



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen

kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert

Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



KOMPETENZORIENTIERTE LESEFÖRDERUNG IN DER „WIENER MITTELSCHULE“

ID 371

Mag. Christian F. Gruber

Mag.^a Beate Enders

AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien

Wien, Juni, 2011

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	3
1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUM PROJEKT	4
1.1 Ausgangssituation.....	4
1.2 Projektziele	5
1.3 Projektverlauf	5
2 RESSOURCEN DER WIENER MITTELSCHULE	7
2.1 Allgemeines zur Schule	7
2.2 Die "Wiener Mittelschule" und ihre Ressourcen für die Leseförderung an der AHS Theodor-Kramer-Straße	7
3 KOMPETENZORIENTIERTE LESEFÖRDERUNG.....	10
3.1 Arbeit am Symptom: Lesetraining	10
3.2 Die Rolle des Deutschunterrichts	11
3.3 Das Lesetraining.....	12
4 EVALUATION	14
4.1 Evaluation und Modifizierungen.....	14
4.2 Nachhaltigkeit und Verbreitung. Ausblick	15
5 LITERATUR	17

ABSTRACT

Ziel des diesjährigen IMST-Projektes war die Implementierung der kompetenzorientierten Leseförderung (auf der Basis der Bildungsstandards) – durch LesetrainerInnen im Rahmen des Deutschunterrichts – in allen 1. Klassen (Modell der „Wiener Mittelschule“) an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien.

Ergebnisse der beiden IMST-Vorgängerprojekte (IMST-S8-Pilotprojekt-Deutsch, ID 1538, SJ 2008/09: „Rechtschreibförderung von legasthenen SchülerInnen in der Kooperativen Mittelschule“ sowie IMST-S8-Deutsch-Projekt, ID 1711, SJ 2009/10: „Möglichkeiten der Leseförderung legasthener SchülerInnen in der Wiener Mittelschule“) flossen in die aktuelle Arbeit mit ein.

Die Ergebnisse des Projektes wurden dokumentiert und sollen – im Hinblick auf den weiteren Schulentwicklungsprozess – veröffentlicht werden.

Schulstufe: 5. Schulstufe
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Mag. Christian F. Gruber
Kontaktadresse: AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien

1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUM PROJEKT

1.1 Ausgangssituation

Das diesjährige IMST-Projekt „Kompetenzorientierte Leseförderung in der Wiener Mittelschule“ bot die Möglichkeit, die Erkenntnisse der beiden IMST-Vorgängerprojekte strukturell und inhaltlich weiterzuentwickeln und den „roten Faden“ der Förderung von Schülerinnen und Schülern an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, sichtbar zu machen:

Im Schuljahr 2008/09 wurden im Rahmen des auslaufenden Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ (KMS) an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, die Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener SchülerInnen – unter besonderer Berücksichtigung des Rechtschreibtrainings – untersucht und konkretisiert (IMST-Pilotprojekt Deutsch, ID 1538).¹

Damals wurde von dem Wunsch ausgegangen, alle Ressourcen der KMS für die Rechtschreibförderung legasthener SchülerInnen im Deutschunterricht zu eruieren. Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse wurden einerseits „Rechtschreib-Fördermodule“ entwickelt. Andererseits wurden bestehende „Bausteine“ an die konkrete schulische Situation angepasst.

Das IMST-Projekt basierte vor allem auf meinen Erfahrungen mit legasthenen SchülerInnen in und außerhalb des Deutschunterrichts, deren Rechtschreibförderung und den bisherigen Erfahrungen der Schulgemeinschaft mit dem auslaufenden Schulversuch „Kooperative Mittelschule“.

Seit dem Schuljahr 2009/10 werden die 1. Klassen (ebenso wie die beiden nachfolgenden Jahrgänge) nach dem Modell der „Wiener Mittelschule“ (WMS) geführt, was es notwendig erscheinen ließ, auch die Betreuung/Förderung legasthener SchülerInnen an dieser Schule – unter Einbeziehung aller Möglichkeiten und Ressourcen, die das neue Modell zur Verfügung stellt – weiterzuentwickeln.

Einerseits widmete sich dieses Folgeprojekt vor allem der konkreten Leseförderung legasthener SchülerInnen (vgl. meine Tätigkeitsbereiche als u. a. Lesekoordinator, Lese- und Legasthietrainer an der AHS Theodor-Kramer-Straße). Andererseits sollte der Analyse und Optimierung der Leseförderung (nach der Rechtschreibförderung im Vorgängerprojekt) von legasthenen SchülerInnen (SchülerInnen mit „Lese-Rechtschreib-Schwäche“) Platz eingeräumt werden.²

Gerade der Umstand, dass es im Schuljahr 2009/10 sowohl auslaufende KMS- als auch neue WMS-Klassen in der AHS-Unterstufe der Theodor-Kramer-Straße gab, sollte neue Erkenntnisse aufzeigen und Perspektiven für die Förderung legasthener SchülerInnen in der Zukunft eröffnen. Die Projektklasse im Schuljahr 2009/10 (8. Schulstufe; 25 SchülerInnen, wobei 5 nachweislich als legasthen getestet worden waren) war jene KMS-Klasse, in der auch bereits im Vorjahr das IMST-Pilotprojekt Deutsch (2008/09) durchgeführt worden war. Parallel dazu unterrichtete ich SchülerInnen der 1. Klassen (5. Schulstufe, Wiener Mittelschule) u. a. im Rahmen der Legasthenie- und Leseförderung. Damit war der gezielte Gedanken- und Erfahrungsaustausch auf LehrerInnen-Ebene zwischen auslaufenden KMS- und neuen WMS-Klassen möglich.

Ergebnisse und Erfahrungen beider Vorgängerprojekte sollten im Schuljahr 2010/11 erneut aufgegriffen werden und dienen als Grundlage für das aktuelle Projekt zur „Kompetenzorientierten Leseförderung in der Wiener Mittelschule“. Dabei sollte das Hauptaugenmerk auf die Leseförderung gerich-

¹ GRUBER, Christian F. (2009). Endbericht zum IMST-S8-Pilotprojekt Deutsch. Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen des Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ unter besonderer Berücksichtigung des Rechtschreibtrainings. Wien.

² GRUBER, Ch. F. (2010). Endbericht zum IMST-Deutsch-Projekt. Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen der Wiener Mittelschule unter besonderer Berücksichtigung des Lesetrainings. Wien.

tet werden, da gerade hier die Optimierung und Neustrukturierung wesentliches Anliegen war und auch zukünftig sein wird.

1.2 Projektziele

Die gewonnenen Erkenntnisse aus den beiden IMST-Vorgängerprojekten sollten also eine Grundlage für die weiterführende Förderung der SchülerInnen – in diesem Jahr speziell auf die Leseförderung bezogen – bilden. Dabei erschien es als sinnvoll, den Rahmen, den das heurige IMST-Projekt aufspannt, zu erweitern und den Schritt von einzelnen Projektklassen (in den vergangenen IMST-Projekten) zu einer ganzen Schulstufe (sechs 1. Klassen mit ca. 150 SchülerInnen) zu tätigen.

Auf SchülerInnenebene sind die kompetenzorientierte Leseförderung (auf der Basis der Bildungsstandards) und der Erwerb verschiedenster Kompetenzen im Zusammenhang mit Lesen vorrangiges Ziel. Dabei wird eine individuelle/differenzierte Lesefortschrittsdokumentation initiiert, um mittelfristig den Schritt von der angeleiteten Leseförderung zum eigenständigen Anwenden der erlernten Lesetrainings-Strategien (auch im Bezug auf andere Unterrichtsgegenstände) zu unterstützen.

Auf LehrerInnenebene sollte die Einbindung des Lesetrainings in den Vormittagsunterricht der 1. Klassen WMS die verstärkte Kooperation und den Austausch mit allen betroffenen KollegInnen (vorerst v. a. DeutschlehrerInnen, dann Informationsaustausch im Rahmen der an der AHS Theodor-Kramer-Straße fest verankerten KlassenlehrerInnen-Teamsitzungen bzw. im Rahmen von fächerübergreifender Zusammenarbeit) fördern und auch nachhaltig Strukturen für den Förderprozess am Schulstandort eröffnen.

In diesem Zusammenhang sollten bereits bewährte und neue Lesefördermethoden/-materialien/-module gesammelt, erarbeitet und für den begleitenden und zukünftigen Förderprozess bereitgestellt werden. Anfangs sollten dabei Impulse vor allem von den beiden involvierten LesetrainerInnen, später jedoch auch von den DeutschlehrerInnen der 1. Klassen zum Tragen kommen.

Spannend für die weitere Schulentwicklung waren dabei Ergebnisse der Zusammenarbeit an den Schnittstellen Deutschunterricht – Lesetraining – LegasthenikerInnenförderung – DaZ/DaF-Förderung – Deutschtrainingsstunden im Rahmen der WMS, wobei die gewonnenen Erkenntnisse stets den zu fördernden SchülerInnen zugute kamen.

Zusammenfassend fokuzierte das Projekt also auf SchülerInnenebene den konkreten Leseförderprozess, auf LehrerInnenebene die Kooperation und Vernetzung möglichst vieler Beteiligter und auf Schulebene mögliche Ansätze für die Optimierung und Neugestaltung der Leseförderung am Schulstandort.

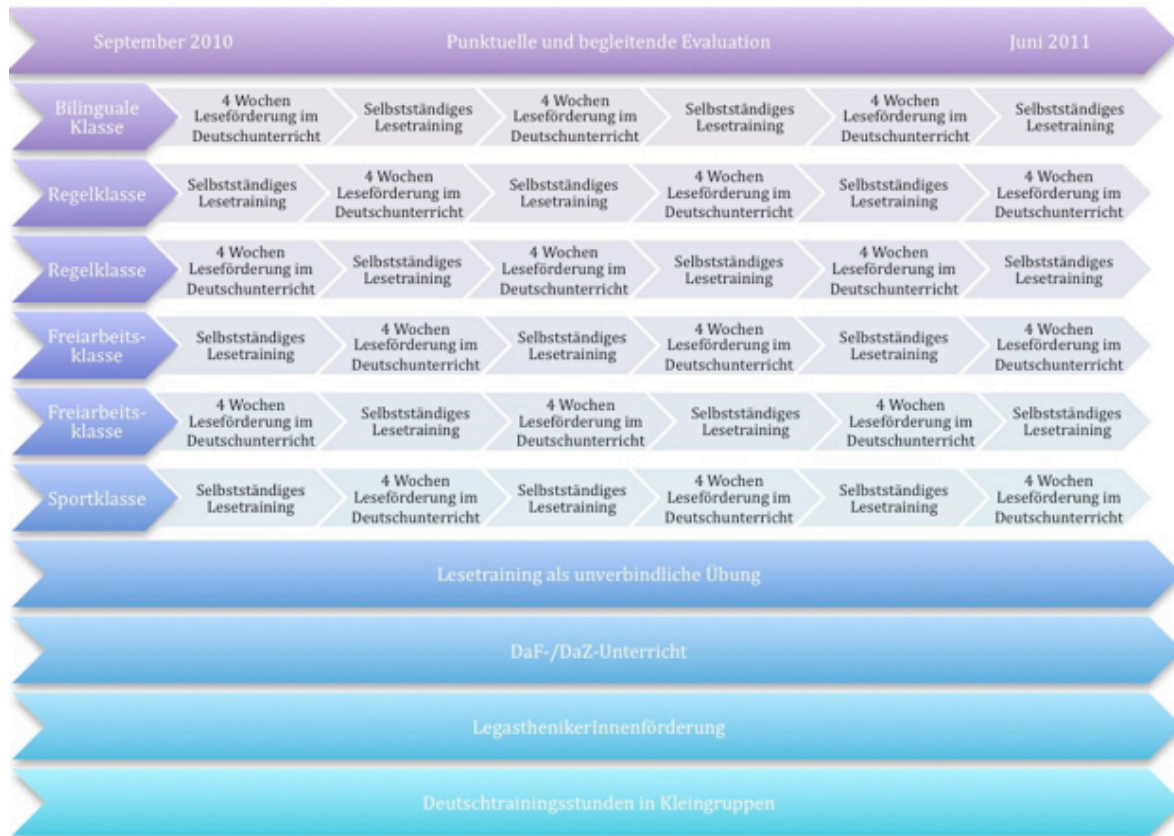
1.3 Projektverlauf

Über einen Zeitraum von vier Wochen fand jeweils eine Wochenstunde gezielte Leseförderung der SchülerInnen der 1. Klassen (1 bilinguale Klasse, 2 Regelklassen, 2 Freiarbeitsklassen, 1 Klasse mit Sportschwerpunkt) im Rahmen des Deutschunterrichts – unter Beiziehung eines Lesetrainers/einer Lesetrainerin statt. Jeweils drei der sechs 1. Klassen wurden abwechselnd im kontinuierlichen Rhythmus von vier Wochen (während des gesamten Schuljahres) gefördert.³ Dabei fungierten die DeutschlehrerInnen der Klasse entweder als TeamlehrerInnen der LesetrainerInnen, oder sie steuerten den Unterricht selbst und der Lesetrainer/die Lesetrainerin unterstützte sie dabei, oder die Klasse wurde geteilt bzw. einzelne SchülerInnen wurden von einem Lehrer/einer Lehrerin gezielt gefördert.

³ Vgl. Kap. 3.3 und Anhang dieses Endberichts bzgl. konkreter Inhalte des Lesetrainings.

Parallel dazu fand für einige der SchülerInnen der 1. Klassen zusätzliche Förderung im Rahmen der unverbindlichen Übung „Lesetraining“, des DaF-/DaZ- und/oder des Legasthenieunterrichts sowie im Zuge der Deutschtrainingsstunden in Kleingruppen statt.

Folgende Grafik soll den Projektverlauf zusammenfassend skizzieren:



Die gesammelten Ergebnisse wurden dokumentiert, evaluiert und bilden die Basis für die weiteren Phasen der Strukturierung und Optimierung der Leseförderung an der AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien.

2 RESSOURCEN DER WIENER MITTELSCHULE

2.1 Allgemeines zur Schule

Die AHS Theodor-Kramer-Straße 3, 1220 Wien, wurde im September 1996 eröffnet. Ab dem Schuljahr 2003/04 war die gesamte Unterstufe der Schule in der Form des Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ (KMS) organisiert. Seit 2009/10 werden die 1. Klassen (und dann jährlich aufsteigend die restlichen Unterstufenklassen) nach dem Modell der „Wiener Mittelschule“ (WMS) geführt.

Neben den Regelklassen gibt es in jedem Jahrgang auch Klassen mit besonderen Schwerpunkten: Freiarbeitsklassen und Sportklassen (mit den Schwerpunkten Volleyball und – seit dem Schuljahr 2007/08 – Landhockey).

Ferner werden die „A-Klassen“ bis zur 8. Klasse als bilinguale Klassen (Deutsch/Englisch) geführt.

Ab der 3. Klasse werden an der Schule zusätzlich ein naturwissenschaftlicher Zweig und ein Sprachzweig mit Französisch als zweiter lebender Fremdsprache angeboten.

Die Oberstufe setzt den Sprachzweig (mit zusätzlich Latein, Italienisch oder Spanisch) und den naturwissenschaftlichen Zweig der Unterstufe mit Reifeprüfung als Abschluss fort.⁴

2.2 Die “Wiener Mittelschule” und ihre Ressourcen für die Leseförderung an der AHS Theodor-Kramer-Straße

Wie bereits erwähnt, werden seit dem Schuljahr 2009/10 die 1. Klassen (ebenso wie die nachfolgenden Jahrgänge) nach dem Modell der “Wiener Mittelschule” (WMS) geführt. Grundlegend für die gezielte und umfassende Leseförderung der 1. Klassen war die Sichtbarmachung der dafür einsetzbaren Ressourcen, welche das Modell der WMS⁵ bietet.

Folgende Grundelemente weist der Schulversuch “Wiener Mittelschule” auf (schulautonome Schwerpunktsetzungen sind weiterhin, soweit sie dem pädagogischen Konzept nicht widersprechen, möglich):⁶

Nahtstelle 10plus	
Prozessgestaltung der Nahtstelle 10plus	SchülerInnen werden von NahtstellenpädagogInnen gezielt im Übergang von der Volksschule in die „Wiener Mittelschule“ begleitet.
Feedbackprozess an der Nahtstelle 10plus	Verpflichtende Kooperation zwischen LehrerInnen verschiedener Schularten mit dem Ziel der laufenden Qualitätssicherung.

In der Praxis bedeutet dies für die Leseförderung ein Mehr an Vorinformation bezüglich der Leseleistung der einzelnen SchülerInnen durch bereits vorhandene Dokumentation aus der Volksschulzeit.

⁴ Vgl. Informationen auf der Schulhomepage unter: <http://www.theodor-kramer.at> (17.06.2011).

⁵ Vgl. Modellplan Wiener Mittelschule. Modellversuch „Neue Mittelschule“ nach §7a SCHOG. Beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 in Wien unter dem Schulversuchstitel „Wiener Mittelschule“. (2008).

⁶ Ebenda, S. 3

Weiters hat sich in schwierigen Einzelfällen der persönliche Kontakt mit ehemaligen VolksschullehrerInnen der SchülerInnen als sehr hilfreich bewährt. Diese Vernetzung macht jedoch nur dann Sinn, wenn erhobene Daten und Informationen allen am Leseförderprozess beteiligten KollegInnen zugänglich gemacht und dokumentiert werden. Dabei bewährten sich vor allem die (fix im Stundenplan vorgesehenen) vierzehntägigen und dann zweistündigen Teamsitzungen der KlassenlehrerInnenteams, zu denen auch Gäste – wie beispielsweise die LesetrainerInnen – eingeladen werden konnten.

Alle LehrerInnen, die in einem Klassenteam unterrichten, nehmen regelmäßig an diesen Teamsitzungen teil, bei denen sie ihre Erfahrungen austauschen, fächerübergreifenden Unterricht planen, Projekte vorbereiten und versuchen, eventuelle Probleme schon im Vorfeld abzufangen.

Bezüglich Unterricht sieht der Modellplan der WMS folgende Aspekte vor:⁷

Unterricht an der „Wiener Mittelschule“	
allgemeines Unterrichtsgeschehen	Kern- und Leistungskurse können Impulse für individuelle Leistungsanreize geben.
Individualisierung	Differenzierung ist ein pädagogisches Prinzip, womit individuell auf die SchülerInnen eingegangen werden kann.
Lerncoaching-Stunde	Neustart in die Unterrichtswoche mit Lern- und Planungsstrategien für SchülerInnen.
mehrsprachiger Unterricht	Teile des Unterrichtsgeschehens werden mehrsprachig organisiert.
zeitliche und räumliche Dimension des Unterrichts	Ganztägige Unterrichts- und Betreuungsformen werden forciert und qualitativ ausgebaut. Ev. gleitende morgendliche Ankommensphase.
Jahrgangsteams	Eine überschaubare Anzahl an LehrerInnen ist für die Klasse verantwortlich.
Supportsystem	Wichtige Unterstützungsleistungen werden dort geleistet, wo sie notwendig sind.
Wahlkurse	Erweiterung der Stundentafel (z.B. Französisch, Latein), um zusätzliche Berechtigungen erzielen zu können.

Fast die Hälfte aller Unterrichtsstunden wird in der Unterstufe der Theodor-Kramer-Straße von zwei LehrerInnen gleichzeitig gestaltet, was lernschwache SchülerInnen individuell unterstützen und besonders leistungsfähige SchülerInnen individuell fördern soll. Die langjährigen Erfahrungen mit dieser Form des Unterrichts wurden auch für die Leseförderung in den sechs 1. Klassen des IMST-Projektes übernommen, wobei als Teamlehrer/in ein/e Lesetrainer/in fungiert, der/die streckenweise auch den leitenden Part der Deutschstunde übernimmt.

Es kann nicht oft genug erwähnt werden, wie hilfreich sich die Übernahme bewährter Strukturen an der Schule für den Projektverlauf ausgewirkt hat. Die Übernahme dieser strukturellen Ressourcen für die Leseförderung war eine wertvolle Entscheidung für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes. Ausblickend auf das nächste Schuljahr sind die weiterführende Vernetzung aller Lesefördermaßnahmen und die umfassende Vernetzung der beteiligten KollegInnen sowie die Erhebung und Weiterentwicklung der dafür notwendigen Ressourcen geplant.

⁷ Ebenda, S. 3

Unterstützend für das aktuelle Projekt wirkte sich ferner der direkte Kontakt der LesetrainerInnen bzw. DeutschlehrerInnen mit den DaF-/DaZ- und LegastheniekollegInnen aus.⁸ In einigen Fällen übernahmen die beiden LesetrainerInnen diese Funktion in ihren eigenen Fördereinheiten und unverbindlichen Übungen auch selbst.

Nicht nur in den – meist zusätzlich an Nachmittagen stattfindenden – Fördereinheiten wurden Inhalte und Lesestrategien aus dem Deutschunterricht am Vormittag gefestigt. Auch in den vierwöchigen Pausen zwischen den Lesetrainingseinheiten ergaben sich umgekehrt im Deutschunterricht am Vormittag Möglichkeiten, bereits trainierte Kompetenzen zu festigen.

Als sehr hilfreich für die Leseförderung der ErstklässlerInnen erwies sich in Einzelfällen auch die Verstärkung des Kollegiums durch eine Schulpsychologin an der Schule, eine Beratungslehrerin und ein Team von MediatorInnen sowie vor allem die wöchentliche Lerncoachingstunde in allen 1. Klassen im Rahmen des Vormittagsunterrichts.

Nicht vergessen werden dürfen die engagierte Arbeit des Bibliotheksteams am Schulstandort sowie die Funktion der Schulbibliothek als Ort des Lehrens, Lernens und selbstständigen Lesens. Unterstützende „Ressourcen“ für die Lesemotivation und Leseförderung, wie Raumgestaltung (Arbeitsplätze, Erholungsbereiche), Angebote und Serviceleistungen der Schulbibliothek (Veranstaltungen, unkomplizierte Entlehnung, der über die Schulhomepage zugängliche Online-Katalog⁹ etc.), schufen vor allem bei den SchülerInnen – wie Evaluationsfragen zeigten – ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der Leseförderung, positive Assoziationen zur Thematik „Lesen“ und erweiterten die „Freiräume“ für Unterricht in der WMS.

Interessant für die zukünftige Arbeit in der WMS werden die Auswirkungen der Leseförderung auf ViertklässlerInnen sowie Leistungsnachweis, Prozessgestaltung und Feedbackprozess an der „Nahtstelle 14plus“¹⁰ sein. Aktuelle Ergebnisse des heurigen „Wiener Lesetests“¹¹ in den 8. Schulstufen lassen vermuten, dass auch in den nächsten Jahren die Leseförderung aktiv erweitert werden wird. Im aktuellen IMST-Projekt wurde diese „Nahtstelle“ jedoch (noch) nicht berücksichtigt.

Nahtstelle 14plus	
Leistungsnachweis	Neuartige Ergänzung zum Jahreszeugnis, enthält wichtige Informationen für die weitere Bildungskarriere, zum Teil auf Basis externer Lernstandserhebungen.
Prozessgestaltung der Nahtstelle 14plus	Verpflichtende schulartenübergreifende Projekte zum Thema "Bildungskarriere" im Rahmen eines neu gestalteten Übergangsprozesses vermitteln Sicherheit und Information.
Feedbackprozess an der Nahtstelle 14plus	LehrerInnen verschiedener Schularten wirken im Interesse der SchülerInnen und ihrer weiteren Bildungskarriere zusammen.

⁸ Vgl. bzgl. Leseförderung legasthener SchülerInnen: GRUBER (2010)

⁹ Vgl. <http://www.theodor-kramer.web-opac.at/search> (17.06.2011)

¹⁰ Vgl. Modellplan Wiener Mittelschule. Modellversuch „Neue Mittelschule“ nach §7a SCHOG. Beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 in Wien unter dem Schulversuchstitel „Wiener Mittelschule“. (2008), S. 3.

¹¹ Vgl. Beschreibung und Ergebnisse des „Wiener Lesetests“ unter: <http://www.stadtschulrat.at> (21.06.2011)

3 KOMPETENZORIENTIERTE LESEFÖRDERUNG

3.1 Arbeit am Symptom: Lesetraining

Gerhard Falschlehner zeigt in seinem Aufsatz „*Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird*“ folgende Gründe für mangelnde Lesekompetenz bei 10 bis 14jährigen auf:¹²

- *Fehlende Lesesozialisation bedingt mangelnde Lesepraxis*: Betont sei hier vor allem das Faktum, dass Lesesicherheit und Lesegeläufigkeit nur durch regelmäßiges Lesen in der Freizeit erworben werden kann.
- *„Es ist falsch, in der fünften Schulstufe „fertige“ Lesekompetenz der SchülerInnen vorauszusetzen.“*¹³
- *Fehlende Lesemotivation bedingt Leseverweigerung*: Altersadäquate Texte zu persönlichen Interessensgebieten zu vermitteln helfen, ein persönliches – lebenslanges – Leseverhalten auszubilden.
- Eine besondere Herausforderung stellt die Leseförderung von LegasthenikerInnen bzw. SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Störung dar, da sie oft auch noch weit nach der Volksschulzeit Betreuung und Übung/Lesetraining im basalen Bereich benötigen! – Dabei ist es besonders wichtig, die Leseschwäche möglichst früh zu erkennen, das individuelle Üben mit den leseschwachen SchülerInnen in den Mittelpunkt des Trainings zu rücken, unterschiedliche Lesestrategien und Lesarten zu vermitteln und schließlich das Lesen in allen Fächern – nicht nur im Deutschunterricht – anzuregen bzw. auch tatsächlich umzusetzen.
- Schließlich finden sich die Jugendlichen oft *„im Teufelskreis zwischen mangelnder Lesemotivation und geringer Lesekompetenz“*.¹⁴

Lesen üben heißt nach Falschlehner: minimalistisches Lesen (anfänglich kleine Einheiten), interessenorientiertes Lesen und persönliches Betreuen.¹⁵

Zur Lesekompetenz gehört unbedingt die Vermittlung von Lesestrategien, z. B. die Fähigkeit antizipierend zu lesen (Schmökern etc.), das Querlesen und Überfliegen – also selektives Lesen – etc. Wichtig ist es beispielsweise auch, Register, Inhaltsverzeichnisse oder Hervorhebungen und Kommentare von Texten zu erkennen und für sich nutzen zu können. Weiters stellen das Lesen von kombinierten verbalen und nonverbalen Informationen (Tabellen, Fotos, Diagramme etc.) sowie z. B. das Nachschlagen in einem Lexikon oder Wörterbuch wichtige Lesekompetenzen dar. Schließlich folgt oft daraus die Fähigkeit, mit den neuen Medien umgehen zu können. – Gerade hier ist die Wichtigkeit der Leseförderung in allen Fächern nicht zu unterschätzen.

Laut dem „Stufenmodell zum Leserwerb“ lassen sich die Lesestrategien der SchülerInnen einer bestimmten Stufe zuordnen:¹⁶

¹² Falschlehner, G.: Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird. In: *ide* 1-2006, S. 43-52

¹³ Ebenda, S. 45

¹⁴ Ebenda, S. 47

¹⁵ Ebenda, S. 48f.

¹⁶ SCHÖGGL, Werner & FENKART Gabriele u. a. (2007). Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern. Fertigkeiten sichern und erweitern. (Arbeitsheft zur multimedialen Schulbibliothek 2). Wien: BMUKK, S. 12 ff.

- 1. Stufe: Üblicherweise vor Schuleintritt erfolgt der Erwerb des phonologischen Bewusstseins. Das Kind befindet sich in der „Logographemischen Phase“ und kann mithilfe von optischen Merkmalen – und noch ohne einzelne Buchstaben zu differenzieren – beispielsweise den eigenen Namen erkennen.
- 2. Stufe: In der „Alphabetischen Phase“ lernt das Kind schreiben.
- 3. Stufe: In der „Morphematischen Phase“ können Morpheme und Silben als eigene sprachstrukturelle Elemente erkannt werden. Hypothesen über die zu erwartenden Wörter und Wortteile werden angestellt.
- Als 4. Stufe gilt die „Automatisierungsphase“, in der Inhalte von Texten bereits relativ selbstständig erschlossen werden können.
- Schließlich kommt es in Stufe 5 zur „Fortgeschrittenen Textbewältigung“, bei der bewusste Lesestrategien angewendet werden, um Texten gezielt Informationen zu entnehmen, sie zu gliedern und als Ganzes zu verstehen.

In den österreichischen Bildungsstandards wird eine übliche Bandbreite für die 4. Schulstufe beschrieben, die bis zu Stufe 3 zurückgreift und ihren Schwerpunkt in Stufe 4 und 5 hat.

Für die 8. Schulstufe geht die Bandbreite von Stufe 4 aus, hat jedoch ihren Schwerpunkt bereits in Stufe 5.

3.2 Die Rolle des Deutschunterrichts

Laut Modellbeschreibung des ehemaligen Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ an der AHS Theodor-Kramer-Straße und dem aktuellen Modell der „Wiener Mittelschule“ sollen, wie bereits im Endbericht des IMST-Vorgängerprojektes besprochen, bestimmte Faktoren die Qualität des Unterrichts in allen Fächern (somit auch Deutsch) steigern. Ferner wurden im Rahmen eines der beiden IMST-Vorgängerprojekte Befragungsergebnisse einer großen Anzahl von LehrerInnen und SchülerInnen der Unterstufe der AHS Theodor-Kramer-Straße dargelegt und analysiert, die sich auf die Schulversuchscharakteristika bezogen.

Folgende Möglichkeiten der optimierten Leseförderung im Deutschunterricht konnten schließlich klar definiert und auch in der Praxis umgesetzt werden:

- Teamteaching: Im Deutschunterricht der begleiteten Klasse übernahmen die LesetrainerInnen u. a. die Rolle der TeamlehrerInnen, wodurch vor allem lernschwache, besonders leistungsfähige, legasthene und/oder SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache individuell betreut werden konnten. Bei Gruppenarbeiten, bei der Arbeit in kleineren Gruppen und in Situationen, in denen der Unterricht teilweise aufgelöst wird (z. B. offenes Lernen¹⁷), wurde speziell unterstützt bzw. häufiger als üblich kontrolliert. Die bilingualen Klassen an der AHS Theodor-Kramer-Straße, mit ihren Teilungen in Deutsch und Englisch und den so gewonnenen Gruppengrößen von ca. 12 SchülerInnen, eignen sich besonders für ein derartiges Fördersetting. Fallweise konnten einzelne SchülerInnen aus dem Klassenverband herausgelöst und gesondert betreut werden. Auch wechselten Klassenteile mit ihren LehrerInnen in die Bibliothek oder in den EDV-Saal. Günstig für den Leseförderprozess war die Tatsache, dass einige DeutschlehrerInnen der

¹⁷ An der AHS Theodor-Kramer-Straße gibt es eigene „Freiarbeitsklassen“, die sowohl im Modell der KMS als auch in jenem der WMS die individuelle Förderung der SchülerInnen begünstigen.

1. Klassen selbst Legasthenie- bzw. DaF/DaZ-LehrerInnen sind oder Lesetrainingsseminare besucht hatten.

Teamstunden, die als spezielle Deutsch-Förderstunden genutzt wurden, spielten vor allem für die Einzelförderung der begleiteten SchülerInnen eine wesentliche Rolle. In Kleingruppen von max. 4 SchülerInnen wurden konkrete Hilfestellungen – u. a. zur Leseförderung abseits von der Großgruppe (Übungsstoff auf Wunsch der SchülerInnen bearbeitet) – geboten.

Für die Freiarbeitsklassen ist eine Anpassung der Art der Materialien und Methoden an die dort gelebte gute Praxis sinnvoll, um die Leseförderung durch LesetrainerInnen auch wirklich effizient umzusetzen und sie im Bewusstsein aller Beteiligten verankern zu können.

- Teamarbeit: In den regelmäßigen zweiwöchigen Teamsitzungen der Klassenteams wurden Erfahrungen ausgetauscht, neue Ansätze geplant und Strategien entwickelt, um mögliche Probleme bereits im Vorfeld abzufangen; vor allem, als es um die Organisation der Einzelförderung (Kompetenzen, Leistungsdokumentation) der betreuten SchülerInnen ging. Auch wurden in diesem Rahmen Informationen der Eltern über die außerschulische Förderung einzelner SchülerInnen (v. a. bzgl. Legasthenie und DaF/DaZ) behandelt. Die Funktion eines Lesekoordinators erleichterte die Kommunikation zwischen allen Beteiligten.
- Projekte: Während des heurigen Projektjahres waren alle SchülerInnen bei verschiedenen Projekten tätig. Nicht nur bot die Schulbibliothek mehrere Leseaktionen an, auch einzelne Klassen veranstalteten Leseprojekte im kleinen Rahmen. Lernstrategien und Motivations-techniken (neben der wöchentlichen Lerncoachingstunde in allen WMS-Klassen) boten sich im Projektzusammenhang besonders an und können entscheidend dazu beitragen, dass Förderung angenommen wird.
- Leistungsbeurteilung: Zusätzlich zur Schulnachricht/zum Jahreszeugnis erhalten die SchülerInnen eine alternative Leistungsbeurteilung (z. B. verbale Beschreibung), die sich auch auf ihre Arbeitshaltung und auf ihre individuellen sozialen Kompetenzen bezieht. Von diesen Möglichkeiten wurde auch im Laufe des Betreuungs- und Beobachtungsprozesses der am Projekt beteiligten SchülerInnen Gebrauch gemacht, erstreckte sich doch der Zeitraum des IMST-Projektes über ein Schuljahr. Die oben erwähnten Teamsitzungen bzw. der rege Informationsaustausch mit den KollegInnen anderer Klassen (v. a. der am Projekt beteiligten SchülerInnen der 1. Klasse der WMS) zeigten stets klar auf, wo Handlungsbedarf für die Leseförderung bestand.
- Zusammenarbeit mit den Eltern: Eine entscheidende Rolle für das erfolgreiche Lesetraining spielte die Zusammenarbeit mit Eltern der zu fördernden SchülerInnen. Auch wurden alle Eltern zu Beginn des Projektes in Form einer Elterninformation schriftlich über die geplanten Trainingsschritte informiert. Gerade in der ersten Phase des Trainings der basalen Lesefertigkeiten wurden mit diesen Elternbriefen Übungen (z. B. Stolperwörter unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades) für das tägliche Lesetraining nachhause geschickt. Eltern legasthener SchülerInnen unterstützen die LesetrainerInnen durch die Übermittlung psychologischer Gutachten bzw. Austestungen.

3.3 Das Lesetraining

Wie bei den beiden IMST-Vorgängerprojekten wurden in Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten LehrerInnen individuelle Lern- und Lernfortschrittsbiografien erstellt, die folgende Informationen zu den SchülerInnen und Schülern enthielten:

- a) Anamnese: Informationen zum familiären Umfeld, zur bisherigen geistigen, sozialen und schulischen Entwicklung, Informationen zur häuslichen Lernumgebung, zur Motivation und zum Leistungsverhalten.
- b) Grundlagen für das Leseförder- bzw. Betreuungskonzept waren weiters Aufzeichnungen zur Entwicklung, diagnostische Aufzeichnungen, eventuell vorliegende psychologische Befunde bzw. Austestungen und bisherige Fördermaßnahmen sowie eigene Beobachtungen vor und während des Lesetrainings.
- c) Versuch der Schaffung eines Leseklimas, das geschlechterspezifische Leseförderung ermöglichte, durch folgende Maßnahmen:
- Austausch über individuelle Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler und erste Versuche des LesetrainerInnentteams (Ausbau im nächsten Jahr geplant), entsprechende bzw. ähnliche Texte im Unterricht anzubieten.
 - In den angeregten Lesetrainingsmappen (vgl. Bsp. des konkreten Lesetrainings im Anhang) hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, Übungen, Texte und eigene Reflexionen über ihre individuellen Lesegewohnheiten zu sammeln. In einem weiteren Schritt erfolgte ein erster Austausch über diese Inhalte in den Deutschstunden.
 - In den verschiedenen Übungssituationen wurden gleichzeitig stets mehrere Textsorten angeboten, aus denen die SchülerInnen Interessantes wählen konnten (auch wurde hier versucht, Texte unterschiedlicher Schwierigkeit anzubieten).
 - Mehrmals teilten die Deutschlehrerinnen, die Lesetrainerin und der involvierte Lesetrainer geschlechterspezifisch die Klassen, wobei versucht wurde, unterschiedliche Leseplätze (Klassenraum, Gangbereiche, die auch sonst z. B. für die Freiarbeit zur Verfügung stehen, Bibliothek mit Lesecken/Leseräumen, EDV-Säle, Sitzecken etc.) anzubieten.

4 EVALUATION

4.1 Evaluation und Modifizierungen

Der Lesetrainings-Förderprozess sowie das Gesamtprojekt wurden von mir – unter Mithilfe von Studierenden der Studienrichtung Germanistik (Universität Wien) – evaluiert (vgl. Kap 1.3 „Projektverlauf“).

Dabei kamen – wie bei den Vorgängerprojekten – nach größeren Trainingseinheiten/Modulen Stundenprotokolle bzw. Feedback-Bögen¹⁸ zum Einsatz, die an die SchülerInnen ausgeteilt und von diesen ausgefüllt wurden. Zusätzlich wurde bei Bedarf mündlich nachgefragt bzw. kurzfristige Eindrücke wurden beispielsweise mittels Evaluationszielscheibe erhoben.

Gewonnene Informationen flossen mehrmals im Schuljahr in die Planung mit ein, woraufhin einzelne Elemente des Lesetrainings modifiziert und optimiert wurden.

Aufgrund der Tatsache, dass sich mindestens zwei LehrerInnen in den Deutschstunden in der Klasse befanden (manchmal auch drei, wenn ein/eine Teamlehrer/in generell anwesend war), konnten die einzelnen Lesetrainingsmethoden/Materialien hinsichtlich ihrer Effizienz intensiver untersucht bzw. erlebt werden. Die gewonnenen Eindrücke wurden entweder bereits während der Unterrichtseinheiten schriftlich fixiert, in informellen Gesprächen bzw. per Mail beleuchtet oder in den Teamsitzungen gesammelt und überarbeitet.

Formal lehnten sich andere verwendete Beobachtungsbögen¹⁹ an den Beispielbögen der Wiener Bildungsstandards für Deutsch (5. Schulstufe)²⁰ an, wobei sie während des Projektjahres mehrmals mit einem anderen Fokus eingesetzt wurden, um den Nutzen der einzelnen Methoden/Materialien hinsichtlich ihrer Effizienz im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts/der kompetenzorientierten Leseförderung sichtbar zu machen. Wurde ein Bogen für die ganze Klasse verwendet und nach einer Sequenz/einer Projektphase für jedes Lernziel die geschätzte durchschnittliche Leistung der Klasse/der Gruppe auf der Skala eingetragen, erhielten wir einen Überblick, welche Lernziele die Klasse im Beobachtungszeitraum bewältigte und in welchem Ausmaß die Klasse die Lernziele erreichte (Überprüfung der SchülerInnenleistung und Trainings- bzw. Unterrichtseffizienz). Wurde ein Formblatt für einzelne SchülerInnen verwendet, erhielten wir ein individuelles Leistungsprofil und konnten überprüfen, in welchem Ausmaß jeder einzelne Schüler/jede einzelne Schülerin die Lehrziele erfüllte.

Hauptsächlich wurde natürlich die Lesekompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, doch stets in dem Bewusstsein, dass Sprechen, Schreiben, Lesen und dynamische Fähigkeiten²¹ eng zusammenwirken und im Rahmen des Deutschunterrichts eine zentrale Rolle spielen.

Gleichzeitig konnten auf diesem Weg nicht nur schwächere SchülerInnen gezielt gefördert werden, sondern es ergab sich dadurch auch die Möglichkeit, ausreichende und passende Angebote für leistungsstärkere SchülerInnen bereitzustellen.

Auch lieferte das Salzburger Lesescreening von allen 1. Klassen im ersten Semester Ansätze für die Diagnose:

¹⁸ Vgl. Beispiel im Anhang des Projektberichtes; die SchülerInnen wurden zuvor entsprechend eingeschult.

¹⁹ Vgl. Beispiel im Anhang.

²⁰ Vgl. Arbeit mit Bildungsstandards in Wien. Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeiten. 5. – 8. Schulstufe. Basierend auf den Wiener Entwicklungen und den Bundesstandards des bm:bwk (2004). Wien: SSR, S. 57.

²¹ Ebenda, S. 21.

	> 125	D	L	125-111	D	L	110-90	D	L	89-75	D	L	< 75	D	L
GESAMT:	2	0	0	23	9	1	88	38	6	34	11	10	2	0	2

Untersucht wurde, bei wie vielen SchülerInnen der 1. Klassen der **Lesequotient** (verwendete Normtabelle: 5. Schulstufe, AHS) **über 125, 125-111, 110-90, 89-75** bzw. **weniger als 75** betrug.

D...davon SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache; **L**...davon LegasthenikerInnen

Im 2. Semester wurde punktuell zur Evaluation der Fördermaßnahmen in einigen Klassen nachgetestet, wobei dort vor allem eine Stärkung der zweit- und drittbesten Gruppe beobachtet werden konnte.

Bei einigen SchülerInnen wurde noch mit dem Salzburger Lese- und Rechtschreib-Test (SLRT)²² nachgetestet, einem Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen des Schriftspracherwerbs.

Dem gesamten IMST-Projekt ging eine Konferenz mit Direktorin, beteiligten Deutschkolleginnen und LesetrainerInnen voraus, bei der das Prozedere des Projektes abgeklärt wurde.

Die Rückmeldungen der am Projekt beteiligten KollegInnen (v. a. schriftliches Feedback/ Vorschläge/Pläne/Wünsche wurden während des Jahres per Mail oder Postfach der LesetrainerInnen im LehrerInnenzimmer koordiniert, wenn z. B. der persönliche Kontakt nicht möglich war.

4.2 Nachhaltigkeit und Verbreitung. Ausblick

Bereits während des Projektjahres wurden Informationen und erste Ergebnisse mit Direktion, Administration, KollegInnen, Erziehungsberechtigten und SchülerInnen ausgetauscht. Bald entwickelte sich eine Art Eigendynamik der am Projekt beteiligten LehrerInnen, was die Dokumentation und Sammlung der Unterlagen bzw. Ideen betrifft (so wurden beispielsweise Materialsammlungen bereitgestellt; weiterführende Ideen entwickelt; Zukunftspläne geschmiedet). Vor allem im 2. Semester schien sich das Bewusstsein bei SchülerInnen und DeutschlehrerInnen für die Wichtigkeit aber auch für die selbstverständliche Verankerung der Leseförderung im Vormittagsunterricht entwickelt zu haben.

In weiterer Folge sind Veröffentlichungen der Projektergebnisse und ein breiterer Diskurs angedacht (z. B. im Rahmen einer pädagogischen Konferenz, auf der Schulhomepage etc.).

²² „Der SLRT-II ist ein Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen des Schriftspracherwerbs. Er erlaubt die Beurteilung von Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens und stellt somit auch die Basis für die Erstellung detaillierter Förderpläne dar. Diese wesentliche diagnostische Differenzierung basiert auf aktuellen Ergebnissen der kognitions- und neuropsychologischen Leseerwerbsforschung. Der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest erfordert das laute Vorlesen von Wörtern bzw. Pseudowörtern innerhalb der auf eine Minute beschränkten Lesezeit und ist nur als Individualtest durchführbar. Er ermöglicht eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung und Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest differenziert sowohl im unteren als auch im mittleren und oberen Leistungsbereich. Die Beurteilung der Leseleistung ist von der 1. Schulstufe bis ins Erwachsenenalter möglich. [...] Sowohl für den Lese- als auch für den Rechtschreibtest liegen Parallelversionen vor.“ –

Aus: <http://www.testzentrale.de/programm/lese-und-rechtschreibtest.html> (12.03.2011)

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen konsequent in die schulische Leseförderung und in den Schulentwicklungsprozess rund um die Wiener Mittelschule einfließen.

Im nächsten Schuljahr sollen alle Lesefördermaßnahmen an der AHS Theodor-Kramer-Straße (Schwerpunkt Unterstufe) koordiniert und in Kooperation zwischen den InitiatorInnen und mir als Lesekoordinator dokumentiert und evaluiert werden.

Die Erkenntnisse aus folgenden Lesefördermaßnahmen werden aus heutiger Sicht in das Projekt einfließen:

- Zusätzliches Lesetraining im Deutschunterricht am Vormittag in den 1. und (neu) 2. Klassen durch LesetrainerInnen
- Aktivitäten der Schulbibliothek
- Einzelprojekte und Aktivitäten zur Leseförderung während des Schuljahres in einzelnen Fächern bzw. fächerübergreifend
- Unverbindliche Übung Lesetraining
- Leseförderung im Rahmen der DaZ-/DaF-Förderung
- Leseförderung im Rahmen der LegasthenikerInnenförderung
- Leseförderung im Rahmen der Trainingsstunden der WMS
- Zusätzliche/neue Lesefördermaßnahmen

Geplant ist die Erarbeitung, Sammlung und Bereitstellung von Lesefördermethoden/-materialien/-modulen für den begleitenden und zukünftigen Leseförderprozess (z. B. auf der Schulhomepage, auf Moodle, in der Bibliothek etc.) sowie die Konzeption eines umfassenden und flexibel erweiter- bzw. adaptierbaren Leseförderkonzeptes für die Unterstufe (WMS) der AHS Theodor-Kramer-Straße auf der Grundlage der guten Praxis.

5 LITERATUR

ALTENBURG, Erika (2007). Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

BARTH, Katrin & MAAK Angela (2009): Deutsch mit dem ganzen Körper. 60 Bewegungsspiele für alle Bereiche des Deutschunterrichts. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

FALSCHLEHNER, Gerhard (2006): Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird. In: *ide* 1/2006, S. 43-52.

FRITZ, Jens (2007). Die ganze Schule liest. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

GAILBERGER, Steffen (2011). Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz

GRUBER, Christian F. (2009). Endbericht zum IMST-S8-Pilotprojekt Deutsch. Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen des Schulversuchs „Kooperative Mittelschule“ unter besonderer Berücksichtigung des Rechtschreibtrainings. Wien.

Online unter http://imst3plus.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Legasthenie_in_der_KMS

GRUBER, Christian. F. (2010). Endbericht zum IMST-Deutsch-Projekt. Möglichkeiten der Betreuung/Förderung legasthener Schüler/innen im Deutschunterricht im Rahmen der Wiener Mittelschule unter besonderer Berücksichtigung des Lesetrainings. Wien.

Online unter http://imst3plus.uni-klu.ac.at/imst-wi-ki/index.php/Möglichkeiten_der_Betreuung/Förderung_legasthener_SchülerInnen_im_Deutschunterricht_im_Rahmen_der_„Wiener_Mittelschule“_unter_besonderer_Berücksichtigung_des_Lesetrainings

GRUVER, Sara (o. J.). 20-Minuten Aufbautraining Leseschwäche. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

HAAS, Karin (2002). Texte lesen – Inhalte verstehen. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

KARTCHNER CLARK, Sarah (o. J.). Texte systematisch erschließen: mit Schaubildern, Tabellen und Grafiken. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

KOECHLIN, Carol & ZWAAN, Sandi (2008). Stimmt das wirklich? Informationen beschaffen, bewerten, benutzen. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

MORGENTHAU, Lena (o. J.). Textverständnis trainieren. Arbeitstexte und Förderaufgaben. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

MOTSCH, Hans-Joachim (2010). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt.

PHILIPP, Maik (2011). Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.

SEIBERT, Ernst (2008). Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: facultas wuv.

SCHÖGGL, Werner & FENKART Gabriele u. a. (2007). Lesen fördern – Leser/innen stärken. Leseschwächen erkennen. Schüler/innen individuell fördern. Fertigkeiten sichern und erweitern. (Arbeitsheft zur multimedialen Schulbibliothek 2). Wien: BMUKK.

SPINNER, Kaspar H. (2011). Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Sonstige Quellen:

Arbeit mit Bildungsstandards in Wien. Materialien zur Umsetzung von Bildungsstandards für Deutsch, Englisch, Mathematik & Dynamische Fähigkeiten. 5. – 8. Schulstufe. Basierend auf den Wiener Entwicklungen und den Bundesstandards des bm:bwk (2004). Wien: SSR

Grundlagen der schulischen Behandlung der Lese-Rechtschreib- (Rechen-) Schwäche. Eine Handreichung. (2001). Wien: BMBWK.

Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund. (2007). Wien: BMUKK, SSR, PI.

Modellplan Wiener Mittelschule. Modellversuch „Neue Mittelschule“ nach §7a SCHOG. Beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 in Wien unter dem Schulversuchstitel „Wiener Mittelschule“. (2008).

Rundschreiben über die Leistungsbeurteilung bei Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) bzw. Legasthenie vom Zukunftsministerium an alle Landesschulräte und Pädagogische Akademien (32/2001).

Internet:

<http://www.antolin.at> (17.06.2011).

<http://www.bifie.at> (17.06.2011).

<http://www.bmukk.gv.at> (17.06.2011).

<http://www.literacy.at> (17.06.2011).

<http://www.neuemittelschule.at> (12.05.2011)

<http://www.schulentwicklung.at> (17.06.2011).

<http://www.stadtschulrat.at> (21.06.2011).

<http://www.testzentrale.de/programm/lese-und-rechtschreibtest.html> (12.03.2011)

<http://www.theodor-kramer.at> (17.06.2011).

Verwendete Tests/Materialien:

AUER & GRUBER (2005): Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8. Bern: Huber.

Grips-Quiz. Wortsucher (2011). Na Beek: University Games Co.

MOLL & LANDERL (2010). Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT II). Bern: Huber.

Story Cubes (2007-2011). Belfast: The Creativity Hub.

Story Cubes actions (2007-2011). Belfast: The Creativity Hub.