

**LARS: Ein differenziertes Sprach-
und Leseförderprogramm bei GrundschülerInnen
mit Deutsch als Erst- und Zweit-Sprache:
Evaluierung der Pilotstudie**

*Susanne Schwab, Susanne Seifert, Petra Watko, Tanja Obendrauf,
Mike Trauntschnig & Barbara Gasteiger-Klicpera*

Abteilung für Erziehungswissenschaften, Karl-Franzens-Universität Graz

1 Theoretischer Hintergrund

Am Ende der Grundschulzeit verfügen viele Kinder nicht über ausreichende Lesefähigkeiten, um altersentsprechende Texte verstehen zu können (vgl. Bos et al., 2003). Nach Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert und Schulz-Zander (2007) weisen etwa zehn Prozent aller SchülerInnen im deutschsprachigen Raum am Ende der Grundschule unzureichende Lesekenntnisse auf. Unter den Kindern mit Migrationshintergrund ist dieser Anteil sogar noch höher (Pochert, 2001; Daseking, Lipsius, Petermann & Waldmann, 2008). Fast die Hälfte dieser Kinder erfüllen am Ende der vierten Klasse nicht die basalen Leseanforderungen (Baumert et al., 2001). Die sprachlichen Defizite in der Bildungssprache Deutsch spielen dabei eine große Rolle.

Die enge Verbindung zwischen sprachlichen und literalen Fähigkeiten bildet seit einigen Jahren die Grundlage für viele Forschungsarbeiten. So kann einerseits Lesen die sprachlichen Fertigkeiten verbessern (z. B. Snowling & Hulme, 2005; Stanovich, 1993), andererseits sind Fortschritte im Lesen stark von der sprachlichen Kompetenz abhängig (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Snowling & Hulme, 2005). Kinder mit guten sprachlichen Fertigkeiten und einem großen Wortschatz können besser lesen als Kinder mit geringeren Kompetenzen (Bialystok, 2007). Schwache Leser haben häufig einen eingeschränkten Wortschatz und können Bedeutungen weder aus

Kontexten erschließen, noch semantisch einordnen und im mentalen Lexikon speichern (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998).

Um die Entwicklung der schulischen und beruflichen Laufbahn von leseschwachen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund möglichst positiv zu beeinflussen, sollten so früh wie möglich Schwächen diagnostiziert und intensive, individuell abgestimmte Fördermaßnahmen angeboten werden (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008; Torgesen, 2005). Damit auch langfristig die Stabilität der Effekte gewährleistet werden kann, ist es ratsam, die Förderung in den Schulalltag zu implementieren und somit zu einem veränderten Unterrichtskonzept im Sinne einer differenzierten, den Leistungen der SchülerInnen entsprechenden Förderung zu gelangen (Gasteiger-Klicpera & Fischer, 2008; Strickland, 2002).

Innerhalb der Interventionsstudie LARS (Language And Reading Skills) wird versucht ein differenziertes Förderprogramm in den Schulalltag zu implementieren, um sowohl die literalen als auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern. Derzeit fehlt es im deutschsprachigen Raum noch an solchen theoretisch fundierten und evidenzbasierten Interventionsprogrammen, die in den Schulalltag integriert werden können.

2 Fragestellung

Ziel der Studie war es, ein theoretisch fundiertes Leseförderkonzept, das die Lehrkräfte im Rahmen des regulären Unterrichts umsetzen, zu erproben und dessen Wirksamkeit zu bewerten. Es wird untersucht, ob Kinder der zweiten Schulstufe, die mit dem Förderprogramm unterrichtet wurden, nach vier Monaten Förderung eine bessere Leistungsentwicklung in der Leseflüssigkeit, im Leseverständnis, in der Rechtschreibleistung und in der linguistischen Kompetenz (Lexikon, Morphologie und Syntax) zeigen als Kinder, die regulär besult wurden.

3 Untersuchungsmethode

3.1 Stichprobe

Die Pilotstudie wurde in einem quasi-experimentellen Prä-Posttest-Design mit Vergleichsgruppe angelegt. Inkludiert wurden 105 Kinder (Durchschnittsalter 7,97 Jahre, $SD=0,51$) der zweiten Klasse an zwei Grazer Grundschulen, von denen 55 die Leseintervention erhielten und 50 als Kontrollgruppe dienten. Über zwei Drittel der SchülerInnen verfügten über eine andere Muttersprache als Deutsch.

3.2 Beschreibung der Erhebung und Intervention

Zunächst wurden die literalen und sprachlichen sowie intellektuellen Fertigkeiten mittels standardisierter Testverfahren erhoben. Die differenzierte Diagnose einzelner Teilprozesse des Lesens (phonologisches Rekodieren, lexikalisches Lesen und Lesesinnverständnis) bildet die Grundlage für das Leseförderkonzept (siehe dazu auch Schwab & Oswald, 2011; Seifert, Schwab & Gasteiger-Klicpera, in Druck).

Die Kinder der Interventionsgruppe erhielten im Anschluss an die Testung eine in drei Schwierigkeitsstufen differenzierte Förderung. Diese fand zweimal wöchentlich 50 Minuten lang statt. Insgesamt erhielten die Kinder demnach ca. 30 Stunden Förderung im Rahmen des Deutsch- oder Sachunterrichts. Alle Kinder konnten das gleiche Thema bearbeiten, angelehnt an die Themen des Schulunterrichts, was ein gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand (siehe dazu auch Feyerer & Prammer, 2003) ermöglichte und zudem die Relevanz des enthaltenen Wortschatzes sicherte. In Abhängigkeit von den eingangs festgestellten Lesekompetenzen bearbeiteten die Kinder in jeder der Förderstunden einen Lesetext mit entsprechenden Aufgaben, wobei anschließend thematisch entsprechende Bücher und Lesespiele von den Kindern selbst ausgewählt werden konnten. Die Texte, die Leseverständnis- und Wortschatzaufgaben

verknüpften, berücksichtigen die Lernausgangslage und differenzieren neben dem Schwierigkeitsgrad auch hinsichtlich des Arbeitsaufwandes und der Anzahl der Aufgaben. Lesestarke SchülerInnen wurden vor allem bezüglich des Leseverständnisses gefördert, dagegen erhielten leseschwache SchülerInnen vor allem Förderung im Rekodieren unterstützt durch verstärktes Wortschatztraining.

4 Ergebnisse

Nach dem relativ kurzen, viermonatigen Interventionszeitraum konnten bei den Kindern der Interventionsgruppe sowohl ein verbessertes Wort- und Pseudowortlesen als auch ein verbessertes Lesesinnverständnis nachgewiesen werden (Schwab & Gasteiger-Klicpera, in Vorbereitung; siehe Abb. 1 und 2). Die Interventionsgruppe zeigte signifikant größere Leistungszuwächse als die Kinder der Vergleichsgruppe, wobei die Effektstärken für starke Effekte sowohl in der Lesegeschwindigkeit als auch im Leseverständnis sprechen ($d = -.92$ bis -1.76).

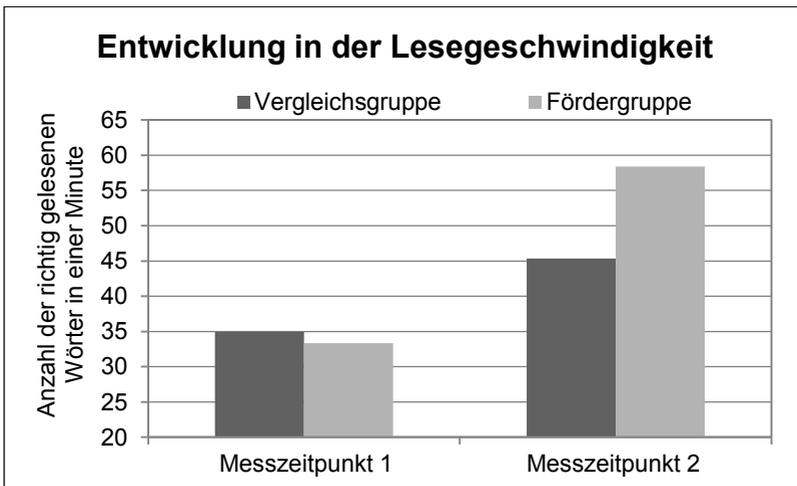


Abbildung 1. Anzahl der richtig gelesenen Wörter zum Messzeitpunkt 1 (Oktober) und Messzeitpunkt 2 (Juni)

Im Rechtschreiben und in den sprachlichen Fähigkeiten gab es keine signifikanten Unterschiede in den Leistungszuwächsen der beiden Gruppen.

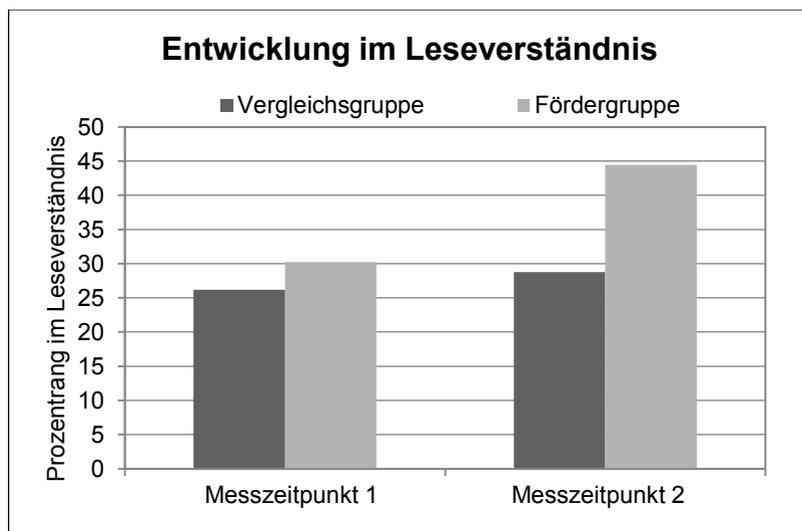


Abbildung 2. Durchschnittliche Prozentränge der Kinder im Leseverständnis zum Messzeitpunkt 1 (Oktober) und Messzeitpunkt 2 (Juni)

5 Ausblick

Das vorliegende Interventionsprogramm stellt eine Möglichkeit dar, wirksam und einfach eine Lese- und Sprachförderung sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch für Kinder mit Migrationshintergrund in den Unterricht zu implementieren. Es zeigten sich trotz der relativ kurzen Interventionsdauer deutlich positive Effekte auf die Lesegeschwindigkeit und das Lesesinnverständnis. Auch für Kinder mit eher schlechten Ausgangsbedingungen konnte durch eine systematische und differenzierte Sprach- und Leseförderung eine Möglichkeit geschaffen werden, ihre literalen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Aufgrund der Erfahrungen während der Pilotierung wurde das Fördermaterial überarbeitet, wobei besonders auf die Erweiterung des sprachlichen Anteils Wert gelegt wurde, um in einer größeren Stichprobe auch Effekte im sprachlichen Bereich erzielen zu können. Zudem wird der Interventionszeitraum auf ein gesamtes Schuljahr ausgeweitet, da somit größere Effekte erwartet werden können. Eine LehrerInnen-Fortbildung und begleitende Supervision durch Leseexperten soll dazu beitragen, die Qualität der Durchführung zu sichern.

6 Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, P., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57(1), 45–77.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Daseking, M., Lipsius, M., Petermann, F. & Waldmann, H.-C. (2008). Differenzen im Intelligenzprofil bei Kindern mit Migrationshintergrund: Befunde zum HAWIK-IV. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 76–89.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Fischer, U. (2008). Evidenzbasierte Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich* (67–84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K. & Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, G. Arnold, L. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (195–223). Münster: Waxmann.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreiechwierigkeiten – Entwicklung, Ursachen und Förderung* (2. Ausgabe). Weinheim: Beltz.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (227–247). Malden: Blackwell.
- Pochert, A. (2001). *Auswertungsergebnisse der Sprachstanderhebung in allen ersten Klassen der Weddingener Grundschulen des Bezirks Mitte von Berlin im Schuljahr 2000/01*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (in Vorbereitung). *Förderung der Lesekompetenzen bei Kindern der zweiten Schulstufe – Evaluierung eines differenzierten Sprach- und Leseförderprogramms im Rahmen des Grundschulunterrichts*.
- Schwab, S. & Oswald, S. (2011). Improving language and reading skills in children with German as a first or second language – LARS. In Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.), *Erstausgabe IV* (137–147). Graz: Uni-Press Graz.
- Seifert, S., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (in Druck). Ein Konzept für differenzierten Leseunterricht in heterogenen Klassen. *Sprache Stimme Gehör*.

- Snowling, M. & Hulme, C. (2005). Learning to read with language impairment. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (397–412). Malden: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and development of verbal intelligence. In H. Reese (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 24 (133–180). Orlando, FL: Academic Press.
- Strickland, D. S. (2002). The importance of effective early intervention. In A. E. Farstrup & S. Samuels (Hrsg.), *What Research has to say about Reading Instruction* (69–86). Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The Science of Reading* (521–537). Malden: Blackwell.

Kontakt

Susanne Schwab

susanne.schwab@uni-graz.at