

Ruven Stahns, Svenja Rieser & Anke Hußmann

Zur Passung von Leseförderung und Schülerkompetenzen im Leseunterricht in Deutschland

Ergebnisse der Lehrkräftebefragung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2016

1 | Einleitung

Im Jahr 2016 haben Viertklässler*innen in Deutschland zum vierten Mal an der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) teilgenommen (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017). Das Ziel dieser Studie ist ein internationaler Vergleich der Lesekompetenzen von Schüler*innen im Primarstufenalter. Begleitet wird ein zu diesem Zweck durchgeführter Lesetest u.a. durch schriftliche Befragungen der Lehrkräfte, deren Klassen an IGLU teilnehmen (Hußmann et al. 2017). Die gewonnenen Daten liefern u.a. Informationen darüber, welche Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz im Leseunterricht realisiert werden.

Im vorliegenden Beitrag werden auf der Grundlage dieser Befragung gewonnene Befunde dazu präsentiert, wie häufig im Leseunterricht am Ende der Grundschulzeit in Deutschland ausgewählte Lesestrategien instruiert werden und wie Stillelesephasen gestaltet werden. Dabei wird überprüft, ob zwischen den Angaben der Lehrkräfte hierzu und dem Anteil an schwachen Leser*innen in den Schulklassen Zusammenhänge bestehen.

Für eine effektive Leseförderung müssen Lehrkräfte den Lernstand ihrer Schüler*innen einschätzen, um fundierte Entscheidungen für Verfahren zur Leseförderung treffen zu können. Dabei orientieren sie sich im besten Fall an empirischen Befunden zu deren Wirksamkeit (Rosebrock & Nix 2017: 9f.). Für Kinder, die noch nicht flüssig lesen können, wird es z.B. wenig förderlich sein, wenn Lehrkräfte ihnen anspruchsvolle Lesestrategien vorstellen oder sie im Unterricht ohne Unterstützung Kinder- oder Jugendbücher lesen lassen (Abschnitt 3). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sollen dazu beitragen, die Frage zu klären, inwiefern Lehrkräfte in Deutschland bei der Gestaltung des Leseunterrichts den Lernstand ihrer Schüler*innen berücksichtigen.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse von IGLU 2016 skizziert (Abschnitt 2) und die in der Untersuchung berücksichtigten Lesefördermaßnahmen eingeführt (Abschnitt 3). Im Anschluss werden die Forschungsfragen (Abschnitt 4) sowie die Datengrundlage und das methodische Vorgehen (Abschnitt 5) vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert (Abschnitt 6) und diskutiert (Abschnitt 7).

2 | Lesekompetenzen und Leseförderung am Ende der Grundschulzeit in Deutschland: ausgewählte Ergebnisse von IGLU 2016

IGLU ist eine Leseleistungsstudie, an der in der Erhebungsrunde 2016 Schüler*innen aus 57 Ländern und Regionen teilgenommen haben. In Deutschland wird die Studie am Ende des vierten Schuljahres durchgeführt. Im Jahr 2016 haben in Deutschland 3959 Schüler*innen aus 208 Klassen an IGLU teilgenommen (Hußmann et al. 2017). Im Mittelpunkt der Studie steht ein Lesetest, für den die Teilnehmer*innen eines von 16 Testheften bearbeiten, das einen Erzähltext, einen informierenden Text sowie Testitems mit Fragen zu den beiden Texten enthält (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017). Steht zu Beginn der Grundschulzeit der Erwerb von Lesefertigkeiten auf der Wort- und Satzebene im Mittelpunkt, sollte im Verlauf der Grundschulzeit die Auseinandersetzung mit zunehmend längeren und komplexeren Texten möglich werden. Mitunter wird das als ein Weg vom „learning to read“ zum „reading to learn“ beschrieben (Rosebrock & Gold 2018: 13). Im Lesetest von IGLU, der auf die Lesekompetenz von Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit ausgerichtet ist, werden basale Lesefertigkeiten vorausgesetzt, daher werden mehr oder weniger hierarchiehohe Prozesse des Textverstehens überprüft (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017: 82ff.). Allerdings zeigen Forschungsbefunde der letzten Jahre, dass auch zum Ende der Grundschulzeit und darüber hinaus hierarchieniedrige Leseprozesse nicht von allen Schüler*innen flüssig realisiert werden (Rosebrock & Nix 2017: 34ff.; Gailberger et al. in diesem Band). Daher wurden in IGLU 2016 zusätzlich zu dem international eingesetzten textorientierten Lesetest der Wort- und Satzverständnistest von ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider 2017) durchgeführt, um die Lesekompetenzen sehr schwacher Leser*innen beschreiben zu können.

Die Leistungswerte von IGLU ergeben sich aus der Berechnung von Plausible Values (Hußmann et al. 2017: 62ff.). Der Leistungsmittelwert der Schüler*innen in Deutschland liegt bei IGLU 2016 bei 537 Punkten (*SD*: 78) und damit signifikant oberhalb des internationalen Mittelwerts (*M*: 521; *SD*: 78) und nicht signifikant unterhalb des Mittelwerts der EU-Teilnehmerländer bzw. -regionen (*M*: 540; *SD*: 71) (vgl. dazu und zum Folgenden Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017: 91ff.). Im Vergleich zu den Ergebnissen der vorherigen IGLU-Erhebungen zeigt sich in IGLU 2016 eine leichte (nicht signifikante) Verringerung der mittleren Leseleistungen in Deutschland. Um die Leseleistungen der Viertklässler*innen, die an IGLU teilnehmen, inhaltlich zu bestimmen, wird in jeder Erhebungsrunde der Studie ein Kompetenzstufenmodell entwickelt. Die Beschreibung der Kompetenzstufen wird vorgenommen, indem die Leseanforderungen der Aufgaben ermittelt werden, die von Kindern, die Leseleistungen auf den jeweiligen Stufen erbringen, mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Etwa sechs Prozent der Schüler*innen in Deutschland erreichen im Jahr 2016 lediglich Stufe I des verwendeten Lesekompetenzstufenmodells. Auch die Ergebnisse von ELFE II weisen auf erhebliche Defizite dieser Schüler*innen bei den hierarchieniedrigen Leseprozessen hin: Im Mittel erreichen sie 41,8 von 75 Punkten auf der Wort- und 18,8 von 36 Punkten auf der Satzebene. Defizite auf einer immer noch eher hierarchieniedrigen Ebene haben auch die Schüler*innen auf Kompetenzstufe II (13 Prozent der Viertklässler*innen; Wortverständnis: 50,5 Punkte, Satzverständnis: 19,6 Punkte). Bedarf an Förderung zeigt sich für diese Kinder also bereits im Bereich hierarchieniedriger Leseprozesse. Die Schüler*innen, deren Leistungen auf Kompetenzstufe III einzuordnen sind, sind ebenfalls noch nicht dazu in der Lage, durchgängig stimmige mentale Modelle von altersgemäßen Texten auszubilden. Da ihre Schwierigkeiten

aber eher auf einer hierarchiehöheren Ebene des Leseprozesses liegen, müsste die Leseförderung anders aussehen als die Förderung der Kinder auf den Stufen I und II. Wiederum anders müsste die Förderung von Kindern auf den Stufen IV und V des Lesekompetenzstufenmodells gestaltet werden. Sie sind gute bzw. ausgesprochen gute Leser*innen, für die spezifische Förderangebote im Leseunterricht zu gestalten wären.

Die Befunde aus IGLU 2016 machen deutlich, dass auch noch am Ende der Grundschulzeit die Förderung der Leseflüssigkeit neben der Förderung des Textverstehens ein Ziel des Leseunterrichts ist. Ausgehend vom Lernstand der Schüler*innen muss eine effektive Förderung der unterschiedlichen Aspekte von Lesekompetenz mit unterschiedlichen Maßnahmen erfolgen (zusammenfassend NICHD 2000; Rosebrock & Nix 2017). Wenn die Förderung hierarchieniedriger Lesekompetenzen resp. der Leseflüssigkeit notwendig ist, ist auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands der Einsatz unterschiedlicher Varianten begleitenden und wiederholenden lauten Lesens mit (Peer-)Feedback zu empfehlen – im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren vor allem Effekte der Förderung in Form von Lautlesetandems untersucht (Rosebrock et al. 2010; Walter, die & Petersen 2012; Müller et al. 2013; Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold 2014; Munser-Kiefer 2014). Befunde einer Befragung von Lehrkräften, die im Rahmen von IGLU 2016 durchgeführt wurde, deuten darauf hin, dass Lautlesetandems im Unterricht in vierten Klassen seltener realisiert werden als andere Verfahren, deren förderliche Wirkung fraglich ist, z.B. Reihumlesen (Bremerich-Vos et al. 2017: 283ff.). Demnach werden 44 Prozent der Schüler*innen in Deutschland von Lehrkräften unterrichtet, die angeben, in ihrem Leseunterricht niemals Tandems aus stärkeren und schwächeren Schüler*innen einen Text gemeinsam halblaut lesen zu lassen (ebd.: 287). Es gibt aber den Ergebnissen von IGLU 2016 zufolge in fast allen vierten Klassen in Deutschland Leser*innen, deren Leistungen auf den Stufen I oder II des Kompetenzstufenmodells von IGLU einzuordnen sind und die damit zur „Risikogruppe“ im Lesen gehören. Da Lautlesetandems sich vor allem für die Förderung von Schüler*innen eignen, die noch nicht flüssig lesen können, ist zu erwarten, dass sie vor allem im Unterricht von Lehrkräften eingesetzt werden, die in Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen arbeiten. Das aber zeigt sich in den Ergebnissen von IGLU 2016 nicht (ebd.: 289). Die betreffenden Befunde weisen darauf hin, dass Leselehrkräfte im Unterricht nicht unbedingt umsetzen, was auf Grundlage des Forschungsstands zur effektiven Leseförderung sinnvoll wäre (ebd.: 295).

3 | Förderung von Lesekompetenzen durch Vermittlung von Lesestrategien und stilles Lesen

Im Rahmen von IGLU 2016 wurden neben Daten zur Realisierung von Lautlesetandems auch solche zur Vermittlung von Lesestrategien und zur Gestaltung von Stillelesephasen im Leseunterricht erhoben.

Schüler*innen den Einsatz von Lesestrategien zu vermitteln, wird in der einschlägigen Forschung empfohlen, wenn es das Ziel ist, hierarchiehöhere Leseprozesse zu fördern (z.B. Munser-Kiefer 2012; Munser-Kiefer 2014; Rosebrock & Nix 2017; Souvignier 2014). Allerdings gibt es durchaus Lesestrategien, die das Verstehen auf einer relativ hierarchieniedrigen Ebene wie der lokalen Kohärenzbildung unterstützen (Rosebrock & Nix 2017: 73).

Verstehendes Lesen setzt eine kognitive Auseinandersetzung mit einem Text voraus: Die „komplexeren mentalen Handlungen, die zum Textverstehen führen“ (Rosebrock & Nix 2017: 74), können als Lesestrategien bezeichnet werden. Kompetente Leser*innen nutzen Lesestrategien häufig unbewusst, sie sind dem bewussten Zugriff allerdings zugänglich und ihr Einsatz gilt als lehr- und lernbar (z.B. Palincsar & Brown 1984; Kruse et al. 2013; Schulte & Souvignier 2013). Dabei ist von den Lehrkräften zu vermitteln, wie aus einer Lesetechnik (wie dem Unterstreichen) eine Lesestrategie wird. Mit Rosebrock und Nix (2017: 85ff.) dürfen Lehrkräfte Schüler*innen nicht nur Lesetechniken vorstellen, wenn diese zum kompetenten Umgang mit Lesestrategien befähigt werden sollen. Die Lernenden müssten die Auswahl und den Einsatz geeigneter Lesetechniken für die Auseinandersetzung mit bestimmten Texten und Arbeitsaufträgen erlernen. Dabei dürfe nicht nur die Entwicklung kognitiver Strategien vorangetrieben werden: Um abzuschätzen, ob der Einsatz einer Strategie die Textrezeption verbessert, seien metakognitive Strategien zu entwickeln, die ein Monitoring des Strategieeinsatzes ermöglichen (vgl. dazu und zum Folgenden z.B. Artelt, Naumann & Schneider 2010: 78; Rosebrock & Nix 2017: 80ff.).

- Zu den kognitiven Strategien gehören Wiederholungsstrategien (z.B. mehrmalige Lektüre eines Textes, wörtliche Zusammenfassungen des Textes), Elaborationsstrategien (z.B. Voraussagen über den Inhalt, Textvergleiche, die Zusammenfassung von Textabschnitten in eigenen Worten) und Organisations- bzw. Reduktionsstrategien (Markieren von als zentral erkannten Textteilen, Zusammenfassungen von Textabschnitten in wenigen Sätzen).
- Metakognitive Strategien schließlich beziehen sich auf den Einsatz der kognitiven Lesestrategien im Leseprozess selbst, indem sie diesen quasi zielorientiert überwachen (z.B. in der Planung, Durchführung und Sicherung des Leseprozesses und seines mentalen Ergebnisses).

Neben der Vermittlung von Lesestrategien wird auch die förderliche Wirkung von Formen ‚offenen‘ Unterrichts auf die Lesekompetenz diskutiert. Häufig wird dieser Unterricht in Form von Stillesephasen gedacht, in der z.B. Kinder- und Jugendliteratur gelesen wird (Bertschi-Kaufmann & Schneider 2006; Schneider & Bertschi-Kaufmann 2007; Rosebrock et al. 2010; Rieckmann 2020). Dabei können Lesemotivation oder Leseselbstkonzept im Fokus stehen – und damit Aspekte der „Subjektebene“ (Rosebrock & Nix 2017: 16) von Lesekompetenz. Es kann aber auch ein Zusammenhang zwischen der stillen Lektüre und der Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens hergestellt werden (Rosebrock et al. 2010). Dabei wird von einem Einfluss der gelesenen Textmenge auf die Lesekompetenzen auf der Prozessebene ausgegangen (ebd.: 36). Hinsichtlich der förderlichen Effekte der Stilleseverfahren stehen häufig schwache Leser*innen im Mittelpunkt, die kaum außerschulische Erfahrungen mit Buchlektüre gemacht haben (Rosebrock & Nix 2014: 58ff.). Potenziell sei die Wirksamkeit häufigen stillen Lesens im Unterricht allerdings nicht auf diese Schüler*innen beschränkt, da stärkere ihre Kompetenzen durch die Lektüre anspruchsvoller Texte ebenfalls weiterentwickeln könnten (ebd.).

Einen Vorschlag zur Gestaltung von Stillesephasen im Unterricht stellt das Kilometer-Lesen dar (Rosebrock & Nix 2017: 60f.). Im Mittelpunkt steht dabei stilles Lesen im Unterricht, für das die Schüler*innen selbstständig eine Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern aus einer Bücherkiste vornehmen. Die gelesene Textmenge wird in Meter umgerechnet und addiert; die

gelesenen Texte werden in einen „Lese-Reise-Pass“ (ebd.: 61) eingetragen. Die Texte werden nicht im Unterrichtsgespräch aufgearbeitet und es sind auch keine Aufgaben zum Textverständnis zu bearbeiten. Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) haben die Effekte des Kilometer-Lesens auf die Entwicklung unterschiedlicher Aspekte der Lesekompetenz bei 12-jährigen Hauptschüler*innen untersucht. Hinsichtlich der Entwicklung von Leseflüssigkeit und Textverstehen bleiben die Schüler*innen, die am Kilometer-Lesen teilgenommen haben, hinter denen zurück, die in Form der Lautlesetandems gefördert wurden. Hinsichtlich der Entwicklung der Lesemotivation und des Leseselbstkonzepts zeigen sich sogar negative Veränderungen zwischen Prätest und Follow-Up-Test. Die Autor*innen gehen davon aus, dass das Kilometer-Lesen voraussetzungsreicher als die Arbeit in Lautlesetandems ist: Während für die Arbeit in Lautlesetandems maximal lokale Kohärenz herzustellen sei, setze effektive Förderung beim Kilometer-Lesen globale Kohärenzbildung „als Bedingung seiner Wirksamkeit“ (ebd.: 51) voraus, weil sich nur dann „Lese-genuss“ (ebd.: 50) einstellen könne. Der Effekt auf der Subjektebene sei wiederum Voraussetzung dafür, dass es zu einer Verbesserung auf der Prozessebene komme.

Weitere Befunde zum stillen Lesen stammen von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006), die Ergebnisse einer Interventionsstudie vorgelegt haben, in der u.a. Effekte der Leseförderung im Rahmen offenen, interessen geleiteten Leseunterrichts überprüft werden. Im Mittelpunkt dieses Unterrichts steht die individuelle Auseinandersetzung von Schüler*innen mit Kinder- und Jugendliteratur, wobei die Kinder frei in ihren Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl von Texten für Lesestunden und der Anschlusskommunikation sind. Für die Primarstufe (3. bzw. 4. Klasse) lässt sich ein positiver Effekt des offenen Leseunterrichts auf die „Entwicklung der Erinnerung an Gelesenes“ (ebd.: 415) nachweisen. Darin sehen Bertschi-Kaufmann und Schneider einen Beleg dafür, dass die „Habitualisierung des Lesens“ (ebd.: 402) sowie das „emotionale Involvement“ (ebd.) im offenen Unterricht tendenziell stärker gefördert werden als im Unterricht einer Kontrollgruppe. Ein Effekt auf unterschiedliche Aspekte von Lesemotivation zeigt sich im Vergleich von Treatment- und Kontrollgruppe in einer späteren Publikation aus dem Projekt nicht (Schneider & Bertschi-Kaufmann 2007). Für weitere Aspekte von Lesekompetenz (Leseflüssigkeit, Leseverstehen) zeigen sich im Vergleich mit dem Entwicklungsverlauf der Kontrollgruppe nicht nur keine positiven, sondern auch hier z.T. negative Effekte (Bertschi-Kaufmann & Schneider 2006). Zudem weisen Schneider und Bertschi-Kaufmann (2007) eine positivere Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Kontrollgruppe als in der Treatmentgruppe nach.

4 | Forschungsfragen

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Leistungsniveaus von Schüler*innen einer Klasse einzuschätzen und durch passende Angebote zu fördern. In den folgenden Analysen wird der Frage nachgegangen, ob die Gestaltung des Leseunterrichts mit dem Anteil an schwachen Leser*innen in einer Klasse zusammenhängt. Wir knüpfen an die Vorarbeit von Bremerich-Vos, Stahns, Hußmann und Schurig (2017) an, die überprüft haben, ob ein Zusammenhang zwischen der Realisierung von Lautlesetandems im Unterricht und dem Anteil schwacher Leser*innen in einer Klasse besteht. In der vorliegenden Untersuchung wird geprüft, ob sich für die Instruktion von Lesestrategien und die Gestaltung von Stillelesephasen

im Unterricht Unterschiede zwischen Klassen mit einem hohen und einem mittleren bzw. niedrigen Anteil schwacher Leser*innen zeigen.

Die Vermittlung von Lesestrategien wird meist zur Förderung hierarchiehöherer Leseprozesse empfohlen. Daher könnte davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung von Lesestrategien seltener in Klassen mit vielen (sehr) schwachen Leser*innen erfolgt, die sich weniger mit dem Textverstehen auseinandersetzen müssen bzw. können als mit der Leseflüssigkeit. Da es Lesestrategien gibt, die den Verstehensprozess auf einer relativ hierarchieniedrigen Ebene unterstützen, ist es nicht entscheidend, ob sich der Unterricht in Klassen mit vielen und wenigen schwachen Leser*innen hinsichtlich der Instruktion von Lesestrategien insgesamt unterscheidet. Von Bedeutung ist, ob den Schüler*innen die Lesestrategien vermittelt werden, die aufgrund ihrer Voraussetzungen angemessen erscheinen, und ob sich das in Unterschieden zwischen den Angaben der Lehrkräfte zur Vermittlung von Strategien widerspiegelt. Dazu gehört auch, dass in Klassen mit einem niedrigen Anteil schwacher Leser*innen intensiver anspruchsvolle Lesestrategien vermittelt werden, die auf die Unterstützung hierarchiehöherer Verstehensprozesse zielen.

Die Befunde zur Wirksamkeit der Stillleseverfahren stimmen insgesamt skeptisch, was deren förderliche Wirkung auf die unterschiedlichen Ebenen und Aspekte von Lesekompetenz angeht. Vermutlich bringen eher die starken Leser*innen die Voraussetzungen mit, um vom stillen Lesen im Unterricht zu profitieren. Rosebrock und Nix (2017: 65ff.) plädieren für ein Verständnis von Wirksamkeit, das auch einbezieht, dass leseschwache Schüler*innen an die Buchlektüre herangeführt werden. Wenn Lehrkräfte diese Einschätzung teilen, könnten sie Stillleseverfahren wie das Kilometer-Lesen in Klassen mit vielen schwachen Leser*innen einsetzen.

5 | Daten und Methoden

Die Analysen basieren auf Daten aus dem Leistungstest und der Lehrkräftebefragung von IGLU 2016. In einem ersten Auswertungsschritt werden die Angaben zur Umsetzung von Leseförderverfahren von Lehrkräften mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen einerseits und einem mittleren bzw. niedrigen Anteil schwacher Leser*innen andererseits gegenübergestellt. Im zweiten Schritt werden Korrelationen zwischen den Angaben zum Einsatz von Leseförderverfahren und dem Anteil schwacher Leser*innen in der Klasse berechnet. Der Anteil schwacher Leser*innen wird auf Grundlage der Ergebnisse des Lesetests aus IGLU 2016 bestimmt.¹ Zudem werden die Analysen jeweils mit Angaben zum Anteil der Schüler*innen mit Bedarf an Förderunterricht im Lesen wiederholt, die von den Lehrkräften stammen, die an der Lehrkräftebefragung von IGLU 2016 teilgenommen haben.² Lehrkräfte planen ihren Unterricht vermutlich eher auf der Grundlage ihrer Einschätzung des Leistungsniveaus der Schüler*innen als auf der Grundlage der Ergebnisse von standardisierten Leistungstests. Da Lehrkräfteeinschätzungen und Testergebnisse nicht übereinstimmen müssen, werden die Analysen in den beiden genannten Varianten durchgeführt.

¹ Im Folgenden wird vom „ermittelten“ Anteil schwacher Leser*innen gesprochen, auch wenn die Lesekompetenzwerte der einzelnen Schüler*innen auf einer Schätzung von Plausible Values beruhen.

² Im Folgenden wird vom „geschätzten“ Anteil schwacher Leser*innen gesprochen, um die Unterscheidung von den „ermittelten“ Werten zu erleichtern.

*Zum ermittelten Anteil schwacher Leser*innen*

Als schwache Leser*innen werden in diesem Sinne die Kinder betrachtet, die im IGLU-Lesetest 475 Punkte oder weniger erreicht haben und deren Leistungen somit höchstens auf der Kompetenzstufe II des Stufenmodells von IGLU 2016 zu verorten sind (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017: 92). Für jede Klasse wird bestimmt, welcher Anteil an Schüler*innen dieser Gruppe angehört. Der durchschnittliche Anteil schwacher Leser*innen in den Klassen liegt bei $M = 20,15$ Prozent ($SD: 21,42$ Prozent). Der Anteil rangiert zwischen den Klassen von 0 bis 100 Prozent (Abb. 1). Um die Einteilung der Klassen in Gruppen mit einem hohen bzw. mittleren bis niedrigen Anteil schwacher Leser*innen für die vorliegende Untersuchung vorzunehmen, werden die Leistungsdaten der Stichprobe anhand der dritten Quartilsgrenze in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe umfasst alle Klassen, in denen der aufgrund des IGLU-Tests ermittelte Anteil schwacher Leser*innen mindestens bei 26,36 Prozent liegt (dritte Quartilsgrenze). Hier wird von einem hohen Anteil schwacher Leser*innen ausgegangen. Die anderen Klassen gehören zur Gruppe mit einem mittleren oder niedrigen Anteil schwacher Leser*innen.

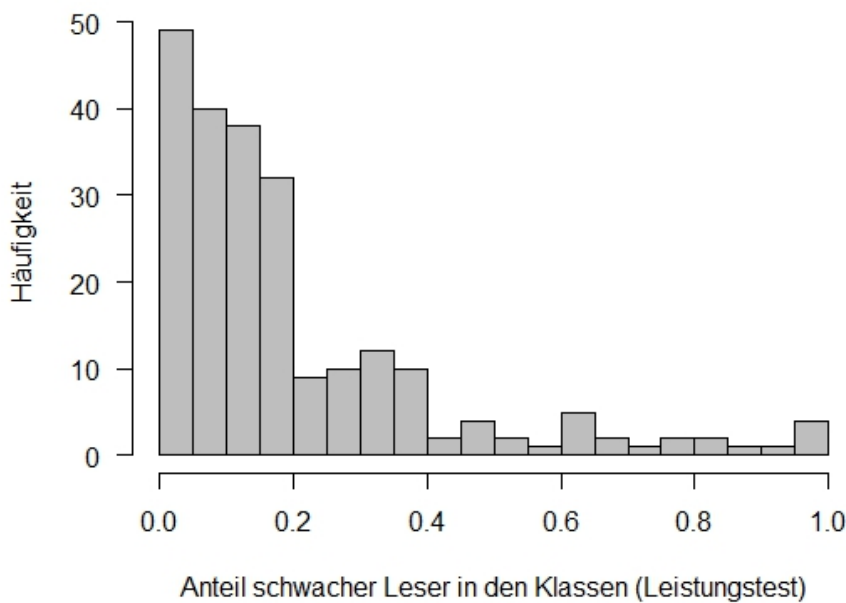


Abb. 1: Häufigkeitsverteilung des Anteils schwacher Leser*innen in einer Klasse auf Grundlage des Leistungstests (Histogramm)

*Zum geschätzten Anteil schwacher Leser*innen*

Insgesamt haben in Deutschland 227 Lehrkräfte an IGLU 2016 teilgenommen. Im Lehrkräftefragebogen wurden sie um Angaben zur Klassengröße und um eine Einschätzung zur Anzahl der Kinder in ihren Klassen gebeten, die Förderunterricht im Lesen benötigen („*Wie viele Schüler benötigen Förderunterricht im Lesen? Anmerkung: bezieht sich auf die an IGLU teilnehmende Klasse*“). Auf Grundlage dieser Angaben wird der geschätzte Anteil schwacher Leser*innen berechnet. Dazu wird die von den Lehrkräften geschätzte Zahl der Kinder mit Förderbedarf durch die Klassengröße dividiert. Die Werte liegen zwischen 0 und 100 Prozent

(Abb. 2). Der Mittelwert liegt mit $M = 17,5$ Prozent ($SD: 16,37$) etwas niedriger als der ermittelte Anteil leseschwacher Kinder. Um zu prüfen, ob die Gestaltung des Unterrichts in Abhängigkeit von dem durch die Lehrkräfte geschätzten Anteil schwacher Leser*innen variiert, wird ebenfalls eine Einteilung in Klassen mit einem hohen bzw. mittleren bis niedrigen geschätzten Anteil schwacher Leser*innen anhand der dritten Quartilsgrenze vorgenommen. Diese liegt für den geschätzten Anteil an Leser*innen mit Förderbedarf bei 24,0 Prozent. Daher werden alle Klassen mit einem Anteil ab 24 Prozent an Schüler*innen mit Bedarf an Förderunterricht im Lesen der Gruppe mit einem hohen geschätzten Anteil schwacher Leser*innen zugeordnet, die übrigen Klassen der Gruppe mit einem mittleren bzw. niedrigen Anteil.

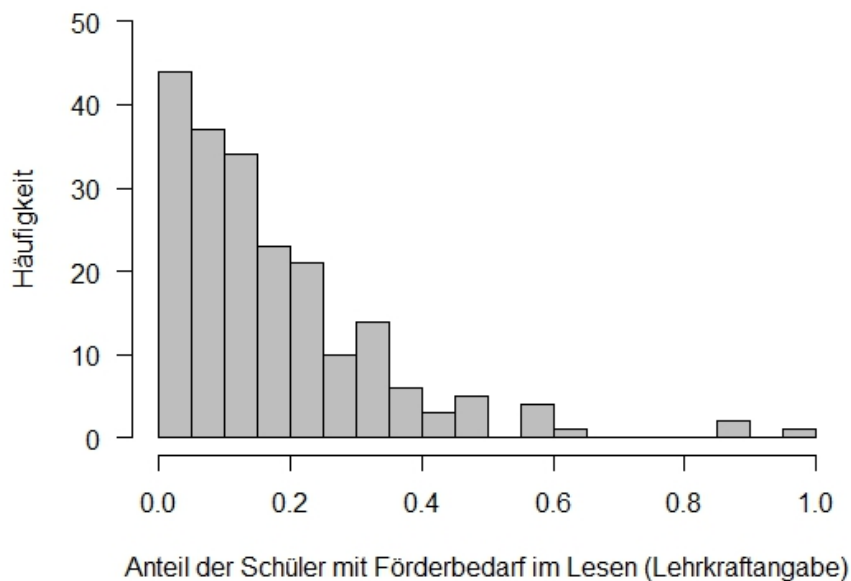


Abb. 2: Häufigkeitsverteilung des Anteils der Schüler*innen in einer Klasse, die nach Einschätzung der Lehrkräfte Förderunterricht im Lesen benötigen (Histogramm)

Die von den Lehrkräften geschätzten Anteile schwacher Leser*innen und die aufgrund des IGLU-Tests ermittelten Anteile korrelieren zu $r = .54^*$ miteinander.

Der Lehrkräftefragebogen von IGLU 2016 enthält 13 Items, mit denen erfragt wird, wie häufig die Lehrkräfte verschiedene Lesestrategien erklären und zeigen bzw. ob sie vermitteln, wie und wann Lesestrategien eingesetzt werden sollten. Um zu erfassen, wie Stillesephasen im Unterricht gestaltet werden, werden die Lehrkräfte im Lehrkräftefragebogen gebeten anzugeben, wie häufig sie den Kindern im Unterricht Zeit zum stillen Lesen einräumen. Von den im Rahmen von IGLU 2016 befragten Lehrkräften haben 22 diese Frage nicht beantwortet. Ein geringer Anteil an Lehrkräften räumt den Schüler*innen niemals Zeit zum stillen Lesen ein ($n = 3$). Die übrigen Lehrkräfte ($n=202$) haben vier weitere Items bearbeitet, in denen sie um Angaben zur Auswahl und dem Umgang mit den Texten gebeten werden, die in den Stillesephasen gelesen werden. Alle Items sind auf einer vierstufigen Skala (von „jeden oder fast jeden Tag“ bis „nie oder fast nie“) zu beantworten. Sie werden für die Analysen so kodiert, dass ein hoher Wert für eine häufige Umsetzung steht.

Im Folgenden werden getrennt für die Gruppen die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Items berichtet. Die Analysen dienen dazu, zu zeigen, wie häufig die Strategien instruiert werden bzw. wie Stillesephasen in den Klassen gestaltet werden. Die statistische Signifikanz der Unterschiede wird mit T-Tests für unabhängige Stichproben geprüft. In einem zweiten Auswertungsschritt werden Korrelationen zwischen den Angaben zur Unterrichtsgestaltung und dem (ermittelten und geschätzten) Anteil schwacher Leser*innen in der Klasse berechnet. Alle Analysen werden mit SPSS 25 durchgeführt.

6 | Ergebnisse

6.1 | Unterrichtsgestaltung in Abhängigkeit vom ermittelten Anteil schwacher Leser*innen

Vermittlung von Lesestrategien

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Ergebnisse für die Instruktion von Lesestrategien zu finden. Die Lehrkräfte nutzen die vierstufige Antwortskala für alle Items aus. In beiden Gruppen liegen die Mittelwerte für die Mehrheit der Items nahe am theoretischen Mittelwert von 2,5. Allerdings werden einige relativ anspruchsvolle Lesestrategien, die sich auf hierarchiehöhere Verstehensleistungen beziehen, in beiden Gruppen seltener thematisiert (Vergleich des Textaufbaus, Verknüpfung von Informationen im Text über Abschnittsgrenzen hinweg oder Übertragen wichtiger Informationen in ein anderes Darstellungsformat). In beiden Gruppen erklären und zeigen die Lehrkräfte besonders häufig, wie die Schüler*innen wichtige Stellen in einem Text markieren können. Das passiert etwas häufiger in Klassen mit einem mittleren bzw. niedrigen Anteil schwacher Leser*innen.

Zudem wird im Unterricht in beiden Gruppen häufig erklärt und gezeigt, wie die Schüler*innen prüfen können, ob ihnen alle Wortbedeutungen in einem Text bekannt sind. Diese Strategie wird etwas häufiger in Klassen mit vielen schwachen Leser*innen thematisiert. Den Schüler*innen beider Gruppen wird relativ häufig vermittelt, wie sie die zentralen Ideen von Texten zusammenfassen können. Zudem wird in Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen häufiger darüber gesprochen, wann Lesestrategien eingesetzt werden sollten. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen fallen aber überwiegend gering aus. Der Vergleich der Mittelwerte durch T-Tests zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Wie oft tun Sie im Leseunterricht die folgenden Dinge?	Klassen mit einem hohen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Klassen mit einem mittleren/niedrigen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Mittelwertvergleich (T-Test bei unabhängigen Stichproben)		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Den Schüler*innen erklären und zeigen, ...							
wie man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	2,35	0,74	2,42	0,76	0,589	196	.557
wann man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	2,19	0,69	2,34	0,73	1,238	196	.217
wie man Fragen zum Text entwickelt, während man liest.	2,12	0,76	2,16	0,76	0,334	197	.739
wie man zentrale Ideen eines Textes zusammenfasst.	2,54	0,70	2,63	0,71	0,787	198	.432
wie sie den Textinhalt mit ihrem Vorwissen verbinden können.	2,42	0,73	2,50	0,74	0,661	196	.509
wie man wichtige Textstellen markiert (z. B. durch Unterstreichen).	2,85	0,72	2,99	0,68	1,326	198	.186
dass man wichtige Textstellen manchmal wörtlich abschreiben sollte.	2,15	0,89	2,09	0,78	-0,504	198	.615
wie sie während des Lesens Voraussagen über den weiteren Verlauf des Textes anstellen.	2,13	0,71	2,07	0,71	-0,564	198	.573
wie sie überprüfen, ob ihnen alle Wortbedeutungen bekannt sind.	2,69	0,96	2,55	0,94	-,923	197	.357
wie sie den Textaufbau mit dem von anderen Texten vergleichen.	1,71	0,78	1,80	0,68	0,816	198	.416
wie sie Informationen im Text über Abschnittsgrenzen hinweg verknüpfen.	1,76	0,84	1,87	0,80	0,780	193	.436
wie sie Überschriften zu Textabschnitten formulieren.	2,27	0,66	2,34	0,69	0,665	196	.507
wie sie wichtige Informationen in ein anderes Darstellungsformat überführen (z. B. Mind-Map, Tabelle, Diagramm).	1,85	0,74	1,97	0,66	1,134	199	.258

Tab. 1: Deskriptive Werte zur Instruktion von Lesestrategien in Klassen mit einem hohen bzw. mittleren bis niedrigen Anteil schwacher Leser*innen sowie die Ergebnisse der Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede mittels T-Tests bei unabhängigen Stichproben.

Gestaltung von Stillesephasen

In Tabelle 2 finden sich die deskriptiven Werte zur Gestaltung von Stillesephasen. Die Texte, die in den Stillesephasen von allen gelesen werden, werden in allen untersuchten Klassen im Anschluss an die Lektüre relativ häufig Gegenstand des Unterrichtsgesprächs. Seltener müssen die Kinder nachhalten, wie viel sie tatsächlich gelesen haben. Lehrkräfte in Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen geben an, häufiger Texte für die Stillesephasen auszuwählen. In den anderen Klassen übernehmen das Auswählen häufiger die Kinder. Auch hier weisen die T-Tests keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen aus.

In meinem Unterricht haben Schüler*innen Zeit, still zu lesen. Falls ja: Wie häufig kommt Folgendes beim stillen Lesen vor?	Klassen mit einem hohen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Klassen mit einem mittleren/niedrigen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Mittelwertvergleich (T-Test bei unabhängigen Stichproben)		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Ich übernehme die Auswahl der Texte für Stillesephasen.	2,60	0,96	2,44	0,95	-0,958	174	.340
Die Schüler*innen können die Texte nach eigenen Interessen auswählen.	2,53	0,86	2,71	0,94	1,118	178	.265
Texte, die alle Schüler*innen gelesen haben, werden nach der Lektüre Gegenstand des Unterrichtsgesprächs.	2,81	0,94	2,77	0,88	-0,252	179	.802
Die Schüler*innen müssen nachhalten, wie viel sie gelesen haben (z. B. durch ein Lesetagebuch).	1,59	0,90	1,59	0,93	0,018	170	.986

Tab. 2: Deskriptive Werte zur Häufigkeit von Gestaltungsmerkmalen von Stillesephasen in Klassen mit einem hohen bzw. mittleren bis niedrigen Anteil schwacher Leser*innen sowie die Ergebnisse der Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede mittels T-Tests bei unabhängigen Stichproben.

6.2 | Unterrichtsgestaltung in Abhängigkeit vom geschätzten Anteil schwacher Leser*innen

Vermittlung von Lesestrategien

Legt man der Gruppierung den geschätzten Anteil schwacher Leser*innen zugrunde, finden sich nur vereinzelt größere Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten zur Instruktion von Lesestrategien (Tabelle 3). Die Unterschiede fallen jedoch deutlicher aus als bei den

Analysen, die auf dem auf der Grundlage des IGLU-Tests ermittelten Anteil schwacher Leser*innen beruhen.

Wie oft tun Sie im Leseunterricht die folgenden Dinge?	Klassen mit einem geschätzt hohen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Klassen mit einem geschätzt mittleren/niedrigen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Mittelwertvergleich (T-Test bei unabhängigen Stichproben)		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Den Schüler*innen erklären und zeigen, ...							
wie man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	2,45	0,76	2,38	0,75	-0,572	196	.568
wann man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	2,33	0,74	2,29	0,71	-0,408	196	.684
wie man Fragen zum Text entwickelt, während man liest.	2,18	0,82	2,14	0,74	-0,334	197	.739
wie man zentrale Ideen eines Textes zusammenfasst.	2,71	0,76	2,57	0,69	-1,180	198	.239
wie sie den Textinhalt mit ihrem Vorwissen verbinden können.	2,59	0,83	2,44	0,70	-1,219	196	.224
wie man wichtige Textstellen markiert (z. B. durch Unterstreichen).	2,98	0,71	2,95	0,69	-0,304	198	.761
dass man wichtige Textstellen manchmal wörtlich abschreiben sollte.	2,12	0,97	2,10	0,75	-0,114	71,491	.910
wie sie während des Lesens Voraussagen über den weiteren Verlauf des Textes anstellen.	2,22	0,78	2,04	0,68	-1,534	198	.127
wie sie überprüfen, ob ihnen alle Wortbedeutungen bekannt sind.	2,80	0,96	2,51	0,94	-1,898	197	.059
wie sie den Textaufbau mit dem von anderen Texten vergleichen.	1,80	0,89	1,77	0,63	-0,237	67,589	.813
wie sie Informationen im Text über Abschnittsgrenzen hinweg verknüpfen.	1,84	0,89	1,84	0,79	0,010	193	.992
wie sie Überschriften zu Textabschnitten formulieren.	2,34	0,69	2,32	0,68	-0,201	196	.841
wie sie wichtige Informationen in ein anderes Darstellungsformat überführen (z. B. Mind-Map, Tabelle, Diagramm).	1,86	0,83	1,97	0,63	0,822	70,741	.414

Tab 3: Deskriptive Werte der Items zur Instruktion von Lesestrategien in Klassen mit einem hohen bzw. mittleren bis niedrigen Anteil schwacher Leser*innen sowie die Ergebnisse der Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede mittels T-Tests bei unabhängigen Stichproben.

Fast alle Lesestrategien werden den Angaben der Lehrkräfte zufolge in Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen häufiger thematisiert als in den anderen Klassen. Die Unterschiede fallen insgesamt aber gering aus. In Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen wird z.B. häufiger thematisiert, wie überprüft werden kann, ob alle Wortbedeutungen in einem Text bekannt sind. Gleiches gilt für die Strategie, Voraussagen über den weiteren Verlauf eines Textes vorzunehmen. Die T-Tests zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Gestaltung von Stillesephasen

Hinsichtlich der Gestaltung von Stillesephasen zeigen sich zwischen den Gruppen deutlichere Unterschiede als bei den Analysen zum ermittelten Anteil schwacher Leser*innen (Tabelle 4). So geben Lehrkräfte, die den Anteil an schwachen Leser*innen in ihrer Klasse als hoch einschätzen, an, häufiger Texte zum stillen Lesen für die Kinder auszuwählen. Die Lehrkräfte der anderen Gruppen überlassen diese Aufgabe häufiger den Kindern. Außerdem geben Lehrkräfte von Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen an, häufiger mit den Kindern nach der Lektüre über die Texte zu sprechen. Bei dem Vergleich der Mittelwerte durch T-Tests zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: In Klassen mit einem geringen Anteil schwacher Leser*innen können die Schüler*innen Texte häufiger nach eigenen Interessen auswählen und in Klassen mit einem hohen Anteil schwacher Leser*innen werden die Texte häufiger im Anschluss an die Lektüre im Unterrichtsgespräch besprochen.

In meinem Unterricht haben Schüler*innen Zeit, still zu lesen. Falls ja:	Klassen mit einem geschätzt hohen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Klassen mit einem geschätzt mittleren/niedrigen Anteil leistungsschwacher Leser*innen		Mittelwertvergleich (T-Test bei unabhängigen Stichproben)		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Wie häufig kommt Folgendes beim stillen Lesen vor?							
Ich übernehme die Auswahl der Texte für Stillesephasen.	2,71	0,93	2,41	0,95	-1,737	174	.084
Die Schüler*innen können die Texte nach eigenen Interessen auswählen.	2,40	0,91	2,74	0,91	2,076	178	.039
Texte, die alle Schüler*innen gelesen haben, werden nach der Lektüre Gegenstand des Unterrichtsgesprächs.	3,02	0,85	2,71	0,90	-2,044	179	.042
Die Schüler*innen müssen nachhalten, wie viel sie gelesen haben (z. B. durch ein Lesetagebuch).	1,54	0,79	1,61	0,95	0,422	170	.674

Tab. 4: Deskriptive Werte zur Häufigkeit von Gestaltungsmerkmalen von Stillesephasen in Klassen mit einem hohen bzw. einem mittleren bis niedrigen Anteil schwacher Leser*innen sowie die Ergebnisse der Überprüfung der statistischen Bedeutsamkeit der Mittelwertsunterschiede mittels T-Tests bei unabhängigen Stichproben.

6.3 | Korrelationen zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem ermittelten sowie dem geschätzten Anteil schwacher Leser*innen

Wie oft tun Sie im Leseunterricht die folgenden Dinge?	Korrelationskoeffizient (r)	
	Anteil schwacher Leser*innen berechnet auf Grundlage der Ergebnisse des Leistungstestes	Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf im Lesen nach Einschätzung der Lehrkraft
wie man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	.02	-.01
wann man verschiedene Lesestrategien einsetzt.	-.05	-.02
wie man Fragen zum Text entwickelt, während man liest.	.01	.08
wie man zentrale Ideen eines Textes zusammenfasst.	-.05	.09
wie sie den Textinhalt mit ihrem Vorwissen verbinden können.	-.06	.12
wie man wichtige Textstellen markiert (z. B. durch Unterstreichen).	-.11	.01
dass man wichtige Textstellen manchmal wörtlich abschreiben sollte.	-.04	.03
wie sie während des Lesens Voraussagen über den weiteren Verlauf des Textes anstellen.	.04	.12
wie sie überprüfen, ob ihnen alle Wortbedeutungen bekannt sind.	.13	.14*
wie sie den Textaufbau mit dem von anderen Texten vergleichen.	-.06	-.01
wie sie Informationen im Text über Abschnittsgrenzen hinweg verknüpfen.	.01	.05
wie sie Überschriften zu Textabschnitten formulieren.	-.03	.06
wie sie wichtige Informationen in ein anderes Darstellungsformat überführen (z. B. Mind-Map, Tabelle, Diagramm).	-.10	-.03

Tab. 5: Korrelationen zwischen dem Anteil an schwachen Leser*innen (basierend auf dem Leistungstest bzw. den Lehrereinschätzungen) und den Lehrerangaben zur Häufigkeit, mit der Strategien im Unterricht instruiert werden. * $p < .05$.

Vermittlung von Lesestrategien

Um zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem (ermittelten und geschätzten) Anteil schwacher Leser*innen besteht, werden bivariate Korrelationen berechnet. Die Ergebnisse für die Instruktion von Strategien finden sich in Tabelle 5. Keine der Korrelationen mit dem ermittelten Anteil schwacher Leser*innen wird statistisch bedeutsam. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Instruktion von Lesestrategien und dem auf Grundlage des IGLU-Tests ermittelten Anteil schwacher Leser*innen in einer Klasse. Für den durch die Lehrkräfte geschätzten Anteil schwacher Leser*innen findet sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung: Je höher der geschätzte Anteil an schwachen Leser*innen in einer Klasse ist, desto häufiger instruieren die Lehrkräfte Lesestrategien, die darauf zielen, dass die Schüler*innen prüfen können, ob ihnen alle Wortbedeutungen in einem Text bekannt sind ($r = .14^*$).

Gestaltung von Stillesephasen

In Tabelle 6 werden die Korrelationen zwischen dem Anteil schwacher Leser*innen und den Gestaltungsmerkmalen von Stillesephasen dargestellt. Es ist kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem ermittelten Anteil an schwachen Leser*innen in einer Klasse und der Gestaltung von Stilleseverfahren nachzuweisen. Ein signifikanter Zusammenhang findet sich in den Ergebnissen auf Grundlage des geschätzten Anteils schwacher Leser*innen: Je höher dieser ist, desto seltener dürfen die Kinder Texte, die sie während der Stillesephasen lesen, nach eigenen Interessen auswählen ($r = -.20^*$).

	Korrelationskoeffizient (r)	
	Anteil schwacher Leser*innen berechnet auf Grundlage der Ergebnisse des Leistungstestes	Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf im Lesen nach Einschätzung der Lehrkraft
Ich übernehme die Auswahl der Texte für Stillesephasen.	.10	.11
Die Schüler*innen können die Texte nach eigenen Interessen auswählen.	-.08	-.20*
Texte, die alle Schüler*innen gelesen haben, werden nach der Lektüre Gegenstand des Unterrichtsgesprächs.	.03	.13
Die Schüler*innen müssen nachhalten, wie viel sie gelesen haben (z. B. durch ein Lesetagebuch).	-.06	-.04

Tab. 6: Korrelationen zwischen dem Anteil an schwachen Leser*innen (basierend auf dem Leistungstest bzw. den Lehrereinschätzungen) und den Lehrerangaben zur Häufigkeit bestimmter Gestaltungsmerkmale von Stillesephasen. * $p < .05$.

7 | Diskussion

Es zeigt sich, dass viele der elaborativen und organisierenden Lesestrategien, deren Einsatz die Bearbeitung anspruchsvoller Leseaufgaben unterstützen kann (zu denken wären hier z.B. an Textvergleiche, Übertragen von Informationen in andere Formate u.a.m.), im Leseunterricht am Ende der Grundschulzeit insgesamt seltener thematisiert werden als Oberflächenstrategien wie das Unterstreichen wichtiger Textstellen (vgl. dazu auch Bremerich-Vos et al. 2017: 289ff.). In Klassen mit wenigen schwachen Leser*innen wäre zu erwarten, dass die Vermittlung anspruchsvoller Lesestrategien eine bedeutendere Rolle spielt als in Klassen mit vielen Kinder, deren Schwierigkeiten mit dem Lesen auf einer hierarchieniedrigen Ebene beginnen. Den Ergebnissen von IGLU 2016 zufolge spielen die Lesestrategien, die auf eine Unterstützung hierarchiehöherer Prozesse zielen, in Klassen mit einem mittleren bzw. niedrigen Anteil schwacher Leser*innen keine bedeutendere Rolle als in den Klassen mit vielen schwachen Leser*innen.

Insgesamt finden sich zwischen den Gruppen kaum Unterschiede in den Angaben zur Unterrichtsgestaltung – weder bei den Angaben dazu, wann und wie Lesestrategien eingesetzt werden sollten, noch bei der Instruktion der meisten Strategien. Eine statistisch signifikante Korrelation mit dem Anteil schwacher Leser*innen ist lediglich bei einem Item nachzuweisen: Lehrkräfte, die nach eigener Einschätzung in Klassen mit vielen förderbedürftigen Leser*innen arbeiten, vermitteln nach eigenen Angaben häufiger, wie die Schüler*innen überprüfen können, ob ihnen alle Wortbedeutungen eines Textes bekannt sind. Kleinbub (2010) hat auf Grundlage von Unterrichtsaufzeichnungen darauf aufmerksam gemacht, dass im Leseunterricht in vierten Klassen vor der Lektüre von Texten häufig Wortbedeutungen geklärt werden und dass andere kognitive und metakognitive Strategien im Unterricht von untergeordneter Bedeutung sind. Mit dem in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Item wird nicht erfragt, ob im Unterricht Wortbedeutungen geklärt werden, um das Verständnis zu sichern; das Item zielt darauf, wie man prüfen kann, ob alle Wortbedeutungen bekannt sind. Die Validität der Lehrerangaben vorausgesetzt, wird damit eine metakognitive Strategie vermittelt. Weitere signifikante Zusammenhänge lassen sich hinsichtlich der Instruktion von Lesestrategien nicht nachweisen. Weitere Strategien, die auf die Unterstützung relativ hierarchieniedriger Leseprozesse zielen, werden in Klassen mit vielen schwachen Leser*innen demnach auch nicht häufiger instruiert als in Klassen mit weniger leseschwachen Kindern.

Phasen stillen Lesens im Unterricht bieten sich an, um Schüler*innen die Lektüre ganzer Texte zu ermöglichen. In der Hoffnung auf Effekte für Kinder, deren familiäre Lesesozialisation nicht ideal verlaufen ist, sehen Rosebrock und Nix (2017: 71) einen Grund, Stillelesephasen in den Unterricht zu integrieren, auch wenn positive Effekte eines auf stilles Lesen ausgerichteten Unterrichts in einschlägigen Studien nicht immer nachgewiesen werden können. Phasen stillen Lesens sind Bestandteil des Unterrichts eines großen Teils der Lehrkräfte der Stichprobe aus IGLU 2016. Der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, Schüler*innen im Unterricht niemals Zeit für stilles Lesen einzuräumen, ist deutlich kleiner als der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, dass Lautlesetandems in ihrem Unterricht nie eine Rolle spielen (Abschnitt 2).

Gruppenunterschiede zeigen sich bei den deskriptiven Befunden vor allem bei der Auswahl der Texte. Diese überlassen die Lehrkräfte in Klassen mit vielen schwachen Leser*innen (ermittelter und geschätzter Anteil) seltener den Kindern. Auch die einzige signifikante Korrelation zur

Gestaltung der Stillesephasen betrifft diesen Aspekt der Unterrichtsgestaltung: Je höher der berichtete Anteil an schwachen Leser*innen in der Klasse ist, desto weniger Einfluss haben die Schüler*innen auf die Auswahl der Texte, die still gelesen werden. Das könnte ein Aspekt „kompetente[r] Begleitung und Kontrolle“ (Rosebrock & Nix 2017: 68) von Stillesephasen sein, der sich positiv auf die Lesekompetenz auswirken könnte, wie Rosebrock und Nix (2017) auf Grundlage der Forschungslage zum stillen Lesen im Unterricht annehmen: „Offensichtlich fördert ein Setting, in dem selbstbestimmt im Rahmen des Unterrichts gelesen wird, nicht per se messbare Lesekompetenz.“ (ebd.). Es müsse sichergestellt sein, dass die Schüler*innen, die Texte auch tatsächlich verstehend lesen und die Lektüre nicht nur „als ein ‚Durchkommen‘ durch den Text“ (ebd.) begreifen. Möglicherweise sei es sinnvoll, die Fördersituation so zu gestalten, „dass die Lektüre zwar ein weitgehend eigenständiger und in vielen Komponenten selbstorganisierter Akt bleibt, zugleich aber durch eine kompetente Begleitung und Kontrolle stabilisiert wird“ (ebd.) (vgl. dazu auch Rieckmann 2020).

Zudem zeigt sich bei den deskriptiven Befunden, dass die Texte, die in den Stillesephasen gelesen werden, in beiden Gruppen und unabhängig von der Frage, ob der ermittelte oder der geschätzte Anteil schwacher Leser*innen zugrunde gelegt wird, im Anschluss an die Lektüre relativ häufig Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden. Das ist z.B. im Kilometer-Lesen nach Rosebrock und Kolleg*innen nicht so vorgesehen (Rosebrock & Nix 2017: 60f.). Dass die Lehrkräfte sich in ihrem Unterricht mit den Ergebnissen der Lektüre der Schüler*innen auseinandersetzen, kann ebenfalls als Aspekt von Begleitung und Kontrolle gedeutet werden. Es liegt nahe, das auch mit dem Befund zu verbinden, dass die Lehrkräfte in beiden Gruppen relativ selten mithilfe von Lesetagebüchern o.Ä. nachzuhalten scheinen, was und wie viel gelesen wurde; in vielen Klassen scheint das „Nachhalten“ ein Teil des Unterrichts zu sein.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse empirischer Forschung zur Leseförderung im Unterricht scheinen in Deutschland nicht alle Bedürfnisse der unterschiedlich leistungsstarken Schüler*innen hinreichend berücksichtigt zu werden. Darauf haben schon die Befunde von Bremerich-Vos et al. (2017) zur Realisierung von Lautlesetandems im Unterricht hingewiesen. Dass sich in der vorliegenden Untersuchung kaum signifikante Zusammenhänge zwischen dem Anteil schwacher Leser*innen und dem Einsatz der beiden Leseförderverfahren zeigen, deutet darauf hin, dass eine noch deutlichere Vermittlung von Informationen darüber notwendig ist, für welche Zielgruppe die unterschiedlichen Maßnahmen zur Leseförderung geeignet sind.

Effektive Leseförderung im Unterricht setzt diagnostische Kompetenz aufseiten von Lehrkräften voraus (Rosebrock & Nix 2017; Hußmann et al. i.V.). IGLU 2016 zeigt, dass der von den Lehrkräften geschätzte Anteil an Leser*innen mit Förderbedarf im Lesen in etwa dem auf Grundlage des IGLU-Tests ermittelten Anteil an schwachen Leser*innen entspricht (Bremerich-Vos et al. 2017: 281). Kompetenzwerte, die auf einer Schätzung von Lesekompetenzen für die einzelnen Schüler*innen beruhen, wie sie im Rahmen von IGLU generiert werden, dienen nicht dazu, die individuelle Leseförderung vorzubereiten. In der alltäglichen Unterrichtsplanung von Lehrkräften dürften standardisierte Tests wie ELFE II sowie Einschätzungen von Schülerkompetenzen durch Lehrkräfte von Bedeutung sein. In einschlägigen Publikationen zur Leseförderung finden sich praxisorientierte Vorschläge zur Diagnose von Lesekompetenzen (z.B. Rosebrock et al. 2013: 81ff.; Gailberger & Nix 2013). Lehrkräfte damit vertraut(er) zu machen, könnte dazu beitragen, dass die Leseförderung gezielter gestaltet wird. Denn: Die Mittelwerte zwischen den Angaben zum Leseunterricht zwischen den Gruppen (hoher bzw.

mittlerer und niedriger Anteil schwacher Leser*innen) weisen deutlichere Unterschiede auf, wenn die Gruppen auf Grundlage der Einschätzung der Lehrkräfte gebildet werden. Das könnte man als Hinweis darauf deuten, dass die Lehrkräfte auf erkannte Leseschwierigkeiten durchaus reagieren.

Zum Abschluss zwei Anmerkungen zu der vorliegenden Studie.

Angaben von Lehrkräften zu ihrem eigenen Unterricht werden mitunter kritisch gesehen (Philipp 2014: 126). Die Frage, „inwiefern Fragebogen-Daten zur faktischen Unterrichtspraxis zu trauen ist“ (ebd.), ist Gegenstand zahlreicher Studien (Clausen 2002). Angaben von Lehrkräften zum eigenen Unterricht haben Vor- und Nachteile: Lehrkräfte könnten im Hinblick auf die Einschätzung ihrer Unterrichtspraxis zu selbstwertdienlichen Verzerrungen neigen; das kann in einer einseitig positiven Einschätzung des eigenen Unterrichts zum Ausdruck kommen (Stahns, Rieser & Lankes 2017). Allerdings zeigen Ergebnisse aus IGLU auch, dass Zusammenhänge zwischen Angaben von Lehrkräften zum Leseunterricht und Lesekompetenzen bestehen (Stahns & Rieser 2018). Zudem ist es möglich, Lehrkräfte Einschätzungen von Unterrichtsmerkmalen vornehmen zu lassen, wenn dafür fachliches und fachdidaktisches Wissen gefordert ist. Schüler*innen, auf deren Einschätzungen viele Studien zur Unterrichtsgestaltung beruhen, können das, Ergebnissen zahlreicher Studien zufolge, eher nicht. Zudem können Lehrkräfte Angaben zur Gestaltung ihres Unterrichts über einen längeren Zeitraum vornehmen, während in Videostudien wie der von Kleinbub (2010) einzelne oder wenige Stunden aufgezeichnet werden. Insofern haben Angaben von Lehrkräften zu ihrem eigenen Unterricht ihren Platz in der empirischen Unterrichtsforschung (vgl. dazu Clausen 2002).

Des Weiteren ist eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung zu diskutieren. Systematische Leseförderung zeichnet sich durch die Abfolge von (individueller) Diagnostik und anschließender Förderung aus, der Leistungstest von IGLU wurde aber durchgeführt, nachdem der Unterricht durchgeführt wurde, auf den sich die Lehrkräfte in ihren Angaben beziehen. In der vorliegenden Untersuchung werden die u.a. auf Grundlage der Testergebnisse geschätzten Plausible Values genutzt, um den Anteil schwacher Leser*innen in der Klasse zu bestimmen. Es ist u.E. davon auszugehen, dass Schüler*innen, die zum Testzeitpunkt zur Gruppe der schwachen Leser*innen gehören, in dem Zeitraum vorher nicht zur Gruppe der starken Leser*innen gehört haben. Möglich wäre natürlich, dass (einige) Schüler*innen zum Testzeitpunkt nicht mehr zur Gruppe der schwachen Leser*innen gehört haben, während das für den Zeitraum noch galt, auf den sich die Lehrkräfte in ihren Angaben zum Unterricht beziehen. Mit größeren Veränderungen des Anteils schwacher Leser*innen innerhalb der Klassen ist aber zumindest kurzfristig nicht zu rechnen. Des Weiteren sollten solche Veränderungen dann auch zu Anpassungen im Unterricht führen. Das wiederum sollte sich in den Angaben der Lehrkräfte zum Unterricht widerspiegeln. Da der Erwerb von Lesekompetenz sich über längere Zeiträume erstreckt und dabei immer wieder eine Passung des Unterrichts stattfindet, ist davon auszugehen, dass die Daten der vorliegenden Studie die Beantwortung der Fragestellung erlauben.

8 | Literatur

- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 393–424.
- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279–296). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79–142). Waxmann.
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Waxmann.
- Gailberger, S. & Nix, D. (2013). Lesen und Leseförderung in Primar- und Sekundarstufe. In: S. Gailberger, F. Wietzke (Hrsg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 36–69). Beltz.
- Hußmann, A., Hüninghake, R., Hartung, N., Euker, N. & Kuhl, J. (i.V.). Förderung im Lernbereich Schriftsprache. In: J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Schule*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Hußmann, A., Wendt, H., Kasper, D., Bos, W. & Goy, M. (2017). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S.29–78). Waxmann.
- Kleinbub, I. D. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Kruse, G., Rickli, U. Riss, M. & Sommer, T. (2013). *Lesen. Das Training*. Schulbuchverlag plus AG.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. *Didaktik Deutsch* 19 (37), 45–61.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Hogrefe.
- Munser-Kiefer, M. (2012). Leseförderung mit (meta-)kognitiven Strategien in der Grundschule? Befunde und Schlussfolgerungen aus einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 122–135.
- Munser-Kiefer, M. (2014). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Waxmann.
- Müller, B., Križan, A., Hecht, T., Richter, T. & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (3), 131–146.

- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NICHD.
- Palincsar, A. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Philipp, M. (2014). Leseunterricht in der Grundschule – vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In: R. Valtin, I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz stärken – evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 122–165). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Rieckmann, C. (2020). *Grundlage der Lesedidaktik. Band 2: „Eigenständiges Lesen“*. 3. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Gold, A. (2018). Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In: S. Kutzelmann, C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S.7–19). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. korrigierte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 5. Auflage. Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch* 28, 33–58.
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder ein angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 29–52.
- Schulte, E. & Souvignier, E. (2013). Der Lese-Sportler. Ein Programm für individuelle Leseförderung. *Die Grundschulzeitschrift*, 27 (7), 58–61.
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In: R. Valtin, I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 167–182). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 251–277). Waxmann.
- Stahns, R. & Rieser, S. (2018). Qualität des Leseunterrichts in vierten Klassen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung von IGLU 2011. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 131–145.
- Walter, J., Ide, S. & Petersen, A. (2012). Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems. Entwicklung und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 448–464.