

Bildung durch Sprache und Schrift, Band 2

Hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth, Marcus Hasselhorn,
Petra Stanat

Titz, Weber, Ropeter, Geyer,
Hasselhorn (Hrsg.)

Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen

»Bildung durch Sprache und Schrift« (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JI1301A, 01JI1301B und 01JI1301C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und Herausgebern.

Verlag W. Kohlhammer

Kapitel 8: Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule – Diagnose und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen im Primarbereich

Stefanie Bredthauer, Simone Jambor-Fahlen, Anne Prien, Victoria Scholz & Jutta Weiß

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln entwickelte gemeinsam mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel Material zur Diagnostik und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen für die Jahrgangsstufen 1 und 2. Die Aufgaben des Testheftes sind in Klassenaufgaben und Einzelaufgaben unterteilt. Mithilfe der Klassenaufgaben können Grundschullehrkräfte die Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfassen und diejenigen Kinder erkennen, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben. Mit diesen Kindern führen die Lehrkräfte dann die förderdiagnostischen Einzelaufgaben durch. Diesen Aufgaben sind wissenschaftliche Erläuterungen, Beobachtungshinweise und konkrete Fördermöglichkeiten zugeordnet. Im Schuljahr 2014/15 und 2015/16 wurde die Evaluation des Materials an 100 Schulen in Schleswig-Holstein durchgeführt. Im Beitrag werden die Konzeption des Materials sowie erste Ergebnisse der Evaluation vorgestellt. Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist bislang die erfolgreiche Implementation des Materials an den Schulen. So geben die Lehrkräfte der Evaluationsschulen mehrheitlich an, dass sie *Lesen macht stark – Grundschule* sowohl als Diagnoseinstrument als auch als Fördermaterial als hilfreich bewerten.

Einleitung

Ergebnisse aktueller Schulleistungsstudien, z. B. der IGLU-Studie (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) zeigen, dass 15,4 % der Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen nicht über ausreichende Lesekompetenzen verfügen.

»Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein werden, wenn es nicht gelingt, sie dort maßgeblich zu fördern.« (Bos et al., 2012, S. 13).

Nicht nur das Lesen, sondern auch das Schreiben bereitet vielen Kindern auch nach Abschluss der Grundschule noch Probleme. Der Ländervergleich der vierten

Jahrgangsstufen 2011 zeigt, dass 12 % der Schülerinnen und Schüler nur die unterste Kompetenzstufe I erreichen und damit den Mindeststandard verfehlen und weitere 23 % lediglich den Mindeststandard (Pant et al., 2013, S. 13); für beide Gruppen ist zu befürchten, dass sie ohne zusätzliche Förderung auch in der Sekundarstufe erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen haben. Dabei ist der Erwerb der Lese- und Schreibkompetenzen originäre Aufgabe der Grundschule. In den Bildungsstandards für die Grundschule heißt es demnach zum Lesen und Schreiben:

»Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreiben zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache. Sie gestalten den Schreibprozess selbstständig und verfassen ihre Texte bewusst im Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang. Dabei greifen die Teilprozesse des Schreibens ineinander: Texte planen, aufschreiben und überarbeiten.

Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautensprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über verschiedene Möglichkeiten der ästhetischen Darstellung entsprechend dem Schreibenanlass und arbeiten mit unterschiedlichen Medien. Sie schreiben eine lesbare und flüssige Handschrift.« (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 8–9)

Schlechte Lese- und Schreibleistungen müssen durch entsprechende Förderung kompensiert werden. Der Förderung sollte eine entsprechende Diagnostik vorausgehen. Diese erfolgt durch die Lehrkraft. In der Unterrichtspraxis stellt die individuelle Diagnose der Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler jedoch eine große Herausforderung dar. Die vorhandenen Testinstrumente sind oftmals sehr aufwendig in der Durchführung; Sie testen häufig sehr differenziert ausschließlich einzelne Teilbereiche der Schriftsprache, bspw. nur die Lese- oder nur die Schreibfähigkeit. Dazu fehlt in der Praxis oft die Zeit. Zudem verlangen die Tests meistens eine Durchführung in Einzelsituationen, was in einem Schulalltag nicht praktikabel ist. Aus den genannten Gründen lehnen Lehrkräfte diagnostische Testverfahren häufig ab. Das Erfassen schriftsprachlicher Kompetenzen muss für die Durchführung in der Praxis ökonomisch und effizient sein.

Aus dieser Situation heraus ist das Projekt *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule* entstanden. Hier sollte Material entwickelt werden, dass die Schriftsprache in der Produktion und in der Rezeption erfassen und auch die Textkompetenz berücksichtigen soll. Neben der Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen sollten entsprechende Fördermöglichkeiten angeboten werden. Das zentrale Ziel des Materials ist die frühe Identifizierung der Risikokinder, also der Kinder, bei denen ein Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten besteht. Der Begriff *Risikokinder* umfasst dabei nicht nur Kinder, denen aufgrund ihrer Leistung in schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten ein Risiko im Schriftspracherwerb vorhergesagt wird, sondern weiterführend auch die Kinder,

bei denen aufgrund ihrer schwachen schriftsprachlichen Leistungen eine sich anbahnende Lese-Rechtschreibschwäche auszumachen ist.

Das Projekt *Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule* (LMS) ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln (MI) sowie dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (IPN). Das primäre Ziel des Projekts ist demnach, wie oben beschrieben, die Entwicklung eines Instruments zur Diagnostik und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen in der Grundschule. Zunächst wurden Test- und Förderaufgaben für die erste und zweite Klasse entwickelt, in einer Pilotierungsstudie sorgfältig geprüft und daraufhin optimiert. Diese Voruntersuchung wurde mit Beginn des Schuljahres 2013/14 an zehn Schulen mit 20 Klassen im Raum Kiel und Lübeck durchgeführt. Nach Abschluss der Pilotierung wurde zu Beginn des Schuljahres 2014/15 das fertiggestellte Material als Diagnose- und Förderinstrument an 100 Schulen in Schleswig-Holstein eingeführt. Gleichzeitig begann eine Evaluationsstudie in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe, um die Wirksamkeit des Instruments zu überprüfen. An dieser Evaluationsstudie des Projekts nahmen 1556 Kinder aus 30 Schulen im Großraum Kiel-Lübeck teil, die in zwei Experimental- und eine Kontrollgruppe eingeteilt wurden. Aktuell wird das für die Jahrgangsstufen 3 und 4 entwickelte Material pilotiert.

Als ein wesentliches Merkmal des Materials ist die Integration von Diagnose und Förderung in einem Instrument anzusehen. Deshalb sollen in diesem Beitrag die Konzeption des Instruments, die Umsetzung in der Unterrichtspraxis während einer Evaluationsstudie des Materials für die Jahrgänge 1 und 2 sowie erste Evaluationsergebnisse vorgestellt werden – jeweils mit einem Fokus auf der Verbindung von Diagnose und Förderung.

1 Theoretischer Hintergrund des Konzeptes *Lesen macht stark – Grundschule*

Das zentrale Ziel des Projektes *Lesen macht stark – Grundschule* ist, wie eingangs bereits beschrieben, die Identifikation derjenigen Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, um eine entsprechende Förderung abzuleiten. Zunächst ist demnach das Ziel, ein diagnostisches Werkzeug zu entwickeln, um Teilbereiche des Lesens und Schreibens zu erfassen. Dabei werden vier Teilkompetenzen erfasst, die sich wie folgt darstellen:

Tabelle 8.1 macht deutlich, dass das Lesen- und Schreibenlernen den Erwerb der Fähigkeit meint, Schrift und die damit verbundenen besonderen Sprachformen, nämlich Texte in einer gesellschaftlich erwarteten Form nutzen zu können, und zwar sowohl produktiv beim Schreiben als auch rezeptiv beim Lesen. Dabei ist es keinesfalls so, dass die Schriftkompetenz vor der allgemeinen Textkompetenz

Tab. 8.1: Literale Kompetenz (entnommen aus Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015, S. 18)

	Schriftkompetenz	Textkompetenz
Produktion	Schrift schreiben: <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Texte schreiben
Rezeption	Schrift lesen: <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Texte lesen

erworben würde, denn es gibt schon vorschulisch eine (mündliche) rezeptive und produktive Textkompetenz. Andererseits setzt die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte den Erwerb des Lesens und Schreibens von Schrift voraus. Kern dieses Verständnisses von Schriftspracherwerb ist demnach die Unterscheidung von Schrift und Text einerseits und Rezeption (Schrift/Text lesen) und Produktion (Schrift/Text schreiben) andererseits. Dabei meint Schriftkompetenz den Umgang mit Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Demgegenüber meint Textkompetenz den Umgang mit Texten als komplexe Sprachformen (Becker-Mrotzek & Günther, 2015, S. 152–153). Dabei folgt der Erwerb grundsätzlich, aber nicht notwendig, einer bestimmten Entwicklungsabfolge, so wie sie in den entsprechenden Entwicklungsmodellen abgebildet wird (Frith, 1985; Günther, 1986).

Das Material von *Lesen macht stark – Grundschule* ist zunächst für den Anfangsunterricht konzipiert worden, d.h. dass sich die Diagnoseaufgaben und Förderhinweise auf die erste bzw. zweite Klasse beziehen. Das Lesen wird daher auf der Wort- und auf der Satzebene erfasst. Die Textkompetenz wird zunächst rezeptiv erhoben. Die Aufgaben zum Erfassen der produktiven Schriftsprachenkenntnisse umfassen den Bereich der Rechtschreibung und das Wissen über Orthografie. Die produktive Textkompetenz wird bereits ab dem zweiten Halbjahr der ersten Klasse (18./19. Schulwoche) erfasst. Abbildung 8.1 zeigt eine Übersicht über alle Aufgaben der ersten beiden Schuljahre:

Aus Abbildung 8.1 wird ersichtlich, dass in den ersten beiden Schuljahren kontinuierlich die Lese- und Schreibkompetenzen erfasst werden. Eine einmalige Testung ist unter Umständen nicht ausreichend. So konnte eine Studie des Leseerwerbverlaufs von Hippmann, Jambor-Fahlen und Becker-Mrotzek (2016) zeigen, dass die Entwicklungsverläufe im ersten Schuljahr nicht linear sind. Der Erwerbsprozess stellt sich als dynamischer Prozess dar, der auch Rückschritte zeigt. Insofern ist eine kontinuierliche Testung notwendig, um den Fähigkeitenstatus der Schülerinnen und Schüler im Blick zu behalten. Die Konsequenz für das Projekt *Lesen macht stark – Grundschule* war demzufolge, statt eines einmaligen Screenings, ein Instrument zu entwickeln, das im Sinne einer Prozessdiagnostik regelmäßig und in kurzen zeitlichen Abständen zum Einsatz kommen soll. Dabei erhebt das Instrument nicht den Anspruch, alle wissenschaftlichen Gütekriterien eines diagnostischen Testverfahrens zu erfüllen (vgl. hierzu Geyer, Titz, Weber, Ropeter & Hasselhorn, Kap. 2 in diesem Band). Vielmehr wurde es für den ökonomischen Einsatz im Schulalltag und für eine möglichst objektive Messung grundsätzlicher Fähigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens entwickelt.

	Schriftkompetenz rezeptiv	Schriftkompetenz produktiv	Textkompetenz rezeptiv	Textkompetenz produktiv	
Meilenstein 7 34./35. Schulwoche	Richtige Wörter finden, schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Fehler erkennen, Wissen über Orthografie	Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	Globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Brief schreiben
Meilenstein 6 17./18. Schulwoche	Richtige Wörter finden, schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Fehler erkennen, Wissen über Orthografie	Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	Globales und detailliertes Textverstehen
Meilenstein 5 6./7. Schulwoche	Richtige Wörter finden, genaues Lesen	Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	Globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Brief schreiben
Meilenstein 4 32./33. Schulwoche	Richtige Wörter finden, genaues Lesen	Wort-Bild- Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Pseudowörter Wörter schreiben	Globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Postkarte schreiben
Meilenstein 3 18./19. Schulwoche	Richtige Wörter finden, genaues Lesen	Wort-Bild- Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe)	Pseudowörter Wörter schreiben	Globales und detailliertes Textverstehen	Eintrag ins Zauberbuch
Meilenstein 2 13./14. Schulwoche	Namen schreiben und Graphomotorik Buchstaben Frühes Schriftwissen: Buchstaben erkennen Frühes Schriftwissen: Laut-Buchstaben- Zuordnung Phonologische Bewusstheit: Reimwörter Phonologische Bewusstheit: Silbengliederung Phonologische Bewusstheit: Anlaute	Wort-Bild- Zuordnung	Pseudowörter Wörter schreiben	Globales Textverstehen	
Meilenstein 1 2./3. Schulwoche	Texte verstehen				
					Schuleintritt
					Ende erstes Halbjahr
					Ende erstes Schuljahr
					Mitte zweites Schuljahr
					Ende
					Eingangsphase

Abb. 8.1: Übersicht Aufgaben

2 Entwicklung des Diagnose- und Förderinstruments

Die Diagnose der schriftsprachlichen Kompetenzen ist die Voraussetzung für eine passgenaue Förderung. Schrift lesen und Schrift schreiben sind Teilkompetenzen des Bereichs Schriftsprache, die spezifisch gefördert werden müssen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2015). Die Entwicklung des hier vorgestellten Materials basiert demzufolge auf einer differenzierten Diagnostik einerseits und einer darauf basierenden spezifischen Förderung andererseits. Die Kombination beider Ziele – Diagnostik und Förderung – in einem Heft sollte es darüber hinaus den Lehrkräften ermöglichen, effizient und präzise bei der Förderung vorzugehen. Der folgende Abschnitt beschreibt die Überführung der hier dargestellten theoretischen Überlegungen in das Diagnose- und Fördermaterial *Lesen macht stark – Grundschule*.

Das Diagnose- und Fördermaterial *Lesen macht stark – Grundschule* umfasst wichtige Teilbereiche des Schriftspracherwerbs, d. h. Schrift lesen und produzieren sowie Texte verstehen und produzieren. Die möglichst frühe Identifizierung derjenigen Kinder, die Unterstützung beim Schriftspracherwerb benötigen, und die darauf basierende individuelle Förderung, ist dabei zentrales Anliegen des Projekts. Damit dient das Projekt *Lesen macht stark – Grundschule* in erster Linie der Entwicklung eines Diagnoseinstruments. Neben der Erfassung der schriftsprachlichen Leistungen sollen entsprechende Förderhinweise angeboten werden. Das zentrale Ziel des Instruments bleibt jedoch die Identifizierung sog. *Risikokinder*, also der Kinder, bei denen ein Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten besteht. Das Material wurde gezielt für die Identifizierung der Kinder entwickelt, die von Beginn an große Hürden beim Schriftspracherwerb überwinden müssen. Eine Differenzierung im oberen Leistungssegment wurde bewusst nicht angestrebt. Demzufolge wurde bei der Entwicklung der Aufgaben auf ein geringes Schwierigkeitsniveau geachtet, d. h. Aufgaben, die sich in der Pilotierung als einfach im Sinne von leicht lösbar gezeigt haben, wurden in das finale Material aufgenommen.

Grundsätzlich ist das Diagnose- und Fördermaterial *Lesen macht stark – Grundschule* so konzipiert, dass es ohne weitere flankierende Maßnahmen (z. B. begleitende Fortbildungen) erfolgreich in jedem Bundesland und unabhängig von den im Unterricht verwendeten Lehrwerken eingesetzt werden kann. Wie weiter unten ausgeführt, wurde das Material in Schleswig-Holstein in Verbindung mit Fortbildungen für die Lehrkräfte eingeführt. Dieses Vorgehen ist nicht zwangsläufig für die Arbeit mit dem Diagnose- und Fördermaterial notwendig, unterstützt aber die Implementation in der Praxis.

Im weiteren Verlauf wird der konkrete Aufbau des Materials für die Jahrgangsstufen 1 und 2 vorgestellt. Für diese Klassenstufen erfolgte bereits eine

Überprüfung des entwickelten Materials. Die entsprechende Evaluationsstudie zur Überprüfung der Diagnose- und Förderfunktionen wird in Abschnitt 4 dargestellt.

Das Material *Lesen macht stark – Grundschule* besteht aus zwei Heften (IQSH, 2015a, 2015b): dem Schüler- und dem Lehrerheft. Im Schülerheft (IQSH, 2015a) befinden sich ausschließlich die Aufgaben. Diese sind auf sieben Messzeitpunkte verteilt. Im Material wird der Begriff *Meilensteine* verwendet. Der Terminus »Meilensteine« bezieht sich dabei auf die im Schriftspracherwerb zu vollziehenden Entwicklungsschritte nach den gängigen Entwicklungsmodellen (z. B. Frith, 1985; Günther, 1986). Die Erfassung der Meilensteine 1–4 ist für das erste Schuljahr, die Erfassung der Meilensteine 5–7 für das zweite Schuljahr vorgesehen. Durch die engmaschige Testung können individuelle Kompetenzen und Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler abgebildet werden. Die Meilensteine erfassen kontinuierlich die Kompetenzen der Kinder in den Bereichen phonologische Bewusstheit (Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs wie Reime, Silben und Anlaute identifizieren), Schriftkompetenz (Schrift lesen und schreiben) und Textkompetenz (Texte verstehen und produzieren). Der erste Meilenstein wird bereits in der dritten Schulwoche erfasst. Getestet werden dabei Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs. Die Lehrkräfte können so den Entwicklungsstand der Kinder bei Schuleintritt und ihre Vorerfahrungen mit Schrift feststellen. Dies ermöglicht es ihnen, die Schülerinnen und Schüler von Beginn an gezielt zu unterstützen. Die Erfassung des ersten Meilensteins beinhaltet jeweils drei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und dem frühen Schriftwissen. Die phonologische Bewusstheit wird durch die Aufgaben *Reimwörter*, *Silbengliederung* und *Anlaute identifizieren* erfasst. Das frühe Schriftwissen wird über die Aufgaben *Bekannte Buchstaben einkreisen*, *Buchstaben erkennen* und *Laut-Buchstaben-Zuordnung* ermittelt. Mit der phonologischen Bewusstheit befasst sich ausschließlich der erste Meilenstein. Er hat somit eine Sonderstellung innerhalb der Meilensteine.

Die Meilensteine 2–7 werden durch Aufgabentypen zur Lese-, Schreib- und Textkompetenz erfasst. Die Aufgaben zur Feststellung der Lesekompetenz enthalten z. B. Formate wie *Wort-Bild-Zuordnung*, *Richtige Wörter finden* (genaues Lesen) und *Sätze beurteilen* (genaues und schnelles Lesen). Das Erfassen der Schreibkompetenzen erfolgt über Aufgabenformate wie beispielsweise *Pseudowörter schreiben*, *Lückendiktat* oder *Fehler erkennen*. Zudem wird bereits ab dem ersten Meilenstein die Textkompetenz erfasst; zunächst ausschließlich rezeptiv, ab Mitte der ersten Klasse aber zusätzlich auch produktiv. Unter den Aufgaben finden sich auch Formate, die wiederholt eingesetzt werden. Diese »Ankeraufgaben« ermöglichen es den Lehrkräften, den kontinuierlichen Lernfortschritt der Kinder zu beobachten.

Zu jedem Aufgabentyp gibt es sowohl Klassen- als auch Einzelaufgaben. Die Klassenaufgaben werden mit der gesamten Lerngruppe bearbeitet. Sie stellen ein Screening dar, um schnell und arbeitsökonomisch den Entwicklungsstand aller Kinder zu erfassen und erfüllen damit eine Filterfunktion: Die Kinder, die bei den Klassenaufgaben weniger Punkte erreichen als in sog. Cut-off-Werten angegeben (diese wurden in einer Pilotierung ermittelt und sind unter den Aufgaben im Lehrerheft abgedruckt), sollten zur Absicherung der Ergebnisse die Einzelaufgaben in einer Einzel- oder Kleingruppensituation bearbeiten. Dabei gewinnt die Lehrkraft

einen vertieften diagnostischen Einblick, um mit dem Kind über individuelle Schwierigkeiten zu sprechen, es zu unterstützen sowie Lernstrategien und Förderung anzubieten.

Um individuelle Angebote zur Unterstützung und Förderung zusammenstellen zu können, schließen sich an die Erfassung jeden Meilensteins Förderseiten an. Diese Förderseiten befinden sich im Lehrerheft (IQSH, 2015b), das darüber hinaus didaktische Hinweise und präzise Angaben zur Durchführung, Zeitanangaben und Hinweise zur Auswertung der Aufgaben enthält. Die Förderseiten enthalten darüber hinaus verschiedene weitere Angebote. Zunächst werden unter der Rubrik *Erkenntnisse aus der Wissenschaft* aktuelle Studienergebnisse und theoretisch fundierte Hintergründe erläutert. Im zweiten Abschnitt *Praktische Hinweise* werden die Forschungsergebnisse näher, teilweise mit Beispielen, erläutert. Methodische Empfehlungen und alltagstaugliche Vorgehensweisen werden dargestellt, um einen Praxisbezug zu gewährleisten. Im dritten Abschnitt der Förderseiten finden die Lehrkräfte Spiele und Übungen, die zu dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt in der Klasse, in der Kleingruppen-, Partner- und in Einzelarbeit eingesetzt werden können. Ein Beispiel findet sich im folgenden Abschnitt 3.

Begleitende Identifikationsfiguren durch alle Aufgaben sind der Zauberer Milo und seine Freundin, die Maus Rosi. Alle Aufgaben sind eingebettet in eine Hintergrundgeschichte: Milo geht gerne in die Zauberschule und muss dort viele besondere Aufgaben lösen. Die Kinder helfen Milo dabei.

3 Umsetzung des Konzepts – ein Fallbeispiel

Anschließend an die oben beschriebene Konzeption des Materials wird nun ein Fallbeispiel vorgestellt, bei dem zwei Lehrkräfte den Einsatz des Instruments in der Schulpraxis veranschaulichen. Das Fallbeispiel – *Max¹: von »AMA« zu »Hammer«* – bezieht sich auf einen Schüler, der im Schuljahr 2014/2015 in einer Grundschule in Schleswig-Holstein eingeschult wurde. Es gibt Aufschluss darüber, wie eine Diagnostik und anschließende Förderung mit dem Instrument *Lesen macht stark – Grundschule* durchgeführt werden kann. Dies soll anhand der Aufgabe *Wörter schreiben* verdeutlicht werden. Bei dieser Aufgabe handelt sich um eine wiederkehrende Ankeraufgabe, an der die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz von Max innerhalb der ersten beiden Schuljahre exemplarisch aufgezeigt werden kann. Dargestellt wird die Durchführung und Anwendung der Aufgabe sowie die anschließende Förderplanung zum vierten Meilenstein am Ende der ersten Klasse.

¹ Bei dem Namen handelt es sich um ein Pseudonym, das zur Wahrung der Anonymität des Schülers genutzt wird.

Was kann Max zum Zeitpunkt des vierten Meilensteins?

Zum Zeitpunkt des vierten Meilensteins (Ende Klasse 1) erreicht Max bei der Aufgabe *Wörter schreiben* 15 von 24 Punkten. Bei einer Punktzahl von weniger als 17 Punkten (Cut-off-Wert) soll eine Bearbeitung der Einzelaufgabe durchgeführt werden. Um passende Fördermöglichkeiten für Max abzuleiten, ist es wichtig, die geschriebenen Wörter genauer zu betrachten und ihn in der Einzelsituation zu beobachten. Erläuterungen dazu als Unterstützung für die Lehrkraft befinden sich im Lehrerheft. Im Folgenden wird die Entwicklung der Schreibweise des Wortes *Hammer* beispielhaft näher analysiert.

Max verschriftet das Wort *Hammer* als »AMA«. Er ist in der Lage, den Lauten richtige Buchstaben zuzuordnen sowie die Buchstaben formklar, in der korrekten Reihenfolge und auf der Linie zu schreiben. Dennoch muss sein Verständnis für die Laut-Buchstaben-Beziehung weiter gefestigt werden. Ihm fällt es schwer, den Anlaut /h/ phonologisch zu erfassen. In dem Wort *Hammer* befindet sich außerdem der sog. *Schwa-Laut* [ɐ] zusammen mit dem [R] in der Reduktionssilbe, also der unbetonten Silbe. Dies führt dazu, dass wir das Wort *Hammer* nicht als /hamer/ artikulieren, sondern als /hama/. Max muss lernen, das sog. *a-Schwa* in der Reduktionssilbe als -er zu verschriften.

Des Weiteren fällt in der Einzelsituation auf, dass Max graphomotorische Auffälligkeiten zeigt. Hinweise dazu befinden sich in den Unterstützungsangeboten und Förderhinweisen im Lehrerheft. So schreibt Max sehr große Buchstaben und die Stifthaltung ist für ihn sehr anstrengend. Zum Schreiben verwendet er zu diesem Zeitpunkt ausschließlich Großbuchstaben.

Wie kann Max gefördert werden?

Bei der näheren Betrachtung unter Nutzung der o. g. Unterstützungsangebote und Förderhinweise bilden sich zwei Schwerpunkte für die Förderung heraus. Im Bereich der Graphomotorik bekommt Max Unterstützung, indem er die Förderidee *Sprechzeichnen* (vgl. Lehrerheft, IQSH 2015b, S. 26) immer wieder absolviert. Diese Förderidee zielt auf das Training typischer Bewegungsabläufe ab. Hierbei spricht die Schülerin bzw. der Schüler einen Vers, z. B. »Der Zau-ber-hut steht Mi-lo sehr gut.« und zeichnet erst den Bewegungsablauf in die Luft und dann auf das Papier. Er spricht zu den jeweiligen Buchstaben Verse, wie z. B. »Erst hoch, dann runter und Strich« und automatisiert so deren Schreibungsablauf. Zudem bietet ihm der *Merkplan Schreibprofi* (vgl. Lehrerheft, IQSH, 2015b, S. 27, S. 157) eine Orientierungshilfe während des Schreibprozesses. Bei dem *Merkplan Schreibprofi* handelt es sich um eine Bilderabfolge, auf dem die Schritte für eine günstige Sitz- und Arbeitshaltung visualisiert sind. Der Merkplan liegt während des Unterrichts auf dem Tisch von Max, so dass er jederzeit an die richtige Schreibhaltung erinnert wird. Diese Förderideen lassen sich wie oben beschrieben gut in den laufenden Deutschunterricht integrieren.

Das Screening mit der Klassenaufgabe *Wörter schreiben* zeigt einen weiteren Schwerpunkt zur Förderung, der nicht nur für Max relevant war. Ein Großteil der Klasse beherrscht die lautorientierte Schreibung noch nicht sicher und lässt Buch-

staben, vor allem schriftliche Repräsentationen von Vokalen, aus (z. B. »TFL« für *Tafel*). Aufgrund dessen wird die Förderidee *Wörter verzaubern* (vgl. Lehrerheft, IQSH, 2015b, S. 81) in der gesamten Klasse eingesetzt. Bei dieser Übung werden falsche Vokale in Wörtern durch die Kinder identifiziert und dann durch die richtigen Vokale ersetzt. Die Kinder lesen z. B. das Wort *Blime* und müssen selbstständig herausfinden, dass der Vokal verzaubert bzw. verändert wurde. Bei dieser Übung sollte nur Wortmaterial benutzt werden, das den Kindern bereits sehr gut bekannt ist. Diese Übung soll den Fokus auf die Vokale und ihre schriftlichen Repräsentationen lenken. Max trainiert darüber hinaus mit dieser Übung seine phonologische Bewusstheit. Damit er nicht frustriert wird und Teil der Klassengemeinschaft bleibt, bekommt er vorerst eine differenzierte Aufgabe, die er auch im Klassenverband lösen kann. Die Aufgabe wird für ihn modifiziert: Max soll anstatt der Vokale zunächst nur die Anlaute² (z. B. Tante wird zu Mantel) ersetzen. Der Grund hierfür liegt darin, dass Max zu diesem Zeitpunkt noch grundlegende Probleme bei der Zuordnung von Lauten und Buchstaben hat. Später lernt er, darauf zu achten, dass in jeder Silbe ein Vokal auftaucht und darf anschließend ebenfalls Vokale verzaubern. Die Festigung der Laut-Buchstaben-Beziehung sowie insbesondere die schriftliche Repräsentation des *a-Schwa* in der Reduktionssilbe als -er wird auch innerhalb der Förderidee *Wort des Tages* (vgl. Lehrerheft, IQSH, 2015b, S. 61) thematisiert und weiter eingeübt. Bei der Förderidee *Wort des Tages* wird gemeinsam mit der Klasse ein Wort Laut für Laut phonologisch erschlossen und geschrieben. Es werden sprachliche Auffälligkeiten erfasst und mit den Kindern besprochen.

Der Deutschunterricht kann aber nicht alle Schwierigkeiten von Max auffangen. Aus diesem Grund wird Max nicht nur im Unterricht gefördert, sondern es wird auch Übungsmaterial basierend auf den Förderideen von *Lesen macht stark – Grundschule* an Eltern, eine Lesepatin und eine Nachhilfekraft gegeben.

Wie hat sich Max entwickelt?



Abb. 8.2: Schreibleistung, Beispiel »Hammer«

² Ist als Förderidee »Anlaute verzaubern« ebenfalls im Lehrerheft zu finden (vgl. Lehrerheft, IQSH, 2015b, S. 23).

In Abbildung 8.2 ist die Entwicklung der Schreibung des Wortes *Hammer* von Meilenstein 2 bis Meilenstein 7 zu sehen. Anhand der einzelnen Meilensteine kann die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beobachtet werden. So ist ersichtlich, dass Max bei Meilenstein 5 nach der oben beschriebenen Förderung den Anlaut /h/, den *Schwa-Laut* und bereits Kleinbuchstaben verschriftet. Allerdings wird hier auch eine dynamische Schreibentwicklung deutlich, denn bei Meilenstein 4 kann er im Gegensatz zu Meilenstein 5 noch den Vokal in der ersten Silbe heraushören und verschriften. Es ist aber durchaus möglich, dass er mit dem Verschriften des Buchstabennamens *Ha* die Repräsentation des Vokals /a/ für nicht mehr notwendig erachtet. Dass jede Silbe einen Vokal beinhaltet, hat Max zum Zeitpunkt von Meilenstein 6 offenbar verinnerlicht. Allerdings ist auch hier wieder eine rückläufige Entwicklung zu sehen, denn er verschriftet die Reduktionssilbe nicht korrekt. Zum Ende der Klasse 2, in Meilenstein 7, kann Max diesen Rückstand dann erneut aufholen. Letztendlich ist es Max gelungen, am Ende der zweiten Klasse das Wort *Hammer* orthografisch nahezu richtig zu verschriften. Sein Schriftbild und seine Stifthaltung sind zu dem Zeitpunkt von Meilenstein 7 angemessen (Hinweise zur angemessenen Stifthaltung finden sich im Lehrerheft, IQSH, 2015b). Mittlerweile geht Max in die dritte Klasse und kann das Wort *Hammer* automatisiert richtig schreiben.

Das Instrument *Lesen macht stark – Grundschule* bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, einen kontinuierlichen Blick auf den Lernprozess der Kinder zu richten. Lehrkräfte sind dadurch in der Lage, den Lernerfolg der Kinder immer wieder kritisch zu überprüfen und die Fördermaßnahmen an den jeweiligen Entwicklungsstand anzupassen. Die engmaschige Überprüfung zeigt dynamische Entwicklungsverläufe auf und macht deutlich, dass der Erwerb von Kompetenzen nicht linear und stetig verläuft, sondern auch Rückschritte aufweisen kann. Dieses Fallbeispiel veranschaulicht demnach, was auch erste Auswertungen der Daten zur Leseentwicklung (vgl. Hippmann et al., 2016) zeigen: Eine einmalige Testung reicht nicht aus, um bei Kindern Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zu diagnostizieren.

4 Fortbildungs- und Informationsinitiative des IQSH

Der folgende Abschnitt beschreibt die vom IQSH im Land Schleswig-Holstein durchgeführten Fortbildungen mit den Lehrkräften, die *Lesen macht stark – Grundschule* nutzen:

»Lesen macht stark gibt mir einen sehr guten Überblick über das Können der Kinder und auch (nach mehreren Meilensteinen) über ihren Fortschritt. Ich sehe, dass die Dinge, die ich im Unterricht behandle, fruchten.«

Dieses Zitat einer jungen Lehrerin impliziert, dass aus den gewonnenen diagnostischen Erkenntnissen zielgerichtet Förderung abgeleitet worden ist. Um die-

ses Ziel zu erreichen, müssen jedoch im Vorfeld vielfältige Herausforderungen gemeistert werden. Es muss der Übergang von der Diagnostik zur Förderung sichergestellt werden. Dazu müssen die Lehrerinnen und Lehrer mit hoher fachlicher Expertise das Material einsetzen und sich damit vertiefend auseinandersetzen. Es müssen sowohl organisatorische als auch unterrichtsimmanente Strukturen im Hinblick auf gelingende Förderung angepasst, verändert und bewegt werden.

Das IQSH hat aus diesem Grund eine großangelegte Fortbildungs- und Informationsinitiative installiert, mit dem Ziel, die Implementation des Materials *Lesen macht stark – Grundschule* in den täglichen Unterricht zu gewährleisten. Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Fachschaftsleitungen wurden vor Beginn der Arbeit mit dem Material umfassend über die Ziele, Durchführbarkeit, Anwendung und das Förderpotenzial informiert, um eine positive Einstellung der Schule und eine Unterstützung vor Ort zu erreichen. Die Schulen haben das Schüler- und Lehrerheft kostenlos erhalten, verknüpft mit der Aufforderung, die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer an einem Zertifikatskurs teilnehmen zu lassen. Dieser Zertifikatskurs, bestehend aus sieben halbtägigen Veranstaltungen, wurde flächendeckend angeboten, um die Lehrkräfte nicht zusätzlich durch lange Fahrzeiten zu belasten. Am Ende des Kurses haben die Lehrkräfte bei regelmäßiger Teilnahme ein Zertifikat zum *Lesecoach* erhalten. Die Konzeption dieser Fortbildungen hat sich maßgeblich am Material orientiert. Von Meilenstein 2–6 wurde zusätzlich ein fachdidaktischer Schwerpunkt vertiefend angeboten. Für die Meilensteine 1–7 gliedert sich das Konzept wie in Tabelle 8.2 dargestellt:

Tab. 8.2: Fortbildungskonzept des IQSH

Meilenstein	Fachdidaktischer Schwerpunkt
MS 1	Zentrale Auftaktveranstaltung
MS 2	Dialogisches Vorlesen
MS 3	Authentische Schreibaktivitäten
MS 4	Automatisierung des Schreibens
MS 5	Automatisierung des Lesens
MS 6	Literarisches Lernen
MS 7	Zentrale Abschlussveranstaltung

Darauf basierend wurden die einzelnen Veranstaltungen des Zertifikatskurses über zwei Jahre, jeweils direkt im Vorfeld der Durchführung eines neuen Meilensteins, terminiert. In sieben Veranstaltungen wurden in Input-, Erprobungs-, Reflexions- und Austauschphasen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012) intensiv die Inhalte eines Meilensteins beleuchtet und fachdidaktisch vertieft. Schülerdokumente und Fall-

beispiele wurden dabei immer wieder integriert, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler für die Lehrkräfte transparent zu machen. Ein enger Bezug zur eigenen unterrichtlichen Praxis sollte die Lehrerinnen und Lehrer im Land von Beginn an gut integrieren und einbinden.

Das Feedback der Lehrerinnen und Lehrer in den Fortbildungen machte zunächst deutlich, dass gerade zu Beginn der Durchführung der Meilensteine einige Lehrkräfte skeptisch reagierten. In den Austauschrunden merkten einige Lehrkräfte kritisch an, dass die Aufgaben in den Meilensteinen 1, 2 und 3 zu schwer wären und viele Schülerinnen und Schüler noch keine ausreichende Kompetenz in den Arbeitstechniken entwickelt hätten. Zudem würde nicht genug Zeit für die Durchführung der Einzelaufgaben und damit die Möglichkeit des vertieften diagnostischen Blicks zur Verfügung stehen.

Am Ende des ersten Schuljahres begannen jedoch die positiven Rückmeldungen immer weiter anzusteigen. Die Lehrkräfte betonten häufiger die positiven Aspekte des Materials. In ihren Rückmeldungen stand die Dokumentation als Unterstützung bei Elterngesprächen und bei der Zeugniserstellung im Fokus. Dadurch, dass nach jeder Fortbildung der Meilenstein mit der gesamten Klasse durchgeführt und korrigiert wurde, hatten die Lehrkräfte wiederholt Gelegenheit, sich inhaltlich und auch fachdidaktisch mit dem jeweiligen Themenschwerpunkt einer Aufgabe zu befassen. Die Verarbeitung der Fortbildungsinhalte durch diese vielfachen Wiederholungen sowie die praktischen Unterrichtsideen aus den Fortbildungen schienen zur Folge zu haben, dass der Nutzen des Materials immer mehr in den Vordergrund rückte. Fachdidaktische Fragen in den angebotenen Fortbildungen zielten jetzt immer häufiger auf Tiefenstrukturen des Unterrichts ab. Die Lernprozesse der Kinder, die Aufgabenkultur und vor allem die punktgenaue Förderung rückte immer mehr in den Vordergrund der Diskussionen.

Insgesamt zeigen die vielfältigen Rückmeldungen der Lehrkräfte aus den knapp 200 mitwirkenden Schulen, dass im Land Schleswig-Holstein im Laufe der letzten fünf Jahre eine hohe Akzeptanz des Projektes entstanden ist. Für die Verknüpfung von Diagnose und Förderung von Schulbeginn an, mit dem Ziel *Niemanden zurückzulassen*, ist ein erster großer Schritt getan.

5 Überprüfung des Konzepts: Pilotierungs- und Evaluationsstudie

Das in diesem Beitrag vorgestellte Diagnose- und Förderinstrument *Lesen macht stark – Grundschule* wurde, wie bereits erwähnt, im Anschluss an seine Konzeption und Entwicklung einer Pilotierungs- und einer Evaluationsstudie unterzogen.

Projektphasen

1. Konzeptentwicklung
2. Operationalisierung des Konzepts: Entwicklung der Diagnose- und Fördermaterialien
3. Präpilotierung der Materialien
4. Überarbeitung der Materialien und Erstellung der Pilotierungshefte
5. Pilotierung der Materialien
6. Überarbeitung der Materialien und Erstellung der Evaluationshefte
7. Evaluation der Materialien
8. Implementation des Materials an deutschen Grundschulen

Kasten 8.1: Projektphasen

Ziel der Pilotierungsstudie war, die Testeignung und die Schwierigkeit der Diagnoseaufgaben zu bestimmen. Die vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH) und Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) durchgeführte Pilotierung des Materials für die Klassen 1 und 2 fand in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 mit 513 Schülerinnen und Schülern statt. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse wurden die Diagnoseaufgaben ein letztes Mal überarbeitet (z. B. ungeeignete Distraktoren ersetzt) und die Cut-off-Werte (15 %-Perzentil) für die Diagnoseaufgaben des Materials bestimmt (zur Erläuterung siehe S. 132 in diesem Beitrag).

Die anschließende Evaluationsstudie ging drei Fragen nach:

- Ist das Material geeignet, um Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu identifizieren? (Diagnosefunktion)
- Ist das Material geeignet, um Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in ihrem Lernprozess zu unterstützen? (Förderfunktion)
- Gelingt die Implementation des Materials in die schulische Praxis? (Implementation)

Die Evaluation wurde in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 vom *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln* mit 1.555 Schülerinnen und Schülern durchgeführt (Alter in Jahren: $M = 6.75$, $SD = 0.41$; Geschlecht: 51 % weiblich, 49 % männlich). Diese verteilten sich auf zwei Experimentalgruppen (EG) und eine Kontrollgruppe (KG):

- EG 1: 20 Klassen (an 10 Schulen; $N = 496$) mit Material und Zusatzstunden³

³ EG 1 erhielt im Rahmen des Projekts nicht nur das Material, sondern auch zusätzliche Lehrerinnen- bzw. Lehrerstunden, um mit den Schülerinnen und Schülern anhand des Materials arbeiten zu können.

- EG 2: 20 Klassen (an 10 Schulen; N = 512) mit Material und ohne Zusatzstunden
- KG: 20 Klassen (an 10 Schulen; N = 547) ohne Material und ohne Zusatzstunden

In den beiden Experimentalgruppen fanden zehn Erhebungen statt, die sich über die zwei Schuljahre erstreckten und die sieben Diagnosezeitpunkte des Materials zum Schriftspracherwerb sowie drei Indikatorenerhebungszeitpunkte umfassten. Im Rahmen der drei Indikatorenerhebungen (in allen drei Vergleichsgruppen) wurden externe Testverfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit (TEPHOBE, Mayer, 2013), der Lese- und Schreibfähigkeit (ELFE, Lenhard & Schneider, 2006; SLRT-Rechtschreiben, Landerl, Wimmer & Moser, 1997) sowie der kognitiven Grundfähigkeit (CFT-R, Weiß & Osterland, 2012) eingesetzt.

Tab. 8.3: Erhebungszeitpunkte

Erhebungszeitpunkte 1. Schuljahr	
IE1 (Indikatorenerhebung: TEPHOBE)	10/2014
E1 (Erhebung MS 1)	09/2014
E2 (Erhebung MS 2)	11/2014
E3 (Erhebung MS 3)	01/2015
E4 (Erhebung MS 4)	05/2015
IE2 (Indikatorenerhebung: ELFE, SLRT-Rechtschreiben)	07/2015 (Ende 1. Schuljahr)
Erhebungszeitpunkte 2. Schuljahr	
E5 (Erhebung MS 5)	11/2015
E6 (Erhebung MS 6)	01/2016
IE 3 (Indikatorenerhebung: ELFE, SLRT-Rechtschreiben, CFT-R)	07/2016 (Ende 2. Schuljahr)

Nach Abschluss der Evaluationsphase wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den beiden Experimentalgruppen und in der Kontrollgruppe miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden in einem Evaluationsbericht veröffentlicht (vgl. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, i.V.). Vorläufige Ergebnisse zur Diagnosefunktion und zur Implementation des Materials können bereits an dieser Stelle vorgestellt werden:

Erste Auswertungen der Daten zeigen, dass die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht immer konstant ist, sondern durchaus auch dynamische Verläufe aufweist. So steigern etwa zwei Drittel der Leseanfänger ihr Leseniveau konstant, ein Drittel zeigt jedoch deutliche Leistungsschwankungen (vgl. Hippmann et al., 2016). Dieses Ergebnis spricht dafür, mit einer kontinuierlichen und lernverlaufs begleitenden Diagnostik zu arbeiten, wie es vom hier evaluierten Ma-

terial ermöglicht wird. Denn mit einer einmaligen Testung der Leseleistungen der Kinder könnten diese dynamischen Verläufe nicht erfasst und etwaige Förderbedarfe nicht erkannt werden.

Zu den Fragen hinsichtlich der Diagnose- und der Förderfunktion des Materials werden aktuell Vergleiche der Ergebnisse der externen Testverfahren mit den Ergebnissen der Diagnoseaufgaben des Materials sowie Vergleiche zur Entwicklung der drei Evaluationsgruppen (EG1, EG2 und KG) anhand der externen Testverfahren vorgenommen.

Neben den Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler wurden während der Evaluationsphase Befragungsdaten der Lehrkräfte erhoben. Als Grundlage hierfür dienten die wesentlichen Kriterien für eine gelungene Implementation: Akzeptanz, Angemessenheit, Machbarkeit, Wiedergabetreue (vgl. Philipp & Souvignier, 2016). Einer der zentralen Aspekte in dieser Befragung betraf die Bewertung des Instruments/Materials hinsichtlich seines Einsatzes zur Diagnose und zur Förderung. Die Auswertung der Befragungsdaten (N = 24) ergibt, dass

- 72 % der Lehrkräfte angeben, LMS zur Feststellung von Förderbedarf der Kinder einzusetzen.
- 83 % der Lehrkräfte angeben, die Ergebnisse mehrerer Meilensteine für die Einschätzung des individuellen Lernverlaufs der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.
- 71 % der Lehrkräfte angeben, die Ergebnisse mehrerer Meilensteine für Elterngespräche zu nutzen.
- 71 % der Lehrkräfte angeben, LMS zur Beobachtung und Bestimmung des Lernstands der Kinder hilfreich bis sehr hilfreich zu finden.
- 70 % der Lehrkräfte angeben, dass sie die Förderhinweise des Materials hilfreich bis sehr hilfreich finden.
- 91 % der Lehrkräfte angeben, dass die Schülerinnen und Schüler gerne mit dem Material arbeiten.

Sowohl als Diagnoseinstrument als auch als Fördermaterial wird *Lesen macht stark – Grundschule* demnach vom Großteil der Lehrkräfte als hilfreich bewertet. Dieses Ergebnis lässt darauf hoffen, dass der Spagat zwischen theoretischer Fundierung und Praxistauglichkeit bei der Konzeption und Entwicklung dieses Materials gelungen ist. Damit wird bestätigt, welche Vorteile die Zusammenarbeit von Vertretern der Wissenschaft und der Praxis, wie sie im Projekt *Lesen macht stark – Grundschule* stattfindet (vgl. Jambor-Fahlen & Schneider-Strengge, 2014), mit sich bringt.

6 Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Konzeption des Diagnose- und Förderinstruments *Lesen macht stark – Grundschule*, die Umsetzung in der Unterrichtspraxis wäh-

rend der Evaluationsstudie des Materials für die Jahrgänge 1 und 2 sowie erste Evaluationsergebnisse vorgestellt. Ein detaillierter Evaluationsbericht mit allen Ergebnissen der Evaluationsstudie ist derzeit in Vorbereitung (vgl. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, i.V.). Für die Klassen 1 und 2 sind somit in Kürze die Voraussetzungen für eine bundesweite Implementation des Materials an Grundschulen geschaffen.

Aufbauend auf dem Material für die Klassen 1 und 2 wurde inzwischen auch Material für die Klassen 3 und 4 entwickelt. Dieses wird aktuell pilotiert und anschließend überarbeitet. Die Evaluationsstudie zu diesem Material startet voraussichtlich im Schuljahr 2017/18 und wird im Jahr 2019 abgeschlossen, so dass ab dem Jahr 2019 ein evaluiertes Diagnose- und Förderinstrument zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs über die gesamte Grundschulzeit vorliegen wird.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und Schreiben lehren und lernen – Ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg.
- Becker-Mrotzek, M. & Günther, H. (2015). Ein Entwicklungsmodell schriftsprachlicher Kompetenzen. In IQSH (Hrsg.), *Lesen macht stark – Jahrgang 1 und 2 – Lehrerheft* (S. 152–153). Berlin: Cornelsen.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S. 301–330). London: Erlbaum.
- Geyer, S., Titz, C., Weber, S., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2018). Werkzeuge zur Umsetzung von Konzepten: Woran erkennt man gute Tools? In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 2, S. 28–45)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, K. B. (1986). *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2016). Lesen macht stark. Ein Diagnose- und Förderinstrument für die Grundschule. Erste Ergebnisse der Pilotierung für den Bereich der Lesefähigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 5(1), 58–68.
- IQSH (Hrsg.) (2015a). *Lesen macht stark – Jahrgang 1 und 2 – Schülerheft*. Berlin: Cornelsen.
- IQSH (Hrsg.) (2015b). *Lesen macht stark – Jahrgang 1 und 2 – Lehrerheft*. Berlin: Cornelsen.
- Jambor-Fahlen, S. & Schneider-Strengge, G. (2014). Das Projekt »Lesen macht stark« – eine gelungene Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. In *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2014, S. 202–211.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *SLRT – Salzburger Lese- und Rechtschreibtest*. Bern: Hans Huber.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Reform der Lehrerbildung*, 5, 1–17.
- Mayer, A. (2013). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. München: Ernst Reinhardt.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (i.V.). *Evaluationsbericht des Projekts »Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule – Klasse 1 und 2«*.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Philipp, M. & Souvignier, E. (Hrsg.) (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Weiß, R. & Osterland, J. (2012). *CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.