

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Cornelia Rosebrock / Daniel Nix

**BERICHT ÜBER DIE 17. TAGUNG DER
AG MEDIEN IM SYMPOSIUM
DEUTSCHDIDAKTIK AN DER
UNIVERSITÄT ERLANGEN-
NÜRNBERG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 90-
112.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Cornelia Rosebrock, Daniel Nix

FORSCHUNGSÜBERBLICK: LESEFLÜSSIGKEIT (FLUENCY) IN DER AMERIKANISCHEN LESEFORSCHUNG UND -DIDAKTIK

1. Vorstrukturierung: *Reading research and instruction* in den USA

Die amerikanische *reading research and instruction*-Diskussion ist mit der deutschsprachigen in vielerlei Hinsicht kaum vergleichbar: Mangelnde *literacy* bei den sozial Unterprivilegierten wurde in den USA schon vor gut 30 Jahren als nicht nur bildungspolitisches, sondern als eminent gesellschaftspolitisches Problem erkannt. Der Begriff *literacy* als domänenübergreifende Markierung schriftsprachlicher Kompetenzen (*media literacy, mathematics literacy* usw.) und insbesondere *reading literacy* bilden heute die Basis der Arbeit in den Schulen und in der Lehrerbildung in einem Ausmaß, das hierzulande kaum vorstellbar ist. Entsprechend liegen zahlreiche mehr und weniger kommerzielle Programme für die Diagnostik, Vermittlung und Evaluation von *reading literacy* im muttersprachlichen bzw. fächerübergreifenden Unterricht und für die Lehreraus- und -weiterbildung vor, es gibt ausgefeilte Standards und Testverfahren und eine unvergleichlich reichhaltige, empirisch dominierte Forschungs- und Publikationsszene zum Thema *reading research and instruction*, also Lesedidaktik.

Die Diskussion, die in der Bundesrepublik durch die erste PISA-Studie (Baumert et al., 2001) angestoßen wurde, existiert in den USA in den Grundzügen schon gut 30 Jahre länger. Dabei war und ist die Praxis der Lesedidaktik der USA vergleichsweise stark von der Opposition bestimmt zwischen einerseits einzelnen isolierten Übungsverfahren (*skill drills*), mit denen gezielt bestimmte Teilfertigkeiten der Lesekompetenz aufgebaut werden sollen, und auf der anderen Seite ganzheitlichen Verfahren (*whole language*), die die Steuerung des mentalen Prozesses selbst und seine Orientierung auf Ziele hin bei den Individuen belassen. Mit Bruno Bettelheims „Kinder brauchen Bücher“ (1982) ist der vehemente Einspruch der *Whole-Language*-Auffassung gegen den *Skill-Drill*-Standpunkt in der Lesedidaktik Anfang der 1980er Jahre auch hier bekannt geworden. Freilich ist er wohl deshalb für die bundesdeutsche Lesedidaktik nie dominant geworden, weil hierzulande der Leseunterricht anderen Traditionen verpflichtet ist: Auf den Erstleselehrgang und das didaktisch wenig theoretisierte „Weiterführende Lesen“ in der Grundschule folgt unvermittelt der Fachunterricht bzw. der Literaturunterricht in den Sekundarschulen, so dass die hierarchieniedrigen Komponenten der Lesekompetenz hierzulande nie im Zentrum des fachdidaktischen Interesses standen. Sie werden bei uns in der späten Kindheit vergleichsweise ungesteuert in ganzheitlichen und offenen Lehr-Lern-Arrangements eigenaktiv angeeignet, nämlich über die geforderte Lektüre von Sachtexten in den Fächern bzw. literarischen Texten im Deutsch- und Literaturunterricht und über das außerschulische Lesen, also insgesamt ohne lesedidaktische Strukturierung und Beobachtung (vgl. Haueis, 1997). Das ist in den USA deutlich anders. Le-

seunterricht genießt von der Vorschul-Stufe über die folgenden fünf Jahre Elementary School auch in der High School hohe didaktische Aufmerksamkeit. Noch am College gibt es häufig Kurse, in denen systematisch Leseverstehensprozesse eingeübt werden.

In der deutschen Abwendung von den technischen und strategischen Seiten des Leseverstehens sind wohl die deutschen lesebezogenen Bildungsnormen wirksam, die sich relativ stark auf den ästhetischen Bereich beziehen. Literarisches Lesen gilt aus der humanistischen Tradition heraus in der Tendenz als prototypischer Kern aller Lektüre, das lesende Verstehen schriftlicher Texte soll aus der Faszination an der Welt der Bücher sozusagen selbstläufig erwachsen. Die Mühen des Lesens haben in solchen Vorstellungen keinen Platz. Zugleich wissen wir aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung, dass Kinder mit schlechten Lernvoraussetzungen weniger von solchen offenen und indirekten Förderanlagen profitieren. Sie lernen besser in klar strukturierten und kleinschrittigen lehrergeleiteten Unterrichtsformen (zusammenfassend: Helmke & Weinert, 1997). Erst die PISA-Studie macht uns hierzulande auf das Fehlen eines systematischen Curriculums für das Weiterführende Lesen über die Grundschule hinaus aufmerksam (vgl. Beisbart, 2003; Ludwig, 2002; Pangh, 2003). Mit dem folgenden Forschungsüberblick wollen wir deshalb den Versuch verbinden, insbesondere solche lesedidaktischen Verfahren aus dem US-amerikanischen Raum vorzustellen, die auf hierarchieniedrige Verstehensleistungen deutlich unterhalb des Literaturunterrichts zielen, und sie in eine Systematik der Lesedidaktik jenseits des Erstleselehrgangs einzubinden.

Etwa gleichzeitig mit der PISA-Studie in Deutschland erschien mit dem *National Reading Panel* (NRP, 2000) eine umfangreiche Studie von ähnlich lesedidaktischer und bildungspolitischer Tragweite im nordamerikanischen Raum. Das Reading Panel ist eine Metaanalyse im Auftrag der US-Bundesregierung, die weit über tausend empirische Einzelstudien zur Lesedidaktik sekundär ausgewertet und unter fünf Dimensionen von Lesekompetenz subsumiert hat, innerhalb derer sich effektive Verfahren der Lesedidaktik ausmachen lassen, nämlich unter Phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverständnis und Strategiewissen. Zu diesen fünf Zieldimensionen des Leseunterrichts werden im Panel Forschungen zu Unterrichtsverfahren gesichtet, die hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf der Basis der vorliegenden empirischen Forschung bewertet werden.

Das Reading Panel wird seitdem kontrovers diskutiert insbesondere im Blick auf eines seiner Resultate: Es hat offene Förderanlagen, beispielsweise freie Lesestunden, als weitgehend unwirksam für erfolgreichen Leseunterricht eingeschätzt. Damit wurde der *whole-language*-Ansatz diskreditiert, der sich in den vergangenen Jahrzehnten in den amerikanischen Schulen doch breit hatte zur Geltung bringen können. In der Leseforschung gilt das Reading Panel deshalb durchaus als *backlash* für die Lesedidaktik insgesamt, der Sekundärauswertung wird z. T. Parteilichkeit unterstellt (vgl. Allington, 2002a; Garan, 2002; Krashen, 2002; Shanahan, 2003). Gleichwohl sind die gewissermaßen konservativen Empfehlungen der Studie hin zu mehr Training isolierter Teilprozesse und zu mehr unmittelbarer Instruktion praktisch von ungeheurer Tragweite für das Handeln der Bundesstaaten bei der Erst-

lung der Standards und Vergleichsarbeiten, entsprechend für die Verlage, die Lehrer/innen/ausbildung und das konkrete Handeln im Unterricht.

Von besonderer Relevanz für die deutschsprachige Lesedidaktik scheint uns weniger dieser z. T. ideologische Streit zu sein als vielmehr das Augenmerk, das in den USA grundsätzlich auf die Vermittlung von hierarchieniedrigen Teilkomponenten von Lesekompetenz sowohl in der akademischen Diskussion als auch in der Unterrichtsgestaltung gelegt wird. Das gilt hierzulande zwar vergleichbar für die Leistungsdimensionen *phonemic awareness* und auch noch für *vocabulary*, die in den entwickelten fachdidaktischen Konzepten zum Schriftspracherwerb im ersten Grundschuljahr entsprechendes Gewicht haben. Leseflüssigkeit dagegen ist weder in den deutschsprachigen theoretischen Diskussionen noch im Leseunterricht als eigenständige Komponente der Lesedidaktik berücksichtigt. Sie gilt in der angloamerikanischen Diskussion dagegen als *bridge between decoding and comprehension* – eine Brücke, die, so unsere These, in der hiesigen Leseforschungs- und Förderungslandschaft fehlt. Dadurch wird die Kluft zwischen der Lesedidaktik der Grundschule, in der Lesefertigkeiten begrenzt geübt werden, und den Sekundarschulen, in denen die Fähigkeit, aus Texten zu lernen, vorausgesetzt wird, für viele Schüler/innen unüberwindbar.

Wir werden im Folgenden die theoretische Modellierung des Begriffs der Leseflüssigkeit aus dem angloamerikanischen Raum in den Grundzügen nachzeichnen. Im Anschluss daran entwerfen wir den systematischen Status Förderanlagen zur Steigerung von Leseflüssigkeit im Gesamtensemble der Verfahren der Lesedidaktik. Schließlich berichten wir über diejenigen US-amerikanischen Förderverfahren, die auf hierarchieniedrige Teilfähigkeiten zielen, und stellen sie in den Kontext der deutschsprachigen Lesedidaktik.

2. Der Fluency-Begriff in der lesetheoretischen Debatte der USA

In der angloamerikanischen Leseforschung wird die Fähigkeit zum flüssigen und phrasierten, leisen und lauten Lesen unter dem Begriff der *fluency* umfassend empirisch erforscht und als eigenständige Komponente von Lesekompetenz theoretisch modelliert (zusammenfassend: NRP, 2000, Chapter 3). Der Erwerb von *fluency* wird dabei – durchaus altersunspezifisch (vgl. Moats, 2001; Worthy & Broaddus, 2002) – in (Stufen-)Modellen der Leseentwicklung (z. B. Bear, 1991; Chall, 1996) nach der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs und vor der Fähigkeit zum effizienten Umgang mit längeren Texten angesiedelt (zusammenfassend: Kuhn & Stahl, 2003).

Im Blick auf die Begriffsgeschichte hat sich die *fluency*-Forschung seit den 1970er Jahren erheblich ausdifferenziert (vgl. Samuels, 2002). Zu Beginn der Forschung waren die verschiedenen Beiträge noch ganz auf die *Wortebene* fixiert. In der Tradition der experimentell-psychologischen und skillorientierten Leseforschung Cattells (1886) und Hueys (1905/1968) wurden vor allem die *exakte Dekodierfähigkeit* einzelner Wörter als der Kern von *fluency* bestimmt. Mitte der 70er Jahre wurden diese Ansätze dann – im Zuge der Aufmerksamkeitstheorie von LaBerge und Samuels (1974) – erweitert, indem die Bedeutung der *Automatisierung* dieser Dekodierfähig-

keiten für das Leseverstehen insgesamt theoretisch ausgearbeitet wurde (vgl. auch Doehring, 1976; Perfetti, 1985). In der folgenden Zeit wurde *reading fluency* generell mit *automaticity* bzw. *reading speed* synonym gesetzt (vgl. Holle, 2005) bzw. in leicht variiert Form bestimmt als „that level of reading competence at which [...] textual materials can be effortlessly, smoothly, and automatically understood“ (Schreiber, 1980, S. 177; vgl. auch Meyer & Felton, 1999). Auch die bekannte Definition von Harris und Hodges (1995), nach der *fluency* „freedom from word-identification problems that might hinder comprehension“ (S. 85) bezeichnet, ist in diesem Sinne noch ganz auf die Automatisierungsprozesse auf der Wortebene bezogen. In den achtziger Jahren rückten die Arbeiten Schreibers (1980; 1987) die Bildung von Kohärenzen auf Satz- und lokaler Ebene in den Fokus: Schreiber konnte zeigen, dass die Fähigkeit zur *Segmentierung* des Satzes in kleinere kohärente Einheiten durch eine sinnvolle Betonung während des (Vor)Lesens eine weitere wesentliche Komponente des *fluent reading* darstellt. Damit wurde der Stellenwert von *fluency* erneut in Richtung *text comprehension* verschoben, da die Strukturierung des Satzes durch eine dem Inhalt angemessene Betonung in einem korrelativen Verhältnis zum Textverstehen insgesamt steht. Die neuere Forschung ab den 1990er Jahren führt diese Tendenz weiter und versucht, den Stellenwert der einzelnen Teildimensionen für eine generelle Lesekompetenz auszuloten (vgl. Fuchs et al., 2001; Strecker, Rosner & Martinez, 1998). Titel wie „Fluency and the understanding of texts“ (Stayter & Allington, 1991) oder „Fluency: bridge between decoding and reading comprehension“ (Pikulski & Chard, 2005) stehen dabei paradigmatisch für die gegenwärtigen Forschungstendenzen.

Gegenwärtig wird in der Forschungsliteratur weitgehend übereinstimmend festgestellt, dass eine abschließende und trennscharfe Definition von *fluency* bisher noch ein Desiderat ist (zusammenfassend: Lipson & Lang, 1991). Trotzdem lässt sich aus den aktuellen Überblicksarbeiten zum Thema (Holle, 2005; Hudson, Lane & Pullen, 2005; Kuhn & Stahl, 2003; NRP, 2000; Stahl, 2004; Wolf & Katzir-Cohen, 2001) eine konsensuelle Arbeitsdefinition entnehmen, die die hier aufgezeigten diachronen Entwicklungsschritte synchron wendet und *fluency* im Sinne eines gestuften Konstruktes versteht als *die (auf Wortebene) genaue (accurate), voll automatisierte / schnelle (automatically; fast) und (auf lokaler Textebene) sinnkonstituierende / phrasierende (prosodic parsing; reading with expression) Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die es dem Leser ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnittes mental zu konstruieren.*

Erstaunlicher Weise belegen die Daten aus der Förderpraxis einen direkten Zusammenhang von *fluency* und Textverstehen. Eine Steigerung der *fluency* durch entsprechende Trainingsverfahren (s. u., Kap. 4) bringt bei schwachen Leserinnen und Lesern meist auch eine Steigerung von deren Leseverstehensleistung mit sich, ohne dass hierarchiehöhere Textverstehensprozesse eigens trainiert wurden (z. B. Pinnell et al., 1995; überblickend: NRP, 2000). Um diesen Transfer zu erklären, werden die Einzelkomponenten des *fluency*-Konstruktes in den verschiedenen Publikationen theoretisch hinsichtlich ihres Beitrages für die Ausbildung von *reading comprehension* analysiert. Je nachdem, wie hoch dabei die Bedeutung von *fluency* veranschlagt wird, lässt sich eine „surface-“ von einer „deep-construction“ des Begriffes unter-

scheiden (Pikulski & Chard, 2005). Während nach der „Oberflächen-Argumentation“ *fluency* als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Textverstehensprozesse angesehen wird, deren Erwerb ggf. eher beiläufig vollzogen wird, fundieren „Tiefendefinitionen“ *fluency* als „prerequisite for higher-order comprehension“ (Bloom, 1986; vgl. auch Torgesen, 1986) und sehen in der gezielten Ausbildung des Leseflusses ein wichtiges Ziel von *reading instruction* (vgl. Allington, 1983; zusammenfassend: Lipson & Lang, 1991).

2.1. Accuracy

Für die Verstehensleistungen auf Wortebene wird zunächst zwischen *accuracy* und *automaticity* unterschieden (vgl. NRP, 2000). *Accuracy* bezeichnet die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern. Der Ausbildungsgrad der Dekodiergenauigkeit korreliert mit dem Textverstehen insgesamt eindeutig (positiv und negativ) (vgl. Hudson, Lane & Pullen, 2005; Johns, 1993). Entscheidend ist dabei, inwieweit durch Lesefehler die Semantik des Wortes affiziert wird und ob eine Selbstkorrektur des Lesers stattfindet. Während es unkorrigierte Verlesungen gibt, die die Semantik des Gelesenen weitgehend intakt lassen (z. B. „pony“ statt „horse“), kommt es im Zuge der meisten unkorrigierten Lesefehler allerdings zu einer Bedeutungsveränderung (z. B. „house“ statt „horse“), die dann das Satzverstehen erheblich negativ beeinflusst (vgl. Pinnell et al., 1995; National Assessment Governing Board, 2002). Differenzierte Rating-Verfahren, die *accuracy* beim (meist lauten) Lesen empirisch ermitteln, bewerten Lesefehler daher im Kontext von Satzzusammenhang und Leserverhalten (vgl. Goodman 1996; 1997; Valencia, 1990). Rasinski (2003) beschreibt vor diesem Hintergrund ein Verfahren, mit dem man die Lesegenauigkeit von Schülern prozentual ermitteln und bewerten kann: fällt die *accuracy* dabei unter 90%, bleibt der Text für den Leser selbst mit Unterstützung unverständlich („frustration level“); ein Wert von 90-95% („instructional level“) zeigt, dass der Leser den Text mit Unterstützung lesen kann; 96-100% *accuracy* konstituiert einen „independent reading level“, auf dem der Text ohne gesonderte Hilfe verstanden werden kann (vgl. auch Gillet & Temple, 2000).

2.2 Automaticity

Viele Leseanfänger bzw. schwache Leser können zwar akkurat dekodieren, sind aber dabei noch so langsam, dass sie die Bedeutung des Gelesenen nicht wirklich erfassen können („barking at print“-Phänomen; vgl. Samuels 1994). Sie haben den Sprung „beyond accuracy to automaticity“ (NRP, 2000, S. 3-8) noch nicht vollzogen.

Das Grundpostulat der allgemeinen Automatisierungstheorie besagt, dass komplexe simultan ablaufende Vorgänge nur deshalb im Ganzen problemlos prozessierbar sind, weil einzelne Teilfertigkeiten dieser Vorgänge automatisiert, also – nach einer weitgehend geteilten Definition – mit Geschwindigkeit, ohne Mühe, autonom und unbewusst vollzogen werden (vgl. zu diesen Kriterien Logan, 1997; Thurlow & van den Broek, 1997). Für das Lesen wird argumentiert, dass durch eine Automatisie-

rung der hierarchieniedrigen Dekodierprozesse überhaupt erst kognitive Ressourcen für höhere Verstehensprozesse frei werden. Dabei werden die mentalen Mechanismen, die die Automatisierung bedingen, in verschiedenen theoretischen Modellen unterschiedlich erklärt (überblickend: Logan, 1997; Samuels & Flor, 1997).

Im Kontext der *fluency*-Forschung ist das LaBerge-Samuels-Modell der automatisierten Informationsverarbeitung (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 1994; 2002; vgl. auch Holle, 2005) breit rezipiert worden. Grundlegend für diesen Ansatz ist der Begriff der (internen kognitiven) *Aufmerksamkeit* (*internal attention*), die sich aufgrund der limitierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zielgerichtet und selektiv zu einem gegebenen Zeitpunkt immer nur auf *einen* Informationsverarbeitungsprozess ausrichten kann. Lesen als komplexer mehrstufiger Prozess des *Dekodierens* und des *Verstehens* macht aber grundsätzlich eine simultane Bewältigung *beider* Verarbeitungsprozesse notwendig. Fluente und disfluente Leser unterscheiden sich signifikant in der Auflösung dieses mentalen Dilemmas. Leseanfänger bzw. schwache Leser müssen permanent ihre Aufmerksamkeit zwischen beiden Prozessen hin- und herwechseln (*attention switching*). Das führt zu einer Blockierung des Informationsflusses und macht die Lektüre mühevoll und langsam. Gute Leser hingegen haben die Dekodierungsprozesse automatisiert, was in der Logik der Theorie bedeutet, dass diese Komponenten nicht gesondert mit interner Aufmerksamkeit belegt werden müssen. Auf diese Weise können sie den Großteil ihrer kognitiven Ressourcen voll für die ebenfalls komplexen Textverstehensprozesse verwenden. Als Kennzeichen einer automatisierten Dekodierfähigkeit wird gemeinhin ein immer größer werdender Fokus der im Leseprozess visuell erfassten Einheit angesehen, der sich von einzelnen Buchstaben bei Leseanfängern bis hin zur ganzen Worteinheit bei ausgebildeter Leseflüssigkeit entwickelt (vgl. Ehri, 1995; 1998; Samuels, 2002; Scheerer-Neumann, 2003a). Nur mit einem ausgeprägten „Sichtwortschatz“ können die Wörter direkt (automatisch) dekodiert werden und müssen nicht mehr umständlich (deautomatisiert) erlesen werden.

2.3 Reading Speed

Aus der Kombination von *accuracy* und *automaticity* ergibt sich u. a. (relativierend: Holle, 2005) der Begriff der Lesegeschwindigkeit (*reading speed; reading rate*), der für Textverstehensprozesse über die Wortgrenze hinaus eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Obwohl die exakte kausale Verbindung zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseverstehen nicht vollständig geklärt ist (vgl. Bell, 2001), besteht in der Forschung ein weitgehender Konsens, dass zwischen diesen beiden Komponenten ein reziproker Zusammenhang besteht (zusammenfassend: Hudson, Lane & Pullen, 2005; Rasinski, 2000). Dies wird allein schon durch den simplen und lange bekannten (vgl. schon Fry, 1963; De Leeuw & De Leeuw, 1965) empirischen Befund deutlich, nach dem gute Leser schneller lesen als schlechte Leser. Die Lesegeschwindigkeit durchschnittlicher Leser wird für das Englische mit ca. 250 gelesenen Wörtern pro Minute (wpm) angegeben; geübte Leser erreichen durchschnittlich ca. 300-350 wpm; schwache Leser lediglich ca. 150 wpm (vgl. Perfetti, 1985; Holle, 2005). Diese Werte werden unter einer Entwicklungsperspektive dann in der Litera-

tur nochmals nach Alters- bzw. Klassenstufen differenziert (vgl. Allington, 2001; Hasbrouck & Tindal, 1992; Howe & Shinn, 2001).

Die Hauptargumentation zur Erklärung dieses Sachverhaltes bezieht sich wiederum auf kognitive Aspekte der Informationsverarbeitung. Ein zu langsamer Leser hat demnach Verstehensprobleme, weil er nicht genügend (detaillierte) Informationen im Arbeitsgedächtnis halten kann. Eine kohärente Vernetzung der verschiedenen Informationen im Zuge der Generierung eines mentalen Modells des gelesenen Satzes oder Textabschnittes ist so nicht möglich (vgl. Brown & Hirst, 1983; Berliner & Casanova, 1988). Auch können nun die Selbstüberwachungsprozesse (*self monitoring*) bei der Lektüre nicht mehr greifen, da die Differenzierung zwischen Text und mentaler Konstruktion nicht mehr reflexiv geleistet werden kann (vgl. Scheerer-Neumann, 2003a; 2003b). Die Unverzichtbarkeit von Lesegeschwindigkeit für das Textverstehen sollte aber nicht dazu verleiten, ein *absolut* hohes Lesetempo anzustreben (vgl. Holle, 2005), wie es „speed reading“-Programme (vgl. Bell, 2001) z. T. anzielen. Vielmehr sollte eine flexible grundlegende Lesegeschwindigkeit erworben werden, mit der der Leser situativ auf die jeweiligen Textgegebenheiten reagieren kann.

2.4 Prosodic Parsing / Reading with Expression

Accuracy und *automaticity* werden in der Forschung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen von Leseflüssigkeit angesehen (Kuhn & Stahl, 2003). In neueren Konzeptionen besteht weitgehender Konsens darüber, dass *fluent readers* nicht nur exakt und schnell dekodieren, sondern darüber hinaus auf Satz- und lokaler Textebene betont und sinngestaltend (vor)lesen können (*reading with expression*). Disfluente Leser hingegen lesen weitgehend ohne Bewusstsein für eine sinnvolle Wortgruppierung in einer typischen monoton-stockenden Wort-für-Wort Lektüre und mit einem unangemessenen Ausdruck, der nicht zusammengehörige Sinnabschnitte im Satz zusammenbündelt (vgl. z. B. Pinnell et al., 1995). Die Bedeutung des sinngestaltenden Lesens für das Textverstehen wird vor allem darin gesehen, dass durch angemessene Betonung (*stress*), Intonation (*intonation; pitch*), Pausengestaltung (*pause; duration*) und Rhythmus durch Beachtung von morphologischen, syntaktischen, orthographischen, semantischen und pragmatischen Hinweisen (*cues; prosodic features*) die Sätze schon während des Lektüreprozesses in kleinere kohärente Sinneinheiten zerlegt werden (*prosodic parsing*). Dadurch wird – so die Argumentation – vor allem die syntaktische Analyse unterstützt, da die Phrasen des Satzes (schneller) erfasst und geordnet werden (Allington, 1983; Chafe, 1988; Schreiber 1980; 1987; 1991). Dieses „assignment of syntactic roles“ ist, nach Kuhn und Stahl (2003, S. 5), wiederum „a key component of microprocessing, or the mental parsing of a text into hierarchically ordered propositions“ im Sinne des kognitionspsychologischen Textverstehensmodell von Kintsch (1998). *Prosodic reading* wird in den meisten Beiträgen zum Thema vorrangig auf das Vorlesen im Sinne einer *oral reading fluency* bezogen, da hierbei der Ausprägungsgrad der Betonung direkt überprüfbar ist. Allerdings nehmen die dargelegten Aspekte auch beim leisen Lesen gleichermaßen einen wichtigen Stellenwert ein, da (wenn auch nicht durchge-

hend) über den Prozess der Subartikulation phonologische und prosodische Faktoren ebenfalls zum Tragen kommen (vgl. Holle, 2005).

Obwohl die korrelative Beziehung zwischen *reading with expression* und Leseverstehensfähigkeit argumentativ wie dargelegt hergestellt werden kann, bleibt die *Kausalität* dieser Beziehung bisher ungeklärt (vgl. Dowhower, 1991; Lipson & Lang, 1991): Befördert *prosodic reading* den Textverstehensprozess – wie die obige Argumentation dies nahe legt – oder ist nicht vielmehr umgekehrt erst ein ‚verstanden‘ Satz Voraussetzung für eine angemessene Betonung? Die wenigen empirischen Befunde, die dieses Phänomen gesondert untersuchen, zeigen zu gemischte Ergebnisse, um das „Henne-oder-Ei-Dilemma“ des *prosodic readings* aufzulösen (zusammenfassend: Hudson, Lane & Pullen, 2005).

3. Überblick: Verfahren zur Förderung von Lesekompetenz im US-amerikanischen und deutschsprachigen Raum

Direkte Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit sind in der deutschsprachigen Lesedidaktik annähernd unbekannt, abgesehen von vereinzelt Impulsen (z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; 1998; Niemann, 1990), die z. T. aus dem sonderpädagogischen Bereich (z. B. Wember, 1999) bzw. dem pädagogischen Brauchtum stammen. Die explizite Vermittlung von *strategies instruction*, neben *fluency* ein weiterer wichtiger Bereich der *reading research and instruction*, wird dagegen hierzulande seit PISA zunehmend gefordert (Baumert et al., 2001, S. 76 ff.) und diskutiert (zusammenfassend: Strebblow, 2004); erste Programme für den Unterricht liegen vor (z. B. Demmrich & Brunstein, 2004; Gold et al., 2004; Menzel, 2002).

In der unterrichtlichen Praxis – wie auch im größten Teil der didaktischen Literatur zur Leseförderung – dominieren dagegen hierzulande zweifellos die prozessfernen Verfahren, die auf Motivationssteigerung oder Animation für Lektüre setzten, wie wir durch die Kategorisierung lesefördernder Praktiken in der nebenstehenden Grafik zeigen wollen (siehe Tab. nächste Seite).

Für diese Kategorisierung von Verfahren der Lesedidaktik haben wir versucht, vorhandene lesedidaktische Konzepte, soweit sie sich nicht primär auf den Erstleselehrgang beziehen, zu ordnen im Blick auf die Einfachheit oder Komplexität derjenigen Prozessebene des Lesens, die von den jeweiligen Verfahren oder Konzepten vorrangig angesteuert wird. Wir haben uns dafür an dem fünfstufigen kognitionstheoretischen Modell des Leseprozesses orientiert (zusammenfassend: Richter & Christmann, 2002) und komplexere Theoretisierungen von Lesekompetenz (Groeben & Hurrelmann, 2004) zunächst hintangestellt. In dieser Logik steht der Literaturunterricht ganz rechts, denn er zielt vordringlich auf die hierarchiehöchsten kognitiven Ebenen des Lesens ab: Im Literaturunterricht wird nämlich unter lesedidaktischen Gesichtspunkten gezielt die Reflexionsfähigkeit über Form und Intentionalität von Texten vermittelt. Immer noch sehr voraussetzungsreich sind die diversen Verfahren aus dem Kreis der Leseanimationen. Gemeint sind damit beispielsweise Autorenlesungen, literarische Events usw. bis hin zu der traditionellen Vorstellung des Lieblingsbuchs durch Schüler/innen, also im weitesten Sinn die Werbung für das Lesen

Verfahren der Lesedidaktik					
Lautlese-Verfahren	Viellelese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Textsorten- und Kontextwissen erwerben	Leseanimation	Literaturunterricht
Zielen auf <i>fluency</i> (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen auf <i>fluency</i> und Motivation (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielt auf Textverstehen	Zielt auf domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen	Zielt auf Motivation und Intensivierung der Beteiligung am literarischen Leben	Zielt auf Textsortenkenntnis, Reflexion und Intensivierung der subjektiven Beteiligung am Textgeschehen
Trainiert den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum <i>prosodic parsing</i>	Trainiert die Selbststeuerung auf Prozessebene; tangiert das Selbstbild als LeserIn	Trainiert die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Trainiert die „Top-Down“-Leistungen beim Textverstehen	Indirekte (prozessferne) Förderung; tangiert das Selbstbild als LeserIn und die Selbststeuerung auf Handlungsebene	Trainiert Top-down-Leistungen und hierarchiehöchste Verstehensleistungen
[DU]	[DU + Schulkultur]	[DU + Fachunterricht]	[Fachunterricht + DU]	[Schulkultur + DU]	[Literaturunterricht]

(vgl. Kiehl, 1999). Leseanimation setzt voraus, dass die Selbststeuerung auf der Prozessebene und auf Handlungsebene individuell bereits bewältigt wird und Unterstützung primär in der motivationalen Dimension erforderlich ist.

Das im amerikanischen so genannte *content area reading* haben wir in der Grafik mit „Textsorten- und Kontextwissen erwerben“ abgebildet. Es ist hierzulande als eigene Dimension der Lesedidaktik weder im akademischen Diskurs der verschiedenen betroffenen Fachdidaktiken noch in der schulischen Praxis lesedidaktisch konzeptualisiert. Hier geht es darum, das Lesen in den verschiedenen Schulfächern als lesedidaktische Herausforderung zu verstehen, und, insbesondere was die Differenzierung von fachspezifischen Textsorten und Argumentationsstilen angeht, diese

Lektüren didaktisch domänenspezifisch zu modellieren. Zur nächsten Kategorie: Lesestrategien zu vermitteln zielt in der Regel auf die Herstellung von Kohärenz auf Sequenz- und Textebene und liegt damit im mittleren Bereich eines Leseprozessmodells. Viel- und Lautleseverfahren sind schließlich auf *fluency* als die vergleichsweise hierarchieniedrigste Ebene innerhalb dieser Verfahren orientiert und werden unten genauer beschrieben.

Mit dieser Kategorisierung von Verfahren der Lesedidaktik lässt sich zeigen, dass für den deutschsprachigen Raum ein starkes Gewicht auf den prozessfernen Fördermaßnahmen liegt und innerhalb dieser prozessfernen Handlungsformen – Vielleseverfahren, Leseanimationen und Literaturunterricht – denjenigen Verfahren, die auf hierarchiehohe und -höchste Leseleistungen zielen, faktisch das meiste Gewicht zukommt, nämlich der Leseanimation und dem Literaturunterricht. Die von der Zieldimension Leseflüssigkeit her hierarchieniedriger angesiedelten Vielleseverfahren sind im Vergleich mit dem Gewicht der Leseförderung im Rahmen des Literaturunterrichts und auch noch der Leseanimation in den Schulen eher schwach vertreten. Hier zeigt sich einmal wieder die grundsätzliche Orientierung der Fachdidaktik am Gymnasium.

Unser Forschungsbericht soll im Gegenzug auf hierarchieniedrige Leseleistungen, nämlich auf Leseflüssigkeit, beschränkt bleiben. Deshalb werden wir im Folgenden Verfahren aus dem US-amerikanischen Sprachraum vorstellen, die auf Steigerung der Leseflüssigkeit zielen. Während bei den direkt auf *fluency* einwirkenden *oral-reading*-Verfahren keine vergleichbaren Praktiken im deutschsprachigen Curriculum verankert sind, können wir bei den indirekt auf Leseflüssigkeit zielenden Verfahren des *Sustained Silent Reading* vergleichend die Konzepte zum Viellesen aus dem deutschsprachigen Raum hinzuziehen.

4. Fluency als Zieldimension des Leseunterrichts

Die in der Vergangenheit oftmals vorgetragenen Klagen, nach denen *fluency* mit Blick auf die Förderpraxis regelmäßig mit den Worten Allingtons (1983) zum „most neglected reading goal“ erklärt wurde, sind heute weitgehend verstummt (vgl. Stahl, 2004). In der letzten Dekade haben vor allem die von Pinnell et al. (1995) betreute Studie zum lauten Vorlesen und die vom National Reading Panel (2000) erstellte Metaanalyse die Diskussion um die Förderung von *fluency* in der amerikanischen *reading instruction* weiter vorangetrieben: Im Rahmen der Erhebung von Pinnell et al. wurde ermittelt, dass von 1136 Viertklässler 44% nicht in der Lage waren, einen Text flüssig vorzulesen und somit als *nonfluent* eingestuft werden mussten.¹ Gegenwärtig liegt, z. T. als direkte Folge dieser Studien (vgl. z. B. International Reading Association, 2002), eine Fülle an theoretisch fundiertem Instruktionsmate-

¹ Für den deutschsprachigen Raum ermittelt die IGLU-Studie (Bos et al., 2003), dass mehr als ein Drittel der Viertklässler „ohne weitere, systematische Förderung der Lesekompetenz wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben“ (S. 135). Zwar wurde Leseflüssigkeit in der IGLU-Studie nicht ausgewiesen, doch die grundlegende Situation dürfte der us-amerikanischen vergleichbar sein.

rial für die (schulische) Förderung von *reading fluency* vor (vgl. z. B. Allington, 2001; Griffith & Rasinski, 2004; Kuhn, 2005; Rasinski, 1998; 2003; Strickland, Ganske & Monroe, 2002; Zutell & Rasinski, 1991).

Trotz der enormen Vielfalt an Publikationen herrscht in der Forschung durchgängige Einigkeit über das grundlegende Prinzip, mit dem *fluency* trainiert werden kann: „In short: *practice* is what develops *fluency*“, Übung macht das Lesen flüssig (Nathan & Stanovich, 1991, S. 178; zusammenfassend: Stahl, 2004). Uneinigkeit besteht hingegen in Bezug auf die Frage, *wie* diese Übung gestaltet werden sollte und *welche* Trainingsformen dabei besonders effektiv sind. Die Debatte lässt sich als Polarität zweier großer Förderansätze darstellen (vgl. Pearson & Fielding, 1996; NRP, 2000): Auf der einen Seite werden Lautlese-Verfahren propagiert, die über ein angeleitetes Training eine direkte Förderung der einzelnen *fluency*-Komponenten ansteuern; auf der anderen Seite werden Settings befürwortet, die über ein quantitativ gesteigertes leises Lesepensum im Rahmen von freien Lesezeiten fördern (*Sustained Silent Reading*). Die Diskussion steht somit im Schatten der eingangs erwähnten *great debate* der angloamerikanischen Leseforschung, in der eine *skill*-orientierte Leseinstruktion einem *whole language*-Ansatz gegenübersteht (vgl. Adams, 1997; Smith, 2002).

4.1 Lautlese-Verfahren

Oral-reading-Verfahren sind explizite Trainingsformen zur Leseförderung, die direkt eine Unterstützung der verschiedenen *fluency*-Komponenten und damit indirekt eine Steigerung der Lesekompetenz insgesamt ansteuern. Damit unterscheiden sie sich dezidiert einerseits von dem auch in der angloamerikanischen Schulpraxis weit verbreiteten „Reihumlesen“ (*round-robin-reading*; zur Kritik: Opitz, & Rasinski, 1998) sowie andererseits von Übungen zur Leseprofizienz (vgl. Allington, 2002b).

Es existiert eine beeindruckende Vielzahl an Verfahren zum lauten Lesen, die sich hinsichtlich der Betreuungsmodi (Lehrerorientierung vs. Schülerkooperation), der eingesetzten Medien (technische vs. nichttechnische Verfahren) und der Art der konkreten Inszenierung (klassische vs. kreative Verfahren) unterscheiden (überblickend: Opitz & Rasinski, 1998; Rasinski, 2003; Rasinski & Hoffman, 2003), letztlich aber allesamt – mehr oder weniger – die ursprünglichen Prinzipien des *repeated readings* (RR) und/oder des *assisted readings* (AR) variieren:

In dem von Chomsky (1976; 1978), Dahl (1979) und Samuels (1979) entwickelten RR lesen disfluente Schüler einem Tutor einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie einen zuvor festgelegten Standardwert an *reading fluency* erreicht haben. Je nachdem, wie gut der Text von dem Schüler gelesen werden kann, werden für die nächste Übungsrunde einfachere oder schwierigere Texte ausgewählt. Durch die Wiederholung lernen die schwachen Leser der z. T. empirisch bestätigten Argumentation der Forschung zufolge erstens neue signifikante Buchstaben- und Wortkombinationen, vergrößern zweitens fortlaufend ihren (Sicht)Wortschatz und verbessern drittens durch die Korrekturen des Tutors nach und nach auch ihre Fähigkeiten im *prosodic reading* (zusammenfassend: NRP, 2000).

In den unterschiedlichen Verfahren des *assisted reading* wird der Fokus hingegen auf ein *Lesemodell* gelegt, das einen Text mit optimaler *fluency* (in allen Konstruktdimensionen) vorlesen kann und somit den disfluenten Leser – ebenfalls empirisch bestätigt – unterstützend interaktiv fördert: Beim *choral* bzw. *unisono reading* /*neurological impress* (Heckelman, 1969) lesen Tutor und Schüler dabei simultan den gleichen Text laut vor (ebenso: *shared book experience*; Reutzel, Hollingsworth & Eldredge, 1994); beim *echo reading* wiederholt der Schüler die vom Tutor vorgelesenen Sätze zeitlich verzögert; beim *assisted cloze reading* setzt der Tutor an bestimmten Stellen aus und der Schüler übernimmt die laute Lektüre (vgl. Homan & Klesius, 1993).

Schließlich liegen auch Konzeptionen vor, die die ursprünglichen Prinzipien des *repeated readings* und des *assisted readings* kombinieren (z. B. *paired repeated reading*; Koskinen & Blum, 1986).

In den klassischen Konzeptionen bezieht sich sowohl das RR als auch das AR auf die Förderung von einzelnen Schülern bzw. kleinen Schülergruppen in Situationen außerhalb des Unterrichts. Um die positiven Effekte des Verfahrens auch für die schulische Praxis – z. T. sogar differenziert nach Unterrichtsfächern (vgl. Richardson, 2000) – nutzbar zu machen, wurden entsprechende Variationen der Methoden entwickelt:

Beim *reading while listening* (auch: *recorded texts*) wird das Lautlesen technisch vermittelt. Die Schüler hören über Kopfhörer kurze narrative Hörbücher, die sie begleitend mitlesen. Danach üben sie einzelne Abschnitte so lange laut zu lesen, bis sie die Unterstützung durch die Aufnahme nicht mehr benötigen und den Text flüssig lesen können (vgl. Carbo 1978; Chomsky; 1976; Hollingsworth, 1970; Samuels, 1979).

Beim sehr effektiven *partner* oder *paired reading* (Topping, 1987; 1995) wird das *assisted reading* kooperativ in Schülerpaaren durchgeführt. Eine gut lesende Schülerin (Tutorin) liest zusammen mit einem schwächeren Leser (Tutand) einen Text synchron laut vor und verbessert dabei Lesefehler nach einer feststehenden Routine. Auf ein Zeichen des Tutanden setzt die Tutorin bis zur nächsten Verlesung des Tutanden aus und das Verfahren beginnt von vorne. Zahlreiche Adaptionen verlängern die Methoden in die außerschulische Leseförderung bzw. die Familie, wobei dann ein Elternteil die Rolle des Tutors übernimmt (vgl. Donovan & Ellis, 2005; Haas & Haas, 2000; Paired Reading, 2003).

Andere Verfahren inszenieren das Lautlesen, in dem sie die Schüler in eine Vorlese-situation hineinversetzen, für die sie sich umfassend durch RR vorbereiten müssen: beim *read around* (Tompkins, 1998) lesen Schüler im Klassenverband Lieblingsstellen aus selbstgewählten Büchern vor; beim *listening to children read* (Hewison & Tizard, 1980) lesen die Schüler dem Lehrer oder anderen Erwachsenen vor; beim *radio reading* (Greene, 1979; Searfoss, 1975) wird eine literarische Radiosendung imitiert; beim *cross-age reading* (Labbo & Teale, 1990) liest eine Schulklasse Kindergartenkindern vor; beim *reading theatre* (Martinez et al., 2002; Worthy & Prater, 2002) wird ein Text als Sprechtheater mit verteilten Rollen aufgeführt usw.

Bei Rasinski und Hoffmann (2003) findet sich ein Überblick über verschiedene Routinen, in denen unterschiedliche Lautleseverfahren zu fertigen Unterrichtspro-

grammen zusammengestellt sind, wie beispielsweise in der *Fluency Development Lesson* (Rasinski et al., 1994), in der eine Kombination aus Vorlesen (*read aloud*), *choral reading* und *listening to children read* praktiziert wird.

Die vorgestellten *oral-reading*-Verfahren sind über die Jahre wiederholt empirisch erforscht worden, wobei ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit immer wieder bestätigt wurde (vgl. Strecker, Roser & Martinez, 1998; Dowhower, 1994). Die umfangreichste Metaanalyse der vorliegenden Empirik wurde vom NRP (2000) vorgenommen: Insgesamt 51 Studien und Artikel, die unterschiedliche Aspekte und Auswirkungen von *oral-reading*-Verfahren empirisch untersuchen, wurden kategorisiert und ausgewertet. Die hierbei ermittelten Ergebnisse bestätigen die positiven Auswirkungen der Lautlesetrainings auf *accuracy* und *reading speed* – aber auch auf das Leseverstehen der Schüler: In Studien, die ohne Überprüfung von Transferleistungen das jeweilige Verfahren intern untersuchen, zeigen sich ausnahmslos beeindruckend starke *fluency*-Zuwächse der Schüler. Bei Studien, die mit einem Kontrollgruppendesign arbeiten, sind die Lautlesegruppen den Kontrollgruppen signifikant überlegen. Studien, die verschiedene *oral-reading*-Verfahren miteinander vergleichen (z. B. *repeated reading* vs. *reading while listening*), ermitteln keine eindeutigen Favoriten: Alle Lautleseverfahren scheinen vergleichbar effektiv zu sein. In Bezug auf die Altersspanne zeitigen die Verfahren bei ‚normalen‘ Lesern von der 2. bis zur 4./5. Klasse die deutlichsten Erfolge; *struggling readers* jedoch profitieren auch in der High School von den Trainings. Aufgrund dieser eindeutig positiven Befunde und vor dem Hintergrund der Einfachheit der Verfahren ruft das Panel entschieden dazu auf, *oral-reading*-Verfahren – neben anderen Leseförderaktivitäten – fest in den schulischen Leseunterricht zu integrieren.

4.2 Vielleseverfahren

„Lesen lernt man durch Lesen“ – so heißt es oft im angloamerikanischen (z. B. Smith, 1976), aber auch – ohne differenzierte empirische Daten – im deutschsprachigen Raum (z. B. Schön, 2002), und der Ruf nach der Erhöhung des Lesepensums von Schülerinnen und Schülern folgt in der Regel auf den Fuß. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, unabhängig von der Qualität des Textes übe der *Lesevorgang an sich* Trainingseffekte auf die Lesekompetenz aus. Am bekanntesten ist dabei im deutschdiaktischen Kontext sicherlich die von Bamberger (2000) entwickelte „Leseolympiade“, bei der es darum geht, die 10-12jährigen Schülerinnen und Schüler mittels einer hergestellte Analogie zu einem sportlichen Wettkampf innerhalb eines begrenzten Zeitraums zur Lektüre möglichst vieler Seiten und Bücher zu bewegen. Dem Erfolg dieser Methode sei es, so der Autor (2002), zu verdanken, dass Österreich bei insgesamt weitgehender Vergleichbarkeit des Bildungssystems deutlich besser bei der Leseleistungsmessung durch PISA abgeschnitten habe als die BRD.

In den USA werden solche Förderansätze, die die freie extensive Lektüre der Schülerinnen und Schüler institutionell im Unterricht verankern, bereits seit den 70er Jahren konzipiert und durchgeführt. Die häufigste Bezeichnung für diese Arrangements ist das *Sustained Silent Reading* (SSR; vgl. Gambrell, 1987; Hong, 1981; McCracken, 1971). Man kann dem Ansatz aber auch unter zahlreichen anderen Titeln (z. B.

extensive reading; *wide reading*; *book flood*; *drop everything and read (DEAR)* etc.) in der Forschungsliteratur begegnen (überblickend: NRP, 2000). Im Kern bestehen alle SSR-Verfahren darin, ein bestimmtes Zeitkontingent (meist 20 Minuten; vgl. dazu Susser & Robb, 1990) des Unterrichts regelmäßig (etwa 3-4mal pro Woche) für die Lektüre von selbstgewählten Büchern zur Verfügung zu stellen (vgl. dazu Schirmer & Lockman, 2001; Wutz & Wedwick, 2005). Die Textbegegnung wird nicht durch Aufgabenstellungen vorstrukturiert, auch werden keine Vorgaben hinsichtlich der Art oder Qualität der Texte gegeben; im Gegenteil wird die Bedeutung einer möglichst großen Variabilität an zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Lesestoffen durchgehend hervorgehoben. Unterschiedlich wird hingegen die Frage nach der Medialität der Texte eingeschätzt: Während in manchen Konzeptionen alle Textformen (Zeitschriften, Comics, Magazine etc.) zugelassen sind (vgl. Day & Bamford, 2002), beschränken sich andere Settings auf linear strukturierte Texte in Buchform (vgl. Schoenbach et al., 1999). Die Texte werden im Anschluss an das freie Lesen nicht zum Unterrichtsgegenstand. Die Lehrperson beteiligt sich am Verfahren als „Lesemodell“ bzw. sie übernimmt ggf. Beratungs- oder Moderatorenfunktionen (zusammenfassend: Day & Bamford, 2002; Jacobs, Davis & Renandya, 1999; Lehmann & Wenzinger, 1998).

Die These „Lesen lernt man durch lesen“ scheint sich auf eine enorme Anzahl an empirischen Studien stützen zu können, die einen Zusammenhang zwischen (außer)schulisch verbrachter Lesezeit und Lesekompetenz belegen (nur für den US-amerikanischen Raum z. B. Allington, 1977; 1984; Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Biemiller, 1977; Cunningham & Stanovich, 1997; Fielding, Wilson & Anderson, 1986; Greaney, 1980; Nagy & Anderson, 1984; Walberg & Tsai, 1984; Watkins & Edwards, 1992). Allerdings kann der Zusammenhang in den meisten dieser Studien nur korrelativ hergestellt werden, so dass kausale Aussagen nicht legitimierbar sind: Ist die höhere Lesekompetenz durch das Viellesen bedingt oder lesen bessere Leser einfach mehr, weil sie es bereits gut können (zusammenfassend: NRP, 2000)?

Die in den USA faktisch praktizierten SSR-Verfahren sind in hunderten von Studien über die Jahre hinweg hinsichtlich ihrer Effektivität empirisch untersucht worden. Aber es konnte keine Eindeutigkeit bei den Ergebnissen erzielt werden: Zum einen ist ein großer Teil der vorliegenden Studien eher exemplarisch angelegt und verwendet kein fundiertes experimentelles (Kontrollgruppen)Design. Zum anderen wird in den meisten dieser Studien am Ende der Förderung nur ein allgemeiner Lesekompetenztest durchgeführt, so dass die *fluency*-Komponente (meist) nicht als distinkte Variable erhoben wird (vgl. Fawson & Moore, 1999; NRP, 2000). Die mit diesen Einschränkungen vorgenommenen Zusammenfassungen der SSR-Empirik (vgl. Krashen, 2002; NRP, 2000) zeigen ein gemischtes Ergebnis: Es gibt zahlreiche Studien, die einen Effekt von SSR auf die Lesekompetenz der Schüler nachweisen können, während andere Studien neutrale bzw. sogar schlechtere Ergebnisse der SSR-Gruppen zeigen. Ob man aus dieser uneindeutigen Befundlage aber kurzerhand eine generelle Uneffektivität des Verfahrens ableiten kann, wie dies das National Reading Panel (2000) vorführt, scheint uns fraglich (vgl. die Argumente bei: Krashen, 2002). Vielmehr kann festgestellt werden, dass die These „Lesen lernt man durch lesen“ weder durch die korrelativen Erhebungen noch durch die evaluierenden Studien

empirisch belegt ist und dass – vor allem im Kontext der schulischen Förderung – Forschungsbedarf besteht.

Auch theoretisch ist die Verbindung zwischen Viellesen und Lesekompetenz nicht ohne weiteres evident. In der Forschungsliteratur werden verschiedene Thesen diskutiert, die allesamt die Denkfigur der ‚Beiläufigkeit‘ zu Grunde legen: Im Zuge einer quantitativ gesteigerten Lektüre verbessere der Leser erstens durch die permanente Übung beiläufig seine *fluency*, indem er seine Blickspanne erweitert, seinen (Sicht-)Wortschatz vergrößert und seine Lesegeschwindigkeit erhöht (vgl. Anderson, 1996; Samuels, LaBerge & Bremer, 1978). Eine zweite These bezieht sich auf die im Zuge der Lektüre beiläufig stattfindenden Ausbau von Wissensschemata: Durch Viellesen werde sowohl das allgemeine Weltwissen, als auch das Sprach- und textspezifische Wissen der Schüler/innen beiläufig nach und nach vermehrt, was sich bekanntlich wiederum positiv auf das Textverstehen insgesamt auswirkt. Drittens wird argumentiert, dass sich im Zuge der quantitativ gesteigerten Lektüre die Leser mehr und mehr dazu befähigen, ihre verschiedenen Leseziele – die kognitiven im Leseakt selbst und die übergeordneten – aufeinander abzustimmen. Eine vierte These bezieht sich auf die motivationale Bedeutung des Viellesens: Abgesehen von interessanten Lesestoffen, durch die der Leser neugierig auf „noch mehr“ Bücher wird, formiere bzw. stabilisiere sich in diesem Zuge das Selbstkonzept der Schüler/innen im Blick auf Lesen. Ein positives Selbstkonzept als Leser/in ist der zentrale Faktor der Lesemotivation. Auf diese Weise konstituiert sich ein „cycle of (not)reading“ (Pinnell et al., 1995; „Engelskreis“ oder „Teufelskreis“, vgl. Groeben & Schroeder, 2004; „metthew-effect in reading“; „rich-gets-richer-Theorem“, vgl. Stanovich, 1986; vgl. zu diesen Thesen insgesamt: Cunningham & Stanovich, 1998; 2003; Galda & Cullinan, 2003; Möller & Schiefele, 2004; Rasinski & Padak, 2004; kritisch: Carver & Leibert, 1995; Cunningham, 2005; Fawson & Moore, 1999).

5. Fluency in der deutschsprachigen Lesedidaktik

Eingangs wurde bereits angedeutet, dass die beiden lesedidaktischen Konzepte zur Unterstützung der Entwicklung von Leseflüssigkeit in der Diskussion in den USA in eine z. T. ideologisch begründete Opposition zueinander gestellt sind. Für die deutschsprachige Lesedidaktik scheint es uns notwendig, diese Rubrizierung nicht zu übernehmen und die beiden Verfahren nicht alternativ, sondern einander ergänzend lesedidaktisch zu konzeptualisieren. Dafür müssen sie u.E. differenziell betrachtet werden, d.h., es muss nach den Voraussetzungen und situativen Bedingungen gesucht werden, die das eine oder das andere Verfahren zum erfolgreicherem bzw. sinnvollerem für diese oder jene Gruppe machen. *Skill drill* und Ganzheitlichkeit sind unserer Überzeugung nach dabei die grundfalschen Etiketten für Lautlese- und Vielleseverfahren: Wer einmal einen Tutor mit seinem Tutanden in einer *paired-reading*-Situation gemeinsam im *choral reading* in ein Buch vertieft gesehen hat, wird diese Verfahren kaum als mechanistisches Einpauken abtun, sondern ganz im Gegenteil darin zumindest Momente der vorschulischen Vorlesesituationen wiederfinden, die in der Frühphase der Lesesozialisation eine der intensivsten Lernsituationen überhaupt darstellen.

Auch die Auffassung, Vielleseverfahren seien nicht effektiv und insofern nicht in der Schule zu praktizieren, scheint uns nicht begründbar zu sein. Diese Verfahren sind, so unsere Hypothese, insbesondere für solche Schüler/innen erfolgreich, die annähernd keine Dekodierprobleme mehr haben, die über ausreichend Motivation verfügen und die zugleich wenig eigenständige Leseerfahrungen haben. Vermutlich sind für solche Gruppen die Steigerung von Leseflüssigkeit bzw. die Verbesserung der hierarchiehöheren Fähigkeitskomponenten erreichbar, vermittelt über den Faktor Motivation, nämlich darüber, dass sie die Schüler/innen zur Annahme einer Haltung als Leser oder Leserin provozieren.

Freilich sind Vielleseverfahren offensichtlich voraussetzungsreicher als Lautleseverfahren. Denn sie bieten offene Lernsituationen, die von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Lernvoraussetzungen und schulischen Misserfolgserfahrungen viel verlangen – die Selbstorganisation eines verstehenden und zeitlich ausgedehnten Leseprozesses. Bekanntlich verlassen sich Schüler/innen bei Lektüren für den Unterricht häufig darauf, dass die Textinhalte schon gesprächsweise zusammengefasst werden, so dass sie ihre Rezeption nicht engagiert betreiben müssen (vgl. Grütz, 2005). Vielleseverfahren verschaffen solchen Schüler/innen überhaupt die Erfahrung, dass sie Bücher ganz auf sich gestellt auswählen, lesen und im großen Zusammenhang eigenständig verstehen können. Schließlich ist für den Deutschunterricht die messbare Lesekompetenz nicht das Maß aller Dinge – die Habitualisierung des Lesens zur persönlichen Bereicherung, zum Austausch mit anderen und zum Lernen gehört gleichermaßen zu seinen Zielsetzungen (vgl. Hurrelmann, 2002).

Insofern scheint es uns notwendig, im Anwendungsfeld genau zu differenzieren: Sind die Bedingungen gegeben, um über Viellese-Verfahren primär eine Motivationssteigerung und einen Zugang zur kulturellen Haltung „Lesen“ bewirken zu können? Können die Schüler und Schülerinnen ihre Lektüre bereits selbstständig organisieren, von der Auswahl des Textes über den Aufbau von adäquaten Erwartungshaltungen bis in die Ebene des Leseprozesses selbst? Das gilt auch für die Lautleseverfahren und für die didaktische Aufgabe, adäquate Texte für den jeweiligen Leistungsstand zu finden: Wird der Wortschatz des Schülers, der Schülerin durch den Text etwas, aber nicht zu stark überschritten? Bietet der Text syntaktische Muster, die den Verstehenskapazitäten entsprechen?

Das sind Fragen, die die lesediagnostische Beobachtungsfähigkeit der Lehrperson stark herausfordern, weil es so wenig gesichertes Wissen auf diesem Gebiet gibt. Wir wissen eben faktisch sehr wenig über die Lesemenge, die im Erwerbsprozess notwendig ist, um gute Lesefähigkeiten zu generieren, und wann sie wirksam ist für eine Steigerung der Lesekompetenz. Bekannt ist aus der Lesesozialisationsforschung und aus der empirischen Buchmarktforschung die Viellesephase der Mehrheit aller Kinder vor der Pubertät (z. B. Harmgarth, 1997), bekannt ist auch, dass sie ein Mittelschichtphänomen ist (Pieper et al., 2004). Aber wo die Untergrenze ist, was die Quantität des Gelesenen angeht, ob diese Grenze differiert und nach welchen Gesetzen dies geschieht, ob es Zeitfenster gibt und wodurch sie ggf. bestimmt sind, welche Rolle die Qualität der Lesestoffe spielt und warum es Schüler/innen gibt, die überhaupt kaum lesen und es trotzdem gut können – all das wissen wir nicht.

Literatur

- Adams, M.J. (1997): The great debate. In L.R. Putnam (Ed.), *Readings on language and literacy. Essays in honor of Jeanne S. Chall* (49-61). Cambridge: Brookline Books.
- Allington, R.L. (1977): If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, 57-61.
- Allington, R.L. (1983): Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 37, 556-561.
- Allington, R.L. (1984): Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Allington, R.L. (2001): *What really matters for struggling readers*. New York: Addison Wesley Longman.
- Allington, R.L. (Ed.) (2002a): *Big brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Allington, R.L. (2002b): Oral reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (829-864). Mahwah, NJ; London: Erlbaum.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. (1988): Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Anderson, R.C. (1996): Research foundations to support wide reading. In V. Greaney (Ed.), *Promoting reading in developing countries* (55-77). Newark, DE: International Reading Association.
- Bamberger, R. (2000): *Erfolgreiche Leserziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bamberger, R. (2002): Zur Lesemisere. *Forschungsdienst Lesen und Medien*, 19, 1-2.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bear, D.R. (1991): "Learning to fasten the seat of my union suit without looking around": The synchrony of literacy development. *Theory Into Practice*, 30(3), 149-157.
- Beisbart, O. (2003): Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (221-237). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bell, T. (2001): Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix. An International Online-Journal*, 1(1).
- Berliner, D. & Casanova, U. (1988): Should we raise the speed limit? *Instructor*, 97, 14-15.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1982): *On learning to read. The child's fascination with meaning*. New York: Alfred A. Knopf. Deutsche Ausg.: *Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination*. Übers. von Liselotte und Ernst Mickel. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt, 1982.
- Biemiller, A. (1977): Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 13, 223-253.
- Bloom, B.S. (1986): Automaticity: The hands and feet of genius. *Educational Leadership*, 43(5), 70-77.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. New York u. a.: Waxmann.
- Brown, P. & Hirst, S.B. (1983): Writing reading courses: The interrelationship of theory and practice. In C.J. Brumfit (Ed.), *Language teaching projects for the third world*. ELT Documents 116. British Council English Teaching Information Centre.
- Carbo, M (1978): Teaching reading with talking books. *The Reading Teacher*, 32, 267-273.
- Carvert, R.P. & Leibert, R.E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48.
- Cattell, M. (1886): The time it takes so see and to name objects. *Mind*, 2, 63-85.
- Chafe, W. (1988): Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*, 5(4), 396-426.

- Chall, J.S. (1996): *Stages of reading development*. Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.
- Chomsky, C. (1976): After Decoding: What? *Language Arts*, 53(3), 288-296.
- Chomsky, C. (1978): When you still can't read in the third grade: After decoding what? In S.J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (13-30). Newark, DE: International Reading Association.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (2003): Reading matters. How reading engagement influences cognition. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire & J.M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (666-675). Mahwah, NJ; London: Erlbaum.
- Cunningham, P. (2005): "If they don't read much, how they ever gonna get good?". *The Reading Teacher*, 59(1), 88-90.
- Dahl, P.R. (1979): An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J.E. Button, T. Lovitt & T. Rowland (Eds.), *Communication research in learning disabilities and mental retardation* (33-65). Baltimore, MD: University Park Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- De Leeuw, E. & De Leeuw, M. (1965): *Read better, read faster*. Harmondsworth: Pelican.
- Demmrich, A. & Brunstein, J.C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In D.W. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (279-290). Göttingen: Hogrefe.
- Doehring, D.G. (1976): Acquisition of rapid reading responses. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 41(2), 1-57.
- Donovan, H. & Ellis, M. (2005): Paired Reading – More than an evening of entertainment. *The Reading Teacher*, 59(2), 174-177.
- Dowhower, S.L. (1991): Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dowhower, S.L. (1994): Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly*, 10, 343-358.
- Ehri, L.C. (1995): Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L.C. (1998): Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fawson, P.C. & Moore, S.A. (1999): Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology*, 20, 325-340.
- Fielding, L.G., Wilson, P.T. & Anderson, R.C. (1986): A new focus on free reading: The role of trade books in reading instruction. In T. Raphael & R. Reynolds (Eds.), *Contexts of school-based literacy* (149-160). New York: Random House.
- Fry, E.B. (1963): *Teaching faster reading: a manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. & Jenkins, J.R. (2001): Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Galda, L. & Cullinan, B.E. (2003): Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire & J.M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (640-648). Mahwah, NJ; London: Erlbaum.
- Gambrell, L.B. (1978): Getting started with sustained silent reading and keeping it going. *The Reading Teacher*, 32, 328-331.
- Garan, E.M. (2002): *Resisting reading mandates: How to triumph with the truth*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillet, J.W. & Temple, C. (2000): *Understanding Reading Problems*. 5th Ed. New York: Longman.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K. & Souvigner, E. (2004): *Wir werden Textdetektive. Lehrer-manual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Goodman, Y.M. (1996): Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective Miscue Analysis. *The Reading Teacher*, 49(8), 600-609.
- Goodman, Y.M. (1997): Reading Diagnosis: Qualitative or Quantitative? *The Reading Teacher*, 50, 534-538.
- Greaney, V. (1980): Factors related to amount and type of leisure time reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 337-357.
- Green, M. (1979): Radio Reading. In C. Pennock (Ed.), *Reading comprehension at four linguistic levels* (104-107). Newark, DE: International Reading Association.
- Griffith, L.W. & Rasinski, T.V. (2004): A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim; München: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (306-348). Weinheim; München: Juventa.
- Grütz, D. (2005): Sachtexte lesen und verstehen in der Sekundarstufe I. Interessante Ergebnisse einer neuen Studie. *Praxis Deutsch*, 32(194), 60.
- Haas, M. & Haas, L.J. (2000): *Read it aloud! A parent's guide to sharing books with young children*. Natick, MA: The Reading Railroad.
- Harmgarth, F. (Hg.) (1997): *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Harris, T.L. & Hodges, R.E. (1995): *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hasbrouck, J.E. & Tindal, G. (1992): Curriculum-based oral reading fluency forms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), 41-44.
- Haueis, E. (1997): Leseförderung im Kontext des Schriftspracherwerbs. *Lesenzeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, 3, 35-50.
- Heckelman, R.G. (1969): A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy Quarterly*, 4(4), 277-282.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3* (71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hewison, J. & Tizard, J. (1980): Parental involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.
- Holle, K. (2005): Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency). Lesethereoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Lüneburg.
- Hollingworth, P.M. (1970): An experiment with the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 24(2), 112-114.
- Homan, S.P. & Klesius, J.P. (1993): Effects of repeated readings and nonrepetive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 94-99.
- Hong, L.K. (1981): Modifying sustained silent reading for beginning readers. *The Reading Teacher*, 34, 888-891.
- Howe, K.B. & Shinn, M.M. (2001): Standard reading assessment passages (RAPS) for use in general outcome measurements: A manual describing development and technical features. Eden Prairie, MN: Edformations.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. & Pullen, P.C. (2005): Reading fluency assessment and instruction. What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Huey, S.E. (1908/1968): *The Psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6-18.
- International Reading Association (Ed.) (2002): Evidence based reading instruction. Putting the National Reading Panel into practice. Articles from the International Reading Association. Newark, DE: International Reading Association.

- Jacobs, G.M., Davis, C. & Renandya, W.A. (Eds.) (1999): Successful strategies for extensive reading. Singapore: Seameo Regional Language Centre.
- Johns, J.L. (1993): *Informal reading inventories*. DeKalb, IL: Communitech International.
- Kiehl, H. (1999): Leseanimation. Möglichkeiten, die Freude am Lesen zu wecken. *Schulmagazin 5 bis 10*, 12, 25–28.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993): *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Koskinen, P.S. & Blum, I.H. (1986): Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40, 70–75.
- Krashen, S. (2002): More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In R.L. Allington (Ed.), *Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence* (112–124). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuhn, M. (2005), Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338–344.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003): Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Labbo, L.B. & Tale, W.H. (1990): Cross age reading: A strategy for helping poor readers. *The Reading Teacher*, 43, 363–369.
- LaBerge, D. & Samuels, J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lehmann, M. & Wenzinger, R. (1998): Die freie Lesestunde. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht* (23–28). Zürich: Sabe.
- Lipson, M.Y. & Lang, L.B. (1991): Not as easy as it seems: Some unresolved questions about fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 218–227.
- Logan, G.D. (1997): Automaticity and reading: perspectives from an instance theory of automation. *Reading & Writing Quarterly*, 13, 123–146.
- Ludwig, O. (2002): PISA 2000 und der Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 2, 82–85.
- Martinez, M., Roser, N.L., & Strecker, S. (2002): “I never thought I could be a star”: A Readers Theatre ticket to fluency. In International Reading Association (Ed.), *Evidence Based Reading Instruction. Putting the National Reading Panel into practice. Articles from the International Reading Association* (97–104). Newark, DE.
- McCracken, R.A. (1971): Initiating sustained silent reading. *Journal of Reading*, 14, 521–524; 582–583.
- Menzel, W. (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. *Praxis Deutsch*, 29(176), 20–40.
- Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999): Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- Moats, L.C. (2001): When older students can’t read. *Educational Leadership*, 58(6), 36–40.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nagy, W. & Anderson, R.C. (1984): How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 13, 123–146.
- Nathan, R.G. & Stanovich, K.E. (1991): The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176–184.
- National Assessment Governing Board (2002): Reading framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress. Verfügbar (9.11.05): http://www.nagb.org/pubs/reading_framework/toc.html.

- National Reading Panel (2000): *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institut of Child Health and Human Development.
- Niemann, H. (1990): Paired Reading – Lesen zu zweit. In H. Brügelmann & H. Balhorn (Hg.), *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (125-127). Konstanz: Faude Verlag.
- Opitz, M.F. & Rasinski, T. (1998): *Good-bye round robin. Twenty-five effective oral reading strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Paired Reading (2003): *Positive Reading Practice. DVD*. Filmfest Associates: Kelwna; Carson City.
- Pangh, C. (2003): Lesekompetenz – vom lauten zum verstehenden Lesen. In T. Bohl, H.-U. Grunder & K. Kansteiner-Schänzlin (Hg.), *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA* (67–90). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pearson, D. P. & Fielding, L. (1996): Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research. Vol. II* (815–860). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (1985): *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S. & Wirthwein, H. (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim; München: Juventa.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005): Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B. & Beatty, A.S. (1995): *Listening to children read aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Rasinski, T. & Hoffman, J.V. (2003): Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510–522.
- Rasinski, T.V., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994): The effects of fluency development instruction on urban second grade readers. *Journal of Education Research*, 87, 158-164.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2004): Beyond consensus – Beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 91-102.
- Rasinski, T. (1998): Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. In R.L. Allington (Ed.), *Teaching struggling readers. Articles from The Reading Teacher* (257-260). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. (2000): Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Rasinski, T. (2003): *The fluent reader. Oral strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York u. a.: Scholastic Professional Books.
- Reutzel, D.R., Hollingsworth, P. & Eledredge, J. (1994): Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29, 40-62.
- Richardson, J.S. (2000): *Read it aloud ! Using literature in the secondary content classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (25-58). Weinheim; München: Juventa.
- Samuels, S.J. & Flor, R.F. (1997): The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 107-121.
- Samuels, S.J. (1979): The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Samuels, S.J. (1994): Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R.B. Rudell, M.R. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading. Fourth edition*. (816-837). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. (2002): Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (166–183). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J., LaBerge, D. & Bremer, C. (1978): Units of word recognition: Evidence for developmental changes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 715-720.

- Scheerer-Neumann, G. (2003a): Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband* (513–524). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Scheerer-Neumann, G. (2003b): Leseschwierigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband* (551–567). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Schirmer, B.R. & Lockman, A.S. (2001): How do I find a book to read? Middle and High School students use a rubric for self-selecting material for independent reading. *Teaching Exceptional Children, 34*(1), 36–42.
- Schön, E. (2002): Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In K. Franz & F.-J. Payrhuber (Hg.), *Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen im Kontext der PISA-Studie* (72–91). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schreiber, P.A. (1980): On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12*(3), 177–186.
- Schreiber, P.A. (1987): Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (243–270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P.A. (1991): Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice, 30*(3), 158–164.
- Searfoss, L. (1975): Radio Reading. *The Reading Teacher, 29*, 295–296.
- Shanahan, T. (2003): Research-based reading instruction: Myths about the National Reading Panel report. *The Reading Teacher, 56*(7), 646–655.
- Smith, F. (1976): Learning to read by reading. *Language Arts, 53*, 297–299.
- Smith, N.B. (2002): *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Stahl, S.A. (2004): What do we know about fluency? Findings of the National Reading Panel. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (187–211). Baltimore; London; Sydney: Paul H. Brookes.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–406.
- Stayer, F.Z. & Allington, R.L. (1991): Fluency and the understanding of texts. *Theory Into Practice, 30*(3), 143–148.
- Streblov, L. (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (275–306). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strecker, S.K., Roser, N.L. & Martinez, M.G. (1998): Understanding oral reading fluency. In T. Shanahan & F.V. Rodriguez-Brown (Eds.), *47th yearbook of the National Reading Conference* (295–310). Chicago: National Reading Conference.
- Strickland, D.S., Ganske, K. & Monroe, J.K. (2002): *Supporting struggling readers and writers. Strategies for classroom intervention 3–6*. Newark, DE: International Reading Association.
- Susser, B. & Robb, T.N. (1990): EFL extensive reading instruction. Research and procedure. *JALT Journal, 12*(2), 1–26.
- Thurlow, R. & van den Broek, P. (1997): Automaticity and inference generation during reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly, 13*(2), 165–184.
- Tompkins, G. (1998): *Fifty literacy strategies step by step*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Topping, K. (1987): Paired reading: a powerful technique for parent use. *The Reading Teacher, 40*, 604–614.
- Topping, K. (1995): *Paired reading, spelling, and writing*. New York: Cassell.
- Torgesen, J.K. (1986): Computers and cognition in reading: A focus on decoding fluency. *Exceptional Children, 53*, 157–162.
- Valencia, S.W. (1990): Miscue analysis in the classroom. *The Reading Teacher, 44*(3), 252–254.
- Walberg, H.J. & Tsai, S. (1984): Reading achievement and diminishing returns to time. *Journal of Educational Psychology, 76*, 442–451.

- Watkins, M.W. & Edwards, V.A. (1992): Extracurricular reading and reading achievement: The rich stay rich and the poor don't read. *Reading Improvement*, 29(4), 236-242.
- Wember, F.B. (1999): *Besser Lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001): Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Worthy, J. & Broaddus, K. (2002): Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55, 334-343.
- Worthy, J., & Prater, K. (2002): "I thought about it all night": Readers Theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56, 294-297.
- Wutz, J.A. & Wedick, L. (2005): Bookmatch. Scaffolding book selection for independent reading. *The Reading Teacher*, 59(1), 16-32.
- Zutell, J. & Rasinski, T.V. (1991): Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

Anschrift des/der Verfasser/in:

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock/Daniel Nix, Institut für deutsche Sprache und Literatur I, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M., c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de, d.nix@em.uni-frankfurt.de

Volker Frederking

BERICHT ÜBER DIE 17. TAGUNG DER AG MEDIEN IM SYMPOSIUM DEUTSCHDIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

An der Universität Erlangen-Nürnberg fand im universitätseigenen Wasserraum, der ehemaligen Orangerie im Schlosspark, am 8./9. Juli 2005 die 17. Tagung der AG Medien statt. 41 Kolleginnen und Kollegen von 19 Universitäten bzw. Hochschulen sowie aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland (Lehreraus- und -weiterbildung, Bildungsadministration, Medienzentren etc.) haben sich zwei Tage mit dem Thema „Film(e) im Deutschunterricht. Moderne Filmdidaktik in Theorie und Praxis“ beschäftigt.

Das Spektrum der behandelten Aspekte war breit und reichte von fachspezifischen medientheoretischen und mediendidaktischen Fragen bis zu unterrichtspraktischen Projekten und Vorschlägen.

Anja Saupe (Heidelberg) und *Martin Leubner* (Flensburg) stellten zu Beginn der Tagung Grundzüge eines Modells zur Diskussion, in dem Filmdidaktik als Teil einer medienintegrativen Narrationstheorie ausgewiesen wird und filmische Erzählungen auf der Basis fachwissenschaftlicher Forschungen systematisch in eine Didaktik der Erzählung integriert werden. Am Beispiel von Kurzfilm und Kurzgeschichte erläuterte *Matthias Schoenleber* (Berlin) unter Bezugnahme auf hermeneutische Theorien des Films und sprechakttheoretische Begründungen filmischer Kommunikation Ansätze zur Förderung ästhetischer Kompetenz an den Schnittpunkten zweier Medien-Formate, um auf dieser Grundlage jenseits der Metapher „Filmsprache“