Klassenführung, individuelle Unterstützung im Unterricht, das Ermöglichen der Selbstkorrektur bei Lesefehlern bzw. ein Wiederholen des Lesefehlers so lange, bis das Wort richtig gelesen wurde, eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie das außerschulische Lesen. Der Einsatz von Gebärden konnte keine Verbesserungen der Leseleistung zeigen.

II. Empirischer Teil

4. Eine empirische Untersuchung zur Auswirkung des Leseunterrichts auf die Leseleistungen von Kindern in der ersten Klasse Volksschule

4.1 Ziel der Untersuchung

Kinder, deren Leseschwäche nicht rechtzeitig erkannt und gefördert wird, haben wenige Chancen, ihre Schwächen von selbst zu überwinden. Der Leseunterricht sollte im Idealfall dermaßen gestaltet sein, dass die Kinder, bei denen das potentielle Risiko einer Leseschwäche besteht, bereits so gefördert werden, dass Leseschwierigkeiten erst gar nicht entstehen. Das Ziel dieser Studie war es, spezielle Unterrichtsmaßnahmen zu erkennen, die dies ermöglichen, also das Risiko für spätere Leseschwierigkeiten vermindern können. Ausgehend von verschiedenen Unterrichtsaspekten sollte anhand der Häufigkeit ihres Einsatzes versucht werden, die Aspekte in den Klassen aufzufinden, die oft gemeinsam verwendet werden, und diese zu Unterrichtsstilen zu verbinden. Anhand dieser sollte überprüft werden, welche Stile sich förderlich auf die Leseleistungen der Schüler auswirken. Zur Vervollständigung wurde speziell auf vereinzelte Unterrichtsaspekte eingegangen. Da in dieser Studie auch die Schüler die Möglichkeit hatten, ihre Sichtweise des Unterrichts darzustellen, wurde weiters darauf eingegangen, inwiefern sich Klassen, in denen die Aufzeichnungen des Unterrichts aus Sicht der Schüler und Lehrer gut übereinstimmen, bezüglich ihrer Leseleistungen von jenen Klassen unterscheiden, in denen es nur eine geringe Übereinstimmung gibt.

4.2 Fragestellungen

Es ergeben sich folgende Hypothesen:

H1₁: Die Leseleistungen der Kinder unterscheiden sich aufgrund der Unterrichtsstile.

Zusätzlich wurden verschiedene Unterrichtsaspekte einzeln betrachtet.

H1₂: Die Leseleistungen der Kinder unterscheiden sich aufgrund der speziellen Unterrichtsmaßnahmen.

4.3 Stichprobe

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 beschrieben wurde, erzielten Kinder, die nach dem ganzheitlichen Prinzip unterrichtet werden, zu Beginn des Leseunterrichts schlechtere Ergebnisse als jene, die nach dem synthetischen Ansatz unterrichtet werden. Um Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden, wurden in dieser Studie ausschließlich Klassen getestet, in denen der Schwerpunkt auf synthetischen Unterricht gelegt wurde.

Die Untersuchung wurde an 16 Schulen in Niederösterreich und Vorarlberg durchgeführt und fand im Zeitraum vom 6. November 2006 bis 12. Februar 2007 statt, die Kinder befanden sich somit im dritten bis fünften Schulmonat der ersten Grundschulklasse. Es wurden insgesamt 27 erste Klassen mit einbezogen, die Größe der Klassen schwankte zwischen neun und 29 Schülern. 6 Klassen (22,2%) waren Integrationsklassen.

In sechs Klassen wurde der Leselehrgänge „Frohes Lernen“ (Kunschak, Rinner, Schraffl & Vavra) verwendet, fünf Klassen unterrichteten anhand von „Lilos Lesewelt“ (Fröhler & Puchta), jeweils vier Klassen verwendeten „Imos Buchstabenreise“ (Fuchshuber, Feitsch, Trondl & Völk) bzw. „Mia und Mo“ (Fürnstahl), in drei Klassen wurde das Lesen mittels „Tobi Fibel“ (Metze & Sennlaub) gelernt. Jeweils zwei Klassen unterrichteten mithilfe von „Mimi, die Lesemaus“ (Eibl, Lampee-Baumgartner, Borries & Tauschek) und „Funkelsteine“ (Friedl), eine Klasse verwendete die „ABC-Reise“ (Buchmann, Neuhausen & Tárkány).

Insgesamt beteiligten sich 482 Kinder an der Untersuchung, davon 236 Mädchen (49%) und 246 Buben (51%). Von den 310 Kindern, deren Alter erfasst wurde, waren 194 Kinder 6 Jahre alt (62,6%), 114 Kinder 7 Jahre alt (36,8%) und 2 Kinder 8 Jahre alt (0,6%).

86,7% der Kinder gaben Deutsch als Muttersprache an, 8,6% der Kinder nannten eine andere Muttersprache und 1,7% wurden zweisprachig aufgezogen. Um Verfälschungen zu vermeiden, wurden in unsere Studie nur die Kinder mit einbezogen, deren Muttersprache Deutsch war.

98,1% der von uns untersuchten Kinder wurden nach regulärem Lehrplan unterrichtet, 0,9% waren Integrationsschüler und 1,1% wurden nach dem Vorschullehrplan unterrichtet. Auch in diesem Punkt wurden nur die Kinder in die Studie mit einbezogen, die nach dem regulären Plan unterrichtet wurden, um Verfälschungen zu vermeiden. Somit verringerte sich die Anzahl der untersuchten Kinder auf 412, darunter 201 Mädchen (48,8%) und 211 Buben (51,2%).

4.4 Untersuchungsinstrumente

Alle unten angeführten Erhebungsinstrumente sind im Anhang zu finden.

4.4.1 Leseleistung und Lesegeschwindigkeit

Der Wiener Früherkennungstest (WFT) ist ein am Leselehrgang orientiertes Testverfahren, das zur frühzeitigen Diagnostik von Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens dient. Er kann eingesetzt werden, sobald die Kinder acht Buchstaben im Erstleseunterricht erlernt haben und wird im Rahmen einer Einzeltestung durchgeführt. Zu Beginn der Testung werden die (vom jeweiligen Leselehrgang her) bekannten acht Groß- und Kleinbuchstaben abgeprüft, aus denen die folgenden Wörter zusammengesetzt sind. Hierbei wird notiert, ob der jeweilige Buchstabe richtig gelesen werden konnte, und ob der Buchstabe in Buchstaben- oder Lautform angegeben wurde. Danach sollen die Kinder verschiedene Wörter laut vorlesen. Zuerst werden 16 „Bekannte Wörter“, die bereits aus dem Leselehrgang bekannt sind und aus drei bis sechs Buchstaben bestehen, gelesen. Schließlich sind 12 „Neue Wörter“, die im Leselehrgang nicht vorkommen, den Kindern aber vom Hören her vertraut sind, zu lesen. Schließlich folgen die „Gespensterwörter“, die aus acht Pseudowörtern mit den

bekannten Buchstaben bestehen. Es wird notiert, ob das Kind das Wort richtig, falsch oder nach Selbstkorrektur gelesen hat. Zusätzlich werden zu jedem gelesenen Wort Lesekategorien bestimmt (spontanes Lesen ohne bzw. mit vorheriger Pause, murmelndes Lesen, Dehnen, Buchstabieren, Verweigern des Lesens und Abbruch). Die Zeit, in der die Kinder die verschiedenen Blöcke („Bekannte Wörter“, „Neue Wörter“ und „Gespensterwörter“) lesen, wird in Sekunden abgestoppt.

Der WFT kann für jeden Leselehrgang entsprechend adaptiert werden und, an den fortgeschrittenen Leistungsstand angepasst, auch in der zweiten Hälfte des Schuljahres verwendet werden (Klicpera et al., 2003).

Da zum Testzeitpunkt in einigen Leselehrgängen weniger als zwölf bekannte Wörter zur Verfügung standen und die Anzahl der im WFT gelesenen Wörter in den Klassen somit unterschiedlich war, wurde als Score für die *Leseleistung* die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter geteilt durch die Anzahl der zu lesenden Wörter genommen.

Der Score für die *Lesegeschwindigkeit* setzt sich ebenfalls aus der Gesamtzeit zusammen, die für das Lesen der Wörter gebraucht wurde, dividiert durch die Anzahl der zu lesenden Wörter.

Analog zu Klicpera et al. (2006) wurde ein *Gesamtscore* gebildet, der sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch die Fehler berücksichtigt. Dieser Gesamtscore beinhaltet die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute.

4.4.2 Gestaltung des Unterrichts

4.4.2.1 Schultagebuch

Die Sicht der Schüler ist in Verbindung mit einer Lehrerbefragung wesentlich, um den Unterricht in seiner Gesamtheit zu erfassen, weswegen sie in dieser Studie ebenfalls einen Stellenwert einnimmt. Das „sprachfreie Schultagebuch“ wurde im Rahmen des Wahlfachs „Projektstudium: Bildung, Evaluation und Training“ an der Universität Wien konstruiert und in der Pilotstudie von Pilz (2007) und Mistlberger (2007) evaluiert, und sollte am Ende jedes Unterrichtstags von den Schülern ausgefüllt werden. Durch eine kindgerechte Gestaltung der Tagebücher sollte die Motivation der Kinder steigen, die Tagebücher über einen längeren Zeitraum auszufüllen. Den Schülern wurde somit ermöglicht, das Geschehen im Unterricht festzuhalten, ohne dabei auf schriftsprachliche

Kompetenzen zurückgreifen zu müssen. Es wurde dabei versucht, die Aspekte des Leseunterrichts zu erfassen, die realistischerweise aus der Perspektive des Kindes zu messen möglich sind.

Aufgrund der Ergebnisse der Pilotstudie wurde die Anzahl der Abbildungen pro Seite von 20 auf zwölf reduziert, da zu viele Bilder die Kinder überforderten (Mistlberger, 2007). Am rechten unteren Rand jeder Abbildung befindet sich ein Kästchen, das die Schüler ankreuzen sollten, wenn die jeweilige Tätigkeit am jeweiligen Tag im Unterricht durchgeführt wurde. Außerdem wurden einige Bilder modifiziert, so dass das Schultagebuch nunmehr folgende zwölf Unterrichtsaspekte umfasst:

Bild 1 „Bearbeitete Buchstaben“: Hier sollten die Kinder angeben, welche Buchstaben sie im Unterricht am jeweiligen Tag durchgenommen haben.

Bild 2 „Abschreiben“: Durch dieses Bild sollte erhoben werden, ob am jeweiligen Tag vom Buch oder der Tafel abgeschrieben wurde.

Bild 3 „Individuelle Zusammenarbeit mit dem Lehrer“: Ob der Lehrer alleine mit dem Kind gearbeitet hat, sollte hiermit erhoben werden.

Bild 4 „Lautes Vorlesen des Schülers“

Bild 5 „Lautes Vorlesen des Lehrers“

Bild 6 „Leises Lesen des Schülers“

Bild 7 „Chorlesen der Schüler“: Wenn die Kinder mit anderen Kindern zusammen laut vorgelesen haben, sollten sie dieses Bild ankreuzen.

Bild 8 „Lesespiele“

Bild 9 „Rhythmische Übungen“: Klatschen, Stampfen, Singen, Trommeln, ...

Bild 10 „Übungen aus dem Arbeitsbuch“

Bild 11 „Verwendung von anderen Büchern und Arbeitsblättern“

Bild 12 „Arbeiten auf dem Computer“

Auch die Dauer der Untersuchung wurde aufgrund der Überforderung der Kinder auf zehn Tage verkürzt, um eine bessere Compliance zu erzielen. Da unterschiedliche Leselehrgänge verwendet wurden, wurde Bild 10 (Übungen aus dem Arbeitsbuch) in jeder Klasse so angepasst, dass das jeweilige Bild des entsprechenden Leselehrgangs (z.B. „Frohes Lernen“) darauf zu erkennen war. Es wurde außerdem darauf geachtet,

den Lehrkörper je nach Klasse männlich oder weiblich abzubilden. Um zu verhindern, dass die Schüler aufgrund von Sprach- oder Zahlenproblemen im Tagebuch den falschen Tag bearbeiten, wurde neben der Nummer des zu bearbeitenden Tages jeweils ein eigenes Symbol eingefügt.

Zur Konstanthaltung der Untersuchungsbedingungen in den verschiedenen Klassen wurde den Lehrern eine standardisierte Instruktion vorgelegt und ein Instruktionposter mit den Abbildungen gestaltet, welches die Lehrer den Schülern jeweils vor der Bearbeitung des Tagebuchs vorlesen sollten. Zusätzlich erfolgte die Erstinstruktion durch einen unserer Testleiter.

4.4.2.2 Lehrerfragebogen

Den Lehrern wurde ein Fragebogen zur Gestaltung des Unterrichts ausgeteilt, bei dem neben Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Zusatzausbildung), Klasse und Schule folgende Bereiche der Unterrichtsgestaltung angesprochen wurden:

- *Zusatzmaterialien*: Welche Materialien wie häufig eingesetzt werden.
- *Leselehrgänge*: Art, Zufriedenheit mit dem Leselehrgang, Anteil der aus dem Leselehrgang eingesetzten Übungen, Frage nach dem für den Lehrkörper idealen Leselehrgang mit Begründung.
- *Individueller Unterricht/Förderung*: Möglichkeiten und Zeiten der individuellen Förderung in der Klasse, Anzahl der zu fördernden Schüler in der Klasse, Wichtigkeit der zu fördernden Schüler.
- *Vorgehen im Unterricht*: Strukturierung des Unterrichts, Geschwindigkeit.
- *Gruppenarbeiten*: Häufigkeit, Größe der Gruppen.
- Zu welchem Zeitpunkt eine *Einschätzung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten* erfolgen kann, wie Probleme erkannt werden und wie viele Schüler hierbei Probleme haben.
- Reaktionen auf Lesefehler der Schüler.
- Art, Häufigkeit und jeweilige Dauer unterschiedlicher *Leseübungsaufgaben*.
- Vorhandensein und Anzahl von *Lernwörtern* bzw. einer *Wortliste*.
- Art und Häufigkeit von *Leseaufgaben*, *Zusatzaufgaben* und die Reaktion auf Fehler bei den Aufgaben.
- Wie viele Schüler die *Unterrichtsziele* am Ende des Schuljahres wahrscheinlich erreicht haben.
- Art und Häufigkeit von *Informationsweitergabe an Eltern*.

4.4.2.3 Lehrerprotokoll

Analog zum Schülertagebuch wurden den Lehrern Protokolle ausgeteilt, mittels derer sie angeben sollten, welche der angegebenen Tätigkeiten im Unterricht ausgeführt wurden. Die in den Schülertagebüchern in graphischer Form dargestellten Tätigkeiten wurden im Lehrerprotokoll ausformuliert, das zweite Bild des Tagebuchs „Abschreiben“ wurde in „von der Tafel abschreiben“ und „vom Buch abschreiben“ unterteilt. Zur Differenzierung hatten die Lehrer die Möglichkeit, anzugeben, ob sie die Tätigkeit mit allen, einigen oder keinen Schülern ausgeführt haben. Zusätzlich konnten sie eintragen, welche Seiten im Buch abgeschrieben bzw. bearbeitet wurden.

4.4.2.4 Elternfragebogen

Auch die Eltern erhielten einen Fragebogen, um einige Aspekte der Unterrichtsgestaltung zu erfassen. Folgende Bereiche wurden dabei erfragt:

- *Struktur im Unterricht*: Fragen, wie gut das Kind dem Unterricht folgen kann und ob es erzählt, was in der Schule gemacht wurde.
- *Hausübungssituation*: Ort und Rahmenbedingungen der Erledigung, erster Zeitpunkt, Häufigkeit, Dauer und Beginn der Hausübungen, Hilfestellungen und Belohnungen bei den Hausübungen.
- *Übungen*: Art und Häufigkeit von Leseübungen zuhause.
- *Zusammenarbeit mit der Schule*: Empfehlung des Lehrers, Art und Zufriedenheit des Lehrer-Eltern-Kontakts.

Außerdem wurde erhoben, ob das Kind schon vor Schulbeginn lesen konnte, wie schwer ihm das Lesen fällt und ob die Eltern Leseprobleme hatten. Weiters wurden die Anzeichen einer Hyperaktivitätsstörung erfragt.

4.5 Durchführung der Untersuchung

Für die vorliegende Studie wurde ein Querschnittsdesign gewählt. Die Durchführung der Testungen erfolgte im Verlauf des Vormittags im Rahmen des regulären Unterrichts in der Schule, wobei jeweils ein Kind von einem Testleiter in einem separaten Raum getestet wurde. Die Testungen erfolgten ohne Anwesenheit des Lehrpersonals. Die Schüler wurden mit dem WFT getestet, am Tag der Testung erfolgte die Ausgabe des Schülertagebuchs und eine Erstinstruktion durch den Testleiter, außerdem die Aushändigung des Lehrerprotokolls, des Lehrerfragebogens und der Elternfragebögen. Nach der Durchführungszeit von zehn Tagen wurden die Tagebücher, Protokolle und Fragebögen eingesammelt.

Anhand der Tagebücher und Protokolle wurde versucht, durch eine Clusteranalyse Unterrichtstypen zu identifizieren. Mittels einer Varianzanalyse wurde abgeklärt, ob die Leseleistungen der Schüler sich anhand der aufgefundenen Unterrichtstypen voneinander unterscheiden, um somit festzustellen, welche Unterrichtstypen eine gute Leseleistung der Schüler versprechen. Um den Einfluss einer unterschiedlichen Wahrnehmung des Unterrichts von Lehrern und Schülern festzustellen, wurden auch hier Cluster gebildet und anhand einer Varianzanalyse überprüft, ob die unterschiedlichen Sichtweisen die Leseleistungen der Kinder beeinflussen. Zur Vervollständigung wurden schließlich einzelne Unterrichtsaspekte herangezogen, um mittels Varianzanalyse zu überprüfen, ob sie einen Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder haben. Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache sowie Integrations Schüler wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Programmpaket SPSS für Windows (Version 16).

5. Ergebnisse

5.1 Leseleistung

Die Erhebung der Leseleistung erfolgte anhand des Wiener Früherkennungstests (WFT). Es wurden Scores für die richtig gelesenen Wörter (*Lesesicherheit*), die *Lesegeschwindigkeit* und ein *Gesamtlesescore*, der sowohl die richtigen Wörter als auch die Lesegeschwindigkeit beinhaltet, gebildet. Um Verzerrungen der Ergebnisse durch Störvariablen zu vermeiden, wurde versucht, diese ausfindig zu machen.

5.1.1 Auffinden von Störvariablen

5.1.1.1 Testzeitpunkt

Die Testungen zu dieser Studie fanden in einem Zeitraum von knapp über drei Monaten statt, gerade am Beginn des Leseunterrichts war daher zu erwarten, dass die Leistungen von Monat zu Monat zunehmen. Mittels einer Varianzanalyse wird der Einfluss von einer oder mehreren unabhängigen Variablen auf eine abhängige Variable überprüft (Bühl, 2006). Als Signifikanzniveau für die Hypothesentestung wurde dabei $p=0,05$ gewählt. Zusätzlich wurde die Effektstärke η^2 berechnet. Ab einer Effektstärke von $\eta^2 > 0,01$ kann von einem schwachen, ab $\eta^2 > 0,06$ von einem mittleren Effekt gesprochen werden (Cohen, 1988).

Ein Vergleich der Leseleistungen pro Monat mittels Varianzanalyse zeigte, dass sich sowohl die Lesegeschwindigkeit ($p=0,042$, $\eta^2=0,016$) als auch der Gesamtlesescore ($p<0,001$, $\eta^2=0,038$) pro Monat signifikant voneinander unterschieden. Anhand des Diagramms ist ersichtlich, dass die Lesezeit im Laufe der Zeit abnimmt, die Kinder also immer schneller lesen. Auch anhand des Gesamtscores ist eine Verbesserung der Leseleistungen ersichtlich. Die Lesesicherheit ist vom Testzeitpunkt unabhängig ($p=0,267$, $\eta^2=0,007$), trotzdem ist ein leichter Trend erkennbar, der ebenfalls eine Verbesserung der Leistung andeutet. Um die Werte der verschiedenen Monate trotzdem vergleichbar zu machen, wurden die Variablen nach dem Testzeitpunkt standardisiert.

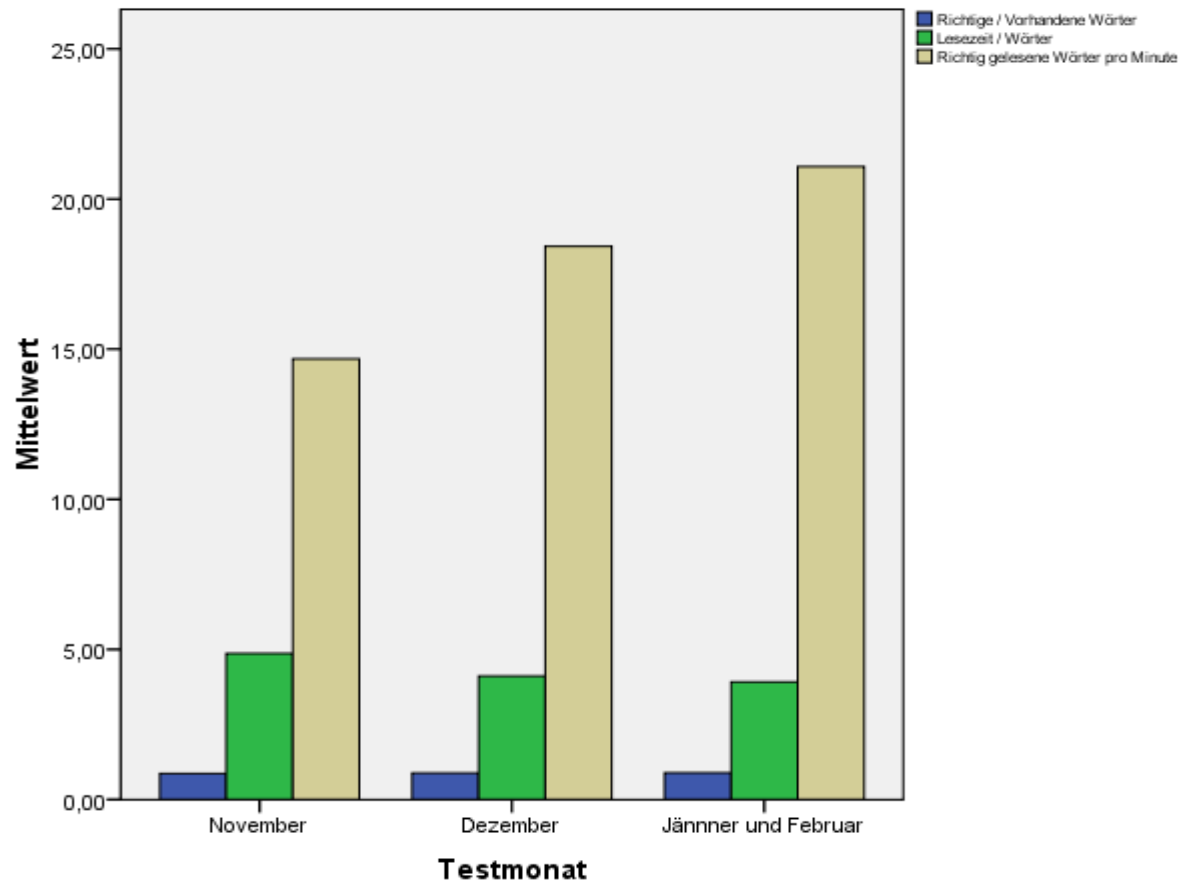


Abbildung 1: Scores von Lesesicherheit, Lesezeit und Gesamlesescore nach dem Testmonat (Mittelwert der Testscores)

Die Standardisierung eines Variablenwertes x erfolgt dabei nach der Formel $z = \frac{x - m}{s}$, wobei m den Mittelwert der Variablenwerte und s die Standardabweichung bezeichnet. Die Standardisierung von Variablen ist dort sinnvoll, wo mehrere Variablen mit verschiedenen Spannweiten zu einem gemeinsamen Score zusammengefasst werden sollen (Bühl, 2006).

5.1.1.2 Geschlecht

Die Literatur liefert unterschiedliche Ergebnisse, ob das Geschlecht sich auf die Leseleistungen auswirkt. Aus diesem Grund wurde überprüft, ob es sich in der vorliegenden Studie auf die Leseleistungen der Kinder auswirkt und somit als Störvariable gelten würde.

	Geschlecht		p	η^2
	Männlich (N=204)	Weiblich (N=195)		
Lesesicherheit	49,51	50,52	0,619	0,001
Lesegeschwindigkeit	49,41	50,62	0,229	0,004
Gesamtlesescore	50,29	49,69	0,550	0,001

Tabelle 1: Mittelwerte (T-Werte), p-Werte und Effektgrößen von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore in Bezug auf das Geschlecht

Die Mittelwerte der Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit lassen einen leichten Vorsprung der Schülerinnen erkennen, im Gesamtlesescore schnitten die Schüler besser ab. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant und lassen sich nicht auf das Geschlecht zurückführen. Es stellt daher keine Störvariable in unserer Studie dar.

5.1.1.3 Klassenzusammensetzung

Verschiedene Studien sprechen gegen einen negativen Einfluss der integrativen Beschulung. Trotzdem wurde auch ermittelt, ob die Klassenzusammensetzung einen Einfluss auf die Leseleistungen hatte, es also unterschiedliche Leseleistungen in Regel- und Integrationsklassen gab.

	Klassenart		p	η^2
	Regelklasse (N=355)	Integrationsklasse (N=44)		
Lesesicherheit	49,97	50,20	0,645	0,001
Lesegeschwindigkeit	49,90	50,87	0,552	0,001
Gesamtlesescore	49,88	50,95	0,503	0,001

Tabelle 2: Mittelwerte (T-Werte), p-Werte und Effektgrößen von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore in Bezug auf die Klassenart

Auch hier liegen die Mittelwerte der Leseleistungen der Schüler von Regelschulklassen und Schüler von Integrationsklassen nahe aneinander, sie zeigen eine leichte Überlegenheit der Schüler von Integrationsklassen. Allerdings lassen sich auch hier keine signifikanten Ergebnisse erkennen, es bestehen somit keine Unterschiede bezüglich Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlese-score zwischen Schülern aus Regel- oder Integrationsklassen.

5.2 Gestaltung des Leseunterrichts

Für die Bestimmung von Unterrichtstypen wurde erfasst, wie oft die jeweiligen Unterrichtsaktivitäten in den Klassen durchgeführt wurden und ob es anhand dieser Häufigkeiten Gestaltungsmerkmale gibt, die oft in Kombination auftreten. Da in dieser Studie die Gestaltung des Unterrichts sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch aus der Sicht der Schüler berücksichtigt wurde, wird auf beide Gruppen einzeln eingegangen. Zusätzlich wurde untersucht, ob es Leistungsunterschiede zwischen den Klassen gibt, in denen sich die Sicht des Unterrichts durch Lehrer und Schüler stark unterscheiden bzw. in denen die Sichtweisen sehr ähnlich sind.

5.2.1 Schülertagebuch

Ausgehend von den Daten der Schülertagebücher wurde ermittelt, wie viel Prozent der Kinder über den Zeitraum von zehn Tagen die jeweilige Unterrichtsaktivität angegeben haben. Als Maß, wie oft eine Aktivität im Zeitraum von zehn Tagen in der Klasse durchgeführt wurde, wurde der Mittelwert der Prozente der Kinder in der Klasse genommen. Wenn 100% einer Aktivität durchgeführt wurden, so bedeutete dies, dass alle Kinder der Klasse an allen zehn Tagen diese Aktivität im Tagebuch angekreuzt haben, 0% bedeutete, dass kein Kind der Klasse diese Aktivität an irgendeinem Tag angekreuzt hat.

Da in zwei Klassen Tage ausgelassen wurden, konnten hierbei nur 25 Klassen miteinbezogen werden. Bild 1 (Bearbeitete Buchstaben) wurde in vielen Klassen unterschiedlich verstanden, da manche Schüler täglich eine Vielzahl von Buchstaben einkreisten, aus dem Grund wurde dieses Bild bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Um anhand der Häufigkeiten Unterrichtsstile auffinden zu können, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Ziel der Clusteranalyse ist es, eine heterogene Gesamtheit von Objekten zu analysieren und so eine homogene Teilmenge von Objekten aus der Objektgesamtheit zu identifizieren. Zwischen den Gruppen sollen keine Ähnlichkeiten bestehen, außerdem werden alle vorliegenden Eigenschaften zur Gruppenbildung herangezogen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006).

Als Cluster-Algorithmus wurde das Ward-Verfahren angewandt. Bei diesem Verfahren werden nicht diejenigen Gruppen vereint, die die geringste Distanz aufweisen, stattdessen fasst man jene Objekte zusammen, die ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß am wenigsten vergrößern. Durch dieses Verfahren werden demnach die Objekte zusammengefasst, die die Varianz in der Gruppe möglichst wenig erhöhen, weswegen möglichst homogene Cluster entstehen (Backhaus et al., 2006).

Es konnten drei verschiedene Unterrichtsstile identifiziert werden.

	Klassen-ID	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler
Cluster 1	101, 201, 501, 601, 801, 902, 1301	7	86
Cluster 2	102, 103, 301, 701, 1001, 1103, 1201, 1202, 1203, 1401, 1402, 1503, 1601, 1602	14	231
Cluster 3	401, 901, 1101, 1102	4	64

Tabelle 3: Zuordnung der Klassen zu den Clustern nach dem Schülertagebuch, Anzahl der Klassen und Schüler je Cluster

Die Häufigkeiten, mit denen die verschiedenen Unterrichtsgestaltungsaspekte in den drei Clustern durchgeführt wurden, lassen sich anhand der nachstehenden Tabelle erkennen.

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
2. Abschreiben	59,64	71,74	61,44
3. Individuelle Zusammenarbeit	19,56	29,24	58,92
4. Lautes Lesen Lehrer	37,53	63,20	60,00
5. Lautes Lesen Schüler	36,67	67,04	61,54
6. Leises Lesen	52,89	59,84	75,39
7. Chorlesen	36,91	35,43	56,25
8. Lesespiele	21,35	36,68	72,59
9. Rhythmische Übungen	27,24	26,03	68,43
10. Arbeitsbuch	39,01	66,74	52,85
11. Andere Übungen	42,47	70,63	70,42
12. Computer	11,65	11,85	72,65

Tabelle 4: Häufigkeit der durchgeführten Unterrichtsaspekte je Cluster nach dem Schülertagebuch (Angabe in Prozenten)

Die drei Unterrichtsstile lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

Cluster 1 – „traditioneller, frontaler Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten“

Bei diesem Unterrichtsstil werden generell weniger Gestaltungsmöglichkeiten ausgeschöpft als bei den anderen beiden. Die verwendeten Gestaltungsaspekte betreffen primär frontale Unterrichtsmethoden wie lautes und leises Lesen und Übungen aus den Büchern, auf individuelle Zusammenarbeit wird weniger Wert gelegt, innovative Übungsformen wie Lesespiele, rhythmische Übungen oder das Verwenden des Computers kommen eher selten vor.

Cluster 2 – „traditioneller Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“

Auch bei diesem Unterrichtsstil finden sich viele traditionelle, frontale Aspekte des Unterrichts wie das Abschreiben vom Buch oder der Tafel, lautes und leises Lesen und Übungen aus dem Arbeitsbuch sowie andere Arbeitsblätter. Im Gegensatz zu Cluster 1 werden diese Aspekte vermehrt eingesetzt. Auch die Bedeutung des individuellen

Unterrichts und die Verwendung von Lesespielen haben bei diesem Unterrichtsstil einen höheren Stellenwert.

Cluster 3 – „individuell-innovativer Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“

Neben den traditionellen Übungen werden in Klassen, die nach diesem Unterrichtsstil geführt werden, deutlich vermehrt „innovative Methoden“ wie rhythmische Übungen, Lesespiele oder der Computer verwendet. In diesen Klassen ist der Stellenwert der individuellen Betreuung durch den Lehrer sehr groß.

5.2.2 Lehrerprotokoll

Bei den Lehrerprotokollen wurde über den Zeitraum von zehn Tagen aufsummiert, wie oft sie den jeweiligen Unterrichtsaspekt durchgeführt haben. Dazu wurden sowohl die Tätigkeiten gerechnet, die die Lehrer mit allen Kindern durchgeführt haben, als auch jene, die nur mit einzelnen Kindern bearbeitet wurden. Ein Unterrichtsaspekt konnte somit maximal zehn Mal und minimal null Mal durchgeführt worden sein.

Drei Protokolle wurden nicht abgegeben und eines unvollständig ausgefüllt, weswegen nur 23 der 27 Klassen in die Analyse mit einbezogen werden konnten.

Wie bei den Schülertagebüchern wurde das Item „Bearbeitete Buchstaben“ aus der Analyse ausgeschlossen und eine Clusteranalyse nach der Ward-Methode durchgeführt.

Es konnten wiederum drei verschiedene Unterrichtsstile identifiziert werden.

	Klassen-ID	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler
Cluster 1	101, 103, 201, 301, 501, 801, 901, 902, 1001, 1201, 1202, 1402, 1503, 1601, 1602	15	242
Cluster 2	102, 1102	2	27
Cluster 3	601, 701, 1203, 1301, 1501, 1502	6	71

Tabelle 5: Zuordnung der Klassen zu den Clustern nach dem Lehrerprotokoll, Anzahl der Klassen und Schüler je Cluster

Die nachstehende Tabelle zeigt, wie häufig die verschiedenen Unterrichtsgestaltungsaspekte in den drei Clustern im Durchschnitt angewandt wurden.

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
2. Abschreiben von Tafel	5	8	2
3. Abschreiben von Buch	4	3	4
4. Individuelle Zusammenarbeit	6	9	4
5. Lautes Lesen Lehrer	5	9	2
6. Lautes Lesen Schüler	6	7	3
7. Leises Lesen	7	9	6
8. Chorlesen	2	1	1
9. Lesespiele	6	10	2
10. Rhythmische Übungen	4	8	2
11. Arbeitsbuch	6	5	4
12. Andere Übungen	6	8	7
13. Computer	3	7	1

Tabelle 6: Häufigkeit der durchgeführten Unterrichtsaspekte je Cluster nach dem Lehrerprotokoll (Angabe in Häufigkeiten)

Ähnlich der Schülertagebücher lassen sich die Unterrichtsstile folgendermaßen charakterisieren:

Cluster 1 – „traditioneller Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“

Bei diesem Unterrichtsstil kommen sowohl traditionelle Aspekte wie Abschreiben, lautes und leises Lesen und Übungen aus dem Arbeitsbuch als auch innovative Methoden wie Lesespiele, rhythmische Übungen oder der Computer zum Einsatz. Alle Aspekte des Unterrichts werden ausgeschöpft.

Cluster 2 – „individuell-innovativer Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“

Bei Klassen, die nach diesem Unterrichtsstil unterrichtet werden, wird auf innovative Methoden wie rhythmische Übungen, Lesespiele und der Einsatz des Computers großer Wert gelegt, auch der individuellen Betreuung durch den Lehrer wird ein hoher Stellenwert zugesprochen. In diesen Klassen werden allerdings auch oft traditionelle

Komponenten des Unterrichts wie Abschreiben oder lautes bzw. leises Lesen verwendet.

Cluster 3 – „traditioneller, frontaler Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten“

Die Unterrichtsgestaltung beinhaltet generell wenige Unterrichtsaspekte, die Gestaltungsmerkmale sind hauptsächlich traditionellen Aspekten zuzuordnen, innovative Methoden haben hier kaum Platz.

5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse von Schüler- und Lehrertagebuch

Zur besseren Vergleichbarkeit sind die Klassen und ihre Zuordnungen nach den zwei verschiedenen Methoden hier im Überblick angegeben.

Schüler Lehrer	Traditionell – wenige Aspekte	Traditionell – viele Aspekte	Individuell- Innovativ
Traditionell – wenige Aspekte	601, 1301	701, 1203	
Traditionell – viele Aspekte	101, 201, 501, 801, 902	103, 301, 1001, 1201, 1202, 1402, 1503, 1601, 1602	901
Individuell- Innovativ		102	1102

Tabelle 7: Zuteilung der Klassen zu den Clustern nach dem Schüler- und Lehrertagebuch

Der gekennzeichnete Bereich stellt eine optimale Übereinstimmung der Unterteilung in Unterrichtstypen nach dem Schüler- und Lehrertagebuch dar. Es wird ersichtlich, dass diese optimale Übereinstimmung bei einem Großteil der Klassen zutrifft. Die Erfassung des Unterrichts über die Tagebücher scheint daher, zumindest bei Betrachtung der Übereinstimmungen, geglückt zu sein.

5.2.4 Unterschiede zwischen Schülertagebuch und Lehrerprotokoll

In einem weiteren Schritt wurde versucht, die Aussagen der Schüler und der Lehrer zu vergleichen. Aus dem Grund wurden die Unterrichtsaspekte, bei denen die Lehrer angegeben hatten, dass sie diese mit allen Schülern bearbeitet haben, auf 100% gesetzt, und jene Aspekte, die gar nicht durchgenommen wurden, auf 0%. Im Lehrerprotokoll wurden die beiden Items „von der Tafel abschreiben“ und „vom Buch abschreiben“ zum Item „Abschreiben“ zusammengefasst, um sie mit dem Schülertagebuch vergleichbar zu machen.

Die Unterrichtsaspekte, bei denen die Lehrer ankreuzten, dass sie sie mit einigen Schülern durchgenommen haben, konnten bei dieser Analyse nicht berücksichtigt werden, da es unklar war, mit wie viel Prozent der Schüler die Tätigkeit durchgeführt wurde und dies zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt hätte. Aus dem Grund konnten zwei Klassen nicht bei der Analyse berücksichtigt werden. Die Prozentangaben wurden mit jenen der Schüler verglichen, indem der Prozentsatz der Schüler vom Prozentsatz der Lehrer abgezogen wurde. Bei einer idealen Übereinstimmung von Lehrern und Schülern wurde ein Wert von 0 erzielt, waren die Urteile von Lehrern und Schülern komplett unterschiedlich, so folgte ein Wert von +/-100.

Der Mittelwert der Differenzen war bei den Klassen sehr unterschiedlich, die Klasse mit der besten Übereinstimmung erzielte einen Wert von 6,27; die Klasse mit den wenigsten Übereinstimmungen erreichte den Wert 64,07. Als Grund für diese Unterschiede vermuten wir, dass der Unterricht schlechter strukturiert ist, da die Schüler in Klassen mit einer geringen Übereinstimmung dem Unterricht nur schwer folgen können. Es war also auch hier interessant, ob sich nach dem Grad der Übereinstimmung zwischen Lehrern und Schülern in den Klassen unterschiedliche Gruppen auffinden lassen würden, die Hinweise auf die Strukturierung des Unterrichts geben können. Aus dem Grund wurden auch die Werte der Übereinstimmung einer Clusteranalyse nach der Ward-Methode unterzogen. Aufgrund fehlender Daten konnten hier nur 22 der 27 Klassen in die Analyse mit einbezogen werden.

Auch hier ergab sich eine 3-Cluster-Lösung.

	Klassen-ID	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler
Cluster 1	101, 301, 801, 902, 1001, 1202, 1301, 1402	8	116
Cluster 2	103, 201, 501, 601, 701, 1102, 1201, 1203, 1501, 1502, 1601, 1602	12	190
Cluster 3	401, 901	2	23

Tabelle 8: Zuordnung der Klassen zu den Clustern aufgrund der Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern, Anzahl der Klassen und Schüler je Cluster

Die mittleren Differenzen in den Sichtweisen bezüglich der Unterrichtsaspekte in den drei Clustern können anhand der folgenden Tabelle gezeigt werden.

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
2. Abschreiben von Tafel	32,89	17,34	35,90
3. Individuelle Zusammenarbeit	34,67	14,49	87,83
4. Lautes Lesen Lehrer	28,64	12,56	32,09
5. Lautes Lesen Schüler	22,51	21,18	39,27
6. Leises Lesen	34,72	18,67	35,91
7. Chorlesen	35,95	18,88	72,49
8. Lesespiele	22,17	11,72	63,88
9. Rhythmische Übungen	32,26	7,21	74,23
10. Arbeitsbuch	35,33	13,59	50,61
11. Andere Übungen	62,06	18,15	13,36
12. Computer	7,8	4,58	46,88

Tabelle 9: Differenzen zwischen Lehrern und Schülern bezüglich der Unterrichtsaspekte je Cluster (Angabe in Prozenten)

Die drei Cluster lassen sich folgendermaßen beschreiben.

Cluster 1 – mittlere Übereinstimmung

In diesen Klassen können die Schüler den Unterrichtsaspekten mittelmäßig folgen, die Unterschiede zwischen der Sichtweise des Unterrichts von Lehrern und Schülern hält sich im Mittel. Besonders große Unterschiede gibt es allerdings bei den „anderen Übungen“ – in diesen Klassen dürfte unklar sein, was damit genau gemeint ist.

Cluster 2 – gute Übereinstimmung

In diesen Klassen scheinen die Lehrer einen gut strukturierten Unterricht zu führen, dem die Schüler gut folgen können. Lehrer und Schülerurteile stimmen gut überein.

Cluster 3 – schlechte Übereinstimmung

In diesen Klassen ist der Unterschied zwischen der Sicht der Lehrer und der Schüler sehr groß. Große Unterschiede bestehen vor allem in der Sicht der individuellen Betreuung, des gemeinsamen Vorlesens und beim Verständnis von rhythmischen Übungen. Im Gegensatz zu den anderen Clustern sind die Unterschiede bei den „anderen Übungen“ relativ klein.

5.3 Auswirkungen der Unterrichtsstile auf die Lesefähigkeit

5.3.1 Auswirkungen der Unterrichtsstile aus der Sicht der Schüler

Es soll nun festgestellt werden, ob die vorgefundenen Unterrichtsstile aus der Sicht der Schüler unterschiedliche Leseleistungen in den Klassen bedingen. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden die Mittelwerte der T-Werte der Klassen nach Clusterzugehörigkeit aufgezeigt.

	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
Cluster 1 Traditionell, wenig Unterrichtsaspekte	49,63	48,74	49,25
Cluster 2 Traditionell, viele Unterrichtsaspekte	50,25	50,55	50,39
Cluster 3 Individuell-innovativ	49,52	48,97	48,20

Tabelle 10: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach dem Schülertagebuch (Angaben in T-Werten)

Es ist ersichtlich, dass die Schüler, die nach traditionellen Methoden unterrichtet werden, der wenige Unterrichtsaspekte umfasst, am schlechtesten abschneiden. Die Kinder, die nach individuell-innovativen Methoden unterrichtet werden, erzielen die zweitbesten Ergebnisse. Am erfolgreichsten dürften traditionelle Unterrichtsmethoden, die viele verschiedene Unterrichtsaspekte umfassen, sein.

Es wurde eine Varianzanalyse durchgeführt, die zeigte, dass diese Tendenzen statistisch nicht belegt werden können. Sowohl bei der Lesesicherheit ($p=0,813$, $\eta^2=0,001$) als auch bei der Lesegeschwindigkeit ($p=0,284$, $\eta^2=0,007$) und dem Gesamtlesescore ($p=0,210$, $\eta^2=0,008$) konnte nicht bestätigt werden, dass die Unterschiede zwischen den Leseleistungen anhand des Unterrichtsstils zu erklären sind.

5.3.2 Auswirkungen der Unterrichtsstile aus der Sicht der Lehrer

Nun werden die vorgefundenen Unterrichtsstile aus der Sicht der Lehrer analysiert, um den Einfluss auf die Leseleistungen aufzuzeigen. Wiederum werden die Mittelwerte der T-Werte der Klassen nach Clusterzugehörigkeit aufgezeigt.

	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
Cluster 1 Traditionell, viele Unterrichtsaspekte	50,42	50,50	50,88
Cluster 2 Individuell-innovativ	47,60	50,41	48,06
Cluster 3 Traditionell, wenige Unterrichtsaspekte	48,84	49,07	49,50

Tabelle 11: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach dem Lehrerprotokoll (Angaben in T-Werten)

Auch bei der Einteilung der Unterrichtsstile anhand der Lehrerprotokolle scheint der Stil am erfolgreichsten zu sein, der sowohl traditionelle als auch neue, individuelle Aspekte des Unterrichts miteinander vereint. Traditionell geführte Klassen mit wenigen Unterrichtsaspekten erzielen die zweitbesten Werte bezüglich der Lesesicherheit, allerdings die schlechtesten Werte in der Lesegeschwindigkeit und im Gesamtscore. In individuell-innovativen Klassen ist die Lesesicherheit der Schüler am schlechtesten, die Lesegeschwindigkeit und der Gesamtlesescore liegen im Mittelfeld.

Auch hier wurde eine Varianzanalyse durchgeführt, die die statistische Signifikanz dieser Tendenzen nicht bestätigen konnte. Die unterschiedlichen Leistungen in der Lesesicherheit ($p=0,137$, $\eta^2=0,012$), in der Lesegeschwindigkeit ($p=0,591$, $\eta^2=0,003$) und im Gesamtlesescore ($p=0,289$, $\eta^2=0,007$) sind daher statistisch nicht eindeutig auf die verschiedenen Unterrichtsstile zurückzuführen, allerdings zeigt sich ein schwacher Effekt bei der Lesesicherheit dahingehend, dass ein Vorteil für einen traditionellen Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten besteht.

5.3.3 Auswirkung der unterschiedlichen Sichtweisen

Der Einfluss der unterschiedlichen Sichtweisen zwischen Schülern und Lehrern auf die Leseleistungen soll nun genauer analysiert werden. Auch hier erfolgt die Darstellung der Mittelwerte der T-Werte der Lesefähigkeit nach Clusterzugehörigkeit.

	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
Cluster 1 mittlere Übereinstimmung	50,34	50,84	50,27
Cluster 2 gute Übereinstimmung	49,43	49,57	50,16
Cluster 3 Schlechte Übereinstimmung	53,03	51,92	52,06

Tabelle 12: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore je Cluster nach Differenzen zwischen Lehrern und Schülern (Angaben in T-Werten)

Wiederum wurden diese Tendenzen mittels einer Varianzanalyse untersucht, jedoch konnte auch hier keine statistische Signifikanz aufgefunden werden. Auch hier sind die Unterschiede in der Lesesicherheit ($p=0,213$, $\eta^2=0,09$), in der Lesegeschwindigkeit ($p=0,390$, $\eta^2=0,06$) und beim Gesamtlesescore ($p=0,694$, $\eta^2=0,02$) nicht eindeutig aufgrund der unterschiedlichen Urteile von Lehrern und Schülern erklärbar.

5.4 Auswirkung einzelner Unterrichtsaspekte auf die Leseleistung

Als Ergänzungen werden nun auch die Unterrichtsaspekte, die in der Theorie besprochen wurden, mit einbezogen, die nicht anhand des Tagebuchs erhoben werden konnten. Dazu gehören der Einfluss des Lehrkörpers, die räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers, die Geschwindigkeit des Vorgehens im Unterricht, die Zusammenarbeit von Schule und Eltern, verschiedene Strategien der Fehlerkorrektur sowie das Hausaufgabenverhalten der Kinder. Anhand der Daten der Lehrer- und Elternfragebögen wurde nun versucht herauszufinden, ob Unterschiede in den Lesewerten der Schüler aufgrund der Unterrichtsmerkmale auszumachen sind. Dies wurde wiederum mittels einer Varianzanalyse überprüft.

5.4.1 Einfluss des Lehrkörpers

Die Lehrer unserer Studie waren im Durchschnitt 41 Jahre alt (minimal 26 und maximal 59) und verfügten über 17 Jahre Unterrichtspraxis (minimal ein Jahr, maximal 36 Jahre). Um herauszufinden, ob sich dies auf die Leseleistungen auswirkt, wurden die Lehrer in „junge“ (unter 41 Jahre) und „alte“ (ab 41 Jahre) sowie „wenig routinierte“ (unter 17 Jahren Berufserfahrung) und „routinierte“ (ab 17 Jahren Berufserfahrung) geteilt. Zusätzlich wurde erhoben, ob die Lehrer eine Zusatzausbildung absolviert haben.

	Lehreralter		Unterrichtsjahre		Zusatzausbildungen	
	jung	alt	wenig routiniert	routiniert	ja	nein
Lesesicherheit	48,78	51,27	49,46	51,13	50,44	48,41
Lesegeschwindigkeit	48,06	52,04	48,81	52,23	50,30	49,38
Gesamtlesescore	47,84	52,12	48,73	52,23	50,10	49,22

Tabelle 13: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Lehreralter, Unterrichtsjahren und Zusatzausbildungen (Angaben in T-Werten)

Die statistische Analyse der Daten erbrachte nachfolgende Ergebnisse.

	Lesesicherheit		Lesegeschwindigkeit		Gesamtlesescore	
	p	η^2	p	η^2	p	η^2
Lehreralter	0,006**	0,021	<0,001**	0,038	<0,001**	0,045
Unterrichtsjahre	0,050	0,011	0,001**	0,029	0,001**	0,031
Zusatzausbildung	0,147	0,007	0,475	0,002	0,460	0,002

** statistisch signifikant bei $p < 0,05$

Tabelle 14: p-Werte und Effektgrößen von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Lehreralter, Unterrichtsjahren und Zusatzausbildungen

Sowohl das Alter der Lehrer als auch deren Unterrichtserfahrung haben einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Lesefähigkeit der Kinder. Lediglich bei der Lesesicherheit ist der Einfluss der Unterrichtsjahre knapp nicht signifikant, es besteht jedoch ein schwacher Effekt. Die Absolvierung einer Zusatzausbildung der Lehrer hat keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder.

5.4.2 Räumlich-materielle Ausstattung des Klassenzimmers

Die Lehrer konnten im Lehrerfragebogen angeben, wie viele Bücher die Klassenbibliothek umfasst, wobei nur 20 Klassen eine Angabe machten. Die Klassenbibliothek umfasste im Mittel 59 Bücher, wobei die Bibliothek mit der besten Ausstattung 150 Bücher umfasste, die mit der schlechtesten Ausstattung 15 Bücher. Auch hier wurden die Klassen in „schlecht ausgestattete“ (weniger als 59 Bücher) und „gut ausgestattete“ (ab 59 Büchern) geteilt.

Ausstattung	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
gut (N=166)	50,10	50,46	50,33
schlecht (N=138)	50,24	50,71	50,90

Tabelle 15: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich Ausstattung der Klassenbibliothek (Angaben in T-Werten)

Die Mittelwerte lassen keinen Trend in eine bestimmte Richtung erkennen, die Leseunterschiede konnten weder in der Lesesicherheit ($p=0,984$, $\eta^2=0,000$), in der

Lesegeschwindigkeit ($p=0,824$, $\eta^2=0,000$) noch im Gesamtscore ($p=0,630$, $\eta^2=0,001$) auf die Anzahl der Bücher in der Klasse rückgeführt werden.

5.4.3 Geschwindigkeit des Vorgehens im Unterricht

Die Lehrer wurden befragt, bis wann sie den Kindern alle Buchstaben des Alphabets beigebracht haben wollen. Im Mittel wollten die Lehrer damit bis Mai fertig werden. Es wurden daher die Klassen in „schnelle“ (schneller als Mai) und „langsame“ (ab Mai) Klassen aufgeteilt.

Geschwindigkeit	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
schnell (N=140)	50,40	50,68	49,82
langsam (N=213)	50,13	50,24	50,74

Tabelle 16: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich der Geschwindigkeit des Vorgehens (Angaben in T-Werten)

Auch hier konnten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden (Lesesicherheit: $p=0,519$, $\eta^2=0,001$, Lesegeschwindigkeit: $p=0,691$, $\eta^2=0,000$, Gesamtlesescore: $p=0,392$, $\eta^2=0,002$). Die beabsichtigte Geschwindigkeit des Vorgehens im Unterricht hatte somit keine Auswirkungen auf die Leseleistungen der Kinder.

5.4.4 Zusammenarbeit von Schule und Eltern

Im Elternfragebogen konnten die Eltern ankreuzen, ob sie sich vom Lehrpersonal ausreichend informiert fühlen, um somit festzustellen, wie gut die Zusammenarbeit von Schule und Eltern gelingt.

Informiertheit	Lesesicherheit	Lesegeschwindigkeit	Gesamtlesescore
gut (N=252)	50,84	50,69	51,04
schlecht (N=22)	44,88	46,69	47,94

Tabelle 17: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Eltern (Angaben in T-Werten)

Eine unzureichende Zusammenarbeit spiegelte sich teilweise auch in den Leseleistungen wider. Bei der Lesesicherheit konnte ein signifikanter Unterschied

zwischen den Kindern informierter und uninformativer Eltern festgestellt werden ($p=0,026$, $\eta^2=0,018$), während es bei der Lesegeschwindigkeit ($p=0,110$, $\eta^2=0,009$) und dem Gesamtlesecore ($p=0,180$, $\eta^2=0,007$) lediglich einen leichten Trend in dieselbe Richtung gibt. Der Austausch zwischen Eltern und Lehrern wirkt sich somit förderlich auf die Leseleistungen aus.

5.4.5 Fehlerkorrektur

Die Lehrer konnten Angaben dazu machen, wie häufig (nie, selten, ab und zu, oft, sehr oft) sie Lesefehler auf eine bestimmte Weise korrigieren. Es wurde nun verglichen, ob sich die Leseleistungen der Kinder unterschieden, wenn die Lehrer oft oder sehr oft auf diese Weise korrigieren oder nie bzw. selten.

Reaktion auf Fehler	Lesesicherheit		Lesegeschwindigkeit		Gesamtlesecore	
	nie, selten	oft, sehr oft	nie, selten	oft, sehr oft	nie, selten	oft, sehr oft
Ich korrigiere, er liest weiter	49,85*	53,52*	50,14	50,72	49,50	51,40
Ich korrigiere, er wiederholt das Gelesene richtig	49,86	50,60	50,88	49,83	49,33	50,51
Ich korrigiere, die ganze Klasse liest das Gelesene richtig	50,20	54,95	50,20	51,62	50,53	49,48
Schüler soll Satz noch mal lesen	50,60	50,88	49,62	50,81	50,24	50,99
Auf Fehler aufmerksam machen	50,34	51,35	50,30	50,71	50,98	50,98
Fehler von anderen Kindern korrigieren lassen	50,53*	56,58*	50,31*	55,19*	50,28*	55,92*
Anderer Schüler liest weiter	50,50	49,20	50,12	52,82	50,22	49,81
Fehler wird später korrigiert	51,21	49,34	50,37	48,31	50,92	48,64
Ich mache mir Notizen	50,92	52,59	49,83	51,92	48,41*	53,11*

* signifikant bei $p=0,05$

Tabelle 18: Mittelwerte von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesecore der Schüler bezüglich der Arten der Fehlerkorrektur der Lehrer (Angaben in T-Werten)

Folgende Formen der Fehlerkorrektur der Lehrer haben einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder:

Es wirkt sich positiv auf die Lesesicherheit aus, wenn der Lehrer die Kinder oft korrigiert und selbst weiter lesen lässt ($p=0,010$, $\eta^2=0,034$). Ein positiver Einfluss auf die Leseleistungen zeigte sich auch, wenn Lehrer Fehler oft von anderen Kindern korrigieren lassen (Lesesicherheit: $p=0,004$, $\eta^2=0,029$; Lesegeschwindigkeit: $p=0,036$, $\eta^2=0,015$; Gesamtlesescore: $p=0,021$; $\eta^2=0,019$). Wenn sich der Lehrer oft Notizen über den einzelnen Schüler macht, so wirkte sich dies ebenfalls positiv auf den Gesamtlesescore aus ($p=0,012$; $\eta^2=0,044$). Auf die Lesesicherheit und den Gesamtlesescore hat diese Form der Fehlerkorrektur ebenfalls einen schwachen Effekt.

Folgende Formen der Fehlerkorrektur der Lehrer haben einen schwachen Effekt auf die Leseleistungen der Kinder:

Wenn Lehrer öfter korrigieren und die ganze Klasse das Gelesene richtig liest, werden bei der Lesesicherheit im Trend bessere Ergebnisse erzielt ($\eta^2=0,011$).

Wenn der Lehrer den Schüler öfter erst zu einem späteren Zeitpunkt korrigiert, um seinen Lesefluss nicht zu stören, so erzielen die Kinder bei der Lesesicherheit schlechtere Ergebnisse ($\eta^2=0,011$).

5.4.6 Hausaufgaben

Im Elternfragebogen war es den Eltern möglich, verschiedene Angaben über die Hausaufgabensituation der Kinder zu machen.

		Lese- sicherheit	Lese- geschwindigkeit	Gesamt- lesescore
Vorhandensein eines ungestörten Arbeitsplatzes	ja	50,59	50,41	50,78
	nein	48,53	50,95	50,33
Läuft Fernseher oder Radio neben den Hausaufgaben?	nie	50,59	49,99	50,61
	selten bis oft	49,64	52,69	51,34
Zeitpunkt der ersten Hausaufgabe	erste Tage	50,44	49,84	50,53
	ab einer Woche nach Schulbeginn	50,19	52,54	51,78
Wie oft bekommt das Kind Hausaufgaben?	bis 4 Mal / Woche	49,12	49,33	50,08
	täglich	51,11	51,13	51,08
Wann beginnt das Kind mit den Hausaufgaben?	nach der Schule	51,93*	50,62	51,92
	später	49,37*	50,27	49,95
Wie lange braucht das Kind für die Hausaufgaben?	bis ½ Stunde	50,69	51,08	51,46*
	ab ¾ Stunde	49,51	48,51	48,50*
Macht das Kind die Hausaufgaben gerne?	gerne	51,75*	51,19	51,56
	mittel bis nicht gerne	47,91*	48,99	49,19
Wie sehr muss man Kind an HÜ erinnern?	nie	51,87*	51,08	51,64
	manchmal	49,01*	50,03	50,02
Bekommt das Kind Belohnungen für Hausaufgaben?	nie	50,78	51,36*	51,16
	manchmal	49,26	47,58*	49,45
Wie erledigt das Kind die Hausaufgaben?	zügig	50,83	50,44	50,97
	mit Unterbrechungen	49,07	50,53	50,11
Um Hausaufgaben kümmern, weil Kind sie nicht mehr weiß	nie	50,76	50,92	51,13
	manchmal	49,82	49,78	50,16

* signifikant bei $p < 0,05$

Tabelle 19: Mittelwerte (T-Werte) von Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Gesamtlesescore der Schüler bezüglich verschiedener Aspekte von Hausaufgaben (Angaben der Eltern)

Folgende Aspekte von Hausaufgaben haben einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder:

Kinder, die ihre Hausaufgaben gleich nach der Schule erledigen, erzielten signifikant bessere Leistungen in der Lesesicherheit, als Kinder, die damit erst später beginnen ($p=0,013$, $\eta^2=0,022$). Kinder, die weniger als eine halbe Stunde für ihre Aufgaben brauchen, schnitten im Gesamtlesescore signifikant besser ab als die Kinder, die eine dreiviertel Stunde und länger brauchen ($p=0,036$, $\eta^2=0,015$), auch die Lesegeschwindigkeit war im Trend besser ($\eta^2=0,011$). Ebenso konnten die Kinder in der Lesesicherheit signifikant bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie ihre Hausaufgaben gerne machen ($p=0,011$, $\eta^2=0,023$), dies hatte auch auf die Lesegeschwindigkeit ($\eta^2=0,010$) und den Gesamtlesescore ($\eta^2=0,012$) einen schwachen positiven Effekt. Auch die Leistungen in der Lesesicherheit von Kindern, die gar nicht an ihre Hausaufgaben erinnert werden müssen waren signifikant besser, als die der Kindern, die man wenig bis stark daran erinnern muss ($p=0,007$, $\eta^2=0,025$). Ebenso zeigten sich signifikante Unterschiede in der Lesegeschwindigkeit, wenn Kinder Belohnungen erhalten. Kinder, die nie Belohnungen bekommen, erzielten signifikant bessere Ergebnisse als Kinder, die selten bis immer belohnt werden ($p=0,008$, $\eta^2=0,024$).

Folgende Aspekte von Hausaufgaben haben ebenfalls einen schwachen Effekt auf die Leseleistungen der Kinder:

Kinder, die neben den Hausaufgaben nie den Fernseher oder das Radio eingeschaltet haben, erzielten bei der Lesegeschwindigkeit im Trend schlechtere Ergebnisse als Kinder, die diese Medien zumindest manchmal neben den Hausaufgaben eingeschaltet haben ($\eta^2=0,010$).

Kinder, die bereits in den ersten Tagen Hausaufgaben bekamen, erzielten bei der Lesegeschwindigkeit im Trend schlechtere Werte als Kinder, die frühestens eine Woche nach Schulbeginn Hausaufgaben bekamen ($\eta^2=0,013$).

6. Zusammenfassung und Diskussion

Leseschwierigkeiten sind ohne Hilfe nur schwer zu überwinden und stellen den heranwachsenden Menschen vor eine Vielzahl von Problemen. Werden die Schwierigkeiten früh genug erkannt und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet, so stehen die Chancen für den Betroffenen sehr gut, in diesem Bereich keinerlei Nachteile zu erfahren. Die Wichtigkeit der Früherkennung von Risikokindern und deren Förderung sollte auch im Erstleseunterricht, in dem der Großteil der Schüler erstmalig die Strukturen der Schriftsprache erlernt, ihren Platz finden. Da es oft nicht möglich ist, alle Kinder einzeln zu fördern, sollte es Aufgabe des Unterrichts sein, potentielle Leseschwächen erst gar nicht aufkommen zu lassen bzw. die betroffenen Kinder möglichst gut zu fördern.

Es ist zwar erwiesen, dass der Unterricht sich auf die Leistungen der Schüler auswirkt, welche Strukturen es allerdings genau sind, die im Erstleseunterricht das Risiko für Leseschwierigkeiten vermindern können, ist noch wenig erforscht. Vor allem die Sicht der Schüler bei der Erfassung der einzelnen Unterrichtsstrukturen wurde in bisherigen Studien meistens vernachlässigt. Zweck dieser Studie war es daher, Unterrichtsstrukturen aufzufinden, die für Kinder förderlich sind, deren Risiko eine Lesestörung zu entwickeln, erhöht ist. Um den Unterricht zu erfassen, wurden neben Angaben der Lehrer auch die Angaben der Schüler mittels eines selbstkonstruierten Schülertagebuchs berücksichtigt, bei dem die Kinder anhand von Bildern angeben konnten, was im Unterricht gemacht wurde.

Es konnten in den Klassen sowohl bei den Schülertagebüchern als auch bei den Lehrertagebüchern drei Cluster aufgefunden werden, die als „traditioneller Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten“, „traditioneller Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“ und „Individuell-innovativer Unterricht“ interpretiert werden konnten. Die Ergebnisse, die zwar keinen signifikanten Einfluss des Unterrichtsstils aufzeigen konnten, lassen sowohl aus Sicht der Schüler als auch aus der Sicht der Lehrer einen Trend erkennen, dass ein traditioneller Frontalunterricht, der viele Lernmethoden vereint, die besten Leseleistungen der Schüler vorbestimmt, während der Frontalunterricht, der wenige Unterrichtsaspekte beinhaltet, die schlechtesten Leseleistungen aufzeigt. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen von Carr

und Evans (1981, zitiert nach Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998b), die bereits in Kapitel 3.2.3 besprochen wurden.

Beim Vergleich der Lehrer- und Schülertagebücher konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden.

Allerdings ließ sich generell beobachten, dass bei der Zuteilung zu den drei Unterrichtstypen die Übereinstimmung zwischen Schülern und Lehrern großteils sehr gut gelang, was den Schluss zulässt, dass der Versuch, Unterrichtsstrukturen auf Basis von Tagebuchdaten zu erheben, gelungen ist.

Die Modifikationen des Schultagebuchs wurden gut angenommen, laut Feedback der Lehrer hatten die Kinder Spaß daran, das Tagebuch auszufüllen. Da das erste Bild (Bearbeitete Buchstaben) allerdings größtenteils missverstanden wurde und deswegen nicht die Analyse miteinbezogen werden konnte, wäre es sinnvoll, stattdessen einen anderen relevanten Unterrichtsaspekt zu erfassen.

Bei der genaueren Betrachtung einzelner Unterrichtsaspekte besteht zwar die Gefahr, dass etwaige Wechselwirkungen nicht berücksichtigt werden. Trotzdem werden hier nochmals die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst, um Trends aufzuzeigen, die in Nachfolgeuntersuchungen expliziter analysiert werden könnten.

So wurde ersichtlich, dass zunehmendes Alter und Routine der Lehrer die Lesefähigkeiten der Kinder positiv beeinflussen. Diese Erkenntnis sollte junge Lehrer allerdings nicht demotivieren, sondern sie zu einem vermehrten Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen motivieren.

Die räumliche Ausstattung der Klassen, die hier anhand der Anzahl der sich in der Klassenbibliothek befindenden Bücher erhoben wurde, zeigte keine Auswirkungen auf die Leseleistungen der Kinder. Ebenso konnten keine Auswirkungen der geplanten Geschwindigkeit des Vorgehens im Unterricht auf die Leseleistungen gefunden werden.

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern wurde durch die Frage erhoben, ob sich die Eltern seitens der Lehrer ausreichend informiert fühlen. Kinder, deren Eltern sich vom Lehrer ausreichend informiert fühlen, erzielten signifikant bessere Ergebnisse bei der Lesesicherheit, ein Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrern ist daher bereits zu Beginn des Erstleseunterrichts sinnvoll, um den Eltern ein realistisches Bild über die Leseleistungen ihres Kindes zu geben und ihnen Fähigkeiten zu übermitteln, wie sie mit dem Kind richtig lernen.

Einen positiven Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder hatten in dieser Studie auch bestimmte Reaktionen der Lehrer auf einen Lesefehler der Kinder. In den Klassen, in denen die Lehrer angaben, dass sie Lesefehler oft bzw. sehr oft durch andere Kinder der Klasse korrigieren ließen, erzielten die Kinder signifikant bessere Ergebnisse in allen drei Bereichen der Leseleistung als in den Klassen, in denen das nur selten oder nie der Fall war. Grund dafür könnte sein, dass in diesen Klassen ein aktives Mitlesen des Textes von den anderen Schülern stärker verlangt wird, da jeder Schüler jederzeit aufgerufen werden kann. Ein simples Korrigieren des Fehlers mit der Aufforderung, den Text weiter zu lesen, wirkte sich positiv auf die Lesesicherheit, nicht aber auf die Lesegeschwindigkeit aus. Diese Form der Korrektur scheint also ein genaues, fehlerfreies Lesen zu verbessern. Es hat außerdem einen positiven Effekt, wenn der Lehrer sich Notizen über den Schüler macht. Durch diese Notizen könnte es möglich sein, dass der Lehrer die speziellen Fehler der Schüler besser dokumentiert und sich somit differenzierter mit den Schülern auseinandersetzen kann.

Es wurden außerdem Hinweise für eine gute Lesesicherheit gefunden, wenn der Lehrer einen Fehler korrigiert und die ganze Klasse das Gelesene richtig liest. Auch hier wird eine aktive Beteiligung der gesamten Klasse verlangt, die sich positiv auswirken dürfte. Negativ für die Lesesicherheit und den Gesamtlesecore scheint es zu sein, wenn der Lehrer einen Fehler erst zu einem späteren Zeitpunkt korrigiert, um den Schüler in seinem Lesefluss nicht zu stören. Das deutet darauf hin, dass Lesefehler möglichst bald ausgebessert werden sollten.

Der Zeitpunkt, wann das Kind mit der Hausübung beginnt, hatte einen signifikanten Effekt auf die Lesesicherheit, jedoch nicht auf die Lesegeschwindigkeit. Kinder, die ihre Hausaufgaben gleich nach der Schule erledigten, erzielten bessere Werte als

Kinder, die damit erst später begannen. Das im Unterricht Gelernte scheint noch besser im Gedächtnis gespeichert zu sein, es scheint daher für die Lesesicherheit förderlich, die Hausaufgaben möglichst bald zu erledigen.

Weitere positive Effekte zeigten sich, wenn weniger Zeit für die Aufgaben gebraucht wurde, sie gerne gemacht wurden, die Kinder nicht dazu aufgefordert werden mussten und keine Belohnungen gegeben wurden. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses steht man allerdings vor einem Ursache-Wirkungs-Problem, es muss bedacht werden, dass Kinder mit Problemen beim Lesen generell länger für ihre Hausaufgaben brauchen, sie weniger gerne machen, deswegen auch öfters dazu aufgefordert werden und von den Eltern öfters Belohnungen bekommen, um die externe Motivation zu steigern. Um die Auswirkungen der Länge und Qualität von Hausaufgaben sowie den Einfluss elterlicher Aufforderung und Belohnung festzustellen, wäre eine Studie im Längsschnittdesign besser geeignet, da so der Effekt der unterschiedlichen kognitiven Leistungen ausschaltbar wäre.

Werden während der Hausaufgaben Fernseher oder Radio eingeschaltet, so finden sich Hinweise, dass dies einen positiven Effekt auf die Lesegeschwindigkeit hat. Auch diese Erkenntnis scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein, allerdings muss bedacht werden, dass leistungsstarke Kinder, die keine Probleme mit dem Erledigen der Hausaufgaben haben, wahrscheinlich öfter den Fernseher oder das Radio einschalten und die Aufgaben nebenbei bearbeiten werden, da sie sich nicht so sehr darauf konzentrieren müssen. Auch hier wäre es in weiteren Studien sinnvoll, die unterschiedlichen kognitiven Leistungen als Störvariable auszuschalten.

Der Zeitpunkt der ersten Hausaufgaben hatte ebenfalls einen schwachen Effekt auf die Lesegeschwindigkeit. Kinder, die bereits in den ersten Tagen Hausaufgaben bekamen, konnten tendenziell schlechtere Ergebnisse erzielen. Es könnte sich also förderlich für die Lesegeschwindigkeit auswirken, wenn sich die Lehrer mit dem Austeilen von Hausaufgaben etwas Zeit lassen.

Der Erstleseunterricht als Forschungsgegenstand scheint im Bereich der Unterrichtsforschung weiterhin ein sehr ergiebiger zu sein, wenn es darum geht, Leserechtschreibschwierigkeiten bereits frühzeitig zu erkennen, um ihnen vorzubeugen.

Zusammenfassend konnte diese Studie einige wichtige Erkenntnisse über für die Lesefähigkeit förderliche Unterrichtsaspekte liefern, die allerdings in Folgestudien

genauer untersucht werden müssten. Für diese wäre es auf jeden Fall ratsam, ein Längsschnittsdesign zu wählen, um die unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen zu relativieren und um etwaige Langzeiteffekte zu berücksichtigen.

Die Eignung der von uns gestalteten Tagebücher als Erhebungsinstrumente scheint gegeben, wenn es darum geht, Unterrichtsstrukturen aufzufinden, in Folgestudien sollte allerdings das Bild „Buchstaben“ gegen einen anderen Unterrichtsaspekt ausgetauscht werden. Ein Manko des Tagebuchs stellt die Tatsache dar, dass es auf diese Weise nicht möglich war, etwas über die Unterrichtsqualität zu erfahren, da lediglich erfasst werden konnte, dass ein Unterrichtsaspekt durchgeführt wurde, allerdings nicht, wie effizient die Durchführung war. Dieser Punkt sollte in Folgestudien zusätzlich bedacht und in die Untersuchungsplanung miteinbezogen werden.

7. Literaturverzeichnis

Allington, R.L. (1980). Teacher interruption behaviours during primary-grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 371-377.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.

Bless, G. & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(2), 215-223.

Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.

Boyer, L. (1998). Die pädagogische Führung einer Klasse. In Freund, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das?* (S. 91-134). Wien: ÖBV.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1999). *Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung*. Verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Letzter Zugriff: 10.06.2008].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2003). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003*. Verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf [Letzter Zugriff: 10.06.2008].

Bühl, A. (2006). *SPSS 14 – Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2008): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen – ICD 10, Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.

Dumke, D. (1991). Schulleistungen nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5(1), 33-42.

Einsiedler, W. & Treinies, G. (1985). Zur Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstleseunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 21-27.

Esser, G, Wyschkon, A. & Schmidt, M. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung. Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31(4), 235–242.

Farrow, S., Tymms, P. & Henderson, B. (1999). Homework and Attainment in Primary Schools. *British Educational Research Journal* 25(3), 323-341.

Finn, J., Gerber, S. & Boyd-Zacharias, J. (2005). Small Classes in the Early Grades, Academic Achievement, and Graduating From High School. *Journal of Educational Psychology* 97(2), 214-223.

Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, Ch. & Mehta, P. (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. *Journal of Educational Psychology* 90(1), 37-55.

Foorman, B. & Moats, L. (2004). Conditions for Sustaining Research-Based Practices in Early Reading Instruction. *Remedial and Special Education* 25(1), 51-60.

Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Ch. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung* 15(1), 55-67.

Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. München: Waxmann.

Hammerer, F. (1998a). Didaktisch wertvolle Lernmaterialien und ihr Stellenwert in einem guten Grundschulunterricht. In Freund, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das?* (S. 73-89). Wien: ÖBV.

Hammerer, F. (1998b). Offene Lernsituationen anspruchsvoll gestalten. In Freund, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das?* (S. 35-56). Wien: ÖBV.

Hasebrock, J. (2006). Multi-Media. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 516-522). Weinheim: Beltz.

Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 812-820). Weinheim: Beltz.

Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997a). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK Projekt. In: *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997b). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence; The impact of school, family, and community connections on students achievement*. Austin, TX: National Center of Family & Community Connections with Schools: Southwest Educational Development Laboratory.
- Izzo, Ch. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W., J. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jenkins, J.R. & Larsen, K. (1979). Evaluation error-correction procedures for oral reading. *The Journal Of Special Education*, 13(2), 145-156.
- Kibby, M. (1979). The effects of certain instructional conditions and response modes on initial word learning. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 147-171.
- Kirschhock, E.-M., Martschinke, S., Treinies, G. & Einsiedler, W. (2002). Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1. und 2. Schuljahr. *Empirische Pädagogik*, 16(4), 433-452.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1994). Die langfristige Entwicklung der mündlichen Lesefähigkeit bei schwachen und guten Lesern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 3, 278-290.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998a). Die ersten Stadien der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung* 24(4), 163-175.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998b). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Die mittelfristige Entwicklung von Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung* 15(4), 216-227.

- Landerl, K. (2000). Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education* 15(3), 239-257.
- Leutner, D. (2006). Programmierter und Computerunterstützter Unterricht. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S.595-601). Weinheim: Beltz.
- Lindner, C.M. (2004). *Entwicklung eines computergestützten Leselerntrainings*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bern. Verfügbar unter http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/04lindner_c.pdf [Letzter Zugriff: 12.07.2008].
- Marx, H. (1992). Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Diagnostica* 38, 249-268.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. Reading Problems and Depressed Mood. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31(2), 219-229.
- Mischo, Ch. & Haag, L. (2006). Hausaufgaben. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S.226-233). Weinheim: Beltz.
- Mistlberger, B. (2007). *Alternative Methoden der Unterrichtserhebung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 355-362). Weinheim: Beltz.
- Nye, B., Hedges, L. & Konstantopoulos, S. (2004). Do Minorities Experience Larger Lasting Benefits From Small Classes? *The Journal of Educational Research* 98(2), 94-100.
- Pilz, E. (2007). *Die Gestaltung des Erstleseunterrichts und ihr Bezug zur Leseleistung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Poerschke, J. (1999). *Anfangsunterricht und Lesefähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Reisch, H. (2008). *Die Auswirkung unterschiedlicher didaktischer Maßnahmen im Erstleseunterricht auf die Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In Schneider, W. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 85-94). Göttingen: Hogrefe.

- Röhr-Sendlmeier, U. M., Wagner, H. & Götze, I. (2007). Wie gut lernen Kinder nach verschiedenen Erstlese-Rechtschreib-Didaktiken? In Röhr-Sendlmeier, U. M. (Hrsg.), *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 95-105). Berlin: Logos-Verlag.
- Saxer, U. (1991). Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In Fritz, A., *Lesen im Medienumfeld* (S. 99-134). Gütersloh: Bertelsmann.
- Schabmann, A. (2001). *Frühes Lesen und Rechtschreiben bei ganzheitlichem und synthetischem Erstleseunterricht*. Habilitationsschrift eingereicht an der Human- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In Schneider, W. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 39-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schmalohr, E. (1997). *Das Erlebnis des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shapson, S., Wright, E., Eason, G. & Fitzgerald, J. (1980). An Experimental Study of the Effects of Class Size. *American Educational Research Journal* 17(2), 141-152.
- Shumow, L. & Miller, J.D. (2001). Parents' At-Home and At-School Academic Involvement With Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2005). Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(4), 249-261.
- Stahl, S.A. & Miller, P.D. (1989). Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading: A Quantitative Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 59(19), 87-116.
- Trautwein, U. (2008). Hausaufgaben. In Schneider, W. (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 39-49). Göttingen: Hogrefe.
- Valtin, R. (1996). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Kommentar. *Entwicklung im Grundschulalter* (131-290). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Walberg, H. J. & Tsai, Sh. (1984). Reading Achievement and Diminishing Returns to Time. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 442-451.

- Walter, J., Johannsen, K., Meyer-Göllner, M. (1993). Computerunterstützte Leseförderung unter lesetechnischen, motivationalen und schulorganisatorischen Gesichtspunkten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Sonderpädagogik*, 23(1), 4-15.
- Walter, J., Malinowski, F., Neuhaus, N., Reiche, T. & Rupp, M. (1997). Welche Effekte bringt das zusätzliche Einbinden von Lautgebärden für den Leseunterricht bei Förderschülern? *Heilpädagogische Forschung*, 23(3), 122-131.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research* 63(3), 249-294.
- Witt-Brummermann, M. (2006). Integrative Beschulung. In Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 270-274). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (1987). Schulleistungen in Integrationsklassen. *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen.* (S. 276-306). Oberbiel: Jarick.
- Ziegler, J., Perry, C., Ladner, D. & Schulte-Körner, G. (2002). Vergleich von Lese-Rechtschreibschwäche in verschiedenen Schrift-Sprachsystemen. In Schulte-Körner, G. (Hrsg.), *Legasthenie: Ursachen, Diagnostik, Förderung* (S. 101-112) . Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Anhang A: Abstract

Ziel der vorliegenden Studie war es, verschiedene Unterrichtstypen in Klassen aufzufinden und festzustellen, ob diese einen Effekt auf die Leseleistungen von Kindern zu Beginn der ersten Klasse Volksschule ausüben. Es wurden dazu 29 Klassen mit insgesamt 482 Kindern getestet. Bei der Erfassung der Lesefähigkeit wurde zwischen Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit differenziert. Die Erfassung des Unterrichts erfolgte mittels selbst konstruierter Tagebücher, sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch der Schüler, wobei sich zwischen den beiden Gruppen teilweise Unterschiede zeigten. Anhand beider Sichtweisen wurden jeweils drei Unterrichtstypen aufgefunden: ein „traditioneller Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten“, ein „traditioneller Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“ und ein „individuell-innovativer Unterricht“. Allerdings ergaben sich keine signifikanten Auswirkungen der Unterrichtstypen auf die Leseleistungen, es war lediglich ein schwacher Trend ersichtlich, dass ein traditioneller Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten die geringsten Leseleistungen bewirkt, während der traditionelle Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten die besten Leseleistungen hervorbringt. Die unterschiedlichen Sichtweisen des Unterrichts hatten ebenfalls keinen Effekt auf die Leseleistung. Eine zusätzliche Analyse weiterer Unterrichtsaspekte konnte einen positiven Effekt von Alter und Routine der Lehrperson und einer guten Zusammenarbeit von Schule und Eltern belegen. Weiters wurden verschiedene Formen der Fehlerkorrektur von Lehrern und Aspekte von Hausaufgaben analysiert, die teilweise ebenfalls Effekte auf die Lesefähigkeit der Kinder hatten.

Anhang B: Instrumente

Wiener Früherkennungstest, adaptiert für den Leselehrgang „Frohes Lernen“:

LESETEST - PROTOKOLLBOGEN

Name des Kindes: Codenummer:
 Schule: Testdatum:
 Klasse: **Leselehrgang: FROHES LERNEN I**

1. Bekannte Buchstaben

Anleitung: Bitte ankreuzen, ob das Wort richtig gelesen wurde. Bei falschen Antworten bitte anmerken, wie das Wort verändert wurde. LF = Lautform; BF = Buchstabenform;

1.Durchgang:

2.Durchgang:

	richtig	falsch/	Anmerkung	LF	BF		richtig	falsch/	Anmerkung	LF	BF
I						R					
O						S					
A						M					
T						U					
M						T					
S						A					
R						O					
U						I					

Anzahl:

Anzahl:

Durchgänge:

SK:

SK:

1.Durchgang:

2.Durchgang:

	richtig	falsch/	Anmerkung	LF	BF		richtig	falsch/	Anmerkung	LF	BF
i						r					
o						s					
a						m					
t						u					
m						t					
s						a					
r						o					
u						i					

Anzahl:

Anzahl:

Durchgänge:

SK:

SK:

2. Bekannte Wörter

Anleitung: ad Lesekategorie: 0 = spontanes Lesen

1 = nach einer kurzen Pause wird das Wort spontan gelesen

2 = murmelndes Lesen

3 = buchstabenweises gedehntes Erlesen oder Dehnlesen

4 = Buchstabieren

5 = Lesen nicht versucht

6 = Lesen abgebrochen

	richtig	falsch/	Anmerk.	Lesekat.		richtig	falsch/	Anmerk.	Lesekat.
am					Susi				
im					Otto				
so					Mama				
um					Romi				
Tor					Mario				
Mia					Sissi				
Omi					Mutti				
ist					Maria				

Anzahl:

SK:

3. Neue Wörter

	richtig	falsch/	Anmerkung	Lesekat.
Art				
Ast				
rot				
Ort				
Samt				
Mist				
rosa				
Rast				
Motor				
rammt				
Tomas				
Marta				

Anzahl:

SK:

4. Pseudowörter

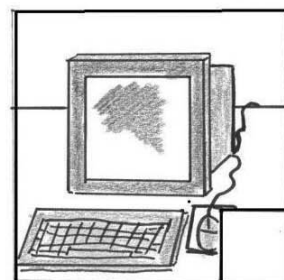
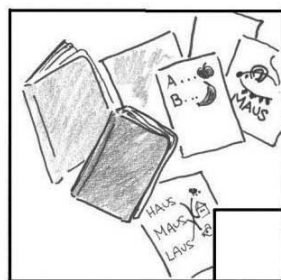
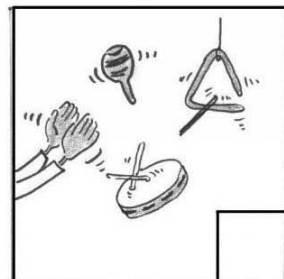
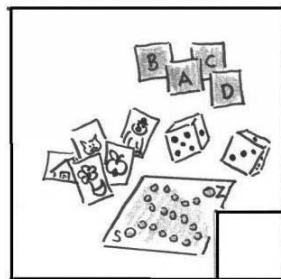
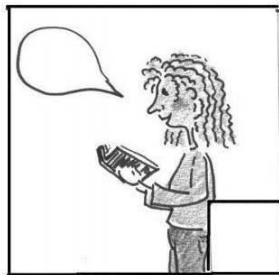
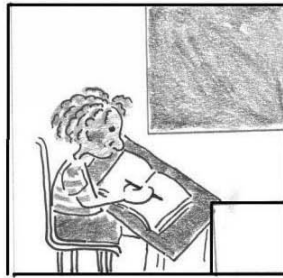
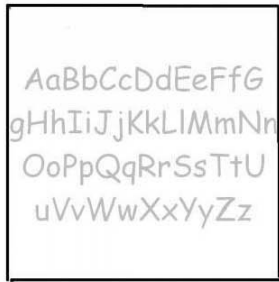
	richtig falsch/ Anmerk. LeseKat.				richtig falsch/ Anmerk. LeseKat.		
Mi				Osir			
Us				Tura			
Asi				Misur			
Rut				Rasom			

Anzahl:

SK:

Auszug aus dem Schülertagebuch für den Leselehrgang „Frohes Lernen“, Tag 1:

1 ★



Instruktionsposter für Lehrerinnen:



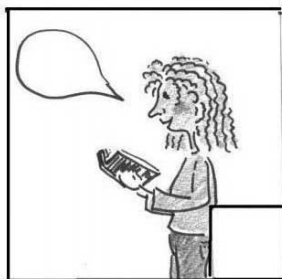
Hier trägst du den Buchstaben ein, falls heute einer durchgenommen wurde.



Wenn du heute vom Buch oder von der Tafel abgeschrieben hast, dann kreuzt du hier an.



Wenn ich heute mit dir etwas alleine gearbeitet habe, dann kreuzt du hier an.



Wenn ich heute etwas laut vorgelesen habe, dann kreuzt du hier an.



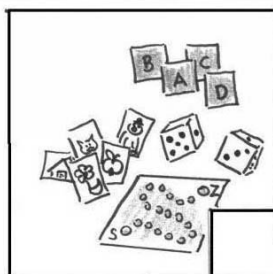
Wenn du heute etwas laut vorgelesen hast, dann kreuzt du hier an.



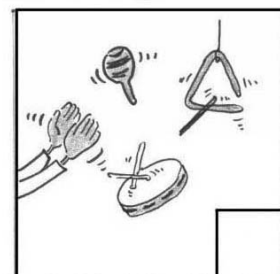
Wenn du heute etwas leise gelesen hast, dann kreuzt du hier an.



Wenn du heute zusammen mit anderen etwas laut vorgelesen hast, dann kreuzt du hier an.



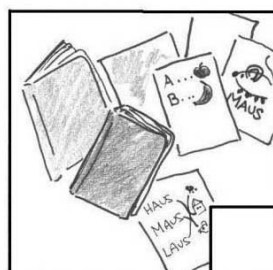
Wenn du heute Lese-spiele gespielt hast, dann kreuzt du hier an.



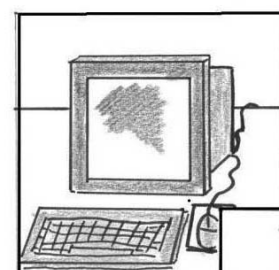
Wenn du heute beim Lesen Übungen wie Klatschen, Stampfen, Singen oder Trommeln gemacht hast, dann kreuzt du hier an.



Wenn du heute Übungen im Buch gemacht hast, dann kreuzt du hier an.



Wenn du heute mit anderen Büchern oder Arbeitsblättern gearbeitet hast, dann kreuzt du hier an.



Wenn du heute mit dem Computer gearbeitet hast, dann kreuzt du hier an.

Lehrerprotokoll mit Durchführungsinstruktion:

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Ihre Schüler haben von uns ein Schultagebuch und Sie das dazugehörige Lehrertagebuch bekommen. Wie bereits besprochen, geht es darum, dieses über 10 Schultage am Ende des Schultages auszufüllen. Es ist wichtig, dass alle Schüler die richtige Seite ankreuzen. Zur Erleichterung sind die Tage nicht nur mit Zahlen, sondern auch mit Symbolen versehen. Wichtig ist, dass Sie die Bilder nicht näher erklären und den Kindern beim Ausfüllen nicht helfen.

Instruktion für das Schultagebuch:

1. Fordern Sie die Kinder auf, die Schultagebücher herauszunehmen und den entsprechenden Tag aufzuschlagen (z.B. Tag 1 mit dem Symbol Stern).
2. Erklären Sie den Kindern: „Es geht jetzt wieder darum, was ihr heute beim Lesen und Schreiben gemacht habt.“
3. Lesen Sie vom Poster ab z.B. „Wenn ich heute etwas laut vorgelesen habe, dann kreuzt du hier an.“

Tagebuchlegende:

Bild 1 (Buchstabe): Hier trägst du den Buchstaben ein, falls heute einer durchgenommen wurde.

Bild 2 (Abschreiben): Wenn du heute vom Buch oder von der Tafel abgeschrieben hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 3 (Einzelbetreuung): Wenn ich heute mit dir etwas alleine gearbeitet habe, dann kreuzt du hier an.

Bild 4 (Lehrerin liest vor): Wenn ich heute etwas laut vorgelesen habe, dann kreuzt du hier an.

Bild 5 (Schüler liest laut): Wenn du heute etwas laut vorgelesen hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 6 (Schüler liest leise): Wenn du heute etwas leise gelesen hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 7 (Schüler liest in Gruppe): Wenn du heute zusammen mit anderen etwas laut vorgelesen hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 8 (Lernspiele): Wenn du heute Lesespiele gespielt hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 9 (rhythmische Übungen): Wenn du heute beim Lesen Übungen wie Klatschen, Stampfen, Singen oder Trommeln gemacht hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 10 (Arbeitsbuch): Wenn du heute Übungen im Buch gemacht hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 11 (Arbeitsblätter): Wenn du heute mit anderen Büchern oder Arbeitsblättern gearbeitet hast, dann kreuzt du hier an.

Bild 12 (Computer): Wenn du heute mit dem Computer gearbeitet hast, dann kreuzt du hier an.

1. Tag



Datum: _____

Bitte kreuzen Sie an, welche Tätigkeiten Sie heute mit den Schülern im Lese- und Schreibunterricht durchgeführt haben und unterscheiden Sie jeweils, ob in diese Übungen nur einzelne oder alle Schüler miteinbezogen waren.

Tätigkeit	Einzel	Alle
Es wurde ein Buchstabe durchgenommen (Welcher? _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben von der Tafel abgeschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben vom Lese- bzw. Arbeitsbuch abgeschrieben (Seite/n _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe individuell mit einem Kind oder mehreren Kindern gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Schülern laut vorgelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben laut vorgelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben leise gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben in Gruppen vorgelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben Lesespiele gespielt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben rhythmische Übungen zum Lesen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben Übungen aus dem Arbeitsbuch bearbeitet (Seite/n _____).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben mit zusätzlichen Büchern oder Arbeitsblättern gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben am Computer gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gibt es eine zusätzliche Person, die Sie im Unterricht unterstützt?

Ja Nein

☞ Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche hilft Ihnen diese? _____ Stunden / Woche

Gibt es in Ihrer Klasse eine Klassenbibliothek?

Ja Nein

☞ Wenn ja, wie viele Bücher befinden sich in etwa dort? _____ Bücher

Fragen zum Unterricht

Welche Zusatzmaterialien/-ausstattungen werden wie oft von Ihnen verwendet?

	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft
Spezielle Arbeitsblätter					
Computer					
Audiovisuelle Mittel (DVD, CD...)					
Lernspiele (nicht Computer gestützt)					
Bücher (nicht Lehrbuch) / Klassenbibliothek					
Sonstiges:					

Leselehrgang

Welchen Leselehrgang verwenden Sie? _____

Wie zufrieden sind Sie mit diesem?

sehr zufrieden zufrieden wenig zufrieden gar nicht zufrieden

Wie groß ist der Anteil an Übungen, den Sie aus Ihrem Leselehrgang machen?

null ein Viertel die Hälfte drei Viertel
 alles

Welcher Leselehrgang ist Ihrer Meinung nach am besten für den Erstleseunterricht geeignet und warum?

Individueller Unterricht/ Förderung:

Ist es möglich, dass Sie selber in Ihrem Unterricht individuell auf die schulischen/ leistungsbezogenen Bedürfnisse einzelner Schüler eingehen?

- nicht möglich kaum möglich eher möglich möglich

Wenn eine zusätzliche Lehrkraft vorhanden ist, ist es möglich, dass diese in Ihrem Unterricht individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schüler eingeht?

- nicht möglich kaum möglich eher möglich möglich

In meinem Unterricht versuche ich, die Zeit, die für die individuelle Förderung einzelner verbleibt, auf die zu fördernden Schüler gleichermaßen zu verteilen.

- trifft nicht zu trifft zu

Wie viele Schüler gibt es in Ihrer Klasse, für welche Sie aufgrund von Leistungsschwierigkeiten die Notwendigkeit sehen, diese individuell zu unterstützen?

_____ Schüler

↳ Dabei handelt es sich um:

- _____ Kinder mit Schwierigkeiten ausschließlich beim Erlernen des Lesens
_____ Kinder mit Schwierigkeiten ausschließlich beim Rechtschreiben
_____ Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
_____ Sonstige:

Wie bzw. wann geschieht die individuelle Förderung?

- Ich halte mir fixe Zeiten für die individuelle Förderung frei
 Ich setze diese Zeiten dann an, wenn ich den Bedarf sehe

Gibt es von der Schule aus spezielle Fördermaßnahmen für leistungsschwache Kinder?

- Ja Nein

↳ Wenn ja, welche?

Werden einzelne leistungsschwache Kinder während der Unterrichtszeit aus den einzelnen Klassen zusammengefasst und speziell gefördert?

- Ja Nein

Fördern Sie einzelne Schüler in dem Sie Ihnen spezifische ihren Bedürfnissen angepasste (zusätzliche) Übungen im Unterricht geben?

- Immer oft manchmal selten nie

Einschätzung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten

Ab welchem Zeitpunkt ist es Ihnen möglich die schwächeren und die stärkeren Schüler (bezüglich der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten) zu erkennen?

Wie viele Schüler gibt es in Ihrer Klasse, für welche Sie aufgrund von Leistungsschwierigkeiten die Notwendigkeit sehen, diese individuell zu unterstützen?

_____ Schüler

↳ Dabei handelt es sich um:

- _____ Kinder mit Schwierigkeiten ausschließlich beim Erlernen des Lesens
 - _____ Kinder mit Schwierigkeiten ausschließlich beim Rechtschreiben
 - _____ Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens
 - _____ Sonstige:
- _____

Wenn Sie diese Schüler fördern, ab welchem Zeitpunkt ist es Ihnen möglich sie zu fördern? _____

Wie erkennen Sie, ob ein Kind Probleme im Lesen hat? (mehrere Antworten möglich)

- Es macht viele Fehler beim Lesen.
 - Es liest langsam.
 - Es macht viele Fehler und liest langsam.
 - Sonstiges:
- _____

Wie erkennen Sie, ob ein Kind Probleme im Rechtschreiben hat? (mehrere Antworten möglich)

- Es macht viele Fehler.
 - Es macht viele Fehler, die nicht der Rechtschreibung entsprechen (z.B. Mahma).
 - Es macht viele Fehler, die gegen eine lautgetreue Schreibweise verstoßen (z.B. Maima).
 - Es macht viele Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung.
 - Sonstiges:
- _____

Wie beurteilen Sie die Lesefähigkeit der Kinder? (mehrere Antworten möglich)

- mündliche Leistungen im Unterricht
- Tests → welche? _____
- Lesehausübungen
- Sonstiges: → welche? _____

Wie beurteilen Sie die Rechtschreibfähigkeit der Kinder? (mehrere Antworten möglich)

- Mitarbeit
 Hausaufgaben
 Tests
 Sonstiges:
- welche? _____
 → welche? _____

Fragen zu Übungen in Ihrem Unterricht

Wenn ein Schüler einen Lesefehler macht, reagiere ich wie folgt:

	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft
Korrigiere ich ihn selbst und er liest weiter.					
Korrigiere ich ihn selbst und er wiederholt das Gelesene richtig.					
Korrigiere ich ihn selbst und die ganze Klasse wiederholt das Gelesene richtig.					
Fordere ich den Schüler auf, den Satz noch einmal zu lesen. So merkt er, dass er einen Fehler gemacht hat.					
Mache ich den Schüler darauf aufmerksam, dass er einen Fehler gemacht hat, aber er soll ihn zuerst selbst finden.					
Lasse ich den Fehler von anderen Kindern der Klasse korrigieren.					
Lasse ich einen anderen Schüler in der Klasse weiter lesen.					
Korrigiere ich den Fehler erst zu einem späteren Zeitpunkt um den Schüler nicht in seinem Lesefluss zu unterbrechen.					
Mache ich mir Notizen zu dem jeweiligen Schüler.					

Wie viel Zeit pro Woche wird in Ihrem Leseunterricht laut bzw. leise gelesen?

leises Lesen _____ Minuten
 laut – ein/e Schüler/in liest laut vor _____ Minuten
 laut – mehrere Schüler/innen lesen im Chor _____ Minuten

Wie viel Zeit pro Woche verwenden Sie in Ihrer Unterrichtsarbeit für folgende Übungen?

	selten bis nie	5-10 min	15-20 min	Ca.30 min	≥ 1 Std.
Heraushören bzw. Positionsbestimmen von Lauten (z.B. Hörst du ein O bei Oma am Anfang, in der Mitte oder am Ende ?)					
Kategorisierung von Wörtern mit denselben Lauten (z.B. Haben Maus und Haut dieselben Laute?)					
Auslassen von Lauten als mündliche Übung (z.B. Sagt mir das Wort Buch ohne ch!)					
Hinzufügen von Lauten als mündliche Übung (z.B. Sagt mir das Wort Liege mit einem F am Anfang)					
Hinzufügen von Buchstaben als schriftliche Übung					
Auslassen von Buchstaben als schriftliche Übung (z.B. blau ohne b schreiben)					
Auslassen von Buchstaben als mündliche Übung (z.B. Haus ohne S sagen)					
Vertauschen von Lauten mit schriftlicher Vorgabe (z.B. „Schreib bei Lala statt den A immer I“)					
Vertauschen von Lauten mit mündlicher Vorgabe					
Aufgliedern von Lauten (z.B.: Buch in B-U-CH aufgliedern)					
Zusammenfügen von Lauten (z.B.: W-O ergibt Wo)					
Aufgliedern von Silben mit mündlicher Vorgabe (z.B. ver-kau-fen)					
Aufgliedern von Silben mit schriftlicher Vorgabe					
Zusammenfügen von Silben mit mündlicher Vorgabe (z.B. Ma – ma zu Mama zusammenfügen)					
Zusammenfügen von Silben mit schriftlicher Vorgabe (z.B. Ma-ma schriftlich zu Mama)					
Wörter reimen					
Buchstaben nachsprechen					
Vorgesagte Buchstaben aufschreiben					
Vorgesagte Wörter aufschreiben					

Führen Sie mit Ihren Schülern eine Wortliste?

Ja Nein

Gibt es in Ihrem Unterricht Lernwörter, die sich die Kinder einprägen und auch richtig schreiben sollten?

Ja Nein

- ☒ Wenn ja:
- **Wie viele Lernwörter nehmen Sie bis zum Ende des 1. Halbjahres durch?**
 ___ Wörter
 - **Wie viele Lernwörter wurden bis zum jetzigen Zeitpunkt durchgenommen?**
 ___ Wörter
 - **Wie oft werden die Lernwörter geübt?**
 täglich mehrmals pro Woche einmal pro Woche seltener

Wie oft werden zur Steigerung der Lesesicherheit und Lesegläufigkeit die folgenden Übungselemente angewendet?

	nie	seltener	ab und zu	oft	sehr oft
Lesen von einzelnen bekannten Wörtern aus einer Liste					
Lesen von einem Text					
Vorgabe von einzelnen Unsinnswörtern (z.B. frunkelte...)					
Lautfolgen mit den Kindern zusammen analysieren (z.B. „eu“ in Leute und Heute)					
Lesen von Gedichten und Reimen					

Fragen zu den von Ihnen aufgetragenen Hausübungen

Fördern Sie einzelne Schüler in dem Sie Ihnen spezifische ihren Bedürfnissen angepasste (zusätzliche) Übungen für zu Hause geben?

- Ja Nein

☒ Wenn ja, **welche Schüler fördern Sie mit diesen Übungen:**

- leistungsschwache Schüler
- sehr begabte Schüler
- andere Schüler
- alle Schüler gleichermaßen

Beschreiben Sie bitte kurz wie diese zusätzlichen Übungen aussehen:

Wie oft werden folgende Lesehausübungen aufgegeben?

	Sehr selten bis nie	1-2mal im Monat	1-2 mal pro Woche	3-4mal pro Woche	täglich

Lesen von neuen Texten (aus Lesebuch, Philipp-Heft, etc.)					
Wiederholen von bereits gelesenen Worten bzw. Texten					
Weiterlesen der in der Schule begonnenen Texte					
Lesen von eigenen Texten					
Sonstiges:					

Wenn ein Schüler Rechtschreibfehler bei der Hausübung macht, reagiere ich wie folgt:

	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft
Ich lasse falsche Wörter noch mal schreiben					
Ich lasse einzelne falsche Wörter mehrmals schreiben					
Ich bessere das Wort einfach aus, ohne es vom Schüler korrigieren zu lassen					
Ich lasse den ganzen Satz, der das falsche Wort enthält noch einmal schreiben					
Ich lasse die Fehler in ein Fehlerheft eintragen					
Ich lasse dem Kind die falsch geschriebenen Wörter in einem anderen Kontext noch mal einsetzen					
Ich setze häufig falsch geschriebene Wörter im Unterricht gezielt für alle Schüler ein					

Fragen zu Ihren Unterrichtszielen

Stellen Sie sich vor, dieses Schuljahr ist vorbei. Bei wie vielen Schüler/innen ist es fraglich, ob sie diese Ziele erreichen?

- alle bis dahin durchgenommenen Buchstaben im Alphabet richtig benennen
_____ Schüler/innen

- alle bis dahin durchgenommenen Buchstaben im Alphabet nach Ansage richtig schreiben _____ Schüler/innen
- die Texte aus dem Lesebuch richtig laut lesen _____ Schüler/innen
- die Texte aus dem Lesebuch lesen und verstehen _____ Schüler/innen
- einen beliebigen altersadäquaten Text flüssig laut lesen _____ Schüler/innen
- einen beliebigen altersadäquaten Text eigenständig lesen und verstehen _____ Schüler/innen
- fehlerfreies Schreiben der Wörter des Lesebuchs/ der Wortliste _____ Schüler/innen

Fragen zu Rückmeldungen aus Ihrem Unterricht

Wie bzw. wann erhalten die Eltern Informationen über den Lernfortschritt ihres Kindes? (mehrere Antworten möglich)

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sprechtag | <input type="checkbox"/> Elternabend | <input type="checkbox"/> Mitteilungsheft |
| <input type="checkbox"/> Vorladung | <input type="checkbox"/> brieflich | <input type="checkbox"/> telefonisch |
| <input type="checkbox"/> bei Nachfrage der Eltern | <input type="checkbox"/> Sprechstunden | |

Wie gehen Sie vor, wenn Sie den Dialog mit den Eltern suchen?

	nie	selten	ab und zu	oft	sehr oft
Ich kontaktiere die Eltern regelmäßig zu vorgesehenen Zeiten					
Ich führe Gespräche auf Nachfrage der Eltern					
Ich führe Gespräche bei Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten der Schüler					
Sonstiges:					

Vielen herzlichen Dank für Ihre Aufgeschlossenheit und Ihre Mitarbeit an unserem Forschungsprojekt! ☺

Elternfragebogen:

Sehr geehrte Eltern, liebe Mütter und Väter!

Wir studieren Psychologie und führen im Rahmen unserer Diplomarbeit eine Untersuchung zum Thema Lesen durch. Im Folgenden möchten wir Sie bitten, einige Fragen zu dem Thema zu beantworten, wie Sie ihr Kind beim Erledigen der Hausübungen und beim Erlernen des Lesens erleben. Dies ist für uns sehr wichtig, da es das Bild vervollständigt. Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt, d.h. sie werden niemandem weitergegeben und in der elektronischen Datenverarbeitung mit einem anonymen Code versehen, sodass es unmöglich ist, daraus irgendwelche Rückschlüsse auf Ihr Kind oder Sie als Person zu ziehen! Wenn Sie irgendwelche Fragen nicht beantworten können, da Ihr Kind den Hort besucht, versuchen Sie bitte diese wenn möglich trotzdem zu beantworten oder lassen diese einfach aus. Wir würden uns über die Beantwortung des Fragebogens Ihrerseits besonders freuen. Bitte geben Sie den Fragebogen Ihrem Kind in die Schule für die Klassenlehrerin mit!

Mit freundlichen Grüßen, Herlinde Reisch, Dunja Edelman und Alexander Gindl

Elternfragebogen

1. Struktur im Unterricht

Was glauben Sie, wie gut kann Ihr Kind dem Unterricht folgen?

- überhaupt nicht gut weniger gut mittel gut sehr gut

Erzählt Ihr Kind, was es in der Schule gemacht hat?

- frei
 auf Nachfragen
 in Stücken
 nein, es vergisst gleich alles
 nein, es will nicht

2. Hausübungssituation

Hat Ihr Kind einen ungestörten Arbeitsplatz?

- ja nein

Wo erledigt Ihr Kind seine Hausaufgaben?

- zu Hause: an einem konstanten Arbeitsplatz
 zu Hause: an unterschiedlichen Orten
 im Hort

Läuft manchmal der Fernseher oder das Radio, wenn Ihr Kind die Hausaufgaben macht?

- nie selten manchmal oft immer

Wann hat Ihr Kind seine erste Hausübung bekommen?

- bereits in den ersten Tagen nach 1-2 Wochen nach 3-4 Wochen und später

Wie oft bekommt Ihr Kind jetzt eine Hausübung auf?

- selten 1-2 Mal/Woche 3-4 Mal/Woche öfters

Wann beginnt Ihr Kind an einem normalen Tag mit den Hausaufgaben?

- gleich nach der Schule
 am frühen Nachmittag (ca. bis 15 Uhr)
 am späten Nachmittag
 am Abend
 recht unterschiedlich

Wie lange braucht Ihr Kind täglich für die Hausaufgaben?

- 1/4 Stunde 1/2 Stunde 3/4 Stunde 1 Stunde oder länger

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind seine Hausaufgaben gern macht?

- überhaupt nicht gern eher ungern mittel recht gern sehr gern

Wie sehr müssen Sie Ihr Kind erinnern, drängen oder auch ermahnen, dass es seine Hausaufgaben macht?

- gar nicht ein wenig mittel stark sehr stark

Geben Sie Ihrem Kind eine Belohnung, wenn es die Hausaufgaben macht?

- nie selten manchmal oft immer

Wie erledigt Ihr Kind gewöhnlich seine Hausaufgaben?

- es macht sie in einem Zug durch
 es trödelte herum, und man muss es immer wieder darauf aufmerksam machen, fort zu fahren
 es unterbricht öfters und macht etwas anderes

Kommt es vor, dass Sie sich darum kümmern müssen, was als Hausübung zu machen ist, weil es das Kind nicht mehr weiß?

- nie selten gelegentlich oft sehr oft

Wird Ihrem Kind bei den Hausaufgaben geholfen?

- nie selten gelegentlich oft sehr oft

3. Übungen

Was hat Ihnen die Klassenlehrerin vorgeschlagen, wieviel Sie mit dem Kind üben sollen? (mehrere Antworten möglich)

- es genügt, wenn das Kind die Hausaufgaben macht
- man soll das neu Gelernte zuhause mit dem Kind wiederholen
- man soll mit dem Kind jeden Tag eine gewisse Zeit zusätzlich üben
- **Wenn ja:** Wie lange etwa? _____
- man soll die Kinder nicht überfordern, und sie selbst entscheiden lassen, wann sie üben wollen
- die Lehrerin hat sich nicht klar dazu ausgesprochen

Wie gern übt Ihr Kind neue Wörter (Lesen + Schreiben), die es gerade in der Schule gelernt hat?

- gar nicht gern weniger gern mittel gern sehr gern

Wie häufig üben Sie diese Wörter mit Ihrem Kind?

- selten einmal/Woche mehrmals/Woche einmal täglich mehrmals täglich

Wie oft liest Ihnen Ihr Kind von sich aus Wörter vor, die es bereits kennt?

- selten einmal/Woche mehrmals/Woche einmal täglich mehrmals täglich

Wie oft ergibt sich die Möglichkeit, dass Sie mit Ihrem Kind Bildergeschichten anschauen bzw. in Ruhe gemeinsam mit Ihrem Kind lesen?

- nie selten einmal/Woche mehrmals/Woche täglich

4. Zum Kind

Konnte Ihr Kind schon vor Schuleintritt lesen?

- gar nicht wenig mittel eher schon sehr gut

Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr Kind im Vergleich zu anderen Kindern seiner Klassenstufe beim Lesen und Schreiben leichter oder schwerer tut?

- viel schwerer schwerer genauso wie andere Kinder leichter viel leichter

Haben Sie den Eindruck, dass das Tempo, mit dem im Unterricht beim Lesen und Schreiben vorgegangen wird, für Ihr Kind zu langsam oder zu schnell ist?

- viel zu schnell zu schnell gerade richtig zu langsam viel zu langsam

Würden Sie sagen, dass Ihrem Kind das Lesen Spaß macht und dass es gerne liest?

- gar nicht gern weniger gern mittel recht gern sehr gern

Hatten Sie in Ihrer Schulzeit Probleme beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens?

- ja, die Mutter des Kindes
 ja, der Vater des Kindes
 ja, beide Elternteile
 nein, weder ich noch der andere Elternteil

Haben Sie oder der andere Elternteil Probleme beim Lesen oder Rechtschreiben?

- ja, die Mutter des Kindes
 ja, der Vater des Kindes
 ja, beide Elternteile
 nein, weder ich noch der andere Elternteil

Wieviele Geschwister hat Ihr Kind? _____

An wievielter Position ist Ihr Kind? _____

Mein Kind...	überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr stark
ist leicht erregbar, handelt aus plötzlichen Einfällen heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist unruhig und dauernd in Bewegung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erzählt Lügen oder unwahre Geschichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bringt angefangene Dinge meist nicht zu Ende, kann nur kurz bei der Sache bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist leicht ablenkbar und unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weint leicht und häufig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind...	überhaupt nicht	ein wenig	ziemlich	sehr stark
ist in neuen, ungewohnten Situationen recht furchtsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist schüchtern und gehemmt gegenüber fremden Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scheint oft recht traurig und niedergeschlagen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist leicht enttäuscht, wenn ihm etwas nicht gleich gelingt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat Wutausbrüche, zeigt unvorhersehbares Verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist übermäßig empfindlich gegenüber Kritik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verhält sich Erwachsenen gegenüber frech.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mag oder befolgt Regeln und Einschränkungen nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wechselt oft schnell die Stimmungslage (traurig, lustig).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Zur Schule

Haben Sie mit der Lehrerin bereits darüber gesprochen, wie es dem Kind mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens geht?

- ja nein

→ **Wenn ja:** Was hat die Lehrerin gesagt?

- Sie hat mir versichert, dass mein Kind gut mitkommt und Fortschritte macht, und ich mir keine Sorgen machen muss.
 Sie hat mich beruhigt, dass es dem Kind zwar im Moment schwer fällt, aber dass sich die Schwierigkeiten geben werden.
 Sie hat mir erklärt, dass sich das Kind schwer tut und zusätzliche Hilfe braucht.
 Ich habe keine klare Auskunft bekommen.

Hat Ihnen die Lehrerin empfohlen zusätzlich noch mehr zu üben als andere Eltern?

- ja nein

→ **Wenn ja:** Was hat Sie Ihnen gesagt, was Sie mit dem Kind machen sollen?

Haben Sie das Gefühl, dass Sie über das schulische Geschehen ausreichend informiert werden?

- ja nein

Wie werden Sie von der Lehrerin informiert? (mehrere Antworten möglich)

- | | | |
|---|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Sprechtag | <input type="checkbox"/> Elternabend | <input type="checkbox"/> Mitteilungsheft |
| <input type="checkbox"/> Vorladung | <input type="checkbox"/> brieflich | <input type="checkbox"/> telefonisch |
| <input type="checkbox"/> auf eigene Nachfrage | <input type="checkbox"/> Sonstiges: | |
-

Herzlichen Dank für Ihr Vertrauen und Ihre Mitarbeit!

Anhang C: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Dunja Edelman
Geburtsdatum: 11. März 1981
Geburtsort: Wien

Ausbildung

1987-1991: Volksschule in Wien 19, Neulandschule
1991-1995: Gymnasium in Wien 19, Neulandschule
1995-1999: Realgymnasium in Wien 19, Billrothstraße 73
(naturwissenschaftlicher Zweig, Matura 1999)
1999-2008: Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
Schwerpunkte: „Klinische- und Gesundheitspsychologie“,
„Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie“

Praktika und berufliche Erfahrung

2001: Datenbankrecherche bei RTK Round Table
Konferenzhotels, Wien
2001-2003: Elektronische Bildbearbeitung bei den
Niederösterreichischen Nachrichten (NÖN), Korneuburg
2003-2005: Büroassistentz Fa. Meixner, Wien
2005: Psychologisches Praktikum auf der Kinder- und
Jugendpsychiatrie des Neurologischen Zentrums
Rosenhügel, Wien
seit 2005: Freizeitpädagogik bei den Wiener Kinderfreunden
(Veranstaltungsservice)
2006: Praktikum zum Psychologischen Diagnostizieren am AKH
Wien, Pädiatrische Neuroonkologie
2006-2007: Beratungspraxis am Zentrum für kinder-, jugend- und
familienpsychologische Intervention der Fakultät für
Psychologie Wien (Kleinkinder und Schulkinder)