



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Fischer, Ute/Gasteiger-Klicpera,

Barbara: Prävention von Leseschwierigkeiten. Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. In: Didaktik Deutsch.

Jg. 18. H. 35. S. 62-81.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Abstract

A concept to diagnose and to support children with early reading difficulties is presented in this article. This concept was successfully implemented in a case study in five first grade classes. This project is settled on the cutting edge between the didactics of German language and educational psychology. In the case study an educational testing, which can be used as a standardised testing method in the beginning of schooling, was developed and used in order to diagnose the children's reading success. The method was standardised in a case study of 163 children. The latest research results on basic reading and on specific difficulties of weak readers are the foundation of the study's validity. Subtests and standards which describe precise reading and reading pace are introduced. They show how reading difficulties in the first school years can be recognised. Finally, a form of early support is presented by using the method learning stations, which considers the results of reading diagnosis and can be used to differentiate lessons.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird ein Konzept der Diagnose und Förderung bei frühen Leseschwierigkeiten vorgestellt, das in einer Studie mit fünf ersten Klassen im Anfangsunterricht erfolgreich erprobt wurde. Es handelt sich um ein interdisziplinäres Projekt an der Schnittstelle von Sprachdidaktik und Pädagogischer Psychologie. In der Studie wurde ein förderdiagnostisches Testverfahren entwickelt und eingesetzt, das bereits zu Beginn der Schulzeit eine standardisierte Lesediagnose ermöglicht. Das Verfahren wurde mit einer Stichprobe von 163 Kindern normiert. Die aktuellen Forschungserkenntnisse zum basalen Lesen und die spezifischen Schwierigkeiten schwacher Leser bilden die Grundlage der Validität. Subtests und Normen für die Lesegenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit werden erläutert. Sie sollen beispielhaft aufzeigen, wie im Anfangsunterricht basale Leseschwierigkeiten erkannt werden können. Abschließend wird eine frühe Förderung in Form einer Stationenarbeit vorgestellt, die die Ergebnisse der Lesediagnosen berücksichtigt und in einem binnendifferenzierten Klassenunterricht umgesetzt werden kann.

Ute Fischer & Barbara Gasteiger-Klicpera

PRÄVENTION VON LESESCHWIERIGKEITEN. DIAGNOSE UND FÖRDERUNG IM ANFANGSUNTERRICHT

1 Problemaufriss

Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben trotz erfolgreicher Bemühungen um die Verbesserung der Lesekompetenz bei schwachen Lesern gezeigt (Klieme et al., 2010, 62), dass es immer noch einen recht hohen Anteil Schülerinnen und Schüler gibt, die auf einem Niveau lesen, das den „erfolgreiche[n] Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen“ ermöglicht (Bremerich-Vos et al., 2012, 62). Folglich dürften Leseschwierigkeiten auch in Zukunft ein zentrales Thema und *die* didaktische Herausforderung bleiben.

In der PISA- und in der IGLU-Studie wie dem IQB Ländervergleich liegt die Aufmerksamkeit auf dem Verstehen von Texten am Ende der Grundschule bzw. der Pflichtschulzeit. Die Schwierigkeiten nehmen aber schon früh ihren Anfang. Sie treten mit dem Schriftspracherwerb in Erscheinung und verlieren sich meist – das ist ein entscheidender Punkt – nicht von selbst (vgl. hierzu Juel, 1988; Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993; Torgesen, 2006). In der angelsächsischen Leseforschung wird in diesem Zusammenhang oft von einer Abwärtsspirale gesprochen, die ihren Anfang in den Kindergartenjahren nimmt, wo wichtige Vorläuferfertigkeiten, wie phonologische Sensibilität, nicht gut ausgebildet werden, die dann letztlich mit zu den komplexen Leseverstehensproblemen in der Sekundarstufe führen (Stanovich, 1986).

Diese Hypothese, auch bekannt als Matthäus-Effekt, ist empirisch gut belegt (vgl. Bowey, 2006, 155ff.). Aus ihr folgt, dass eine wirksame Prävention von Leseschwierigkeiten früh einsetzen sollte. Bereits nach den ersten Wochen des Leseunterrichts kann zuverlässig erhoben werden, inwiefern die vermittelten schriftsprachlichen Strukturen sicher erworben sind. Für eine Diagnose zu diesem Zeitpunkt spricht, dass für den Verlauf der weiteren Entwicklung der Unterricht die kritische Größe darstellt (Klicpera et al., 2010, 31). Aus verschiedenen Interventionsstudien weiß man, – und das ist die gute Nachricht – je früher, intensiver und systematischer die Kinder unterstützt werden, umso eher gelingt es, zu verhindern, dass sich die Abwärtsspirale in Gang setzt (vgl. Torgesen, 2004; Fischer, 2012).

2 Theoretische Fundierung

2.1 Erwerb des basalen Lesens

In der Forschung wird übereinstimmend der Beginn des Erwerbs der Lesefähigkeit vor der Schule verortet. Die Deutschdidaktik betont hier insbesondere die Rolle des Vorlesens und die generelle Begegnung mit Schrift. Lesepsychologische angloamerikanische wie deutsche Studien weisen zudem auf die Bedeutung spezifischer schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten hin. Sie zeigen insbesondere, wie wichtig die phonologische Bewusstheit¹ für den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens ist (vgl. hierzu: Wagner/Torgesen, 1987; Morais, 1991; Näslund/Schneider, 1996; Bowey, 2006). Einige deutsche psychologische Studien (Wimmer et al., 1991; Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993; Roos/Schöler, 2009) machen darauf aufmerksam, dass der Erwerb bei einer Orthographie, in der es im Vergleich zum Englischen oder Französischen eine größere Regelmäßigkeit in der Graphem-Phonemkorrespondenz und weniger komplexe Silben gibt,² wie das im Deutschen der Fall ist, und einem Anfangsunterricht, der Graphem-Phonembeziehungen thematisiert, anders verläuft.³ Unabhängig von der Diskussion, ob phonologische Bewusstheit eine Vorläuferfertigkeit ist, sich in Interaktion mit dem Schriftspracherwerb ausbildet oder Folge von Instruktion ist (Blässer, 1994, 101ff.), spielt die Erkenntnis des Leseanfängers, dass graphische Zeichen sich auf Einheiten der gesprochenen Sprache beziehen, eine zentrale Rolle für den weiteren Erwerb der Schriftsprache (vgl. Coltheart, 1978). Jedoch geht das hier vorgestellte Konzept nicht davon aus, dass Lesen sich in der phonologischen Rekodierung plus Worterkennung bzw. dem Dekodieren erschöpft, sondern zusammen mit dem Textverstehen erst das Lesen im eigentlichen Sinn ausmacht. Insofern umfasst Lesen immer beide Prozesse. Allerdings muss man in der Didaktik bedenken, dass in den unterschiedlichen Phasen der Entwicklung Unterschiedliches relevant ist.

2.2 Phasen und Strategien

Das Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera et al. (2010), auf das im Weiteren Bezug genommen wird, beruht auf Evidenzen der Wiener Längsschnittstudie (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993) und damit auf empirischen Daten des

-
- 1 Skrowronek/Marx (1989) haben die Unterscheidung zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn eingeführt.
 - 2 Seymour et al. (2003) sprechen in einer Vergleichsstudie, in der der Leseerwerb in 13 verschiedenen europäischen Orthographien untersucht und verglichen wurde, im Hinblick auf das Deutsche von einer flachen Orthographie. Kriterium hierfür sind einfache bzw. komplexe Silbenstrukturen. Folgt man Meisenburger (1998) kommt man zu einer mitteltiefen Einordnung.
 - 3 Vermutlich ist hier eher die Wortlesefähigkeit der entscheidende Faktor.

Schriftspracherwerbs im Deutschen. Der Focus liegt auf der alphabetischen Phase und zwar in dem Sinn, dass die vorausgehende, häufig *logographisch* bezeichnete Phase, als präalphabetisch und die sog. *orthographische* Phase als automatisierte und konsolidierte Phase bezeichnet wird. Zudem wird in dem Modell der Einfluss berücksichtigt, den der Unterricht auf die Entwicklung nimmt. Es orientiert sich an einem fünfstufigen Modell von Ehri (1999), für das diese ihrerseits Evidenzen aus der experimentellen Leseforschung angeführt hat (Ehri, 2006). Die Phasen sind folglich empirisch gut belegt. Das Kompetenzentwicklungsmodell konzentriert sich auf den Beginn des Lesenlernens und geht von verschiedenen Stadien aus. Mit der Terminologie „Stadien“ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sich die Phasen überlappen, parallel ausbilden und ungleichzeitig auftreten können (Klicpera et al., 2010, 30f.).

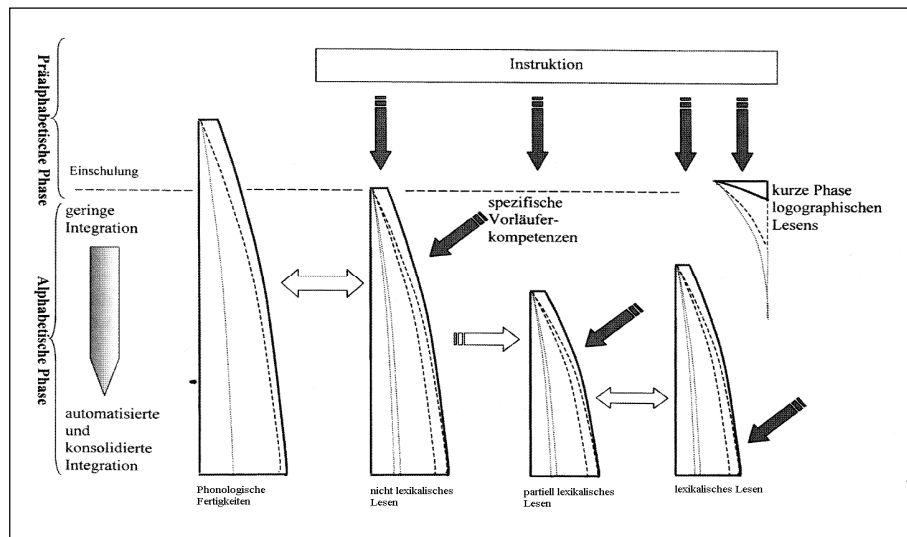


Abb. 1: Das Kompetenzentwicklungsmodell. Entnommen aus: Klicpera, Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2010, 30.

Die Darstellung (siehe Abb. 1) zeigt die präalphabetische und die darauf folgende alphabetische Phase. Die erste liegt vor der Einschulung, die zweite setzt mit dem Schriftspracherwerb ein. Im Kindergartenalter bilden sich die phonologischen Fertigkeiten der Kinder durch die Begegnung mit Abzählversen, Kinderreimen und Klatschspielen spontan aus. Bei einigen Kindern kommt es zu diesem Zeitpunkt auch schon zu einem logographischen Lesen, d.h. die Kinder orientieren sich an spezifischen Merkmalen wie Schriftzug, Länge oder graphischen Auffälligkeiten.

Die alphabetische Phase setzt mit dem Beginn des Unterrichts ein. Die Erfahrungen, die Kinder im Laufe der Zeit mit Schrift machen, führen zur Ausbildung unter-

schiedlicher Teilleistungsprozesse,⁴ die durch Stadien wie geringe, fortgeschrittene und automatisierte und konsolidierte Integration gekennzeichnet sind. Anfänglich jedoch bilden sich in der präalphabetischen Phase die phonologischen Fertigkeiten weiter aus. Das Modell zeigt, dass deren Entwicklung unterschiedlich verläuft, darauf weisen die punktierten und durchbrochenen Linien in den säulenartigen Formen hin.

Zu einem unterschiedlichen Verlauf kommt es auch in den anderen Teilleistungsprozessen. Hier geben die Autoren Entwicklungslinien von sehr schwachen, schwachen, durchschnittlichen und guten bis sehr guten Lesern an. Zunächst aber entwickeln sich unter dem Einfluss des Unterrichts die phonologischen Fertigkeiten weiter. Manchen Kindern gelingt es, diese rasch auszubauen, während andere in der Entwicklung zurückbleiben und auch dann noch nicht aufholen, wenn es im weiteren Verlauf bei den stärkeren Kindern zu keinem Zuwachs mehr kommt. Die phonologischen Fertigkeiten haben auf den Erwerb des nicht-lexikalischen Lesens entscheidenden Einfluss. Weitere Vorläuferkompetenzen kommen nun noch hinzu. So werden Gedächtniskapazitäten und die Aufmerksamkeitssteuerung entscheidend. Beim nicht-lexikalischen Lesen, vor allem im Stadium der geringen Integration, wird hauptsächlich die Laut-Buchstabenbeziehung⁵ genutzt. In diesem Stadium ist die phonologische Rekodierung die charakteristische Strategie des Lesens. Auf einer anspruchsvolleren Ebene – im Stadium der fortgeschrittenen Integration – wird eine synthetisierende Lesestrategie, bei der silbische Strukturen berücksichtigt werden, angewandt. Die phonologischen Fertigkeiten und das nicht-lexikalische Lesen hängen folglich eng miteinander zusammen und nehmen aufeinander Einfluss. Im Weiteren wird die sog. phonologische Bewusstheit im engeren Sinn weiter ausgebaut. Sie ermöglicht den Kindern, beim nicht-lexikalischen Lesen Graphem-Phonembeziehungen zu erfassen. Durch das im Unterricht wiederholte Lesen von häufigen Wörtern kommt es zu Einträgen im sog. orthographischen Lexikon, so dass in diesem Stadium partiell auch Wörter lexikalisch erlesen werden. Zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung werden Aussprache, Bedeutung und Schreibweise der Wörter verknüpft und im mentalen Lexikon gespeichert (Ehri/McCormik, 2006, 367). Im Sinne des Zwei-Wege-Modells können die Kinder nun sowohl den indirekten phonologischen Weg über die GPK und den direkten lexikalischen Weg über Einträge im orthographischen Lexikon zum Lesen nutzen (vgl. Coltheart, 2006). Als Strategie wird das Lesen auf einen Blick eingesetzt, das anfänglich aber noch stark fehleranfällig ist. Durch den zunehmend sicherer werdenden Erwerb des nicht-lexikalischen Le-

4 Als Teilleistungen werden hier solche verstanden, die bei der spezifischen sprachlich-kognitiven Verarbeitung von Schriftsprache erforderlich sind. Keinesfalls ist hier die überholte Sichtweise von Teilleistungsstörungen in der visuellen oder akustischen Wahrnehmung, wie sie von Valtin (2001, 23f.) kritisiert wurde, gemeint.

5 Wird im Text von Laut-Buchstabenbeziehungen gesprochen, so sind damit Phonem-Graphembeziehungen gemeint. Zur Unterscheidung von Buchstaben und Graphemen siehe Ossner (2010, 26).

sens steigert sich die Lesegenauigkeit der Kinder. Die Zahl der Verlesungen nimmt ab, worauf sich auch die Lesegeschwindigkeit steigern kann und das Kind Kapazitäten frei hat, um sich auf das Verstehen des Inhalts zu konzentrieren.

Der hier beschriebene hypothetische Verlauf bildet die Entwicklung eines unproblematischen Lesers ab. Kinder mit Schwierigkeiten zeigen zu bestimmten Zeitpunkten bei unterschiedlichen Anforderungen Probleme.

3 Typische Schwierigkeiten von schwachen Lesern

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens haben, sich von Kindern, die problemlos lesen lernen, durch die Art und Weise des Lesens, spezifische Lesefehler und die Lesegeschwindigkeit unterscheiden (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993; Torgesen et al., 1998; Vellutino et al., 2004; Spear-Swerling, 2006; Bowey, 2006). Dennoch durchlaufen alle Kinder dieselben Phasen. Ein auffälliges oder abweichendes Leseverhalten ist i. d. R. ein Hinweis darauf, dass diese Kinder sich noch in einer früheren Leseentwicklungsphase befinden (Ehri/McCormick, 2006, 365). Um voranzuschreiten, bedürfen schwache Leser einer intensiveren Unterstützung als ihre Klassenkameraden, ein Abwarten funktioniert selten. Die Probleme der schwachen Leser machen sich in den für das Lesen notwendigen Teilfähigkeiten bemerkbar. Dazu gehören Kenntnisse der im Unterricht vermittelten Buchstaben, das phonologische Rekodieren und das Synthetisieren, ebenso das lexikalische Lesen von häufigen, das sind im Unterricht bereits geübte Wörter, und unbekanntem Wörtern. Insgesamt machen schwache Leser im Vergleich zu ihren Klassenkameraden häufiger Lesefehler und benötigen mehr Zeit beim Lesen.

3.1 Mangelnde Buchstabenkenntnisse

Bereits der Erwerb der Buchstaben im Unterricht wird von leseschwachen Kindern nicht so erfolgreich gemeistert wie von Kindern, die keine Probleme beim Lesen haben (vgl. Bowey, 2006, 164). Mit den mangelnden Buchstabenkenntnissen ist ein fehlerträchtiges Wissen um die GPK verbunden, was dazu führt, dass ein gedehntes Lesen, das auf die Fähigkeit zum phonologischen Rekodieren schließen lässt, bei besonders schwachen Lesern nicht oder kaum beobachtbar ist (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993, 31). Oft sind auch die graphischen Merkmale der Buchstaben nicht sicher gespeichert, was zu häufigen Verwechslungen ähnlicher Buchstaben führt oder Unsicherheiten bei der Benennung mit dem richtigen Laut zur Folge hat.⁶ Ein Teil der Kinder kann jedoch bei den Buchstabenkenntnissen auch

6 Die Buchstabenkenntnisse sind deshalb so bedeutsam, weil ausgehend von der Verarbeitung der graphischen Formen im sog. visuellen Wortformareal parallel die Verknüpfung mit gespeicherten phonologischen und semantischen Informationen des gerade gelesenen Wortes geschieht (vgl. Cohen et al., 2000).

unauffällig sein und dennoch Schwierigkeiten beim Lesen von Wörtern zeigen. Buchstabenkenntnisse sind insofern zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für das Lesenlernen.

3.2 Verharren im logographischen Lesen

Schwache Leser mit gering ausgebildeten phonologischen Fähigkeiten greifen beim Lesen auf eine logographische Strategie zurück, d. h. sie konzentrieren sich auf markante graphische Merkmale der Wörter. Zwar lässt sich ein gewisser Umfang an Wörtern logographisch speichern, da aber die Zahl der zu lesenden Wörter im Laufe der Zeit stark zunimmt, können die Kinder mit dieser Strategie auf Dauer nicht erfolgreich sein. Das macht sich in ihren Verlesungen bemerkbar, die i. d. R. hoch sind. Ehri (2006, 141) spricht von einem Lesen, das sich hauptsächlich auf visuelle Hinweise stützt. Die Kinder beachten oft nur die graphischen Besonderheiten der Buchstaben am Wortanfang. So kommt es zu spezifischen Lesefehlern. Häufig werden Wörter genannt, die zwar einen identischen Anfangsbuchstaben aufweisen, sonst aber nur eine geringe graphische bzw. phonologische Ähnlichkeit mit dem Zielwort haben (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993, 30).

3.3 Schwierigkeiten im phonologischen Rekodieren

Die entscheidende Hürde am Beginn des Lesenlernens ist das Verständnis des alphabetischen Prinzips. Schwachen Lesern bereitet genau dies häufig große Schwierigkeiten. Mit dem Verständnis der GPK geht die Ausbildung des phonologischen Rekodierens einher. Diese Strategie ist aus zwei Gründen bedeutsam. Zum einen bauen die Kinder auf diesem Weg ein sog. orthographisches Lexikon auf, bei dem die Wörter durchgliedert sind, zum anderen werden die Kinder beim segmentweisen Erlesen auf orthographische Besonderheiten aufmerksam, bei denen ihnen das phonologische Rekodieren nicht weiterhilft. Deshalb bildet diese Phase nur ein kurzes Durchgangsstadium.⁷ Dennoch ist sie bedeutsam. Zu Beginn des Lesenlernens ist die GPK für die schwächsten Kinder noch weitgehend unklar. Während gute Leser rasch den Zusammenhang verstehen und ab einem gewissen Kenntnisstand in der Lage sind, sich weitere Beziehungen selbständig zu erschließen (vgl. Byrne, 2006, 108), erwerben schwache Leser diese Kenntnisse bis zum Ende des ersten Schuljahres nicht (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993, 34). Zu diesem Zeitpunkt ist

⁷ Günther (1998) bezeichnet das phonographische Rekodieren als „Kernproblem der Dyslexie“. Neben dem Verharren im phonologischen Rekodieren, was der Tiefendyslexie entspricht, gibt es aber auch ein Verharren im logographischen Lesen – hier spricht man von Oberflächendyslexie. Das Letztere ist nach den Ergebnissen der Wiener Längsschnittuntersuchung bei den schwachen Leseanfängern der Hauptgrund für ihr Zurückbleiben in der Leseentwicklung (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993, 29).

der Erwerb der Graphem-Phonembeziehungen meist abgeschlossen.⁸ Spezifische phonologische Probleme der Kinder zeigen sich darüber hinaus recht deutlich bei der Aufgliederung von Konsonantenclustern und bei der Unterscheidung ähnlich klingender Laute. In den Fällen, wo die Zuordnung nicht genügend durchschaut wird, verharren die Kinder im logographischen Lesen, wie es oben beschrieben wurde.

3.4 Schwierigkeiten im Synthetisieren

Bei leseschwachen Kindern kann häufig beobachtet werden, dass sie das phonologische Rekodieren nur rudimentär anwenden. Damit ist gemeint, dass sie zwar zu jedem Buchstaben den entsprechenden Laut aufsagen, aber nicht in der Lage sind, die Laute miteinander zu verbinden und davon ausgehend die Aussprache eines Wortes zu erschließen. Ihre Strategie besteht vielmehr aus einem Aufzählen einzelner Laute. Obwohl sie Buchstaben-Lautbeziehungen kennen, sind sie nicht in der Lage, mit diesen Wörter zu formen, d. h. synthetisierend zu lesen. Synthetisierendes Lesen beinhaltet, dass die Kinder in der Lage sind, silbische Strukturen zu nutzen und dabei phonotaktische Restriktionen intuitiv zu beachten. Oft entsteht dabei eine nicht exakte Wortaussprache. Schwache Leser sind nun im Gegensatz zu guten Lesern weniger in der Lage, auf ihr mündliches Lexikon zuzugreifen und die Wortform zu korrigieren. Da ein einzelnes Aufzählen von Lauten vor allem bei längeren Wörtern die Gedächtniskapazitäten übersteigt, kommt es vor, dass Kinder, nachdem sie ein Wort lautierend erlesen haben, ein beliebiges Wort nennen, das nicht mit dem Zielwort übereinstimmen muss (Fischer, 2012, 252).

3.5 Schwierigkeiten im lexikalischen Lesen

Die Schwierigkeiten in den phonologischen Fähigkeiten führen dazu, dass die Kinder kein bzw. nur ein ungenügendes mentales Lexikon aufbauen können. Die Verbindung zwischen Phonologie, Orthographie und Semantik gelingt ihnen nicht oder nur unzureichend. Beim Lesen von Wörtern treten die Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern am deutlichsten zu Tage. Bei bekannten Wörtern ist die Fehlerzahl leseschwacher Kinder im Vergleich zu lesestarken sehr hoch. Auch das Selbstkorrekturverhalten ist weniger ausgeprägt, da schwache Leser oft ihre Lesefehler nicht bemerken.

8 Auch wenn in den Bildungsplänen und der Fachdidaktik häufig die ersten beiden Schuljahre für das Lesenlernen veranschlagt werden, zeigt die Vergleichsstudie von Seymour et al. (2003), dass das basale Lesen in vielen europäischen Ländern von den meisten Kindern bereits nach einem Jahr Unterweisung beherrscht wird.

3.6 Mangelnde Lesegeschwindigkeit

Die Probleme leseschwacher Kinder beim Dekodieren und Sichtwortlesen werden besonders in der Lesegeschwindigkeit deutlich. Die Kinder benötigen unabhängig davon, ob sie bekannte, unbekannte oder Pseudowörter lesen, deutlich mehr Zeit als Kinder, die keine Probleme haben. Das Lesen der schwachen Kinder verläuft insgesamt sehr mühsam und ist sehr fehlerträchtig. Gut lesende Kinder automatisieren das Lesen, indem sie ein System der Aufgliederung von Wörtern in hilfreiche segmentale Einheiten entwickeln (Ehri/McCormick, 2006, 382). So werden von ihnen z. B. häufige Silben rasch wiedererkannt und müssen nicht mehr Schritt für Schritt erlesen werden. Schwache Leser hingegen schaffen diese Form der Automatisierung und Steigerung der Effizienz des Leseprozesses nicht. Sie bleiben bei einem mühevollen, schrittweisen Erlesen oder einem fehlerträchtigen Raten, wie es oben beschrieben wurde.

4 Implikationen für die Diagnostik

Die Ausführungen oben haben gezeigt, dass es in der frühen Phase des Lesens hauptsächlich um den Erwerb des alphabetischen Wissens geht. Alphabetisches Wissen umfasst Buchstabenkenntnisse und Kenntnisse darüber, dass und wie sich Einheiten in der geschriebenen Sprache auf Einheiten in der gesprochenen Sprache beziehen. Diese Kenntnisse müssen zu einem Funktionswissen ausgebaut werden, d. h. Buchstaben müssen auf einer abstrakten Ebene als Grapheme und Laute als Phoneme verstanden werden. Mit diesem Wissen ist es möglich, Wörter zu dekodieren, d. h. sie über die Nutzung der Graphem-Phonemkorrespondenz zu erlesen. Die damit verbundene Strategie des phonologischen Rekodierens können Kinder dann überwinden und zu einem rascheren Lesen gelangen, wenn sie sprachliche segmentale Einheiten wie z. B. die Silbe nutzen lernen. Geübte und bekannte Wörter lesen Kinder schon bald auf einen Blick. Bei unbekanntem Wörtern und Pseudowörtern wenden sie das phonologische Rekodieren an oder synthetisieren mit Hilfe einer silbischen Strategie.

Für die Diagnose bedeutet dies, dass es zum einen notwendig ist, Buchstabenkenntnisse und zum anderen das Lesen von verschiedenen Arten von Wörtern zu überprüfen. Hauptkriterien sind Lesegeschwindigkeit und Anzahl der Lesefehler. Aussagen über die qualitative Entwicklung lassen sich durch die Protokollierung von Lesestrategien machen. Die Items der Subtests bestimmen sich folglich durch die Buchstabenprogression und das Wortmaterial des Anfangsunterrichts. Das macht die Diagnostik zu einer jeweils spezifischen Aufgabe des Lehrenden, nicht nur, weil es annähernd 65 Fibeln mit erheblichen Unterschieden in der Buchstabenprogression gibt, sondern auch, weil viele Lehrende auf eine Fibel verzichten und den Lehrgang selbst konzipieren.

Frühe Lesediagnosen sind vermutlich auch deshalb vor allem informelle Verfahren, mit denen meist qualitative Aussagen über die Lesefähigkeiten eines Kindes ge-

macht werden (vgl. hierzu Valtin, 2001; Wedel-Wolff, 1998; Scheerer-Neumann, 2001). Aussagen darüber, ob Kinder in ihrem Entwicklungsstand zurückbleiben, lassen sich in diesen Fällen nur im Hinblick auf die Klassenkameraden bzw. die Erfahrung des Lehrenden machen. Beides sind kritische Größen. Beim Ersten kann kaum Objektivität erzielt werden, beim Zweiten gilt es zu bedenken, dass die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden sehr unterschiedlich ausgebildet sind und ein erheblicher Teil der Kinder mit Förderbedarf nicht erkannt wird (vgl. Valtin et al., 2010). Ein standardisiertes Testverfahren kann diese Nachteile ausgleichen und die informelle Diagnostik sinnvoll ergänzen. Die Normen, wie sie z.B. der „Frühe-Lesefähigkeiten-Test“ ausbringt (Fischer/Gasteiger-Klicpera, 2013), können auch bei unterschiedlicher Buchstabenprogression und Wortmaterial eine Orientierung bieten.

5 Lesediagnose am Beispiel des „Frühe-Lesefähigkeiten-Test“ (FLT I und II)

5.1 Konzeption des FLT

Mit dem FLT lässt sich die Entwicklung der Teilfähigkeiten und der Strategien des basalen Lesens zu zwei Zeitpunkten erheben. Der erste Testzeitpunkt liegt nach den ersten zehn eingeführte Buchstaben und der zweite nach dem 15. Buchstaben.⁹ Die Testkonstruktion folgt einem theoretisch fundierten Konzept, das sich an den gängigen Leseentwicklungsmodellen, wie sie weiter oben erörtert wurden, orientiert. Auf dieser Grundlage wurden vier Subtests erstellt (Tab. 1), mit denen Buchstabenkenntnisse, das Lesen von bekannten Wörtern, unbekannt Wörtern und Pseudowörtern überprüft werden können.

Tab. 1: Subtests und Itemzahl des FLT I und II

Subtest	Items FLT I	Items FLT II
1. Buchstabenkenntnisse	10 Grapheme	15 Grapheme
2. Bekannte Wörter	16 Wörter	24 Wörter
3. Unbekannte Wörter	11 Wörter	16 Wörter
4. Pseudowörter	8 Pseudowörter	12 Pseudowörter

Diese Subtests und Itemzahlen können als Anhaltspunkt bei einer abweichenden Buchstabenprogression oder einem anderen Wortschatz dienen.

5.2 Aufbau des Tests am Beispiel des FLT

Die Gestaltung des FLT hat den Charakter eines Lesehefts. Das soll die Kinder zur Mitarbeit ermutigen und motivieren. Die Testsituation selbst soll für die Kinder möglichst entspannt sein und die schwachen Leser nicht überfordern. Die Seiten

⁹ Die Buchstabenprogression des FLT entspricht der Tobi-Fibel (2005) des Cornelsen-Verlags.

für die Vorgabe der Items sind deshalb so gestaltet, dass die Aufgaben sukzessiv aufgedeckt werden können.

Der FLT II entspricht in seinem Aufbau dem FLT I, ist jedoch umfangreicher, was den Zuwachs im Unterricht berücksichtigt. Er wird nach dem 15. Buchstaben durchgeführt. Bei den bekannten Wörtern kommen zu den aus dem FLT I verwendeten neue bekannte Wörter hinzu. Der Subtest zu den unbekannt Wörtern besteht aus neu zusammengestellten Wörtern und auch die Pseudowörter sind nicht identisch mit denen im FLT I. Bei allen Subtests werden Lesezeit und Anzahl der Lesefehler protokolliert.

Buchstabenkenntnisse: Zuerst wird erhoben, ob die ersten zehn bzw. 15 eingeführten Buchstaben sicher beherrscht werden. Die Groß- und Kleinbuchstaben werden in jeweils zwei Durchgängen überprüft, um zufällige richtige Benennungen auszuschließen.

Bekannte Wörter: Die mit diesem Subtest gegebenen Wörter bestehen aus den bis dahin gelernten Buchstaben. Durch die im Unterricht eingesetzten Texte und durch Leseübungen sind diese den Kindern bekannt, so dass man davon ausgehen kann, dass sie im mentalen Lexikon gespeichert sind. Da im Schriftspracherwerb des Deutschen überwiegend Methoden angewendet werden, die direkt in die Laut-Buchstabenbeziehungen einführen, wird das logographische Lesen nicht unterstützt, so dass mit diesem Subtest tatsächlich lexikalisches Lesen überprüft werden kann.

Die Items des Subtests bestehen überwiegend aus zweisilbigen Wörtern mit trochäischer Struktur. Damit lässt sich feststellen, inwiefern eine silbische Lesestrategie angewendet wird. Kinder, die sich in der alphabetischen Phase mit konsolidierter Integration befinden, sind meist in der Lage, Wörter silbisch zu erlesen.

Unbekannte Wörter: Auch bei den Items dieses Subtests werden Zweisilber verwendet. Als unbekannt Wörter werden jene verstanden, die von den Kindern bis zur ersten bzw. zweiten Testung noch nicht oder nur wenig im Unterricht gelesen wurden. Dennoch kann man nicht ausschließen, dass für Kinder, die bereits lesen können, einzelne Wörter nicht neu sind. Diese Kinder gehören meist zu den überdurchschnittlich guten Lesern und schließen auch bei den anderen Aufgaben sehr gut ab.

Bei diesem Subtest wird zudem das Wortverständnis mit Hilfe von Bildern überprüft. Die Kinder werden aufgefordert, zu jedem gelesenen Wort aus vier Bildern dasjenige auszuwählen, das dem Wort entspricht, das sie gelesen haben. Zwei Teilfertigkeiten werden folglich erhoben: Zum einen die Fähigkeit, unbekannt Wörter zu erlesen, und zum anderen die Fähigkeit, die Bedeutung dieser Wörter zu erschließen. Das ist, was man in der Regel als Dekodieren bezeichnet.

Pseudowörter: Mit Pseudowörtern ist es in besonderer Weise möglich, einen Teilprozess des Lesens, nämlich die alphabetische Strategie, zu überprüfen, da die Kinder keinen Kontext für das Erlesen heranziehen können. Zudem erfordert die ungewöhnliche Lautstruktur, dass die einzelnen Buchstaben-Lautbeziehungen bzw. Silben beachtet werden, so dass auch das synthetisierende Lesen überprüft werden kann. Um die Kinder für das Lesen der Pseudowörter zu motivieren, werden diese

als Geistersprache eingeführt, die man zwar nicht verstehen, aber dennoch lesen kann.

5.3 Lesekategorien (LK)

Neben den Teilleistungsprozessen erhebt der FLT auch die von den Kindern verwendeten Lesestrategien. Folgende werden mit den unten nummerierten Lesekategorien protokolliert:

- 1 = Kind fixiert das Wort, liest es spontan oder nach einer kurzen Pause
- 2 = silbisches Erlesen /na-se/ oder /lam-pe/
- 3 = gedehntes, verbundenes Lesen der Laute /nnnaaaassee/
- 4 = einzelne Laute werden gelesen aber nicht verbunden /n – a – s – e/
- 5 = Kind liest die Laute wie in 4 richtig, nennt danach ein anderes Wort
- 6 = Lesen nicht versucht oder durch das Kind abgebrochen

Mit Lesekategorie 1 wird das sichere und schnelle lexikalische Lesen erfasst. Man kann davon ausgehen, dass Kinder, die überwiegend in dieser Weise lesen, einen direkten Zugriff auf ihr mentales Lexikon haben. Lesekategorie 2 erhebt die Fähigkeit des Kindes, größere segmentale Einheiten zu berücksichtigen, die für das Erlesen von Wörtern hilfreich sind. Das phonologische Rekodieren wird mit Lesekategorie 3 protokolliert. Dieses Vorgehen ist weniger effektiv als das silbische Erlesen, da es bei längeren Wörtern erhebliche Gedächtniskapazitäten verlangt. Mit Lesekategorie 4 wird die alphabetische Strategie in einem Anfangsstadium erfasst. Ein Kind, das in dieser Weise liest, nennt zwar zu jedem Buchstaben den richtigen Laut, zählt diese aber nur auf und versucht keine Synthese. Lesekategorie 5 erhebt die Strategie jener Kinder, die wie bei Kategorie 4 die Laute zu den einzelnen Buchstaben nennen können, dann aber ein anderes Wort als das Zielwort sagen. Die Lesekategorie 6 schließlich dokumentiert, wenn Kinder das Lesen abbrechen oder das Lesen nicht versuchen.

5.4 Testgütekriterien

Objektivität: Die Vorgabe des Tests ist in der Testanweisung des FLT genau beschrieben (Fischer/Gasteiger-Klicpera, 2013, 25ff.). Bei einer Orientierung des Testleiters daran ist die Objektivität der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse gegeben.

Reliabilität: Um die Zuverlässigkeit der oben beschriebenen Tests einzuschätzen, wurde Cronbachs- α und die Split-half-Reliabilität der einzelnen Untertests des FLT berechnet. Cronbachs- α der Untertests weist beim FLT I Werte zwischen .82 und .90 auf, die Split-half-Reliabilität liegt zwischen .817 und .878. Bei der Zusammenfassung der drei Untertests (bekannte Wörter, neue Wörter und Pseudowörter) zu einem Gesamtscore erhöht sich Cronbachs- α auf .952 und die Split-half-Reliabilität auf .913. Die Werte für den FLT II sind ebenfalls entsprechend hoch. Für das Lesen aller drei Wortgruppen liegt Cronbachs- α bei .953; die Split-half-Reliabilität für den

gesamten Worttest beträgt .926. Demnach misst sowohl jeder der vier Untertests als auch der Gesamtscore die Lesefähigkeit mit einer sehr hohen Zuverlässigkeit.

Validität: Bezogen auf die derzeit diskutierten Leseentwicklungsmodelle werden jene Teilfertigkeiten des frühen Lesens geprüft, die für die Leseentwicklung von Kindern von entscheidender Bedeutung sind. Daher sind Augenscheinvalidität und Konstruktvalidität des Tests gegeben. Um die Validität des Tests zudem an einem externen Kriterium zu prüfen, wurde am Ende des ersten Schuljahres der Leseteil des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT, vgl. Landerl et al., 2006) vorgegeben. Die Pearson-Korrelation zwischen den bekannten Wörtern des FLT und dem Untertest häufige Wörter des SLRT betrug .73, die Korrelation zwischen dem kurzen Text des SLRT und den bekannten Wörtern des FLT betrug .67; die Korrelation zwischen den Pseudowörtern des FLT und jenen des SLRT .65. Selbstverständlich waren alle diese Werte hochsignifikant. Beachtet man, dass zwischen den beiden Testzeitpunkten vier Monate lagen, so sind diese Korrelationen als relativ hoch zu betrachten. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass der FLT ein valides Maß für die frühe Lesefähigkeit darstellt.

Normierung: Beide Varianten des FLT wurden zwischen Sommer 2006 und 2007 an einer Stichprobe von 163 Kindern normiert. Dabei handelte es sich um acht erste Klassen, die mit der gleichen Fibel unterrichtet wurden. Das sicherte eine identische Buchstabenprogression und das gleiche Wortmaterial. Der FLT differenziert vor allem im unterdurchschnittlichen Bereich, so dass bei schwächeren Lesern der Grad der Schwierigkeiten bestimmt werden kann. Hauptkriterium ist die Lesezeit. Die Normen für die Lesefehler sind in einem Gesamtscore zusammengefasst.

Bei der Normierung des FLT ergab sich, dass Kinder mit einem durchschnittlichen Lesetempo nach der 10. Schulwoche zwischen 7 und 11 Sek. benötigen, um ein ihnen bekanntes Wort zu lesen. Beim Lesen und Verstehen unbekannter Wörter benötigen sie zwischen 14 und 21 Sek. und beim Lesen von Pseudowörtern zwischen 7,5 und 11,5 Sekunden. Die Lesezeiten für bekannte Wörter und Pseudowörter liegen sehr nah beieinander. Das bedeutet, dass die bekannten Wörter in der 10. Schulwoche noch hauptsächlich über den alphabetischen Weg gelesen werden.

Nach der 15. Schulwoche, also zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres, lesen durchschnittliche Leser bekannte Wörter in einer Zeitspanne zwischen ca. 3 und 5 Sek., beim Verstehen und Lesen unbekannter Wörter benötigen sie ca. 10 bis 14 Sek. und bei Pseudowörtern zwischen 4 und 7 Sek. je Wort (Fischer/Gasteiger-Klicpera, 2013, 17f.). Da viele Lehrende in der ersten Klasse mit unterschiedlichen Buchstabenprogressionen und Wortschätzen arbeiten, können diese Normen einen Orientierungswert liefern, um festzustellen, wo der Unterricht die Kinder nur unzureichend erreicht hat, um sie dann adäquat unterstützen zu können. Die Normen bieten ein zuverlässiges Kriterium für die Erfassung der Lesefähigkeiten und, da mit dem FLT diese zu zwei Zeitpunkten vorliegen, besteht die Möglichkeit, die Entwicklung der Kinder bereits im Verlauf des ersten Schulhalbjahres genau beobachten zu können. Dies impliziert einen Unterricht, der die Graphem-Phonembeziehungen thematisiert und eine entsprechende Auswahl des Wortschatzes vornimmt, mit dem der Lehrende die Kinder in die deutsche Schriftsprache einführt. Das ist keinesfalls nur in einem

lehrgangsgebundenen Unterricht möglich, auch ein lehrgangsungebundener schließt ein solches Vorgehen nicht aus.¹⁰

6 Individuelle und differenzierte Förderung

Für eine wirksame Förderung ist es entscheidend, dass sie an den Ergebnissen der Diagnose anknüpft und gezielt die ungenügend ausgebildeten nächsthöheren Teilleistungsprozesse fördert. Neben der Entwicklungsorientierung ist für eine erfolgreiche Förderung auch eine Schriftsprach- und Strategieorientierung von Bedeutung (Mannhaupt, 2002, 245). Diese Merkmale versucht die im Weiteren vorgestellte Förderung zu berücksichtigen. Sie ist darüber hinaus als Stationenarbeit in den Klassenunterricht integrierbar.

6.1 Medien und Materialien der Stationenarbeit

Für eine differenzierte und individuelle Förderung im Klassenunterricht wird eine Stationenarbeit vorgeschlagen, die fünf Fördereinheiten umfasst. Eine Stationenarbeit eignet sich gut für eine Differenzierung. Die ausgewählten Medien und Materialien bilden die Teilleistungen im basalen Lesen ab (eine genaue Beschreibung des Vorgehens findet sich in Fischer/Gasteiger-Klicpera, 2013). Sie ermöglichen ein handlungsorientiertes und spielerisches Lernen in der Gruppe oder in Partnerarbeit, was dieser Altersgruppe gemäß ist. Nach der Auswertung der Testergebnisse können die Kinder entsprechend ihres Leseentwicklungsstands in die Stationen eingeteilt werden, wo sie mit den für sie adäquaten Materialien arbeiten.

Tab. 2: Die Übungsstationen der Förderung im Überblick

Nr.	Übungsbereich	Medien und Materialien
1	Buchstabenkenntnis	Buchstabenfühlkiste
		Spiegel mit Fotografie der Mundstellung
		Dosenspiel
		Übungsblatt
		Wortfächer
		Wickelkarten
		Wortzauberei
		Anlautpuzzle
3	Silbisches Lesen	Reimwörterdomino
		Silbenpuzzle
		Silbenmemory
		Silbenwickelkarten

¹⁰ Die methodischen Konzepte, die in der Folge von Goodmanns Sicht des „Lesen[s] als psycholinguistisches Ratespiel“ (1976) vor allem die Idee übernahmen, dass der Erwerb des Lesens ein natürlicher Prozess analog des Spracherwerbs sei, und die Semantik und Syntaktik und nicht die Orthographie entscheidend sei, gelten in der angloamerikanischen Forschung als nicht belegt und die Annahmen als überwunden (vgl. Snow/Juel, 2006).

4	Lexikalisches Lesen und Lesegeschwindigkeit	Wortschnipp-Schnapp
		Wörterlotto
		Hürdenbrettspiel
		Leseautomat
5	Wort- und Leseverständnis	Wortmemory
		Gesellschaftsspiele
		Bilderbuchleprello

6.2 Verknüpfung von Diagnose und Förderung

Die Ergebnisse der Diagnose (Tab. 8) bilden die Grundlage für die Einteilung der Kinder in die Stationen. Dabei ist der Idee leitend, dass die Aufgaben jedem Kind helfen sollen, das ihm gemäß nächsthöhere Niveau zu erreichen. Exemplarisch soll das Vorgehen anhand der Einteilung eines Schülers, hier Max genannt, in die Stationenarbeit demonstriert werden. Die Auswertung seines Tests zeigt, dass er nicht alle Buchstaben sicher gelernt hat. Bei III und ITI 12.9.2013/10:00 zeigt er Unsicherheiten bzw. Lücken (Zeile 1). In der Spalte ‚Lesezeit Buchstaben‘ (unter 2) ist die Zeit notiert, die er für das Lesen der Groß- und Kleinbuchstaben benötigt. Die Lesezeiten sind addiert und in der Spalte „Gesamt“ eingetragen. Mit dem Ergebnis lässt sich in der Normtabelle die Gesamtlesezeit für die Buchstaben ermitteln, anschließend wird das entsprechende Kürzel für die Lesefähigkeit notiert. Bei Max zeigt sich, dass diese bei den Buchstaben leicht unterdurchschnittlich ist. Die anderen Subtests werden in der gleichen Weise ausgewertet und ergeben, dass Max bei der Wortlesezeit ein durchschnittliches Niveau erreicht, seine Lesefehler jedoch deutlich unterdurchschnittlich sind. Die Auswertung der Lesekategorien erbringt, dass ein gedehntes, verbundenes Lesen der Laute seine hauptsächliche Lesestrategie ist.

Tab. 3: Exemplarische Auswertung der Diagnose

	Lesebereiche	Einzelergebnisse			Gesamt	Lesefähigkeit
1	Falsche Buchstaben	Großbuchstaben		Kleinbuchstaben	5	xx ¹
		T, I		i		
2	Lesezeit Buchstaben ²	55 sec		31 sec	86	ø-
3	Wortlesezeit	Bekannte Wörter	Unbekannte Wörter	Pseudowörter	447	ø
		190 sec	198 sec	59 sec		
4	Wortlesefehler	11	8	8	27	-
5	Lesekategorie					
	Bekannte Wörter	> 13 Wörter	> 8 Wörter	< 7 Wörter	3	
	Lesekategorie	3				
	Unbekannte Wörter	> 9 Wörter	> 6 Wörter	< 5 Wörter		
	Lesekategorie	3				
	Pseudowörter	> 6 Wörter	> 4 Wörter	< 3 Wörter		
	Lesekategorie	3				

Erläuterung
der Kürzel:

+ = gut
∅ = durchschnittlich
∅- = leicht unterdurchschnittlich
- = deutlich unterdurchschnittlich
-- = stark unterdurchschnittlich

6.3 Interpretation

Max verfügt über die meisten Buchstaben sicher. Lediglich bei |T| und II, il zeigt er Schwierigkeiten, wobei ihm der zweite größere Probleme bereitet, hier macht er bei allen Items Fehler. Bei |T| dagegen, ist es nur der Großbuchstabe, den er mit |P| verwechselt. Mit seiner Lesezeit liegt Max insgesamt im Durchschnitt, allerdings macht er viele Fehler, so dass er beim Lesen der Wörter den kritischen Wert überschreitet. Betrachtet man seine Lesestrategie genauer, so ergibt sich, dass er bei allen Wortarten ein gedehntes, verbundenes Lesen praktiziert (Lesekategorie 3). Diese Lesestrategie hat er so weit automatisiert, dass er mit seiner Lesezeit im durchschnittlichen Bereich liegt. Allerdings sind seine Verlesungen auffällig. Obwohl er die meisten Buchstaben kennt, kann er sie beim Lesen nur teilweise sicher identifizieren. Zwar ist er in der Lage, den ersten und häufig noch den zweiten Buchstaben richtig zu lesen, den Rest aber rät er und das Ergebnis hat keinen Bezug zu den tatsächlichen Graphemen, die er doch ohne Schwierigkeiten im Buchstaben-test erkannt hat. Das kann man als Indiz dafür interpretieren, dass Max die Funktion der Buchstaben-Lautbeziehung und das alphabetische Prinzip der Schrift noch nicht sicher erfasst hat. Seine Schwierigkeiten liegen folglich vor allem im alphabetischen Lesen. Zudem liest er die bekannten Wörter nicht sicher, was darauf hinweist, dass diese nicht als Sichtwortschatz gespeichert sind, es ihm hier an Übung mangelt. Auffällig ist auch, dass er beim Lesen der bekannten Wörter genauso wenig erfolgreich ist, wie beim Lesen der unbekannt Wörter. Hier wirkt sich sein relativ hohes Lesetempo kontraproduktiv aus, da es ihm vermutlich suggeriert, dass er die Leseaufgaben effektiv bewältigen kann. So lässt sich erklären, dass er keine Notwendigkeit sieht, sein Lesen zu kontrollieren und zu korrigieren.

Es stellt sich nun die Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser Diagnose für die Förderung ergeben. Da Max bei den Buchstabenkenntnissen Schwierigkeiten bei |T| und II hat, ist es sinnvoll, ihn an der 1. Station diese wiederholen zu lassen. Er wird also zwei Unterrichtseinheiten für die Station 1 benötigen. Er beginnt mit dem Buchstaben |T|, da er hier nur geringe Probleme und dadurch ein schnelles Erfolgserlebnis hat. Erst in der 3. Unterrichtseinheit wird er noch einmal II, il erarbeiten. Die Abwechslung der Stationen soll seine Motivation aufrecht erhalten.

In der 2. Unterrichtseinheit übt Max an Station 2 mit Materialien, die das alphabetische Lesen unterstützen. Die Arbeit mit den Wickelkarten dient zum einen der Entschleunigung seiner Leseweise und hält ihn zum anderen zum genauen Lesen an. Da Max vor allem Schwierigkeiten im alphabetischen Lesen zeigt, wird er die Station 2 ebenfalls zweimal durchlaufen. Das zweite Mal in der 4. Unterrichtseinheit. Da im-

mer mehrere Materialien angeboten werden, bleiben die Stationen für ihn abwechslungsreich. In der 5. Unterrichtseinheit übt er in der Station 3 das silbische Lesen, das ihm helfen soll, sein phonologisches Rekodieren zu überwinden. Diese ersten drei Übungsbereiche bilden den Schwerpunkt für seine Förderung. An die Stationen 4 und 5 wird er noch nicht eingeteilt, da diese für seine Lese Probleme nicht angemessen sind und ihn überfordern würden.

Das Verfahren wurde in einer Längsschnittstudie mit Kontrollgruppendesign (Vor- und Nachtest sowie Follow-up) in fünf ersten Schulklassen erfolgreich erprobt. Signifikante Effekte (für die Wortlesegeschwindigkeit $\eta^2=.35$ und die Wortlesegenauigkeit $\eta^2=.21$) konnten bei den besonders schwachen Lesern nachgewiesen werden (vgl. Fischer, 2012, 282ff.).

7 Zusammenfassung

Das hier vorgestellte Konzept greift für die Diagnostik von Leseschwierigkeiten auf die Erkenntnisse der Lesepsychologie und ein Kompetenzentwicklungsmodell zurück, das den Erwerb des Lesens im Kontext des Unterrichts betrachtet. Beides bildet die Grundlage für ein sprachdidaktisches Förderkonzept des basalen Lesens im Anfangsunterricht. Die Ausführungen haben gezeigt, dass eine Verbesserung der Lesekompetenz am Ende der Grundschule bzw. der Sekundarstufe es notwendig macht, den Beginn des Lesenlernens in den Blick zu nehmen. Belege aus der Forschung weisen darauf hin, dass die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler persistent sind und die betroffenen Kinder ohne eine intensive und systematische Förderung in der Regel kein durchschnittliches Niveau in ihren Lesefähigkeiten erreichen. Voraussetzung für eine frühe Prävention ist eine genaue Diagnose der Teilleistungsprozesse des Lesens. Um diese verlässlich stellen zu können, bedarf es Normen, die es ermöglichen, die Lesefähigkeiten der Kinder einzuschätzen. Solche Normen wurden hier exemplarisch mit dem FLT vorgestellt. Auch wurde gezeigt, dass eine differenzierte Diagnostik, die sich an den Teilleistungsprozessen des Leseerwerbs ausrichtet, eine systematische, entwicklungsorientierte und individuelle Förderung in einem binnendifferenzierten Klassenunterricht ermöglicht, bei der ein altersangemessenes Lernen berücksichtigt werden kann.

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der Leseforschung auch zeigen, dass eine frühe Diagnose und Förderung nicht automatisch bedeutet, dass die weitere Entwicklung unauffällig bleibt. Die Bedingungsfaktoren, die Einfluss auf den Erwerb des Lesens nehmen, sind vielfältig (Torgesen, 2006, 522). Aber die Forschung zeigt auch, dass gute Leser keine schlechten Leser werden, schwache Leser durch Förderung bessere Leser werden können, die Gefahr jedoch groß ist, dass schwache Leser, wenn sie nicht oder zu spät gefördert werden, schwache Leser bleiben (Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1993, 33; Torgesen, 2004; Fischer, 2012, 271f.).

Literatur

- Blässer, B. (1994). Die Bedeutung der phonologischen Bewußtheit für das frühe Lesen und Schreiben: Theoretische Fundierung und Förderungsmöglichkeiten. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität.
- Bowey, J. A. (2006). Predicting individual differences in learning to read. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 155-172.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 56-71.
- Byrne, B. (2006). Theories of Learning to Read. In: M. J. Snowling & C. Hulme, (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 104-119.
- Cohen, L., Dehaene, S., Naccache, L., Lehericy, S., Dehaene-Lambertz, G. Henaff, M.-A. & Michel, F. (2000). The visual word form area. Spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients. In: *Brain*. 123, 291-307.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Eds.): *Strategies of information processing*. London: Academic Press, 151-216.
- Coltheart, M. (2006). Modeling reading: The Dual-Route Approach. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 6-23.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In: J. Okahill & R. Beard (Eds.). *Reading Development and the teaching of reading: A psychological perspective.*, Malden, Mass.:Blackwell Publ., 79-108.
- Ehri, L. C. (2006). Development of sight word reading: Phases and findings. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 135-154.
- Ehri, L. C./McCormick, S. (2006). Phases of word learning: Implications for instruction with delay and disabled readers. In: R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Fischer, U. (2012). *Leseförderung im Anfangsunterricht*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Der Frühe-Lesefähigkeiten-Test FLT I und II. Ein Einzeltest für die differenzierte Diagnose der frühen Lesefähigkeiten. Mit Vorschlägen für die Förderung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Goodman, K. S. (1976): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, A. (Hrsg.): *Lesenlernen. Theorie und Unterricht*. Band 44 von *Sprache und Lernen*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 139-51.
- Günther, H. (1998). Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie. In: R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.). *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 98-115.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write. A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 80, 437-447.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten; die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Unter Mitarbeit von A. Schabmann. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt (UTB Pädagogik).
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (2006). SLRT. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest; Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe; Manual. 2., korr. u. aktualisierte Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Mannhaupt, G. (2002). Evaluationen von Förderkonzepten bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – Ein Überblick. In: G. Schulte-Körne (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 243-245.
- Meisenburger, T. (1998). Zur Typologie von Alphabetschriftsystemen anhand des Parameters der Tiefe. In: *Linguistische Berichte*, H. 173, 43-64.
- Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. In: D. J. Sawyer (Ed.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspectives*. New York: Springer (Springer series in language and communication, 28), 31-70.
- Näslund, J. C. & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge phonological skills and memory processes: Relative effects on early literacy. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, H. 62, 30-59.
- Ossner, J. (2010). *Orthographie. System und Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Roos, J. & Schöler, H. (Hrsg.) (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnitt-analyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Scheerer-Neumann, G. (2001). Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In: I. M. Naegele & R. Valtin. (Hrsg.). *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Weinheim, Basel: Beltz, 48-69.
- Seymour, Ph. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. In: *British Journal of Psychology*, H. 94, 143-174.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese- Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: *Heilpädagogische Forschung*, Jg. 15, 38-49.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2006). Teaching children to read. What do we know about how to do it. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 501-520.
- Spear-Swerling, L. (2006). A road map for understanding reading disability and other reading problems: Origins, intervention, and prevention. In: R. Ruddell & N. Unrau

- (Eds.). Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association, 517-573.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading Research Quarterly*, Jg. 21, H. 4, 360-406.
- Torgesen, J. K., Wagner, R., Rashotte, C., Lindamood P., Elaine, R., Conway, T. & Garvan, C. (1998). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. In: *Journal of Educational Psychology*, 91 (4), 579-593.
- Torgesen, J. K. (2004). Preventing Early Reading Failure. Gesehen in: www.aft.org/pubs-reports/%20american_educator/issues/fall04/reading.htm. Zuletzt geprüft am: 12.03.13.
- Torgesen, J. K. (2006). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading. A handbook*. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ., 501-520.
- Valtin, R. (2001). Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: I. M. Naegele & R. Valtin (Hrsg.). *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Weinheim/Basel: Beltz (2), 48-69.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwipfert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.). *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster: Waxmann, 43-90.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. In: *Psychological Bulletin*, H. 2, 192-212.
- v. Wedel-Wolff, A. (1998). Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: C. Crämer, I. Füssenich & G. Schumann (Hrsg.). *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann, 22-36.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition. More consequence than precondition but still important. In: *Cognition*, Jg. 40, H. 3, 219-249.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Ute Fischer, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten
ufischer@ph-weingarten.de

Prof. Dr. Barbara Gasteiger-Klicpera, Karl-Franzens-Universität Graz, Meran-
gasse 70/2, A-8010 Graz
barbara.gasteiger@uni-graz.at