Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen

Susanne Seifert*, Susanne Schwab, & Barbara Gasteiger-Klicpera

*Korrespondenzautorin

Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Inclusive Education, Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich

DOI <http://dx.doi.org/10.1055/s-0034-1370988>

Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen

Zusammenfassung

Die Interdependenz zwischen verbal-sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten erhöht für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten das Risiko, Leseschwierigkeiten zu entwickeln. Die Förderung verbal-sprachlicher Fähigkeiten, insbesondere des Wortschatzes, kann jedoch umgekehrt die Lesefähigkeiten verbessern. Der vorliegende Beitrag stellt das Konzept einer sprachtherapeutisch fundierten Leseförderung im inklusiven Unterricht der zweiten Klasse Grundschule vor. Das theoretisch fundierte Interventionsprogramm orientiert sich an den Themen des Schuljahres. Es bietet einen thematisch relevanten Wortschatz sowie Texte und Lesespiele in vier Differenzierungsstufen und unterstützt Lehrende somit gezielt bei der Durchführung eines differenzierten Unterrichts in heterogenen Klassen, um die individuellen Teilhabe- und Lernchancen der Kinder zu erhöhen. Durch Einbeziehung von Wortschatzeinheiten sowie Berücksichtigung von Aspekten interkulturellen Lernens wird die Möglichkeit eines adäquaten Unterrichts auch für Kinder mit Migrationshintergrund geboten.

Schlüsselwörter: Intervention; Leseförderung; Sprachförderung; heterogene Klassen; Deutsch als Zweitsprache

Concept of a differentiated reading programme within heterogeneous classes

Abstract

The close interdependence between language and literacy skills place children with language difficulties at risk to develop reading problems. Conversely, the enhancement of language abilities, especially of vocabulary, can improve reading skills. This article presents the concept of a linguistic reading programme in inclusive second grade class settings. The theoretically founded intervention programme takes the subjects of the regular German and social lessons into account. It offers thematically relevant vocabulary as well as texts and reading games in four differentiated difficulty levels and therefore, provides targeted support for teachers to increase the individual participation and learning chances of their children in heterogeneous classes. In consideration of vocabulary work and aspects of intercultural learning, the program also facilitates adequate teaching for children with German as a second language.

Keywords: intervention; reading enhancement; language enhancement; heterogeneous classes; German as a second language

1 Theoretischer Hintergrund

Etwa 13% der deutschen und 16% der österreichischen Kinder können in der vierten Klasse nur grundlegendste Leseanforderungen erfüllen, wobei sie höchstens dazu in der Lage sind, explizit angegebene Einzelinformationen in Texten zu identifizieren [3]. Als eine zentrale Erklärungsvariable für schwache Lesekompetenzen werden Sprachdefizite (u.a. Wortschatz- und Grammatikprobleme) in der Unterrichtssprache Deutsch angeführt [4, 5].

Mangelnde Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch ist ein Risiko für die Entwicklung von Leseschwierigkeiten.

Dass Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und das sprachliche Kompetenzniveau einander bedingen, ist durch einige Forschungsarbeiten belegt [z.B. 6, 7]. Dabei konnte gezeigt werden, dass insbesondere das Lesesinnverstehen in hohem Maße von den verbal-sprachlichen Fertigkeiten der Kinder abhängt [z.B. 8]. Bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt daher häufiger ein unzureichendes Lesesinnverstehen vor als bei Kindern mit deutscher Muttersprache [9].

Leseschwierigkeiten fallen schon sehr früh auf und sind äußerst persistent [10, 11]. Um günstige Voraussetzungen für eine positive schulische und berufliche Laufbahn zu schaffen, liegt es daher nahe, möglichst früh begleitende und intensive Maßnahmen anzubieten [12-14].

Die schwächsten Schüler und Schülerinnen sollten möglichst früh eine individuell abgestimmte Förderung erhalten.

Innerhalb des Klassenverbandes stellt die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen aufgrund der sprach- und leistungsheterogenen Zusammensetzung für Lehrende

oft eine große Herausforderung dar. Diese Heterogenität erfordert eine Differenzierung des Unterrichts den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechend. Bezüglich des Leseunterrichts kommt dem Einbezug sprachfördernder Ansätze im inklusiven Klassensetting aufgrund der engen Interdependenz zwischen Sprach- und Lesefertigkeiten eine große Bedeutung zu. Insbesondere sollte die Förderung des Lesesinnverstehens durch sprachtherapeutisch relevante Bereiche wie Wortschatzarbeit bereichert werden [4; 15].

Leseförderung, insbesondere die Förderung des Lesesinnverstehens, sollte sprachfördernde Elemente beinhalten.

Zur Wirksamkeit von Leseförderprogrammen wurden zahlreiche Metaanalysen veröffentlicht [z.B. 16-18], wobei sich symptomspezifische Lese-Rechtschreib-Förderprogramme als wirksamer im Vergleich zu Funktions- und Wahrnehmungstrainings erwiesen [17]. An theoretisch fundierten und evidenzbasierten Lese-Interventionsprogrammen, welche sich im Schulalltag von Grundschulen implementieren lassen, fehlt es aber derzeit noch.

2 Zielsetzung des Förderprogramms

Ein theoretisch fundiertes, materialbasiertes Konzept soll für den Leseunterricht entwickelt werden, das die individuelle Lernausgangslage der Kinder berücksichtigt und somit differenziert die Lesekompetenzen (insbesondere die Lesegeschwindigkeit und das Lesesinnverstehen) fördert. Durch den Einsatz der Materialien im Regelunterricht inklusiver Klassensettings sollen Lehrkräfte gezielt darin unterstützt werden, den heterogenen Lernansprüchen der Kinder in der Klasse gerecht zu werden, wobei gleichzeitig Aspekte interkulturellen Lernens berücksichtigt werden können. Dabei soll das vorgestellte Material als Basismaterial verstanden werden, das von den Lehrenden für ihr spezifisches Klassensetting

adaptiert und flexibel eingesetzt werden kann. Darüber hinaus soll es auch in individuellen sprach- und lesetherapeutischen Maßnahmen Anwendung finden.

3 Auswahl der Zielgruppe

Wie bereits aus der Literatur hervorgeht, sollte eine spezifische Förderung der Lese- und verbal-sprachlichen Fertigkeiten von Kindern frühestmöglich ansetzen. Allerdings sollten gewisse Voraussetzungen bei den Kindern gegeben sein, bevor mit dem Leseunterricht in Form einer kombinierten Förderung dieser beiden Ebenen in der dargestellten Form begonnen werden kann:

1. Wissen über die GPK der deutschen Sprache und grundlegende Synthesefähigkeit. Der Erwerb der Rekodierfähigkeit stellt den Schwerpunkt der Leseentwicklung innerhalb der ersten Klasse dar. Da die Basiskompetenzen des Schriftspracherwerbs für die Arbeit mit Texten, die grundlegender Bestandteil des Fördermaterials sind, erforderlich sind, ist anzuraten erst dann mit dem vorgestellten Leseunterrichtskonzept zu beginnen, wenn die Kinder den Graphemen die entsprechenden Phoneme sicher zuordnen können, und dazu in der Lage sind, die Phonemsynthese anzuwenden. Sollte diese Fähigkeiten noch nicht ausreichend erworben sein, wird eine zusätzliche Unterstützung des Kindes empfohlen, damit es gemeinsam mit den anderen Kindern der Klasse (im Sinne der Inklusion) die Möglichkeit hat, das Fördermaterial zu nutzen.
2. Selbstständige Arbeitsweise. Die Fähigkeit, in angemessener Weise selbstständig zu arbeiten, erwerben die Kinder zumeist erst frühestens innerhalb der ersten Klasse [19], z.B. durch Aufgabenformen wie der Freiarbeit.
3. Herausbildung des Grundwortschatzes als sprachliches Fundament bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kommen mit dem Schuleintritt erstmalig in intensiven Kontakt mit der deutschen

Sprache. Sie lernen eine Vielzahl neuer Vokabeln kennen und erlangen meist ein neues Sprachbewusstsein [20].

Infolge dieser Voraussetzungen, die die Kinder für die vorgestellte Förderform erfüllen sollten, wird empfohlen, die Förderung innerhalb der zweiten Klasse zu implementieren. Das Material wird daher für das zweite Schuljahr konzipiert. Jedoch obliegt es den Lehrenden zu entscheiden, wann die Anwendung des vorgeschlagenen Förderkonzeptes und der Einsatz des Materials für die eigene Klasse sinnvoll erscheinen.

4 Konzeption der Fördermaterialien

4.1 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen zu den Fördermaterialien

Die Verwendung eines differenzierten Lesefördermaterials stellt eine optimale Möglichkeit dar, den Lehrenden eine Unterstützung zu bieten, ihren Unterricht den Leistungen der Kinder entsprechend anzupassen.

Das selbstständige, individuelle Arbeiten zu dem gleichen Thema wird durch die Differenzierung der Fördermaterialien in vier verschiedene Schwierigkeitsstufen ermöglicht.

Da dem Förderkonzept die nachgewiesene enge Interdependenz zwischen Lesefähigkeiten und verbal-sprachlichen Fertigkeiten zugrunde liegt, wird neben der Förderdimension „Lesekompetenz“ die Dimension „Wortschatz“ angesprochen.

Inhaltliche Bausteine des Materials :

- Themen
- Lernwortschatz
- differenzierte Texte mit entsprechenden Aufgaben
- textunabhängige Lesespiele

4.2 Themenwahl

Die Auswahl der neun Themenkomplexe orientiert sich am Lehrplan des Deutsch- und Sachunterrichts, um nah am schulischen Alltag der Kinder zu liegen und auch eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Themen zu ermöglichen. So werden Themenkomplexe wie beispielsweise „Advent und Weihnachten“, „Winter und Fasching“, und „Körper und Gesundheit“ angeboten.

4.3 Linguistische Aspekte bei der Auswahl des Lernwortschatzes

Der Lernwortschatz sollte hinsichtlich seiner inhaltlichen Passung zum Thema, der Abbildbarkeit, der Frequenz und grammatischer, orthographischer sowie prosodischer Aspekte kontrolliert sein.

Ausgehend von den Themen werden neun Teil-Wortschätze erarbeitet, die als eine Art Grundwortschatz zu jedem Thema jeweils mit den Kindern bearbeitet werden. Anschließend werden die Wörter während der Texteinheiten in unterschiedlichsten textuellen Kontexten präsentiert, was dem Erwerb der mit den Wörtern verbundenen Konzepte und der Festigung und Erweiterung des Wortschatzes dient [21].

Jeder Teil-Wortschatz enthält 15 Wörter, so dass der Lernwortschatz in seiner Gesamtheit 135 Wörter enthält. Es handelt sich vorrangig um prototypische Primärbegriffe [21], also allgemeine Begriffe, die sensorisch repräsentiert sind. Beispielhaft ist der Teil-Wortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ in Tabelle 1 zu sehen.

Bei der Erstellung des Lernwortschatzes werden neben inhaltlichen Beschränkungen und Limitationen hinsichtlich der visuellen Abbildbarkeit auch grammatische, orthographische und prosodische Formaspekte sowie die Frequenz berücksichtigt.

1. Grammatische Einschränkungen:

Die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive kommen in dem Lernwortschatz unterschiedlich häufig vor, wobei konkrete Nomen aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Vorstellbarkeit und daraus resultierenden besseren Lernbarkeit [22] überrepräsentiert sind (ca. 59%). Es werden keine Komposita für den Lernwortschatz verwendet. Um das sprachliche Wissen der Kinder aufzubauen und zu erweitern, wird während der Vermittlung des Wortschatzes darauf geachtet, die Nomen mit dem bestimmten Artikel im Singular und Plural (Kasus: Nominativ) zu präsentieren, die Verben in der 3. Person Singular (er/sie/es) und ersten Person Plural (wir), sowie die Adjektive in den Steigerungsformen Positiv und Komparativ.

2. Orthographische Einschränkungen:

Die Wörter, die verwendet werden, weisen eine hohe orthographische Regelmäßigkeit auf, d.h. ihre phonologische Form kann durch die GPK hergeleitet werden. Sie enthalten somit keine orthographischen Besonderheiten wie bspw. die Dehnungsschreibung mit „aa“ wie in „Haar“.

3. Prosodische Einschränkungen:

Es werden nahezu nur Wörter in den Wortschatz inkludiert, die das für das Deutsche typische trochäische Wortbetonungsmuster (Folge einer betonten und einer unbetonten Silbe, z.B. in „Jacke“) in der Item-Rohform oder durch z.B. Pluralbildung oder Adjektivsteigerung aufweisen (ca. 95%). Die restlichen 5% stellen zwei- oder dreisilbige Wörter dar, deren betonte Silbe nicht an erster Stelle steht (z.B. in „Pirat“), die jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz in die Wortschätze aufgenommen werden.

4. Einschränkungen hinsichtlich der Wortfrequenz:

Um zu gewährleisten, dass die verwendeten Wortschatzwörter eine hohe Relevanz für die Kinder haben, wird ein Abgleich mit verschiedenen Grundwortschätzen vorgenommen: Die verwendeten Wörter sind zu 84% unter den 2000 häufigsten Wörtern in Aufsätzen 10-Jähriger zu finden [24], zu 96% unter den Wörtern des aktualisierten Schreibwortschatzes von Grundschulkindern [25].

4.4 Differenzierung innerhalb von Texten und textgebundenen Aufgaben

Als einer der Hauptfaktoren für die Effektivität von Leseinterventionen wird die Kontrolle des Schwierigkeitsgrades bei der Texterarbeitung und Aufgabenanforderung gesehen [16].

Die Texte werden mit entsprechenden Aufgaben in vier verschiedenen Differenzierungsstufen konzipiert. Hierbei werden in der Schwierigkeit abnehmend anhand von Symbolen Stern-, Sonnen-, Mond- und Regenbogentexte unterschieden. Nach ihren Dekodierfähigkeiten, gemessen mit Hilfe des SLRT 2 (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest 2) [26], werden die Kinder eingestuft in Kinder mit überdurchschnittlicher (Stern-Gruppe, $PR \geq 70$), durchschnittlicher (Sonnen-Gruppe, $30 \leq PR < 70$), unterdurchschnittlicher (Mond-Gruppe, $15 \leq PR < 30$) und sehr geringer Lesekompetenz (Regenbogen-Gruppe, $PR < 15$) (Einstufung nach [2]). Da sich diese Einstufung nicht auf das Lesesinnverstehen bezieht, wird den Lehrenden empfohlen, die ersten Wochen als eine flexible Eingangsphase zu verstehen, in der den Kindern bei ungeeigneter Schwierigkeitsform auch andere Differenzierungsstufen probeweise angeboten werden können, bis für jedes Kind die passende Differenzierungsstufe gefunden wurde. Ausgehend von der Unterteilung in die Differenzierungsstufen werden die Texte so konzipiert, dass sie in 15 Minuten für die Kinder lesbar sind. Hierfür werden als

Vergleichsbasis die normierten Werte für die Anzahl an gelesenen Wörtern pro Minute aus dem SLRT 2 verwendet.

Die Texte der vier Differenzierungsstufen unterscheiden sich hinsichtlich der Gesamtlänge und der Länge der einzelnen Sätze (quantitativ) und der Komplexität der Textgestaltung (qualitativ, z.B. Nebensatzkonstruktionen vs. einfache Hauptsätze, Passiv- vs.

Aktivstrukturen). Um das Angebot an die Kinder möglichst abwechslungsreich zu gestalten, wurden etwa gleich viele Sach- und Erzähl-Texte erstellt. Aspekte des interkulturellen Lernens werden in beiden Textformen berücksichtigt. Dies geschieht in Form des Einbezugs zweier Haupt-Charaktere in die Erzähl-Texte (Hasan und Mona), die beispielhaft eine heterogene Klassenzusammensetzung widerspiegeln, sowie durch das Ansprechen von interkulturellen Besonderheiten in den Sachtexten (beispielsweise bei der Vermittlung der Bedeutung bestimmter Feste in unterschiedlichen Ländern).

Zu den Texten werden Aufgaben gestellt, die das Verstehen der Texte sichern. Wie die Texte unterscheiden sich die Aufgaben hinsichtlich der Quantität (Anzahl der Aufgaben, Anzahl der Items pro Aufgabenstellung) und Qualität (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) zwischen den Differenzierungsstufen. In den Abbildungen sind die Differenzierungsstufen Stern (Abbildung 1) und Regenbogen (Abbildung 2) eines Beispieltextes mit entsprechenden Aufgaben dargestellt.

4.4 Vertiefung, Ergebnissicherung und Motivation durch Lesespiele

Als fakultatives Element können im Anschluss an die Bearbeitung der Texte Lesespiele eingesetzt werden. Durch die eigenständige Auswahl soll der Aspekt der Selbstbestimmung mit einbezogen und somit auch die Lesemotivation der Kinder gesteigert werden. Zu jedem Thema existieren, nach dem gleichen Schema aufgebaut, 12 Lesespiele, die unterschiedliche Anforderungen an die Kinder stellen (siehe Tabelle 2) und dem wiederholenden Lesen dienen

sowie hilfreich zur Automatisierung der Worterkennung sind. Sie können allein, zu zweit oder in kleineren Gruppen bearbeitet werden. Um die Komponente der Selbstkontrolle mit einzubeziehen, werden die Spiele so konzipiert, dass eine eigene Überprüfung zumeist möglich ist.

5 Rahmenbedingungen des Förderkonzeptes für die zweite Klassenstufe

5.1 Dauer der Förderung

Das Interventionsprogramm wird im Rahmen des Schulunterrichts (im Fach Deutsch und Sachunterricht) zweimal wöchentlich zu je 50 Minuten (reguläre Schulunterrichtseinheit) für die Dauer von ca. 30 Wochen (was nahezu dem gesamten zweiten Schuljahr entspricht) durchgeführt, sodass insgesamt eine Förderungszeit von ca. 50 Stunden erreicht werden kann.

5.2 Interventionsleiter bzw. Interventionsleiterin

Die Intervention wird von den Lehrpersonen durchgeführt, die durch Fortbildungen zuvor und begleitend geschult werden (Fortbildungskonzept an der KFU Graz, in Planung). Zudem erhält jede Lehrperson durch ein Mitglied des Projektteams während des Interventionszeitraums Unterstützung. Dadurch, dass die Intervention von den Lehrpersonen durchgeführt wird, werden eine große schulische Alltagsnähe und laut Ise, Engel und Schulte-Körne [16] auch bessere Fördereffekte erreicht.

5.3 Ablauf der Fördereinheiten

Arten der Fördereinheiten:

- Wortschatzeinheiten zu Beginn eines neuen Themas
- Textarbeitseinheiten

Die Förderung läuft in zwei verschiedenen Fördereinheitsarten ab. Es gibt einerseits Wortschatz-Einheiten, in denen der Teil-Wortschatz eines neuen Themas erarbeitet und geübt wird. Diese Einheiten finden jeweils zu Beginn als Einführung in ein neues Thema statt. Hierbei kommen Wimmelbilder und die für die Kinder erstellten persönlichen Wörterbücher zum Einsatz, in die die Wortschatzwörter sukzessive eingeklebt werden, um eine weitere Auseinandersetzung mit den Wörtern zu ermöglichen. Da Wortschatztraining unter Nutzung der Erstsprache für Kinder mit Migrationshintergrund als sinnvoll erachtet wird [23], haben die Kinder innerhalb dieser Wörterbucheinträge die Möglichkeit, die Wortschatzwörter zusätzlich auch in einer anderen Sprache, also ggf. in ihrer Muttersprache, einzutragen. Andererseits und größtenteils besteht die Förderung aus Textarbeitseinheiten. Diese finden zweimal pro Woche statt. Während dieser Stunden bekommen die Kinder einen ihren Leistungen entsprechenden Text zu lesen und bearbeiten unterschiedliche Aufgaben selbstständig zum Text. Als fakultatives Element dieser Stunden können die textunabhängigen Lesespiele eingesetzt werden.

6 Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Beitrag wurde eine spezifische Möglichkeit dargestellt, wie Leseunterricht durch sprachtherapeutische Elemente (wie Wortschatzarbeit) bereichert werden kann. Die Arbeit mit diesem Förderkonzept ermöglicht einen Unterricht, der die heterogenen Bildungsbedürfnisse aller Kinder systematisch berücksichtigt. Eine differenzierte Leseförderung bietet für Kinder mit schwierigen Ausgangsbedingungen die Möglichkeit, ihre

schriftsprachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihre verbal-sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dies ermöglicht eine effizientere Teilhabe am Unterricht und erhöht die Chance, dass die Kinder ihr individuelles Leistungspotential ausschöpfen können. Zudem bietet das Programm den Lehrerenden gezielte Unterstützung und Anregung für den Unterricht in inklusiven Klassensettings, in denen die Notwendigkeit nach Individualisierung und Differenzierung gegeben ist.

Dass das Förderprogramm in seiner Konzeption auch wirksam ist, wird im Anschluss an die Durchführung der Intervention gezeigt werden können [27].

Danksagung

Das vorliegende Forschungsprojekt wurde vom Land Steiermark finanziell unterstützt, dem dafür unser Dank gilt. Ebenso möchten wir Frau K. Ortner, Frau K. Waldmüller, Frau P. Watko, Herrn N. Holzer sowie Frau E. Ederer-Fick für die Unterstützung im Projekt danken.

Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literaturverzeichnis

- [1] Coltheart M, Rastle K, Perry C et al. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. In: Psychological Review 2001; 108: 204–256
- [2] Klicpera C, Schabmann A, Gasteiger-Klicpera B. Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München: Reinhardt; 2010
- [3] Bos W, Hornberg S, Arnold K-H, Faust G, Fried L, Lankes E-M et al., Hrsg. IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann; 2007
- [4] Baumert J. Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Berlin: Max Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin; 2011
- [5] Schabmann A, Landerl K, Bruneforth M et al. Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Herzog-Punzenberger B, Hrsg. Nationaler Bildungsbericht Österreich; 2012
- [6] Bialystok E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In: Language Learning 2007; 57(1): 45–77
- [7] Bishop DVM, Snowling MJ. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? In: Psychological Bulletin 2004; 130(6): 858–888
-
- [8] Perfetti CA, Landi N, Oakhill J. The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling MJ, Hulme C, Hrsg. The Science of Reading. Malden: Blackwell; 2005: 227-247
- [9] Pochert A, Hildemann W. Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2003
- [10] Klicpera C, Gasteiger-Klicpera B. 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; 1993
- [11] Stanovich KE. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: Reading Research Quarterly 1986; 21: 36–407

- [12] Helf S, Cooke NL. Reading Specialist: Key to a Systematic Schoolwide Reading Model. In: Preventing School Failure 2011; 55(3): 140–147
- [13] Gasteiger-Klicpera B, Fischer U. Evidenzbasierte Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Fingerle M, Ellinger S, Hrsg. Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Stuttgart: Kohlhammer; 2008: 67-84
- [14] Torgesen JK. Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In: Snowling MJ, Hulme C, Hrsg. The Science of Reading. Malden: Blackwell; 2005: 521-537
- [15] Rupley WH, Logan JW, Nichols WD. Vocabulary instruction in a balanced reading program. In: The Reading Teacher 1999; 52: 336-346
- [16] Berkeley S, Scruggs TE, Mastropieri MA. Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995–2006: A Meta-Analysis. In: Remedial and Special Education 2009; 31: 423–436
- [17] Ise E, Engel RR, Schulte-Körne G. Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: Kindheit und Entwicklung 2012; 21(2): 122-136
- [18] Souvignier E, Antoniou F. Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2007; 76: 46–62
- [19] von der Kammer M. Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Hohengehren: Schneider Verlag; 2009
- [20] Griebhaber W. Zwischenbericht März 2004. Projekt "Deutsch und PC". Münster: WWU Sprachenzentrum; 2004
- [21] Fischer U. Mit Königen den Schatz der Sprache entdecken. In: Die Grundschulzeitschrift 2009: 44-49.
- [22] Stahl SA. Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. In: Topics in Language Disorders 2003; 23: 241-247
- [23] Nation ISP. Research into practice: Vocabulary. In: Language Teaching 2011; 44(4): 529–539
- [24] Bamberger R, Vanecek E. Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend und Volk; 1984
- [25] Jüngling N, Lenhard W. Schreibwortschatz von Grundschulkindern. Unpublizierte Rohdaten. Universität Würzburg; 2006. Im Internet: <http://www.i4.psychologie.uni->

wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Schreibwortschatz_Grundschulkinde_r.xls; Stand: 09.01.2013

[26] Moll K, Landerl K. SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Göttingen: Hogrefe Verlag; 2010

[27] Schwab S, Seifert S, Gasteiger-Klicpera B. Improving Reading in Children With German as a First or Second Language. In: Journal of Early Years Education. In Vorbereitung

Tabelle 1: Förderwortschatz zum Thema „Winter und Fasching“ (Items in alphabetischer Reihenfolge. Anmerkung: Der Begriff „Fasching“ ist regional beschränkt und wird in Österreich und einigen Teilen Deutschlands verwendet, in anderen Regionen ist der Begriff „Karneval“ gängig).

	Wortschatz -Item	Wortart	N: Singular; V: 3. Ps. Singular; A: Positiv	N: Plural; V: 1. Ps. Plural; A: Komparativ	Illustration
1	Fest	N	das Fest	die Feste
2	glatt	A	glatt	noch glatter
3	Jacke	N	die Jacke	die Jacken
4	Kleidung	N	die Kleidung
5	Hof	N	der Hof	die Höfe
6	Mantel	N	der Mantel	die Mäntel
7	nass	A	nass	noch nasser
8	Pirat	N	der Pirat	die Piraten
9	Ritter	N	der Ritter	die Ritter
10	Schlitten	N	der Schlitten	die Schlitten
11	schminken	V	er schminkt sich	wir schminken uns
12	schneien	V	es schneit
13	Spuren	N	die Spur	die Spuren
14	werfen	V	er wirft	wir werfen
15	zittern	V	er zittert	wir zittern

Tabelle 2: Exemplarische Übersicht über sechs Lesespiele (repräsentativ für die Art der Spiele). Zu jedem Thema wurden entsprechend der jeweiligen Wortschätze zwölf Spiele gefertigt.

Spiel	Aufgabe	Lese-Ebene	Schwierigkeitsgrad als Empfehlung	Besonderheit
Silbenspiel	Silbenanfang einem Silbenende zuordnen	Silbenebene, segmentale Route	einfach (Regenbogen, Mond)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Einsatz von bunten Klammern
Memory Wort-zu-Bild	Wort zu Bild zuordnen	Wortebene	einfach (Regenbogen, Mond)	bis zu 4 Spieler
Lesebäume	Satz aufbauend lesen	Wort- bis Satzebene	einfach (Regenbogen, Mond)	Keine Selbstkontrolle
Richtig oder falsch	Sätze zum Wimmelbild bewerten: richtig oder falsch?	Satzebene	einfach bis schwierig (Regenbogen, Mond, Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Einsatz von roten und grünen Klammern
Was kommt zuerst?	Sätze einer Anleitung in die richtige Reihenfolge bringen (satzweise richtig legen)	Satzebene	schwierig (Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Rückseite)
Einsteckspiel	Text zu Bild ordnen	Textebene	schwierig (Sonne, Stern)	Selbstkontrolle (Knick-Seite), Textkarten werden in die Lasche eingesteckt

Abbildung 1: Beispieltext aus dem Themenkomplex „Winter und Fasching“ in der Differenzierungsstufe Stern (überdurchschnittliche Lesekompetenz, PR $\geq$ 70)

Der Schneemann

Mona und Hasan sind bei Mona zu Hause. Sie basteln gerade in der Küche. Hasan hat seinen Pustex schon fast fertig. Mona malt ihren König noch eine Krone auf den Kopf. Plötzlich ruft Hasan laut und zeigt durch das Fenster in den Garten. Endlich schneit es. Hasan und Mona warten schon lange auf die ersten Schneeflocken. Jetzt freuen sie sich. Sie wollen sofort raus in den Garten.

Sie ziehen sich warm an, denn draußen ist es kalt. Die Kinder brauchen warme Kleidung. Sie ziehen ihre dicken Jacken an und setzen die Mützen auf. Damit Mona nicht friert und zittert, legt ihr ihre Mutter einen Schal um den Hals. Weil Hasan seinen Schal zu Hause vergessen hat, bekommt er einen von Monas Papa. Jetzt sind sie warm angezogen und können raus in die Kälte.

Die Kinder gehen in den Garten. Sie wollen einen Schneemann bauen. Zuerst macht Hasan drei große Schneebälle. Die Bälle stapelt er übereinander. Zusammen sind sie der Körper für den Schneemann. Mona holt Steine und Äste. Dann geht sie noch mal ins Haus und holt eine Karotte aus der Küche. Als sie wieder nach draußen kommt, ruft sie: „Hasan, pass auf!“ Mona wirft Hasan die Karotte zu. Hasan fängt sie und legt sie auf seine Brust. Dann nimmt Mona die glatten Steine und steckt sie in die oberste Kugel. Sie sind für die Augen und den Mund des Schneemanns. Damit der Schneemann Hände hat, steckt Hasan die Äste in die Seiten der Schneekugel. Ein Ast ist die linke Hand, der andere die rechte. Zum Schluss will Mona dem Schneemann eine Karottennase machen. Doch plötzlich ist die Karotte weg. Hasan und Mona suchen auf der Bank, unter der Bank und neben der Bank. Sie können aber die Karotte nicht finden.

Da sieht Hasan viele kleine Spuren im Schnee. Er zeigt Mona die Spuren. Sie gehen den Spuren nach und kommen in den Wald. Da entdecken sie plötzlich etwas. Unter einem Baum sitzt ein kleiner, weißer Hase. Hasan ist ganz erstaunt. Er hat noch nie einen Hasen im Wald gesehen. In seinen Pfoten hält der Hase die Karotte und frisst sie. Mona und Hasan schauen dem Hasen noch eine Weile zu. Sie müssen dabei aber ganz leise sein, damit der Hase sich nicht erschreckt. Sie freuen sich, dass dem Hasen die Karotte so schmeckt.

Copyright, 27.09.2012, Universität Graz, Abteilung Integrationspädagogik, Projekt LARS, Illustrationen von Heide Krüger 1

Dann gehen sie wieder zurück zu ihrem Schneemann. Aber ohne Karotte hat dieser noch keine Nase. Da hat Mona eine Idee und sucht einen größeren Stein. Den Stein drückt sie dem Schneemann mitten ins Gesicht. Hasan setzt ihm noch eine Mütze auf. Nun ist der Schneemann fertig. Und Mona und Hasan finden, er sieht auch ohne Karottennase toll aus.

Hast du beim Lesen gut aufgepasst?

Lies die folgenden Sätze und unterstreiche das Wort, das in den Satz passt.

Beispiel:
Mona und Hasan sind (Freunde / Geschwister).

- Mona und Hasan sind zu Hause bei (Hasan / Mona).
- Sie warten auf die ersten (Sonnenstrahlen / Schneeflocken).
- Damit Monas Hals nicht friert, braucht sie einen (Stiefel / Schal).
- Mona und Hasan bauen einen (Ritter / Schneemann).
- Hasan macht zuerst drei große (Schneehügel / Schneebälle).
- Die Steine sind für die Augen und den (Mund / Mantel).
- Im Schnee entdeckt Hasan viele (Spuren / Fußabdrücke).
- Unter dem Baum sitzt ein (Fuchs / Hase).
- Der Hase hält in seinen Pfoten die (Karotte / Kartoffel).
- Hasan setzt dem Schneemann eine (Krone / Mütze) auf.

Welche Wörter kamen in der Geschichte vor?

Kreise sie in deiner Lieblingsfarbe ein.

Schlitten	Wind	Jacke	Spuren	Mütze
Baum	Stiefel	glatt	Schnee	Mantel
			Ritter	

Copyright, 27.09.2012, Universität Graz, Abteilung Integrationspädagogik, Projekt LARS, Illustrationen von Heide Krüger 2

Schreibe die Wörter, die du gefunden hast, mit Begleitet auf die Zeilen.

der

Was braucht man, um einen Schneemann zu bauen? Schreibe auf, was dir einfällt. Wenn du dir nicht sicher bist, lies im Text noch einmal nach.

Kreuze an, was für dich stimmt.

Ich bin im Winter gerne draußen. ☐

Ich freue mich, wenn es draußen schneit. ☐

Ich habe dieses Jahr schon einen Schneemann gebaut. ☐

Ich habe schon einmal einen Hasen gesehen. ☐

Mir schmecken Karotten sehr gut. ☐

Male einen Schneemann, wie er dir gefällt.

Copyright, 27.09.2012, Universität Graz, Abteilung Integrationspädagogik, Projekt LARS, Illustrationen von Heide Krüger 3

Abbildung 2: Beispieltext aus dem Themenkomplex „Winter und Fasching“ in der Differenzierungsstufe Regenbogen (sehr geringe Lesekompetenz, PR<15)

Der Schneemann

Endlich schneit es.

Mona und Hasan ziehen sich warme Kleidung an.

Sie haben Jacken an und Mützen auf dem Kopf.

Sie wollen einen Schneemann bauen.

Sie brauchen Schnee, Äste für die Arme und Steine für den Mund und die Augen.

Mona holt eine Karotte. Sie wirft sie Hasan zu.

Hasan legt die Karotte hin.

Sie bauen den Schneemann.

Er ist fast fertig. Doch die Karotte ist weg.

Sie folgen den Spuren in den Wald.

Dort sehen sie einen Hasen.

Er frisst die Karotte.

Der Schneemann braucht eine neue Nase.

Mona sucht einen Stein.

Sie setzt den Stein als Nase ein.

Hasan setzt dem Schneemann eine Mütze auf.

Nun ist der Schneemann fertig.

Copyright, 27.09.2012, Universität Graz, Abteilung Integrationspädagogik, Projekt LARS, Illustrationen von Heide Krüger 1

Lies die folgenden Sätze. Unterstreiche das Wort in der Klammer, das in den Satz passt.

Beispiel:
Mona und Hasan sind (Freunde / Geschwister).

- Mona und Hasan ziehen warme Kleidung (aus / an).
- Mona und Hasan bauen einen (Ritter / Schneemann).
- Ein Hase frisst die (Karotte / Steine).
- Der Schneemann bekommt einen Stein als (Mütze / Nase).

Was braucht man, um einen Schneemann zu bauen?

Kreise die Wörter in deiner Lieblingsfarbe ein.

Schnee	Karotte	Mütze
Schlitten	Hase	Äste
Jacke	Steine	Spuren

Kreuze an, was für dich stimmt.

Ich baue gerne einen Schneemann. ☐

Ich mag Hasen sehr gerne. ☐

Mir schmecken Karotten sehr gut. ☐

Male einen Schneemann.

Copyright, 27.09.2012, Universität Graz, Abteilung Integrationspädagogik, Projekt LARS, Illustrationen von Heide Krüger 2

Susanne Seifert, Dipl.-Patholing.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin

Univ.-Prof.ⁱⁿ Barbara Gasteiger-Klicpera, Universitäts-Professorin

susanne.seifert@uni-graz.at

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Inclusive Education

Merangasse 70/2, 8010 Graz

Susanne Seifert ist Patholinguistin und zertifizierte Dyslexietherapeutin nach BVL®. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Inclusive Education der Karl-Franzens-Universität (KFU) Graz. Zuvor arbeitete sie 2 Jahre als Sprach- und Dyslexietherapeutin in Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Sprachförderung.
Susanne Schwab ist Psychologin und Pädagogin. Sie arbeitet seit Oktober 2010 an der KFU Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind schulische Inklusion, Lese- und Sprachförderung sowie soziale Partizipation.
Barbara Gasteiger-Klicpera ist Dekanin der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) der KFU Graz und leitet den Arbeitsbereich Inclusive Education. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, schulische Inklusion, sowie Verhaltens- und Lernschwierigkeiten.