



Lesende Schule Vorarlberg

Gütesiegel für Sprachliche Bildung
und Lesekompetenz
Wissenschaftliche Begleitung

Bericht über die qualitativen Ergebnisse
aus dem Schuljahr 2023/24

Inhaltsverzeichnis

1	Projektbeschreibung	4
2	Datenerhebung	5
3	Datenstrukturierung	5
4	Ergebnisse	6
4.1	<i>Lesende Schule: Vorarlbergs Vision der Sprach- und Leseförderung</i>	6
4.2	<i>Lesende Schule: Struktur, Rahmenbedingungen, Finanzen</i>	7
4.3	<i>Schule und Gesellschaft – Verbindlichkeiten, Zusammenwirken</i>	10
4.4	<i>Rahmen des Lesens: Kompetenz, Ort, Medialität, Verständnis</i>	12
4.5	<i>Lesende Schule: Leseförderkonzept und Kommunikation</i>	13
4.6	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	16
	Literaturverzeichnis	18

Eine Kooperation der Bildungsdirektion Vorarlberg, des Landes Vorarlberg, der Wirtschaftskammer Vorarlberg und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Liechtensteiner Straße 33-37

6800 Feldkirch

Wissenschaftliche Leitung des Projekts:

Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi BEd M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeit im Projekt:

Ana Schrödinger

Für den Inhalt dieses Projektberichts verantwortlich:

Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi BEd M.A.

<https://wissenschaftlichebegleitunglesendeschulen.com>

<https://www.bildung-vbg.gv.at/>

<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/>

<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/forschung/ueberblick/lernentwicklung-fachdidaktik/sprachbild>

Danksagung

Unser Dank gilt der Bildungsdirektion Vorarlberg für die Initiierung des Projekts. Wir danken herzlich allen Schulleitungen und Lehrpersonen für die Teilnahme am Projekt *Lesende Schule Vorarlberg*, für die Datenerhebung und die gute Zusammenarbeit.

Dieses Projekt wurde dank der freundlichen Unterstützung des Landes Vorarlberg realisiert.

Feldkirch, im April 2025

1 Projektbeschreibung

Das Projekt *Lesende Schule Vorarlberg. Gütesiegel für sprachliche Bildung und Lesekompetenz* wurde von der Bildungsdirektion Vorarlberg ins Leben gerufen. Ziel ist es, Schulen die Möglichkeit zu bieten, über ein gesamtes Schuljahr hinweg einen Zertifizierungsprozess zu durchlaufen und dabei ein Gütesiegel zu erwerben. Die Vergabe des Gütesiegels erfolgt auf Basis eines Kriterienkatalogs, der gemeinsam von der Bildungsdirektion Vorarlberg, dem Sprache-Lesen-Team sowie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg entwickelt wurde. Jede Schule in Vorarlberg kann sich für die Teilnahme am Projekt bewerben; die Auswahl der Schulen trifft die Bildungsdirektion.

Während des Zertifizierungsprozesses wird jede teilnehmende Schule von einer Vertreterin oder einem Vertreter der Bildungsdirektion oder des Sprache-Lesen-Teams pädagogisch begleitet und unterstützt.

Das Projekt startete im Schuljahr 2022/23 mit sieben teilnehmenden Schulen aus dem Bereich der Volks- und Mittelschulen sowie einer AHS-Unterstufe. Im Schuljahr 2023/24 folgte der zweite Projektzyklus, an dem acht Volks- und Mittelschulen teilnahmen – darunter ein Standort, an dem sowohl eine Volksschule als auch eine Mittelschule vertreten war. Die wissenschaftliche Begleitung des Zertifizierungsprozesses übernahm die Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Im Rahmen dieser Begleitung werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die quantitative Erhebung erfolgt mittels des Salzburger Lese-Screenings 2–9 von Wimmer und Mayringer (2014/2022). Dieses standardisierte Diagnoseverfahren wird in allen Klassen der teilnehmenden Schulen ab der zweiten Schulstufe zu zwei Testzeitpunkten eingesetzt: einmal zu Beginn des Schuljahres im Herbst sowie ein weiteres Mal gegen Ende des Schuljahres im Frühsommer.

Die qualitativen Daten werden anhand leitfadengestützter Interviews mit den Schulleitungen sowie mit Expertinnen und Experten am jeweiligen Schulstandort erhoben.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, zum einen den Ist-Stand der Sprach- und Leseförderung an den Vorarlberger Schulen zu erfassen. Zum anderen sollen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt werden, um wirksame Methoden und Konzepte zur Förderung von Sprachkompetenz und Lesekompetenz zu identifizieren.

Im vorliegenden Bericht werden die qualitativen Ergebnisse aus dem Schuljahr 2023/24 dargestellt.

2 Datenerhebung

An jeder teilnehmenden Schule wurden qualitative Daten in Form von leitfadengestützten Interviews erhoben. Die Erhebungen fanden gegen Ende des Schuljahres, zum Abschluss des Zertifizierungsprozesses, statt. An den Interviews nahmen Akteure der schulischen Makro-, Meso- und Mikroebene teil. Die Makroebene war in den meisten Fällen durch einen Vertreter oder eine Vertreterin der Bildungsdirektion oder des Sprache-Lesen-Teams repräsentiert, der oder die die betreffende Schule während des Zertifizierungsprozesses pädagogisch begleitet hatte. Als Akteur der Mesoebene nahm die Schulleitung der jeweiligen Schule am Interview teil. Die Mikroebene war durch eine Lehrperson der entsprechenden Schule, in der Regel einen Experten oder eine Expertin für den Bereich Lesen, vertreten. Das Interview bestand aus insgesamt 11 Fragen. Einige dieser Fragen setzen sich aus mehreren Teilfragen zusammen. Auf die Makroebene beziehen sich drei Fragen. Hier geht es beispielsweise darum, ob die Schule institutionell vernetzt ist. Sechs Fragen betreffen die Mesoebene. In diesem Kontext wurde z.B. nach dem Engagement und den Qualifikationen der Schulleitung für den Bereich Lesen oder nach der Motivation für die Teilnahme am Zertifizierungsprozess gefragt. Die beiden Fragen zur Mikroebene beziehen sich u. a. auf Unterrichtsmethoden und -materialien sowie auf die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen.

3 Datenstrukturierung

Alle Interviews wurden auf der Grundlage des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) nach Selting et al. (2009) transkribiert. Anschließend erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) mit dem Programm MAXQDA. In diesem Zusammenhang wurde zunächst jedes einzelne Interview auf der Grundlage eines Kategoriensystems kodiert. Das Ziel dabei ist, die verschiedenen Äußerungen aus den Interviews bzw. die transkribierten Segmente, einer oder mehreren thematischen Kategorien zuzuordnen. Das Kategoriensystem besteht aus den folgenden Oberkategorien:

- Lesende Schule: Vorarlbergs Vision der Sprach- und Leseförderung
- Lesende Schule: Struktur, Rahmenbedingungen, Finanzen
- Schule und Gesellschaft – Verbindlichkeiten, Zusammenwirken
- Rahmen des Lesens: Kompetenz, Ort, Medialität, Verständnis
- Lesende Schule: Leseförderkonzept und Kommunikation

Jede dieser Oberkategorien ist wiederum in verschiedene Unterkategorien unterteilt. Mehrfachkodierungen sind möglich. Das bedeutet, dass ein transkribierter Textabschnitt einer oder mehreren Kategorien gleichzeitig zugeordnet werden kann.

Auf der Grundlage der genannten Oberkategorien sind auch die Ergebnisse im folgenden Teil des Berichts strukturiert. Für alle sieben Interviews wurden insgesamt 1400 Codes vergeben.

Nach vollständiger Kodierung des vorliegenden Datenmaterials folgten die fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen. Hier geht es darum, für jedes Interview die verschiedenen kodierten Segmente einer Kategorie inhaltlich zusammenzufassen. Somit werden die Daten komprimiert und die über ein ganzes Interview verteilten Äußerungen zu verschiedenen Themen zusammengeführt. Auf der Grundlage der fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen wurde der folgende Abschnitt dieses Berichts über die Ergebnisse erstellt.

4 Ergebnisse

4.1 Lesende Schule: Vorarlbergs Vision der Sprach- und Leseförderung

Allgemein lässt sich festhalten, dass den Akteurinnen und Akteuren in den Schulen, die im Schuljahr 2023/24 am Zertifizierungsprozess teilgenommen haben, die Sprach- und Leseförderung ein besonderes Anliegen ist. An einigen Schulen hatte das Lesen bereits vor dem Zertifizierungsprozess einen hohen Stellenwert.

Die Gründe für die Motivation zur Teilnahme am Projekt *Lesende Schule Vorarlberg. Gütesiegel für sprachliche Bildung und Lesekompetenz* sind sehr vielfältig. So begründen die verschiedenen Schulen ihre Motivation mit dem Wunsch nach eigener Weiterentwicklung, der Inspiration durch andere Schulen, der in Aussicht gestellten Belohnung oder der Möglichkeit, für das gesamte Schuljahr ein konkretes und langfristiges Ziel verfolgen zu können. Eine Schule ging mit der Projektteilnahme ihrem Wunsch nach, den Bedürfnissen der Lernenden ihres Sprengels besser gerecht zu werden, da an dieser Schule viele Lernende einen Förderbedarf in den Bereichen Sprache und Lesen aufweisen.

Es ist zu beobachten, dass an allen teilnehmenden Schulen der Arbeit mit der Lernstandsdiagnose eine besondere Bedeutung zukommt. Viele Schulen nennen in diesem Zusammenhang die im Rahmen des Zertifizierungsprozesses erhobenen SLS-Ergebnisse als wertvolle Unterstützung. So werden diese Ergebnisse genutzt, um die Förderung zu planen und zu reflektieren oder ein schuleigenes Leseförderkonzept zu implementieren oder zu evaluieren. Auch wurden die SLS-Ergebnisse an einer Schule mit den Ergebnissen der iKM^{PLUS}-Erhebungen (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. J.) verglichen, um somit den Lernfortschritt der Lernenden einschätzen zu können. Ein anschauliches Beispiel für die Umsetzung der diagnosebasierten Förderung zeigt das folgende Zitat einer Schulleitung:

“[hm (bejahend)] ja ähm:: (-) durch die:: äh h° das LAUTleseprotokoll und diese s1s und so weiter h° äh die wir jetzt durch das auch machen dass wir beim äh der lesenden schulen daBEI sind h° äh: ist es schon nochmal (-) nicht nur wir haben schwache kinder (--) sondern (-) auf dem papier h° und DES äh hat uns dann dazu gebracht auch schulinterne ressourcen heuer h° zu verwenden h° DIEse (-) wirklich (-) kinder äh:: (-) einzeln oder zu zweit (-) äh zu förDERN mit stunden wo wir von der schule HERgeben h° und da MACH ich auch zwei stunden mit den kindern h° äh: und (-) wir haben SCHON (1,1) also dann haben wir öfters dieses lautleseprotokoll dann auch gemacht h° und wir haben schon (-) deutliche fortschritte haben elterngespräche geführt h° äh: und äh die machen gut mit h° die kinder sind motiviert h° u:nd ja also wir (-) versuchen eben nicht nur ei/ etwas auf dem papier stehen zu haben h° sondern das auch an (-) zu (-) wenden h° ist nicht immer (--) ganz leicht umzusetzen- ” (Transkript Interview Schule 6, Position 82)

Bei allen Schulen setzte der Zertifizierungsprozess eine Vernetzung nach außen im Kontext der Leseförderung in Gang. Beispielsweise gab es Autorenlesungen, Workshops im Rahmen von Theater- oder Büchereibesuchen, Vorlesen im Kindergarten oder im Seniorenheim, Lehrerfortbildungen oder intensive Elternberatung. Auch sind schulübergreifende Kooperationen entstanden, bei welchen die Mittelschüler und Mittelschülerinnen den Volksschülern und Volksschülerinnen vorlesen.

Sehr geschätzt wird auch die Vernetzung der teilnehmenden Schulen untereinander, wie eine Lehrerin erklärt:

“h° also ich / I find zum beispiel die initiativen (-) eben diese (-) ä:h (--) lesende schule (-) also i find des total wichtig dass man h° an solchen dingen dran bleibt weil / weil dann treffen sich DOch wieder (-) schulen die auf den weg gehen möchten und so und / und h° äh: werden unterstützt” (Transkript Interview Schule 1, Position 118)

4.2 Lesende Schule: Struktur, Rahmenbedingungen, Finanzen

Im Hinblick auf die unterschiedlichen organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten, in welchen Sprach- und Leseförderung stattfinden kann, zeigt sich, dass die Förderung überwiegend integrativ und nur vereinzelt, additiv umgesetzt wird. Einige Schulen wünschen sich additive Förderangebote für ihre Schülerinnen und Schüler und erachten diese Maßnahmen als notwendig. Sie können sie jedoch aufgrund von fehlendem Personal nicht umsetzen. Der Personalmangel zeigt sich beispielsweise dadurch, dass eine Schulleitung, die für spezifische Lernförderung ausgebildet ist, im Schuljahr 2023/24 nicht in diesem Bereich eingesetzt werden konnte.

An mehreren Schulen werden die Teamteachingstunden genutzt, um die Klasse dem Leistungsstand entsprechend aufzuteilen und somit die Kinder additiv zu fördern.

Eine Volksschule hat, wie im vorangegangenen Zitat beschrieben, im Rahmen des Zertifizierungsprozesses Ressourcen speziell dafür eingesetzt, dass leseschwache Lernende jeweils einzeln oder zu zweit von einer Lehrperson im Lesen gefördert werden können. Hier unterrichtet auch die Schulleitung im Rahmen der additiven Förderung.

Nicht an allen Schulen kann die additive Sprach- oder Leseförderung von Lehrpersonen durchgeführt werden. So erhalten die schwachen Leserinnen und Leser einer Volksschule regelmäßig Unterstützung von Lernenden aus der Nachbarklasse. Eine andere Volksschule kooperiert mit außerschulischen Einrichtungen, in denen einige Lernende ergänzend zum Unterricht gefördert werden.

Die integrative Sprach- und Leseförderung wird oft in Form von Wortschatzarbeit realisiert. Beispielsweise führen die Lernenden einer Mittelschule ein Wortschatzheft, in dem sie individuell schwierige Wörter durch ein Bild visualisieren oder mit einer Erklärung festhalten.

Einen interessanten Einblick in die Wortschatzarbeit gibt eine Lehrerin einer teilnehmenden Mittelschule. Sie hat in ihrem Unterricht Sprachvergleiche anhand von Sprichwörtern durchgeführt:

“ich persönlich ha/ hatte äh zum thema SPRICHwörter h° (-) ist im ganz normal im [lehrplan] zweite klasse [(-) und] (-) kamen drauf wie heißt des in euren MÜttersprachen h° wir kamen drauf dass sprichwörter h° OFT sogar eins zu eins (-) ähm: übertragen werden können h° aber manchmal (-) ist es (-) äh: (-) ein anderes bild wie der apfel und der (-) stamm der bei uns (-) äh (-) des bei uns sehr bekannt ist [heißt] in anderen sprachen h° äh: der vater und der sohn haben ein ähnliches gewAND h° und das war hochspannend und die schülerinne waren beGEIstert dabei wir haben des dann verschriftlicht in plakatform aufgehängt h° und (-) ich HOFF mir dass scho mancher schüler dahin kuckt und was (-) mitnimmt-” (Transkript Interview Schule 7/9¹, Position 97)

Häufig findet integrative Förderung auch über eine Differenzierung des verwendeten Unterrichtsmaterials statt. In diesem Zusammenhang werden Lesetexte an vielen Schulen im Hinblick auf Umfang und Schwierigkeit an den individuellen Lernstand der Lernenden angepasst.

Selten erfolgt die Differenzierung über individuelle Lernziele. An einer Volksschule, die diese Form der Differenzierung umsetzt, arbeitet das Team mit individuellen Förderplänen Je nach Lernstand liegt der Schwerpunkt der Förderung auf Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit oder Betonung. Ein besonderes Anliegen ist den Lehrpersonen hier auch die Förderung von Lernenden, die vom Elternhaus wenig unterstützt werden können. In diesem Sinn wurde in der Schule mit den genannten Lernenden intensiv das Vorlesen geübt, um deren Selbstbewusstsein zu stärken und sie dazu zu ermutigen, am Vorlesenachmittag vor Publikum vorzulesen. Ein sehr

¹ Am Schulstandort 7/9 haben eine Volksschule und eine Mittelschule teilgenommen. Mit diesen beiden Schulen wurde gemeinsam ein Interview geführt.

schwacher Schüler dieser Volksschule hat eine Wortkartei mit 100 wichtigen Wörtern erhalten. Diese Wörter liest er dreimal pro Woche, während die Klasse eine andere Aufgabe bearbeitet.

Auch an einer Mittelschule wird nach Zielen und Inhalten differenziert. Für wenige sehr schwache Schülerinnen und Schüler ist hier das Bestehen des Mittelschulabschlusses prioritär. In diesem Zusammenhang wird der Lehrplan für die genannte Gruppe auf die prüfungsrelevanten Inhalte reduziert.

Aus den Interviews geht hervor, dass im Allgemeinen sehr wenig Auslagerung der Sprach- und Leseförderung erfolgt. In diesen Fällen werden Teile der Sprach- und/oder Leseförderung auf die Eltern übertragen. Von einer expliziten Auslagerung an andere schulexterne Akteurinnen und Akteure wird nicht berichtet. An einer Volksschule werden die Sprachstandsfeststellungen mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) sowie die Sprachförderung schulintern in der Weise organisiert, dass diese Aufgaben von einer bestimmten Lehrperson übernommen werden.

Die drei Schulen, an denen eine Auslagerung an die Eltern stattfindet, zeigen die Gemeinsamkeit, dass es sich hier hauptsächlich um Beratung oder freiwillige Angebote handelt. So teilt eine Schule den Lernenden Werbung von Angeboten in Büchereien aus, die sie am Nachmittag mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten besuchen können. Eine andere Schule gibt den Eltern oder Erziehungsberechtigten Tipps, wie sie ihre Kinder unterstützen können, beispielsweise durch Gespräche über die Inhalte der gelesenen Texte. An der dritten Schule werden die Eltern im Rahmen der Hausaufgaben miteingebunden.

Aus der Auswertung der Interviews ergeben sich klare Zusammenhänge zwischen dem didaktischen Wissen der Schulleitungen und Lehrpersonen sowie dem umgesetzten Handlungswissen. Das bedeutet, dass Methoden und Konzepte nicht nur mit Fachbegriffen benannt werden, sondern auch im Unterricht zum Einsatz kommen. Die Einblicke in den Unterricht der teilnehmenden Schulen zeigen, dass dort verschiedene Methoden zum Auf- und Ausbau der basalen Lesekompetenz wie Tandemlesen, Blitzlesen, Chorlesen oder Fehlerlesen sehr regelmäßig zum Unterrichtsalltag gehören. Einige Schulen fokussieren zudem den Erwerb von Lesestrategien.

Des Weiteren findet an mehreren Schulen sprachsensibler Unterricht statt. Dabei wird die Sprach- und Leseförderung in die verschiedenen Unterrichtsfächer integriert. Eine Lehrperson erklärt, wie die Lernenden im sprachsensiblen Unterricht die verschiedenen sprachlichen Register verwenden und auch ihren Wortschatz weiterentwickeln können:

“also ähm (--) diese fachsprache zeigt sich natürlich GANZ ganz stark in der mathematik oder h° ähm und ähm (-) durch des operatorentraining das wir auch immer alle (-) MACHen (-) was muss man unterstreichen was sagt mir muss ich jetzt addieren oder subtrahieren oder multiplizieren h° hier kann man sehr gut diese brücken schlagen h° äh (-) was wir natürlich auch diese umgangssprache des isch

WERKunterricht im werken wird jetzt nicht unbedingt IMMER ständig hochdeutsch gesprochen h° das ist mehr so diese arbeitssprache die ma hat (-) HOL ma schnell und bring ma des und jetzt bruchen ma noch h° ähm (-) also (-) die schüler merken sehr wohl dass es für unterschiedliche situationen unterschiedliche sprachliche mittel gibt h° und ähm (-) diese brücken zu schlagen h° macht (--) manchmal automatisch wenn man das unterrichtsfach wechselt-“ (Transkript Interview Schule 3, Position 102)

Eine andere Volksschule gestaltet die Erweiterung des Fachwortschatzes so, dass sich die Lernenden pro Woche mit einem Fachbegriff, einem sogenannten “Expertenwort” wie es an der Schule genannt wird, auseinandersetzen. Auf diese Art lernen die Lernenden in einem Schuljahr 40 neue fachspezifische Begriffe.

Alle Schulen sind sehr bemüht, ihre Lernenden zum Lesen zu motivieren und eine zum Lesen anregende Lernumgebung anzubieten. So erfolgt die Umsetzung der Lesemotivation beispielsweise durch die Auswahl von interessanten Themen, das Ermöglichen von individuellen Erfolgserlebnissen, Spiele, Belohnungen, die Vorbildfunktion der Lehrpersonen, Autorenlesungen oder den Zugang zu Büchern, z. B. in Form einer Schulbibliothek. Ein besonderes Erlebnis an einer Volksschule ist immer der Besuch des Lesehundes, der einmal in der Woche an die Schule kommt:

“h° da gibt es seit schulanfang einen pLAN da kommt immer eine andere klasse zum ZUG h° (--) ähm ERstens lernen sie was über hunde über den umgang mit hunden [und] ZWEItens dürfen dann (-) die (-) SCHWÄCHsten (-) leser einer klasse die dürfen dem miko dann auch [vorlesen] (--) u:nd jo des isch sehr motivierend natürlich ((schmunzelt))“ (Transkript Interview Schule 2, Position 156)

Bezüglich der Qualifikationen von Schulleitungen und Lehrpersonen zeigen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Während eine Schule mit Expertinnen und Experten für die Bereiche Deutsch als Zweitsprache, spezifische Lernförderung, digitale Grundbildung und einer ausgebildeten Schulbibliothekarin personell sehr gut aufgestellt ist, kommen andere Schulen durch den Personalmangel und die damit verbundenen Beschäftigungsmodelle regelmäßig an ihre Grenzen. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass an allen Schulen das Kollegium sehr motiviert und engagiert ist.

4.3 Schule und Gesellschaft – Verbindlichkeiten, Zusammenwirken

Ein Vergleich der verschiedenen Interviews zeigt, dass es allen am Zertifizierungsprozess teilnehmenden Schulen ein großes Anliegen ist, auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Worin diese Aufgabe genau besteht, wird von den einzelnen Schulen unterschiedlich beschrieben. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen Schulen auf dem Land und Schulen in der Stadt. So

beobachten viele Akteurinnen und Akteure an Schulen in der Stadt, dass die Lernenden zunehmend Defizite bei den Lernvoraussetzungen aufweisen, beispielsweise im sprachlichen Bereich. Das Kompensieren dieser Schwierigkeiten nehmen die Schulen als große Herausforderung war.

Im Zusammenhang mit der Frage, wer neben der Schule Verantwortung dafür trägt, dass Lernende beim Erwerb der Lesekompetenz gefördert und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigt werden, verweisen die Schulleitungen und Lehrpersonen auf verschiedene Akteure wie die Eltern, Kindergärten, kulturelle Einrichtungen, Vereine, Kirchen oder die Politik. Dass vielfältige Vernetzungen eine wichtige Grundlage für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse darstellen und dass die Förderung von Kindern ein Mitwirken der gesamten Gesellschaft erfordert, erklärt eine Vertreterin der Bildungsdirektion wie folgt:

“die schule nimmt ihre verantwortung wahr (1,2) aber (-) wir müssen auch soweit kommen dass die ganze geSELLSCHAFT ihre verantwortung wahrnimmt und AUCH die ELTERNhäuser diese verantwortung WAHRnehmen h° äh es braucht ein ganzes DORF um ein kind zu erziehen (1,6) h° das heißt es kann nur geMEINSAM gelingen (1,4) die schule alLEIN (1.0) sie LEIsten enormes aber alleine (.) kann man des ned stemmen (.) da brauchts mehr dazu” (Transkript Interview Schule 1, Position 19)

Was speziell die politische Verantwortung betrifft, so wurde in den Interviews mehrfach der Wunsch nach Unterstützung in Form von personellen und finanziellen Ressourcen geäußert. Wie das Verhältnis zwischen Schulen und Bildungspolitik konkret gestaltet werden soll, wird sehr unterschiedlich gesehen. Beispielsweise ist eine sehr kleine Volksschule dankbar für die Schwerpunktsetzungen und die Vorgabe der Rahmenbedingungen durch die Bildungspolitik. Das Team einer großen Volksschule dagegen ist der Meinung, dass sich die Politik aus schulischen Angelegenheiten heraushalten sollte, damit z. B. ein Regierungswechsel nicht mit einer Änderung des Schulkonzepts verbunden ist.

Die ländlichen Schulen verstehen unter gesellschaftlichen Veränderungen vor allem einen Wandel des Lesens und der Medien. In diesem Sinn sehen die genannten Schulen ihre Aufgabe darin, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren und den Lernenden Medienkompetenz zu vermitteln, um auf diese Weise die Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen.

Den befragten Schulen ist bewusst, dass Sprach- und Lesekompetenz die Basis für lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Partizipation darstellen. Aus diesem Grund hat die Förderung dieser Kompetenzen einen hohen Stellenwert. Gut veranschaulichen lässt sich dies durch den folgenden Wunsch einer Schulleiterin:

“aber wenn wir des schaffen h° da/ da/ dass möglichst VIEle aus diesen gebäuden hinausgehen h° und sich selbst ausdrücken sich artikuLIEREN können sagen können was sie wollen was sie brauchen wohin sie möchten h° und sich auch äh h° gut in die gesellschaft EINbringen können MIT diskutieren h° dann hon ma scho ganz viel erreicht h° weil unabhängig davon ob jemand in einem gewissen fach (-) MEHR oder weniger kann h°

(--) viele dinge kann ich nachlernen die interessieren mich als dreizehn jährige NICHT h° aber irgendwann mit zwanzig komm ich drauf [das] möchte ich wissen h° dann mach ich an kurs h° aber ohne SPRACHE (-) ohne diese [basis] (--) bin ich verloren” (Transkript Interview Schule 7/9, Position 305)

4.4 Rahmen des Lesens: Kompetenz, Ort, Medialität, Verständnis

Im Zusammenhang mit der Frage nach notwendigen Kompetenzen, beispielsweise als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe oder schulischen Erfolg, nennen alle Schulen an erster Stelle die Sprachkompetenz und/oder Lesekompetenz. Oft wurde die digitale Medienkompetenz als bedeutend erachtet. In einzelnen Interviews wurden zusätzlich Sozialkompetenz, Selbsteinschätzung oder kritisches Denken als durch die Schule zu vermittelnden Kompetenzen genannt.

An allen Schulen gibt es verschiedene Orte des Lesens, die von den Lernenden genutzt werden können. In den verschiedenen Interviews wird davon erzählt, dass die Lernenden beispielsweise auf dem Schulhof, in der Turnhalle, in der Schulbücherei, auf den Gängen oder im Schulgarten lesen können. Teilweise berichten Schulen davon, dass ihre Lernenden neben schulischen auch außerschulische Leseorte nutzen, wie einen Spielplatz, eine Wiese oder eine schulexterne Bücherei.

Im Zusammenhang mit dem Thema *digitale Medien* berichten die Schulen in der Stadt, insbesondere die Mittelschulen, häufig von Problemen. So kritisiert eine Schulleitung, dass die digitale Bildung zu früh einsetze und Kinder zuhause oft mit digitalen Geräten allein gelassen werden. An mehreren Schulen wurde beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler durch den häufigen Kontakt zu den Medien weniger miteinander sprechen. In der Folge weisen immer mehr Lernende sprachliche Schwierigkeiten auf, beispielsweise in den Bereichen Wortschatz und Grammatik. Diese Schwierigkeiten wiederum führen nicht selten zu Verständnisproblemen im Unterricht. An einer Schule wird berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler in den sozialen Medien ausschließlich in ihrer Muttersprache oder Englisch kommunizieren und somit außerhalb der Schule kaum eine Verwendung der deutschen Sprache stattfindet.

Von den beschriebenen Herausforderungen bezüglich der digitalen Medien berichten die Schulen auf dem Land nicht. Insbesondere an den ländlichen Volksschulen sieht man die digitale Bildung als Notwendigkeit, um auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Im Zusammenhang mit der Medienkompetenz wird in den Interviews häufig auch das kritische Denken als besonders wichtig erachtet.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen an allen teilnehmenden Schulen sehr engagiert sind, was den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht betrifft. Die Ausstattung mit digitalen Geräten, wie I Pads oder digitalen Tafeln, variiert von Schule zu Schule.

Die Schulen, deren Lernende Förderbedarf im sprachlichen Bereich aufweisen, setzen oft digitale Medien im Rahmen der Differenzierung ein. So haben schwache Schülerinnen und Schüler einer Mittelschule, alternativ zum Lesen, die Möglichkeit, den Text zu hören oder ihre Inhaltsangabe aufzusprechen, statt diese schriftlich zu verfassen. Dass diese Schule auch sehr bemüht ist, wenn es um die außerschulische Sprachbildung vor dem Hintergrund des alltäglichen Medienkonsums geht, zeigt das folgende Zitat einer Lehrerin:

“[...] diese neuen medien kann man auch (-) gut verwenden ich hab zum beispiel gestern im unterricht äh griechische sagen (-) auf spotify (-) EMPFOHLEN h° und neun von zehn kindern haben b/ spotify premium h° und können da: alle:s [sich] äh:m JA können des konsumieren h° und auch DES ist ne wesentliche form von [h° sprachförderung] oder AUCH was wir auch eltern empfehlen wens (-) heißt mein kind LIEST nicht es äh HÖRT auch nicht h° dann sag ich ja dann kuckt wenigstens wenn ihr deutsche f/ wenn ihr filme kuckt mit deutschem [UNTERtitel] h° auch DAS ist [lesen] (-) h° also je:de form auch APPS da gibts hervorragendes material h° ich persönliche versuche auch noch (-) mittlerweile bin ich schon so weit h° dass ich die eltern am ELTERNabend und am elternSPRECHtag anspreche und sag leute h° wenn ihr fernsehen kuckt dann nehmt bitte qualitätsmedien wie kika h° da gibts hervorragende programme h° ähm (--) wirklich so NIEderschwellig wie möglich” (Transkript Interview Schule 7/9, Position 140)

An einer anderen Mittelschule kommt vor allem für Lernende im Integrationsbereich eine Lernapp zum Einsatz, deren Inhalte zum Teil von den Lehrpersonen selbst erstellt werden. Eine Volksschule nutzt eine Übersetzungsapp, wenn Lernende Verständnisprobleme haben. An einer weiteren Volksschule werden Lernende durch Visualisierungen in Form von kurzen Filmen beim Verstehensprozess unterstützt.

4.5 Lesende Schule: Leseförderkonzept und Kommunikation

Alle am Zertifizierungsprozess teilnehmenden Schulen erzählen im Interview von ihrem schulinternen Leseförderkonzept. Die einzelnen Konzepte unterscheiden sich deutlich voneinander. Einige Elemente werden von mehreren Schulen als wesentlicher Bestandteil des Konzepts genannt. Dazu gehören die fächerübergreifende Leseförderung, der Austausch und die gegenseitige Unterstützung im Kollegium sowie die Festlegung auf bestimmte Methoden, die in allen Klassen verbindlich umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang einigte sich eine Schule darauf, dass Lesestrategien auf der Grundlage des Lesepiloten eingeführt werden und für den Schriftspracherwerb eine Silbenmethode zum Einsatz kommen soll. An Schule 1, einer weiteren Volksschule lag der Schwerpunkt auf der klassenübergreifenden Einführung von Blitzleseübungen und Lautleseverfahren.

Bei der Implementierung des Konzepts war es allen Schulen ein großes Anliegen, das gesamte Team mit ins Boot zu holen. In diesem Sinn haben eine Volksschule und eine Mittelschule die sogenannte rotierende Lesestunde eingeführt. Das bedeutet, dass die Leseförderstunde jede Woche im Rahmen eines anderen Faches stattfindet. Insbesondere an der Mittelschule führt dieses Vorgehen dazu, dass jede Lehrperson, unabhängig von ihren unterrichteten Fächern, an der Leseförderung beteiligt ist. Eine weitere Mittelschule hatte eine ähnliche Idee. Hier findet jeden Tag die erste halbe Stunde eine Leseförderung statt, die von Lehrpersonen verschiedener Fächer durchgeführt wird. Für diese halbe Stunde ist im Stundenplan kein bestimmtes Fach hinterlegt.

Um alle Lehrpersonen in den Schulentwicklungsprozess der Leseförderung einzubeziehen, haben zwei größere Schulen ein Steuerungs- bzw. Leseteam zusammengestellt. Diese Teams sind für den Entwurf bzw. die Weiterentwicklung des Konzepts an der jeweiligen Schule verantwortlich. Eine dieser beiden Schulen ist eine Mittelschule. An dieser wurde darauf geachtet, dass Lehrpersonen aller Fächer im Steuerungsteam vertreten sind.

Dass der Mitwirkung des gesamten Kollegiums eine besondere Bedeutung zukommt, zeigt auch das folgende Zitat der Leseexpertin einer großen Volksschule, an der die Umsetzung des schulinternen Konzepts für die Lehrpersonen nicht verpflichtend, sondern freiwillig war:

“UND was ich auch finde dass es (-) vielleicht in / in / in / in der schule einfach wirklich (--) ZUständigkeiten braucht also das ist jo zum beispiel in der mittelschule so dass (-) DA gibt es zum beispiel diese FACH (-) äh: FACHgruppen h° die sich einfach untereinander dann austauschen (--) i denk dass: äh (1,3) i find schon dass as (--) wenn jemand DA ist der / der sich der sache ANnimmt (1,2) dann: kann man MEHR geschehen als (-) wenn man (-) sich so vornimmt man könnte ja etwas tu:n (1,2) weil (-) ich: (-) hab (-) dieses jahr scho auch irgendwie s gefühl gehabt (--) ich / ich komm (--) also ich werd dann so mit AUgenrollen angenommen (-) aber es hat dann schon äh also wir sind dann immer wieder (--) es ha/ j:o es war dann (--) wieder gUT in ein n::eues: / neue:: i:dee oder toll einzusteigen und so h° aber ich denke (-) man muss / es sollte doch jemand da sein der n immer so ein bisschen (-) doch auch ANstupst und schaut h° (--) machen wir das auch jetzt gerAde was wir uns vorgenommen haben-” (Transkript Interview Schule 1, Position 118)

Aus dem Vergleich der verschiedenen Interviews ergibt sich, dass die Mitarbeit aller Lehrpersonen eine zentrale Grundlage für die Umsetzung der Leseförderung darstellt. Ob bzw. inwieweit die Zuständigkeiten offiziell geregelt werden sollten, ist nicht allgemein zu beantworten. Dies ist von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise der Größe der Schule abhängig. So berichtet eine sehr kleine teilnehmende Schule von gemeinsamen Reflexionsgesprächen im Kollegium, auf deren Grundlage das Leseförderkonzept kontinuierlich weiterentwickelt wird. Diese

Schule erklärt, wie die einzelnen Lehrpersonen mit ihren verschiedenen Qualifikationen als Multiplikatoren für ihr Team tätig sind.

Mehrere Schulen berichten davon, dass ihre Lehrpersonen im Rahmen des Zertifizierungsprozesses Fortbildungen besucht haben. Welche Inhalte in den einzelnen Fortbildungen vermittelt wurden und ob bzw. wie dieser neue Input im eigenen Förderkonzept umgesetzt wurde, variiert von Schule zu Schule. Beispielsweise erzählt eine Schule von einer Fortbildung, an der ihr gesamtes Kollegium teilgenommen hat. Hier wurden verschiedene Methoden, wie Tandemlesen und Fehlerlesen, vorgestellt. Die Schulleitung dieser Schule hat die genannten Methoden erprobt, indem sie diese zweimal wöchentlich in ihren Unterricht integriert hat. Nach einigen Wochen konnten deutliche Lernfortschritte der Lernenden beobachtet werden.

An einer anderen Schule wurde so vorgegangen, dass jede Lehrkraft mindestens eine Fortbildung zum Thema Lesen besucht hat. Die Inhalte der Fortbildungen wurden dann in Form von schulinternen Fortbildungen oder kurzen Treffen innerhalb des Teams weitergegeben. Auf einer Fortbildung im Rahmen des Zertifizierungsprozesses hat diese Schule das Tool Ratte (Wild & Pissarek, o. J.) zur Analyse von Texten kennengelernt, welches viele Lehrpersonen jetzt oft verwenden, um Texte hinsichtlich ihrer Angemessenheit für die Lernenden zu überprüfen.

Die Schulleitungen und Lehrpersonen machen sich Gedanken bezüglich der Evaluierung ihres Konzepts, welches an allen Schulen grundsätzlich als wirksam eingeschätzt wird. In diesem Kontext verweisen alle Schulen auf die verbesserte Leseleistung ihrer Lernenden. Die Fortschritte lassen sich aus dem Vergleich der ersten SLS-Testung mit der zweiten SLS-Testung oder iKM^{PLUS}-Erhebung (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. J.) sowie aus weiteren Lernstandserhebungen, wie Lautleseprotokollen, ablesen.

An der Mittelschule, die die rotierende Lesestunde eingeführt hat, ist zudem bei vielen Lehrpersonen das Bewusstsein entstanden, dass Lesekompetenz in allen Fächern notwendig ist und Leseförderung nicht nur eine Aufgabe des Deutschunterrichts darstellt.

An Schule 1, der Schule, an der jede Lehrperson selbst entscheiden konnte, wie sie die Leseförderung umsetzen möchte, zeigten die geförderten Klassen bessere Ergebnisse bei den iKM^{PLUS}-Erhebungen (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. J.) als die nicht geförderten Kontrollgruppen. Vor diesem Hintergrund plant die Schulleitung, das Konzept weiterzuführen und möglicherweise auch eine konsequentere Umsetzung einzufordern.

Auch andere Schulen machen sich Gedanken zum folgenden Schuljahr. So kann sich eine Volksschule gut vorstellen, die Kooperation mit dem Kindergarten und die rotierende Lesestunde weiterzuführen sowie den Vorlesenachmittag für die Großeltern zu wiederholen.

4.6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnahme am Zertifizierungsprozess an den Schulen die Umsetzung von intensiver diagnosebasierter Förderung bewirkte und eine institutionelle Vernetzung vorantrieb. Allgemein ist zu beobachten, dass für die Umsetzung von additiver Förderung oft die notwendigen personellen Ressourcen fehlen und die Sprach- und Leseförderung somit überwiegend integrativ stattfindet. Ein häufig genanntes Thema im Rahmen der integrativen Förderung ist die Wortschatzarbeit. Im Unterricht differenzieren viele Lehrpersonen auf der Grundlage des Materials, während nach Zielen oder Inhalten eher selten differenziert wird. Im Kontext der Leseförderung legen viele Lehrpersonen Wert auf die Schulung der basalen Lesekompetenzen. Zudem hat an einigen Schulen der Erwerb von Lesestrategien einen hohen Stellenwert. Auch wird an mehreren Schulen Wert auf sprachsensiblen Unterricht gelegt.

Während im Schuljahr 2022/23 oft eine Auslagerung der Sprach- und Leseförderung zu beobachten war, war dies im Schuljahr 2023/24 nur selten der Fall. Wie schon im ersten Zyklus des Zertifizierungsprozesses zeigten sich die Lehrpersonen auch im Schuljahr 2023/24 wiederum sehr engagiert.

Während sich viele Schulen von der Bildungspolitik mehr Unterstützung durch personelle und finanzielle Ressourcen wünschen, werden gesellschaftliche Veränderungen von den Schulen in der Stadt und den Schulen auf dem Land unterschiedlich wahrgenommen. Die ländlichen Schulen verstehen unter den genannten Veränderungen vor allem einen digitalen Wandel, den sie durchaus als Bereicherung wahrnehmen. Anders ist das bei den Schulen in der Stadt. Diese sehen die gesellschaftlichen Veränderungen als eine Zunahme an Defiziten bezüglich der Lernvoraussetzungen ihrer Lernenden. Auch der digitale Medienkonsum wird in der Stadt oft als Problem wahrgenommen, da dieser bei vielen Schülerinnen und Schülern zu einer sogenannten *Sprachlosigkeit* führt.

Als wesentliche Elemente des schulinternen Förderkonzepts werden die fächerübergreifende Leseförderung, die Vernetzung innerhalb des Kollegiums sowie die klassenübergreifende Einführung von ausgewählten Methoden mehrfach genannt. Eine Zusammenfassung der Lesekonzepte an den unterschiedlichen Schulen zeigt, dass die Förderung im Schuljahr 2023/24 durchgehend breit angelegt war, während im vorherigen Schuljahr auch punktuell angelegte Förderung zu beobachten war.

Es lässt sich erschließen, dass insbesondere das Förderkonzept von Schule 1 mit dem Schwerpunkt auf der Förderung der basalen Lesefertigkeiten und den Lautleseverfahren wirksam war. Da die Umsetzung des Förderkonzepts an dieser Schule freiwillig war, gibt es hier in gewisser Weise unbeabsichtigt eine nicht geförderte *Kontrollgruppe*, die bei den iKM^{PLUS}-Erhebungen (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. J.) schlechter abgeschnitten hat.

Um die Wirksamkeit von weiteren Methoden und Konzepten zu untersuchen, wurden mit den Lehrpersonen von Klassen, deren Lernzuwachs zwischen den beiden quantitativen Erhebungen besonders hoch war, weitere Interviews geführt. Die Ergebnisse dieser Interviews sollen in einem weiteren Bericht thematisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (o.J.). *Nationale Kompetenzerhebung. iKM^{PLUS} – Allgemeine Materialien.* <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-allgemein>. (Zugriff am 29.04.2025)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz.* 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*(10), S. 353–402.
- Wild, J. & Pissarek, M. (o. J.). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte.* Version 2.0. <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html>. (Zugriff am 29.04.2025)
- Wimmer, H. & Mayringer, H. (2014/2022): SLS 2 – 9. *Salzburger Lese- Screening für die Schulstufen 2 – 9.* Hogrefe.