



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



LESETRAINING MIT PEER TUTORING

ID 1647

HS-Prof. Dipl.-Päd. Dr. Gerda Kysela-Schiemer, M.A.

Margot Baier

Maria Frühwald

VS Brunn am Gebirge

Brunn am Gebirge, April, 2016

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
1. UNSERE AUSGANGSSITUATION	5
1.1 Einige Informationen über unsere Schule.....	5
1.2 Was führte zu unserem ersten Projekt?.....	5
1.3 Warum dann nicht in dieser Richtung weiterarbeiten?	5
1.4 Forschungsfrage.....	6
2 PÄDAGOGISCHE ABSICHTEN	7
2.1 Ziele auf SchülerInnenebene	7
2.2 Ziele auf LehrerInnenebene	7
3 THEORETISCHE ASPEKTE	9
3.1 Modell von Lesekompetenz	9
3.2 Strukturierter Leselernprozess.....	10
3.3 Basales Lesen.....	11
3.3.1 Phonologisches Bewusstsein	11
3.3.2 Synthetisches Lesen	11
3.3.3 Automatische direkte Worterkennung	11
3.4 Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit	12
3.4.1 Grundformen des Lautleseverfahrens.....	12
3.4.2 Peer-Assisted Learning Strategie.....	13
3.4.3 Lesecoaching	13
3.4.4 Strukturiertes Lesetraining	14
3.5 Lesetraining mit Peer Tutoring.....	14
3.5.1 Lesepartner.....	14
3.5.2 Zeitplan.....	14
3.5.3 Testungen - Theorie	15
4 PRAKTISCHE ASPEKTE	21
4.1.1 Testungen – Praxis.....	21
4.1.2 Übungsmaterial	24
4.1.3 Darstellung der Testergebnisse.....	26
5 GENDER_DIVERSITY	30
6 RESÜMEE	31
7 AUSBLICK	32

8 LITERATURVERZEICHNIS..... 33

ABSTRACT

Nach der positiven Erfahrung mit dem vorjährigen IMST-Projekt „Lesenlernen mit Peertutoring“ war es fast eine Selbstverständlichkeit auf das Leselernen das Lesetraining folgen zu lassen.

Durch die standardisierten Testungen SLS und SLRT II, die wir im Oktober und im März durchführten, konnten wir belegen, dass auch Lesetraining in dieser Art und Weise äußerst erfolgreich ist.

Das führen wir einerseits auf die Mechanismen des Peer Tutorings und andererseits auf den Aufbau der Lesestufen inklusive der Entwicklung des dazugehörigen Materials - beides baut auf den Qualitätszirkel Lesen Niederösterreich auf - zurück.

Schulstufe: 2.+4. Schulstufe
Fächer: Deutsch Lesen
Kontaktperson: Margot Baier
Maria Frühwald
Kontaktadresse: 2345 Brunn am Gebirge, Wiener Straße 23
ma.baier@kabsi.at
m.fruehwald@kabsi.at
Mitarbeit: Karoline Nigl

1. UNSERE AUSGANGSSITUATION

1.1 Einige Informationen über unsere Schule

Die Volksschule Brunn am Gebirge liegt im Bezirk Mödling. Die Gemeinde hat zirka 12000 Einwohner. Wir sind eine Volksschulgemeinde, die drei Schulstandorte umfasst. An unserem Schulstandort sind derzeit 14 Klassen mit je 22 – 25 Schüler/innen. Der Anteil an Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache beträgt 25%. Wir betreuen auch 2 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Nachmittagsbetreuung (Hort) erfolgt außerhalb unseres Schulgebäudes. Dieser wird zu fast 70% unserer Schüler/innen besucht.

1.2 Was führte zu unserem ersten Projekt?

Seit 12 Jahren bewährte sich unser schulstufenübergreifendes "Schutzengelprojekt" - Groß hilft Klein - sehr. Nun wollten wir dieses mit Schwerpunkt LESEN weiterentwickeln. Bisher bekam in der ersten Schulwoche jeder Schulanfänger (= Schützling) durch Los seinen "Schutzengel" aus der 3. Schulstufe zugewiesen. Ab diesem Zeitpunkt arbeiteten die Partner in regelmäßigen Abständen gemeinsam an Projekten (Werkstättenarbeit, Sachunterrichtsthemen, ...), in Unterrichtseinheiten (Geometrie, BE, BSp, ME), zu sozialen Anlässen (Weihnachten, Ostern, Fasching,..) und Ausflügen (Wandertage, Lehrausgänge, Exkursionen, ...). Der Schwerpunkt lag darin, dass die "Schutzengel" für die Schützlinge da waren und diese in jeder Form unterstützten (= Kooperation unterschiedlicher Altersgruppen). Am Anfang der 3. Klasse wurden die bisherigen Schützlinge zu den neuen "Schutzengeln" der Schulanfänger. Da sich diese Projekt fächerübergreifend sehr bewährte und wir beobachten konnten, mit welchem hohem Engagement und mit welcher hoher Motivation die Schüler bei all diesen Arbeiten dabei waren, stellte sich uns die Frage, ob mit diesem emotionalen Hintergrund auch gezielte Arbeit auf einer fachlichen Ebene beginnen könne. Lesen kam uns deshalb in den Sinn, da es für viele Schulanfänger keineswegs mehr alltäglich ist, basale Lesekenntnisse mit in die Schule zu bringen. In der Partnerschaft "Schutzengel – Schützling" konnten tatsächlich beide diese angenehme, aber auch fordernde Stimmung spüren, die fehlenden oder eventuell schon vorhandenen Kompetenzen weiterentwickeln und so die gemeinsame Zeit für sich und den Partner nützen. LESENLERNEN funktionierte mit unserem Projekt! Alle Beteiligten – Schützlinge, Schutzengel, Eltern und auch wir Lehrer - waren begeistert und erfolgreich dabei!

1.3 Warum dann nicht in dieser Richtung weiterarbeiten?

Hat ein solches Projekt nicht nur in leistungsbezogenen Bereichen der Schule, sondern auch in den sozialpädagogischen Teilen des Unterrichtsalltags so großen Erfolg, dann stellt sich allen Beteiligten klarerweise die Frage: „ Und im nächsten Schuljahr?“

So war es auch bei uns. Allerdings war nicht das „Ob“ es eine Fortsetzung geben würde die große Frage, sondern das „Wie genau soll sich dieses Projekt sinnhaft weiterentwickeln?“.

Die im Vorjahr gezogenen Paarungen, Tutor und Tutee, sollten auf jeden Fall bestehen bleiben. Auch das Sozialgefüge des Miteinander und Voneinander Lernens sollte Grundlage des Projektes bleiben. Die Grundtechniken des Lesens haben alle Schützlinge vermittelt bekommen. Die Schutzengel konnten durch die Arbeit mit den Schützlingen ihr eigenes Leseverhalten sehr gut festigen.

Also, was bleibt noch sinnvoll zu tun?

Im Zuge unserer Arbeit am ersten Projekt vertieften wir uns in so manche Literatur zu diesem Thema. Die Begriffe Lesekompetenzen und basales Lesen blieben immer wieder in unseren Gedanken hängen. Plötzlich traten Unsicherheiten bei uns Lehrern auf:

- Woher wissen wir, dass alle Schützlinge wirklich die notwendigen Lesekompetenzen verinnerlicht haben?
- Sind wirklich alle Schutzengel gefestigte Leser?

So entstand der Grundgedanke zu unserem Folgeprojekt:

Bei Tutor und Tutee wollen wir durch eine standardisierte Testung ihren Lesestand feststellen und dann von diesem Punkt aus gezielt und personifiziert jedem Paar seine passende Leseförderung zukommen lassen. Hauptaugenmerk sollen dabei die basalen Lesekompetenzen – also Buchstaben erkennen und benennen, die Buchstaben-, Wort- und Satzebene verknüpfen – erhalten, da sie die Voraussetzung für den Erwerb einer umfassenden Lesekompetenz sind. (GIEN, 2012) Da diese Lesekompetenzen weder bei den Schutzengeln noch bei den Schützlingen bisher überprüft worden sind, ist mit Förderbedarf bei beiden Gruppen gleichermaßen zu erwarten.

1.4 Forschungsfrage

Aus den oben genannten Überlegungen entwickelte sich der Ausgangspunkt für unsere Fragestellung:

Verbessert Lesekompetenztraining im Peer Tutoring am Ende des Projektjahres die basale Leseleistung der beteiligten Schüler?

Grundlage für unser Projekt ist die Definition der Lesekompetenz und ihrer Entwicklung. Erst wenn die einzelnen Stufen der Lesekompetenzentwicklung klar definiert und aufgelistet sind, ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler mit Augenmerk darauf zu testen und Handlungsbedarf festzustellen. Erst im Anschluss daran können wir zu jeder einzelnen Kompetenzstufe auch ein entsprechendes Trainingsprogramm entwerfen und den betroffenen Schülerinnen und Schülern somit das Erreichen der nächsten Stufe ermöglichen.

Als Überprüfungswerkzeug fiel unsere Wahl eindeutig auf das Salzburger Lesescreening, kurz SLS genannt. Um noch differenzierter testen zu können, wählen wir den SLS 1-4, da er insgesamt sieben Normierungspunkte aufweist, nämlich zur Mitte und Ende jedes Schuljahres und zusätzlich zu Beginn der zweiten Klasse. Haben wir dann damit unterdurchschnittliche Leser herausgefunden, werden deren Lesefertigkeiten mit dem SLRT II in Einzeltestungen genauer untersucht.

Damit wir am Ende des Projektjahres zu vergleichbaren Ergebnissen kommen, werden wir wieder mit beiden Klassen den SLS durchführen. Besonders interessant werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die beim ersten SLS unterdurchschnittliche Ergebnisse brachten. Genauer zu untersuchen sind zu diesem Zeitpunkt auch die verschiedensten, unterdurchschnittlich ausgefallenen Kompetenzstufen und ihre Entwicklung durch die Förderung im Peer-Tutoring. Die Vergleiche der Ergebnisse bei beiden Klassen im Gesamten, bei einzelnen, unterdurchschnittlichen Schülerinnen und Schülern, sowie den einzelnen Kompetenzstufen, werden erst in Excel-Tabellen bildhaft dargestellt und analysiert.

Im nächsten Kapitel gehen wir genauer auf die Ziele sowohl auf der SchülerInnenebene als auch auf der LehrerInnenebene ein.

2 PÄDAGOGISCHE ABSICHTEN

2.1 Ziele auf SchülerInnenebene

EINSTELLUNGEN

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass gezieltes Trainieren Sinn macht.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass gemeinsames Training an persönlichen Leseproblemen die Übungsmotivation erhöht.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass das Fördermaterial verschiedene Leseprobleme behandelt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass durch die gezielte Wahl des Lesematerials die Leseprobleme der Lesepartnerschaft gezielt verbessert werden können.

HANDLUNGEN

Durch die positive gemeinsame Leseerfahrung sollen die Schülerinnen und Schüler das regelmäßige Training einfordern.

Aus dem großen Angebot des Fördermaterials sollen die Schülerinnen und Schüler das für sie und ihrem Lesepartner zu diesem Zeitpunkt passende auswählen.

Während den wöchentlichen Freiarbeitsphasen sollen die Schülerinnen und Schüler mindestens zweimal in Ruhe und Konzentration Zeit finden, um gemeinsam das Lesen zu trainieren.

KOMPETENZEN

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Lesekompetenzstufe erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch das regelmäßige Training die nächste Stufe erreichen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich bewusst sein, dass Training in den meisten Fällen zum Erfolg führt.

2.2 Ziele auf LehrerInnenebene

EINSTELLUNGEN

Wir Lehrerinnen sind uns bewusst, dass wir die Lesekompetenz unserer Schülerinnen und Schüler durch das stete Wissen um deren aktuelle Lesekompetenzstufe bewusst fördern können.

Wir Lehrerinnen sind uns bewusst, dass regelmäßigem Training Zeit und Raum gegeben werden muss.

Wir Lehrerinnen sind uns bewusst, dass wir die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler nicht durch unstrukturiertes und zielloses Üben verschwenden dürfen.

HANDLUNGEN

Durch die Feststellung der einzelnen Lesekompetenzstufen ist es uns möglich für jede Tutor – Tutee – Paarung persönliches Übungsmaterial zusammenzustellen.

Durch das Tutorenprinzip ist den Kindern regelmäßige Trainingszeit innerhalb des Gesamtunterrichts gegeben.

Durch das Zusammenstellen des Lesefördermaterials nach den Lesestufen des Lesequälitätszirkels Niederösterreich sind die Grundlagen des basalen Lesens weitgehend abgedeckt.

KOMPETENZEN

Durch die Testung mit dem SLS ist es uns möglich Risikokinder zu erkennen.

Durch die SLRT II Testung ist es uns möglich die Lesestufe dieser Kinder exakt zu positionieren.

Durch die Entwicklung des Lesefördermaterials ist es uns möglich, jedes Kind beider Klassen gezielt zu fördern.

Im Weiteren werden wir nach einer grundlegenden Erklärung von Lesekompetenz und Leselernprozess sowohl die Definition vom basalen Lesen als auch Methoden zu deren Steigerung erläutern. Am Ende des Kapitels stellen wir das Lesetraining mit Peer Tutoring genau vor.

3 THEORETISCHE ASPEKTE

3.1 Modell von Lesekompetenz

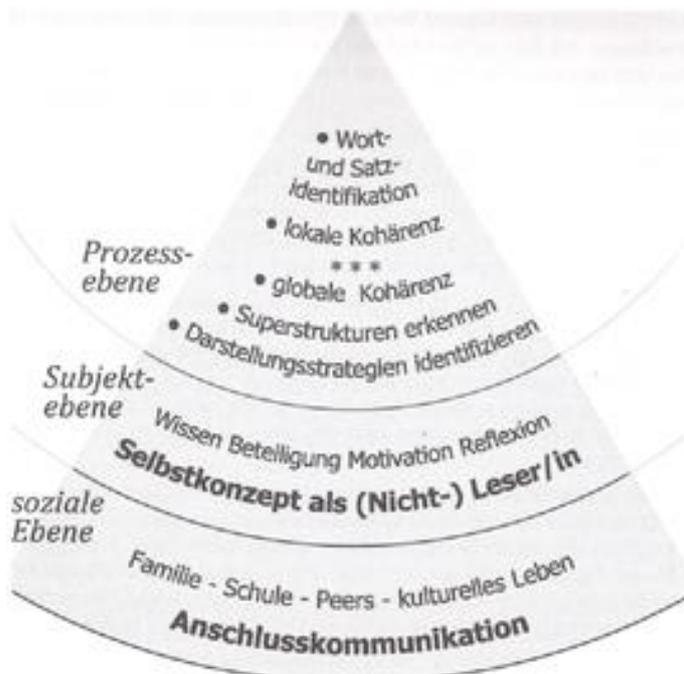
Wir können als Lehrerinnen und Lehrer nur dann den Lesefortschritt unserer Schülerinnen und Schüler verbessern, wenn wir deren Lesekompetenz beobachten, einschätzen und somit schlussendlich auch bewerten können. Auf der Suche nach geeigneten Modellen stießen wir vorrangig auf die wohl gängigste Definition:

Die Lesekompetenz („reading literacy“) wird bei PISA 2009 wie folgt definiert: „Lesefähigkeit bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinandersetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Bifie, 2011-2015).

Lesen ist aber eine vielschichtige, mentale Leistung, die weit mehr ist als reine Sinnentnahme. Außerdem ist Lesen ein dynamischer Prozess, bei dem jede Leserin und jeder Leser auf ihr und seine eigene Art und Weise versucht, den Inhalt des Gelesenen zu entschlüsseln.

Textverständnisprobleme schwacher Leserinnen und Leser sind somit in ihrer Ursache in vielen Fällen auf Defizite in niederhierarchischen Bereichen der Lesekompetenz zu finden. Um als Lehrer herausfinden zu können, auf welcher Stufe der Lesekompetenz die schwache Leserin bzw. der schwache Leser sich gerade befindet, muss man sich der einzelnen Sequenzen bewusst sein. Auch muss klar abgegrenzt sein, mit welchen Fördermaßnahmen die Lehrerinnen und Lehrer gezielt, auf welcher Stufe, sinnhaft unterstützen können. Nur so klappt systematische Leseförderung. Eine derartige Einteilung der Lesekompetenz konnten wir nach der Pisadefinition nicht treffen.

Schon bald entschieden wir uns daher für das Mehrebenenmodell des Lesens nach Cornelia Rosebrock:



(ROSEBROCK & NIX, 2012, S. 11)

Lesen lässt sich demnach in dreiteiligen, konzentrischen Kreisen denken: Das Zentrum bildet die reine kognitive Tätigkeit des einzelnen Leseprozesses - der Entzifferungsprozess. Der mittlere Kreis meint die Situation, bei der die Leserin und der Leser nicht mehr auf das reine Entziffern reduziert

werden kann. Hier spielt bereits Motivation, Reflexion und Vorwissen eine wichtige Rolle - die Leserin und der Leser werden als Subjekt gesehen. Außerdem darf hier nicht der Aspekt der Lesesozialisation jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers vernachlässigt werden. Den äußeren Kreis bildet die Einbettung des Lesens in den Alltag der Leserinnen und Leser, wobei sowohl der schulische als auch der familiäre und private Bereich gemeint sind. Vor allem für den weiteren schulischen Erfolg ist diese Ebenen sehr wichtig, da im Schulalltag zumeist textbasierend unterrichtet wird und die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Unterrichtsgesprächen die Texte interpretieren müssen.

Zu erkennen ist, dass je größer die Radien der Kreise werden, auch die Einbettung des Lesens in die Erfahrungsdimension der Schülerinnen und Schüler steigt. Auch ist zu sehen, dass die Kreise zusammenhängen, also der innerste Kreis - die Prozessebenen – unerlässlich ist, für alle anderen Lesekompetenzstufen. (ROSEBROCK & NIX, 2012) Daraus kann sich eben der Teufelskreis des Nichtlesens herausbilden: Schwache Leserinnen und Leser meiden das Lesen, da sie nicht flüssig Lesen können. So fehlt ihnen die Übung und sie werden ihre Lesefertigkeiten nicht verbessern.

Wichtig ist es für uns, diesen Teufelskreis zu durchbrechen und die Schülerinnen und Schüler ihrer momentanen Lesekompetenzstufe entsprechend zu fördern.

3.2 Strukturierter Leselernprozess

Lesen ist ein von Hypothesen geleiteter Prozess, der darauf ausgerichtet ist, den Sinn des Textes zu entnehmen. Dabei ist Lesen aber kein rein technischer Vorgang, bei dem man zuerst die Buchstaben entschlüsselt, sie dann zusammenlautet und somit den Sinn entnimmt.

Glavic geht von einem „interaktiven Lesemodell“ aus. Damit meint sie, dass nicht von der Buchstaben-Laut-Ebene oder von der Sinnerwartung ausgegangen werden kann. Beide Prozesse laufen zeitgleich und in ständigem Wechsel ab. Kennen die Leseanfängerin und der Leseanfänger die Bausteine und deren Funktionen unserer Schrift und hat sie oder er eine Strategie zum Lesenlernen entwickelt, kommt die Schülerin oder der Schüler zum flüssigen Lesen. Dies soll nach Glavic die Grundlage des weiteren Leselernprozesses sein. Darunter versteht sie, dass die Leseanfängerinnen und Leseanfänger die Sinnerwartung auf Wortgruppen, Satzteile und ganze Sätze ausdehnen. (GLAVIC, 2009)

Wie aber bereits bei 3.1. erwähnt stützen wir unser Projekt auf die Ansicht Rosebrocks, nach der Lesekompetenz in konzentrischen und kohärenten Kreisen entwickelt wird. Auch andere Studien weisen auf diesen korrelativen Zusammenhang zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Leseprozessen. Da wir mit Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Grundstufe arbeiten, werden wir uns im Projektzeitraum explizit, der meist im Unterricht sehr vernachlässigten, basalen Lesefertigkeit widmen. Die ist selbstverständlich im Innersten des Modells zu finden. Es geht folglich um die lese-technische Basis, die sich rein auf der Buchstabe-, Wort- und Satzebenen abspielt.

Nach Windl E. und Windl R. besteht der strukturierte Leseaufbau aus gesamt sechs Stufen, die aufeinander aufbauen. Grundstock sind dabei die Entwicklungsstufen des phonologischen Bewusstseins, das von der Sprechen-Hören-Sprache über Reimen, Satz-Wort, Silben und Laute zu guter Letzt über Phoneme zum Lesen führt. Dabei wird klar, dass basale Leseförderung vor allem auch Sprachförderung bedeutet, da der akustische Zugang zur Sprache stets vom Laut über die Silbe zum Wort führt. Für Windl/Windl sind daher die Grundlagen eines altersadäquaten Textverständnisses die basale Lesekompetenz, gekoppelt mit einer ebensolchen Sprachkompetenz. (WINDL E. , 2011)

Wir entschieden uns als Grundlage für unser Projekt bewusst für das Modell des strukturierten Leseaufbaus nach Windl/Windl, da es neben der theoretischen Struktur vor allem ein didaktisch aufbauendes Förderprogramm enthält. (WINDL R. , 2015)

3.3 Basales Lesen

3.3.1 Phonologisches Bewusstsein

Das Phonem ist als die kleinste bedeutungsunterscheidende akustische Einheit des Lautsystems einer Sprache definiert. Das phonologische Bewusstsein meint also die Fähigkeit – in unserem Fall des Kindes – sich vom Bedeutungsinhalt der Sprache zu lösen und zu begreifen, dass Silben aus Lauten, Wörter aus Silben und Sätze aus Wörtern aufgebaut sind. Im engeren Sinne bezeichnet phonologisches Bewusstsein also die Fähigkeit der Leserinnen und Leser Anlaute zu erkennen, aus Lauten ein Wort zu bilden oder ein Wort in seine Laute zu zerlegen. Diese Fähigkeiten werden dem Kind nicht erst bei Schuleintritt vermittelt, viel mehr bemerken wir Lehrerinnen und Lehrer hier gravierende Vorerfahrungsunterschiede bei den einzelnen Schulanfängerinnen und Schulanfängern. (HANDT & KUHN) So wurde bereits nachgewiesen, dass die im Vorschulalter beobachtete phonologische Kompetenz eine enge Verbindung zur schulischen Leseleistung aufweist. Außerdem ist bekannt, dass gerade in dieser vorschulischen Zeitspanne das phonologische Bewusstsein sehr effizient trainiert werden kann. (MEIERS, 1998)

3.3.2 Synthetisches Lesen

Das Zusammenlauten von Buchstaben wird synthetisches Lesen genannt. In den Anfängen des Lesen Lernens müssen die Schülerin und der Schüler einzelne Grapheme zu Wörtern kombinieren. Erst wenn diese Wörter gebaut und deren Inhalt im eigenen Wortspeicher wiedergefunden wurde, befindet sich die Leserin und der Leser auf der synthetischen Lesekompetenzstufe. Die Lernenden können zu diesem Zeitpunkt also Buchstaben, die die Sprache ja nur sehr oberflächlich abbilden, erkennen und diese Zeichen wieder zu Sprache werden lassen. Voraussetzung dafür sind ein Wissen um die Vielfalt der verschiedenen Laute eines Graphems, die Sicherheit, dass diese Buchstabengebilde eine Silbe ergeben und diese Silben zusammengebaut zu Wörtern werden und umgekehrt. Diese Wörter finden die Leserinnen und Leser im eigenen mentalen Wortspeicher. Nicht sinnvoll ist zu diesem Zeitpunkt das Erlesen sinnloser, unbekannter Wörter. Diese Pseudowörter dürfen erst am Ende dieser Kompetenzstufe als Höhepunkt dieser erarbeiteten Kompetenz eingeführt werden. Damit kann nämlich gleichzeitig festgestellt werden, ob noch ein Defizit im synthetischen Lesen besteht. Es geht aber jederzeit darum, dass die Schülerin und der Schüler beim Lesen vom Einzelbuchstaben ausgehen.

3.3.3 Automatische direkte Worterkennung

Auf dieser Ebene spielen die kognitiven Fähigkeiten der Leserin und des Lesers eine immante Rolle. Denn sowohl die akustische als auch die optische Verfügbarkeit von Wörtern im mentalen Gedächtnislexikon ist wichtig für die Identifizierung des Wortinhaltes. Leseanfängerinnen und Leseanfänger, die schon auf dieser Ebene über einen differenzierten Wortschatz und ein Kontextwissen rund um diesen Wortschatz verfügen, haben große Vorteile. Sie können „Top-down-Leistungen“ als Unterstützung beim Buchstabieren einsetzen. Die Bedeutung des phonologischen Zugangs nimmt bei bekannten bzw. häufig gelesenen Buchstabengruppen, Silben und Wörtern ab. Das automatisierte Worterkennen muss also Ziel sein, um das Arbeitsgedächtnis der Kinder zu entlasten und so für künftige Sinnentnahme Platz und Zeit zu schaffen. Dies lässt sich mit dem Training von Intrawortredundanzen, also Signalgruppen, oder sonstigen Besonderheiten des jeweiligen Wortes, erreichen (MUNSER-KIEFER, 2014).

Ein anderer wichtiger Aspekt auf dieser Kompetenzstufe ist der Blicksprung. Damit sind Augensprünge gemeint, die von Fixationspunkt zu Fixationspunkt springen. Diese Punkte sind nicht abhängig von Buchstaben, Silben oder Wörtern. Je größer solche Saccaden bei einer Leserin oder einem Leser sind, desto schneller kann er Silben und Wörter erlesen. Unbewusst plant die Leserin oder der Leser

während der Fixaktion die Größe des Blicksprunges, während der Ausführung ist keine Korrektur mehr möglich. Auf direktes Lesetraining mit Signalgruppen wird also Hauptaugenmerk auf dieser Kompetenzstufe gelegt (WINDL R. , 2015).

3.4 Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit bedeutet, dass die Leserin oder der Leser einen Text mühelos lesen kann. Es ist eine eigenständige Lesekompetenz im Sinne von genauem, automatisiertem und schnellem Lesen. Außerdem bildet diese Leseflüssigkeit die Verbindung zwischen dem reinen Entschlüsseln zum sinnverstehenden Lesen. Sie ist also für das anspruchsvolle, verstehende, sinnentnehmende Lesen eine Grundvoraussetzung. Vier Bereiche erklären den Begriff der Leseflüssigkeit im Besonderen:

- Leseflüssigkeit, umfasst das genaue Dekodieren von Wörtern
- die Automatisierung der Dekodierprozesse
- eine angemessene Lesegeschwindigkeit
- die Fähigkeit zu einem ausdrucksstarken Vorlesen (MUNSER-KIEFER, 2014)

Wird die Leseflüssigkeit trainiert, verbessert sich in der Regel auch das Textverstehen. Ist ja auch plausibel: wer flüssig lesen kann, wird lieber lesen, wer lieber liest, wird sich auch mit anderen darüber austauschen wollen (ROSEBROCK, NIX, RIECKMANN, & GOLD, 2013).

Um die Leseflüssigkeit zu steigern, haben sich verschieden Verfahren bewährt.

3.4.1 Grundformen des Lautleseverfahrens

Gemeint ist hier aber auf keinen Fall das noch mancherorts praktizierte Reihum-Lesen. Da die Schülerinnen und Schüler dabei nur sehr kurze Lesezeiten haben und ihnen der Text auch weitgehend unbekannt ist, ist ein Übungseffekt nicht zu erwarten. Lautleseverfahren sind Trainingsformen, bei denen die Schülerinnen und Schüler durch lautes Vorlesen und/oder lautes Selbstlesen am Material, passend zu ihrer Lesekompetenzstufe, üben. Außerdem bieten sie einen geschützten Rahmen an, innerhalb dessen alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Lerntempo, ihrer Lernvoraussetzungen und nicht zuletzt ihrer Lesekompetenzstufe üben. Diese Verfahren sind hauptsächlich für das basale Lesetraining geeignet. Wichtig ist das Bewusstsein, dass diese Verfahren nichts mit dem szenischen Lautlesen zu tun haben, die die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler animieren sollen. Man unterscheidet dabei zwei Grundformen: das wiederholte Lautlesen und das begleitende Lautlesen.

3.4.1.1 Das wiederholte Lautlesen

Dabei liest die übende Schülerin oder der übende Schüler einem Tutor den Übungstext so lange laut vor, bis es fehlerfrei und in angemessenem Tempo gelesen werden konnte. Gearbeitet wird nach dem Prinzip der Wiederholung: durch das oftmalige Lesen prägt sich die Leserin bzw. der Leser bestimmte Signalgruppen des Textes gut ein und kann sie beim nächstmaligen Lesen beachten. Diese Buchstabengruppen werden im semantischen Gedächtnis abgespeichert und müssen künftig nicht mehr mühsam erlesen werden. Es wird also ähnlich gearbeitet wie beim Erlernen einer Sportart oder eines Musikinstrumentes: auch dabei werden Einzelabläufe zergliedert und automatisiert. Wenn dabei das Einüben isolierter Abläufe klappt, muss dieses Prinzip auch auf das Lesen Lernen umlegbar sein. Um Langeweile bei dieser monotonen Übung zu vermeiden, müssen die Lehrerinnen und Lehrer Rahmenbedingungen schaffen, die sowohl für den Tutor als auch für den Tutee reizvoll sind (ROSEBROCK & NIX, 2012)

3.4.1.2 Das begleitende Lautlesen

Dieses Modell setzt auf die positive Wirkung der kompetenteren Leserin bzw. des kompetenten Lesers. Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt beim Vorlesen das richtige Lesetempo und die entsprechenden Betonungen. Die schwächere Leserin bzw. der schwächere Leser lernt durch Beobachtung und Nachahmung in allen vier Bereichen der Leseflüssigkeit. Zu vergleichen ist dieses Verfahren mit einer „Meisterlehre“, bei der die Meisterin oder der Meister der oder dem Lernenden, die nicht auf den ersten Blick sichtbaren notwendigen Fertigkeiten der Lesetechnik vorlebt und sie so greifbar macht. Dem „Leselehrling“ wird im Laufe der Zeit immer mehr Verantwortung übertragen, um sie oder ihn zum eigenständigen Leser zu machen. Vier Grundmuster werden unterschieden:

- beim Chorlesen lesen beide Partner laut bzw. halblaut miteinander
- beim Echolesen liest der Tutee etwas zeitverzögert
- beim Lückenlesen setzt der Tutor das laute Lesen aus
- der Tutee muss spontan weiterlesen bis der Tutor wieder liest

(ROSEBROCK, NIX, RIECKMANN, & GOLD, 2013)

3.4.2 Peer-Assisted Learning Strategie

Bei diesem PALS-Programm geht man davon aus, dass Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten. Ein Team besteht aus einer oder einem geübten Leserin oder Leser und einer oder einem ungeübten Leserin oder Leser. Durch didaktisch-methodische Fähigkeiten der jeweiligen Lehrperson kann das Fehlen eines Erwachsenen in einem solchen Team ausgeglichen werden. Beide Beteiligten übernehmen abwechselnd die Rolle des Coaches. Sie lesen sich gegenseitig den Text abwechselnd vor. Der nicht lesende Partner korrigiert den anderen bei Lesefehlern, indem er zur Wiederholung dieser falsch gelesenen Textstelle auffordert. Das erfordert ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit, daher wird die Zeitspanne bei diesem Programm mit zehn Minuten vorgegeben. Die Gefahr besteht also darin, dass die Nicht-Leserin oder der Nicht-Leser nur auf das Signal wartet, dass sie oder er lesen darf. Sie schalten geistig ab und die zeitgerechte Verbesserung der Lesefehler entfällt. Die notwendigen Abläufe und Strategien werden im Regelunterricht mit der gesamten Schülergruppe besprochen. Auf gezieltes Automatisieren der Vorgänge wird in dieser Großgruppe verzichtet. Durch viel Üben wird die Arbeit am individuellen Fehler automatisiert. Ein großer Nachteil dieses Programms ist, dass das Training an einem fortlaufenden Text passiert. Dadurch kann der bekannte Erfolg des wiederholten Lesens für die Leseflüssigkeit nicht vollständig ausgenutzt werden (MUNSER-KIEFER, 2014).

3.4.3 Lesecoaching

Um die für die Steigerung der Leseflüssigkeit bekannten Nachteile des PALS-Programmes zu vermeiden wurde das LC entwickelt. Es ist ein „*peer-gestütztes Repeated-Reading-Verfahren mit korrigierendem Feedback.....anschließende Übungsphasen.....*“. Wie bei PALS korrigiert der Tutor und fordert auf, das Fehlerwort verbessert zu lesen. Um schlecht lesenlernende Schülerinnen und Schüler, deren Defizite beim phonologischen Rekodieren nachholen zu lassen, soll bei diesem Programm die lesende Schülerin oder der lesende Schüler das Fehlerwort mit Silbenbögen optisch markieren. So kann der Tutee den Rückschritt auf die untere Lesekompetenzstufe vollziehen. Um die Aufmerksamkeitsdauer zu erhöhen, werden Textabschnitte mit ca. 50 Wörtern gelesen. Danach kommt es zum Rollentausch. Der gesamte Text wird so zweimal durchgelesen. Danach werden die markierten Fehlerwörter und die dazugehörigen Sätze von der betroffenen Schülerin oder vom betroffenen Schüler in Flüstersprache bis zur Fehlerfreiheit gelesen. Danach werden diese Wörter bzw. Sätze nochmals laut vorgelesen. Gute, fehlerfreie Leser suchen sich selbst schwierige Wörter heraus und üben genauso (MUNSER-KIEFER, 2014).

3.4.4 Strukturiertes Lesetraining

Bei diesem Training wird das Hauptaugenmerk auch auf die Förderung der Leseflüssigkeit durch genaues Üben an der entsprechend auffälligen Lesekompetenzstufe gelegt. Nachdem durch gezielte Lehrerbeobachtung oder durch einen standardisierten Test die jeweilige Lesekompetenzstufe festgestellt wurde, gibt es für jede einzelne der drei Stufen – Phonologie, synthetisches Lesen und direkte Worterkennung – einen didaktisch aufgebauten Trainingsplan. So ist es uns Lehrerinnen und Lehrern möglich exakt passendes Übungsmaterial zu finden und mit der Schülerin oder dem Schüler zu üben. „Aus viel üben wird gezielt üben!“ (WINDL R. , 2015) ist das Motto des Qualitätszirkels Lesen, der sich den Risikokindern annimmt. Jede einzelne Lesekompetenzstufe ist in einzelne, gewertete Lesestufen eingeteilt. Es handelt sich um eine absolute Reihenfolge, die aufbauend wirkt. Wie lange eine Schülerin oder ein Schüler auf einer dieser Stufen verbleibt, ist nicht vorgeschrieben. Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen durch ständige Beobachtung jederzeit wissen, wann die Schülerin oder der Schüler auf die nächste Lesestufe wechselt. Der größte Vorteil bei diesem Training ist die didaktische Vorgabe, ein Leitfaden, durch den die Übungszeit durch Verwendung der passenden Unterrichtsmaterialien wirklich genutzt wird.

3.5 Lesetraining mit Peer Tutoring

Auf Grund der positiven Erfahrungen und auf Grund der Einsicht in all die beschriebenen Fördermaßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit stellte sich uns die Frage, ob nicht eine Kombination aus allen oben vorgestellten Maßnahmen, eingebettet in die bestehenden Schutzengel-Schützling-Beziehungen, die optimalste Förderung ergäbe.

3.5.1 Lesepartner

Bereits zu Beginn des letzten Schuljahres, also als die beiden teilnehmenden Schulklassen in der 1. bzw. 3. Schulstufe waren, zogen sie sich gegenseitig zu 25 Schutzengel-Schützling-Paarungen. Seit dem Vorprojekt ist jedem seine Rolle als Tutor oder Tutee ein Begriff. Durch die zufällige gleiche Klassenschüleranzahl beider Klassen bekam jeder Tutor seinen „eigenen“ Tutee, vollkommen unabhängig vom eigenen Können in schulischen oder sozialen Fragen. Da beide Klassen noch dazu entgegengesetzte Aufteilungen in Knaben und Mädchen haben, wurde beim Zulosen der Paarungen darauf geachtet, dass es stets zu Bub-Mädchen-Kombinationen kommt. Auch der Umgang miteinander, das wechselweise Lehren und Lernen mit all den dazugehörigen sozialen Schwierigkeiten, ist den Schülerinnen und Schülern vertraut. Genau diese Vertrautheit aber ist es, die den Kindern eine emotionale Stabilität in einem doch des Öfteren anstrengenden Lernprozess gibt.

3.5.2 Zeitplan

Anfang Oktober 2015 führten wir in beiden Klassen das Salzburger Lesescreening durch. Dadurch konnten wir unter allen fünfzig Schülerinnen und Schülern sofort die sogenannten Risikokinder feststellen. Das sind die, die unterdurchschnittliche Ergebnisse erlasen. Diese Kinder machten in der darauffolgenden Woche den SLRT II, der es in seiner kurzen Einzeltestphase ermöglicht, die richtige Lesekompetenzstufe des Risikokindes herauszufinden. In den nächsten Monaten treffen sich alle Tutor-Tutee-Paarungen zwei bis dreimal die Woche für ca. 10 Minuten, um gemeinsam als Leseteam zu arbeiten. Im März 2016 werden wir wieder ein SLS durchführen, um zu Vergleichsergebnissen zu kommen.

3.5.3 Testungen - Theorie

3.5.3.1 Salzburger Lese- Screening (SLS)

(Mayringer & Wimmer, 2005)

KURZDARSTELLUNG

Das Salzburger Lese- Screening misst basale Lesefertigkeiten, erfasst insbesondere die Lesegeschwindigkeit, sowie indirekt die Lesegenauigkeit der Kinder.

Aus einer Liste von Sätzen selektieren die Kinder die Sinnhaftigkeit des Satzes und bewerten diese mit richtig oder falsch.

Das Screening eignet sich besonders als Gruppentest für die basale Lesefertigkeit, da alle Kinder gleichzeitig den Test bearbeiten können. Dieses Verfahren liefert auch Informationen über den Leistungsstand von Klassen.

Parallelformen diese Tests ermöglichen die Wiederholung von diesem in kurzen Abständen. Die Versionen unterscheiden sich ausschließlich durch die unterschiedlichen Satzfolgen.

AUFBAU DES SALZBURGER LESE-SCREENING

Das inhaltliche Beurteilen von Sätzen soll die basale Lesefertigkeit der Kinder testen. Die Dauer des Testes wird auf drei Minuten reduziert. Innerhalb dieses Zeitraumes gilt es möglichst viele Sätze zu beurteilen. Da die Fragen auf das Wissen der Kinder abgestimmt sind, kommt es zu keinen Verständnis- oder Bearbeitungsproblemen der Schülerinnen und Schüler. Jede Testversion besteht aus gleich vielen Sätzen, wobei sich wahre und falsche Sätzen unregelmäßig abwechseln. Um die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht zu erhalten, sind nie mehr als drei Sätze hintereinander gleich zu bewerten.

Der Test beginnt zuerst mit einfachen Sätzen und wird zum Schluss hin immer anspruchsvoller. Daher ist dieser in allen Schulstufen durchführbar.

Die Parallelversionen unterscheiden sich inhaltlich, jedoch bleibt der Schwierigkeitsgrad derselbe. Durch diese Methode wird es ermöglicht, das Screening innerhalb eines kurzen Zeitraumes zu wiederholen.

LESEQUOTIENT

Der Lesequotient drückt aus, wie weit die gemessene Leistung eines Kindes vom Durchschnitt der Norm abweicht. Dieser Wert sagt jedoch nicht viel über die Lesefähigkeit des Kindes aus, da berücksichtigt werden muss, wie weit die Messwerte um den Mittelwert streuen.

GESCHLECHTSUNTERSCHIED

Laut Leseforscherinnen/Leseforschern und Kinderpsychologinnen/Kinderpsychologen, leiden Jungen häufiger an Leseschwächen als Mädchen. Generell lässt sich sagen, dass Mädchen im Durchschnitt eine im Vergleich besser ausgeprägte Lesefertigkeit haben.

DURCHFÜHRUNG

Dieses Testverfahren, das Salzburger Lese- Screening, ist als Testung gleichzeitig in der Gruppe als auch mit einzelnen Kindern durchführbar.

Wird die Testung im Klassenkollektiv durchgeführt, so ist darauf zu achten, dass die Kinder, welche nebeneinander sitzen, unterschiedliche Testversionen bearbeiten. Sind die Satzversionen dennoch gleich und unterscheiden sich nur in ihrer Abfolge, so ist eine große Vergleichbarkeit der Testergebnisse möglich. Somit kann man dem Abschreiben untereinander entgegenwirken.

AUSWERTUNG

Zur Beurteilung der basalen Lesefähigkeit, wird zunächst der Rohwert des Testergebnisses bestimmt. Dieser ist unabhängig von dem Einsatz der zu bearbeiteten Fragestellungen. Zum Auswerten der Testbögen wird auf das jeweilige Testheft die entsprechende Auswertungsfolie aufgelegt. Diese Folie vereinfacht das Auswerten der Testbögen.

Auf der Vorderseite des Testheftes wird die Nummer des zuletzt bearbeiteten Satzes, hierbei gilt der letzte markierte Satz, sowie die Anzahl der falsch beurteilten Sätze und die Anzahl der ausgelassenen Sätze eingetragen. Zu der Anzahl der falsch beurteilten Sätze zählen falsch markierte Sätze, sowie nicht eindeutige Markierungen. Hierzu zählen jedoch nicht, nicht- markierte Sätze. Diese zählen zu der Anzahl der ausgelassenen Sätze.

Werden mehr als zehn Sätze nicht bearbeitet und mehr als fünf Sätze falsch beurteilt, so ist das Ergebnis mit Vorbehalt zu betrachten. Werden bei der Auswertung mehr als zehn Fehler auffällig, so sollte das Ergebnis nicht berücksichtigt werden.

Um den Rohwert des Testergebnisses zu ermitteln, wird von der Nummer des letzten markierten Satzes, die Anzahl der falsch beurteilten Sätze, sowie die Anzahl der ausgelassenen Sätze abgezogen. Dieser Rohwert wird ebenso auf der Vorderseite eingetragen.

Um den Lesequotienten (LQ) ermitteln zu können, muss zunächst eine Normtabelle ausgewählt werden, welche für den Zeitpunkt der durchgeführten Testung geeignet ist. Diese wird nun so abgelesen:

- der Rohwert des Testergebnisses wird in der linken Spalte gesucht
- in der dazu gehörigen rechten Spalte findet man den LQ zunächst unabhängig vom Geschlecht und dann geschlechtsspezifisch

In den meisten Fällen wird der nicht geschlechtsspezifische LQ herangezogen, eine auf die Gesamtheit bezogene Beurteilung.

Dieser Wert wird ebenso auf der Vorderseite des Testheftes eingetragen.

ABSICHERUNG UND INTERPRETATION DER TESTERGEBNISSE

Ein sehr gutes Testergebnis spricht für eine zuverlässige und gute Lesefertigkeit des Kindes. Wurden bei der Durchführung alle Bedingungen dafür eingehalten, konnte das Kind nicht abschreiben. Hätte das Kind nur geraten, so hätte es nur die Hälfte in korrekter Form beurteilt und wäre durch die hohe Fehleranzahl auffällig geworden, welche das Testergebnis relativieren. Somit sind diese Annahmen auszuschließen.

Ganz im Gegensatz dazu sind sehr schwache Testergebnisse aussagekräftiger. Hierbei wurde im Abschnitt „Auswertung“ hingewiesen, welche Faktoren bei Auslassung und Fehlern beachtet werden müssen. Unter Berücksichtigung dieser kann das erreichte Testergebnis die basale Lesefertigkeit des Kindes unterschätzen. Bei einer Klassentestung kann es vorkommen, dass Kinder unmotiviert sind oder ihre Aufmerksamkeit nicht auf das Wesentliche richten können. Vor allem bei Kindern mit Aufmerksamkeits-/ Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) ist dies leicht möglich. Ist dies der Fall, so wird eine Wiederholung, mit einer anderen Satzversion im Einzeltest empfohlen.

Ist dies auszuschließen und die Anzahl der Auslassungen und Fehler sind auf den eingeschränkten Wortschatz- und Wissensvoraussetzung der Kinder zurückzuführen, so bietet sich eine Einzeltestung mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT) an. Bei dieser Testung wird die Lesefähigkeit anhand des lauten Lesens beurteilt.

Schneidet ein Kind beim Lese- Screening schwach ab, ist dies nicht unbedingt auf die Lesefertigkeit zurückzuführen. Zuerst sind die oben erwähnten Ursachen zu prüfen. Sind diese nicht ausschlaggebend für die Leseschwäche des Kindes, geht man von einer kognitiv bedingten Leseschwäche aus. Mithilfe des Salzburger Lese- und Rechtschreibtest, kann eine differenzierte Diagnostik durchgeführt werden. Dieses Verfahren testet sowohl die Schwäche des Erlesens neuer Wörter, sowie die Schwäche des raschen automatisierten Lesens. Fördermethoden hierzu findet man im Handbuch des SLRT.

Für die Einordnung der jeweiligen Leseleistung anhand der LQ – Werte werden folgende Kategorisierungen herangezogen:

Lesequotient (LQ)	Leistung
ab 130	Sehr gut
120 – 129	Gut
110 – 119	Überdurchschnittlich
90 -109	Durchschnittlich
80 - 89	Unterdurchschnittlich
70 – 79	Schwach
bis 69	Sehr schwach

3.5.3.2 SLRT II

(MOLL & LÄNDERL, 2010)

SLRT II IM ÜBERBLICK

Das Testverfahren des SLRT II gibt Aufschluss über eine differenzierte Diagnose von Schwächen des Schriftspracherwerbs. Hierbei werden die Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens beurteilt und bietet somit die Basis für die Erstellung von Fördermaterial. Diese Differenzierung der Beurteilung des Lesens und Schreibens basiert auf der aktuellen kognitions- und neuropsychologischen Leseerwerbsforschung.

Der Ein- Minuten- Leseflüssigkeitstest differenziert in den verschiedenen Leistungsbereichen. Die Beurteilung dieser Leistung ist sowohl in der 1. Schulstufe als auch bis hin ins Erwachsenenalter möglich. Dieses Testverfahren beurteilt separat die Teilkomponenten des Wortlesens: das synthetische lautierende Lesens und die automatisierte direkte Worterkennung. Die Lesezeit des lauten Vorlesens von Wörtern bzw. Pseudowörtern ist auf eine Minute beschränkt und nur im Einzeltest durchführbar. Die Dauer der Durchführung beansprucht maximal fünf Minuten.

Hingegen der Rechtschreibtest einen eingegrenzten Durchführungszeitraum hat. 1. Klasse bis Beginn der 5. Klasse. Diese Testung ist vor allem bei Kindern durchzuführen, welche auffällig in Bezug auf die Rechtschreibung geworden sind. Der Rechtschreibtest beurteilt unabhängig voneinander die Schwächen der lauttreuen Schreibung und die Schwächen in der orthographischen korrekten Schreibung. Dieser Test ist sowohl als Einzel- oder Klassentest durchführbar. Der Zeitrahmen dieser Testung beträgt etwa 20- 30 Minuten.

Für unser Projekt ist nur der Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstest von Bedeutung.

DIAGNOSTISCHE ZIELSETZUNG

Der SLRT II ist ein objektives und differenziertes Diagnoseverfahren, welches Aufschluss über die Schwächen im Erwerb des Lesens und Rechtschreibens gibt und ermöglicht die Erfassung beider Leistungen. Dieses Verfahren stützt sich auf den aktuellen kognitions- und neuropsychologischen Forschungsstand.

Der Fokus wird bei Kindern auf das Erlernen des Schriftspracherwerbs auf die Schwächen im lautierenden/ synthetischen Lesen und die Erfassung des lauttreuen Schreibens gelegt.

Dieses Testverfahren, der SLRT II wird vor allem dann eingesetzt, wenn Personen im Bereich der Lese- und Rechtschreibleistung auffällig sind, sodass der Verdacht auf eine Lernstörung besteht.

ANWENDUNGSBEREICH

Die Zielsetzung des SLRT II. liegt darin, die Schwächen beim Lesen und Rechtschreiben zu erfassen. Somit sind die Aufgabenanforderungen so angelegt, dass Unterschiede in den jeweiligen Leistungsbereichen diagnostiziert werden können und die Leistungsbereiche beim Lesetest differenziert. Somit können Schwächen beim Erwerb des Lesens als auch Leistungsunterschiede im Erwachsenenalter festgestellt werden.

Dieses Testverfahren prüft diagnostisch zum psychologischen/ pädagogischen Zweck die individuellen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Der SLRT II kann somit zur Einleitung spezifischer Fördermaßnahmen herangezogen werden. Um die Leistungsfortschritte überprüfen zu können, liegen jeweils zwei Parallelversionen auf. Diese ermöglichen ebenso einen Vortest als auch einen Nachtest.

Für den Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstest liegen Normen im Grundschulbereich auf. Die Leistung der jeweiligen Testpersonen soll stets mit dem Normierungszeitpunkt verglichen werden, der dem Messwert am nächsten liegt. Eine grundlegende Voraussetzung für diesen Test ist die Beherrschung des Buchstabe- Lautbeziehung.

TESTAUFBAU UND TESTKONSTRUKTION

Dieses Verfahren ist aufgrund seines Stimulusmaterials repräsentativ über mehrere Klassenstufen beziehungsweise Altersstufen einsetzbar. Die Länge der Wortlisten und der steigende Schwierigkeitsgrad beim Ein-Minuten-Lesetest innerhalb der (Pseudo-) Wortlisten ermöglicht dies. Somit erreichen jüngere Kinder nicht die schwierigen Wörter, welche für ältere Kinder bzw. Erwachsene integriert wurden.

Die beiden Parallelformen des gleichen Schwierigkeitsgrades der jeweiligen Testungen ermöglichen eine Überprüfung der Lernfortschritte während einer Förderung.

EIN-MINUTEN-LESEFLÜSSIGKEITSTEST

WORTLESEN: SUBTEST ZUR ERFASSUNG DER AUTOMATISIERTEN, DIREKTEN WORTERKENNUNG

156 Wörter in acht Spalten gegliedert werden von oben nach unten spaltenweise laut vorgelesen. Dabei ist die Lesezeit des vorliegenden Leseblattes auf eine Minute begrenzt. Das Kind soll dabei versuchen möglichst schnell, möglichst viele Wörter zu lesen. Erhoben wird dann, wie viele Worte das Kind innerhalb der Zeit korrekt lesen konnte.

Schnelles und flüssiges Lesen ist dann möglich, wenn die gelernten Worte direkt aus dem Gedächtnis abgerufen werden können.

Die Wörter, welche am Anfang des Leseblattes stehen, sind bewusst einfacher gewählt, damit auch Leseanfänger diese bewältigen können. Die Wortliste wird zunehmend schwieriger und die Wortlänge, aber auch die Wortkomplexität steigt. Die Länge der Wortliste wurde so konzipiert, dass ein flüssig lesender Erwachsener in einer Minute kaum ans Ende gelangen kann.

Andererseits ist dieses Verfahren aufgrund seiner kurzen Bearbeitungsdauer auch für sehr schwache Leserinnen und Leser wenig belastend.

PSEUDOWORTLESEN: SUBTEST ZUR ERFASSUNG DES SYNTHETISCHEN LESENS

Die Wortliste, welche es zu lesen gilt, besteht aus Pseudowörtern. Wie bei der beim vorigen Kapitel beschriebenen Testung der Worterkennung geht es darum, diese Worte innerhalb einer Minute korrekt zu lesen. Somit kann eine defizitäre Strategie des synthetischen Lesens über die Pseudoworte wie *tuful, faluko oder sika* festgestellt werden.

Ebenso kann dadurch die zusammengelaute Aussprache sichergestellt werden, denn diese Worte können nicht aus dem abgespeicherten „Wortschatz“ abgerufen werden.

Diese Wortliste ist analog zur vorher angeführten Wortliste und besteht ebenso aus 156 Pseudowörtern, welche in acht Spalten angeordnet sind. Auch diese Liste steigert sich im Schwierigkeitsgrad durch die Wortlänge.

TESTDURCHFÜHRUNG

Der SLRT- II ist ein einfacher und schnell durchführbarer Test. Vor der Durchführung dieses Verfahrens, sollten die Durchführungs- und Auswertungsrichtlinien gelesen werden. Der Eine-Minuten-Lesetest, ist eine Einzeltestung. Der Eine- Minute- Leseflüssigkeitstest sollte in einem ruhigen Raum durchgeführt werden. Dabei sitzt die Testperson an einem Tisch und die Testleiterin oder der Testleiter im rechten Winkel dazu. Somit hat die Testperson keinen Einblick in den Protokollbogen. Zuerst werden Übungswörter vorgelegt, welche die Testperson laut lesen soll. Diese Übungswörter dienen dazu, sich mit dem Testformat vertraut zu machen. Sollte die Testperson bei der Übungsseite Fehler machen, so werden diese ausgebessert und darauf aufmerksam gemacht, dass man versuchen soll, besonders genau zu lesen. Anschließend wird die Testseite vorgelegt und die Testperson soll so schnell es möglich ist, möglichst viele Worte richtig zu lesen, Spalte für Spalte. Nach demselben Prinzip geht man bei den Pseudowörtern vor. Wichtig hierbei ist, dass die zu testende Person Instruktionen vom Testleiter bekommt. Insbesondere ist auf das Lesen in Spalten sowie auf das Einhalten der Leserichtung hinzuweisen.

PROTOKOLLIERUNG

Bei der Durchführung des Testes wird empfohlen, den gesamten Test mittels Aufnahmegerät aufzuzeichnen. Somit wird ermöglicht, Lesefehler im Nachhinein zu überprüfen, sowie die Lesezeit zu kontrollieren. Mit einem Strich auf dem Protokollbogen wird markiert, bis zu welchem (Pseudo-) Wort die Testperson innerhalb einer Minute gelesen hat. Anschließend werden die persönlichen Daten der zu testenden Person auf dem Deckblatt eingetragen.

Lesefehler werden protokolliert und mit einem „F“ gekennzeichnet. Es wird maximal ein Fehler pro falsch gelesenen (Pseudo-) Wort gerechnet. Korrigiert die Person den Fehler eigenständig, so wird es nicht als Fehler gewertet, aber dennoch markiert. Die Verwechslung von „harten“ und „weichen“

Buchstaben zählen nicht zur Wertung der Lesefehler, denn der Fehler liegt nicht im Bereich der Buchstabenerkennung, sondern im fehlerhaften Versuch einer hyperkorrekten Aussprache.

Für Pseudowörter gelten ebenfalls dieselben Beurteilungsregeln wie im vorher beschriebenen Absatz, dennoch gelten liberale Kriterien. Als Fehler wird nicht gewertet, wenn phonologisch ähnliche Vokale verwechselt werden z.b.: wenn *ulef* statt *olef*. Dies gilt auch für Diphthonge (ei, au, eu) z.b.: „e-u“ statt „eu“, sowie irrtümliche Lesung von Kurz- und Langvokalen.

AUSWERTUNGEN

Generell werden beim Lesen ab der 2. Schulstufe weniger Fehler gemacht, wobei die Lesegenauigkeit erst mit der zunehmenden Leseerfahrung weiter steigt. Der Prozentsatz wurde im Bezug der Fehler zu den gesamten (Pseudo-) Wörtern berechnet.

Fehlerprozentwert= Fehleranzahl x 100/ Anzahl gesamt gelesener Items

Dieser Wert kann nun mit den durchschnittlichen Fehlerprozentwerten verglichen werden.

Diese relevanten Werte, die gesamten Items, Fehler, Auslassungen und die Anzahl der richtigen Items, werden wie die persönlichen Daten auf die erste Seite des Protokollbogens eingetragen und anschließend werden die Fehlerprozentwerte berechnet. Durch die Anwendung der Normtabellen, kann ein Prozentrangplatz abgelesen werden. Dieser Prozentsatz stellt einen spezifischen Rohwert dar. Dieser sagt aus, wie viele Testpersonen im gleichen Alter bei der Normierungsstichprobe weniger Items gelesen haben als die Testperson selber.

Das nächste Kapitel behandelt die Abläufe sämtlicher Testungen der beiden beteiligten Klassen und erläutert die Ergebnisse dieser Testungen.

4 PROZESSABLAUF - PRAKTISCHE ASPEKTE

4.1.1 Testungen – Praxis

In der Folge beschreiben wir den genauen Ablauf der einzelnen Testungen in beiden Klassen. Als Klassenlehrerinnen haben wir uns genau abgesprochen, wie der zeitliche Rahmen zu sein hat, wie wir den jeweiligen Ablauf der Testung den Schülerinnen und Schülern erklären und wie wir die Testumgebung für die Schülerinnen und Schüler gestalten. Selbstverständlich haben wir uns dabei genau an die standardisierten Vorgaben der beiden Testungen gehalten.

4.1.1.1 TESTUNG 2.10.2015 – SLS

Um den Biorhythmus der Schülerinnen und Schüler zu beachten, führten wir die Testung in der zweiten Unterrichtseinheit, also um 9 Uhr, durch. Zuerst musste jede Schülerin und Schüler seinen Sitzplatz komplett aufräumen und durfte nur zwei Bleistifte vor sich hinlegen. Zusätzlich stellten die Schülerinnen und Schüler Trennwände zwischen den einzelnen Plätzen auf. Wir erklärten den Kindern, dass sie bei der späten folgenden Einzelarbeit exakt drei Minuten Zeit haben. Im Anschluss daran füllten wir genau nach Anleitung die erste Seite gemeinsam aus. Die nächsten drei Minuten bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler die nachfolgenden Sätze in konzentriertester Einzelarbeit. Im Anschluss daran fragten wir Lehrerinnen die Schülerinnen und Schüler, wie es ihnen bei dieser Testung gegangen ist. Hier waren große Unterschiede der 4. und 2. Klasse erkennbar, was wir auf die Testerfahrungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler zurückführen. Für einige Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse lag die Schwierigkeit dieser Testung im Bereich des Zeitmanagement. Damit meinen wir, dass diese Kind einerseits die drei Minuten als Zeitfaktor überhaupt nicht einschätzen können und andererseits das Lesetempos geringer als die Lesegenauigkeit gewichten und somit einfach auch für ihre persönliche Leseleistung zu langsam sind.

4.1.1.2 TESTUNG 15.10.2015 – SLRT II

Durch die Auswertung des SLS beider Klasse erkannten wir 6 Schülerinnen und Schüler der zweiten Schulstufe als Risikokinder. Somit war für uns klar, dass wir bei diesen sechs Schülerinnen und Schülern zur genauen Feststellung ihrer Lesestufe den SLRT II durchführen. Für die SLRT II Testung als eine Einzeltestung hatten wir das Glück stets einen eigenen Raum zur Verfügung zu haben. Durchgeführt hat die Testung die Lehramtsstudentin, die allen Schülerinnen und Schülern durch ihr Praktikum an der Schule bekannt war. Sie bereitete in diesem Raum die Arbeitssituation optimal – wie in den Vorgaben des Tests - vor. Da die Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse gewohnt sind sich im Schulgebäude frei zu bewegen, konnten sie den Weg vom Klassenraum zu Frau Nigl alleine und in ihrem Tempo bewältigen. Die Testung erfolgte genau nach den unter 3.5.3 beschriebenen Richtlinien, wobei die Testleiterin sehr auf eine entspannte und ruhige Atmosphäre achtete.

Kind 2:

Schon durch die offene Tür ist zu hören, dass dieses Kind unentschlossen und langsam zum Raum kommt. Auch bereits in dieser Klasse begibt es sich nur zögernd zum Tisch und nimmt erst nach Aufforderung Platz. Die Erklärung hört sich unbeteiligt an und wetzt dabei am Sessel. Beim Wortlesen liest es extrem langsam, wobei es ständig den Blickkontakt mit der Testerin sucht. Außerdem ist auffällig, dass es dabei den Finger zum Halten der Zeile verwendet. Beim Pseudowörterlesen erkennt es die Sinnlosigkeit der aneinander gereihten Buchstaben, runzelt die Stirn. Auffällig ist, dass es Fehler in beiden Bereichen nicht selbst bemerkt. Außerdem verwechselt es sämtliche Selbstlaute. Am Ende fragt es nach, warum es so etwas lesen musste. Ob ihm die Erklärung zufriedenstellte, lässt es sich nicht anmerken, sondern verlässt den Raum sehr rasch.

Kind 5:

Das Kind kommt fröhlich und neugierig auf diese Situation in den Raum. Selbstbewusst nimmt es Platz und hört den Anweisungen mit einem Lächeln zu. Sowohl beim Wortlesen als auch beim Pseudowörterlesen braucht es den Finger, um sich nicht in der Zeile zu irren. Fehler fallen ihm nicht auf, besonders beim Pseudowörterlesen verwechselt es die Selbstlaute und stockt beim Zusammenlauten. Am Ende der Testung hat sich seine Stimmung nicht verändert, es verlässt mit einem Lächeln den Raum.

Kind 8:

Nicht sehr begeistert betritt Kind 8 den Raum und schaut sich erstmal die Testumgebung prüfend an. Danach fragt es die Testleiterin, warum es das machen muss, was es da machen muss und das es ja auch etwas anderen lesen könnte. Nicht zufrieden mit den Antworten beginnt es aber zu lesen. Es verwendet den Finger und bewegt ihn bewusst langsam von einem Buchstaben zum anderen weiter. Es ist schwer zu sagen, ob es den Finger an das Lesetempo oder das Lesetempo an den Finger anpasst. Fehler fallen ihm auf, es braucht aber lange um sich selbst auszubessern. Besonders beim Pseudowörterlesen macht sich die Hemmung vor Fehlern bemerkbar, weil ihm der fehlende Sinn im Lesetempo noch mehr beeinträchtigt. Unzufrieden mit der gesamten Testsituation verlässt es den Raum.

Kind 15:

Geschmeichelt, weil es alleine zu einem Erwachsenen gehen darf, betritt Kind 15 charmant lächelnd und mit strahlenden Augen den Raum. Konzentriert hört er der Testleiterin bei ihren Anweisungen zu und fragt immer wieder nach. Auch bereits beantwortete Fragen werden manchmal nochmals nachgefragt. Kind 15 braucht zum Lesen keinen Finger als Hilfe. Um sich auf die Buchstaben und Silben konzentrieren zu können, muss es seinen Körper weit zum Tisch nach vor lehnen, sodass es schon fasst mit dem Gesicht die Tischplatte berührt. Auch die Sitzhaltung verändert es so, dass der gesamte Körper immer näher und näher zu Tisch bewegt wird, ohne dabei die Sitzposition aufzugeben. Diese hohe Konzentration ermüdet es dermaßen, dass sein Lesetempo mit zunehmender Testdauer auffällig langsamer wird. Entsprechend müde verlässt es den Raum.

Kind 21

Verunsichert bleibt das Kind 21 im Türrahmen stehen und sieht sich irritiert um. Nur nach zweimaliger Aufforderung setzt es sich nieder und dreht nervös am Sweater. Erst nachdem die Testleiterin die Anweisungen erklärt hat, fällt die Anspannung etwas ab. Als es die Wortleseliste bekommt, fällt der letzte Rest der Beunruhigung ab. Eifrig und selbstbewusst beginnt es zu lesen. Fehler bemerkt es selbst und bessert es sofort aus. Die Liste der Pseudowörter beunruhigt es. Auch an seiner Körperhaltung bemerkt man das: seine Finger kneten den Sweater unter der Tischplatte versteckt unkontrolliert hin und her.

Kind 22

Es muss von einem anderen Kind zum Testraum geleitet werden und betritt diesen auch sichtlich ungerne. Mit hängendem Kopf nimmt es Platz und sucht auch weiterhin keinen Blickkontakt mit der Testleiterin. Ohne jeglicher Reaktion in Mimik und Gestik hört es den Anweisungen zu. Auffällig ist, dass es bereits bei den Übungswörtern den Lesefinger benötigt. Bei seinem Lesetempo war zeitweise nicht erkenntlich, ob das Kind die Erklärungen inhaltlich wirklich erfasst hat. Sein extrem langsames und unbeteiligtes Arbeiten versuchte die Testleiterin durch ebenso extremes fröhliches Aufforderungsverhalten zu kompensieren. Das Kind reagierte darauf aber weder körperlich noch verbal.

4.1.1.3 TESTUNG 11.3.2016 – SLS

Genau wie bei der ersten Testung – da es sich bewährt hatte - setzten wir den Zeitpunkt auf 9 Uhr. Bei der räumlichen Gestaltung und beim Ausfüllen der ersten Seite gingen wir exakt gleich wie im Oktober vor. In den nächsten drei Minuten fiel uns beobachteten Lehrerinnen in beiden Klassen auf, dass die Kinder weniger verängstigt und gestresst wirkten. Bei den Schülerinnen und Schüler der vierten

Klasse machte sich ein sehr strukturiertes Arbeiten bemerkbar. Teilweise entwickelten die Kinder eigene Techniken beim Markieren ausgelassener Sätze, um besonders schnell voran zu kommen und diese Sätze nach Beenden der 4. Seite in Ruhe, aber trotzdem flott zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse lasen sehr ruhig und doch so schnell sie konnten die Sätze. Sie ließen sich nicht – im Gegensatz zum Oktober - davon irritieren, wenn sie einzelne Wörter nicht verstanden und lasen schnell weiter ohne daran hängen zu bleiben. Interessant war die Beobachtung eines Kindes, das bei der ersten Testung nicht anwesend war. Gerade dieses Kind ist eigentlich einer der besten Leser in der Klasse und verfügt über einen sehr breiten Wortschatz, aber die Testung stresste ihn so sehr, dass es vor Aufregung nicht weiterlesen konnte. Dies drückte er auch im Nachhinein aus.

4.1.1.4 TESTUNG 15.3.2016 – SLRT II

Kind 2:

Diesmal begibt sich Kind 2 ein wenig entschlossener und flotter auf seinen Platz zur Testung. Die bekannte Situation beruhigt ihn sichtlich. Auffällig ist, dass es sowohl beim Wortlesen als auch beim Pseudowörterlesen den Finger teilweise weglassen kann und es Lesefehler selbst bemerkt und sogar ausbessert. Noch immer kommt es allerdings zu Verwechslungen von o und e und von a und i.

Kind 5:

Wie es seinem Typ entspricht, kommt auch diesmal Kind 5 gut gelaunt zur Testung. Es fällt auf, dass es keine Finger mehr zum Einhalten der Lesezeile benötigt. Auch das Zusammenlauten hat sich zu einem flüssigen Lesetempo entwickelt. Außerdem bemerkt es viele Lesefehler alleine und bessert sie aus. Einzig bei den Pseudowörtern verwechselt es o mit e und a mit i.

Kind 8

Kind 8 betritt den Raum, erkennt die ungeliebte Testsituation und beginnt sofort eine Diskussion der Sinnhaftigkeit dieser Testung. Nachdem es erkennen musste, dass die Testleiterin das Programm für ihn nicht verändert, ergibt es sich seinem Schicksal. Trotz allem blitzt der Ehrgeiz in ihm hervor und es bewältigt sowohl die Wort- als auch die Pseudowortlisten viel rascher und meist ohne Unterstützung des Lesefingers. Wobei an seiner Körpersprache zu erkennen ist, dass ihm Pseudowörter noch immer sehr irritieren.

Kind 15:

Wohlwissend welche Anstrengung ihm blüht, kommt Kind 15 etwas langsamer, aber nicht weniger charmant zur Testleiterin. Seine Arbeitshaltung hat sich kaum verändert, trotz hoher Konzentration ist der Muskeltonus nicht angespannt, im Gegenteil sogar extrem weich. Auch diesmal ist an seiner Reaktion und an seinem Leseverhalten kein Unterschied zwischen dem Erlesen der sinnvollen Wörter und der Pseudowörter zu erkennen. Sichtlich erleichtert verlässt es den Raum.

Kind 21:

Seiner Persönlichkeit entsprechend betritt Kind 21 schüchtern und unentschlossen den Raum, setzt sich aber bereits unaufgefordert zur Testleiterin. Wieder versteckt es seine Finger unter der Tischplatte. Die Beruhigung die von den bekannten sinnvollen Wörtern die aus der Lister hervorgeht, wirkt diesmal auch kurze Zeit bei der Pseudowortliste an. Erst gegen Ende der Testdauer knetet das Kind wiederum den Sweater und bremst sich selber im Lesetempo.

Kind 22

Obwohl diese Kind bereits im 2. Schuljahr in diesem Gebäude verbringt, traut es sich noch nicht zu den Testraum alleine zu finden. Bis es von seiner Klasse zu seinem Platz bei der Testung kommt, kaut es so stark am Halsausschnitt seines Pullovers, dass dieser patschnass ist. Wieder vermeidet es jeglichen Kontaktaufnahme mit der Testleiterin. Diesmal benötigt es zum Erhalt der Lesezeile keinen Lesefinger. Vor allem die Liste des Wortlesens lässt es fast Sicherheit ausstrahlen. Doch beim Anblick der Pseudowörter verfällt es wieder in sein unsicheres und langsames Arbeiten.

Im folgenden Abschnitt erklären wir den Aufbau unseres Fördermaterials. Wir hielten uns dabei sehr nahe an die Richtlinien des Qualitätszirkels Niederösterreichs.

4.1.2 Übungsmaterial

Auf der Suche nach geeigneten Übungsmaterialien erkannten wir, dass das bereits an der Schule vorhandene oder im Internet frei verfügbare Material nur nach unseren 12 Leselernstufen geordnet werden muss. Diese Erkenntnis verhalf uns vom Start des IMST-Projektes an zu einem großen Schatz an Fördermaterial.

Wichtig war uns, dass das Material verschiedene Richtlinien erfüllt:

- Die Lesekisten sind für alle Schülerinnen und Schüler jederzeit frei zugänglich.
- Als Lehrkisten wählten wir durchsichtige, stapelbare Kunststoffkisten, in die die Größe A4 problemlos hineinpasst.
- Jede Kiste entspricht einer Leselernstufe.
- In jeder Kiste befinden sich zahlreiche, unterschiedlichste Übungsmöglichkeiten, die für diese Kiste festgesetzte Leseproblematik genau behandeln.
- Trotz der unterschiedlichen Übungsmöglichkeiten war es uns wichtig, dass alle Materialien ein einheitliches Bild haben: A4, bunt
- Für das Bearbeiten selbst benötigen die Kinder kein zusätzliches Material.
- Zum Zweck der Sauberkeit wurden alle Materialien mit extra starker Folie laminiert.
- Die Bearbeitung eines Übungsmaterials übertrifft die Dauer von 10 Minuten nicht.

Wichtig war uns, dass der Umgang mit dem LesePASS folgende Kriterien erfüllt:

- Jedes Team ist selbstverantwortlich für das aufbewahren und bearbeiten des LesePASSes.
- Die Teams teilen sich die Übungszeiten selbstständig ein.
- Die Tutoren sind für ein systematisches Vorgehen im LesePASS zuständig.
- Für das Markieren der erledigten Übung ist der Tutor zuständig.
- Übungen dürfen mehrmals bearbeitet werden, egal aus welchen Gründen.
- Das Team entscheidet selbst, ob eine Übung zu schwierig war oder nicht und wählt die nächste Übung entsprechend, außer:
- Die Tutoren der Risikokinder hielten beim Ablauf engen Kontakt zu den Lehrerinnen.
- Die LesePASSe müssen so aufbewahrt werden, dass die Lehrerinnen jederzeit einen Blick hineinwerfen können.

4.1.2.1 Fördermaßnahmen beim synthetischen Lesen

In diesen Bereich fallen die Lesekisten 1-6. Handeln die Übungen in der Kiste 1 von der reinen Laut-Buchstabenbeziehung, erweitern sich die Einzelbuchstaben von Kiste zu Kiste zu Silben, die aus immer mehr Buchstaben bestehen. Dabei trainieren die Kinder sowohl das Zusammenlauten, als auch das segmentieren. Um die Kinder nicht zu Hypothesen zu verleiten, ist der Großteil des Materials auf Unsinnwörter, sogenannte Pseudowörter aufgebaut. Somit wird Raten beim Erlesen vermieden und die Kinder werden zu einer genaueren, strukturellen Gliederung des Erlesenen gezwungen.

Eine genauere Auflistung des Materials befindet sich im Anhang.

4.1.2.2 Fördermaßnahmen bei der automatischen direkten Worterkennung

In diesen Bereich fallen die Lesekisten 7-12. Handeln die Übungen in Kiste 7 hauptsächlich vom Training der Saccaden und der Fixation, haben die anderen Kisten grundsätzlich eine Erweiterung der Saccaden zum Ziel. Der Weg dorthin führt über Worterkennung durch Blitzlesen, wobei wir auch hier auf einen didaktischen Aufbau der Kisten geachtet haben. Mit der ansteigenden Nummerierung arbeiten sich die Kinder von einzelnen Silben über Wortsegmente hin bis zu ganzen Wörtern und sogar extralangen, zusammengesetzten Wörtern vor. Innerhalb einer Kiste differenzieren wir das Material mit Hilfe verschiedener Schriftarten und Schriftgrößen. Obwohl es bei allen Kisten um die Erhöhung des Lesetempos geht beinhaltet die Kiste 10 nur ausgewiesene Blitzleseübungen bei denen die Schülerinnen und Schüler entweder um die Wette oder zu beliebigen Kindersachthemen ihr Training durchführen.

Eine genauere Auflistung des Materials befindet sich im Anhang.

4.1.2.3 Ablauf des Trainings

Beide Klassen haben im Regelunterricht wöchentlich 6-8 Stunden reine Freiarbeit. In diesen täglich vorkommenden Schulstunden entscheiden die Kinder der 4. Klassen selbstständig, wann ein günstiger Zeitpunkt für das Training ist. Die Grundregel vom zweimaligen Üben ist die einzige Richtlinie, die von den Lehrerinnen vorgegeben wird. Alle Schülerinnen und Schüler sind gewöhnt sich während dieser Freiarbeit zwischen und vor den beiden Klassenräumen frei zu bewegen und dabei den Unterricht der anderen Kinder nicht zu stören. Damit nicht zu viele Lesepaare gleichzeitig trainieren, hat sich ein einfaches System bewährt: Neben den Lesekisten liegt eine Schale, in der sich ein Kistchen mit acht Mugelsteinen befindet. Will ein Schützling trainieren, muss er einen Mugelstein aus der Kiste in die Schale legen. Am Ende des Trainings legt sie/er den Mugelstein wieder zurück in das Kistchen. Beschließt ein Schützling, dass sie/er jetzt gerne mit ihrem/seinem Tutee das Lesen trainieren möchte, geht sie/er zum Lesetrainingsregal, legt einen Mugelstein heraus, nimmt den Lesepass und schaut darin nach, welche Kiste zu diesem Zeitpunkt optimal ist. Aus dieser Kiste sucht sie/er eine Übung aus – egal nach welchen Richtlinien. Mit dem Übungsmaterial in der Hand begibt sie/er sich in den Klassenraum der Schützlinge. Leise geht sie/er zu Ihrem/seinen Schützling und fragt nach, ob der Zeitpunkt günstig ist. Im schlechtesten Falle geht die Tutorin/der Tutor in ihre/seine Klasse zurück, räumt Mugelstein, Material und Lesepass weg und versucht es zu einem anderen Zeitpunkt wieder.

In den meisten Fällen nimmt sich der Schützling gerne Zeit. Sie/Er unterbricht ihr/seine Arbeit und folgt dem Schützling aus der Klasse hinaus auf den Gang, wo sich das Team einen geeigneten Platz sucht. Nach erledigtem Training begleitet der Schützling seinen Schützling in die Klasse zurück. Wieder zurück in der 4. Klasse trägt sie/er im Lesepass das erledigte Training ein und räumt das Material, den Lesepass und den Mugelstein auf den jeweiligen Platz.

Im folgenden Kapitel betrachten wir zuerst die Ergebnisse der gesamten vierten Klasse getrennt nach Erst- und Zweittestung, um diese dann auch miteinander in Verbindung. Danach gehen wir mit den Testungen der gesamten zweiten Klasse ebenso um, filtern die Risikokinder nach den standardisierten Vorgaben der Testungen heraus. Den Abschluss bilden die Testergebnisse der Risikokinder und deren Interpretation.

4.1.3 Darstellung der Testergebnisse

4.1.3.1 Ergebnisse – SLS 4. Klasse

	2.10.		11.3.	
	Lesequotient		Lesequotient	
1	131	Sehr gut	134	Sehr gut
2	131	Sehr gut	124	Gut
3	134	Sehr gut	134	Sehr gut
4	126	Gut	135	Sehr gut
5	109	Durchschnittlich	114	Überdurchschnittlich
6	127	Gut	138	Sehr gut
7	107	Durchschnittlich	109	Durchschnittlich
8	119	Überdurchschnittlich	121	Gut
9	138	Sehr gut	138	Sehr gut
10	133	Sehr gut	138	Sehr gut
11	114	Überdurchschnittlich		
12	96	Durchschnittlich	97	Durchschnittlich
13	119	Überdurchschnittlich	136	Sehr gut
14	105	Durchschnittlich	129	Gut
15	136	Sehr gut	112	Überdurchschnittlich
16	97	Durchschnittlich	109	Durchschnittlich
17	129	Gut	139	Sehr gut
18	138	Sehr gut	138	Sehr gut
19	126	Gut	138	Sehr gut
20	120	Gut	127	Gut
21	105	Durchschnittlich	99	Durchschnittlich
22	135	Sehr gut	134	Sehr gut
23	120	Gut	138	Sehr gut
24	131	Sehr gut	138	Sehr gut
25	122	Gut	138	Sehr gut
Mittelwert	122	Gut	127	Gut

Tab. 1: Ergebnisse – SLS 4. Klasse

In diese vierte Klasse gehen insgesamt 25 Schülerinnen/Schüler, davon sind 6 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (1 Kind ist erst seit diesem Schuljahr eine ordentliche Schülerin), 1 Kind wird nach dem Sonderschullehrplan in allen Fächern unterrichtet und beurteilt. Die Aufteilung der Klasse in 19 Mädchen und sechs Burschen muss auch erwähnt werden.

Bei der ersten Testung im Oktober erreichte die vierte Klasse ein gutes Ergebnis mit einem durchschnittlichen Lesequotienten von 122. Die hohe Anzahl an sehr guten Leistungen ist prozentuell gleichmäßig auf Mädchen und Burschen aufgeteilt. Ebenso ist der prozentuelle Anteil an den wenigen durchschnittlichen Leistungen auf beiderlei Geschlechter ausgewogen.

Bei der zweiten Testung im März wurde das Ergebnis der Ersttestung von fast allen Kindern noch verbessert. Auffallend ist, dass zwei deutschsprachige Mädchen ihren Lesequotienten um 6 bzw. 7 Punkte verschlechtert haben. Der Grund ist aus den Testergebnissen nicht heraus zu lesen. Vermutungen anzustellen wäre unprofessionell. Besonders schade ist die Verschlechterung eines Mädchens mit nichtdeutscher Muttersprache, das in allen Gegenständen in diesem Schuljahr an seine kogniti-

ven Grenzen stößt. Leider scheint diese heillose Überforderung auch ihre Leseleistung zu beeinflussen. Eine wunderbare Leistungssteigerung von 12 Punkten ist beim SPF-Kind zu beobachten. Auch der bereits wirklich gute Klassenmittelwert ist jetzt um 5 Punkte höher. Somit hat das Lesetraining auf der basalen Leseebene auch bei bereits überdurchschnittlich bis sehr guten Lesern die Leseleistung verbessert.

4.1.3.2 Ergebnisse - SLS 2. Klasse

	02.10.2015		11.03.2016	
	Lesequotient		Lesequotient	
1	107	Durchschnittlich	102	Durchschnittlich
2	83	Unterdurchschnittlich	90	Durchschnittlich
3	120	Gut	126	Gut
4	85	Unterdurchschnittlich		
5	85	Unterdurchschnittlich	90	Durchschnittlich
6	122	Gut	128	Gut
7	103	Durchschnittlich	109	Durchschnittlich
8	108	Durchschnittlich	135	Gut
9	108	Durchschnittlich	121	Gut
10	112	Überdurchschnittlich	119	Überdurchschnittlich
11	113	Überdurchschnittlich	116	Überdurchschnittlich
12			95	Durchschnittlich
13	118	Überdurchschnittlich	133	Sehr gut
14	113	Überdurchschnittlich	133	Sehr gut
15	100	Durchschnittlich	102	Durchschnittlich
16	117	Überdurchschnittlich	135	Sehr gut
17	108	Durchschnittlich	116	Überdurchschnittlich
18	112	Überdurchschnittlich	118	Überdurchschnittlich
19	107	Durchschnittlich	116	Überdurchschnittlich
20	100	Durchschnittlich		
21	95	Durchschnittlich	111	Überdurchschnittlich
22	83	Unterdurchschnittlich	93	Durchschnittlich
23	118	Überdurchschnittlich	123	Gut
24	127	Gut	139	Sehr gut
25			105	Durchschnittlich
Mittelwert	106	Durchschnittlich	115	Überdurchschnittlich

Tab. 2: Ergebnisse - SLS 2. Klasse

In diese zweite Klasse gehen insgesamt 25 Schülerinnen/Schüler, davon sind 3 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache (1 Kind ist in diesem Schuljahr eine außerordentlicher Schüler), 1 Kind hat das Asperger Syndrom und wird entsprechend beurteilt. Die Aufteilung der Klasse in 7 Mädchen und 18 Burschen muss auch erwähnt werden.

Bei der ersten Testung im Oktober erreichte die zweite Klasse ein durchschnittliches Ergebnis mit einem durchschnittlichen Lesequotienten von 106. Auffallend ist, dass nur die Leseleistung von einem Mädchen unterdurchschnittlich war. Ihr Ergebnis ist gemeinsam mit einem Burschen der schlechteste Klassenwert. Aber auch die anderen unterdurchschnittlichen Leistungen waren nur um 2 Punkte besser. Die guten Leistungen, die sich auf ein Mädchen und zwei Burschen aufteilen befinden sich im unteren Drittel dieser Kategorie.

Um die Risikokinder heraus zu finden, unterzogen wir alle Schülerinnen und Schüler mit einem unterdurchschnittlichen oder durchschnittlichen Lesequotienten dem SLRT II.

Bei der zweiten Testung im März wurde das Ergebnis der Ersttestung von fast allen Kindern verbessert. Ein einziger Knabe verschlechterte seinen Lesequotienten um 5 Punkte. Von den vier sehr guten Lesern gibt es drei absolut beeindruckende Leseverbesserungen: diese Burschen verbesserten ihren Lesequotienten dermaßen, dass sie die Kategorie gut überspringen konnten. Der Mittelwert der gesamten Klasse hat sich um 9 Punkte verbessert und somit auch einen Kategoriwechsel von einer durchschnittlichen zu einer überdurchschnittlichen Leseleistung erreicht. Auffallend ist aber besonders, dass es jetzt kein einziges unterdurchschnittliches Leseergebnis mehr gibt. Das regelmäßige basale Lesetraining hat demzufolge gegriffen.

4.1.3.3 Ergebnisse – SLRT II von den 6 Risikokindern der 2. Klasse

Name		15.10.2015							15.03.2016					
		l	F	p	A	P		l	F	p	A	P		
		t	e	r	o	R		t	e	r	o	R		
		e	h	z	u	r		e	h	z	u	r		
		m	l	w	s	r		l	l	w	s	r		
		s	e	e	n	r		e	e	e	n	r		
			r	r	g	g		r	r	t	g	g		
			-	t				-	t					
15	Wort	25	0	0	0	25	39-41	39	3	7,7	0	36	30-30	
	Pseudo	22	0	0	0	22	36-37	27	0	0	0	27	32-85	
2	Wort	18	5	0	0	13	8-9	29	4	13,8	0	25	12-15	
	Pseudo	12	1	0	0	11	6	18	4	22,2	0	14	4-9	
21	Wort	38	2	0	0	36	68-69	52	4	7,6	0	48	53-54	
	Pseudo	26	5	0	0	21	31-35	37	3	8,1	0	34	60-62	
8	Wort	49	8	0	0	41	81-83	67	0	0	0	67	88-92	
	Pseudo	26	4	0	0	22	36-37	33	4	12,1	0	29	38-43	
22	Wort	12	2	0	0	10	8-9	29	4	13,7	0	25	12-15	
	Pseudo	22	1	0	0	21	31-35	25	2	8	0	23	15-19	
5	Wort	20	6	0	0	14	8-9	37	7	18,9	0	30	20-23	
	Pseudo	16	7	0	0	4	9	27	4	14,8	0	23	15-19	

Tab. 3: Ergebnisse – SLRT II von den 6 Risikokindern der 2. Klasse

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse mit einem unterdurchschnittlichen bzw. durchschnittlichen Lesequotienten bei der ersten SLS-Testung auch nach dem SLRT II getestet worden sind, ergaben sich 6 Risikokinder, 4 Burschen und zwei Mädchen. Neben den vier unterdurch-

schnittlichen Leserinnen und Lesern sind die anderen beiden besonders gefährdet. Ihre Leseleistung im Wortlesen ist entsprechend, alarmierend ist einerseits die Leseleistung bei den Pseudowörtern und der Unterschied im Lesetempo beider Listen. Diese Kinder werden beim Lesen im Regelunterricht der zweiten Klasse leicht übersehen, da sie bei den üblichen Leseübungen ihre mangelnde Lesefähigkeit noch verbergen können. Umso beeindruckender ist bei beiden Kindern das Testergebnis nach dem regelmäßigen basalen Lesetraining. Ein Anstieg von 16 bzw. 27 Punkten beim SLS ist wahrlich eine Bestätigung dieses Trainings. Selbst das Kind mit Asperger Syndrom vollzog einen Kategorienwechsel nach oben. Auch der außerordentliche Schüler konnte durch dieses rein basale Lesetraining seine Leseleistung steigern.

5 GENDER_DIVERSITY

Durch die besondere Zusammenstellung beider Klassen – genau gegengleiche Anzahl Knaben und Mädchen – ergibt sich der offensichtliche erste Schritt in Richtung Gender-Aspekt von alleine. Die Tutoren – Tutee – Paarungen wurden zwar frei gezogen, allerdings mit der Auflage, dass alle Pärchen gemischt geschlechtlich sind. Somit wurde jedes Mädchen der dritten Klasse von einem Knaben aus der ersten Klasse gezogen und dementsprechend zogen auch die Mädchen der ersten Klasse einen Knaben aus der dritten. Eine einzige Ausnahme ergab sich im laufenden Schuljahr: ein Schüler der zweiten Klasse musste die Klasse wechseln, gleichzeitig kam es zu einem Zuzug eines Mädchens in die Klasse der Schützlinge. Automatisch übernahm der weibliche Schutzengel dieses Mädchen als seinen neuen Schützling. Das war weder für diese beiden Kinder, noch für den Rest der beiden Klassen ein Problem.

Es ist während des gesamten Projektzeitraumes sehr spannend zu beobachten, wie die Großen versuchen, auf die jüngeren, andersgeschlechtlichen Kinder einzugehen. Ist es bei der Auswahl der Leseübungen und deren Durchführung nie ein Thema für die Tutoren, so tasten sie sich bei den nicht projektbezogenen Treffen, z.B. in der Pause, erst langsam aneinander an. Dabei ist zu bemerken, dass die älteren Mädchen ihre männlichen Tutees eher zum Mitspielen bei ihren Lieblingsspielen, z.B. Pferdchen laufen, animieren können und sie dabei auch akzeptieren, als dies den älteren Knaben mit ihren weiblichen Tutees beim ständigen Fußballspielen gelingt.

Der Altersunterschied zwischen den beiden Klassen von circa zwei Jahren hat sich als perfekt herausgestellt. Die Kinder der vierten Klasse entwickeln zwar gerade ihre ersten vorpubertären Züge, doch sind sie alle noch so sehr Kind, das sie sich in die Lage der Kinder der zweiten versetzen können. Sie genießen die von ihnen selbst ausgedachten, für sie selbst doch des Öfteren einfachen und kindlichen Leseübungen sehr. Das ist stets dann zu beobachten, wenn es bei der Übung die Möglichkeit des Rollenwechsels gibt, d.h. der Schutzengel darf die Leseübung machen – gerne mit „absichtlichen“ Fehlern - und der Schützling kontrolliert.

Die Großen füllen bewusst ihre Rolle des Tutors, des Verantwortlichen gegenüber den Kleinen aus. Genau zu bemerken ist dies bei den Kontrollen der Leseübungen, die sie sehr streng und exakt vornehmen. Ihr Vorwissen bei den Regeln in der Schule und bei der Freiarbeit vermitteln sie ihren Tutees und sorgen so für Ordnung und Disziplin in diesen offenen Lesephasen, die ja meist irgendwo am Gang der Schule, ohne direkte Lehreraufsicht, durchgeführt werden.

Unterschiede zwischen den 50 Schülerinnen gibt es genug. Ein Thema ist das für die Kinder nie. Sie leben damit und lernen so einen natürlichen Umgang mit den Verschiedenheiten der Gesellschaft.

6 RESÜMEE

Mit großer Erleichterung sehen wir Lehrerinnen in den Ergebnissen aller Märztestungen eine Bestätigung unseres Weges.

Unser Projekt basiert sowohl auf dem Peer Tutoring als auch auf dem Training der basalen Lesefertigkeiten. Beide Stützen sind gleichwertig wichtig.

Die positiven Erfahrungen der beschriebenen Fördermaßnahmen wie das wiederholte Lautlesen nach Rosebrock und Nix, das begleitende Lautlesen nach Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, die Peer-Assisted Learning Strategie und das Lesecoaching nach Munser-Kiefer sind zwar auch in unseren Projektablauf eingeflossen, aber den Hauptaugenmerk legten wir bei der Gestaltung auf das strukturierte Lesetraining angelehnt an Qualitätszirkel Lesen NÖ. Diese Übungsstruktur kombinierten wir mit den Empirischen Ergebnissen zum Peer Tutoring nach Topping. Und diese Kombination, diese Möglichkeit von verschiedenen bereits anerkannten Theorien das Beste zu nehmen und derart anzunehmen, erklärt den Erfolg unserer Trainingsprojekts.

7 AUSBLICK

Im laufenden Schuljahr haben wir mit vielen Kolleginnen über unser Projekt gesprochen. Interesse und Begeisterung waren stets groß.

Auf Grund des belegbaren, hervorragenden Ergebnisses wünschen wir uns diese Art des Leseunterrichts an alle interessierten Kolleginnen weitergeben zu können.

Für uns stellt sich aber jetzt die Frage, wie ein derartiges Training mit den weiteren 4 Lese-Stufen – dem weiterführenden, dem sinnerfassenden und dem kontextorientierten Lesen – kombinierbar ist und wie sich das Training auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen auswirkt. Dies zu erforschen wäre ein zukünftiges Thema.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- bifie. (2011-2015). *Pisa 2009 Technischer Bericht: 2.2 Lesekompetenz*. salzburg: bifie.
- GIEN, G. (2012). *Basale Lesekompetenz fördern*. München: Domino.
- GLAVIC, M. (2009). Lesen lernen - üben - lieben. *LSR*, (S. 24). Wien.
- HANDT, R., & KUHN, K. (kein Datum). *ABC der Tiere - Lehrerhandbuch*. Offenburg: Mildenerger.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening (SLS)*. Von www.eduhi.at. abgerufen
- MEIERS, K. (1998). *Lesen Lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Moll, K., & Länderl, K. (2010). *SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest*. Freyung 1, 1010 Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- MUNSER-KIEFER, M. (2014). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- ROSEBROCK, C., & NIX, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ROSEBROCK, C., NIX, D., RIECKMANN, C., & GOLD, A. (2013). *Leseflüssigkeit fördern*. Bad Langensalza: Klett.
- TOPPING, K., EHLI, S. Peer-assistent Learning, 2014.
- WINDL, E. (2011). Effiziente Leseförderung im Unterricht., (S. 8). Strobl.
- WINDL, R. (2015). Individualdiagnose mit dem SLRT II. (S. 15). Baden: PHNOE.

ANHANG - Lesekistenmaterial

Kisten	synthetisch-analytisches Lesen - lesen neuer Wörter				
1	Buchstaben				
	Buchstaben schreiben	Papier und Stift			
	Laut-Symbol Zuordnung	Holzbuchstaben			
		Buchstabenbausteine			
		Buchstaben kennen			
	Symbol-Laut Zuordnung	Holzbuchstaben			
		Zu wem gehöre ich?			
		Buchstabenbausteine			
2	2 Buchstaben				
	Wörter aufbauen	Lautstreifen rot			
	Wörter lesen	Lautstreifen rot			
	sinnlose Wörter	Schatzsuche			
		Silbenkarten			
		9 Silbenkarten			
3	3 Buchstaben				
	Wörter auf- und -abbau	Lautstreifen blau			
	Wörter lesen	Auf dem Markt			
		Blitz lesen 1			
		Blitz lesen 2			
		Blitz lesen 3			
		Lautstreifen blau			
	sinnlose Wörter	Zauberspruch			
		Kannst du Außerirdisch?			
		Blubbere los!			
		Lautstreifen blau			
		Papageien-Sprache			

4	4 Buchstaben			
	Wörter auf- und -abbau	Treppen		
	Silben bauen	Lautstreifen grün		
		Silbenkärtchen blau		
	Silben lesen	Lautstreifen grün		
		Silbenkärtchen blau		
	Wörter lesen	Blitzlesen 5		
	sinnlose Wörter	Alle lachen!		
		Im Weltall unterwegs		
		Nils und seine Freunde		
		Hex-Hex		
	Reimwörter	3er Kärtchen (violett)		
5	5 Buchstaben			
	Wörter auf- und -abbau	Treppen		
	Silben bauen + lesen	Was gehört zusammen		
		Die Maus besucht ihren Freund		
		Hilf Emil den Weg zu finden		
		Hilf dem Hund!		
	Wörter lesen	Blitzlesen 4		
		Fröhler 21		
		Fröhler 38		
		Fröhler 39		
	sinnlose Wörter	Duell der Superhelden		
	Reimwörter	Reimen schwarz		
6	xx Buchstaben			
	Wörter auf- und -abbau	Treppen		
	Silben bauen	Silbenburgen		
	Silben lesen	Tafellesen		

		Erkennst du die Silben			
		Lies mit Schwung			
		Mauseleicht			
		Schneckenlesen			
		Kofferwörter			
	sinnlose Wörter	Monstersprach			
		Lustige Federn			
		Silben zum Kauen			
		Das große Lalua			
		Menschenfresser			
		Silbenpolka			
		Perzinokel			
		Bitte gib mir einen Namen			
		Auf Katzensuche			
		Rund um die Welt			
		geheime Zeichen			
		Flaschengeister			
	Reimwörter	Domino rot			
		Domino blau			

Kisten	automatische, direkte Worterkennung – lesen bekannter Wörter			
7	Augenlinien verfolgen			
		Augentanz 1		
		Augentanz 2		
		Lies nur 1		
		Lies nur 2		
		Augen gehen in die Schule		
		Augenspiel		
		Hui, durch die Luft		
		Leselabyrinth		
		Lass die Augen springen		
		Augen-Spiel-Geschichte		
		Augengymnastik		
	Blicksprünge	Aus 2 mach 1		
		Hundealltag		
		Gästebuch		
		Auf einen Blick		
		Pferd im Schuhgeschäft		
8	Silbenlesen			
	Wörter mit 2 Silben	Silbenrätsel		
		Wortspielerei		
		Silben zusammen setzen		
		Silbenlesen		
		Luftballon, flieg!		
		Silbenrätsel (rot)		
	Wörter mit 3 Silben	Welches Wort passt?		
		Im Zoo		
		Im Supermarkt		

		Lokomotive			
	Wörter mit 4 Silben	Reisequiz			
9	Wortsegmentierung				
	nach Signalgruppen	Wörterburgen			
		Burgentausch			
		Wörterdetektiv			
	nach Buchstabengruppen	Leseprofis rosa			
		Leseprofis rot			
		Lies die Türme			
	nach Wörtern	Wind-Kind			
		Silbenlesen			
		Raketenstart			
		Ampel			
		Wörter haben Familien			
		Alles auf einen Blick			
		Ei-Ei			
		lauter Verwandte			
		Wörter gelb			
		Wörter rot			
10	Blitzlesen				
		Blitzlesewörter 1			
		Blitzlesewörter 2			
		Wie weit kommst du ohne Fehler? 1			
		Wie weit kommst du ohne Fehler? 2			
		Wie weit kommst du ohne Fehler? 3			
		Wie weit kommst du ohne Fehler? 4			
		Wie weit kommst du ohne Fehler?			

		ler? 5			
		Faschingswörter			
		Kuckuckseier			
		Blitzübungen (mint)			
		Blitzübungen (orange)			
		Wie ein Blitz			
		Lachsäcke			
		Mondgeschichten			
		Im Weltraum			
		Wortwaggon			
		Schnell schneller			
		schau genau 1			
		schau genau 2			
11	Wortlisten				
		Der Kaktus			
		Geburtstagsgeschenk			
		Die Kinder heißen			
		Hunderttausend Träume			
		Schnirkelschnecken			
		Wie die Kinder heißen viele Le- setürme (mint)			
		Lesetürme (rot)			
12	Zusammengesetzt Wör- ter				
		Buntstifte			
		Wörterpyramide			
		Harter Kampf			
		Auf einen Blick			
		Achtung versch. Schriften			
		Windradwörter			

		Lesetreppe			
		Langwortolympiade			
		Buntstifte			
		Faschingsspaß			