

Diagnostik und Differenzierung im Leseunterricht

Susanne Seifert, Lisa Paleczek & Barbara Gasteiger-Klicpera

1 Einleitung

Lesen als Fähigkeit, gelesene Texte zu entziffern und zu verstehen, nimmt einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft ein und der Erwerb des Lesens stellt eine der Kernaufgaben der Grundschule dar. Die Voraussetzungen für den Erwerb dieser Fähigkeit sind bei Kindern schon beim Schuleintritt sehr unterschiedlich. Aus Längsschnittstudien (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Landerl & Wimmer, 2008) ist bekannt, dass Ende der ersten Klasse bzw. Mitte der zweiten Klasse ein immenser Leistungsunterschied in der Leseflüssigkeit zwischen leistungsstarken und -schwachen Kindern besteht. Im weiteren Verlauf zeigte sich eine hohe Stabilität der Leseleistungen unter normalen Unterrichtsbedingungen, so dass die Leseprobleme von leistungsschwachen Schüler*innen über die Grundschulzeit hinweg persistierten und die Wahrscheinlichkeit, den Entwicklungsrückstand im Lesen aufzuholen, für diese Kinder nur sehr gering ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Landerl & Wimmer, 2008). Auch für das Ende der Grundschulzeit belegt die international vergleichende Schulleistungsuntersuchung PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) immer wieder (zuletzt 2016), dass die Lesefähigkeiten von Viertklässler*innen nicht nur in der Gesamtstichprobe in Deutschland oder Österreich, sondern auch auf Klassenebene als heterogen zu beschreiben sind (z. B. Bremerich-Voß et al., 2017).

Für Lehrpersonen stellt diese Heterogenität der Leseleistungen eine große Herausforderung bezüglich der Gestaltung des Leseunterrichts dar. Um leistungsschwache Schüler*innen vor weiteren Bildungsbenachteiligungen zu bewahren, müssen die Lehrpersonen diese Schüler*innen so früh wie möglich identifizieren und ihnen individuell angepasste Hilfsmaßnahmen anbieten (Gasteiger-Klicpera, 2020; Paleczek & Seifert, 2020; Schmidt & Schabmann, 2013). Gleichzeitig ist es notwendig, die Leseentwicklung der durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Leser*innen in der Klasse ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern. Um den Lernansprüchen aller Kinder im Leseunterricht gerecht zu werden, stellt die an der Diversität der Lernenden ausgerichtete *Diagnostik der Lesefähigkeiten* die Voraussetzung dar, um anschließend entsprechende Fördermaßnahmen ableiten zu können. Um den Unterricht an den Lernausgangslagen der Schüler*innen zu orientieren, wird den Aspekten *Differenzierung* und *Individualisierung* im Grundschulunterricht (und damit auch dem Leseunterricht) ein großer Stellenwert zugeschrieben (Ainscow, 2020; Bohl et al., 2011; Feyerer, 2012). Bezüglich der

Differenzierung ist insbesondere die innere Differenzierung, die Maßnahmen zur Leistungsdifferenzierung innerhalb der Klasse beschreibt, für den Leseunterricht von Relevanz. Im Gegensatz dazu stehen Maßnahmen der äußeren Differenzierung, bei denen Schüler*innen nach bestimmten Kriterien – meist nach dem Alter, manchmal auch nach Leistung – in organisatorische Einheiten wie Klassenstufen oder Schularten eingeteilt werden. In den PIRLS-Erhebungen 2016 (Bremerich-Voß et al., 2017) gaben die Lehrpersonen von etwa der Hälfte der Schüler*innen (45.7%) an, differenzierte, also je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben und damit verbundene Zeitfenster zur Bearbeitung der Aufgaben zu vergeben. Angebote der Individualisierung (im Sinne von zusätzlicher Unterstützung von leistungsschwachen Leser*innen: 86.2%, bzw. Angebot von Extraaufgaben für leistungsstarke Leser*innen: 83.2%) sind allerdings weit aus häufiger angegeben worden. Sowohl Differenzierung als auch insbesondere Individualisierung scheinen somit zwar bereits im Leseunterricht angekommen zu sein, jedoch wäre es wünschenswert, dass diese beiden wesentlichen Aspekte zur Unterstützung individueller Leseentwicklungen selbstverständlicher Bestandteil des Leseunterrichts jeder Lehrperson werden würden.

In den nachfolgenden Abschnitten wird zunächst die Diagnostik als Basis für die Ermöglichung einer Passung zwischen Material und Leser*in beschrieben, bevor auf die Differenzierung und Individualisierung eingegangen wird. Abschließend werden die Erkenntnisse anhand von konkreten Empfehlungen für die Umsetzung von diagnosebasierter Differenzierung und Individualisierung zusammengefasst.

2 Diagnostik als Grundlage für Förderung von Leseentwicklung

Die Entwicklung des Lesens kann als eine Entfaltung verschiedener kognitiver Teilprozesse verstanden werden, die sich zunehmend ausdifferenzieren. In jeder einzelnen Phase des Lernprozesses ist jeweils eine andere Fähigkeit oder Strategie dominant (Ehri, 2005). Um den Prozess des Lesen-lernens zu verstehen und individuelle Verläufe zu erkennen, ist es notwendig, die einzelnen Entwicklungsphasen und ihr Ineinanderwirken zu differenzieren. Dadurch können jene Strategien identifiziert werden, die Kinder auf der jeweiligen Stufe vorwiegend nutzen und zudem Schlussfolgerungen gezogen werden, wie sie beim Fortschreiten in ihrer Entwicklung und beim Erreichen der nächsten Stufe am besten unterstützt werden können. Eine umfangreiche diagnostische Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten des jeweiligen Kindes ist somit notwendig, u.a. seinen individuellen Lernvoraussetzungen anzusetzen und individualisierte Entwicklungsprozesse zu fördern und zu begleiten (Klieme & Warwas, 2011; Lipowsky & Lotz, 2015). Sowohl die Statusdiagnostik (zur Überprüfung der jeweiligen Ausgangsfähigkeiten vor Einsatz der jeweiligen individuell unterstützenden Maßnahmen), als auch die Lernverlaufsdagnostik (zur Begleitung der Maßnahmen und regelmäßigen Überprüfung der Passung des Materials mit dem Lernstand der Schüler*innen) spielen dabei eine entscheidende Rolle (Paleczek & Seifert, 2020). In den nachfolgenden Abschnitten wird die Entwicklung des Leseprozesses skizziert und beispielhaft Verfahren sowohl der Status- als auch der Lernverlaufsdagnostik genannt, um diese Prozesse zu erfassen (für eine ausführlichere Darstellung verschiedenster Verfahren im Bereich Lesen, siehe u.a. Klicpera et al., 2020; Lenhard, 2013; Paleczek & Seifert, 2020).

2.1 Vorläuferfertigkeiten des Lesens

Erste Vorläuferfertigkeiten des Lesens erwerben Kinder bereits vor Schulbeginn. Grundlegende sprachliche Fähigkeiten wie der aktive und passive Wortschatz, Syntax (die Satzgrammatik) und Semantik (Wortbedeutungen und Organisation der Wörter im mentalen Lexikon), aber auch wesentlich spezifischere Fähigkeiten wie der Gebrauch dekontextualisierter Sprache (losgelöst vom Hier und Jetzt: z. B. Sprechen über Vergangenheit und Zukunft) und die Fähigkeit zu verbalem Argumentieren, Begründen und Schlussfolgern (Sénéchal & LeFevre, 2001) sind die Basis für den Leseerwerb. Von besonderer Bedeutung für das frühe Lesen sind die phonologische Bewusstheit (die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z. B. Reime identifizieren, Worte in Silben und Laute gliedern; Schnitzler, 2008), das rasche Benennen (Benennungsgeschwindigkeit von vertrauten Bildern und Symbolen; Mayer, 2018) und die metalinguistische Bewusstheit (Sprachbewusstheit, kognitive Einsicht in die Struktur der Sprache; van Kleeck, 1982). Ein statusdiagnostisches Verfahren, das diese Bereiche gut abbildet, ist beispielsweise der TEPHOBE (Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit: Mayer, 2016; für weitere Verfahren: siehe Mayer, in diesem Band). Lernverlaufsdiagnostikinstrumente, mit denen zumindest einige Aspekte der Vorläuferfertigkeiten überprüft werden können, sind beispielweise das IEL-1 (Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr: Diehl & Hartke, 2012) und die onlinebasierte Plattform quop (Förster & Souvignier, 2019).

2.2 Lesen im Anfangsunterricht – Der Erwerb des Dekodierens

In den ersten Phasen des Leseerwerbs wird ein logographisches von einem alphabetischen und orthographischen Stadium unterschieden (Frith, 1985). Während Kinder, die die logographische Strategie verwenden, Wörter aufgrund globaler visueller Merkmale erkennen und noch keine systematische Zuordnung von Buchstaben zu Lauten verwenden, tritt mit dem Beginn des Leseunterrichts, also dem Schuleintritt, eine deutliche Veränderung ein. Nun beginnen die Kinder alphabetisch (nicht-lexikalisch) zu lesen, indem sie die Graphem-Phonem-Zuordnungen erlernen und das phonologische Rekodieren nutzen. Parallel zum alphabetischen Schritt-für-Schritt-Erlesen von Wörtern bauen Kinder ein schriftspezifisches orthographisches Lexikon auf. Durch wiederholtes Lesen von Wörtern speichern sie diese in ihrem orthographischen Lexikon. Ein solcher Eintrag umfasst nicht nur die exakte Buchstabensequenz, sondern auch Wortbedeutung, Aussprache, Verknüpfungen zu anderen, semantisch oder orthographisch ähnlichen Wörtern. Der Aufbau des orthographischen Lexikons ermöglicht es, Wörter sehr rasch und effizient zu erkennen und erhöht das Lesetempo. Das Lesen von Wörtern unter Zugriff auf das orthographische Lexikon wird als orthographische Strategie oder als lexikalisches Lesen bezeichnet.

um alphabetische und orthographische Strategien beim Lesen im Anfangsunterricht zu identifizieren, ist es nötig, sich eng an dem in der Klasse verwendeten Erstleselehrgang zu orientieren. Ein Verfahren, das Anregungen dazu gibt, ist der FLT I und II (Frühe Lesefähigkeiten-Test: Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Das Verfahren erfasst das Erkennen von Buchstaben-Laut-Zuordnungen, Schwierigkeiten beim alphabetischen Rekodieren, Schwierigkeiten beim Zusammenlauten und Schwierigkeiten in der Zergliederung von Worten. Für die Diagnostik des Dekodierens ab der ersten Klasse eignen sich statusdiagnostisch der SLRT II (Moll & Landerl, 2014) und der DiLe-D (Palczek et al., 2017). Sie prüfen das laute Lesen von Wörtern und Pseudowörtern und ermöglichen die Differenzierung von nicht-lexikalischem und lexikalischem Lesen ab dem Ende der ersten Klasse (siehe auch Mayer, in diesem Band). Zur Verlaufsdiagnostik kön-

nen dagegen beispielweise das Silben-, Wörter-, Pseudowörter- und Sichtwortschatzlesen der online-Plattform Levumi (Gebhardt et al., 2016) genutzt werden.

2.3 Diagnostik des Leseverständnisses

Im Gegensatz zum Dekodieren ist das Leseverständnis wesentlich stärker auf die mündliche Sprache angewiesen. Es setzt außerdem voraus, dass die Fähigkeit zum Dekodieren automatisiert und mühelos erfolgt. Dadurch werden kognitive Kapazitäten frei, die ein Verständnis des Gelesenen ermöglichen. Notwendige Voraussetzungen für das Leseverständnis sind neben dem Wortverständnis das Satzverständnis und die syntaktisch-grammatikalische Kompetenz, die Fähigkeit zur Inferenzbildung, das Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen, aber auch das Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse am Text sowie schließlich das metakognitive Bewusstsein (Perfetti & Stafura, 2014). Für die Statusdiagnostik des Leseverständnisses seien exemplarisch der ELFE II (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II: Lenhard et al., 2020) sowie der GraLeV (Grazer Leseverständnistest: Paleczek et al., in Vorb.) genannt. Beide Verfahren prüfen das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene, wobei der ELFE II vom Ende der ersten bis zur siebten Klasse eingesetzt werden kann, der GraLeV dagegen bisher lediglich für die 3. und 4. Schulstufe normiert ist, dafür jedoch ab Sommer 2022 kostenfrei verfügbar ist (<https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/gralev/>) (für weitere Verfahren: siehe Mayer sowie Schmidt, Schabmann & Hennes, in diesem Band). Ein anderes System für die Erfassung des Leseverständnisses wird in den größeren Schulleistungsuntersuchungen PIRLS und PISA umgesetzt. Ausgehend von kognitionspsychologischen Modellen des Leseverständnisses wird die Lesekompetenz in einem Schema von vier Stufen erfasst. Stufe I bezieht sich auf das Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen, Stufe II erfasst das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, Stufe III das Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen und Stufe IV das Bewerten und Kritisieren von Inhalt und Textelementen (Campbell et al., 2001). Eine Testung des Leseverständnisses auf Basis des theoretischen Modells der Kompetenzstufen besteht darin, dass Kinder einen längeren Text lesen und dazu Fragen beantworten (George et al., 2019). Für den Einsatz in Form einer Verlaufsdiagnostik eignen sich die VSL (Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens: Walter, 2013), sowie auch Aufgaben der quop-Plattform (Förster & Souvignier, 2019) und die Leseverständnis-Subtests der Plattform Levumi (Gebhardt et al., 2016). Eine individuelle Diagnostik ermöglicht es, den Kindern Leseangebote vorzugeben, die ihren Fähigkeiten entsprechen, und zu überprüfen, ob die eingesetzten Materialien und Maßnahmen auch tatsächlich zu einer Verbesserung beitragen.

3 Differenzierung im inklusiven Leseunterricht

Mit Hilfe des Einsatzes standardisierter und damit wissenschaftlich überprüfter Verfahren zur Lesediagnostik in der Klasse können Lehrpersonen ein erstes Bild der Diversität der Lesefähigkeiten der Schüler*innen ihrer Klasse erhalten. Die Diagnostik stellt die Basis für Maßnahmen dar, um auf die verschiedenen Entwicklungsstadien der Lesefähigkeiten einzelner Kinder adäquat zu reagieren (siehe auch Hußmann & Schröter, in diesem Band) und allen Kindern eine Teilhabe am Unterricht und ein Fortschreiten in ihrem Lernprozess zu ermöglichen (Tomlinson et al., 2003). Gemeinsamer Unterricht, also das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feyerher, 2012), kann durch Differenzierungsmaßnahmen in der Klasse (Binnendifferenzierung im

Unterricht) gelingen. Gerade im Bereich des Lesens ist eine Anpassung des Lernangebotes auf unterschiedliche Lesegeschwindigkeit und unterschiedliche Niveaus im Verständnis von Texten notwendig. Diese Differenzierungsmaßnahmen beinhalten oft Gruppen- und Einzelarbeit mit dem Ziel, passende Zugänge und Möglichkeiten der Bearbeitung in der gemeinsamen Unterrichtssituation zu erreichen (Trautmann & Wischer, 2011). Im Folgenden wird auf die inneren Differenzierungsmöglichkeiten eingegangen, bevor Möglichkeiten der Individualisierung auf individueller Ebene vorgestellt werden.

Häufig wird Differenzierung eingesetzt, um die unterschiedlichen Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen und damit ihre Motivation zu steigern (Tomlinson et al., 2003). Auch wird oft unterschiedliches Material (wie etwa verschiedene Bücher) den Lesefähigkeiten der Schüler*innen entsprechend zur Verfügung gestellt. In solch einem Setting ist eine gemeinsame Einführung und Nachbesprechung eines Themas jedoch nur schwer möglich, obwohl gemeinsame Kommunikation über erarbeitete Themen das Wortschatzwissen und das Verständnis der Texte festigt, was wiederum zu einer Erhöhung der Motivation der Schüler*innen am Thema zu arbeiten führt (Artelt et al., 2007). Gemeinsames Arbeiten soll jedoch nicht bedeuten, dass alle Kinder im Gleichschritt mit denselben Materialien arbeiten. Gemeinsames Arbeiten kann auch ermöglicht werden, wenn zuvor eine Passung des Materials an die Lesefähigkeiten der Kinder, ohne dass Inhalte zu sehr abgewandelt oder omittiert werden, stattfindet. Ein solches Verständnis von gemeinsamem Arbeiten in der Klasse meint, dass die Schüler*innen an ihren Bedürfnissen (Lesefähigkeiten) orientiert abgeholt werden, was die aktive Teilnahme und Beiträge der Schüler*innen in der Unterrichtsstunde (Subban & Round, 2015) sowie das Lernen im Sinne der Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky, 1987) ermöglicht. Zudem werden durch eine den Fähigkeiten entsprechende Schwierigkeit eines Textes vor allem leseschwache Kinder im Leseerwerb unterstützt (Allington, 2013). Im besten Fall orientiert sich das Material, das im Unterricht zum Einsatz kommt nicht nur an den Bedürfnissen der Kinder, sondern ist zudem evidenzbasiert (beruht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen) und ermöglicht somit Lernzuwachs in unterschiedlichen Fächern (Ankrum et al., 2017; Förster et al., 2018; Pentimonti et al., 2017; Shaunessy-Dedrick et al., 2015; Suprayogi et al., 2017). Maßgeblich für gelingenden differenzierten Unterricht sind einerseits ein Bewusstsein der Lehrpersonen und andererseits ihre Vorbereitung darauf, wie differenzierter Unterricht realisiert werden kann (Subban & Round, 2015; Suprayogi et al., 2017).

Um die Lehrpersonen bei der Konzeption und Umsetzung eines differenzierten Unterrichts zu unterstützen, gibt es bereits Materialien, auf welche die Lehrpersonen zurückgreifen können. Beispiele für differenzierte Leseunterrichtsmaterialien sind die DiLu-Materialien für Lese- und Sachunterricht in der 2. und 3. Schulstufe (vierfach differenziert: <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/materialien/leseniveau/>, siehe auch Paleczek et al., 2020), die RegioDiff-Materialien für die 4. Schulstufe (vierfach differenziert: <https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/materialien/>), differenzierte Lesekonferenzen für die 1. bis zur 3. Schulstufe (zweifach oder fünffach differenziert: z. B. <https://www.verlagruhr.de/differenzierte-lesekonferenzen-klasse-3-und-4.html>) und Lesespurgeschichten für unterschiedliche Fächer in der Grundschule und Sekundarstufe (zweifach differenziert: <https://www.auer-verlag.de/catalogsearch/result/?cat=0&q=Lesespurgeschichten>).

Zudem wird es bei bestimmten Inhalten nötig sein, dass die Lehrperson selbst bestehende Materialien adaptiert (sowohl schwieriger als auch einfacher zu lesen gestaltet) oder selbst neue Materialien entwickelt. Auch hier ist es erforderlich, die Planung auf die Lesefähigkeiten der Schüler*innen abzustimmen und zu überlegen, wie viel Zeit die Lesetexte in ihren unterschiedlichen Differenzierungsstufen in Anspruch nehmen sollen. Als Orientierung für die Länge der












<p> Unsere Umwelt</p> <p>Wir Menschen und alle anderen Lebewesen brauchen eine saubere Umwelt, in der wir gesund leben können. Mit Umwelt meint man alles, was um uns herum ist: die bunten Blumen und Pflanzen, die Wälder, die Tiere, die Luft, die Gewässer und auch die Menschen, die uns umgeben. Es ist sehr wichtig, dass wir unsere Umwelt schützen und sauber halten.</p> <p>Die Luftverschmutzung</p> <p>Es gibt Stoffe und Gase, die die Luft verschmutzen. Sie heißen „Schadstoffe“. Vor allem in großen Städten sind viele Schadstoffe in der Luft. Das kommt von den Fabriken und Autos, die giftige Schadstoffe in die Luft blasen. Die Menschen atmen dann diese Schadstoffe ein. Das ist sehr ungesund.</p> <p> Bäume wandeln die schmutzige Luft wieder in saubere um. In den Städten kann man aber leider nicht so viele Bäume entdecken wie am Land.</p> <p>Das Ozonloch</p> <p>Vielleicht hast du schon einmal etwas vom „Ozonloch“ gehört? Die Erde ist von einer dünnen Schicht umhüllt. Diese nennt man „Ozonschicht“. Sie schützt die Erde vor den starken, heißen Sonnenstrahlen. Durch die Luftverschmutzung wird die Ozonschicht dünner und es kann sich sogar ein Loch bilden. Das kann für unsere Haut gefährlich werden, weil die Sonnenstrahlen uns dann verletzen können.</p> 	<p> Unsere Umwelt</p> <p>Alle Menschen und Tiere brauchen eine saubere Umwelt. Mit Umwelt meint man alles, was um uns herum ist: die bunten Blumen und Pflanzen, die Wälder, die Tiere, die Luft, die Gewässer und auch andere Menschen. Es ist sehr wichtig, dass wir unsere Umwelt schützen und sauber halten.</p> <p>Die Luftverschmutzung</p> <p>Manche Stoffe verschmutzen die Luft. Sie heißen „Schadstoffe“. Vor allem in großen Städten sind sie in der Luft. Das kommt von den Fabriken und Autos. Die Menschen atmen diese Schadstoffe ein. Das ist sehr ungesund.</p> <p> Bäume wandeln die schmutzige Luft wieder in saubere um. Die Luft am Land ist gesünder, da es in Städten nicht so viele Bäume gibt.</p> <p>Das Ozonloch</p> <p>Um die Erde herum ist eine Schicht. Diese nennt man „Ozonschicht“. Sie schützt die Erde vor den starken, heißen Sonnenstrahlen. Durch die Luftverschmutzung wird die Ozonschicht dünner. Es kann sich sogar ein Loch bilden. Das kann für unsere Haut gefährlich werden, weil die Sonnenstrahlen der Haut schaden können.</p> 
<p> Unsere Umwelt</p> <p>Jeder braucht eine saubere Umwelt. Die Umwelt ist alles das, was um uns herum ist: die Wälder, die Tiere, die Luft und die Gewässer. Wir müssen unsere Umwelt schützen und sauber halten.</p> <p>Die Luftverschmutzung</p> <p>Manche Stoffe verschmutzen die Luft in der Stadt. Sie heißen „Schadstoffe“. Sie kommen von den Autos und sind ungesund.</p> <p> Bäume machen die Luft wieder sauber. Aber in der Stadt gibt es nicht so viele Bäume.</p> <p>Das Ozonloch</p> <p>Um die Erde herum ist eine Schicht. Diese nennt man „Ozonschicht“. Sie schützt vor den Sonnenstrahlen. Sie wird immer dünner. Es kann sogar ein Loch entstehen. Die Sonnenstrahlen schaden dann der Haut.</p> 	<p> Unsere Umwelt</p> <p>Die Umwelt ist alles das, was um uns herum ist: der Wald, die Tiere, die Luft und das Wasser. Wir Menschen können der Umwelt schaden.</p> <p>Manche Stoffe verschmutzen die Luft in der Stadt. Sie heißen „Schadstoffe“. Sie kommen von den Autos.</p> <p> Um die Erde herum ist eine Schicht. Sie heißt „Ozonschicht“. Sie schützt vor den Sonnenstrahlen. Die Ozonschicht wird dünner wegen der Schadstoffe.</p>

Abbildung 1: Textausschnitt aus dem Text 3. Klasse zum Thema Umwelt aus den DiLu-Materialien (Stern: überdurchschnittlich lesende Kinder, Sonne: durchschnittlich lesende Kinder, Mond: im unteren Durchschnittsbereich lesende Kinder, Regenbogen: unterdurchschnittlich lesende Kinder)

Texte können standardisierte Verfahren, die angeben, wie viele Wörter die Kinder verschiedener Altersstufen verschiedener Leseniveaus innerhalb einer Minute lesen können (z. B. SLRT II: Moll & Landerl, 2014; DiLe-D: Paleczek et al., 2017), herangezogen werden. Ausgehend davon kann die Lehrperson ungefähr abschätzen, wie viel Text die Kinder in beispielsweise 20 Minuten lesen können. Bei dieser Adaptierung der Textlänge handelt es sich um eine quantitative Differenzierung, die auch auf die Satz- (wie lang sind die Sätze im Text) und Wortebene (wie lang sind einzelne Wörter) heruntergebrochen werden kann. Mit der quantitativen Differenzierung allein ist das Material jedoch noch nicht ausreichend an die Lernenden angepasst. Zudem muss auf qualitative Differenzierung geachtet werden. Dies bedeutet, dass die Komplexität des Geschriebenen (z. B. grammatische Strukturen) variiert. Um die qualitative Differenzierung zu erleichtern, kann zum Beispiel das kostenfreie Regensburger Analysetool für Texte (RATTE: Wild & Pisarek, o.J., www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html) eingesetzt werden, das angibt, inwiefern der Text für gewisse Altersstufen geeignet (zu schwierig oder zu einfach) ist. Die Schriftgröße und Textdarstellung (beispielsweise, dass bei schwächeren Leser*innen jeder Satz in einer separaten Zeile beginnt) können Kinder zusätzlich unterstützen.

Ein Beispiel aus dem DiLu-Material mit vier verschiedenen Leseniveaus soll dies veranschaulichen (Abbildung 1).

4 Individualisierung des Lernprozesses

Neben Differenzierung kann Individualisierung als eine weitere Möglichkeit der Orientierung an dem individuellen Lernprozess der Schüler*innen im Unterricht eingesetzt werden, um unterschiedliche Zugänge zum Lesen zu eröffnen und zu unterstützen. Im Gegensatz zur Differenzierung werden die Lernangebote in dieser Unterrichtsform nicht an Gruppen, sondern an einzelne Lernende angepasst (Hess & Lipowsky, 2017). Zur Verwirklichung von Individualisierung müssen jedoch nicht nur die Lernangebote selbst, sondern auch die Lernziele den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend angepasst werden und die Schüler*innen während des Lernprozesses unterstützt und Lernergebnisse überprüft werden (Bohl et al., 2011). Mehr noch als bei der inneren Differenzierung sind die individuellen Interessen und persönlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen, um ein gelingendes und motiviertes Lernen zu ermöglichen.

Auch wenn die Schaffung und Begleitung individualisierter Angebote für alle Schüler*innen in einer Grundschulklasse mit 20 bis 30 Schüler*innen aufgrund des administrativen Aufwands nicht realisierbar erscheint (Hess & Lipowsky, 2017), sind zumindest Ansätze individualisierten Unterrichts im Leseunterricht leicht umsetzbar. Im Folgenden sollen beispielhaft drei konkrete Herangehensweisen beschrieben werden, mit denen Individualisierung im Leseunterricht umgesetzt werden kann.

Das erste Beispiel bezieht sich auf das Handlungsfeld des literarischen Lesens, da in diesem Bereich individuelles Lernen auf vielfältige Weise im Unterricht ermöglicht werden kann. Es wird allerdings vorausgesetzt, dass selbstständiges Lesen bereits von allen Schüler*innen der Klasse beherrscht wird. Das Lesen von Kinder- und Jugendliteratur ist per se curricularer Bestandteil des Leseunterrichts und kann individuell begleitet werden (u.a. Lesetagebuch, Lesebegleithefte; z. B. Düring et al., 2012). Schüler*innen werden ermutigt, selbstständig, interessenbezogen ein Buch auszuwählen. Die Lehrperson steht der Schülerin oder dem Schüler im Hinblick auf die Passung zwischen den Lesefähigkeiten des Kindes und dem Schwierigkeitsgrad des Buches bei der Auswahl beratend zur Seite. Dies ermöglicht es Schüler*innen, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, die sie interessiert und die gleichzeitig zu den eigenen Lesefähigkeiten passt. Anschließend kann ein Austausch über das Gelesene (z. B. via Buchvorstellungen) wieder ein gemeinsames Element des Unterrichts darstellen und jede*r Schüler*in ist Expert*in des eigenen Buches. Digital kann das individuelle Lesen von Literatur beispielweise durch das webbasierte Programm Antolin (BMBF, 2007) begleitet werden.

Das zweite Beispiel für eine konkrete Anwendung von Individualisierung im Leseunterricht bezieht sich auf spezifische Lern- und Unterstützungsangebote für Schüler*innen mit besonders schwachen Leseleistungen. Beispielsweise in Freiarbeitsphasen können Lehrpersonen die Lernprozesse insbesondere jener Schüler*innen begleiten, die besonderer Unterstützung bedürfen, um deren individuellen Leseprozess weiter zu entwickeln. Die individuelle Lernprozessbegleitung kann an den Lernbedürfnissen des*der Lernenden ansetzen und konkrete Lesefördermaßnahmen beinhalten, oder durch Hilfestellungen, Stärkungen und Motivierung die Schüler*innen bei der Bearbeitung von Leseaufgaben unterstützen. Die Lernmotivation kann bei einigen Kindern insbesondere durch den Einsatz von digitalen Medien gesteigert werden (Seifert, 2020). Im Bereich des Lesens können spezielle Leseprogramme (z. B. Lesespiele mit Elfe und Mathis: Lenhard et al., 2015) oder Internetseiten (z. B. www.legakids.net) Aufgaben bieten, die an den individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder ansetzen. Mit digitalen Anwendungen können zudem individuelle Unterstützungen für das Lesen von Texten ermöglicht werden. Beispielsweise können mit dem Immersive Reader (Microsoft Learning Tools) Tex-

te individuell transformiert, also strukturell so aufbereitet oder organisiert werden, dass das Lesen erleichtert wird (Anpassung Schriftgröße, Schriftart, Hintergrund und silbische Darstellung möglich), der Text kann vorgelesen werden, Wortarten und auch bildhafte Darstellungen zu einzelnen Wörtern können angezeigt werden (Microsoft, 2021). Nach einer Einführung können Schüler*innen dieses Lern-Tool im Bedarfsfall eigenverantwortlich einsetzen und damit im Leseprozess individuell unterstützt werden. Auch wenn Schüler*innen aufgrund von individuellen Wortverständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Textes ein Wort online nachschlagen oder ein Bild zum Wort googlen dürfen, ergänzen digitale Medien sinnvoll die Individualisierung.

Das dritte Beispiel, das aufzeigt, in welcher Form Individualisierung im Leseunterricht umgesetzt werden kann, beschreibt die Verbindung individualisierter Lernangebote mit kooperativen Lernformen, um die Vorteile beider Unterrichtsformate zu vereinen (Eckermann, 2017; Kernbichler, 2020). Eine Möglichkeit dafür ist die Unterteilung eines Lesetextes in verschiedene Abschnitte und deren differenzierte Aufbereitung, um sie anschließend, nach der Think-Pair-Share-Methode (im Deutschen auch als Partnerpuzzle bekannt) den Schüler*innen in Kleingruppen entsprechend ihren Lernvoraussetzungen vorzulegen. Dabei wird der jeweilige zugeteilte Textabschnitt zunächst einzeln von den Schüler*innen gelesen und bearbeitet, bevor in einem nächsten Schritt ein paarweiser Austausch unter den Schüler*innen, die den gleichen Abschnitt (aber möglicherweise mit unterschiedlichem Differenzierungsniveau) bearbeitet haben, erfolgt. Anschließend können die Inhalte in einer Vermittlungsphase an Schüler*innen, die einen anderen Abschnitt gelesen haben, weitergegeben werden, bevor abschließend gemeinsam die Beantwortung von Fragen zum gesamten Text erfolgt. Dabei ist jedoch die Adaption der Texte an das Leseniveau der Schüler*innen grundlegend (für ausführlichere Beispiele: Kernbichler, 2020). Durch diese Arbeitsform ist gemeinsames Arbeiten in der Gruppe mit gleichzeitigem individualisierten Zugang zu den spezifischen Lesefähigkeiten der Kinder möglich.

Diese konkreten Beispiele zeigen, wie Individualisierung im Leseunterricht umgesetzt werden kann, wobei das für die Individualisierung große Potenzial digitaler Technologien an mehreren Stellen aufgezeigt werden konnte.

5 Zusammenfassende Empfehlung für den Einbezug der Diagnostik für Differenzierung und Individualisierung im Leseunterricht

Differenzierung und Individualisierung gelingen nur, wenn die Leseleistungen der Schüler*innen durch eine umfassende und differenzierte Diagnostik identifiziert werden und Diagnostik den Lernprozess begleitet. Für die Verknüpfung dieser Aspekte in der Unterrichtspraxis sollen abschließend einige Empfehlungen vermerkt werden, die die praktische Umsetzung von Diagnostik für Differenzierung und Individualisierung unterstützen.

- Eine Statusdiagnostik der Schüler*innen ist notwendig, um die Ausgangslage jedes Schülers*jeder Schülerin zu kennen und entsprechende, den Lernbedürfnissen der Kinder angepasste, Maßnahmen setzen und passende Materialien auswählen zu können. Dabei empfiehlt es sich, differenziert die Leseleistungen hinsichtlich Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis (auf verschiedenen Ebenen) bezogen auf die Lese-

entwicklung zu untersuchen, so dass ein individuelles Leseprofil jedes Kindes vorliegt. Digitale Diagnostikverfahren können diesen Prozess erleichtern.

- Differenzierung im Unterricht ermöglicht, Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern, indem beispielsweise ihre Interessen oder Lesefähigkeiten berücksichtigt werden. Arbeiten am gemeinsamen Inhalt erfordert differenziertes Material zum selben Thema für die Schüler*innen einer Klasse.
- Differenzierte Materialien liegen häufig in drei oder vier Niveaus vor. Dem Schwierigkeitsgrad der Materialien entsprechend wird zumeist angegeben, welches Materialien-Niveau welchen Leseleistungen (anhand von Normwerten) entspricht (z. B. in den DiLu-Materialien: <https://differenzierter-leseunterricht.uni-graz.at/de/materialien/leseniveau/>, siehe auch Paleczek et al., 2020). Sollte eine solche Einteilung der Niveaus nicht klar ausgewiesen sein, empfiehlt es sich, Schüler*innen entsprechend ihren Normwerten in standardisierten Lesetests hinsichtlich überdurchschnittlicher, durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Leseleistungen den Niveaustufen zuzuteilen.
- Ebenso ist die eigene Erstellung von Materialien durch quantitative (Länge) und qualitative (Komplexität) Differenzierung sowie unterschiedliche Darstellungsformen durch die Lehrperson möglich.
- Über Differenzierung hinausgehend kann der Individualisierung im Leseunterricht Raum gegeben werden. Dabei können beispielsweise Schüler*innen mit unterdurchschnittlichen Leseleistungen spezifische Unterstützung erhalten. Unterrichtsphasen, in denen alle Schüler*innen mit differenzierten Materialien arbeiten, können den Lehrpersonen Freiräume für die gezielte Unterstützung leistungsschwacher Schüler*innen schaffen. Außerdem können Schüler*innen angeregt werden, selbstbestimmt digitale Technologien einzusetzen, um individuelle Unterstützung (z. B. Unterstützung beim Erschließen von Texten durch Vorlesefunktionen) zu erhalten.
- Die Begleitung des Lernprozesses jedes*jeder Lernenden sollte durch Lernverlaufsmessungen gewährleistet werden. So können die gesetzten Maßnahmen und eingesetzten Materialien in ihrem Nutzen bewertet und ggf. überdacht werden. Einerseits können Schüler*innen aufgrund von individuellen Verbesserungen im Zuge gesetzter Maßnahmen andere Differenzierungsniveaus benötigen, um optimal in ihrem weiteren Lernprozess unterstützt zu werden. Andererseits kann auch der erwartete Lernzuwachs ausbleiben, was dazu führt, dass die Lehrperson die Maßnahmen entsprechend adaptieren sollte, wobei wieder auf die Begleitung des Lernverlaufs geachtet werden muss.

Literatur

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587

Allington, R. L. (2013). What Really Matters When Working With Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530. DOI:10.1002/TRTR.1154

- Ankrum, J., Genest, M., & Morewood, A. (2017). A description of contrasting discourse patterns used in differentiated reading instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 313-323.
- Artelt, C., Christmann, U., Groeben, N., Köster, J., McElvany, N., Ostmeier, C., Richter, T., Ring, K., Saalbach, H., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., & Valtin, R. (2007). Förderung von Lesekompetenz: Expertise. *Bildungsforschung: Vol. 17*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). Framework and specifications for PIRLS assessment 2001. Chestnut Hill, MA.: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Bohl, T., Batzel, A., & Richey, P. (2011). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2(4), 1-23.
- Bremerich-Voß, A., Wendt, H., & Hußmann, A. (2017). Bausteine adaptiven Leseunterrichts angesichts gewachsener Heterogenität. In A. Hußmann et al. (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 297-314). Münster: Waxmann.
- Diehl, K., & Hartke, B. (2012). IEL-1: Inventar zur Erfassung der Lesekompetenz im 1. Schuljahr. Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts. Göttingen: Hogrefe.
- Eckermann, T. (2017). Individualisieren durch Kooperieren? – Praktiken der Individualisierung unter Kindern und ihren Peers beim kooperativen Lernen. In F. Heinzel, & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 168-172). Wiesbaden: Springer.
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. Snowling, & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (S. 135-154). Malden: Blackwell.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51> [01.12.2021].
- Fischer, U., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Frühe-Lesefähigkeiten-Test (FLT I und II): Ein Einzeltest für die differenzierte Diagnose der frühen Lesefähigkeiten. Mit Vorschlägen für die Leseförderung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Förster, N., Kawohl, E., & Souvignier, E. (2018). Short- and long-term effects of assessment-based differentiated reading instruction in general education on reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 56, 98-109. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.04.009
- Förster, N., & Souvignier, E. (2019). »Heute wird gequopt« – Diagnosebasierte Förderung mit der Lernverlaufsdiagnostik quop. *Schulverwaltung aktuell*, 7(5-19), 147-149.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (S. 301–330). London: Erlbaum.

- Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Diversität in der Entwicklung des Lesens. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Diagnostik und Konzepte* (S. 3-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhardt, M., Diehl, K., & Mühling, A. (2016). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(10), 444-454.
- George, A.C., Robitzsch, A., Krelle, M., & Breit, S. (2019). Ein empirischer Vergleich von Konzepten der Lesekompetenz in PIRLS. In C. Wallner-Paschon, & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 53-68). Graz: BIFIE. DOI:10.17888/pirls2016-va
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel, & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23-31). Wiesbaden: Springer.
- Kernbichler, G. (2020). Kooperatives Lernen: Lesekompetenzförderung in heterogenen Lerngruppen der Neuen Mittelschule anhand von textbasierten kooperativen Lernmethoden. In L. Paleczek, & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 245-266). Wiesbaden: Springer VS.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber Verlag.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. M. (2020): *Legasthenie – LRS*. 6. Auflage. Reinhardt Verlag.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805-818.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, A., Lenhard, W., & Küspert, P. (2015). *Lesespiele mit Elfe und Mathis. Computerbasierte Leseförderung für die erste bis vierte Klasse*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2020). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler: Version II* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155-219). München: kopaed.
- Mayer, A. (2016). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. 3. überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2018). Benennungsgeschwindigkeit und Lesen. *Forschung Sprache*, 6, 20-43.
- Microsoft (2021). Einführung in den Immersive Reader. Online unter <https://education.microsoft.com/de-at/resource/9b010288> [01.12.2021].

- Moll, K., & Landerl, K. (2014). SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Paleczek, L., & Seifert, S. (2020). Pädagogische Diagnostik und ihre Bedeutung für inklusiven Leseunterricht. In L. Paleczek, & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 125-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Paleczek, L., Seifert, S., Franz, A., Wohlhart, D., & Riedl, S. (in prep.). Grazer Leseverständnistest – GraLeV.
- Paleczek, L., Seifert, S., Kulmhofer-Bommer, A., Waldmüller, K., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). LARS – Ein Leseförderprogramm mit Wortschatzarbeit und differenzierten Materialien für den inklusiven Unterricht in der Grundschule. In L. Paleczek, & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht. Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 283-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Paleczek, L., Seifert, S., Obendrauf, T., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). DiLe-D: Differenzierter Lesetest – Dekodieren. Göttingen: Hogrefe.
- Pentimonti, J.M., Justice, L.M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A.S., Slocum, L., & O’Connell, A. (2017). Teachers’ Use of High- and Low-Support Scaffolding Strategies to Differentiate Language Instruction in High-Risk/Economically Disadvantaged Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125-146.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
- Schmidt, B.M., & Schabmann, A. (2013). Worterkennen und Textlesen schulisch fördern. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 393-398.
- Schnitzler, C. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P.R. Britto, & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The role of family literacy environments in promoting young children’s emerging literacy skills* (S. 39-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seifert, S. (2020). Chancen von Digitalisierung im inklusiven Leseunterricht. In L. Paleczek, & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusive(r) Leseunterricht: Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 267-280). Wiesbaden: Springer VS.
- Shaunnessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). Effects of Differentiated Reading on Elementary Students’ Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91-107.
- Subban, P.K., & Round, P.N. (2015). Differentiated Instruction at Work. Reinforcing the art of classroom observation through the criterion of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 117-131. DOI:10.14221/ajte.2015v40n5.7
- Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conova, L.A., & Reynolds, T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness*,

- Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 237–265.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157. Walter, J. (2013). *Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens: VSL*. Göttingen: Hogrefe.

Ass.-Prof. Dipl.-Patholog. Susanne Seifert ist Assistenzprofessorin an der Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung. Ihr Forschungsfokus liegt auf Diagnostik und Intervention im Bereich Lese- und Sprachauffälligkeiten, um Anregungen u.a. für differenzierten Leseunterricht in sprachlich heterogenen Klassen zu bieten. <https://orcid.org/0000-0001-5588-5115>

Ass.-Prof. Mag. Mestre Lisa Paleczek Assistenzprofessorin an der Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, fokussiert ihre Forschung auf Diagnostik im Lesen und Wortschatz sowie auf Differenzierung und Digitalisierung im inklusiven Grundschulunterricht <https://orcid.org/0000-0003-4688-2179>

Univ.-Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera ist Professorin für Inklusive Bildung, Leiterin des Instituts für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung sowie des Forschungszentrums für Inklusive Bildung der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Interventionsforschung, Diagnostik und Intervention bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie bei Verhaltensschwierigkeiten von Schüler*innen. <https://orcid.org/0000-0002-1101-5457>

