

Lisa Paleczek  
Susanne Seifert *Hrsg.*

# Inklusiver Leseunterricht

Leseentwicklung,  
Diagnostik und Konzepte



Springer VS

---

# Inklusiver Leseunterricht

---

Lisa Paleczek · Susanne Seifert  
(Hrsg.)

# Inklusiver Leseunterricht

Leseentwicklung, Diagnostik und  
Konzepte

*Hrsg.*

Lisa Paleczek  
Kirchliche Pädagogische Hochschule  
der Diözese Graz – Seckau  
Graz, Österreich

Susanne Seifert  
Karl-Franzens-Universität Graz  
Graz, Österreich

ISBN 978-3-658-24220-6      ISBN 978-3-658-24221-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24221-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Vorwort

In der Lage sein, Texte zu lesen und zu verstehen, ist unabdingbar für die Weiterentwicklung des eigenen Potenzials und in weiterer Folge für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Beim Erwerb der Lesekompetenz kommt dem Unterricht eine große Bedeutung zu. Dabei spielen insbesondere der Leseunterricht selbst, aber auch jegliche lesedidaktischen Maßnahmen in anderen Unterrichtsfächern eine entscheidende Rolle. Die Diversität in den unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Kinder in den Klassenraum mitbringen (u. a. soziokulturelle und -demografische, sprachliche, kognitive, fähigkeitsspezifische, etc.), muss dabei wertschätzend Berücksichtigung finden. Large-Scale-Untersuchungen weisen uns jedoch regelmäßig darauf hin, dass es offensichtlich im deutschsprachigen Raum nicht gut gelingt, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder im Leseerwerb ausreichend Rücksicht zu nehmen.

Ausgehend von einer Beschreibung der Lesekompetenz und dem Eingehen auf die Entwicklung der Lesefähigkeiten, wird gezeigt, dass Lesen auch mit anderen Fähigkeiten in engem Zusammenhang steht. Nicht zuletzt aus diesem Grund muss es ein Anliegen sein, fachübergreifend das Lesen zu berücksichtigen sowie dessen Erwerb und Festigung zu fördern. Diesen entwicklungstheoretischen Aspekten ist der Abschn. 2 des vorliegenden Sammelwerkes gewidmet. Zuerst gibt Barbara Gasteiger-Klicpera einen Überblick über die Entwicklung der Lese(teil-)fähigkeiten unter Berücksichtigung diverser Ausgangslagen. Caroline Breyer und Julia Lederer beschäftigen sich im darauffolgenden Beitrag mit den Zusammenhängen der Lesefähigkeiten und Rechtschreibfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung der Diversitätsaspekte Geschlecht und Erstsprache. Daniela Ender unterstreicht in ihrem Beitrag, dass die Lesefähigkeiten nicht isoliert betrachtet (und gefördert) werden sollten, sondern in ihrem Zusammenhang zu

anderen Fähigkeiten (hier im Fokus: mathematische Fähigkeiten) wahrgenommen werden müssen.

Im Abschn. 3 wird Diversität in verschiedenen Bildungskontexten in den Fokus gerückt. Im ersten Beitrag beschäftigt sich Christian Aspalter mittels qualitativer Inhaltsanalyse mit dem nationalen Grundsatz- und Strategiepapier ÖRLP (Österreichischer RahmenlesePlan) und belegt, wie selbstverständlich Diversität und Inklusion im Rahmen dieses Dokuments Berücksichtigung in allen Bildungskontexten findet. Claudia Moser geht im darauffolgenden Kapitel darauf ein, welche Kompetenzen für eine erfolgreiche Lesesozialisation des Kindes seitens der pädagogischen Fachkräfte der Grundschule erforderlich sind, um vor allem Transitionsprozesse gut begleiten zu können. Lisa Paleczek und Susanne Seifert fokussieren anschließend die Bedeutsamkeit diagnostischer Kompetenz in Lehrpersonen als Grundlage für die Gestaltung inklusiven Leseunterrichts und stellen unterschiedliche Aufgabenformate vor, die für die Erfassung der Lesefähigkeit und einiger mit ihr in Zusammenhang stehenden Fähigkeiten Verwendung finden. Damit stellt dieses Kapitel einen Übergang zum darauffolgenden Abschnitt dar, in dem deutlich wird, dass Diagnostik in den verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Leseunterrichts eine entscheidende Rolle spielt.

Abschn. 4 widmet sich praktischen Umsetzungsanregungen für inklusiven Leseunterricht sowohl in der Primar- als auch Sekundarstufe und gibt Vorschläge für fachübergreifende Lesefördermöglichkeiten. Anknüpfend an das vorhergehende Kapitel zu pädagogischer Diagnostik wird von Lisa Paleczek der Response to Intervention (RTI) Ansatz vorgestellt, der, aus dem angloamerikanischen Raum kommend, basierend auf Diagnostik individuelle Unterstützungsmaßnahmen im inklusiven Unterricht ermöglicht. Mit Fokus auf den Erstleseunterricht stellt Michaela Reitbauer anschließend unter anderem zwölf Prämissen und Parameter für einen inklusiven Schriftspracherwerb vor und unterstreicht die Notwendigkeit, von Beginn an die diversen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Die gesamte Primarstufe im Blick behaltend präsentiert Anneliese Franz in ihrem Beitrag ein Fortbildungskonzept, welches Lehrpersonen bei der Umsetzung einiger Elemente des RTI-Ansatzes in die Praxis begleitet. Ein konkretes Training (Filius: Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren), welches in der Primarstufe die Leseflüssigkeit fachintegriert fördert, wird von Elisabeth Stabler im Anschluss vorgestellt. Mit Blick auf die Sekundarstufe wird der Einsatz von kooperativen Methoden im Deutschunterricht als die Diversität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigendes Instrument von Gerda Kernbichler dargestellt. Den vierten Abschnitt abschließend geht Susanne Seifert auf die Chancen, die Digitalisierung für inklusiven Leseunterricht eröffnet, ein.

Der Abschn. 5 legt den Fokus auf ein spezifisches Leseförderprogramm (LARS: **L**anguage **A**nd **R**eading **S**kills), bei welchem differenzierte Unterrichtsmaterialien und Wortschatzarbeit in der Primarstufe zum Einsatz kommen. In einem ersten Beitrag stellen Lisa Paleczek, Susanne Seifert, Andrea Kulmhofer-Bommer, Kerstin Waldmüller und Barbara Gasteiger-Klicpera zunächst die Grundpfeiler dieses Programms vor. Anschließend wird die wissenschaftliche Begleitung der Implementation des Programms ins Zentrum gerückt. Kerstin Waldmüller fokussiert anschließend die Sichtweisen der Lehrpersonen in der zweiten Schulstufe, während Andrea Kulmhofer-Bommer die Umsetzung des LARS-Konzepts im Unterricht anhand einer Beobachtungsstudie dokumentiert und Implikationen für die LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung ableitet.

Das Sammelwerk bietet nicht nur Einsicht in das theoretische Fundament der Leseentwicklung und Lesedidaktik, sondern insbesondere Ideen und Anregungen für empirisch abgesicherte Umsetzungsmöglichkeiten von inklusivem Lesunterricht bzw. von fächerübergreifenden Förderungsmöglichkeiten der Lesefähigkeiten, aber auch von zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen für eine gelingende Unterstützung der Leseentwicklung. Das Sammelwerk sollte somit sowohl für Praktikerinnen und Praktiker, die entweder im Unterricht oder in der spezifischen Förderung von Lesefähigkeiten tätig sind, als auch für Studierende unterschiedlicher Fächer (Lehramt, Pädagogik, Psychologie, etc.) und nicht zuletzt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Forschung von Interesse sein. Sowohl die wissenschaftliche Fundierung als auch die praktische Relevanz spielen wichtige Rollen in den Beiträgen, die aufgrund der Diversität der Autorinnen und Autoren ein breites Spektrum in Bezug auf Lesen abdecken.

Susanne Seifert  
Lisa Paleczek

---

# Inhaltsverzeichnis

## **Teil I Lesekompetenz: Entwicklung und Zusammenhänge mit weiteren Fähigkeiten**

<b>Diversität in der Entwicklung des Lesens. . . . .</b>	<b>3</b>
Barbara Gasteiger-Klicpera	
<b>Entwicklung der Lesefähigkeiten innerhalb der zweiten Grundschulklasse unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Erstsprache, des individuellen Leistungsniveaus und des Zusammenhanges zum Rechtschreiben . . . . .</b>	<b>23</b>
Caroline Breyer und Julia Lederer	
<b>Leseverständnis und Mathematikkompetenz in sprachlich heterogenen Schulklassen . . . . .</b>	<b>47</b>
Daniela Ender	

## **Teil II Rahmenbedingungen: Diversität in verschiedenen Bildungskontexten**

<b>Der „Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP)“ im Spiegel von Heterogenität und Inklusion – Eine qualitative Inhaltsanalyse . . . . .</b>	<b>75</b>
Christian Aspalter	
<b>Transitions- und Genderkompetenzen von Lehrkräften als Faktoren gelingender Lesesozialisation im Grundschulalter . . . . .</b>	<b>101</b>
Claudia Moser	

<b>Pädagogische Diagnostik und ihre Bedeutung für inklusiven Leseunterricht</b> .....	125
Lisa Paleczek und Susanne Seifert	
<b>Teil III Praktische Umsetzungen: Anregungen für inklusiven Leseunterricht</b>	
<b>Response to Intervention im inklusiven Leseunterricht</b> .....	151
Lisa Paleczek	
<b>Inklusiver Erstleseunterricht: Lesen(lernen) im Anfangsunterricht unter dem Aspekt der Individualisierung</b> .....	173
Michaela Reitbauer	
<b>Fortbildungsreihe „Didaktische Pakete“: fachliche, methodische und lernorganisatorische Grundlagen inklusiven Leseunterrichts</b> .....	199
Anneliese Franz	
<b>Fachintegrierende Leseförderung in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit geringen Basisfertigkeiten</b> .....	227
Elisabeth Stabler	
<b>Kooperatives Lernen: Lesekompetenzförderung in heterogenen Lerngruppen der Neuen Mittelschule anhand von textbasierten kooperativen Lernmethoden</b> .....	245
Gerda Kernbichler	
<b>Chancen von Digitalisierung im inklusiven Leseunterricht</b> .....	267
Susanne Seifert	
<b>Teil IV Differenzierter Leseunterricht: exemplarische Umsetzung und wissenschaftliche Begleitung</b>	
<b>LARS – Ein Leseförderprogramm mit Wortschatzarbeit und differenzierten Materialien für den inklusiven Unterricht in der Grundschule</b> .....	283
Lisa Paleczek, Susanne Seifert, Andrea Kulmhofer-Bommer, Kerstin Waldmüller und Barbara Gasteiger-Klicpera	

---

<b>Implementierung des differenzierten Leseförderprogrammes LARS aus Sicht der teilnehmenden Lehrpersonen</b> .....	313
Kerstin Waldmüller	
<b>Leseunterricht in heterogenen Settings gestalten: Einblicke und Ausblicke</b> .....	339
Andrea Kulmhofer-Bommer	

---

**Teil I**

**Lesekompetenz: Entwicklung und  
Zusammenhänge mit weiteren Fähigkeiten**

# Diversität in der Entwicklung des Lesens

Barbara Gasteiger-Klicpera

## Zusammenfassung

Das folgende Kapitel fasst wichtige Aspekte der Entwicklung des Lesens zusammen und verdeutlicht auf der Grundlage empirischer Befunde, wie sich im Rahmen der Leseentwicklung heterogene Verläufe bei Kindern entfalten. Aus dem Verständnis für diese heterogenen Verläufe ergeben sich Implikationen für die Förderung der Kinder in den einzelnen Phasen dieser Entwicklung. Begonnen wird mit der Darstellung der Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten und der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. Mit dem Beginn des Unterrichts werden durch die Lehrkraft systematisch die Graphem-Phonem-Korrespondenzen eingeführt. Dies stellt die Voraussetzung für die Strategie des alphabetischen Erlesens und den Erwerb des Worterkennens dar. Neben der Instruktion hat die Regelmäßigkeit eines Schriftsystems einen bedeutsamen Einfluss auf dessen Entwicklung. Das Worterkennen wiederum stellt die Voraussetzung für das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und somit das Leseverständnis dar. Neben dem Worterkennen sind das Allgemeinwissen und das mündliche Sprachverständnis für das Leseverständnis von besonderer Bedeutung.

## Schlüsselwörter

Leseentwicklung · Diversität · Mentales Lexikon · Leseverständnis · Worterkennen

---

B. Gasteiger-Klicpera (✉)  
Universität Graz, Graz, Österreich  
E-Mail: [barbara.gasteiger@uni-graz.at](mailto:barbara.gasteiger@uni-graz.at)

## 1 Einleitung

Der Erwerb des Lesens ist ein sehr heterogener Prozess, den manche Kinder ohne Mühe und sehr rasch durchlaufen. Sie entdecken voller Vergnügen die Welt der Bücher. Für andere Kinder bleibt das Lesen über lange Zeit eine sehr mühevollen und anstrengende Tätigkeit. Für das unterschiedliche Tempo in der Leseentwicklung sind sehr unterschiedliche Faktoren verantwortlich. Zum einen sind auf individueller Ebene sprachliche und metalinguistische Fähigkeiten, phonologisches und auditives Gedächtnis sowie allgemeine kognitive Fähigkeiten von Bedeutung (Bowey 2005). Jede dieser Fähigkeiten kann bei Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Zudem tragen die familiären Bedingungen, in denen die Kinder aufwachsen, aber auch die Qualität des Unterrichts und schließlich kontextuelle Faktoren wie die Regularität des Schriftsystems zur Leseentwicklung bei. Da sinnerfassendes Lesen das Ergebnis einer vielfältigen und sehr individuellen Entwicklung ist, tritt Diversität in verschiedenen Ebenen und Dimensionen auf und resultiert aus sehr unterschiedlichen Quellen.

Die Entwicklung des Lesens kann als ein Sich-Entfalten und Ineinandergreifen von verschiedenen einzelnen kognitiven Teilprozessen verstanden werden. Diese kognitiven Prozesse entwickeln sich aufbauend und sind ineinander verwoben, und in jeder einzelnen Phase des Lernprozesses ist jeweils eine andere Fähigkeit oder Strategie dominant (Ehri 2005). Die Leseentwicklung kann daher als ein Bild interferierender Wellen verstanden werden, die einander verstärken, von denen jedoch immer eine die vorherrschende und treibende Kraft der Entwicklung darstellt. Um den Prozess des Lesenlernens zu verstehen, ist es notwendig, diese einzelnen Entwicklungsphasen und ihr Ineinandewirken genau zu kennen. Nur aufgrund eines klaren theoretischen Verständnisses für die einzelnen Prozesse der Leseentwicklung wird es möglich, die unterschiedlichen Anforderungen zu identifizieren, mit denen Kinder in jeder einzelnen dieser unterschiedlichen Phasen konfrontiert sind. Manche Kinder kommen mit diesen Anforderungen gut zurecht und bewältigen sie ohne Mühe. Für andere Kinder jedoch ist die Bewältigung einzelner Teilprozesse mit Schwierigkeiten verbunden (Vellutino und Fletcher 2005). In diesem Fall ist es notwendig, die Schwierigkeiten der Kinder in der Bewältigung der Anforderungen, die der Erwerb des Lesens in einer konkreten Phase gerade an sie stellt, genau zu identifizieren, um die Kinder beim Erwerb des Lesens angemessen zu unterstützen.

Bei der Diskussion der Diversität in der Leseentwicklung besteht eine grundlegende Frage darin, ob die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern im Verlauf der Leseentwicklung lediglich quantitativer Natur sind – das würde heißen, dass manche Kinder die Phasen dieses Entwicklungsprozesses einfach

rascher oder langsamer durchlaufen als andere – oder ob es sich beim Leseerwerb leseschwacher Kinder um einen qualitativ deutlich anderen Prozess handelt. Diese Frage ist derzeit noch nicht abschließend geklärt, weil das Zusammenwirken der einzelnen Teilprozesse dazu führt, dass die Lernprofile von Kindern sich insgesamt deutlich voneinander unterscheiden.

Die vorliegende Übersicht befasst sich mit dem Verlauf der Leseentwicklung und versucht, einige besonders markante Untergruppen im Lesen herauszuarbeiten. Wie diese Gruppen diagnostisch identifiziert werden und welche Fördermöglichkeiten dazu dienen, ihre Schwierigkeiten zu überwinden, darauf wird in den folgenden Kapiteln dieses Buches eingegangen.

---

## **2 Unterschiede in den Vorläuferfertigkeiten des Lesens**

Die Schriftsprachentwicklung von Kindern beginnt nicht erst mit dem ersten Tag des Schulbesuchs. Zwar lesen die meisten Kinder im Vorschulalter noch nicht, aber sie beschäftigen sich in vielfältiger Weise mit Schriftsprache. Schon früh werden Kindern Geschichten vorgelesen, sie imitieren die Erwachsenen beim Vorlesen, beschäftigen sich mit einzelnen Buchstaben, zeichnen Symbole und experimentieren mit Sprache und Lauten. All diese spielerischen Tätigkeiten beinhalten eine Annäherung an den Schriftspracherwerb und stehen in Zusammenhang mit der späteren Leseentwicklung (Bowey 2005).

Viele Fähigkeiten, die sich schon vor Schulbeginn entwickeln, sind von zentraler Bedeutung für den Schriftspracherwerb. Zu diesen gehören allgemein sprachliche Fähigkeiten wie der aktive und passive Wortschatz, Syntax und Semantik, aber auch wesentlich spezifischere Fähigkeiten wie der Gebrauch dekontextualisierter Sprache – d. h. von Sprache, die sich auf Ereignisse oder Begriffe außerhalb des aktuellen Kontexts bezieht – und die Fähigkeit zu verbalem Argumentieren, Begründen und Schlussfolgern (Britto und Brooks-Gunn 2001; Senechal und LeFevre 2001). Der Erwerb von Sprache und die Bewusstheit für Sprache sind in vielfältiger Weise mit dem späteren Leseerwerb verknüpft und bereiten den Boden für den Leseerwerb (Bowey 2005).

Vor Schulbeginn stellen die Entwicklung phonologischer Fertigkeiten und der Erwerb der metalinguistischen Bewusstheit eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb des Lesens dar. Als metalinguistische Fähigkeiten bezeichnet man Fähigkeiten des Reflektierens über Sprache in ihren verschiedenen Dimensionen und des bewussten Umgangs mit einzelnen sprachlichen Elementen. Kinder werden sich sprachlicher Prozesse und Formen bewusst, sie trennen den Inhalt von der Form,

sie experimentieren mit einzelnen sprachlichen Elementen wie Worten oder Lauten und können diese spielerisch manipulieren. All diese Fähigkeiten erlernen Kinder im Vorschulalter vor allem im Dialog mit ihren Eltern, aber auch im Gespräch mit anderen Erwachsenen, mit den Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie mit den Gleichaltrigen (Ruberg und Rothweiler 2012).

Da der Schriftspracherwerb in den ersten Schuljahren sehr stark als ein phonologischer Prozess (d. h. dass die Zergliederung der Sprache in ihre Bestandteile, die Phoneme oder Laute, und die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten zentral sind) verstanden werden muss, stellt das Interesse und Bewusstsein für Wörter, die Fähigkeit, Laute aus Wörtern zu extrahieren, Laute in Wörtern auszutauschen, Wortsequenzen umzudrehen, eine wichtige Vorläuferfertigkeit für das Lesen dar (Vellutino et al. 2004). Daher wurde in den letzten Jahren versucht, im Rahmen der elementaren Bildung der Förderung phonologischer Fertigkeiten einen besonderen Stellenwert einzuräumen (Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Ruberg und Rothweiler 2012). Die Kinder erlernen Reime, experimentieren mit Lauten und üben in besonderer Weise die Fähigkeit, Sprache als eine Aneinanderreihung von Lauten zu begreifen, mit denen sie auch manipulieren und spielen können.

Da jedoch zwischen einzelnen Kindern große Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit bestehen, wurde versucht, über eine Identifizierung der Kinder mit geringer phonologischer Bewusstheit und eine Förderung dieser Fähigkeiten die Grundlagen für ein besseres Vorankommen in der Leseentwicklung zu schaffen und Kindern mit geringeren Voraussetzungen einen besseren Start ins Lesen zu ermöglichen (Schneider et al. 1998). Die Ergebnisse dieser Versuche waren zunächst ermutigend, allerdings konnten sie die Effekte des Unterrichts nicht kompensieren (Schabmann et al. 2009; Schabmann 2001; Schröder-Lenzen 2013). Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit dauert nämlich über den Beginn der Grundschule hinaus an und dann stellt sich die Frage, wieweit die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit nicht selbst wieder durch das Erlernen des phonologischen Rekodierens, durch das Verständnis für Graphem-Phonem-Korrespondenzen und durch die Repräsentation der Wörter im Gedächtnis der Kinder beeinflusst wird. Alle diese Kenntnisse sind jedoch sehr stark vom Unterricht abhängig.

---

### 3 Die Entwicklung des Worterkennens

Die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder in die erste Klasse kommen, stellen eine große Variabilität und eine Quelle von Verschiedenheit dar, die die Lehrpersonen berücksichtigen müssen. Mit dem Eintritt in die Schule und mit der Konfrontation mit einer mehr oder weniger systematischen Vermittlung

im Unterricht beginnt die eigentliche Phase des Schriftspracherwerbs. Der Einfluss der Instruktion interagiert mit jenem der Lernvoraussetzungen der Kinder. In den ersten beiden Klassen der Grundschule liegt der Fokus des Unterrichts vor allem in der Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen und dem Erwerb des phonologischen Rekodierens, während später das Verständnis des Gelesenen im Mittelpunkt steht.

Um den Prozess des Worterkennens als einen zentralen ersten Schritt der Leseentwicklung zu beschreiben, wurden schon früh unterschiedliche Modelle konzipiert (Ehri 2005). Das wohl bekannteste Modell wurde bereits 1985 von Uta Frith vorgestellt. Sie identifizierte drei Phasen des Leseerwerbs: eine logografische, eine alphabetische und eine orthografische Phase. Ihre ursprüngliche Idee, dass diese drei Phasen relativ klar voneinander abgegrenzte Stufen des Leseerwerbs darstellen und dass die Kinder diese Stufen eine nach der anderen durchlaufen, hat sich sehr bald als nicht ganz zutreffend herausgestellt, selbst wenn man die Unterschiede in der Leseentwicklung, die durch die unterschiedliche Regularität der Schriftsprache bedingt sind, berücksichtigt. Es wurde deutlich, dass die Leseentwicklung nicht als ein Stufenprozess zu verstehen ist, bei welchem eine Stufe der anderen folgt, sondern dass die Prozesse sehr stark ineinander verschoben sind, sodass zwar eine Strategie des Lesens vorherrschend ist, aber die Übergänge fließend sind und die Möglichkeit, auf unterschiedliche Strategien zurückzugreifen, gegeben ist.

Die erste, logografische Phase des Lesens ist nach Frith (1985) dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder Wörter aufgrund von übergreifenden, globalen Merkmalen identifizieren. Ein solches Merkmal kann die Wortlänge sein, der Anfangsbuchstabe oder hervorstechende grafische Zeichen. Es erfolgt keine Durchgliederung des Wortes in einzelne Buchstaben, sondern das Wort wird als gesamtes Wortbild erkannt, ähnlich wie dies bei einem Logo der Fall ist. Wenn sich einzelne Laute in dem Bild ändern, hat dies keinen Einfluss auf das Wiedererkennen. Wichtig ist jedoch, dass der globale Eindruck gleich bleibt.

Mit dem Eintritt in die Schule und der systematischen Einführung der Buchstaben-Laut-Zuordnungen beginnt die zweite Phase des Leseerwerbs, die alphabetische Phase. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Buchstaben nacheinander, Schritt für Schritt identifiziert werden und die Wörter genau durchgliedert werden. Die Identifizierung der einzelnen Buchstaben führt natürlich dazu, dass das logografische Lesen verloren geht und bei manchen Kindern der Eindruck entsteht, als ob sie nun langsamer und mühevoller lesen würden. Tatsächlich ist jedoch durch das Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnungen erst die Möglichkeit gegeben, dass die Kinder die phonologische Rekodierung (nicht-lexikalisches Dekodieren) als dominante Lesestrategie anwenden und

somit die Möglichkeit erlangen, Wörter genau zu identifizieren und durch Übung und häufiges Lesen einzelner Wörter die orthografische Strategie zu erwerben. Durch wiederholtes phonologisches Rekodieren einzelner Wörter werden diese Wörter im orthografischen Lexikon abgespeichert. Das orthografische Lexikon wird als ein Teil des mentalen Lexikons gesehen, in dem alle Wörter, die eine Person kennt, gespeichert sind. Neben der Wortbedeutung sind auch orthografische sowie phonologische Merkmale der Wörter mit gespeichert.

Dieser Eintrag im orthografischen Lexikon ermöglicht das direkte Worterkennen (lexikalisches Dekodieren). Wörter müssen nicht mehr Buchstabe für Buchstabe schrittweise erlesen werden, sondern werden sofort erkannt. Sie werden nicht sequenziell entziffert, sondern parallel auf einen Blick identifiziert und als gesamtes Wort gelesen. Mit diesem Prozess beginnt die orthografische Phase des Lesens. Erst nachdem ein Wort wiederholt phonologisch rekodiert wurde, entsteht der Eintrag ins orthografische Lexikon und damit kann sich das orthografische Lesen entwickeln. Diese dritte Stufe des Leseprozesses nach Frith (1985) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder nun einzelne Wörter nicht mehr Schritt für Schritt, Buchstabe für Buchstabe entziffern, sondern dass sie die Worte als gesamte Wortbilder erkennen. Dies ist möglich, da jedes Kind mit Beginn der Leseentwicklung ein schriftsprachliches Lexikon aufbaut. Für den Aufbau des schriftsprachlichen Lexikons ist die korrekte Durchgliederung des Wortes genauso notwendig wie die exakte phonologische Identifikation, die die Verbindung zur mündlichen Sprache herstellt und somit auch das semantische Verständnis der einzelnen Wörter ermöglicht.

Der Übergang vom alphabetischen Lesen zum orthografischen Lesen stellt einen entscheidenden Schritt in der Leseentwicklung dar. Dieser Schritt ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder von einem sehr anstrengenden, schrittweisen Vorgehen bei der phonologischen Rekodierung zum Abrufen von ganzen Wörtern wechseln. Während beim phonologischen Rekodieren jeder einzelne Buchstabe in einen Laut umgewandelt und danach geprüft wird, ob die aneinander gereihten Laute ein Wort ergeben, das auch phonologisch im Wortschatz enthalten ist und in der mündlichen Sprache wiedererkannt werden kann, werden beim lexikalischen Lesen die Wörter sehr rasch erkannt und effizient erlesen. Ein weiteres Kennzeichen dieses Schrittes ist, dass die Kinder von einer sequenziellen Analyse und Verarbeitung der Buchstaben zu einer ganzheitlichen Erfassung kommen, bei der die Informationen über die Buchstaben parallel aufgenommen werden. Der Prozess des orthografischen Lesens erfolgt automatisch, ohne Anstrengung, fast unausweichlich. Er ist hocheffizient, hochgradig korrekt, kaum störungsanfällig und erfolgt mit einer sehr hohen Geschwindigkeit.

Erst das automatisierte Worterkennen ermöglicht das mühelose Lesen ganzer Bücher, die Konzentration auf einen komplexen und schwierigen Inhalt, die Weiterentwicklung von Textverständnis zum Lesen, um zu lernen, wie dies in den höheren Klassen und in der weiteren Ausbildung notwendig ist. Da die orthografische Lesestrategie wesentlich rascher und effizienter ist, entwickelt sie sich im Verlauf des ersten Jahres immer stärker zur dominanten Lesestrategie. Allerdings ist parallel dazu weiterhin das phonologische Rekodieren für das Worterkennen notwendig bei Wörtern, die den Kindern nicht so geläufig sind oder die für die Kinder neu sind. Allerdings geschieht auch das Erlesen neuer Wörter leichter und rascher durch das Nutzen von Analogien, die Redundanz der Sprache und die Wiederholung von Silben (Ehri 2005). In Abb. 1 ist das Modell von Klicpera et al. (2017) zur Entwicklung des Lesens von der phonologischen Rekodierung über die Verwendung größerer Einheiten bis zur Automatisierung mit den jeweiligen Einflussfaktoren dargestellt.

Im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum ist das Lesen im deutschen Sprachraum durch eine wesentlich stärkere Verbindung und Überlappung von alphabetischem und orthografischem Lesen gekennzeichnet. Kinder erlesen relativ rasch die ersten Wörter, und wenn sie diese mehrmals gelesen haben, verfügen sie bereits über einen Eintrag im orthografischen Lexikon. Das heißt, dass nach etwa vier Monaten der ersten Klasse ein Teil der Kinder bereits begonnen hat, das schriftsprachliche Lexikon aufzubauen. Natürlich gilt dies zunächst nur für kurze, ein-silbige Wörter. Daneben besteht aber der Prozess des phonologischen Rekodierens

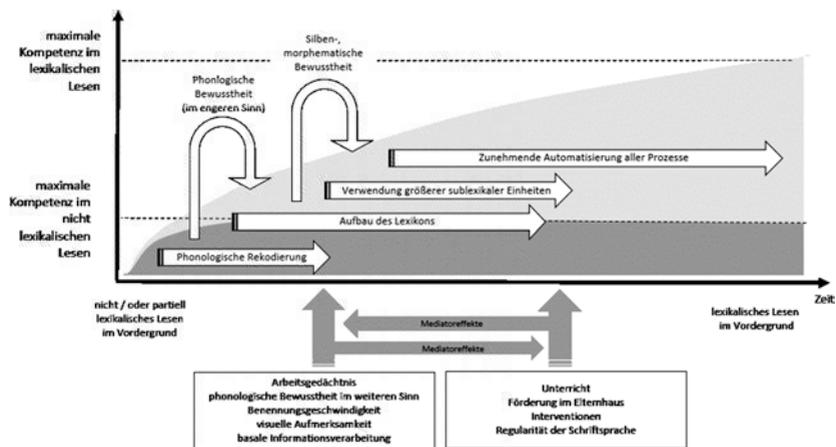
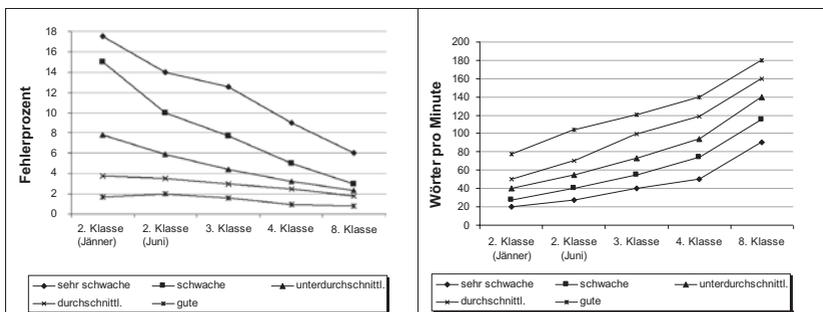


Abb. 1 Modell von Klicpera et al. (2017) für den Erwerb des Lesens

weiter fort und wird zunehmend automatisiert. Andere Kinder sind zu diesem Zeitpunkt jedoch erst dabei, die Buchstaben sicher zu beherrschen und vielleicht Buchstaben aneinanderzureihen. Bis zum Ende der ersten Klasse jedoch haben fast alle Kinder die ersten Schritte des Lesenlernens gemeistert (Klicpera et al. 2006).

Ein weiterer Punkt, in dem sich das Lesen der Kinder im deutschen Sprachraum deutlich von jenem der Kinder im angloamerikanischen Sprachraum unterscheidet, ist die klare Abgrenzung und längere Dauer einer logografischen Phase. Während im angloamerikanischen Sprachraum tatsächlich eine logografische Lesestrategie zu Beginn des Unterrichts vorherrschend ist und die Kinder eine ganze Reihe an Wörtern mit Wortbildern lesen und sie aufgrund des Wortbildes erkennen, wird im deutschen Sprachraum mit Beginn der Instruktion und Einführung der Buchstaben-Laut-Zuordnungen die alphabetische Lesestrategie durchgehend umgesetzt. Am Ende der ersten Klasse wird in allen Ländern, in denen es eine hohe Regularität der Graphem-Phonem-Zuordnung gibt, eine sehr hohe Genauigkeit im Lesen erreicht (Seymour et al. 2003). Dies gilt auch für Kinder in Österreich, deren Leseentwicklung von unserer Arbeitsgruppe über mehrere Jahre von der zweiten bis zur achten Schulklasse begleitet wurde (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1989). Die folgende Abb. 2 zeigt die unterschiedliche Entwicklung von guten und schwachen Leserinnen und Lesern im deutschen Sprachraum. In der linken Abbildung ist die Entwicklung der Lesegenauigkeit dargestellt, die rechte Grafik zeigt den Verlauf der Lesegeschwindigkeit. In der linken Abbildung wird deutlich, dass sehr schwache Kinder in der Mitte des zweiten Schuljahres noch sehr viele Fehler beim Lesen machen. Mit einer Fehleranzahl von 18 % lesen sie fast jedes fünfte Wort fehlerhaft. Diese Fehlerhäufigkeit



**Abb. 2** Entwicklung des Lesegenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit von Mitte der ersten bis zur Mitte der 8. Klasse. (Grafik entnommen aus Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1989)

reduziert sich bis zur achten Klasse immerhin auf etwa 6 %. Das bedeutet, dass sogar in der achten Klasse das Lesen der sehr schwachen Kinder noch sehr fehleranfällig ist, weil sie bei etwa jedem zwanzigsten Wort einen Fehler begehen. Im Gegensatz dazu lesen durchschnittliche und vor allem gute Kinder Mitte der ersten Klasse bereits fast ohne Fehler.

Die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit hingegen (rechte Abbildung) verläuft relativ kontinuierlich über die Zeit hinweg. Allerdings zeigen sich auch hier große Unterschiede zwischen guten und schwachen Leserinnen und Lesern. Gute Leserinnen und Leser lesen bereits in der Mitte der zweiten Klasse etwa 80 Wörter pro Minute. Diese Lesegeschwindigkeit erreichen schwache Leser und Leserinnen erst nach der vierten Klasse und sehr schwache Leserinnen und Leser erst in der siebten Klasse.

Im Gegensatz zur hohen Korrektheit des Lesens von Kindern, die in deutscher Sprache lesenlernen, ist das Lesen von Kindern in Sprachen wie Englisch oder Französisch wesentlich fehleranfälliger. Verantwortlich dafür ist die orthografische Tiefe und silbische Komplexität der jeweiligen Sprache. Die Art und die Geschwindigkeit des Leseerwerbs sind sehr stark von der Regularität der Schriftsprache abhängig. In Sprachen mit einer großen Regelmäßigkeit in der Graphem-Phonem-Korrespondenz (wie beispielsweise dem Italienischen oder dem Finnischen) fällt den Kindern der Erwerb des Lesens wesentlich leichter als in Sprachen mit einer irregulären Graphem-Phonem-Korrespondenz (wie dem Englischen). Besonders deutlich wird dieser Unterschied beim Vergleich des Leseerwerbs von Kindern mit deutscher und englischer Erstsprache. Englischsprachige Kinder brauchen deutlich länger für den Erwerb des Lesens als deutschsprachige Kinder und für sie ist der Erwerb des Lesens deutlich schwieriger. Im Allgemeinen sind Kinder, die in englischer Sprache Lesen lernen, etwa vier Jahre im Rückstand gegenüber deutschen Kindern. Die Lesegenauigkeit, die deutsche Kinder am Ende der ersten Klasse erreichen, wird von Kindern im englischen Sprachraum erst vier Jahre später erreicht (Hutzler et al. 2004). Allerdings verringert sich dieser Unterschied in den späteren Jahren (Frith et al. 1998).

Schwierigkeiten im raschen Worterkennen sind auch das wesentliche Merkmal von Kindern mit Leseschwierigkeiten im deutschen Sprachraum. Bei diesen Kindern erfolgt die orthografische Verarbeitung nur sehr langsam und mühevoll. Daher ist ihre Lesegeschwindigkeit sehr langsam und besonders bei längeren Wörtern benötigen sie unverhältnismäßig mehr Zeit, um diese zu entziffern. Leseschwache Kinder benötigen insgesamt mehr Zeit für das Dekodieren von Wörtern, sie brauchen länger, um Sichtwörter zu lernen, erinnern sich sogar bei Wörtern, die sie schon kennen, nur an Teile von diesen und scheinen manchmal das Gelesene sehr rasch wieder zu vergessen. Im Folgenden werden diese Unterschiede anhand von empirischen Daten aus internationalen Schulleistungsstudien verdeutlicht.

## 4 Ergebnisse aus Schulleistungstudien zur Heterogenität der Leseentwicklung in Österreich

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Verlauf der Leseentwicklung dargestellt wurde, soll im Folgenden ein Blick auf aktuelle Befunde zum Lesen von Schülerinnen und Schülern in Österreich geworfen werden. Dies ermöglicht zum einen eine Einordnung der Lesekompetenzen österreichischer Kinder in eine internationale Vergleichsgruppe, zum anderen zeigt dies, wie groß die Gruppe der guten und schwachen Leserinnen und Leser in Österreich ist.

In Österreich werden die Lesekompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Zeitabständen im Rahmen von größeren internationalen Vergleichsstudien erhoben. Diese Studien ermöglichen einen groben Vergleich zwischen den Leistungen von Schülerinnen und Schülern einzelner Länder und damit eine Einschätzung der Effekte des Bildungssystems. Ein Zeitpunkt, zu dem diese Testungen stattfinden, befindet sich am Ende der Grundschule (PIRLS-Studie). Zu diesem Zeitpunkt werden also die 10 bis 11-jährigen Schülerinnen und Schüler untersucht. Ein weiterer Zeitpunkt befindet sich am Ende der Pflichtschulzeit (PISA-Studie), zu dem die Schülerinnen und Schüler mit 14 bis 15 Jahren getestet werden.

Bei der letzten PIRLS-Studie 2016 (Wallner-Paschon et al. 2017), die die Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Schulstufe erfasste, nahmen etwa 4360 Schülerinnen und Schüler aus ganz Österreich teil. Die Leseleistungen dieser Schülerinnen und Schüler befanden sich ziemlich genau im EU-Durchschnitt. Insgesamt hatten etwa 8 % Prozent der Kinder in Österreich sehr gute Lesefähigkeiten, d. h. sie lasen auf Lesekompetenzstufe 4 und zählten damit zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Diese Gruppe war kleiner als im EU-Schnitt, wo 12 % der Schülerinnen und Schüler zur leistungsstarken Gruppe zählen. Etwa 16 % der Schülerinnen und Schüler in Österreich lasen unter (2,4 %) oder auf Lesekompetenzstufe 1 (13,2 %) und wiesen damit nur geringe Lesefertigkeiten auf. Im EU-Schnitt sind es 18 % der Schülerinnen und Schüler, die nicht sinnerfassend lesen können.

In den Lesekompetenzen gibt es geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, die das Signifikanzniveau nicht erreichten. Bei den Jungen betrug der Anteil jener, die sehr geringe Lesekompetenzen aufwiesen, 17 % und bei den Mädchen 14 %. Zur leistungsstärksten Gruppe gehörten 9 % der Mädchen und 8 % der Jungen. Der Vorsprung der Mädchen betrug am Ende der Volksschule 6 Punkte. Dies ist im internationalen Vergleich ein eher geringer Unterschied. In anderen Ländern, vor allem in den arabischen Ländern (v. a. Saudi-Arabien, Iran, Oman) ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen wesentlich größer (Wallner-Paschon et al. 2017).

Etwas anders zeigten sich die Ergebnisse am Ende der Pflichtschule. In der PISA-Studie 2015 (Suchań und Breit 2016) lagen die österreichischen Schülerinnen und Schüler deutlich unter dem OECD-Schnitt. Sie erreichten lediglich 485 Punkte im Gegensatz zum OECD-Durchschnitt von 493 Punkten. In der Spitzengruppe befanden sich 7 % der Schülerinnen und Schüler, hier bestand kein Unterschied zum OECD-Durchschnitt mit 8 %. Ein relativ großer Anteil der 14- bis 15-Jährigen zählte zu den schwachen Leserinnen und Lesern, nämlich etwa 23 %. Diese Schülerinnen und Schüler lasen unter oder auf Lesekompetenzstufe 1 und gehörten damit zur Risikogruppe. Im OECD-Schnitt waren dies lediglich 20 %. Diese Schülerinnen und Schüler können am Ende der Pflichtschule nicht sinnerfassend lesen. Die Mädchen lasen deutlich besser als die Burschen, sie waren diesen etwa 20 Punkte voraus. Dieser Befund war in der gesamten OECD zu finden, die Geschlechterdifferenz im OECD-Schnitt betrug 27 Punkte zugunsten der Mädchen (Suchań und Breit 2016).

Aus diesen beiden Untersuchungen geht deutlich hervor, dass es in Österreich einen großen Anteil an Schülerinnen und Schülern gibt, die die Schule verlassen, ohne sinnerfassend lesen zu können. Besonders frappierend ist der Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen. Von den Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse lesen lediglich 16 % auf oder unter Lesekompetenzstufe 1. Diese Gruppe scheint sich bis zum Ende der Pflichtschule auf etwa 23 % zu vergrößern. Hinzu kommt, dass die Leseentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Österreich durch eine hohe Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund und von der Bildung der Eltern gekennzeichnet ist (Suchań und Breit 2016; Wallner-Paschon et al. 2017).

Diese Befunde deuten vor allem darauf hin, dass in der Entwicklung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern in Österreich insbesondere bei schwächeren Schülerinnen und Schülern nur geringe Fortschritte zu verzeichnen sind. Daher soll im Folgenden vor allem die Entwicklung des Leseverständnisses detailliert dargestellt werden.

---

## 5 Die Entwicklung des Leseverständnisses

Das automatisierte Worterkennen ist eine wichtige Voraussetzung für das Leseverständnis. Je besser und rascher ein Kind Worte erkennen kann, desto besser sind seine Lesefähigkeiten und desto leichter kann die Entwicklung des Leseverständnisses voranschreiten. Unter Leseverständnis versteht man die Fähigkeit, einem geschriebenen Text Bedeutung zu entnehmen und Bedeutung zu konstruieren (Kintsch und Rawson 2005). Das Leseverständnis ist ein relativ komplexer Prozess. Während des Lesens entsteht eine Konstruktion eines Bildes, eines

Ereignisses, eines Handlungsablaufs aus einem Text, sozusagen ein Bild, eine mentale Repräsentation des Textes (Kintsch und Rawson 2005). Im Folgenden wird der Prozess des Leseverständnisses anhand unterschiedlicher Modelle näher dargestellt, wobei insbesondere auf die Interaktion zwischen der Wortidentifikation und dem mentalen Lexikon eingegangen wird.

## 5.1 Prädiktoren des Leseverständnisses

Über den Zusammenhang zwischen Leseverständnis und mündlichem Lesen oder Dekodieren gibt es unterschiedliche Annahmen. Die einfachste Annahme, die schon vor über 30 Jahren von Gough und Tunmer (1986) formuliert wurde, ist die Beschreibung als multiplikativer Zusammenhang. Dieser Ansatz wurde von den Autoren als „simple view of reading“ (Gough und Tunmer 1986) bezeichnet und besagt, dass das Lesen als ein Produkt von Dekodieren und Leseverständnis verstanden werden sollte. Erst diese beiden Kompetenzen zusammengenommen ermöglichen das Lesen. Wenn ein Kind nämlich die einzelnen Wörter nicht entziffern und dekodieren kann, wird es nicht lesen können, selbst wenn es ein mündliches Verständnis für den Text hätte, nachdem ihm dieser Text mündlich vorgelesen worden wäre. Wenn dieses Kind auf der anderen Seite zwar die Wörter dekodieren kann, aber kein Wort von dem versteht, was es liest – wie es manchmal in einer fremden Sprache der Fall sein kann, so kann man auch nicht von Lesen sprechen. Das Worterkennen muss demnach als wichtige Voraussetzung für das Leseverständnis gesehen werden.

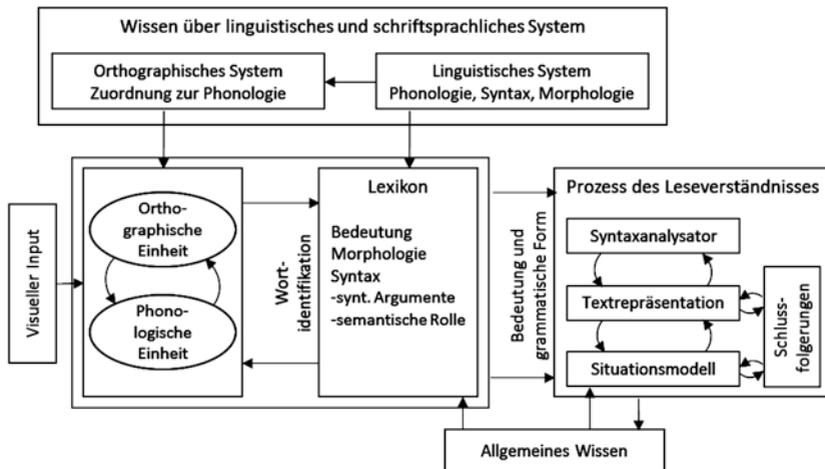
Allerdings wird die Abhängigkeit des Leseverständnisses vom Worterkennen heute wesentlich differenzierter gesehen. Wie diese beiden Größen aufeinander wirken, wurde in mehreren Studien untersucht. Auffallend dabei ist, dass sich der Einfluss des Worterkennens auf das Leseverständnis mit dem Alter der Kinder oder mit mehr Routine beim Lesen deutlich verändern kann. In den ersten Grundschuljahren gibt es eine starke Verknüpfung zwischen Worterkennen, Leseflüssigkeit und Leseverständnis. Das flüssige Worterkennen ist der stärkste Prädiktor des Leseverständnisses in den ersten drei Schuljahren, zumindest bis zur dritten Klasse (Vellutino et al. 2007). Allerdings hat das Dekodieren lediglich in den ersten Grundschuljahren einen großen Einfluss auf das Leseverständnis, später nicht mehr (Verhoeven und Van Leeuwe 2008). Natürlich hat auch die phonologische Bewusstheit einen Einfluss auf das Lesen, aber dieser Einfluss erfolgt vorwiegend über das Worterkennen, wirkt also nur indirekt auf das Leseverständnis. Neben dem Worterkennen und der Lesegeschwindigkeit haben noch weitere Aspekte der mündlichen Sprache einen wichtigen prädiktiven Einfluss, vor allem das mündliche Sprachverständnis (Nation und Snowling 2004).

## 5.2 Komponenten des Leseverständnisses

Im Folgenden wird die Theorie des Leseverständnisses von Perfetti und Stafura (2014) erläutert. Diese Theorie ist deshalb von Bedeutung, weil sie den Zusammenhang zwischen dem Worterkennen und dem Leseverständnis erklärt. Es wird deutlich, dass und wie die einzelnen kognitiven Prozesse zum Leseverständnis beitragen und es lassen sich daraus praktische Handlungsmöglichkeiten für das Verständnis und die Förderung von Kindern mit Leseverständnisschwierigkeiten ableiten.

Für das Leseverständnis sind nach Perfetti und Stafura (2014) drei zentrale Bereiche des Wissens wichtig. Dies sind das linguistische Wissen, das orthografische Wissen und das allgemeine Wissen. Während des Leseprozesses werden alle drei Wissensbereiche genutzt und zwar sowohl in einer eingeschränkten Weise (wenn beim Worterkennen zwar orthografisches und phonologisches Wissen genutzt wird, aber nicht Allgemeinwissen) als auch in interaktiver Weise. Die Komplexität dieses Prozesses ist natürlich darauf angewiesen, dass die einzelnen Teile reibungslos und sehr effizient funktionieren. Wenn dies nicht der Fall ist, wie bei vielen Kindern mit Leseschwierigkeiten, ist der gesamte Prozess unterbrochen oder stark verlangsamt.

Nach der Theorie des Leseverständnisses von Perfetti und Stafura (2014) besteht Lesen grundsätzlich aus zwei verschiedenen Prozessen: dem Wortidentifikationsprozess und dem eigentlichen Leseverständnisprozess (Abb. 3). Perfetti und Stafura (2014) sprechen von Wortidentifikation, wohingegen im deutschen Sprachraum eher vom „Worterkennen“ die Rede ist. Im Folgenden möchte ich mich jedoch an die Bezeichnung der Autoren anlehnen und daher bei dem Terminus der Wortidentifikation bleiben. Im Prozess der Wortidentifikation nach Perfetti und Stafura (2014) werden zwei Einflussfaktoren unterschieden: zum einen wird die Wortidentifikation durch das mentale Lexikon beeinflusst, das die Bedeutung von Wörtern, die Morphologie, das Wissen über Syntax und Argumentationsstruktur sowie die semantischen Rollen beisteuert. Zum anderen bestimmt das phonologische Rekodieren mit den orthografischen und phonologischen Einheiten die Wortidentifikation. Neben der und in Interaktion mit der Wortidentifikation erfolgt der gesamte Verständnisprozess. Dieser geht über das Verständnis des einzelnen Wortes hinaus und besteht aus mehreren Komponenten: dem Situationsmodell, der Textrepräsentation und dem Syntaxanalysator (Abb. 3). Unter dem Situationsmodell wird das Bild der Situation verstanden, die in einem Text gerade dargestellt wird. Die Textrepräsentation meint die konkrete Repräsentation des Textes während des Lesens und der Syntaxanalysator beinhaltet die Analyse der aktuellen Satzkonstruktion im Text. Die Fähigkeit, Inferenzen zu bilden, d. h. aus dem Text Rückschlüsse zu ziehen auf nicht explizit erwähnte Informationen,



**Abb. 3** Komponenten des Leseverständnisses. (Übernommen aus Klicpera et al. 2017, nach Perfetti und Adlof 2012)

interagiert mit der Textrepräsentation und dem Situationsmodell und ermöglicht die ständige Aktualisierung des Verständnisses des Textes (Abb. 3).

Von großer Bedeutung für die Entwicklung des Leseverständnisses ist das mentale Lexikon. Das mentale Lexikon wird verstanden als das gesammelte orthografische und phonologische Wissen, das sich im Erstleseprozess durch das Erlernen der Wortidentifikation aufbaut und die Verknüpfung des Wortbildes mit Phonologie und Semantik beinhaltet. Dieses mentale Lexikon umfasst alle gespeicherten Wörter, die eine Person kennt, den gesamten aktiven und passiven Sprachwortschatz. Dies meint vor allem die Breite und Tiefe des Wortschatzes, d. h. das semantische Verständnis für Wörter in einem umfassenden Sinn. Das mentale Lexikon beinhaltet differenzierte Abgrenzungen, Ähnlichkeiten, ein nuanciertes, vertieftes semantisches Wissen in seiner ganzen Tiefe sowie auch die Stärke der Verbindung zwischen den lexikalischen Repräsentationen (Swart et al. 2017). Gerade diesen im mentalen Lexikon gespeicherten Wortbedeutungen kommt eine entscheidende Rolle für das Leseverständnis zu. Während des Lesens konstruiert die Leserin bzw. der Leser eine Repräsentation des Textes, die ständig aktualisiert wird. Die Leserin bzw. der Leser konstruiert außerdem Erwartungen, wie der Text weitergehen soll. Wenn sich ein anderes Wort im Text findet als jenes, das sie bzw. er erwartet, ändert sie bzw. er sofort das Bild und integriert das neue Wort in das Bild, das sie bzw. er vom Text konstruiert hat. Dieser

Änderungsprozess wird als Paraphraseneffekt bezeichnet. Das Textverständnis scheint wie ein online-Verständnis zu sein, bei dem eine ständige Aktualisierung der Textrepräsentation vorgenommen wird, um ein neues Wort in den vorhandenen laufenden Repräsentationsprozess zu integrieren und das Verständnis laufend anzupassen. Starke Leserinnen und Leser sind wesentlich robuster in diesem Effekt als schwache Leserinnen und Leser, das heißt, sie können ihr Modell, das sie sich von einem Text machen, ihr inneres Bild leicht und fließend adaptieren, ohne zu übersehen, dass es eine Änderung gab. Diese Fähigkeit benötigen sie, um die Kohärenz des Textes über weite Strecken zu behalten. Dieser Paraphraseneffekt, der Kohärenz über mehrere Sätze hinweg herstellt, ist auch in der mündlichen Sprache zu beobachten. Dafür braucht es eine umfassende Kenntnis der Wortbedeutungen in ihrer gesamten Komplexität und schließlich ist auch Verständnis für Inferenzen wichtig, um die Textintegration aufrechtzuerhalten.

Während des Lesens versuchen Leserinnen und Leser außerdem, alle Wörter zu verstehen und jene, die sie noch nicht verstanden haben, aus dem Text zu erschließen. Die Definitionen von Wörtern werden ständig verfeinert und präzisiert. Somit können neue Wörter gelernt und bestehende ausdifferenziert und vertieft werden. Auch dazu ist die Integration von Textinformation mit dem Allgemeinwissen und mit dem spezifischen Wissen der Leserin bzw. des Lesers notwendig und auch hierin besteht ein großer Unterschied zwischen starken und schwachen Leserinnen und Lesern.

Aus diesem Model lässt sich ein differenziertes Verständnis für Worterkennungsschwierigkeiten und Leseverständnisschwierigkeiten ableiten (Perfetti und Stafura 2014). Probleme im Leseverständnis können entstehen, wenn eine oder mehrere dieser Komponenten wenig effizient arbeiten. Dies betrifft das Dekodieren genauso wie den Prozess des Leseverständnisses und auch das Wissen über das linguistische und schriftsprachliche System. Zwar sind gewisse Kompensationsmechanismen möglich – etwa durch vertieftes Allgemeinwissen, aber eine größere Schwäche in einem Bereich kann nicht allein durch höhere Effizienz in einem anderen Bereich kompensiert werden.

---

## **6 Zur Entwicklung des Lesens in den höheren Klassenstufen**

Während in den ersten Grundschuljahren vor allem das Worterkennen perfektioniert und weiterentwickelt wird, wird parallel das Leseverständnis aufgebaut, das sehr stark auf dem mündlichen Sprachverständnis fußt. Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, geht der Prozess des Leseverständnisses über die einzelnen Wörter hinaus und umfasst die gesamte Konstruktion des Inhaltes eines Textes.

Die Entwicklung in den höheren Grundschuljahren und in der Sekundarstufe ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Leseverständnis weiterentwickelt und der Leseprozess an Effektivität zunimmt. Die Schülerinnen und Schüler sind immer mehr fähig, Inferenzen zu bilden, d. h. Rückschlüsse aus dem Text zu ziehen und sie schaffen es darüber hinaus auch, Texte durch Einbindung ihres Allgemeinwissens besser zu verstehen. Sie verwenden nicht nur die Informationen, die explizit im Text angeführt sind, sondern auch ihr Allgemeinwissen für ihr Verständnis eines Textes. Dies hilft ihnen, die einzelnen inhaltlichen Segmente eines Textes zu integrieren und zusammenzufügen.

In der Schule erwerben Schülerinnen und Schüler darüber hinaus durch das Lesen von unterschiedlichen Textsorten auch Argumentationsmuster und Diskursstrategien. Zudem erweitern sie ihre metakognitiven Fähigkeiten beim Lesen deutlich. Unter metakognitiven Fähigkeiten versteht man die Fähigkeiten des Planens, Steuerns und Überwachens kognitiver Prozesse. Für das Lesen bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler das Verständnis eines Textes während des eigenen Lesens planen, überwachen und steuern können. Zudem verfügen Schülerinnen und Schüler über eine Reihe an Strategien, die sie einsetzen können, wenn sie einen Teil eines Textes nicht verstehen. Sie verwenden immer mehr strategisches Lesen und nutzen unterschiedliche Strategien, je nachdem, um welchen Text es sich handelt und wie ihre Erwartungen und Anforderungen an den Text sind. Ab der fünften oder sechsten Schulstufe sind in der Regel die Fähigkeiten, das eigene Verständnis zu überwachen, schon hervorragend ausgeprägt. Die Verwendung von Wort- und Textverständnisstrategien sagen das Textverständnis zu diesem Zeitpunkt schon besser voraus als die Wortlesefähigkeit (Wilson und Rupley 1997).

Auch bei diesen Prozessen in den höheren Schulstufen sind Kinder mit Schwierigkeiten im Leseverständnis in vielfacher Weise benachteiligt. Zum einen besteht, wie Perfetti und Stafura (2014) ebenfalls gezeigt haben, ein Zusammenhang des Leseverständnisses mit allgemeinem Verständnis, beispielsweise in den Naturwissenschaften und in Mathematik. Kinder, die in der Grundschule Schwierigkeiten hatten im Leseverständnis, zeigten häufig auch geringere Leistungen in der Mathematik und den Naturwissenschaften, aber auch in sprachlichen Fächern (Cain und Oakhill 2006). Des Weiteren kommt ab der sechsten Schulstufe im Unterricht die Nutzung des Internets als wesentliche neue Aufgabe hinzu. Gute Leserinnen und Leser verfügen über eine Reihe an Strategien, wie sie im Internet zurechtkommen und wie sie Informationen aus dem Internet entnehmen können. Daher nimmt die Bedeutung des Leseverständnisses,

sowie des Verständnisses für Hypertexte zu und Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Leseverständnis haben, sind auch in diesen Bereichen deutlich benachteiligt (Duke und Carlisle 2011). Daher ist eine Förderung des Leseverständnisses in den höheren Grundschuljahren und darüber hinaus auch weiterhin von großer Bedeutung.

---

## 7 Fazit

Der wiederholte Befund, dass im deutschen Sprachraum eine größere Gruppe von Kindern die Schule ohne ausreichende Lesekenntnisse verlässt, sollte zum Anlass genommen werden, um intensiv darüber nachzudenken, wie diese Kinder besser identifiziert und gefördert werden können.

Der Erwerb des Worterkennens und des Leseverständnisses stellen Kinder vor unterschiedliche Anforderungen. Manche Kinder erwerben rasch die ersten Einträge ins orthografische Lexikon und durchschnittliche Leserinnen und Leser lesen am Ende der zweiten Klasse relativ zügig und fehlerfrei. Andere Kinder hingegen benötigen deutlich mehr Zeit und Unterstützung für den Erwerb des Lesens. Ausgehend von den beiden unterschiedlichen Fähigkeiten, dem Worterkennen und dem Leseverständnis, sind zwei Gruppen von Kindern mit Leseschwierigkeiten zu identifizieren, nämlich Kinder mit Schwierigkeiten beim Dekodieren, mit einer sehr langsamen Lesegeschwindigkeit und großer Mühe, Worte zu entziffern, aber mit gutem Leseverständnis und auf der anderen Seite Kinder mit guten Fähigkeiten für das Worterkennen, aber mit Schwierigkeiten im Leseverständnis. Die Schwierigkeiten im Leseverständnis gehen allerdings immer mit Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache einher (Snow et al. 1998). Diese beiden Gruppen können gut differenziert werden. Daher müssen in der Diagnostik das Worterkennen und das Leseverständnis immer getrennt untersucht werden. Auch das Vorgehen bei einer Intervention für diese beiden Gruppen unterscheidet sich deutlich voneinander. Insgesamt jedoch ist notwendig, im Unterricht reichhaltige Gelegenheiten zu schaffen, damit sich die Schülerinnen und Schüler mit Schriftsprache auseinandersetzen können, und ihnen individuelle Unterstützung anzubieten (Snow und Juel 2005). Einige konkrete Vorschläge und Programme für Interventionen und Förderungen von Kindern mit Leseschwierigkeiten finden sich in den folgenden Kapiteln dieses Buches.

## Literatur

- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 155–172). Malden: Blackwell.
- Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (S. 73–89). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Hrsg.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, S. 199–228). New York: Routledge.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 135–154). Malden: Blackwell.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (S. 301–330). London: Erlbaum.
- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31–54.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. (Forschungsbericht, Pädagogische Hochschule Weingarten). [https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank\\_DE/Sag\\_Mal\\_Was/Dokumente/Abschlussbericht\\_PH\\_Weingarten.pdf](https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/Abschlussbericht_PH_Weingarten.pdf). Zugegriffen: 13. Jan. 2019.
- Gough, P. B., & Tunmer, P. B. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Hutzler, F., Ziegler, J. C., Perry, C., Wimmer, H., & Zorzi, M. (2004). Do current connectionist learning models account for reading development in different languages? *Cognition*, 91, 273–296.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 209–226). Malden: Blackwell.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1989). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Die mittelfristige Entwicklung von Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 216–227.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS*. München: Reinhardt.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342–356.
- Perfetti, C., & Adlof, S. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. P. Sabatini, E. R. Albro, & T. Reilly (Hrsg.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (S. 3–20). New York: Rowman & Littlefield.

- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, 22–37.
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schabmann, A. (2001). *Frühes Lesen und Rechtschreiben bei ganzheitlichem oder synthetischem Erstleseunterricht*. Habilitationsschrift, eingereicht an der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Wien.
- Schabmann, A., Schmidt, B. M., Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., & Klingebiel, K. (2009). Does systematic reading instruction impede prediction of reading a shallow orthography? *Psychology Science Quarterly, 51*, 315–338.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P., & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewußtheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30*, 26–39.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (S. 39–52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 501–520). Malden: Blackwell.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Suchaň, B., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Swart, N. M., Mhijsselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., De Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing, 30*, 489–507.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M. (2005). Developmental dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading* (S. 362–378). Malden: Blackwell.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2–40.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*, 3–32.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 407–423.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Graz: Leykam.
- Wilson, V. L., & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading, 1*, 45–64.