

Daria Ferencik-Lehmkuhl & Ilka Fladung

Lesediagnostik und -förderung im heterogenen Deutschunterricht

Finale Ergebnisse aus dem Projekt *Ganz In*

1 | Hintergrund: Das Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft“

Der Veröffentlichung der Ergebnisse des *Programme for International Student Assessment* (PISA; Baumert et al. 2001) aus dem Jahr 2000 folgte eine intensive bildungspolitische sowie öffentliche Debatte. Aus dieser Diskussion resultierten umfangreiche schulische Reformen, zu denen auch der Ausbau von Ganztagschulen zählte. Vor diesem Hintergrund startete im Jahr 2010 das Projekt *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW*. Hierbei handelt es sich um ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt der Universitäten der Ruhrallianz (Universität Duisburg-Essen, Ruhr-Universität Bochum, Technische Universität Dortmund), der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung¹ des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Hauptziel von *Ganz In* war es in der ersten Projektphase (*Ganz In I*, 2010-2015), 30 ausgewählte Gymnasien durch Fortbildungs- und Netzwerkarbeit auf ihrem Weg zu gebundenen Ganztagschulen² in der Schul- und der Unterrichtsentwicklung zu begleiten (vgl. Wendt & Bos 2015).

Angesichts verschiedener bildungspolitischer, pädagogischer und sozialpolitischer Zielsetzungen von Ganztagschule betrifft eine der zentralen Begründungslinien von *Ganz In* die Ausschöpfung von Bildungspotentialen: So gelingt die Förderung von leistungsstarken Gymnasialschülerinnen und -schülern noch nicht optimal, wenn man Deutschland mit anderen EU- und OECD-Staaten vergleicht (vgl. Wendt et al. 2013). Weiterhin besteht ein deutlicher Handlungsbedarf die Chancengerechtigkeit betreffend. So zeigen Befunde, z.B. aus der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU), dass nicht nur die schulische Leistung, sondern auch soziokulturelle Merkmale einen deutlichen Einfluss auf die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte haben. Auch wenn diese nicht verbindlich ist, beeinflusst sie aber trotzdem häufig die Eltern, die ihr Kind oft nicht auf das Gymnasium, sondern auf eine andere weiterführende Schule schicken. Auch im Jahr 2016 konnte erneut der Zusammenhang

¹ Inzwischen heißt dies Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

² Als gebundene Ganztagschule gilt eine Schule (im Primar- und Sekundarbereich I) dann, wenn „die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2015: 4), wenn die Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Tagen in der Woche für je mindestens sieben Zeitstunden an diesen Ganztagsangeboten teilnehmen und ihnen an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs ein Mittagessen zur Verfügung gestellt wird (vgl. ebd. 5).

zwischen der sozioökonomischen Stellung der Familie von Schülerinnen und Schülern und der Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, belegt werden. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten bzw. bei gleicher Lesekompetenz ist die Chance für ein Kind mit Eltern aus der „oberen Dienstklasse“³ fast 4-mal so hoch wie für ein „Facharbeiter“-Kind (vgl. Stubbe, Bos & Schurig 2017: 244). Damit aber gewährleistet ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler unabhängig von Stand oder Vermögen der Eltern einen Bildungsweg einschlagen kann, der ihren oder seinen Interessen und Fähigkeiten entspricht, sind Gymnasien aufgefordert, „Schülerinnen und Schüler aus Familien mit vergleichsweise geringen bildungsförderlichen Bedingungen verstärkt aufzunehmen, Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln und durch systematische und bedarfsgerechte Förderung zu höheren schulischen Leistungen und schließlich erfolgreich zum Abitur zu führen“ (Wendt & Bos 2015: 12). Im Fokus von *Ganz In* lagen aber auch Gymnasialschülerinnen und -schüler des unteren Leistungsviertels, welche aufgrund von sozialen Umständen (z.B. bildungsfernes Milieu und/oder Migrationshintergrund) ohne zusätzliche Unterstützung ihr Potential nicht ausschöpfen können. Daher wurden im Rahmen des Projektes folgende Zielsetzungen benannt:

„durch die Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten eine allgemeine Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistungen zu erreichen;

durch eine bedarfsorientierte Entwicklung von Ganztagsangeboten der auch an Gymnasien vorzufindenden Heterogenität von Schülerschaften gerecht zu werden und durch die Ausgestaltung spezifischer Angebote verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung zu schaffen, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren, die in ihrem häuslichen Umfeld in Bezug auf ihre individuellen Leistungspotentiale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können“ (Wendt & Bos 2015: 18).

Die Schulentwicklungsarbeit im Projekt wurde durch fachspezifische Lehrer*innen-Fortbildungen und durch die Begleitung von Arbeitstreffen auf Netzwerkebene⁴ unterstützt. Im Fach Deutsch wurde der Fokus auf die Diagnostik und Förderung in den Bereichen *Lesen*, *Schreiben* und *Orthographie* gelegt. Diejenigen Lehrkräfte der 30 Gymnasien, die an den Arbeitstreffen und den Fortbildungen teilnahmen, sollten als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungieren, indem sie in ihren jeweiligen Deutschfachschaften ihre Kolleginnen und Kollegen über die Ergebnisse der Treffen informieren. Da sich dieses Konzept als überarbeitungsbedürftig erwies⁵, wurde der Zuschnitt des Projekts für die zweite Phase dahin-

³ Die soziale Lage von Familien wurde mit Hilfe der EGP-Klassen (Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1979) beschrieben: Obere Dienstklasse (I), Untere Dienstklasse (II), Routinedienstklasse (III), Selbstständige (IV), (Fach-)Arbeiter (V, VI), un- und angelernte Arbeiter (VII) (vgl. Stubbe, Bos & Schurig 2017: 244).

⁴ Es gab vier Schulnetzwerke und in jedem Netzwerk fanden regelmäßig Arbeitstreffen statt.

⁵ Zum einen war es den Schulen meist nicht möglich, eine Personalkontinuität über mehrere Jahre hinweg zu gewährleisten, die sich förderlich auf die Zusammenarbeit ausgewirkt hätte. Letzteres war jedoch nicht nur Terminkollisionen und gewöhnlichen Veränderungen in der Deutschfachschaft geschuldet, sondern wurde in einigen Fällen von den Gymnasien in Kauf genommen, da zeitlich befristet angestellte Lehrkräfte, z. B. Referendarinnen und Referendare oder Vertretungskräfte, entsendet wurden. Zum anderen musste festgestellt werden, dass es auch den teilnehmenden Deutschlehrkräften es in der Regel nicht gelang, ihre Kolleginnen und Kollegen gemäß dem Multiplikatorenprinzip zu informieren und vom Mehrwert der Fördermaßnahmen zu überzeugen. Daher konnten die Maßnahmen nur in wenigen Fällen etabliert werden.

gehend geändert, dass ausschließlich mit Deutschkolleginnen und -kollegen aus fünf Gymnasien kooperiert wurde.⁶ Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf diese zweite Phase des Projekts (*Ganz In II*, 2015 – 2018).

Der Fokus auf den Domänen *Lesen*, *Schreiben* und *Orthographie* blieb auf Wunsch der Schulen aber bestehen. Daher wurden an diesen Gymnasien jeweils in der Mitte der Schuljahre Testungen in diesen Bereichen durchgeführt. Jährlich konnten daher etwa 450 Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 (Schuljahr 2015/2016), 6 (2016/2017) und 7 (2017/2018) getestet werden. Durchgeführt und ausgewertet wurden alle Testungen durch Mitglieder der universitären Arbeitsgruppe. Die Ergebnisse wurden den betreffenden Lehrkräften im Rahmen der Fortbildungen an den Schulen rückgemeldet und entsprechende Möglichkeiten der konkreten Förderung auf Individual- und Klassenebene diskutiert. Hierfür wurden vor allem bestehende Fördermaterialien gesichtet und ihr Nutzen gemeinsam reflektiert.

Als Vorüberlegung, bevor die Testinstrumente sowie die Fördermaßnahmen in der Domäne *Lesen* vorgestellt werden, soll *Lesekompetenz* vor dem Hintergrund großer Schulleistungstudien thematisiert werden.

2 | Lesediagnostik im Kontext großer Schulleistungstudien

Die Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler wird regelmäßig in großen internationalen Schulleistungstudien – wie z. B. im Rahmen der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) – untersucht (vgl. im Überblick Gailberger 2019). Bei IGLU bzw. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) werden alle fünf Jahre nicht nur das Leseverständnis, sondern auch die Einstellungen und Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit erfasst (vgl. Hußmann et al. 2017).

Das IGLU zugrundeliegende theoretische Konzept begreift *Lesen* als konstruktiven und interaktiven Prozess. Lesekompetenz (*reading literacy*) wird als die Fähigkeit verstanden, gesellschaftlich erforderliche und/oder individuell bedeutsame schriftsprachliche Formen (= Texte verschiedener Art) nicht nur zu verstehen, sondern auch – in unterschiedlichen Lebenssituationen – nutzen zu können (vgl. ebd.: 37). In IGLU 2016 wurden zur Erfassung der Lesekompetenz Verständnisaufgaben zu sechs informierenden und sechs erzählenden Texten eingesetzt. Zusätzlich zu den international vorgegebenen Tests wurden in Deutschland zwei Untertests des Instruments *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II* (ELFE II) genutzt (Lenhard, Lenhard & Schneider 2018), mit welchem auch die Leistungen der leistungsschwächeren Leserinnen und Leser differenziert erfasst werden konnten.

Zur inhaltlichen Interpretation der Testwerte wurden in IGLU Kompetenzstufen gebildet. Dafür wurden die Lesefähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeiten auf einer gemeinsamen Skala abgebildet, die in fünf gleich große Abschnitte zwischen 400 und 625 Skalenpunkten unterteilt werden kann. Diese Kompetenzstufen sind in Tabelle 1 beschrieben (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017: 92).

⁶ In Bremerich-Vos (2019: 85–88) werden „lessons learned“ im Hinblick auf die Zusammenarbeit an der Schnittstelle Fachdidaktik – Schulpraxis formuliert.

Kompetenzstufe		Skalenbereich der Fähigkeit
V	Unter Bezug auf Textpassagen bzw. den Gesamttext Informationen ordnen und Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen.	> 625
IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte des Inhalts und der Darstellung erfassen und komplexe Schlüsse ziehen.	551-625
III	„Verstreute“ Informationen verständlich miteinander verknüpfen	476-550
II	Explizit angegebene Informationen identifizieren und auf lokaler Ebene Kohärenz herstellen.	400-475
I	Rudimentäres Leseverständnis	< 400

Tab. 1: Beschreibung der Kompetenzstufen und Skalenwerte in IGLU 2016

Schülerinnen und Schüler, welche Kompetenzstufe III nicht erreichen, schaffen es weder, anspruchsvolle Interpretationsleistungen zu erbringen noch komplexe Schlussfolgerung oder einfache(re) textbasierte Verstehensleistungen zu erbringen. Es ist davon auszugehen, dass diese Leserinnen und Leser nicht nur beim Lesen selbst, sondern auch in anderen Domänen des Deutschunterrichts⁷ sowie in schriftbasierten Aufgaben des Mathematik- oder Sachunterrichts⁸ große Schwierigkeiten haben bzw. diese während der Sekundarstufe I auch in weiteren Fächern haben werden.

Betrachtet man die IGLU Ergebnisse aus dem Jahr 2016, so zeigt sich, dass im Vergleich zur ersten Erhebung im Jahr 2001 der Anteil leistungsschwacher Viertklässlerinnen und Viertklässler gestiegen ist. Betrug der Anteil der Leserinnen und Leser unter Kompetenzstufe III 2001 noch 16,9 Prozent, waren es im Jahr 2016 schon 18,9 Prozent (Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017: 110 ff.). Diese Schülerinnen und Schüler ‚erlesen‘ Wörter häufig noch, d.h. sie lesen lautierend oder syllabierend. Damit erfassen sie die Bedeutung dieser Wörter nicht sofort und haben aufgrund der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses kaum Ressourcen für komplexere Prozesse frei, wie z.B. für die Verarbeitung größerer Einheiten auf Satz- und Textebene.

Doch es sind nicht nur die schwachen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die von Interesse sind, sondern auch die Leistungsheterogenität, ausgedrückt durch die Streuung der Testwerte. Betrachtet man Deutschland, so fallen hier die Leistungen im Jahr 2016 deutlich heterogener aus als im Jahr 2001 (vgl. ebd.: 121). Diese (zunehmende) Heterogenität stellt natürlich nicht nur die Grundschulen, sondern auch die weiterführenden Schulen in Deutschland vor große Herausforderungen. Um schwächere Leserinnen und Leser bestmöglich zu unterstützen, ist eine gezielte (individuelle) Leseförderung, auch noch in der Sekundarstufe I, unabdingbar.

⁷ Für den Zusammenhang zwischen Lese- und Revisionskompetenz siehe auch Ferencik-Lehmkuhl (2017).

⁸ Siehe hierzu auch der Beitrag von Gailberger et al. im vorliegenden Band.

3 | Vorstellung der Test-Instrumente und Darstellung der Rückmeldung

3.1 | Überblick über die eingesetzten Instrumente

Im Folgenden werden für die drei Messzeitpunkte zunächst die Instrumente, die zur Testung der Leseleistung eingesetzt wurden, erläutert, um danach exemplarisch die Rückmeldungen, die die Lehrkräfte bekamen, vorzustellen. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden Paper-Pencil-Tests eingesetzt. Die Durchführung der Tests erfolgte vor Ort in den Schulen jeweils durch geschulte Mitglieder der universitären Arbeitsgruppe. Zum ersten Messzeitpunkt konnte kein Lesetest eingesetzt werden, der über eine Normierung für die Jahrgangsstufe 5 bis 7 verfügt hätte.⁹ Aus folgenden, zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Alternativen musste daher ausgewählt werden:

ELFE 1-6: *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (Lenhard & Schneider 2006)

FLVT 5-6: *Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen* (Souvignier et al. 2008)

LESEN 6-7: *Lesetestbatterie für die Klassenstufe 6-7* (Bäuerlein, Lenhard & Schneider 2012)

LGVT 6-12: *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 6-12* (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser 2007)

Die zu erwartenden Deckeneffekte, die beim Einsatz der kurzen Texte beim Test ELFE I entstanden wären, schlossen diese als Testinstrument aus. Ein ähnliches Ausschlusskriterium ist für den FLVT zu formulieren. Daher wurde LESEN 6-7 ausgewählt, obwohl auch für dieses Testverfahren keine gesicherten Normen für 5. Klassen zur Verfügung standen. Zum zweiten Messzeitpunkt wurde ebenfalls LESEN 6-7 eingesetzt. Bereits zu diesem Messzeitpunkt mussten jedoch seitens der Schülerinnen und Schüler Einbußen auf motivationaler Seite festgestellt werden. Bei einem erneuten Einsatz wären daher überdies auch Wiederholungseffekte zu befürchten gewesen. Aufgrund der dargestellten Gründe wurde LESEN 6-7 im Rahmen des 3. Messzeitpunkts nicht erneut eingesetzt, sondern anstelle dessen der LGVT 6-12 genutzt.¹⁰ Tabelle 2 zeigt einen Überblick über die eingesetzten Tests und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an den Testungen jeweils teilgenommen haben. An allen drei Messzeitpunkten haben 118 Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist im Folgenden daher der Umstand, dass die Testung der Leseleistung nicht als echt-längsschnittliche Untersuchung erfolgte, zu berücksichtigen.

Messzeitpunkt	Schuljahr	getestete SuS (Klassen)	eingesetzter Lesetest	Dauer
Messzeitpunkt 1	2015/16	473 (20)	LESEN 6-7	1x 3min plus
Messzeitpunkt 2	2016/17	479 (20)	LESEN 6-7	2x 18min
Messzeitpunkt 3	2017/18	417 (20)	LGVT 6-12	1x 4 min

Tab. 2: Testinstrumente und Stichprobe

⁹ Mit ELFE II liegt ein solches Instrument mittlerweile vor (vgl. Lenhard, Lenhard & Schneider 2018).

¹⁰ Auch für dieses Instrument wurde in der Zwischenzeit eine erweiterte, neu normierte Auflage (LGVT 5-12+) veröffentlicht, die auch für 5. Klassen Normierungsdaten enthält (vgl. Schneider, Schlagmüller & Ennemoser 2017).

3.1.1 | LESEN 6-7

Das Verfahren dient sowohl der Überprüfung der basalen Lesekompetenz als auch des tiefergehenden Textverständnisses. Zu beiden Facetten der Lesekompetenz liegt jeweils ein Subtest vor (vgl. Bäuerlein, Lenhard & Schneider 2012). Die Testung wurde als Gruppentestung im Klassenverband eingesetzt (möglich wären auch Einzeltests). Die Bearbeitungsdauer beträgt 45 Minuten mit einer reinen Bearbeitungszeit von maximal 39 Minuten.

Im Bereich der basalen Textkompetenz werden die Dekodier-Geschwindigkeit und die Dekodier-Genauigkeit auf Satzebene getestet, indem die Schülerinnen und Schüler eine Liste von 100 kurzen Sätzen wie z.B. „Tee ist ein Getränk“ lesen und diese Sätze jeweils mit einem Kreuzchen bei „richtig“ oder „falsch“ auf ihre inhaltliche Richtigkeit hin beurteilen. Binnen der Testzeit von 3 Minuten ist es nicht möglich, alle Sätze zu lesen, sodass das Ziel des Aufgabenformats darin besteht, möglichst viele Sätze zu lesen und als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten. Das Textverständnis wird getestet, indem je ein expositorischer und ein narrativer Text gelesen und dazu je 17 Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden. Pro Lesetext stehen den Schülerinnen und Schülern jeweils 18 Minuten Zeit zur Verfügung. Alle MC-Items haben 5 Antwortmöglichkeiten und sind eindeutig lösbar.

3.1.2 | LGVT 6-12

Auch der LGVT 6-12 kann sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest eingesetzt werden und wurde im Rahmen von *Ganz In* im Klassenverband eingesetzt. Die Zielsetzung des LGVT besteht darin, das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit zu ermitteln (vgl. Schneider, Schlagmüller & Ennemoser 2007). Nach der Bearbeitung eines Beispiels lesen die Schülerinnen und Schüler einen narrativen Text mit dem Titel „Brot und Rosenkohl“, der aus 1727 Wörtern besteht. An 23 Stellen im Text müssen die Leserinnen und Leser aus drei Wortalternativen in Klammern diejenige auswählen, die am besten in den Textzusammenhang passt. Der erste Beispielsatz lautet:

Die Giraffe ist eines der größten Säugetiere auf der Welt, sie kann bis sechs [*Zentimeter, Meter, Kilometer*] groß werden.

Das passende Wort, in diesem Fall *Meter*, soll jeweils unterstrichen werden. Für die Bearbeitung des Lesetests haben die Schülerinnen und Schüler 4 Minuten Zeit. Die richtige Antwort erfordert gründliches, sinnverstehendes Lesen; ein ausschließliches flüchtiges Überfliegen der Texte reicht nicht aus. Um darüber hinaus sicherzustellen, dass schnelle, weniger sorgfältige Leserinnen und Leser vor Ende der Testzeit an das Ende des Textes gelangen, wurde die Länge von knapp 1800 Wörtern gewählt. Innerhalb der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit ist ein sorgfältiges Lesen des gesamten Texts nicht möglich. Wenn die Zeit vorbei ist, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, kenntlich zu machen, was das zuletzt gelesene Wort war sowie einen Kreis um die Nummer, die in derselben Zeile rechts steht, zu machen. Anhand dieses Wertes kann dann die Lesegeschwindigkeit bestimmt werden.

3.2 | Auswertung und Ergebnisdarstellung

3.2.1 | Auswertung

Die Auswertung des Tests LESEN 6-7 erfolgt zunächst für jeden Subtest einzeln und kann auch von fachlich nicht einschlägigen Personen durchgeführt werden, da Schablonen genutzt werden.

Im ersten Testteil können theoretisch 100 Rohwertpunkte vergeben werden, ein Rohwertpunkt pro korrekt gelöster Aufgabe. Die Rohwerte können zunächst mit den Rohwerten der entsprechenden Normstichprobe verglichen werden oder sie können den entsprechenden Normwerten (T-Werte und Prozentränge) zugeordnet werden. Im zweiten Testteil können für die korrekte Bearbeitung aller MC-Items zu den beiden Lesetexten insgesamt 34 Rohwertpunkte erreicht werden. Da für die 5. Klassen keine Normwerte vorlagen, wurden die T-Werte auf Basis der Testergebnisse aller fünf teilnehmenden Schulen berechnet. Das heißt, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler einer *Ganz In*-Schule wurden zu den Leistungen der anderen Schülerinnen und Schüler an *Ganz In*-Gymnasien in Bezug gesetzt statt zu denen einer Normstichprobe. Das Gesamtergebnis berechnet sich aus den T-Werten der beiden Untertests und kann ebenfalls Vergleichswerten zugeordnet werden.

Beim LGVT 6-12 erhalten die Schülerinnen und Schüler für jede korrekte Unterstreichung 2 Punkte. Wenn ein falsches Wort unterstrichen wurde oder in einer Lücke mehrere Optionen unterstrichen wurden, wird 1 Punkt abgezogen. Wird eine erforderliche Unterstreichung nicht vorgenommen, erhält die Schülerin bzw. der Schüler 0 Punkte. Theoretisch wäre daher für das Textverständnis ein maximaler Wert von 46 Punkten erreichbar. Werte über 30 kommen in der Praxis jedoch fast nie vor, da innerhalb der zu Verfügung stehenden Bearbeitungszeit ein sorgfältiges Lesen des gesamten Texts nicht möglich ist. Für die Klassenstufen 6-9 liegen für alle Schularten Prozentrangnormen für die Anzahl korrekter Unterstreichungen und für die Menge der gelesenen Wörter vor.

3.2.2 | Ergebnisrückmeldung

Nachdem die Auswertung der Testungen erfolgt war, wurden die Testergebnisse für jede Schule gesondert an die Deutschlehrkräfte zurückgemeldet. Diese Rückmeldung erfolgte in Form von Tabellen mit Rohwertpunkten bzw. T-Werten. Um einen umfassenden Blick auf die Ergebnisse zu ermöglichen, wurden den Lehrkräften nicht nur die Ergebnisse auf der Individualebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler zurückgemeldet, sondern es erfolgte jeweils auch eine tabellarische Darstellung auf Klassen- und Schulebene.

Für die Rückmeldung auf Individualebene wurden die Ergebnisse zusätzlich farblich hervorgehoben: T-Werte unter 40 wurden als kritisch angesehen, da diese mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der jeweiligen Vergleichsgruppe liegen. Werte unter 40 wurden daher vor einem roten Hintergrund (hier = dunkelgrau unterlegt) dargestellt; lagen die Leistungen bis zu einer Standardabweichung unter dem Mittelwert, also zwischen 40 und 50, wurden sie gelb (hier = hellgrau) markiert (vgl. Tab. 3 und Tab. 4). Insgesamt erachteten die Lehrkräfte das Format der Rückmeldungen als nachvollziehbar und gewinnbringend für die weitere Arbeit.

In den Gesprächen mit den Lehrkräften wurden die Ergebnisse zunächst vorgestellt und erläutert. Anschließend wurden die Deutschlehrkräfte jeweils dazu aufgefordert, die Ergebnisse mit ihrer subjektiven Einschätzung der Lesekompetenz einzelner Schülerinnen und Schüler zu vergleichen.

Zwar stimmten Urteile und Testergebnisse häufig überein, in der Tendenz wurden die Leseleistungen von den Lehrkräften jedoch besser eingeschätzt, als die Testergebnisse es vermuten ließen. Beispielhaft sei die Erfahrung einer Lehrperson berichtet. Diese schilderte den Fall eines Kindes, das deutlich schlechter abgeschnitten hatte als erwartet. Auch die Eltern sahen ihr Kind als eine sehr gute Leserin an. Die Testergebnisse verhalfen dazu, diese Urteile kritisch zu hinterfragen und letztendlich auch zu revidieren. Dank des anschließenden Förderprogramms konnte sich das Kind im Lesen deutlich verbessern. Ohne Testung und Reflexion der Testergebnisse wäre es trotz schlechter Leseleistungen wahrscheinlich unauffällig geblieben, da es Strategien entwickelt hatte, um die Defizite „zu vertuschen“.

4 | Rückmeldung der Testergebnisse

4.1 | Rückmeldung der Testergebnisse auf Schul- und Klassenebene

4.1.1 | Ergebnisrückmeldungen: 1. und 2. Messzeitpunkt

Die Ergebnisse der Testung auf Klassen- und Schulebene für die 5. und 6. Klassen mithilfe des Lesetests LESEN 6-7 sind in den Abbildungen 1 und 2 aufgeführt.

Die Ergebnisse im Bereich der Leseflüssigkeit zeigen zum ersten Messzeitpunkt auf beiden Auswertungsebenen recht deutlich die Leistungsheterogenität innerhalb der Projektschulen. Erreichten die Schülerinnen und Schüler der Schule 01 bei den basalen Lesefähigkeiten im Durchschnitt 41,4 von 100 Rohwertpunkten, so waren es bei den Schülerinnen und Schüler der Schule 05 hingegen 48 Rohwertpunkte. Diese Differenz entspricht „umgerechnet“ einem durchschnittlichen „Vorsprung“ von rund sieben richtig beantworteten Fragen für die getesteten Schülerinnen und Schüler in der Schule 01. Betrachtet man die Standardabweichung als Maß für die Heterogenität bzw. Streuung der Leistungen innerhalb der Klassen, so zeigen sich an Schule 02 recht homogene Leistungen. Die Standardabweichungen reichen in diesen Klassen von 8,4 bis 9,5 Rohwertpunkten, wohingegen sich bspw. innerhalb der Schule 03 die Leistungen auf Klassenebene deutlicher voneinander unterscheiden. Die Klasse 03-c erreichte zwar mit 45,2 Rohwertpunkten gemessen am Durchschnittswert der Schule eine geringe Punktzahl, jedoch beträgt die Standardabweichung lediglich 6,8 Punkte. Werte wie dieser sprechen dafür, dass für die gesamte Klasse von eher schwachen Leserinnen und Lesern auszugehen ist. In Klasse 03-e ist im Gegensatz dazu die Heterogenität sehr viel höher. Dies zeigt sich in der breiten Streuung der Ergebnisse mit einer Standardabweichung von 16 Punkten.

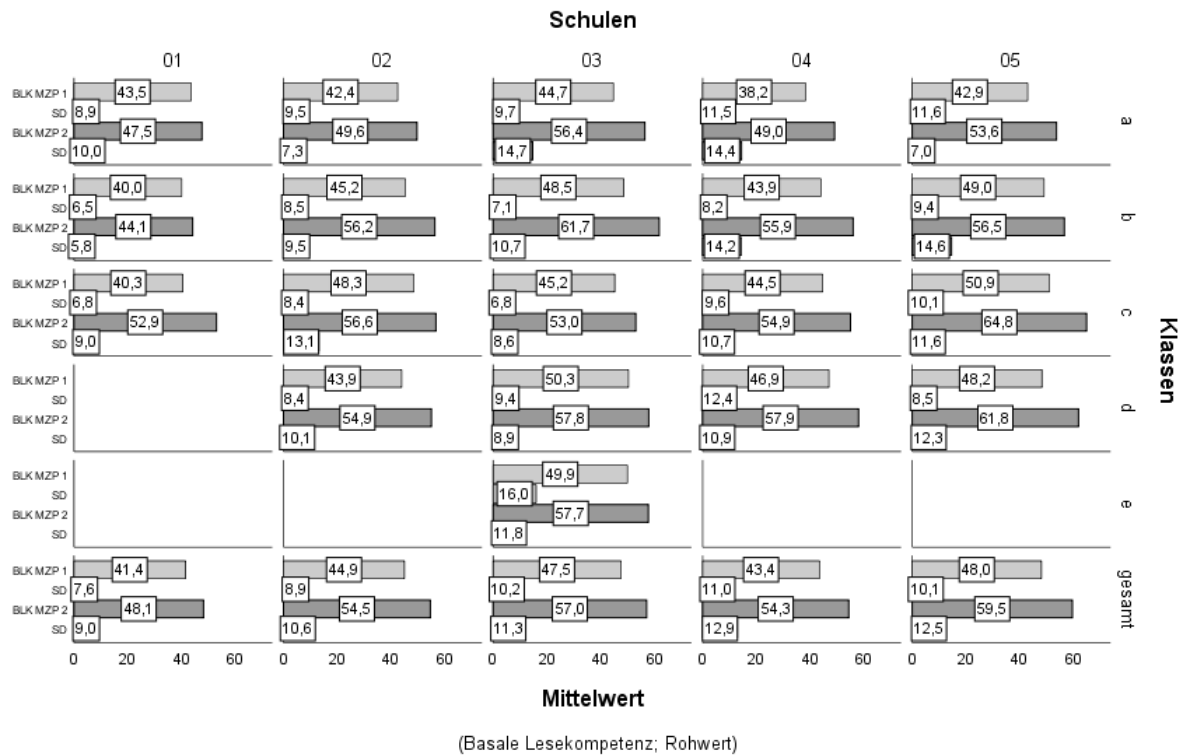


Abb. 1: Ergebnisse der Testung der basalen Lesekompetenz; MZP 1 (2015/2016) und MZP 2 (2016/2017)

Für das Textverständnis ergibt sich eine ähnliche Situation. Auch hier schneidet Schule 01 mit 11,5 Rohpunktwerten im Durchschnitt am schlechtesten und Schule 05 mit 18,7 Rohpunktwerten am besten ab. Betrachtet man auch für das Textverständnis erneut die Leistungsheterogenität, sind auch hier teils große Unterschiede innerhalb der Klassen einer Schule zu sehen. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 02-c erreichten durchschnittlich 10,3, die aus Klasse 02-d hingegen 14,3 Punkte. Dies entspricht einer Differenz von durchschnittlich drei richtig beantworteten Fragen. Betrachtet man erneut die Standardabweichung als Maß der Streuung, so deutet diese in den Klassen der Schule 05 auf eine geringe Leistungsheterogenität hin. Dieses Ergebnis lässt sich auch für andere Klassen anderer Schulen feststellen. Mit einer Standardabweichung von 7,7 ist in Klasse 03-e die größte Leistungsheterogenität aller Klassen des Projekts zum ersten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Dieser Wert sticht sowohl im Kontrast zur gesamten Stichprobe als auch im Vergleich zu den anderen Klassen dieser Schule heraus.

Vergleicht man die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von Klasse 5 zu Klasse 6 auf Schulebene, sieht man, dass überall eine Verbesserung der Leseleistung zu verzeichnen ist. Diese – teils sehr deutliche – Verbesserung auf allen Ebenen kann jedoch (aufgrund der Schwierigkeiten im Testdesign¹¹) nicht zweifelsfrei auf die jeweiligen Fördermaßnahmen zurückgeführt werden.

¹¹ Anfangs wurde ein Forschungsdesign mit Projekt- und Kontrollschulen gewählt. Allerdings führte der Versuch, den fünf Projektschulen jeweils „Zwillinge“, d.h. im Hinblick auf zentrale Merkmale vergleichbare *Ganz In-Gymnasien*, zur Seite zu stellen und dort in analoger Art und Weise zu testen, nicht zum Erfolg. Die Gründe waren vielfältig, doch der Hauptgrund liegt wohl in der fehlenden Motivation der Kontrollschulen (auf Lehrer- und Schülerseite), ausschließlich als Vergleichsgruppe zu dienen, ohne dazu eine Gegenleistung zu erhalten.

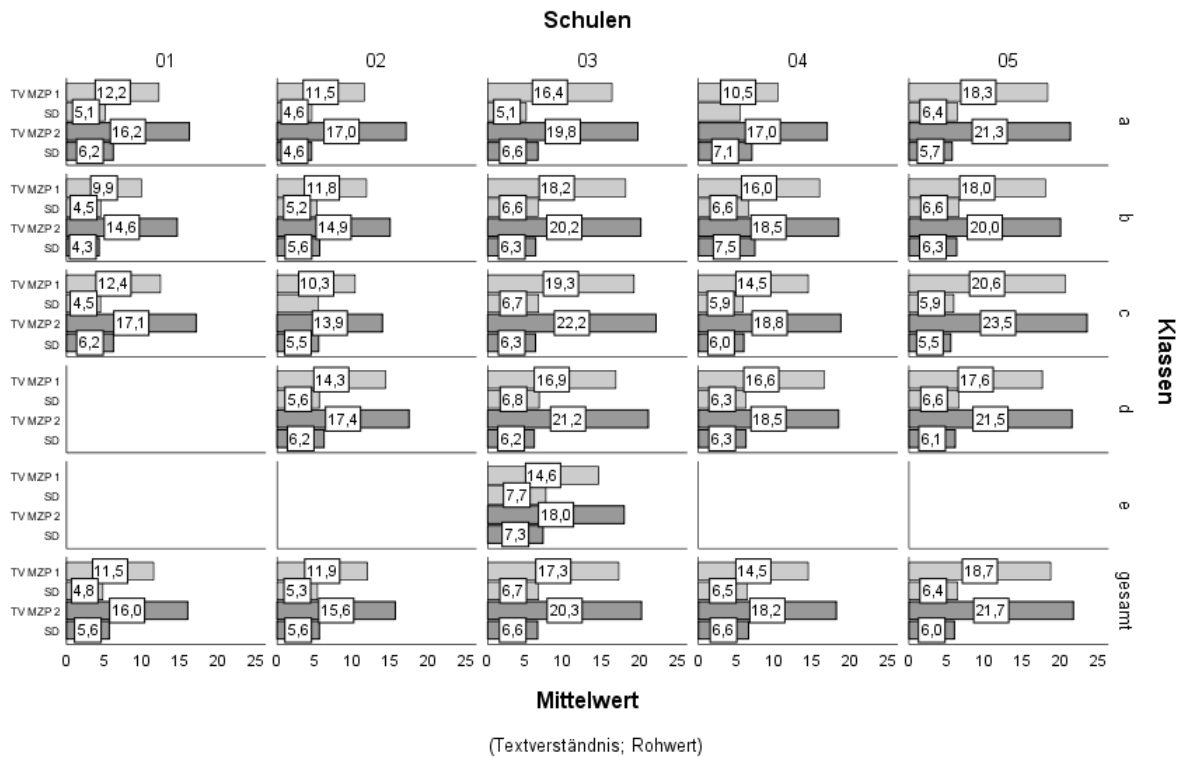


Abb. 2: Ergebnisse der Testung des Textverständnisses; MZP 1 (2015/2016) und MZP 2 (2016/2017)

Weiterhin zeigt ein Abgleich mit den Normwerten der Klassenstufe 6, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an vier von fünf Projektschulen weder im Bereich der basalen Lesekompetenz ($M = 61,2$; $SD = 13,9$) noch im Bereich des Textverständnisses ($M = 23,8$; $SD = 5,2$) an die gymnasiale Normstichprobe heranreichen.

4.1.2 | Ergebnismrückmeldungen: 3. Messzeitpunkt

Zum dritten Messzeitpunkt bestätigt sich das Bild einer insgesamt schwachen Leseleistung an den teilnehmenden Projektschulen. Auch konnte erneut eine teils erhebliche Streuung der Rohwerte auf Schulebene festgestellt werden. Die Abbildungen 3 und 4 zeigen die Ergebnisse des dritten Messzeitpunkts auf Klassen- und Schulebene für die 7. Klassen mithilfe des Lesetests LGVT 6-12.

Die leistungsstärkste Schule der ersten beiden Messzeitpunkte (Schule 05) ist auch zum dritten Messzeitpunkt erneut die einzige Schule, die im Leseverständnis mit 10,1 Punkten knapp an den gymnasialen Normwert für die 7. Klassen ($M = 11,9$) heranreicht. In der Lesegeschwindigkeit ist die Differenz mit unter zehn Wörtern auch die geringste innerhalb der Stichprobe. Im Mittel lasen die Schülerinnen und Schüler der Schule 05 642 Wörter; der Wert der gymnasialen Normstichprobe liegt bei 650 Wörtern.

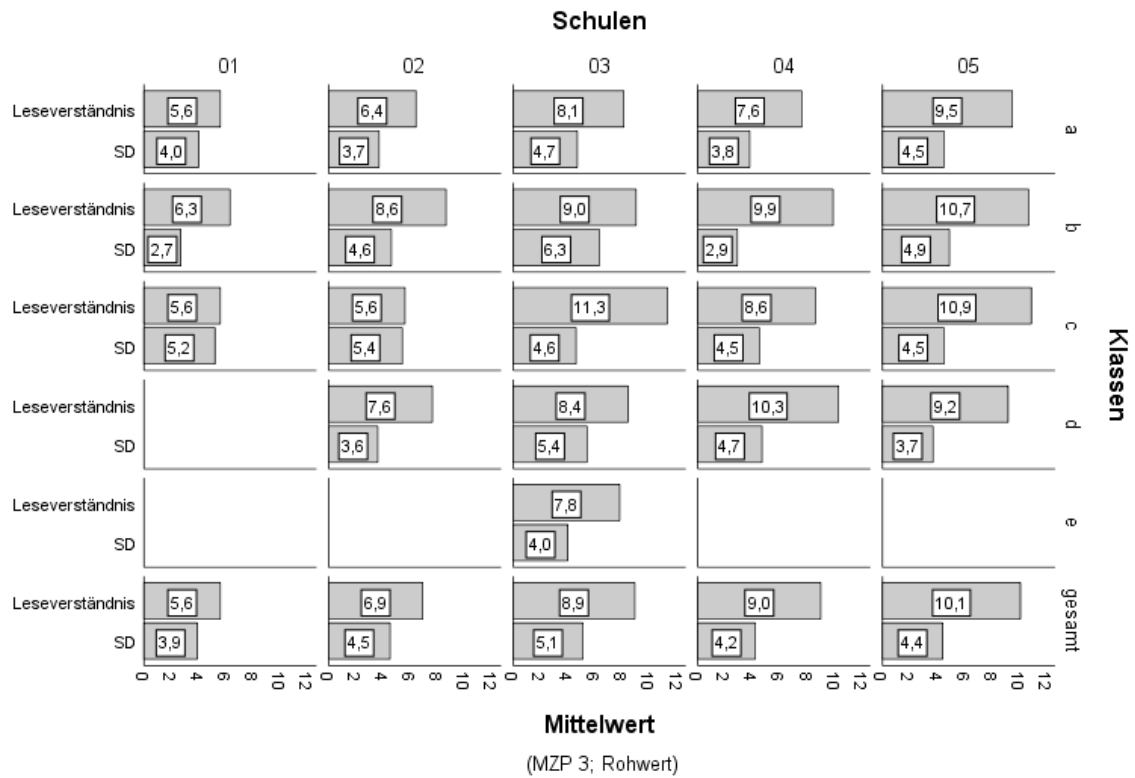


Abb. 3: Ergebnisse der Testung des Leseverständnisses; MZP 3 (2017/2018)

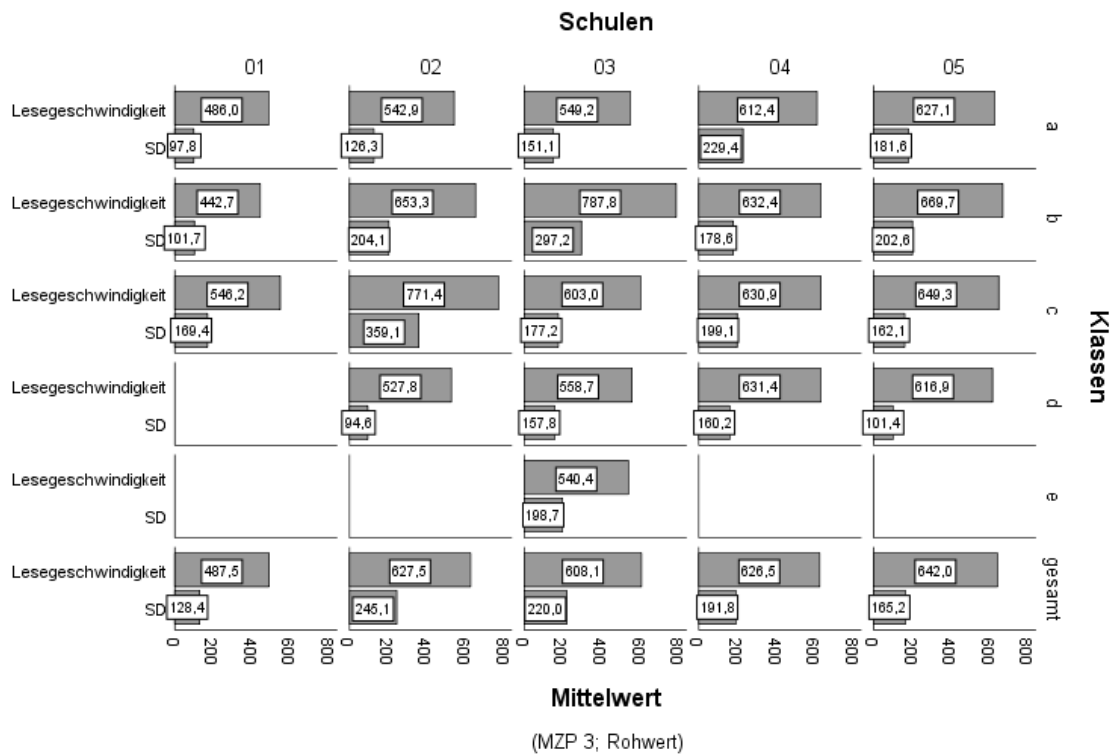


Abb. 4: Ergebnisse der Testung der Lesegeschwindigkeit; MZP 3 (2017/2018)

Bei der Lesegeschwindigkeit zeigt sich insgesamt auf Klassenebene eine etwas höhere Heterogenität als beim Leseverständnis. Diese soll im Folgenden kurz anhand der Werte aus den Schulen 03 und 02 verdeutlicht werden. Die vier Klassen der Schule 03 zeigen die größte Heterogenität. So lasen die Schülerinnen und Schüler der Klasse 03-e im Durchschnitt 247,4 Wörter weniger als die der Klasse 03-b. Nur geringfügig kleinere Unterschiede zeigen sich in Schule 02, da hier in Klasse 02-c durchschnittlich 243,6 Wörter mehr gelesen wurden als in Klasse 02-d. Des Weiteren zeigt sich in dieser Schule in Klasse 02-c eine bemerkenswerte Streuung der Werte um den Mittelwert: Mit einer Standardabweichung von 359,1 Punkten ist dieser Wert sehr hoch. Im Vergleich dazu liegt die Standardabweichung in Klasse 02-d nur bei 94,6 Punkten. Betrachtet man die Ergebnisse für Schule 02 analog zu den Ergebnissen der ersten beiden Messzeitpunkte, so zeigen sich hier erneut schwache Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern aus Klasse 02-d, wohingegen die Klasse 02-c besonders in Bezug auf die Heterogenität ihrer Leseleistungen heraussticht.

4.2 | Rückmeldung der Testergebnisse auf Individualebene

4.2.1 | Beispiele für die Ergebnisrückmeldungen: 1. und 2. Messzeitpunkt

Nachdem bisher die Rückmeldungen auf Klassen- bzw. Schulebene vorgestellt wurden, sollen im Folgenden die Rückmeldungen auf Individualebene im Vordergrund stehen. Die folgenden Tabellen zeigen T-Werte für einzelne Schülerinnen und Schüler, wobei Werte mit einer bzw. zwei Standardabweichungen nach unten grafisch hervorgehoben sind.

Dies gilt auch für die folgende Tabelle 3, die exemplarisch die Ergebnisse der Testung der Lesekompetenz zum ersten und zweiten Messzeitpunkt aus der Klasse c aus Schule 03 zeigt. Schülerinnen und Schüler, bei denen Werte in der Tabelle fehlen, waren bei der Testung abwesend. Beim direkten Vergleich beider Klassen zeigt sich die bereits auf Klassenebene angesprochene Heterogenität der Klassen der Schule 03. Hier sind sowohl sehr starke (z.B. ID 03321) als auch eher schwache (z.B. 0332, 03315) Leserinnen und Leser zu finden (vgl. Tabelle 3).

Schule / Klasse	Schüler-ID	Basale Lesekompetenz 1	Textverständnis MZP 1	Basale Lesekompetenz 2	Textverständnis MZP 2
		T-Wert	T-Wert	T-Wert	T-Wert
03-c	0331	44	49	39	35
	0332	45	39	38	37
	0333	46	63	41	44
	0334	48	47	50	37
	0335	50	56	34	37
	0336	58	53	51	45
	0337	51	65	41	55
	0338	68	60	49	57
	0339	54	70	45	63
	03310	41	43		
	03311	53	43	43	40
	03312	40	64	46	60
	03313	43	50	51	35
	03314	48	58	39	41
	03315	46	35	34	21
	03316	58	58	52	44
	03317	48	50	36	44
	03318	-	-	60	60
	03319	52	56	41	60
	03320	56	72	52	63
	03321	65	63	58	55
	03322	51	64	-	-
	03323	44	62	35	54
	03324	50	68	41	55
	03325	48	68	41	55
	03326	48	65	47	60

Tab. 3: Ergebnisse der Testung der Lesekompetenz auf Individualebene; Schule 03; Klasse 03-c; MZP 1 (2015/2016) und MZP 2 (2016/2017)

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss erneut beachtet werden, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen mit denen der Schülerinnen und Schüler der anderen *Ganz In*-Schulen verglichen wurden, wohingegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der Klasse 6 mit den Leistungen aus der Normstichprobe für 6. Gymnasialklassen verglichen werden konnte. Da die gymnasiale Normstichprobe insgesamt leistungsstärker war als die *Ganz In*-Stichprobe, ist es verständlich, dass die Ergebnisse an *Ganz In* Schulen insgesamt etwas schlechter ausfallen. Daher ist der Schluss, dass es scheinbar zu einer Verschlechterung der Leistungen gekommen ist, nach dem ersten Blick auf die T-Werte des ersten Messzeitpunktes und zweiten Messzeitpunkt zwar naheliegend, jedoch wenig plausibel.

4.2.2 | Beispiele für die Ergebnisrückmeldungen: 3. Messzeitpunkt

Für den dritten Messzeitpunkt wird auf Individualebene – im Gegensatz zur Darstellung der ersten beiden Messzeitpunkte – eine Klasse aus Schule 02 mit eher homogenen (schwachen) Leistungen (Klasse d) präsentiert (vgl. Tabelle 4).

Schule / Klasse	Schüler-ID	Leseverständnis MZP 3	Lesegeschwindigkeit MZP 3
		<i>T-Wert</i>	<i>T-Wert</i>
02/d	0241	38	51
	0242	-	-
	0243	-	-
	0244	40	37
	0245	42	42
	0246	-	-
	0247	38	38
	0248	27	44
	0249	-	-
	02410	38	39
	02411	49	44
	02412	51	41
	02413	34	45
	02414	53	50
	02415	-	-
	02416	-	-
	02417	53	45
	02418	45	40
	02419	42	45
	02420	-	-
	02421	-	-
	02422	53	50
	02423	34	41
	02424	45	41
	02425	42	44
	02426	38	50
	02427	34	44
	02428	38	52

Tab.4: Ergebnisse der Testung der Lesekompetenz auf Individualebene; Schule 02; Klasse 024; MZP 3 (2017/2018)

Den dargestellten Ergebnissen zufolge ist in Klasse 02-d die Anzahl derer, die in beiden Bereichen der Lesekompetenz gute oder unauffällige Befunde zeigen, gering. Auch zum dritten

Messzeitpunkt gibt es noch drei Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse, die nicht hinreichend flüssig lesen können; in zwei Fällen überschneiden sich diese Probleme mit erheblichen Defiziten im Leseverständnis. Weitere sieben Schülerinnen und Schüler haben ausschließlich im Bereich des Leseverständnisses defizitäre Leistungen gezeigt.

5 | Fördermaßnahmen

Im Rahmen der Ergebnissrückmeldungen wurde mit den Lehrkräften vor Ort ausgearbeitet, wie auf die jeweilige Situation förderlich reagiert werden könne. Dazu wurden – abhängig von den individuellen Leseergebnissen sowie der Klassenleistung – Möglichkeiten der Leseförderung erläutert und ggfs. bereits bestehende Trainings vorgestellt. Gemeinsam wurde dann jeweils dasjenige Konzept, das die beste Passung auf die Gegebenheiten an die bestehenden Strukturen der Schule aufzuweisen schien, ausgewählt bzw. ausgearbeitet.

5.1 | Förderung der Leseflüssigkeit

In Deutschland wurde der Leseflüssigkeit und den verschiedenen Formen ihrer Förderung erst in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Rosebrock et al. 2011). Die dominierende Vorstellung bestand darin, dass Kinder spätestens nach Beendigung der Grundschulzeit flüssig lesen können. Inzwischen ist jedoch klar, dass die Fähigkeiten des flüssigen und sinnentnehmenden Lesens nicht nur vielen Kindern Anfang der Sekundarstufe I Probleme bereitet, sondern auch noch Jugendliche Mitte und Ende der Sekundarstufe I Förderbedarfe in diesem Bereich haben.

Populäre Verfahren wie stille Lese-Phasen oder „Trainings“ wie das in Deutschland traditionell recht frequent praktizierte laute Reihum-Vorlesen in der Klasse gelten als wenig bis nicht zielführend (vgl. zusammenfassend NICHD 2000). Gegenteiliges ist über die Befundlage zur Wirksamkeit des deutlich weniger populären lauten bzw. halblauten Lesens zu sagen. Metaanalysen englischsprachiger Studien belegen die Wirksamkeit von Formen, bei denen schwächere Leserinnen und Leser von flüenteren Schülerinnen und Schülern unterstützt werden. Die Arbeitsgruppe um Cornelia Rosebrock entwickelte vor diesem Hintergrund das kooperative Lautleseverfahren „Lautlese-Tandems“ für sechste Hauptschulklassen, das sich sehr effektiv im Hinblick auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit zeigte (vgl. im Folgenden Rosebrock et al. 2010; Rosebrock et al. 2011).

Bei den Lautlese-Tandems arbeiten immer in einem Zweierteam je ein stärkerer und ein schwächerer Schüler bzw. je eine stärkere und eine schwächere Schülerin zusammen. Für dieses Verfahren wurde eine Rahmenhandlung aus dem Bereich des Sports gewählt, die zusätzlich motivierend wirken soll: Die eine Partei wird „Trainer“ bzw. „Trainerin“ genannt, die andere „Spieler“/„Spielerin“ oder „Sportler“/„Sportlerin“. Der stärkere Part fungiert dabei als Lesemodell, von dem der schwächere Part des Teams durch Beobachtung bzw. Nachahmung lernt. Allerdings profitieren auch die kompetenteren Schülerinnen und Schüler, da sie lernen, nicht nur selbst intensiv auf die Lesegenauigkeit zu achten und über Wortbedeutungen nachzudenken, sondern auch, ein lernförderliches und vor allem wertschätzendes Feedback zu

geben. Die Rollenverteilung ist dabei veränderlich. So kann ein ‚Spieler‘ bei entsprechender Verbesserung später auch als ‚Trainer‘ fungieren.

Die Schülerpaare bekommen ein gemeinsames Exemplar eines kurzen Textabschnitts und lesen diesen simultan und halblaut vor. Der ‚Trainer‘ führt den Finger im Text mit und gibt so die Lesegeschwindigkeit vor. Wird ein Wort falsch gelesen und der ‚Sportler‘ korrigiert sich nicht selbst, verbessert der ‚Trainer‘ und streicht das fehlerhafte Wort an. Wird kein Fehler gemacht, erhält der ‚Spieler‘ Lob. Fühlt sie oder er sich sicher, darf auch allein gelesen werden. Der Text wird viermal gelesen. Danach überprüft die Lehrkraft den Lernerfolg. Um die besten Erfolge zu erzielen, sollten die Tandems dreimal wöchentlich für etwa 15-20 Minuten durchgeführt werden. Die Lehrkraft hält sich bei dem eigentlichen Training zurück und begleitet es hauptsächlich aus dem Hintergrund. Ihr obliegt – neben der Kontrolle des Leistungsfortschritts – aber das Erklären des Verfahrens, die Einführung der Methode und die Zusammensetzung der Tandems im Vorfeld des Trainings. Sie muss auch geeignete Texte auswählen. Für den Einstieg stellen Rosebrock et al. (2011) aber einen Reader mit Texten für 3., 4., 5. und 6. Klasse zur Verfügung. Diese Texte sind bis zu 300 Wörtern lang und auch für schwache Leserinnen und Leser gut handhabbar (vgl. Ferencik-Lehmkuhl 2019).

In den Rückmeldegesprächen wurden von den anwesenden Mitgliedern der universitären Arbeitsgruppe Leseflüssigkeitstrainings wie das hier beschriebene Lesetandem-Konzept als Fördermaßnahme für solche Schülerinnen und Schülern empfohlen, die bei dem jeweiligen Lesetest einen T-Wert von unter 40 erreichten. Dieses Verfahren war in der ersten Phase von *Ganz In* (2010–2015) bereits erfolgreich eingesetzt worden (vgl. Bremerich-Vos et al. 2015). Auf Grund seiner Eignung für den Einsatz im Klassenverbund und in Kleingruppen konnten jeweils verschiedene Einsatzmöglichkeiten diskutiert werden.

5.2 | Förderung des Leseverstehens

Zur Förderung der hierarchiehöheren Teilfähigkeiten haben sich Konzepte bewährt, die Lesestrategien vermitteln. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass verstehendes Lesen „keineswegs eine passive Rezeption von im Text kodierten Inhalten ist, sondern einen hochgradig aktiven Prozess der Rekonstruktion von Bedeutungen darstellt“ (Lenhard 2019: 27).

Lesestrategien können wie Lernstrategien im Allgemeinen als „Prozeduren bzw. Routinen, die bei der Ausführung von [...] Aufgaben eingesetzt werden“ definiert werden (Leopold 2009: 11). Um ein bestimmtes Lernziel erreichen zu können, werden durch Strategien einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem Plan für einen Handlungsablauf organisiert und koordiniert (vgl. ebd.).

Für die schulische Vermittlung und Einübung von Lesestrategien ist zu beachten, dass insbesondere Trainings, die kognitive Lesestrategien mit metakognitiven Selbstregulationsstrategien an inhaltlich relevanten Texten verbinden, erfolgsversprechend sind (vgl. Stöger, Sonntag & Greindl 2012: 139). Das Konzept der „Selbstregulation“ spielt sowohl in der lesedidaktischen als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung der jüngeren Vergangenheit eine große Rolle. Dort werden seit einigen Jahren verstärkt Lernprozesse untersucht, die der Lerner oder die Lernerin selbst steuert (Souvignier & Mokhlesgerami 2006). Die Strategieanwendung wird dabei durch wiederholte Übung und Reflexion deutlich verbessert (vgl. Karstens, Schmitz & Jost 2019: 4). Die größte Wirksamkeit

kann daher Förderungsvarianten zugesprochen werden, die als regelmäßige Trainings angelegt (vgl. Souvignier & Trenk-Hinterberger 2010).

Unter *kognitiven* Lernstrategien subsumieren wir „Prozesse, die unmittelbar mit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung verknüpft sind“ (Wild 2010: 483), wie etwa Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien. Wenn man etwa den Text oder seine Aufzeichnungen mehrmals durchliest oder auswendig lernt, übt man Strategien des Wiederholens aus. Zu den Organisationsstrategien zählt zum Beispiel das Unterstreichen. Wenn das eigene Vorwissen mit durch den Text bereitgestellten neuen Informationen verknüpft wird, werden Elaborationsstrategien angewendet. Im Gegensatz zu den *kognitiven* Strategien beziehen sich die *metakognitiven* Strategien auf das ziel- und aufgabenbezogene Planen der Leseaktivität, das Überprüfen des Textverstehens während des Leseprozesses sowie das Regulieren der Prozesse. Wird z.B. während des Lesens deutlich, dass ein Inhalt nicht verstanden worden ist, kann man z.B. eine Passage neu lesen und sein Lesetempo insgesamt verlangsamen.

Ein bekanntes Programm, das zum Ziel hat, Kompetenzen zum selbstständigen Umgang mit Texten zu vermitteln, stammt aus der Arbeitsgruppe von Gold et al. und wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Förderung der Lesekompetenz entwickelt (vgl. im Folgenden Gold et al. 2004). Das Basisprogramm „Wir werden Textdetektive“ richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 im Gymnasium und in der Gesamtschule. Insgesamt nimmt die Durchführung des gesamten Programms 20-25 Unterrichtsstunden in Anspruch. Ausgewählte Lesestrategien werden vorgestellt und eingeübt, damit sie am Ende von allen Schülerinnen und Schüler selbstreguliert eingesetzt werden können. Die Fertigkeiten zur metakognitiven Überwachung, Steuerung und Regulation werden hierbei als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen angesehen (vgl. Glaser 2005: 40). Der Fokus der Leserinnen und Leser wird mehr in die Richtung gelenkt, dass sie selbst dazu beitragen können, dass die jeweilige Textlektüre gelingt. Dadurch haben Schülerinnen und Schüler ein deutlich wahrnehmbares Erfolgserlebnis. Indem sie Strategien anwenden, die zur jeweiligen Textsorte und Aufgabe passen, wird ein Text besser verstanden und letztendlich das Leseinteresse bzw. die Lesemotivation positiv beeinflusst.

Wurde bei den Lese-Tandems nach Rosebrock et al. (2010) eine sportliche Rahmenhandlung zur Situierung gewählt, so wird hier die Parallele zur Arbeit eines Detektivs gezogen, da dieser ebenfalls durch gezielte Planung und methodisches Vorgehen zum Ziel gelangt und „Fälle“ lösen kann. Daher werden keine „Lernstrategien“ oder „Lesestrategien“, sondern sieben sogenannte „Detektivmethoden“ vorgestellt: 1. Überschrift beachten, 2. Bildlich vorstellen, 3. Umgang mit Textschwierigkeiten, 4. Verstehen überprüfen, 5. Wichtiges unterstreichen, 6. Wichtiges zusammenfassen, 7. Behalten überprüfen. Bei der Untersuchung der Wirksamkeit des Programms wurde festgestellt, dass die Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht im Vergleich zu einer herkömmlich unterrichteten Kontrollgruppe besser gelingt und dass sich das Leseverständnis verbessern ließ (vgl. Mokhlesgerami 2004). Der Umfang der Verbesserung beträgt – wenn man die Leistungen der „trainierten“ Schülerinnen und Schüler mit denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler aus der herkömmlich unterrichteten Kontrollgruppe vergleicht – im Mittel etwa eine halbe Standardabweichung ($d = .46$), was als Effekt von mittlerer Höhe gedeutet werden kann.

In den Rückmeldegesprächen wurde das Programm für solche Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen, die zwar schon über basale Lesekompetenz verfügten, d.h. flüssig lesen konnten, aber noch Schwächen beim Leseverständnis zeigten. Auch hier wurde der flexible Umgang mit Blick auf unterschiedliche Unterrichtssettings diskutiert. Eine Anregung seitens der universitären Forschungsgruppe bestand darin, die Durchführung des Programms über einen längeren Zeitraum „zu strecken“, anstatt es ohne Unterbrechung im Unterricht durchzuführen. Der Befürchtung einer „Verwässerung“ des Programms stand gegenüber, dass Zeit dafür gewonnen wurde, die Anwendung der Detektivmethoden in weiteren Unterrichtsstunden im Deutschunterricht sowie im Unterricht anderer Fächer zu üben. Empirische Untersuchungen zur Wirkung schulischer Lesestrategietrainings kommen übereinstimmend immer wieder zu Schlüssen wie dem folgenden: „Hierbei ist jedoch wichtig, dass die vermittelten Strategien von Lehrkräften immer wieder aufgegriffen und auf neue Textarten und Lerninhalte angewendet werden. Dies kann innerhalb eines Faches umgesetzt werden, sollte möglichst jedoch auch fachübergreifend geschehen“ (Stöger, Sonntag & Greindl 2012: 155; vgl auch Souvignier & Trenk-Hinterberger 2010).

Über Fragen der konkreten Umsetzung hinaus äußerten die Lehrpersonen im Rahmen der Rückmeldegespräche Rückfragen, die drei Bereichen zuzuordnen sind. Zum einen betrafen viele Fragen die Kombinationsmöglichkeiten des vorgeschlagenen Trainingsprogramms mit bereits an der Schule etablierten Verfahren wie z.B. der 5-Schritt-Lesemethode. Zweitens wurde oft die Frage aufgeworfen, welches Textmaterial geeignet sei, um die Strategien einzuüben. Dabei konnte auf eine von den Autoren des Programms getroffene Auswahl an Sach- und narrativen Texten verwiesen werden. Darüber hinaus wurde angeregt, an eigenen, schulinternen Zusammenstellungen spannender und informierender Texte zu arbeiten. Eine solche Liste könnte zum Beispiel in der Fachkonferenz Deutsch diskutiert werden und allen Lehrpersonen des Fachs zugänglich gemacht werden. Drittens wurden auf Wunsch einiger Lehrkräfte zusätzlich Möglichkeiten der Kombination eines Lesestrategietrainings mit kooperativen (peer-gestützten) Arbeitsformen vorgestellt (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, Schwinning & Bremerich-Vos 2015).

6 | Feedback der Lehrkräfte

Im Bereich *Lesen* war ich doch manchmal erstaunt. Im Grunde besagten die Testergebnisse: Unsere Schüler lesen mit Hauptschulkompetenz. Und mein Eindruck war, dass zumindest, was die Texte angeht, es nicht so war, dass die Schüler nichts kapieren. (L_01_01)

Das vorangestellte Zitat stammt von einer Lehrperson, die an Schule 01 an der Durchführung des Projekts *Ganz In* beteiligt war.¹² Die Lehrperson führt im weiteren Verlauf des Interviews weiterhin aus, dass es insbesondere die niedrigen Werte im Bereich der Lesegeschwindigkeit zum dritten MZP waren, die für Erstaunen sorgten:

Wir haben uns zwar in den Klassen 5 und 6 daran gewöhnt, dass wir den Schülern unglaublich viel Zeit geben. Aber in der 7? Das war dann für mich so ein Aha-Erlebnis. Da war ich in dem Bereich doch erstaunt, wie langsam sie lesen. (L_01_01)

¹² Die Zitate der Lehrkräfte, die in diesem Teilkapitel vorgestellt werden, stammen aus Interviews, die im Rahmen der Projektevaluation durchgeführt wurden. Die gesamten Interviews werden in Bremerich-Vos (2019) vorgestellt und diskutiert.

Dieses Zitat belegt beispielhaft, dass es für Lehrkräfte in höheren Jahrgangsstufen oft nicht mehr so präsent ist, dass auch die hierarchieniedrigen Teilprozesse des Lesens bei schwachen Schülerinnen und Schülern noch viel Zeit in Anspruch nehmen. Den Jugendlichen ausreichend Zeit für die Lektüre einzuräumen, wird in Klasse 7 nicht mehr als so notwendig erachtet wie in den Klassen 5 und 6.

Vom Einsatz der Lautlese-Tandems im Regelunterricht zur Förderung der Leseflüssigkeit berichteten die am Projekt beteiligten Lehrpersonen durchweg positiv:

Und die Methode des Tandemlesens scheint tatsächlich gut zu funktionieren. Bei den Kindern, die da für ein halbes Jahr etwa bei der Stange bleiben, lässt sich sehen, dass das etwas bringt. (L_01_05)

Ähnlich wie diese Lehrkraft aus Schule 05 berichteten mehrere Lehrerinnen und Lehrer davon, dass bei kontinuierlichem Einsatz im Regelunterricht schnell Fortschritte sichtbar gewesen seien. Betrachtet man das Feedback zur Implementation und zu den Durchführungsmodalitäten der Methode, so fallen die Rückmeldungen allerdings je nach Schule sehr unterschiedlich aus. Einige Lehrpersonen meldeten dem universitären Projektteam zurück, dass die Kinder in den von ihnen unterrichteten Klassen Lautlese-Verfahren nur sehr widerwillig durchgeführt hätten, weswegen sie das Training nach einiger Zeit aussetzten.

Diejenigen Lehrpersonen, die kontinuierlich mit Lautlese-Tandems arbeiteten, bewerteten insbesondere die vorgesehene Sportmetaphorik als hilfreich, insofern man als Lehrerin oder Lehrer stets betone, wie gut die Schülerinnen und Schüler bereits fortgeschritten seien und dass trotzdem noch Verbesserungsmöglichkeiten bestünden. Auch in Schule 04 wird vom Einsatz der Lesetandems berichtet, wobei eine Beschränkung auf die Klassen 5 und 6 formuliert wird.

In den Interviews äußerten mehrere Lehrpersonen überdies, dass die Förderung der Leseflüssigkeit in heterogenen Klassen meist in Fördergruppen ausgelagert wurde. In diesem Kontext ist auch die folgende Äußerung einer Lehrkraft aus Schule 05 zu verstehen, wenn diese vom Lesepatensprogramm berichtet:

Im Moment versuchen wir, ein Lesepatensprogramm so richtig ans Laufen zu bringen. Wir haben das so angelegt, dass die Kinder der fünften Klasse, die in diesen Lesetests besonders schlecht abschneiden, einen Lesepaten bekommen sollen. Das haben wir im letzten Jahr gemacht mit Schülern von der Klasse 9 bis zur Q2, die sich zweimal in der Woche mit den Kindern treffen sollten, um dann 15 bis 20 Minuten zu lesen. [...] Wir haben relativ viele Kinder in der 5, die nicht gut lesen können. (L_02_05)

Bei der Durchführung zeigten sich jedoch Probleme, die eine weitere Lehrperson aus dem Kollegium derselben Schule wie folgt beschreibt:

Das Problem bei der Förderung mit Lesepaten ist, dass die Bereitschaft der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler, an freiwilligen Maßnahmen teilzunehmen, oft leider nicht so groß ist, wie wir uns das wünschen würden. (L_01_05)

Da sich das Konzept der Lesepaten an Schule 05 noch in der Erprobung befindet, können an dieser Stelle leider keine weiteren Aspekte zu dessen Gelingensbedingungen vor Ort ausgeführt werden.

Betrachtet man die Aussagen der Lehrpersonen zur Förderung der hierarchiehoher Teilfertigkeiten, so fallen auch hier zunächst die grundsätzlich positive Bewertung, allerdings auch Schwierigkeiten mit der Umsetzung, auf. So berichtete eine Lehrperson aus Schule 04 z.B.,

dass sie zwar versuche, bei neuen Texten immer wieder auf die Lesestrategien hinzuweisen, jedoch Probleme mit dem kontinuierlichen Einsatz feststellte.

7 | Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Testungen der Lesefähigkeiten aus dem *Ganz In II*-Kontext bestätigen überwiegend die schwachen Leistungen der Leserinnen und Leser im Rahmen von großen Schulleistungsstudien wie IGLU. Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass Leseförderung auf Individual- aber auch auf Klassenebene auch noch ein Thema für die gymnasiale Erprobungsstufe und sogar für die siebten Klassen sein sollte. Dies betrifft nicht nur die hierarchiehöheren Teilfähigkeiten, sondern zum Teil auch noch die Leseflüssigkeit.

Der Einsatz der standardisierten und normierten Lesetests wurde von allen Lehrkräften grundsätzlich als hilfreich für die Förderung ihrer diagnostischen Kompetenz angesehen. Trotzdem wurde eine umfassende Diagnostik in Klasse 5, die auch einen Lesetest beinhaltet, nach Ende der Testungen zunächst nur in einem Gymnasium durch das *Ganz In*-Projektteam implementiert:

In Schule 05 konnte ein co-konstruktiv erarbeitetes Konzept eingesetzt werden, bei dem neben der Diagnose in der Domäne *Lesen* auch eine qualitative Fehleranalyse in der *Orthographie* durchgeführt wurde. Aus der Diagnostik resultierten individuelle Fördermaßnahmen.¹³ Positiv ist auch anzumerken, dass dieses Konzept einer Art „Schuleingangsdiagnostik“ auch an Schulen, die nicht am Projekt beteiligt waren, transferiert werden konnte¹⁴ – obwohl die Diagnostik an der Schule selbst nach einigen Durchläufen auf die Testungen im *Lesen* beschränkt wurde. Nach Aussage der an *Ganz In* beteiligten Lehrkräfte gestaltete sich auch an diesem Gymnasium der Transfer des Erarbeiteten innerhalb der eigenen Fachschaft zunehmend problematisch. Die Akzeptanz für ein umfassendes Konzept der Diagnose und Förderung war nur vorübergehend innerhalb der gesamten Deutschfachschaft vorhanden, bevor zunehmend Stimmen laut wurden, die einen zu hohen Zeitaufwand bei einem für sie fraglichen Nutzen wähten und zu wenig Unterstützung seitens der Schulleitung befürchteten. Daher wurde die Diagnostik auch an Schule 05 – trotz der vorhandenen umfangreichen Expertise und positiven Erfahrungen – nach einigen Durchläufen auf die Testungen im Bereich des Lesens beschränkt, „weil sie gut handhabbar ist.“ (L_01_05).

8 | Literatur

Baumert, J. (Eds.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012). *LESEN 6-7. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6–7. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses*. Hogrefe.

¹³ Des Weiteren konnten Bestrebungen verzeichnet werden, dass an die Diagnostik ein Konzept zur LRS-Diagnose und Förderung gekoppelt werden sollte.

¹⁴ An einem weiteren Gymnasium in Nordrhein-Westfalen wurden mit Beginn des Schuljahres 2018/19 zu Beginn von Klasse 5 Testungen im *Lesen* und in der *Orthographie* durchgeführt.

- Bremerich-Vos, A. (2019). Tücken des Transfers. Interviews mit an Ganz In II beteiligten Deutsch-Lehrkräften. In: A. Bremerich-Vos, D. Ferencik-Lehmkuhl, S. Schwinning, & I. Fladung (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im gymnasialen Deutschunterricht. Ganz In II. Materialien für die Praxis*. Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: A. Hußmann, A. Wendt, A. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79-142). Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Ferencik-Lehmkuhl, D., Schwanenberg, J. & Schwinning, S. (2015). Zwischenbilanz der fachdidaktischen Arbeit im Fach Deutsch. In: H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 237-263). Waxmann.
- Erikson, R., Goldthorpe, H. J. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2019). Lesen. Diagnostik und Vorschläge zur Förderung der basalen Lesefähigkeit und des strategischen Lesens. In: A. Bremerich-Vos, D. Ferencik-Lehmkuhl, S. Schwinning & I. Fladung (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im gymnasialen Deutschunterricht. Ganz In II. Materialien für die Praxis*. Waxmann.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2017). *Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I. Effekte eines Trainings der Revisionsfertigkeiten bei Schülern der 5. und 6. Klasse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Ferencik-Lehmkuhl, D., Schwinning, S. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.) (2015). Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. *Ganz In -Materialien für die Praxis*. Waxmann.
- Gailberger, S. (2019). Modellierung von Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*, 11(1). Schneider, 273-346.
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern. Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fähigkeiten*. Dissertation.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive [Lehrermanual und Arbeitsheft]*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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, D. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. Mcelvany, T. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 29-77). Waxmann.
- Karstens, F.; Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch- psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum. Online-Plattform für Literalität* (1).
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2009 bis 2013*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf [16.09.2021].

- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Hogrefe.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II*. Hogrefe.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Kohlhammer.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Waxmann.
- Mokhlesgerami, J. (2004). *Förderung der Lesekompetenz. Implementation und Evaluation eines Unterrichtsprogramms in der Sekundarstufe I*. Verlag Dr. Kovac.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Government Printing Office.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33-58.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Kallmeyer; Klett.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12. Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassen 6-12*. Hogrefe.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2017). *LGVT 5-12+. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12+*. Hogrefe.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction* 16(1), 57-71.
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3), 207-220.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S. & Gold, A. (2008). *FLVT 5-6. Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen*. Hogrefe.
- Stöger, H., Sonntag, C., & Greindl, T. (2012). Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten - ein Trainingsprogramm. In: M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 39-154). Klett Kallmeyer.
- Stubbe, T., Bos, W. & Schurig, M. (2017). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, D. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. Mcelvany, T. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235-250). Waxmann.
- Wendt, H. & Bos, W. (Hrsg.) (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Waxmann.
- Wendt, H., Willems, A., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In: C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (S. 23-34). Waxmann.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 479-485). Beltz.