

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

Maik Philipp

**LESEFÖRDERUNG AUF
AUGENHÖHE**

**Peer-Assisted Learning als
geeignetes Format für die
Förderung schwacher und
schwächster Leser**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 28. S. 98-
115.

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.

Maik Philip

LESEFÖRDERUNG AUF AUGENHÖHE

Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser

1 Einleitung

Wenn in diesem Jahr die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie veröffentlicht werden, die das Thema Lesekompetenz zum Schwerpunkt hat, werden absehbar in der Öffentlichkeit wie bei einem Sport-Großereignis der Rangplatz der deutschen 15-Jährigen im internationalen Vergleich diskutiert und der Anteil der Risikogruppe aufmerksam beäugt. Diese Schülerinnen und Schüler erreichen maximal die Kompetenzstufe I, finden mithin eindeutig und explizit gegebene Informationen, was den PISA-Autoren zufolge „lediglich elementare Lesefähigkeiten“ sind (Artelt, Schneider & Schiefele 2002, S. 60). Es sind zugleich Fertigkeiten, die man am Ende der Grundschule längst erreicht haben sollte und über die laut den IGLU-Studien nur 17 Prozent der im Jahr 2001 getesteten Viertklässler bzw. 14 Prozent im Jahr 2006 nicht verfügen (s. Abbildung 1, Anteil unter Stufe III). Diese Lesefähigkeiten sucht man in den bisher drei PISA-Studien bei jedem zweiten Jugendlichen aus Hauptschulen, bei einem von vier bzw. drei aus Integrierten Gesamtschulen (IGS), inzwischen deutlich weniger als einem Sechstel aller RealschülerInnen und keinem Gymnasiasten vergeblich (Kompetenzstufenzugehörigkeit unter Stufe II).

Nun könnte man sich in der trügerischen Sicherheit wähnen, es seien „nur“ zwei Schulformen, in denen die Lesekompetenz der Schülerschaft ungenügend ist. Dass das Problem weitaus größere Ausmaße hat, zeigte die DESI-Studie, in der längsschnittlich diverse Kompetenzen von Neuntklässlern am Anfang und Ende der neunten Klasse ermittelt wurden, darunter im Lesen. Das Niveau A, bei dem gefordert ist, eine sinntragende Einheit in einem Satz oder Absatz zu erkennen, erreichten an Hauptschulen neun von zehn Jugendlichen, an IGS etwa vier von fünf, an Realschulen drei von vier und an Gymnasien einen von drei Schülerinnen und Schülern. Dieser Anteil ist offenkundig förderbedürftig, und das trifft auf die Getesteten auf IGLU-Kompetenzstufe III, PISA-Stufe II und DESI-Lesekompetenzniveau B ebenfalls zu.

Die öffentlichen Debatten über die Ergebnisse von PISA, IGLU und DESI kommen und gehen – der Sachverhalt bleibt und er ist einer, den Heinz-Elmar Tenorth (2008, S. 37) bezogen auf die PISA-Ergebnisse an Haupt- und Realschulen als „wahre Bildungskatastrophe“ und als „Skandal, der nicht publiziert wurde“, bezeichnete. Das Problem bringt ein anderes Zitat in seiner vollen Drastik auf den Punkt: „Wer heute die Kulturtechnik Lesen nicht beherrscht, wird in der Berufswelt marginalisiert, wird zum Paria. Moderne Gesellschaften sind sozusagen gnadenlos literale Gesellschaften“ (Langenbacher 2002, S. 98). Parias: von vornherein Entrechtete ohne echte

Aussicht auf gleichberechtigte Partizipation an Gesellschaft und Berufsleben, und das nach (mindestens) neun Jahren Schule – eine wahrhaft ernüchternde Bilanz.

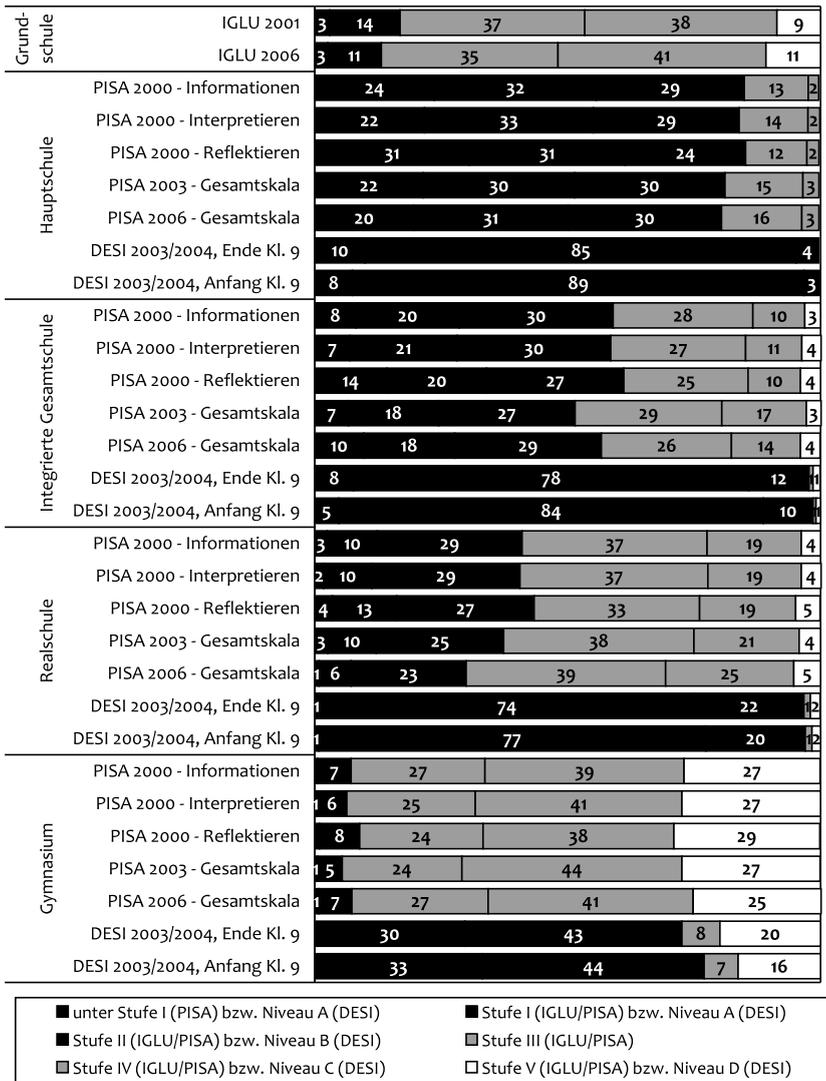


Abb. 1: Anteile der deutschen Schülerinnen und Schüler auf den Lesekompetenz- bzw. -niveaustufen in den IGLU-Studien 2001 und 2006 sowie PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 und DESI 2003/2004 nach Schulformen (in Prozent, gerundet, Gesamtskala = Gesamtskala Lesen; sowie für PISA 2000 die Subskalen Reflektieren und Bewerten, Textbezogenes Interpretieren und Informationen ermitteln; Quellen: IGLU: Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert & Schulz-Zander 2007, S. 143; PISA 2000: Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001, S. 103–105; PISA 2003: Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt 2004, S. 105; PISA 2006: Drechsel & Artelt 2007, S. 241; DESI: Gailberger & Willenberg 2008, S. 66)

Im Nachgang von PISA 2000 hat – bedingt durch die große Risikogruppe in Deutschland – in der Leseförderung und -didaktik ein (überfälliger) Paradigmenwechsel stattgefunden. War in den 1990er Jahren die Förderung der Lesemotivation erklärtes Ziel (exemplarisch Hurrelmann 1994, S. 19–22), so sind inzwischen und zu Recht die kognitiven Aspekte und die hierarchieniedrigen Prozesse des Lesens stärker in den Blick geraten (Rosebrock & Nix 2006). Denn die fehlende Lesekompetenz auf ein Defizit in der Lust am Lesen zurückzuführen, birgt nicht nur das Risiko, den Betroffenen stigmatisierend zu unterstellen, sie ließen es an Anstrengungsbereitschaft oder Lust fehlen, sondern ignoriert auch die wahren Ursachen fehlender Lesekompetenz. Entsprechend betonen neuere Überblicksartikel zur Leseförderung (Streblov 2004; Torgesen et al., 2007, S. 6–11; McElvany & Schneider, 2009; Souvignier 2009) folgende Förderbereiche: basale Lesefähigkeiten, Wortschatz, Vor- und Textsortenwissen, Lesemotivation, verbale Selbstkonzepte und Lern- bzw. Lesestrategien. Für einige dieser Bereiche scheinen peers sehr gut geeignete Leseförderer zu sein, die im angelsächsischen Raum bereits klar als solche identifiziert sind.

So schlagen Antonio und Guthrie (2008) sechs Maßnahmen vor, um das Lesen mit peer-Interaktionen zu verquicken, darunter offene Diskussionen, in denen den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben wird, die Bedeutung des Textes zu entdecken, von Schülern geführte Diskussionsgruppen, die freie Interaktionen ermöglichen, und das gemeinsame Rasonieren über Textinhalte, in welchem man von den unterschiedlichen Ansichten der anderen profitieren kann. All diese Maßnahmen zeigen deutliche Parallelen zum Prinzip der Egalität von peer-Beziehungen und nutzen die Ebenbürtigkeit der peers in Form der symmetrischen Anschlusskommunikation geschickt zum Zweck der Leseförderung. Für die Risikogruppen aus IGLU, DESI und PISA setzen sie jedoch möglicherweise noch zu hoch an.

Wie schwache und schwächste Leser mit der Unterstützung von Gleichaltrigen gezielt gefördert werden können, ist Gegenstand dieses Beitrags. Zunächst wird das „Peer-Assisted Learning“ und seine in Meta-Analysen ermittelte Wirksamkeit vorgestellt und im Rahmen einer systematischen Leseförderung verortet (2). Es folgen Beschreibungen und Bewertungen aktueller deutschsprachiger Ansätze auf ihre ‚peer-Tauglichkeit‘, die die Leseflüssigkeit erhöhen wollen (2.1), sowie die Vorstellung einiger im angelsächsischen Raum entwickelter Konzepte zur Förderung des Einsatzes von Lesestrategien (2.2).

2 Peer-Assisted Learning im Rahmen einer systematischen schulischen Leseförderung

Dass es sich lohnt, ganz gezielt auf die Leseförderung mit peers zu setzen, zeigen die im angelsächsischen Raum gut erforschten Effekte zu den Formen des sog. „Peer-Assisted Learning“ (PAL), d. h. der „Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten durch die explizite aktive Hilfe und Unterstützung zwischen gleichrangigen bzw. zueinander passenden Personen, die die Absicht haben, einander beim Erreichen der Lernziele zu helfen“ (eigene Übersetzung nach Topping & Ehly 2001, S. 114). Für viele Varianten dieses Lernens ist ein steter Wechsel der Rollen vom Tutor

zum Tutanden und umgekehrt, also ein Wechsel von Lehren und Lernen, charakteristisch. Für die Wirksamkeit der vielfältigen PAL-Verfahren bei der Erhöhung des Leseverstehens liegen Ergebnisse aus vier Meta-Analysen vor:

- Die erste und jüngste Meta-Analyse von 29 englischsprachigen Studien aus den Jahren 1994 bis 2004, die sich mit 11- bis 21-jährigen schwachen Lesern („struggling readers“) befasst haben (Edmonds et al. 2009), brachte als Ergebnis, dass die schwachen Leser die größten Zuwächse erzielten, wenn die Maßnahmen auf die Verbesserung des Leseverstehens durch Lesestrategie-Trainings abzielten ($d = 1,23$)¹ bzw. einen Mix verschiedener Treatments enthielten ($d = ,72$). Die Effektstärken in den vier Studien, in deren Experimentalgruppen Reziprokes Lehren oder „Peer-Assisted Learning Strategies“ (PALS) verwendet wurden, zeigen, dass jene Kinder mit Interventionen gegenüber der Entwicklung in den Kontrollgruppen je nach Studie einen kleinen bis hohen Vorsprung erzielten ($d = 0,35$ bis $1,42$).
- In der zweiten Analyse von 81 Interventionsstudien zur Förderung des Leseverstehens haben Elmar Souvignier und Faye Antoniou ermitteln können, dass in den 18 Kategorien von Fördermaßnahmen diejenigen mit peer-Unterstützung mittlere Effekte zeigten. Sie waren zwar den Programmen unterlegen, die kognitive und metakognitive Strategien vermittelten, dennoch waren das peer-Tutoring mit $d = ,76$ und das Reziproke Lehren ($d = ,59$) geeignet, das Leseverstehen zu verbessern (Souvignier & Antoniou 2007, S. 57).
- In der dritten Meta-Analyse mit 36 Studien aus dem Primarschulbereich erwiesen sich PAL-Maßnahmen als geeignet, um das Lernverhalten ($d = ,45$), das akademische Selbstkonzept (bzw. das in anderen Domänen) ($d = ,18$), die sozialen Fähigkeiten ($d = ,28$) und die schulischen Leistungen zu verbessern ($d = ,35$; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo 2006, S. 737). Gleichgeschlechtliche Dyaden erzielten größere Zuwächse im Selbstkonzept, und die Zuwächse waren für Kinder mit niedrigerem sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund und in Großstädten größer (ebd., S. 741) – ein sehr ermutigender Befund für PAL mit der PISA-Risikogruppe (Stanat & Schneider 2004).
- Ganz dem Reziproken Lehren beim Lesen haben sich Barak Rosenshine und Carla Meister in ihrer Meta-Analyse gewidmet. Reziprokes Lehren stellt eine Form des PAL dar und meint Lernsettings, in denen kognitive Aktivitäten zunächst von einer Modellperson (in der Regel von der Lehrkraft) den Novizen im Dialog beigebracht werden und die Novizen dann mehr und mehr eigenverantwortlich das Gelernte umsetzen und sich gegenseitig helfen. Aus dem Dialog zwischen Lehrkraft und Schüler wird dann einer zwischen peers (Rosenshine & Meister 1994, S. 480f.). In den 16 Studien mit Kontroll- und Experimentalgruppen wiesen die Treatment-Gruppen im Gesamt eine Verbesserung von $d = ,32$ auf, wenn das Leseverstehen mit standardisierten Tests gemessen wurde. Antworteten die Befrag-

1 Effektstärken lassen sich nach Rost (2007, S. 218) so beurteilen: Ein Koeffizient größer als ,20 bis ,50 gilt als klein, liegt der Wert zwischen ,51 und ,80, spricht man von einem mittleren und ab ,81 von großen oder starken Effekten.

ten auf Fragen aus von den Forschern selbst entwickelten (Multiple-choice-)Tests bzw. fassten die Textinhalte zusammen, belief sich der Effekt auf $d = ,85$ bis $1,00$ (ebd., S. 493).

Um das sich in den Meta-Analysen eindrucksvoll zeigende Potenzial der Leseförderung mit peers für eine systematische Leseförderung zu nutzen, ist es hilfreich, auf ein dezidiert didaktisches Modell der Lesekompetenz zu rekurrieren. Ein solches Modell haben Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2008, S. 16–24) erarbeitet; es ist in Abbildung 2 dargestellt.

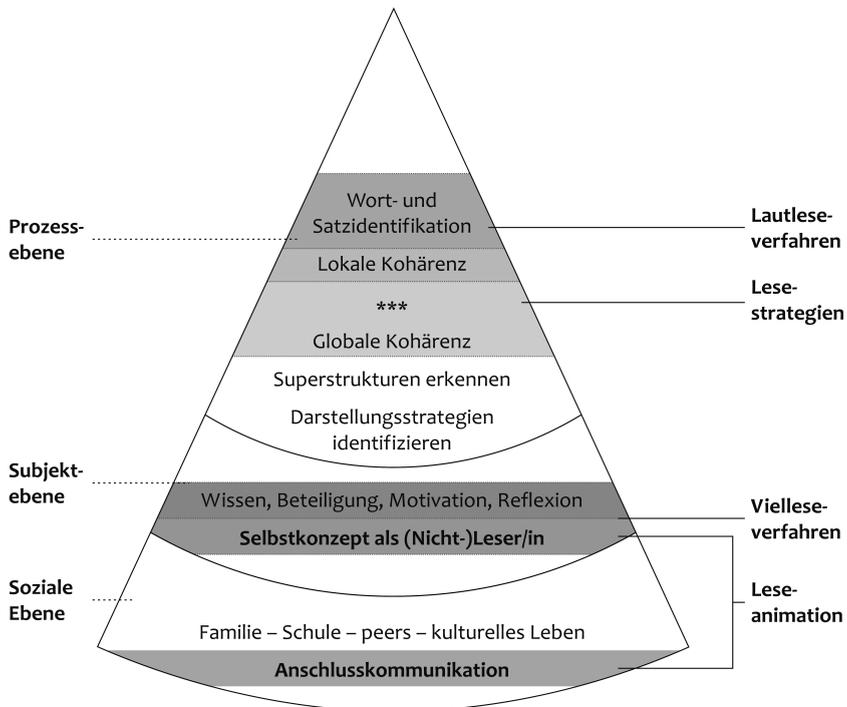


Abb.2: Ein didaktisches Mehrebenenmodell der Lesekompetenz mit vier aussichtsreichen Verfahren der Leseförderung mit peers (Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Rosebrock & Nix 2008, S. 16, 31, 47, 59, 90)

Rosebrock und Nix trennen in dem „Lesekegel“ drei Ebenen, die wie konzentrische Kreise zu denken sind. Im Innersten befindet sich die *Prozessebene*, d. h. der kognitive Leseprozess, in dem die hierarchieniedrigen Leseprozesse der Wort- und Satzidentifikation und die lokale Kohärenzbildung, d. h. die Bildung von Inferenzen bei Satzfolgen (Richter & Christmann 2002, S. 28–31), die Basis bilden. Die hierarchie-hohen Prozesse (ebd., S. 31–34) umfassen die Herstellung globaler Kohärenz, d. h. die Bildung von Makrostrukturen, die ein globales Textverstehen ermöglichen, das

Erkennen der Superstrukturen, also der formalen Organisation des Textes, sowie die Identifikation der rhetorischen wie stilistischen Strategien in der Darstellung. Die zweite *Ebene des Lesers* bezieht weitere Bereiche ein: das Vorwissen, die innere Beteiligung beim Lesen, die Lesemotivation und die Fähigkeit zur Reflexion, die laut Rosebrock und Nix (2008, S. 22) Teil eines umfassenden Selbstkonzepts als LeserIn oder NichtleserIn sind. Lesen wird zudem unter der Erwerbsperspektive als kommunikative Praxis beschrieben, sodass für die Leseförderung die dritte, *soziale Ebene*, die Anschlusskommunikation in verschiedenen Kontexten, betont wird. Je nachdem, wo der Förderbedarf der Leserinnen und Leser liegt, lassen sich verschiedene Verfahren anwenden, in denen peers Unterstützung geben können. Bei Defiziten in den hierarchieniedrigen Prozessen sind Lautleseverfahren aussichtsreich. Lesestrategien helfen dabei, Kohärenzen zu binden. Wer noch nicht zum habituellen Lesen gekommen ist bzw. hierbei von anderen profitieren könnte, für den empfehlen sich Vielleseverfahren und Leseanimation.

Die folgende Präsentation von Studien und Anregungen für eine Leseförderung beschränkt sich auf die Maßnahmen, die für die Risikogruppe der schwachen und schwächsten LeserInnen erforderlich sind. Leseanimation und Vielleseverfahren, die erst dann sinnvoll sind, wenn die kognitiven Prozesse elaboriert genug sind, werden nicht behandelt (siehe dazu Anders & Abraham 2008; Bamberger 2000; Böck, 2007; Böck, 2008; Lange 2007; Rosebrock & Nix 2008, S. 47–58, 90–113; für eine erste Skizze zur peer-gestützten, auf Lesemotivation und -verhalten abzielende Leseförderung siehe Philipp 2009, S. 100–110 sowie Philipp 2008, S. 134–136). Stattdessen soll hier den peers als Lesehelfern in den Lautleseverfahren und der Vermittlung von Lesestrategien besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Gerade für die Vermittlung von Lesestrategien gilt der Beginn der Sekundarstufe als „besonders vielversprechend“ (Gold, Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2009 S. 210), und peers sind hervorragend für das Erlernen und Üben der Lesestrategien geeignet. Dieses Potenzial zu nutzen, steht in mindestens partiellem Einklang mit den Merkmalen eines guten Leseunterrichts, die Nell Duke und David Pearson (2002 S. 207f.) ermitteln haben: Ein guter Leseunterricht ermöglicht viel Zeit zum Lesen, offeriert eine Vielfalt von Texten, vergrößert den Wortschatz und das Vorwissen, legt Wert auf genaues Dekodieren, bietet viele Gelegenheiten zum Schreiben von Texten und lässt die Anschlusskommunikation (zwischen peers) zu.

2.1 Lautleseverfahren

Lautleseverfahren zielen auf die Erhöhung der Leseflüssigkeit. Sie gilt in der Sekundärliteratur als Bindeglied zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Prozessen und wird auch für die PISA-Lesekompetenz als mögliche Ursache für schlechte Leistungen betrachtet (Landerl & Reiter 2002). Diesem Aspekt wie auch den basalen Lesefertigkeiten (in der Zeit nach dem Schriftspracherwerb) wird im deutschsprachigen Raum erst seit kürzerer Zeit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt, während er in der angelsächsischen Leseforschung wesentlich besser erforscht ist (Holle, 2006; Rasinski, Blachowicz & Lems 2006; Rosebrock & Nix 2006; Samuels & Far-

strup 2006). Leseflüssigkeit lässt sich als ein vier Komponenten umfassendes Konstrukt begreifen, das Dekodierfähigkeit, Automatisierung der Dekodierprozesse, sinngemäße Betonung und die Lesegeschwindigkeit inkludiert (Rosebrock & Nix, 2008 S. 35–38; sowie umfassend 2006). Letztgenannte hat sich sowohl bei der Prognose der Lesekompetenz im deutschen PISA-2000-Sample als zweitwichtigster Prädiktor gleichauf mit dem Wissen um Lernstrategien erwiesen (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat 2002, S. 20). Für das Leseverstehen von Hauptschulkindern sechster Klassen war die Lesegeschwindigkeit sogar der stärkste Prädiktor (Gold 2009; ähnlich für Sechstklässler aller Schulformen: Philipp 2010). Zugleich handelt es sich um ein Merkmal, das sich in Längsschnittstudien über sechs (Klicpera & Schabmann 1993) bzw. acht Jahre (Landerl & Wimmer 2008) als erstaunlich stabil erwiesen hat. Schwache Leserinnen und Leser schafften es kaum, ihre Leseflüssigkeit auf das Maß zu erhöhen, mit dem gut, d. h. flüssig lesende Kinder zu Beginn der Studien gestartet waren.

Die Lautleseverfahren können dabei helfen, das bei schwachen Lesern zu ändern (Pressley, Gaskins & Fingeret 2006; Wexler, Vaughn, Edmonds & Reutebuch 2008). Es existieren zwei Grundformen: das wiederholte und das begleitende Lautlesen. Während das *wiederholte Lautlesen* darauf setzt, dass die Kinder im Beisein eines Tutors einen Text immer wieder lesen, bis sie eine gewisse Leseflüssigkeit erreichen, akzentuiert das *begleitende Verfahren*, dass der Tutor im Sinne eines Modells dem schwächeren Leser (Tutand) flüssiges Lesen demonstriert und mit ihm gemeinsam den Text halblaut vorliest (Rosebrock & Nix, 2008 S. 40f.). Eine Variante des begleitenden Lautlesens bildet das sog. „paired reading“, das von Keith Topping entwickelt wurde und von einem Frankfurter Forschungsteam in Form der „Lautlese-Tandems“ adaptiert und in seiner Wirksamkeit bei HauptschülerInnen sechster Klassen überprüft wurde (Trenk-Hinterberger, Nix, Rieckmann, Rosebrock & Gold 2008, S. 185f.). Ein Ablaufschema dieser Tandems zeigt Abbildung 3. Das „paired reading“ folgt drei Routinen. Die erste ist formaler Art, indem die Lehrkraft Paare aus einem besseren und einem schlechteren Leser bildet (Tutor/Trainer und Tutand/Sportler), welche einen vor ihnen liegenden Text halblaut gemeinsam lesen. Dabei greift Regel 2: Verliert sich der Sportler und korrigiert seinen Fehler nicht, korrigiert ihn der Trainer. Wenn der Sportler sich sicher genug fühlt, liest er gemäß dem dritten Prinzip den Text allein halblaut, und der Trainer überwacht diesen Prozess (Allein-Lese-Routine).

Das Neue an dem Frankfurter Projekt besteht darin, dass das Textmaterial vorgegeben wurde, um so zu verhindern, dass sich die Tandems für den Tutanden zu schwierige Texte aussuchen. Innovativ ist ferner, dass das Verfahren in eine sportliche Rahmenhandlung eingebettet wurde, die positiv konnotiert ist: Der Trainer übernimmt Verantwortung für seinen Sportler, der Sportler hört auf den Trainer, und Lesen wird zudem wie eine sportliche Disziplin aufgefasst, in der man sich verbessern kann, wenn man übt (Rosebrock & Nix 2008, S. 42–44).

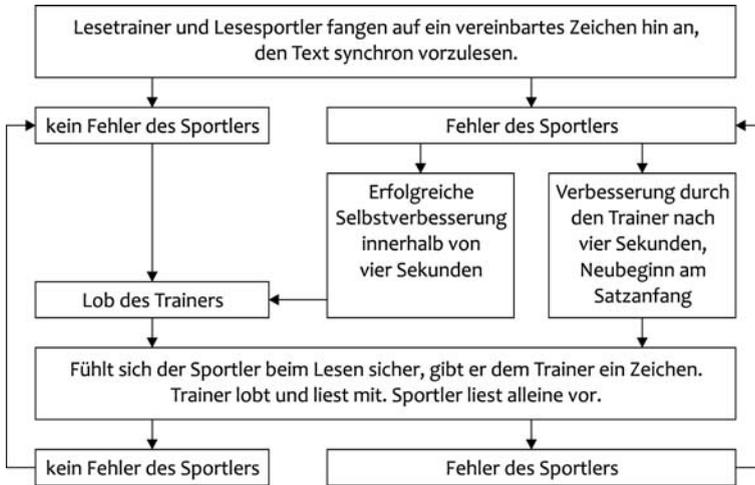


Abb. 3: Ablaufschema der Lautlese-Tandems, basierend auf Topping (2006) (Quelle: Trenk-Hinterberger et al., 2008, S. 186)

Erste Analysen aus der Interventionsstudie mit einer Kontrollgruppe zeigten, dass sich durch dreimal wöchentliche Anwendung des Verfahrens in 20-Minuten-Blöcken die Lesegeschwindigkeit, das -verständnis und das -selbstkonzept leicht erhöht hatten ($d = ,29$ bis $,35$; Trenk-Hinterberger et al. 2008, S. 192). Neben diesen Modifikationen und der Bedeutung, die dem Lob durch den Trainer zugemessen wird, ist an dem Konzept unter der peer-Perspektive noch etwas anderes bemerkenswert. Der geschickte Griff zur Sport-Metapher lässt die Lern-Situation (der mitunter differenziell ausgeprägten Lesekompetenz der Beteiligten zum Trotz) im Vergleich zu einer Lehrer-Schüler-Beziehung als deutlich ausgewogener erscheinen. Dadurch kann, wie das Projekt-Team selbst urteilt,

„eine hohe Akzeptanz der Rollenverteilung mit den damit verbundenen spezifischen Aufgaben erreicht werden, da es für die Schüler unmittelbar einsichtig ist, dass zu einem ‚Lese-Sportler‘ (Tutand) immer auch ein ‚Lese-Trainer‘ (Tutor) gehört, der *solidarisch* die Fortschritte überwacht“ (ebd., Hervorh. vom Verf.).

Das wiederholende Lautlesen nutzt das aus der Schweiz stammende Material „Lesen. Das Training“, das es sowohl für die Klassenstufen 5 und 6 sowie 7 bis 9 gibt (Bertschi-Kaufmann et al. 2008a, b). Hier lesen in etwa gleich gute Leser nicht gemeinsam halblaut, sondern nur einer, während die andere Person zwei Aspekte des Lautlesens beobachtet und protokolliert und am Ende neben Lob auch eine Empfehlung ausspricht, was ihr Partner beim nächsten Mal besser machen könne. Die lesende Person schätzt ihre Leseleistung ebenfalls ein und formuliert, was sie beim nächsten Mal besser machen kann. Welche Form der Anschlusskommunikation dann folgt und welches Potenzial sie birgt, erscheint beachtlich:

„Im Gespräch tauschen die Partner ihre Beobachtungen und Einschätzungen gegenseitig aus und der bzw. die Vorlesende notiert, was er bzw. sie sich tatsächlich vornimmt. Auf mittlere Dauer schon gewinnen die Leseprotokolle den Status von Dokumenten der persönlichen Leseentwicklung – ein Blick in die Sammlung kann zu anregenden (Selbst-) Vergleichen und motivierenden Rückblicken auf die eigene Leseentwicklung führen“ (Kruse 2007, S. 183).

Insgesamt zielen die Lautleseverfahren zwar „nur“ auf die Verbesserung der hierarchieniedrigen Lesefähigkeiten ab, aber die beiden Beispiele legen es nahe, dass – eingebettet in peer-Anschlusskommunikationen – die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept von den Maßnahmen ebenfalls profitieren können.

2.2 Lesestrategien

Wer technisch flüssig liest, muss deshalb noch lange nicht verstehend lesen. Als ein Schlüssel für das Textverständnis gelten die (metakognitiven) Lesestrategien; über sie zu verfügen trennt auch empirisch gute von schlechten Lesern (Roeschleis, Schneider & van Kraayenoord 2003). Strategien lassen sich einer der einschlägigsten Definitionen zufolge als kognitive Tätigkeiten verstehen, die

„neben jenen Prozessen und darüber hinaus ablaufen, die die eigentliche Lösung einer Aufgabe erfordern, und einzelne bis mehrere in einer Sequenz miteinander vernetzte Prozesse umfassen können. Strategien beziehen sich auf kognitive Absichten wie das Verstehen oder Einprägen, sie sind potenziell bewusste und kontrollierbare Aktivitäten“ (eigene Übersetzung nach Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust & Miller 1985, S. 4).

Lesestrategien bilden einen Ausschnitt der Lernstrategien, und es gibt eine Vielzahl, die sich a) in vor- oder nachgängige sowie lesebegleitende, b) ordnende, elaborierende sowie wiederholende, aber auch c) primäre, metakognitive und selbstregulative Strategien unterteilen lassen (Gold et al. 2009, S. 208f.; Rosebrock & Nix 2008, S. 60–66). Metakognitive, d. h. das Monitoring des Leseverstehensprozesses betreffende Strategien gelten als besonders wichtig. Was hinsichtlich der Lesekompetenz der Risikogruppen hoffnungsfroh stimmt: Für schwache LeserInnen der Klassen 4 bis 12 konnte in einer Meta-Analyse über 31 Studien von Scammara und Kollegen (2007) ermittelt werden, dass sie von Interventionen, die Verstehensstrategien beinhalteten, im Leseverstehen am meisten profitierten ($d = 1,35$).

An dieser Stelle soll es nicht darum gehen, wie man Lesestrategien lehrt oder sie in den Schulalltag implementiert (siehe dazu Demmrich & Brunstein 2004; Garbe, Holle & Jesch, 2008 S. 157–164; Gold 2007; Rosebrock & Nix 2008, S. 59–73; Wilenberg 2004). Stattdessen sollen einige Befunde einzelner Studien mit verschiedenen PAL-Maßnahmen skizziert werden, die sich in ihrer Effektivität, Überlegenheit und Implementierbarkeit bewährt haben.

- Bereits als Klassiker gilt die Studie von Annemarie Sullivan Palincsar und Ann L. Brown über das *Reciprocal Teaching*, also das wechselseitige Lehren, von Lesestrategien. Vier Strategien werden zunächst von der Lehrkraft eingeführt und dann

in Kleingruppen von vier bis sechs Personen eigenverantwortlich geübt. Es handelt sich um 1) das Formulieren von Fragen zum Text, 2) das Zusammenfassen von Absätzen, 3) das Vorhersagen des Textinhalts und 4) bei Unklarheiten das Stellen von Fragen an den Lernpartner. Die schwach lesenden Teilnehmer der Studie (aus Klasse 7 bzw. 8) verbesserten sich gegenüber der Kontrollgruppe im Leseverstehen, und die Lehrkräfte waren von der Wirksamkeit überzeugt und wollten das Reziproke Lehren in ihr didaktisches Repertoire aufnehmen (Palincsar & Brown 1984, S. 145–148, 164–169).

- In der Studie von Fuchs, Fuchs und Kadzan (1999) mit amerikanischen High-School-Schülerinnen und -Schülern profitierten die schwachen, laut den Lehrkräften auf Grundschulniveau Sinn entnehmend lesenden und im Schnitt 16-jährigen Leserinnen und Leser davon, dass sie 16 Wochen lang die Gelegenheit hatten, an einem Programm mit einer *Kombination aus Lautlese- und Lesestrategietraining* teilzunehmen. Die Intervention umfasste pro Tag drei Aktivitäten: Erstens erfolgte zunächst ein dem Verfahren in den oben beschriebenen Lautlese-Tandems sehr ähnliches lautes und sodann leises Lesen, nach dem der schwache Leser dem besseren mitteilen musste, was der Inhalt des leise gelesenen Textes war. Zweitens wurde danach geübt, den Hauptgedanken eines Absatzes in maximal zehn Wörtern wiederzugeben. Der dritte Schritt war das Vorhersagen des Textinhalte und ein wiederholtes lautes Lesen, nach dem die Vorhersage überprüft und der Hauptgedanke des soeben gelesenen Texts zusammengefasst wurde. Für richtige Antworten gab es Punkte, und es wurden damit sowohl die Kooperation in den (wechselnden) Tandems als auch der klasseninterne Wettbewerb gefördert. Im Vergleich zur Kontroll- hatten die schwachen Leser in der Experimentalgruppe nach der Intervention ein besseres Leseverstehen und glaubten zudem, hart daran gearbeitet zu haben, ein besserer Leser zu werden.
- In einer ähnlichen Vorgängerstudie mit Grundschulern (Klasse 2–6) zeigte sich, dass im Vergleich zur Kontrollgruppe drei verschiedene Lerner-Typen einen Fortschritt in Leseflüssigkeit und -verstehen den PAL-Maßnahmen zu verdanken scheinen. *Lernbehinderte und schwache Leser* schnitten am Ende der Intervention zwar noch nicht so gut ab wie durchschnittliche Schüler, aber sie wiesen die größten Zuwächse im Leseverstehen auf (Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 1997, S. 192; für weitere Befunde zu Effekten von Lesestrategie-Trainings für Kinder mit Lernschwierigkeiten bzw. geistigen Entwicklungsstörungen Mastropieri et al., 2001; in dieser Studie erhöhte sich laut der Meta-Analyse von Stenhoff und Lignugaris/Kraft (2007) das Leseverstehen beträchtlich: $d = 1,15$). Das von Fuchs und Kollegen entwickelte Verfahren wurde in einer adaptierten Variante außerdem bereits erfolgreich im Vorschulbereich und in der ersten Klasse angewendet (Fuchs & Fuchs 2005; McMaster, Fuchs & Fuchs 2006).
- In einer weiteren, sehr aufwändigen Studie von Hilde van Keer (2004) mit belgischen Fünftklässlern zeigte sich, dass diejenigen Kinder, die selbst als gut ge-coachte Tutoren mit jüngeren Kindern aus zweiten Klassen arbeiteten, in ihrem Leseverstehen mehr davon profitierten, als jene, die zwischen der Rolle als Tutor und Tutand wechselten. Dies spricht für *heterogene Tutor-Tutand-Paare*.

- Das vergleichsweise umfassendste Konzept von Leseförderung weist das von John Guthrie und Allan Wigfield entwickelte Programm CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) auf, welches bislang vor allem im Primarbereich erprobt ist. Dadurch, dass CORI zum einen die Förderung der *Lesemotivation als integralen Bestandteil neben der Strategie-Instruktion* enthält und zum anderen viele der von Duke und Pearson (2002) beschriebenen Merkmale guten Leseunterrichts aufweist, wirkt es am profiliertesten unter den bisher vorgestellten Interventionen. CORI mit seinen fünf Prinzipien nutzt geschickt die vier laut einer Meta-Analyse mit 22 Studien von Guthrie und Humenick (2004) als effektiv zu bewertenden Methoden zur Förderung von Lesemotivation: den Schülern interessante Texte anzubieten ($d = 1,15$), ihnen beim Lesen Wahlfreiheit und Kontrolle zu lassen ($d = ,95$), klare Wissensziele zu setzen ($d = ,72$) und die Zusammenarbeit mit peers zu fördern ($d = ,52$).

In den mehrwöchigen CORI-Projekten werden die Kinder zunächst in ein Themengebiet eingeführt (Ökologie, Sonnensystem, Kolonialisierung Amerikas, die Besiedelung des Westens Amerikas), in dem sie sich lesend und forschend Wissen aneignen sollen (erstes Prinzip). Ein weiteres Prinzip bildet eine reichhaltige Klassenbibliothek, in der die Kinder Texte finden können, die ihren Fähigkeiten und Informationsbedürfnissen entsprechen. Interessant gestaltet sind, drittens, außerdem die Materialien, anhand derer die sechs Lesestrategien – Vorwissen aktivieren, Fragen stellen, Informationen suchen, Zusammenfassen, Schaubilder erstellen und die Textstruktur identifizieren – geübt werden. Ergänzt werden die Leseaktivitäten durch – viertens – in der Praxis gewonnene sinnliche Erfahrungen, z. B. durch Exkursionen und Experimente. Das fünfte Prinzip ist schließlich die unter motivationaler Perspektive wichtige Akzentuierung von Zusammenarbeit mit den peers (in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern): Der Austausch über Gelesenes und von Texten und die Fragen an die peers sind also ausdrücklich erwünscht (Guthrie et al. 2004, S. 406–408; siehe für eine umfassende Darstellung Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004).

Zwei Studien mit Drittklässlern, die erste mit einer CORI-Gruppe und einer weiteren, die nur die sechs Lesestrategien erlernten (*Strategy Instruction*, SI), die zweite ergänzt um eine dritte, nämlich eine Kontrollgruppe, demonstrierten die zum Teil beachtlichen Effekte. In der ersten Studie verbesserte sich die CORI-Gruppe gegenüber der reinen Strategie-Instruktionsgruppe in fast allen der acht Variablen (Leseverstehen und -motivation sowie -strategien) mit Effekten von $d = ,98$ bis $1,32$. Nur die Techniken, Fragen zu stellen und Informationen zu suchen, setzten die CORI-instruierten Schüler weniger stark, aber immer noch mehr als die nur mit Strategien Instruierten ein ($d = ,33$ bzw. $,44$). In der zweiten Studie verbesserten sich die CORI-Schüler im Leseverstehen gegenüber der SI-Gruppe ($d = 1,48$) und hatten einen massiven Vorsprung vor der Kontrollgruppe ($d = 2,75$), die auch der SI-Gruppe unterlegen war ($d = ,75$). Die Effekte des Treatments auf Lesemotivation und Selbstwirksamkeit waren ebenfalls stark: Die CORI-Kinder lasen im Vergleich zur SI-Gruppe stärker intrinsisch motiviert ($d = 1,23$) und hatten stärker

ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($d = ,95$; Guthrie et al., 2004, S. 412, 415).

Wie viel versprechend eine Adaption von CORI im deutschsprachigen Raum für die Sekundarstufe I wäre, lässt sich anhand der PISA-2000-Befunde illustrieren. Laut den Lage- und Streuungsmaßen, die Artelt, Schiefele, Schneider und Stanat (2002, S. 21) für die Lesekompetenz berichten, unterschieden sich die 15-jährigen je nach Kompetenzstufenzugehörigkeit signifikant in ihrem Lernstrategiewissen und ab Stufe II in der Lesemotivation. Das heißt, die Risikogruppe und jener Teil mit einem Mindestmaß an Leseverstehen sind in ihrer Leselust homogen ($d = -,06$ bzw. $-,09$), zugleich haben die Angehörigen der Stufe I zwar im Vergleich mit Stufe II eine geringere Kenntnis von Lernstrategien ($d = ,65$), sie sind damit zugleich immer noch deutlich besser als jene Jugendlichen, die die schlechtesten Leseleistungen erzielten ($d = ,64$). Von hier aus sind prinzipiell nur noch Verbesserungen möglich, und PAL-Maßnahmen erscheinen dafür aussichtsreich.

3 Fazit

Die Debatten rund um die PISA-2009-Ergebnisse werden wieder ins Bewusstsein rufen, dass Lesen eine Basiskompetenz ist und zugleich ein Schlüssel für den Erfolg in einer „gnadenlos literalen Gesellschaft“, den viele Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I (noch) nicht in der Hand halten. Es gibt viele empirische Hinweise aus dem angelsächsischen Raum, die dafür sprechen, gemeinsam mit den peers das Leseverstehen dieser Risikogruppe zu fördern. Im deutschsprachigen Raum steht eine großflächige Adaption noch aus, gleichwohl gibt es zurzeit erste Ansätze, die diversen Verfahren des PAL in der Grundschule (Klasse 3–6, Spörer, Brunstein & Kieschke 2009) sowie in den Klassen 5 (Demmrich 2005), 6 (Spörer, Brunstein & Arbeiter 2007) und 7 (Spörer, Seuring, Schünemann & Brunstein 2008; Spörer & Brunstein 2009) zu implementieren. Die Befunde dieser deutschen Studien weisen in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der vor allem US-amerikanischen Meta-Analysen.

Abgesehen von den vielfältigen empirisch nachgewiesenen Effekten lassen sich die Vorteile des PAL, in dem peers einander in die „Zone der nächsten Entwicklung“ verhelfen, mit Topping (1996, S. 324f.) so beschreiben: Für den Tutanden lägen sie darin, dass das PAL ein aktiveres, interaktives und partizipatorisches Lernen, unverzügliches Feedback, verminderte Ängstlichkeit und damit verbunden ein höheres Maß an Selbst-Offenbarung sowie eine größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess offeriere. Das Lehrer-Schüler-Machtgefälle sei reduziert und die effektive Zeit, die mit der Lösung der Aufgabe verbracht werde, größer. Es gebe viele Möglichkeiten, auf Fragen zu antworten sowie Fehler zu machen und dabei korrigiert zu werden. Zu diesem unmittelbaren kognitiven Ertrag kämen eine verbesserte Beteiligung, größere metakognitive Bewusstheit und eine bessere Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in neuen Situationen. Die Verbesserung von Motivation und Einstellung könne zudem ein größeres Engagement sowie ein gesteigertes Selbstwertgefühl und -bewusstsein nach sich ziehen. Diese Einschätzung steht im

Einklang mit dem Erwartungs-Wert-Modell von Möller und Schiefele (2004), nach welchem die mit peer-Unterstützung realisierten positiven Erfahrungen mit dem Lesen dazu führen, dass das Zutrauen in die eigenen Lesefähigkeiten steigt und Lesen nicht mehr als Bedrohung erscheint.

PAL-Maßnahmen werden hier natürlich keine Wunder vollbringen, indem sie aus schwach lesenden Kindern und Jugendlichen begeisterte Leserinnen und Leser machen. Dennoch bietet diese Form der Leseförderung auf gleicher Augenhöhe der Risikogruppe das enorme und bislang hierzulande zu selten genutzte Potenzial einer Hilfe zur Selbsthilfe, mit der sich die Betroffenen bildlich gesprochen gegenseitig am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen.

Literatur:

- Anders, P. & Abraham, U. (2008). Poetry Slam und Poetry Clip: Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. *Praxis Deutsch* (208), 6–15.
- Antonio, D. & Guthrie, J. T. (2008). Reading is Social: Bringing Peer Interaction to the Text. In: J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin, S. 49–63.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA): Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6–27.
- Artelt, C., Schneider, W. & Schiefele, U. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–94.
- 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.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: Mit besonderer Berücksichtigung der Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Wien: öbv & hpt.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2008a). *Lesen. Das Training: Stufe I – ab Klasse 5* (2. Aufl.). Seelze: Lernbuchverlag Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2008b). *Lesen. Das Training: Stufe II – ab Klasse 7* (2. Aufl.). Seelze: Lernbuchverlag Friedrich.
- Böck, M. (2007). *Gender & Lesen: Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Böck, M. (2008). *Förderung der Lesemotivation: Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Demmrich, A. & Brunstein, J. C. (2004). Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe, S. 279–290.
- Demmrich, A. (2005). *Improving Reading Comprehension by Enhancing Metacognitive Competencies: An Evaluation of the Reciprocal Teaching Method*, Universität Potsdam. Potsdam.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, S. 225–247.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: A. E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 3rd edition. Newark: International Reading Association, pp. 205–242.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K. Cable, A., Klingler Tackett, K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79, 262–300.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34–44.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174–206.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Kadzan, S. (1999). Effects of Peer-Assisted Learning Strategies on High School Students with Serious Reading Problems. *Remedial and Special Education*, 20 (5), 309–318.
- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 60–71.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2008). Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 732–749.
- 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: A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa, S. 151–164.
- Gold, A., Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2009). „Die Textdetektive“ – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe, S. 207–226.

- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In: P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Brookes, pp. 329–354.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Orientated Reading Instruction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403–423.
- Holle, K. (2006). Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency): Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. In: S. Weinhold (Hg.), *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–119.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K. & Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 195–223.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch* (127), 17–26.
- Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993). Do German-Speaking Children Have a Chance to Overcome Reading and Spelling Difficulties? *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 307–323.
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Friedrich, S. 176–188.
- Landerl, K. & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. In: C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hg.), *PISA Plus 2000 – Thematische Analysen nationaler Projekte (Beiträge zur vergleichenden Schulforschung)*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 61–66
- 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.
- Lange, R. (2007). Die Lese- und Lernolympiade: Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Langenbacher, W. R. (2002). Leseförderung als Kultur- und Kommunikationspolitik. In: H. Bonfadelli & P. Bucher (Hg.), *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum, S. 97–106.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Mohler, L. J., Beranek, M. L., Spencer, V., Boon, R. T. & Talbott, E. (2001). Can Middle School Students with Serious Reading Difficulties Help Each Other and Learn Anything? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (1), 18–27.

- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen: Hogrefe, S. 151–183.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (1), 5–25.
- 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Palincsar, A. Sullivan & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Philipp, M. (2008). Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden: Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit.
- Philipp, M. (2009). Untereinander das Wort zu Wort kommen lassen. Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule zur Leseförderung genutzt werden kann. In: S. Salomonsberger, N. Stricker & V. Titel (Hg.), Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Erlangen: Institut für Buchwissenschaft, S. 83–117.
- Philipp, M. (2010). Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten zu Beginn der Sekundarstufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D.-L., Elliott-Faust, D. J. & Miller, G. E. (1985). Children's Use of Cognitive Strategies: How to Teach Strategies, and What to Do If They Can't Be Taught. In: M. Pressley & C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research*. New York: Springer, pp. 1–47.
- Pressley, M., Gaskins, I. W. & Fingeret, L. (2006). Instruction and Development of Reading Fluency in Struggling Readers. In: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say about Fluency Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 47–69.
- Rasinski, T., Blachowicz, C. & Lems, K. (Eds.). (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 25–58.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-Up Study of German Students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 75–86.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch* (20), 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479–530.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.). (2006). *What Research Has to Say about Fluency Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M. S., Reutebuch, Colleen Klein & Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis with Implications for Practice*. Portsmouth: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann, S. 93–110.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), 46–62.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe, S. 185–206.
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the Reading Comprehension of Secondary School Students Through Peer-Assisted Learning: Effects on Strategy Knowledge, Strategy Use, and Task Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (4), 289–297.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Arbeiter, K. (2007). Förderung des Leseverständnisses in Lerntandems und in Kleingruppen: Ergebnisse einer Trainingsstudie zu Methoden des reziproken Lehrens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (4), 298–313.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), 272–286.
- Spörer, N., Seuring, V., Schünemann, N. & Brunstein, J. C. (2008). Förderung des Leseverständnisses von Schülern der 7. Klasse: Effekte peer-gestützten Lernens in Deutsch und Englisch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 247–259.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–273.
- Stenhoff, D. M. & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings. *Exceptional Children*, 74 (1), 8–30.
- Streblov, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompe-*

- tenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- Tenorth, H.-E. (2008). Der Skandal, der nicht publiziert wurde. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 294, 16. Dezember, S. 37.
- Topping, K. & Ehly, S. W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12 (2), 113–132.
- Topping, K. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the the Literature. *Higher Education*, 32, 3213–45.
- Topping, K. (2006). Paired Reading: The 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: Guilford Press, pp. 173–191.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G. & Vaughn, S., Wexler, J.; Francis, D. J.; Rivera, M. O.; Lesaux, N. (2007). *Academic Literacy Instruction for Adolescents: A Guidance Document from the Center on Instruction*. Portsmouth: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Rieckmann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser/innen in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: B. Hofmann & R. Valtin (Hg.), *Checkpoint Literacy – Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 183–194.
- van Keer, H. (2004). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37–70.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. & Reutebuch, Colleen Klein. (2008). A Synthesis of Fluency Interventions for Secondary Struggling Readers. *Reading and Writing*, 21 (4), 317–347.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien: Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch* (187), 6–15.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Maik Philipp, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut für Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 CH-Aarau

maik.philipp@fhnw.ch