

Leitlinie zu qualitativen Anforderungen an Lesematerialien, Lesesoftware und deren adäquaten Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Kriterienkatalog für analoge und digitale Lesefördermaterialien

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abteilung Bildungsmedien

Autor/innen:

Leiterin: Gerda Kysela-Schiemer

Stv. Leiterin: Konstanze Edtstadler

Christian Aspalter

Doris Kurtagic-Heindl

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Wien, 2024. Stand: 20. Mai 2024

Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorin / des Autors ausgeschlossen ist.

Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin / des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Inhalt

Kriterienkatalog für analoge und digitale Lesefördermaterialien.....	4
Bildungspolitischer Kontext und Auftrag	7
Zum Umgang mit dem Kriterienkatalog.....	8
Erläuterungen zu den Kriterien	10
Kriterienkatalog.....	22
Literaturverzeichnis.....	25

Kriterienkatalog für analoge und digitale Lesefördermaterialien

Lesen ist Vielfalt

„Ein zeitgemäßer Lesebegriff beschränkt sich nicht nur auf gedruckte Texte, sondern umfasst Medien aller Art. Die immer größere Verbreitung und Nutzung digitaler Medien führt zu einer Zunahme an Lese- und Schreibaktivitäten.“

(Aspalter & Jörgl, 2017, S. 19)

Durch die Digitalisierung unserer Gesellschaft ist Lesen noch vielfältiger geworden. Analoge und digitale Texte werden gleichwertig genutzt. Dazu gesellen sich eine Fülle an Bildmaterial sowie aktivierende wie auch produktive Möglichkeiten, den unterschiedlichen Lesematerialien und Leseangeboten zu begegnen. Die Annahme, dass in Zukunft nur noch digital gelesen und geschrieben wird, darf bezweifelt werden, denn analoge Formate sind fixer Bestandteil der größeren, digitalen Welt. Lesen verändert sich, verliert jedoch keinesfalls an Wichtigkeit.

Für die Teilhabe an der Gesellschaft und einen erfolgreichen Bildungsweg sind ausreichende Lesekompetenzen unabdingbar (vgl. Nationaler Bildungsbericht, BMBWF 2021). Um diese zu erlangen, ist oftmals eine vertiefende Auseinandersetzung mit Lesematerialien aller Art notwendig, was den tendenziell oberflächlicheren Lektüreformen in digitalen Textwelten gegenübersteht (vgl. Stavanger Erklärung, 2018). Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass eine Differenzierung der verschiedenen Faktoren beim Vergleich des Lesens von gedruckten und digitalen Texten unumgänglich ist. Zu berücksichtigen ist ebenso, ob Kinder Leseangebote allein oder mit Eltern/Erziehungsberechtigten, mit Geschwistern oder Freundinnen und Freunden nutzen.

In den neuen Lehrplänen für die Volks-, Mittelschule und die AHS-Unterstufe wird Lesen im schulischen Kontext deshalb eine Schlüsselrolle eingeräumt und ist als übergreifendes Thema „Sprachliche Bildung und Lesen“ verankert. Ein zeitgemäßes Verständnis von „Lesen“ im Sinne von „Literacy“ beinhaltet die Befähigung zu digitaler (Mit-)Gestaltung und kritischer Mediennutzung.

Zugleich zeigt ein erweiterter Lesebegriff aber auch die Notwendigkeit und neue Möglichkeiten auf, literarische Texte zu erschließen.

Lesen soll nicht ausschließlich als kognitive Dekodier- und Verstehensleistung gesehen werden, sondern als Teilhabe an Text- und Bildwelten. Es ist möglich, in diese völlig einzutauchen oder sich auch nur zu informieren, Erfahrungen zu sammeln, gesammelte Erfahrungen wiederzufinden oder auch zu erweitern (vgl. Bertschi-Kaufmann 2010, S. 165ff.). Lesen soll zur selbstverständlichen Aktivität werden, selbstbewusst und von eigenen Interessen geleitet.

Verschiedene zentrale Aspekte des Lesens – unter anderem hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse, kulturelle Lesepraktiken oder die Anschlusskommunikation – finden in dieser Handreichung Berücksichtigung.

Die Autorinnen und der Autor dieses Kriterienkatalogs weisen in diesem Zusammenhang auf die sehr ausführliche und praxisbezogene Broschüre #LesenDigital (https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/03LesenDigital_oesz_barrierefrei.pdf) hin. Es werden darin nicht nur das veränderte Leseverhalten durch die Digitalisierung und damit einhergehenden Merkmale der digitalen und analogen Schule in Bezug auf das Lesen aufgezeigt, sondern auch die Charakteristika digitaler Texte skizziert, die verschiedene Lesestrategien zur Erschließung derselben verlangen. Wertvolle Praxisbeispiele, Fragen zur Schulentwicklung und Leseförderung in digitalen Kontexten sowie Ansprechpartner für Fortbildungsangebote runden die Broschüre ab.

Zudem möchten wir hier auch auf den qualitativen Kriterienkatalog für digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben, „SCHLEMEDI: Schreiben und Lesen lernen mit Medien – digital“ hinweisen. Dieser literaturbasierte Kriterienkatalog vereint Deutsch- und Mediendidaktik mit dem Fokus auf Qualitätssicherung beim Einsatz von digitalen Übungen für das Erstlesen und Erstschreiben (vgl. Edtstadler/Kysela-Schiemer 2021, S. 100ff.).

All diese Erkenntnisse und Überlegungen führen zu den wichtigen Fragen nach geeigneten Fördermaßnahmen des Lesens. Was sind nun „gute“ Aufgaben für das Lesen? Welche Materialien können helfen, die verschiedenen Leseaspekte zu fördern? Eine Beantwortung dieser Fragen ist schwierig, denn es geht nicht nur um die basalen Lesefertigkeiten, die gefestigt sein müssen, sondern auch um emotionale und motivationale Aspekte, damit Kindern und Jugendlichen Lesen attraktiv und

erstrebenswert erscheint. Unumgänglich sind dazu Überlegungen nach der Art der Materialien – ob und wie analoge oder digitale Aufgaben förderlich sein können.

„Aufgaben sind Alleskönner“, meint Josef Leisen 2023 und führt eine Menge an Erkennungszeichen für gute Lern- und Förderaufgaben an. Eine Auswahl an Merkmalen sei hier genannt: Aufgaben helfen, Kompetenzen zu entwickeln, und vermitteln Wissen in sinnstiftenden Kontexten, sind entsprechend verständlich operational formuliert, motivierend und werden durch passende Materialien unterstützt. Weitere ausführliche Informationen finden Sie unter <https://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen>.

Je nach Funktion werden Lernaufgaben zur Kompetenzentwicklung, Förderaufgaben zur Kompetenzförderung, Diagnose- und Leistungsaufgaben unterschieden. Für alle Leseaufgaben gilt jedoch gleichermaßen, dass das Lesen sinnstiftend sein muss. Auch wenn es sich um Leseübungen handelt, die auf basale Lesefertigkeiten abzielen, sollen sie stets in einem bedeutungsvollen Kontext stehen, um die kommunikative Funktion von Schrift und das Lesen als Informationsquelle hervorzuheben (vgl. Herné & Löffler 2014). Idealerweise wird die Lesekompetenz integrativ vermittelt und es werden funktionale Übungen bzw. Lernaufgaben angeboten (vgl. Brügelmann 2020). Bei Übungen bzw. Lernaufgaben, die das sinnverstehende Lesen fokussieren, müssen auch entsprechende Lesestrategien angeboten werden, die sich keinesfalls nur auf das Beantworten von (geschlossenen) Fragen nach dem Lesen beschränken.

Bei Leseaufgaben im digitalen Raum lassen sich Kriterien der Leserlichkeit durch gutes Layout umsetzen, beispielsweise durch die Adaption der Schriftgröße, der Schriftart, des Zeilenabstands und der Zeilenlänge (vgl. Herné & Löffler 2014). Auf manipulierte Wörter oder Texte (z. B. Darstellung in Spiegelschrift, auf den Kopf gestellte Wörter, Wortfetzen, Buchstabensalate uvm.) ist zu verzichten, weil Texte auf diese Weise selten in der Lebensrealität so vorkommen, noch ein Übungszweck damit verfolgt werden kann.

Ein wesentliches Ziel jeder Leseförderung ist es, einen Sichtwortschatz aufzubauen, damit die Wörter automatisiert gelesen werden können (vgl. z. B. Mayer 2009; Festman et al. 2020).

Leseaufgaben im digitalen Raum können und sollen darüber hinaus die technischen Möglichkeiten berücksichtigen, wie etwa die Integration von Audio-Files. Damit können auch positiv evaluierte didaktische Ansätze, wie das Reading-While-Listening (vgl. Walter 2018), gewinnbringend eingesetzt werden.

Bildungspolitischer Kontext und Auftrag

Die besondere Fokussierung auf die Leseförderung in allen Schularten und Schulstufen und in allen Fächern ist Ziel der gesamthaften strategischen Konzeption zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation. Zur Steigerung der Lesekompetenz und der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern – sowohl in analogen als auch in digitalen Kontexten – werden unterschiedliche (Zusatz-)Lesematerialien an den verschiedenen Schulen ausgewählt und zum Einsatz gebracht.

Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, das allgemeine Leseinteresse zu steigern und die Motivation zum Lesen zu heben.

Der nun vorliegende Kriterienkatalog soll Hilfestellung und Unterstützung geben, im unübersichtlichen Dschungel der analogen wie auch digitalen Fördermaterialien zum Lesen qualitativ hochwertige Materialien zu finden, zu bewerten, auszuwählen und im schulischen Kontext einzusetzen.

Bewusst wurde bei Erstellung des Rasters darauf geachtet, die Kriterien so zu formulieren und zu erläutern, dass auf eine Unterscheidung oder Zweiteilung zwischen analogen und digitalen Fördermaterialien verzichtet werden kann. Die einzelnen Kriterien sind sowohl für analoges wie auch für digitales Lesefördermaterial, mit *Ausnahme von Kriterium 17*, gültig

Für den Ankauf qualitativ hochwertiger Lesematerialien in analoger und/oder digitaler Form

- wird Hilfestellung für eine Leseförderung mit adäquaten Lesematerialien gegeben.
- werden Qualitätskriterien für analoge und/oder digitale Lesematerialien aufgezeigt.
- wird eine Sensibilisierung für entsprechende Qualitätskriterien ermöglicht.
- werden didaktische Herangehensweisen exemplarisch erörtert und
- wird eine kritisch-reflexive Sicht auf die unzähligen Lehr-/Lernmaterialien für die Unterrichtspraxis unterstützt.

Der Kriterienkatalog richtet sich an

- Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schularten und Schulstufen mit einschlägiger Expertise im Bereich der Lesedidaktik
- die Schulaufsicht und
- Bildungsmedienanbieter.

Zum Umgang mit dem Kriterienkatalog

Grundlegend für den Umgang mit dem Kriterienkatalog ist, dass er insgesamt 22 Kriterien umfasst und sich in diese vier Bereiche gliedert:

- Fachwissenschaftliche Kriterien (obligatorisch/optional)
- Fachdidaktische Kriterien (allgemeine/erweitert durch literarisches Lesen)
- Mediendidaktische Kriterien
- Einsatzmöglichkeiten

Jedes Kriterium wird zunächst erläutert, sodass nach der Beschäftigung mit den Erläuterungen verschiedene Lesematerialien anhand des Kriterienkatalogs bewertet werden können. Der Kriterienkatalog bietet die Möglichkeit zum Ankreuzen (ja/nein/teilweise).

Die *fachwissenschaftlichen Kriterien* müssen ausnahmslos für die Auswahl und den Ankauf eines Fördermaterials berücksichtigt werden. Zum einen handelt es sich um die notwendige theoretische Fundierung und die Anlehnung an ein etabliertes Lesekompetenzmodell und zum anderen um die entsprechende Evaluierung des Fördermaterials (vgl. Kriterien 1 und 2 mit ausführlichen Erläuterungen dazu).

Das Kriterium 3 ist optional, da im Idealfall die Materialien in Verbindung mit einer Eingangsdiagnostik und/oder Lernverlaufsdiagnostik angeboten werden. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass die Diagnostik unabhängig vom Fördermaterial durchgeführt wird, um die Förderung darauf aufzubauen (vgl. Kriterium 3 mit ausführlicher Erläuterung dazu).

Fachdidaktische Kriterien umfassen insgesamt elf Kriterien. Zunächst werden fünf allgemeine Kriterien erläutert (vgl. Kriterien 4 – 9) und danach folgen *fachdidaktische Kriterien, die sich spezifisch auf das literarische Lesen* fokussieren (vgl. Kriterien 10 – 14). Für alle genannten Kriterien werden wiederum nähere Erläuterungen angeführt.

Der Kriterienkatalog umfasst zudem vier mediendidaktische Kriterien, die – mit der erwähnten Ausnahme von Kriterium 17 – sowohl für analoge wie auch für digitale Medien Gültigkeit haben (vgl. Kriterien 15 – 18 mit Erläuterungen).

Die Kriterien 19 – 22 befassen sich mit den Einsatzmöglichkeiten der Materialien. Auch dafür dienen Erläuterungen zum näheren Verständnis für die jeweilige Auswahl.

- Für die Auswahl von Fördermaterialien ist es nicht erforderlich, jedes Kriterium anzukreuzen, wie es auch aufgrund der unterschiedlichen Lesematerialien nicht möglich ist, die Kriterien zu quantifizieren. Der Kriterienkatalog dient als Hilfestellung, Einschätzungsunterstützung und richtet sich individuell an die Bedarfe der auswählenden Personen. Daher wird eine Punktevergabe für einzelne Kriterien bewusst vermieden.
- Positiv herausragende und/oder negativ herausragende Kriterien sind wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Anschaffung von Fördermaterialien. Um die Auswahl nochmals zu erleichtern, schließt an den Kriterienkatalog ein Formblatt an. Es fasst Wichtiges zusammen, leitet eine Reflexion an und unterstützt Kaufentscheidungen.

Es ist notwendig, vor dem Ankauf eines Fördermaterials eine ausführliche Sichtung des Materials durchzuführen (Testversion, Preview-Sicht, Ansichtsexemplar, Materialsichtung, Materialentlehnung aus Fachbibliotheken).

Erläuterungen zu den Kriterien

Fachwissenschaftliche Kriterien – obligatorisch (Kriterien 1 und 2)

(1) Die Fördermaterialien sind theoretisch fundiert und in Anlehnung an ein etabliertes Lesekompetenzmodell konzipiert.

In der Leseforschung gibt es verschiedene etablierte Lesemodelle bzw. Lesekompetenzmodelle. Zu den bekanntesten zählt das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (2020), das sich insbesondere für die Anwendung in der Lesedidaktik eignet (Rosebrock 2012). Es beschreibt die Lesekompetenz, indem das Lesen auf der

- Prozessebene beschrieben wird. Es umfasst das Lesen im engeren Sinn: Vom Dekodieren auf Wortebene bis zum kompletten Verständnis des Textes.
- Subjektebene in den Blick genommen wird, bei der es darum geht, dass die Leserinnen und Leser subjektiv in das Lesen involviert sind.
- Sozialen Ebene thematisiert wird, die sich insbesondere in der Anschlusskommunikation zeigt.

Diese drei Ebenen und ihre Komponenten interagieren miteinander und sollen bei der Konzeption von Lesefördermaterialien insgesamt berücksichtigt werden. Es ist auch möglich, die verschiedenen Komponenten dieser Ebenen speziell für die Förderung in den Blick zu nehmen.

So ist als grundlegende Komponente in der Prozessebene im Modell von Rosebrock & Nix die Wort- und Satzidentifikation angeführt. Diese kann wiederum mit feingliedrigeren Modellen des Lesens beschrieben und für die Leseförderung herangezogen werden. Dazu zählt beispielsweise das Zwei-Wege-Modell des Lesens (ursprünglich Coltheart 1978 und 2007, für das Deutsche u.a. adaptiert von Scheerer-Neumann, 2018, S.60f.). Dabei handelt es sich um ein Prozessmodell, das zeigt, wie das Lesen eines Wortes – unabhängig vom Erwerbsalter – funktioniert. Es differenziert beim Wortlesen zwischen

- dem lexikalischen Lesen, das die direkte Worterkennung beschreibt. Dabei wird ein Wort auf „einen Blick“ erkannt und gleichzeitig mit der entsprechenden Bedeutung und Aussprache aus dem mentalen orthografischen Lexikon abgerufen. Dieser Weg ist insbesondere für das schnelle Lesen (=Lesegeschwindigkeit) und das Lesen von Wörtern mit einer abweichenden Graphem-Phonem-Korrespondenz wichtig.

- dem sublexikalischen Lesen, bei dem die Wörter synthetisiert („zusammengelautet“) werden. Dabei sind die Graphem-Phonem-Korrespondenzen grundlegend. Das Zusammenlauten kann aber auch auf Basis größerer sublexikalischer Einheiten (z. B. Silben, Morpheme) erfolgen. Dieser Weg ist für das Lesen neuer und unbekannter Wörter sowie für das genaue Lesen (= Lesegenauigkeit) relevant.

Die Förderung des Leseverständnisses ist das große Ziel in der Leseförderung, allerdings ist das nicht so fokussiert trainierbar wie etwa das Lesen auf Wort- und Satzebene. Das wird bei Betrachtung des Modells von Scheerer-Neumann (2018, S.100ff.) deutlich. Es fasst die verschiedenen Komponenten und Ressourcen für das Leseverstehen zusammen. Dazu zählen nach Scheerer-Neumann (2018, S.100ff.):

- das Dekodieren auf Wortebene (= die Worterkennung)
- die Leseflüssigkeit (= fehlerfreies, ausdrucksstarkes und sinngestaltendes Lesen von Phrasen, Sätzen bzw. Texten in einer angemessenen Geschwindigkeit, vgl. ausführlich Rosebrock & Nix 2020)
- der Wortschatz
- das morphosyntaktische Sprachwissen (= Zusammenspiel von Satzstrukturen und Wortformen)
- das Speichern im Kurzzeitgedächtnis
- das Welt- und Vorwissen
- das Bilden von Inferenzen (= das Ziehen von Schlüssen für nicht explizit genannte Informationen auf Basis der Informationen im Text)
- das Textsortenwissen
- die Lese- und Kontrollstrategien
- die Lesemotivation

Während einige dieser Komponenten explizit trainierbar sind (z. B. das Dekodieren und die Leseflüssigkeit [=das sinngestaltende Lesen von Phrasen, Sätzen und Absätzen]), können und sollen alle Komponenten bei der Förderung des Leseverständnisses thematisiert werden.

Im Gegensatz zu den Prozessmodellen beschreiben Entwicklungs- bzw. Stufen-/Phasenmodelle, wie Kinder das Lesen über die Zeit erwerben. Wenngleich nicht alle Kinder für jede Stufe gleich lange brauchen, so charakterisieren diese Modelle die chronologische Abfolge und bieten somit eine wichtige Grundlage für die Ableitung von

Fördermaßnahmen. Auch hier gibt es verschiedene Modelle, die sich aber alle im Kern ähnlich sind und sich v.a. hinsichtlich der Ausdifferenzierung der Phasen unterscheiden (einen Überblick bietet z. B. Mayer 2013).

Prinzipiell beginnen Kinder sehr früh mit dem Leseerwerb, indem (familiäre) literale und literarische Erfahrungen gesammelt werden. Der Kontakt mit der konzeptionellen Schriftlichkeit im Medium des Mündlichen, v.a. durch das Vorlesen, findet insbesondere statt. Durch den Kontakt mit Schrift in der Umgebung wird die logographische (logographemische) Phase initiiert, die durch die Kenntnis einzelner Buchstaben und Wörter/Schriftzüge charakterisiert ist. Mit Schuleintritt beginnt die systematische Vermittlung. Die anfängliche alphabetische Phase beinhaltet den Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen und den Aufbau des Sichtwortschatzes. Die nachfolgende orthographische Phase umfasst die zunehmende Automatisierung der Worterkennung und somit den weiteren Ausbau des Sichtwortschatzes.

Auf diesem Grundstein aufbauend, folgt bei vielen Kindern in der Weiterentwicklung die „Viellesephase“. Etwa ab dem 13./14. Lebensjahr kommt es zur Pubertätskrise, häufig als „Leseknick“ bezeichnet. Ein Selbstkonzept der Leserin und des Lesers und „neues“ Leseselbstbewusstsein werden nun erforderlich.

Wichtig ist, dass in jeder Phase die Kinder das Lesen als sinnstiftend erleben können, weshalb interessante Texte gelesen werden sollen und Aufgabenstellungen entsprechend ausdifferenziert zu gestalten sind – z. B. durch unterschiedliche Textkomplexitätsgrade, unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen, Hilfestellungen und/oder Textentlastung (siehe auch Kriterium 8).

(2) Die Wirksamkeit der Fördermaterialien ist evaluiert bzw. sie basieren auf positiv evaluierten Konzepten.

Es gibt zahlreiche Materialien, die vorgeben, Lesen zu fördern. Idealerweise kommen allerdings nur evidenzbasierte Fördermaterialien zum Einsatz, die „theoretisch fundiert und modellgeleitet [...] und [...] [deren] Wirksamkeit durch kontrollierte empirische Evidenz belegt“ sind (Huemer et al. 2019, S. 9). In der Broschüre des BMBWF (2019) „Evidenzbasierte LRS-Förderung“ findet sich ein kommentierter Überblick über sämtliche Programme zur LRS-Förderung, wobei viele dem Bereich Lesen zuzuordnen sind.

Da die meisten Lesefördermaterialien, die als Zusatzmaterialien zur Leseförderung veröffentlicht werden, diesen aufwendigen Prozess der Evaluation nicht durchlaufen,

sollte die darin enthaltene Förderung zumindest auf positiv evaluierten Konzepten beruhen und die Erkenntnisse der Fachwissenschaft und Fachdidaktik berücksichtigen. Nach wie vor gelten die von Ise et al. (2012) formulierten Empfehlungen für die Praxis, dass die Förderung

- an den Schwierigkeiten im Lesen ansetzt (und nicht etwa auditive oder visuelle Wahrnehmungs- und/oder Funktionstrainings, insbesondere mit sprachfreiem Material umfasst),
- kontinuierlich über mindestens zwanzig Wochen stattfindet und
- motivierend gestaltet ist.

Fachwissenschaftliches Kriterium – optional (Kriterium 3)

(3) Die Materialien werden in Verbindung mit einer Eingangsdiagnostik und/oder Lernverlaufsdagnostik angeboten.

Eingangs- und Verlaufsdagnostik

Eine Förderung kann dann erfolgreich sein, wenn sie die vorhandenen und aufzubauenen Kompetenzen berücksichtigt. Folglich soll dem Einsatz der Fördermaterialien eine Erhebung des Leistungsstands mittels formeller und/oder informeller Verfahren vorausgehen. Die Fördermaterialien sollten passgenau daran anschließen bzw. entsprechend der Ergebnisse ausgewählt und eingesetzt werden

Der Lehrplan neu (2023) für die Volksschule im Unterrichtsfach Deutsch stellt dazu fest: „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 Schülern [sic!] an.“ Auch im Lehrplan für die Sekundarstufe I für Deutsch ist das als didaktischer Grundsatz festgelegt: „Durch gezielte und reflektierte sprachbezogene Diagnostik und die Bereitstellung einer förderlichen Lernumgebung ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht.“

Im Dokument von Erian et al. (2022) findet sich eine Übersicht über rund dreißig gängige formelle Verfahren zur Überprüfung der Lesekompetenz. Ein für sämtliche Schulstufen geeignetes informelles Verfahren stellt das sogenannte Lautleseprotokoll dar, das beispielsweise vom IQS (2023) genauer beschrieben ist.

Fachdidaktische Kriterien – allgemein (Kriterien 4 – 9)

(4) Es besteht eine klare Trennung zwischen Überprüfung und Übung.

Übungen sind dadurch charakterisiert, dass sie an das Erarbeitete anschließen und der Absicherung sowie Wiederholung dienen. Im Optimalfall weisen Übungen Unterstützungsangebote und Hilfestellungen auf, beinhalten die Möglichkeit der Selbstkontrolle und geben – vor allem im Digitalen – unmittelbares Feedback (vgl. ausführlich Edtstadler, in Druck).

Diese Aspekte fehlen bei Überprüfungen, die zur Erfassung der Lernausgangslage eingesetzt werden können, um daran passgenaue Übungen anzubieten oder der Sichtbarmachung des Übungserfolgs dienen.

(5) Im Fördermaterial wird ausgeführt, welcher Bereich der Lesekompetenz gefördert wird.

Auf Basis diverser Prozess- und Entwicklungsmodelle (siehe Kriterium 1) und auf Basis weiterer Lesekompetenzmodelle lassen sich verschiedene Förderbereiche ableiten. Nachfolgend sind einige zur Veranschaulichung ausgeführt, wobei andere Bezeichnungen in Abhängigkeit des zugrundeliegenden Modells möglich sind:

- Dekodieren auf Wortebene zur Förderung der Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit
- Sublexikalisch
 - Graphem-Phonem-Korrespondenzen
 - Silben und subsilbische Einheiten (Onset, Reim)
 - Morpheme
- Lexikalisch (Sichtwortschatz)
- Leseflüssigkeit über die Wortebene hinaus
- Leseverstehen unter Berücksichtigung der
 - Bildung lokaler Kohärenzen
 - (metakognitiven) Lesestrategien
 - Wortschatzerweiterung
 - Textsorten
- Lesemotivation

(6) Die Lesematerialien beinhalten Möglichkeiten der Individualisierung.

Auch in diesem Zusammenhang wird wieder auf das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) verwiesen (vgl. Kriterium 1). Für eine notwendige Individualisierung des Leseangebots sollen die drei Ebenen – soziale Ebene, Subjektebene und Prozessebene – Berücksichtigung finden:

Hinsichtlich der sozialen Ebene sind die Familie, die Schule, Peers, aber auch das kulturelle Leben eines Kindes bedeutsam. Folglich sollten diese Aspekte bei der Auswahl der Lesematerialien und den zugehörigen Aufgabenstellungen und insbesondere bei der Anschlusskommunikation beachtet werden. Entscheidend für die Aufnahme, das Verstehen und Interesse am Lesestoff sind Wissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion des Individuums sowie das personale Engagement (vgl. Rosebrock 2012).

Auf der Prozessebene ist wichtig, dass Materialien individuell im Schwierigkeitsgrad angepasst werden können und das Vorwissen der Leserinnen und Leser Berücksichtigung findet.

(7) Das sprachliche Niveau des Fördermaterials ist zielgruppenadäquat ausgerichtet („Sprachliche Passung“).

Texte weisen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf, die vor allem auf bildungssprachliche Merkmale zurückzuführen sind. Dies betrifft sowohl die Lexik als auch Syntax. Um den Sinn von konkreten Texten besser zu erfassen („sinnerfassendes Lesen“) und damit Lesen auch generell zu fördern, sind unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen wie bspw. Gliederungen, Hervorhebungen, Schlüsselwörter, Glossare, sprachliches Scaffolding, Bildmaterial oder auditive Beiträge hilfreich. Entscheidend für verstehendes Lesen sind jedoch nicht nur eine klare Textgestaltung und vielfältige mediale und sprachliche Hilfestellungen, sondern vor allem auch die gezielte Auswahl des Fördermaterials in Bezug auf die Komplexität der Texte durch die Fachlehrkräfte („sprachliche Passung“).

(8) Das Lesematerial unterscheidet zwischen Informationslesen und literarischem Lesen sowie zwischen linearem und nicht-linearem und multimodalem Lesen.

Informationslesen und literarisches Lesen unterscheiden sich grundlegend. Die Materialien dafür werden zu unterschiedlichen Zwecken verfasst, wie auch lineare und nicht-lineare bzw. multimodale Texte (im Digitalen) unterschiedlich erstellt, gelesen und aufgenommen werden. Je nach Lesematerial differiert die Erwartungshaltung, mit der man an diese Texte (Textdefinition im weiten Sinne) herangeht.

Während Leserinnen und Leser sich von Sachtexten Information, Fakten und Erkenntnisse erwarten, zudem eine neutrale und präzise Sprache vorfinden sollten, ist beim literarischen Text die Sprache elaborierter – ausgeschmückt, spannend oder fantasievoll. Handlungsstränge sind oftmals verschlungen und verlaufen nicht linear. Multimodale Texte wiederum sind im Analogen wie auch im Digitalen mit unterschiedlichem Bildmaterial versehen (bspw. illustrativ, repräsentativ, demonstrativ oder narrativ) oder beinhalten weitere Links zur Vertiefung, Annotationen oder auch integrierte Arbeitsaufträge.

Literarische Texte ermöglichen eine innere Beteiligung. Sie sind mitunter bedeutungsoffen und mehrdeutig.

(9) Die Materialien berücksichtigen motivationale Faktoren.

Motivationale Faktoren erfordern unterschiedliche formale Settings wie beispielsweise verschiedene Textstrukturen, zielgruppenorientiertes Layout, ansprechende Bilder und Titel, Identifikationsmöglichkeiten mit Leitfiguren, eventuell Belohnungssysteme und Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation sowie „Gamification“. Unter Gamification ist die Übertragung von spieltypischen Elementen und Vorgängen in spielfremde Zusammenhänge mit dem Ziel der Verhaltensänderung und Motivationssteigerung bei Anwenderinnen und Anwendern zu verstehen (vgl. Gabler 2023).

Die Fördermaterialien sollten bisweilen Texte enthalten, die Kinder sprachlich und gedanklich herausfordern, sodass sich auch ein „Flow-Effekt“ einstellen kann (vgl. Lauer 2020), denn intrinsische Lesemotivation entsteht vor allem durch Themen und Lesestoffe, die bei Kindern und Jugendlichen auf Interesse stoßen. Deshalb sollten Lesefördermaterialien zielgruppenspezifische Themensetzungen berücksichtigen. Einen Überblick über bevorzugte Lesethemen findet man z. B. in der 8. Oö. Kinder-Medien-Studie 2022 bzw. in der 8. Oö. Jugend-Medien-Studie 2023. Jugendbücher und -romane, Fantasy sowie Kriminalromane/Thriller stehen in der Liste der Lesethemen bei Jugendlichen (11 bis 18 Jahre) an oberster Stelle, während Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren Tiergeschichten, Abenteuergeschichten und Sachbücher sowie Zeitschriften über Tiere bevorzugen.

Fachdidaktische Kriterien – spezifisch für literarisches Lesen (Kriterien 10 – 14)¹

(10) Die Materialien beinhalten alters- und interessensadäquate (literarische) Texte.

Vor dem Hintergrund einer holistischen Leseförderung stellen literarische Texte einen wesentlichen Bestandteil dar. Sie ermöglichen nicht nur eine vielschichtige Förderung von Lesekompetenz, sondern auch die literarische Individuation, Enkulturation und Sozialisation von Schülerinnen und Schülern (Abraham & Kepser 2009). Individuation meint dabei alle Bereiche, die für die Ich-Entwicklung von Leserinnen und Lesern bedeutsam werden können. Enkulturation bedeutet die Möglichkeit zu erhalten, an kulturellen Kontexten der Gesellschaft teilhaben zu können, die durch Literatur hervorgebracht und/oder vermittelt werden. Sozialisation meint hier die selbstbestimmte Einordnung von Lesenden in die Gesellschaft insgesamt.

In diesem Kontext ist es notwendig, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Texten erfolgt, was erheblich durch für Schülerinnen und Schüler interessante Inhalte, unterschiedliche Genres und Textformen erleichtert wird.

(11) Literarische Texte bieten ein identifikatorisches Angebot für Schülerinnen und Schüler.

Literarische Individuation braucht Texte, mit denen sich Leserinnen und Leser auf einer persönlichen Ebene identifizieren können. Durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Figuren wird die Ich-Entwicklung von Leserinnen und Lesern gefördert. Identifikatorische Texte laden dazu ein, im fiktiven Raum Handlungsvarianten zu erproben. Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität von Leserinnen und Lesern werden im ästhetischen Erleben angeregt. So kann Lesen zum festen Bestandteil von Freizeitgestaltung (Genusslesen) und Mittel der Selbstbildung werden. Nach dem Fördermodell von Rosebrock & Nix (2020) sind diese Aspekte vor allem auf der Subjektebene bedeutsam (vgl. Kriterium 1) und stehen in einem engen Zusammenhang mit den motivationalen Aspekten (vgl. Kriterium 8 und 9).

¹ Sofern Lesefördermaterialien mit literarischen Texten arbeiten, sind dafür auch die Kriterien 10-14 heranzuziehen.

(12) Literarische Texte sind eine erkennbare Mischung aus kanonischer Literatur und lustbetonter Freizeitlektüre.

Damit literarisches Lesen nicht nur Teil einer individuellen, lustbetonten Freizeitgestaltung (Genusslesen) ist, sondern auch als kulturelle und gesellschaftlich relevante Praxis erlebt werden kann, bedarf es in Bezug auf das Angebot immer auch eines Teiles kanonischer Texte. Dabei kann der Kanon durch unterschiedliche Faktoren bzw. Prozesse hervorgebracht werden, wie z. B. durch den Buchmarkt, Prämierungen, Schule, Literaturkritik etc.

In Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur geht es hier um Kinder- und Jugendbuchklassiker, die auch über diverse Bestsellerlisten gefunden werden können (vgl. Buchklub, Institut für Jugendliteratur, Buch.Zeit – Kompetenzzentrum Lesen – Schreiben - Rechnen).

Diese ermöglichen den Leserinnen und Lesern am allgemeinen Diskurs über Literatur teilzunehmen und so Teil des „kulturellen Gedächtnisses“ zu werden. Nach Rosebrock & Nix (2020) geht es hier vor allem um die soziale Ebene und um Anschlusskommunikation, die ein vertiefendes und von eigenen Interessen und Ansichten geleitetes Gespräch über das Gelesene darstellt. Fördermaterialien sollten auch dafür konkrete Vorschläge beinhalten.

(13) Literarische Texte fördern die kritische Reflexion von Rollenbildern und regen zur Standortbestimmung der Leserin/des Lesers in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit an.

Literarisches Lesen ermöglicht, wie kein anderes Medium, die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rollenbildern und damit auch mit jenen, die einem selbst zugeschrieben werden bzw. die man sich selbst zuschreibt. Dazu sind erneut Texte notwendig, die Identifikation zulassen bzw. Abgrenzung einfordern und Probehandeln ermöglichen (siehe Kriterium 10).

(14) Die Bearbeitung literarischer Texte fördert individuelle Sinnangebote.

Gerade durch die Beschäftigung mit literarischen Texten kann gezeigt werden, dass unterschiedliche Sinnangebote von Texten nicht immer eindeutig richtig oder falsch sind, sondern in der Gruppe von Leserinnen und Lesern ausverhandelt werden.

Jeder darf und soll mit eigenen Möglichkeiten des Verstehens von literarischen Texten experimentieren lernen. Oft verweigern sich literarische Texte bewusst einer letzten Wahrheit und so erleben Schülerinnen und Schüler, dass Sinnzuschreibungen grundsätzlich offen und Verhandlungssache sind. Lesefördermaterialien sollen möglichst

nicht den Anschein erwecken, dass literarische Texte nur eine einzige, richtige Interpretation (Lösung) enthalten.

Mediendidaktische Kriterien (Kriterien 15 – 18)

(15) Die Materialien unterstützen durch lernförderliche Gestaltung.

Die Materialien zeigen ein angemessenes Zusammenspiel von multimodalen Textkompositionen und interaktiven Elementen: Ästhetische Ausdrucksmittel werden nicht sensationsheischend, sondern als Mehrwert zum Text eingebracht.

Die besonderen Möglichkeiten der digitalen Lernumgebung werden angemessen, entsprechend der Förderintention, ausgenutzt (Usability) wie bspw. durch unterschiedliche Schriftart und -größe, Hervorhebungen, Bilder, Symbole, Grafen oder Videos, Farbleitsysteme, Fortschrittsanzeigen, Links zur Erweiterung, unterschiedliches (Arbeits-)Tempo zum Einstellen, Vorlesemöglichkeit, akustische „Untermalung“, Lautstärke zum Verändern, leichte Sprache, Voice over etc. (Hinweise zur lernförderlichen Gestaltung gibt z. B. Kerres 2018, S. 188ff.). Besondere Ratschläge oder Empfehlungen für das Lesematerial (eventuell personalisiert oder durch Leitfiguren/Avatare) spornen ebenfalls an.

(16) Die Materialien bieten eine spezifische Leistungsauswertung und eine daran angepasste weitere Übungsauswahl.

Es ist möglich, durch die Anwendung von künstlicher Intelligenz (KI) bzw. Learning-Analytics die Materialien gezielt an den jeweiligen Leistungsstand der geförderten Person anzupassen, diese zu erweitern, auf eine Schwachstelle zu fokussieren und/oder zu modifizieren.

Die Materialien sind personifiziert durch Namensnennung, besondere Symbole und/oder individualisiert durch Ergänzungsaufgaben oder Belohnungen. Darunter fallen z. B. die Möglichkeit des Überspringens von Aufgaben und/oder Hilfestellungen zur Orientierung (Lesetools, Fortschrittsanzeigen; vgl. Arnold et al. 2015, S. 137ff.).

(17) Die Materialien funktionieren technisch möglichst niederschwellig und fehlerfrei².

Die einwandfreie Qualität der eingesetzten akustischen Elemente (Sprache, Musik, Töne, Geräusche) und/oder zuverlässige, fehlerfreie und didaktisch-sinnvoll erstellte Videos (als Add-on) sind Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz von digitalen Fördermaterialien.

Einfache und übersichtlich handhabbare Navigations- und Orientierungsmöglichkeiten sowie eine einfache Bedienung ohne aufwendige Installationsarbeiten sind unabdingbar für den Gebrauch von Fördermaterialien. Hinweis: Empfehlenswert ist, vor Ankauf eine Preview-Version anzusehen.

(18) Die Materialien sind durch ein gesetzeskonformes Impressum ausgewiesen.

Angaben von Autorschaft, Redaktion, Herausgeberschaft, Urheberintention, Impressum sind vorhanden.

² Wie erwähnt: Dieses Kriterium ist ausschließlich für digitale Materialien zu berücksichtigen.

Einsatzmöglichkeit (Kriterien 19 – 22)

(19) Das Fördermaterial beinhaltet Erläuterungen zum Einsatz.

Fragen, die vor der Durchführung der Förderung gestellt werden (z. B. Entwicklung und Aufbau des Materials, Zielstellungen, Zielgruppe/n, Bezugnahme zum Lehrplan etc.) werden beantwortet.

Zudem sind Angaben, die für den Einsatz der Materialien während der Arbeit bedeutsam sind, vorzufinden (z. B. Formulierung von konkreten Aufgabenstellungen und Differenzierungsmöglichkeiten, allfällige Hilfestellungen und notwendige Hilfsmittel zur Durchführung). Schließlich werden Möglichkeiten für weiterführende Fördermaßnahmen und Dokumentationsmöglichkeiten angeführt.

(20) Die Materialien sind im schulischen Förderkontext gut umsetzbar.

Es gibt didaktisch-methodische Hinweise zum Einsatz der Materialien im schulischen Förderkontext. Schwierigkeitsgrade werden ausgewiesen, mögliche didaktische Settings vorgeschlagen (Möglichkeit der Nachfrage; ausführliche Einschulung für die Materialverwendung, ev. Erklärvideo).

Es wird ausgewiesen, ob die Materialien für die unterrichtsparallele und/oder für die integrative Förderung verwendet werden können.

(21) Die Materialien können allein/zu Hause zur Wiederholung bearbeitet werden.

Die Materialien sind ohne finanzielle oder technische Hürden zu Hause verwendbar und so aufgebaut, dass kein zusätzlicher Erklärungs- und/oder Betreuungsaufwand notwendig ist.

(22) Die Zielgruppe ist klar ausgewiesen.

Es gibt konkrete Altersangaben für den Einsatz der Materialien zur Orientierung für die Lehrperson und/oder die Erziehungsberechtigten.

Kriterienkatalog

Es ist notwendig, vor dem Ankauf eines Fördermaterials eine ausführliche Sichtung des Materials durchzuführen (z. B. Testversion, Preview-Sicht, Ansichtsexemplar, Materialsichtung, Materialentlehnung aus Fachbibliotheken).

Erläuterungen (beziffert) finden Sie im Text vor diesem Katalog.

Fachwissenschaftliche Kriterien – obligatorisch	ja	nein
(1) Die Fördermaterialien sind theoretisch fundiert und in Anlehnung an ein etabliertes Lesekompetenzmodell konzipiert.		
(2) Die Wirksamkeit der Fördermaterialien ist evaluiert bzw. sie basieren auf positiv evaluierten Konzepten.		

Fachwissenschaftliches Kriterium – optional	Ja	nein
(3) Die Materialien werden in Verbindung mit einer Eingangsdiagnostik und/oder Lernverlaufdiagnostik angeboten.		

Fachdidaktische Kriterien – allgemein	ja	nein	teilweise
(4) Es besteht eine klare Trennung zwischen Überprüfung und Übung.			
(5) Im Fördermaterial wird ausgeführt, welcher Bereich der Lesekompetenz gefördert wird.			
(6) Die Lesematerialien beinhalten Möglichkeiten der Individualisierung.			
(7) Das sprachliche Niveau des Fördermaterials ist zielgruppenadäquat ausgerichtet („Sprachliche Passung“).			
(8) Das Lesematerial unterscheidet zwischen Informationslesen und literarischem Lesen sowie zwischen linearem und nicht-linearem und multimodalem Lesen.			
(9) Die Materialien berücksichtigen motivationale Faktoren.			

Fachdidaktische Kriterien – spezifisch für literarisches Lesen³	ja	nein	teilweise
(10) Die Materialien beinhalten alters- und interessensadäquate (literarische) Texte.			
(11) Literarische Texte bieten ein identifikatorisches Angebot für Schülerinnen und Schüler.			
(12) Literarische Texte sind eine erkennbare Mischung aus kanonischer Literatur und lustbetonter Freizeitlektüre.			
(13) Literarische Texte fördern die kritische Reflexion von Rollenbildern und regen zur Standortbestimmung der Leserin/des Lesers in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit an.			
(14) Die Bearbeitung literarischer Texte fördert individuelle Sinnangebote.			

Mediendidaktische Kriterien	ja	nein	teilweise
(15) Die Materialien unterstützen durch lernförderliche Gestaltung.			
(16) Die Materialien bieten eine spezifische Leistungsauswertung und eine daran angepasste weitere Übungsauswahl.			
(17) Die Materialien funktionieren technisch möglichst niederschwellig und fehlerfrei ⁴ .			
(18) Die Materialien sind durch ein gesetzeskonformes Impressum ausgewiesen.			

Einsatzmöglichkeiten	ja	nein	teilweise
(19) Das Fördermaterial beinhaltet Erläuterungen zum Einsatz.			
(20) Die Materialien sind im schulischen Förderkontext gut umsetzbar.			
(21) Die Materialien können allein/zu Hause zur Wiederholung bearbeitet werden.			
(22) Die Zielgruppe ist klar ausgewiesen.			

³ Sofern Lesefördermaterialien mit literarischen Texten arbeiten, sind dafür die Kriterien 10-14 heranzuziehen

⁴ Dieses Kriterium (17) gilt ausschließlich für digitale Materialien.

FORMBLATT

Schule/Institution:
Ansprechperson:
Datum:
Name des Produkts:
analog <input type="checkbox"/> digital <input type="checkbox"/> hybrid <input type="checkbox"/>
Verlag:
Einzelplatzlizenz <input type="checkbox"/> Klassenlizenz <input type="checkbox"/> Schullizenz <input type="checkbox"/> andere:
Ankauf über Schulbuchliste möglich? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> Unterrichtsmittel eigener Wahl <input type="checkbox"/>
Preis:
Einsatzmöglichkeit: Einzelförderung <input type="checkbox"/> Klassenförderung <input type="checkbox"/> unterrichtsparallel <input type="checkbox"/> integrativ <input type="checkbox"/>
Sonstiges:
Obligatorische Kriterien 1 und 2 erfüllt, weil ...
Zusammenfassung und Reflexion der Bewertung auf Basis des Kriterienkatalogs:

Literaturverzeichnis

ABRAHAM, U.; KEPSER, M. (2009). Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung (Grundlagen der Germanistik 42). 3. Auflage. Berlin: E. Schmidt.

ARNOLD, P.; KILIAN, L; THILLOSEN, A; ZIMMER, G. (2015). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

ASPALTER, C.; JÖRGL, S. (Hrsg.) (2017). ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan. Wels: Edition BuchZeit.

BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2010). Offene Formen der Leseförderung. In: A. BERTSCHI-KAUFMANN (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 3. überarbeitete Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag, S. 165-175.

BRÜGELMANN, H. (2020). Leises und funktionales Lesen stärken! Empirische Studien zeigen: Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire – braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20301/pdf/Bruegelmann_2020_Leises_und_funktionales_Lesen.pdf [08.05.2023].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2021). Nationaler Bildungsbericht. Wien: BMBWF. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [20.04.2023].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2023). Volksschul-Lehrplan. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html [30.04.2023].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2023). Die neuen Lehrpläne für die Volksschule treten mit dem Schuljahr 2023/24 aufsteigend in Kraft. Nähere Informationen online Website des Pädagogik-Pakets: <https://www.paedagogikpaket.at/> [07.07.2023].

EDUCATION GROUP (2021). 8. Oö. Jugend-Medien-Studie 2023. Online:
<https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie/detail/8-ooe-jugend-medien-studie-2023.html> [11.11.2023].

EDUCATION GROUP (2020). 8. Oö. Kinder-Medien-Studie 2022. Online:
<https://www.edugroup.at/innovation/forschung/kinder-medien-studie/detail/8-ooe-kinder-medien-studie-2022.html> [11.11.2023].

EDTSTADLER, K. (in Druck). Digitale Übungen zum basalen Lesen und Schreiben: Kriterien, Bedarfe und Potenziale. In: U. ABRAHAM, J. KNOFF, E. WAGNER (Hrsg.). Schriftspracherwerb und Digitalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

EDTSTADLER, K.; KYSELA-SCHIEMER, G. (2021). Qualitätssicherung beim Einsatz digitaler Übungen zum Erstlesen und Schreiben. Vorstellung eines qualitativen Kriterienkatalogs. In: S. KRAMMER, M. LEICHTFRIED, M. PISSAREK (Hrsg.). Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 100-115.

ERIAN, M.; RADER, M.; STRAU, S. in Zusammenarbeit mit PISSAREK M. & ILLETCHKO, M. (2022). Tabellarische Synopse ausgewählter Instrumente zur Überprüfung der Lesekompetenz. Online:
https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/f4e74f48373eefbb9566c1261501cca5ee927837/DeutschLeseverstehen_Uebersicht_Diagnosemittel.pdf [08.05.2023].

FESTMAN, J.; GERTH, S.; REITER, Ch.; ALBER, E. (2020). Lesen in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Leserwerb und Leseunterricht. Münster & New York: Waxmann.

GABLER Wirtschaftslexikon (2023). Das Wissen der Experten.
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/gamification-53874> [07.07.2023].

HERNÉ, K.-L. & LÖFFLER, C. (2014). LRS: Schwierigkeiten erkennen – Fähigkeiten fördern. Seelze: Klett/Kallmeyer.

HUEMER, S. M.; POINTNER, A.; SCHÖFL, M. & K. LANDERL (2019). Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen. Wien: BMBWF.

HURRELMANN, B. (2010). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: A. BERTSCHI-KAUFMANN (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Zug: Klett und Balmer Verlag, S. 18-29.

IQS. (2023). Infoblatt Deutsch (Lesefertigkeiten/Leseverstehen) weiterführende Diagnostik. Online: https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/4371c52bb71181d8faddf1bf5dc975fe148c3ce0/FM_DeutschLesen_Diagnose_2023.pdf [08.05.2023].

ISE, E.; ENGEL, R. R.; SCHULTE-KÖRNE, G. (2012). Was hilft bei der Leserechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: Kindheit und Entwicklung, 21 (2), S. 122-136.

KERRES, M. (2018). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. überarbeitete Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

LAUER, G. (2020). Lesen im digitalen Zeitalter. Darmstadt: wbgAcademic.

LEISEN, J. (2023). Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen. <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen> [30.04.2023].

MAYER, A. (2009). Blitzschnelle Worterkennung. Dortmund: Borgmann Media.

MAYER, A. (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. 2. überarbeitete Auflage. München & Basel: Reinhardt.

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (Hrsg.). (2023). #LesenDigital. Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht. ÖSZ. ISBN 978-3-200-09427-7. Online: https://www.oesz.at/download/publikationen/praxisundwissen03_web20231107.pdf [14.11.2023].

ROSEBROCK, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: leseforum.ch 3, S. 1-12. Online: https://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm [08.05.2023].

ROSEBROCK, C. & NIX, D. (2020). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SCHEERER-NEUMANN, G. (2018). Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

STAVANGER ERKLÄRUNG (2018). COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html> [30.04.2023].

WALTER, J. (2018). Zur Effektivität der Förderung der Leseflüssigkeit auf der Basis von Hörbüchern in Kombination mit wiederholtem Lesen: Weitere Evidenz. In: Empir. Sonderpäd.10/3, S. 248-272.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

ministerium@bmbwf.gv.at

bmbwf.gv.at