



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Unterrichtsmethoden im Leseunterricht

Eine empirische Untersuchung über Unterrichtsstile und
Leseleistungen an Wiener Volksschulen

verfasst von

Yvonne Reiter

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: ao. Univ. Prof. Dr. Alfred Schabmann

Danksagung

Bei der Entstehung dieser Arbeit haben die folgenden Personen einen bedeutenden Beitrag geleistet, für welchen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Mein Betreuer Prof. Dr. Schabmann, der mich mit seiner humorvollen Art immer auf neue Gedankenwege geführt hat.

Meinen Kolleginnen Barbara Ruisz, Julia Nittmann und Sigrid Mühlhölzl für die gute und konstruktive Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung der Datenerhebung. Ein großes Dankeschön auch dem Stadtschulrat Hofrat Mag. Dr. Corazza und Elisabeth Fuchs sowie den teilnehmenden Lehrerinnen und SchülerInnen, denn ohne ihre Mitwirkung wäre diese Studie nicht möglich gewesen.

Für das Korrekturlesen dieser Arbeit bedanke ich mich bei meinen Freundinnen Sophie und Laura für Ihre Mühe.

Folgenden Personen die mich auf meinem Weg durch das Studium begleitet, und dadurch einen Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit geleistet haben, möchte ich meinen besonderen Dank aussprechen.

Während der gesamten Studienzeit bin ich mit einer Person durch dick und dünn gegangen. Ihre Verlässlichkeit und ihren Teamgeist habe ich in allen Phasen meines Studiums zu schätzen gelernt. Danke Karin!

So manche Hürden im Studium hätte ich ohne die Unterstützung und Liebe meiner gesamten Familie, im Speziellen meiner Eltern Sibylle und Franz Reiter, wohl nicht gemeistert. Besonderen Dank meinen Lebensgefährten Bernd der mir stets zur Seite stand, und natürlich meinem Sohn Christopher.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
I.	Theoretischer Teil	5
2	Allgemeine Unterrichtsaspekte	6
2.1	Unterrichtsgestaltung und Unterrichtstypen	6
2.1.1	Klare Strukturierung des Unterrichts und Klassenführung	8
2.2	Lehrerexpertise und Führungsstil	8
2.3	Angebots-Nutzungs-Modell	11
2.4	Motivation	13
2.5	Sozialformen des Unterrichts	14
2.5.1	Frontalunterricht vs. Offener Unterricht	15
2.5.2	Gruppenunterricht	17
3	Der Leseunterricht in der Volksschule	20
3.1	Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts	20
3.2	Leseunterricht der zweiten Klassenstufe	21
4	Didaktische Methoden im Leseunterricht	23
4.1.1	Tafel	23
4.1.2	Leselehrgang	24
4.1.3	Lautes Lesen	25
4.1.4	Leises Lesen	26
4.1.5	Hausaufgaben	27
4.1.6	Einsatz neue Medien	28
4.1.7	Lernspiele	29
5	Weitere Einflussfaktoren Lesen	31
5.1	Fördermaßnahmen	31
5.1.1	Lesestrategien	32
5.1.2	Individuelle Unterstützung für leseschwache Kinder	32
5.2	Familiäre Kontextbedingungen	33
5.3	Strukturelle Rahmenbedingungen der Klasse	34
II.	Empirischer Teil	36
6	Untersuchungsdesign	37
7	Stichprobenbeschreibung	39
8	Beschreibung der Erhebungsinstrumente	40
8.1	Testung der Leseleistungen	40

8.1.1	SLS (Salzburger Lesescreening)	40
8.1.2	Individueller Lesetest.....	41
8.2	Ermittlung des Unterrichtsstils	42
8.2.1	Unterrichtstagebuch	42
8.2.2	Lehrerfragebogen	42
9	Fragestellung	44
10	Statistische Auswertung der Ergebnisse	45
10.1	Ermittlung der Unterrichtsstile durch Clusteranalyse	45
10.1.1	Beschreibung der Unterrichtsstile	48
10.2	Unterrichtsstile in Bezug zu didaktischen Maßnahmen.....	51
10.2.1	Lesebuch.....	51
10.2.2	Spezielle Förderung für leseschwache Kinder	52
10.2.3	Tempo Leseunterricht.....	53
10.2.4	Wochenpläne	54
10.2.5	Lesehausübungen	55
10.2.6	Informationsaustausch mit Eltern.....	56
10.3	Charakterisierung der Lehrertypen	57
10.3.1	Alter der Lehrkraft.....	57
10.3.2	Unterrichtsjahre der Lehrkraft	58
10.3.3	Zusatzausbildungen der Lehrkraft	58
10.4	Zusammenhang Leseleistungen und Unterrichtsstile	59
11	Diskussion und Interpretation	62
11.1	Kritik und Ausblick	66
12	Zusammenfassung	69
12.1	Abstrakt.....	69
12.2	Abstract.....	70
13	Literaturverzeichnis	71
14	Abbildungsverzeichnis.....	78
15	Tabellenverzeichnis	79
16	Anhang	80
16.1	Testinstrumente:.....	80
	Curriculum Vitae.....	89

1 Einleitung

»Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.«

Aldous Huxley

Die kulturelle Bedeutung der Lesefähigkeit in unserer Gesellschaft ist unumstritten. Die Fähigkeit des Lesens steigert die Unabhängigkeit des Individuums von seinem direkten Umfeld. Hierzu zählt nicht nur die reine Wissenserweiterung, sondern zum Beispiel auch die kritische Reflexion über subjektive Ansichten der Gesellschaft. Lesen zu können bedeutet somit, generationsübergreifendes- und interkulturelles Wissen greifbar zu machen. Das Verständnis des geschriebenen Wortes beinhaltet jedoch weit mehr als Wissensaufnahme an sich, es bedeutet auch gleichsam Nahrung für Geist und Seele. Lesen stellt überdies einen unverzichtbaren Teil der Kommunikation dar und ist somit ein Schlüssel zur Teilhabe am sozialen Geschehen.

Das Erlernen der Fähigkeit des Lesens bildet die Voraussetzung zur Nutzung oben genannter Möglichkeiten. Ob ein Kind gut oder weniger gut lesen und schreiben kann, hat Auswirkungen in verschiedenen Bereichen der persönlichen Entfaltung, deshalb ist es wichtig, die Kinder durch wohl überlegte Maßnahmen im Unterricht rasch zum Lernerfolg zu führen (Schenk, 1997).

Der Leseunterricht in der Volksschule bildet nicht nur die Grundlage für die Lesekarriere sondern auch für die gesamte Schul- und spätere Berufskarriere der Kinder und sollte deshalb hinsichtlich seiner Gestaltung eingehend betrachtet werden. Ein guter Leseunterricht spielt nicht nur für das Aneignen der Lesefähigkeit eine wesentliche Rolle, sondern wirkt sich

auch maßgeblich auf die Lesemotivation und das Leseverhalten des Kindes aus.

Die Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse, welche quasi das Fundament für die Lesekarriere bildet, wird laut Poerschke (1999) durch verschiedene Faktoren, siehe Abbildung 1, beeinflusst.

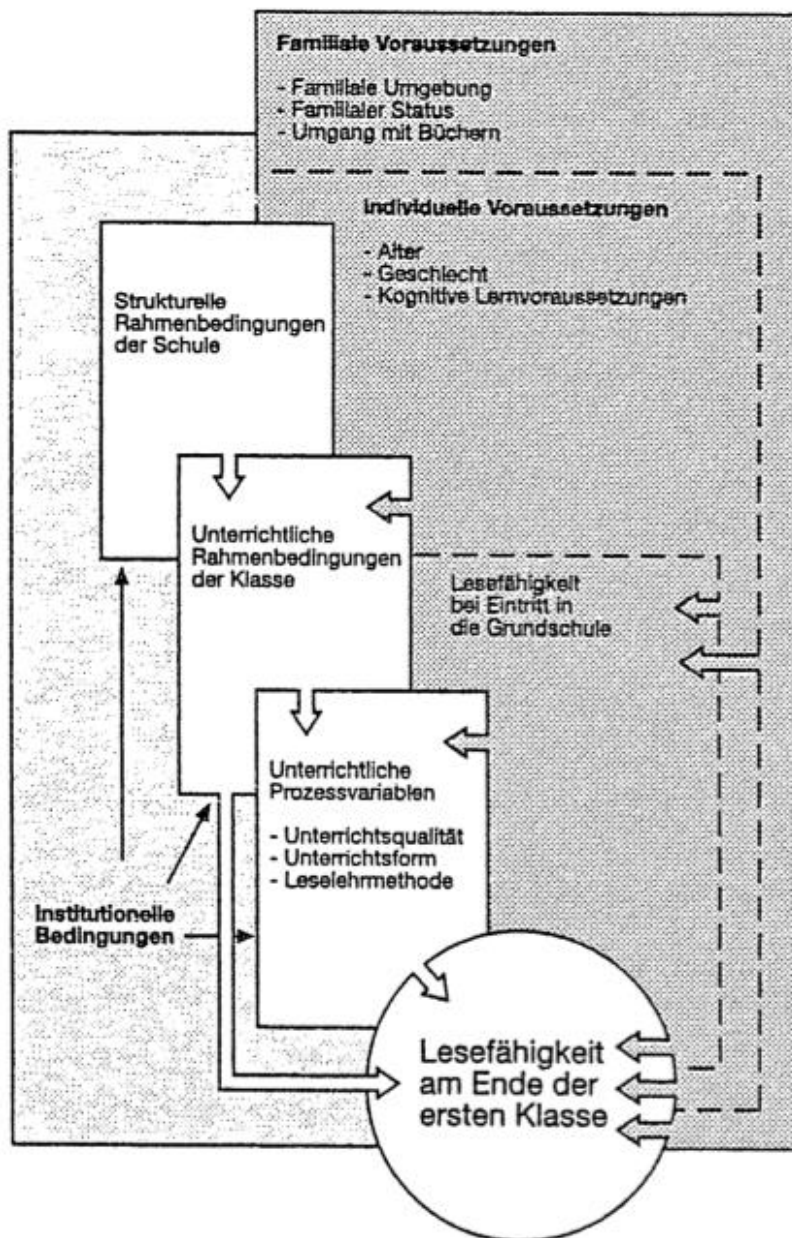


Abbildung 1: Theoretisches Modell zur Entwicklung der Lesefähigkeit im ersten Schuljahr nach Poerschke 1999

In der vorliegenden Arbeit wird auf die institutionellen Bedingungen und im Besonderen auf die unterrichtlichen Prozessvariablen eingegangen.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, einen Beitrag zur Erforschung der angewandten Methoden im Leseunterricht zu leisten und speziell auf folgende Fragestellungen eine Antwort zu finden:

Welche Unterrichtsstile können an Wiener Volksschulen identifiziert werden, und wie wirken sich diese auf die Lesefähigkeit von den SchülerInnen aus?

Besonderes Augenmerk wird auf die im Deutschunterricht durchgeführten didaktischen Methoden zum Erlernen des Lesens und die Wahl der verwendeten Unterrichtsmaterialien gelegt.

Im Theorieteil wird zu Beginn auf allgemeine Unterrichtsaspekte eingegangen, im Anschluss werden die speziellen Aufgaben und Ziele des Leseunterrichts erörtert.

Im Empirieteil wird die Ermittlung der verschiedenen Unterrichtsstile und deren Bezug zu den angewandten didaktischen Maßnahmen aufgezeigt. Das Endergebnis zeigt die Zusammenhänge zwischen den Leseleistungen der SchülerInnen und den ermittelten Unterrichtsstilen.

Die Studie basiert auf den Diplomarbeiten von Dunja Edelmann und Herlinde Reisch aus dem Jahre 2008. Frau Edelmann erarbeitete in ihrer Untersuchung den Aspekt „spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Schülern, bei denen das Risiko besteht, Leseschwierigkeiten zu entwickeln“, während Frau Reisch den Schwerpunkt auf „Die Auswirkung unterschiedlicher didaktischer Maßnahmen im Erstleseunterricht auf die Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit“ richtete.

Während in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf konkreten Handlungen, welche im Deutschunterricht durchgeführt werden, sowie den allgemeinen Rahmenbedingungen zum Unterricht, aus der Sicht der Lehrerinnen liegt, sind die näheren Ergebnisse zur Lesefähigkeit der SchülerInnen in der Arbeit von Barbara Ruisz nachzulesen.

I. Theoretischer Teil

2 Allgemeine Unterrichtsaspekte

Bevor nun auf den Leseunterricht im Speziellen eingegangen wird, gilt es vorab einige für die Unterrichtsgestaltung allgemein gültige Merkmale zu betrachten. Es gibt gewiss viele relevante Aspekte für einen guten Unterricht. Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die Punkte der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtstypen (2.1) sowie der klaren Strukturierung des Unterrichts (2.1.1) und der Lehrerexpertise (2.2) eingegangen.

2.1 Unterrichtsgestaltung und Unterrichtstypen

Zwei bedeutende Unterrichtsforscher, Hilbert Meyer und Andreas Helmke, gehen bezüglich der zentralen Aspekte einer guten Unterrichtsgestaltung weitgehend konform.

Laut Meyer (2009) können folgende Merkmale für guten Unterricht herauskristallisiert werden:	Gemäß Helmke (2009) sind die wichtigsten unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche:
<ol style="list-style-type: none">1. Klare Strukturierung des Unterrichts2. Hoher Anteil echter Lernzeit3. Lernförderliches Klima4. Inhaltliche Klarheit5. Sinnstiftendes Kommunizieren6. Methodenvielfalt7. Individuelles Fördern8. Intelligentes Üben9. Transparente Leistungserwartungen10. Vorbereitete Umgebung	<ol style="list-style-type: none">1. Klassenführung2. Klarheit und Strukturiertheit3. Konsolidierung und Sicherung4. Aktivierung5. Motivierung6. Lernförderliches Klima7. Schülerorientierung8. Kompetenzorientierung9. Umgang mit Heterogenität10. Angebotsvariation

Lankes (2004) zeigte in ihrer Studie, dass kulturell bedingte Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung im Vergleich einzelner europäischer Länder unterscheidbar sind. Es werden vier Lehrertypen in acht Staaten der Europäischen Union beschrieben:

- Typ 1 praktiziert einen „lehrergelenkten Klassenunterricht“. Es wird überwiegend im Klassenverband und ohne erkennbare Individualisierung unterrichtet. In Griechenland ist dies der häufigste Lehrertyp.
- Typ 2 wird als „lehrergelenkter, individualisierender Gruppenunterricht“ bezeichnet. Dieser Lehrertyp unterrichtet oft in Gruppen und nur manchmal im Klassenverband. Unterschiedliches Material wird verwendet und neben den Lehrbüchern werden verschiedene Kinderbücher gelesen. Besonders häufig wird dieser Lehrertyp in England und Schottland beobachtet.
- Typ 3 fällt mit besonders niedrigen Werten sowohl in lehrergelenkten als auch in schülerorientierten Aktivitäten auf und wird mit „kein täglicher Leseunterricht“ beschrieben. Dieser Typ unterscheidet sich signifikant von allen anderen Typen in der Häufigkeit von im Leseunterricht durchgeführten Aktivitäten und der geringen Individualisierung. Ein Drittel der befragten Lehrkräfte in Frankreich, Deutschland und Niederlande kann diesem Typ zugeordnet werden.
- Typ 4 zeichnet sich durch einen „wenig gelenkten, hoch individualisierten Unterricht“ aus. Hier wird selten im Klassenverband oder in Gruppen unterrichtet, jedoch gibt es ausgeprägte Einzelarbeitsphasen. Dieser Typ wirkt im Vergleich zu den anderen drei sehr individualisierend und wird nur wenig von der Lehrkraft strukturiert und gelenkt. Typ 4 zeigt sich überwiegend in Schweden.

2.1.1 Klare Strukturierung des Unterrichts und Klassenführung

Sowohl Meyer (2009) als auch Helmke (2009) sehen die klare Strukturierung des Unterrichts als eines der wichtigsten Kriterien für erfolgreichen Unterricht. Meyer ist der Ansicht, dass dieses Merkmal den größten Einfluss auf den Lernerfolg der SchülerInnen hat. Wichtig ist, dass sich für die SchülerInnen ein erkennbarer roter Faden durch die Stunde zieht. Klarheit sollte sich auf Prozesse, Ziele, Inhalte, Rollen, Regeln, Rituale und Freiräume beziehen. Helmke meint, die Informationen die in Form von Präsentationen, Aufgaben oder Lerntexten an die SchülerInnen weitergegeben werden, müssen korrekt, klar und verständlich präsentiert sowie strukturiert sein um Lernprozesse anzuregen. Die Lehreräußerungen sollen akustisch, sprachlich, inhaltlich und fachlich klar und verständlich wiedergegeben werden.

Für eine gute Klassenführung gibt es kein Patentrezept. Es gibt verschiedene Wege um als LehrerIn erfolgreich eine Schulklasse zu führen. Gemäß Mayr (2007) lassen sich der kommunikativ-beziehungsorientierte, der fachorientierte, der disziplinierte und der arbeitsökonomische Typ unterscheiden. Viele LehrerInnen variieren ihren Stil je nach Situation, und verschreiben sich nicht ausschließlich einem Typ.

2.2 Lehrerexpertise und Führungsstil

Eine Vielzahl an Rahmenbedingungen wie z.B. die Persönlichkeit des Kindes und dessen Eltern, spielen laut Helmke (2009) beim Erreichen der individuellen schulischen Leistung eine Rolle (siehe Abbildung 2).

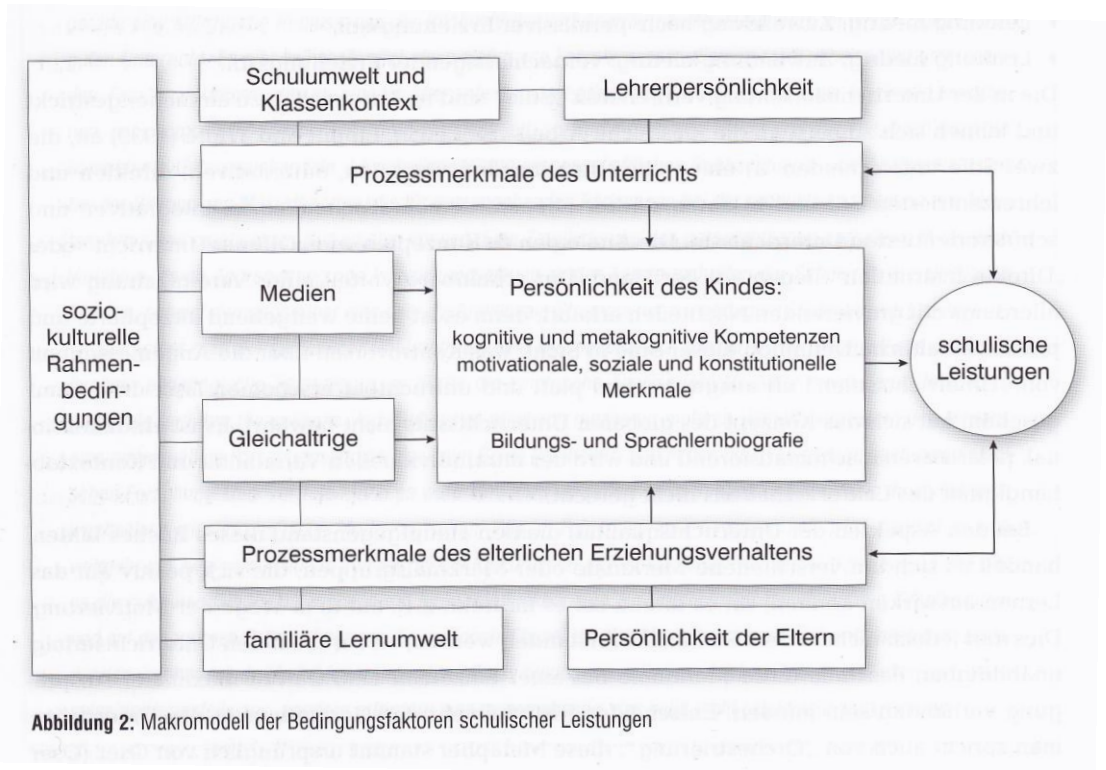


Abbildung 2: Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Helmke, 2009, S. 30)

Eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht sind nach Weinert (1998) die persönlichen Eigenschaften des Lehrers. Dazu gehören die Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Schülern, Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie eine gewisse Frustrationstoleranz. Diese Behauptung mag wohl ihre Richtigkeit haben, ist jedoch in der aktuellen Forschung empirisch nicht nachweisbar. Gegenwärtige Ergebnisse zeigen, dass es keine spezifischen Persönlichkeitseigenschaften gibt, die eine Person zu einem erfolgreichen Lehrer werden lassen (Terhart, 2007).

Der individuelle Führungsstil einer Lehrperson beeinflusst ebenfalls die schulischen Leistungen von SchülerInnen. Die erfolgreichste Strategie sowohl beim Erziehungsstil der Eltern, als auch beim Führungsstil von

VolksschullehrerInnen, stellt der autoritative Führungsstil dar. Bei diesem Stil wird eine flexible, konsequente, nachvollziehbare Kontrolle sowie gleichzeitig angemessenes Gewähren von Autonomie ausgeübt. Disziplinarische Begegnungen werden als Lerngelegenheit genutzt um ein reifes Verhalten von den Kindern zu fördern (Berk, 2011).

In einer Studie mit finnischen Volksschulkindern konnte gezeigt werden, dass ein autoritativer Führungsstil eine Verbesserung der Buchstabierfähigkeit von der ersten auf die zweite Klasse vorhersagt (Kiuru et al., 2012).

Ein wissenschaftliches und curriculares Verständnis für die zu unterrichtenden Lehrstoffe, sowie Fertigkeiten in Diagnostik, Didaktik und Klassenführung sind nach Weinert (1998) Voraussetzungen für einen qualitativ gut geführten Unterricht. Ein Lehrer zeichnet sich als Experte nach Rheinberg et al. (2001) unter anderem dadurch aus, wenn Unterrichtsmethoden flexibel eingesetzt werden und Tempo und Abfolge der Beschäftigung auf die einzelnen SchülerInnen abgestimmt ist. Wenn die SchülerInnen in Gruppen arbeiten, dann ist die konkrete Aufgabenstellung und das Überwachen des Arbeitens durch die Lehrkraft erforderlich.

Helmke (1992) sieht die Lehrkraft als hauptverantwortlich für das Lerntempo der SchülerInnen und fordert eine sensible Einschätzung bei dessen Vorgabe. Ein zu hohes Tempo bei der Vermittlung der Lerninhalte, kann von den SchülerInnen als Leistungsdruck und Überlastung erlebt werden, dies kann weiter zu geringem Selbstvertrauen und sinkender Lernfreude führen.

State of the Art in der Unterrichtsforschung ist gegenwärtig das Expertenparadigma. Dieses richtet seinen Fokus nicht auf erfolg-

versprechende Charaktereigenschaften der LehrerInnen, sondern auf deren Wissen und die Fähigkeit zur optimalen Gestaltung des Unterrichts (Bromme, 1997, zitiert nach Gruehn, 2000). Von primärer Bedeutung ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise sowie das Wissen um Klassenführung und Diagnostik (Helmke, 2009). Experten verfügen somit über ein entsprechendes Sachwissen und besitzen darüber hinaus das Wissen über die Art der Vermittlung des Lehrstoffes.

Die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrpersonen sollten durch eine fundierte Lehrerausbildung, vorzugshalber auch durch berufsbegleitende Fortbildungen, gewährleistet sein. Die Steigerung der Unterrichtswirksamkeit sowie die Erweiterung des Wissens über den Erwerb der Lesefähigkeit, kann beispielsweise durch Seminare, Workshops, Tagungen sowie durch Fachzeitschriften erfolgen (Wallner-Paschon, 2007).

2.3 Angebots-Nutzungs-Modell

Helmke (2009) beschreibt in seinem Angebots-Nutzungs-Modell die entscheidenden Faktoren der Unterrichtsqualität, sowie deren Wirkungsweise und Zielkriterien. Eine übersichtliche Darstellung des Modells zeigt Abbildung 3. Das Modell ist empirisch abgesichert und fasst die wichtigsten Ergebnisse der Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte zusammen. Die Leitidee: Lehrkräfte können nicht mehr leisten, als ein Angebot zu unterbreiten. Wie dieses genutzt wird, hängt von den SchülerInnen ab. In diesem Modell werden die Merkmale der Lehrperson als wichtige Faktoren erwähnt. Von primärer Bedeutung ist hier die unterrichtsrelevante Expertise, (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch) sowie die Klassenführung und die Diagnostik. Es kann nicht von direkten und linearen Effekten des Unterrichts ausgegangen werden, denn das Unterrichtsangebot alleine führt, wie zuvor erwähnt, nicht

notwendigerweise zu den erwünschten Erfolgen. Denn nicht nur die Bemühungen der Lehrkraft sind von Bedeutung, auch die Prozesse auf Schülerseite, z.B. ob die unterrichtlichen Maßnahmen von den SchülerInnen richtig interpretiert und wahrgenommen werden und wie sich diese auf ihre Motivation auswirken.

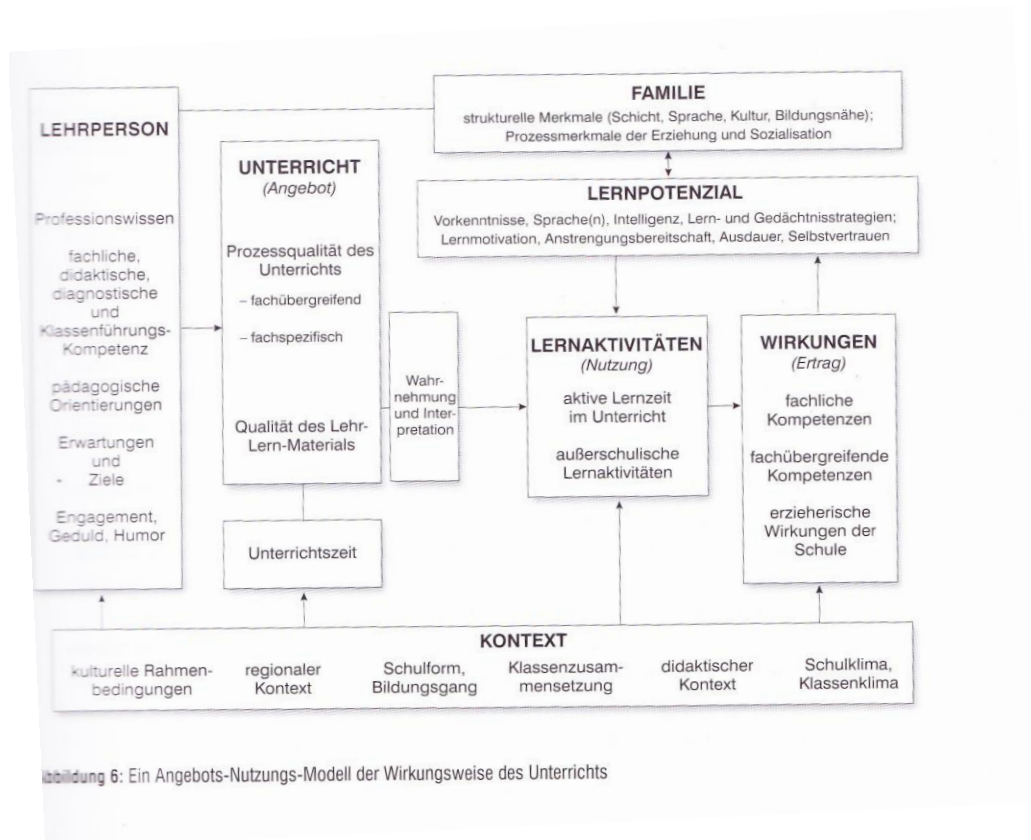


Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2009, S.73)

2.4 Motivation

Eine zentrales Ziel der Lehrperson sollte die Förderung der Motivation der Schüler hinsichtlich der schulischen Leistungen und der Beziehungen untereinander sein. Kinder in einem konstruktivistischen Unterricht sind besser motiviert, denken kritischer und zeigen insgesamt eine positivere Einstellung zur Schule (Berk, 2011).

In einer Studie von Hartinger et al. (2006) wurde über den Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen berichtet.

Anhand der Daten konnten vier Cluster ermittelt werden:

- Cluster 1 (hohe konstruktivistische Vorstellung von Lehren mit gleichzeitiger Ablehnung überwiegend instruktionaler Anteile) und
- Cluster 3 (hohe Werte bei instruktionalen Anteilen bei gleichzeitigen niedrigen Werten in der offenen, konstruktivistischen Gestaltung des Unterrichts).
- Cluster 2 und 4 sind schwer einschätzbar, hier sind keine konsistenten und widerspruchsfreien Vorstellungen vorhanden.

Die Studie unterscheidet in den Ergebnissen demzufolge "traditionelle" Lehrervorstellungen, welche ihre Aufgabe darin sehen, ihr Wissen an die SchülerInnen weiterzugeben und dieses „fertige“ Wissen von denselbigen rezipieren zu lassen (Cluster 3), als auch Lehrkräfte mit schülerorientierten, konstruktivistischen Auffassungen zum Lehren und Lernen (Cluster 1). Der konstruktivistische Lernbegriff wird in dieser Studie so verstanden, dass die Wissenskonstruktionen seitens der SchülerInnen durch individuelle Lern(um)wege erfolgen. In den Ergebnissen über den Zusammenhang zwischen konstruktivistisch orientierten Lehrereinstellungen, Merkmalen des Unterrichts und Einschätzung der

SchülerInnen konnte bestätigt werden, dass die Klassen der LehrerInnen mit überwiegend konstruktivistischen Vorstellungen von Lernen und Lehren mehr Freiräume boten und die SchülerInnen den Unterricht selbstbestimmter und interessanter erlebten und somit auch die Motivation stieg. Die Erkenntnis der in 2.5.1 erläuterten Untersuchungen, dass offener Unterricht mit fehlender bzw. geringerer Strukturierung gleichzusetzen werden könnte, kann in dieser Studie nicht bestätigt werden.

2.5 Sozialformen des Unterrichts

Meyer (2009) unterscheidet 4 mögliche Sozialformen im Unterricht:

1. Frontalunterricht
2. Gruppenunterricht
3. Partnerarbeit
4. Einzelarbeit

Vorzüge einzelner Sozialformen gegenüber anderen können empirisch nicht nachgewiesen werden. Meyer sieht jedoch einen effektiven Frontalunterricht als die Grundlage an, damit die übrigen Sozialformen eine wünschenswerte Wirkung erzielen.

Poerschke (1999) konnte in seiner Studie drei verschiedene Unterrichtsformen aufzeigen, welche er als „Offener Unterricht mit mäßiger Unterrichtsqualität“, „Frontalunterricht mit guter Unterrichtsqualität“, sowie „Offener Unterricht mit sehr guter Unterrichtsqualität“ darstellte. Der *offene Unterricht mit mäßiger Unterrichtsqualität* zeichnet sich, im Gegensatz zum *Frontalunterricht mit guter Unterrichtsqualität*, nicht nur durch die gewählte Sozialform (offen vs. Frontalunterricht, siehe 2.5.1) aus, sondern ebenfalls durch eine instabile, zum Teil sogar aggressive Klassenatmosphäre. Die Atmosphäre im Frontalunterricht mit guter Unterrichtsqualität ist insgesamt ruhig und konzentriert, jedoch ist

die individuelle Förderung der SchülerInnen durch die Lehrkraft durch die frontale Unterrichtsform stark vernachlässigt.

Der *offene Unterricht mit sehr guter Unterrichtsqualität* kann hier mit einem persönlichen und vertrauten Umgang sowie verstärktes Eingehen auf die Individualität der Kinder punkten. Die Atmosphäre wird als unverkrampft, offen und motivierend beschrieben. Es zeigte sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass Jungen mit unterdurchschnittlichen kognitiven Lernvoraussetzungen eher vom Frontalunterricht profitieren, während Mädchen mit (über-)durchschnittlichen kognitiven Lernvoraussetzungen im offenen Unterricht mit sehr guter Unterrichtsqualität die größten Lernfortschritte erzielten.

2.5.1 Frontalunterricht vs. Offener Unterricht

Unter Frontalunterricht versteht man eine lehrerzentrierte, wenn man so will, auch traditionelle, einfach strukturierte Unterrichtsform. Dem Lehrer obliegt die Hauptgesprächszeit, die Schüler können sich nur im begrenzten Maß einbringen. Die gesamte Klasse wird zeitgleich unterrichtet, und unterliegt somit einer gewissen Passivität. In den letzten Jahren war diese Unterrichtsform immer wieder Kritik ausgesetzt. Einsiedler (2011) listet einige Kritikpunkte auf; Klassenunterricht sei eintönig, demotivierend und man erziele dabei zu wenig Lernwirksamkeit. Lehrkräfte hielten viel zu viel Klassenunterricht, und damit sei auch ineffektives Lehren an der Tagesordnung. Klassenunterricht ist mit Fremdsteuerung verbunden; er vernachlässigt Selbständigkeitserziehung und selbstgesteuertes Lernen.

Allerdings können im Frontalunterricht auch die Potenziale der ganzen Klasse berücksichtigt werden. Die unterschiedlichen Ideen und Fähigkeiten der SchülerInnen können eine erstaunliche Dynamik auslösen, besonders wenn die Klasse heterogen in ihren Talenten zusammengesetzt ist (Gudjons, 2003).

Anders als beim Frontalunterricht, arbeiten die Kinder laut Poerschke (1999) im offenen Unterricht in sehr viel größerem Maße alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen an obligatorischen oder freiwilligen Lernangeboten. Offene Lernsituationen nach Hammerer (1998) können unterteilt werden in „*Lernen mit teilweise festgelegten Aufgabenplänen*“, Beispiele hierzu sind Lernen an Stationen, Lernzirkel, Arbeit mit Wochen- oder Tagesplänen, und „*Lernen ohne Aufgabenpläne*“ wie beispielsweise freie Lernphasen oder Freiarbeit nach Montessori.

Meyer (2009) schreibt dem offenen Unterricht eine Betonung der Selbstregulation und einen hohen Anteil an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit zu. Hammerer (1998) postuliert, dass dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule die Entfaltung der Persönlichkeit, der Entwicklung von Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung eine zentrale Bedeutung zukommt. Dies kann durch die offene Lernsituation realisiert werden. Weitere Vorteile dieser Unterrichtsform könnte man darin sehen, dass die Lehrkraft in eine indirekte Unterrichtsführung tritt und somit den unterschiedlichen Lern-, Entwicklungs- und Leistungsstand der SchülerInnen weit besser kennenlernen als dies bei einem lehrerzentrierten Unterricht der Fall ist. Somit könne man den unterschiedlichen Lernausgangslagen der SchülerInnen gerecht werden. Diese Annahmen konnte allerdings in seiner Studie nicht bestätigt werden.

Poerschke (1999) konnte in seiner Untersuchung ebenfalls feststellen, dass offen unterrichtete Klassen anfälliger für eine schlechte Unterrichtsqualität zu sein scheinen als frontal unterrichtete. Die Unterrichtsqualität dürfte beim offenen Unterricht sehr viel stärker von der Lehrkraft abhängig zu sein als beim Frontalunterricht. Eine Öffnung des Unterrichts fordert demnach hohe pädagogisch-didaktische Kompetenz der LehrerInnen, welche erst durch Erfahrung und Weiterbildung im Laufe der Jahre erworben wird. (Hanke, 2005) Eine These von Meyer (2003a)

besagt: Je offener der Unterricht, umso wichtiger die klare Strukturierung. Während offener Unterricht, im Blick auf die Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenzen ist, ist die direkte Instruktion erfolgreicher im Blick auf die Wissensaneignung und fachliches Lernen.

Im offenen Unterricht findet sich ein geringerer Strukturierungsgrad des Unterrichts als im lehrergeleiteten Unterricht, damit soll das zentrale Erziehungsziel Selbständigkeit und Mündigkeit erreicht werden (Gruehn, 2000).

2.5.2 Gruppenunterricht

Der Unterricht sollte möglichst interessant und abwechslungsreich gestaltet sein, dies kann unter anderem durch eine Anwendung von Methodenvielfalt erreicht werden. Methodenvielfalt wirkt sich auf die Motivation der SchülerInnen und das Interesse an einem konkreten Thema aus. Während sich die traditionellen Unterrichtsmethoden meistens auf Lehrervorträge, Tafelarbeit oder Stillarbeit beschränken, beziehen sich die kreativen Methoden hauptsächlich auf Gruppenarbeiten wie z.B. Sprechmühle, Blitzlicht, Rollenspiel etc. Das Gruppenklima wird durch kreative Unterrichtsmethoden deutlich verbessert, da die Aktivitäten gruppenspezifisch, kommunikativ und produktiv gestaltet sind. Dadurch wird wiederum erfolgreiches Lernen gefördert (Janssen, 2005).

Es ist erstrebenswert, die Kinder möglichst selbsttätig und frei arbeiten zu lassen. Leider misslingt Gruppenarbeit in der Praxis häufig. Oft wird sie als Freizeit umfunktioniert oder lustlos ausgeführt (Janssen, 2005).

Im Gegensatz zum Frontalunterricht müssen die Lehrkörper die SchülerInnen beim Gruppenunterricht über die Ziele, Spielregeln, den Ablauf und die Arbeitstechniken ausreichend informieren, damit die SchülerInnen

lernen können ohne die steuernden, kontrollierenden Eingriffe der Lehrkraft klarzukommen (Meyer, 2003a).

2.5.2.1 *Peer Assisted Learning (PAL)*

Philipp (2010) berichtet in seiner Studie über PAL als eine spezielle Form von kooperativen Unterrichtsmaßnahmen. Beim kooperativen Lernen arbeiten die SchülerInnen in kleinen Gruppen zusammen und unterstützen sich gegenseitig beim Erlernen von diversen Fähigkeiten, wie z.B. Lesen lernen. Der Vorteil von PAL liegt in der strukturellen Ebenbürtigkeit bzw. dem gleichen Status in der peer-group, bzw. wird das Prinzip des Modelllernens hier einsetzbar. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, denn die kooperativen Lehrformen sind lernerzentriert. Die Bedeutung der Lehrkraft ist dennoch keine geringe, denn ohne eine sorgfältige Implementierung und das Wissen der Lehrpersonen über die Lesestrategien die hinter den Übungen stecken, kann diese Unterrichtsmaßnahme nicht erfolgreich umgesetzt werden.

Phillip (2010) erläutert, dass peer assisted learning (PAL) die Lesemotivation erhöht und das Leseverständnis durch das reziproke Lehren von Lesestrategien in Kleingruppen verbessert wird. Gerade schwache Leser profitieren von PAL, vor allem in Bezug auf ein besseres Leseverständnis.

Drei Varianten des PAL werden zur Förderung von Lesestrategien im Unterricht nach Phillip (2010) unterschieden:

1. Reciprocal Teaching (RT)
2. Peer Assisted Learning Strategies (PALS)
3. Concept Orientated Reading Instruction (CORI)

- Das *Reciprocal Teaching* findet in Kleingruppen von 4 bis 6 Personen statt. Dabei stellt die Lehrkraft vier Lesestrategien (Zusammenfassen, Fragen, Klären, Vorhersagen) vor, und demonstriert die korrekte Anwendung der selbigen. Danach übernimmt jeweils ein Schüler der Gruppe die Lehrerrolle, lässt die anderen Gruppenmitglieder Abschnitte vorlesen sowie eine Strategie anwenden und erteilt danach Feedback (Phillip, 2010).
- Die *Peer Assisted Learning Strategies* dienen nicht nur der Schulung der Lesestrategien durch Zusammenfassen und Vorhersagen, sondern auch der Verbesserung der Leseflüssigkeit. Die PALS Übungen finden in Dyaden statt, wobei es einen stärkeren und einen schwächeren Leser gibt. Im Sinne des Peer Modeling fängt der stärkere Leser an und demonstriert das angestrebte Verhalten. Das Lesematerial entspricht den Fähigkeiten des schwächeren Lesers um diesen nicht zu überfordern (Phillip, 2010).
- Die Hauptintention des *CORI* ist es, das Leseverständnis zu verbessern und die Lesemotivation zu erhöhen. CORI ist ein 12 Wochen Projekt, in dem die Kinder in ein Themengebiet eingeführt werden, wobei sie sich lesend und forschend Wissen aneignen sollen. Eine reichhaltige Klassenbibliothek und diverse Materialien werden zur Verfügung gestellt. Zudem werden Exkursionen unternommen oder Experimente durchgeführt um ein Praxiserlebnis zu erzeugen, danach erfolgt die Zusammenarbeit in peers (Phillip, 2010).

Spörer et al. (2009) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass SchülerInnen, die in kleinen Gruppen nach der reciprocal teaching Methode lernten, bessere Ergebnisse in einem Leseverständnis-Test erzielten, als SchülerInnen die nach traditionellen Methoden unterrichtet wurden. Die Annahme, dass Volksschüler in kleinen heterogenen Gruppen gemeinsam lesen sollten, und von heterogenen Gruppen mehr profitieren als von homogenen, können durch die Studien von Paratore & Indrisano, 2003; zitiert nach De Vere Wolsey, 2010 bestätigt werden.

3 Der Leseunterricht in der Volksschule

3.1 Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts

Das Unterrichtsfach Deutsch wird in Österreich durch einen nationalen Lehrplan aus dem Jahre 2003 des Unterrichtsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur geregelt.

Dieser Lehrplan gliedert sich in folgende Teilbereiche:

- Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Verfassen von Texten
- Rechtschreiben
- Sprachbetrachtung

In der Grundstufe I, welche die Vorschulstufe und erste und zweite Schulstufe umfasst, ist die Hauptaufgabe des Leseunterrichts die Vermittlung einer grundlegenden Lesefertigkeit, die den SchülerInnen Textverständnis ermöglicht.

“Bei der Unterrichtsarbeit ist anzustreben, dass die Schüler bis zum Ende der 2. Schulstufe eine möglichst anhaltende Lesemotivation entwickelt haben, in der Lage sind, altersgemäße Texte in gemischter Antiqua geläufig zu lesen, den Sinn dieser Texte erfassen können, sowie sich mit Texten in einfacher Weise auseinander setzen können“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2003).

Eine wichtige Aufgabe des Unterrichts ist es nicht nur den basalen Lesekompetenzerwerb der SchülerInnen zu gewährleisten, es ist weiters bedeutend Lesestrategien zu vermitteln. Diese dienen dem Textverständnis (Philipp, 2010) und fördern die Lesemotivation, denn diese steht wiederum in Beziehung zum Leseverständnis sowie der Lesekompetenz (McElvany et al., 2008).

Der Leseunterricht in der zweiten Klasse ist auf das Grundgerüst der erlernten basalen Fertigkeiten in der ersten Klasse aufgebaut und dient dazu, weitere Fähigkeiten der Lesekompetenz zu vermitteln, wie z.B. das schriftliche Ausdrucksvermögen, das Leseverständnis und die Fähigkeit zum flüssigen Lesen.

In einer Studie von Gottfried et al. aus dem Jahre 2001 (zitiert nach McElvany, 2008) ist erwiesen, dass die intrinsische Lesemotivation von Kindern im Alter zwischen sieben und siebzehn Jahren kontinuierlich über die Schuljahre hinweg abfällt. Häufiges Lesen fördert die Lesemotivationsentwicklung und sollte daher im Unterricht der zweiten Volksschulklasse die notwendige Beachtung finden. Damit die SchülerInnen die notwendige intrinsische Motivation aufbauen, spielen erreichbare Lernziele sowie deren Erfolge und der individuelle Bezug zum Inhalt des Gelesenen eine entscheidende Rolle (Meier, 1998).

3.2 Leseunterricht der zweiten Klassenstufe

In der zweiten Klasse Volksschule sollten die Kinder bereits ein Phonem-Graphem Verständnis sowie das alphabetische Prinzip beherrschen. Falls hier noch Defizite bei manchen Kindern vorliegen, sollte notwendigerweise eine Wiederholung in diesen Bereichen stattfinden. Eine wichtige Aufgabe neben der Festigung des Wissens aus der ersten Klasse, ist die Erhöhung der Lesegeläufigkeit. Diese kann durch wiederholtes Lesen der gleichen Wörter bzw. das wiederholte Lesen der gleichen Texte gesteigert werden (Klicpera et al., 2010).

Es ist empfehlenswert, dass die SchülerInnen täglich 15-20 Minuten ein selbst ausgewähltes Buch im Unterricht lesen, denn dies steigert die Lesemotivation, welche eine enorme Bedeutung für die Aneignung der Lesekompetenz darstellt (Klicpera et al., 2010). Das Bundesministerium

für Unterricht, Kunst und Kultur (2003) empfiehlt zudem abwechslungsreiche Übungen um das Lesevergnügen zu steigern.

Ein weiteres Ziel, neben der Steigerung der Lesegeläufigkeit und der Lesemotivation, stellt die Arbeit am Leseverständnis dar (Klicpera et al., 2010). Hier kann beispielsweise die Technik des Echolesens zum Einsatz kommen, bei dem die Lehrkraft zuerst einen Absatz vorliest und dieser dann vom Schüler wiederholt vorgelesen wird.

Die Aspekte Lesefertigkeit und Sinnverständnis müssen zugleich als Zielsetzung im Unterricht angestrebt werden. Der Zugang zu fantasievollen, unterhaltsamen, altersentsprechenden Lesetexten, soll zusätzlich zur verwendeten Fibel geschaffen werden. Schließlich sollen die SchülerInnen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen herangeführt werden (Schenk, 1997).

Der Einsatz von unterschiedlichen didaktischen Methoden soll im Unterricht gewährleistet sein (Meyer, 2009) sowie verschiedene Strategien beim Lesen von Texten wie beispielsweise "zusammenfassen", "Fragen stellen", "vorhersagen" angewandt werden, um das Leseverständnis der SchülerInnen zu fördern (Spörer, 2009).

Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, ist durch differenzierte Lernangebote entgegenzukommen. Entsprechenden Lernmittel, ausreichend Lernzeit und die Möglichkeiten zum Selbstentdecken, müssen besonderer Beachtung geschenkt werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2003).

4 Didaktische Methoden im Leseunterricht

Gemäß Klicpera et al. (2010) ist die Gestaltung des Unterrichts entscheidend dafür, ob Kinder lesen und schreiben lernen. Überdies ist sie auch ein Faktor wie die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit verläuft. Es können verschiedene methodische Ansätze, wie beispielsweise eine ganzheitliche oder eine synthetische Leselehre, sowie verschiedene didaktische Methoden angewandt werden, um den SchülerInnen die Herausforderungen des Lesens zu erleichtern.

4.1.1 Tafel

Die Tafel ist eines der ältesten Medien welche im Unterricht eingesetzt werden können (Meyer, 2003b). Die Wandtafel dient im Lese- und Schreibunterricht zur Darstellung der richtigen Bewegungsführung der Buchstabenform samt optischer Analyse. Nicht nur die Wandtafel ist ein geeignetes Mittel zur Demonstration. Die Bandbreite verschiedener Tafeln, wie z.B. Magnettafel oder Flanelltafel, ermöglichen durch ihr Großformat eine Vielseitigkeit an Übungen (Schenk, 1997). Mit der Tafel soll ein Sachverhalt veranschaulicht werden, sie eignet sich für einfache Visualisierungen aus dem Stehgreif. Eine wesentliche didaktische Funktion der Tafel ist die Darbietung von Lehrstoff und die Lernprozessdokumentation. Die Tafel kann aus verschiedenen Gründen verwendet werden, beispielsweise um einen roten Faden während einer Unterrichtsstunde festzuhalten oder eine Ergebnissicherung am Ende der Stunde sicherzustellen. SchülerInnen können ihre Lösungsideen vorstellen oder die Tafel zur Unterstützung eines Referates nutzen (Gudjons, 2003).

4.1.2 Leselehrgang

Eines der wichtigsten und am häufigsten verwendeten Lernmittel im Unterricht ist das Schulbuch. Boyer (1998) spricht dem Schulbuch einige wichtige Merkmale zu. Die Inhalte sind stark an den Lehrplänen orientiert und nach didaktischen und lernpsychologischen Erkenntnissen aufbereitet. Kirschhock (2004) sieht einen großen Vorteil der Lehrgänge aufgrund der Entlastungsfunktion, vor allem für junge Lehrer, da sie bei der Gestaltung des Lernprozesses eine Stütze finden.

Für die Leselehrgänge muss nach Schenk (1997) gelten, dass sie alle Leselernprozesse erfassen und eine Lernerfolgskontrolle möglich ist. Wichtig ist, dass sie wie alle im Unterricht verwendeten Materialien abwechslungsreich und motivierend gestaltet sind.

Schabmann (2001) unterscheidet die Erstleselehrgänge nach ihrem methodischen Zugang: In einem ganzheitlich (analytisch) orientierten Leselehrgang wird darauf verzichtet, alle Buchstaben der Reihe nach einzuführen, stattdessen werden den Kindern sofort ganze Wörter präsentiert. Die in Österreich weitaus häufiger angewandte Form des Erstleseunterrichts ist die synthetisch orientierte. Hier beginnt die Leseinstruktion immer mit dem Vorstellen der Buchstaben, aus denen kurze einfache Wörter gebildet werden können wie MAMA oder SUSI. In Klassen mit einem synthetisch orientierten Leseunterricht werden die Leselehrgänge häufiger verwendet als in einem ganzheitlichen Unterricht.

In Anlehnung an den Methodenstreit analytisch versus synthetisch unterscheidet Kirschhock (2004) lehrgangs- versus lernwegorientierte Konzepte:

- Beim *lehrgangsorientierten Unterricht* lernen alle Kinder auf Grund eines festgelegten Lernziels zur selben Zeit das Gleiche. Der Vorteil des lehrgangsorientierten Konzepts ist die Entlastungsfunktion durch die Verwendung eines Leselehrgangs für die Lehrkraft.
- Bei *lernwegsorientierten Konzepten* ist der Ausgangspunkt das Kind und sein individueller Lernprozess, auf den speziell eingegangen werden sollte. In einem offenen Unterricht wird weitgehend ein lernwegsorientiertes Konzept verwendet. Das heißt hier wird seltener eine Fibel, dafür öfter individuelle Arbeitsblätter benutzt. Dieser Ansatz erfordert eine hohe Kompetenz der Lehrkraft, da hier individuell gearbeitet wird. Dies bestätigt auch Poerschke (1999) der bei offenen Unterrichtsformen der Qualität des Unterrichts eine entscheidende Rolle zuspricht.

Weiters bilden die mit einem Leselehrgang unterrichteten Klassen nach Poerschke (1999) bezüglich der Unterrichtsqualität eine homogenere Gruppe, als die SchülerInnen, die durch eine offene Unterrichtsform unterrichtet wurden.

4.1.3 Lautes Lesen

Das laute Lesen ist ein wichtiger methodischer Faktor bei dem der Leseanfänger den eigenen Wortklang zur Sinnfindung einsetzt (Schenk, 1997).

Das gemeinsame laute Lesen im Klassenverband, bei dem einzelne Kinder einen kleinen Teil eines Textes laut vorlesen, während die anderen SchülerInnen leise mit dem Finger auf der Zeile mitlesen, ist nach Meiers (1998) kritisch zu betrachten. Im Zuge dessen wird sich oft zu sehr auf einzelne Abschnitte konzentriert und dadurch ginge die beabsichtigte

Wirkung des gelesenen Textes verloren.

Auch aktuelle Erkenntnisse von DeVere Wolsey et al. aus dem Jahre 2010 zeigen, dass LehrerInnen diese Methode nicht mehr häufig in ihrem Leseunterricht anwenden. Gerade für leseschwache Kinder kann das laute Lesen in der Klasse frustrierend sein, sei es als Zuhörer der mit dem Lesetempo des Vorlesers nicht mitkommt oder als aktiver Leser, der sein Defizit vor Klasse bloßstellen muss.

Meier (1998) betont die positive Auswirkung auf den Wortschatz, das Leseverständnis und die Lesemotivation der Kinder durch das laute Vorlesen seitens der LehrerInnen oder bzw. eines geübten Lesers. Beim Zuhören konzentrieren sich die Kinder auf die Sprache und Inhalte und erfahren so den Bezug zwischen Schrift und Sprache. Die Freude am Lesen kann durch geeignete Texte zu denen die Kinder Bezug finden und das richtig gewählte Sprachniveau geweckt werden. Kinder sollten Geschichten wenn möglich auf freiwilliger Basis und wenn sie sich genügend vorbereiten konnten in der Klasse vorlesen (z.B. Lesethron in der Klasse einführen, für den man sich am Anfang der Stunde anmelden kann).

4.1.4 Leises Lesen

Im Leseunterricht können das gemeinsame Lesen im Klassenverband, stilles Lesen, Lesen in Zweiergruppen, Lesen in größeren Gruppen und lautes Vorlesen durch die Lehrkraft unterschieden werden (Tompkins, 2003; zitiert nach DeVere Wolsey, 2010).

Mit dem Voranschreiten im Leselernprozess beginnt der Schulanfänger still zu lesen. Das Schriftbild wird ohne äußerlich wahrnehmbare Verklangerung sofort in Sinnzusammenhänge umgesetzt. Es ist die

übliche Form des Lesens und nimmt den größten Anteil innerhalb aller Lesesituationen ein.

Klicpera et al. (1993) fordert mehr Gelegenheiten zum stillen Lesen im Unterricht, da in vielen Klassen das stille Lesen, und damit das selbständige, zusammenhängende Lesen zu kurz kommt. Die Kinder sollten sich Bücher frei auswählen dürfen, und im Unterricht zu vorgegebenen Zeiten lesen dürfen.

4.1.5 Hausaufgaben

Als Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus fungieren Hausaufgaben. Sie geben den Eltern die Möglichkeit einen Einblick in die derzeitige Stoffvermittlung zu bekommen und sich aktiv daran zu beteiligen.

Den LehrerInnen bieten Hausübungen eine gute Möglichkeit zur Überprüfung der Leistungen und Fortschritte ihrer SchülerInnen. Häufige Aufgabentypen sind vor allem eigenständiges Lesen sowie Verständnisfragen zu den bereits gelesenen Texten (Wallner-Paschon, 2007).

Sinnvolle Hausaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie weniger nachbereitend (als Übungszweck) sondern vielmehr vorbereitend für den Folgeunterricht von der Lehrkraft aufgegeben werden. Der Umfang an Arbeitszeit, welche für die Hausaufgabe anberaumt wird, soll angemessen sein sowie differenziert nach Interesse und Leistungsstand (Gudjons, 2003).

Eine englische Studie von Farrow et al. (1999) konnte in ihren Ergebnissen klarstellen, dass es keinen positiven Zusammenhang

zwischen der Menge an aufgegebenen Hausaufgaben und den erzielten Leistungen von Volksschulkindern gibt. Die getesteten Kinder berichteten, dass sie die meiste Hausaufgabe im Bereich Lesen bekommen hätten (weit mehr als einmal pro Woche). Eine Begründung für die häufig erteilte Lesehausübung sehen die Autoren darin, dass die LehrerInnen davon ausgehen, dass es von Ihnen erwartet würde Hausaufgaben zu erteilen. Tatsächlich konnte aber gezeigt werden, dass gerade Kinder, welche Hausaufgaben nur einmal pro Monat erteilt bekamen, die besten Testergebnisse bei der Studie erzielten. Die Ansicht „mehr ist besser“ kann somit bei der Erteilung von Hausaufgaben in der Volksschule nicht vertreten werden.

In der Studie von DeVere Wolsey et al. (2010) zeigten die Ergebnisse, dass amerikanische VolksschullehrerInnen Lesehausübungen bereits als die seltenste didaktische Maßnahmen im Leseunterricht einsetzen.

4.1.6 Einsatz neue Medien

Die Verwendung neuer Technologien und das Lesen von elektronischen Texten ist heutzutage ein wichtiger methodischer Bestandteil beim Lesenlernen. Durch das Internet, oder anderen elektronischen Kommunikationsweisen, können den SchülerInnen unterschiedliche Texte und Texttypen zugänglich gemacht werden (Wallner-Paschon, 2007).

Nahezu alle namhaften Schulbuchverlage bieten bereits eine Lernsoftware für die Grundschule im Bereich Lesen an. Diese beinhaltet beispielsweise Übungen zum Verknüpfen von Laut und Buchstaben oder Übungen zum Erkennen von Buchstaben, Wortbausteinen und Wörtern.

Die meisten Kinder arbeiten sehr gerne am Computer, da sie hier ihr Arbeitstempo selbst bestimmen können, eine direkte Rückmeldung

bekommen und ihre Fehler einfach korrigieren können (Spörer, 2009). Der Computer übernimmt immer mehr Funktionen der Lehrperson, allerdings ist hier Vorsicht geboten, denn kein Lehrprogramm verfügt über die Flexibilität einer Lehrperson und bei Schwierigkeiten kann nicht hilfreich eingegriffen werden.

Auch Schenk (1997) sieht den Computer als Medium der Zukunft um Kinder den Lese- und Schreiblernprozess näher zu bringen. Als großen Vorteil betont Schenk die Möglichkeit, dass die SchülerInnen hier ohne zeitlichen Druck und Angst vor Fehlerbewertung den Stoff erarbeiten können. Besonders gut könne man in der Freiarbeit den Computer als Lern- und Fördermedium einsetzen.

Die Studie von DeVere Wolsey et al. (2010) zeigte, dass elektronische Texte immer häufiger in amerikanischen Volksschulen eingesetzt werden. Die durchschnittliche Lesezeit pro Woche, welche die Klassen mit Lesen aus dem Internet verbringen, beträgt bis zu 15 Minuten. Die Autoren kritisieren die geringe Lesezeit und sind der Ansicht, dass dieser Methode mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

4.1.7 Lernspiele

Als gängige Spielformen im Grundschulunterricht werden Rollenspiele, Regelspiele und Lernspiele eingesetzt. Die Effektivität von Lernspielen im Erstleseunterricht wurde von Einsiedler und Treinis (1985) in einer experimentellen Studie nachgewiesen. Lernspiele weisen meist die Struktur bekannter Gesellschaftsspiele auf und beziehen sich auf klare überprüfbare Lernziele bzw. Lerninhalte. Als Beispiele für Leselernspiele können z.B. Die *Buchstabenraupe*, *Laut-Domino* oder *Wörter flicken* genannt werden. Anleitungen und Anwendungsmöglichkeiten können bei Meier (1998, S. 123-124) nachgelesen werden. Die Lerneffekte von Lernspielen im Erstleseunterricht sind laut der Studie von Einsiedler und Treinis umso höher, je stärker die Spielelemente des Lernspiels (freie

Wahl des Spiels und des Spielpartners) Berücksichtigung finden.

Nach Schenk (1997) kommt das didaktische Spiel dem Drang des Kindes nach Bewegung und Hantieren mit den Lerngegenständen entgegen, ermöglicht aber typische schulische Leistungen. Lernspiele bringen Abwechslung, Entspannung und Spaß und können das kindliche Bedürfnis nach Wettstreit befriedigen.

5 Weitere Einflussfaktoren Lesen

5.1 Fördermaßnahmen

Wie unter Punkt 2.5.1. erläutert, beschreiben auch Bertschi-Kaufmann et al (2006) in ihrer Studie die beiden Formen *offener* bzw. *angeleiteter Unterricht*. So wie die Strukturierung des Unterrichts nach diesen didaktischen Ansätzen geführt werden kann, gilt dieses Prinzip auch für das Training bzw. der Förderung der Lesekompetenz.

Die offene Form des Lesetrainings zielt primär auf die Motivation, Interessen und auf das Leseverhalten der SchülerInnen ab. Beispiele für solche Fördermaßnahmen sind nach Bertschi-Kaufmann et al (2006):

- Freie Lesestunden, in denen die SchülerInnen sich die Lektüre selbst auswählen dürfen und im eigenen Tempo lesen und sich darüber austauschen.
- Medientagebücher, in welchen Leseerfahrungen laufend notiert werden. Dies ist auch ein wertvoller Einblick in die jeweilige Leseentwicklung für die LehrerInnen.

Beim angeleiteten Lesetraining ist die Entwicklung von Lesefertigkeit, des Leseflusses, dem Aufbau von Textverständnis von besonderer Bedeutung. Als Beispiele für eine angeleitete Leseinterventionsförderung können nennen Bertschi-Kaufmann et al (2006):

- Paired Reading (bei dem sich die SchülerInnen wechselseitig beim lauten Lesen korrigieren) als Training der Lesegeläufigkeit.
- Aufbau von Textverständnis bzw. Umgang mit Texten durch Einübung verschiedener Strategien.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der interessensgeleitete Unterricht zu einer Verbesserung der Lesefertigkeit führt. Die standardisierte Effekt-

stärke weist auf einen kleinen bis mittleren Unterschied hin ($d = 0.35$). Dass der offene Unterricht das Textverstehen fördert, kann nicht bestätigt werden. Interessanterweise ließen sich keinerlei signifikante Unterschiede zu den motivationalen und emotionalen Aspekten im Vergleich zum angeleiteten Unterricht nachweisen. Auch die Interaktion wurde unter den SchülerInnen durch den interessegeleiteten Unterricht – wie erwartet – nicht intensiviert.

5.1.1 Lesestrategien

Durch Lesestrategien kann das Textverständnis deutlich verbessert werden. Gold (2007) führt ordnende, wiederholende sowie elaborierende Strategien als besonders effektiv an.

Gold (2007) entwickelte ein nachweislich erfolgreiches Trainingsprogramm zur Leseförderung namens die "Textdetektive", in dem die zuvor erwähnten Lesestrategien vorgestellt und eingeübt werden, um die Lesekompetenz zu verbessern. Durch das verbesserte Textverständnis erfahren die Kinder eine neu gewonnene Kompetenz, die auch gleichzeitig die Lesemotivation und Lesefreude fördert.

5.1.2 Individuelle Unterstützung für leseschwache Kinder

Im zweiten Volksschuljahr sollten die basalen Fähigkeiten der Buchstaben-Laut-Zuordnung von den SchülerInnen bereits grundlegend beherrscht werden. Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesenlernen aufweisen, weichen jedoch an diesem Punkt bereits von ihren KlassenkameradInnen ab. Dieser kritische Punkt sollte als Anlass zu einer individuellen Förderung genommen werden, um den schwachen Lesern eine Angleichung an den Klassendurchschnitt zu ermöglichen und eventuellen späteren Problemen entgegenzuwirken (vgl. Humer et al., 2005). In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass eine entsprechende

intensive Einzelförderung von nur täglich einer halben Stunde über ein Ausmaß von acht Wochen, bei den SchülerInnen die Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens bereits am Anfang des ersten Schuljahres hatten, positive Effekte, die bis zum Ende der 1. Klasse stabil blieben, erreicht werden konnten. Durch die Intervention wurde bei den geförderten Kindern, nicht nur eine Steigerung in der Lesesicherheit, sondern auch eine Steigerung der phonologischen Bewusstheit innerhalb kurzer Zeit erreicht.

5.2 Familiäre Kontextbedingungen

Ein Teil der Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb wird vorschulisch erworben und steht in engem Zusammenhang mit den frühen Erfahrungen, die Kinder im sprachlichen Bereich machen. Ein Elternhaus, in dem Sprache thematisiert und spielerisch mit ihr umgegangen wird, bereitet gut auf die Schule vor (Scheerer-Neumann, 2005).

Das familiäre Umfeld ist, neben der Schule, ein entscheidender Einfluss bei der Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern. Durch ein anregendes Klima, kann das Kind dazu ermuntert werden, sich mit verschiedenen Textformen auseinanderzusetzen. Wie die Kinder Texte erleben, wird stark von den Eltern und ihren eigenen Einstellungen zum Lesen beeinflusst. Selbständiges Lesen, bei möglichst freier Auswahl des Lesematerials, sollte Bestandteil des häuslichen Alltags sein, und entsprechend von den Eltern gefördert werden (Wallner-Paschon, 2007).

Drei Faktoren bestimmen nach Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993), zitiert nach Gold (2007) in besonderem Ausmaß die Lesefreude und Lesehäufigkeit der 9- bis 11-Jährigen:

1. Die soziale Einbindung des Lesens
2. Die kindgerechte allgemeine Kommunikationsverhalten in der Familie
3. Das Leseverhalten der Eltern

Ergebnisse aus der PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study) zeigen, dass es in allen untersuchten Ländern einen sozioökonomischen Effekt durch die Bildung der Eltern auf die Leseleistung gibt. Je höher die Bildung, desto besser waren die Leseleistungen der Kinder (Suchán et al., 2007).

Helmke (2009) betonte, dass auch die beste schulische Förderung zum Scheitern verurteilt wäre, wenn die Eltern gar kein Interesse an der Bildung und dem Schulerfolg ihrer Kinder hätten.

5.3 Strukturelle Rahmenbedingungen der Klasse

Laut Poerschke (1999) definieren sich die strukturellen Rahmenbedingungen einer Klasse über die Anzahl der SchülerInnen, den Anteil ausländischer Kinder und die Klassenform. Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität in der Grundschule werden seit Jahren kleinere Klassen gefordert. Eine optimale Klassengröße in der Volksschule beträgt nicht mehr als 18 Schüler (Coople & Bredekamp, 2009, zitiert nach Berk 2011).

Poerschke schrieb der Prozessvariable „unterrichtliche Rahmenbedingung“ in seiner Studie allerdings nur eine untergeordnete Rolle zu. Ebenso die Geschlechterverteilung von Jungen und Mädchen wirkte sich nicht signifikant auf die Lesefähigkeit in den ersten Klassen aus. Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache scheint ebenfalls keine Auswirkung auf die Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse zu haben.

II. Empirischer Teil

6 Untersuchungsdesign

In Zusammenarbeit mit dem Wiener Stadtschulrat wurden von Mitte März 2012 bis Anfang Juni 2012 14 Schulen zur Teilnahme an dieser Studie ausgewählt. Als ersten Schritt im Rahmen der Erhebung wurde ein Klassenscreening mittels SLS (Salzburger Lesescreening) durchgeführt. Im Anschluss an diese Testung wurden die vier besten, vier mittleren und die vier schwächsten LeserInnen der Klasse ermittelt. Mit diesen 12 SchülerInnen wurden im Anschluss einzeln ein zusätzlicher neu entwickelter, individueller Lesetest durchgeführt.

Weiters erhielten die SchülerInnen sowie die Lehrerinnen ein Unterrichtstagebuch, in welchem bestimmte Unterrichtsaktivitäten des Tages abgefragt wurden. Diese Tagebücher waren über insgesamt 15 Tage von der Klassenlehrerin sowie von den SchülerInnen auszufüllen. Die Schülertagebücher bestanden aus 14 sprachfreien Items in Form von ankreuzbaren Bildern. Die Lehrertagebücher waren inhaltlich an die Schülertagebücher angebunden, jedoch in Sätzen als Fragen formuliert (siehe Anhang).

Die Lehrerinnen wurden außerdem ersucht, einen Lehrerfragebogen zur Unterrichtsgestaltung und Schülerfragebögen über den jeweiligen Leistungsstand der 12 ausgewählten SchülerInnen auszufüllen.

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 20. Als Signifikanzniveau wurde $p = .05$ festgelegt. Zusätzlich wird die Effektstärke η^2 ermittelt. Gemäß Cohen (1988) kann ab einer Effektstärke von $\eta^2 \geq .01$ von einem schwachen, ab $\eta^2 \geq .06$ von einem mittleren Effekt ausgegangen werden.

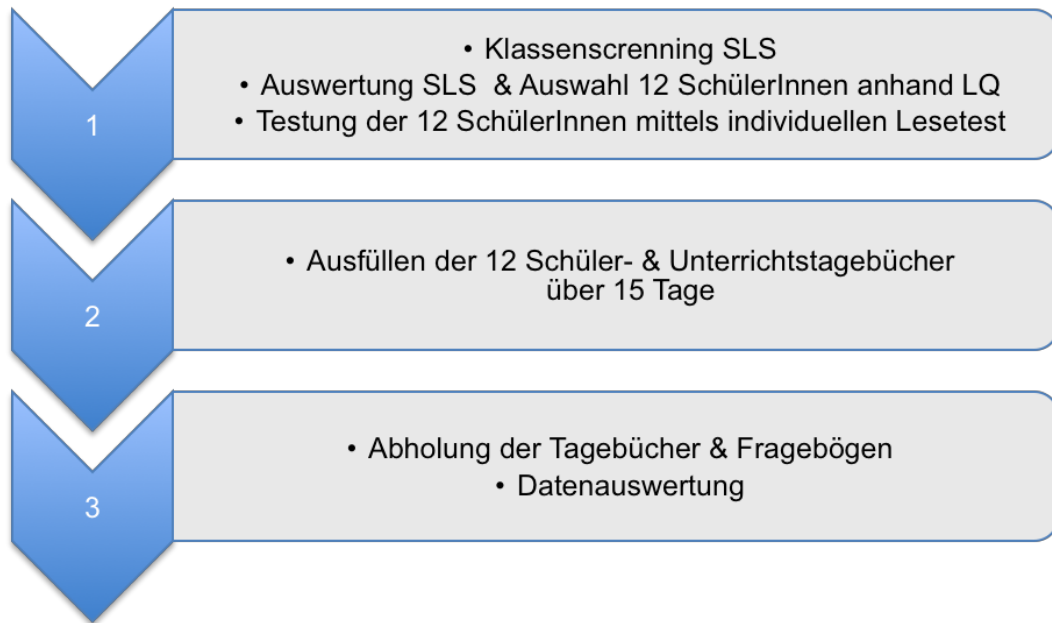


Abbildung 4: Untersuchungsdesign

7 Stichprobenbeschreibung

Es wurden insgesamt 14 Volksschulen in Wien für die Datenerhebung herangezogen. Um eine möglichst heterogene Stichprobe zu erzielen wurden mehrere Wiener Bezirke (1., 2., 6., 7., 10., 11., 12., 13., 18., 22. und 23.) in die Auswahl genommen. Insgesamt beteiligten sich 29 zweite Klassen (2. Schulstufe Volksschule). Die Stichprobengröße der SchülerInnen beim Screening mittels SLS betrug 532. Davon waren 249 (47,2%) Buben und 278 (52,8%) Mädchen. Die Stichprobe, die schließlich für die individuelle Lesetestung und Datenerhebung mittels Schultagebuch zur Verfügung stand, setzte sich aus 188 Mädchen (55,1%) und 153 (44,9%) Buben zusammen.

Diese 341 SchülerInnen wurden unter anderem nach der zu Hause gesprochenen Sprache befragt. 32,2 % der Mütter und 34,7% der Väter sprechen ausschließlich deutsch zu Hause mit ihren Kindern. Die zwei größten nicht deutsch sprechenden Gruppen sprechen zu Hause türkisch (20,1% der Mütter; 20,8% der Väter) und BKS (bosnisch, kroatisch, serbisch) 19,1% der Mütter und 17,8% der Väter.

29 Lehrerinnen nahmen an der Erhebung teil und führten über 15 Tage ein Schultagebuch. Das Durchschnittsalter der Lehrerinnen betrug 40 ($SD = 11.96$) Jahre. Die durchschnittliche Berufserfahrung als Lehrerin lag bei 15 ($SD = 12.67$) Jahren. Da eine Lehrkraft das Unterrichtstagebuch nicht ausgefüllt hatte, werden für die Analyse der Unterrichtsstile die Daten von den verbliebenen 28 Lehrerinnen herangezogen.

8 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden nur die für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Untersuchungsinstrumente beschrieben.

8.1 Testung der Leseleistungen

8.1.1 SLS (Salzburger Lesescreening)

Zur Überprüfung der Lesefähigkeit bei den SchülerInnen wurde das Salzburger Lesescreening (SLS) eingesetzt. Das SLS ist ein relativ ökonomisches Verfahren (inklusive Instruktion Dauer ca. 15 Minuten), bei dem die SchülerInnen die Sinnhaftigkeit von Sätzen beurteilen müssen. Dieser Test dient zur Überprüfung der basalen Lesefertigkeit. Er misst die Lesegeschwindigkeit und indirekt die Lesegenauigkeit, weiters eignet er sich als Screening, denn er kann als Gruppentest angewendet werden. Dies bedeutet, dass alle Kinder einer Klasse den Test gleichzeitig bearbeiten können. Nach einer standardisierten Instruktion und einigen Übungsaufgaben lesen die SchülerInnen leise eine Liste von Sätzen. Am Ende jeder Zeile sollen die Kinder anzeichnen (indem sie das entsprechende Symbol für richtig bzw. falsch einkreisen), ob die Aussage des Satzes inhaltlich stimmt (siehe Abbildung 5).

Beispielsätze aus dem SLS Übungsteil:

Tee kann man trinken.	✓	×
In der Wüste regnet es oft.	✓	×
Erdbeeren sind ganz blau.	✓	×

Abbildung 5: Übungsbeispiele aus dem SLS (Salzburger Lesescreening)

Als Leistungsrohwert wird die Anzahl der in 3 Minuten korrekt beurteilten Sätze herangezogen. Über das Zusammenfassen der Testwerte der

Kinder können auch Aussagen über den Leistungsstand von Klassen gemacht werden. Die Beurteilung der Testergebnisse (relativ zur statistischen Norm) erfolgt anhand des Lesequotienten (LQ). Der LQ drückt aus, wie weit die bei einem Kind gemessene Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Lesequotient und Leistung gemäß Salzburger Lese-Screening von Mayringer & Wimmer

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

8.1.2 Individueller Lesetest

Bei dieser Lesetestung bekommen die TeilnehmerInnen in einer Einzeltestung vom Testleiter der Reihe nach 6 A4 Blätter mit jeweils 15 Wörtern zu lesen, wobei die ersten beiden Blöcke einsilbige Wörter enthalten wie z.B. *Haus, Tag, Post, Bad, Brot*. Im dritten und vierten Block stehen dreisilbige Wörter wie z.B. *Dezember, Theater, Ausbildung, Geburtstag, Ferien*. Im fünften Block befinden sich einsilbige Pseudowörter wie z.B. *Moch, Kaus, Kert, Mach, Keus*, im sechsten Block dreisilbige Pseudowörter wie z.B. *Frunkelte, Kohlender, Spieroge, Parender, Vertucke*. Die Aufgabe besteht darin, diese Wörter so schnell und fehlerfrei wie möglich dem Testleiter laut vorzulesen. Drei Variablen werden erhoben, nämlich die benötigte Lesezeit in Sekunden pro Blatt, die Fehleranzahl und eine eventuelle Selbstkorrektur. Gelesen wird immer nach Spalten (3 Spalten á 5 Wörter/Blatt); hierbei wird die benötigte Zeit vom Testleiter mit einer Stoppuhr gemessen. Vor jedem zu lesenden Block wird vom Testleiter jeweils ein Probeblatt mit drei Wörtern zum Üben vorgegeben.

8.2 Ermittlung des Unterrichtsstils

8.2.1 Unterrichtstagebuch

Das Unterrichtstagebuch wurde in Anlehnung an Edelmann (2008) entwickelt, und dient dem Zweck die Gestaltung des Deutschunterrichts über 15 Schultage hinweg zu dokumentieren. Es beinhaltet 41 Fragen im dichotomen Antwortformat (ja/nein) und drei Fragen mit offenem Antwortformat. Abgefragt wurden Tätigkeiten, welche im Leseunterricht durchgeführt wurden wie z.B. von der Tafel abschreiben, dem Lesebuch abschreiben, lautes Vorlesen seitens der Lehrerinnen oder Schülerinnen. Etwaig verwendete Zusatzmaterialien wie spezielle Arbeitsblätter oder der Einsatz eines Computers wurden ebenfalls ermittelt. Des Weiteren sollten die Lehrerinnen Fragen über die Anwendung verschiedener Übungen z.B. zur phonologischen Bewusstheit in ihrem Leseunterricht ankreuzen. Ob Gruppenarbeiten in der Klasse durchgeführt wurden, war ein bedeutsamer Aspekt. Schließlich wurden noch die aufgegebenen Lesehausübungen ermittelt. Anhand von drei offenen Fragen sollten die Lehrerinnen Anmerkungen z.B. über positive oder negative Ereignisse in heutigen Unterricht dokumentieren. Ziel des Unterrichtstagebuchs war, die jeweilig durchgeführten Unterrichtsaktivitäten sowie deren Häufigkeiten zu analysieren, und anhand dieser Daten die verschiedenen Unterrichtsstile zu bestimmen.

8.2.2 Lehrerfragebogen

Der ebenfalls in Anlehnung an Edelmann (2008) konstruierte Fragebogen an die Lehrerinnen (siehe Anhang) beinhaltet Fragen zum Unterricht, demographische Angaben zur Person (z.B. Alter, Unterrichtsjahre etc.), zur Klassenzusammensetzung (Anzahl nach Geschlecht, Anzahl der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache) sowie Fragen zu folgenden Unterrichtsaspekten beantworten sollten:

- *Klassenbibliothek* Ist diese vorhanden und wenn ja, wie viele Bücher stehen zur Verfügung?
- *Lesebuch:* Welcher Leselehrgang wurde in der 1. Klasse verwendet und wie zufriedenstellend war dieser? Welches Lesebuch wird derzeit verwendet und wie groß ist der Anteil der Übungen, die aus diesem Buch gemacht werden?
- *Förderungsbedarf:* Wie viele SchülerInnen benötigen aufgrund von Leseschwierigkeiten individuelle Unterstützung und ist eine entsprechende Förderung vorhanden bzw. möglich?
- *Unterrichtstempo Lesen:* Wonach richtet sich dieses? (Klassendurchschnitt, fix vorgegebenen Plan, nach den schwächsten/stärksten Schülern)
- *Wochenpläne:* werden diese eingesetzt und wenn ja, wie häufig?
- *Individuelle Förderung durch zusätzliche Übungen:* gibt es diese und wenn ja, für welche SchülerInnen (leistungsschwache, sehr begabte, andere/alle gleichermaßen)?
- *Informationsaustausch mit den Eltern:* Wie und wann erfolgt dieser? (z.B. Sprechtag, Vorladung, Sprechstunden)

9 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit unterschiedliche Lehrertypen im Leseunterricht in den 2. Klassen der Wiener Volksschulen vorhanden sind. Es ist von Interesse, ob aufgrund der angewandten didaktischen Methoden im Leseunterricht verschiedene Unterrichtsstile (Cluster) gebildet werden können.

Insbesondere wurde dabei der Frage nachgegangen, ob und inwieweit unterschiedliche Lehrertypen herauskristallisiert werden können, und welchen Einfluss diese auf die Lesefähigkeit der SchülerInnen ausüben.

10 Statistische Auswertung der Ergebnisse

10.1 Ermittlung der Unterrichtsstile durch Clusteranalyse

Um verschiedene Unterrichtsstile zu identifizieren, wird eine Clusteranalyse mit dem Fusionierungsalgorithmus nach Ward unter Berücksichtigung der Distanzmaße als Proximitätsmaß berechnet. Im Anschluss erfolgen weitere Berechnungen, um die Leseleistungen der SchülerInnen in Beziehung zu den gefundenen Clustern zu setzen.

Die Angaben mit dichotomem Antwortformat (ja/nein) aus dem Lehrertagebuch bilden die Grundlage für die Clusteranalyse. Ziel dieses Verfahrens ist es, aufgrund gewisser Handlungen oder Nicht-Handlungen der Lehrerinnen im Leseunterricht die angewandten Unterrichtsstile zur Überblicksgewinnung darzustellen. Folgende *neun Unterrichtsaspekte* wurden für die Clusterbildung herangezogen:

Item	Nummer
Abschreiben von der Tafel	(Item 1)
Abschreiben vom Buch	(Item 2)
Individuelle Zusammenarbeit	(Item 3)
Lautes Vorlesen seitens der Lehrerin	(Item 4)
Lautes Vorlesen seitens der SchülerInnen	(Item 5)
Leises Lesen der SchülerInnen	(Item 7)
Lesespiele	(Item 9)
Computer	(Item 11)
Gruppenarbeiten	(Item 32)

Diese Variablen gehen als gemittelte, relative Häufigkeiten in die Fusionierung ein. Als Distanzmaß wird der euklidische quadrierte Abstand verwendet; die Variablen werden z-transformiert in der Berechnung berücksichtigt.

Es können drei Unterrichtsstile aufgrund der Ergebnisse der Clusteranalyse identifiziert werden (siehe Tabelle 2). Eine Klasse konnte auf Grund der fehlenden Angaben aus dem Lehrertagebuch nicht zugeordnet werden.

Tabelle 2: Cluster Häufigkeiten und Anteilswerte

Cluster		Häufigkeit	Gültige Prozente	Anzahl der Schüler
Gültig	1*	8	28,6	95
	2*	12	42,9	141
	3*	8	28,6	93
	Gesamt	28	100,0	329
Fehlend	System	1		
Gesamt		29		

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Um die Cluster möglichst treffend benennen zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse einer einfaktoriellen multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) herangezogen. Die Bezeichnung der Unterrichtsstile richtet sich nach den Ausprägungen in den einzelnen berücksichtigten Aspekten der Unterrichtsgestaltung.

Die Berechnung einer MANOVA (Varianzhomogenität kann angenommen werden, $p > .05$, wobei im Bereich Computer $p = .048$ die Verletzung der Homogenität aufgrund der Robustheit des allgemeinen linearen Modells

bei in etwa gleich großen Zellbesetzungen keine Einschränkung darstellt) zeigt, dass fünf der neun Bereiche signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil mittels Welch-Test aufweisen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Ausprägungen (relative Häufigkeiten) in den einzelnen Bereichen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil (Cluster)

Cluster	1		2		3		F(2,25)	Sig
	„Innovativ, kreativ“		„traditionell, aktiv“		„minimalistisch, passiv“			
Item	M	SD	M	SD	M	SD		
1 Tafel abschreiben	0.43	0.32	0.59	0.28	0.45	0.21	0.996	.384
2 Arbeitsbuch abschreiben	0.61	0.24	0.67	0.16	0.35	0.24	5.764	.009
3 individuelle Arbeit	0.77	0.19	0.78	0.21	0.56	0.26	2.846	.077
4 lautes Lesen Lehrerin	0.51	0.14	0.71	0.23	0.47	0.21	4.133	.028
5 lautes Lesen Schüler	0.50	0.21	0.77	0.12	0.61	0.13	7.652	.003
6 leises Lesen Schüler	0.85	0.08	0.95	0.07	0.6	0.12	39.992	.000
7 Lesespiele	0.72	0.14	0.35	0.18	0.33	0.13	16.767	.000
8 Computer	0.50	0.37	0.38	0.30	0.16	0.15	2.909	.073
9 Gruppenarbeit	0.30	0.21	0.50	0.27	0.33	0.22	2.034	.152

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der durchschnittlich angewandten Unterrichtsaspekte sowie deren Signifikanz zur weiteren Charakterisierung der drei Cluster. Item 2, 4, 5, 6 und 7 unterscheiden sich signifikant in ihren Mittelwerten. Item 3 und 8 können unter Berücksichtigung der heterogenen Varianz ebenfalls als signifikant bezeichnet werden. Keine signifikanten Unterschiede können bei Item 1 und 9 festgestellt werden.

10.1.1 Beschreibung der Unterrichtsstile

Cluster 1: „Der innovative, kreative Unterrichtstyp“

Bei diesem Unterrichtsstil kommen häufig innovative sowie kreative Unterrichtsmethoden zum Einsatz. Als didaktische Maßnahme werden Lesespiele und Computer häufiger als bei den anderen beiden Clustern verwendet. Die traditionelleren Methoden wie z.B. vom Arbeitsbuch abschreiben oder lautes Vorlesen durch die Lehrkraft, kommen durchschnittlich oft zur Anwendung. Im Vergleich zu den anderen beiden Clustern werden selten Gruppenarbeiten durchgeführt.

Cluster 2: „Der traditionelle, aktive Unterrichtstyp“

Dieser Cluster bietet den vielseitigsten Unterricht mit Hauptaugenmerk auf die traditionellen Aspekte des Unterrichtens. Alle didaktischen Maßnahmen werden häufiger als bei den anderen beiden Clustern durchgeführt. Einzige Ausnahmen bilden die Arbeit mit Computer und Lesespiele.

Cluster 3: „Der passive, minimalistische Unterrichtstyp“

In diesem Cluster finden sich die wenigsten Unterrichtsaspekte. Fast alle Unterrichtsaspekte werden seltener eingesetzt als in Cluster 1 und 2. Gruppenarbeiten, von der Tafel abschreiben, lautes Vorlesen der SchülerInnen werden durchschnittlich oft angewandt.

Um die Trennschärfe der herangezogenen Variablen im Leseunterricht hinsichtlich der 3-Cluster-Lösung zu prüfen, wird mittels Diskriminanzanalyse unter Einschlussmethode die Güte der Diskriminanzfunktion geprüft. Ziel der Diskriminanzanalyse ist demzufolge, einerseits anhand der Beobachtungsergebnisse festzustellen, ob und inwieweit die einzelnen Variablen zur Diskriminierung (Unterscheidung) der Untergruppen beitragen. Der Erfolg der Trennung der Gruppen ist umso deutlicher, je

weniger sich die zugrunde liegenden Verteilungen überlappen. Die Güte der Trennung der Gruppen ist somit umso besser, je größer das Verhältnis aus der Varianz zwischen den Gruppen und der Varianz innerhalb der Gruppen ist.

Tabelle 4 zeigt das mittlere Ausmaß der Unterrichtsaktivitäten, welches pro Unterrichtsstil eingebracht wird, unter Berücksichtigung der entsprechenden 95%-Konfidenzintervalle. Lehrkräfte im Cluster 1 und 2 weisen insgesamt höhere Werte als Cluster 3 auf. Sie unterscheiden sich hauptsächlich in der unterschiedlichen Wertlegung der Leseaspekte. Cluster 3 unterscheidet sich somit quantitativ und respektive auch qualitativ von Cluster 1 und 2.

Tabelle 4: Ausmaß der Aktivitäten in Abhängigkeit von den Unterrichtstypen

Cluster	M	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
1*	.578	.028	.520	.636
2*	.633	.023	.586	.680
3*	.428	.028	.370	.486

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Um zu prüfen, innerhalb welcher Unterrichtsaspekte sich die Cluster unterscheiden, werden je Unterrichtsaspekt post hoc einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt, wobei eine Korrektur des Signifikanzniveaus ($\alpha^* = .006$) nach Bonferroni erforderlich ist. Bei den Unterrichtsaspekten *lautes Lesen der Schüler*, *leises Lesen der Schüler* und *Lese-spiele* können jeweils signifikante Unterschiede mit $p \leq .003$ beobachtet werden. In Abbildung 6 sind diese drei Unterrichtsaspekte entsprechend gekennzeichnet und die Ausprägungen der neun Aspekte in Abhängigkeit der drei Cluster graphisch präsentiert. Erkennbar ist, dass Cluster 3 im Vergleich zu Cluster 1 und 2 die ausgewählten Aspekte im Leseunterricht durchschnittlich seltener anwendet.

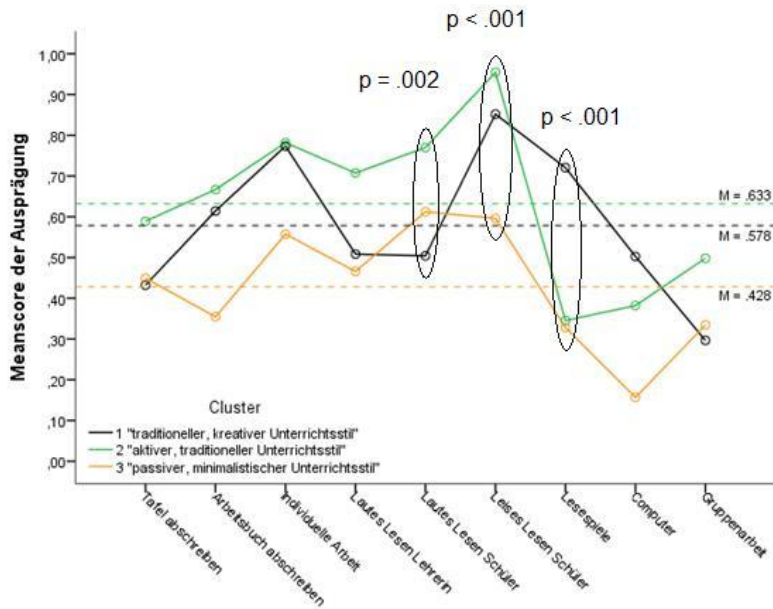


Abbildung 6: Profildiagramm der ausgewählten Aspekte im Leseunterricht in Abhängigkeit der drei Cluster

Mit Hilfe der inversen Prüfgröße Wilks' Lambda wird getestet, ob sich die mittleren Werte der Diskriminanzfunktion in den Unterrichtsstilen unterscheiden. Wie Tabelle 5 zeigt, fällt die Prüfgröße Wilk's Lambda jeweils signifikant ($p < .001$) aus.

Tabelle 5: Diskriminanzfunktion und Prüfgröße Wilks'-Lambda

Test der Funktion(en)	Wilks'-Lambda	χ^2	Df	Signifikanz
1 bis 2	.023	79.59	18	<.001
2	.234	30.53	8	<.001

Die Klassifikationsmatrix (Tabelle 6) zeigt, dass die herangezogenen Variablen in der Lage sind, die 3-Cluster-Lösung zu 100% korrekt zu klassifizieren.

Tabelle 6: Klassifikationsmatrix der Diskriminanzanalyse

		Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit			
		1	2	3	Gesamt
Beobachtet	1*	8	0	0	8
	2*	0	12	0	12
	3*	0	0	8	8

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

10.2 Unterrichtsstile in Bezug zu didaktischen Maßnahmen

10.2.1 Lesebuch

Bezüglich der Zufriedenheit der Lehrerinnen mit den verwendeten Lesebüchern konnte laut Berechnung der Prüfgröße $F(2,20) = 0.26$, $p = .775$ kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die verwendeten Lesebücher sind in Abbildung 7 dargestellt.

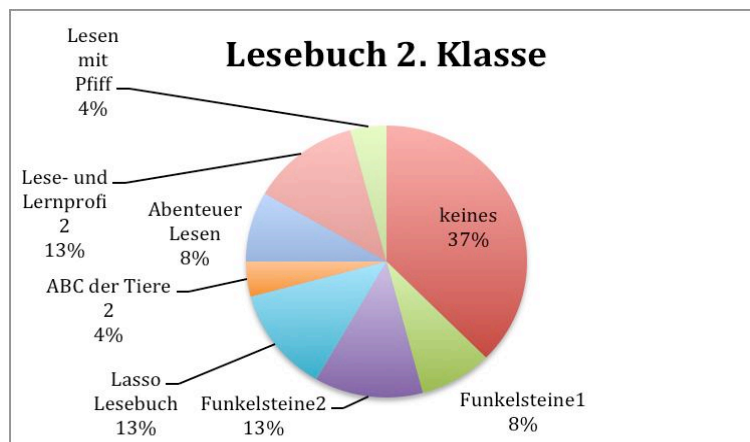


Abbildung 7: Darstellung der verwendeten Leselehrgänge in den 2. Klassen Volksschulen

10.2.2 Spezielle Förderung für leseschwache Kinder

Es wird geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen speziellen Fördermaßnahmen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil gibt. Die spezielle Fördermaßnahme umfasst leseschwache Kinder, welche während der Unterrichtszeit aus den einzelnen Klassen zusammengefasst werden. Auf Basis der Kontingenztafel in Tabelle 7 wird eine Chi²-Testung durchgeführt.

Tabelle 7: Kontingenztafel Fördermaßnahmen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil

Cluster			Spezielle Fördermaßnahmen		Gesamt
			Nein	Ja	
Unterrichtsstil	1*	Anzahl	0	8	8
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	2*	Anzahl	1	10	11
		%	9,1%	90,9%	100,0%
	3*	Anzahl	2	6	8
		%	25,0%	75,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	24	27	
	%	11,1%	88,9%	100,0%	

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße fällt mit χ^2 (korrigiert mittels exaktem Test nach Fisher) = 2,53, $p = .413$ nicht signifikant aus. Es kann somit kein Verteilungsunterschied in Abhängigkeit der Unterrichtsstile angenommen werden.

Auf die Frage ob es von der Schule spezielle Fördermaßnahmen für leseschwache Kinder gäbe, gaben beinahe 90% der Lehrerinnen an, dass es diese in ihrer Schule gäbe. Zwischen den Clustern kann hier kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

10.2.3 Tempo Leseunterricht

Es wird geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsstil und dem Tempo im Leseunterricht gibt. Die Gestaltung der Geschwindigkeit im Leseunterricht wurde vierkategoriiell erhoben.

- Vorgehen nach dem schwächsten Schüler
- nach dem stärksten Schüler
- nach dem Klassendurchschnitt
- nach fix vorgegebenen Plan

Tabelle 8: Kontingenztafel Vorgehen Tempo Leseunterricht in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil

		Tempo		Gesamt	
		Klassenschnitt	schwächster Schüler		
Unterrichtsstil	1*	Anzahl	5	0	5
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	2*	Anzahl	6	1	7
		%	85,7%	14,3%	100,0%
	3*	Anzahl	7	0	7
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	18	1	19	
	%	94,7%	5,3%	100%	

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Die Berechnung der Prüfgröße fällt mit χ^2 (korrigiert mittels exakten Test nach Fisher) = 1.76, $p = .405$ nicht signifikant aus. Dies bedeutet, dass die bevorzugte Gestaltung des Tempos im Leseunterricht, die sich am Klassendurchschnitt orientiert, sich auch innerhalb der drei Unterrichtsstile nicht unterscheidet.

10.2.4 Wochenpläne

Es wird geprüft, ob in den einzelnen Unterrichtsstilen der Einsatz von Wochenplänen unterschiedlich gehandhabt wird.

Tabelle 9: Verwendung von Wochenplänen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil

Cluster			Wochenpläne		Gesamt
			nein	Ja	
Unterrichtsstil	1*	Anzahl	6	2	8
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	2*	Anzahl	6	5	11
		%	54,5%	45,5%	100,0%
	3*	Anzahl	5	3	8
		%	62,5%	37,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	17	10	27	
	%	63,0%	37,0%	100,0%	

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Die Prüfgröße fällt mit $\chi^2(2) = 0.89$, $p = .877$ nicht signifikant aus. Es kann somit kein Unterschied in der Häufigkeit der Verwendung der Wochenpläne (sofern eingesetzt) in Abhängigkeit der Unterrichtsstile festgestellt werden. Insgesamt gaben 17 von 27 Lehrerinnen (63,0%) an, keine besonderen Wochenpläne einzusetzen (siehe Tabelle 9).

10.2.5 Lesehausübungen

Die auf Basis der Angaben der Lehrerinnen erhobene relative Häufigkeit für die Erteilung von Lesehausübungen wird auf Unterschiedlichkeit in Abhängigkeit der Unterrichtsstile geprüft. Die relative Häufigkeit wurde als gemittelter Summenscore auf Grund der dichotomen Antwortmöglichkeit (ja/nein) gebildet. Insgesamt wird mit einer Wahrscheinlichkeit von 74% eine Lesehausübung erteilt (siehe Tabelle 10)

Tabelle 10: Relative Häufigkeit Lesehausübungen in Abhängigkeit des Unterrichtsstils

Cluster	N	M	SD
1	8	.93	.09
2	12	.63	.30
3	8	.70	.26
Gesamt	28	.74	.27

*Cluster 1: „Innovativ, kreativer Unterrichtsstil“

*Cluster 2: „Traditionell, aktiver Unterrichtsstil“

*Cluster 3: „passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil“

Mittels einfaktorieller ANOVA (Homogenität der Varianzen kann nicht angenommen werden, $p = .011$) wird geprüft, ob die relative Häufigkeit für die Erteilung von Lesehausübungen Unterschiede in Abhängigkeit der Unterrichtsstile aufweist. Die Berechnung der Prüfgröße nach Welch zeigt mit $F(2,13.84) = 7.08$, $p = .008$ ein signifikantes Ergebnis. Eine anschließende paarweise Prüfung mittels Post-Hoc-Test nach Games-Howell zeigt, dass zwischen Cluster 1 („innovativ, kreativ“) und Cluster 2 (traditionell, aktiv) ein Unterschied ($p = .014$) angenommen werden kann. Die Lehrerinnen des Unterrichtsstils 1 geben häufiger Lesehausübungen als jene des Unterrichtsstils 2. Die übrigen Vergleiche fallen nicht signifikant aus ($p > .05$).

10.2.6 Informationsaustausch mit Eltern

Es wird geprüft, ob Unterschiede im Dialogverhalten (regelmäßiger Kontakt, Kommunikation auf Nachfrage der Eltern und sowie bei auftretenden Schwierigkeiten) in Abhängigkeit von den Unterrichtsstilen festgestellt werden können. Das Dialogverhalten wurde in einem sechsstufigen Rating mit (0) *nie* bis (5) *immer* erhoben. Mittels einfaktorieller ANOVA's (Homogenität der Varianzen kann jeweils angenommen werden, $p > .05$) fällt die entsprechende Prüfgröße für *regelmäßigen Kontakt mit den Eltern* mit $F(2,22) = 6.65$, $p = .006$ signifikant aus, während für *Kommunikation auf Nachfrage* mit $F(2,23) = 0.17$, $p = .884$ und für *Kommunikation bei auftretenden Schwierigkeiten* mit $F(2,23) = 0.96$, $p = .398$ keine signifikanten Unterschiede angenommen werden können. Abbildung 8 zeigt die Mittelwerte je Dialogbereich in Abhängigkeit der drei Unterrichtsstile.

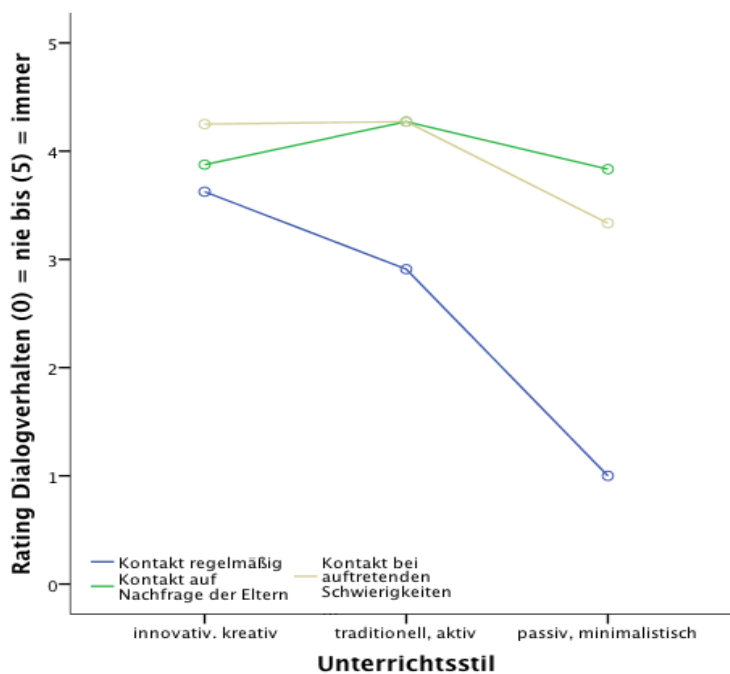


Abbildung 8: Dialogverhalten in Abhängigkeit des Unterrichtsstil

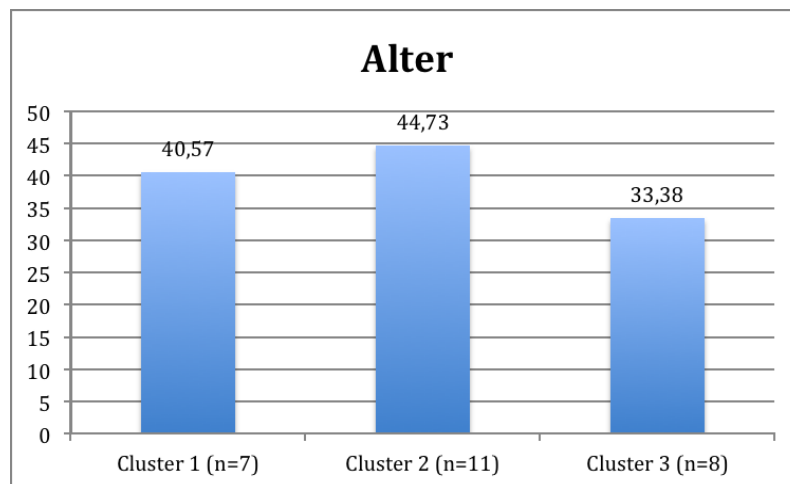
Die Prüfung mittels paarweiser Tukey's HSD Post Hoc-Tests ergibt für die regelmäßige Kontakthäufigkeit zwischen den drei Unterrichtsstilen, dass der passive, minimalistische Unterrichtstyp ($M = 1.00$, $SD = 1.10$) die Eltern im Vergleich zum innovativen, kreativen Unterrichtstyp ($M = 3.63$, $SD = 1.30$) und dem traditionell, aktiven Typ ($M = 2.91$, $SD = 1.51$) jeweils seltener kontaktiert ($p < .05$).

10.3 Charakterisierung der Lehrertypen

10.3.1 Alter der Lehrkraft

Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Lehrerinnen betrug 40 Jahre, wobei das jüngste Teilnehmeralter bei 22 Jahren lag, und die älteste Teilnehmerin 58 Jahre alt war.

Die drei Cluster weisen im Lebensalter keinen signifikanten Unterschied auf ($F(2,23) = 2.32$, $p = .120$). Abbildung 9 veranschaulicht das jeweilige durchschnittliche Alter in Bezug zur Clusterzugehörigkeit.



*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

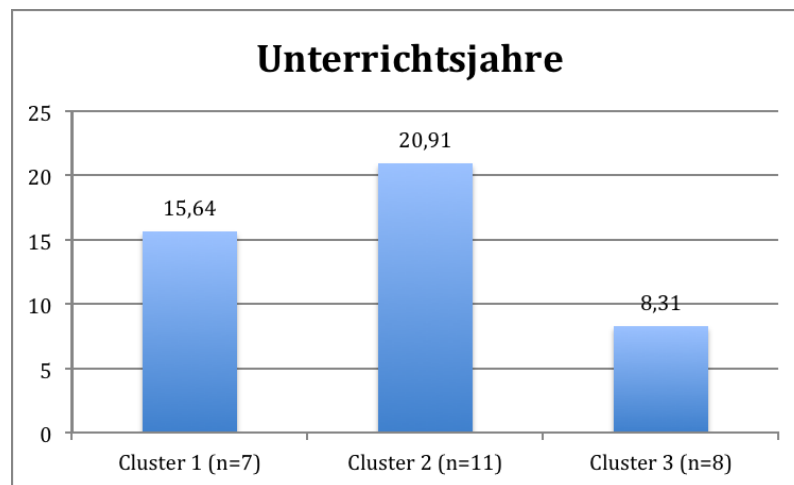
*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Abbildung 9: Darstellung des Durchschnittsalters der Lehrerinnen in Bezug zur Clusterzugehörigkeit

10.3.2 Unterrichtsjahre der Lehrkraft

Die Berufserfahrung der Lehrerinnen lag bei durchschnittlich 15 Jahren (minimal ½ Jahr, maximal 38 Jahre). In Cluster 3 waren mit durchschnittlichen 8 Jahren Berufserfahrung, während Cluster 2 die erfahrensten Lehrerinnen beinhaltete (siehe Abbildung 10). Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße (Homogenität der Varianzen kann angenommen werden, $p = .250$) fällt mit $F(2,23) = 2.57$, $p = .098$ nicht signifikant aus.



*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

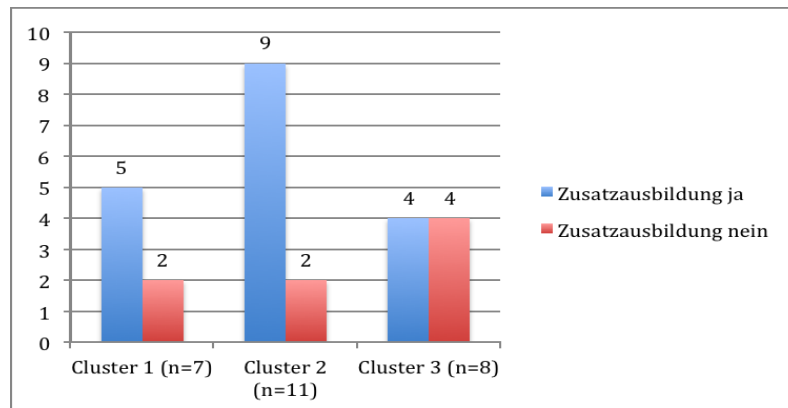
*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Abbildung 10: Darstellung der durchschnittlichen Unterrichtsjahre der Lehrerinnen in Bezug zu ihrer Clusterzugehörigkeit

10.3.3 Zusatzausbildungen der Lehrkraft

In Cluster 1 gaben 5 Lehrerinnen an, eine Zusatzausbildung zu haben, dies entspricht in diesem Cluster einem Anteilswert von 71,4%. 2 Lehrerinnen verfügten über keine Zusatzausbildung, dies entspricht 28,6%. In Cluster 2 verfügen 9 Lehrerinnen (81,8%) über eine Zusatzausbildung und 2 (18,2%) nicht. Die 8 Lehrerinnen in Cluster 3 weisen zur Hälfte eine Zusatzausbildung auf (Verteilung je 50%) wie in Abbildung 11 ersichtlich ist. Es kann kein signifikanter Verteilungsunterschied in Bezug

auf die Zusatzausbildungen in Abhängigkeit der Cluster angenommen werden. Tendenziell liegt in Cluster 2 ein höherer Anteil an Zusatzausbildungen vor. Als Angaben über die Art der Zusatzausbildungen wurden beispielsweise Legasthienetrainerausbildung, Montessori-Diplom, Begleitlehrerin, Praxislehrerin etc. genannt.



*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

Abbildung 11: Darstellung der durchschnittlich vorhandenen Zusatzausbildung der Lehrerinnen in Bezug zur Clusterzugehörigkeit

10.4 Zusammenhang Leseleistungen und Unterrichtsstile

Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung war, ob die ermittelten Unterrichtstypen einen Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder haben. In Tabelle 11 werden die Leseleistungen der SchülerInnen in Bezug zum jeweiligen Unterrichtsstil dargestellt. Von den 329 gültigen Fällen konnten 141 (42,9%) als relativ größte Gruppe dem Unterrichtsstil 2 (traditionell, aktiv) zugeordnet werden; die übrigen Fälle verteilen sich mit 28,9% auf Unterrichtsstil 1 (innovativ, kreativ) und 28,3% auf Unterrichtsstil 3 (passiv, minimalistisch). Bei Lesegeschwindigkeit und Lesefehler (erhoben mittels individuellen Lesetest) liegen von einem Schüler aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse keine Daten vor.

Tabelle 11: Leseleistungen der SchülerInnen in Bezug zu den Unterrichtsstilen (Cluster)

	Unterrichtsstil	N (gültige Fälle)	M	SD
LQ (SLS)	1*	95 (28,9%)	103.58	20.03
	2*	141(42,9%)	100.52	18.63
	3*	93 (28,3%)	98.63	21.62
	Gesamt	329 (100%)	100.87	19.95
Lesegeschwindigkeit (sec), (indiv. Lesetest)	1*	95 (29,0%)	167.52	80.18
	2*	141(43,0%)	177.51	99.62
	3*	92 (28,0%)	182.61	148.93
	Gesamt	328 (100%)	176.05	110.92
Lesefehler (indiv. Leseteest)	1*	95 (29,0%)	8.06	7.86
	2*	141(43,0%)	11.17	11.65
	3*	92 (28,0%)	11.37	13.72
	Gesamt	328(100%)	10.33	11.42

*Cluster 1: "Innovativ, kreativer Unterrichtsstil"

*Cluster 2: "Traditionell, aktiver Unterrichtsstil"

*Cluster 3: "passiv, minimalistischerer Unterrichtsstil"

10.4.1.1 Lesequotient (LQ)

Mittels einfaktorieller univariater ANOVA (Homogenität der Varianzen kann mit $p = .052$ angenommen werden) wird zunächst geprüft, ob sich der Lesequotient (SLS) in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil unterscheidet. Die Berechnung der Prüfgröße fällt mit $F(2,326) = 1.49$, $p = .228$ nicht signifikant aus. Es können keine Unterschiede des Lesequotienten in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil angenommen werden.

10.4.1.2 Lesegeschwindigkeit und Lesefehler

Mittels einfaktorieller multivariater ANOVA (Homogenität der Varianzen kann für die Fehlersumme mit $p = .018$ nicht angenommen werden, wobei in diesem Fall bei noch vergleichbaren Zellenbesetzungen aufgrund der Robustheit der Varianzanalyse diese Verletzung keine entscheidende Rolle spielt, (vgl. Backhaus et al., 2003, S. 151), wird geprüft ob sich die Leseleistungen (Lesegeschwindigkeit und Lesefehler) in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil unterscheiden. Die Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen für Lesegeschwindigkeit fällt mit $F(2,325) = 0.45$, $p = .636$

nicht signifikant aus. Es können keine Unterschiede der Lesegeschwindigkeit in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil angenommen werden. Die Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen für Lesefehler fällt mit $F(2,325) = 2.66$, $p = .071$ ($\eta^2 = .016$) nicht signifikant aus. Schüler, die dem Unterrichtsstil 1 (innovativ, kreativ) zugehörig sind, zeigen einen Trend zu weniger Fehlern.

11 Diskussion und Interpretation

Es gibt eine Vielzahl an Faktoren, welche den Schriftspracherwerb eines Kindes beeinflussen können. Durch einen effektiven Leseunterricht und eine gezielte Förderung können ungünstige individuelle und familiäre Einflüsse, welche die Lernvoraussetzungen eines Kindes mitbestimmen, kompensiert werden.

Ziel dieser Studie war es, aufzuzeigen inwieweit unterschiedliche didaktische Maßnahmen im Leseunterricht in den zweiten Klassen der Wiener Volksschulen vorhanden sind und ob aufgrund der angewandten didaktischen Methoden im Leseunterricht verschiedene Unterrichtsstile (Cluster) gebildet werden können.

Insbesondere wurde dabei der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die unterschiedlichen Unterrichtsstile auf die Lesefähigkeit der SchülerInnen ausüben.

Die Analyse der Daten aus dem Lehrerfragebogen ergab drei Unterrichtstypen, welche als „innovativer, kreativer Unterrichtstyp“, „traditioneller, aktiver Unterrichtstyp“ und „passiv, minimalistischerer Unterrichtstyp“ definiert wurden.

Das Hauptergebnis dieser Studie war, dass sich die Leseleistungen der SchülerInnen nicht signifikant in Abhängigkeit dieser identifizierten Unterrichtsstile unterscheiden. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass ein „innovativer, kreativer Unterrichtsstil“ mit den besten, und der „passiv, minimalistischere Unterrichtsstil“ mit den schlechtesten Leseleistungen der SchülerInnen einher geht.

Die ermittelten Ergebnisse sind größtenteils mit den Erkenntnissen aus der Diplomarbeit von Dunja Edlmann aus dem Jahre 2008 vereinbar. Frau Edlmann konnte in ihrer Arbeit ebenfalls drei Cluster ermitteln, welche sie als „traditionellen Unterricht mit wenigen Gestaltungsaspekten“, „traditionellen Unterricht mit vielen Gestaltungsaspekten“ und „individuell-innovativen Unterricht“ bezeichnete. Auch hier konnte kein signifikanter Einfluss des Unterrichtsstils aufgezeigt werden, jedoch ein Trend, dass ein traditioneller Frontalunterricht, der viele Lehrmethoden vereint, die besten Leseleistungen bei den SchülerInnen bewirkt.

Im Hinblick auf die Betrachtung einzelner Unterrichtsaspekte in Abhängigkeit zu den gefundenen Unterrichtsstilen ist zu beachten, dass die Gefahr besteht, dass etwaige Wechselwirkungen nicht berücksichtigt wurden. Die wichtigsten Erkenntnisse sowie erkennbare Trends werden jedoch wie folgt zusammengefasst:

Bezüglich des *Alters und der Berufserfahrung* der Lehrerinnen konnte festgestellt werden, dass Lehrerinnen, welche dem „passiv, minimalistischeren Unterrichtsstil“ zugeordnet werden können, mit durchschnittlich 33 Lebensjahren und 8 Jahren an Berufserfahrung die jüngsten und unerfahrensten unter den drei Lehrertypen sind. Tendenziell verfügen die Lehrerinnen mit dem Unterrichtsstil „traditionell, aktiv“ mit durchschnittlich 21 Jahren über die meiste Berufserfahrung sowie die meisten Zusatzausbildungen. Mit durchschnittlich 45 Lebensjahren zählen sie vergleichsweise zu den älteren Lehrkräften.

Fast 90% der Lehrerinnen gaben an, dass es in ihren Schulen *spezielle Fördermaßnahmen* für leseschwache SchülerInnen gibt. Obwohl innerhalb der drei Unterrichtsstile kein signifikanter Unterschied gefunden werden konnte, zeigt sich ein Trend, dass Lehrerinnen mit dem Unterrichtsstil „passiv, minimalistischer“ die leseschwachen SchülerInnen weniger individuell fördern.

Beim *Lesetempo* im Unterricht wird deutlich, dass sich die Lehrerinnen nicht nach dem stärksten oder schwächsten Schüler richten, sondern nach dem Klassendurchschnitt. Es kann eine normorientierte Gestaltung des Lesetempos beobachtet werden. Über alle drei Unterrichtsstile wird deutlich, dass sie flexibel vorgehen und nicht nach fixen Plan. Es konnten keine signifikanten Verteilungsunterschiede in den Angaben zum Lesetempo in Abhängigkeit der verschiedenen Unterrichtsstile festgestellt werden.

Im Hinblick auf die *Lesehausübungen* zeigte sich, dass die SchülerInnen insgesamt mit einer Wahrscheinlichkeit von 74%, unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsstil, an einem Schultag eine Hausübung erteilt bekommen. Der Trend geht dahin, dass die SchülerInnen die nach dem Unterrichtsstil „traditionell, aktiv“ unterrichtet werden seltener Hausaufgaben bekommen.

Eine interessante Beobachtung besteht darin, dass ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit der Unterrichtsstile in Bezug zur *Kontaktaufnahme mit den Eltern* aufgezeigt werden konnte. Der „passiv, minimalistischere Unterrichtstyp“ kontaktiert die Eltern signifikant seltener als der „traditionell, aktive“ oder der „innovativ, kreative“ Unterrichtstyp.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass der „*innovativ, kreative*“ Unterrichtsstil häufiger Lesespiele und Computer als didaktische Maßnahme einsetzt, als im „traditionell, aktiven“ oder „passiv, minimalistischeren“ Unterrichtsstil. Wochenpläne werden seltener eingesetzt als bei den anderen beiden Unterrichtsstilen. Bei der Aufgabe von Lesehausübungen verhält es sich jedoch umgekehrt. Die meisten Hausübungen werden im „innovativ, kreativen“ Unterrichtsstil erteilt. Außerdem findet in diesem Unterrichtsstil die meiste spezielle Förderung für leseschwache SchülerInnen sowie der häufigste Kontakt zu den Eltern statt.

Der Unterrichtsstil „*traditionell, aktiv*“, in dem der Großteil der Lehrerinnen eingeordnet werden können, liegt in Alter und Berufserfahrung an höchster Stelle. Das Ausmaß des Engagements ist in diesem Unterrichtsstil tendenziell am höchsten. Die Stichproben ergaben, dass die meisten SchülerInnen nach diesem Unterrichtsstil unterrichtet werden. Dieser Cluster erscheint selbstsicher in der Anwendung verschiedener didaktischer Maßnahmen, allerdings dürfte das Interesse eher in traditionellen Methoden wie z.B. „vom Arbeitsbuch abschreiben“ oder „lautes / leises Lesen“ liegen. Computerarbeit und Lesespiele werden hier seltener als im Unterrichtsstil „*innovativ, kreativ*“ verwendet.

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass der Unterrichtsstil „*passiv, minimalistischer*“ die wenigsten Gestaltungspunkte und das geringste Engagement bezüglich der ermittelten Unterrichtsaspekte aufweist. Interessant ist sicherlich, dass sich in diesem Cluster anteilmäßig die unerfahrenen, jungen Lehrerinnen befinden. Möglicherweise mangelt es hier, auf Grund der geringen Lehrerfahrung, an Selbstvertrauen bezüglich des Einsatzes von unterschiedlichen didaktischen Maßnahmen.

11.1 Kritik und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden einige Aspekte bezüglich des Einflusses des Unterrichts am Schriftspracherwerb beleuchtet. Einflussgrößen wie z.B. die Gedächtnisleistung, Konzentrationsfähigkeit oder Intelligenz der getesteten SchülerInnen, welche die Schriftsprachleistung nachweislich mitbeeinflussen (Schwenk et al., 2003), wurden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

Das Erhebungsinstrument "Tagebuch" hat den Nachteil, dass die Antworten der Lehrerinnen teilweise in Richtung sozialer Erwünschtheit ausfallen könnten. Für weitere Untersuchungen wäre beispielsweise eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung erstrebenswert. Obwohl durch diese Methode ein beträchtlicher Mehraufwand resultieren würde, könnte man dadurch ebenfalls Informationen über die Unterrichtsqualität erschließen, welche in der vorliegenden Arbeit nur indirekt erfasst werden konnten.

Bei Schulleistungen handelt es sich generell um ein sehr komplexes Phänomen. Kritisch zu betrachten sind in dieser Studie die Ergebnisse der Leseleistungen der SchülerInnen, diese könnten beispielsweise durch die Tagesverfassung beeinflusst sein. Ein Längsschnittdesign wäre in jedem Fall aussagekräftiger als bei einer einmaligen Testung nach Querschnittdesign, jedoch auch mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden. Da die für leseschwache SchülerInnen zur Verfügung stehenden Förderstunden innerhalb der Schule nicht immer ausreichend sind, ist es notwendig und wichtig die Eltern in die Förderkonzepte miteinzubeziehen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie weitere außerschulische Hilfestellungen im Bereich des Lesens sollten als Einflussgröße bei den Leseleistungen der Kinder in Folgeuntersuchungen genauer berücksichtigt werden.

In der vorliegenden Arbeit können die Leseleistungen der SchülerInnen-Gesamtstichprobe im SLS (Salzburger Lesescreening) mit einem LQ-Mittelwert von 101.23 im durchschnittlichen Bereich angesehen werden.

Vor allem junge, unerfahrene Lehrerinnen sollten, um zukünftig bessere Leseergebnisse bei ihren SchülerInnen zu erzielen, sich nicht davor scheuen, unterschiedliche didaktische Zugänge anzuwenden. Hier kann vor allem moderne Technik hilfreich sein, denn sie erleichtert dem Lehrkörper in vielen Fällen die Arbeit und es bleibt mehr Zeit im speziellen auf die SchülerInnen einzugehen. Weiters steigt meist die Motivation der SchülerInnen, wenn verschiedene technische Hilfsmittel zum Einsatz kommen. Als besonders attraktives Beispiel wäre hier das „Smart Board“ zu nennen, welches wie eine große Tafel verwendet wird, jedoch mit seinem Touchscreen und vielen interaktiven Lern- und Übungsmöglichkeiten den Unterricht im positiven Sinne revolutioniert. Aus Kostengründen ist das Smart Board derzeit nur in wenigen Volksschulklassen vorhanden, voraussichtlich wird diese didaktische Möglichkeit in Zukunft jedoch bald eine wichtige Position einnehmen. Die LehrerInnen sollten dieser neuen Technologie in jedem Falle positiv und offen begegnen.

SchülerInnen, die Schwierigkeiten bereits in der ersten Klasse beim Erwerb basaler Lesekompetenzen aufweisen, verlieren in der zweiten Klasse schnell den Anschluss und der entstandene Abstand zum Klassenniveau wird immer schwerer aufzuholen. Daher sollte in der zweiten Klasse eine Kontrolle der Kompetenz diverser Vorläuferfertigkeiten (z.B. phonologische Bewusstheit, Anwendung einer Graphem-Phonem-Korrespondenz), welche Ende der ersten Klasse bereits vorhanden sein sollten, stattfinden. Erst wenn diese Grundkompetenzen beherrscht werden, sollten die weiteren Ziele wie Leseflüssigkeit, Lesesicherheit beim leisen und lauten Lesen, Aneignung und Automatisierung einer Lesetechnik sowie Leseverständnis auf der

Satzebene mit den SchülerInnen erarbeitet werden.

Die vorliegende Arbeit konnte einige bedeutsame Aspekte des Leseunterrichts an Wiener Volksschulen beleuchten. Für nachfolgende Untersuchungen wird angeregt, den Einfluss weiterer didaktischer Maßnahmen sowie Kontextvariablen, vor allem in Bezug zur Unterrichtsqualität, zu untersuchen.

12 Zusammenfassung

12.1 Abstrakt

Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Fragestellung untersucht, ob und inwieweit unterschiedliche Unterrichtsstile im Leseunterricht in der zweiten Volksschulklasse an Wiener Volksschulen vorhanden sind. Darüber hinaus wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich unterschiedliche Unterrichtsstile auf die Leseleistungen der SchülerInnen auswirken.

Insgesamt konnten 14 Volksschulen (29 zweite Klassen) in Wien für die Erhebung herangezogen werden. 341 SchülerInnen nahmen an einer individuellen Lesetestung und Datenerhebung mittels Schultagebuch teil. Die Daten von 28 Unterrichtstagebüchern der Lehrerinnen wurden für die Analyse der Unterrichtsstile herangezogen.

Neun Aspekte des Leseunterrichts, welche mittels Lehrertagebuch insgesamt 15 Tage lang von den Lehrerinnen protokolliert wurden, waren die Grundlage für die Ermittlung der Unterrichtsstile. Mittels Clusteranalyse konnten drei Unterrichtsstile definiert werden, die als „innovativer, kreativer Unterrichtstyp“, „traditioneller, aktiver Unterrichtstyp“ und „passiv, minimalistischerer Unterrichtstyp“ interpretiert wurden.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung zeigen die gewonnenen Ergebnisse, dass sich die Leseleistungen der SchülerInnen nicht signifikant in Abhängigkeit der verschiedenen Unterrichtsstile unterscheiden.

12.2 Abstract

This project included an investigation into whether and to what extent there existed various techniques for teaching reading to second year pupils of primary schools in Vienna. Furthermore, the hypothesis that different teaching techniques could have an effect on pupils' reading abilities was put forward.

A total of 14 of Vienna's primary schools (29 second year classes) were available for data gathering. 341 pupils took part in individual reading tests and data were collected via school diaries. The analysis of teaching techniques was based on 28 teachers' lesson diaries.

Nine aspects of reading lessons which had been noted down by teachers in their diaries over a period of 15 days formed the basis for investigation into teaching techniques. By means of cluster analysis three types of teaching styles could be identified which were interpreted as "innovative,creative", "traditional, active" and "phlegmatic".

However, the results of these empirical investigations show that reading abilities of pupils are not affected significantly by the type of teaching technique used.

13 Literaturverzeichnis

Bühl, A. (2012). *SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Deutschland GmbH.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weibers, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer Verlag.

Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium Verlag.

Bertschi-Kaufmann, A., & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen-Messungen-Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt >Lese- und Schreibkompetenzen fördern<. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 393-424.

Boyer, Ludwig (1998). Das Schulbuch – Ein wichtiges Unterrichtsmittel. In: J. Freund, H. Gruber, W. Weidinger (Hrsg.). *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. (S.187-197). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH

Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur, zugegriffen am

12.12.2012, www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf 

Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003

- DeVere Wolsey, T., Lapp, D., & Dow, B. (2010). Reading Practices in Elementary Schools: Format of Tasks Teachers Assign. *Journal of Research in Innovative Teaching* , 101-113.
- Edelmann, D. (2008). Spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Schülern, bei denen das Risiko besteht, Leseschwierigkeiten zu entwickeln. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Einsiedler, W., Treinies, G. (1985). Zur Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstlesunterricht, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32/1985, 21-27
- Einsiedler, W. (2011). Klassenunterricht. . In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*.(Hrsg.) 3. Vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, 341-350
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and Attainment in Primary Schools. *British Educational Research Journal* , 323-341.
- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht - neu entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hammerer Franz (1998). Offene Lernsituationen anspruchsvoll gestalten.
In: J. Freund, H. Gruber, W. Weidinger (Hrsg.). *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. (S.35-57). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert J.; Keck R.W.; Sandfuchs U. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harteringer, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* , 110-126.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Humer, R., Klicpera, C., Schabmann, A., Prcha, I. & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Der Einfluss früher Fördermaßnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. *Erziehung und Unterricht* . 713-724
- Janssen, B. (2005). *Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt im Fachunterricht*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schönigh Winklers GmbH.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung Schriftsprachlicher Kompetenzen Im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A., Leskinen, E., Tolvanen, A., Nurmi, J., (2012), The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development, *Journal of School Psychology*, journal homepage: www.elsevier.com/locate/jschpsyc, letzter Zugriff am 11.12.12

Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Wiener Längsschnittstudie über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie - LRS Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

Lankes, E. (2004). Leseunterricht in der Grundschule. Unterschiede zwischen Lehrkräften im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* , 551-568.

Mayr, J. (2007). Führungskräfte im Klassenraum. *Friedrich Jahresheft. Guter Unterricht Maßstäbe & Merkmale - Wege & Werkzeuge* , 8-12.

McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* , 207-219.

- Mayringer, H., Wimmer, H. (2003): Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4 (SLS 1–4). Hogrefe, Göttingen
- Meier, K. (1998). *Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, H. (2003a). *Unterrichts-Methoden Praxisband* (Bd. II). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Meyer, H. (2003b). *Unterrichts-Methoden, Theorieband* . Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Philipp, M. (2010). *Leseforum.ch*. Abgerufen am 3. 11 2012 von Online-Plattform für Literalität:
www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Philipp.pdf
- Poerschke, J. (1999). *Anfangsunterricht und Lesefähigkeit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rheinberg, F., & Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* , 295-331.
- Schabmann, A. (2001). Frühes Lesen und Rechtschreiben bei ganzheitlichem und synthetischem Erstleseunterricht. Habilitationsschrift eingereicht an der Human- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

- Scheerer-Neumann, G. (2005). Lese-Rechtschreibschwäche. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R., Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (S. 501-508). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Schenk, C. (1997). *Lesen und Schreiben lernen und lehren Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schwenck, C., & Schneider, W. (2003). Einflussfaktoren für den Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachleistungen im frühen Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung* , 212-221.
- Spörer, N., Brunstein, C., Kiescke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* , 19, 272-286.
- Suchán, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E., & Bergmüller, S. (2007). PIRLS 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen in der Grundschule. *ZVB Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung* .
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? *Friedrich Jahresheft. Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge* , 20-26.
- Wallner-Paschon. (2007). Kontextfragebögen. *PIRLS 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* , 44-50.

Weinert, Franz E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: J. Freund, H. Gruber, W. Weidinger (Hrsg.). *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. (S.7-19). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretisches Modell zur Entwicklung der Lesefähigkeit im ersten Schuljahr nach Poerschke 1999	2
Abbildung 2: Makromodell der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen (Helmke, 2009, S. 30)	9
Abbildung 3: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2009, S.73)	12
Abbildung 4: Untersuchungsdesign.....	38
Abbildung 5: Übungsbeispiele aus dem SLS (Salzburger Lesescreening)	40
Abbildung 6: Profildiagramm der ausgewählten Aspekte im Leseunterricht in Abhängigkeit der drei Cluster	50
Abbildung 7: Darstellung der verwendeten Leselehrgänge in den 2. Klassen Volksschulen	51
Abbildung 8: Dialogverhalten in Abhängigkeit des Unterrichtsstil.....	56
Abbildung 9: Darstellung des Durchschnittsalters der Lehrerinnen in Bezug zur Clusterzugehörigkeit	57
Abbildung 10: Darstellung der durchschnittlichen Unterrichtsjahre der Lehrerinnen in Bezug zu ihrer Clusterzugehörigkeit	58
Abbildung 11: Darstellung der durchschnittlich vorhandenen Zusatzausbildung der Lehrerinnen in Bezug zur Clusterzugehörigkeit	59

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lesequotient und Leistung gemäß Salzburger Lese-Screening von Mayringer & Wimmer	41
Tabelle 2: Cluster Häufigkeiten und Anteilswerte	46
Tabelle 3: Ausprägungen (relative Häufigkeiten) in den einzelnen Bereichen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil (Cluster)	47
Tabelle 4: Ausmaß der Aktivitäten in Abhängigkeit von den Unterrichtstypen	49
Tabelle 5: Diskriminanzfunktion und Prüfgröße Wilks'-Lambda	50
Tabelle 6: Klassifikationsmatrix der Diskriminanzanalyse	51
Tabelle 7: Kontingenztafel Fördermaßnahmen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil	52
Tabelle 8: Kontingenztafel Vorgehen Tempo Leseunterricht in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil	53
Tabelle 9: Verwendung von Wochenplänen in Abhängigkeit vom Unterrichtsstil	54
Tabelle 10: Relative Häufigkeit Lesehausübungen in Abhängigkeit des Unterrichtsstils	55
Tabelle 11: Leseleistungen der SchülerInnen in Bezug zu den Unterrichtsstilen (Cluster)	60

16 Anhang

16.1 Testinstrumente:

16.1.1.1 *Tagebuch Lehrerinnen (Auszug)*

Unterrichtstagebuch

Code:

Bitte füllen Sie dieses Tagebuch jeden Tag so genau wie möglich aus. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich für Studienzwecke der Universität Wien verwendet.

Wir wissen Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit sehr zu schätzen und bedanken uns für Ihre Unterstützung!

1. Tag



DATUM: _____

1. Bitte kreuzen Sie an, welche Tätigkeiten Sie heute mit den Schülern im Lese- und Schreibunterricht durchgeführt haben

	Ja	Nein
Die Schüler haben von der Tafel abgeschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben vom Lese- bzw. Arbeitsbuch abgeschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe individuell mit einem Kind oder mehreren Kindern gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Schülern laut vorgelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben laut vorgelesen. Wenn ja, jedes Kind ca. _____ Minuten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben leise gelesen. Wenn ja, jedes Kind ca. _____ Minuten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben Lesespiele gespielt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Welche Zusatzmaterialien/- ausstattungen haben Sie heute verwendet?

	Ja	Nein
Spezielle Arbeitsblätter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiovisuelle Mittel (DVD, CD,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernspiele (nicht Computer gestützt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher (nicht Lehrbuch)/ Arbeitsblätter/ Klassenbibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Haben Sie heute mit folgenden Übungen gearbeitet?

	Ja	Nein
Lesen von einzelnen bekannten Wörtern aus einer Liste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen von einem Text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgabe von einzelnen Unsinnswörtern (z.B. frunkelte. . .)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laufolgen mit den Kindern zusammen analysieren (z.B. "eu" in Leute und Heute)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen von Gedichten und Reimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestimmte Gedächtnisübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bestimmte Konzentrationsübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Haben Sie heute folgende Übungen im Unterricht angewandt?

	Ja	Nein
Heraushören bzw. Positionsbestimmen von Lauten (z.B. Hörst du ein O bei Oma am Anfang, in der Mitte oder am Ende?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kategorisierung von Wörtern mit denselben Lauten (z.B. Haben Maus und Haut dieselben Laute?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auslassen von Lauten als mündliche Übung (z.B. Sagt mir das Wort Buch ohne ch!)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hinzufügen von Lauten als mündliche Übung (z.B. Sagt mir das Wort Liege mit einem F am Anfang)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auslassen von Buchstaben als mündliche Übung (z.B. Haus ohne S sagen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertauschen von Lauten mit mündlicher Vorgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgliedern von Lauten (z.B.: Buch in B-UCH aufgliedern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenfügen von Lauten (z.B.: W-O ergibt Wo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wörter reimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buchstaben nachsprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wurden heute im Deutschunterricht Gruppenarbeiten durchgeführt?

Ja Nein

Wenn ja:

a. Wie groß waren die Gruppen durchschnittlich? _____ SchülerInnen

b. Nach welchen Kriterien setzte sich die Gruppe zusammen?

(mehrere Antworten möglich)

- ähnlicher Leistungsstand
- unterschiedlicher Leistungsstand
- von den Kindern frei wählbar (nach Freundschaften)

6. Haben Sie heute eine Lesehausübung aufgegeben?

Ja Nein

Wenn ja, welche?

	Ja	Nein
Lesen von neuen Texten (aus Lesebuch, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiederholen von bereits gelesenen Worten bzw. Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiterlesen der in der Schule begonnenen Texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen von eigenen Texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Welche positiven Ereignisse sind heute aufgetreten?

2. Welche negativen Ereignisse sind heute aufgetreten?

3. Was möchten Sie sonst noch zum heutigen Unterricht anmerken?

16.1.1.2 Fragebogen zum Unterricht für Lehrerinnen

LehrerInnen-Fragebogen zum Unterricht

An der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird zurzeit in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien eine Studie zum Thema „Leseförderung an Wiener Volksschulen“ durchgeführt. Ziel dieser Forschung ist es in weiterer Folge, Kinder mit Leseschwierigkeiten gezielter fördern zu können und die Grundlage für eine bessere Beratung zu schaffen.

Aus diesem Grund bitten wir Sie, den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Bitte beantworten Sie die Fragen so ehrlich wie möglich, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich für Studienzwecke der Universität Wien verwendet.

Wir wissen Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit sehr zu schätzen und bedanken uns für Ihre Unterstützung!

Datum Codenummer der Schulklasse:.....

Angaben zu Ihrer Person

Geschlecht weiblich männlich

Alter _____ Jahre

Wie viele Jahre unterrichten sie schon? _____ Jahre

Verfügen sie über Zusatzausbildungen? Ja Nein

Wenn ja, über welche? _____

Fragen zum Unterricht

1. Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse? Mädchen _____ Buben _____

2. Wie viele Kinder in Ihrer Klasse haben eine andere Muttersprache als Deutsch?

Mädchen _____ Buben _____

3. Gibt es in Ihrer Klasse eine Klassenbibliothek? Ja Nein

Wenn ja, wie viele Bücher befinden sich dort? _____ Bücher

4. Welches Lesebuch wurde in der ersten Klasse Volksschule verwendet?

5. Wie zufrieden waren Sie damit?

sehr zufrieden zufrieden unzufrieden sehr unzufrieden

6. Welches Lesebuch verwenden Sie derzeit?

7. Wie groß ist der Anteil an Übungen, die sie aus Ihrem Lesebuch machen?

- Null ein Viertel die Hälfte drei Viertel Alles

8. Wie viele Schüler gibt es in Ihrer Klasse, für welche sie aufgrund von Leseschwierigkeiten die Notwendigkeit sehen, diese individuell zu unterstützen?

_____ SchülerInnen

9. Gibt es von der Schule aus spezielle Fördermaßnahmen für leseschwache Kinder?

- Ja Nein

Wenn ja, welche?

10. Werden einzelne leseschwache Kinder während der Unterrichtszeit aus den einzelnen Klassen zusammengefasst und speziell gefördert?

- Ja Nein

11. Wonach richtet sich das Tempo in Ihrem Leseunterricht?

- nach dem Klassendurchschnitt
- nach einem fix vorgegebenen Plan
- nach den schwächsten Schülern
- nach den stärksten Schülern

12. Setzen Sie Wochenpläne ein?

- Ja Nein

Wenn ja, wie häufig setzen Sie Wochenpläne ein?

- immer Sehr oft oft gelegentlich selten nie

13. Woran erkennen Sie ob ein Kind Probleme beim Lesen hat?

14. Fördern Sie einzelne Schüler indem Sie ihnen spezifisch ihren Bedürfnissen angepasste (zusätzliche) Übungen für zu Hause geben?

- Ja Nein

Wenn ja, welche Schüler fördern Sie mit diesen Übungen?

- leistungsschwache Schüler
 Sehr begabte Schüler
 andere Schüler
 alle Schüler gleichermaßen

Beschreiben Sie bitte kurz wie diese zusätzlichen Übungen aussehen:

15. Wie bzw. wann erhalten die Eltern Informationen über den Lernfortschritt ihres Kindes? (mehrere Antworten möglich)

- Sprechtag Elternabend Mitteilungsheft
 Vorladung brieflich telefonisch
 Sprechstunden bei Nachfrage der Eltern

16. Wie gehen Sie vor, wenn sie den Dialog mit den Eltern suchen?

Kontaktieren Sie die Eltern regelmäßig zu vorgesehenen Zeiten?

- immer sehr oft oft gelegentlich selten nie

Führen Sie Gespräche auf Nachfrage der Eltern?

- immer sehr oft oft gelegentlich selten nie

Führen Sie Gespräche bei Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten der Schüler?

- immer sehr oft oft gelegentlich selten nie

Sonstiges:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !

16.1.1.3 Auswertungsbogen individueller Lesetest

NAME:.....

Form A

KLASSE:.....

SCHULE:.....

Haus	Tee	Wind	1
Tag	Dach	Hund	
Post	Geld	Haut	Sek:.....
Bad	Mai	Topf	Fehler:.....
Brot	Tisch	Ziel	SK:.....

Seil	Gras	Dieb	2
Zoo	Kuh	Spatz	
Knie	Ton	Gas	Sek:.....
Bär	Kreis	Nacht	Fehler:.....
Saal	Schmutz	Land	SK:.....

Dezember	Erziehung	Minute	3
Ausbildung	Februar	Fernseher	
Theater	Geheimnis	Oktober	Sek:.....
Geburtstag	Polizei	Fahrerin	Fehler:.....
Ferien	Beamtin	Kartoffel	SK:.....

Rakete	Widerspruch	Alkohol	4
Abteilung	Lineal	Heiterkeit	
Konferenz	Darstellung	Toilette	Sek:.....
Omnibus	Silvester	Einschreiben	Fehler:.....
Direktor	Zustimmung	Kamerad	SK:.....

Moch	Faka	Splint	5
Kaus	Fans	Breigt	
Kerd	Meil	Pischt	Sek:.....
Mart	Zang	Frilp	Fehler:.....
Geus	Plit	Spein	SK:.....

Frunkelte	Lintabel	Agelos	6
Kolehner	Verlanen	Feltliche	
Spieroge	Piralet	Mandriche	Sek:.....
Parender	Verbalut	Schelperta	Fehler:.....
Vertucke	Getusin	Sprutzende	SK:.....

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 2. November 1979 in Wien
 Staatsbürgerschaft: Österreich
 Familienstand: Lebensgemeinschaft, 1 Sohn (geb. am 17. Mai 2010)

Schulbildung

seit WS 2004 Universität Wien, Psychologiestudium
 1994 – 1999 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Biedermannsdorf
 (Ausbildungsschwerpunkt: Wirtschaftssprachen)
 1990 – 1994 Hauptschule Brunn am Gebirge
 1986 – 1990 Volksschule Vösendorf

Beruflicher Werdegang

Mai - Juni 2012 Begleitung des Auswahlprozesses als freie Dienstnehmerin
 FH Wien Studiengänge der WKW Finanz-, Rechnungs- und
 Steuerwesen
 2004 - 2010 Lederleitner GmbH, Blumen, Pflanzen, Dekoration
 (geringfügige Beschäftigung neben dem Studium)
 2000 - 2004 Palmers Textil AG, Projektmanagement & Personalabteilung
 1999 - 2000 Rechtsanwaltskanzlei Dorda Brugger & Jordis,
 Assistentin des Kanzleimanagers

Seminare und Lehrgänge

2004 Kinesiologie Ausbildung Touch for Health
 2003 Coaching Kompakt-Intensivlehrgang
 2003 WIFI Kurs Erfolgreicher Argumentieren und Diskutieren mit NLP
 2002 WIFI Lehrgang Planen – Umsetzen - Überzeugen
 2001 WIFI Kurs Projektmanagement/Projektkonzeption
 2000 Cambridge Business Certificate

Vertiefung im Studium

März – Juni 2012 Pflichtpraktikum im Bereich Bildungspsychologie an der Universität
 Wien
 Juni 2012 Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 20 Vertiefungskurs
 März 2012 Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der Universität Wien
 Schwerpunkt verpflichtende Wahlfächer: Klinische und
 Gesundheitspsychologie

Sprachkenntnisse

Deutsch: Muttersprache
 Englisch: sicher in Wort und Schrift
 Italienisch: Schulkenntnisse