

**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>  
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Cornelia Rosebrock/Carola  
Rieckmann/Daniel Nix/Andreas Gold*

**FÖRDERUNG DER  
LESEFLÜSSIGKEIT BEI  
LESESCHWACHEN  
ZWÖLFJÄHRIGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 28. S. 33-58.

---

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, Carola Rieckmann, Daniel Nix & Andreas Gold

### FÖRDERUNG DER LESEFLÜSSIGKEIT BEI LESESCHWACHEN ZWÖLFJÄHRIGEN

#### 0 Einleitung

Besonders beunruhigend unter den Ergebnissen der PISA-Studien sollte für die Deutschdidaktik der hohe Anteil schwacher Leser(innen) in der Sekundarstufe sein. Mehr als ein Fünftel der 15-Jährigen bleibt bekanntlich beim verstehenden Lesen unterhalb des als Mindeststandard definierten Leistungsniveaus. Für rund die Hälfte dieses leseschwachen Fünftels, also etwa zehn Prozent eines Jahrgangs, wurde in PISA sogar der verdinglichende Begriff der „Risikogruppe“ geprägt: Ihre literalen Fähigkeiten sind so schlecht, dass deshalb Schwierigkeiten bei der mündigen Lebensführung zu erwarten sind.

Angesichts dieser Situation muss die primäre Frage der Didaktik auf Handlungsmöglichkeiten im Unterricht zielen: Wie lassen sich diese Schüler(innen) erfolgreich fördern? Die Empfehlungen, insbesondere von Seiten der empirischen Unterrichtsforschung, gehen seit der öffentlichen PISA-Diskussion fast durchweg in eine Richtung: Leseschwache Schüler(innen) benötigen eine gezielte Vermittlung von Lese-strategien im Unterricht. Denn lesestrategisches Wissen hat, so die Argumentation im Sinne der PISA-Ergebnisse, im Gegensatz zu der bisherigen, auf Leseanimation basierenden schulischen Förderpraxis, einen nachweisbaren Einfluss auf die Lesekompetenz (vgl. Artelt, Demmrich & Baumert 2001, Gold 2007, McElvany & Schneider 2009).

#### 1 Leseflüssigkeit als Zieldimension der Frankfurter Hauptschulstudie

Das Frankfurter Projekt „Leseflüssigkeit“ ist von einer anderen Basishypothese ausgegangen: dass es den leseschwachen Zwölfjährigen vordringlich an basalen Lesefertigkeiten mangelt. Die beobachtbare Langsamkeit ihrer Leseprozesse ist ein Hinweis auf die Tragfähigkeit dieser Überlegung (der Einfluss der Dekodiergeschwindigkeit auf die Lesekompetenz ist bekannt, vgl. Artelt, Demmrich & Baumert 2001, Landerl & Wimmer 2008). Aber schlechte Leser(innen) in der Sekundarstufe haben in vielen Fällen noch weitere Komponenten der grundlegenden Lesefertigkeiten nicht ausreichend ausgebildet: Auf der Wortebene dekodieren sie oft ungenau und nicht automatisiert; auf der Satzebene können sie nur zögerlich und mit mangelhaftem Ausdruck vorlesen (vgl. Rosebrock & Nix 2006). Wahrnehmbar wird das Phänomen mangelhafter basaler Lesefertigkeiten auch, wenn beim Vorlesen syntaktisch und semantisch zusammengehörige Satzteile nicht oder nur unpassend zusammengruppiert werden, eine adäquate (prosodische) Segmentierung also nicht vollzogen wird. Damit wird der Aufbau von Kohärenzen – auch schon auf der lokalen Textebene – nicht geleistet (vgl. LaBerge & Samuels 1974, Kuhn & Stahl 2003).

Mangelnde Automatisierung der Wort- und Satzidentifikation führt, so die These, insgesamt dazu, dass die eigentlichen Textverstehensleistungen auf den hierarchiehöheren Prozessebenen nicht bzw. nur mit erheblichem motivationalen und mentalen Kompensationsaufwand erbracht werden können (vgl. Fuchs, Hosp & Jenkins 2001, Pikulski & Chard 2005).

Der in der angloamerikanischen Literalitätsdebatte wichtige Begriff der „Lese Flüssigkeit“ (Fluency) umfasst die genannten basalen Teilfähigkeiten. Damit wird das schnelle, automatisierte, fehlerfreie und sequenzgerecht intonierte (Vor-)Lesen bezeichnet (vgl. NICHD 2000, vgl. für einen Forschungsüberblick über die Förderung von Leseflüssigkeit: Rosebrock & Nix 2006). Leseflüssigkeit gilt als eine der wesentlichen Voraussetzungen für komplexere Verstehensleistungen beim Lesen, so für die Fähigkeit, Absätze zu einem stimmigen Ganzen zu verbinden oder das globale Thema eines Textes zu erkennen und die einzelnen generierten Bedeutungen in diese mentale Konstruktion einzuflügen. Flüssiges Lesen ist daher auch eine wichtige Beobachtungsdimension bei der Diagnose von Lesekompetenz im Unterricht. Wer angemessen schnell, annähernd fehlerfrei und mit adäquater Intonation vorlesen kann, hat in ausreichendem Maß Lesefertigkeiten erworben, um die Aufmerksamkeit während der Lektüre auf die Textinhalte richten zu können. Fehlende Leseflüssigkeit erzwingt dagegen eine mentale Fokussierung auf das Dekodieren und bedingt verhindert dadurch die zeitgleiche inhaltliche Weiterverarbeitung des Gelesenen. Dass das theoretische Konstrukt „Leseflüssigkeit“ mit den vier genannten Komponenten (Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und prosodische Sequenzierung) auch für das Deutsche mit seiner vergleichsweise konsistenten Orthographie empirisch valide ist, konnte Gold (2009) nachweisen.

Als mögliche Ursachen für die Probleme der leseschwachen Zwölfjährigen haben wir also Defizite bei den hierarchieniedrigen kognitiven Prozessleistungen angenommen. In diesen Sektor fallen, gängigen kognitionspsychologischen Lesekompetenzmodellen zufolge, basale Lesefertigkeiten wie die Worterkennung, der Aufbau lokaler propositionaler Repräsentationen und das Herstellen lokaler Stimmigkeit zwischen Satzteilen und Sätzen (vgl. Richter & Christmann 2002). Allerdings wird die Lesekompetenz nicht nur von den sogenannten prozessnahen Determinanten bestimmt. Die allgemeine Intelligenz und der Wortschatz sind weitere Einflussgrößen, die einen Zusammenhang zur Lesekompetenz aufweisen (vgl. Artelt et al. 2001, Gold 2009). Zudem spielen distale, prozessferne Variablen wie die soziale Schicht bzw. eine von der Landessprache abweichende Familiensprache und das individuelle Leseinteresse eine Rolle. Das umfangslogisch deutlich breiter gefasste Kompetenzmodell des Lesens aus kulturwissenschaftlicher Perspektive (vgl. zuerst Groeben & Hurrelmann 2004) bzw. das aus einer im engeren Sinne didaktischen Perspektive formulierte Modell von Rosebrock und Nix (2008, Rosebrock 2009) betonen entsprechend die persönliche Bedeutung des Lesens und seine soziale Einbindung beim Hineinwachsen in literale Zusammenhänge sozialer, gesellschaftlicher und historischer Art. Damit sind weitere Hinweise auf die Ursachen von zu schwach ausgebildeter Leseflüssigkeit bei den schlechten Leser(inne)n der Sekundarstufe gegeben:

Motivationale und volitionale Defizite im Verlaufe des Heranwachsens und der Schulkarriere sind an der Ausbildung unzureichender Lesekompetenzen beteiligt.

Aus dieser umfassenderen Perspektive auf Lesekompetenz sind bei der Gruppe lese-schwacher Zwölfjähriger neben mangelnder Leseflüssigkeit also auch ungünstige motivationale Bedingungen anzunehmen, wobei hier eines das andere (mit-)bedingt: Mangelnde Leseflüssigkeit hat in lerngeschichtlicher Perspektive negative Auswirkungen auf die subjektbezogenen und die sozialen Komponenten von Lesekompetenz. Der persönliche Zugang zur Lesekultur und die Entwicklung befriedigender Lesepraktiken sind bei der Gruppe der lese-schwachen Zwölfjährigen lebensgeschichtlich vergleichsweise wenig ausgeprägt. Aber Kompetenzerleben und Motivation bedingen sich gegenseitig, Misserfolge demotivieren (vgl. McElvany, Kortentruck & Becker 2008, Möller & Schiefele 2004). Dieser Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz hat sich immer wieder empirisch zeigen lassen und ist auch unmittelbar plausibel. Wegen ihrer im Altersvergleich schlechten Leseleistungen konnten und können schwache Leser(innen) kaum eine stabile Lesemotivation aufbringen, denn den erheblichen Mühen, die mit dem Entziffern der Schrift verbunden sind, stehen kaum entsprechende Gratifikationen gegenüber. Die Probleme verschärfen sich bei anhaltend stockendem Lesefluss im Verlauf der Lesesozialisation. Die Heranwachsenden lesen nicht oder kaum, weil ihnen die lesetechnischen Voraussetzungen und die Motivation dazu fehlen, und sie verbessern ihre basalen Leseprozessleistungen nicht oder nur wenig, weil sie sich nicht im Lesen üben. Die schulisch und außerschulisch geforderten Texte werden zugleich auch für die schwachen Leser(innen) rasch anspruchsvoller, die Kluft zwischen den faktischen Lesefähigkeiten und den schulischen Ansprüchen an die Lesekompetenz vertieft sich. Vergleicht man die Gruppe schwacher Leser(innen) in der IGLU- und in der PISA-Studie miteinander, wie es beispielsweise Demmer (2008) tut, wird diese Argumentation zusätzlich plausibel: Über die Zeit hinweg verfestigen sich negative Leseselbstkonzepte und eine ungünstige Lesemotivation bei den Schülerinnen und Schülern, so dass sie im regulären Literatur- und Leseunterricht der Schule kaum mehr durchbrochen und förderlich gewendet werden können. Entsprechend zeigen Hauptschüler(innen) am Ende der Sekundarstufe in der Regel eine niedrige Lesemotivation und ein defizitäres Leseselbstkonzept (vgl. Pieper et al. 2004).

## 2 Die Förderung von Leseflüssigkeit

Wie also lässt sich dieser Kreislauf ungünstiger Motivation und mangelnder Kompetenz durchbrechen und Leseflüssigkeit wirksam fördern? Zwei wichtige Impulse liefert die angloamerikanische Forschung. Zum einen ist das Vorlesen durch den schwachen Leser selbst eine erfolgreiche Übung, weil es die Aufmerksamkeit des Lesenden auf die Korrektheit des Dechiffrierens und auf kleinräumige Bedeutungsanforderungen fokussiert, beispielsweise darauf, die Verbindung zwischen zwei Sätzen richtig zu intonieren, was voraussetzt, dass sie mental tatsächlich konstruiert werden. Im angloamerikanischen Sprachraum haben sich dafür engschrittig

angeleitete Leseverfahren bewährt, bei denen die Kinder Texte kontrolliert laut vorlesen und dadurch die Worterkennung, die Lesegeschwindigkeit und die Sequenzierung von Sätzen trainieren (vgl. im Überblick: Nix, in Druck). Durch diese Übungen wird die Leseflüssigkeit auf der unmittelbaren Prozessebene direkt gefördert. Mittelbar kann sich aber auch das Textverständnis im Zuge der Lautlese-Verfahren verbessern, weil kognitive Ressourcen durch das flüssigere Lesen freigesetzt werden. Auch ist zu erwarten, dass sich das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation verbessern, da die schwachen Leser einen Fortschritt ihrer Lesefertigkeiten im Vollzug der Fördermaßnahme bewusst und unmittelbar miterleben können (vgl. zusammenfassend: NICHD 2000).

Zum anderen gibt es Hinweise, dass auch die vermehrte Lesehäufigkeit auf die Leseleistung wirkt, und zwar in erster Linie indirekt, indem die Steigerung der Lektüremenge positive Auswirkungen auf die Lesemotivation hat, auf die Vertrautheit im Umgang mit Texten, auf das Sprach- und Weltwissen und damit insgesamt auf das lesebezogene Selbstkonzept. Hier stehen die mittelbaren Wirkungen auf das Leseverstehen durch den Erwerb und die Anwendung von Lesepraktiken im Vordergrund, da der Text nur einmal und unkontrolliert gelesen wird. Der generelle und starke Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit in Kindheit und Jugend und guten Lesefähigkeiten im Erwachsenenalter ist evident und statistisch klar belegt (vgl. Allington 1977, Allington 2009), ohne dass hier allerdings die Kausalitätsrichtung geklärt wäre. Schon die Längsschnittuntersuchung von Guthrie et al. (1999) konnte den offensichtlichen Zusammenhang von Lesemenge und Lesekompetenz nachweisen: Die vermehrte Lesehäufigkeit geht, so die Studie, mit der Ausbildung einer Identität als Leser und mit der Automatisierung und Habitualisierung unterschiedlicher Teilprozesse des Lesens einher.

Für diese zweite Förderperspektive werden Übungssituationen eingerichtet, in denen das Lesepensum der Schüler quantitativ erhöht wird, ohne dass auf die Qualität der Leseprozesse Einfluss genommen wird. Durch die möglichst eigenständige, interessenorientierte Lektüre ganzer Bücher und durch die individuelle persönliche Gratifikation der Teilhabe an den Inhalten wird eine positive Wirkung auf die Lesemotivation bzw. das lesebezogene Selbstkonzept postuliert. Die Verbesserung der Leseflüssigkeit und darüber hinaus auch des Leseverstehens dürfen als Übungseffekt, der mit extensivem Lesen einhergeht, ebenfalls erwartet werden.

Ausgehend von diesen beiden Grundannahmen – förderlich für leseschwache Schüler(innen) der frühen Sekundarstufe sind einerseits das Lautlesen, andererseits das Viellezen – wurde im Frankfurter Hauptschulprojekt untersucht, mit welchen Unterrichtsinterventionen der „Teufelskreis des Nicht-Lesens“ (Groeben & Schroeder 2004) bei leseschwachen Elf- bis Vierzehnjährigen im Unterricht unterbrochen bzw. wie die Leseflüssigkeit, die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept durch unterrichtliches Handeln verbessert werden können. Zwei unterschiedliche Förderverfahren wurden dazu konzipiert:

- Bei der Methode der „Stillen Lesezeiten“ („Sustained Silent Reading“; vgl. Pilgreen 2000) wurden den Klassen Lesekisten mit einer Auswahl motivierender

Kinder- und Jugendliteratur zur Verfügung gestellt. Aus diesem Angebot wählten sich die Kinder nach ihren Interessen Bücher aus und lasen in den Förderzeiten still darin.

- Bei der Methode der „Lautlese-Tandems“ wurden die Prinzipien des „Assisted Reading“ (vgl. Topping 2006) mit Elementen des „Repeated Reading“ (Samuels 1979) zu einer neuen Leseroutine kombiniert: Ein etwas besser lesender Schüler las als Lesemodell zusammen mit einem Mitschüler gegebene Texte wiederholt synchron (halb-)laut vor. Der schwächere Leser sollte sich am Lesefluss des Tutors orientieren und Lesefehler verbessern.

Durch die Förderung der leseprozessnahen, hierarchieniedrigen Teilleistungen sollten sich auch die prozessfernen Faktoren der Lesemotivation bzw. des lesebezogenen Selbstkonzepts verbessern, d. h. die Interventionen sollten sich positiv auf diese motivationalen Komponenten von Lesekompetenz auswirken (vgl. Möller & Schiefele 2004). Durch eine Wirksamkeitsprüfung der beiden Vorgehensweisen zur Förderung der Leseflüssigkeit sollten im Einzelnen folgende Forschungsfragen geklärt werden:

- Sind die „Stillen Lesezeiten“ wirksam im Hinblick auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit und/oder für das Textverstehen?
- Sind die „Lautlese-Tandems“ wirksam im Hinblick auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit und/oder für das Textverstehen?
- Gibt es positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept als Leser(in) und auf die Lesemotivation?
- Sind die Wirkungen der Interventionen jeweils nachhaltig?

### 3 Methode

#### 3.1 Stichprobe

An der Studie nahmen 527 Schülerinnen und Schüler aus 31 sechsten Hauptschulklassen im Rhein-Main-Gebiet teil: 296 Jungen und 232 Mädchen; bei einem Kind fehlte die Angabe zur Geschlechtszugehörigkeit. Das Durchschnittsalter der Schüler(innen) lag bei zwölf Jahren und sechs Monaten und lässt damit auf viele vorangegangene Klassenwiederholungen bzw. auf verspätete Einschulungen schließen. Die Mehrheit der Kinder (63 Prozent) stammte aus Familien, in denen laut Selbstauskunft ausschließlich oder zusätzlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Ebenfalls auf der Grundlage von Auskünften der Kinder zu den Berufen ihrer Eltern ist in Anlehnung an den ISEI-Index eine Kategorisierung des beruflichen Status der Eltern vorgenommen worden. Für die Hälfte der Eltern (49 Prozent) galt, dass sie entweder ohne Beschäftigung waren oder einer ungelernten Berufstätigkeit nachgingen. Bei 53 Kindern liegen keine Angaben zum beruflichen Status der Eltern vor.

Die Kinder wurden klassenweise auf die beiden Treatmentgruppen „Stille Lesezeiten“ und „Lautlese-Tandems“ und auf die Kontrollbedingung verteilt. Die Zuweisung erfolgte auf der Grundlage der Bereitschaft und des Interesses der Lehrpersonen, die jeweiligen Förderverfahren in ihren Klassen einzusetzen. Dass bei der Entscheidung für eine der beiden Methoden pädagogische Überzeugungen und Vorlieben sowie die Einschätzung der Praktikabilität der Methode in der eigenen Schulklasse – also Prozesse der Selbstselektion – eine Rolle spielen mochten, musste hingenommen werden. Eine quasi-experimentelle randomisierte Zuweisung von Klassen zu Treatments ließ sich im Rahmen der Studie nicht durchführen. Den Lehrerinnen und Lehrern der Kontrollklassen wurde angeboten, im darauf folgenden Schuljahr die Fördermaterialien zu erhalten.

Die Treatmentgruppe „Stille Lesezeiten“ umfasste N=230 Kinder (129 Jungen und 101 Mädchen) aus 14 Klassen, die Treatmentgruppe „Lautlese-Tandems“ N=152 Kinder (85 Jungen und 67 Mädchen) aus neun Klassen und 145 Kinder (81 Jungen und 64 Mädchen) aus acht Klassen gehörten der Kontrollgruppe an, die keine besondere Intervention erhielt. Die Kinder aus den beiden Treatmentgruppen und aus der Kontrollgruppe unterschieden sich zu Beginn der Untersuchung nicht bedeutsam hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit und des Textverstehens. Allerdings wiesen die Kinder der Treatmentgruppe „Lautlese-Tandems“ in ihrem lesebezogenen Selbstkonzept vor Beginn der Fördermaßnahmen (signifikant) ungünstigere Werte auf als die Kinder in den beiden anderen Gruppen, die sich nicht voneinander unterscheiden. Auch im Hinblick auf die selbstberichtete Lesemotivation hatten die Kinder der „Lautlese-Tandems“ (signifikant) ungünstigere Ausgangswerte als die Kinder der „Stillen Lesezeiten“. Diese Unterschiede könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich insbesondere solche Lehrkräfte für das eng angeleitete Lautlesetraining entschieden, die ihre Klasse zu Recht als besonders wenig lesemotiviert einschätzten und deshalb das offenere Vielleseverfahren als weniger geeignet für ihre Schüler(innen) einstufen. In den drei Gruppen vergleichbar waren die jeweiligen Zusammensetzungen im Hinblick auf das Geschlecht, den beruflichen Status der Eltern und den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Auch die kognitive Grundfähigkeit war bei den Kindern in den drei Gruppen nicht unterschiedlich ausgeprägt.

## 3.2 Versuchsplan

Die Lehrer(innen) der Treatmentgruppen erhielten im Vorfeld eine auf das Konstrukt „Leseflüssigkeit“ hin orientierte Fortbildung. Im Rahmen dieser Veranstaltung entschieden sie sich für die Durchführung eines der beiden Verfahren in ihrer Klasse. Zur Durchführung der Fördermaßnahmen wurden Manuale und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Die Fördermaßnahmen im zeitlichen Umfang von drei mal 20 Minuten pro Woche wurden für die Dauer eines Schulhalbjahres im regulären (Deutsch-)Unterricht durchgeführt. Vor Beginn der Förderung (Prätest), nach Abschluss der Förderung (Posttest) und am Ende des Schuljahres (Follow-up-Test) wurden über Tests und Fragebögen Leistungswerte zur Leseflüssigkeit und

zum Textverstehen sowie zur Lesemotivation und zum lesebezogenen Selbstkonzept erfasst. Tabelle 1 illustriert den Ablauf der Untersuchung.

**Tabelle 1 Ablauf der Untersuchung**

Oktober	Oktober—Februar	Februar	Regulärer Deutschunterricht	Juni/Juli
<b>PRÄTEST</b>	Lautlesetandems 3 × 20 Min/Woche 9 sechste Klassen; N=152	<b>POSTTEST</b>	Deutschunterricht	<b>FOLLOW-UP</b>
	Stille Lesezeiten 3 × 20 Min/Woche 14 sechste Klassen; N=230		Deutschunterricht	
	Regulärer Deutschunterricht (Vergleichsgruppe) (8 Klassen; N=145)		Deutschunterricht	

### 3.3 Variablen

Zur Erfassung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens wurden das Salzburger Lese-Screening SLS 5–8 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer 2005) und der Leseverständnistest ELFE 1–6 (Lenhard & Schneider 2006) eingesetzt. Das Leseverständnis im Sinne des Textverstehens wurde durch den ELFE-Untertest „Textverständnis“ gemessen. Als Indikatoren der Leseflüssigkeit wurden die beiden ELFE-Untertests „Wortverständnis“ und „Satzverständnis“ herangezogen, zusätzlich die Lesegeschwindigkeit aus dem SLS 5–8. Die drei Indikatoren der Leseflüssigkeit sind hoch korreliert (vgl. Gold 2009) und erfassen die Geschwindigkeit des Lesens sowie die Genauigkeit und den Automatisierungsgrad des Dekodierens. Für die nachfolgenden Analysen wurden sie deshalb zu einem Konstrukt „Leseflüssigkeit“ zusammengefasst.<sup>1</sup> Die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept wurden über Itemsammlungen erfasst, die auf den Instrumenten von Wigfield und Guthrie (1997) sowie Chapman und Tunmer (1995) basieren. Abbildung 2 enthält eine Über-

<sup>1</sup> Die richtige Prosodie als eine von vier Komponenten von Leseflüssigkeit lässt sich durch diese Testverfahren nicht abbilden. Um dennoch einschätzen zu können, ob sich die Fähigkeit zu angemessener Intonation als Komponente des Konstrukts „Leseflüssigkeit“ gleichsinnig zu den anderen Komponenten durch die Förderung verbessert hat und um weitere Beobachtungen und diagnostische Instrumente für die Unterrichtspraxis zu gewinnen, wurden Lesungen eines unbekanntes Textes von je zwölf Kindern aus den beiden Fördergruppen zu den genannten drei Testzeitpunkten auf Tonträger aufgenommen und nach der Skala von Pinnell et al. (1995) ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Teilstudie werden bei Rieckmann (2010) sowie Nix (in Druck) dargestellt und aufgearbeitet.

sicht der Variablen, die bei der Wirksamkeitsprüfung zum Einsatz kamen. Zur Charakterisierung der kognitiven Leistungsfähigkeit der untersuchten Stichprobe wurde darüber hinaus der CFT 20 (Weiß 2006) vorgegeben, ebenso der Ergänzungstest „Wortschatz“ aus diesem Verfahren.

*Leseflüssigkeit.* Die Lesegeschwindigkeit sollte in unserer Studie als Kriterium technischer Lesefähigkeit möglichst isoliert erhoben werden, ohne dass das Testverfahren bereits gleichzeitig hierarchiehöhere Verstehensleistungen einfordert. Das Salzburger Lese-Screening 5–8 (SLS; Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer 2005) eignet sich für diese Zielsetzung, da die Schüler(innen) hierbei in Listenform zusammengestellte einfache Aussagesätze bezüglich ihres Wahrheitsgehalts beurteilen müssen, ohne dass dafür weitreichendes Weltwissen erforderlich ist (z. B. „In den Sommerferien ist schulfrei.“). Die Abfolge wahrer und falscher Sätze ist zufällig und ungenaues Lesen sowie Raten führen zu Bearbeitungsfehlern und Punktabzug. Als Rohwert der Leistungsbeurteilung wird die Anzahl der in drei Minuten richtig beurteilten Sätze herangezogen.

Für die Erfassung weiterer Komponenten der Leseflüssigkeit wurden die Untertests „Wort- und Satzverständnis“ des ELFE-Testverfahrens (Lenhard & Schneider 2006) genutzt, weil diese ebenfalls elementare Lesefähigkeiten überprüfen. Der Wortverständnisest besteht aus insgesamt 72 Items, für deren Bearbeitung zwei Minuten zur Verfügung stehen. Einem Bild muss dabei vom Probanden jeweils aus vier Alternativen, die sich phonemisch und/oder graphemisch ähneln, das passende Wort zugeordnet werden. Da die eingesetzten Wörter zu 98 Prozent dem Schreibwortschatz von Grundschulern entsprechen, wird nicht der Wortschatz, sondern vielmehr die Dekodiergenauigkeit und die Automatisierung der Worterkennung im Dechiffrierungsprozess erhoben.

Die Aufgaben des ELFE-Satzverständnisests beziehen darüber hinaus syntaktische und semantische Verstehensprozesse beim Lesen auf der Satzebene mit ein, die allerdings nicht über den Aufbau lokaler Kohärenzen hinausgehen. Insgesamt werden 28 Sätze dargeboten, die an einer Stelle eine Lücke offenlassen, für die die Probanden aus fünf vorgegebenen Möglichkeiten das in den Satzzusammenhang passende Wort korrekt auswählen müssen. Die möglichen Zielwörter können dabei Substantive, Verben, Adjektive, Präpositionen oder Konjunktionen sein (z. B. „Mit einem [Füller/Bein/Kuchen/Kopf/Hals] kann man schreiben“).

*Textverstehen.* Beim Untertest „Textverständnis“ aus dem Verfahren ELFE 1–6 besteht die Aufgabe darin, im Anschluss an das Lesen kurzer Texte von maximal sechs Sätzen eine oder mehrere Fragen im Multiple-Choice-Format zu beantworten. Die Aufgaben verlangen entweder das Auffinden isolierter Informationen, das korrekte satzübergreifende Verknüpfen von Informationen oder die Bildung angemessener Inferenzen (z. B. „Ein Pferd, das ist ein großes Tier. Es hat auch Beine und zwar vier.“/„Ein Pferd...[ist ganz klein/hat braune Haare/hat vier Beine/frisst Gras]“). Da bei der Vorstudie hier Deckeneffekte ermittelt wurden, wurde die Bearbeitungszeit auf fünf Minuten gekürzt.

*Lesemotivation.* Zur Ermittlung der Lesemotivation wurde in Anlehnung an den „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ; Wigfield & Guthrie 1997) ein 14 Items umfassender Fragebogen mit vierstufiger Antwortskala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ entwickelt. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem Teilgebiet der intrinsischen Lesemotivation. Gefragt wurde entsprechend nach Anreizen für das Lesen, die sich für die Kinder aus der Lektüre selbst ergeben und nicht durch äußere Beweggründe wie etwa die Schulnoten motiviert sind (z. B. „Wenn ich Phantasiegeschichten lese, vergesse ich alles um mich herum.“).

*Lesebezogenes Selbstkonzept.* Der eingesetzte Fragebogen zum lesebezogenen Selbstkonzept in Anlehnung an die „Reading Selfconcept Scale“ (Chapman & Tunmer 1995) bestand aus neun Items, die ebenfalls über eine vierstufige Skala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ beantwortet werden konnten. Die Items beziehen sich auf die subjektive Kompetenzwahrnehmung sowie wahrgenommene Schwierigkeiten beim Lesen (z. B. „Es fällt mir leicht, unbekannte neue Wörter zu lesen“ oder „Ich fühle mich wohl, wenn wir Leseaufgaben bekommen.“).

**Tabelle 2 Instrumente**

Konstrukte (Variablen)		Instrumente
<b>FLUENCY</b>	Lesegeschwindigkeit	Salzburger Lesescreening (SLS 5-8; Auer et al. 2005)
	Wortverständnis	Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler, Subtest Wortverständnis (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider 2006)
	Satzverständnis	Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler, Subtest Satzverständnis (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider 2006)
Textverständnis		Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler, Subtest Textverständnis (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider 2006)
Lesemotivation		Deutsche Übersetzung ausgewählter Items des „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ; Wigfield & Guthrie 1997)
Selbstkonzept Lesen		Eigenentwicklung in Anlehnung an die „Reading Self Concept Scale“ (Chapman & Tunmer 1995)

## 3.4 Durchführung der Fördermaßnahmen

### *Materialien*

Für die „Stillen Lesezeiten“ wurden Bücherkisten mit zunächst 50 mutmaßlich interessanten, mehrheitlich eher unterfordernden Kinderbüchern zusammengestellt. Neben der Variation des formalen Schwierigkeitsgrades und des Inhalts der Bücher war ein Auswahlkriterium, dass sie einen linear zusammenhängenden Text bieten, sodass das Lesequantum der Schüler(innen) verifiziert werden konnte. Dieses letztgenannte Kriterium zwang zu einer starken Orientierung auf erzählende Kinderliteratur, denn kontinuierlich geschriebene Sachtexte sind im Kinderbuchbereich kaum verfügbar. In der Auswahl waren eine Anzahl Erstlesetexte, die thematisch für die Altersstufe noch als passend erachtet wurden, unterhaltende Kinderbücher für die zweite Grundschulhälfte, oft aus Serien (z. B. *Die drei ???*), weiter Texte aus Verlagsreihen, die speziell für jugendliche schwache Leser(innen) aufgelegt sind (z. B. aus der Reihe *short & easy* des Ravensburger Verlags) und etwa ein Fünftel altersgemäßer Literatur für die späte Kindheit (z. B. *Harry Potter*). Auf eine gleichmäßige Orientierung der Themen und Reihen auf die Geschlechter wurde geachtet. Nach drei Monaten Förderung wurden weitere 25 Bücher pro Klasse nachgeliefert. Diese nachgelieferten Titel orientierten sich an den Wünschen der Klassen, die sie der Projektleitung geschrieben hatten. Die unsererseits vorgenommene Streuung zwischen eher unterfordernden bis hin zu altersgemäßen Texten fand sich in den Textwünschen der Kinder wieder.

Für die Lautlese-Tandems wurde eine Sammlung mit Texten unterschiedlicher Komplexitätsstufen vorbereitet, die kürzere Texte auf mittlerem Grundschulniveau im Rahmen des Grundwortschatzes bis hin zu altersgemäßen Texten in ansteigender Schwierigkeit enthielt. Hier waren verschiedenste mutmaßlich interessante Themen und unterschiedliche Textsorten vertreten, insbesondere für Kinder geeignete Sachtexte, journalistische, literarische und Gebrauchstexte. Die Texte waren locker im Flattersatz gesetzt und ansprechend illustriert und sie waren ggf. in Abschnitte von etwa 100 bis 150 Wörtern aufgeteilt, unter die das Lesetandem nach jeder Lesung ein Kreuz machen sollte, bis der Text viermal gelesen war und sich das Tandem dem nächsten Text(abschnitt) zuwenden konnte. Hinzu kamen für beide Verfahren Regelplakate, die in der Klasse aufgehängt wurden, Modellstundenplanungen für die Einführung der Verfahren u.ä.

### *Vorgehen*

Nach einer Testung der Klassen führten die beteiligten Lehrkräfte die Förderungen im Rahmen des Regelunterrichts über das Schulhalbjahr dreimal pro Woche für 15 bis 20 Minuten durch, so dass sich netto etwa 15 Wochen Förderzeit ergaben. Während des Förderzeitraums wurden alle Treatmentklassen mehrfach besucht, um den Umgang mit den Verfahren im Unterrichtsalltag zu beobachten und mit Hilfe von Beobachtungsleitfäden zu protokollieren, damit die Interventionssicherheit gewährleistet werden konnte. Am Ende des Schulhalbjahres führten die Projektmitarbeiter(innen) die Posttestungen durch. Auch die beteiligten Lehrkräfte wurden abschließend befragt. Nach der Posttestung folgte für alle Klassen regulärer Deutschunterricht. Nach weiteren vier Monaten wurden die Follow-up-Erhebungen in allen Klassen durchgeführt, mit denen die langfristigen Effekte der Förderungen ermittelt wurden.

Die Motivation der Schüler(innen) wurde jeweils durch spezielle Rahmenhandlungen unterstützt. Für die „Stillen Lesezeiten“ war das ein Wettbewerb: Auf sämtlichen Büchern war die Länge der Buchstabenkette notiert, die sich etwa ergeben würde, wenn alle Zeilenumbrüche entfernt würden. Die Kinderbücher ergaben auf diese Weise zwischen 80 und 1000 Metern „Lesestrecke“ – je nach Umfang. Die Kinder trugen, wenn sie eine Lektüre beendet hatten, jeweils die gelesenen Meter auf ihren „Lese-Reisepass“ ein, die Lehrkraft stempelte den Eintrag mit einem Datumsstempel ab. Dieser „Lese-Reisepass“ fungierte zugleich als minimales Kontrollverfahren. Die am Ende rechnerisch ermittelte Gesamtstrecke der Klasse entsprach der Klassenleistung und stand mit den „Lese-Kilometern“ anderer teilnehmender Klassen im Wettbewerb. Für alle wurde eine Siegerehrung an der Universität in Aussicht gestellt.

Für die „Lautlese-Tandems“ bestand die Rahmenhandlung in einer Benennung der Schülerpaare als „Trainer“ und „Sportler“: Denn wie ein guter Trainer muss auch ein „Lesetrainer“ seinen „Lesesportler“ fördern, seine Stärken erkennen und ihm helfen, seine Schwächen zu überwinden, damit das Team erfolgreich ist. Monatliche Lesegeschwindigkeitsmessungen, die die Lehrkraft in Anlehnung an das von Bamberger (2000) entwickelte Verfahren mit der Klasse selbstständig durchführte, bestätigten den Teams unmittelbar ihre Verbesserungen, führten ggf. zu neuen Zusammensetzungen der Tandems und machten die Steigerung der Lesegeschwindigkeit für die Kinder direkt sichtbar. Das Tandem, das sich am stärksten verbesserte, wurde wiederum rechnerisch ermittelt; seine Klasse hatte Aussicht auf eine Siegerehrung am Ende der Förderperiode. Beide Rahmenhandlungen waren dem Gedanken verpflichtet, Lesen symbolisch vom Feld der Hochkultur und des inhaltlichen Lernens möglichst zu entfernen und dem sportlichen Üben, dem quasi physiologisch Trainierbaren, anzunähern, um möglichst wenig an literale Misserfolgs Erfahrungen der Schülerschaft anzuknüpfen.

## 4 Allgemeine Wirksamkeitsprüfung

In Tabelle 3 sind die Mittelwerte (in Rohwerten) und Standardabweichungen in den beiden Fördergruppen und in der Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten in ihrer Originalmetrik dargestellt.

**Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Prä-, Post- und Follow-up-Messung**

<b>Variablen</b>		<b>Kontrollgruppe</b> [N=145] M (SD)	<b>Stille Lesezeiten</b> [N=230] M (SD)	<b>Lautlese-Tandems</b> [N=152] M (SD)
<b>Lesegeschwindigkeit</b>	Prä	28.2 (7.4)	28.4 (7.9)	27.1 (7.2)
	Post	29.6 (7.7)	30.4 (8.4)	30.8 (7.3)
	FollowUp	31.5 (8.6)	33.2 (8.5)	33.7 (7.9)
<b>Wortverständnis</b>	Prä	36.9 (9.8)	37.2 (8.8)	35.0 (9.2)
	Post	43.4 (10.0)	44.9 (11.1)	46.1 (10.1)
	FollowUp	46.6 (10.8)	47.4 (11.4)	47.7 (11.3)
<b>Satzverständnis</b>	Prä	15.6 (4.0)	15.7 (3.7)	15.0 (3.9)
	Post	17.5 (4.0)	18.0 (3.9)	19.7 (3.8)
	FollowUp	19.4 (4.9)	19.1 (4.4)	20.1 (4.2)
<b>Textverständnis</b>	Prä	10.2 (4.1)	10.9 (3.8)	10.0 (3.5)
	Post	12.4 (4.0)	13.2 (3.9)	13.6 (4.2)
	FollowUp	12.9 (4.7)	13.2 (4.2)	13.9 (3.6)
<b>Lesemotivation</b>	Prä	23.0 (7.8)	24.0 (7.6)	21.3 (6.6)
	Post	23.1 (6.8)	24.9 (7.3)	22.9 (6.5)
	FollowUp	20.9 (6.9)	23.0 (7.7)	20.4 (6.5)
<b>Selbstkonzept Lesen</b>	Prä	17.0 (5.2)	17.1 (4.9)	14.8 (4.8)
	Post	16.8 (4.7)	17.5 (4.1)	16.2 (4.6)
	FollowUp	16.0 (4.9)	15.9 (4.9)	14.5 (4.9)

Für die Komponenten der Leseflüssigkeit, aber auch für das Textverstehen gilt, dass sich die Testwerte vom Vortest zum Nachtest verbessern, und zwar sowohl in den beiden Interventionsgruppen als auch in der Kontrollgruppe. Bei der Lesemotivation und beim lesebezogenen Selbstkonzept stagnieren die Werte oder sind sogar rückläufig. Die inferenzstatistische Prüfung dieser Veränderungen erfolgt über Differenzwerte vom Vor- zum Nachtest sowie vom Vortest zum Follow-up-Test. Mit diesen Differenzwerten wurden einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Die Verwendung von Differenzwerten scheint gerechtfertigt, weil es für die zentralen abhängigen Variablen der Studie – die Leseflüssigkeit und das Textverstehen – bei den Ausgangswerten (Prätest) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgruppen gab. Bei der Bewertung von Befunden zur Lesemotivation und zum

Selbstkonzept wird die schlechtere Ausgangslage der „Lautlese-Tandems“ zu berücksichtigen sein.<sup>2</sup>

## 4.1 Leseflüssigkeit

Die Leseflüssigkeit nimmt zu. Zur Posttestung lassen sich zwischen den drei Gruppen signifikante Unterschiede bei der Verbesserung der Leseflüssigkeit beobachten ( $F(2;524) = 36,9; p < .01$ ). Betrachtet man post-hoc, wie sich die Differenzwerte im Einzelnen voneinander unterscheiden, dann zeigt sich, dass die Gruppe „Lautlese-Tandems“ sowohl der Gruppe „Stille Lesezeiten“ als auch der Kontrollgruppe im Zugewinn überlegen ist. Die Kontrollgruppe und die „Stillen Lesezeiten“ unterscheiden sich in ihren Zugewinnen nicht bedeutsam.

Die Ergebnisse des Follow-up-Tests korrespondieren mit diesen Befunden ( $F(2;524) = 14,5; p < .01$ ). Post-hoc lässt sich wiederum zeigen, dass die „Lautlese-Tandems“ nach wie vor in den Zuwächsen der Kontrollgruppe und den „Stillen Lesezeiten“ überlegen sind. Zwischen den „Stillen Lesezeiten“ und der Kontrollgruppe lassen sich abermals keine signifikanten Unterschiede auffinden.

## 4.2 Textverständnis

Im Hinblick auf den Zuwachs im Textverstehen finden sich zwischen den drei Gruppen zur Post-Testung signifikante Unterschiede ( $F(2;524) = 9,2; p < .01$ ). Auch hier profitieren die „Lautlese-Tandems“ mehr als die Kontrollgruppe und als die Gruppe der „Stillen Lesezeiten“. Der Lernzuwachs der „Stillen Lesezeiten“ unterscheidet sich nicht signifikant vom Lernzuwachs der Kontrollgruppe.

Auch zum Follow-up-Test sind signifikante Unterschiede im Zuwachs des Textverständnisses zu beobachten ( $F(2;524) = 12,4; p < .01$ ). Der im Posttest beobachtete größere Lernerfolg der „Lautlese-Tandems“ gegenüber den „Stillen Lesezeiten“ und der Kontrollgruppe bleibt auch im Follow-up bestehen. Der Unterschied zwischen Kontrollgruppe und „Stillen Lesezeiten“ erweist sich wiederum als nicht bedeutsam.

## 4.3 Lesemotivation

Die zur Posttestung beobachtbaren leichten Zuwächse der Lesemotivation sind nicht signifikant ( $F(2;524) = 2,5, p = .087$ ). Bis zur Follow-up-Testung ergibt sich in allen drei Gruppen ein Rückgang der Lesemotivation. Somit erreicht die zur Follow-up-Testung gemessene Lesemotivation sowohl bei den „Lautlese-Tandems“ als auch bei den „Stillen Lesezeiten“ und bei der Kontrollgruppe einen im Durchschnitt niedrigeren Wert als zur Prätestung. Auch hier lassen sich zwischen den drei Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede auffinden ( $F(2;524) = 1,8; p = .163$ ).

---

2 Über die Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz wird an anderer Stelle mit Bezug auf diese Stichprobe berichtet (vgl. Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock in diesem Heft).

#### 4.4 Selbstkonzept Lesen

Im Hinblick auf das lesebezogene Selbstkonzept sind zwischen Prä- und Posttestung unterschiedliche Entwicklungen in den drei Gruppen zu beobachten ( $F(2;524) = 4,7, p < .01$ ). Die Gruppe der „Lautlese-Tandems“ unterscheidet sich in ihrer Entwicklung bedeutsam von der Kontrollgruppe: Ihr lesebezogenes Selbstkonzept verbessert sich. Allerdings ist diese Verbesserung nur vorübergehender Natur: Zur Follow-up-Testung lassen sich bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzepts zwischen den drei Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede im Entwicklungsverlauf mehr auffinden ( $F(2;524) = 1,9; p = .14$ ).

#### 4.5 Effektstärken

Um die praktische Bedeutsamkeit der Treatmenteffekte einschätzen zu können, wurden bei denjenigen Effekten, die die statistische Signifikanz erreichen, zusätzlich Effektstärken berechnet. Deshalb finden sich in Tabelle 4 nur Effektstärken für die „Lautlese-Tandems“. Die auf diese Weise ermittelten Effektstärken liegen im hohen und mittleren Bereich.<sup>3</sup>

**Tabelle 4: Effektstärken (d) für die Treatmentgruppe „Lautlese-Tandems“ vs. Kontrollgruppe**

	Prä-Post	Prä-FollowUp
Leseflüssigkeit	.84	.52
Textverständnis	.36	.30
Selbstkonzept Lesen	.30	–

<sup>3</sup> Um zu prüfen, ob es individuelle Lernvoraussetzungen gibt, die den Erfolg der einzelnen Lesefördermaßnahmen moderieren, wurden für diejenigen abhängigen Variablen Kovarianzanalysen durchgeführt, die in der allgemeinen Wirksamkeitsprüfung die statistische Signifikanz erreichten. Unter den Differenzwerten vom Prä- zum Posttest wurde auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha = 1\%$  keine der Wechselwirkungen signifikant. Mädchen und Jungen, Kinder mit höheren und mit geringeren Intelligenztestwerten sowie Kinder mit und ohne Migrationshintergrund profitierten in gleicher Weise von der Förderung. Betrachtet man das Konstrukt „Leseflüssigkeit“ allerdings in seinen Einzelkomponenten, lässt sich bei den Differenzwerten vom Prä- zum Follow-up-Test immerhin eine signifikante Wechselwirkung auffinden. Dabei handelt es sich um den Zusammenhang zwischen der kognitiven Grundfähigkeit und der Variable Lesegeschwindigkeit ( $F(2;474) = 5,9; p < .01$ ). Bei den „Stillen Lesezeiten“ profitieren die Schüler mit höherer Grundintelligenz in stärkerem Maße. Bei den „Lautlese-Tandems“ ist die Verbesserung der Lesegeschwindigkeit bei den Schüler(inne)n mit den niedrigeren Intelligenztestwerten vergleichsweise größer.

## 5 Konsequenzen der Ergebnisse für die Lesedidaktik

### 5.1 Leseflüssigkeit ist eine wichtige Beobachtungs- und Förderdimension im weiterführenden Lesen

Leseflüssigkeit, die hier als Bündelung aus Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit und Satzverständnis operationalisiert wurde, zeigt sich bei der untersuchten Gruppe von schwachen Leser(inne)n der sechsten Jahrgangsstufe als eine Komponente von Lesekompetenz, die sich erfolgreich fördern lässt. Das ist, wenn man so will, die gute Nachricht: Auch ältere Kinder mit akkumulierten Lesedefiziten können, weitgehend unabhängig von ihrer gemessenen Intelligenz und trotz ihrer oft wenig unterstützenden familiären Umfelder, erfolgreich das flüssige Lesen erlernen. Sie benötigen dafür vor allem Fördermaßnahmen, die auf die Entwicklung und Stabilisierung der Teilfertigkeiten im hierarchieniedrigen Bereich von Lesekompetenz hin ausgerichtet sind, also eine direkte Verbesserung der Leseflüssigkeit anstreben. Leseflüssigkeit ist darüber hinaus, wie an anderer Stelle gezeigt wurde (vgl. Gold 2009), der bei weitem aussagekräftigste Prädiktor des Leseverstehens: Wer in dieser Gruppe schwacher Zwölfjähriger flüssiger liest, der versteht auch besser.

Argumentativ hinzu kommt die unterrichtspraktische Erwägung, dass sich Leseflüssigkeit auch ohne großen Testaufwand leicht beobachten und einschätzen lässt. Wer insgesamt zu langsam und/oder zu ungenau und/oder stockend und mit unangemessener Intonation laut liest, sollte vordringlich in seiner Leseflüssigkeit gefördert werden. Das Textverstehen wird dadurch didaktisch nicht hintangestellt, sondern es profitiert mittelbar von deren Verbesserung. Wenn beispielsweise reguläre Unterrichtstexte im „Lautlese-Tandem“ wiederholt gelesen werden, bis alle Schüler(innen) sie flüssig lesen können, kann die Lehrkraft im Anschluss daran die hierarchiehöhere Weiterverarbeitung der Inhalte mit größerer Aussicht auf Erfolg betreiben, indem sie beispielsweise die Anwendung von Lesestrategien mit der Lerngruppe einübt.

Die Verfahren lassen sich mit wenig Aufwand in reguläre Unterrichtsabläufe implementieren. Insofern lässt sich aus der vorgestellten Studie die Folgerung ableiten, dass das Konzept der Leseflüssigkeit in die Curricula des weiterführenden Lesens systematisch integriert werden sollte. Leseflüssigkeit ist als Diagnosedimension der Lesekompetenz wahrzunehmen und die Förderung des flüssigen Lesens muss da, wo es notwendig ist, zum Bestandteil des Regelunterrichts werden.

## 5.2 Lautlese-Tandems zur Förderung von Leseflüssigkeit sind voraussetzungsarm und nachweislich wirksam bei leseschwachen Zwölfjährigen

Die Zugewinne der Lautlesegruppe weichen sowohl im Hinblick auf die Leseflüssigkeit als auch auf das Textverstehen signifikant positiv von den Entwicklungen in den anderen beiden Gruppen ab. Damit kann der statistisch bedeutsame Vorsprung dieser Gruppe bei der Verbesserung wohl auf die Fördermaßnahme zurückgeführt werden. Interessant ist ein Effekt, der allerdings nur in Erscheinung tritt, wenn die drei Variablen Lesegeschwindigkeit, Wortverständnis und Satzverständnis nicht als Konstrukt gebündelt, sondern separat betrachtet werden: Dann nämlich profitierten hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit in der Lautlesegruppe Kinder mit vergleichsweise niedrigeren kognitiven Grundfähigkeiten stärker von dem Verfahren als solche mit höheren Intelligenzleistungen. Dieser Befund scheint ein relativ stabiles Ergebnis aus der Forschung zu den Wechselwirkungen zwischen Lernermerkmalen und Unterrichtsmethode zu bestätigen: Lernende mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen (im Blick auf Vorkenntnisse und Intelligenz) profitieren eher von einem hochstrukturierten Unterricht mit engen Vorgaben (vgl. Helmke & Weisert 1997). Obwohl die von uns modellierte Variante des Lautlese-Verfahrens eine kooperative Unterrichtsform realisiert, die gemeinhin eher mit einer nicht-direktiven Lernumgebung assoziiert ist, sind die Routinen des chorischen halblauten Lesens für die Tandems doch so detailliert geregelt, dass eine vergleichsweise eng strukturierte Übungssituation mit dichten Verhaltensanweisungen entstanden ist. Sie bietet offensichtlich eine günstige Lernsituation eben insbesondere für die Kinder mit schlechteren Voraussetzungen. Zugleich führte diese hohe Regeldichte nicht zur Demotivierung, im Gegenteil: Laut übereinstimmenden Urteilen der Lehrkräfte freuten sich die Kinder auf ihr Lesetraining und bevorzugten es gegenüber anderen Unterrichtssituationen auch dann noch, als sich der Neuigkeitseffekt abgeschliffen hatte.

Auch das lesebezogene Selbstkonzept der Schüler(innen) profitierte von der Förderung. Allerdings war dieser Effekt ein halbes Jahr nach Beendigung der Intervention nicht mehr nachzuweisen. Vermutlich war er an die monatliche „objektive“ Überprüfung der Lesegeschwindigkeit während der Intervention gebunden: Den Schüler(innen) wurden damit ihre Verbesserungen anschaulich vor Augen geführt. Da es bei den „Lautlese-Tandems“ rasch zu einer sichtbaren Steigerung der Lesegeschwindigkeit kam, stellen sich Erfolgserfahrungen relativ kurzfristig ein – und Erfolg beflügelt. Zu bedenken sind bei diesem Befund auch die vergleichsweise ungünstigeren Ausgangswerte in der Lautlesegruppe. Die positive Entwicklung führt sie an die anderen Gruppen heran. Die negative Entwicklung zum Follow-up-Zeitpunkt – in ähnlicher Weise zeigt sich das auch bei der Lesemotivation – folgt vermutlich dem generellen Entwicklungstrend in dieser Altersstufe, den Retelsdorf und Möller (2008) wie auch McElvany et al. (2008) nachweisen: Parallel zu einem Anstieg der Lesekompetenz in der frühen Sekundarstufe ist ein ebenso deutliches konti-

nuierliches Absinken der motivationalen Komponenten des Lesens bei Schüler(innen) aller Schulformen zu beobachten. Die Entwicklung von Lesemotivation und -kompetenz verläuft in diesem Zeitraum generell gegenläufig (vgl. auch Philipp 2008). Das Förderverfahren der „Lautlese-Tandems“ konterkariert wiederum diesen generellen Abwärtstrend bei Motivation und Selbstkonzept.

Schließlich ist noch bemerkenswert, dass die etwas besseren Leser(innen) unserer Stichprobe, die als „Lesetrainer“ fungierten, ebenso von dem Verfahren profitierten wie die schwächeren „Lesesportler“. Das hängt vermutlich mit der geforderten hohen Aufmerksamkeit auf Genauigkeit und Intonation zusammen, die den Lesetrainer gewissermaßen „bei der Stange hält“ und ihn auch bei den Wiederholungen der Lesungen oder beim Alleine-Lesen des Sportlers kognitiv anspruchsvoll einbindet. Freilich besteht die hier untersuchte Stichprobe, wie oben dargestellt, ohnehin aus dem leseschwächsten Teil eines Jahrgangs. Trotzdem darf dieses Ergebnis als Hinweis gewertet werden, dass die Förderpotentiale des Lautlese-Verfahrens bei durchaus unterschiedlichen Eingangsleseleistungen wirksam werden. Auch diese Beobachtung legt nahe, Lautlese-Verfahren nicht nur zur Kompensation von Lesedefiziten in der Sekundarstufe, sondern auch zur Prävention solcher Probleme und zur generellen Förderung des Lesens in der Grundschule einzusetzen, wie es im US-amerikanischen Raum üblich ist (vgl. Kuhn & Schwanenflugel 2006). Weil neben Schüler(inne)n mit deutlichen Flüssigkeitsproblemen auch leidlich leseflüssige Kinder durch das Verfahren erheblich bei ihrer Leseleistung gewinnen, können durch Lautlese-Tandems positive Wirkungen für die Regelklassen der dritten oder vierten Grundschuljahrgänge begründet erwartet werden.

Insgesamt wird die theoretisch zugrunde gelegte These vom Voraussetzungscharakter der Leseflüssigkeit für das Textverstehen durch die Leistungssteigerung bei den Lautlese-Tandems bestätigt: Denn Steigerungen bei den hierarchiehohen Verstehensleistungen werden mit dem Setting nicht angezielt, stellen sich aber trotzdem ein. Guten erwachsenen Leser scheint dieses Ergebnis oft im Widerspruch zu ihren eigenen Leseerfahrungen zu stehen: Ihr Textverstehen wird eher behindert, wenn von ihnen gefordert ist, laut statt still zu lesen – so die Selbstwahrnehmung. Dieses scheinbare Paradox lässt sich im Rahmen der kognitionspsychologischen Lesetheorie auflösen. Für Leser(innen), die die hierarchieniedrigen Komponenten der Prozessleistungen automatisiert haben, ist die beim Lautlesen erzwungene Orientierung auf die lokale Kohärenz sozusagen ein „Abstieg“, indem sie die kognitiven Ressourcen von den hierarchiehöchsten Verstehensleistungen abzieht. Für schwache Leser hingegen, die beim stillen Lesen lokale Kohärenz nicht oder nicht umfassend herstellen, stellt sie eine Konzentration auf den nächsten notwendigen Schritt ihrer Lesentwicklung dar, bedeutet also einen „Aufstieg“ und unterstützt insofern deren (schwächere) Textverstehensprozesse.

### 5.3 Stilles Lesen ist vergleichsweise voraussetzungsreich und nur bedingt erfolgreich bei leseschwachen Zwölfjährigen

Aus deutschdidaktischer Perspektive ist es zunächst irritierend und enttäuschend, dass für das Viellese-Verfahren keine signifikanten Wirkeffekte im Förderzeitraum und im gewählten Setting der Studie festgestellt werden konnten – in keiner der erhobenen Dimensionen der Prozessleistungen, aber auch nicht in den Dimensionen der Lesemotivation und des lesebezogenen Selbstkonzepts.

Zunächst erwies sich auch dieses Verfahren, der anfänglichen Skepsis einiger der beteiligten Lehrkräfte zum Trotz, als gut durchführbar: Den Stundenprotokollen und Lehrerberichten zufolge wurde in den Klassen tatsächlich gelesen. Am Rande ergaben sich auch informelle Buchgespräche, in denen die Kinder Leseerfahrungen austauschten. Insgesamt wurde das Verfahren vergleichbar positiv aufgenommen und vergleichbar engagiert durchgeführt wie das Lautleseverfahren. Aber weder die Prozessleistungen noch andere, prozessfernere Determinanten der Lesekompetenz, insbesondere die Motivation bzw. das Selbstkonzept, konnten gesteigert werden – dies ohne differenzielle Effekte zwischen den Geschlechtern oder dem Migrationsstatus. Das widerspricht der geradezu elementaren didaktischen Vorstellung, dass, gerade in der lesesozialisatorisch wichtigen Phase der späten Kindheit, die Lesemenge gleichsam automatisch auf die Lesekompetenz transferiert.

Allerdings sind die theoretisch postulierten Wirkungswege für dieses Verfahren, wie oben bereits ausgeführt, vergleichsweise indirekt: Denn es wird nicht wiederholend gelesen, so dass die schriftbildlich neuen Wörter nicht unbedingt eingeprägt werden, und es wird nicht laut gelesen, so dass keine Fokussierung auf lokale Kohärenz erzwungen wird. Die positiven Wirkmechanismen des Stilllesens auf der Prozessebene werden dagegen in einer Fokussierung auf globale Kohärenz angenommen – vermittelt über die Motivation, die gespeist wird von der Aussicht auf eine Teilhabe an den spannenden, lustigen, interessanten Inhalten. Hinzu kommt die Erwartung einer Verbesserung prozessferner Komponenten der Lesekompetenz wie insbesondere der Fähigkeit, ein ganzes Buch eigenständig zu lesen, sich emotional und intellektuell an dem Geschehen zu beteiligen, eigene inhaltliche literale Interessen zu entwickeln und zu verfolgen, passende Bücher auszusuchen, das Welt- und Textwissen zu erweitern usw. Dies sind allesamt Komponenten, die insgesamt positiv die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept beeinflussen und dort auch messbar sein sollten. Die Involviertheit der Subjekte in ihre Lektüre sollte gewissermaßen auf die Prozessebene zurückwirken.

Vergleicht man die beiden Förderverfahren im Blick auf ihre Voraussetzungen, fallen insbesondere zwei Aspekte auf. Erstens sind die „Stillen Lesezeiten“ im Blick auf die kognitiven Anforderungen das anspruchsvollere Verfahren. Denn Lesegenuss kann sich nur einstellen, wenn der globale Zusammenhang des Textes mental konstruiert werden kann, so dass die einzelnen Episoden Sinn erhalten. Die Gratifikationen des Lesens sind auf diesen globalen inhaltlichen Zusammenhang angewie-

sen, die fördernde Wirkung des Verfahrens ist von der Wahrnehmung dieser Gratifikationen durch den Leser, die Leserin abhängig. Das Lautlese-Verfahren unterscheidet sich deutlich in seinen Anforderungen. Die Texte müssen weniger tief verstanden werden. Das Lautlesen zielt, kognitionstheoretisch gesehen, auf nicht mehr als auf das Herstellen von lokaler Kohärenz, also den kleinräumigen Zusammenhang zwischen Satzteilen oder Sätzen. Sichtbare Erfolge bei der Leseflüssigkeit stellen sich schon ein, wenn nach wiederholten Lesungen der Text angemessen intoniert werden kann; durch die Wiederholung ist die Konstruktion lokaler Kohärenz wie auch die Aufnahme schriftsprachlicher neuer Wörter in den Sichtwortschatz zugleich weitgehend sichergestellt. Globale Kohärenzherstellung ist dagegen hier nicht gefordert. Ihre Konstruktion ist, da die Texte oder Textabschnitte in der Textsammlung der Lautlese-Tandems kaum länger als 200 Wörter waren, zudem im Blick auf die Textlänge weniger anspruchsvoll als bei der Lektüre ganzer Kinderbücher, wie sie in den „Stillen Lesezeiten“ gefordert war. Die erforderlichen Prozessleistungen bei dem Stilllese-Verfahren sind dagegen kognitiv anspruchsvoller, weil das Verfahren die Errichtung globaler Kohärenz als Bedingung seiner Wirksamkeit fordert – dies ganz unabhängig von der Textkomplexität, die bei den „Stillen Lesezeiten“ wie gesagt ein vergleichsweise weites Spektrum abdeckte, aus dem die Kinder auswählen durften.

Zweitens sind die „Stillen Lesezeiten“ auch im Blick auf eine andere, prozessferne Komponente von Lesekompetenz, nämlich die Selbstorganisation der Lektüre, voraussetzungsreicher: Von der eigenständigen Auswahl des Buches über die Aufrechterhaltung der Motivation bis hin zum prozessbegleitenden Engagement für die Kohärenz des Gelesenen im Prozess selbst muss der Leseakt individuell und eigentätig organisiert und vollzogen werden. Bei den „Lautlese-Tandems“ sind dagegen die Texte vorgegeben (so dass keine Einschätzung der eigenen Kompetenz und der eigenen Interessen für die Textwahl gefordert ist), das Verfahren ist weniger abhängig von der aktuellen Motivation der Schüler (da die Handlungen eng vorgegeben sind und der Kontrolle unmittelbar unterliegen) und schließlich wird das Engagement für die jeweiligen (hierarchieniedrigen) Verstehensleistungen im Prozess durch den Partner kontinuierlich eingefordert.

Die „Stillen Lesezeiten“ sind das ganzheitlichere Verfahren, indem sie anspruchsvollere Prozessleistungen und zudem mehrere Komponenten von Lesekompetenz von den Schüler(innen) fordern. Sie lehnen sich situativ an kindliche Freizeit-Lektürepraktiken an, wie sie bei glückenden Lesesozialisationsverläufen in der späten Kindheit oft extensiv stattfinden, und verlangen bereits eine gewisse individuelle Lesekultur. Sie sind damit aber auch das anspruchsvollere Verfahren, weil das geforderte mentale und subjektive Engagement sozial kaum unterstützt wird, vor allem dann nicht, wenn es keine familiären, aber auch keine klassen- oder schulweit etablierten Lesekulturen gibt, in die sich das Verfahren situationslogisch einbetten kann. Möglicherweise sind diese Anforderungen insgesamt für die beschriebene Gruppe leseschwacher Zwölfjähriger zu hoch, so dass sie nicht in den für Mittelschichtkinder prototypisch beschriebenen „Engelskreis des Lesens“ (Groeben &

Schröder 2004) eintreten können, bei dem eine hohe Lesemotivation, ein hohes Kompetenzerleben und eine hohe Menge eigenständiger Lektüre in der späten Kindheit zusammenwirken und mit der Entwicklung von guten Lesekompetenzen zusammengehen. Die oben bereits genannten Daten unterstützen solche Vermutungen zum unterschiedlichen Anspruchsniveau der beiden Verfahren: Vom Stilllese-Verfahren profitierten in unserer Studie diejenigen Schüler(innen) vergleichsweise stärker, die bessere kognitive Grundfähigkeiten mitbrachten.

Dass bei den gemessenen Teilkomponenten bei den „Stillen Lesezeiten“ keine Effekte sichtbar waren, heißt aber nicht, dass nicht doch Fortschritte erzielt wurden. Eine beteiligte Lehrerin bringt diesen Gedanken im Evaluationsbogen auf den Punkt: „Die Kinder haben mehr Bücher in ihren Händen gehalten als in ihrem Leben zuvor [...]. So gesehen empfinde ich das Projekt als einen Erfolg, messbar oder nicht.“ Zwar transferieren die lesekulturellen Erfahrungen, die mit den „Stillen Lesezeiten“ einhergehen, im erfassten Zeitraum nicht oder noch nicht auf die Lesemotivation und das Textverstehen. Das tangiert aber nicht ihren Wert als Komponente zur Förderung von Lesekompetenz.

#### 5.4 Fragen und Desiderate

Eine der didaktischen Herausforderungen der vorgestellten Studie ist die Unwirksamkeit der „Stillen Lesezeiten“ für die Leseflüssigkeit und das Textverstehen. Sie sollte nicht vorschnell zu der Konsequenz verleiten, die von Seiten des National Reading Panel gezogen wurde, nämlich angesichts diffuser Befunde in vergleichbaren US-amerikanischen Studien das freie Lesen in der Schule rundherum für unbrauchbar zu erklären (vgl. NICHD 2000). Im Gegenteil gilt es, nach den Gelingensbedingungen solcher Verfahren zu suchen. Denn es ist in didaktischer Perspektive kaum vorstellbar, dass eine zielgenaue Förderung der Leseflüssigkeit beispielsweise durch Lautlese-Verfahren oder auch eine Förderung des strategischen Lesens durch Strategietrainings ohne eine begleitende Unterstützung der Ausbildung eigenständigen Lesens mittelfristig weiterführend sein kann. Ebenso unvorstellbar scheint uns, dass für Schüler(innen) mit akkumulierten Lesedefiziten das Ziel aufgegeben wird, den selbstgesteuerten Umgang auch mit längeren Texten zu erlernen. Eine Analyse der mangelnden Wirksamkeit des Verfahrens bietet dagegen eine Fülle von Vermutungen und offenen Fragen, die sich folgendermaßen bündeln lassen:

- Die Frage nach der Dosis: Sind drei mal 20 Minuten in der Woche zu wenig und/oder ist ein Schulhalbjahr nicht ausreichend, um Effekte auf der Prozessebene zu erzielen?
- Die Frage nach der Passung zwischen Textkomplexität und individueller Lesefähigkeit: Brauchen schwache Leser(innen) dieses Alters passgenauere Texte, die sich in ihrer sprachlichen und textuellen Schwierigkeit präziser in dem Bereich bewegen, der jeweils intellektuell herausfordernd, aber nicht überfordernd ist?

- Die Frage nach der prozessbegleitenden Unterstützung bzw. Kontrolle: Brauchen schwache Leser(innen) kleinschrittige Begleitung während des Lesens, die ihr kognitives Engagement für die mentale Konstitution der Inhalte unterstützt, beispielsweise durch regelmäßiges inhaltsbezogenes Nachfragen, durch die Klärung unbekannter Wörter oder durch die Aufforderung zum Vorhersagen des Handlungsverlaufs? Das zumindest legt eine US-amerikanische Studie nahe, die stilles individuelles Lesen im Unterricht dann als erfolgreich für die Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens nachweisen konnte, wenn die Textkomplexität und der Verstehensprozess begleitend zum Lesen in einer Eins-zu-eins-Situation eng überwacht und unterstützt wurde (vgl. Reutzel, Jones, Fawsen & Smith 2008).
- Die Frage nach den notwendigen Rahmenbedingungen: Auffällig war, dass es in einigen Stilllese-Förderklassen deutliche Verbesserungen sowohl bei den Prozessleistungen als auch bei der Motivation gab, in anderen nicht. In der Gesamtschau waren die erfolglosen Klassen aber in der Überzahl (vgl. Rieckmann 2010). Das mag ein Hinweis darauf sein, dass ein solches offenes Förderverfahren auf bestimmte unterrichts- und schulkulturelle Voraussetzungen angewiesen ist. Stille Lesezeiten erfordern eine Unterrichtssituation, die von ihrer Logik her allen Schüler(inne)n die genussorientierte Konzentration auf einen Text nahe legt, mithin eine Unterrichtskultur, in der die Selbststeuerung von geforderten Lernprozessen als Fähigkeit und Praxis etabliert ist und in der das Lesen als sinnvoll und nützlich angesehen wird.

Man kann vermuten, dass alle vier Dimensionen bei der ausgebliebenen Wirksamkeit des Stilllese-Verfahrens für Leseflüssigkeit und Textverstehen eine Rolle gespielt haben. Aber in welcher Intensität war das jeweils der Fall? Welche Veränderungen unterrichtlicher Praktiken, aber auch schulkultureller und schulformbezogener Faktoren sind hier erfolgversprechend? So schwierig diese Fragen auch scheinen, so unabdingbar sind die Bemühungen um die Antworten: Denn die Fähigkeit zum eigenständigen Lesen ist und bleibt eine fundamentale Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts.

Anders stellen sich die Fragen und Desiderate für das Lautlese-Verfahren dar. Hier konnte zunächst gezeigt werden, dass Leseflüssigkeit eine zentrale Kategorie von Textverstehen und damit von Lesekompetenz ist. Daraus muss die systematische Implementation des Flüssiglesenkönnens als Beobachtungs- und Förderkategorie in das lesedidaktische Curriculum folgen. Allerdings ist für den deutschsprachigen Raum das Konstrukt „Leseflüssigkeit“ didaktisch noch nicht hinreichend ausgeleuchtet (vgl. aber: Nix, in Druck). Beispielsweise ist nicht ermittelt, welche Lesegeschwindigkeit, welcher Automatisierungsgrad, welche Genauigkeit und welche intonierte Wortgruppengröße im Verhältnis zu welcher Textschwierigkeit als „leseflüssig“ gelten soll. Für solche normativ zu setzenden begrifflichen Grenzziehungen und die Entwicklung entsprechender diagnostischer Instrumente sind empirische Daten notwendig, die gegenwärtig durchweg fehlen. Daran schließt sich unmittelbar die

Frage nach den Erwerbsverläufen an: Welche Verläufe sind als „normal“, welche als „verzögert“ anzusehen; wie stellt sich der Aufbau von Leseflüssigkeit bei umschriebenen Entwicklungsstörungen des Literalitätserwerbs, insbesondere bei LRS, dar? Hier ist besondere Vorsicht bei der Übernahme von Unterrichtspraktiken aus dem englischsprachigen Raum angebracht: Dort werden Lautlese-Verfahren schwerpunktmäßig in der sechsklassigen Elementary School in allen Jahrgangsstufen zum Einsatz gebracht. Das Deutsche hat allerdings eine erheblich regelgebundene Orthographie als das Englische, so dass viele Kinder hier eventuell mit weniger institutionalisierter Übung zu einer angemessenen Leseflüssigkeit gelangen (vgl. Landerl & Wimmer 1998).

Ein weiterer, auf das Verfahren selbst bezogener Fragenkomplex schließt sich an: Belegt werden konnte, dass die von uns didaktisch modellierten kooperativen Lautlese-Tandems ein geeignetes Verfahren sind, um leseschwache Zwölfjährige zu fördern. Aus angloamerikanischen Studien ist bekannt, dass auch andere Lautlese-Routinen vergleichbar wirksam sind, beispielsweise stärker instruktionsbasierte, bei denen die Lehrkraft modellbildend vorliest und die Klasse anschließend ggf. mehrfach chorisch liest, oder, um ein anderes Extrem zu nennen, solche, die sich modal an das Freizeitlesen anlehnen, indem der Lerner ein selbst gewähltes Buch mit einem kompetenten Anderen einmalig synchron liest (vgl. Rasinski & Hoffman 2003). Drei gemeinsame Merkmale dieser auf den ersten Blick sehr heterogenen Lautlese-Verfahren in US-Studien lassen sich isolieren: Es wird erstens nicht still, sondern (halb-)laut gelesen, zweitens wird das Lesen begleitend kontrolliert und ggf. sofort korrigiert und drittens steht dem Lerner ein Lesemodell zu Verfügung. Außerdem ist die Wiederholung der Lektüre bei den meisten der Verfahren (aber nicht bei allen) verbindlich. Es stellt sich folglich die Frage nach erfolgsnotwendigen und fakultativen Elementen der Verfahren auch im deutschsprachigen Raum. Sie wird besonders wichtig bei der Empfehlung veränderter lesedidaktischer Unterrichtsrouninen: Das gängige „Reihum-Lesen“, bei dem ungeübte Textstücke einmalig allein nacheinander von Schüler(innen) vorgelesen werden, während andere zuhören sollen, ist lesedidaktisch kontraproduktiv und sozial oft schädlich (vgl. Opitz & Rasinski 1998). Um solche Praktiken zu überwinden, ist aber die Modellierung von neuen, sinnvollen Routinen notwendig: Soll die Lehrkraft einen neuen Text grundsätzlich zunächst allein vorlesen, um ein gutes Lesemodell zu liefern? Oder sollten Schüler(innen) neue Texte zunächst in Paaren lesen, um eine direkte Kontrolle und Korrektur der Lesung sicherzustellen? Kann das gemeinsame chorische Lesen im Klassenverband empfohlen werden oder nur der generelle Grundsatz, Leseaufgaben in nicht-leseflüssigen Gruppen grundsätzlich als Lautlesung zu praktizieren? Gegenwärtig kann nur gesagt werden, dass all das lesedidaktisch sinnvoll ist. Nicht vergessen werden sollte allerdings, dass die Fokussierung des Lautlesens auf lokale Kohärenzherstellung gute Leser(innen) bei ihrer hierarchiehohe Textverarbeitung eher behindert als fördert, was noch einmal auf die Notwendigkeit guter diagnostischer Instrumente verweist.

Die Fragen und Desiderate aus diesem Teil der Studie beziehen sich also insbesondere auf die didaktische Modellierung des Begriffs der Leseflüssigkeit samt ihrer empirischen Absicherung und auf die Wirksamkeit von Einzelkomponenten der Lautlese-Verfahren. Hier zeichnen sich viele und komplexe Forschungsaufgaben ab. Aber die Suchrichtung, das konnte gezeigt werden, ist außerordentlich vielversprechend.

## Literatur

- Allington, R. L. (2009): If they don't read much...30 years later. In E.H. Hiebert (Ed.), Reading more, reading better. New York; London: The Guilford Press, pp. 30–54.
- Allington, R.L. (1977): If they don't read much, how they ever gonna get good? Journal of Reading, 21, 57–61.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 271–298.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005): Salzburger Lesescreening 5–8. Handbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Bamberger, R. (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 454–467.
- 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 + Budrich.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995): Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. Journal of Educational Psychology, 87 (1), 154–167.
- Demmer, M. (2008): Risikoschüler in einem risikoreichen Schulsystem. Lesekompetenz im Spiegel von PISA und IGLU. In: J. Knobloch (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: Kopaed, S. 17–34.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M.K. & Jenkins, J.R. (2001): Oral reading fluency as an indicator of oral reading competence: A theoretical, empirical und historical analysis. Scientific Studies of Reading, 5 (3), 239–256.

- Gold, A. (2007): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A. (2009): Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei leseschwachen Hauptschülern. In: C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim, München: Juventa, S. 151–164.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (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*. Weinheim; München: Juventa, S. 306–348.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999): Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 71–176.
- Kuhn, M. & Schwanenflugel, P. (2006): All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11 (1), 1–20.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003): Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3–21.
- LaBerge, D. & Samuels, J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (1998): Lesenlernen bei deutsch- und englischsprachigen Kindern – Normaler und gestörter Leseerwerb. In: R. Weingarten & H. Günther (Hg.), *Schriftspracherwerb* (S. 82–97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008): Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150–161.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): *ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009): Förderung von Lesekompetenz. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Test und Trends*. Bd. 7. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 151–184.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008): Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207–219.
- 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*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assess-

- ment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nix, D. (in Druck): Förderung von Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung. Diss. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Opitz, M.F. & Rasinski, T. (1998): Good-bye round robin. Twenty-five effective oral reading strategies. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Philipp, M. (2008): Zeig mir deine Clique, und ich sag dir, wie gern du liest ... Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur Peer group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch* 25, 32–51
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S. & Wirthwein, H. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim; München: Juventa.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005): Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510–519.
- Pilgreen, J. C. (2000): *The SSR handbook. How to organize and manage a Sustained Silent Reading program.* Portsmouth: Boynton/Cook.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campell, J.R., Gough, P.B. & Beatty, A.S. (1995): *Listening to Children read aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance (IRPR) at Grade 4.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster u. a.: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster u. a.: Waxmann.
- Rasinski, T.V. & Hoffman, J.V. (2003): Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 510–522.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2008): Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation. Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (4), 179–188.
- Reutzel, R. D., Jones, C. D., Fawsen, P. C. & Smith, J. A. (2008): Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62 (3), 194–207.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim; München: Juventa, S. 25–58.
- Rieckmann, C. (2010): *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–113.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. (2009): Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hg.) Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: München: Juventa, S. 59–72.
- Samuels, S.J. (1979): The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Topping, K. J. (2006): Paired reading: Impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension and fluency. In: T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press, pp. 173–191
- Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007): Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28, 3–9.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.

Anschriften der VerfasserInnen:

*Prof. Dr. Andreas Gold, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt am Main*

*Daniel Nix, Dr. Carola Rieckmann, Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main*

*gold@paed.psych.uni-frankfurt.de; daniel.nix@web.de;*

*rieckmann@em.uni-frankfurt.de; c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de*