LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Studienabschlussarbeiten
Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Gschwend, Elisa:

Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi unter Berücksichtigung von inhaltlichen und sprachlichen Prinzipien: Eine Untersuchung der Wirksamkeit definierter Textgestaltungskriterien bei Lesegeschichten der vierten Klasse auf die Leseflüssigkeit

Zulassungsarbeit, Sommersemester 2025

Gutachter*in: Gebhardt, Markus

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften
Sonderpädagogik Förderschwerpunkt Lernen

Ludwig-Maximilians-Universität München

https://doi.org/10.5282/ubm/epub.128053

LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK – FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN
EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER PÄDAGOGIK

DER LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK -
FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER
PÄDAGOGIK

Zulassungsarbeit

Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi unter Berücksichtigung von inhaltlichen und sprachlichen Prinzipien: Eine Untersuchung der Wirksamkeit definierter Textgestaltungskriterien bei Lesegeschichten der vierten Klasse auf die Leseflüssigkeit

vorgelegt von

Elisa Gschwend

Elisa.Gschwend@campus.lmu.de

Matrikelnr. 12283051

Betreuende:	Prof. Dr. Markus Gebhardt
Studiengang:	Pädagogik im sonderpäd. Schwerpunkt Lernen, Vertiefte Fachrichtung, L90
Semester:	9. Fachsemester
ausgegeben am:	14. Oktober 2024
eingereicht am:	10. März 2025

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis ..... **i**
Abbildungsverzeichnis ..... **iii**
Tabellenverzeichnis ..... **iv**
1 Einleitung **1**
1.1 Problemstellung 1
1.2 Zielsetzung 2
1.3 Vorgehensweise 3
2 Theoretische Grundlagen **5**
2.1 Grundlagen der Lesekompetenz 5
2.1.1 Erwerb der Lesekompetenz 5
2.1.2 Die Leseflüssigkeit 7
2.1.3 Das Leseverständnis 10
2.2 Vorstellung der Plattform Levumi 11
2.2.1 Allgemeine Vorstellung der Plattform 11
2.2.2 Lernverlaufsdiagnostik im Lesen und Leseförderung mit Levumi 12
2.3 Textgestaltung und Lesbarkeit: Einflussfaktoren und Messverfahren 13
3 Fragestellung **16**
4 Methodik **17**
4.1 Erstellung der differenzierten Leseförderung für die Plattform Levumi 17
4.1.1 Aufbau und Kriterien der sieben Niveaustufen 17
4.1.2 Aufbau der Leseförderung für die Plattform Levumi 26
4.1.3 Festlegen des Inhalts der Geschichten 26
4.1.4 Erstellung der Lesetexte 29
4.2 Untersuchung der Wirksamkeit von Textgestaltungskriterien auf die Leseflüssigkeit 35
4.2.1 Hypothese 35
4.2.2 Untersuchungsdesign 35
4.2.3 Durchführung und Datenerhebung 38
5 Ergebnisse **40**
5.1 Deskriptive Statistik 40

5.2 Statistische Analyse der Unterschiede ... 42
6 Diskussion der Ergebnisse ... 44
6.1 Interpretation der Ergebnisse ... 44
6.2 Einordnung in den theoretischen Kontext ... 45
6.3 Limitationen der Untersuchung ... 46
6.4 Ausblick ... 48
7 Fazit ... 49
8 Literaturverzeichnis ... 51
Anhang ... 54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf der Heldenreise nach Adamczyk (2019) in eigener Adaption 27
Abbildung 2: Textausschnitt I1 (mit Kriterien) 37
Abbildung 3: Textausschnitt I2 (ohne Kriterien) 37
Abbildung 4: Randomisierte Zuweisung der Texte (Eigene Aufnahme) 38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Textmerkmale und ihr Einfluss auf die Lesbarkeit 14
Tabelle 2: Einteilung der sieben Niveaustufen 18
Tabelle 3: Zuordnung der Niveaustufen zu den Jahrgangsstufen 26
Tabelle 4: Nicht-kriterienkonforme Wörter der Levumi-Geschichten 30
Tabelle 5: Zuordnung der Wörter zum Grundwortschatz 31
Tabelle 6: Richtlinien der Texterstellung 33
Tabelle 7: Übersicht der Werte aller Levumi-Geschichten 33
Tabelle 8: Textvarianten 36
Tabelle 9: Vergleich der Textvarianten 36
Tabelle 10: Mittelwerte Lesegeschwindigkeit (1. Text) 40
Tabelle 11: Mittelwerte Lesefehler (1. Text) 40
Tabelle 12: Mittelwerte Lesegeschwindigkeit (2. Text) 41
Tabelle 13: Mittelwerte Lesefehler (2. Text) 41
Tabelle 14: Effekte der Lesegeschwindigkeit (1. Text) 42
Tabelle 15: Effekte der Lesefehler (1. Text) 42
Tabelle 16: Effekte der Lesegeschwindigkeit (2. Text) 43
Tabelle 17. Effekte der Lesefehler (2. Text) 43

1 Einleitung

Lesen ist eine der wichtigsten Kulturtechniken und bildet die Grundlage für schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Die Fähigkeit, schriftliche Informationen zu entschlüsseln und zu verstehen, ist in nahezu allen Lebensbereichen unerlässlich (Lenhard, 2019). Besonders im schulischen Kontext ist Lesekompetenz entscheidend, da sie den Wissenserwerb in allen Fächern ermöglicht. Sie eröffnet den Zugang zu Informationen und befähigt zu selbstständiger Orientierung in einer zunehmend digitalisierten Welt (Lenhard, 2019). Trotz der hohen Bedeutung der Lesekompetenz zeigen aktuelle Studien wie IGLU 2021 und PISA 2022 besorgniserregende Entwicklungen in den Leseleistungen von Schüler:innen (Lewalter et al., 2023; Ludewig et al., 2023). Angesichts dieser kritischen Entwicklung werden zunächst in der Problemstellung die Relevanz und die aktuellen Herausforderungen einer gezielten Leseförderung thematisiert. Anschließend wird in der Zielsetzung erläutert, welche Absichten mit der Arbeit verfolgt werden und welche konkrete Fragestellung beantwortet werden soll. Abschließend wird in der Vorgehensweise dargelegt, welche methodischen Schritte zur Beantwortung der Forschungsfrage unternommen werden.

1.1 Problemstellung

Im ersten Schritt wird die Problemstellung dieser Arbeit dargestellt. Im Hinblick auf die IGLU-Studie 2021 zeigt sich, dass die Lesekompetenz der Viertklässler:innen in Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld liegt (Ludewig et al., 2023). Der Mittelwert der Lesekompetenz sank jedoch im Vergleich zu 2016 signifikant. Besonders besorgniserregend ist, dass etwa 25 % der Schüler:innen die Mindeststandards (Kompetenzstufe III) nicht erreichen (Ludewig et al., 2023). Gleichzeitig hat die Leistungsstreuung zwischen starken und schwachen Leser:innen zugenommen, was eine enorme Herausforderung für die Auswahl von angemessenen Lese- und Lernmaterialien für die heterogene Schülerschaft darstellt (Ludewig et al., 2023). Diese Probleme setzen sich in der Sekundarstufe fort, wie die PISA-Studie 2022 verdeutlicht. Der Mittelwert der Lesekompetenz sank im Vergleich zu den PISA-Studien 2018 und 2012 signifikant (Lewalter et al., 2023). In der PISA-Studie 2022 zählen 25,5 % der deutschen Schüler:innen zur Gruppe der besonders Leseschwachen (unter Kompetenzstufe II), was dem OECD-Durchschnitt von 26,3 % entspricht. Im Vergleich zu 2018 ist dieser Anteil in Deutschland um fünf Prozentpunkte gestiegen (Lewalter et al., 2023). Jugendliche dieser Stufe haben erhebliche Schwierigkeiten, sinnentnehmend zu lesen, was ihre gesellschaftliche Teilhabe und die Bewältigung schulischer sowie beruflicher Anforderungen erheblich gefährden kann (Lewalter et al., 2023). Der Leistungsrückgang in der Lesekompetenz ist in nahezu allen OECD-Staaten zu beobachten, was unter anderem auf pandemiebedingte Schulschließungen zurückgeführt wird. Der Abwärtstrend war allerdings auch schon vor der Corona-Pandemie erkennbar (Lewalter et al., 2023). Besonders betroffen sind Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund (Lewalter et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Förderung der Lesekompetenz dringend notwendig ist. Besonders für leseschwache Kinder und Leseanfänger:innen ist die Entwicklung der Leseflüssigkeit von zentraler Bedeutung, da sie als Verbindungsglied zwischen der Dekodierung von Wörtern und dem Leseverständnis gilt (Pikulski & Chard, 2005). Dabei verdeutlichen sowohl die IGLU- als auch die PISA-Ergebnisse die Dringlichkeit, Schüler:innen frühzeitig und gezielt in ihrer Lesekompetenz zu unterstützen.
Das inklusive Bildungssystem basiert auf der Behindertenrechtskonvention (BRK), die bestehende Menschenrechte präzisiert und erweitert. Gemäß Artikel 7, Absatz 2 der BRK stehen das Kindeswohl und die Gleichberechtigung aller Schüler:innen im Mittelpunkt (Mußmann, 2022). Dies bedeutet, dass Bildung möglichst in einem gemeinsamen schulischen Rahmen organisiert werden soll, während gleichzeitig sonderpädagogische Unterstützung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gewährleistet wird (Mußmann, 2022). Der inklusive Unterricht erfordert daher eine differenzierte Anpassung der Lehrmethoden, Lerninhalte und Unterrichtsformen, um den individuellen Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht zu werden (Mußmann, 2022). Entscheidend für eine wirksame Förderung ist dabei die Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schüler:innen, insbesondere jener mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sodass die Fördermaßnahmen passgenau auf ihre Bedürfnisse abgestimmt werden können (Gebhardt et al., 2016). Ein unterstützendes Instrument stellt in diesem Zusammenhang die Onlineplattform Levumi dar, die Lehrkräften die Möglichkeit bietet, Lernverläufe von Schüler:innen mithilfe kurzer, computergestützter Tests im Bereich Lesen zu erfassen. Die Ergebnisse der Lernverlaufsdiagnostik liefern eine Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen, um die Kinder auf ihrem Leseniveau zu fördern (Jungjohann et al., 2019). Besonders die Bereitstellung differenzierter Lesematerialien, die inhaltlich und sprachlich auf die Fähigkeiten der Schüler:innen abgestimmt sind, spielt dabei eine entscheidende Rolle, ebenso wie die damit einhergehende Textgestaltung, da bestimmte sprachliche und strukturelle Merkmale die Lesbarkeit und den Lesefluss erleichtern können (Rosebrock et al., 2011). Ob die gezielte Berücksichtigung kriteriengeleiteter Textmerkmale tatsächlich zu einer messbaren Verbesserung der Leseflüssigkeit führt, ist jedoch bislang unzureichend geklärt. Diese Forschungslücke soll die vorliegende Untersuchung schließen.

1.2 Zielsetzung

Wie in dem Kapitel der Problemstellung ausführlich erklärt wurde, bildet die Lesekompetenz die Grundlage für schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die gesellschaftliche Teilhabe. Studien wie IGLU 2021 und PISA 2022 zeigen jedoch einen besorgniserregenden Rückgang der Lesekompetenzen von Schüler:innen in Deutschland (Lewalter et al., 2023; Ludewig et al., 2023). Besonders auffällig ist die zunehmende Kluft zwischen leistungsstarken und schwachen Leser:innen, was die Bereitstellung passender Fördermaßnahmen erschwert (Ludewig et al., 2023). Um diese Problematik zu adressieren, gewinnt die gezielte Leseförderung zunehmend an Bedeutung. Insbesondere differenzierte Lesematerialien, die an die individuellen Fähigkeiten der Schüler:innen angepasst sind, stellen eine wichtige Unterstützung dar, um die Kinder auf ihrem Anforderungsniveau zu fördern.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte verfolgt die vorliegende Arbeit zwei wesentliche Ziele: Erstens sollen differenzierte Lesetexte für die Jahrgangsstufen eins bis fünf erstellt werden, die die Lesekompetenz fördern und auf der Plattform Levumi als weitere Lesefördermaterialien veröffentlicht werden sollen. Die Texte werden in verschiedenen Niveaustufen konzipiert, sodass sie den unterschiedlichen Lesekompetenzen der Schüler:innen gerecht werden. Dabei orientieren sich die Niveaustufen an den Prinzipien des Kieler Leseaufbaus (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007).
Zweitens wird in einer empirischen Untersuchung die Fragestellung überprüft, ob die Berücksichtigung spezifischer Textgestaltungskriterien tatsächlich zu einer höheren Leseflüssigkeit führt. Im Rahmen der Untersuchung lesen Schüler:innen der vierten Klasse der Förderschule zwei verschiedene Textarten: einen kriteriengeleiteten Text, der auf festgelegten Kriterien basiert, und einen Text ohne solche Kriterien. Ziel ist es, herauszufinden, ob die Einhaltung definierter Textmerkmale die *Lesegeschwindigkeit* erhöht und die *Fehleranzahl* reduziert. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nicht nur zur Verbesserung der Leseförderung beitragen, sondern auch die Bedeutung einer gezielten, kriteriengeleiteten Textgestaltung für die Leseflüssigkeit von Kindern empirisch untermauern.

1.3 Vorgehensweise

In diesem Abschnitt wird die Vorgehensweise der Arbeit beschrieben. Diese verfolgt die eben genannten zwei zentralen Ziele: Zum einen sollen differenzierte Lesetexte zur Förderung der Lesekompetenz erstellt werden, zum anderen wird empirisch untersucht, inwiefern die Berücksichtigung spezifischer Textgestaltungskriterien einen messbaren Einfluss auf die Leseflüssigkeit von Schüler:innen der vierten Klasse hat.
Um diese Ziele zu erreichen, wird zunächst eine umfassende Auseinandersetzung mit der bestehenden Forschungslage vorgenommen, sodass eine theoretische Grundlage geschaffen wird. Zuerst werden die Grundlagen der Lesekompetenz erläutert, wobei der Erwerb der Lesekompetenz, die Leseflüssigkeit als besonders zentraler Aspekt der Arbeit und das Leseverständnis behandelt werden. Ein weiterer Fokus liegt auf der Plattform Levumi und deren Einsatzmöglichkeiten in der Lernverlaufsdiagnostik und Leseförderung. Abschließend werden relevante Kriterien der Textgestaltung und ihr Einfluss auf die Lesbarkeit beschrieben und der Lesbarkeitsindex (LIX) als Messverfahren vorgestellt.
Auf Basis dieser theoretischen Erkenntnisse werden im methodischen Teil differenzierte Lesetexte für verschiedene Leseniveaustufen entwickelt. Sie werden so konzipiert, dass sie inhaltlich und sprachlich an die individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen angepasst sind und vom Schwierigkeitsgrad her ansteigen.
Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Textgestaltungskriterien, die für die differenzierten Levumi-Geschichten festgelegt wurden, wird ein kontrolliertes Experiment in einem zweimal-zwei-Design durchgeführt. Dabei lesen die teilnehmenden Schüler:innen jeweils zwei unterschiedliche Texte: eine Version mit und eine ohne die definierten Textgestaltungskriterien. Die Reihenfolge der Texte wird per Zufall bestimmt, um mögliche Reihenfolgeeffekte auszuschließen.
Die Datenerhebung erfolgt mit Schüler:innen der vierten Klasse an Förderschulen. Um den Datensatz zu erhöhen, sodass eine größere Stichprobe entsteht, wurden ebenfalls Schüler:innen der fünften Klasse einer Förderschule und der dritten Klasse einer Grundschule hinzugezogen. Während des Lesens werden zwei

zentrale Messgrößen erfasst: die *Lesegeschwindigkeit*, die in Sekunden pro Text gemessen wird, sowie die Anzahl der *Lesefehler*. Diese objektiven Daten ermöglichen eine quantitative Analyse der Leseflüssigkeit.

Die erhobenen Daten werden anschließend statistisch ausgewertet. Dabei werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der *Lesegeschwindigkeit* und der Anzahl der *Lesefehler* für die vier Textvarianten (I1, I2, W1, W2) berechnet und miteinander verglichen. Zur Hypothesenprüfung werden Tests der Zwischensubjektseffekte durchgeführt, um zu untersuchen, ob es signifikante Unterschiede in der *Lesegeschwindigkeit* und der Anzahl der *Lesefehler* zwischen den Textvarianten mit und ohne kriteriengeleitete Textgestaltung gibt.

Abschließend werden die Ergebnisse interpretiert und in den theoretischen Kontext eingeordnet. Damit wird die Fragestellung beantwortet, ob die Berücksichtigung spezifischer Textgestaltungskriterien tatsächlich zu einer höheren Leseflüssigkeit führt. Darüber hinaus werden mögliche Limitationen der Untersuchung reflektiert und Implikationen für die schulische Praxis sowie für zukünftige Forschungen aufgezeigt.

Diese strukturierte Vorgehensweise gewährleistet eine fundierte Analyse der Forschungsfrage und ermöglicht es, sowohl theoretische als auch praktische Erkenntnisse zur Förderung der Leseflüssigkeit zu gewinnen.

2 Theoretische Grundlagen

Das folgende Kapitel bildet die theoretische Grundlage für die Fragestellung der Arbeit und liefert eine Basis für die spätere Untersuchung. Zunächst werden die Grundlagen der Lesekompetenz erläutert, wobei der Erwerb der Lesekompetenz sowie die Leseflüssigkeit als zentraler Aspekt ausführlich betrachtet werden. Die Leseflüssigkeit wird genauer hinsichtlich ihrer Definition und Bedeutung, der Messung sowie der Möglichkeiten zur Förderung beschrieben, da die Theorie zur Leseflüssigkeit für die Untersuchung von besonderer Relevanz ist. Ergänzend wird neben der Leseflüssigkeit auf das Leseverständnis eingegangen, da beide Teilbereiche eng miteinander verknüpft sind.
Im Anschluss daran wird die Plattform Levumi vorgestellt, auf der die differenzierten Lesetexte der Untersuchung später bereitgestellt werden sollen. Es wird sowohl auf die allgemeinen Funktionen der Plattform als auch auf die Möglichkeiten der Lernverlaufsdiagnostik und der Leseförderung mit Levumi eingegangen, da diese die Grundlage für die praktische Umsetzung der Lesetexte bilden und die Passung der Materialien an die Leseleistung der Kinder ermöglichen.
Abschließend wird die Lesbarkeit von Texten in den Blick genommen und welche Textgestaltungskriterien die Lesbarkeit von Texten beeinflussen. Dabei wird der LIX als Messverfahren und Hilfsmittel zur Einschätzung der Textschwierigkeit vorgestellt, da er für die Untersuchung wichtig ist, um die Texte hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrads vergleichbar zu machen.

2.1 Grundlagen der Lesekompetenz

Dieser Gliederungspunkt beschäftigt sich mit den Grundlagen der Lesekompetenz und bietet einen Überblick über zentrale Theorien und Modelle, die den Erwerb und die Entwicklung von Lesefähigkeiten erläutern. Zunächst wird der Erwerb der Lesekompetenz betrachtet, der als ein komplexer Prozess angesehen wird und sowohl die Entwicklung grundlegender Lesefertigkeiten als auch das Leseverständnis umfasst (Schneider, 2008). Im weiteren Verlauf wird insbesondere auf die Leseflüssigkeit eingegangen, da diese für die Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Abschließend wird, ergänzend zur Leseflüssigkeit, auch das Leseverständnis thematisiert. Damit wird der Überblick über die Grundlagen der Lesekompetenz vollständig abgerundet.

2.1.1 Erwerb der Lesekompetenz

Die Entwicklung der Lesekompetenz ist ein komplexer Prozess, der sowohl basale Fertigkeiten wie das Dekodieren von Wörtern als auch fortgeschrittene Fähigkeiten im Leseverständnis umfasst. Die Fähigkeiten des Lesens und Verstehens, also Lesefertigkeit und Leseverständnis, sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig (Schneider, 2008). Die Fähigkeit zur schnellen und korrekten Worterkennung ist die Grundlage für das Leseverständnis. Mit zunehmendem Alter nimmt die Bedeutung des Leseverständnisses zu. Dies hängt nicht nur von der Lesefertigkeit ab, sondern auch die Verbindung der Textinhalte mit dem vorhandenen Wissen spielt eine Rolle (Schneider, 2008).
Die Entwicklung von Lesefähigkeiten umfasst verschiedene Verarbeitungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen: Auf der unteren Hierarchieebene, geht es darum Wörter und Sätze zu entschlüsseln und miteinander

zu verknüpfen. Auf der sogenannten oberen Hierarchieebene wird der Text mit dem vorhandenen Wissen des Lesenden verbunden und ein situatives Modell geschaffen, das den Text für den Leser konsistent und verständlich macht (Schneider, 2008). Die Lesekompetenz wird sowohl durch Bottom-up-Prozesse, ausgehend von dem Text selbst, als auch durch Top-down-Prozesse, welche vom Vorwissen des Lesers ausgehen, beeinflusst. Die Bedeutung beider Prozesse ist abhängig von der vorhandenen Wissensbasis sowie den Lesezielen und Erwartungen des Lesers (Marx, 2007). Es wird also deutlich, dass Lesekompetenz nicht als einfache Abfolge von Prozessen verstanden werden kann, es handelt sich vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel von kognitiven, metakognitiven und wissensbasierten Faktoren.

Um den grundlegenden Aufbau und Erwerb der Lesekompetenz besser zu verstehen und einzuordnen, ist es hilfreich, sich mit verschiedenen Modellen zu beschäftigen (Schneider, 2017).

Viele dieser Modelle gehen davon aus, dass der Prozess des Lesenlernens in verschiedene Phasen oder Stufen unterteilt ist. Ein bekanntes und häufig zitiertes Modell ist das *klassische Stufenmodell* von Uta Frith (1985), welche drei Phasen des Leseerwerbs unterscheidet (Schneider, 2017). Die Phasen sind in diesem Modell aufeinander aufbauend angeordnet. Die logographemische Phase wird von der alphabetischen Phase abgelöst, bis schließlich die orthographische Phase als Ziel erreicht wird (Diehl, 2011). In der logographemischen Phase orientieren sich Kinder bei der Worterkennung an auffälligen graphischen Merkmalen, wie beispielsweise Farben oder Formen. In dieser Phase wird die Bedeutung von Wörtern oft nur anhand äußerer Merkmale erschlossen, ohne ein tatsächliches Verständnis für die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben (Schneider, 2017). Darauf folgt die alphabetische Phase, in der Kinder die Fähigkeit entwickeln, Buchstaben mit Lauten zu verknüpfen, also die sogenannte Phonem-Graphem-Korrespondenz. Sie beginnen Wörter lautierend zu erlesen, indem sie die einzelnen Buchstaben in Laute umwandeln und diese zu einem Wort zusammenfügen. Dieser Schritt ist essenziell für das Lesen neuer und unbekannter Wörter (Schneider, 2017). Schließlich folg die orthographische Phase, in der Kinder die Wortbestandteile und Lautgruppen direkt erkennen und automatisiert verarbeiten können. In dieser Phase werden Buchstabenkombinationen nicht mehr einzeln erlesen, sondern als größere Einheiten wie Silben oder Morpheme verarbeitet, was ein schnelleres und flüssigeres Lesen ermöglicht. Gleichzeitig rückt der Fokus zunehmend auf das Textverständnis (Schneider, 2017). Heutzutage besteht jedoch Konsens darüber, dass die Phasen des Schriftspracherwerbs nicht strikt voneinander abzugrenzen sind. Vielmehr handelt es sich um einen fließenden und ineinander übergehenden Prozess (Mayer, 2013).

Gängige Prozessmodelle davon aus, dass Leseanfänger:innen unabhängig von der jeweiligen Orthografie Buchstaben-Laut-Verbindungen anfangs nur langsam und mit vergleichsweise großem Aufwand herstellen. Mit fortschreitender Übung gelingt dies jedoch zunehmend schneller, wobei auch größere Texteinheiten wie Silben oder Wortbestandteile simultan verarbeitet werden können (Schneider, 2017).

Das *Zwei-Wege-Modell des Wortlesens* nach Coltheart (1978) bietet eine bedeutsame Grundlage zur Erklärung der kognitiven Prozesse, die dem Lesen zugrunde liegen. Er beschreibt zwei parallele Wege, über die ein Wort verarbeitet werden kann: den indirekten (nichtlexikalischen) und den direkten (lexikalischen) Leseweg (Schneider, 2017). Beim indirekten Leseweg werden die Buchstaben eines Wortes, die sogenannten Grapheme, nacheinander in Laute, also Phoneme, umgewandelt und zu einem Wort synthetisiert. Dieser

phonologische Rekodierungsprozess ermöglicht es insbesondere Leseanfänger:innen, unbekannte oder neue Wörter zu erlesen. Im schulischen Lernprozess wird dieser Weg zuerst erlernt, da er auf der Buchstaben-Laut-Zuordnung basiert (Schneider, 2017). Mit zunehmendem Üben und der Automatisierung dieser Teilprozesse wird die Verarbeitungsgeschwindigkeit gesteigert, sodass größere Texteinheiten, wie Silben, simultan erkannt werden können (Philipp, 2013). Der direkte Leseweg hingegen ist wesentlich effizienter, da das Wort als Ganzes erkannt und im orthographischen Lexikon abgerufen wird. Voraussetzung für diesen Weg ist, dass das Wort bereits im Gedächtnis, also im mentalen Lexikon, gespeichert wurde. Mit fortschreitender Lesekompetenz gewinnt der direkte Weg an Bedeutung, während der indirekte Weg zunehmend in den Hintergrund tritt. Es werden also Teilprozesse automatisiert, wodurch die Kinder immer besser in der Lage sind, ihren Fokus auf das Verstehen von Satz- und Textinhalten zu richten (Scheerer-Neumann, 1997).
Modernere Ansätze gehen davon aus, dass beide Wege von Anfang an parallel erlernt werden. Der Übergang von der indirekten zur direkten Verarbeitung markiert dabei einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung der Leseflüssigkeit und des Textverständnisses. Dies unterstreicht die Relevanz von Übungen, die sowohl die Buchstaben-Laut-Verbindungen stärken als auch die Automatisierung des Wortabrufs fördern (Schneider, 2017).

2.1.2 Die Leseflüssigkeit

Nachdem der Erwerb der Lesekompetenz beleuchtet wurde, wird im Folgenden die Leseflüssigkeit näher betrachtet. Der Aspekt der Leseflüssigkeit steht in dieser Arbeit besonders im Fokus, da ihm im Rahmen der späteren Untersuchung eine zentrale Bedeutung zukommt. Zunächst werden Definition und Bedeutung erläutert, um die Rolle der Leseflüssigkeit im Leseprozess zu verdeutlichen. Anschließend wird gezeigt, wie Leseflüssigkeit gemessen werden kann. Abschließend werden Möglichkeiten zur Förderung der Leseflüssigkeit vorgestellt, die gezielt die Lesegenauigkeit und die *Lesegeschwindigkeit* verbessern sollen.

<u>Definition und Bedeutung der Leseflüssigkeit</u>

Im Folgenden wird die Leseflüssigkeit definiert und ihre Bedeutung für den Leseprozess erläutert. Seit Beginn der 2000er Jahre ist die Leseflüssigkeit als Schlüsselkompetenz des Lesens stärker in den Fokus der Leseforschung gerückt, nachdem zuvor eher das Leseverständnis im Vordergrund stand. Diese Entwicklung wird insbesondere im Bericht des National Reading Panel sichtbar, der evidenzbasierte Forschungsergebnisse zur Leseförderung zusammenfasst und Empfehlungen für die Lesedidaktik ableitet (NICHD, 2000). Allgemein wird die Leseflüssigkeit als Verbindungsglied zwischen dem Dekodieren von Wörtern und dem Leseverständnis angesehen (Pikulski & Chard, 2005).
Die Leseflüssigkeit basiert auf der Entwicklung und Automatisierung der Dekodierungsfähigkeiten, also der Fähigkeit, Wörter mühelos zu entschlüsseln (Philipp & Schilcher, 2012). Sie hängt außerdem von der sicheren Anwendung des Ganzwortlesens und der Flexibilität bei der Nutzung beider Zugänge ab. Daraus ergibt sich eine bestimmte *Lesegeschwindigkeit*, wobei das stille Lesen in der Regel schneller erfolgt als das laute Lesen, da beim Lautlesen die Lautbildung als zusätzlicher Prozess beteiligt ist (Festman et al., 2020). Die Leseflüssigkeit ist ein Zusammenspiel aus vier interdependenten Komponenten (Rosebrock & Nix, 2006). Dazu gehören die Lesegenauigkeit, also der Anteil der richtig gelesenen Wörter, sowie die Komponente der

Automatisierung von Leseprozessen. Dadurch werden weniger kognitive Ressourcen für die Worterkennung benötigt, wodurch eine stärkere Konzentration auf das Textverständnis erfolgen kann (Rosebrock & Nix, 2006). Ein weiterer Faktor ist die *Lesegeschwindigkeit*, d. h. die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute, und schließlich die Prosodie, also die korrekte Betonung, Intonation und das Lesetempo, die sicherstellen, dass der Text nicht nur dekodiert, sondern auch inhaltlich erfasst wird (Rosebrock & Nix, 2006). Das *Direct and Inferential Mediation Model* (DIME-Modell) von Cromley & Azevedo (2007) hebt die Bedeutung der Leseflüssigkeit im Zusammenspiel mit anderen Einflussfaktoren hervor. Neben Hintergrundwissen, Wortschatz, Lesestrategien und der Fähigkeit zur Inferenzbildung gehört die Leseflüssigkeit zu den zentralen Determinanten des Leseverstehens. Laut Cromley & Azevedo (2007) beeinflusst die Leseflüssigkeit das Verstehen direkt, wenn auch in geringerem Maße, sowie indirekt über die Erweiterung des Wortschatzes. Beide Faktoren bedingen sich gegenseitig: Wer flüssiger liest, erweitert durch häufigeres Lesen seinen Wortschatz und sein Hintergrundwissen, was wiederum die Leseflüssigkeit stärkt. Dieser Prozess führt zu einem positiven Kreislauf, der die Leseentwicklung fördert (Lenhard, 2019).

Eine fehlende Automatisierung in der Worterkennung wirkt hingegen hemmend, da sie Verarbeitungskapazitäten bindet, die für das Verständnis komplexer Texte erforderlich wären. Insbesondere bei schwachen Leser:innen, deren Leseflüssigkeit, Wortschatz und Hintergrundwissen oftmals gleichermaßen eingeschränkt sind, summieren sich die negativen Auswirkungen dieser Defizite (Lenhard, 2019). Deshalb ist es unerlässlich, die Leseflüssigkeit systematisch, kontinuierlich und gezielt zu verbessern, da diese ein Schlüsselfaktor für erfolgreiches Lesen ist.

Messung der Leseflüssigkeit

Nach der Klärung des Begriffs und seiner Bedeutung wird erläutert, wie Leseflüssigkeit gemessen werden kann. Die Leseflüssigkeit lässt sich durch verschiedene Verfahren erfassen, die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte berücksichtigen. Ein besonders verbreitetes und bewährtes Vorgehen ist die Messung der Wörter pro Minute (WpM) (Festman et al., 2020). Dabei liest ein Kind einen altersgerechten Text laut vor, während die Lehrkraft die Anzahl der gelesenen Wörter sowie die *Lesefehler* erfasst. Nach Ablauf der Lesezeit, häufig nach einer Minute, wird die Zahl der korrekt gelesenen Wörter pro Minute berechnet (Festman et al, 2020). Diese Methode ist in der Praxis besonders beliebt, da sie schnell durchführbar ist und einen guten Überblick über die Leseflüssigkeit liefert (Rosebrock & Nix, 2017).

Neben der WpM-Messung werden auch standardisierte Screeningverfahren zur Erfassung der Leseflüssigkeit eingesetzt. Diese dienen dazu, schnell und ökonomisch einen Überblick über die Lesekompetenz von Schüler:innen zu gewinnen (Lenhard, 2019). Ein häufig eingesetztes Verfahren ist das Salzburger Lesescreening (SLS), das in zwei Versionen vorliegt: SLS 1–4 für die Grundschule und SLS 5–8 für die Sekundarstufe (Mayringer & Wimmer, 2003; Auer et al., 2005). In beiden Tests lesen die Kinder und Jugendlichen innerhalb von drei Minuten so viele sinnvolle und unsinnige Sätze wie möglich und entscheiden, ob die Sätze richtig oder falsch sind (Lenhard, 2019). Auch die Onlineplattform Levumi bietet im Bereich Leseflüssigkeit Tests zur Buchstabenerkennung, zum Lesen von Pseudowörtern, eine Bewertungsübung für Lehrkräfte und einen Test zum Sichtwortschatz. Darüber hinaus werden Tests zum Lesen von Silben und Wörtern angeboten und zuletzt ein Screening zum Blitzlesen (Jungjohann et al., 2019). Alle

Leseflüssigkeitstests der Plattform sind als Eine-Minute-Leseaufgabe konzipiert, da sich diese Aufgaben vor allem bei Leseanfänger:innen als ein wichtiger Indikator für die allgemeine Lesefertigkeit herausgestellt haben (Jungjohann et al., 2019). Für jede Testung der Leseflüssigkeit ist eine fachkundige Person, wie beispielsweise eine Lehrkraft oder pädagogische Fachkraft, erforderlich. Diese beurteilt während der Testung, ob der oder die Schüler:in die vorgelesenen Items korrekt erfasst (Jungjohann et al., 2019). Diese Art von Leseflüssigkeitstest auf der Levumi-Plattform diente als Orientierung für die spätere Untersuchung.
Zusammenfassend ermöglichen diese unterschiedlichen Messverfahren eine zuverlässige Erfassung der Leseflüssigkeit und bieten diagnostische Hinweise zur individuellen Förderung der Schüler:innen.

Förderung der Leseflüssigkeit

In diesem Abschnitt werden Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit für die schulische Praxis beschrieben. Kinder, denen es an Leseflüssigkeit mangelt, erleben das Lesen oft nicht als mühelos oder belohnend, weshalb sie möglicherweise den Spaß am Lesen verlieren (Rosebrock & Nix, 2017). Es gibt viele wissenschaftliche Belege dafür, dass bestimmte Fördermaßnahmen die Leseflüssigkeit positiv beeinflussen können. Besonders im Fokus stehen dabei die Lesegenauigkeit und die *Lesegeschwindigkeit* als wichtige Teilaspekte (Ehlert & Souvignier, 2022). Leseförderung ist demnach ein essenzieller Bestandteil des Unterrichts, der darauf abzielt, die Lesekompetenz von Schüler:innen systematisch zu entwickeln und zu verbessern (Müller & Richter, 2017). Genau diesem Ziel der Leseförderung dienen die erstellten Lesegeschichten, die in unterschiedlichen Niveaustufen für die Lernplattform Levumi konzipiert wurden.
Besonders für leseschwächere Kinder ist der Aufbau eines umfassenden *Sichtwortschatzes* eine vielversprechende Methode (Festman et al., 2020). Kinder mit Schwierigkeiten in der Ganzworterkennung oder einem geringen *Sichtwortschatz* lesen häufig selbst einfache Wörter langsam und buchstabenweise. Daher sollte bereits zu Beginn der Schulzeit gezielt daran gearbeitet werden, einen möglichst großen *Sichtwortschatz* aufzubauen (Festman et al., 2020). Dazu müssen Wörter mehrfach gelesen und korrekt abgespeichert werden, um sie ins orthografische Lexikon zu integrieren. Der *Sichtwortschatz* sollte altersgemäße Wörter sowie individuell schwierige Wörter umfassen, die idealerweise notiert und bei Bedarf wiederholt werden (Festman et al., 2020). Beim Üben empfiehlt es sich, in kleinen Portionen von fünf bis zehn Wörtern zu arbeiten, da die Wiederholung so besonders effektiv ist. Übungen wie *Blitzlesen* fördern das schnelle Erfassen dieser Wörter (Festman et al., 2020).
Auch das sogenannte *Repeated Reading* hat sich als wirksame Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit erwiesen. Das bedeutet, dass ein Kind denselben Text mehrmals liest, bis es ihn flüssig und sicher vorlesen kann (Ehlert & Souvignier, 2022). Durch die wiederholte Konfrontation mit denselben Wörtern und Satzstrukturen verbessert sich die Lesegenauigkeit, also die Fähigkeit, Wörter richtig zu erkennen. Gleichzeitig erhöht sich die *Lesegeschwindigkeit*, da der Leseprozess zunehmend automatisiert abläuft (Ehlert & Souvignier, 2022). Die Kinder müssen weniger Energie auf das Erkennen einzelner Wörter verwenden und können sich mehr auf den Inhalt und das Verständnis des Textes konzentrieren. Studien zeigen, dass sich durch dieses Verfahren nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern häufig auch das Leseverständnis verbessert, da der Leseprozess insgesamt leichter fällt (Ehlert & Souvignier, 2022).

Lautleseverfahren, wie das Tandemlesen, haben sich ebenfalls als besonders effektiv für Kinder mit Leseschwierigkeiten erwiesen (Festman et al., 2020). Sie fördern die hierarchisch niedrigeren Prozesse des Lesens, wie das flüssige Dekodieren von Wörtern und Sätzen. Das Tandemlesen ist eine Fördermethode, bei dem ein geübtes und ein weniger geübtes Kind gemeinsam einen Text laut lesen. Das geübte Kind gibt das Tempo vor, während das weniger geübte Kind synchron mitliest (Festman et al., 2020). Eine für die Grundschule evaluierte Leseflüssigkeitsförderung durch *Lautleseverfahren* belegt, dass regelmäßiges Lautlesen über ein halbes Jahr hinweg die Leseflüssigkeit und das Leseselbstkonzept von Kindern der dritten und vierten Klasse verbessert (Lauer-Schmaltz et al., 2014). Kinder nehmen dabei ihre eigenen Fortschritte wahr, was ihre Lesemotivation nachhaltig steigert (Rosebrock & Nix, 2017).

Die differenzierten Levumi-Geschichten könnten gezielt zur Förderung der Leseflüssigkeit herangezogen werden, da sie an die individuellen Lesevoraussetzungen der Schüler:innen angepasst sind. Sie bieten eine geeignete Grundlage für bewährte Fördermethoden wie *Repeated Reading*, *Blitzlesen* und *Lautleseverfahren* wie das Tandemlesen. Durch ihre abgestufte Schwierigkeit ermöglichen die Lesetexte eine gezielte Differenzierung und bieten die Möglichkeit, den Aufbau eines *Sichtwortschatzes* zu fördern, den Leseprozess schrittweise zu automatisieren und die Lesegenauigkeit zu verbessern, da versucht wurde die Geschichten passgenau auf das individuelle Anforderungsniveau der Schüler:innen abzustimmen. Dadurch ließen sich sowohl geübte als auch schwächere Leser:innen gezielt fördern, um ihre Lesemotivation und den Lesefortschritt nachhaltig zu steigern.

2.1.3 Das Leseverständnis

Abschließend wird ergänzend zur Leseflüssigkeit auch das Leseverständnis betrachtet, das die zweite wesentliche Säule der Lesekompetenz darstellt. Bei dem Prozess des Lesens „greifen zahlreiche Teilprozesse ineinander, bis schließlich ausgehend von der Wortoberfläche eines Textes ein geistiges Abbild des Inhalts entstanden ist“ (Lenhard, 2019, S.14). Leseverständnis beschreibt den Prozess, Textinhalte zu entschlüsseln, zu verarbeiten und in einen sinnvollen Kontext zu bringen (Lenhard, 2019). Es wird dabei häufig zwischen Teilfähigkeiten auf der Wort-, Satz- und Textebene unterschieden. Ob die Fähigkeit zum Leseverständnis tatsächlich aktiviert wird, hängt jedoch wesentlich von der Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Text ab (Lenhard, 2019).

Nach dem *Simple-View-of-Reading-Modell* von Gough & Tunmer (1986) ist Leseverständnis das Produkt aus basaler Lesefertigkeit und allgemeinem Sprachverständnis. Während in den ersten Schuljahren die Fähigkeit zur schnellen und sicheren Worterkennung, besonders bei Leseanfänger:innen, eine zentrale Rolle spielt, gewinnen im Verlauf der Lesekompetenzentwicklung sprachliche Kompetenzen wie Wortschatz und Grammatik zunehmend an Bedeutung (Schneider, 2017).

Unabhängig von der jeweiligen Modellvorstellung besteht Übereinstimmung hinsichtlich der grundlegenden Prozesse im Leseverständnis. Auf der hierarchieniedrigen Ebene umfassen die Prozesse das Entschlüsseln von Wörtern und Satzstrukturen, wie etwa die Rekonstruktion der Tiefenstruktur eines Satzes. Dabei werden syntaktische und semantische Zusammenhänge erkannt, indem Sätze und Satzteile mithilfe von Kohäsionsmitteln, wie Konjunktionen oder Pronomen, in Beziehung gesetzt und Wortbeziehungen

identifiziert werden (Schneider, 2017). Auf der hierarchiehohen Ebene geht es darum, die auf Satz- und Wortebene erfassten Bedeutungen in eine größere Rahmenhandlung zu integrieren. Diese globale Kohärenzbildung beinhaltet den Aufbau des bereits im Kapitel 2.1.1 erwähnten Situationsmodells (Richter & Christmann, 2006). Dabei wird spezifisches Vorwissen genutzt, um den Text ganzheitlich zu verstehen. Wichtige Fähigkeiten auf dieser Ebene sind die Selbstregulation, also die Überwachung des eigenen Verständnisprozesses, sowie die Inferenzbildung, bei der Schlussfolgerungen gezogen werden, die über den expliziten Textinhalt hinausgehen (Schneider, 2017). Diese Prozesse führen schließlich zu einer mentalen Repräsentation des Textes, dem Situationsmodell. Es stellt eine komprimierte und durch Vorwissen sowie Schlussfolgerungen angereicherte Zusammenfassung des Textinhalts dar, die in eigenen Worten wiedergegeben werden kann (Lenhard, 2019).

Das ebenfalls in Kapitel 2.1.1 bereits beschriebene *Zwei-Wege-Modell* von Coltheart (1978) betont, dass beim Lesen sowohl der direkte Zugriff auf Wörter als auch ein indirekter Weg über die lautliche Verarbeitung genutzt werden. Gerade bei Leseanfänger:innen kann der indirekte Weg so viele kognitive Ressourcen beanspruchen, dass die Sinnentnahme beeinträchtigt wird. Mit wachsender Lesesicherheit werden jedoch mehr Ressourcen für die Verarbeitung sprachlicher und inhaltlicher Aspekte des Textes frei, wodurch eine höhere Textverständnisleistung möglich wird. Studien zeigen zudem, dass mit zunehmender Leseerfahrung der Zusammenhang zwischen Sprachverständnis und Leseverständnis immer enger wird (Marx & Jungmann, 2000). Wesentliche Vorläuferfertigkeiten, die das Leseverständnis fördern, sind die *Lesegeschwindigkeit*, das phonologische Arbeitsgedächtnis, grammatikalische Fähigkeiten, ein umfangreicher Wortschatz sowie das thematische Vorwissen. Diese Komponenten ermöglichen es, die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen von Texten zu bewältigen und ein mentales Modell des Textes zu erstellen, das eine sinnvolle und kohärente Darstellung des Gelesenen liefert (Schneider, 2017).

2.2 Vorstellung der Plattform Levumi

In diesem Gliederungsteil wird die Onlineplattform Levumi vorgestellt. Außerdem wird die Lernverlaufsdiagnostik im Lesen mit Levumi genauer erklärt und auf die Leseförderung mit der Lernplattform eingegangen. Ziel dieses Kapitels ist es, die Funktionsweise der Plattform verständlich zu machen und aufzuzeigen, wie die durch die Diagnostik ermittelten Lernstände genutzt werden können, um passgenaue Fördermaterialien bereitzustellen.

2.2.1 Allgemeine Vorstellung der Plattform

Die Lernplattform Levumi (**Le**rn-**V**erla**u**fs-**M**on**i**toring) ist ein kooperatives Forschungsprojekt der Wissenschaftler:innen Markus Gebhardt, Kirsten Diehl und Andreas Mühling. Ziel des Projekts ist einerseits die Forschung zur Lernverlaufsdiagnostik auszubauen und andererseits der schulischen Praxis ein geeignetes Online-Instrument zur Verfügung zu stellen (Jungjohann et al., 2019). Levumi umfasst Lernverlaufstests für die zentralen Lernbereiche Lesen, Rechtschreiben, Zahlen und Operationen sowie für den Bereich Verhalten und Empfinden. Dabei stellt diese Onlineplattform ein breites Angebot für Lehrkräfte zur Verfügung. Sie beinhaltet kostenlose Tests zur Lernverlaufsmessung, Fragebögen sowie ergänzende Fördermaterialien. Dazu

gehören unter anderem Handbücher für Lehrkräfte, Förderhandbücher, Kopiervorlagen für den Unterricht und YouTube-Tutorials. Die Plattform ist unter der Adresse www.levumi.de erreichbar (Gebhardt et al., 2016).

2.2.2 Lernverlaufsdiagnostik im Lesen und Leseförderung mit Levumi

Nun wird auf die Lernverlaufsdiagnostik im Lesen und die Leseförderung mit Levumi eingegangen. Eine Lernverlaufsdiagnostik erfasst die Lernentwicklung von Schüler:innen mithilfe von kurzen und einfach anzuwendenden Tests, die aufgrund ihrer spezifischen Testkonstruktion häufig direkt im Unterricht eingesetzt werden können (Scheer, 2014). Die Onlineplattform Levumi bietet unter anderem Lernverlaufstests im Lernbereich Deutsch an, darunter fallen Tests zur Leseflüssigkeit, zum sinnentnehmenden Lesen sowie zur Rechtschreibung (Jungjohann et al., 2019). Diese eben genannten Testinstrumente dienen dazu, Veränderungen in der Lesekompetenz über kurze Zeiträume hinweg zu erfassen und zu analysieren. Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der Leseflüssigkeit, weshalb Tests zum sinnentnehmenden Lesen und Rechtschreibtests nicht berücksichtigt werden. Alle Tests sind dabei kompetenzorientiert und werden individuell auf die Schüler:innen abgestimmt. Die Leseflüssigkeitstests stehen in fünf unterschiedlichen Niveaustufen zur Verfügung. Dementsprechend erfordert eine höhere Niveaustufe eine höhere Lesekompetenz (Jungjohann et al., 2019). Wie bereits im Kapitel 2.1.2 zur Leseflüssigkeit erklärt wurde, bietet die Plattform Levumi im Bereich Leseflüssigkeit Tests zur Buchstabenerkennung, zum Lesen von Pseudowörtern, eine Bewertungsübung für Lehrkräfte und einen Test zum *Sichtwortschatz*. Darüber hinaus werden Tests zum Lesen von Silben und Wörtern angeboten und zuletzt ein Screening zum *Blitzlesen* (Jungjohann et al., 2019). Das Lehrerhandbuch *Förderansätze im LESEN mit LEVUMI* verbindet den Einsatz der Lernverlaufsdiagnostik mit praxisnahen Fördermaßnahmen und kann Lehrkräften Hilfestellungen für eine individuelle Leseförderung geben (Jungjohann et al., 2017). Der Förderansatz von Levumi besteht aus sechs Förderbausteinen, die mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden auf die einzelnen Niveaustufen von Levumi abgestimmt sind. Diese Bausteine orientieren sich an den unterschiedlichen Strategien des Leseerwerbs und berücksichtigen typische Herausforderungen von leseschwachen Schüler:innen (Jungjohann et al., 2017). Auch die differenzierten Lesetexte können direkt für die gezielte Leseförderung genutzt werden, sobald sie online auf der Plattform Levumi verfügbar sind. Ein besonderer Vorteil besteht darin, dass mithilfe der Lernverlaufsdiagnostik im Lesen das individuelle Leseniveau der Schüler:innen ermittelt werden kann. Mit Hilfe dieser Informationen lässt sich die passende Niveaustufe der Lesegeschichte gezielt für jedes Kind auswählen, sodass eine optimale Leseförderung gewährleistet wird.

2.3 Textgestaltung und Lesbarkeit: Einflussfaktoren und Messverfahren

In diesem Abschnitt wird dargestellt, welche Faktoren die Lesbarkeit von Texten beeinflussen und wie der LIX definiert ist und zur Einschätzung der Textschwierigkeit genutzt wird. Um Kindern, insbesondere Leseanfänger:innen und leseschwachen Schüler:innen, das Lesen zu erleichtern, empfiehlt der Kieler Leseaufbau, ein erprobter Lese- und Rechtschreiblehrgang, bestimmte Gestaltungsmerkmale für Wörter und Texte (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Diese sollen die kognitive Belastung beim Dekodieren reduzieren und den Prozess der Laut-Buchstaben-Zuordnung sowie das flüssige Lesen unterstützen (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Die Prinzipien des Kieler Leseaufbaus der ersten Stufen zielen darauf ab, das Lesen durch die Vereinfachung von Wort- und Lautstrukturen zu erleichtern (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). So wird auf einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen geachtet (z. B. Na-se), Konsonantenhäufungen (z. B. Sprung) werden vermieden, da sie das flüssige Erlesen erschweren und es wird eine 1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben angestrebt, sodass komplexe Lautverbindungen (z. B. sch) zunächst ausgeschlossen bleiben. Zudem wird auf kurze Vokale verzichtet, da bei der Synthese lange Vokale gedehnt ausgesprochen werden und sich der Klang somit nicht verändert. Kurze Vokale werden somit, bis auf wenige Ausnahmen, vermieden. Zuletzt kommen ausschließlich dehnbare Konsonanten (z. B. m, l, s oder n) zum Einsatz, da diese leichter gedehnt und somit besser lautiert werden können (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Durch die gezielte Anpassung dieser Textmerkmale durch einfache Wortstrukturen, klare Laut-Buchstaben-Zuordnung, Verzicht auf Konsonantenhäufungen, Bevorzugung langer Vokale und dehnbarer Konsonanten soll also der Leseprozess entlastet werden. Diese kriteriengeleitete Textgestaltung soll somit bezwecken, dass Leseanfänger:innen und Kinder mit Leseschwierigkeiten die Wörter leichter dekodieren und schneller automatisiert erfassen können.

Dass Textmerkmale entscheidend zur Lesbarkeit von Texten beitragen, zeigt sich auch darin, dass nahezu alle Schulbuchtexte sowie Kinder- und Jugendliteratur vor der Veröffentlichung auf ihre Lesbarkeit geprüft werden. Dies ermöglicht eine Vorauswahl geeigneter Lektüren in Abhängigkeit vom Leseverständnis des Kindes (Lenhard, 2019). Besonders bei der Gestaltung von Materialien und Lesetexten ist es wichtig, eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen der Textkomplexität und der Zielgruppe zu erreichen, für die der Text bestimmt ist. Die Lesbarkeit eines Textes und damit auch dessen Schwierigkeitsgrad wird dabei von bestimmten Textmerkmalen beeinflusst (Rosebrock et al., 2011). Zum Wortmaterial gehören unter anderem die Anzahl der Buchstaben und Silben pro Wort, die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Wörter (Wortfrequenz) sowie die Vertrautheit und Bekanntheit der Wörter. Längere, seltene oder unbekannte Wörter erschweren in der Regel das Lesen (Rosebrock et al., 2011). Auch die Satzstruktur hat einen entscheidenden Einfluss auf die Lesbarkeit. Lange Sätze sowie komplexe syntaktische Konstruktionen stellen für Kinder häufig eine Herausforderung dar, da sie das flüssige Erfassen der Textinhalte erschweren (Rosebrock et al., 2011). Diese stark vereinfachten Heuristiken ermöglichen eine grobe Einschätzung der Lesbarkeit eines Textes. Flesch (1948) schlug einen der ersten Lesbarkeitsindizes vor, die auf diese Weise ermittelt wurden. Ziel von Lesbarkeitsindizes ist es, die Komplexität von Texten zu bestimmen. Seither wurden zahlreiche Formeln entwickelt, die vor allem im anglo-amerikanischen Raum große Verbreitung fanden, jedoch fehlen vergleichbar ausgearbeitete Konzepte im deutschsprachigen Raum. Hier wird hauptsächlich der LIX genutzt,

der auf dem skandinavischen *Läsbarhetsindex* von Björnsson basiert und von Bamberger & Vanecek (1984) für die deutsche Sprache angepasst wurde (Lenhard, 2019). Der LIX „berücksichtigt ausschließlich die durchschnittliche Satzlänge und den Prozentsatz an Wörtern mit mehr als sechs Buchstaben. Diese werden zu einem Gesamtwert verrechnet und mit Erfahrungswerten unterschiedlicher Textgattungen verglichen" (Lenhard, 2019, S. 32). Für deutschsprachige Texte kann der LIX unter www.psychometrica.de/lix.html berechnet werden (Psychometrica, o. D.). Der LIX weist jedoch die Einschränkung auf, dass er nur einen begrenzten Ausschnitt der Faktoren erfasst, die die Schwierigkeit eines Textes auf der Oberfläche bestimmen. Ein langer Satz kann beispielsweise syntaktisch einfach und somit leicht lesbar sein, wenn seine Länge lediglich durch Aufzählungen bedingt ist (Lenhard, 2019). Auch Oberflächenmerkmale wie die Wortfrequenz bleiben unberücksichtigt. Andererseits kann ein auf den ersten Blick einfacher Text eine hohe Komplexität aufweisen, wenn er sich mit Themen befasst, mit denen die Zielperson nicht vertraut ist. Es lässt sich daher sagen, dass der LIX zwar eine ungefähre Einschätzung der Textkomplexität ermöglicht, jedoch nicht alle relevanten Komplexitätsmerkmale angemessen erfasst (Lenhard, 2019). Der LIX kann somit eine grobe Orientierung bieten, ersetzt aber keine ganzheitliche Bewertung der Textschwierigkeit (Lenhard, 2019).
Insgesamt zeigt sich also, dass die Lesbarkeit und Schwierigkeit eines Textes von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Eine Übersicht über die genannten Textmerkmale, die den Schwierigkeitsgrad eines Textes bestimmen können, findet sich in der untenstehenden Tabelle (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Textmerkmale und ihr Einfluss auf die Lesbarkeit

Textmerkmal	**Einfluss auf die Lesbarkeit**	**Quelle**
Konsonant-Vokal-Verbindungen	Einfache Strukturen (z. B. V-K) erleichtern das Dekodieren	Dummer-Smoch & Hackethal, 2007
Konsonantenhäufungen	Konsonantenhäufungen erschweren das flüssige Lesen	Dummer-Smoch & Hackethal, 2007
1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben	Eine klare Zuordnung fördert das Dekodieren von Lauten und Buchstaben	Dummer-Smoch & Hackethal, 2007
Kurze vs. lange Vokale	Lange Vokale werden bei der Synthese gedehnt ausgesprochen, wodurch sich der Klang nicht verändert und somit das Dekodieren erleichtert wird	Dummer-Smoch & Hackethal, 2007
Dehnbarkeit von Konsonanten	Dehnbare Konsonanten wie m oder s erleichtern das Lautieren	Dummer-Smoch & Hackethal, 2007
Wortlänge	Längere Wörter erhöhen die kognitive Belastung beim Lesen	Rosebrock et al., 2011
Satzlänge	Lange Sätze erschweren das Erfassen der Textinhalte	Rosebrock et al., 2011
Wortfrequenz	Wörter, die häufig vorkommen, sind leichter zu erkennen als Wörter, die selten vorkommen	Rosebrock et al., 2011

Bekanntheit von Wörtern	Vertraute Wörter können schneller dekodiert werden, da sie im mentalen Lexikon gespeichert sind	Rosebrock et al., 2011
Syntaktische Komplexität	Komplexe Satzstrukturen erschweren das Textverständnis	Rosebrock et al., 2011

Durch die Tabelle wird auch die Verbindung zum Kieler Leseaufbau deutlich. Sowohl die gezielte Vereinfachung der Wort- und Lautstruktur wie im Kieler Leseaufbau als auch die Berücksichtigung von Textmerkmalen wie Wortlänge, Satzlänge und Wortfrequenz zur Einschätzung der Lesbarkeit verfolgen das Ziel, den Leseprozess zu erleichtern. Eine kriteriengeleitete Anpassung von Texten, sei es durch die Berücksichtigung lauttreuer Wortstrukturen im Kieler Leseaufbau oder durch die Bewertung mit dem LIX, kann somit einen wichtigen Beitrag zur Leseförderung leisten, insbesondere für leseschwache Kinder und Leseanfänger:innen.

3 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit verfolgt die bereits bekannten zwei zentrale Ziele: Zum einen sollen differenzierte Lesetexte zur Leseförderung für die erste bis fünfte Jahrgangsstufe für die Plattform Levumi erstellt werden. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Texte an die unterschiedlichen Lesekompetenzen der Schüler:innen angepasst sind. So sollen die Texte den individuellen Leistungsstand berücksichtigen und sowohl schwächeren als auch stärkeren Leser:innen angemessene Leseanforderungen bieten, indem die Geschichten in verschiedenen Niveaustufen angeboten werden.

Zum anderen wird im Rahmen einer empirischen Untersuchung die Wirkung, der für die differenzierten Lesegeschichten erstellten Textgestaltungskriterien auf die Leseflüssigkeit von Schüler:innen der vierten Klasse der Förderschule, überprüft. Dabei wird untersucht, ob die Berücksichtigung dieser spezifischen sprachlichen und inhaltlichen Kriterien bei der Texterstellung zu einer höheren Leseflüssigkeit führt als Texte, die ohne solche Kriterien verfasst wurden. Die Leseflüssigkeit wird dabei quantitativ erfasst, indem *Lesegeschwindigkeit* und *Fehleranzahl* als zentrale Indikatoren herangezogen werden.

Im Rahmen der Untersuchung werden die zur Untersuchung herangezogenen Schüler:innen zwei unterschiedliche Textarten lesen: Einen kriterienbasierten Lesetext, der Kriterien berücksichtigt, welche den Leseprozess erleichtern sollen und einen nicht-kriterienbasierten Lesetext, der ohne gezielte Berücksichtigung solcher Kriterien erstellt wurde. Gemessen am LIX-Wert haben die Texte jedoch den gleichen Schwierigkeitsgrad und die gleiche Wortanzahl.

Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet somit: Führt die Einhaltung definierter Textgestaltungskriterien bei Lesegeschichten der vierten Klasse zu einer höheren Leseflüssigkeit (gemessen an Geschwindigkeit und *Fehleranzahl*) im Vergleich zu Texten mit ähnlicher Leseschwierigkeit (LIX-Wert), die aber ohne Textgestaltungskriterien erstellt wurden?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen Aufschluss darüber geben, ob die Einhaltung bestimmter Textgestaltungskriterien die Leseflüssigkeit messbar beeinflusst. Sollte sich zeigen, dass kriteriengeleitete Texte die Leseflüssigkeit der Schüler:innen fördern, würde dies die Bedeutung einer kriteriengeleiteten Texterstellung unterstreichen. Dies könnte die Notwendigkeit und den Nutzen der geplanten differenzierten Lesegeschichten auf der Plattform Levumi bekräftigen und eine fundierte Grundlage für deren Entwicklung liefern, um Kindern passgenaue Lesefördermaterialien anbieten zu können, die den Leseprozess auf ihrer Niveaustufe erleichtern. Aus den Untersuchungsergebnissen sollen somit Empfehlungen für die Praxis abgeleitet werden.

4 Methodik

Nachdem die Fragestellung geklärt wurde, erfolgt im nächsten Kapitel die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise der Arbeit. Zunächst wird die Erstellung der differenzierten Lesetexte für die Plattform Levumi ausführlich erläutert. Dabei werden die sieben Niveaustufen, die zugrunde liegenden Kriterien sowie die inhaltliche und sprachliche Gestaltung der Lesetexte dargestellt. Dies ist von Bedeutung, da die Lesetexte so konzipiert wurden, dass sie den individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen entsprechen und diese somit optimal auf dem passenden Leseniveau gefördert werden können. Die Berücksichtigung der Textgestaltungskriterien spielt zudem eine zentrale Rolle für den zweiten Teil der methodischen Ausarbeitung. Im Anschluss an die Darstellung der Texterstellung wird die Untersuchung beschrieben, die sich mit der Wirkung kriterienbasierter Texte auf die Leseflüssigkeit in der vierten Klasse beschäftigt. Dabei wird überprüft, ob die Berücksichtigung dieser Kriterien tatsächlich zu einer Verbesserung der Leseflüssigkeit führt und ob somit die differenzierte Gestaltung der Lesetexte mit Hilfe der Kriterien eine sinnvolle Grundlage für die Leseförderung darstellt.

4.1 Erstellung der differenzierten Leseförderung für die Plattform Levumi

In diesem Abschnitt wird die methodische Herangehensweise zur Erstellung der differenzierten Lesetexte ausführlich dargestellt. Dazu gehört zunächst die genaue Beschreibung der Kriterien und des Aufbaus der sieben Niveaustufen, die als Grundlage für die Anpassung der Lesetexte an die unterschiedlichen Lesekompetenzen der Schüler:innen dienen. Diese Niveaustufen gewährleisten eine stufenweise Steigerung der Anforderungen und berücksichtigen dabei sprachliche sowie strukturelle Merkmale. Als nächstes wird der genaue Aufbau der Leseförderung für die Plattform Levumi beschrieben, damit klar wird, wie die Fördertexte aufeinander aufbauen und im Unterricht für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen eingesetzt werden können. Darüber hinaus wird auf die Festlegung der Inhalte eingegangen. Die Geschichten sollen inhaltlich aufeinander aufbauen und somit eine einheitliche Rahmenhandlung bieten, die sowohl die Kontinuität über die Jahrgangsstufen hinweg gewährleistet, als auch den individuellen Anforderungen unterschiedlicher Niveaustufen gerecht wird. Abschließend wird die Vorgehensweise bei der Erstellung der Lesetexte beschrieben, um einen Einblick in den Schreibprozess zu geben. Alle Levumi-Lesetexte sind im Online-Archiv *Open Science Framework* (OSF) hinterlegt (siehe Anhang).

4.1.1 Aufbau und Kriterien der sieben Niveaustufen

Im Folgenden werden der Aufbau und die Kriterien der sieben Niveaustufen der Lesefördertexte ausführlich vorgestellt. Die Niveaustufen wurden auf der Grundlage des Kieler Leseaufbaus entwickelt, eines erprobten Lese- und Rechtschreiblehrgangs, der auf langjährigen Erfahrungen in der Arbeit mit leseschwachen Kindern basiert (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Der Lehrgang kommt aus der Lese-Rechtschreib-Therapie und zeichnet sich durch einen strukturierten und systematischen Ansatz der Lese- und Rechtschreibförderung aus, der auf den Grundprinzipien der Laut-Buchstaben-Zuordnung aufbaut (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007).

Diese sieben Niveaustufen unterscheiden sich in mehreren zentralen Aspekten: dem Buchstabenpool, den Anforderungen an die Vokallänge und die Dehnbarkeit der Konsonanten sowie der Komplexität der Wortstruktur. Zusätzlich ermöglichen die drei Schwierigkeitsstufen der Laute und Wörter sowie weitere festgelegte Kriterien zur Textgestaltung eine klare Abstufung der einzelnen Niveaustufen voneinander. Die Stufen steigen schrittweise im Schwierigkeitsgrad an. Eine Übersicht über den Aufbau der Stufen bietet die Tabelle zur Einteilung der sieben Niveaustufen (siehe Tabelle 2). Die Veränderungen, welche sich zwischen den Niveaustufen vollziehen, sind in lila kenntlich gemacht.

Tabelle 2: Einteilung der sieben Niveaustufen

Niveau	**Buchstaben**	**Länge der Vokale**	**Dehnbarkeit der Konsonanten**	**Wortstruktur**	**Schwierigkeitsstufe** **Laute**	**Wörter**	**Weitere Kriterien**
L1 KLA 0-4	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z ch **Endungen** -en, -er, -em	Lang, nur e in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 3 Lauten	ja	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen)	1	1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter Bildwiederholungen **Silben** max. 3 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholungen **Sätze** Kurz: Ø 3 – 4,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L2	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 4 Lauten	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen)	2	1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter Bildwiederholungen **Silben** max. 3 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholungen

KLA 5,6	Stummes h					**Sätze** Kurz: Ø 4,5 – 5,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L3 KLA 7,8	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei, ie **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 4 Laute	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) Zusammengesetzte Nomen erlaubt, wenn jedes Nomen die passende Wortstruktur hat (Lagerfeuer)	2 1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter Bildwiederholungen **Silben** max. 4 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholungen **Sätze** Kurz: Ø 5,5 – 6,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L4 KLA 9,10	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei, ie ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. vier Laute	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen)	2 1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** / **Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Einfach Vorentlastung **Sätze** Kurz: Ø 6,5 – 7 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L5	**Vokale** a, e, i, o, u	Lang,	nein	VK (am) KV (so)	2 2	**1:1 Zuordnung** erschwert

KLA 11	au, ei, ie ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 6 Laute		VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen)		**Bildliche Unterstützung** / **Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Vorentlastung Synonyme **Sätze** Lang: Ø 7 – 7,5 Wörter Mehr Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig
L6 KLA 12	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei, ie ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	kurz	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen) KVKKV (Wolke) KVKKVK (Balken)	3 2* *oder 3, wenn das Wort nicht mehr als zwei Silben hat	**1:1 Zuordnung** erschwert **Bildliche Unterstützung** / **Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Schwere Wörter (z.B. mit Kurzvokal in Stammsilbe) Vorentlastung Synonyme **Sätze** Lang: Ø 7,5 – 8 Wörter Mehr Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig z.B. eingeschobene Redebegleitsätze
L7	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei, ie ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g	kurz	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen)	3 3	**1:1 Zuordnung** erschwert **Bildliche Unterstützung** / **Silben** Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufe 3 Färbung /

KLA 13, 14	ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h			KVKV (Kino) KVKVK (Regen) KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen) KVKKV (Wolke) KVKKVK (Balken) Alle Wortstrukturen		**Wortschatz** Schwere Wörter (z. B. mit Kurzvokal in Stammsilbe) Vorentlastung Synonyme Fremdwörter **Sätze** Lang: Ø > 8 Wörter Viele Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig z. B. eingeschobene Redebegleitsätze

Nachdem die Tabelle zur Einteilung der sieben Niveaustufen (siehe Tabelle 2) einen ersten Überblick vermittelt hat, werden die einzelnen Stufen nun ausführlich beschrieben. Dies verdeutlicht ihre klare Differenzierung und zeigt auf, welche spezifischen Anpassungen in den einzelnen Niveaustufen vorgenommen wurden und warum.

In der **Niveaustufe L1** werden die ersten vier Stufen des Kieler Leseaufbaus zusammengefasst, um überhaupt einfache Geschichten und Sätze erstellen zu können. Die Buchstabenpalette umfasst die Vokale a, e, i, o, u, die Diphthonge au und ei sowie die Konsonanten m, r, s, n, f, l, h, w, z und ch. Zusätzlich werden die Endungen -en, -er und -em zugelassen. Die Vokale sind hauptsächlich lang, da lang ausgesprochene Vokale das Lesen erleichtern. Bei der Synthese werden lange Vokale gedehnt ausgesprochen und der Klang verändert sich somit nicht. Nur bei einer Endung mit -e, kann der Vokal kurz sein, und in Wörtern mit bis zu drei Lauten können kurze Vokale enthalten sein, um den Wortschatz nicht zu sehr einzuschränken (z. B. mich). Des Weiteren setzt diese Stufe auf dehnbare Konsonanten und leicht hörbare Laute, um die Synthese der Laute beim Lesen zu erleichtern. Die Wortstruktur bleibt einfach und enthält Kombinationen wie Vokal-Konsonant, abgekürzt VK (z. B. am), KV (z. B. so), VKV (z. B. Uli) oder KVK (z. B. nun). Weitere mögliche Kombinationen in der ersten Stufe sind VKVK (z. B. Ofen), KVKV (z. B. Nase), VKVKV (z. B. Aroma) und KVKVK (z. B. malen). Diese Kombinationen sichern weitgehend eine konsistente Laut- /Buchstabenzuordnung. Die Abstufung der Niveaus entsteht außerdem durch unterschiedliche Schwierigkeitsstufen der Laute und Wörter. Bei Niveaustufe L1 liegt die Schwierigkeitsstufe der Laute bei eins. Hier handelt es sich um leicht hörbare Laute, lange Vokale und dehnbare Konsonanten. Die Schwierigkeit der Wörter liegt ebenfalls bei eins. Hier sind die Wörter lautlich leicht zu erfassen und die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist gegeben, was bedeutet, dass durch eine lautliche Unterscheidung der einzelne Vokal besser zu Tragen kommt. Hierbei ist eine 1:1 Zuordnung weitgehend möglich, da jedem Buchstaben ein Laut zugeordnet werden kann. Eine Ausnahme bei der 1:1 Zuordnung stellt das kurze e dar, das wie {ä} ausgesprochen wird und das ch. Auf der Niveaustufe 1 werden folgende weitere Kriterien festgelegt: Um die Lesefähigkeit zu fördern, werden Silbenbögen und eine Silbenschrift verwendet, sodass die Texte der bereits bekannten Darbietungsform in der Klasse entsprechen.

Bildliche Unterstützung wird angeboten, um Wörter verwenden zu können, die aufgrund der Wortstruktur nicht möglich sind und somit sinnvolle Geschichten erstellen zu können. Außerdem können Bilder einen höheren Grad an Lesestrategien ermöglichen. Die Texte setzen auf Wortwiederholungen, wiederholenden Satzbau, einfachen Wortschatz, kurze Sätze (Ø 3 – 4,5 Wörter pro Satz) und eindeutige Inhalte, um das sinnverstehende Lesen auf einem niedrigen Niveau zu halten.

In der **Niveaustufe L2** werden die Stufen fünf und sechs des Kieler Leseaufbaus zusammengefasst, um den Leseprozess gezielt zu strukturieren und die Einführung weiterer Buchstaben schrittweise zu ermöglichen. Neben den bereits bekannten Vokalen a, e, i, o, u sowie den Diphthongen au und ei umfasst die Buchstabenpalette nun zusätzlich die Konsonanten p, t, k, b, d und g. Auch neue Endungen wie -et (usw.) und -ig werden eingeführt. Die Endung -ig wird aufgrund seiner Häufigkeit und zur Erweiterung des Wortschatzes aufgenommen. Das stumme h wird ebenfalls berücksichtigt, da die Schüler:innen durch ihre zunehmende Leseerfahrung häufige Wörter mit stummem h (z. B. Ohr) erkennen und erlesen können. Die Vokale bleiben auch in dieser Stufe überwiegend lang. Ausnahmen bilden wieder Endungen mit -e und zudem -i, bei denen der Vokal in der Endung kurz sein darf, sowie Wörter mit bis zu vier Lauten. Die Wortstruktur orientiert sich weiterhin an einfachen Lautkombinationen. Dabei werden Buchstabenverbindungen wie au, ei oder ch als ein Laut betrachtet. In der Stufe L2 sind die gleichen Wortstrukturen wie in L1 erlaubt, dazu kommt noch KVKV (z. B. Kino). Auch längere Wörter (z. B. besuchen) sind möglich, solange die Grundstruktur erhalten bleibt. Die Dehnbarkeit der Konsonanten ist jedoch in der zweiten Stufe nicht mehr vorausgesetzt, da sich das aus dem neuen Buchstabenpool ergibt. Das Wort Regen mit der Wortstruktur KVKVK ist demnach erlaubt, da der Konsonant g im Wort Regen bei der Synthese nicht dehnbar ist. In dieser Stufe steigen die Anforderungen leicht an. Die Schwierigkeitsstufe der Laute wird auf zwei erhöht, da nun auch nicht dehnbare Konsonanten wie k eingeführt werden, die als Verschlusslaute etwas schwerer zu artikulieren und zu erkennen sind. Die Schwierigkeitsstufe der Wörter bleibt jedoch bei eins, da die vorgegebene Wortstruktur weiterhin eine weitgehend eindeutige Zuordnung zwischen Phonem und Graphem ermöglicht. Zu den weiteren Kriterien gehört, dass Doppelkonsonanten (z. B. muss oder kann) nur verwendet werden, wenn die Wörter zum Häufigkeitswortschatz zählen. Um den Leselernprozess zu unterstützen, kommen wieder Silbenbögen und Silbenschriften zum Einsatz. Auch bildliche Unterstützung spielt wieder eine zentrale Rolle. Hier wird auch auf Bildwiederholungen geachtet, sodass durch die Wiedererkennung der Bilder der Lesefluss nicht aufgehalten wird. Die Texte der Niveaustufe L2 setzen ebenfalls auf Wortwiederholungen, wiederholenden Satzbau, einfachen Wortschatz, kurze Sätze (Ø 4,5 – 5,5 Wörter pro Satz) und eindeutige Inhalte, um das sinnverstehende Lesen auf einem niedrigen Niveau zu halten.

In der **Niveaustufe L3** werden die Stufen sieben und acht des Kieler Leseaufbaus abgedeckt. Die schrittweise Erweiterung des Buchstabenpools wird weiterhin beibehalten, um Überforderungen und mögliche Ähnlichkeitshemmungen, wie sie durch die Ranschburgsche Hemmung beschrieben werden, zu vermeiden. So werden beispielsweise Buchstaben wie z/ß oder ch/sch in unterschiedlichen Stufen eingeführt, um eine klare Abgrenzung zu gewährleisten. Neben den bereits bekannten Buchstaben und Lauten kommen in dieser Stufe der Diphthong eu sowie die Konsonanten sch, j, v und ß hinzu und auch das ie. Das v wird ausschließlich

als Laut f eingeführt. Die bereits eingeführten Endungen bleiben weiterhin Bestandteil des Wortschatzes und das stumme h wird ebenfalls beibehalten, da es zum häufigen Wortschatz gehört und von den Schüler:innen zunehmend erkannt wird. Die Regel zur Vokallänge bleibt konstant: Vokale sind überwiegend lang, während kurze Vokale in Endungen wie -e und -i oder in Wörtern mit bis zu vier Lauten auftreten dürfen. Die Wortstrukturen orientieren sich weiterhin an den bereits bekannten Kombinationen. Jedoch sind auch zusammengesetzte Nomen erlaubt, wenn jedes Nomen die passende Wortstruktur hat (z. B. Lagerfeuer). Durch den erweiterten Buchstabenpool ist die Struktur in dieser Stufe vielfältiger, ohne jedoch die Grundprinzipien zu verlassen. Die Konsonanten müssen auch in dieser Stufe nicht mehr dehnbar sein. Die Schwierigkeitsstufe der Laute bleibt auf Stufe zwei, da weiterhin nicht dehnbare Konsonanten wie sch hinzukommen. Die Schwierigkeit der Wörter bleibt ebenfalls bei Stufe eins, da die Wortstrukturen weiterhin einfach und leicht zu erlesen sein sollen. Auch die weitgehende 1:1 Zuordnung zwischen Phonem und Graphem wird beibehalten. Die weiteren Kriterien von L1 und L2 bleiben erhalten. In dieser Stufe wird jedoch der sukzessive Abbau von Unterstützungsmaßnahmen wie einfacher Satzstruktur und Bildhilfen eingeleitet, um die Schüler:innen auf ein höheres Niveau des eigenständigen Lesens vorzubereiten.

In der **Niveaustufe L4** werden die Stufen neun und zehn des Kieler Leseaufbaus abgedeckt. Der Fokus liegt weiterhin auf einer behutsamen Erweiterung des Buchstabenpools, um den Lernprozess nicht zu überfordern, während Wort- und Lautschwierigkeit auf einem ähnlichen Niveau bleiben. In dieser Stufe wird das Repertoire an Vokalen und Diphthongen um ä, äu, ö und ü erweitert. Obwohl die orthografische Schwierigkeit von ä und äu grundsätzlich höher ist, spielt dies in einem reinen Lesetext keine Rolle. Neu hinzukommende Konsonanten sind qu, x und y. Das q erscheint nur in der Lautverbindung qu. Die Endungen bleiben erhalten, ebenso wie das stumme h. Die Regeln zur Vokallänge bleiben bestehen und die Wortstrukturen orientieren sich weiterhin an den bekannten Kombinationen und die Dehnbarkeit der Konsonanten spielt weiterhin keine Rolle. Die Schwierigkeitsstufe der Laute bleibt auf Stufe zwei, da die neu eingeführten Laute wie x und qu komplexer sind. Die Schwierigkeit der Wörter bleibt auch noch auf Stufe eins, da die vorgegebenen Wortstrukturen die Lesbarkeit fördern. Es gelten folgende weitere Kriterien in der Niveaustufe L4: Die weitgehend erhaltene 1:1 Zuordnung zwischen Phonem und Graphem erleichtert den Leselernprozess weiterhin. In Stufe L4 werden Silbenschrift und Silbenbögen nicht mehr verwendet, da die Schüler:innen in der Lage sein sollten den Text ohne diese Hilfsmittel zu bewältigen. Bildliche Unterstützung entfällt ebenfalls, da der größere Buchstabenpool einen breiteren Wortschatz ermöglicht. Allerdings können bis zu zehn Wörter, die den Kriterien der Wortstruktur nicht entsprechen, zu Beginn bildlich vorentlastet werden, um dem Alters- und Entwicklungsstand der Lesenden gerecht zu werden und die literarische Qualität des Textes zu fördern. Die Texte in dieser Stufe behalten ihre klare Struktur mit Wortwiederholungen, wiederholendem Satzbau, einfachem Wortschatz und kurzen Sätzen (Ø 6,5 – 7 Wörter pro Satz) bei. Allerdings wird sukzessive eine Schwierigkeitssteigerung eingebaut, um die Schüler:innen zu fordern und das sinnentnehmende Lesen anzuregen. So wird der Übergang zu komplexeren Texten vorbereitet, ohne den Lesefluss zu beeinträchtigen.

Die **Niveaustufe L5** umfasst die Stufe elf des Kieler Leseaufbaus und markiert einen Übergang zu anspruchsvolleren Lesetexten. Diese Stufe zeichnet sich durch die Einführung komplexerer Wortstrukturen

und Konsonantenverbindungen aus, wodurch die Anforderungen an die Lesenden deutlich steigen. Der Buchstabenpool bleibt umfassend: Alle Vokale und Diphthonge sowie die bisher eingeführten Konsonanten werden genutzt. Neu hinzu kommen die Konsonantenverbindungen sp, st, tz und ck. Die Endungen sowie das stumme h bleiben erhalten. Die Vokale sind weiterhin überwiegend lang, mit Ausnahme von e und i in Endungen. Neu ist, dass bei Wörtern mit bis zu sechs Lauten (z. B. stecken) kurze Vokale vorkommen können, um die Bildung komplexerer Wortstrukturen wie KKVKVK zu ermöglichen. Die Wörter in dieser Stufe folgen somit komplexeren Mustern. Neben den bisherigen Strukturen werden nun Strukturen mit Konsonantenverbindungen am Wortanfang wie KKVK (z. B. Probe) und KKVKVK (z. B. Fragen) eingeführt. Diese Verbindungen erhöhen den Schwierigkeitsgrad, da sie von den Lesenden neue Dekodierungsfähigkeiten erfordern. Die Dehnbarkeit der Konsonanten bleibt ausgeschlossen. Die Schwierigkeit der Laute bleibt auf Stufe zwei. Die Schwierigkeit der Wörter steigt jedoch auf Stufe zwei, da nun einfache Konsonantenverbindungen zugelassen werden. Diese Verbindungen erschweren die 1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben, was eine anspruchsvollere Dekodierungsleistung erfordert. Die Texte in L5 sind durch die weiteren Kriterien komplexer gestaltet, um das sinnkonstruierende Lesen zu fördern. Die Sätze werden länger (Ø 7 – 7,5 Wörter pro Satz) und mit mehr Nebensätzen versehen, der Wortschatz zum Beispiel durch Synonyme erweitert und die Inhalte weniger eindeutig, sodass die Lesenden gefordert werden, Verbindungen zwischen Textinhalten herzustellen. Um jedoch den literarischen Anspruch zu wahren und den Wortschatz zu erweitern, können bis zu zehn Wörter, die nicht den Kriterien entsprechen, zu Beginn vorentlastet werden. Dabei wird jedoch darauf geachtet, dass die Texte weiterhin lesbar bleiben und nicht überfordern.

Die **Niveaustufe L6** orientiert sich an Stufe zwölf des Kieler Leseaufbaus und zeichnet sich durch eine erhöhte Schwierigkeitsstufe aus, sowohl in der Laut- als auch in der Wortebene. Sie richtet sich an Schüler:innen, die bereits eine fortgeschrittene Lesekompetenz besitzen und nun komplexere Texte lesen und verstehen. In dieser Stufe kommen keine weiteren Buchstaben hinzu, da nun alle eingeführt wurden. Eine wesentliche Neuerung dieser Stufe ist, dass die Vokale nun in geschlossenen Stammsilben generell kurz sind. Diese Veränderung erhöht die Schwierigkeitsstufe deutlich, da sie eine neue Lautstruktur und Dekodierungsanforderungen einführt. Die Wortstruktur wird weiter komplexer gestaltet. Neben den bisherigen Mustern werden Wörter mit kurzen Vokalen und Doppelkonsonanten in geschlossenen Stammsilben eingeführt, wie in KVKKV (z. B. Wolke) oder KVKKVK (z. B. Balken). Diese Strukturen setzen eine sichere Kenntnis des Buchstabenpools voraus und erhöhen die Anforderungen an das Leseverständnis. Die Dehnbarkeit der Konsonanten bleibt ausgeschlossen. Die Schwierigkeit der Laute steigt auf Stufe drei, da nun alle übrigen Laute einbezogen werden, insbesondere solche, die aus zwei oder mehreren Buchstaben bestehen (z. B. pf, ng, qu). Zudem werden kurze Vokale in geschlossenen Stammsilben berücksichtigt. Die Schwierigkeit der Wörter liegt überwiegend auf Stufe zwei, kann aber auf Stufe drei steigen, wenn die Wörter nicht mehr als zwei Silben haben (z. B. Kind, Lösung), um der literarischen Qualität den Vorrang zu geben. Durch die festgelegten weiteren Kriterien wird die 1:1 Zuordnung von Lauten zu Buchstaben durch die komplexeren Strukturen weiter erschwert. Die Texte in Stufe L6 zeichnen sich durch längere Sätze (Ø 7,5 – 8 Wörter pro Satz), einen erweiterten Wortschatz und weniger eindeutige Inhalte aus. Kurzvokale in Stammsilben sowie Doppelkonsonanten erhöhen die Schwierigkeit, während anspruchsvollere Satzstrukturen die Fähigkeit

fördern, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Um jedoch einen breiteren Wortschatz und literarisch ansprechende Texte zu ermöglichen, können wieder bis zu zehn Wörter, die nicht den Kriterien entsprechen, vorentlastet werden. Eingeschobene Redebegleitsätze und andere stilistische Mittel fördern zusätzlich das sinnkonstruierende Lesen. Diese Stufe bereitet die Schüler:innen auf literarisch gehaltvolle Texte vor und stärkt ihre Fähigkeit, anspruchsvolle Lesestrategien anzuwenden.

Die **Niveaustufe L7** basiert auf den Stufen 13 und 14 des Kieler Leseaufbaus und repräsentiert die höchste Schwierigkeitsstufe in der Entwicklung der Lesekompetenz. Sie richtet sich an Schüler:innen, die fortgeschrittene Lesefähigkeiten besitzen und bereit sind, Texte mit komplexen Wortstrukturen, erweiterten Satzgefügen und anspruchsvollem Wortschatz zu meistern. Der Buchstabenpool umfasst alle zuvor eingeführten Vokale, Diphthonge sowie Konsonanten. Die Endungen und das stumme h bleiben ebenfalls erhalten. Auf der letzten Stufe bleibt die konsequente Verwendung kurzer Vokale in geschlossenen Stammsilben bestehen, was die Schwierigkeit der Laut- und Wortebene deutlich erhöht. Die Wortstrukturen sind nun vollständig ausgeschöpft und decken alle möglichen Kombinationen ab. Die Schwierigkeitsstufe der Laute bleibt bei der Stufe drei, wobei sich die Schwierigkeit der Wörter nun ganz auf Stufe drei erhöht. Diese Wörter können Verbindungen mit Konsonantenansammlungen (z. B. str, schn, spr) am Anfang oder Ende enthalten, bei denen die Lautanzahl drei übersteigt. In Stufe L7 ist also die höchste Schwierigkeitsstufe der Laute und Wörter erreicht. Die weiteren Kriterien der Niveaustufe L7 legen fest, dass Texte in dieser Stufe lange (Ø > 8 Wörter pro Satz) und verschachtelte Sätze enthalten, die den Schüler:innen hohe Anforderungen an ihre syntaktischen und semantischen Verarbeitungsfähigkeiten stellen. Eingeschobene Redebegleitsätze und ein erweiterter Wortschatz und zudem Fremdwörter fördern die Fähigkeit, sinnkonstruierendes Lesen anzuwenden und die Inhalte auf mehreren Ebenen zu verstehen. Stufe L7 fordert die Leser:innen heraus, indem sie die Dekodierungsanforderungen auf ein Maximum steigert.

Die Stufen sind demnach aufeinander aufgebaut und steigen Schritt für Schritt im Schwierigkeitsgrad an. Diese Ausarbeitung bietet somit eine genaue Beschreibung der gestaffelten Anforderungen und berücksichtigt dabei die Progression der Lesefähigkeiten durch abgestimmte Textgestaltung.

4.1.2 Aufbau der Leseförderung für die Plattform Levumi

Nun wird der Aufbau der Leseförderung für die Plattform Levumi erläutert. Die Leseförderung basiert auf einem differenzierten Ansatz, bei dem für jede Jahrgangsstufe von der ersten bis zur fünften Klasse eine thematisch passende Geschichte in drei unterschiedlichen Niveaustufen (L1 bis L7) entwickelt wird. Der Inhalt der Geschichten bleibt innerhalb einer Jahrgangsstufe gleich, doch der Schwierigkeitsgrad der Texte steigt von Niveaustufe zu Niveaustufe an. Dies ermöglicht eine gezielte Anpassung der Lesetexte an die individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen. Die Zuordnung der Niveaustufen zu den Jahrgangsstufen orientiert sich an folgendem Schema (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Zuordnung der Niveaustufen zu den Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe	**Niveaustufe**
1. Klasse	L1, L2, L3
2. Klasse	L2, L3, L4
3. Klasse	L3, L4, L5
4. Klasse	L4, L5, L6
5. Klasse	L5, L6, L7

Wichtig ist jedoch, dass die Texte nicht strikt an eine bestimmte Jahrgangsstufe gebunden sind. Die Niveaustufen dienen vielmehr als Orientierungshilfe, um die Lesetexte flexibel im Unterricht einzusetzen. Auf diese Weise können Lehrkräfte die Texte unabhängig von der Jahrgangsstufe nutzen und gezielt an das jeweilige Leseniveau der Schüler:innen anpassen.

Diese Flexibilität ermöglicht eine differenzierte Förderung im Klassenverband und eine passgenaue Unterstützung der Lesekompetenzentwicklung. Ziel ist es, die Leseflüssigkeit und das Textverständnis durch systematisch abgestufte Anforderungen zu fördern, ohne die Lesenden zu überfordern. Jede der fünf Geschichten spielt in einem thematisch unterschiedlichen Kontext, bleibt jedoch durch die einheitliche Rahmenhandlung verbunden, wodurch abwechslungsreiche und motivierende Lesereize geschaffen werden und die Schüler:innen an inhaltlich ähnlichen Geschichten arbeiten können. Die Niveaustufen geben dabei dem Lesenden die Möglichkeit, sich schrittweise zu steigern.

4.1.3 Festlegen des Inhalts der Geschichten

In diesem Gliederungspunkt wird beschrieben, wie der Inhalt der Lesegeschichten für die erste bis fünfte Jahrgangsstufe systematisch festgelegt wird. Besonderes Augenmerk wird auf die Niveaustufen L4, L5 und L6 der Geschichten für die vierte Klasse gelegt, da diese Jahrgangsstufe im Mittelpunkt der Arbeit steht. Für die inhaltliche Gestaltung der Geschichten spielt die Orientierung am Modell der Heldenreise eine zentrale Rolle. Sie ermöglicht eine spannende und strukturierte Rahmenhandlung, die für alle Jahrgangsstufen anschlussfähig ist. Ziel ist es, eine kohärente Erzählung zu gestalten, die sich durch alle Niveaustufen hindurchzieht und die unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe berücksichtigt. Es wird

nun zunächst das Modell der Heldenreise als konzeptionelle Grundlage erläutert und dann die spezifische Rahmenhandlung für alle Jahrgangsstufen festgelegt und beschrieben.

Orientierung am Modell der Heldenreise

Die Heldenreise stellt ein bewährtes und universelles Erzählmuster dar, das in der Konzeption der Rahmenhandlung der Lesetexte als Leitlinie dient. Ihre klare Struktur und die emotional ansprechenden Stationen der Heldenreise schaffen eine Grundlage, um spannende und lehrreiche Geschichten zu entwickeln, die sowohl Kinder als auch Erwachsene fesseln können (Adamczyk, 2019). In den Lesetexten für die Niveaustufen L4, L5 und L6 der vierten Klasse, aber auch der anderen Jahrgangsstufen, wird das Modell genutzt, um ein kohärentes narratives Gerüst zu schaffen, das die Lesenden durch verschiedene Abenteuer führt.

Die Heldenreise ist ein Erzählmuster, das in Mythen, Märchen und modernen Geschichten Verwendung findet und die grundlegenden Elemente menschlicher Erfahrungen widerspiegelt (Adamczyk, 2019). Sie beschreibt den Weg eines Helden, der aus seiner gewohnten Welt herausgerissen wird, um sich neuen Herausforderungen zu stellen, innere und äußere Konflikte zu überwinden und schließlich transformiert zurückzukehren. Der Ablauf der Heldenreise folgt typischen Stationen (siehe Abbildung 1), die eine Geschichte strukturieren und emotional ansprechend machen. Der Held erhält einen Ruf zum Abenteuer, der ihn auffordert, eine Entscheidung zu treffen und seine Komfortzone zu verlassen. Nach anfänglichem Zögern begegnet er einem Mentor, der ihm Orientierung gibt, und begibt sich auf die Reise. Dabei trifft er auf Verbündete, aber auch auf Antagonisten, die seine Entwicklung auf die Probe stellen. Durch Prüfungen und Wendepunkte gelangt der Held an den sogenannten Point of no Return, an dem es kein Zurück mehr gibt und er seine größten Ängste überwinden muss. Die Reise mündet schließlich in der entscheidenden Prüfung, nach der er mit einer Belohnung oder einem neuen Verständnis in die gewohnte Welt zurückkehrt (Adamczyk, 2019). Die Heldenreise bietet nicht nur eine spannende Erzählstruktur, sondern ermöglicht es den Lesenden, sich mit dem Helden und seinen Kämpfen zu identifizieren. Sie greift universelle Themen wie Veränderung, Überwindung von Hindernissen und persönliches Wachstum auf und macht Geschichten dadurch sowohl zeitlos als auch tiefgreifend nachvollziehbar (Adamczyk, 2019).

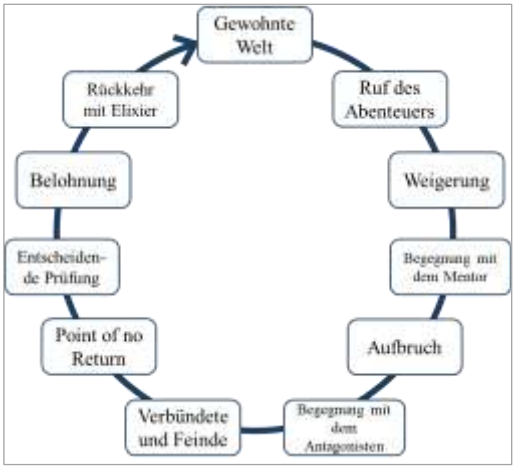


Abbildung 1: Ablauf der Heldenreise nach Adamczyk (2019) in eigener Adaption

Die Lesegeschichte *Levumi, sein Feuer und die Insel* ist für die vierte Klasse geschrieben und liegt in den drei Niveaustufen L4, L5 und L6 vor. Diese Geschichten sind ebenfalls separat in *OSF* unter dem Ordner *Zulassungsarbeit_Elisa_Gschwend* hinterlegt (siehe Anhang). In allen drei differenzierten Textausführungen bleibt der Inhalt der Geschichte gleich, nur der Anforderungsgrad für den Lesenden steigt stetig an. Die Lesegeschichte *Levumi, sein Feuer und die Insel* folgt dem Aufbau der Heldenreise und umfasst die typischen Stationen dieses Erzählmusters, wodurch sie eine klare und ansprechende Struktur erhält. Die Erzählung beginnt mit der gewöhnlichen Welt, in der Levumi zunächst friedlich im Sand liegt und die Ruhe genießt.

Diese Idylle wird jedoch durch die Erkenntnis gestört, dass er sich allein auf einer unbekannten Insel befindet. Mit der Frage „Wie bin ich hier gelandet?“ wird Levumis Abenteuer eingeleitet, was den Ruf zum Abenteuer darstellt. Zunächst reagiert Levumi mit Verwirrung und Zögern, ein typisches Merkmal der Weigerung des Rufs. Doch als er die streitenden Tiere entdeckt und sich einmischt, akzeptiert er die Herausforderung, eine Lösung für deren Konflikt zu finden. In diesem Moment wird er selbst zum Mentor für die Tiere, indem er ihnen vorschlägt, durch sein Feuer Wärme zu schaffen. Als sein Feuer jedoch nicht mehr funktioniert, nimmt die Geschichte eine Wendung, die Levumi auf seine eigentliche Reise schickt, nämlich die Suche nach seinem verloren gegangenen Feuer. Der Aufbruch zum Vulkan markiert den Übergang in die besondere Welt. Der Weg dorthin stellt Levumi vor lauter Herausforderungen, wie das Klettern über Hindernisse und das Überwinden seiner eigenen Unsicherheiten. Diese Prüfungen stellen typische Schwellen und Tests dar, bei denen Levumi seine Entschlossenheit beweist. Am Vulkan selbst steht Levumi am Point of no Return: Der steile, gefährliche Aufstieg fordert ihn körperlich und mental heraus. Durch seinen Mut und seine Hartnäckigkeit gelangt er schließlich an die Spitze, wo er in der brodelnden Lava die Quelle seiner Kraft wiederfindet. Dieser Moment entspricht der entscheidenden Prüfung, in der Levumi transformiert wird. Er erhält sein Feuer zurück und mit ihm das Vertrauen in seine Fähigkeiten. Mit seiner wiedergewonnenen Stärke kehrt Levumi zu den Tieren zurück, wo er sein Feuer einsetzt, um den Konflikt zu lösen. Die Dankbarkeit der Tiere repräsentiert die Belohnung und zeigt, wie Levumi nicht nur sich selbst, sondern auch anderen hilft. Der plötzliche Sturm, der ihn von der Insel wegträgt, öffnet zuletzt das Tor zu neuen Abenteuern. Dies entspricht der Rückkehr mit dem Elixier, bei der Levumi transformiert und gestärkt die nächste Phase seiner Reise antritt. Die Geschichte greift damit zentrale Elemente der Heldenreise auf, wie den Mut, Herausforderungen anzunehmen, das Überwinden von Hindernissen und die Transformation durch die Erlebnisse. Diese universellen Themen machen die Erzählung sowohl spannend als auch emotional zugänglich und regen die Schüler:innen dazu an, sich mit Levumis Weg zu identifizieren.

Festlegen der Rahmenhandlung für alle Jahrgangstufen

Nachdem die Heldenreise als grundlegendes Erzählmodell ausgewählt wurde, gilt es die Rahmenhandlung für alle fünf Jahrgangsstufen festzulegen. Diese soll nicht nur die Erzählstruktur vereinheitlichen, sondern auch thematische Verknüpfungen zwischen den Geschichten schaffen. Im nächsten Abschnitt wird beschrieben, wie die Geschichten von Levumi inhaltlich aufeinander abgestimmt wurden, sodass sie als fortlaufende Erzählreihe dienen können, die flexibel im Unterricht eingesetzt werden kann.

Die Hauptfigur aller Erzählungen ist Levumi, ein Drache, der in jeder Geschichte an einen unbekannten Ort gelangt, vor eine Herausforderung gestellt wird, diese meistert und am Ende durch einen Wind in sein nächstes Abenteuer getragen wird. Die Geschichten sind so gestaltet, dass sie unterschiedliche Orte und Begebenheiten der Welt aufgreifen und altersgerecht ausgestaltet sind. In der ersten Klasse beginnt Levumis Reise auf einem Berg, wo er frisch aus seinem Ei schlüpft und lernt, wie er fliegen kann, um ins Tal zu gelangen. Die Geschichte der zweiten Klasse spielt in einem Wald, in dem Levumi einem Eichhörnchen hilft, seine verlorenen Nüsse wiederzufinden. In der dritten Klasse wird die Handlung in eine Eislandschaft verlegt, in der Levumi einen Pinguin aus einem Schneehaufen befreit. Für die vierte Klasse wurde eine tropische Insel als Setting gewählt, auf der Levumi den Bewohnern hilft, eine Lösung für die begrenzten Wärmeplätze am Feuer zu finden.

Schließlich führt Levumis Reise in der fünften Klasse in die Wüste, wo er den dort lebenden Tieren hilft, Zugang zu einer Wasserquelle zu erhalten.
Alle fünf Geschichten greifen universelle Themen wie Hilfsbereitschaft, Problemlösung und Mut auf und spiegeln gleichzeitig verschiedene geografische und kulturelle Umgebungen wider. Dabei sind die Geschichten nicht nur eigenständig lesbar, sondern hängen zusammen und schaffen damit eine fortlaufende Erzählreihe, die durch Levumis Abenteuer miteinander verbunden ist. Diese Verbindung ermöglicht den Lehrkräften, die Geschichten flexibel im Schulalltag einzusetzen, da sie für unterschiedliche Jahrgangs- und Niveaustufen adaptiert wurden. Somit werden sowohl Leseflüssigkeit als auch Textverständnis alters- und leistungsgerecht gefördert, während gleichzeitig alle Schüler:innen am selben inhaltlichen Gegenstand arbeiten können.

4.1.4 Erstellung der Lesetexte

Im folgenden Abschnitt wird der Prozess der Erstellung der differenzierten Lesetexte detailliert erläutert. Dabei wird aufgezeigt, welche Kriterien bei der Auswahl des Wortschatzes berücksichtigt wurden, welche Richtlinien zur Textgestaltung zur Anwendung kamen und wie das Layout gestaltet wurde.

Kriterien des Wortschatzes

Zuerst werden die zentralen Kriterien für die Auswahl des Wortschatzes beschrieben, die maßgeblich zur Erstellung der differenzierten Lesetexte beitragen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der gezielten Auswahl eines kindgerechten und altersangemessenen Wortschatzes, der den individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen gerecht wird. Dabei wurden die Anforderungen der entwickelten Kriterien der Niveaustufen und des LehrplanPLUS der jeweiligen Jahrgangsstufe berücksichtigt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., a & b).
Für die niedrigeren Niveaustufen wurde bewusst auf einfache, häufig vorkommende und den Kindern weitgehend vertraute Wörter zurückgegriffen. In den Texten bis zur Niveaustufe L4 (siehe Tabelle 2) liegt der Schwerpunkt auf klar verständlichen Inhalten, die durch Wortwiederholungen, einheitliche Satzstrukturen, einfachen Wortschatz und kurze, prägnante Sätze unterstützt werden. Dieses Vorgehen gewährleistet einen sanften Einstieg in die Lesetexte und erleichtert den Schüler:innen die Dekodierung und das Verständnis. Gleichzeitig wird mit steigender Niveaustufe eine schrittweise Erhöhung des Schwierigkeitsgrades eingebaut. In den höheren Niveaustufen bis L7 (siehe Tabelle 2) werden die Sätze komplexer, der Wortschatz erweitert und die Inhalte zunehmend anspruchsvoller und weniger eindeutig.
Der Wortschatz orientiert sich dabei konsequent an den festgelegten Kriterien, die an den Prinzipien des Kieler Leseaufbaus angelehnt sind (siehe Tabelle 2). Diese Kriterien definieren nicht nur die sprachlichen Anforderungen, sondern setzen auch Begrenzungen für die Auswahl und Gestaltung des Wortschatzes im Hinblick auf den erlaubten Buchstabenpool, der Länge der Vokale, die Wortstruktur und die Dehnbarkeit der Konsonanten. Mit einer zunehmenden Anzahl verfügbarer Buchstaben erweitert sich der mögliche Wortschatz, was die Progression der Texte ermöglicht. Was die Länge der Vokale betrifft, so werden in den unteren Niveaus nur Wörter mit langen Vokalen verwendet, und erst in den höheren Niveaus werden Wörter mit kurzen Vokalen eingeführt, um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen. Auch die Wortstruktur und die Dehnbarkeit der

Konsonanten spielen eine zentrale Rolle. In den niedrigeren Stufen dominieren Wörter mit einfacherer Struktur und dehnbaren Konsonanten wie m, n oder s, während komplexere Wortstrukturen mit Konsonantenverbindungen und nicht dehnbaren Konsonanten in höheren Stufen zunehmend eingebaut werden. Der Wortschatz wird also auch durch die strengen Kriterien eingeschränkt.

Einige Wörter wurden jedoch bewusst in die Geschichten aufgenommen, obwohl sie nicht vollständig den Kriterien der jeweiligen Niveaustufe entsprechen. Sie wurden als wesentlich für den Inhalt und den Lesefluss der Texte erachtet. Um den Leseprozess zu erleichtern, wurden diese schwierigen Wörter bis zur Niveaustufe L3 durch Bilder im Text ersetzt, sodass die Kinder deren Bedeutung intuitiv erfassen können, ohne den Lesefluss zu unterbrechen. In der Niveaustufe L4 erscheinen Bilder nur noch zu Beginn des Textes und werden durch die entsprechenden Wörter ergänzt. Dadurch erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, den Wortschatz vorab kennenzulernen und vor dem Lesen des Textes ein Verständnis für die Begriffe zu entwickeln, die nicht den festgelegten Kriterien entsprechen. Ab der Niveaustufe L5 wird vollständig auf Bilder verzichtet, um den Fokus auf das eigenständige Lesen zu legen. Stattdessen werden die Wörter, die nicht den Kriterien entsprechen, zu Beginn des Textes aufgelistet, sodass sie vorab thematisiert werden können. Ab der Niveaustufe L6 entfällt diese Vorentlastung vollständig, sodass die Schüler:innen mit dem gesamten Wortschatz ohne vorherige Unterstützung arbeiten und ihre Lesekompetenz weiter vertiefen.

Zusätzlich wurden einige Wörter in die Texte aufgenommen, die nicht den festgelegten Kriterien entsprechen und auch nicht im Vorfeld entlastet wurden. Diese Wörter gehören jedoch zum Häufigkeits- oder Grundwortschatz und sind den Kindern in der Regel bekannt. Eine tabellarische Übersicht (siehe Tabelle 4) zeigt, welche Wörter in den einzelnen Geschichten vorkommen, die nicht den Kriterien der jeweiligen Niveaustufe entsprechen und die auch nicht bereits vorentlastet wurden.

Tabelle 4: Nicht-kriterienkonforme Wörter der Levumi-Geschichten

Geschichte	Wörter, die nicht den Kriterien entsprechen
Das ist Levumi	**L1:** aber, da, das, dem, der, die, durch, etwas, ist, kaum, mit, nicht, sind, und, warm, wie **L2:** die, durch, etwas, geht, gibt, ist, kalt, kennt, komm, kommen, leicht, macht, nicht, saust, schaut, sind, und, unten, von, warm, wie **L3:** allein, allem, durch, etwas, geht, gibt, ist, kannst, kaputt, kennt, kommen, kommt, lacht, leicht, liegt, macht, nicht, rollt, ruft, saust, sind, und, unten, warm
Levumi im Wald	**L2:** die, ist, kann, können, muss, nicht, sie, sind, und, werden **L3:** denn, dann, ist, kann, kannst, können, muss, nicht, und, unter, will **L4:** denn, ist, kann, kannst, können, lang, muss, nicht, und, will
Levumi auf dem Eis	**L3:** an, bin, bis, bist, doch gehen, gehen, geht, hat, im, in, ist, können, lassen, mit, muss, noch, sind, um, und, was

	L4: an, bin, bis, bist, das, doch, gehen, hat, herum, im, immer, in, ist, kann, können, lachen, mit, müssen, noch, sind, um **L5:** an, das, das, doch, fest, gehen, hat, im, immer, in, ist, kann, kommen, können, lachen, mach, mache, mich, mit, muss, müssen, noch, sich, sind, um, und, von, was
Levumi, sein Feuer und die Insel	**L4:** bis, doch, hat, ist, kalt, langen, mit, muss, nicht, noch, sich, sind, und, uns, wenigen **L5:** doch, hat, ist, kalt, mit, muss, nicht, noch, sich, sind, und, uns, wenigen, will
Levumi in der Wüste	**L5:** als, also, anders, bald, danke, darfst, dort, einmal, etwas, fest, fragt, ganz, gibt, hinter, hört, ins, ist, jetzt, kannst, keins, kommen, kommt, kurz, lange, macht, nicht, nichts, ruft, sagt, schnell, siehst, sind, sofort, und, uns, wird

Wie bereits erwähnt, gehören die in der Tabelle aufgeführten Wörter (siehe Tabelle 4) zum größten Teil zum Häufigkeits- bzw. Grundwortschatz. Diese Wörter lassen sich in den Ergänzenden Informationen zum LehrplanPLUS und im Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an Grundschulen in Baden-Württemberg nachweisen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., a & b; Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, o. D.). Für diese Zuordnung der Wörter zum Grundwortschatz wurde zusätzlich eine Tabelle (siehe Tabelle 5) erstellt, in der durch die passende farbliche Markierung ersichtlich ist, welches Wort in welcher Geschichte vorkommt. Die Wörter *kaum* und *herum* lassen sich zwar nicht im Grundwortschatz nachweisen, wurden aber dennoch in die Geschichten aufgenommen, weil sie lautgetreu und daher leicht zu lesen sind und in der Alltagssprache verwendet werden.

Tabelle 5: Zuordnung der Wörter zum Grundwortschatz

Buchstabenanzahl	**LehrplanPLUS: Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2** (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., a)	**LehrplanPLUS: Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 und 4** (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., b)	**Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, Klassen 1 bis 4** (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, o. D.)	**Rest**
Zwei Buchstaben	da, in, um, im	an		
Drei Buchstaben	der, die, die, das, das, ist, ist, ist, ist, und, und, und, und, und, uns, hat, hat, mit, mit, sie, was	bis, dem, dem, uns, uns, von, von, wie, bin, bis	als, ins,	

Vier Buchstaben	aber, aber, aber, also, doch, doch, geht, geht, gibt, gibt, hört, kann, kann, ruft, ruft, sagt, sich, sich, sind, sind, sind, sind, sind, will, will	dann, dort, ganz, komm, lang, muss, muss, muss, bist, kann, kurz, mich, mach, wird	bald, denn, fest*, fest*, kalt, kalt, noch, noch, warm *im Wortschatz: das Fest	kaum
Fünf Buchstaben	allem, danke, durch, fragt, kleine, macht, macht, nicht, nicht, nicht, nicht, nicht, rollt, gehen, mache	etwas, etwas, keins, kommt, kommt, kommt, lange, liegt, immer	jetzt, kennst, unter	herum
Sechs Buchstaben	darfst, hinter, kannst, kannst, kannst, können, können, müssen, nichts	kommen, kommen, kommen, sofort, siehst, werden, langen, lassen, lachen	anders, allein, einmal	
Sieben Buchstaben		schnell, wenigen		

Die bedachte Auswahl und Strukturierung des Wortschatzes in den differenzierten Lesetexten stellt somit sicher, dass die Schüler:innen schrittweise an komplexere sprachliche Strukturen herangeführt werden. Durch die Verwendung eines Wortschatzes, der sich an den Kriterien des Kieler Leseaufbaus orientiert, die schrittweise Steigerung des Schwierigkeitsgrades und die gezielte Vorentlastung anspruchsvoller Begriffe, wird ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Leseförderung und inhaltlicher Herausforderung geschaffen. Die Berücksichtigung des Grund- und Häufigkeitswortschatzes stellt zudem sicher, dass die Kinder mit relevanten und alltagssprachlich bedeutsamen Wörtern arbeiten.

Richtlinien zur Texterstellung

Die Richtlinien zur Textgestaltung dienen als Grundlage für die Erstellung der Lesetexte auf den verschiedenen Niveaustufen. Für jede Niveaustufe wurden hierfür verbindliche Vorgaben in den Bereichen LIX-Wert, Wörteranzahl und durchschnittliche Wortanzahl pro Satz festgelegt. Diese Richtlinien sorgen dafür, dass die Texte mit zunehmender Schwierigkeitsstufe differenziert gestaltet werden, ohne die Schüler:innen in ihrem Leseprozess zu überfordern.

Die LIX-Werte, die die Leseschwierigkeit eines Textes definieren, steigen systematisch von der einfachsten Niveaustufe L1 mit einem Wert kleiner als fünf bis zur anspruchsvollsten Stufe L7 mit einem Wert von 21 oder höher an. Die Wörteranzahl reicht von etwa 150 Wörtern (± 30) in der einfachsten Niveaustufe L1 bis zu 850 Wörtern (± 30) in der höchsten Stufe L7. Die durchschnittliche Satzlänge steigt dabei von 3 bis 4,5 Wörtern pro Satz in L1 auf über 8 Wörter pro Satz in L7 an. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Lesekompetenz

schrittweise zu erweitern, während der Schwierigkeitsgrad der Texte kontinuierlich an ihre Fähigkeiten angepasst wird. Die genauen Vorgaben in den Bereichen LIX-Wert, Wörteranzahl und durchschnittliche Wortanzahl pro Satz sind in der Tabelle der Richtlinien zur Texterstellung (siehe Tabelle 6) zu entnehmen.

Tabelle 6: Richtlinien der Texterstellung

Niveaustufe	**LIX-Range**	**Wörteranzahl**	**Wörter pro Satz Ø**
L 1	< 5	150 (+/-30)	3-4,5
L 2	5-8	250 (+/-30)	4,5-5,5
L 3	8-10	350 (+/- 30)	5,5-6,5
L 4	10-13	450 (+/-30)	6,5-7
L 5	13-17	550 (+/-30)	7-7,5
L 6	17-21	700 (+/- 30)	7,5-8
L 7	> 21	850 (+/- 30)	> 8

Die Geschichte für die vierte Klasse *Levumi, sein Feuer und die Insel* wurde für die Niveaustufen L4, L5 und L6 ebenfalls nach den Richtlinien zur Texterstellung gestaltet. Für die Niveaustufe L4 weist der Text einen LIX-Wert von 12,40 auf, umfasst 458 Wörter und hat eine durchschnittliche Satzlänge von 6,72 Wörtern. In der Niveaustufe L5 steigern sich die Anforderungen: Der Text hat einen LIX-Wert von 13,45, besteht aus 556 Wörtern und die durchschnittliche Satzlänge beträgt 7,50 Wörter. Die höchste Stufe, L6, erreicht einen LIX-Wert von 20,92, umfasst 736 Wörter und zeichnet sich durch eine durchschnittliche Satzlänge von 7,77 Wörtern aus.

In der Übersichtstabelle mit den Werten aller Levumi-Geschichten (siehe Tabelle 7) kann genau abgelesen werden, wie hoch der LIX-Wert jeder einzelnen Geschichte in der jeweiligen Niveaustufe ist, wie viele Wörter der gesamte Text hat, wie viele Wörter durchschnittlich in einem Satz vorkommen und wie groß die Schrift ist. Die Übersicht verdeutlicht somit den allmählichen Anstieg des Schwierigkeitsgrades der Geschichten in den einzelnen Niveaustufen und soll einen Überblick über alle Werte der Geschichten geben.

Tabelle 7: Übersicht der Werte aller Levumi-Geschichten

Titel	**LIX**	**Wörter Gesamt***	**Wörter pro Satz**	**Schrift-größe**
Das ist Levumi L1	4,91	143	Ø 4,21	18
Das ist Levumi L2	6,34	236	Ø 5,49	18
Das ist Levumi L3	9,7	332	Ø 6,38	16
Levumi im Wald L2	7,16	231	Ø 5,5	18
Levumi im Wald L3	9	379	Ø 5,83	16
Levumi im Wald L4	11,13	473	Ø 6,96	14

Levumi auf dem Eis L3	8,18	337	Ø 6.5	16
Levumi auf dem Eis L4	11,88	480	Ø 6.67	14
Levumi auf dem Eis L5	14,06	574	Ø 6.8	14
Levumi auf der Insel L4	12,40	458	Ø 6,94	14
Levumi auf der Insel L5	13,24	540	Ø 7,50	14
Levumi auf der Insel L6	20,77	724	Ø 7,78	14
Levumi in der Wüste L5	13,21	582	Ø 7,48	14
Levumi in der Wüste L6	19,63	759	Ø 7,51	14
Levumi in der Wüste L7	24,93	888	Ø 8,22	12

*ohne Bildwörter

Durch die Einhaltung der festgelegten Richtlinien wird also sichergestellt, dass die Texte eine kontinuierliche Progression aufweisen, ohne die Lesekompetenz der Kinder zu überfordern. Somit bieten die Levumi-Geschichten eine strukturierte und differenzierte Grundlage für die Förderung der Lesekompetenz der Schüler:innen auf unterschiedlichen Niveaustufen.

Layout der Lesetexte

Das Layout der Lesetexte wurde gezielt an die Anforderungen der verschiedenen Niveaustufen angepasst, um sowohl die Lesbarkeit als auch die Motivation der Schüler:innen zu fördern. Die Bilder wurden mithilfe von KI generiert, wodurch sie lizenzfrei und flexibel einsetzbar sind. Bis zur Niveaustufe L3 sind die Bilder direkt in den Text integriert, um schwierige Wörter visuell zu ersetzen und dennoch eine ansprechende und interessante Geschichte zu ermöglichen. In der Niveaustufe L4 werden die Bilder nur noch zu Beginn des Textes gezeigt und durch die passenden Wörter ergänzt. Dies entlastet den Wortschatz im Voraus, der auf dieser Stufe noch nicht vollständig verfügbar ist. Ab L5 wird gänzlich auf Bilder verzichtet, um den Fokus auf das eigenständige Lesen der Texte zu legen.

Auch die Schriftgröße wurde an die jeweilige Niveaustufe angepasst, um den Lesekomfort zu gewährleisten. In den Stufen L1 und L2 beträgt die Schriftgröße 18, in L3 wird sie auf 16 reduziert, während sie ab L4 bis L6 eine Größe von 14 annimmt. In der höchsten Niveaustufe L7 wird eine Schriftgröße von 12 verwendet. Ein einheitlicher Zeilenabstand von 1,5 sorgt für eine klare Struktur und erleichtert das Lesen zusätzlich.

Erstellt wurden die Texte mithilfe des Programms Worksheet Crafter, das eine konsistente und übersichtliche Gestaltung ermöglicht. Einheitliche Ränder, klar strukturierte Überschriften, die leicht leserliche Schriftart der Bruchschrift und eine durchgehende Formatierung sorgen dafür, dass die Lesetexte ansprechend und übersichtlich bleiben.

In diesem Gliederungspunkt wurde somit der Prozess der Erstellung der differenzierten Lesetexte detailliert erläutert. Dabei wurde aufgezeigt, welche Kriterien bei der Auswahl des Wortschatzes berücksichtigt wurden, welche Richtlinien zur Textgestaltung zur Anwendung kamen und wie das Layout gestaltet wurde.

4.2 Untersuchung der Wirksamkeit von Textgestaltungskriterien auf die Leseflüssigkeit

Nachdem im ersten methodischen Teil die Erstellung der differenzierten Lesegeschichten ausführlich beschrieben wurde, folgt nun der zweite methodische Teil. Dieser befasst sich mit der Untersuchung und Analyse der zentralen Fragestellung. Dabei steht die Leseflüssigkeit von Schüler:innen der vierten Klasse an Förderschulen im Mittelpunkt, wobei der Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Textarten vorgenommen wird: Lesetexte, die nach den festgelegten Kriterien erstellt wurden, und Texte mit gleichem Schwierigkeitsgrad, gemessen am LIX-Wert, die jedoch nicht diesen spezifischen Kriterien folgen. Die Leseflüssigkeit wird anhand von *Lesegeschwindigkeit* und *Fehleranzahl* erfasst. Das Ziel ist also herauszufinden, ob die gezielte Textgestaltung nach den klar definierten Kriterien zu einer höheren Leseflüssigkeit führt als Texte mit vergleichbarem Schwierigkeitsniveau.
Dieser Teil gliedert sich in mehrere Abschnitte. Zunächst wird die zugrundeliegende Hypothese formuliert, die die theoretische Grundlage für die Untersuchung bildet. Anschließend folgt eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns und zuletzt die praktische Durchführung und Datenerhebung.

4.2.1 Hypothese

In diesem Abschnitt wird die Hypothese formuliert, die die Grundlage für die Untersuchung bildet. Sie stellt die Annahme dar, dass die gezielte Textgestaltung nach festgelegten Kriterien einen positiven Einfluss auf die Leseflüssigkeit von Schüler:innen der vierten Klasse an Förderschulen hat. Die zugrunde liegenden Kriterien orientieren sich an dem bewährten Modell des Kieler Leseaufbaus und umfassen Aspekte wie die Auswahl bestimmter Buchstaben, die Länge der Vokale, die Dehnbarkeit der Konsonanten, die Wortstruktur sowie die Schwierigkeitsstufen der Laute und Wörter (siehe Tabelle 2). Diese systematische Herangehensweise wurde entwickelt, um die besonderen Bedürfnisse von Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten zu berücksichtigen und den Leseprozess zu erleichtern (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Die Hypothese stützt sich daher auf die Annahme, dass eine gezielte und durchdachte Textgestaltung den Leseprozess stärker unterstützt als Texte, die ohne ein solches Konzept erstellt wurden. Es wird also erwartet, dass Schüler:innen die Texte mit gezielten Gestaltungskriterien lesen, eine höhere *Lesegeschwindigkeit* erreichen und gleichzeitig weniger *Lesefehler* machen. Damit bildet sie die theoretische Grundlage dieser Untersuchung und zielt darauf ab, den Einfluss der Kriterien auf die Leseflüssigkeit wissenschaftlich zu überprüfen. Die Hypothese soll also als theoretische Leitlinie dienen, die es zu überprüfen gilt.

4.2.2 Untersuchungsdesign

In diesem Abschnitt wird das Design der Untersuchung beschrieben. Um die Hypothese zu testen, wird ein kontrolliertes Experiment in einem *zweimal-zwei-Design* durchgeführt. Die Stichprobengröße soll so viele Kinder wie nur möglich umfassen, um möglichst eine statistisch signifikante Aussagekraft zu gewährleisten. Als Zielgruppe gelten Schüler:innen der vierten Klasse einer Förderschule, die nach Verfügbarkeit und Zustimmung der Eltern zufällig aus den Klassen ausgewählt werden. Zur Erweiterung des Stichprobenumfangs

werden auch andere Jahrgangsstufen und Schulformen einbezogen. Dabei wird die Anonymität der Teilnehmenden strikt gewahrt, und die Teilnahme erfolgt ausschließlich auf freiwilliger Basis.

Hierfür werden zwei verschiedene Geschichten in jeweils zwei Varianten eingesetzt: eine Version, die nach den festgelegten Kriterien erstellt wurde, und eine Version, die ohne diese Kriterien entwickelt wurde, jedoch gemessen am LIX-Wert den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweist. Die erste Geschichte bezieht sich auf das Thema *Levumi, sein Feuer und die Insel* (I1 mit Kriterien und I2 ohne Kriterien), und die zweite Geschichte handelt von *Levumi, seine Nüsse und der Wald* (W1 mit Kriterien und W2 ohne Kriterien). Es liegen also insgesamt vier Textvarianten (I1, I2, W1, W2) vor, wie aus der Tabelle zu den Textvarianten (siehe Tabelle 8) entnommen werden kann. Die vier Textvarianten der Untersuchung sind ebenfalls in *OSF* unter dem Ordner *Zulassungsarbeit_Elisa_Gschwend* zu finden (siehe Anhang).

Tabelle 8: Textvarianten

Geschichte	**Mit Kriterien**	**Ohne Kriterien**
Levumi, sein Feuer und die Insel	I1	I2
Levumi, seine Nüsse und der Wald	W1	W2

Um den Schwierigkeitsgrad der Texte zu kontrollieren und eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, weisen alle vier Geschichten nahezu die gleiche Wortanzahl und denselben LIX-Wert auf. Die Werte können ebenfalls aus der Tabelle (siehe Tabelle 9) darunter entnommen werden.

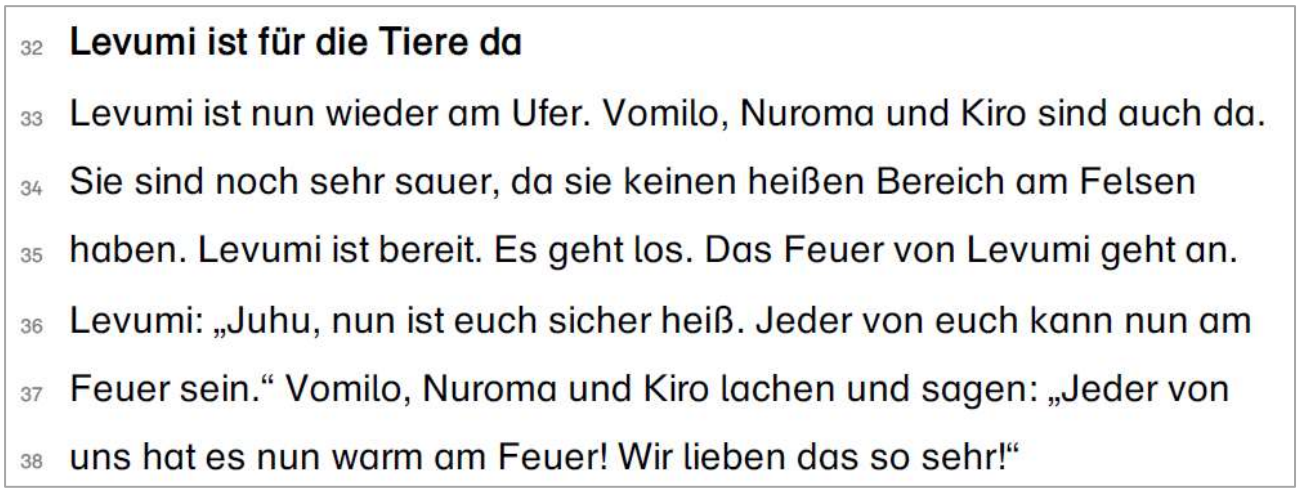
Tabelle 9: Vergleich der Textvarianten

Text-variante	**LIX-Wert**	**Wörteranzahl**
I1	12,4	458
I2	12,5	456
W1	12,4	458
W2	12,49	458

Bei der Erstellung der vier Textvarianten wurde darauf geachtet, dass ein fairer Vergleich ermöglicht werden kann. Die Texte I1 und W1, also die Varianten mit Kriterien, waren bereits im Voraus als Fördertexte für die Plattform Levumi entwickelt worden und wurden nur leicht angepasst, sodass die Wortanzahl fast gleich ist. Für diese Texte wurden die Niveaustufen L4 der Geschichten ausgewählt, wodurch die festgelegten Kriterien maßgeblich die Textgestaltung prägen. Aus der Tabelle zur Einteilung der sieben Niveaustufen (siehe Tabelle 2) können die für die Stufe L4 berücksichtigten Kriterien entnommen werden.

Die Texte I2 und W2, die ohne die festgelegten Kriterien verfasst wurden, entstanden anschließend. Bei ihrer Erstellung wurde darauf geachtet, einen altersgerechten Wortschatz zu verwenden. Um eine Vergleichbarkeit der Schwierigkeitsgrade sicherzustellen, wurden diese Texte immer wieder in einen LIX-Wert-Rechner eingefügt, wobei die Wort- und Satzlängen und der Schwierigkeitsgrad so lange angepasst wurden, bis der LIX-Wert sowie die Wortanzahl aller vier Texte übereinstimmten (Psychometrica, o. D.). Bei der Erstellung

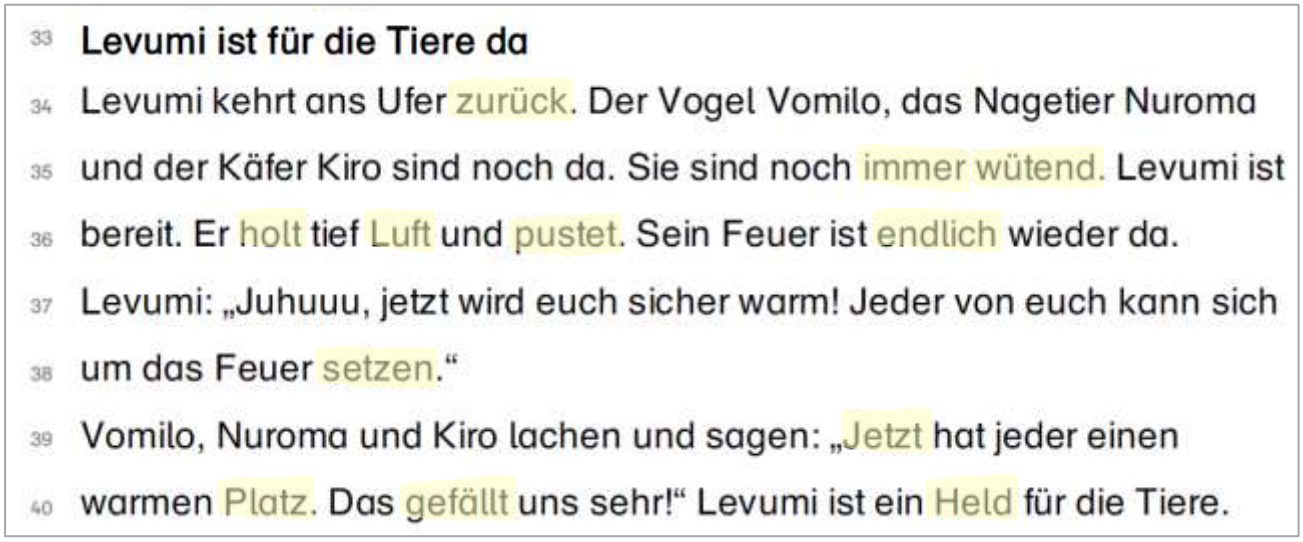
der Texte I2 und W2 wurden die Kriterien der Niveaustufe L4 bewusst nicht berücksichtigt. So wurde nicht zwingend auf einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen geachtet, Konsonantenhäufungen wurden nicht gezielt vermieden und die 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben wurde nicht konsequent eingehalten. Zudem erfolgte keine Beschränkung auf einen begrenzten Buchstabenpool und die Texte enthalten auch kurze Vokale, die in den kriteriengeleiteten Varianten bis auf wenige Ausnahmen ausgeschlossen wurden. Dadurch unterscheiden sich die Texte I2 und W2 in ihrer Struktur und sprachlichen Gestaltung von den kriteriengeleiteten Varianten I1 und W1, während ihr Schwierigkeitsgrad nach dem LIX-Wert dennoch vergleichbar bleibt. Das Layout, einschließlich der Vorentlastung durch Bilder, ist für alle Varianten gleich. Diese Einheitlichkeit gewährleistet, dass mögliche Unterschiede in der Leseflüssigkeit ausschließlich auf die Anwendung oder das Fehlen der Kriterien zurückgeführt werden können.
Um den Vergleich zwischen den Texten mit und ohne Kriterien zu verdeutlichen, wurde jeweils ein kurzer Ausschnitt aus der Insel-Geschichte I1 (mit Kriterien) und I2 (ohne Kriterien) eingefügt (siehe Abbildungen 2 & 3).



Levumi ist für die Tiere da

Levumi ist nun wieder am Ufer. Vomilo, Nuroma und Kiro sind auch da. Sie sind noch sehr sauer, da sie keinen heißen Bereich am Felsen haben. Levumi ist bereit. Es geht los. Das Feuer von Levumi geht an. Levumi: „Juhu, nun ist euch sicher heiß. Jeder von euch kann nun am Feuer sein.“ Vomilo, Nuroma und Kiro lachen und sagen: „Jeder von uns hat es nun warm am Feuer! Wir lieben das so sehr!“

Abbildung 2: Textausschnitt I1 (mit Kriterien)



Levumi ist für die Tiere da

Levumi kehrt ans Ufer zurück. Der Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und der Käfer Kiro sind noch da. Sie sind noch immer wütend. Levumi ist bereit. Er holt tief Luft und pustet. Sein Feuer ist endlich wieder da. Levumi: „Juhuuu, jetzt wird euch sicher warm! Jeder von euch kann sich um das Feuer setzen.“ Vomilo, Nuroma und Kiro lachen und sagen: „Jetzt hat jeder einen warmen Platz. Das gefällt uns sehr!“ Levumi ist ein Held für die Tiere.

Abbildung 3: Textausschnitt I2 (ohne Kriterien)

In der Abbildung des Textabschnitts I1 (siehe Abbildung 2) wird deutlich, dass die festgelegten Kriterien der Niveaustufe L4 eingehalten wurden, was mit der Tabelle der sieben Niveaustufen verglichen werden kann

(siehe Tabelle 2). In der Abbildung des Textausschnitts I2 (siehe Abbildung 3) sind bestimmte Wörter gelb markiert. Diese Wörter sind in der kriteriengeleiteten Version nicht erlaubt, da sie beispielsweise Konsonantenverbindungen wie st, tz oder ck enthalten (z. B. zurück, pustet, setzen, jetzt, Platz). Zudem sind, in dem nicht-kriteriengeleiteten Text Wörter mit kurzen Vokalen zulässig (z. B. zurück, immer, Luft, Platz, gefällt, Held) und auch auf die Vermeidung von Konsonantenhäufungen musste in I2 nicht geachtet werden (z. B. immer, wütend, holt, Luft, endlich, Platz, gefällt, Held). Die Insel-Geschichten sind also sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die äußere Form identisch und unterscheiden sich nur in Bezug auf die festgelegten Kriterien.

4.2.3 Durchführung und Datenerhebung

Nach der Erläuterung des Untersuchungsdesigns folgt nun die Beschreibung der Durchführung und der Datenerhebung. Die Untersuchung wurde an drei unterschiedlichen Schulen mit Schüler:innen der dritten, vierten und fünften Jahrgangsstufe durchgeführt. Insgesamt nahmen 48 Kinder an der Untersuchung teil. Am 21. Januar 2025 wurden zunächst 19 Viertklässler:innen der Förderschule in der Seerosenschule Poing getestet. Da sich der Zugang zu Viertklässler:innen an Förderschulen als herausfordernd erwies, wurden zusätzlich Schüler:innen anderer Jahrgangsstufen einbezogen, um den Datensatz zu erweitern. Am 24. Januar 2025 folgte daher eine Testreihe mit zehn Fünftklässler:innen des Sonderpädagogischen Förderzentrums München Mitte 1. Abschließend fand am 31. Januar 2025 die Datenerhebung mit 19 Drittklässlern der Theodor-Eckert-Grundschule in Deggendorf statt.

Die Durchführung erfolgte individuell, indem die Schüler:innen nacheinander einzeln aus dem Unterricht genommen wurden. Jedes Kind las im Rahmen der Untersuchung zwei Texte: einen aus der Geschichte *Levumi, sein Feuer und die Insel* und einen aus der Geschichte *Levumi, seine Nüsse und der Wald*. Dabei erhielt jedes Kind jeweils eine Textvariante mit den festgelegten Kriterien und eine ohne diese Kriterien.

Die *randomisierte Zuweisung* der Texte erfolgte durch ein spielerisches Auswahlverfahren (siehe Abbildung 4). Jedes Kind durfte zunächst eine von zwei geschlossenen Fäusten wählen, in denen sich kleine Steine mit den Buchstaben W (für Wald) oder I (für Insel) befanden. Dadurch wurde festgelegt, welche Geschichte als Erstes gelesen wurde. Anschließend wählte das Kind erneut eine von zwei Fäusten, die mit den Zahlen eins (Text mit Kriterien) oder zwei (Text ohne Kriterien) markiert waren. Der so bestimmte Text wurde zuerst gelesen, anschließend folgte automatisch der gegensätzliche Text, also der zweite Text zur jeweils anderen Geschichte mit der anderen Textvariante (mit oder ohne Kriterien). Dieses Verfahren stellte sicher, dass die Reihenfolge und Kombination der Texte nach dem Zufallsprinzip verteilt wurden und Verzerrungen minimiert wurden.

Abbildung 4: Randomisierte Zuweisung der Texte (Eigene Aufnahme)

Während des Lesens wurden zwei zentrale Messgrößen zur Erfassung der Leseflüssigkeit erhoben: die *Lesegeschwindigkeit* und die Anzahl der *Lesefehler*. Dabei orientierte sich die Datenerhebung an den Leseflüssigkeitstests der Plattform Levumi. Die *Lesegeschwindigkeit* wurde mit einer Stoppuhr gemessen, während die *Lesefehler* durch das Zählen der falsch gelesenen Wörter anhand einer Strichliste dokumentiert

wurden. Diese beiden objektiven Variablen dienten als Grundlage zur Analyse des Einflusses der unterschiedlichen Textgestaltungen auf die Leseflüssigkeit. Nach dem Lesen gaben die Schüler:innen eine Selbsteinschätzung ab. Sie wurden befragt, welche Geschichte ihnen besser gefallen hat, welche sie als leichter zu lesen empfanden und ob sie Unterschiede zwischen den beiden Textversionen wahrgenommen haben. Diese subjektiven Rückmeldungen liefern ergänzende Erkenntnisse zur Verständlichkeit und Zugänglichkeit der Texte. Die erfassten Daten zur Leseflüssigkeit sowie die subjektiven Rückmeldungen der Schüler:innen dienen als Grundlage für die anschließende Analyse, die im Ergebnisteil dargestellt wird.

5 Ergebnisse

In diesem Gliederungspunkt werden die Ergebnisse der Untersuchung der Wirksamkeit von definierten Textgestaltungskriterien des zweiten methodischen Teils beschrieben. Zunächst werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der *Lesegeschwindigkeit* und der Anzahl der *Lesefehler* für die verschiedenen Textvarianten beschrieben, um erste Tendenzen zu identifizieren. Anschließend erfolgt eine statistische Analyse der Unterschiede mithilfe der Tests der Zwischensubjektseffekte, um zu prüfen, ob signifikante Effekte der kriteriengeleiteten Textgestaltung auf die *Lesegeschwindigkeit* und die Anzahl der Lesefehler vorliegen. Die subjektiven Rückmeldungen der Schüler:innen lieferten keine aussagekräftigen Erkenntnisse, weshalb diese im Ergebnisteil ausgelassen werden.

5.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der *Lesegeschwindigkeit* und der *Lesefehler* für die verschiedenen Textvarianten deskriptiv dargestellt. Ziel ist es, mögliche Unterschiede in der Verarbeitung der kriteriengeleiteten und nicht kriteriengeleiteten Texte zu identifizieren. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten gelesenen Texte beschrieben (siehe Tabellen 10 & 11), gefolgt von den Ergebnissen der zweiten gelesenen Texte (siehe Tabellen 12 & 13).

Tabelle 10: Mittelwerte Lesegeschwindigkeit (1. Text)

Text-variante	Mittelwert	Standard-abweichung	N
I1	375,5	165,17	12
I2	378,77	180,91	13
W1	342,90	120,06	11
W2	347,26	69,79	12
I & W 1	359,91	143,08	23
I & W 2	363,72	137,28	25

Tabelle 11: Mittelwerte Lesefehler (1. Text)

Text-variante	Mittelwert	Standard-abweichung	N
I1	8,50	6,71	12
I2	14,23	11,44	13
W1	8,82	6,98	11
W2	12,92	12,78	12
I & W 1	8,65	6,69	23
I & W 2	13,60	11,86	25

Die deskriptiven Ergebnisse zur *Lesegeschwindigkeit* des ersten gelesenen Textes (siehe Tabelle 10) zeigten, dass bei der Insel-Geschichte die durchschnittliche Lesezeit für die Version mit Kriterien (I1) bei 375,50 Sekunden (SD = 165,17) und für die Version ohne Kriterien (I2) bei 378,77 Sekunden (SD = 180,91) lag. In der Wald-Geschichte benötigten die Schüler:innen für die Version mit Kriterien (W1) im Durchschnitt 342,90 Sekunden (SD = 120,06) und für die Version ohne Kriterien (W2) 347,26 Sekunden (SD = 69,79). Über alle Texte hinweg betrachtet lag die mittlere Lesezeit für Texte mit Kriterien bei 359,91 Sekunden (SD = 143,08) und für Texte ohne Kriterien bei 363,72 Sekunden (SD = 137,28).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse somit nur geringe Unterschiede in der *Lesegeschwindigkeit* zwischen den Bedingungen, insbesondere für die Insel-Geschichte, während für die Wald-Geschichte eine leicht bessere *Lesegeschwindigkeit* bei den kriteriengeleiteten Texten zu beobachten ist.

Die deskriptiven Ergebnisse der *Lesefehler* des ersten gelesenen Textes (siehe Tabelle 11) zeigen, dass bei der Insel-Geschichte die Schüler:innen in der Version mit Kriterien (I1) im Durchschnitt 8,50 Fehler (SD = 6,71) machten, während in der Version ohne Kriterien (I2) durchschnittlich 14,23 Fehler (SD = 11,44) gezählt wurden. In der Wald-Geschichte traten in der Version mit Kriterien (W1) im Mittel 8,82 Fehler (SD = 6,98) auf, während die Version ohne Kriterien (W2) durchschnittlich 12,92 Fehler (SD = 12,78) aufwies. Insgesamt wurden bei den kriteriengeleiteten Texten im Mittel 8,65 Fehler (SD = 6,69) gemacht, während die Texte ohne Kriterien mit 13,60 Fehlern (SD = 11,86) eine höhere Fehlerquote aufwiesen.
Es wird also deutlich, dass im ersten Lesedurchgang die Texte mit Kriterien zu weniger *Lesefehlern* führten als die Texte ohne Kriterien.

Tabelle 12: Mittelwerte Lesegeschwindigkeit (2. Text)

Text-variante	**Mittelwert**	**Standard-abweichung**	**N**
I1	319,58	72,50	12
I2	336,27	126,09	11
W1	363,00	167,96	12
W2	384,23	178,44	13
I & W 1	341,29	128,44	24
I & W 2	362,25	155,31	24

Tabelle 13: Mittelwerte Lesefehler (2. Text)

Text-variante	**Mittelwert**	**Standard-abweichung**	**N**
I1	10,92	12,12	12
I2	11,18	6,62	11
W1	10,42	7,42	12
W2	12,15	9,42	13
I & W 1	10,67	9,83	24
I & W 2	11,71	8,09	24

Die deskriptiven Ergebnisse zur *Lesegeschwindigkeit* des zweiten gelesenen Textes (siehe Tabelle 12) zeigen, dass die Schüler:innen in der Insel-Geschichte für die Version mit Kriterien (I1) im Durchschnitt 319,58 Sekunden (SD = 72,50) brauchten, während sie für die Version ohne Kriterien (I2) 336,27 Sekunden (SD = 126,09) benötigten. Bei der Wald-Geschichte lag die durchschnittliche Lesezeit für die Version mit Kriterien (W1) bei 363,00 Sekunden (SD = 167,96) und für die Version ohne Kriterien (W2) bei 384,23 Sekunden (SD = 178,44). Über alle Texte hinweg betrachtet betrug die mittlere Lesezeit für Texte mit Kriterien 341,29 Sekunden (SD = 128,44) und für Texte ohne Kriterien 362,25 Sekunden (SD = 155,31).
Zusammenfassend zeigen diese Daten, dass die kriteriengeleiteten Texte tendenziell etwas schneller gelesen wurden als die nicht-kriteriengeleiteten Versionen. Die Unterschiede in den Mittelwerten sind jedoch nicht sehr groß. Zudem weisen die nicht-kriteriengeleiteten Texte eine höhere Standardabweichung auf, was darauf hinweisen könnte, dass individuelle Unterschiede im Leseverhalten hier stärker ausgeprägt sind.

Die deskriptiven Ergebnisse der *Lesefehler* des zweiten gelesenen Textes (siehe Tabelle 13) zeigen, dass in der Insel-Geschichte in der Version mit Kriterien (I1) im Durchschnitt 10,92 Fehler (SD = 12,12) gemacht

wurden, während die Version ohne Kriterien (I2) 11,18 Fehler (SD = 6,62) aufwies. In der Wald-Geschichte treten in der Version mit Kriterien (W1) durchschnittlich 10,42 Fehler (SD = 7,42) auf, während die Version ohne Kriterien (W2) mit 12,15 Fehlern (SD = 9,42) etwas höhere Werte zeigt. Insgesamt wurden bei den kriteriengeleiteten Texten 10,67 Fehler (SD = 9,83) gemacht, während die Texte ohne Kriterien mit 11,71 Fehlern (SD = 8,09) eine etwas höhere Fehleranzahl aufwiesen.
Bei den kriteriengeleiteten Texten wurden also auch hier etwas weniger *Lesefehler* gemacht, aber der Unterschied ist nicht so groß wie bei den zuerst gelesenen Texten (siehe Tabelle 11).

5.2 Statistische Analyse der Unterschiede

Nachdem die Ergebnisse deskriptiv beschrieben wurden, folgt nun die statistische Analyse der Ergebnisse. Dafür wurden Tests der Zwischensubjektseffekte durchgeführt, um zu untersuchen, ob es signifikante Unterschiede in der *Lesegeschwindigkeit* und der Anzahl der *Lesefehler* zwischen den Textvarianten mit und ohne kriteriengeleitete Textgestaltung gibt. Die vier untenstehenden Tabellen (siehe Tabellen 14-17) zeigen die F-Werte, Signifikanzwerte (p-Werte) und Effektstärken (η^2) für die untersuchten Variablen. In der dargestellten Untersuchung zeigt der F-Wert die Stärke der Unterschiede zwischen den Textvarianten mit und ohne Kriterien in Bezug auf die *Lesegeschwindigkeit* und die *Anzahl der Lesefehler*. Der p-Wert gibt an, wie wahrscheinlich es ist, dass die beobachteten Unterschiede in der *Lesegeschwindigkeit* und der *Anzahl der Lesefehler* zwischen den kriteriengeleiteten und nicht-kriteriengeleiteten Texten zufällig entstanden sind. Die Effektstärke hingegen beschreibt die tatsächliche Größe dieses Unterschieds.

Tabelle 14: Effekte der Lesegeschwindigkeit (1. Text)

Variable	**F-Wert**	**p-Wert**	**Effektstärke (η^2)**
Textart	0.604	0.441	0.014
Kriterien	0.009	0.925	0.000
Textart und Kriterien	0.000	0.988	0.000

Für die *Lesegeschwindigkeit* des ersten gelesenen Textes (siehe Tabelle 14) ergab die Analyse keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Texten mit und ohne Kriterien (p = 0.925). Auch die Interaktion zwischen Textart und Kriterien war nicht signifikant (p = 0.988). Die Effektstärken (partielles Eta-Quadrat) waren mit $\eta^2 = 0.000$ vernachlässigbar, was darauf hinweist, dass die kriteriengeleitete Textgestaltung keinen nennenswerten Einfluss auf die *Lesegeschwindigkeit* hatte.

Tabelle 15: Effekte der Lesefehler (1. Text)

Variable	**F-Wert**	**p-Wert**	**Effektstärke (η^2)**
Textart	0.030	0.863	0.001
Kriterien	2.922	0.094	0.062
Textart und Kriterien	0.081	0.778	0.002

Bei der Anzahl der *Lesefehler* des ersten gelesenen Textes (siehe Tabelle 15) zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den kriteriengeleiteten und nicht kriteriengeleiteten Texten (p = 0.094).

Die Effektstärke war mit $\eta^2 = 0.062$ gering. Die Interaktion zwischen Textart und Kriterien wies ebenfalls keine signifikanten Effekte auf ($p = 0.778$, $\eta^2 = 0.002$). Dies deutet darauf hin, dass die Textgestaltung nur eine minimale, bis keine Wirkung auf die Anzahl der *Lesefehler* hatte.

Tabelle 16: Effekte der Lesegeschwindigkeit (2. Text)

Variable	**F-Wert**	**p-Wert**	**Effektstärke (η^2)**
Textart	1.208	0.278	0.027
Kriterien	0.208	0.651	0.005
Textart und Kriterien	0.003	0.957	0.000

Auch beim zweiten gelesenen Text (siehe Tabelle 16) zeigte sich kein signifikanter Effekt der kriteriengeleiteten Textgestaltung auf die *Lesegeschwindigkeit* ($p = 0.651$). Die Effektstärke war mit $\eta^2 = 0.005$ ebenfalls sehr gering. Ebenso war die Interaktion zwischen Textart und Kriterien nicht signifikant ($p = 0.957$, $\eta^2 = 0.000$). Dies spricht dafür, dass die Textmerkmale keinen erkennbaren Einfluss auf die Lesezeit hatten.

Tabelle 17. Effekte der Lesefehler (2. Text)

Variable	**F-Wert**	**p-Wert**	**Effektstärke (η^2)**
Textart	0.008	0.930	0.000
Kriterien	0.142	0.708	0.003
Textart und Kriterien	0.077	0.783	0.002

Bei der Anzahl der *Lesefehler* des zweiten gelesenen Textes (siehe Tabelle 17) konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Textvarianten festgestellt werden ($p = 0.708$). Auch hier war die Effektstärke mit $\eta^2 = 0.003$ sehr gering. Die Interaktion zwischen Textart und Kriterien war nicht signifikant ($p = 0.783$, $\eta^2 = 0.002$), was darauf hindeutet, dass die kriteriengeleitete Gestaltung keinen messbaren Einfluss auf die Lesegenauigkeit hatte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die kriteriengeleitete Textgestaltung weder einen signifikanten Einfluss auf die *Lesegeschwindigkeit* noch auf die Anzahl der *Lesefehler* hatte. Dies spiegelt sich auch in den niedrigen F-Werten wider, die darauf hinweisen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen minimal waren. Die Effektstärken sind durchgehend sehr gering, was darauf hindeutet, dass mögliche Unterschiede in der Verarbeitung der Texte minimal sind.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse diskutiert. Die Ergebnisse werden zunächst interpretiert und anschließend in den theoretischen Kontext eingeordnet. Anschließend werden die Limitationen der Untersuchung aufgezeigt, bevor abschließend ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsansätze und praxisrelevante Implikationen gegeben wird.

6.1 Interpretation der Ergebnisse

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Interpretation der Ergebnisse. Die deskriptive Analyse deutet darauf hin, dass die kriteriengeleiteten Texte tendenziell etwas schneller gelesen wurden und zu geringfügig weniger *Lesefehlern* führten. Besonders im ersten gelesenen Text zeigt sich ein Unterschied bei der Anzahl der *Lesefehler*, da die Schüler:innen in den kriteriengeleiteten Texten im Durchschnitt weniger Fehler machten als in den nicht-kriteriengeleiteten Varianten. Dieser Effekt war beim zweiten gelesenen Text jedoch schwächer ausgeprägt. In Bezug auf die *Lesegeschwindigkeit* sind die Unterschiede insgesamt gering, wobei die Texte mit Kriterien minimal schneller gelesen wurden. Dennoch sind sowohl beim ersten als auch beim zweiten Lesedurchgang nur geringe Unterschiede in der *Lesegeschwindigkeit* und den *Lesefehlern* zwischen den Textvarianten festzustellen.

Die inferenzstatistische Auswertung zeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Textvarianten gab. Weder die *Lesegeschwindigkeit* noch die Anzahl der *Lesefehler* wurden durch die kriteriengeleitete Textgestaltung systematisch beeinflusst. Alle p-Werte lagen über dem Signifikanzniveau von 0.05, was bedeutet, dass keine der Unterschiede statistisch gesichert ist. Am auffälligsten waren die Werte der *Lesefehler* der zuerst gelesenen Texte. Hier fiel auf, dass in der Variante mit Kriterien durchschnittlich weniger *Lesefehler* gemacht wurden als in jener ohne Kriterien. Diese Differenz war größer als bei der *Lesegeschwindigkeit* und erreichte einen p-Wert von 0,094, womit der Effekt näher an der Signifikanzgrenze lag als in den anderen Analysen. Dies könnte darauf hindeuten, dass kriteriengeleitete Texte potenziell eine leichte Verbesserung der Lesegenauigkeit bewirken, auch wenn der Effekt in dieser Stichprobe nicht signifikant wurde. Die Effektstärke war jedoch weiterhin gering ($\eta^2 = 0.062$), sodass der praktische Nutzen fraglich bleibt.

Die Hypothese, dass eine kriteriengeleitete Textgestaltung zu einer signifikanten Verbesserung der Leseflüssigkeit führt, konnte in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Zwar gibt es leichte Tendenzen zugunsten der kriteriengeleiteten Texte, doch sind diese Unterschiede nicht statistisch signifikant und weisen nur eine sehr geringe Effektgröße auf. Die leicht geringere *Fehleranzahl* bei den zuerst gelesenen kriteriengeleiteten Texten könnte jedoch darauf hindeuten, dass bestimmte Textmerkmale das genaue Lesen möglicherweise begünstigen.

6.2 Einordnung in den theoretischen Kontext

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Folgenden in den bestehenden theoretischen Rahmen der Leseforschung eingeordnet. Ziel ist es, die Befunde mit bisherigen Erkenntnissen zur Leseflüssigkeit und zur Bedeutung der Textgestaltung abzugleichen.

Nach Rosebrock & Nix (2006) setzt sich die Leseflüssigkeit aus vier zentralen Komponenten zusammen: Lesegenauigkeit, Automatisierung, *Lesegeschwindigkeit* und Prosodie. Das *DIME-Modell* von Cromley & Azevedo (2007) verdeutlicht zudem, dass Leseflüssigkeit in Wechselwirkung mit Faktoren wie Hintergrundwissen, Wortschatz, Lesestrategien und Inferenzbildung das Leseverstehen sowohl direkt als auch indirekt beeinflusst. Dies zeigt, dass der Leseprozess und somit auch die Leseflüssigkeit von zahlreichen Komponenten geprägt wird.

Die vorliegende Untersuchung konzentrierte sich auf die Komponente des Einflusses der Textgestaltung auf die Leseflüssigkeit. Theorien legen dabei nahe, dass bestimmte Textgestaltungskriterien die Lesbarkeit verbessern (Rosebrock et al., 2011). Die untersuchten Texte unterschieden sich ausschließlich in Bezug auf festgelegte Kriterien, welche die kognitive Belastung beim Dekodieren reduzieren und die Laut-Buchstaben-Zuordnung erleichtern sollen (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde der Schwierigkeitsgrad aller Textvarianten über den LIX-Wert kontrolliert und auch die Wortanzahl war in allen Versionen identisch.

Der LIX ermittelt die Lesbarkeit eines Textes anhand der durchschnittlichen Satzlänge und des Anteils langer Wörter. Diese Werte werden zu einem Gesamtindex kombiniert und mit Erfahrungswerten unterschiedlicher Textgattungen verglichen (Lenhard, 2019). Da Satz- und Wortlänge entscheidende Merkmale für die Textgestaltung ist, welche die Lesbarkeit und den Schwierigkeitsgrad beeinflussen, könnte dies dazu beigetragen haben, dass die Unterschiede zwischen den Textvarianten nicht groß genug waren, um signifikante Effekte zu erzeugen (Rosebrock et al., 2011). Vor dem Hintergrund, dass der Leseprozess und damit auch die Leseflüssigkeit von zahlreichen Komponenten beeinflusst werden, die weit über die sprachlichen Merkmale eines Textes hinausgehen, ist es wenig überraschend, dass die gezielte Anpassung der Texte anhand der definierten Kriterien allein, keine signifikanten Veränderungen der Leseflüssigkeit bewirken konnte.

Die Ergebnisse legen zudem nahe, dass die alleinige Anpassung von Textmerkmalen möglicherweise nicht ausreicht, um eine signifikante Verbesserung der Leseflüssigkeit zu bewirken. Dies steht im Einklang mit Forschungsergebnissen, die zeigen, dass eine erfolgreiche Leseförderung nicht ausschließlich durch die Adaption von Texten erreicht werden kann. Vielmehr ist ein ganzheitlicher Ansatz erforderlich, der neben der Textgestaltung auch gezielte Fördermethoden wie *Repeated Reading*, *Lautleseverfahren* und *Blitzlesen* einbezieht (Ehlert & Souvignier, 2022; Festman et al., 2020). Diese Methoden unterstützen die Automatisierung des Leseprozesses, indem sie gezielte Wiederholungen, begleitete Lesepraktiken und schnelle Worterkennung fördern, was wiederum die Lesegenauigkeit, -geschwindigkeit und -prosodie positiv beeinflussen kann (Festman et al., 2020). Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen damit bestehende Befunde, wonach die Wirksamkeit von Textadaptionen in der Leseförderung von der Kombination mit begleitenden Übungsformaten und einer regelmäßigen Förderung abhängt.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse zeigte sich jedoch, dass die kriteriengeleiteten Texte tendenziell zu einer geringeren Anzahl von *Lesefehlern* im ersten Lesedurchgang führten. Dieser Unterschied war zwar statistisch nicht signifikant, lag aber näher an der Signifikanzgrenze als die anderen Effekte. Dies könnte darauf hinweisen, dass bestimmte Textmerkmale die Lesegenauigkeit begünstigen, was sich wiederum positiv auf das Leseverständnis auswirken könnte. Nach dem *Simple-View-of-Reading-Modell* von Gough & Tunmer (1986) ist Lesekompetenz das Produkt aus basaler Lesefähigkeit und Sprachverständnis. Wenn Schüler:innen weniger Fehler beim Lesen machen, kann dies die Verarbeitung von Textinhalten erleichtern und zu einer besseren Kohärenzbildung beitragen (Schneider, 2017). Allerdings ist zu bedenken, dass die Effekte nicht signifikant waren und somit unklar bleibt, inwieweit eine gezielte Anpassung der Texte nach den definierten Kriterien allein ausreicht, um die Leseflüssigkeit und auch das Leseverständnis langfristig zu verbessern. Zudem wurde das Leseverständnis in dieser Untersuchung nicht erfasst, sodass keine direkten Rückschlüsse auf dessen Entwicklung gezogen werden können.

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse größtenteils die theoretischen Annahmen zur Leseflüssigkeit und deren Einflussfaktoren. Zwar wurde erwartet, dass eine gezielte Textgestaltung nach festgelegten Kriterien die Leseflüssigkeit positiv beeinflusst, da diese speziell entwickelt wurden, um den Dekodierungsprozess zu erleichtern und die kognitive Belastung zu reduzieren (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass diese Anpassungen allein keine signifikanten Effekte auf die *Lesegeschwindigkeit* oder die *Fehleranzahl* hatten. Eine erfolgreiche Förderung der Leseflüssigkeit erfordert somit vielmehr einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl an der Textgestaltung als auch an der individuellen Lesepraxis der Schüler:innen ansetzt.

6.3 Limitationen der Untersuchung

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen mehrere Limitationen beachtet werden, die die Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Befunde beeinflussen können. Im Folgenden werden zentrale Einschränkungen der Untersuchung diskutiert.

Eine wesentliche Limitation stellt die relativ geringe Stichprobengröße dar. Mit insgesamt 48 teilnehmenden Schüler:innen war die Anzahl der Proband:innen begrenzt, was die statistische Power der Untersuchung reduziert. Eine größere Stichprobe hätte die Signifikanz erhöht und damit die Wahrscheinlichkeit, auch kleinere Effekte der kriteriengeleiteten Textgestaltung zuverlässig nachzuweisen. Darüber hinaus war die Stichprobe heterogen, da Schüler:innen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen (dritte bis fünfte Klasse) sowie aus verschiedenen Schulformen (Förderschule und Grundschule) einbezogen wurden. Diese Unterschiede könnten dazu geführt haben, dass sich individuelle Lesevoraussetzungen stark unterschieden, wodurch sich mögliche Effekte der Textgestaltung abgeschwächt haben. Besonders leseschwache Schüler:innen profitieren stärker von textbezogenen Adaptionen als leistungsstärkere Leser:innen, da mit zunehmender Lesesicherheit mehr kognitive Ressourcen für die Verarbeitung sprachlicher und inhaltlicher Aspekte des Textes verfügbar werden. Dies erleichtert den Leseprozess und begünstigt eine höhere Textverständnisleistung (Marx & Jungmann, 2000). Es ist daher denkbar, dass für einige Schüler:innen die kriteriengeleiteten Texte eine Erleichterung darstellten, während andere bereits über ausreichend automatisierte Dekodierungsfähigkeiten

verfügten, sodass die textuelle Vereinfachung keinen messbaren Vorteil bot. Die Mischung aus unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Stichprobe könnte somit die Wirkung der Textgestaltung relativiert haben.

Eine weitere Einschränkung der Untersuchung ist, dass die verwendeten Texte nach festen Kriterien erstellt wurden, wobei die Differenzierung ausschließlich auf der Basis definierter Textmerkmale erfolgte. Individuelle Lesevoraussetzungen der Schüler:innen und deren passendes Leseniveau wurden dabei nicht berücksichtigt, da alle 48 Schüler:innen die Texte auf der Niveaustufe L4 lasen. Eine gezielte Anpassung der Texte an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden könnten möglicherweise größere Effekte auf die Leseflüssigkeit haben.

Außerdem könnte der sogenannte Übungseffekt eine Einschränkung für die Erhebung dargestellt haben. Die Schüler:innen lasen im Rahmen der Untersuchung zwei Texte. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die mittlere *Lesegeschwindigkeit* beim zweiten gelesenen Text im Vergleich zum ersten verbesserte und die Anzahl der *Lesefehler* insgesamt sank. Dies deutet darauf hin, dass Übungseffekte eine Rolle gespielt haben könnten. Da keine Kontrollgruppe ohne wiederholtes Lesen vorhanden war, ist unklar, inwieweit die beobachteten Veränderungen auf die Textgestaltung oder auf den generellen Lerneffekt durch wiederholtes Lesen zurückzuführen sind. Die Fördermethode des *Repeated Reading* besagt, dass durch die wiederholte Konfrontation mit denselben Wörtern und Satzstrukturen sich die Lesegenauigkeit verbessert und gleichzeitig die *Lesegeschwindigkeit* erhöht, da der Leseprozess zunehmend automatisiert abläuft (Ehlert & Souvignier, 2022). Zwar unterscheiden sich die Geschichten thematisch (Insel vs. Wald), doch weisen die Textversionen in ihrer Satzstruktur und ihrem Wortschatz eine hohe Ähnlichkeit auf. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich der wiederholte Leseprozess positiv auf die Leseflüssigkeit auswirkte und mögliche Unterschiede zwischen den kriteriengeleiteten und nicht-kriteriengeleiteten Texten abgeschwächt wurden.

Die Erfassung der *Lesegeschwindigkeit* und der *Lesefehler* erfolgte mit einer Stoppuhr sowie durch manuelle Fehlerzählung. Während diese Methode in der schulischen Praxis häufig angewandt wird, birgt sie gewisse Ungenauigkeiten, insbesondere im Hinblick auf die subjektive Fehlerbewertung. Automatisierte Messverfahren könnten eine höhere Objektivität und Genauigkeit gewährleisten. Zudem wurde ausschließlich die quantitative Dimension der Leseflüssigkeit (*Geschwindigkeit* und *Fehleranzahl*) erfasst, während qualitative Aspekte wie das Leseverständnis oder die prosodische Gestaltung des Lesens unberücksichtigt blieben.

Wie bereits erwähnt, könnte ein möglicher weiterer Grund für die fehlenden signifikanten Unterschiede in der relativen Ähnlichkeit der Textvarianten liegen. Zwar wurden in den kriteriengeleiteten Versionen gezielt sprachliche Merkmale zur Förderung der Leseflüssigkeit berücksichtigt, jedoch wiesen auch die nicht-kriteriengeleiteten Texte einen vergleichbaren LIX-Wert und eine ähnliche Wortanzahl auf. Dies könnte dazu geführt haben, dass die Unterschiede in der tatsächlichen Lesbarkeit nicht groß genug waren, um deutliche Effekte zu erzeugen.

Neben den untersuchten Textmerkmalen gibt es außerdem zahlreiche weitere Faktoren, die die Leseflüssigkeit beeinflussen können, aber in dieser Untersuchung nicht systematisch erfasst wurden. Dazu gehören beispielsweise die Motivation der Schüler:innen, ihre Aufmerksamkeit während der Lesesituation oder externe

Einflüsse wie das schulische Umfeld. Da diese Variablen nicht kontrolliert wurden, bleibt unklar, inwieweit sie die Ergebnisse beeinflusst haben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die vorliegende Untersuchung Erkenntnisse zur Wirksamkeit kriteriengeleiteter Textgestaltung geliefert hat, jedoch durch verschiedene Limitationen in ihrer Aussagekraft eingeschränkt ist. Insbesondere die Stichprobengröße, potenzielle Übungseffekte, die Messmethode sowie die fehlende individuelle Differenzierung der Texte stellen zentrale Herausforderungen dar.

6.4 Ausblick

Im Folgenden wird ein Ausblick auf zukünftige Untersuchungen und praxisrelevante Implikationen gegeben. Die Befunde der Untersuchung stehen teilweise im Widerspruch zu bisherigen Studien, lassen jedoch vermuten, dass eine stärkere Individualisierung der Textanpassung erforderlich ist, um messbare Effekte zu erzielen. Zukünftige Studien sollten daher untersuchen, wie sich die kriteriengeleitete Textgestaltung auf die Leseflüssigkeit der Schüler:innen auswirkt, wenn die Texte gezielt an den individuellen Leistungsstand angepasst werden. Außerdem wäre es sinnvoll neben der Textgestaltung weitere Einflussfaktoren wie Lesemotivation, Vorwissen und begleitende Fördermaßnahmen zu berücksichtigen. Besonders die Kombination kriteriengeleiteter Texte mit Methoden wie *Repeated Reading*, *Lautleseverfahren* oder *Blitzlesen* könnte untersucht werden, um deren gemeinsame Wirkung auf die Leseflüssigkeit zu analysieren (Ehlert & Souvignier, 2022; Festman et al., 2020). Außerdem wäre eine größere und homogenere Stichprobe sinnvoll, um differenzierte Effekte insbesondere für leseschwache Schüler:innen zu erfassen. Ein weiterer wichtiger Forschungsansatz wäre die zusätzliche Messung des Leseverständnisses, um zu prüfen, ob kriteriengeleitete Texte nicht nur die Lesegenauigkeit verbessern, sondern auch das Textverständnis nachhaltig fördern.
Die Ergebnisse liefern außerdem wertvolle Erkenntnisse für die schulische Praxis und verdeutlichen, dass die Textgestaltung allein nicht ausreicht, um die Leseflüssigkeit signifikant zu verbessern. Weitere Einflussfaktoren wie individuelle Lernvoraussetzungen und gezielte Fördermaßnahmen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Eine stärkere Differenzierung der Textvarianten hätte möglicherweise größere Effekte erzielt. Daher wäre es sinnvoll, den individuellen Leistungsstand der Schüler:innen im Lesen systematisch zu erfassen und darauf abgestimmte Lesetexte bereitzustellen. Die differenzierten Levumi-Lesetexte, die in den Niveaustufen L1 bis L7 zur Verfügung stehen, bieten hierfür eine geeignete Grundlage, da sie hinsichtlich der Textlänge, des LIX-Wertes, der Wortschatzkriterien und anderer relevanter Faktoren kontinuierlich im Schwierigkeitsgrad ansteigen. Dennoch erscheint die Entwicklung begleitender Fördermaßnahmen notwendig, die über die reine Textgestaltung hinausgehen. Beispielsweise könnten gezielte Trainings zum *Sichtwortschatz* oder *Lautleseverfahren* eingesetzt werden, um die Förderung gezielt zu intensivieren. Die Lernplattform Levumi kann dabei ebenfalls eine wertvolle Unterstützung bieten, da sie nicht nur das individuelle Leseniveau der Schüler:innen erfasst, sondern auch passendes Lesematerial mit ergänzendem Fördermaterial bereitstellt (Jungjohann et al., 2019). Da die Plattform kontinuierlich um weitere Lese- und Fördermaterialien erweitert wird, könnte sie zukünftig eine noch breitere Grundlage für eine differenzierte und effektive Leseförderung bieten.

7 Fazit

Die Arbeit verfolgte zwei zentrale Ziele. Erstens wurden differenzierte Lesetexte für die Onlineplattform Levumi konzipiert, die in sieben aufeinander aufbauenden Niveaustufen (L1 bis L7) bereitgestellt werden. Dabei wurden sowohl die Kriterien und der strukturelle Aufbau der Niveaustufen als auch die Gestaltung der Leseförderung für den Einsatz in den Jahrgangsstufen eins bis fünf detailliert beschrieben. Zudem erfolgte eine präzise Darstellung der inhaltlichen Festlegung sowie der methodischen Vorgehensweise bei der Erstellung der Lesetexte.

Zweitens wurde untersucht, ob kriteriengeleitete Textgestaltung die Leseflüssigkeit signifikant verbessert. Die Untersuchung wurde mit 48 Schüler:innen aus Grund- und Förderschulen der Jahrgangsstufen drei bis fünf durchgeführt, die zwei Texte, einen mit festgelegten Kriterien und einen ohne, lasen. Dabei wurden die *Lesegeschwindigkeit* und die Anzahl der *Lesefehler* als zentrale Messgrößen erfasst. Die deskriptiven Analysen zeigten tendenziell geringere *Fehleranzahlen* und leicht schnellere Lesezeiten bei den kriteriengeleiteten Texten. Allerdings konnten diese Unterschiede inferenzstatistisch nicht als signifikant nachgewiesen werden. Die Effektstärken blieben gering, was darauf hindeutet, dass mögliche Unterschiede in der Verarbeitung der Texte nur minimal waren. Somit konnte die Hypothese, dass eine kriteriengeleitete Textgestaltung signifikant zur Verbesserung der Leseflüssigkeit beiträgt, nicht bestätigt werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass die Leseflüssigkeit von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, die über die reine Textgestaltung hinausgehen. Während sprachliche Textanpassungen möglicherweise unterstützend wirken können, liegt es nahe, dass weitere Komponenten wie individuelle Lesekompetenz, Motivation, Vorwissen und zusätzliche Fördermaßnahmen, eine entscheidende Rolle spielen. Effektive Leseförderung sollte also durch einen ganzheitlichen Ansatz ergänzt werde, der neben der Textgestaltung auch gezielte Fördermethoden wie *Repeated Reading*, *Lautleseverfahren* oder *Blitzlesen* integriert (Ehlert & Souvignier, 2022; Festman et al., 2020).

Gleichzeitig weist die Untersuchung einige Limitationen auf. Besonders die begrenzte Stichprobengröße und die heterogene Zusammensetzung der Schüler:innen, sowie die fehlende Beachtung der individuellen Lesevoraussetzungen könnten die Ergebnisse beeinflusst haben. Zudem wurde das Leseverständnis nicht erfasst, sodass keine Rückschlüsse auf die potenzielle Verbesserung des Leseverständnisses gezogen werden können.

Zusammenfassend bleibt die Wirkung kriteriengeleiteter Textgestaltung auf die Leseflüssigkeit ein vielschichtiges Forschungsfeld, dass weitere Untersuchungen erfordert. Zukünftige Studien sollten breitere methodische Ansätze verfolgen, um die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Leseflüssigkeit noch genauer zu erfassen. Dies könnte dazu beitragen, zielgerichtete Förderkonzepte zu entwickeln, die im schulischen Kontext, insbesondere im inklusiven Unterricht, effektiv einsetzbar sind. Besonders die differenzierten Lesefördertexte bieten eine vielversprechende Grundlage, die weiter optimiert und durch begleitende Fördermaßnahmen ergänzt werden sollte, um die Lesekompetenz nachhaltig zu verbessern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass beide Ziele der Arbeit erfolgreich umgesetzt wurden. Es wurden differenzierte Fördertexte entwickelt, die in ihrem Schwierigkeitsniveau systematisch ansteigen und in fünf thematisch zusammenhängenden Geschichten vorliegen. Dadurch erhält jedes Kind die Möglichkeit, mit einer Levumi-Geschichte zu arbeiten, die individuell an den eigenen Leistungsstand angepasst ist. Auch die Untersuchung zur Wirksamkeit kriteriengeleiteter Texte auf die Leseflüssigkeit wurde erfolgreich durchgeführt. Zwar konnte die Hypothese, dass kriteriengeleitete Texte die Leseflüssigkeit signifikant verbessern, nicht bestätigt werden, doch die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine reine Textanpassung allein nicht ausreicht, um die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern. Vielmehr ist ein ganzheitlicher Förderansatz erforderlich, der neben der Textgestaltung auch gezielte Leseförderme thoden und individuelle Unterstützung einbezieht.

8 Literaturverzeichnis

Adamczyk, G. (2019). Storytelling. Mit Geschichten überzeugen (3. Aufl.). Haufe.

Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8. Bern: Huber.

Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Wien: Jugend und Volk.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (o. D., a). Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS. Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2. Abruf am 19.01.2025, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/5_Grundwortschatz%201_2.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (o. D., b). Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS. Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 und 4. Abruf am 19.01.2025, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/6_Grundwortschatz%203_4.pdf

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Hrsg.), Strategies of Information Processing (S. 151-216). San Diego, Ca: Academic Press.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 99(2), 311-325.

Dummer-Smoch, B. & Hackethal, S. (2007). Kieler Leseaufbau. Handbuch (7. Aufl.). Kiel: Veris Verlag.

Diehl, K. (2011). Innovative Lesediagnostik – Ein Schlüssel zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, 164-172.

Ehlert, M. & Souvignier, E. (2022). Die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zur Leseflüssigkeit in Abhängigkeit von Passung, Dosierung und Wiedergabetreue – Herausforderungen für Forschung und Praxis. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten (S. 56-76). Beltz Juventa.

Festman, J., Gerth, S., Reiter, C., Alber, E. & Handle, I. (2020). Lesen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für Leseerwerb und Leseunterricht. Waxmann.

Flesch, R. (1948). A New Readability Yardstick. Journal of Applied Psychology, 32, 221-233.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading (S. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). Online-Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67(10), 444-453.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10.

Jungjohann, J., Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2017). Förderansätze im Lesen mit LEVUMI. Abruf am 09.02.2025, http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-18042

Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2019). Levumi: Handbuch für Lehrkräfte Deutsch. Technische Universität Dortmund. Abruf am 05.03.2025, http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19921

Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. Didaktik Deutsch, 37, 44-61.

Lenhard, W. (2019). Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen-Diagnostik-Förderung (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.), (2023). PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland – Zusammenfassung. Waxmann. Abruf am 17.02.2025, https://doi.org/10.31244/9783830998488

Ludewig, U., Becher, L., Müller, A. & McElvany, N. (2023). IGLU 2021 Kompakt: Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis. Institut für Schulentwicklungsforschung. Abruf am 19.01.2025, https://www.waxmann.com/buch4700

Marx, H. & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, 81-93.

Marx, P. (2007). Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: Schöningh (UTB).

Mayer, A. (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Huber.

Mußmann, J. (2022). Inklusive Sprachförderung in der Grundschule (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Müller, B. & Richter, T. (2017). Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 236-251). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

NICHD = National Institute of Child Health and Human Development (2000): Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Washington: U.S. Government Printing Office.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fos-tering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2),117-175.

Philipp, M. (2013). Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick überwirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher, 58(6), 510-518. Abruf am 28.01.2025, https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Psychometrica. (o. D.). LIX-Index zur Bestimmung der Lesbarkeit von Texten. Abruf am 26.02.2025, https://www.psychometrica.de/lix.html

Richter, T. & Christmann, U. (2006). Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (2. Aufl., S. 25-28). Weinheim: Juventa.

Rosebrock, C., Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20, 90-112.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmayer.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, (Bd. 3, S. 279-325). Göttingen: Hogrefe.

Scheer, D. (2014). Lernverläufe sichtbar machen – nur wie?! Eine Einführung in die Lernverlaufsdiagnostik mittels curriculumbasierten Messens. Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz, 44(2), 15-19.

Schneider, W. (2008). Entwicklung, Diagnose und Förderung der Lesekompetenz im Kindes- und Jugendalter. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln (Bd. 2, S. 131-168). Berlin: LIT.

Schneider, W. (2017). Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer Verlag-GmbH.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg. (o. D.). Grundwortschatz Deutsch GS. Abruf am 02.02.2025, https://zsl-bw.de/,Lde/startseite/allgemeine-bildung/grundwortschatz-deutsch-gs

Name: _____ | Levumi, sein Feuer und die Insel | L4

Drache Levumi

Felsen

Insel

Wasser

Muschel

Vulkan

Levumi auf einer Insel

Levumis Augen gehen auf. Levumi der Drache ist am Ufer einer Insel. Es ist heiß und die Natur ist schön. Am Boden ist eine Muschel. Eine Muschel hat er noch nie davor gesehen.

Levumi: „Wie kam ich nur auf diese Insel?“

Levumi kann laute Geräusche hören. Er sieht den Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und den Käfer Kiro neben einem Baum auf einem Felsen. Sie reden laut und sie sind sauer.

Vomilo: „Das ist mein Gebiet, hier ist es so schön heiß!“

Danach Nuroma: „Nein, ich war vor dir am Felsen!“

Kiro: „Ich mag aber auch auf dem heißen Felsen leben!“

Levumi: „Wie mögen sich die Tiere wieder? Es muss doch einen Weg geben!“

Levumi mag für die Tiere da sein. Nach wenigen Minuten hat er eine gute Idee. Er kann doch mit seinem Maul Feuer machen.

Levumi: „Ich mache mit meinem Maul Feuer für die Tiere. So haben Vomilo, Nuroma und auch Kiro einen heißen Bereich um das Feuer!“

Levumi auf der Suche nach seinem Feuer

Levumi ist bereit Feuer zu machen. Doch was ist geschehen? Sein Feuer geht nicht an. Es ist zu viel Wasser in seiner Nase, da er vorher baden war. Vomilo sieht Levumi dabei zu. Vomilo: „Was ist mit deinem Feuer los? Dir ist kühl, oder? Auf der Insel ist ein riesiger Vulkan, da ist es sehr heiß!“ Levumis Augen gehen weit auf. Das ist eine super Idee von Vomilo. Levumi: „Da hole ich mir mein Feuer wieder. Es ist da oben so schön heiß. Ich gehe nun auf den Vulkan!“

Der Weg ist weit und der Vulkan ist hoch. Levumi geht über Felsen und Hügel. Levumi muss weiter und weiter laufen. Nach einer langen Zeit ist Levumi oben am Vulkan. Levumi: „Oh, es ist so schön heiß hier oben. Mir ist kaum mehr kalt. Ich habe nun sicher mein Feuer wieder, weil das Wasser nun aus meiner Nase ist. Los, ich muss wieder zum Ufer gehen!“

Levumi ist für die Tiere da

Levumi ist nun wieder am Ufer. Vomilo, Nuroma und Kiro sind auch da. Sie sind noch sehr sauer, da sie keinen heißen Bereich am Felsen haben. Levumi ist bereit. Es geht los. Das Feuer von Levumi geht an. Levumi: „Juhu, nun ist euch sicher heiß. Jeder von euch kann nun am Feuer sein.“ Vomilo, Nuroma und Kiro lachen und sagen: „Jeder von uns hat es nun warm am Feuer! Wir lieben das so sehr!“

Die Tiere mögen Levumi, weil er für sie da war. Nun mag sich Levumi wieder auf die weite Reise machen und Neues sehen. Ein neuer Hauch und eine Böe wehen Levumi nach oben. Die Tiere schauen Levumi noch viele Minuten zu, bis sie ihn nicht mehr sehen können. Wohin wird Levumi nun geleitet?

Name: _____	Levumi, sein Feuer und die Insel L5

- Insel
- Drache Levumi
- Platz
- Wasser
- trocken
- Vulkan

Levumi auf einer grünen Insel

Levumis Augen gehen auf. Levumi der Drache steht am Ufer einer Insel. Die Natur ist sehr grün und auf der Wiese blühen schöne Blumen. Am Ufer ist eine Muschel. Eine Muschel hat er davor noch nie gesehen.

Levumi: „Wie kam ich nur auf diese Insel?“

Levumi stören laute Geräusche. Er sieht den Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und die Käfer Kiro. Sie stehen neben einem großen heißen Stein am Ufer. Sie reden laut und scheinen sauer zu sein.

Vomilo: „Dieser Stein ist meiner. Ich brauche es heiß!“

Danach Nuroma: „Nein, ich bin vor dir hier gewesen!“

Kiro: „Ich mag aber auch auf dem heißen Stein liegen!“

Levumi: „Wie fangen die Tiere an sich wieder zu mögen? Es muss doch eine Lösung geben, über die sich die Tiere freuen!“

Levumi will für die Tiere da sein. Nach wenigen Minuten hat er eine gute Idee. Er kann doch mit seinem Maul Feuer speien.

Levumi: „Ich speie mit meinem Maul ein kleines Feuer. So haben Vomilo, Nuroma und auch Kiro genug Platz, um am Feuer zu stehen!“

Levumi auf der Suche nach seinem Feuer

Levumi ist bereit ein kleines Feuer zu speien. Doch was ist geschehen? Sein Feuer geht nicht an. Es ist zu viel Wasser in seiner Nase, da er vorhin baden war. Das Wasser muss raus. Nur so kann er wieder Feuer machen.

Vomilo steht daneben im Gras und schaut Levumi dabei zu.

Vomilo: „Dein Feuer geht ja gerade nicht an. Ich frage mich, woran es liegen kann. Dir ist kalt, oder? Aber auf der Insel ist ein großer Vulkan. Da ist es total heiß!“

Levumis Augen weiten sich vor Freude. Das ist eine gute Idee von Vomilo.

Levumi: „Ich hole mir mein Feuer auf dem heißen Vulkan wieder. Danach ist meine Nase sicher wieder trocken und ich kann Feuer machen. Ich mache mich gleich auf den Weg!“

Der Weg ist schwer und der Vulkan ist hoch. Doch Levumi möchte für die Tiere da sein. Er weitet seine Flügel. Er kann einige Meter zum Ziel fliegen. Nach einer langen Zeit ist Levumi oben auf der Spitze des Vulkans. Levumi sieht zum Krater.

Levumi freut sich: „Ach, es ist so schön heiß hier oben und mir ist kaum mehr kühl, weil im Krater so viel Feuer ist. Sicher ist das Wasser nun nicht mehr in meiner Nase und ich kann wieder Feuer speien. Ich muss zum Ufer und den Tieren helfen!“

Levumi ist für die Tiere da

Levumi weitet wieder seine Flügel, um zum Ufer zu fliegen. Vomilo, Nuroma und Kiro stehen noch da. Sie sind neugierig, ob Levumi nun Feuer speien kann.

Levumi ist bereit. Es geht gleich los!

Das Feuer von Levumi ist an. Levumi: „Juhu, nun ist euch sicher heiß. Jeder von euch kann um das kleine Feuer stehen."

Vomilo, Nuroma und Kiro sagen froh: „Ja, jeder von uns hat es nun heiß um das Feuer herum! Der Platz auf dem Stein war uns davor zu klein, wir mögen das hier nun so sehr!"

Die Tiere lieben Levumi. Nun will er sich wieder auf den Weg machen. Er möchte auf Reisen gehen und viel Neues sehen. Ein neuer Hauch und eine Böe wehen Levumi nach oben und blasen ihn davon.

Name: _____	Levumi, sein Feuer und die Insel L6

Levumi auf einer Insel

Levumi liegt im weichen Sand. Die warme Sonne scheint auf seine Schuppen und kitzelt seine Nase. Langsam öffnet er die Augen. Über ihm wiegen sich hohe Palmen. Bunte Blumen leuchten in allen Farben. Doch etwas fühlt sich seltsam an. Levumi setzt sich auf und sieht sich um. Er ist ganz alleine. Er fragt sich laut: „Wie bin ich hier gelandet?“

Levumi hört auf einmal laute Stimmen und spitzt die Ohren. Die Geräusche klingen, als ob sich jemand streiten würde. Neugierig folgt er den Stimmen. Hinter einem großen Busch entdeckt er drei Tiere: Es sind der Käfer Kiro, das Nagetier Nuroma und ein bunter Vogel namens Vomilo. Alle drei stehen auf einem großen, flachen, heißen Stein in der Sonne. Sie streiten laut.

„Der Platz gehört mir, ich war zuerst hier!“, ruft Kiro.

„Nein, das stimmt nicht! Ich war vor dir da!“, zischt Nuroma und bewegt ihren langen Schwanz hin und her.

Vomilo flattert nervös über den Felsen und ruft: „Der Platz ist nicht groß genug für uns alle, aber ich will auch hier liegen!“

Levumi schüttelt den Kopf. Er mag keinen Streit, besonders nicht zwischen Freunden. Er tritt näher heran und sagt: „Warum streitet ihr euch? Es muss doch eine Lösung geben, damit jeder einen Platz in der Sonne bekommt!“ Die Tiere schweigen für einen Moment und schauen ihn an.

Levumi denkt nach. Plötzlich hat er eine Idee: „Ich könnte ein Feuer machen, damit es überall warm ist! Dann müsst ihr euch nicht mehr um den Platz streiten!“

Levumi auf der Suche nach seinem Feuer

Begeistert holt er tief Luft. Er ist bereit sein Feuer zu spucken. Doch als er ausatmet, kommt nur kalte Luft aus seinem Maul. Kein Funke, kein Glimmen, nichts. Levumi ist entsetzt. „Oh nein! Das Wasser des Meeres muss mein Feuer gelöscht haben!“

Vomilo denkt nach und sagt: „Levumi, es gibt auf dieser Insel einen Vulkan. Vielleicht kannst du dort dein Feuer wieder bekommen.“

Levumis Augen leuchten auf. Der Drache antwortet: „Ein Vulkan? Das ist eine tolle Idee! Danke, Vomilo!“

Ohne zu zögern macht sich Levumi auf den Weg. Der Vulkan liegt am anderen Ende der Insel. Der Weg dorthin ist nicht leicht. Er läuft durch dichten Dschungel, in dem Lianen von den Bäumen hängen und riesige Blätter sind im Weg. Manchmal muss er über Stämme klettern oder durch kleine Bäche waten. Doch Levumi lässt sich nicht davon abhalten. Nach Stunden gelangt er zum Fuße des Vulkans. Die Spitze ragt hoch in den Himmel und dichte Wolken aus Rauch steigen daraus auf. Levumi schluckt. Der Weg nach oben sieht steil und gefährlich aus. „Ich schaffe das!“, sagt er zu sich selbst und beginnt zu klettern.

Der Boden ist rutschig, lose Steine rollen unter seinen Füßen weg und manchmal muss er große Sprünge machen, um über Spalten im Felsen zu gelangen. Seine Krallen graben sich in den harten Stein. Als der Weg zu steil wird, breitet er seine Flügel aus und fliegt das letzte Stück bis zur Spitze.

Endlich steht Levumi am Rande des Vulkans. Unter ihm brodelt glühende Lava. Die Hitze ist stark, doch Levumi mag das. Er atmet tief ein und ein warmes Kribbeln durchströmt seinen Körper. Er spürt es und ist sich sicher: Er hat sein Feuer zurück!

Levumi, der Retter in Not

Voller Freude fliegt er zurück zu den drei Tieren. Kiro, Nuroma und Vomilo warten gespannt. „Hast du es geschafft?“, fragt Kiro nervös. Levumi nickt und sagt: „Ja, ich glaube mein Feuer ist zurück!“

Er stellt sich auf einen großen freien Platz. Er holt tief Luft und spuckt ein warmes Feuer. Die Luft um sie herum erwärmt sich angenehm. „Hier, jetzt könnt ihr euch alle wärmen ohne zu streiten!“, sagt er. Die Tiere freuen sich und setzen sich dicht zusammen um das Feuer. Zum ersten Mal an diesem Tag sind sie friedlich.

Levumi schaut den Tieren glücklich zu, doch gerade als er gehen will, kommt ein starker Wind auf. Dunkle Wolken ziehen über den Himmel und der Sturm wird immer stärker. Der Wind erfasst Levumi und hebt ihn in die Luft. Kiro, Nuroma und Vomilo rufen ihm nach: „Danke, Levumi! Viel Glück bei deiner nächsten Reise!“

Levumi winkt ihnen zu, während er höher und höher getragen wird. Der Wind weht ihn über das Meer und er sieht die weite Welt vor sich. „Ich bin gespannt, wo ich als Nächstes lande!“, denkt er und lächelt.

Name: _____ | Levumi, sein Feuer und die Insel | I1

Drache Levumi

Felsen

Insel

Wasser

Muschel

Vulkan

Levumi auf einer Insel

Levumis Augen gehen auf. Levumi der Drache ist am Ufer einer Insel. Es ist heiß und die Natur ist schön. Am Boden ist eine Muschel. Eine Muschel hat er noch nie davor gesehen.

Levumi: „Wie kam ich nur auf diese Insel?“

Levumi kann laute Geräusche hören. Er sieht den Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und den Käfer Kiro neben einem Baum auf einem Felsen. Sie reden laut und sie sind sauer.

Vomilo: „Das ist mein Gebiet, hier ist es so schön heiß!“

Danach Nuroma: „Nein, ich war vor dir am Felsen!“

Kiro: „Ich mag aber auch auf dem heißen Felsen leben!“

Levumi: „Wie mögen sich die Tiere wieder? Es muss doch einen Weg geben!“

Levumi mag für die Tiere da sein. Nach wenigen Minuten hat er eine gute Idee. Er kann doch mit seinem Maul Feuer machen.

Levumi: „Ich mache mit meinem Maul Feuer für die Tiere. So haben Vomilo, Nuroma und auch Kiro einen heißen Bereich um das Feuer!“

Levumi auf der Suche nach seinem Feuer

Levumi ist bereit Feuer zu machen. Doch was ist geschehen? Sein Feuer geht nicht an. Es ist zu viel Wasser in seiner Nase, da er vorher baden war. Vomilo sieht Levumi dabei zu. Vomilo: „Was ist mit deinem Feuer los? Dir ist kühl, oder? Auf der Insel ist ein riesiger Vulkan, da ist es sehr heiß!“ Levumis Augen gehen weit auf. Das ist eine super Idee von Vomilo. Levumi: „Da hole ich mir mein Feuer wieder. Es ist da oben so schön heiß. Ich gehe nun auf den Vulkan!“

Der Weg ist weit und der Vulkan ist hoch. Levumi geht über Felsen und Hügel. Levumi muss weiter und weiter laufen. Nach einer langen Zeit ist Levumi oben am Vulkan. Levumi: „Oh, es ist so schön heiß hier oben. Mir ist kaum mehr kalt. Ich habe nun sicher mein Feuer wieder, weil das Wasser nun aus meiner Nase ist. Los, ich muss wieder zum Ufer gehen!“

Levumi ist für die Tiere da

Levumi ist nun wieder am Ufer. Vomilo, Nuroma und Kiro sind auch da. Sie sind noch sehr sauer, da sie keinen heißen Bereich am Felsen haben. Levumi ist bereit. Es geht los. Das Feuer von Levumi geht an. Levumi: „Juhu, nun ist euch sicher heiß. Jeder von euch kann nun am Feuer sein.“ Vomilo, Nuroma und Kiro lachen und sagen: „Jeder von uns hat es nun warm am Feuer! Wir lieben das so sehr!“

Die Tiere mögen Levumi, weil er für sie da war. Nun mag sich Levumi wieder auf die weite Reise machen und Neues sehen. Doch ein neuer Hauch und eine Böe wehen Levumi nach oben. Die Tiere schauen Levumi noch viele Minuten zu, bis sie ihn nicht mehr sehen können. Wohin wird Levumi nun geleitet?

Name: _____	Levumi, sein Feuer und die Insel	I2

Drache Levumi

Felsen

Insel

Wasser

Muschel

Vulkan

Levumi auf einer Insel

Levumis Augen öffnen sich. Der Drache Levumi ist am Ufer einer Insel. Es ist heiß und die Natur ist sehr schön grün. Er sieht viele Palmen. Am Boden liegt eine Muschel. Sowas hat er noch nie gesehen.

Levumi: „Wie kam ich nur hier her?“

Levumi hört laute Geräusche in der Nähe. Er sieht den Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und den Käfer Kiro. Sie sind neben einem Baum auf einem Felsen. Sie reden laut und wirken sehr wütend.

Der Vogel Vomilo: „Das ist mein Platz! Geht weg!“

Das Nagetier Nuroma: „Nein, ich war zuerst hier!“

Der Käfer Kiro: „Aber ich möchte auch auf dem heißen Felsen sein!“

Levumi denkt nach: „Wie kann ich nur helfen? Wie hören sie nur auf zu streiten? Es muss doch eine Lösung geben!“

Levumi will den Tieren helfen. Nach kurzer Zeit hat er eine Idee. Er hat ein besonderes Talent. Levumi kann mit seinem Maul Feuer machen.

Levumi: „Ich mache Feuer für die Tiere. So können Vomilo, Nuroma und Kiro einen warmen Platz um das Feuer haben!“

Levumi auf der Suche nach seinem Feuer

Levumi will das Feuer machen. Doch etwas stimmt nicht. Sein Feuer geht nur schwach an. Es ist zu viel Wasser in seiner Nase, da er vorher im Meer beim Baden war.

Vomilo, der Vogel, sieht ihm zu und fragt: „Was ist los mit deinem Feuer? Ist dir kalt? Auf der Insel gibt es einen Vulkan. Dort ist es sehr heiß!“

Levumis Augen leuchten auf. Das ist eine tolle Idee von Vomilo.

Levumi: „Dort hole ich mir mein Feuer zurück. Es ist sicher schön heiß. Ich mache mich gleich auf den Weg zum Vulkan!“

Der Weg ist weit und der Vulkan ist hoch. Doch Levumi mag das Abenteuer. Er klettert weiter und gibt nicht auf. Nach einer Stunde erreicht er die Spitze des Vulkans.

Levumi: „Oh, es ist so schön heiß hier oben. Mir ist nicht mehr kalt. Jetzt habe ich mein Feuer zurück. Das Wasser ist aus meiner Nase. Schnell zurück zum Ufer!“

Levumi unser Idol

Levumi kehrt ans Ufer zurück. Der Vogel Vomilo, das Nagetier Nuroma und der Käfer Kiro sind noch da. Sie sind noch immer wütend. Levumi ist bereit. Er holt tief Luft und pustet. Sein Feuer ist endlich wieder da.

Levumi: „Juhuuu, jetzt wird euch sicher warm! Jeder von euch kann sich um das Feuer setzen.“

Vomilo, Nuroma und Kiro lachen und sagen: „Jetzt hat jeder einen warmen Platz. Das gefällt uns sehr!“ Levumi ist ein Held für die Tiere.

Der Drache freut sich über das Ergebnis. Er konnte den Tieren helfen.

Nun macht er sich wieder auf den Weg nach Hause. Doch plötzlich kommt Wind auf. Eine Böe trägt ihn nach oben. Wohin wird er als Nächstes kommen?

Name: _____ | Levumi, seine Nüsse und der Wald W1

Drache Levumi

Eichhörnchen

Flügel

Nüsse

Wald

Fliegen

Levumi im Baum

Au! Levumi ist mit seinem Flügel an einen Baum geraten. Der Drache kann den Flügel aus dem Baum ziehen. Aber er tut weh. Levumi kann viele Bäume sehen. Wo ist er und wie ist er hier her geraten? Es ist keine Minute um, dann weiß er es. Er ist in einem riesigen Wald. Er schaut sich um. Da sieht er ein Eichhörnchen in einem Baum. Der Name des Eichhörnchens ist Nulimo. Levumi schaut Nulimo in die Augen. Er kann ihn weinen sehen. Schon seit einigen Tagen ist Nulimo auf der Suche nach seinen Nüssen. Die Nüsse wurden von Nulimo in ein Loch in den Boden getan. Nun weiß er aber nicht mehr genau, wo sie sind.

Auf der Suche nach den Nüssen

Levumi will mit Nulimo die Nüsse suchen. Also machen sie sich auf den Weg. Da sehen sie Igel Imanu im Wald und reden mit ihm. Hat er seine Nüsse gesehen? Er hat Nulimos Nüsse aber leider nicht gesehen. Da hat Imanu eine gute Idee: Schau zu Hase Huber, er könnte deine Nüsse gesehen haben. Levumi und Nulimo gehen zu Huber. Nulimo schaut Huber genau in die Augen. Hat er seine Nüsse gesehen? Huber ist sauer, denn er weiß auch nicht, wo Nulimos Nüsse liegen.

Aber Huber hat eine Idee: Geh doch mal den Bär Borato besuchen! Er weiß vieles über den Wald. Er kann dir sicher sagen, wo die Nüsse sind.

Also laufen Levumi und Nulimo zum Bär Borato. Nulimo schaut Borato an. Hat er seine Nüsse? Borato kann Nulimo weinen sehen. Er will eine Idee mit den Beiden teilen: Die Nüsse waren im Boden. Aus ihnen können neue Bäume werden.

Levumi und Nulimo laufen zu den Bäumen. Da liegen leider keine Nüsse am Boden, aber es sind viele Bäume hier. Nulimo kann nun lachen: „Na logisch! Das ist die Lösung! In ein paar Monaten sind an den Bäumen neue Nüsse für mich!“

Levumi auf Reisen

Levumi mag nun weiter, da er noch so viel Neues sehen will. Auch sein Flügel tut gar nicht mehr weh. Aber Levumi kann nicht fliegen. Levumi hat keinen Mut zum Fliegen. Borato, Huber, Imanu und Nulimo toben gerade im Wald und sehen Levumi. Was ist mit Levumi los? Sie sehen Levumi weinen. Levumi will wieder fliegen, aber er kann es nicht.

Bär Borato will Levumi Mut machen. Er hat wieder eine gute Idee: Die Tiere laufen mit Levumi zu einem riesigen Baum. Levumi ist oben auf dem Baum.

Da rufen die Tiere ihm laut zu: „Los! Komm schon! Du kannst fliegen!“ Und so ist es, Levumi kann wieder fliegen. Noch dazu sieht es sogar gut aus! Die Tiere schauen Levumi noch viele Minuten zu, bis sie ihn nicht mehr sehen können. Wo geht die Reise nun hin?

Name: _____ | Levumi, seine Nüsse und der Wald W2

Drache Levumi

Eichhörnchen

Flügel

Nüsse

Wald

Fliegen

Levumi im Baum

Au! Levumis Flügel tut weh. Er steckt in einem dicken Ast fest. Levumi zieht seinen Flügel heraus. Er tut sehr weh. Levumi öffnet die Augen. Er schaut sich um. Überall sind Bäume.

Levumi fragt sich: „Wo bin ich hier?“ Jetzt weiß er es. Levumi ist in einem riesigen Wald. Dann hört Levumi ein Geräusch. Es kommt aus dem Baum neben ihm. Er sieht ein Eichhörnchen. Es sieht traurig aus.

Levumi fragt: „Hallo, wer bist du?“ Das Eichhörnchen sagt leise: „Ich bin Nulimo.“

Levumi sieht, dass Nulimo weint. Er fragt sich warum Nulimo weint.

Nulimo schnauft: „Ich habe sieben Nüsse im Wald versteckt. Aber jetzt finde ich sie nicht mehr. Ich suche schon seit vielen Tagen.“

Auf der Suche nach Nüssen

Levumi möchte helfen. Er sagt: „Komm, wir suchen zusammen!“

Nulimo nickt. Beide laufen los. Bald treffen sie Igel Imanu. Levumi fragt Imanu, ob er die Nüsse von Nulimo gesehen hat. Imanu schüttelt den Kopf und sagt: „Nein, ich habe keine Nüsse gesehen. Warum fragt ihr mich?“

Levumi und Nulimo sind traurig. Aber dann sagt Imanu: „Geht doch zu Hase Huber. Vielleicht weiß er, wo die Nüsse sind.“Levumi und Nulimo laufen weiter. Sie treffen Hase Huber. „Huber, hast du meine Nüsse gesehen?“ fragt Nulimo. Huber schaut die sie an. „Nein, ich habe keine Nüsse gesehen. Lasst mich in Ruhe!“ Huber denkt nach.
Dann sagt er: „Geht zu Bär Borato. Borato kann euch sicher helfen.“
Levumi und Nulimo machen sich auf den Weg. Sie finden Bär Borato. Nulimo fragt Borato, ob er die Nüsse gesehen hat. Borato sieht, dass Nulimo traurig ist. Er sagt: „Ich weiß nicht, wo deine Nüsse sind. Aber ich habe eine Idee. Nüsse sind Samen. Sie wachsen zu Bäumen. Such die Nüsse dort, wo viele Bäume stehen.“ Levumi und Nulimo rennen zu den Bäumen. Sie schauen überall. Doch am Boden sind keine Nüsse.
Nulimo ist erst traurig. Dann lacht er plötzlich: „Jetzt weiß ich es! Die Nüsse sind weg. Aber sie wachsen zu neuen Bäumen. Bald gibt es wieder neue Nüsse!“ Levumi lacht mit ihm.

Levumi auf Reise

Nulimo ist froh. Doch nun möchte Levumi weiter durch die Welt reisen. Sein Flügel tut nicht mehr weh. Aber Levumi hat Angst. Er kann nicht fliegen. Die Tiere merken das. Borato, Huber, Imanu und Nulimo kommen zu ihm. Sie fragen: „Was ist los, Levumi?“ Levumi sagt: „Ich will fliegen. Aber ich habe Angst.“ Borato hat eine Idee. Die Tiere laufen mit Levumi zu einem hohen Baum. „Klettere hinauf!“ sagen sie. Levumi steigt langsam auf den Baum. Die Tiere rufen: „Spring! Du kannst fliegen!“ Levumi schließt die Augen. Er springt. Und dann fliegt er! „Ich fliege! Ich fliege echt!“ ruft er. Die Tiere jubeln. Sie sehen Levumi nach, bis er nicht mehr zu sehen ist.

Univariate Varianzanalyse

Warnungen

Die Post-Hoc-Tests werden für 1 = Insel, 2 = Wald nicht ausgeführt, weil weniger als drei Gruppen vorhanden sind.
Die Post-Hoc-Tests werden für 1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien nicht ausgeführt, weil weniger als drei Gruppen vorhanden sind.

Zwischensubjektfaktoren

		Wertbeschriftung	N
1 = Insel, 2 = Wald	1	Insel	25
	2	Wald	23
1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	1	Mit Kriterien	23
	2	Ohne Kriterien	25

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

1 = Insel, 2 = Wald	1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	Mittelwert	Standardabweichung	N
Insel	Mit Kriterien	375,5000	165,17236	12
	Ohne Kriterien	378,7692	180,91626	13
	Gesamt	377,2000	169,91861	25
Wald	Mit Kriterien	342,9091	120,06453	11
	Ohne Kriterien	347,4167	69,68430	12
	Gesamt	345,2609	94,79318	23
Gesamt	Mit Kriterien	359,9130	143,07529	23
	Ohne Kriterien	363,7200	137,28271	25
	Gesamt	361,8958	138,59803	48

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	12403,346[a]	3	4134,449	,204	,893
Konstanter Term	6238750,229	1	6238750,229	308,280	<,001
Text_1	12223,564	1	12223,564	,604	,441
Kriterien_1	180,804	1	180,804	,009	,925
Text_1 * Kriterien_1	4,584	1	4,584	,000	,988
Fehler	890439,133	44	20237,253		
Gesamt	7189335,000	48			
Korrigierte Gesamtvariation	902842,479	47			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,014
Konstanter Term	,875
Text_1	,014
Kriterien_1	,000
Text_1 * Kriterien_1	,000
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

a. R-Quadrat = ,014 (korrigiertes R-Quadrat = -,054)

Univariate Varianzanalyse

Warnungen

Die Post-Hoc-Tests werden für 1 = Insel, 2 = Wald nicht ausgeführt, weil weniger als drei Gruppen vorhanden sind.
Die Post-Hoc-Tests werden für 1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien nicht ausgeführt, weil weniger als drei Gruppen vorhanden sind.

Zwischensubjektfaktoren

		Wertbeschriftung	N
1 = Insel, 2 = Wald	1	Insel	25
	2	Wald	23
1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	1	Mit Kriterien	23
	2	Ohne Kriterien	25

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

1 = Insel, 2 = Wald	1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	Mittelwert	Standardabweichung	N
Insel	Mit Kriterien	8,50	6,708	12
	Ohne Kriterien	14,23	11,439	13
	Gesamt	11,48	9,726	25
Wald	Mit Kriterien	8,82	6,983	11
	Ohne Kriterien	12,92	12,781	12
	Gesamt	10,96	10,403	23
Gesamt	Mit Kriterien	8,65	6,685	23
	Ohne Kriterien	13,60	11,864	25
	Gesamt	11,23	9,951	48

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	304,618[a]	3	101,539	1,027	,390
Konstanter Term	5910,906	1	5910,906	59,790	<,001
Text_1	2,965	1	2,965	,030	,863
Kriterien_1	288,833	1	288,833	2,922	,094
Text_1 * Kriterien_1	7,965	1	7,965	,081	,778
Fehler	4349,861	44	98,860		
Gesamt	10707,000	48			
Korrigierte Gesamtvariation	4654,479	47			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,065
Konstanter Term	,576
Text_1	,001
Kriterien_1	,062
Text_1 * Kriterien_1	,002
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

a. R-Quadrat = ,065 (korrigiertes R-Quadrat = ,002)

Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertbeschriftung	N
1 = Insel, 2 = Wald	1	Insel	23
	2	Wald	25
1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	1	Mit Kriterien	24
	2	Ohne Kriterien	24

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

1 = Insel, 2 = Wald	1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	Mittelwert	Standardabweichung	N
Insel	Mit Kriterien	319,5833	72,49760	12
	Ohne Kriterien	336,2727	126,09369	11
	Gesamt	327,5652	99,63790	23
Wald	Mit Kriterien	363,0000	167,96212	12
	Ohne Kriterien	384,2308	178,44007	13
	Gesamt	374,0400	170,19927	25
Gesamt	Mit Kriterien	341,2917	128,44369	24
	Ohne Kriterien	362,2500	155,31042	24
	Gesamt	351,7708	141,38453	48

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	30285,073[a]	3	10095,024	,489	,692
Konstanter Term	5885379,705	1	5885379,705	284,810	<,001
Text_2	24960,737	1	24960,737	1,208	,278
Kriterien_2	4298,786	1	4298,786	,208	,651
Text_2 * Kriterien_2	61,657	1	61,657	,003	,957
Fehler	909225,406	44	20664,214		
Gesamt	6879161,000	48			
Korrigierte Gesamtvariation	939510,479	47			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lesegeschwindigkeit (Sekunden)

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,032
Konstanter Term	,866
Text_2	,027
Kriterien_2	,005
Text_2 * Kriterien_2	,000
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

a. R-Quadrat = ,032 (korrigiertes R-Quadrat = -,034)

Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertbeschriftung	N
1 = Insel, 2 = Wald	1	Insel	23
	2	Wald	25
1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	1	Mit Kriterien	24
	2	Ohne Kriterien	24

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

1 = Insel, 2 = Wald	1 = Mit Kriterien, 2 = Ohne Kriterien	Mittelwert	Standardabweichung	N
Insel	Mit Kriterien	10,92	12,117	12
	Ohne Kriterien	11,18	6,615	11
	Gesamt	11,04	9,660	23
Wald	Mit Kriterien	10,42	7,428	12
	Ohne Kriterien	12,15	9,415	13
	Gesamt	11,32	8,390	25
Gesamt	Mit Kriterien	10,67	9,832	24
	Ohne Kriterien	11,71	8,094	24
	Gesamt	11,19	8,924	48

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	20,150[a]	3	6,717	,079	,971
Konstanter Term	5965,101	1	5965,101	70,495	<,001
Text_2	,666	1	,666	,008	,930
Kriterien_2	11,986	1	11,986	,142	,708
Text_2 * Kriterien_2	6,478	1	6,478	,077	,783
Fehler	3723,162	44	84,617		
Gesamt	9751,000	48			
Korrigierte Gesamtvariation	3743,313	47			

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Anzahl der Lesefehler

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,005
Konstanter Term	,616
Text_2	,000
Kriterien_2	,003
Text_2 * Kriterien_2	,002
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

a. R-Quadrat = ,005 (korrigiertes R-Quadrat = -,062)