



Lesende Schule Vorarlberg

Gütesiegel für Sprachliche Bildung und
Lesekompetenz

Wissenschaftliche Begleitung

Berichtlegung für die Projektpartner

Abschlussbericht zum Zertifizierungsprozess 2022-2025

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

Impressum:

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteiner Straße 33-37
6800 Feldkirch

Wissenschaftliche Leitung: Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi BEd M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeit: MMag.^a Simone Rosa Pfleger BEd
(1. Projekthälfte)
Ana Schrödinger
(2. Projekthälfte)

<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 und dem Sprache-Lesen-Team für die gute Zusammenarbeit. 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.

Des Weiteren gilt unser Dank Frau Mag.^a Katharina Meusburger, Frau MMag.^a Martina Bianca Ott M.A., Herrn DDr. Christoph Earth und dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg für ihre Unterstützung.

Feldkirch, im Februar 2026

Inhalt

1. Gut ausgebildete Sprach- und Lesekompetenzen als Schlüssel für die Teilhabe an der Gesellschaft	4
2. Projektbeschreibung	4
3. Wissenschaftliche Begleitung des Projekts	6
3.1. Beschreibung des Forschungsdesigns	6
3.2. Warum Diagnostik so bedeutsam ist	7
3.3. Quantitative Erhebung	9
3.3.1. Beschreibung des eingesetzten Testverfahrens – quantitative Analyse ..	9
3.3.2. Datenerhebung der quantitativen Daten	10
3.3.3. Beschreibung der Stichprobe	10
3.3.4. Datenauswertung und Datendarstellung der quantitativen Daten	13
3.3.4.1. Datenauswertung und -darstellung der gesamten Stichprobe und der einzelnen Erhebungszyklen.....	13
3.3.4.2. Datenauswertung getrennt nach Sprachen, die im familiären Umfeld am häufigsten verwendet werden.....	16
3.3.5. Ein Schulstandort im Vergleich	16
3.3.6. Interpretation der quantitativen Daten	17
3.4. Qualitative Erhebung	17
3.4.1. Datenerhebung und -aufbereitung der qualitativen Daten	18
3.4.2. Datenanalyse.....	18
3.4.2.1. Erhebungszyklus 1.....	19
3.4.2.2. Erhebungszyklus 2.....	20
3.4.2.3. Erhebungszyklus 3.....	21
3.4.3. Interpretation der qualitativen Daten	24
3.5. Abschlussbefragung	24
3.5.1. Beschreibung der Stichprobe	24
3.5.2. Datendarstellung ausgewählter Daten aus den geschlossenen Items... 25	
3.5.3. Ergebnisdarstellung – offene Antwortformate	27
4. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Projekt „Lesende Schule Vorarlberg“	28
Abkürzungsverzeichnis	30
Abbildungsverzeichnis	30
Tabellenverzeichnis	30
Literaturverzeichnis	31
5. Anhang.....	33
5.1. Interviewleitfaden für das Expert/inneninterview mit den Schulleitungen und Leseexpert/innen	33

5.2. Interviewleitfaden für das Interview mit den Lehrpersonen der Klassen mit den höchsten Mittelwertzuwächsen im zweiten Zyklus 36

1. Gut ausgebildete Sprach- und Lesekompetenzen als Schlüssel für die Teilhabe an der Gesellschaft

Sprachen sind ein zentrales Medium des Lernens. Die Fertigkeiten Zuhören und Sprechen im mündlichen sowie Lesen und Schreiben im schriftlichen Sprachgebrauch gehören zur Grundausstattung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie und die aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen. Sie fungieren als zentrales Medium des Wissenserwerbs und der gesellschaftlichen Teilhabe.

Spätestens seit dem Bekanntwerden der Ergebnisse zur Lesekompetenz aus der ersten PISA-Erhebung 2000 „sind die Leseförderung aller Schüler/innen und insbesondere die Reduktion des Anteils der Schüler/innen, deren geringe Lesekompetenz ein Risiko für ihre spätere schulische, berufliche und private Entwicklung darstellt, zentrale Ziele in der Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Die Lesekompetenz nimmt also einen besonderen Platz in den Schulentwicklungsaktivitäten ein. Allerdings wird wahrgenommen, dass die getroffenen Maßnahmen noch nicht die erhofften Wirkungen zeigen“ (Bachinger et al., 2021, S. 472). In ihren Ausführungen zum nationalen Bildungsbericht konstatieren Bachinger et al. (2021), dass es weitere, österreichspezifische Evidenz brauche, um bildungspolitische Maßnahmen setzen zu können. Das nachfolgend beschriebene Projekt und die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der drei Forschungszyklen dieses Projekts sollen einen Beitrag dazu leisten.

2. Projektbeschreibung

Das Projekt *Lesende Schule Vorarlberg. Gütesiegel für sprachliche Bildung und Lesekompetenz* ist ein Projekt der Bildungsdirektion für Vorarlberg. Im Rahmen dieses Projekts waren Schulstandorte in Vorarlberg eingeladen, sich für einen Zertifizierungsprozess zu bewerben. Die Bildungsdirektion Vorarlberg wählte die Schulstandorte aus, die im jeweiligen Schuljahr am Prozess teilnahmen. Finanziell unterstützt wird das Projekt durch das Land Vorarlberg, das für die Dauer von drei Jahren eine 50%-Stelle für die wissenschaftliche Mitarbeit finanzierte, und durch die Wirtschaftskammer Vorarlberg (Wirtschaftskammer Vorarlberg, 2024), die für die Anschaffung von Diagnosematerialien Mittel zur Verfügung stellte.

Als Leitlinie für die Entwicklung und Umsetzung wurde von der Bildungsdirektion für Vorarlberg, vertreten durch Dipl. Päd. Angelika Walser, und dem Sprache.Lesen.Team in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ein Kriterienkatalog für den Zertifizierungsprozess erstellt. Als Ziel für diesen Prozess wird im Kriterienkatalog angegeben: „Als Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung macht die Zertifizierung Geleistetes sichtbar (Außenwirkung), deckt Felder/Bereiche auf, die es noch zu bearbeiten gibt, fördert die Teambildung [...] und bietet nicht zuletzt eine nachhaltige Grundlage für die Entwicklung einer guten Sprachlichen Bildung und Lesekompetenz unserer Schüler/innen.“

Im Schuljahr 2022/23 wurde eine Pilotphase des Zertifizierungsprozesses an sieben Schulstandorten umgesetzt. Im Schuljahr 2023/24 wurden weitere sieben Schulstandorte während des Zertifizierungsprozesses wissenschaftlich begleitet. An einem

Schulstandort wurden sowohl Volks- als auch Mittelschulklassen wissenschaftlich begleitet. Im Schuljahr 2024/25 wurden weitere vier Mittelschulstandorte durch die PH Vorarlberg wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung beinhaltet die Aufbereitung und Analyse der von den Schulen zur Verfügung gestellten quantitativen Daten (siehe dazu Kapitel 3.1) und die Erhebung, Aufbereitung und Analyse von qualitativen Daten. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte schulstandort- und klassenspezifisch. Im Rahmen von Rückmeldegesprächen wurden an jedem Schulstandort die schulspezifischen Daten mit Schulleitung und Lesekoordinator/innen bzw. Lehrpersonen besprochen und die Ergebnisse der einzelnen Klassen den Schulleitungen in verschlossenen Kuverts zur Weitergabe an die betreffenden Lehrpersonen zur Verfügung gestellt.

Ein wesentliches Element des Projekts war und ist die Vernetzung und der Austausch der teilnehmenden Schulstandorte untereinander. Diese regelmäßig stattfindenden Vernetzungstreffen wurden von der Bildungsdirektion Vorarlberg initiiert. Zu diesem Zweck fand im Wintersemester 2022/23 eine Kick-Off-Veranstaltung mit Workshops für die sieben im Pilotjahr teilnehmenden Schulstandorte an der Pädagogischen Hochschule in Feldkirch statt. Im Mai 2023 fand ein Vernetzungstreffen an einem Schulstandort statt, an dem die teilnehmenden Schulen ihre Aktivitäten und Maßnahmen im Rahmen der Leseförderung, die während des Schuljahres erfolgten, präsentierten. Auch der zweite Erhebungszyklus wurde mit einem Vernetzungstreffen an der Pädagogischen Hochschule gestartet, wo Workshopangebote die Schulleitungen und Lesexpert/innen der teilnehmenden Schulen in den Prozess begleiteten. Die Präsentation der umgesetzten Maßnahmen im zweiten Projektjahr fand im Mai 2024 statt. Für den dritten Erhebungszyklus wurde die Kick-Off-Veranstaltung in den Rahmen einer an der PH Vorarlberg in Kooperation mit der Universität Augsburg abgehaltenen Tagung „Literatur_Lesen_Innovation“ verlegt. Die Präsentation der umgesetzten Maßnahmen und Initiativen im Kontext der standortbezogenen Leseförderung fand im Mai 2025 statt.

Die Verleihung der Gütesiegel des Projekts „Lesende Schulen Vorarlberg“ durch die Bildungsdirektion fand jeweils im darauffolgenden Wintersemester im Rahmen eines Festaktes im Landhaus Vorarlberg statt (Wirth, 2023; Wirth, 2024; Hämmerle, 2025).

3. Wissenschaftliche Begleitung des Projekts

Das Projekt wurde von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wissenschaftlich begleitet. Dafür wurde eigens eine Stelle zur wissenschaftlichen Mitarbeit im Ausmaß von 50 %, finanziert durch das Land Vorarlberg, eingerichtet. Die Stelle war auf 3 Jahre befristet. Die Projektleitung lag bei Frau HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi BEd M.A. Vom 1. April 2023 bis 9. September 2024 war Frau MMag.^a Simone Rosa Pflieger BEd für die wissenschaftliche Mitarbeit tätig, bevor Frau Ana Schrödinger vom 9. September 2024 bis 31. Oktober 2025 diese Rolle übernahm.

3.1. Beschreibung des Forschungsdesigns

Das Projekt wurde in drei Forschungszyklen (jeweils die Dauer eines Schuljahres) eingeteilt. Das Forschungsdesign zur wissenschaftlichen Begleitung bestand aus einer quantitativen und qualitativen Erhebung. Das Erhebungsinstrument für die quantitative Erhebung, das Salzburger Lesescreening 2–9 (Wimmer & Mayringer, 2014/2022), wurde von der Bildungsdirektion in Absprache mit der wissenschaftlichen Begleitung ausgewählt und den teilnehmenden Schulen zur Verfügung gestellt. Die quantitative und qualitative Erhebung wurde an allen teilnehmenden Schulstandorten durchgeführt. Folgendes Forschungsdesign wurde für die wissenschaftliche Begleitung für die drei Forschungszyklen erstellt:

Tabelle 1: Übersicht zum Forschungsdesign

Erhebungsart	Erhebungsinstrument	Erhebungszeitpunkt(e)	Stichprobe	Datenaufbereitung und -auswertung
Quantitative Erhebung	SLS 2–9 (Salzburger Lesescreening 2–9)	t1: festgelegte Zeiträume im Herbst des jeweiligen Schuljahres t2: festgelegte Zeiträume im Frühsommer des jeweiligen Schuljahres	alle Klassen an den ausgewählten Standorten	Mittelwertvergleiche/Ermittlung statistischer Kennzahlen Ziel: Nachzeichnen der individuellen Entwicklungsverläufe
Qualitative Erhebung	Expert/inneninterview Leitfadeninterview (Leitfäden liegen im Anhang – minimale Adaption für die Erhebung im Zyklus 3 /Tilgung der Werte der Schulleistungstests)	Jeweils im Frühsommer des laufenden Schuljahres	Schulleitung und/oder Expert/innen an jedem Schulstandort	Transkription der Interviews in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al., 2009), inhaltsanalytische Auswertung nach Kuckartz (2018, Kuckartz & Rädiker, 2024) Ziel: Erheben von Informationen zu schulischen Leseförderkonzepten und zu

				konkret umgesetzten Lesefördermethoden
	Leitfadengestütztes Expert/inneninterview	Nach der quantitativen Auswertung des zweiten Zyklus	Lehrpersonen der fünf Klassen mit den höchsten Mittelwertzuwächsen aus dem zweiten Zyklus	Ziel: Erheben von Informationen zum konkreten Unterrichtshandeln im Kontext von Leseförderung → Identifikation von Parallelen in der Leseförderung
	Online-Abschlussbefragung Geschlossene Fragen	Jänner 2026	Pro Standort eine Person (Schulleitung, Lesekoordinator/in, Lehrperson)	Numerische Kodierung / Balkendiagramm / absolute Häufigkeiten ausgewählte Stellungnahmen der offenen Fragestellungen

Die Zwischenberichte zu den drei Forschungszyklen stehen auf der Projekthomepage unter <https://www.wissenschaftlichebegleitunglesendeschulen.com/forschungsergebnisse> zum Download bereit.

3.2. Warum Diagnostik so bedeutsam ist

Eine präzise Ermittlung der Lernausgangslage der Lernenden sieht Shulman (1987) als Voraussetzung für eine gezielte kompetenzorientierte Förderung. In den neuen Lehrplänen für die Volksschule (Lehrplan für die Volksschule, 2023), die in Österreich seit dem 01.09.2023 rechtsverbindlich sind, wird die gezielte Diagnostik im Rahmen des Leserwerbsprozesses erstmals explizit erwähnt und somit von den Lehrkräften dezidiert gefordert, wie das nachfolgende Zitat aus dem Lehrplan der Volksschule (2023, S. 53) zeigt: „Durch geeignete Diagnose und Förderung ist die evidenzbasierte Absicherung der basalen und erweiterten Lesekompetenz anzustreben. Maßnahmen zur Lesemotivation unterstützen beim Aufbau der Lesekompetenz und knüpfen dabei an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler an.“

In einer Metastudie zur diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen konnte gezeigt werden, dass es Lehrpersonen gut gelingt, eine Rangfolge der Leistungen von Lernenden innerhalb der Klasse zu bilden (Südkamp et al., 2017). Pissarek und Pronold-Günthner (2020, S. 119) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt werden konnte, dass es Lehrpersonen schwerfällt, das absolute Leistungsniveau einer Klasse korrekt einzuschätzen.

Im Sinne der Auswahl differenzierter und adaptiver Fördermöglichkeiten ist es allerdings unablässig, dass über geeignete Diagnoseverfahren Informationen zum Leistungsstand der Lernenden eingeholt werden. Lehrpersonen benötigen gesicherte

Daten über die Lesekompetenz und ergänzend Informationen zu Lesemotivation und Leseselbstkonzept ihrer Schüler/innen. Diese können unterschiedlich erhoben werden, etwa über informelle Beobachtungen zur Messung der Leseflüssigkeit (z. B. Lautleseprotokolle – siehe dazu Rosebrock & Nix, 2020) oder standardisierte Diagnostikverfahren, die die Lehrpersonen selbstständig durchführen, wie z. B. das Salzburger Lesescreening 2–9 (Wimmer & Mayringer, 2014/2022). Ebenso wird neben der Lesegeschwindigkeit und Leseflüssigkeit z. B. über das standardisierte Verfahren wie ELFE II (Lenhard et al., 2020) auch das Leseverstehen gemessen. Die Übertragbarkeit auf Österreich wurde geprüft und bestätigt (Aspalter et al., 2020).

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *Lesende Schule Vorarlberg. Gütesiegel für sprachliche Bildung und Lesekompetenz* werden quantitative Daten zur basalen Lesekompetenz von Lernenden von der 2. bis zur 8. Schulstufe erhoben. Im dritten Zyklus wurden, bedingt durch die Beschränkung auf Mittelschulstandorte, ausschließlich Daten von der 5. bis zur 8. Schulstufe erhoben. Durch die Rückmeldung der Daten auf Schulebene an die Schulleitungen und der Daten auf Klassenebene an die jeweiligen Lehrpersonen soll ermöglicht werden, dass die Schulleitungen und Lehrpersonen die Daten ihres Schulstandortes mit den Mittelwerten, errechnet aus den gesamten zur Verfügung stehenden Daten, in Abgleich bringen können. Dies soll zur Einschätzung des Leistungsniveaus der Lernenden im Bereich der basalen Lesekompetenz am Schulstandort beitragen. Mittels *gepaarter t-Tests* werden die Mittelwerte der verbundenen Stichproben verglichen und gemessen, ob der Mittelwert der Differenzen signifikant von null abweicht. Durch eine *ANOVA* (Analysis of Variance) wurde untersucht, ob signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der verschiedenen Klassen/Gruppen bestehen.

3.3. Quantitative Erhebung

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurden mit dem Testverfahren SLS 2–9 (Salzburger Lese-Screening 2-9, siehe dazu Beschreibung unter 3.3.1.) die basalen Lesefertigkeiten von Schüler/innen der 2. bis 8. Schulstufe in allen Klassen der teilnehmenden Schulen erfasst. Pro Schuljahr fanden zwei Messzeitpunkte statt (Beginn Wintersemester und Ende Sommersemester). Die Testdurchführung erfolgte durch die Lehrpersonen an den Schulstandorten, anschließend wurde durch das wissenschaftliche Team der PH Vorarlberg ein anonymisierter Datensatz aufbereitet. Die Auswertung der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten erfolgte in SPSS/JASP über Mittelwertvergleiche auf mehreren Ebenen: in der Gesamtstichprobe mittels gepaartem t-Test und ANOVA mit Messwiederholung, zusätzlich differenziert nach Schulebene, Schulstufen sowie auf Klassenebene mittels Wilcoxon-Test. Zur Darstellung individueller Entwicklungsverläufe wurden ergänzend Alluvialdiagramme eingesetzt.

3.3.1. Beschreibung des eingesetzten Testverfahrens – quantitative Analyse

Um das Leistungsniveau der basalen Lesekompetenz der Lernenden aller am Zertifizierungsprozess teilnehmenden Schulen zu messen, wurde ein standardisiertes Verfahren zur Erhebung der Leseflüssigkeit, SLS 2–9 (Salzburger Lese-Screening 2–9), herangezogen. Das SLS 2–9 misst basale Lesefertigkeiten. Wesentlich gemessen wird die Lesegeschwindigkeit (Schneider & Lindauer, 2016, S. 148) und somit in erster Linie automatisierte und basale Teilkompetenzen des Lesens. Das SLS 2–9 wird vorwiegend angewandt, um leseschwache Schüler/innen zu identifizieren.

Das SLS 2–9 bietet zwei Parallelformen (A1 und A2; B1 und B2). Die Varianten der Testhefte haben eine unterschiedliche Satzabfolge und ermöglichen Testwiederholungen in relativ kurzen Zeitabständen. Ein Testheft besteht aus 100 unabhängigen Sätzen, die jeweils eine wahre oder unwahre Aussage enthalten. Die Sätze sind fortlaufend, beginnend mit eins, nummeriert und der Anspruch sowie die Komplexität der Sätze nehmen mit aufsteigender Nummerierung zu. Diese Konzeption erlaubt, dass das SLS 2–9 als Einzel- oder Klassentest von der 2. Schulstufe bis zur 9. Schulstufe verwendet werden kann.

Die Durchführung des SLS 2–9 ist recht einfach. Die Schüler/innen sind aufgefordert, die Abfolge der Sätze während einer vorgegebenen Zeit leise zu lesen und sie auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Am Ende jeder Zeile stehen hierfür ein Häkchen für wahr und ein Kreuz für unwahr, das eingekreist werden soll, bereit. Der zeitliche Rahmen der Erhebung ist auf drei Minuten begrenzt und Ziel ist es, so viele Sätze wie möglich den Kategorien wahr oder unwahr korrekt zuzuordnen.

Über die Anzahl der korrekt beurteilten Sätze kann sodann ein Leistungsrohwert ermittelt werden. Dieser bildet den Ausgangspunkt für die Ermittlung des Lesequotienten, der anzeigt, wie weit die Lesefertigkeit vom Durchschnitt der Normierungsstichprobe abweicht (Wimmer & Mayringer, 2014/2022, S. 9). Die Skalierung setzt bei 100 einen Durchschnittswert, wobei die Standardabweichung bei 15 liegt.

Das SLS 2–9 unterteilt die Lesequotienten in sieben Leistungsintervalle. Für die Auswertung der Daten aus dem Projekt *Lesende Schule Vorarlberg* wurden ergänzend zwei Niveaus angefügt, damit Leistungen im sehr hohen und sehr niedrigen Bereich, die außerhalb des Testerfassungsspektrums des SLS 2–9 liegen, erfasst werden können. Zur Hervorhebung dieser Anfügung wurden die zusätzlichen Niveaus in der nachfolgenden Tabelle grau unterlegt. Es bleibt anzumerken, dass das Messinstrument SLS

2–9 Lesequotienten bis 61 erfasst. Schwächere Leseleistungen, die unter einem Lesequotienten von 61 liegen, wurden in der Erhebung zur Berechnung auf einen Wert von 55 gesetzt. Leistungen, deren Rohwerte so hoch liegen, dass sie nicht mehr mit einem Lesequotienten in den Normtabellen abgebildet sind, werden zur Berechnung auf einen Wert von 140 gesetzt.

Tabelle 2: Niveaustufen - Lesequotient (erweitert)

	LQ-Niveau	Salzburger Lese-Screening 2–9 Leistungsintervalle	Eingaben zur Berechnung
Hervorragend – Leistung liegt außerhalb des normierten Testbereichs	9		≥139,01
Sehr gut	8	≥ 130*	129,001– 139*
Gut	7	120 – 129	119,001 – 129
Überdurchschnittlich	6	110 – 119	109,001 – 119
Durchschnittlich	5	90 – 109	89,001 – 109
Unterdurchschnittlich	4	80 – 89	79,001 – 89
Schwach	3	70 – 79	69,001 – 79
Sehr schwach	2	≤ 69**	61,001 – 69
Zu schwach – Leistung liegt außerhalb des normierten Testbereichs	1		≤ 61**

*Die Tabellen zur Auswertung des Salzburger Lesescreenings weisen einen Lesequotienten bis 139 aus. Höhere Leistungen können nicht mehr gemessen werden. Für die Berechnung des Mittelwertes wurde der höchste Wert daher auf 140 gesetzt.

** Die Tabellen zur Auswertung des Salzburger Lesescreenings weisen einen Lesequotienten bis 61 aus. Schwächere Leistungen können nicht mehr gemessen werden. Für die Berechnung des Mittelwertes wurde der niedrigste Wert daher auf 55 gesetzt.

3.3.2. Datenerhebung der quantitativen Daten

An der Erhebung mit dem Erhebungsinstrument SLS 2–9 (Salzburger Lesescreening) nahmen im Laufe der drei Schuljahre 2022/23 bis 2024/25 insgesamt 18 Schulstandorte teil, wobei ein Standort sowohl Primar- als auch Sekundarstufendaten (Volksschule und Mittelschule) lieferte. Es liegen quantitative Daten von neun Volksschulstandorten und neun Mittelschulstandorten vor. Der Standort AHS lieferte keine quantitativen Daten. Aufgrund der bundesweiten Ausrollung eines Lesegütesiegels für Volksschulen „Lesen. Deine Superkraft“ (Bundesministerium für Bildung, 2026) ab dem Schuljahr 2024/25 waren im dritten Evaluationszyklus ausschließlich Mittelschulen eingeladen, an der bundeslandweiten Zertifizierung „Lesende Schule Vorarlberg“ teilzunehmen. Dieser Umstand spiegelt sich auch in der Verteilung der Schüler/innen auf die Schularten (siehe Abb. 1) wider. Die Datenerhebung erfolgte zu den festgesetzten Zeitpunkten durch die Lehrpersonen an den Standorten. Die erhobenen Daten wurden dem wissenschaftlichen Team der Pädagogischen Hochschule unter der Leitung von Dr.ⁱⁿ Simone Naphegyi zur Aufbereitung und Analyse zur Verfügung gestellt.

3.3.3. Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Erhebung 3142 Schüler/innen aufgeteilt auf 159 Klassen/Gruppen teil. Von 2883 Schüler/innen liegen Daten (SLS-Erhebung) zu zwei

Zeitpunkten vor. Zur Vermeidung von Verzerrungen in den Ergebnissen wurde ein Trimming (Hemmerich, 2015–2024) durchgeführt, bei dem zwei Ausreißer des zweiten Zyklus am oberen und unteren Ende der Datenverteilung entfernt wurden. Die Identifikation dieser Ausreißer erfolgte anhand einer Analyse der Abweichungen vom Mittelwert und der hohen Differenzwerte bei den Lesequotienten. Nach der Entfernung dieser beiden Ausreißer wurde die Analyse mit den verbleibenden Daten fortgesetzt. Somit liegen für $n = 2781$ Werte zu zwei Zeitpunkten vor, die in die Berechnungen einbezogen wurden.

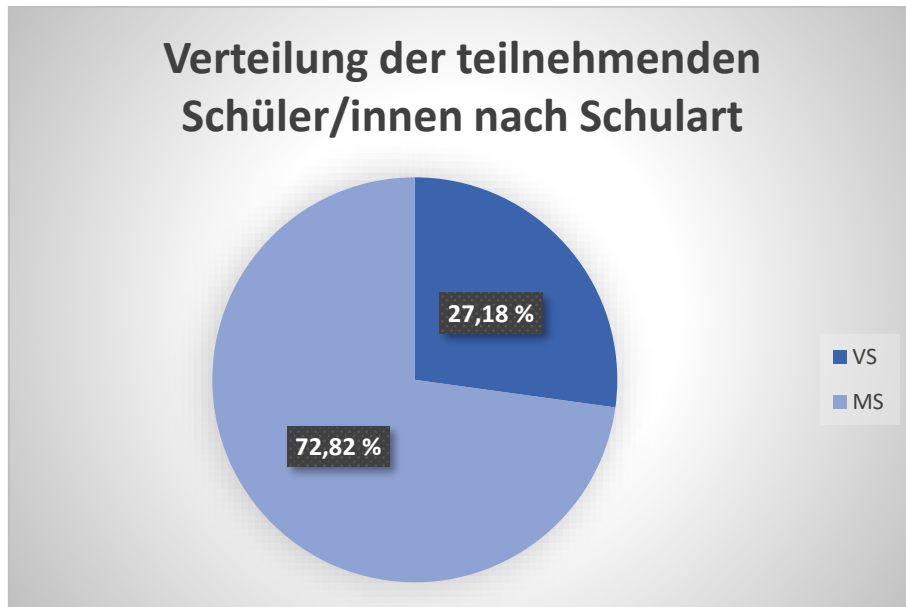


Abbildung 1: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Schulart

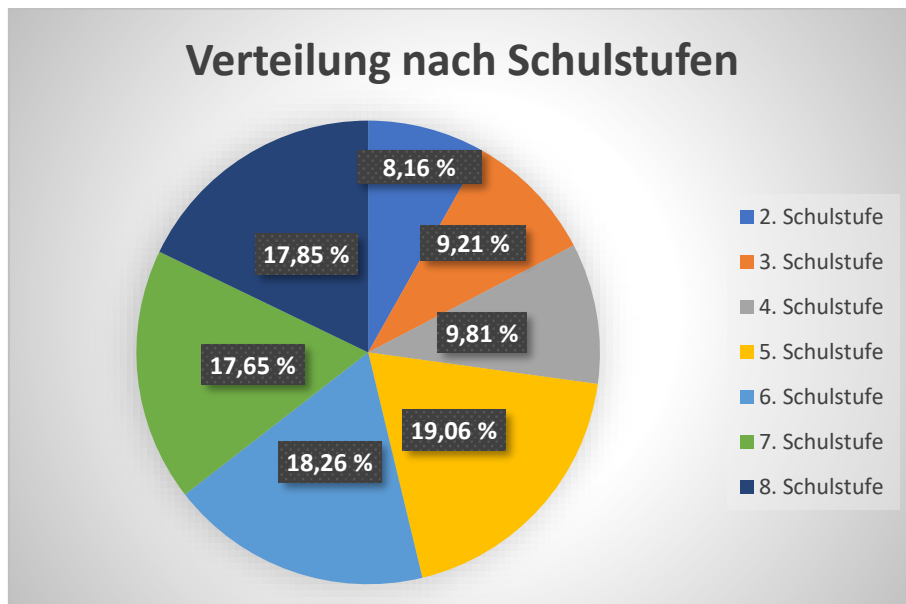


Abbildung 2: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Schulstufen

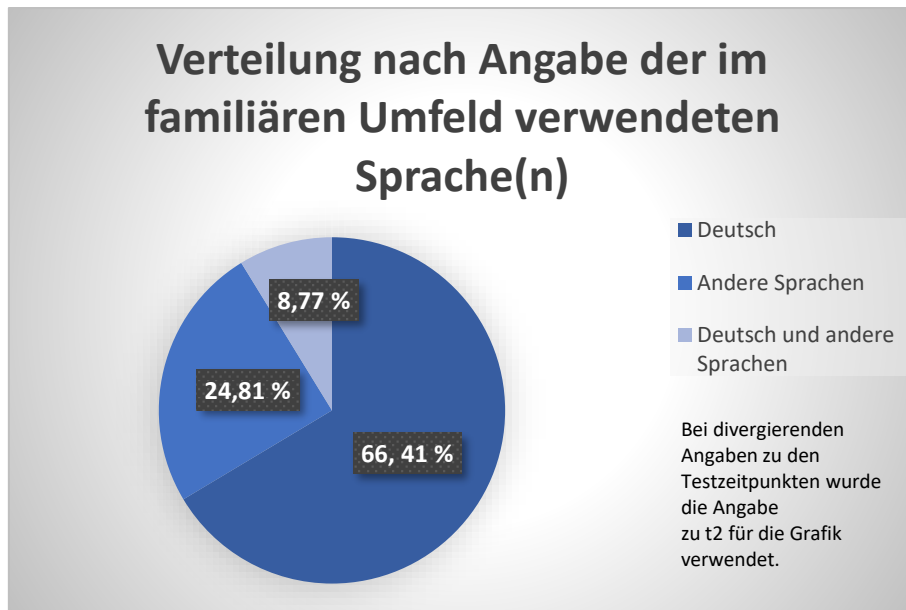


Abbildung 3: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Verwendung von Sprache(n) im familiären Kontext

3.3.4. Datenauswertung und Datendarstellung der quantitativen Daten

Die quantitativ erhobenen und anonymisierten Daten wurden mit dem Statistikprogramm *SPSS* deskriptivstatistisch mit Mittelwertvergleichen (*gepaarter t-Test und ANOVA*) ausgewertet.

Nachfolgend werden zuerst die Mittelwerte der gesamten Stichprobe dargestellt und anschließend entlang der Schulstufen und entlang der von den Lernenden verwendeten Sprachen Mittelwertvergleiche vorgenommen. Die Bewegungsstromanalysen in Form von Alluvialdiagrammen¹ wurden mit Hilfe des Programms Origin (*OriginLab*) erstellt.

3.3.4.1. Datenauswertung und -darstellung der gesamten Stichprobe und der einzelnen Erhebungszyklen

Der Mittelwert des Lesequotienten zum Erhebungszeitpunkt t1, jeweils im Wintersemester der drei Erhebungszyklen, liegt im durchschnittlichen Bereich bei **95,35**.

Der Mittelwert des Lesequotienten zum Erhebungszeitpunkt t2, jeweils im Sommersemester der drei Erhebungszyklen, liegt im durchschnittlichen Bereich bei **100,63**.

Tabelle 3: Ergebnisse - gepaarter t-Test, n = 2781

		Test bei gepaarten Stichproben					Signifikanz			
		Gepaarte Differenzen			95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Einseitiges p	Zweiseitiges p
	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	Unterer Wert	Oberer Wert					
Paaren 1	LQ_t2 - LQ_t1	5,27242	8,81164	,16709	4,94478	5,60006	31,554	2780	<,001	<,001

Ein *gepaarter t-Test* zeigt einen signifikanten Anstieg der Werte zwischen t1_LQ und t2_LQ, $M = 5,27$, $SD = 8,81$, $t(2780) = 31,56$, $p < .001$. Das 95%-Konfidenzintervall der Mittelwertdifferenz reicht von 4,94 bis 5,60, was darauf hindeutet, dass die Werte bei t2_LQ signifikant höher sind.

Cohen's d (Cohen, 1988) wurde als Maß für die Effektstärke verwendet, um die Größe des Unterschieds zwischen den Mittelwerten zweier Stichproben zu bewerten. Es zeigt an, wie stark sich die Mittelwerte der beiden Gruppen relativ zur Streuung der Daten unterscheiden. Im Falle von gepaarten t-Tests wird Cohen's d in der Regel als Cohen's d_z angegeben. Dieser Wert wird berechnet, indem die Differenz der Mittelwerte durch die Standardabweichung der Differenzen geteilt wird. Dies ermöglicht eine präzise Einschätzung, wie groß der Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten relativ zur Variabilität der Differenzen ist und gibt somit Auskunft über die praktische Bedeutung des festgestellten Unterschieds. Die ermittelte Effektstärke d_z der gesamten Stichprobe über alle drei Erhebungszyklen betrug .60, was gemäß Cohen's Klassifikation eine mittlere Effektgröße darstellt. Dies bedeutet, dass der Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht nur statistisch signifikant ist, sondern auch eine praktisch relevante Größe aufweist.

Ein Vergleich der Mittelwertveränderung und Effektstärken über die drei Erhebungszyklen hinweg ergibt die in Tabelle 4 dargestellten Werte:

¹ Ein Alluvialdiagramm zeigt die Veränderungen von Strukturen im Laufe der Zeit. (Rosvall & Bergstrom, 2010)

Tabelle 4: Darstellung der Mittelwerte und Effektstärken über die drei Erhebungszyklen hinweg

Erhebungszyklus	n	MW t1	MW t2	Test bei gepaarten Stichproben Signifikanz zweiseitiges p	Effektstärke Cohen's d _z	Interpretation der Effektstärke
1-3	2781	95,36	100,63	< .001 (signifikant)	.60	mittlerer Effekt
1 (2022/23)	807	94,32	98,53	< .001 (signifikant)	.45	schwacher bis mittlerer Effekt
2 (2023/24)	970	94,91	102,15	< .001 (signifikant)	.77	mittlerer bis starker Effekt
3 (2024/25)	1004	96,62	100,84	< .001 (signifikant)	.57	mittlerer Effekt

n: Anzahl der Schüler/innen, MW: Mittelwert, t1: Testzeitpunkt 1 Wintersemester, t2: Testzeitpunkt 2 Sommersemester, Signifikanzniveau: ($\alpha = 0,05$), Cohen's d_z: Effektstärke nach Cohen;

Über alle drei Erhebungszyklen hinweg zeigen sich signifikante Leistungszuwächse zwischen t1 und t2 (jeweils $p < .001$). In der Gesamtstichprobe stieg der Mittelwert um 5,27 Punkte ($d_z = .60$), was einem mittleren Effekt entspricht. Die stärkste Entwicklung zeigte Zyklus 2 mit einem Zuwachs von 7,24 Punkten und einer Effektstärke von $d_z = .77$ (mittlerer bis starker Effekt). Zyklus 1 ($d_z = .45$) und Zyklus 3 ($d_z = .57$) weisen ebenfalls Verbesserungen, jedoch etwas geringere Werte auf. Insgesamt sprechen die Ergebnisse für konsistente und praktisch relevante Fortschritte im Zeitverlauf.

Zur Darstellung der Entwicklungsverläufe der einzelnen Schüler/innen wurden Alluvialdiagramme erstellt, welche die Veränderungen in den basalen Lesefertigkeiten vom Testzeitpunkt 1 zum Testzeitpunkt 2 abbilden. Zusätzlich zu den im Salzburger Lesescreening (Wimmer & Mayringer, 2014/2022) festgelegten 7 Niveaustufen (2 bis 8) wurden zwei weitere Niveaustufen (1 und 9) für die Darstellung in den Alluvialdiagrammen hinzugefügt (Beschreibung siehe Tabelle 2).

Tabelle 5: Beschreibung der Niveaustufen

Niveaustufe	Beschreibung
9	hervorragend (Leistung liegt über dem normierten Bereich)
8	sehr gut
7	gut
6	überdurchschnittlich
5	durchschnittlich
4	unterdurchschnittlich
3	schwach
2	sehr schwach
1	Leistung liegt unter dem normierten Bereich

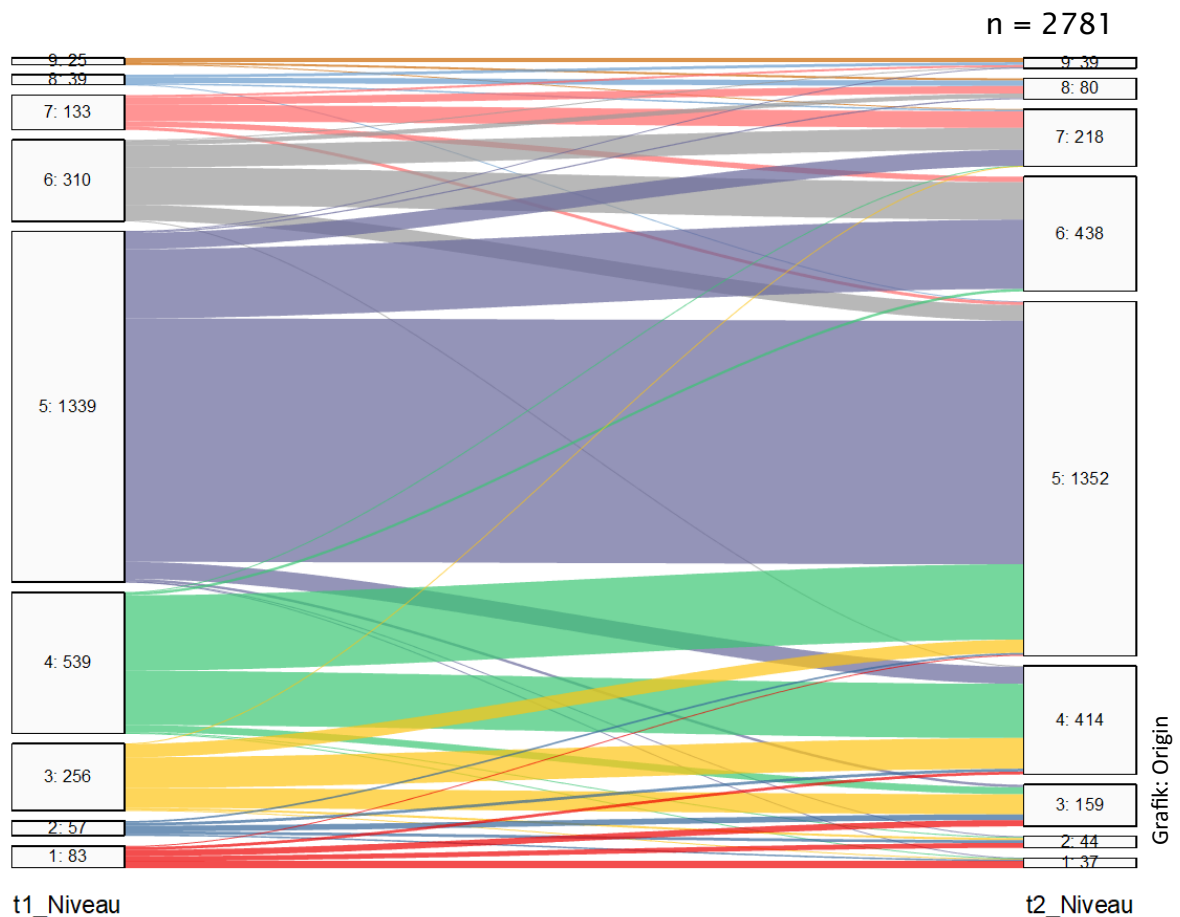


Abbildung 4: Alluvialdiagramm zur Entwicklung der Lesequotienten aller teilnehmenden Schüler/innen über die drei Erhebungszyklen hinweg, von denen Daten zu zwei Zeitpunkten vorlagen

Von den 2.781 teilnehmenden Schüler/innen mit Messwerten zu beiden Zeitpunkten zeigte sich über das Schuljahr eine Verschiebung in Richtung höherer Leistungsniveaus: Der Anteil im unterdurchschnittlichen Bereich (Niveaustufen 1 bis 4) sank von 935 Lernenden (ca. 33,6 %) auf 654 (23,5 %). Dies entspricht einem Rückgang um 281 Personen (–10,1 Prozentpunkte). Gleichzeitig stieg der Anteil im überdurchschnittlichen Bereich (Niveaustufen 6 bis 9) von 507 Lernenden (18,2 %) auf 775 (ca. 27,9 %). Das zeigt einen Zuwachs um 268 Personen (+9,7 Prozentpunkte). Zudem wechselten 362 Schüler/innen aus dem unterdurchschnittlichen in mindestens den durchschnittlichen Bereich. Insgesamt sprechen die Ergebnisse für eine positive Leistungsentwicklung im Jahresverlauf während der drei Erhebungszyklen.

3.3.4.2. Datenauswertung getrennt nach Sprachen, die im familiären Umfeld am häufigsten verwendet werden

Im Sinne eines Datensplittings (Field, 2013) wurde die gesamte Stichprobe entlang der in den Erhebungsbögen von den Schüler/innen angegebenen häufig verwendeten Sprachen aufgeteilt und anschließend ausgewertet.

Tabelle 6: Mittelwertvergleiche zu den Sprachgruppen

Kriterium	N	MW t1	MW t2	Test bei gepaarten Stichproben Signifikanz-zweiseitiges p	Effektstärke Cohen's d_z	Interpretation der Effektstärke
Deutsch	1847	97,97	102,83	< .001 (signifikant)	.58	mittlerer Effekt
Andere Sprachen	690	89,98	94,51	< .001 (signifikant)	.38	kleiner Effekt
Deutsch und andere Sprachen	244	93,37	100,30	< .001 (signifikant)	.73	mittlerer bis starker Effekt

n: Anzahl der Schüler/innen, MW: Mittelwert, t1: Testzeitpunkt 1 Wintersemester, t2: Testzeitpunkt 2 Sommersemester, Signifikanzniveau ($\alpha = 0,05$, Cohen's d_z : Effektstärke nach Cohen;

Die Auswertung der gepaarten Stichproben (siehe Tabelle 6) zeigt in allen drei Sprachgruppen eine signifikante Leistungssteigerung zwischen t1 und t2 (jeweils $p < .001$). Für Schüler/innen, die angaben, im familiären Umfeld Deutsch zu sprechen ($n = 1847$), stieg der Mittelwert von 97,97 auf 102,83; die Effektstärke von $d_z = .58$ weist auf einen mittleren Effekt hin. In der Gruppe der Schüler/innen, die angaben, zu Hause mehrheitlich eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen ($n = 690$), erhöhte sich der Mittelwert von 89,98 auf 94,51; mit $d_z = .38$ fällt der Effekt klein aus. Die Gruppe der Schülerinnen, die angaben, neben Deutsch im familiären Umfeld noch eine weitere Sprache zu sprechen ($n = 244$), zeigt den stärksten Zugewinn (von 93,37 auf 100,30) und mit $d_z = .73$ einen mittleren bis starken Effekt. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf positive Entwicklungsverläufe in allen Gruppen hin, bei unterschiedlich ausgeprägter Effektstärke.

3.3.5. Ein Schulstandort im Vergleich

Im ersten Erhebungszyklus (2022/23) zeigte sich, dass das an der MS Bregenz-Schendingen standortbezogen entwickelte und systematisch verankerte Sprachbildungsmodell im Vergleich zu eher punktuellen Fördermaßnahmen anderer Standorte insgesamt günstiger eingeschätzt wurde. Die Einschätzung stützt sich auf qualitative Leitfadeninterviews (Schulleitung, Leseexpert/innen) sowie auf quantitative SLS-Daten (2–9). Das seit 2018/19 verbindlich implementierte Modell kombiniert eine zusätzliche Sprachbildungsstunde mit systematischen Lautleseverfahren (insbesondere Echolesen in der 5. Schulstufe), regelmäßigen Diagnosezyklen, kollegialen Hospitationen und Teamteaching. Der Projektleitung der PH Vorarlberg wurden von Herrn Markus Schneider, dem Projektverantwortlichen an der MS Bregenz-Schendingen, zusätzliche SLS-Daten der beiden nachfolgenden Schuljahre aus den 5. Schulstufen zur Verfügung gestellt. Zur Einordnung der Wirksamkeit des standortweit implementierten

Sprachbildungsmodells Schendlingen wurde eine Vergleichsgruppe aus 13 Klassen der 5. Schulstufe an vier Schulen eines anderen Evaluationszyklus herangezogen. Diese Schulen hatten zum Erhebungszeitpunkt noch kein institutionell verankertes, schulweites Sprachbildungsmodell umgesetzt. Teilweise befanden sie sich in der Konzeptions- oder Pilotierungsphase und arbeiteten aktuell noch stärker mit punktuellen Fördermaßnahmen. In beiden Gruppen wurde der SLS-Lesequotient zu Schuljahresbeginn (t1) und Schuljahresende (t2) erhoben. Die Auswertung basiert auf gepaarten Messungen je Schüler/in. Eine genaue Beschreibung der Analyse findet sich in Naphegyi & Niklas (in Druck), weshalb an dieser Stelle nur eine kurze summarische Ergebnisdarstellung folgt:

Quantitativ zeigt sich ein klarer Vorteil des standortweit implementierten Sprachbildungsmodells Schendlingen. Während die Vergleichsgruppe (13 Klassen an vier Schulen) im Jahresverlauf im Mittel um 3,76 LQ-Punkte zulegte (Cohen's $d_z = 0,52$, mittlerer Effekt), erreichte die Kohorte in Schendlingen einen Zuwachs von 11,23 LQ-Punkten (Cohen's $d_z = 1,61$, großer Effekt). Der Unterschied der Zugewinne zwischen den Gruppen ist hochsignifikant ($\Delta = +7,47$ LQ-Punkte; $p < .001$) und entspricht einem großen Effekt (Hedges' $g \approx 1,04$). Insgesamt sprechen diese statistischen Ergebnisse deutlich dafür, dass eine schulweit verankerte, diagnosegestützte und methodisch konsistente Leseförderung – und hier im Speziellen nach dem Modell Schendlingen – wirksamer ist als überwiegend punktuelle Fördermaßnahmen.

3.3.6. Interpretation der quantitativen Daten

Über alle drei Erhebungszyklen hinweg zeigen sich zwischen t1 und t2 durchgehend signifikante Leistungszuwächse (jeweils $p < .001$). In der Gesamtstichprobe stieg der Mittelwert von 95,36 auf 100,63 Punkte, was einem Zuwachs von 5,27 LQ-Punkten entspricht. Die Effektstärke von $d_z = .60$ weist dabei auf einen mittleren Effekt hin.

Die stärkste Entwicklung zeigte Zyklus 2 (2023/24) mit einem mittleren bis starken Effekt. Zyklus 1 und Zyklus 3 weisen ebenfalls signifikante Verbesserungen auf, allerdings in etwas geringerem Ausmaß. Auch die Verteilung der Niveaustufen verschob sich im Jahresverlauf deutlich in Richtung höherer Leistungsniveaus: Der Anteil unterdurchschnittlicher Leistungen (Stufen 1–4) sank von 33,6 % auf 23,5 %. Gleichzeitig stieg der Anteil überdurchschnittlicher Leistungen (Stufen 6–9) von 18,2 % auf 27,9 %, und 362 Lernende wechselten aus dem unterdurchschnittlichen in mindestens den durchschnittlichen Bereich. Im Sprachgruppenvergleich verbesserten sich alle Gruppen signifikant, jedoch mit unterschiedlich ausgeprägten Effektstärken. Den größten Zugewinn zeigte die Gruppe „Deutsch und andere Sprachen“.

Ein Standortvergleich spricht für das schulweit implementierte Modell Schendlingen, da der Jahreszuwachs dort deutlich über jenem der Vergleichsgruppe lag.

3.4. Qualitative Erhebung

Das qualitative Forschungsdesign war in ein Mixed-Methods-Setting eingebettet und wurde über drei Erhebungszyklen hinweg umgesetzt. Zentral waren leitfadengestützte Expert/inneninterviews mit Schulleitungen und weiteren Leseexpert/innen an den teilnehmenden Schulen.

3.4.1. Datenerhebung und -aufbereitung der qualitativen Daten

Die qualitative Datenerhebung durch Interviews mit den Schulleitungen fand jeweils gegen Ende des Sommersemesters statt und wurde durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin und/oder die Projektleitung durchgeführt. Im zweiten Zyklus wurden zusätzlich fünf Lehrpersonen interviewt. Diese Interviews wurden im Wintersemester 2023/24 von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Mitarbeiterin durchgeführt.

Insgesamt umfasste der qualitative Teil 7 Interviews im ersten Zyklus, 12 Interviews im zweiten Zyklus (7 Schulleitungen, 5 Lehrpersonen) sowie 4 Interviews im dritten Zyklus. Die Interviews des ersten und zweiten Zyklus wurden durch studentische Hilfskräfte nach GAT 2 (Selting et al., 2009) transkribiert, im dritten Zyklus erfolgte die Datenaufbereitung durch die Projektleitung.

3.4.2. Datenanalyse

Für die Auswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) bzw. Kuckartz & Rädiker (2024) angewandt, ausgehend von einem a-priori-Kategoriensystem, das induktiv erweitert wurde. Zur Prüfung der Interrater-Reliabilität wurde nach der Erstellung des Erstentwurfs des Kategoriensystems eine Pilotkodierung anhand eines Interviews durchgeführt. Dabei zeigte sich mit einer Übereinstimmung von etwas über 71 %, dass bei der Anwendung und Abgrenzung einzelner Kategorien noch Diskussions- und Präzisierungsbedarf bestand. In einem anschließenden Konsensprozess wurden Abweichungen besprochen, ihre Ursachen geklärt und das Kategoriensystem entsprechend überarbeitet. So wurde beispielsweise die Kategorie Akteur/innen u. a. um externe Personen und Eltern erweitert; zudem wurde der Bereich Vernetzung weiter ausdifferenziert (z. B. in genannte vs. praktizierte Vernetzung). Das adaptierte Kategoriensystem wurde für die Auswertung der qualitativen Daten aller drei Zyklen herangezogen.

Die computergestützte Analyse erfolgte mit der Software MAXQDA. Das zur Anwendung gebrachte Kategoriensystem strukturiert die qualitative Auswertung entlang eines mehrstufigen Verständnisses von Lesender Schule mit fünf Hauptkategorien:

- 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

Inhaltlich wird Sprach- und Leseförderung als eine Art von Systemleistung verstanden, in der Akteur/innen auf Makro-, Meso- und Mikroebene durch Rekontextualisierung (Fend, 2008) und normativ gerahmtes Zusammenhandeln miteinander verknüpft sind. Gleichzeitig differenziert das Kategoriensystem zwischen schulischem Alltagshandeln, didaktisch begründeter Förderung, Diagnostik, Vernetzung sowie Steuerungs- und Implementationsprozessen.

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

Im Folgenden erfolgt eine zentrale Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus der qualitativen Analyse der drei Zyklen, wobei auf den dritten Zyklus

differenzierter eingegangen wird, da zu diesem Zyklus kein gesonderter Zwischenbericht zur qualitativen Erhebung verfasst wurde.

3.4.2.1. Erhebungszyklus 1

Die zentrale Erkenntnis des ersten Forschungszyklus war das Nebeneinander zweier unterschiedlicher Förderlogiken. Ein Mittelschulstandort zeichnete sich durch eine breit angelegte, im schulischen Gesamtkonzept verankerte Sprach- und Leseförderung aus, während die übrigen Standorte häufig von punktuellen anlassbezogenen Fördermaßnahmen berichteten, die häufig in Einzel-, Klein- oder Gruppensettings angelegt erfolgten. Exemplarisch zeigen sich diese beiden Förderlogiken in den folgenden Zitaten von Schulleitungen:

„das war ja nicht nur meine äh (.) ganz einsame entscheidung in der direktion sondern unsere beobachtung war dann dass zwar viel an sprachförderung passiert bei uns an der schule aber auch im kindergarten aber dass diese sprachförderung eher so wie immer feuerwehrmäßig passiert dort wo_s brennt fördert man“ [...] (Transkript Interview Schule 1, Position 77)

„es brauchen bei uns ahm bei uns mit dreihundert schülern oder an unserer schule brauchen das hundertfünfzig also hundertfünfzig schüler brauchen das also was entwickeln wir für ein konzept damit wir spezifisch lernförderung in die brEite bekommen in einer ebene wo sie bisher noch nicht da war (.) und das ist das was wir gemacht haben oder“ (Transkript Interview Schule 7, Position 68)

Die Zitate machen ein deutliches Spannungsfeld zwischen zwei Förderlogiken sichtbar: Einerseits erscheint Sprach- und Leseförderung als zersplitterte, additive Praxis, die sich auf unterschiedliche Settings verteilt (Gruppen-, Kleingruppen- und Einzelsetting, spezifische Lernförderung, DaZ-Bereich) und damit häufig punktuell bzw. kompensatorisch wirkt. Andererseits wird Leseförderung als langfristig angelegter, kontinuierlicher Prozess im Klassenverband beschrieben, in dem basale Lesefertigkeiten systematisch aufgebaut und im Regelunterricht über eine zusätzliche, im Stundenplan aufscheinende Sprachbildungsstunde, verankert werden. Diese Gegenüberstellung verweist auf unterschiedliche Verständnisse von Förderung. Während auf der einen Seite häufig von Einzelmaßnahmen die Rede war, verstand das erwähnte Mittelschulkonzept Leseförderung als konzeptionell angelegte, integrierte Aufgabe der gesamten Schule.

In den Daten des ersten Zyklus zeigt sich, dass an Standorten, an denen Einzel- oder Kleingruppenförderung eine wichtige Rolle spielt, häufig betont wird, dass die Förderung an den individuellen Entwicklungsstand der Kinder angepasst ist. Dies kommt exemplarisch im folgenden Zitat einer Lehrperson zum Ausdruck:

dass ich da weiß wo steht das kind und dann kann ich individuell ahm mit dem kind arbeiten das heißt bei uns gibt es dann nicht eine gruppe mit wie in den deutschförderklassen mit zehn fünfzehn kindern sondern ahm dank den ressourcen von der direktorin können wir wirklich sagen wir nehmen ein bis zwei kinder die an dem arbeiten wir ahm je nachdem manche kinder sind besser zu handeln im einzelsetting weil sie dann mehr aufnehmen können andere kinder brauchen wieder eine freundin oder einen freund dabei dass sie in_s tun kommen und dann können wir da

individuell mit den Kindern an der Stufe arbeiten wo sie stehen (Transkript Interview Schule 1, Position 92)

Die Beschreibungen der didaktischen Vorgehensweise bleiben an vielen Standorten eher allgemein gehalten. Konkrete methodische Schritte werden nur marginal dargestellt. Am erwähnten Mittelschulstandort wird dagegen, neben der organisatorischen Umsetzung, die didaktisch-methodische Vorgehensweise von einer Lehrperson deutlich und detailliert beschrieben:

„aber es ist dasselbe Prinzip aber ich habe das genormt und zwei drei Methoden so bisschen adaptiert aber es geht es ist eigentlich ist es ein Lautlese die klassischen Lautleseverfahren“ (Transkript Interview Schule 7, Position 365)

Die Befunde des ersten Zyklus zeigen eine ambivalente Ausrichtung der Elternarbeit. Einerseits finden sich Hinweise auf Auslagerungsmechanismen, bei denen Leseförderung primär ans Elternhaus delegiert wird. Andererseits berichten Standorte von konkreten Beteiligungsangeboten für Eltern und einer gezielten Einbindung in schulische Leseförderprozesse. Elternbeteiligung erscheint damit nicht einheitliches Konstrukt, sondern je nach Standort entweder als eher delegierte Verantwortung oder als kooperative Ergänzung professionellen unterrichtlichen Handelns. Stellvertretend für diese summative Darstellung stehen drei Zitate von Schulleitungen:

das ist das was wir in im im im schulischen Kontext leider sehr oft erleben dass die Eltern (.) keine Lust haben (-) oder k_ja oder nicht können ich mag das nicht werten es ist keine Lust klingt so negativ die irgendwie sich selber auch nicht in der Kompetenz sehen (.) ihre Eltern äh ihre Kinder dahingehend zu fördern und zu fordern (.) was aber für uns absolut wichtig wäre-“ (Transkript Interview Schule 2, Position 52)

„ja da sehe ich die Kooperationen mit den Volksschulen aber auch mit weiterführenden Schulen und natürlich an erster Stelle steht das Elternhaus (--) [denn]- [...] das ähm ist sicher ((unverständlich, 1,5 sek.)) die wichtigste ähm am Anspruchs am am wie sagt man Anspruchs am Adresse (.) ja das äh den Eltern auch diese Wichtigkeit von Sprachen und Lesen bewusst wird“ (Transkript Interview Schule 4, Position 16;18)

„aber die Eltern wurden auch immer wieder eingeladen in diese Tee-Stunde am Nachmittag nach Sechzehn Uhr um unsere Bibliothek zu besuchen und mit den Kindern Bücher anzuschauen und natürlich auch Bücher auszuleihen mit ihnen also ich denke es gibt bei uns keinen bestimmten Platz zum Lesen sondern es ist wirklich (.) offen für genau [offen für alle];“ (Transkript Interview Schule 3, Position 141)

3.4.2.2. Erhebungszyklus 2

Die qualitativ ausgewerteten Daten des zweiten Zyklus stehen im Rahmen eines Zwischenberichts zum Download zur Verfügung (Napegyi & Schrödinger, 2025), weshalb an dieser Stelle ausschließlich eine knapp zusammengefasste Darstellung erfolgt.

In der Umsetzung im zweiten Zyklus zeigten sich spezifisch zwei Fördermodelle: Die integrative Förderung (z. B. durch fächerübergreifendes Operatorentaining in

Mathematik) ist an allen Standorten etabliert. Die additive Förderung in Klein- oder Einzelgruppen, die pädagogisch häufig besonders notwendig wäre, wird hingegen durch personelle Engpässe begrenzt. Gleichzeitig wird ein hohes Engagement auf Schulebene sichtbar: An manchen Standorten übernimmt die Schulleitung selbst additive Förderstunden, um Lücken in den Personalressourcen auszugleichen und besonders schwachen Lernenden gezielte Unterstützung zu ermöglichen. Insgesamt war die Leseförderung an den untersuchten Standorten im zweiten Zyklus breiter und systematischer angelegt als im Vorjahr, in dem häufiger punktuelle Förderung beschrieben wurde. Mehrheitlich wurde von einem standortbezogenen Leseförderkonzept berichtet und es wurden – im Gegensatz zu den Erhebungen im ersten Zyklus – vermehrt konkrete methodisch-didaktische Vorgehensweisen beschrieben.

Stadt- und Landschulen deuteten gesellschaftliche Veränderungen unterschiedlich. Während Stadtschulen häufiger sprachliche Defizite der Lernenden und problematischen Medienkonsum beschrieben, sahen ländliche Schulen den digitalen Wandel eher als notwendig oder teils positive Entwicklungsaufgabe.

3.4.2.3. Erhebungszyklus 3

Die Ergebnisse des dritten Zyklus unterstreichen in besonderer Weise die Impulswirkung des Zertifizierungsprozesses auf die standortbezogene Leseförderung und die Ausarbeitung eines schulinternen Leseförderkonzepts. Eine Lehrperson und die Schulleitung eines Standortes äußern sich dazu mit folgenden Worten:

„also ich glaube (.) heuer wurden ganz viele grundsteine gelegt und wir sind jetzt wirklich schon gespannt wie das sich dann zeigt (.) also eigentlich ist durch diesen zertifizierungsprozess wirklich viel ins Rollen gekommen-“ (Transkript Interview Schule 4, Position 108)

„ja, also ich bin ganz froh, dass das mit dem projekt lesen jetzt so fahrt aufgenommen hat (.) und die begleitung ist super;“ (Transkript Interview Schule 4, Position 200)

Im Rahmen einer Vision von Lesende Schule wird häufig das Modell Schendlingen genannt, das sowohl als Orientierung für das eigene Leseförderkonzept, aber auch als gelebte Vernetzung wahrgenommen wird. Stellvertretend für die mehrfache Nennung dieses Konzepts steht der folgende Redebeitrag einer Lehrperson:

„und da ist natürlich auch das mit dem modell schendlingen oder (.) das ist jetzt natürlich groß raus (.) das ist jetzt glaub ich schon durchs land (.) jeder wo es gehört hat versucht jetzt das in die richtung umzusetzen und bei uns ist das auch für nächstes jahr fix eingeplant;“ (Transkript Interview Schule 4, Position 21)

Dieses Modell beinhaltet die organisatorische, schulautonome Einführung und Umsetzung einer zusätzlichen Sprachbildungsstunde. Diese Maßnahme im Rahmen des Leseförderkonzepts für den eigenen Standort zu adaptieren, wird von den Schulleitungspersonen mehrfach zum Ausdruck gebracht, wie die folgenden Zitate von Schulleitungen stellvertretend dafür zeigen:

„also das system ist (.) wir haben in den studentafeln letztes jahr eingeführt in allen fünften und sechsten Schulstufen eine (.) verbindliche übung sprachbildung- genau (.) doppelt besetzt (.) durch die ganze schule- und in den sportklassen der sechsten schulstufen

eine geblockte stunde im ersten semester (.) also halbstündig dort nur (.) ja weil dort haben wir erfahrungsgemäß (-) gute leser (.) im normalfall-“ (Transkript Interview Schule 1, Position 15)

„wir starten in der ersten und in der zweiten klasse mit der sprachbildungsstunde die ja im team dann stattfinden wird (.) wo es eben in der stufe, mit zwei stufen um die lesetechnik- (.) mal vorrangig geht (.) und in weiterer folge wäre dann der ausbau für die dritte und vierte klasse angedacht, wo es dann auch um das sinnerfassende lesen geht-“ (Transkript Interview Schule 4, Position 23)

In den Interviews im dritten Zyklus fällt auf, dass die Bedeutung des kritischen Leseverständnisses durchgängig im Kontext von Schule und Gesellschaft hervorgehoben ist, wie dies in folgenden Zitaten von zwei Lehrperson und einer Schulleitung zum Ausdruck kommt:

„da würde ich sagen dass die kernaufgabe im schulischen bereich die förderung der kritischen lesekompetenz- (.) darstellt (-) nicht nur das lesen- sondern das verstehen (.) einordnen und bewerten von Informationen das feststellen können ob die information (-) richtig ist oder (.) zum instrumentalisieren (-) verführt würde ich jetzt mal so sagen (.) in der gesellschaftlichen verantwortung stehen wir natürlich als schule im gegengewicht zu einem überflächlichen medienkonsum (-) deshalb empfinde ich es als äußerst wichtig (-) die förderung der lese:::freude in den mittelpunkt zu stellen;“ (Transkript Interview Schule 1, Position 4)

„es ist unsere aufgabe (.) dass die kinder flüssig und sinnerfassend lesen lernen (.) dass wir das sicher überprüfen (.) ob das überhaupt der fall ist und sie entsprechend fördern (.) Ich denke neben der basalen lesetechnik aber auch immer mehr dieses kritische hinterfragen des gelesenen- (.) wenn wir im hinblick auf die neuen medien das berücksichtigen, dass sie nicht alles glauben, was sie lesen (.) dass sie das in frage stellen“ (Transkript Interview Schule 2, Position 15)

„[...] also all diese dinge (.) die betreffen die schüler jeden tag weil sie werden ja bombarDIERT sie nehmen das ja auch an (.) wir erleben das- (.) und sie müssen mit diesen informationen irgendwie umgehen (.) und da sehe ich schon einen ganz großen auftrag an die schule auch- (.) darauf zu reagieren (...) die QUELLkritik auch- dass sie (.) dass sie lernen daHINTER zu schauen (.) woher kommt die information. (.) und dass man dann einordnen kann wie da gesteuert wird- (.) oder wie menschen auch manipuliert werden durch informationen (.)“ (Transkript Interview Schule 4, Position 2)

Als wesentlicher Punkt wird die Erkenntnis, dass Sprachbildung als Querschnittsmaterie verstanden werden muss, übergreifend zum Ausdruck gebracht, sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrpersonen. Vor allem die notwendige und wichtige Vernetzung mit Bildungsinstitutionen unterhalb der Sekundarstufe kommt in den Interviews des dritten Zyklus – speziell im Zusammenhang mit Vorleseaktionen – immer wieder zur Sprache, was das folgende Zitat einer Lehrperson stellvertretend zeigt:

„so ich denke mir die frage ist so gemeint ob wir mit anderen bildungseinrichtungen vernetzt sind. (.) wir sind es zum beispiel mit

der volksschule (.) die haben wir drüben im selben haus- (.) und auch da gibt es im rahmen also der vorleseaktionen (.) die volksschüler lesen unseren kindern mal vor (.) oder wir gehen in die volksschule und lesen vor- (.) auch mit dem kindergarten den wir auch gleich daneben haben- (.) sind wir im austausch. und da gibt es auch vorleseaktionen die es dieses jahr gegeben hat. (.) dass viertklässler rübergegangen sind und diesen volksschulkindern vorgelesen haben. (.) und das wollen wir auch in zukunft weitermachen. (Transkript Interview Schule 2, Pos. 22)

Im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung, wie bedeutsam die Diagnose für eine adaptive Leseförderung ist, spielt auch die schulinterne fächerübergreifende Vernetzung eine wichtige Rolle. Eine Schulleitung berichtet aus einer Konferenz dazu:

„[...] salzburger lese-screening (.) ganz ein wichtiges instrument für diese ähm evidenzbasierten zahlen (.) die wir benötigen um weiterzuarbeiten- (.) [...]auch gestern sehr gute rückmeldungen bei unserer konferenz von mathematikern (.) die gesagt haben (.) das war uns gar nicht so bewusst (.) dass das so eine wichtige komponente ist und dass da (.) ich sage jetzt einmal der stand- (.) der ist-stand vom anfang des schuljahres zum jetzt (.) diese fortschritte visualisiert werden können. (.) also das ist schon etwas (.) wo auch mathematiker sagen (.) und durch das steigt natürlich auch die akzeptanz im lehrkörper (.) was diese stunden anbelangt (.) [Anmerkung der Autorin: nimmt Rückgriff auf die zusätzlich eingeführten Sprachbildungsstunden am Schulstandort] (Transkript Interview Schule 1, Pos. 36)

Die schulübergreifende Vernetzung im Rahmen des Projekts „Lesende Schule Vorarlberg“ wird häufig positiv und gewinnbringend hervorgehoben. Eine Schulleitung sagt dazu:

„die austauschveranstaltung war ganz interessant- (.) wenn man sieht was andere schulen machen (.) kommt man ja auch wieder auf ideen (.) man kann austauschen, man kann etwas übernehmen (.) was gute erfahrungen gebracht hat (.) also es ist für mich ganz, ganz wichtig (.) dass nicht jeder nur sein eigenes süppchen kocht- (.) sondern dass man die erfahrungen austauscht und dadurch gewinnt jeder (.)“ (Transkript Interview Schule 4, Pos. 20)

Seitens der Vertreter/innen der Bildungsdirektion wird in den Interviews mehrfach auf die autonome Gestaltung des Leseförderkonzepts an den Standorten hingewiesen. Als zentraler Aspekt des Projekts „Lesende Schule Vorarlberg“ wird die angebotene Unterstützung im Bedarfsfall genannt. Das folgende Zitat einer Mitarbeiterin der Bildungsdirektion verdeutlicht diese Anliegen mit folgenden Worten:

„es ist (.) uns speziell mir (.) ein ganz besonderes anliegen dass lesen (-)als kernaufgabe in den schulen verankert ist (.) mit begeisterung gemacht wird (.) mit freude gemacht wird- (-) und ich hoffe dass über dieses projekt lesende schulen dass es früchte trägt- (.) dass dieser samen zum wachsen kommt- (.) und dass man dran bleibt. (.) was können wir tun, (.) also ich sehe es als gesellschaftliche verpflichtung an (.) dass wir uns alle diesem thema widmen- (.) das heißt die bildungsdirektion (.) der schulerhalter (.) die eltern (.)

die erziehungsberechtigten (.) genauso wie alle lehrpersonen- (.) weil lesen (-) in allen fächern (...) wichtig ist (.)nötig ist- (.) was kann ich tun unterstützen (.) in jeder form (.)zuhören. (...) wir werden den schulen nie etwas zwangsverpflichten (.) aber wenn die schule etwas braucht- (.) dann wird sie das bekommen. (.) das ist auch das grundprinzip dieses projektes (.) dass man nicht hergeht (.) und sagt (.) das ist zu tun (.)sondern wenn die schule es tut (.) dann bekommt man die unterstützung dazu.“ (Zyklus_3_Transkript Interview Schule 1, Position 32)

3.4.3. Interpretation der qualitativen Daten

Die qualitativen Daten über die drei Erhebungszyklen zeigen Entwicklungsbewegungen von punktuellen, reaktiven Fördermaßnahmen hin zu systematisch verankerten schulischen Leseförderkonzepten. Im ersten Zyklus stand ein deutliches Nebeneinander zweier Förderlogiken im Vordergrund: einerseits „feuerwehrmäßige“ additive Einzel- und Kleingruppenförderung, andererseits integrierte, kontinuierliche Förderung im Klassenverband. Besonders am Modellstandort Schendlingen wurde Leseförderung als Teil eines Gesamtkonzepts mit zusätzlicher Sprachbildungsstunde, Diagnosebezug und methodischer Konsistenz beschrieben. Gleichzeitig blieben an vielen Standorten die didaktisch-methodischen Beschreibungen noch unscharf, obwohl die individuelle Anpassung der Förderung häufig betont wurde. Die Elternarbeit erwies sich im ersten Zyklus als ambivalent zwischen Delegation von Verantwortung an das Elternhaus und kooperativen Beteiligungsformaten. Im zweiten Zyklus zeigte sich eine Professionalisierung: Integrative Förderung war standortübergreifend etabliert, und es wurden häufiger konkrete methodische Verfahren benannt. Additive Förderformate blieben zwar pädagogisch bedeutsam, wurden jedoch oft durch personelle Engpässe begrenzt, was die Bedeutung von Leitungsentagement zusätzlich sichtbar machte. Im dritten Zyklus wirkte der Zertifizierungsprozess als starker Entwicklungsimpuls, der Konzeptarbeit, Verbindlichkeit und schulinterne Abstimmung deutlich beschleunigte. Inhaltlich rückten neben basaler Lesetechnik zunehmend kritisches Lesen, Quellenkritik und der reflektierte Umgang mit digitalen Informationen in den Mittelpunkt. Insgesamt sprechen die qualitativen Befunde dafür, dass wirksame Leseförderung vor allem dort entsteht, wo Sprachbildung als Querschnittsaufgabe verstanden, diagnosegestützt umgesetzt und durch schulinterne wie schulübergreifende Vernetzung langfristig getragen wird.

3.5. Abschlussbefragung

Ergänzend wurde im Jänner 2026 eine Online-Abschlussbefragung durchgeführt (27 Items, davon 5 offene Antwortformate). Die Fragen waren in Fragenblöcke zu folgenden Themen unterteilt:

- Erfahrungen zum Prozess im Rückblick
- Institutionalisierung und Weiterentwicklung seit der Zertifizierung

3.5.1. Beschreibung der Stichprobe

Von den 18 angeschriebenen Standorten kamen 14 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurück. Die teilnehmenden Personen der Abschlussbefragung können folgenden Schularten zugeordnet werden. Die Zahlen in den Kreissegmenten stehen für die absoluten Werte.

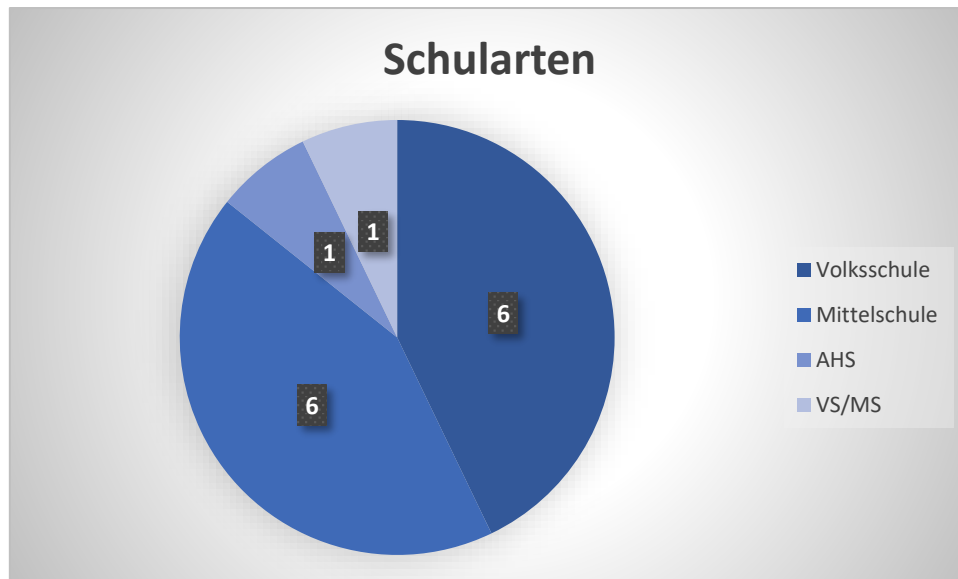


Abbildung 5: Zuordnung der an der Abschlussbefragung teilnehmenden Personen zu den Schularten

Vier Personen gaben an, dass ihr Standort im Schuljahr 22/23 am Zertifizierungsprozess teilgenommen hat, sieben waren es im Schuljahr 2023/24 und drei im Schuljahr 2024/25. Sieben Personen gaben an, als Schulleiter/in am Standort zu fungieren, eine als Lesekoordinator/in, eine als Lehrperson, drei in der Doppelrolle als Lesekoordinator/in und Lehrperson und zwei in den Mehrfachrollen als Schulleitung, Lehrperson und Lesekoordinator/in.

3.5.2. Datendarstellung ausgewählter Daten aus den geschlossenen Items

Für die geschlossenen Antwortformate standen den Teilnehmenden 6 Auswahlkategorien zur Verfügung. Die Auswahlkategorien orientierten sich an den Schulnoten. Für die höchste Zustimmung wurde die Kategorie 1 gewählt. Für keine Zustimmung wurde die Kategorie 5 gewählt. Wenn eine Frage nicht beantwortet werden konnte, stand die Kategorie k. A. (keine Antwort) zur Auswahl.

Die Einschätzungen der Teilnehmenden zum Fragenblock Erfahrungen zum Prozess im Rückblick bilden sich folgendermaßen ab:

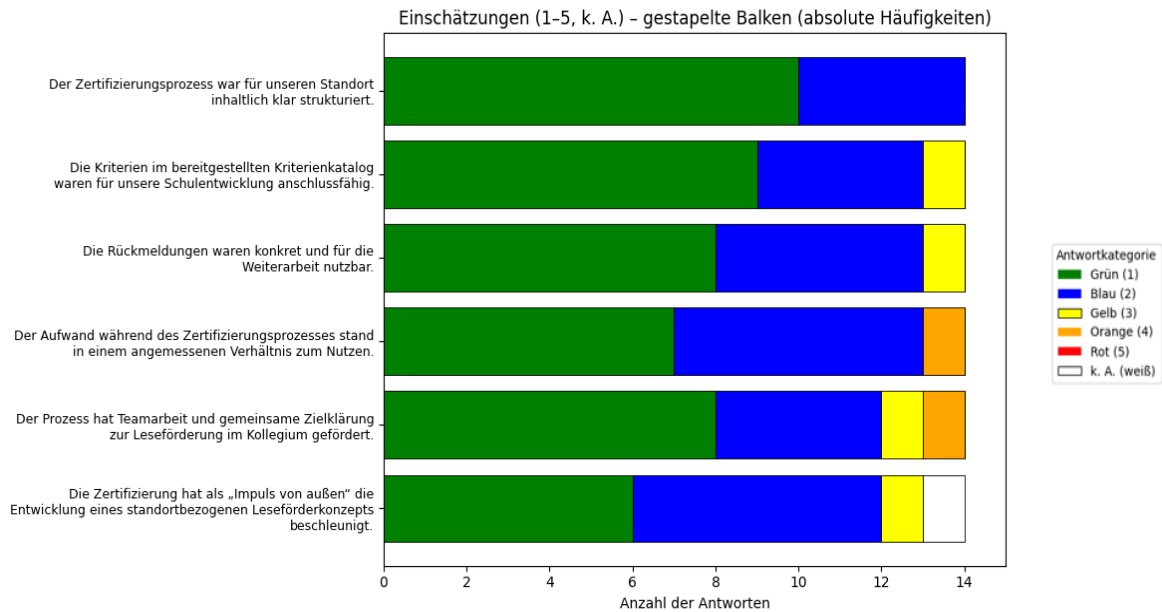


Abbildung 6: Einschätzungen zum Fragenblock Erfahrung zum Prozess im Rückblick

Die Einschätzungen der Teilnehmenden zum Fragenblock Institutionalisierung und Weiterentwicklung seit der Zertifizierung:

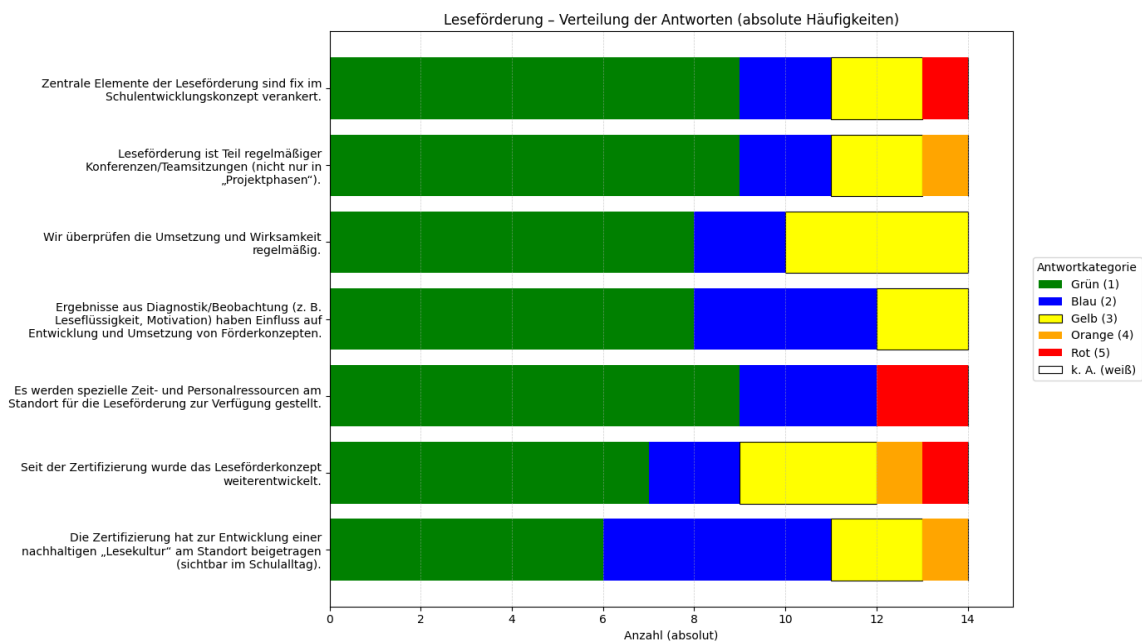


Abbildung 7: Einschätzungen zum Fragenblock Institutionalisierung und Weiterentwicklung seit der Zertifizierung

Die Einschätzung der Teilnehmenden zu den wahrgenommenen Wirkungen:

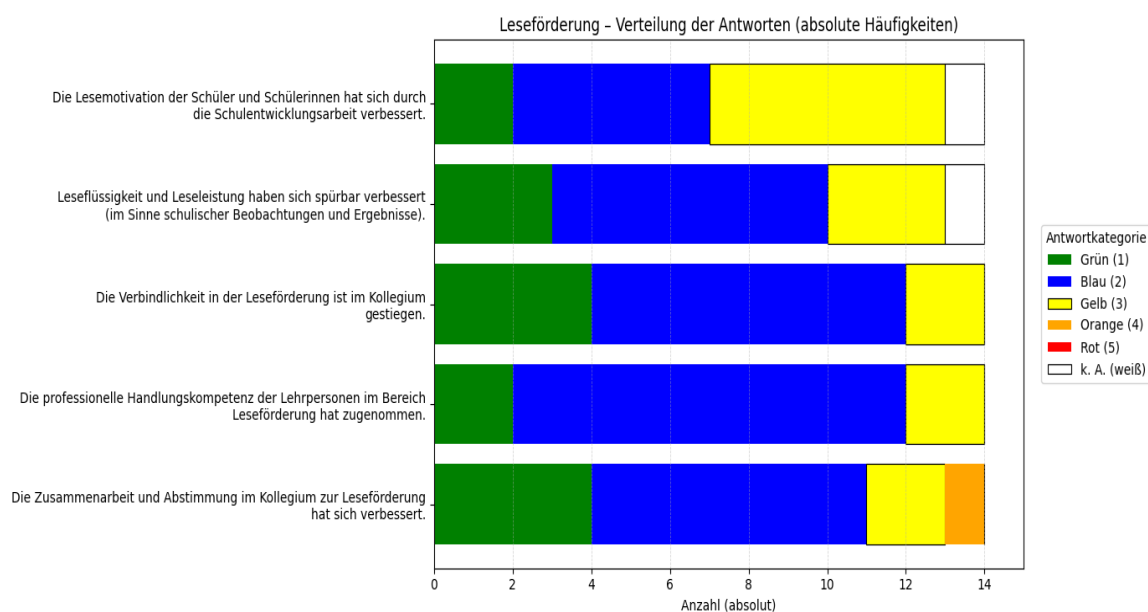


Abbildung 8: Einschätzungen zum Fragenblock Wahrgenommene Wirkungen

3.5.3. Ergebnisdarstellung – offene Antwortformate

Auf die Frage, was besonders hilfreich oder hinderlich im Zertifizierungsprozess war, wurde für den AHS-Bereich eine Adaption des Zertifizierungsprozesses angelegt, was einerseits auf die Schulgröße zurückzuführen ist, aber auch darauf, dass die Knappheit der finanziellen Mittel für die Anschaffung neuer Lektüre als hemmend für die Leseförderung wahrgenommen wird. Von anderen Standorten wurden der klare Kriterienkatalog und die Vernetzung mit anderen Schulen sowie der Materialaustausch als hilfreich empfunden:

„Die Gespräche mit den Pilotschulen und die erhaltenen Materialien waren für die Prozesserstellung sehr hilfreich.“ (Antwort_ID_25_MS_2024)

Auf die Frage, was der Zertifizierungsprozess am Standort hinsichtlich einer diagnosebasierten Leseförderung bewirkt hat, wurden beispielsweise die Professionalisierung, die regelmäßig durchgeführten Diagnose- und Screeningverfahren sowie eine zielgruppenspezifische Förderung aufgelistet:

„Regelmäßig werden in allen Schulstufen Lesescreenings bzw. 4x jährlich ein Lautleseprotokoll durchgeführt. Darauf aufbauend werden Maßnahmen gesetzt.“ (Antwort_ID_27_VS_2024)

Als größte Veränderungen, die durch den Zertifizierungsprozess am Standort erfolgt sind, wird mehrfach das gestiegene Bewusstsein genannt, dass Leseförderung Aufgabe aller Lehrpersonen am Standort ist, aber ebenso werden regelmäßig durchgeführte Diagnose- und Screeningverfahren und der vermehrte Einsatz von Lautleseverfahren genannt.

Abschließend lässt sich aus den offenen Antworten erkennen, dass der Prozess an den Standorten einiges in puncto Aufbau von Lesekompetenz und gezielter Leseförderung ins Rollen gebracht hat. Ein abschließendes Zitat einer Lehrperson eines Mittelschulstandortes beschreibt den Prozess mit folgenden Worten:

„Danke für die Möglichkeit, uns als lesende Schule zertifizieren zu lassen! Wir haben beste Begleitung erfahren, wann immer erforderlich, gleichzeitig auch den Freiraum, unseren eigenen Weg zu gehen und auszuprobieren. Es hat uns als Schule weitergebracht und mir persönlich geholfen, mich mit dem Thema Lesen als Lehrerin und Verantwortliche für die Schulbibliothek auseinanderzusetzen.“ (Antwort_ID_11_MS_2025)

4. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Projekt „Lesende Schule Vorarlberg“

Über die drei Forschungszyklen hinweg zeigt sich insgesamt eine Entwicklung von eher punktuellen Fördermaßnahmen hin zu einer breiter verankerten, konzeptuell abgestützten Leseförderung.

Im ersten Zyklus waren die quantitativen Daten teilweise brüchig, da von insgesamt 991 Datensätzen nur für 807 Lernende Werte zu zwei Messzeitpunkten vorlagen. Dennoch konnten Tendenzen abgeleitet werden: In den zweiten Schulstufen der Volksschulen zeigten sich deutliche Zuwächse, während in der Grundstufe II (dritte und vierte Klasse Volksschule) niedrigere Ausgangswerte und geringere Steigerungen sichtbar wurden. Ein Vergleich der Rohwerte aus dem ersten und zweiten Zyklus zeigte zudem Überlappungsbereiche zwischen der starken Gruppe der Zweitklässler/innen der Volksschulen und der schwachen Gruppe der Achtklässler/innen der Mittelschulen. Daraus wurde abgeleitet, dass die Förderung basaler Lesefertigkeiten auch in höheren Klassenstufen integrativer Bestandteil der Leseförderung bleiben muss. Ein zu abrupter Wechsel zur ausschließlichen Fokussierung auf Textverständnis erscheint nicht für alle Lernenden zielführend zu sein. Vielmehr ist ein nachhaltiger, schrittweiser Auf- und Ausbau der Leseflüssigkeit über einen längeren Zeitraum hin erforderlich.

Die qualitativen Daten des ersten Zyklus weisen außerdem auf zwei Förderlogiken hin: Einerseits wurde Förderung häufig in Einzel- und Kleingruppensettings organisiert, teils mit Auslagerung an speziell eingesetzte Lehrpersonen und teilweise auch mit Verlagerung von Verantwortung an das Elternhaus. Andererseits beschrieb ein Mittelschulstandort ein schulweit verankertes, organisatorisch und didaktisch-methodisch klar ausgearbeitetes Förderkonzept (siehe dazu Pfleger, 2025). Dessen Wirksamkeit konnte in einer späteren Analyse im Vergleich zu anderen Standorten statistisch bestätigt werden (vgl. Naphegyi & Niklas, in Druck).

Der zweite Zyklus erwies sich insgesamt als der stärkste Zyklus hinsichtlich der Mittelwertsteigerungen. Besonders in der Grundstufe II der Volksschulen lagen die Effektivstärken nach Cohen (1988) mit .90 und .95 deutlich über dem ersten Zyklus. In den qualitativen Daten fiel auf, dass konkrete methodische Vorgehensweisen der Leseförderung deutlich häufiger und präziser beschrieben wurden. Für eine vertiefende Analyse wurden die fünf Klassen mit den stärksten Mittelwertsteigerungen ergänzend zu ihrer didaktisch-methodischen Praxis befragt. Übereinstimmend zeigte sich ein kontinuierlicher Einsatz von Lautleseverfahren in unterschiedlichen Formen. Zugleich wurde eine methodische Konstanz sichtbar: Nach der Einführung wurden wenige Verfahren über längere Zeit konsequent beibehalten und angewendet. Häufige Methodenwechsel waren in diesen Klassen nicht zu beobachten. Deutlich wurde auch ein diagnosegeleitetes Vorgehen: Die Diagnoseergebnisse bildeten den

Ausgangspunkt für methodisch-didaktische Überlegungen und Entscheidungen. Neben den auf Leseflüssigkeit ausgerichteten Lautleseverfahren spielte die Leseanimation eine wichtige Rolle. Als weitere zentrale Eckpunkte wurden ein sorgfältig ausgewähltes, lebensweltnahes Textangebot sowie ein niederschwelliger Zugang zu literarischen Angeboten benannt.

Im dritten Zyklus wurde die Anschubwirkung des Zertifizierungsprozesses wiederholt betont. Gleichzeitig zeigte sich, dass mehrere Standorte begonnen haben, zentrale Elemente des Modells Schendlingen für den eigenen Kontext zu adaptieren. Damit wird Leseförderung zunehmend standortweit und breitflächig verankert.

Abkürzungsverzeichnis

d_z – Statistisches Maß zur Angabe der Effektstärke nach Cohen

df – Freiheitsgrade

MW – Mittelwert

MZP - Messzeitpunkt

PISA – Programme for International Student Assessment

SLS – Salzburger Lesescreening

SPSS – Markenname für Statistik- und Analysesoftware

Std.Abw – Standardabweichung

t1 – Messzeitpunkt 1

t2 – Messzeitpunkt 2

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Schulart.....	11
Abbildung 2: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Schulstufen	11
Abbildung 3: Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen nach Verwendung von Sprache(n) im familiären Kontext.....	12
Abbildung 4: Alluvialdiagramm zur Entwicklung der Lesequotienten aller teilnehmenden Schüler/innen über die drei Erhebungszyklen hinweg, von denen Daten zu zwei Zeitpunkten vorlagen.....	15
Abbildung 5: Zuordnung der an der Abschlussbefragung teilnehmenden Personen zu den Schularten.....	25
Abbildung 6: Einschätzungen zum Fragenblock Erfahrung zum Prozess im Rückblick	26
Abbildung 7: Einschätzungen zum Fragenblock Institutionalisierung und Weiterentwicklung seit der Zertifizierung.....	26
Abbildung 8: Einschätzungen zum Fragenblock Wahrgenommene Wirkungen.....	27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zum Forschungsdesign	6
Tabelle 2: Niveaustufen - Lesequotient (erweitert).....	10
Tabelle 3: Ergebnisse - gepaarter t-Test, n = 2781	13
Tabelle 4: Darstellung der Mittelwerte und Effektstärken über die drei Erhebungszyklen hinweg	14
Tabelle 5: Beschreibung der Niveaustufen	14
Tabelle 6: Mittelwertvergleiche zu den Sprachgruppen	16

Literaturverzeichnis

- Aspalter, C., Lenhard, W., Jörgl, S., & Spinn, A. (2020). ELFE II: Praktikable Lesediagnostik „Made in Germany“ für österreichische Schüler*innen? *Erziehung und Unterricht*, 170, 832–841.
- Bachinger, A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich: Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 471–529).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Hämmerle, M. (2025). Acht Mittelschulen als „Lesende Schulen Vorarlberg“ ausgezeichnet. *Land Vorarlberg – Presse*. <https://presse.vorarlberg.at/land/public/Acht-Mittelschulen-als-Lesende-Schulen-Vorarlberg-ausgezeichnet>
- Hemmerich, W. A. (2024). *StatistikGuru (Version 1.96) [Computer software]*.
- IBM Corp. (n.d.). *IBM SPSS Statistics [Computer software]*. <https://www.ibm.com/de-de/spss>
- JASP Team. (2023). *JASP (Version 0.17.3) [Computer software]*. <https://jasp-stats.org/>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1138552>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz.
- Lehrplan für die Volksschule, BGBl. II Nr. 1/2023. (2023). *Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Lehrplan der Volksschule*.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2020). *ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*.
- Naphegyi, S., & Niklas, A. (in Druck). *Handbuch Leseförderung: Leseunterricht in der Grundschule gut gestalten*. Klett Kallmeyer.
- Naphegyi, S., & Schrödinger, A. (2025). *Lesende Schule Vorarlberg: Gütesiegel für sprachliche Bildung und Lesekompetenz. Bericht über die qualitativen Ergebnisse aus dem Schuljahr 2023/24*. [c3790d_83cee045e37549d7889630bf4eddd042.pdf](https://www.vorarlberg.at/medien/1138552/c3790d_83cee045e37549d7889630bf4eddd042.pdf)
- OriginLab Corporation. (n.d.). *Origin [Computer software]*. <https://www.origin-lab.com/>
- Pfleger, S. R. (2025). Ästhetische Bildung und basale Lesefertigkeiten in der Grundschule von morgen: Institutionelle Strukturen und gesellschaftliche Teilhabe. In C. Brunthaler, J. Kelz, S. Kopp-Sixt, & K. Ogris (Eds.), *Fokus Grundschule* (Vol. 4, *Grundschule für morgen: Entwicklungslinien und Perspektiven*, S. 311–321). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850807>
- Pissarek, M., & Pronold-Günthner, F. (2020). Lernvoraussetzungen ermitteln am Beispiel der Lese- und Schreibkompetenz. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Eds.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat. Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 119–132). Klett Kallmeyer.

- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuaufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosvall, M., & Bergstrom, C. T. (2010). Mapping change in large networks. *PLOS ONE*, 5(1), e8694. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0008694>
- Schneider, H., & Lindauer, T. (2016). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Eds.), *Lehren lernen: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 138–153). Klett und Balmer; Klett Kallmeyer.
- 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., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2017). Ein heuristisches Modell der Akkuratheit diagnostischer Urteile von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Eds.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 33–38). Waxmann.
- Wimmer, H., & Mayringer, H. (2022). *SLS 2–9: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9*. Hogrefe.
- Wirth, G. (2023). Sieben „Lesende Schulen“ ausgezeichnet. *Land Vorarlberg – Presse*. <https://presse.vorarlberg.at/land/public/Sieben-Lesende-Schulen-ausgezeichnet>
- Wirth, G. (2024). Fokus auf die Förderung des Lesens. *Land Vorarlberg – Presse*. <https://presse.vorarlberg.at/land/public/Fokus-auf-die-Forderung-des-Lesens>
- Wirtschaftskammer Vorarlberg. (2024). Nachhaltige Förderung für die Zukunftschancen der Kinder. <https://www.wko.at/vlbg/news/nachhaltige-foerderung-fuer-die-zukunftschancen-der-kinder>

5. Anhang

5.1. Interviewleitfaden für das Expert/inneninterview mit den Schulleitungen und Leseexpert/innen

Makroebene: Gesellschaftliche Ebene

1. Leitfrage

Das Bildungssystem soll auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren. Lesen befindet sich vor dem Hintergrund neuer Medienumgebungen im stetigen Wandel.

- Welchen Bildungsauftrag bzw. welche Kernaufgabe und welche gesellschaftliche Verantwortung erkennen Sie hinsichtlich dieser Entwicklungen für den schulischen Kontext?

2. Leitfrage

Sprachliche Bildung spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich des Bildungserfolgs. Damit Sprachliche Bildung gelingen kann, braucht es eine institutionelle Vernetzung.

- Wie verorten Sie die Institution Schule in dieser Vernetzung?

3. Leitfrage

Es gibt Schüler/innen, die mühelos ins Lesen geraten. Andere mühen sich ab. Viele Schüler/innen können nicht sinnerfassend lesen. In unserer Zeit bedeutet Lesekompetenz jedoch gesellschaftliche Teilhabe und Anschluss. Zur Verdeutlichung haben wir Tabellen des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2021 aus dem Teilbereich *Ausgewählte Entwicklungsfelder – Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive* angefügt.

PISA	Anteil Risikogruppe	Anteil Spitzengruppe	Mittelwert Lesekompetenz
2000	20 %	7 %	492
2003	20 %	8 %	491
2006	22 %	9 %	490
2009	28 %	5 %	470
2012	20 %	6 %	490
2015	23 %	7 %	485
2018	24 %	7 %	484

Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (parlament.gv.at) (Zugriff: 27.04.2023)

PIRLS	Risikogruppe: Anteil leistungsschwacher Schüler/innen	Spitzengruppe: Anteil leistungsstarker Schüler/innen	Mittelwert Lesekompetenz
2006	16%	8%	538
2011	20%	5%	529
2016	16%	8%	541

Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021 (parlament.gv.at) (Zugriff: 27.04.2023)

• Welche Institutionen, gesellschaftliche Träger und Instanzen erkennen Sie über die Schule hinaus in der Verantwortung, Lesekompetenz zu initiieren und zu fördern?

Mesoebene: Institution Schule und Schulleitung

4. Leitfrage

Wie schätzen Sie sich selbst ein? Bringen Sie persönliches Engagement und ein Gespür für die Themen Sprache und Lesen mit? Können Sie Ihre Einschätzung genauer ausführen? Haben Sie an Schulungen, Fortbildungen oder Vernetzungstreffen teilgenommen?

5. Leitfrage

Was hat Sie und / oder Ihr Team dazu bewegt, beim Zertifizierungsprozess *Lesende Schule* mitzumachen?

6. Leitfrage

Das Lesen befindet sich im Wandel. Lesen findet auch in neuen Mediumumgebungen statt. Die Rahmenbedingungen des Lesens haben sich somit über die Zeit hinweg rasant verändert.

- a) Kann Ihre Schule und Ihr Team auf die gegenwärtig rasanten Veränderungen und die damit auftretenden Bedürfnisse fachlich reagieren?
- b) Gibt es eine fächerübergreifende Lese- und Sprachförderung an Ihrer Schule? Besteht an Ihrer Schule ein verbindliches Leseförderkonzept, an dem sich alle beteiligen? Gibt es Absprachen im Team und / oder mit Förderlehrpersonen? Werden Sprach- und Leseförderung als zentrale Aufgaben der Schulentwicklung gewertet?
- c) Wie umsetzungswirksam schätzen Sie Förderkonzepte an Ihrem Standort ein? Ausgehend vom Papier, wie gelangen Sie in die Umsetzung? Werden Förderkonzepte evaluiert bzw. überarbeitet und wird das Unterrichtshandeln danach ausgerichtet?
- d) Welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung hinsichtlich einer langfristigen Verankerung der Sprach- und Leseförderung ergreifen Sie in Ihrer Führungsrolle?

7. Leitfrage

Wie schätzen Sie die Kompetenzen Ihrer Lehrpersonen hinsichtlich des Themenfeldes Sprache und Lesen ein?

- a) Gelingt es Ihren Lehrpersonen komplexe Inhalte sprachbewusst aufzuarbeiten? Zum Beispiel Texte aus Schulbüchern oder Begrifflichkeiten adäquat aufzuarbeiten.
- b) Gelingt es Ihren Lehrpersonen eine sprachbewusste Brücke zwischen Bildungs-, Fach- und Alltagssprache zu schlagen?

8. Leitfrage

Welche Orte des Lesens fallen Ihnen ein, wenn Sie an Ihr Schulgebäude denken? Sind diese für alle Lernenden niederschwellig zugänglich? Sind sie auch für Eltern und Angehörige zugänglich?

9. Leitfrage

Welche Maßnahmen, Initiativen, Ressourcen oder / und Anknüpfungspunkte braucht es Ihrer Einschätzung nach, um Sprachliche Bildung und Lesen im Schulalltag für alle merklich voranzutreiben und zu fördern?

Mikroebene: Personen und ihre Handlungsfelder

10. Leitfrage

Zum Aufbau und zur Förderung der Sprach- und Lesekompetenz sind Schulbücher, Fibeln und vorgedruckte Arbeitsblätter in vielen Schulklassen integraler Bestandteil des Unterrichts.

- a) Wie schätzen Sie die Passung zwischen altersgemäßem Vorwissen, schülerischen Interessen und Anforderungen der Texte ein?
- b) Welche Maßnahmen setzten Sie bzw. Ihre Lehrpersonen, um eventuellen Diskrepanzen gerecht zu werden? Wie werden Texte vereinfacht? Wie werden unklare Stellen behandelt? Wie wird Textkompetenz grundsätzlich aufgebaut?
- c) Wie ist Ihr Eindruck? Vereinfachen Ihre Lehrpersonen komplexe Inhalte oder bauen Sie bei Ihren Schüler/innen Kompetenzen auf, um mit komplexen Texten umzugehen?
- d) Wie schätzen Sie das Selbstbild Ihrer Lehrpersonen ein? Verstehen Sie sich als Lesedidaktiker/innen?

11. Leitfrage

In der Leseforschung wird mit dem Begriff der Lesesozialisation gearbeitet. Demnach bilden Kinder in der Vorschulzeit literale Fähigkeiten, automatisieren das Lesen in der Kindheit und differenzieren diese bis ins Erwachsenenalter aus.

Die schulische Realität zeigt uns aber, dass schwache Leser/innen in der Regel aus Familien stammen, in denen der Zugang zu Schriftmedien wenig gestützt wurde. Häufig bildet Lesen für diese Schüler/innen kein Teil des Selbstbildes und sie sind in ihrer literalen Sozialisation auf Bildungsinstitutionen angewiesen.

- a) Haben Ihre Lehrpersonen ein Bewusstsein dafür, dass ohne Sprachliche Bildung keine Bildungsabschlüsse möglich sind?
- b) Welche Handlungs- und Spielräume haben Sie im Team entdeckt, erarbeitet und fokussiert, um Schüler/innen ein positives, erfolgsoversichtliches Selbstbild als Leser:in zu eröffnen? Spielen die Interessen der Schüler/innen im Unterricht eine Rolle? Knüpft der Unterricht an aktuellen Serien oder Inhalten aus dem Internet an? Ist die Lebenswelt der Schüler/innen im Unterricht präsent?

Wir danken für Ihre Zusammenarbeit.

5.2. Interviewleitfaden für das Interview mit den Lehrpersonen der Klassen mit den höchsten Mittelwertzuwächsen im zweiten Zyklus

Leitfragen für das Interview zur Erfassung der Fördermaßnahmen in der 4b:

Einblicke in die Mikroebene:

Leitfrage 1: Ihre Klasse konnte im vergangenen Jahr eine Steigerung des Mittelwerts um (...Angabe der Punkte) erreichen. Können Sie mir einen Einblick in die verwendeten Lesefördermaßnahmen geben?

Leitfrage 2: Wie gestaltet sich eine typische „Lesefördereinheit“ in der Klasse (Nennung der Klasse)?

- Welche Methoden, Materialien oder Aktivitäten kommen dabei zum Einsatz?

Leitfrage 3: Haben Sie ergänzende diagnostische Verfahren eingesetzt, um gezielte Hinweise für die Fördermaßnahmen zu gewinnen?

- Wenn ja, welche?

Leitfrage 4: Welche Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Bildung sind in der Klasse zum Einsatz gekommen?

Leitfrage 5: Gibt oder gab es zusätzliche additive Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/innen?

- Wenn ja, welche?

Leitfrage 5 Wenn Sie die Steigerungen der Lesequotienten der einzelnen Schüler/innen ansehen, gibt es aus Ihrer Sicht Erklärungen für diese Steigerungen?

Leitfrage 6: Was würden Sie als die zentralen Erfolgskonzepte für eine gelingende Leseförderung beschreiben?

Leitfrage 7: Welche Stolpersteine für eine gelingende Leseförderung konnten Sie identifizieren?

Weitere Anmerkungen?