



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Training der Leseflüssigkeit mit Hilfe von
Lautlesetandems**

vorgelegt von

Katharina Maria Plöchl, BEd

Betreuung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Müller, BEd
(*Fachdidaktik Deutsch*)

Matrikelnummer:

01547020

Wortanzahl:

19665

Linz, 08. Juni 2021

VORWORT

In meiner Tätigkeit als Lehrperson beobachte ich immer wieder Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesen haben. Aufgrund dessen wurde ich motiviert, mich mit dem Thema Förderung der Leseflüssigkeit ausführlicher zu beschäftigen.

An dieser Stelle möchte ich auch die Gelegenheit nützen und mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Zu Beginn möchte ich meinen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern für ihre Bereitschaft und Einverständnis danken. Ohne diese wäre die Durchführung der vorliegenden Studie nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Müller, die mich bei der Konzeption der Arbeit stets konstruktiv unterstützt hat und mir mit großem Engagement als Betreuerin zur Seite gestanden ist.

Außerdem möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, auf deren Unterstützung ich bei der Überarbeitung und Finalisierung dieser Arbeit zählen konnte, vor allem bei meinem Papa und meiner Cousine Julia.

Abschließend möchte ich noch ein großes Dankeschön an meine Familie aussprechen. Besonders an meine Mama und meinen Freund, die mich immer mit viel Geduld ermutigt und beim Erreichen meiner Ziele unterstützt haben.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Wirksamkeit der Lesemethode *Lautlesetandem*. Erforscht werden die Auswirkungen des Trainings auf die *Leseflüssigkeit* von Schülerinnen und Schülern der 2. Schulstufe und dessen vorgegebenen Rahmenbedingungen. Die Trainingsmethode wurde bereits auf anderen Schulstufen auf ihren Erfolg hin überprüft. Für die zweite Klasse der Primarstufe hingegen liegen noch keine aussagekräftigen Ergebnisse vor. Als Grundlage für die Studie dienen wesentliche theoretische Erkenntnisse über den Aufbau des basalen Leseprozesses, die verschiedenen Ebenen des Lesens, das Konzept der Leseflüssigkeit und deren Teilkomponenten und diverse Förderansätze. Basierend auf jenes Wissen wurde in einer quasiexperimentellen Studie mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie Vorher- und Nachher-Messung die Leseflüssigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhoben und im Zuge dessen die Wirksamkeit der Lesemethode überprüft. Um die Einhaltung der Rahmenbedingungen überprüfen zu können, wurde eine Beobachtung sowie ein Schülerfragebogen herangezogen. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass die Experimentalgruppe mit der Intervention Lautlesetandems keine signifikant höheren Werte bei der Überprüfung der Leseflüssigkeit erzielt als die Kontrollgruppe. Trotz der fehlenden signifikanten Wirksamkeit und der vorgegebenen Rahmenbedingungen spricht einiges für die Implementierung der Methode in die Praxis, wie zum Beispiel: der dennoch sehr hohe Zuwachs an Leseflüssigkeit und die kooperative Komponente des Trainings.

ABSTRACT

This master thesis investigates the effectiveness of the reading method Lautlesetandem analysing the reading literacy especially the reading fluency of second grade primary school students (7-8 years olds). International research has already examined other grades. However, there is a lack of knowledge about the second grade of primary school. Based on theoretical findings about fundamental reading processes, the different levels of reading, the concept of reading fluency and different reading stimulation approaches, a quasi-experimental study was conducted. There were two groups, the experimental group and the control group. The reading fluency of the experimental group was tested before and after the intervention with Lautlesetandem, followed by a comparison to the control group. The environment was effectively monitored through observation and a questionnaire filled out by the students. The results show no significant difference of reading fluency between the two groups. Despite these findings Lautlesetandem can be recommended in class due to its cooperative approach and the increase of reading fluency.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	6
2. Das Lesen – ein vielschichtiger Prozess	10
2.1. Begriffsdefinition Lesekompetenz	10
2.2. Basale Leseprozesse	14
2.1. Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix	16
2.1.1. Prozessebene	17
2.1.2. Subjektebene	19
2.1.3. Soziale Ebene	20
3. Leseflüssigkeit und ihre Teilkomponenten	21
3.1. Automatisierung des Dekodierens	23
3.2. Genauigkeit des Dekodierens	24
3.3. Lesegeschwindigkeit	25
3.4. Betontes und sinngemäßes Vorlesen	26
3.5. Diagnose der Leseflüssigkeit	27
3.5.1. Formelle Diagnoseverfahren	28
3.5.2. Informelle Diagnoseverfahren	28
4. Leseförderung	30
4.1. 3-Säulen-Modell der Leseförderung nach Andrea Bertschi-Kaufmann	31
4.2. Lautleseverfahren	33
4.2.1. Repeated Reading	34
4.2.2. Assisted Reading	34
4.3. Geeignete Texte für Lautleseverfahren	35
4.4. Lautlesetandem – Die Methode	38
4.4.1. Ablauf der Methode	39
4.5. Aufgaben der Lehrperson	42
4.5.1. Einführung in die Methode	42
4.5.2. Zusammensetzung der Lesetandems	43

5.	Aktuelle Forschungsberichte _____	46
5.1.	Paired Reading _____	46
5.2.	Frankfurter Hauptschulstudie Leseflüssigkeit _____	46
5.3.	Frankfurter Grundschulstudie Leseflüssigkeit _____	48
5.4.	ERIC-Studie _____	49
5.5.	Parent-assisted-Reading _____	49
5.6.	Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung _____	50
6.	Methoden _____	53
6.1.	Stichprobe _____	53
6.2.	Untersuchungsdesign _____	55
6.3.	Datenerhebung _____	58
6.3.1.	Salzburger Lese-Screening _____	58
6.3.2.	Beobachtung und Schülerfragebogen _____	58
6.4.	Analysemethoden _____	61
7.	Resultate _____	61
7.1.	Deskriptive Darstellung der Resultate _____	62
7.2.	Hypothesenprüfung _____	70
8.	Diskussion _____	74
8.1.	Weitere Forschungsansätze _____	86
9.	Literaturverzeichnis _____	88
10.	Abbildungsverzeichnis _____	95
11.	Tabellenverzeichnis _____	96
12.	Anhang A _____	97
13.	Anhang B _____	98

1. EINLEITUNG

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“ (Aldous Huxley)

Kinder erwerben am Beginn ihrer Schullaufbahn eine der wesentlichsten Kulturtechniken des Lebens, das Lesen. Lesen als Kernkompetenz ist eine grundlegende Basis für den weiteren Wissenserwerb eines Kindes, der Schlüssel zu vielen beruflichen und persönlichen Möglichkeiten, wie Aldous Huxley es formulierte. Dadurch wird eine individuelle Weiterentwicklung ermöglicht und ein Werkzeug für das tägliche Leben bereitgestellt (Wallner-Paschon & Widauer, 2017, S.7).

Aufgrund der vielen verschiedenen Medien stoßen Kinder beim Lesen auch auf viele verschiedene Herausforderungen. Die Lesetätigkeit ist vor allem bei Kindern und Jugendlichen nicht nur auf gedruckte Texte bezogen. Die zunehmende technologische Weiterentwicklung und die damit einhergehenden differenzierten Funktionen führen vielfach dazu, dass Leseprozesse auf dem Bildschirm oder dem Display stattfinden (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2019, S.11). Die Vergänglichkeit der Medien wiederum erfordert eine gewisse Leseflüssigkeit.

Trotz der Modernisierung wird die Vermittlung von *Lesekompetenz* auch heute in unserer modernen Gesellschaft noch als eine der wesentlichsten Aufgabe der Schule übertragen (Hurrelmann, 2019, S.23). Sie soll dazu beitragen, dass das Leseverhalten so aufgebaut und gestützt wird, dass die jungen Leserinnen und Leser ihr Leseverhalten eigenständig stabilisieren und steuern können (Bertschi-Kaufmann & Graber, 2019, S.10).

Auch der österreichische Lehrplan stellt Forderungen an den Deutschunterricht hinsichtlich des Lesens. Auf der 1. Grundstufe hat der Leseunterricht demnach die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern basale Lesefertigkeiten zu vermitteln, und somit die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten möglich zu machen. Die Kinder sollen dabei zunehmend das Lesen als einen relevanten Zugang zur Kultur und

als wesentliches Medium zur Informationsgewinnung und Unterhaltung erfahren. Angestrebt werden soll eine Lesemündigkeit durch vielfältige Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Texten verschiedenster Art. Durch den Einsatz von analogen und digitalen Texten gilt es, die Lesefertigkeit der Schülerinnen und Schüler zu festigen (Bundesministerium für Bildung, 2012, S.105).

Daraus ergibt sich nach Festman, Gerth, Reiter, & Alber (2020, S.23) schließlich das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe über ausreichend gute Lesefertigkeiten verfügen, sodass altersadäquate Texte flüssig, sinnentnehmend und schlussendlich effizient gelesen werden können.

Doch nicht immer wird dieses Ziel am Ende der Primarstufe erreicht. Das Lesen ist ein vielschichtiger Prozess. Aufgrund dessen gibt es auch hinsichtlich Leseförderung eine offensichtliche Notwendigkeit zur Differenzierung. Nicht alle Förderverfahren sind für alle Leseschwierigkeiten geeignet. Für spezifische Leseschwierigkeiten sollen differenzierte Fördermethoden angewandt werden (Rosebrock & Nix, 2017, S.9).

Die komplexen kognitiven Vorgänge während des Lesens sind geübten Leserinnen und Lesern nicht bewusst, da der Großteil der Anforderungen automatisiert abläuft. Eben dieses Bewusstsein braucht es, wenn das Lesen von Kindern und Jugendlichen gezielt gefördert werden soll. Der Erwerb der Schriftsprache, also auch das Lesen, erfordert einen weitreichenden Umbau des Gehirns. Dieser passiert zu großen Teilen auf den ersten beiden Schulstufen. Allerdings ist er dort noch lange nicht abgeschlossen. Eine Förderung der Lesekompetenz kann über die gesamte Schulzeit in allen Schulfächer erfolgen (Garbe, 2020, S.10 f.).

Eine wichtige und eigenständige Komponente der Lesekompetenz ist die Leseflüssigkeit (Rosebrock & Nix, 2006, S.92). Unter Leseflüssigkeit wird eine Fertigkeit verstanden, die einige hierarchieniedrige Teilprozesse des Lesens zusammenfasst. Flüssiges Lesen meint also möglichst fehlerfrei, weitgehend automatisiert, ausreichend schnell sowie betont laut

oder innerlich still und angemessen segmentiert lesen zu können. Da viele Teilkomponenten die Leseflüssigkeit beeinflussen, entwickelt sie sich stetig weiter (Gold, 2018, S.67 f.).

Kommt es zu Schwierigkeiten bei basalen Lesefertigkeiten wie der Worterkennung, der richtigen Verbindung von Wortfolgen oder der Herstellung von Relationen zwischen einzelnen Sätzen, führt die Schulung der Leseflüssigkeit zu einer Verbesserung. Zur Förderung der Leseflüssigkeit werden Lautlese-Verfahren herangezogen (Rosebrock & Nix, 2017, S.33 f.). Eine besondere Methode der Lautlese-Verfahren ist das sogenannte „Lautlesetandem“. Bei der kooperativen Methode werden mehrere Aspekte von Lautlese-Verfahren miteinander kombiniert (Rosebrock, Nix, Rieckmann, & Gold, 2019, S.97).

Am Anfang der Leseentwicklung kommt es häufig zu Leseschwierigkeiten aufgrund einer unzureichenden Leseflüssigkeit. Erst wenn ein gewisser Grad an Leseflüssigkeit erreicht wird, können komplexere Leseprozesse funktionieren. Deshalb sollte es ein Ziel des Leseunterrichtes sein, die Leseflüssigkeit bereits in einem sehr frühen Stadium im Anschluss an den Erstleseunterricht zu trainieren.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Methode „Lautlesetandem“ auf ihre Wirksamkeit und Praxistauglichkeit. Dazu wurde folgende Fragestellung entwickelt: *Wie wirksam sind Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit auf der 2. Schulstufe und wie ergeht es den Schülerinnen und Schülern bei der Durchführung der Trainingsmethode hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und des kooperativen Lernens?* Zu Beginn werden die theoretischen Erkenntnisse zu basalen Lesefertigkeiten und deren Teilkomponenten sowie die ausgewählte Fördermethode untersucht. Die Beantwortung der angeführten Fragestellung wird mit Hilfe eines quasiexperimentellen Untersuchungsdesigns angestrebt. Die dafür notwendigen Daten wurden mit Hilfe eines Lese-Screenings erfasst. Um nicht nur die Wirksamkeit der Methode zu

erforschen, sondern auch deren Rahmenbedingungen, wurde eine Beobachtung sowie ein Schülerfragebogen durchgeführt. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in die aktuelle Forschung eingeordnet und diskutiert.

THEORETISCHER TEIL

2. DAS LESEN – EIN VIELSCHICHTIGER PROZESS

Zu Beginn der Arbeit wird in diesem Kapitel der Begriff Lesen genauer untersucht. Das Lesen stellt die lernenden Leserinnen und Leser anfangs vor hohe kognitive Anforderungen (z.B. müssen Schriftzeichen, Wörter und Sätze verknüpft und anschließend einem Sinn zugeordnet werden) (Bertschi-Kaufmann, 2017, S.9 f.). Gegenwärtig gilt das Lesen als eine wichtige Schlüsselkompetenz für das private und öffentliche Leben. Schließlich ermöglicht das Lesen als Kompetenz eine Teilhabe am gesellschaftlichen und damit einhergehend auch am kulturellen Leben (Philipp, 2019, S.88). Lesen gilt als das elementare und somit zentrale Medium des Lernens in unserer Informationsgesellschaft und Wissenskultur. Deshalb braucht es in der Schule eine systematische Leseförderung, die es sich zum Ziel macht, dass die jungen Leserinnen und Leser freiwillig und gerne zu Büchern greifen (Rosebrock & Nix, 2017, S.7 ff.). Um Leseförderung adäquat durchführen zu können, müssen die Grundlagen des Lesens genauer untersucht werden.

Das folgende Unterkapitel definiert die Lesekompetenz und gibt einen Einblick in deren Teilkompetenzen.

2.1. Begriffsdefinition Lesekompetenz

Der Begriff Lesekompetenz ist ein Kompositum aus den beiden Wörtern „Lesen“ und „Kompetenz“. Der erste Begriff des zusammengesetzten Wortes meint das Verstehen zusammenhängender Texte. Dieser Aspekt reicht allerdings noch nicht aus, um als lesekompetent zu gelten. Demnach muss für eine Definition von Lesekompetenz auch die zweite Begrifflichkeit des Kompositums genauer erläutert werden (Hurrelmann, 2019, S.24). Bettina Hurrelmann (2019) beschreibt *Kompetenz* als „ein Fähigkeitspotential, das einen Menschen in Bezug auf relevante Anforderungen und Ziele handlungsfähig macht“ (S.25). Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) definiert Kompetenz

als die Fähigkeit, komplexe Anforderungen in ausgewählten Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei wird sowohl der Einsatz von Wissen, als auch die kognitiven und praktischen Fähigkeiten in das Handeln eingeschlossen (Gnahs, 2010, S.21). Für den Begriff der Kompetenz im Allgemeinen gibt es diverse Definitionen. Dies gilt auch für die Lesekompetenz. Rupp (2017, S.112) fasst die Definition von Lesekompetenz kurz und kompakt zusammen. Lesekompetenz heißt Wörter, Sätze und in weiterer Folge Texte flüssig zu lesen bzw. vorzulesen und schließlich zu verstehen.

Im Vergleich zu Rupp umfasst nach Festmann, Gerth, Reiter und Alber (2020, S.15) der Begriff Lesekompetenz bereits mehrere Fertigkeiten. Es müssen Informationen aus Texten dekodiert, verstanden und interpretiert werden können. Der Kompetenzbegriff geht also über die Sinnentnahme des Textes hinaus. In diesem Zusammenhang wird zwischen zwei Komponenten unterschieden. Die Lesefertigkeit beschreibt jene Kompetenz, Grapheme in Phoneme zu dekodieren (Buchstabe-Laut Zuordnung). Das Leseverständnis hingegen befasst sich mit der Sinnentnahme aus dem geschriebenen Text zur Informationsentnahme (Festman et al., 2020, S.15 f.). Unter Lesekompetenz sind demnach nicht nur die basalen Lesefertigkeiten des Leseanfangsunterrichts gemeint, sondern es wird darunter die generelle Lesefähigkeit verstanden, die einen eigenständigen Umgang mit diversen Textsorten impliziert und neben den basalen Lesefertigkeiten auch das Leseverständnis einschließt (Schneider & Tibken, 2018, S.72).

Eine weitere Auslegung von Lesekompetenz, die oft als Grundlage herangezogen wird, ist jene der PISA-Studie (Program for International Student Assessment). Folglich wird Lesekompetenz als Prozess der Informationsentnahme und -verarbeitung beschrieben. Diese Bestimmung im engeren Sinn wird häufig kritisch beleuchtet, da vielfach die Meinung vertreten wird, dass das Lesen in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit

weit über eine bloße Informationsaufnahme hinausgeht. Das PISA-Modell lässt wichtige Komponenten wie die Lesesozialisation, Erwerbswege und subjektive oder soziale Funktionen des Lesens außer Acht. Lesekompetenz nach PISA richtet die Auslegungen nicht auf die Entwicklung oder die soziale Einbindung der Lesefähigkeit (Rosebrock & Nix, 2017, S.13 f.).

In den letzten Jahren hat sich allerdings auch die PISA-Definition der Lesekompetenz verändert. Lesen wird in der PISA-Studie immer noch als pragmatisch beziehungsweise funktionalistisch, also als „Informationslesen“ und damit als unverzichtbare Basiskompetenz in der Wissensgesellschaft, verstanden. Im Zuge der jüngsten PISA-Studie von 2018 wurde die Definition von Lesekompetenz erneut erweitert (Garbe, 2020, S.15 f.).

In der aktuellen PISA-Studie (OECD, 2019, S.28) wird Lesekompetenz als *reading literacy* folgendermaßen definiert: „Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.“

Übersetzt wird unter *reading literacy* nach Garbe (2020) die Fähigkeit verstanden, „Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren“. Der lesekompetente Mensch soll dazu bereit sein, „sich mit dem Text auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potential zu entwickeln, um an der Gesellschaft teilzuhaben“ (S.16). In Anbetracht der immer präsenter werdenden digitalen Medien wird bei der aktuellen Definition der Lesekompetenz durch PISA bewusst auf das Wort „geschriebene“ in Bezug auf die Texte verzichtet. Die Begrifflichkeit des Bewertens wurde in der Definition ergänzt, um die Glaubwürdigkeit genutzter Quellen zu hinterfragen und einzuschätzen (Garbe, 2020, S.16). Darüber hinaus wird darauf eingegangen, dass es sich bei der Lesekompetenz eben nicht nur um ein reines Dekodieren

handelt. Zum erfolgreichen Lesen braucht es eine Bandbreite an Kompetenzen, von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen (wie das Dekodieren oder grammatisches Wissen) bis hin zu metakognitiven Kompetenzen, um das Gelesene anderweitig einzusetzen (OECD, 2019, S. 28). PISA hat aus und für die Lesekompetenz drei Subskalen entwickelt. Diese drei Subskalen lauten „Informationen entwickeln“, „Textbezogen interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Mithilfe dieser Subskalen werden Aspekte des Lesens genauer definiert, um damit Aufgaben zur Ermittlung und Messung des Leseverständnisses herstellen zu können. „Lesekompetenz“ lässt sich neben den Subskalen noch in Stufen und Domänen einteilen, darauf wird in dieser Arbeit allerdings nicht näher eingegangen (Rupp, 2017, S.112 f.).

Es gibt verschiedene Modelle zur Beschreibung der „Lesekompetenz“. Drei wichtige Modelle, die sich gegenüberstehen, sind das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie, das kulturwissenschaftlich orientierte Modell im Zuge der Lesesozialisationsforschung und das didaktische Mehrebenenmodell (Garbe, 2020). Bei PISA konzentriert sich der Lesebegriff eher auf die konkrete „Informationsaufnahme“. Die Lesesozialisationsforschung hingegen fokussiert stärker auf die aktive und konstruktive Leistung der Leserinnen und Leser. Das bedeutet, dass es sich bei „Lesekompetenz“ im Sinne der Lesesozialisationsforschung um einen konstruktiven Akt der Bedeutungszuweisung zu einem Text handelt. Dabei sind neben kognitiven Fähigkeiten und einem gewissen Vorwissen auch die motivational-emotionalen und die kommunikativ-interaktiven Kenntnisse gefragt (Hurrelmann, 2019, S.28). Das Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix soll vor allem zur Systematisierung einer adäquaten Leseförderung dienen. Das Modell wird in folgende drei Ebenen gegliedert: die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene (Garbe, 2020, S.22 ff.). Auf dieses Modell wird in einem folgenden Kapitel noch genauer eingegangen.

Es gibt viele verschiedene Auslegungen der „Lesekompetenz“. Dieses Kapitel zeigt, dass die „Lesekompetenz“ ein sehr vielschichtiges Konstrukt ist, das durch viele Aspekte beeinflusst wird. Das folgende Unterkapitel erläutert den Leseprozess detailliert.

2.2. Basale Leseprozesse

Im vorhergehenden Schritt wurde der Begriff der Lesekompetenz genauer in den Blick genommen. Um das Lesen und seine basalen Fertigkeiten verstehen und vor allem fördern zu können, ist es notwendig über das Wissen zu verfügen, wie der Prozess des Lesens abläuft.

Beim Lesen lernen ist die wesentlichste Grundlage, dass die Leserin bzw. der Leser über eine Vorstellung verfügt, was ein Buchstabe ist. Ist die Vorstellung eines Buchstabens gegeben, können erste Buchstaben aufgrund der sogenannten Graphem-Phonem-Korrespondenz erlesen werden (Festman et al., 2020, S.13). Die Graphem-Phonem-Korrespondenz wird auch Buchstaben-Laut-Zuordnung genannt.

Der Prozess des Wortlesens, also der grundlegendste Prozess des Lesens, lässt sich anhand des sogenannten *Zwei-Wege-Modell* nach Coltheart, einem australischen Psychologen folgendermaßen erklären: Erfolgt das Lesen über den ersten Zugangsweg, auch bezeichnet als *direkter Weg* oder *lexikalischer Weg*, wird ein Wort zusammen mit seiner Bedeutung und der richtigen Wortaussprache direkt erkannt. Da bereits Einträge zu diesem Wort im orthografischen, phonologischen und semantischen Lexikon vorhanden sind, kann es hinsichtlich Rechtschreibung, Lautierung und Bedeutung sofort eingeordnet werden (Gold, 2018, S.19). Um die direkte oder „ganzheitliche“ Worterkennung zu beschreiben, wird oftmals auch der Begriff *Dekodieren* verwendet.

In diesem Zusammenhang wird zunehmend auch von einem *Sichtwortschatz* gesprochen. Als Sichtwortschatz bezeichnet man nach Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2014, S.151 f.) „jene Wörter, die ohne hörbares

langsames ‘Erlesen’ innerhalb von einer Sekunde gelesen werden können“. Wenn Wörter korrekt abgespeichert sind und abgerufen werden können, ermöglicht der Sichtwortschatz eine hohe Effizienz beim Lesen, da durch eine direkte Worterkennung des Wortes der Prozess des Abrufs angekurbelt werden kann (Festman et al., 2020, S.17).

Der zweite Weg nach dem Zwei-Wege-Modell wird als *indirekter* oder *sublexikalischer* Weg bezeichnet (Gold, 2018, S.19). Dabei werden nach der Graphem-Phonem-Korrespondenz einzelne Buchstaben in Laute übersetzt und anschließend über den Vorgang der Synthese zusammengezogen, sodass ein Wort entsteht (Schneider & Tibken, 2018, S.73). Das Buchstabe-für-Buchstabe-lautierende Lesen wird auch als *Rekodieren* bezeichnet. Durch das Synthetisieren wird die Aussprache und die semantische Analyse vorangetrieben (Gold, 2018, S.19).

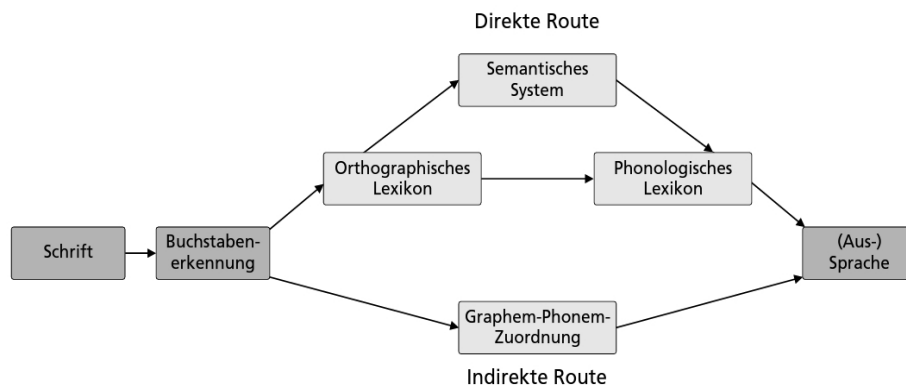


Abbildung 1. Zwei-Wege-Modell des Wortlesens nach Coltheart (Lenhard, 2019, S.17)

Wie in Abbildung 1 dargestellt, stehen einer geübten Leserin bzw. einem geübten Leser also zwei Wege beim Lesen von Wörtern zur Verfügung. Beim direkten Weg werden sowohl die Aussprache als auch die Bedeutung des Wortes direkt aus dem Gedächtnis abgerufen. Bei der indirekten Route (unterer Strang in Abbildung 1) muss die Leserin bzw. der Leser aus den Buchstaben die Laute ableiten und in weiterer Folge aus der Lautfolge die Aussprache erschließen (Lenhard, 2019, S.17).

Beim Lesen lernen ist der indirekte Weg für gewöhnlich dominant. Aber auch geübte Leserinnen und Leser müssen in gewissen Situationen auf den indirekten Weg zurückgreifen. Wenn sie auf ein unvertrautes Wort treffen oder sogenannte Pseudowörter erlesen sollen, muss der indirekte Weg gewählt werden. Das kompetente Lesen ist dadurch gekennzeichnet, dass ein flexibler Wechsel zwischen den beiden Wegen möglich ist. Je nach Wort wird also der schnellere Leseweg aktiviert (Gold, 2018, S.20).

Kinder können nur dann in die Viellesephase übergehen, wenn die basalen Prozessleistungen wie Dekodieren und Worterkennung automatisiert sind. Leseschwache Kinder bleiben in dieser frühen Phase stecken, weil eben die basalen Leseprozesse nicht automatisiert ablaufen können (Festman et al., 2020, S.18).

Die Grundlage des Lesens mit den basalen Fertigkeiten wurde in diesem Kapitel dargestellt. Im nächsten Unterkapitel wird auf das bereits erwähnte Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix eingegangen, um die einzelnen Teilbereiche und Hintergründe besser zu erläutern.

2.3. Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix

Anhand des didaktischen Modells zur Lesekompetenz nach Rosebrock und Nix wird der Leseprozess, wie zuvor bereits beschrieben, in drei verschiedene Ebenen unterteilt. Dargestellt wird das Modell in Form eines Kreissegments. Grundlage für das Modell von Rosebrock und Nix ist das Modell nach Kintsch (1998).

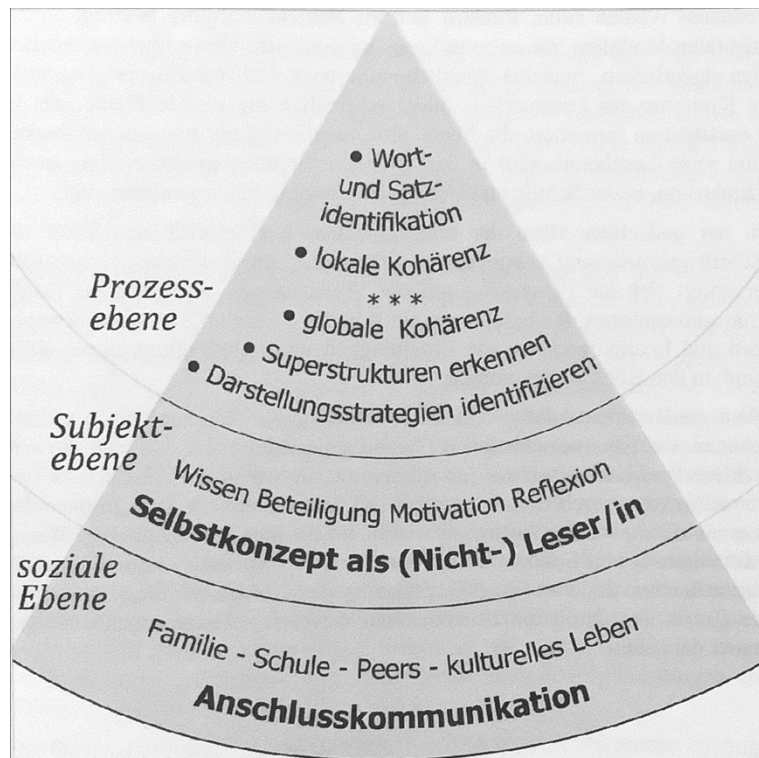


Abbildung 2. Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (Rosebrock & Nix, 2017, S. 15)

2.3.1. Prozessebene

Im Innenkreis wird die Prozessebene abgebildet, also die einzelnen kognitiven Anforderungen des Leseprozesses (Rosebrock & Nix, 2017, S.15 f.). Dabei wird zwischen hierarchieniedrigen (basalen) und hierarchiehoher Prozessen unterschieden. Die Worterkennung, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, zählt zu den hierarchieniedrigsten Prozessen der Leseleistung. Die Wort- und Satzidentifikation muss bei kompetenten Leserinnen und Lesern weitgehend automatisiert sein, wobei vor allem dieser Prozess der Automatisierung bei Kindern der Primarstufe ein langwieriger sein kann. Leseanfängerinnen und Leseranfänger, die bereits über ein Vorwissen und einen differenzierten Wortschatz verfügen, können mithilfe von sogenannten „top-down“-Leistungen während des Lesens präzise Erwartungen aufbauen. Dies kann sowohl auf der hierarchieniedrigsten Stufe, der Worterkennung als auch eine Stufe darüber bei der Satzerkennung von Vorteil sein. Wenn dabei eine innere Vorstellung des Gelesenen entsteht, spricht man von einem mentalen Modell. Durch

das Einsetzen des Gelesenen in einen bereits bekannten Kontext erhöht sich die Worterkennungsgeschwindigkeit (Rosebrock & Nix, 2017, S.17 f.).

Sieht man nun über die Satzerkennung hinaus, kommt es zur Bildung von *lokalen Kohärenzen*. Die Bedeutung eines Wortes ist nicht mehr allein von Wörtern im selben Satz anhängig, sondern auch von Wortgruppen, die über die Satzgrenze hinausreichen. Es werden Wortbeziehungen (Propositionen) gebildet (Lenhard, 2019, S.19). Dieser noch hierarchieniedere Prozess kann für Leseanfängerinnen und -anfänger mit einer sehr großen kognitiven Anstrengung verbunden sein, dass trotz größter Mühe Satzzusammenhänge nicht verstanden werden können (Rosebrock & Nix, 2017, S.18).

Die Begriffe hierarchieniedrig und hierarchiehoch können den Anschein erwecken, dass die hierarchiehohen Prozesse anspruchsvoller und höherwertiger sind als die hierarchieniedrigen. Dem ist aber nicht so. Die Prozesse stehen meistens in einer wechselseitigen Abhängigkeit und laufen in den meisten Fällen gleichzeitig ab. Hierarchiehohe Verarbeitungsprozesse befassen sich lediglich mit einem längeren und daher komplexeren Textmaterial. Die hierarchieniedrigen Vorgänge hingegen passieren meist automatisiert (Lenhard, 2019, S.21).

Erst wenn die Dekodierfähigkeiten beherrscht werden und die basalen Leseprozesse automatisiert sind, können sich Schülerinnen und Schüler auf hierarchiehöhere Prozesse konzentrieren. Dann sind kognitive Ressourcen im Arbeitsgedächtnis frei, um Oberflächenstrukturen zu bilden (Festman et al., 2020, S.18).

Können nun die hierarchieniedrigen Prozesse gesichert ablaufen, sollen und können globale, übergeordnete Kohärenzen gebildet werden. Damit ist gemeint, dass eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes aufgrund von Vorerfahrungen und Verarbeitung der Semantik entsteht. Es sollen Zusammenhänge hergestellt und daraus Schlussfolgerungen gezogen werden (Rosebrock & Nix, 2017, S.18). Dafür muss das Gelesene von

der Leserin oder dem Leser in Bezug zum eigenen Vor- und Weltwissen gesetzt werden. Der Zusammenhang wiederum kann leichter hergestellt werden, wenn bereits ein großer Umfang an Vorwissen vorhanden ist. Lesestrategien können helfen, globale Kohärenzen leichter zugänglich zu machen (Gold, 2018, S.35).

In einem weiteren Schritt werden dann Superstrukturen errichtet. Diese Superstrukturen werden gebildet, wenn textsortenspezifische Charakteristika zur Herstellung eines Zusammenhangs herangezogen werden. Das Lesen auf der hierarchiehoher Ebene erfordert eine gedankliche Anstrengung während des gesamten Leseprozesses (Rosebrock & Nix, 2017, S.19).

Die Prozessebene bildet den Kern der Lesekompetenz. Nach dem didaktischen Modell von Rosebrock und Nix braucht es für den Aufbau einer ausgeprägten Lesekompetenz noch weitere Ebenen. Die Prozessebene wurde in diesem Unterkapitel ausführlich beschrieben. Daran schließt die Subjektebene an.

2.3.2. Subjektebene

Der mittlere Ausschnitt umfasst die Subjektebene. Hier finden sich die Aspekte der Lesesozialisationsforschung wieder. Das Mehrebenenmodell des Lesens (Abbildung 2) visualisiert im mittleren Ausschnitt folgende Komponenten: Beteiligung, Motivation, Emotion und Reflexion (Garbe, 2020, S.22). Es braucht die Motivation des Individuums, um die vielschichtigen Denkprozesse beim Lesen ausführen und die hierarchiehoher Prozesse anstreben zu können. Das lesende Subjekt und sein Engagement beim Lesen sind gefordert. Es braucht das Vorwissen der Leserinnen und Leser, um anschließend das Gelesene reflektieren zu können. Für Kinder der Primarstufe ist der Reiz für innere Beteiligung vor allem dann gegeben, wenn der Text die Lebenswelt des Kindes anspricht. Das Subjekt muss einen Sinn im Lesen erkennen können (Rosebrock & Nix, 2017, S.22).

Auf dieser Ebene ist häufig die Rede von einem *Leseselbstkonzept*. Darunter versteht man die Einstufung der eigenen Lesekompetenz, sprich Überzeugungen wie „Ich kann gut lesen“ oder „Ich kann nicht gut lesen“. Bereits Kinder in der Primarstufe haben eine Selbsteinschätzung ihrer Lesefähigkeit. Diese wird geprägt durch Erfahrungen im Leseerwerb oder durch Rückmeldungen von Lesesozialisationsinstanzen wie Eltern, Lehrpersonen oder Gleichaltrige. Realisiert ein Kind, dass es nicht so gut lesen kann, wird es, wenn möglich, diese negativ behaftete Tätigkeit eher vermeiden. Dann allerdings fehlt die nötige Übung, um Lesekompetenz und im besten Fall Selbstkonzept und Lesemotivation zu steigern (Festman et al., 2020, S.19).

2.3.3. Soziale Ebene

Der Außenkreis des Kressegments bildet die soziale Ebene ab. Thematisiert wird damit vor allem die Anschlusskommunikation mit Familie, Schule und Peers. Der Erwerb der Lesekompetenz ist demnach intensiv auf soziale Kontexte angewiesen (Garbe, 2020, S.23). Kommunikation im Anschluss an Texte findet bereits früh im Leben eines Kindes statt. Im ersten Augenblick wird der Anschein erweckt, dass es sich dabei nur um den Austausch handelt, nachdem ein Kind selbst etwas gelesen hat. Jedoch liegen die Anfänge der Lesesozialisation eines Kindes im Erzählt- und Vorgelesen-Bekommen in kommunikativen Situationen. Die soziale Ebene bietet Raum für den Austausch von textbezogenen Konstruktionsprozessen. Darüber hinaus können Kinder von lesenden Elternteilen, Geschwistern oder Freunden zum Lesen motiviert werden (Rosebrock & Nix, 2017, S.23 f.).

Das erläuterte Mehrebenenmodell soll keine Hierarchie der drei Ebenen verdeutlichen. Zwar ist es elementar notwendig, dass die Leserinnen und Leser flüssig Wörter und Sätze verknüpfen können (Prozessebene), es hat aber eine genauso wichtige Bedeutung für den Leseprozess, dass

sich das Subjekt am Text (Subjektebene) beteiligt. Ebenso ist ein unterstützendes und forderndes Umfeld für ein Kind notwendig (soziale Ebene). Die drei diversen Dimensionen der Lesekompetenz versuchen eine adäquate Leseförderung für jedes Individuum möglich zu machen (Rosebrock & Nix, 2017, S.25). Das nächste Unterkapitel beleuchtet die Leseflüssigkeit als eine der wesentlichen basalen Lesefertigkeiten auf der Prozessebene genauer. Die drei Ebenen können zwar nicht in eine Hierarchie gebracht werden, aber ohne eine ausgeprägte Leseflüssigkeit kann ein Kind kein gutes Leseselbstkonzept oder keine ausreichende Lesemotivation entwickeln. Infolgedessen wird nachfolgend die Leseflüssigkeit thematisiert.

3. LESEFLÜSSIGKEIT UND IHRE TEILKOMPONENTEN

Gegenstand des folgenden Kapitels ist die Leseflüssigkeit. Die Leseflüssigkeit zählt zu den hierarchieniedrigen Leseprozessen. Das Kapitel gibt einen präzisen Einblick in die Definition der Leseflüssigkeit und deren Kategorien.

Was genau versteht man eigentlich unter Leseflüssigkeit? Mit dem Begriff Leseflüssigkeit wird nach Rosebrock (2017) „die Fähigkeit beschrieben, gängige Wörter und Wortfolgen rasch und fehlerfrei zu erkennen“ (S.108). Im Konstrukt der Lesekompetenz zählt die Leseflüssigkeit zu den basalen Lesefähigkeiten. Der Begriff stammt aus der angloamerikanischen Leseforschung und wird dort als *reading fluency* bezeichnet. Reading fluency wird definiert durch ein schnelles und vor allem richtiges Lesen von Wörtern, die Geschwindigkeit mit der Texte gelesen werden und die Aussprache (Paige, 2020, S.1). Es braucht einen bestimmten Grad an Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene, um kognitive Ressourcen für höhere Verstehensprozesse frei zu haben. Leseflüssigkeit bildet die notwendige „Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverständnis“(Garbe, 2020, S.27; Pikulski & Chard, 2005, S.510). Als Voraussetzung dafür gilt, dass die Worterkennung intensiv geübt wurde, bis

sie schließlich automatisiert ablaufen kann. Derartige Automatisierungen kognitiver Tätigkeiten brauchen Menschen bei verschiedensten Aufgaben, zum Beispiel beim Klavier spielen oder auch beim Autofahren. Teilleistungen beim Autofahren wie das Kuppeln und Schalten erfolgen automatisiert, sodass sich die Lenkerin bzw. der Lenker auf den Verkehr konzentrieren kann. Im Vergleich dazu soll die Worterkennung beim Lesen automatisiert ablaufen, um hierarchiehöhere Leseprozesse möglich zu machen (Rosebrock & Gold, 2018, S.8).

Bei Leserinnen und Lesern mit einer entsprechenden Leseflüssigkeit verlaufen die hierarchieniedrigen Dekodierprozesse in einer automatisierten Form und brauchen kaum mentale Aufmerksamkeit. Das Arbeitsgedächtnis steht somit dem Leseverstehen zur Verfügung. Brauchen die Dekodierprozesse der Leserin oder des Lesers zu lang oder müssen Wörter mehrmals gelesen werden, können schwierigere Textabschnitte nur schwer bewältigt werden. Mit der Förderung der Leseflüssigkeit gehen mehrere positive Aspekte einher. Beispielsweise verbessert sich in weiterer Folge das Textverstehen. Auch auf Subjekt- und sozialer Ebene ist ein Zusammenhang zu erkennen. Kann ein Kind flüssig lesen, wird es auch lieber lesen und sich mit anderen darüber austauschen. Dahin gehend werden in der Regel auch Lesemotivation und Lesefreude verbessert (Rosebrock, Nix, Rieckmann, & Gold, 2019, S.15 f.). Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt (2017, S.99 f.) empfehlen vor allem in der zweiten Schulstufe die Förderung der Leseflüssigkeit als Ziel des Deutschunterrichtes.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist Leseflüssigkeit also eine basale Lesefertigkeit, die sich wiederum aus einer Reihe hierarchieniedriger Teilprozesse zusammensetzt. Flüssig lesen bedeutet zusammengefasst nach Gold (2018) „weitgehend fehlerfrei, in hohem Maße automatisiert, hinreichend schnell sowie mit einer angemessenen Segmentierung und ausdrucksvollen Betonung laut oder innerlich still“ (S.67) zu lesen. In der Wissenschaft wird Leseflüssigkeit als Konstrukt mit vier Dimensionen bezeichnet. Unterschieden wird dabei noch zwischen der Wort- und der

Satzebene. Auf der Wortebene sind die *Automatisierung des Dekodierens* sowie deren *Genauigkeit*, sprich ein annäherndes Erkennen ohne Fehler, angesiedelt. Leseflüssigkeit auf der Satzebene ist zum einen gekennzeichnet durch die *Lesegeschwindigkeit*, zum anderen durch eine *angemessene Intonation* beim Lesen (Rosebrock & Gold, 2018, S.10 f.).

Es ist notwendig, die Leseflüssigkeit regelmäßig, gezielt und vor allem konsequent zu verbessern (Festman et al., 2020, S.61). Um dies bewerkstelligen zu können, braucht es Hintergrundwissen. Die Arbeit geht nun detaillierter auf die einzelnen Dimensionen der Leseflüssigkeit ein.

3.1. Automatisierung des Dekodierens

Gute Leserinnen und Leser haben ihre Dekodierfähigkeit weitgehend automatisiert. Der Lesevorgang kann demnach mühelos und unbewusst vollzogen werden, nur selten oder gar nicht wird unsicher oder stockend gelesen. Der entscheidende Vorteil von kompetenten Leserinnen und Lesern liegt also darin, einen raschen und mühelosen Zugriff auf die Wortbedeutungen zu haben. Wird ein Wort visuell wahrgenommen, kann die flüssige Leserin bzw. der flüssige Leser unmittelbar auf die Bedeutung des Wortes zugreifen. Disfluente Leserinnen und Leser sind häufiger auf den indirekten bzw. sublexikalischen Weg des Lesens angewiesen. Das heißt, um an die Bedeutung eines Wortes zu kommen, muss zuerst der Klang konstruiert werden (Rosebrock, Nix, Rieckmann, & Gold, 2019, S.16).

In diesem Zusammenhang ist der Sichtwortschatz besonders relevant. Darunter versteht man den individuellen Wortschatz der Leserinnen und Leser. Wörter, die sich im Sichtwortschatz befinden, können ohne bewusstes Dekodieren verstanden werden. Der Sichtwortschatz setzt sich zum einen aus häufig gelesenen Nomen, Verben und Adjektiven zusammen, zum anderen nehmen hochfrequente Funktionswörter einen besonderen Stellenwert ein. Funktionswörter haben darüber hinaus eine große

Bedeutung für das Verstehen eines Textes (Holle, 2010, S.145 f.). Die Leseflüssigkeit eines Kindes wird stark verbessert, wenn es gelingt, einen Sichtwortschatz zu etablieren. Werden Wörter in ihrer Form und Bedeutung direkt wiedererkannt, ermöglicht dies eine hohe Effizienz beim Lesen. Wie oben bereits erwähnt, beschleunigt eine direkte Worterkennung den Abruf des Klangs und der Bedeutung eines Wortes (Festman et al., 2020, S.17). Wesentlich ist dabei nicht nur die Automatisierung des Dekodierens, sondern auch die Akkuratess des Dekodierens. Diese wird im folgenden Unterkapitel beschrieben.

3.2. Genauigkeit des Dekodierens

Um eine Lektüre flüssig lesen zu können, braucht es die Fähigkeit, Wörter im vorliegenden Text genau, sprich ohne Verlesungen, dekodieren zu können. Sollte es doch zu Lesefehlern kommen, werden diese beim flüssigen Lesen gleich korrigiert (in diesem Fall ist es dann kein Lesefehler). Wird ein Lesefehler, der den Sinn des Gelesenen entstellt, nicht sofort korrigiert, kommt es zu falschen Bedeutungen und inkorrekten Sinnzusammenhängen (Rosebrock & Nix, 2017, S.37). Gold (2018, S.68 f.) unterstreicht die Aussage von Rosebrock und Nix. Kommt es zu vielen Lesefehlern wird die lokale Kohärenzbildung (Kap. 2.3.1) auf der Satzebene beeinträchtigt. In weiterer Folge erscheinen Verstehensprozesse auf Textebene kaum realisierbar.

Flüssige Leserinnen und Leser können 95% der Wörter eines Textes fehlerfrei lesen. Als kritischer Wert werden hinsichtlich der Lesegenauigkeit 90% gesehen. Können lediglich 90% des Textes oder weniger richtig dekodiert werden, muss die Leserin bzw. der Leser zu viel raten und improvisieren. Das wiederum kann zu Frustrationen führen. Rasinski spricht in diesem Zusammenhang auch von der Frustrationsgrenze (Rasinski, 2003, S.158 f.).

Die Automatisierung und Genauigkeit des Dekodierens stellen die beiden Dimensionen der Leseflüssigkeit auf der Wortebene dar. Das Konstrukt der Leseflüssigkeit geht aber, wie bereits erwähnt, über die Wortebene

hinaus auf die Satzebene. Das automatisierte und schnelle Wortlesen ist eine notwendige Bedingung für die Entwicklung der Leseflüssigkeit, dies alleine ist jedoch nicht ausreichend (Scheerer-Neumann, 2018, S.101).

3.3. Lesegeschwindigkeit

Die logische Konsequenz aus einer genauen Worterkennung und einem hohen Automatisierungsgrad ist eine hohe Lesegeschwindigkeit. Sind diese beiden Dimensionen gut ausgebildet, kann die Leserin oder der Leser schnell und flüssig lesen. Dabei darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass Leseflüssigkeit auch von der Schwierigkeit des Textes und dessen Anforderungen an das Individuum abhängig ist (Rosebrock et al., 2019, S.18). Die Lesegeschwindigkeit wird in gewöhnlicher Weise in Wörter pro Minute (WpM) gemessen. Um dies zu ermitteln, werden die Wörter der vorliegenden Textpassage gezählt und die Lesezeit, in der diese gelesen wurden, gemessen. Daraus ergibt sich dann folgende Formel: $\text{Wörter} \times 60 / \text{Lesezeit (sec)}$ (Holle, 2010, S.147). Dabei wird unterschieden, ob ein Text leise oder laut gelesen wird. Nach Rosebrock und Gold (2018, S.11) liest eine gute Leserin oder ein guter Leser einen Text von mittlerer Schwierigkeit leise in etwa 300 Wörter pro Minute. Beim lauten Lesen sind dies deutlich weniger. Holle (2010, S.147) hingegen formuliert als Faustregel des Lesetempos, dass geübte Leserinnen und Leser am Ende der Grundschule beim lauten Lesen über 200 Wörter pro Minute lesen sollten. Das Lesetempo soll demnach dem normalen Sprechtempo gleichkommen. Beim stillen Lesen hingegen sollte das Tempo höher sein als beim lauten Lesen. Ziel ist es, 220 Wörter pro Minuten oder mehr zu lesen. Bei einem langsamen Lesetempo, unter 180 Wörter pro Minute, fällt es schwer, den Sinnzusammenhang zu erfassen. In den ersten Schuljahren gilt es zu berücksichtigen, dass das Lesetempo ein Prozess ist, der sich entwickelt. 100 Wörter pro Minute oder weniger sind am Anfang des Entwicklungsprozesses normal (Holle, 2010, S.147 f.). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S.51) haben bereits im

vorherigen Jahrhundert durchschnittliche Richtwerte für die Lesegeschwindigkeit definiert. Demnach liegt die Lesegeschwindigkeit bei Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse der Primarstufe bei 130 Wörter pro Minute. Dieser Wert liegt deutlich unter dem von Holle (2010) festgelegten Wert von ca. 200-220 Wörter pro Minute. In der 3. Klasse liegt der durchschnittliche Wert der Lesegeschwindigkeit bei 110 WpM. Relevant für die vorliegende Arbeit ist der Wert der im Durchschnitt gelesenen Wörter in der 2. Schulstufe. Folglich werden in der 2. Klasse rund 80 Wörter in der Minute gelesen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.51).

Das kompetente Lesen erfordert aber eine gewisse Mindestgeschwindigkeit. Liest ein Kind sehr langsam, weiß es bereits am Satzende nicht mehr, wie der Satzanfang gelaute hat. Das menschliche Arbeitsgedächtnis, auch als Kurzzeitgedächtnis bekannt, kann die gelesenen Informationen nur über einen kurzen Zeitraum speichern (Rosebrock & Gold, 2018, S.11).

Die Bedeutung des Begriffs Lesegeschwindigkeit wurde in diesem Kapitel präzisiert. Im nächsten Schritt wird die Definition der Leseflüssigkeit durch die Erklärung der vierten Dimension vervollständigt.

3.4. Betontes und sinngemäßes Vorlesen

Die vierte Dimension wird als die Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen bezeichnet. Das meint vor allem, dass während des Vorlesens einer Lektüre die Sätze in sinngemäße Teilabschnitte gegliedert werden. Durch den Einsatz von sinnvoller Betonung, angemessener Intonation und Pausengestaltung kann das Gelesene bereits semantische und syntaktische Struktur erhalten (Rosebrock & Nix, 2017, S.39). In der anglo-amerikanischen *reading-fluency*-Forschung bestand bereits vor beinahe zwei Jahrzehnten Konsens darüber, dass sogenannte flüssige Leserinnen und Leser nicht nur schnell und genau dekodieren, sondern auch betont und ausdrucksstark vorlesen können (Pinnell et al., 1995, S.16).

Disfluente Leserinnen und Leser hingegen betonen aufgrund der typisch vorliegenden Wort-für-Wort-Lesung die einzelnen Wörter falsch und fassen dadurch unpassende Satzteile zusammen (Rosebrock et al., 2019, S.19). Werden beim Lesen gar keine oder nur wenige Worte zu Satzteilen zusammengefasst, ist das ein Anzeichen für eine unzureichende prosodische Fertigkeit. Die Prosodie meint dabei die Intonationsfähigkeit, also das angemessene Segmentieren und Betonen beim Lesen (Gold, 2018, S.69). Nach Holle (2010) umfasst die Prosodie „die Intonation und die Phrasierung des Vorgelesenen“ (S.149). Intonation bedeutet in diesem Fall sprecherischer Ausdruck für Emotionen. Phrasierung beschreibt den passenden Einsatz von Pausen und Stimmführung in Sinnabschnitten. Ausschlaggebend dafür sind Interpunktionszeichen, in besonderer Weise Satzschlusszeichen (Holle, 2010, S.149).

Zusammengefasst kann man sagen, dass jede der vier beschriebenen Dimensionen in einem ausreichenden Maß funktionieren muss. Bereits ein Defizit in einer der Dimensionen der Leseflüssigkeit kann dazu führen, dass das Textverständnis erschwert oder gar unmöglich wird (Rosebrock & Gold, 2018, S.12). Besonders für Lehrpersonen ist es wichtig, die vier beschriebenen Dimensionen des flüssigen Lesens zu kennen. Das nächste Unterkapitel stellt mögliche Diagnoseverfahren der Leseflüssigkeit dar.

3.5. Diagnose der Leseflüssigkeit

Um das Ausmaß der Leseflüssigkeit zu erfassen, gibt es diverse formelle (standardisierte) und informelle Verfahren. Die beiden Verfahren zur Feststellung der Leseflüssigkeit unterscheiden sich nach Zach, Scherf, Müller-Brauers, & Keuschnig (2018) im Wesentlichen nur darin, „ob leise gelesen oder (unter Beobachtung einer anderen Person) laut vorgelesen werden muss“ (S.144). Durch gezielte Beobachtung und unterschiedliche Herangehensweisen kann die Leseflüssigkeit beurteilt werden. In

den folgenden Unterkapiteln werden die beiden Arten der Diagnoseverfahren genauer erläutert.

3.5.1. Formelle Diagnoseverfahren

Formelle bzw. standardisierte Diagnoseverfahren werden oftmals als Screening durchgeführt. Diese Verfahren verzichten bewusst darauf, eine differenzierte Untersuchung diverser Teilaspekte einer bestimmten Fähigkeit durchzuführen. Stattdessen zielen Screenings darauf ab, möglichst ökonomisch einen qualitativen Blick über eine ausgewählte Fähigkeit zu geben. In Bezug auf diese Arbeit erfassen die Screenings hauptsächlich basale Lesefertigkeiten (Lenhard, 2019, S.100). Die bekanntesten Screenings zur Diagnose der Leseflüssigkeit sind die *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP-R)*, das *Salzburger Lese-Screening (SLS 2-9)* und die *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)* (Lenhard, 2019, S.98; Scheerer-Neumann, 2018, S.102). Diese Arbeit geht im empirischen Teil noch einmal genauer auf das Salzburger Lese-Screening ein.

3.5.2. Informelle Diagnoseverfahren

Informelle Verfahren lassen sich unkompliziert und ohne großen Aufwand von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht durchführen (Gold, 2018, S.72). In Form eines Lautleseprotokolls kann die Lehrkraft die vier Kategorien der Leseflüssigkeit gut beobachten und in weiterer Folge zur Diagnose heranziehen. Zur Durchführung eines Lautleseprotokolls werden einzelne Schülerinnen oder Schüler gebeten, einen altersadäquaten Text laut zu lesen. Die Lehrperson stoppt dabei die Zeit und markiert sich falsch gelesene Wörter oder Wörter, die noch erlesen werden müssen, auf einer Kopie des Textes (Rosebrock & Nix, 2017, S.42). So können die vier Dimensionen abgedeckt werden.

Probleme bei der Automatisierung äußern sich häufig in der Form, dass die Leserin bzw. der Leser vor Wörtern stockt. Dies macht sich erkenntlich, wenn der Lesefluss immer wieder unterbrochen werden muss, um

einzelne Wörter zu dekodieren. Der inhaltliche Faden geht dadurch verloren (Rosebrock & Gold, 2018, S.11).

Die Dekodiergenauigkeit kann von der Lehrperson beobachtet werden, indem die Lesefehler analysiert und berechnet werden. Als Richtwert hierfür gilt: bei 100 gelesenen Wörtern sollen nicht mehr als fünf Lesefehler auftreten (Rosebrock & Nix, 2017, S.42). Kommt es zu mehr Lesefehlern pro 100 Wörter kann der Text kaum verstanden werden. Genaues Lesen ist demnach essentiell für das Textverstehen. Leseschwache Schülerinnen und Schüler lesen oft besonders schnell, in der Hoffnung ihre Probleme kaschieren zu können, wobei das schnelle Lesen sehr anfällig für Fehler ist. Die Lesegenauigkeit muss also dann geübt werden, wenn die Lesefehler von der Leserin oder dem Leser nicht selber korrigiert werden können (Rosebrock & Gold, 2018, S.11 f.).

Die Lesegeschwindigkeit kann anhand eines Lautleseprotokolls sehr gut ermittelt werden. Zur Bestimmung der Geschwindigkeit werden die gelesenen Wörter in einer Minute herangezogen (WpM). Sollte die Lesezeit nicht genau eine Minute betragen, kann die Lesegeschwindigkeit auch durch den bereits beschriebenen Dreisatz ($\text{WpM} \times 60 / \text{Lesedauer in Sekunden}$) berechnet werden (Zach, Scherf, Müller-Brauers, & Keuschnig, 2018, S.146). Rosebrock und Gold (2018, S.12) definieren eine angemessene Lesegeschwindigkeit dadurch, dass das Vorlesen nicht wesentlich langsamer vollzogen werden darf, als das normale Sprechen. Das Wort „angemessen“ hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit zu definieren, ist schwer. Für die schulische Praxis am Ende der Grundschule gelten 100 gelesene Wörter pro Minute als Faustregel. Lesekompetente Kinder lesen schon in der 2. Klasse der Primarstufe im Durchschnitt 60 einfache strukturierte Wörter (Diehl, Hartke, & Mahlau, 2020, S.66).

Mithilfe eines Lautleseprotokolls können die ersten drei Dimensionen der Leseflüssigkeit, Automatisierungen, Genauigkeit der Dekodierungen und die Lesegeschwindigkeit eingeschätzt und erhoben werden. Bildet ein Kind im Zuge dessen beim Vorlesen hauptsächlich Zweiwortgruppen

oder liest gar Wort für Wort, dann muss das Üben in der vierten Dimension, dem betonten und sinnerfassenden Vorlesen erfolgen (Rosebrock & Gold, 2018, S.12).

Sowohl formelle als auch informelle Diagnoseverfahren zur Messung der Leseflüssigkeit haben Vorteile. Formelle bzw. standardisierte Diagnoseverfahren zielen, wie oben bereits erwähnt, auf das stille Lesen ab, da dieses einen erheblich höheren Alltagsbezug nachweist als das laute Vorlesen und somit die Leseflüssigkeit realistischer darstellt. Darüber hinaus kann mit Hilfe formeller bzw. standardisierter Verfahren die Leseflüssigkeit der einzelnen Individuen rasch ermittelt werden (Lenhard, 2019, S.98). Die Anfertigung eines informellen Lautleseprotokolls kann jedoch die Grundlage für individuelle Förderpläne einzelner Schülerinnen und Schüler sein. Da Lautleseprotokolle zu den individualdiagnostischen Verfahren zählen, sind sie in der Durchführung auch (Zeit) aufwendiger als eine Gruppentestung. Um eine Fördermethode wie das Lautlesetandem zu konzipieren, ist die Durchführung eines gruppendiagnostischen Verfahrens notwendig (Gold, 2018, S.74).

Die Arbeit hat nun aufgezeigt, wie die Leseflüssigkeit diagnostiziert werden kann. Nachdem eine Diagnose gestellt wurde, kann die Förderung und eine geeignete Methode ausgewählt werden. Im nächsten Kapitel wird die Leseförderung thematisiert.

4. LESEFÖRDERUNG

Die Lesekompetenz besteht aus verschiedenen Ebenen (siehe Kapitel 2.3) und verschiedenen Prozessen. Deshalb besteht eine offensichtliche Notwendigkeit zur Differenzierung im Bereich der Leseförderung. Rosebrock und Nix (2017, S.9 f.) schreiben in diesem Zusammenhang vom Begriff der *systematischen Leseförderung*. Damit wird ein Konzept der Leseförderung bezeichnet, das spezifische Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines differenzierten Modells von Le-

sekompetenz den passenden Fördermethoden zuordnen kann. Kurz gesagt, soll für jedes Lesekompetenzdefizit eine entsprechende Fördermethode angewendet werden. Nachfolgend werden verschiedene Herangehensweisen aufgezeigt.

4.1.3-Säulen-Modell der Leseförderung nach Andrea Bertschi-Kaufmann

Es gibt viele verschiedene Ansätze zum Thema Leseförderung. Einer der wichtigsten Bildungsmedienverlage in Österreich, JUNGÖSTERREICH, verfolgt ein Lesefördermodell nach Andrea Bertschi-Kaufmann. Dieses ist in den einzelnen Zeitschriftenausgaben für Schülerinnen und Schüler konsequent erkenn- und nachvollziehbar (Lercher, 2020, S.9).

Ähnlich wie bei dem Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2017) setzt auch das 3-Säulen-Modell an verschiedenen Ebenen an. Diese Ebenen heißen Lesetraining, Leseförderung und literarische Bildung. Aufgebaut werden diese drei Säulen auf der Basis des Differenzierens. Die Bedeutung der einzelnen Ebenen wird folgendermaßen erklärt:

Lesetraining: Unter Lesetraining werden jene Fördermethoden/Förderübungen verstanden, die sich mit dem Aufbau der Lesefertigkeit, der Leseflüssigkeit, dem Textverstehen und der Anwendung von Lesestrategien beschäftigen (Lercher, 2020, S.10).

Leseförderung: Ein Lesetraining der Lesefertigkeiten, Leseflüssigkeit usw. entpuppt sich nur dann als wirksam, wenn das Kind auch Interesse an dem Gelesenen entwickeln kann. Das oberste Ziel verschiedener Autoren ist also, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu gewinnen (Lercher, 2020, S.10; Rosebrock & Nix, 2017, S.8). Als oberstes Gebot gilt: Wer gerne liest, liest auch gut und umgekehrt. In den Schülerzeitschriften des Verlages JUNGÖSTERREICH wird mithilfe von vielfältigen Texten (Witze, Comics etc.) und anregenden Themen die Lesemotivation der Kinder aktiviert und hochgehalten (Lercher, 2020, S.10).

Literarische Bildung: Die dritte und letzte Säule des Modells nach Bertschi-Kaufmann stellt die literarische Bildung dar. Anhand von anregenden und lustvollen Geschichten sollen die Kinder neue Erfahrungen mit erzählenden Texten, wie Kurzgeschichten, Lyrik, Buchauszügen machen (Lercher, 2020, S.10).

Durch das 3-Säulen-Modell und die wichtige Basis des Differenzierens soll es jedem einzelnen Individuum ermöglicht werden, gut und gerne zu lesen. Ziel des Modells ist es, das Lesen als Schlüsselkompetenz zu fördern (Lercher, 2020, S.10).

Das vorgestellte 3-Säulen-Modell lässt sich in manchen Ebenen mit dem Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (2017) (siehe Kapitel 2) verknüpfen. So kann die Prozessebene nach Rosebrock und Nix (2017) mit der Säule des Lesetrainings gleichgesetzt werden. Beide haben es zum Ziel, sowohl die hierarchieniedrigen (z.B.: Wortidentifikation oder Textverstehen) als auch die hierarchiehohen Leseprozesse (z.B.: die Anwendung von Lesestrategien) angemessen zu fördern. Die zweite Säule, die Leseförderung des Modells nach Bertschi-Kaufmann, beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Teilaspekt der Lesemotivation. Diese spielt auf der Subjektebene nach Rosebrock und Nix (2017) eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Leseselbstkonzeptes. Die beiden Modelle zeigen Übereinstimmungen auf, unterscheiden sich jedoch in manchen Aspekten. Übereinstimmung herrscht auch bei der Zielsetzung. Ziel ist es, individuelle Fördermethoden für die Lesedefizite der Kinder anbieten zu können.

Die vorliegende Arbeit befasst sich konkret mit dem Training der Leseflüssigkeit. In der Forschung gibt es diverse Ansätze, wie die Leseflüssigkeit trainiert werden kann. Trotz der vielen verschiedenen Zugänge zur Förderung der Leseflüssigkeit besteht zwischen den Autoren Konsens darüber, dass im Wesentlichen die Übung zum flüssigen Lesen führt (Nathan & Stanovich, 1991, S.178). Als geeignete Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit haben sich Methoden rund um

die sogenannten Lautleseverfahren etabliert (NICHD, 2000, S. 3-3). Im folgenden Kapitel werden Lautleseverfahren genauer beschrieben.

4.2. Lautleseverfahren

Lautleseverfahren zählen zu den wesentlichen Fördermethoden der Leseflüssigkeit. Im deutschsprachigen Raum wurden sie oft und über einen längeren Zeitraum als Reihumlesen praktiziert. Dies ist allerdings nicht im Sinne der Lautleseverfahren. Die Lesezeit der einzelnen Kinder ist zu kurz, um damit einen erkennbaren Übungseffekt zu erzielen. Außerdem kann es zu einer Stigmatisierung von schwächeren Leserinnen und Lesern kommen, weil sie der Klasse sozusagen vorgeführt werden (Rosebrock & Nix, 2017, S.45). Lautleseverfahren forcieren die Förderung der Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler mittels systematischer Übung. Das Üben soll dabei möglichst regelmäßig und in unterrichtlichen Zusammenhängen erfolgen, da es so auch bei schwächeren Leserinnen und Lesern, die in der Freizeit kaum lesen, zu einer Verbesserung der Leseflüssigkeit und in weiterer Folge zur Verbesserung der Lesekompetenz kommen kann (Garbe, 2020, S.36 f.).

Ein wesentlicher Vorteil von Lautleseverfahren besteht darin, dass tatsächlich gelesen wird. Durch die Anwendung von Lautleseverfahren wird ohnehin mehr gelesen als im herkömmlichen Unterricht. Durch das laute Lesen kann zusätzlich nachvollzogen werden, ob die Schülerinnen und Schüler aktiv lesen, was bei stillen Leseverfahren nicht gewährleistet werden kann (Hiebert & Martin, 2009, S.5 f.). Den zweiten wichtigen Aspekt stellt die Anpassungsfähigkeit der Fördermethode dar. So können beispielsweise die herangezogenen Texte an die Lesefähigkeiten der Kinder angepasst werden (Rosebrock et al., 2019, S.53).

Grundsätzlich lassen sich aber zwei verschiedene Arten von Lautleseverfahren unterscheiden. Das wiederholende Lautlesen (*repeated reading*) und das begleitete Lautlesen (*assisted reading*) (Rosebrock & Nix, 2006, S.11; 2017, S.46).

4.2.1. Repeated Reading

Die Methode des *repeated reading* bzw. des wiederholenden Lautlesens nach Samuels (1979) vollzieht sich folgendermaßen: Die disfluente Leserin bzw. der disfluente Leser liest einer Tutorin oder einem Tutor einen mittelschweren Text so lange laut vor, bis ein zufriedenstellender Grad an Lesegeschwindigkeit (ungefähr 100 WpM) erreicht wird (Garbe, 2020, S.37). Abhängig davon, wie gut die Textpassage von dem Kind vorgelesen wurde, wird in der nächsten Übungsphase eine einfachere oder herausforderndere Textpassage gewählt (Samuels, 1979, S.404). Der Text sollte beim wiederholenden Lesen nicht zu kurz sein, um zu verhindern, dass die Leserinnen und Leser das Gelesene schnell abspeichern. Der wesentliche Faktor bei diesem Lautleseverfahren ist jedoch die Wiederholung. Durch das Wiederholen des Textes prägen sich unbekannte Buchstaben- und Wortkombinationen ein und werden in den Sichtwortschatz aufgenommen. Dieser erweitert sich dadurch sukzessiv und erleichtert nachhergehende Leseprozesse. Die weiteren Wiederholungen und die unterstützende Person helfen dabei, eine angemessene Phrasierung und Prosodie beim Vorlesen zu entwickeln (siehe Kap. 3.4) (Rosebrock & Nix, 2017, S.46).

4.2.2. Assisted Reading

Bei den sogenannten Verfahren des *assisted reading* bzw. begleitenden Lesens liegt der Fokus auf einem Lesevorbild, dem sogenannten Lesemodell, dessen Leseflüssigkeit beim Lesen als optimal angesehen wird. Disfluente Leserinnen und Leser erfahren durch das begleitende Lesen mit dem Vorbild eine positive Wirkung (Rosebrock & Nix, 2006, S.12). Beim begleitenden Lesen gibt es verschiedene Möglichkeiten der Durchführung, sie unterscheiden sich in der Intensität, mit der das Lesemodell die Leserin bzw. den Leser beim Lautlesen unterstützt. Beim *Chorlesen* lesen das Lesemodell und die Tutandin bzw. der Tutand simultan

den gleichen Text halblaut bzw. laut vor. Beim *Echolesen* hingegen werden die vorgelesenen Sätze zeitlich verzögert wiederholt. Beim *Lückenlesen* liest das schwächer lesende Kind ausgewählte Textstellen alleine, bis die begleitende Person beim Lesen wieder einsetzt (Rosebrock et al., 2019, S.31).

Eine besondere Form des begleitenden Lesens sind sogenannte „Lautlesetandems“ (Rosebrock & Nix, 2017, S.49). Sie sind eine Form des kooperativen Lernens. Wenn eine Klassenlektüre ansteht, kann diese kooperativ gelesen werden. Um sicherzustellen, dass jedes Kind den Text flüssig gelesen hat und in weiterer Folge diesen auch verstanden hat (Rosebrock, 2017, S.109). Grundlegend beim kooperativen Lernen ist, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Bei den Lautlesetandems ist es die Verbesserung der Leseflüssigkeit. Es kommt zu einer wechselseitigen Abhängigkeit oder im Fachjargon zu einer positiven Interdependenz. Gemeint ist damit ein Lernen, bei dem Kinder bzw. Erwachsene gemeinsam Ziele erreichen wollen (Borsch, 2019, S.15). Im Zuge der Lautlesetandems sollen sich die Kinder gegenseitig beim Lesen unterstützen. Die Methode Lautlesetandem ist ein zentraler Inhalt der vorliegenden Arbeit und wird in Kapitel 6 noch detaillierter beschrieben.

Wesentlich für die Förderung der Lesefertigkeiten sind neben einem spezifischen Lesetraining auch die herangezogenen Texte. Diese Dimension wird im nächsten Schritt genauer beleuchtet.

4.3. Geeignete Texte für Lautleseverfahren

Leseförderung, vor allem durch Lautleseverfahren, ist besonders erfolgreich, wenn die Textschwierigkeit an die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Zielführend ist das Üben mit herausfordernden aber nicht überfordernden Texten (Hiebert & Martin, 2009, S.6). Viele Jugendliche und Kinder können keine adäquate Leseflüssigkeit entwickeln, weil sie im Leseunterricht hauptsächlich mit zu schwierigen Texten

konfrontiert werden (Allington, 2006, S.98). Bei der Auswahl der Lesetexte gibt es einiges zu berücksichtigen.

Ein wesentlicher Aspekt für die Verständlichkeit von Texten ist die sogenannte sprachliche Oberflächenstruktur eines Textes. Darunter wird die Lesbarkeit eines Textes verstanden. Gemeint ist damit nicht, ob der vorliegende Text leicht verständlich ist, sondern der Begriff Lesbarkeit „bezieht sich auf die Leichtigkeit und Schnelligkeit des Verstehens der sprachlichen Oberfläche eines Textes“ (Rosebrock et al., 2019, S.66). Für Lehrpersonen ist es ungewohnt, die sprachliche Oberflächenstruktur nach ihrer Komplexität einzuschätzen und zu beurteilen. Die Komplexität der sprachlichen Oberflächenstruktur allerdings ist für den Erfolg von Lautleseverfahren ausschlaggebend. Nur wenn die Anzahl an unbekanntem Wörtern im Text gering ausfällt, können diese unbekanntem Wörter durch mehrmaliges Wiederholen in den Sichtwortschatz übertragen werden. Bei der Auswahl der Übungstexte muss also darauf geachtet werden, dass die sprachliche Oberflächenstruktur der Übungstexte für die Kinder nicht zu anspruchsvoll ist (Rosebrock & Nix, 2017, S.51 f.).

Eine weitere Dimension für die Verständlichkeit von Texten stellt die „kognitive Gliederung“ dar. Beschrieben wird damit das Ausmaß der Transparenz beim Aufbau eines Textes. Die Zuordnung eines Textes zu einer Textsorte bestimmt die Ordnung der einzelnen Textteile. Die Zuordnung der Textsorte beeinflusst also „die kognitive Gliederung“. Es braucht das Vorwissen der Leserin bzw. des Lesers, dass die Organisation des vorliegenden Textes transparent wird. In weiterer Folge werden natürlich die Verstehensprozesse während des Lesens sehr erleichtert, da sich die Schülerinnen und Schüler ausreichend auf die Lektüre fokussieren können (Rosebrock et al., 2019, S.68).

Zwei weitere Aspekte, die für das Textverständnis entscheidend sind, sind die inhaltlichen Komponenten eines Textes und der motivationale Antrieb. Zum Training der Leseflüssigkeit mit Lautleseverfahren sollen Texte herangezogen werden, die inhaltlich angemessen sind und die die

Kinder lustig und spannend finden und somit zum Lesen motivieren (Rosebrock et al., 2019, S.69).

Es ist schwierig, die Komplexität eines Textes direkt zu erfassen. Sogenannte Lesbarkeitsindizes zielen darauf ab, den Schwierigkeitsgrad annähernd zu bestimmen. Aufschluss über die Lesbarkeit eines Textes geben Textmerkmale wie die Länge von Sätzen und Wörtern sowie die Anzahl der Silben in einem Wort. Eine bewährte Methode zur Berechnung der Lesbarkeit, der Lesbarkeitsindex LIX, wurde 1968 vom Schweden Björnsson vorgestellt. Die Summe des Prozentsatzes langer Wörter, also Wörter die mehr als sechs Buchstaben haben, und der durchschnittlichen Satzlänge des ausgewählten Textes ergeben den LIX. So kann die Komplexität eines Textes ungefähr eingeschätzt werden (Lenhard & Lenhard, 2014-2017). Lenhard & Lenhard (2014-2017) haben dafür einen Online-Rechner programmiert, der den LIX digitaler Texte kostenlos berechnet. Der Lesbarkeitsindex eines Erzähltextes für Erstleserinnen und Erstleser liegt bei 25. Jugendliteratur liegt bei einem Wert zwischen 30 und 40 (Rosebrock & Nix, 2017, S.52). Dabei gilt es festzuhalten, dass es nicht immer das Ziel sein soll, Texte möglichst einfach zu konzipieren. Der Text soll an die Zielgruppe angepasst werden. Die ausschließliche Verwendung von sehr einfachen Wörtern und kurzen Sätzen kann bei guten Leserinnen und Lesern zu Unterforderung führen und sich in weiterer Folge negativ auf die Lesemotivation auswirken. Hingegen ist es bei der Konzeption von Lesetexten für schwächere Leserinnen und Leser durchaus sinnvoll, eine einfache Sprache zu wählen (Lenhard, 2019, S.32).

Die Bereitstellung der Texte für das Lesetandem kann unterschiedlich gehandhabt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler den zu lesenden Text aus einer Fülle von bereitgestellten Texten selbst auswählen. Dies ermöglicht eine leistungsadaptive Differenzierung, weil je nach individuellen Leseleistungen des Lesetandems die Lesetexte bearbeitet werden können. Dabei besteht allerdings das Risiko, dass ein Lesetandem oberflächlich und ungenau der Leseroutine nachgeht, um schnell den nächsten Übungstext auswählen zu können.

In der Primarstufe wird oftmals bevorzugt, wenn alle Schülerinnen und Schüler der Klasse denselben Text lesen. Daraus resultiert der Vorteil, dass alle Kinder die gleichen Leseerfahrungen machen und die gelesenen Inhalte anschließend im Unterricht aufgearbeitet oder weiterverarbeitet werden können (Rosebrock et al., 2019, S.100 f.).

Ob einheitliche oder individuelle Lesetexte, die Auswahl geeigneter Texte ist ein wichtiger Bestandteil der Leseförderung. Im nächsten Kapitel wird die Methode des Lautlesetandems genau erläutert und die Herangehensweise sowie die Durchführung thematisiert.

4.4. Lautlesetandem – Die Methode

Das Lautlesetandem nach Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold gilt als wirksame Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit. Es wird dabei die Leseflüssigkeit als wesentliche Teilkompetenz des Konstrukts der Lesekompetenz gezielt trainiert. Im folgenden Kapitel wird die Konzeption der Methode, der Ablauf sowie der motivierende Einsatz im Unterricht beschrieben.

Lautlesetandems sind eine deutschsprachige Adaption der von Topping (1995) entwickelten Lesemethode des „paired reading“. Beim „paired reading“ unterstützen Lesende mit hohen Lesefähigkeiten Leserinnen und Leser mit bestimmten Defiziten in der Lesekompetenz. Es gibt also eine Tutorin bzw. einen Tutor und eine Tutandin oder einen Tutanden. Die Tutorin bzw. der Tutor fungiert dabei als kompetentes Lesemodell. Beim „paired reading“ werden zwei fundamentale Prinzipien des Lesens miteinander verbunden. Der erste wesentliche Aspekt ist, dass die Lesenden gleichzeitig gemeinsam laut und synchron lesen. Der zweite wichtige Eckpunkt des „paired reading“ besteht darin, dass das schwächer lesende Kind auf ein ausgemachtes Zeichen hin, alleine ohne Unterstützung des Lesemodells weiterliest. Dies erfolgt allerdings nur, wenn sich die Leserin bzw. der Leser beim Vortragen der Lektüre sicher fühlt (Topping, 1995, S.7). In der adaptierten Methode der Lautlesetandems wird ein weiteres Grundprinzip der Lautleseverfahren, die Wiederholung,

ergänzt. Texte werden also gemeinsam laut gelesen und mehrmalig wiederholt. Durch die Wiederholung unbekannter Wörter können diese eingepägt werden (Rosebrock et al., 2019, S. 97).

Der Ablauf der Lesetandems ist genau strukturiert, um es auch schwachen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, den Ablauf der Methode schnell zu erlernen und zu verinnerlichen. Beispielsweise wird im Zuge der Leseroutine jedes Lesetandems jeder Übungstext solange synchron laut gelesen, bis es den Lesenden gelingt, den Text weitgehend fehlerfrei und flüssig zu lesen. Mindestens viermal wird der Übungstext gelesen (Rosebrock et al., 2019, S.97).

4.4.1. Ablauf der Methode

Grundsätzlich erfolgt die Methode der Lautlesetandems immer nach dem gleichen Ablauf. Effekte sind dann erkennbar, wenn im Zuge des Lesetrainings dreimal in der Woche für 15 bis 20 Minuten paarweise laut gelesen wird. Dieser Ablauf soll für mindestens acht Wochen oder länger (ein Schulhalbjahr) durchgeführt werden. Zu beachten gilt jedoch, dass eine Trainingseinheit die Dauer von 20 Minuten nicht überschreiten sollte. Da das Lesetraining hohe Konzentrationsleistungen von den Leserinnen und Lesern erfordert, können sie durch zu lange Übungszeiten überfordert werden oder empfinden das Verfahren als monoton (Rosebrock & Nix, 2017, S.49).

Zu einem Lesetandem gehört immer ein besser lesendes Kind, auch genannt Tutorin oder Tutor und ein schwächer lesendes Kind, die Tutandin bzw. der Tutand. Die etwas besseren Leserinnen und Leser übernehmen die Rolle der „Lese-Trainer“. Sie begleiten die „Lese-Sportler“ beim Lesen als Lesemodell. Das gemeinsame Lesen im Sinne des kooperativen Lernens bewirkt außerdem, dass die Aufmerksamkeit während des Leseprozesses anhält (Rosebrock & Gold, 2018, S.13 f.).

Die folgende Abbildung stellt die Routine einer Trainingseinheit im Lautlesetandem ausführlich dar:

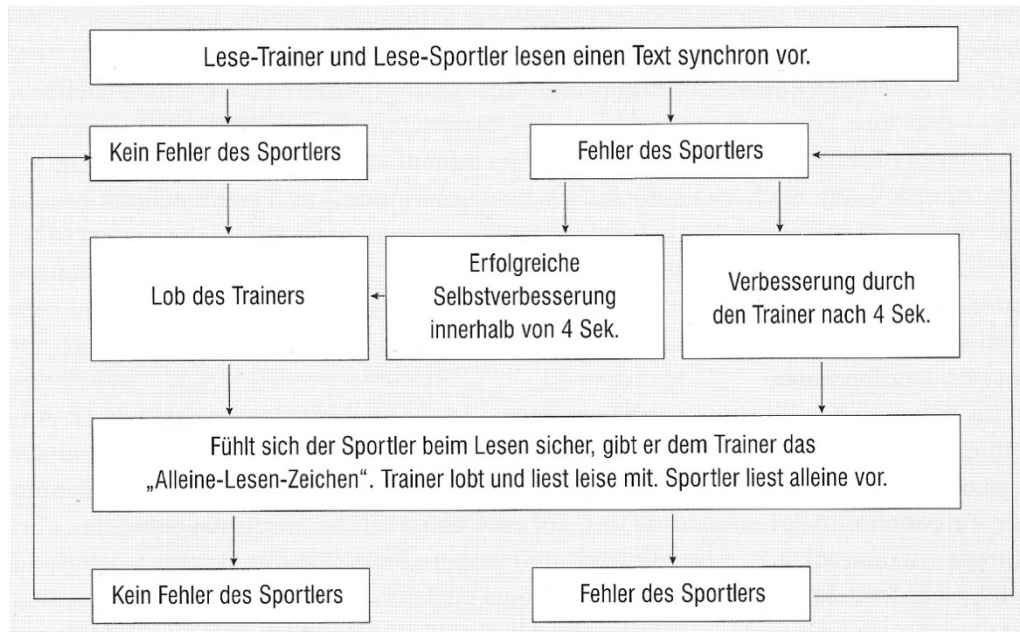


Abbildung 3. Trainingsroutine eines Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2019, S.98)

Begonnen wird die Leseroutine wie oben in der Abbildung dargestellt mit dem synchronen Lesen eines Textes. Lese-Trainerin bzw. Lese-Trainer und Sportlerin bzw. Sportler sitzen dafür direkt nebeneinander und haben einen gemeinsamen Text vor sich liegen. Um einen gleichzeitigen Start des Lesens zu ermöglichen, beginnen die Lesepartner nach einem vereinbarten Zeichen (z.B.: „3-2-1 LOS“) gleichzeitig und halblaut zu lesen. Die Trainerin bzw. der Trainer zeigt dabei mit dem Finger oder einem Stift in der zu lesenden Zeile mit. Diese Unterstützung soll den Lesepartnern dabei helfen, eine gemeinsame Lesegeschwindigkeit zu finden, die vor allem für die Sportlerin oder den Sportler angemessen ist. Als Richtlinie gilt immer die Lesegeschwindigkeit des schwächer lesenden Kindes (Rosebrock et al., 2019, S.99).

Die nächste Ebene der Abbildung 3 beschreibt das Vorgehen im Falle eines Lesefehlers. Kommt es zu einem Lesefehler der Tutandin bzw. des Tutanden wird der Lesevorgang unterbrochen, dies wird in der Abbildung

bereits eine Ebene unterhalb dargestellt. Die Leserin bzw. der Leser hat dann vier Sekunden Zeit, um seinen Lesefehler selbständig zu korrigieren. Erfolgt keine Selbstkorrektur der Sportlerin bzw. des Sportlers, zeigt die begleitende Person auf das falsch gelesene Wort und liest es richtig vor. Die schwächere Leserin bzw. der schwächere Leser wiederholt schließlich das Wort korrekt. In beiden Fällen wird nach einem Fehler wieder am Satzanfang zu lesen begonnen. Sollte die Leser-Trainerin bzw. der Lese-Trainer die Bedeutung eines Wortes auch nicht kennen, können Wörterbücher oder die Lehrperson herangezogen werden. Wesentlich für das Lesetraining ist, den Kindern zu vermitteln, dass Fehler zum Training dazugehören und man aus korrigierten Fehlern lernt (Rosebrock et al., 2019, S.99).

Die vierte Ebene in Abbildung 3 hält das Alleine-Lesen fest. Ziel ist es, dass sich die Sportlerin bzw. der Sportler nach längerem fehlerfreiem Lesen und entsprechendem Lob der begleitenden Person beim Lesen so sicher fühlt, dass sie bzw. er allein weiterlesen möchte. Die Sportlerin oder der Sportler gibt daraufhin ein vorab ausgemachtes Allein-Lese-Zeichen (z.B. Anstupsen oder Hand heben). Die Trainerin bzw. der Trainer setzt ab diesem Zeitpunkt das laute Lesen aus und liest leise mit, behält aber die Fingerführung zur Orientierung bei. Dies wird so lange fortgeführt bis der vorliegende Textabschnitt fehlerfrei bewältigt wurde oder aufgrund eines Lesefehler die Korrekturroutine wieder zum Einsatz kommt (Rosebrock & Nix, 2017, S.50). Die Lese-Trainerin bzw. der Lese-Trainer muss sich trotz des stillen Lesens auf die Leseflüssigkeit seines Partners fokussieren, da jederzeit ein Eingreifen aufgrund eines Lesefehlers möglich sein muss (Rosebrock et al., 2019, S.100).

Die Schülerinnen und Schüler lesen den ausgewählten Text bzw. Textabschnitt nach der in Abbildung 3 dargestellten Routine mindestens viermal laut. Die Lautstärke ist dabei so zu wählen, dass andere Lesepaare durch das eigene laute Lesen nicht gestört werden. Nach jeder Wiederholung des Textes wird in einem Kontrollfeld unter dem Text ein Häkchen gemacht. Ist die Mindestanzahl von vier Wiederholungen erreicht, kann

das Leseteam den Text der Lehrperson vortragen. Diese erhält so Einblick, ob der Text wirklich flüssig gelesen werden kann. Ist dies nicht der Fall, können die Schülerinnen und Schüler den Text noch weiter üben (Rosebrock et al., 2019, S.100 f.).

Der erste Eindruck vermittelt möglicherweise einen streng reglementierten und komplizierten Ablauf der Methode. Nach dem Erproben der Methode der Lautlesetandems wird aber erkennbar, dass die Routine einfach ist und auch Schülerinnen und Schüler die Herangehensweise schnell verinnerlichen (Rosebrock et al., 2019, S.101).

Die genaue Durchführung der Methode wurde in diesem Kapitel beschrieben. Für die Organisation der Methode ist außerdem auch die Rolle der Lehrkraft relevant. Im nachfolgenden Kapitel werden die Aufgaben der Lehrperson dargestellt.

4.5. Aufgaben der Lehrperson

Um die Methode der Lautlesetandems im Leseunterricht zielführend einsetzen zu können, muss die Lehrperson bestimmte Anforderungen erfüllen.

4.5.1. Einführung in die Methode

Zu den wesentlichen Aufgaben der Lehrperson bei der Durchführung der Methode zählt die sorgfältige Einführung der Lautlesetandems. Ungefähr drei Unterrichtseinheiten sollen für das Kennenlernen der Methode veranschlagt werden. In der ersten Einheit wird die Trainingsmethode ausführlich vorgestellt. In den folgenden Unterrichtseinheiten wird die kooperative Methode erprobt und wiederholt. Die sozialen und kooperativen Aspekte der Lesemethode sollen dabei deutlich hervorkommen. Die Rolle der Sportlerin bzw. des Sportlers und des trainierenden Kindes sind gleichberechtigt. Den Kindern wird vermittelt, dass sie ein Team sind, das gemeinsam an ein Ziel, und zwar die Verbesserung der Leseflüssigkeit, kommen möchte (BISS, 2017, S.7).

4.5.2. Zusammensetzung der Lesetandems

Eine weitere wichtige Aufgabe der Lehrperson ist es, die Lesetandems zusammenzusetzen. Rosebrock et al. (2019, S.103) beschreiben die Zusammensetzung folgendermaßen: „Ein Lesetandem setzt sich immer aus einem etwas besser und einem weniger gut lesendem Kind zusammen.“ Als vorteilhaft erweist sich dabei ein kleiner, aber doch merkbarer Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Lese-Trainerin bzw. Lese-Trainer und Lese-Sportlerin bzw. Lese-Sportler (Rosebrock et al., 2019, S.103). Für die Bildung der Tandems wird empfohlen, die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler mithilfe eines diagnostischen Verfahrens zu überprüfen. Dafür können zum Beispiel folgende Verfahren herangezogen werden:

Eine zeitökonomische Herangehensweise zur Bestimmung der Lernausgangslage stellt das Salzburger Lese-Screening dar (Fedrowitz-Claashen, Schnabel, & Riegler, 2020, S.9). Das Salzburger Lese-Screening (SLS) kann als Gruppentest durchgeführt werden. Das bedeutet, dass alle Kinder der Klasse gleichzeitig das Screening bearbeiten können. Ermittelt werden dabei die basalen Lesefertigkeiten. Darüber hinaus ermöglicht dieses diagnostische Verfahren, Einschätzungen über den Leistungsstand einer gesamten Klasse zu machen. Dabei wird auch die Leseflüssigkeit erfasst (Mayringer & Wimmer, 2014, S.4).

Eine weitere Option für die gleichzeitige Ermittlung der Leseflüssigkeit der gesamten Klasse sind Lückentexte. Die Lehrperson zeichnet dafür eine Zeitleiste auf die Tafel. Nach dem gemeinsamen Lesestart stoppt die Lehrerin bzw. der Lehrer die Zeit mit und zeigt diese auch auf der Tafel am Zeitstrahl mit. Wenn ein Kind fertig ist mit dem stillen Lesen, dreht es seinen Text um und schreibt die vergangene Zeit auf den Zettel (BISS, 2017, S.7; Rosebrock et al., 2019, S.105).

Präziser, aber zeitaufwendiger kann die Leseflüssigkeit mittels sogenannten Lautleseprotokollen ermittelt werden. Zur Erstellung eines Lautleseprotokolls lesen einzelne Schülerinnen oder Schüler der Lehrperson

einen Text bzw. einen Textabschnitt laut vor. Die Lehrperson folgt dem Leseprozess und notiert währenddessen alle Lesefehler. Nach einer Minute stoppt die Lehrperson das Vorlesen und markiert die Textstelle mit einem Häkchen. So kann die Lesegeschwindigkeit in Wörter pro Minute einfach ermittelt werden. Mit Hilfe eines Lautleseprotokolls wird also nicht nur die Lesegeschwindigkeit, sondern auch die Lesegenauigkeit erfasst (BISS, 2017, S.7; Rosebrock & Nix, 2017, S.42).

Wurde schließlich die Ausgangslage der Lesekompetenz mit Hilfe eines Verfahrens erhoben, können die Lautlesetandems zusammengesetzt werden. Die Ergebnisse des diagnostischen Verfahrens werden entsprechend der herausgekommenen Reihenfolge in eine Tabelle eingetragen. Diese Reihenfolge wird nun in der Mitte halbiert. Es entstehen zwei Gruppen. Die erste Hälfte, die besser Lesenden übernehmen die Rolle der Trainerinnen und Trainer. Die zweite Hälfte, die schwächer lesenden Kinder der Klasse sind die Sportlerinnen und Sportler.

Abbildung 4 verdeutlicht die Zusammensetzung der Lesetandems. Das beste Kind der Gruppe der Trainerinnen und Trainer und das beste Kind der Gruppe der Sportlerinnen und Sportler sind also ein Team. So wird ein adäquater Unterschied in der Lesekompetenz innerhalb der Lesetandems forciert. Dieses Vorgehen wird auch bei der Bildung der verbleibenden Teams (siehe Abbildung 4) fortgesetzt (Fedrowitz-Claashen et al., 2020, S.9).

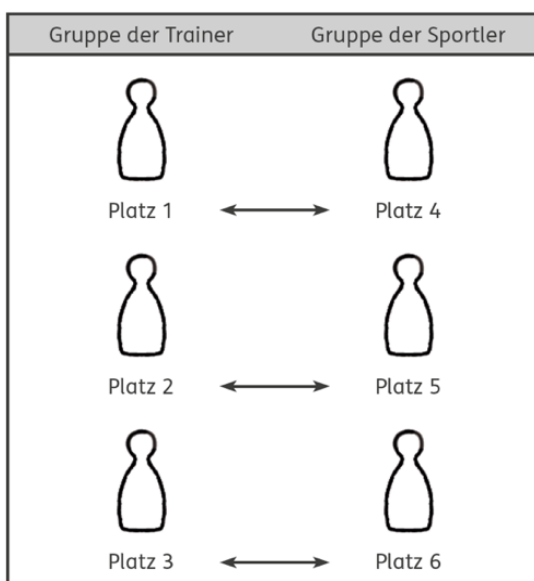


Abbildung 4. Zusammensetzung der Lesetandems
(Fedrowitz-Claashen et al., 2020, S.9)

Die Zusammensetzung der Tandem-Teams sollte regelmäßig wiederholt werden. Durch neue Messergebnisse kommt es zur Bildung neuer Teams (BISS, 2017, S.37). Die Neuzusammensetzung der Lesetandems hat mehrere Vorteile. Zum einen können so für die Leserinnen und Leser ihre Fortschritte sichtbar werden. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Leseselbstkonzept der Kinder aus. Zum anderen bleibt das Training so spannender und herausfordernder, wenn man sich wieder auf ein anderes Partnerkind einstellen muss oder sogar vom übenden Kind in die Rolle der Trainerin oder des Trainers schlüpft (Rosebrock et al., 2019, S.110 f.).

Dieses Kapitel hat die Aufgaben der Lehrperson bei der Durchführung der Lesetandems vorgestellt. Neben der korrekten Einführung in die Methode und der Zusammensetzung der Leseteams, übernimmt die Lehrkraft beim Training eine begleitende Funktion und dient als Ansprechperson. Außerdem gebührt der Lehrkraft die wichtige Aufgabe geeignete Texte für das Lesetraining auszuwählen. Die Auswahl richtiger Lesetexte wurde bereits in Kapitel 4.3 genauer analysiert. Im nächsten Schritt wird

die Methode der Lautlesetandems in die aktuelle Forschung eingebettet und von verschiedenen Seiten beleuchtet.

5. AKTUELLE FORSCHUNGSBERICHTE

Im deutschsprachigen Raum werden Lesetrainings wie die Lautlesetandems erst seit einigen Jahren erforscht und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Im englischsprachigen Raum hingegen finden Lautlesetandems oder ähnliche Lautlesefördermethoden bereits seit vielen Jahren Eingang in die Praxis und sind vielfach in den Fokus der Forschung geraten.

5.1. Paired Reading

Topping (1987, S.120 f.) erforschte bereits vor über 30 Jahren die Wirkung von diversen Lautleseverfahren. In zehn verschiedenen Projekten nahmen circa 2000 Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis achtzehn Jahren teil. Angewandt wurden verschiedene Lautlesemethoden über einen Zeitraum von fünf bis zehn Wochen. Die durchgeführten Studien zeigen auf, dass kooperative Lautleseverfahren einen erheblichen Einfluss auf das Lesen haben. Anhand von Prä- und Posttests konnte festgestellt werden, dass sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in etwa viermal so stark verbesserte als im normalen Leseunterricht. Unabhängig davon, welche Funktion (Tutor/Tutorin oder Tutand/Tutandin) sie im Lesetraining einnahmen (Topping, 1987, S.128).

5.2. Frankfurter Hauptschulstudie Leseflüssigkeit

Eine grundlegende Studie im deutschsprachigen Raum zu Lautlesetandems ist die *Frankfurter Hauptschulstudie Leseflüssigkeit*. Die Frankfurter Arbeitsgruppe um Cornelia Rosebrock und Daniel Nix befasst sich mit der Leseflüssigkeit von leseschwachen Zwölfjährigen. Wobei sich die Mängel in der Lesekompetenz zum einen auf eine mangelnde Leseflüssigkeit und zum anderen auf die fehlende Lesemotivation zurückführen

lassen. Die beiden Aspekte reagieren wechselseitig. Kann ein Kind bzw. Jugendlicher nicht flüssig lesen, wird die Motivation zum Lesen zunehmend kleiner. Im Umkehrschluss bedeutet das: Ist die Lesemotivation gering, wird sich auch die Leseflüssigkeit kaum verbessern (Rosebrock, Rieckmann, Nix, & Gold, 2010).

An der Studie zur Leseflüssigkeit nahmen gesamt 527 Schülerinnen und Schüler aus 31 Hauptschulklassen teil. Unterschieden wurde in diesem Quasi-Experiment zwischen Klassen, die das Treatment der Lautlesetandems genossen, Klassen, die im Sinne der Vielleseverfahren sogenannte „Stille Lesezeiten“ durchführten, und den Kontrollgruppen (Rosebrock et al., 2010, S. 37). Für diese Arbeit von wichtiger Bedeutung sind jene Klassen, die Lautlesetandems durchführten sowie die Kontrollgruppen. Dabei handelt es sich um eine Stichprobe $N = 297$ (131 Mädchen und 166 Jungen) (Nix, 2011, S.157). Es stellte sich heraus, dass die Leseflüssigkeit in allen drei Gruppen beim Post-Test eine signifikante Verbesserung aufwies. Jene Gruppen, die zum Training der Leseflüssigkeit Lautlesetandems genossen, sind den anderen beiden Gruppen jedoch im Zugewinn überlegen. Auch der Follow-Up-Test (Test zur Darlegung einer nachhaltigen Wirkung) zeigt diesen höheren Zugewinn der Lautlesetandems auf. Anders verhält sich allerdings die Lesemotivation. In Bezug auf die Lesemotivation können nach dem Treatment keine signifikanten Unterschiede festgehalten werden. Der Follow-Up-Test hingegen zeigt in allen drei Gruppen einen Rückgang der Lesemotivation auf (Rosebrock et al., 2010, S.45). In der Studie wurde die Leseflüssigkeit anhand dreier Kriterien, Dekodiergenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Satzverständnis erhoben. In allen drei Teilbereichen der Leseflüssigkeit ist die Treatmentgruppe „Lautlesetandems“ der Kontrollgruppe hinsichtlich des Lernzuwachses überlegen (Nix, 2011, S.181 f.).

5.3. Frankfurter Grundschulstudie Leseflüssigkeit

In der Frankfurter Grundschulstudie wurde nun die Frankfurter Hauptschulstudie zur Anwendung im Primarstufenbereich adaptiert. Ein wesentliches Argument zur Realisierung der Studie in der Primarstufe liegt darin, die Intervention bereits bei Kindern in der Primarstufe durchzuführen, um Defizite in der Leseflüssigkeit bei Zwölfjährigen möglicherweise präventiv zu vermeiden. Zur Durchführung der Forschung wurden rund 900 Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse herangezogen. Interveniert wurde entweder mit der Methode der Lautlesetandems oder einer klassenweiten Lautlesemethode (Lauer-Schmaltz, Rosebrock, & Gold, 2014, S.48).

Wie in der Frankfurter Hauptschulstudie ist auch im Bereich der Primarstufe die Gruppe, die Lautlesetandems durchführte, der Kontrollgruppe überlegen. Der Zuwachs gegenüber der Kontrollgruppe ist minimal aber dennoch signifikant höher ($p < 0,01$). Längerfristige Veränderungen der Leseflüssigkeit nach dem Follow-Up-Test konnten nicht festgestellt werden. Die Studie zeigte zudem auf, dass Schülerinnen und Schüler mit höheren Ausgangswerten in der Leseflüssigkeit auch einen größeren Lernzuwachs durch die Intervention, also die Lautlesetandems, aufweisen konnten. Wird dies berücksichtigt, lässt sich keine Signifikanz nachweisen ($p = 0.07$) (Lauer-Schmaltz et al., 2014, S.53 f.).

Die Lautlesetandems zeigen zwar bei Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse eine Wirkung, diese ist jedoch nicht sehr aussagekräftig. Daraus soll allerdings nicht resultieren, dass Lautlesetandems für die Primarstufe nicht geeignet sind. Außerdem gilt es festzuhalten, dass der Zuwachs in der Lesekompetenz im Anschluss an den Erstleseunterricht auch ohne konkrete Fördermaßnahmen sehr hoch ist ($d = 0,80$). Ein Zuwachs von $d = 0,95$ mit Hilfe von Lautlesetandems ist also sehr beträchtlich. Laut den Autorinnen und Autoren ist bei einem ohnehin großen Zuwachs der Lesekompetenz nach dem Erstleseunterricht wenig Raum für weitere Trainingszuwächse (Lauer-Schmaltz et al., 2014, S.56 f.). Trotz

der geringen Effekte befürworten Lauer-Schmaltz et al. (2014, S.59) den Einsatz von Lautlesemethoden im Unterricht in der Primarstufe.

5.4. ERIC-Studie

Fadler und Böhme (2018) haben sich ebenfalls mit dem Einsatz von Lautlesetandems in der Primarstufe beschäftigt. Trotz ihrer nachgewiesenen Wirksamkeit werden die Lautlesetandems bis zum aktuellen Zeitpunkt nur selten in den Deutschunterricht der Primarstufe integriert. 2016 wurde schließlich die ERIC-Studie durchgeführt. Dafür wurden Stichproben aus 59 deutschen Schulklassen herangezogen. Dabei stellte sich heraus, dass lediglich in 14 Prozent der gehaltenen Deutschstunden Lautlesetandems zum Einsatz kamen. Als Erklärung für den seltenen Einsatz der Trainingsmethode vermutet man den noch geringen Bekanntheitsgrad der Lautlesetandems (Fadler & Böhme, 2018, S.5).

5.5. Parent-assisted-Reading

Eine weitere relevante Studie aus den Vereinigten Staaten befasst sich mit dem Parent-assisted-Reading. Durch eine aktive Teilhabe der Eltern an der Bildung ihrer Kinder werden Lautlesetandems zuhause durchgeführt. Im Fokus der Studie liegt die Verbesserung des Leseverständnisses durch das Lautleseverfahren. Darüber hinaus kann durch das Lesen zuhause mit den Eltern eine Verbindung zwischen dem Zuhause und der Schule hergestellt werden. Dies wiederum gibt dem Kind das Gefühl, dass ihre Bildung für die Eltern von Bedeutung ist (Howell, 2006).

Zur Untersuchung wurden Kinder aus der dritten Schulstufe ausgewählt. Nach genauen Vorgaben mussten diese Kinder zuhause mit den Eltern lesen und dies in Form eines Dokumentationsbogens festhalten. Nach einem Durchführungszeitraum von neun Wochen zeigte sich, dass die Ergebnisse der wiederholten Messungen statistisch signifikant waren ($p = 0,03$). Das Einbinden der Eltern zur Förderung des Leseverständnisses erweist sich nach dieser Studie als vorteilhaft (Howell, 2006).

5.6. Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung

Trotz zahlreicher Studien, die die Wirksamkeit von Lautlesetandems bestätigen, gibt es auch kritische Meinungen zu dieser Fördermethode. Reiske und Bode-Kirchhoff (2020) stimmen einer möglichen Verbesserung der hierarchieniedrigen Lesekompetenzen durch Lautlesetandems zu. Sie warnen aber davor, Lautlesetandems als Patentrezept für alle Defizite in der Lesekompetenz zu sehen. Besonders die Lesemotivation kann durch die Anwendung von Lautlesetandems auf der Strecke bleiben. Es erfolgt keine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den Texten. Dabei ist eben diese Auseinandersetzung oft der Punkt, der die Schülerinnen und Schüler zum Lesen motiviert (Reiske & Bode-Kirchhoff, 2020, S.2). Reiske & Bode-Kirchhoff (2020, S.3) geben zu bedenken, dass Lautlesetandems nur für bestimmte Kinder eingesetzt werden sollen. Und zwar bei jenen, die das Dekodieren und Automatisieren noch trainieren müssen. Außerdem braucht es ein breites Angebot an Lesetexten, um die Leseinteressen der Kinder zu berücksichtigen und somit die Lesemotivation aufrecht zu erhalten.

Die angeführten Studien liefern einen Einblick in die Anwendung von Lautlesetandems im Unterricht und deren Effektivität. Es wurde unter anderem aufgezeigt, dass der Einsatz von Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit in verschiedenen Schulstufen durchaus wirksam sein kann. Die Wirksamkeit des Trainings bei älteren Schülerinnen und Schülern ist größer als bei Kindern in der Primarstufe. Aus den angeführten Erkenntnissen von diversen Studien und der zuvor angeführten Literatur ergibt sich das Ziel bzw. das Anliegen dieser Masterarbeit.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Lesemethode Lautlesetandem in einer zweiten Klasse der Primarstufe und erforscht ihren effektiven Einsatz, da dies aus den vorhandenen Forschungsberichten noch nicht ausreichend hervorgeht. Ziel ist es, neue Erkenntnisse über die Methode im Anschluss an den Erstleseunterricht liefern zu können. Die Arbeit soll zei-

gen, inwieweit die Methode schon zu Beginn der Leseentwicklung hilfreich ist. Ziel der Arbeit ist es, die Trainingsmethode auf einen positiven Mehrwert für die zweite Schulstufe hin zu überprüfen, um anschließend praktische Tipps zur Umsetzung in der Primarstufe geben zu können.

Aus den Erkenntnissen der Literatur zum Thema Lautlesetandems und den aktuellen, vorliegenden Studien zu dieser Thematik, die aufzeigen, dass die Methode der Lautlesetandems die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst, wurde folgende Forschungsfrage entwickelt: *„Wie wirksam sind Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit auf der 2. Schulstufe und wie ergeht es den Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Trainingsmethode hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und des kooperativen Lernens?“*

Die Erkenntnisse der Studien (Kapitel 5) zeigen, dass die Leseflüssigkeit und somit die auch die Lesekompetenz durch das Training mit Lautlesetandems verbessert wird. Mit Blick auf die Forschungsfrage lässt sich nun folgende Hypothese formulieren:

Hypothese 1 (H₁): Die Trainingsmethode Lautlesetandem der Experimentalgruppe ist mit Blick auf die Förderung der Leseflüssigkeit wirksamer als der reguläre Deutschunterricht der Kontrollgruppe.

Lauer-Schmaltz et al. (2014, S.53 f.) beschreiben in der Frankfurter Grundschulstudie (Kapitel 5.3), dass der kurzfristige Zuwachs der Leseflüssigkeit bei jenen Schülerinnen und Schülern höher war, die bereits vor der Intervention ein höheres Ausgangsniveau der Leseflüssigkeit hatten. Aufgrund dessen wurde folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 2 (H₂): Je ausgeprägter die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler (Tutorinnen und Tutoren) vor der Anwendung der Methode war, desto größer war deren Zuwachs an Leseflüssigkeit nach der Intervention.

Die basalen Lesefertigkeiten werden auf diverse Aspekte hin untersucht. Ein immer wieder diskutierter Ansatz ist der geschlechtsspezifische Unterschied in der Lesekompetenz. Anlässlich dieses Aspektes wurde folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 3 (H₃): Es gibt bei der Leseflüssigkeit signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Buben.

Der Ablauf der Lautlesetandems ist genau strukturiert und vorgegeben. Rosebrock et al. (2019) begründen dies damit, dass somit auch schwächere Schülerinnen und Schüler den Ablauf schnell, ohne große Mühen verinnerlichen können. Zudem ist die Zusammensetzung der Lesetandems ein wesentlicher Aspekt der Trainingsmethode und daher auch wesentlich für den Erfolg der Lautlesetandems. Die Umsetzung der Methode und deren Rahmenbedingungen werden ebenfalls erforscht.

Im anschließenden empirischen Teil werden die angewandten Methoden, das Forschungsdesign sowie die Resultate der Studie ausführlich dargestellt. Die aufgestellten Hypothesen werden analysiert und bei den Implementationen für die Praxis berücksichtigt.

EMPIRISCHER TEIL

In diesem Abschnitt der Arbeit wird auf die durchgeführte Untersuchung sowie die Methoden der Datenerhebung und Analyse (Kapitel 6), eingegangen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse präsentiert (Kap. 7) und als wesentlicher Teil der Arbeit auch diskutiert (Kap. 8). Abschließend wird eine Empfehlung für die Anwendung in der pädagogischen Praxis ausgesprochen.

6. METHODEN

6.1. Stichprobe

Um die Lesefördermethode *Lautlesetandem* erproben zu können, wurden zwei zweite Klassen der Primarstufe derselben kleinen Landschule in Oberösterreich herangezogen. Zu Beginn nahmen an der Untersuchung alle Schülerinnen und Schüler ($N = 25$) der beiden Klassen teil. Schlussendlich liegen nach der Intervention vollständige Daten von 25 Schülerinnen und Schülern ($N = 25$) zur Bearbeitung der Arbeit vor. Davon waren 11 Mädchen und 14 Buben. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt bei sieben Jahren und elf Monaten. Der Migrationsanteil der Schülerinnen und Schüler ist sehr gering und liegt bei einem Prozentsatz von 0,04. Bis auf ein Kind stammen alle teilnehmenden Kinder aus einem deutschsprachigen Elternhaus.

Die beiden Klassen wurden eingeteilt in eine Experimentalgruppe ($n = 11$) und eine Kontrollgruppe ($n = 14$). Wie in Abbildung 5 dargestellt, waren zum Zeitpunkt der Intervention *Lautlesetandem* in der Klasse der Experimentalgruppe 4 Mädchen (in der Abbildung rot) und 7 Buben (in der Abbildung blau). Die Kontrollgruppe bestand aus 7 Mädchen und 7 Buben. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter kommt es in der Experimentalgruppe zu einer Ungleichheit. Lediglich ein Prozentsatz von 36,4 der Experimentalgruppe ist weiblich. Mit einem prozentualen Anteil von

63,6 stellen die Buben in dieser Gruppe die Mehrheit dar. In der Kontrollgruppe hingegen liegt sowohl der Anteil an Mädchen als auch der Anteil an Buben bei 50%, wie in der Abbildung 5 zu erkennen ist.

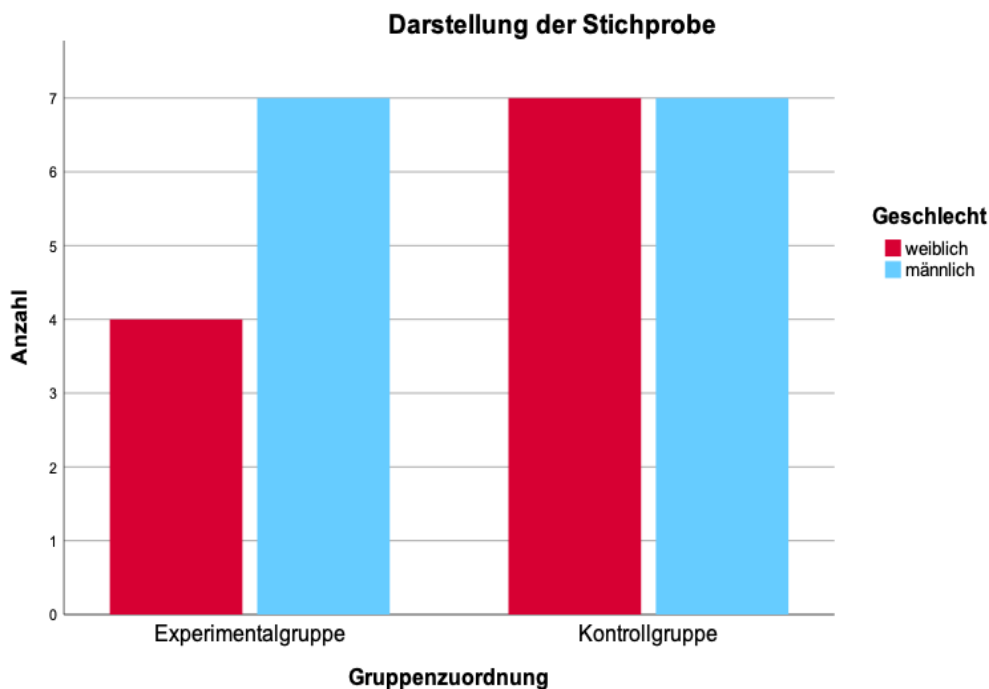


Abbildung 5. Darstellung der Stichprobe in Experimental- und Kontrollgruppe

An der Untersuchung nahmen außerdem noch die beiden Klassenlehrerinnen der jeweiligen Klassen teil. Wobei eine der beiden mit der Trainingsmethode der Lautlesetandems vertraut war. Diese unterrichtete die Experimentalgruppe und führte angesichts dessen auch Lautlesetandems durch.

Als relevante Information für diese Arbeit gilt die Tatsache, dass die beiden Klassen in der 1. Schulstufe noch eine gemeinsame Klasse waren. Aufgrund zugezogener und repetierender Kinder wurde die Klasse schließlich vor Beginn der 2. Schulstufe aufgeteilt. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat also einen identischen Leselernunterricht mit derselben Lehrperson genossen.

6.2. Untersuchungsdesign

Für die Durchführung der Untersuchung wurde ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign mit Experimentalgruppe und Kontrollgruppe sowie Vorher- und Nachher-Messung herangezogen. Dieser Untersuchungsplan gilt in der sozialwissenschaftlichen Forschung als am meisten verbreitet. Bei diesem Design werden zwei vorgegebene Gruppe untersucht, im Fall der vorliegenden Arbeit zwei Parallelklassen. Eine Randomisierung (zufällige Zuordnung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Experimental- und Kontrollgruppe) war aufgrund der vorgegebenen Klassen und der Methodenkenntnis der Lehrpersonen nicht möglich (Weinberger, 2013, S.86). Als Gefährdung der internen Validität gelten bei diesem Untersuchungsplan Unterschiede in der Ausganglage der beiden Gruppen. Mit der Vorhermessung wird allerdings versucht, diesem Umstand entgegenzuwirken. So kann festgestellt werden, ob die beiden Klassen grundsätzlich vergleichbar sind.

Zuverlässigere quasiexperimentelle Untersuchungspläne, wie zwei Vorhermessungen und vertauschte Replikation (Experimentalgruppe und Kontrollgruppe tauschen nach der ersten Phase der Durchführung), waren aufgrund der zeitlich begrenzten Forschungsmöglichkeit nicht durchführbar (Weinberger, 2013, S.91). Da die interne Validität bei dem gewählten Design nicht garantiert werden kann, wurde zur zusätzlichen Unterstützung eine weitere Untersuchungsmethode durchgeführt. Durch die Methode der Beobachtung werden die erhobenen Daten ergänzt und verglichen.

Bei einem Quasi-Experiment handelt es sich um eine hypothesenprüfende Untersuchung. Die zu prüfenden Hypothesen wurden aus der Theorie abgeleitet und sind bereits am Ende des Theorieteiles angeführt. Es soll der Einfluss der unabhängigen Variable (UV) erforscht werden. In dieser Untersuchung fungiert als unabhängige Variable die *Unterrichtsmethode Lautlesetandem*. Zu messen gilt es die abhängige Variable (AV)

Leseflüssigkeit. Diese Messung erfolgte durch ein standardisiertes Lesescreening.

Die Durchführung der Forschung erfolgte im Zeitraum von Dezember 2020 – März 2021. Zu Beginn des Forschungszeitraumes wurde der Prä-Test mit beiden teilnehmenden Gruppen durchgeführt (siehe Abbildung 6). Schließlich erfolgte die Intervention. Die Experimentalgruppe genoss einen Unterricht, der um die unabhängige Variable, die Methode der Lautlesetandems, erweitert wurde. Die Kontrollgruppe erhielt über den gesamten Forschungszeitraum einen gewöhnlichen Unterricht ohne Lautlesetandems. Über einen Zeitraum von acht Wochen hinweg führte die Experimentalgruppe das Lesetraining „Lautlesetandems“ dreimal in der Woche für je 15-20 Minuten durch. Da das Lesen nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsgegenständen von großer Bedeutung ist, wurden aus zeitlichen Gründen sowohl der Deutschunterricht als auch andere Unterrichtsgegenstände zur Durchführung der Intervention herangezogen. Erwartet wurde als Ergebnis eine Verbesserung der *Leseflüssigkeit* (AV). Den Abschluss der Forschung bildete der Post-Test, nach Ende der Intervention.

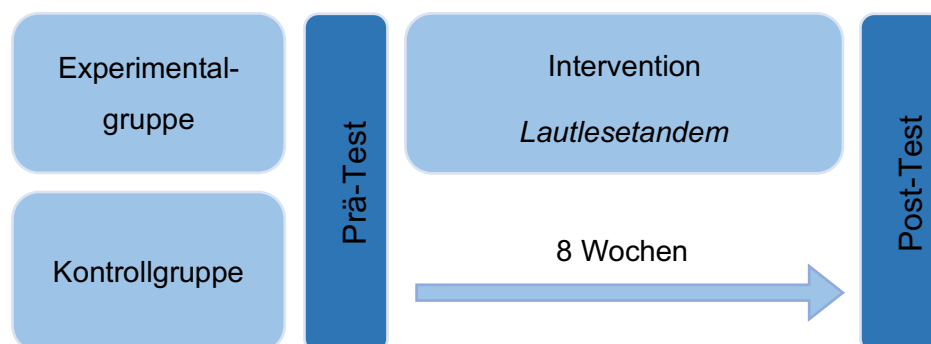


Abbildung 6. Darstellung des quasiexperimentellen Designs

Potenzielle Störfaktoren bei der Erhebung der Daten sollen minimiert werden. Da nicht alle möglichen Störfaktoren beeinflussbar sind, wird versucht, alternative Ursachen für das schlussendliche Messergebnis zu

erkennen und auszuschließen (Weinberger, 2013b, S.50 f.). Für die Kontrollgruppe wurde vor Beginn der Forschung festgelegt, dass in jenen acht Wochen, in der die Experimentalgruppe die Lautlesetandems (UV) durchführt, keine spezielle andere Leseförderung gemacht wird. Diese Vorgehensweise soll bis zum Abschluss der Studie beibehalten werden. Weitere mögliche Störvariablen wurden berücksichtigt und versucht zu unterbinden. Diese werden im Folgenden beschrieben:

Lehrperson: Die Lehrperson hat einen wesentlichen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler. Um die Lehrperson als Störvariable minimieren zu können, wurde von den beiden betroffenen Klassenlehrerinnen das genaue Vorgehen sowie der Unterrichtsstoff detailliert besprochen, um etwaigen Störung entgegenzuwirken.

Klassenzusammensetzung: Eine weitere mögliche Störvariable kann die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband darstellen. Das Klassenklima sowie das allgemeine Leistungsvermögen der Kinder können sich auf die Untersuchung auswirken.

Eine valide Messung der abhängigen Variable Leseflüssigkeit erfolgt durch den Einsatz eines standardisierten Lese-Screenings zur Erfassung der basalen Lesefertigkeiten (Mayringer & Wimmer, 2008). Im folgenden Kapitel wird das Screening sowie dessen Konzeptionen detaillierter beschrieben. Um die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie zu gewährleisten, wurde noch vor Beginn des Forschungszeitraumes ein Informationsschreiben an die Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ausgehändigt und im Zuge dessen um die Teilnahme ihres Kindes an der Studie gebeten. Mitte Dezember und Ende März fanden die Testungen aller Kinder aus der Experimental- und Kontrollgruppe statt, deren Eltern die Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Forschung für die vorliegende Masterarbeit unterschrieben hatten.

6.3. Datenerhebung

6.3.1. Salzburger Lese-Screening

Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt, wurde die Leseflüssigkeit als Teil der basalen Lesefertigkeiten mit Hilfe des Salzburger Lese-Screenings (SLS) erhoben (Mayringer & Wimmer, 2014). Die Messung erfolgte durch die Autorin in Form eines Gruppentest. Die Testung wurde in Experimental- und Kontrollgruppe am selben Tag unter den gleichen Bedingungen durchgeführt. Standort der Testung waren die jeweiligen Klassenräume, damit die Schülerinnen und Schüler nicht von einem neuen Setting abgelenkt werden.

Das Screening ist so konzipiert, dass die Kinder leise eine Liste von Sätzen lesen. Am Ende jedes Satzes muss vom Kind dann gekennzeichnet werden, ob die Aussage des gelesenen Satzes wahr oder falsch ist. Nach entsprechender Kennzeichnung wird beim nächsten Satz weitergelesen. Kann ein Kind den Wahrheitsgehalt eines Satzes nicht beurteilen, wird dieser Satz einfach ausgelassen. Einschließlich Instruktion, Austeilen der Testhefte und Durchführung beansprucht das SLS ca. 15 Minuten. Die reine Bearbeitungsdauer der Schülerinnen und Schüler liegt bei drei Minuten reiner Lesezeit. Ausgewertet wird schließlich ein Leistungsrohwert. Mit Hilfe einer Tabelle kann daraus der Lesequotient (LQ) ermittelt werden. Anhand des Lesequotienten kann die Leseleistung der einzelnen Kinder mit einer normierten Skalierung der jeweiligen Schulstufe verglichen werden (Mayringer & Wimmer, 2008, S.5). Der ermittelte Lesequotient aus dem Salzburger Lese-Screening wird zur Bearbeitung und Überprüfung der Hypothesen verwendet.

6.3.2. Beobachtung und Schülerfragebogen

Um zusätzliche Daten für die vorliegende Untersuchung zu erhalten, wurde eine Beobachtung sowie eine Befragung der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe durchgeführt. Die Beobachtung als ein Verfahren der wissenschaftlichen Datenerhebung kann in verschiedenen

Varianten erfolgen. Zur Unterstützung des quasiexperimentellen Untersuchungsdesigns erfolgte die Beobachtung in der nachfolgend angeführten Form. Grundsätzlich handelte es sich um eine interne Beobachtung, da die Konzeption sowie die Protokollierung der Beobachtung von derselben Person durchgeführt wurde. Im Zuge der internen Beobachtung erfolgte eine Fremdbeobachtung. Die Beobachtende betrachtete die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe während der Durchführung der Lautlesetandems. In einem weiteren Schritt lässt sich zwischen einer teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung unterscheiden. Da die beobachtende Person gleichzeitig die Lehrperson der Experimentalgruppe ist, wird dies als teilnehmende Beobachtung eingestuft (Weischer & Gehrau, 2017, S.23 ff.). Die teilnehmende Beobachtung der Lehrperson macht eine offene Beobachtung möglich. Die Schülerinnen und Schüler verstellen sich trotz der offenen Beobachtung kaum, weil sie an die Anwesenheit der Lehrperson gewöhnt sind. Die offene Beobachtung hat gegenüber der verdeckten Beobachtung den Vorteil, dass forschungsethische Probleme wesentlich geringer sind. Die Beobachteten werden bei einer offenen Beobachtung nicht getäuscht, weil ihnen bewusst ist, dass sie beobachtet werden (Weischer & Gehrau, 2017, S.33). Das Argument, dass durch eine offene Beobachtung ein erhöhtes Reaktivitätsrisiko gegeben ist, kann widerlegt bzw. minimiert werden. Besonders Kinder im Primarstufenalter vergessen im Laufe der Beobachtungseinheit, dass Sie überhaupt beobachtet werden. Im Allgemeinen überwiegen die Vorteile der offenen Beobachtungsform. Die Forscherin hat bei dieser Form die Möglichkeit, sich frei im Beobachtungsraum zu bewegen. Hinsichtlich der vorliegenden Forschung bedeutet dies konkret, dass die Beobachtende ungebunden zwischen den verschiedenen Lesetandems wechseln und beobachten kann. Dadurch können mehrere Details wahrgenommen und im Zuge dessen protokolliert werden (Nausner, 2013, S.225 f.). Um eine authentische Beobachtung gewährleisten zu können, erfolgte diese in Form einer natürlichen Feldbeobachtung. Die Lautlesetandems wurden im gewohnten Umfeld der

Schülerinnen und Schüler, dem Klassenraum, durchgeführt (Nausner, 2013, S.227 f.).

Mithilfe der angeführten Kriterien wurde schließlich ein strukturierter Beobachtungsbogen entwickelt. Dieser wurde unter speziellen Bedingungen bearbeitet. Als Beobachtungsfeld diente der Klassenraum der Experimentalgruppe. Zudem wurden auch die Eckpunkte der Beobachtungseinheit genau festgelegt. Nachdem die ersten beiden Wochen des Forschungszeitraumes im Distance-Learning stattfanden, war eine Beobachtung über den gesamten Forschungszeitraum nicht realisierbar. Schlussendlich wurde ein vierwöchiger Beobachtungszeitraum festgelegt. Die Beobachtende protokollierte die Lautlesetandems im Beobachtungszeitraum zwölfmal für 15-20 Minuten. In den einzelnen Beobachtungseinheiten wurden möglichst alle teilnehmenden Teams mithilfe des vorliegenden Beobachtungsbogens für wenige Minuten beobachtet.

Der Beobachtungsbogen enthält elf verschiedene Items. Die Items 1-9 befassen sich mit den Rahmenbedingungen der erforschten Unterrichtsmethode. Die Items 1-7 können quantitativ durch die Einordnung in eine Likert-Skala ausgewertet werden. Die Items 8-11 erfassen das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie die Implementierung der Methode in den Unterricht. Diese Items werden im Diskussionsteil der Arbeit angeführt und näher erläutert.

Da es sich bei den quantitativen Items 1-6 der Beobachtung um die gleichen Items der Schülerinnen- und Schülerbefragung handelt, können diese schließlich miteinander verglichen werden. Folgende Items werden verglichen: (1) Bemerkten der Fehler durch die Sportlerin bzw. den Sportler, (2) Nach einem Lesefehler am Satzanfang beginnen, (3) Allein lesen der Sportlerin bzw. des Sportlers, (4) Mitzeigen der Trainerin bzw. des Trainers, (5) Ansprechen der Lesefehler durch die Trainerin/den Trainer und (6) Anpassung des Lesetempos der Trainerin/des Trainers. Aufgezeigt werden dadurch Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und der beobachteten Fremdwahrnehmung der

Lehrperson. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte jeweils unmittelbar nach der Durchführung der einzelnen Lautlesetandems. Item 7 (Durchführbarkeit der Tandems) wird mittels einer 2-stufigen Likert-Skala ausgewertet, da es hier nur zwei Ausprägungen gibt (*Stimmt* und *Stimmt nicht*).

6.4. Analysemethoden

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „*Wie wirksam sind Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit auf der 2.Schulstufe und wie ergeht es den Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Trainingsmethode hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und des kooperativen Lernens?*“ werden diverse Analysen vollzogen. Um die erhobenen Daten statistisch berechnen und auswerten zu können, wird das Statistik Software Programm IBM SPSS-Statistics in der aktuellen Version 27 verwendet.

Das nachfolgende Kapitel gewährt einen generellen Überblick über die Resultate. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Berechnungen mit Hilfe von Diagrammen veranschaulicht.

7. RESULTATE

Im folgenden Schritt werden die vorliegenden Daten deskriptiv analysiert und dargestellt. Zuerst werden allgemeine deskriptive Analysen beschrieben und veranschaulicht (Kapitel 7.1). Es werden sowohl die erhobenen Daten des Salzburger Lese-Screenings als auch die Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Beobachtung mit diversen Analysen statistisch ausgewertet. Anschließend werden die aufgestellten Hypothesen mittels sogenannter einfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft (Kap. 7.2).

7.1. Deskriptive Darstellung der Resultate

Um zu Beginn einen Überblick über die Verteilung der Lesequotienten aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ($N = 25$) zu erhalten, wurden der Mittelwert des Lesequotienten der gesamten Stichprobe ermittelt, $M = 91,56$ mit einer Standardabweichung (SD) von $14,266$. Wie in Abbildung 7 dargestellt, liegt der niedrigste erhobene Wert des Lesequotienten bei $LQ = 65$. Das Maximum der gesamten Stichprobe hingegen befindet sich bei $LQ = 121$. Daraus ergibt sich eine große Spannweite von 56 . Der Großteil der Probandinnen und Probanden liegt bei einem LQ zwischen 75 und 103 . Abbildung 7 zeigt deutlich, dass es sich sowohl beim Minimum als auch beim Maximum eher um Ausreißer handelt.

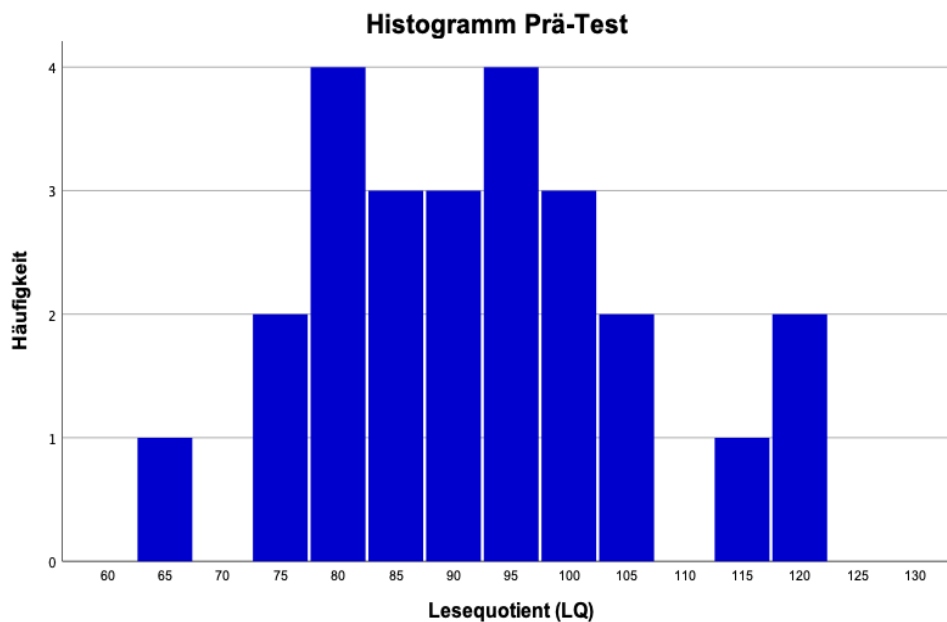


Abbildung 7. Verteilung der Lesequotienten der gesamten Stichprobe beim Prä-Test

In der Lehrerhandreichung des Salzburger Lese-Screenings liegt eine Normtabelle vor, die es ermöglicht, den ermittelten Rohwert des Testergebnisses einzuordnen und zu vergleichen. Wie auch der Intelligenzquotient ist der Lesequotient so definiert, dass der Wert 100 den Mittelwert darstellt. Laut Normtabelle erreichen die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Lesequotienten zwischen 90 und 110 . Die Tabelle kann in

fünf verschiedene Stufen eingeteilt werden: Stark unterdurchschnittlich (Lesequotient unter 75), unterdurchschnittlich (Lesequotient 75-89), durchschnittlich (Lesequotient 90-110), überdurchschnittlich (Lesequotient 111-125) und stark über durchschnittlich (Lesequotienten über 125) (Mayringer & Wimmer, 2014, S.5 f.). Die folgende Tabelle zeigt eine Einordnung der erhobenen Daten in die Normtabelle. Dabei wird sowohl die gesamte Stichprobe als auch die Experimental- und Kontrollgruppe getrennt voneinander dargestellt.

In Tabelle 1 wird deutlich, dass bei keiner der drei vorliegenden Gruppierungen die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen Normbereich liegt. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass die Normierung der Tabelle für die 2. Schulstufe eine Durchführung in einem Zeitraum von Ende April bis Mitte Mai vorgesehen hat. Der Prä-Test wurde bereits im Dezember der 2. Schulstufe durchgeführt.

*Tabelle 1
Einordnung der Lesequotienten zum Prä-Test-Zeitpunkt*

Lesequotient	Angaben in %		
	Gesamtstichprobe	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
stark unterdurchschnittlich	4	9	0
unterdurchschnittlich	44	36	50
durchschnittlich	40	46	36
überdurchschnittlich	12	9	14
stark überdurchschnittlich	0	0	0

Viele Expertinnen und Experten im Bereich der Leseforschung sind immer noch der Meinung, dass Buben im Durchschnitt schwächere Leser

sind als Mädchen. So hat auch die Normierungserhebung des Salzburger Lese-Screenings ergeben, dass Buben den Mädchen hinsichtlich basaler Lesefertigkeiten signifikant unterlegen sind. In der zweiten Schulstufe erzielen Mädchen im Mittel 1,6 Punkte mehr als Buben (Mayringer & Wimmer, 2014, S.7).

Angesichts dieser Annahmen erfolgte auch in der vorliegenden Arbeit eine Untersuchung der Verteilung der Lesequotienten zwischen Mädchen und Buben. Betrachtet man bei der vorliegenden Stichprobe den geschlechterspezifischen Mittelwert des Lesequotienten, muss der oben angeführten Aussage zumindest teilweise widersprochen werden. Wie in Abbildung 8 dargestellt, liegt der Mittelwert des Lesequotienten bei den Mädchen zum ersten Testzeitpunkt bei 90,27. Bei den Buben wiederum ist der Mittelwert minimal höher angesiedelt. Mit $M = 92,57$ ist der Unterschied (2,3 Punkte) zwar gering, aber dennoch vorhanden. Zum zweiten Testzeitpunkt bewahrheitet sich hingegen die Aussage von Mayringer & Wimmer (2014, S.7). Der Post-Test Ende März ergab bei den Schülerinnen einen Mittelwert des Lesequotienten von 102. Bei den Buben konnte beim Post-Test ein arithmetisches Mittel von 99,57 verzeichnet werden. Die Mädchen haben also einen Vorsprung von 2,43 Punkten.

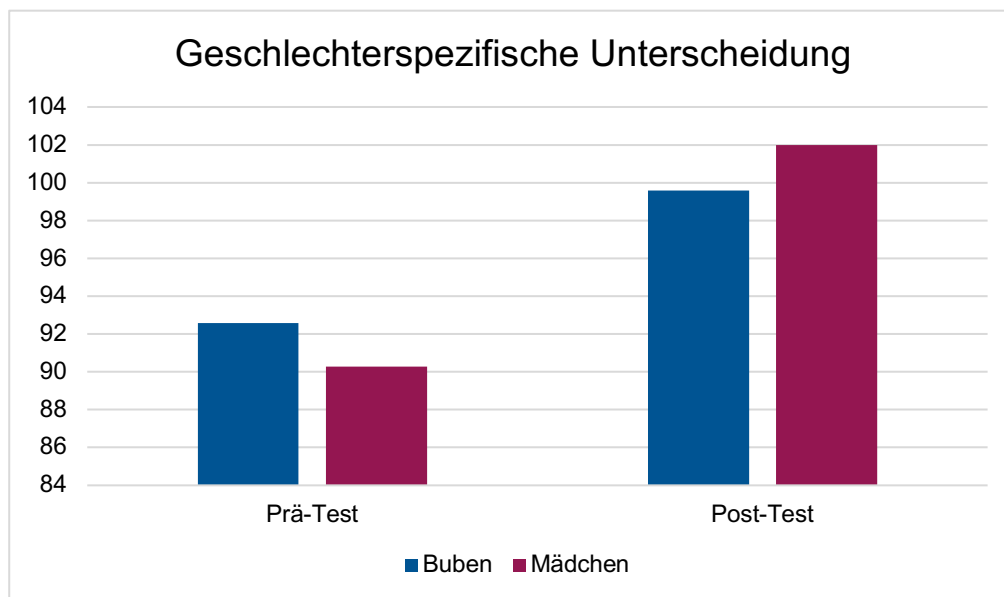


Abbildung 8. Geschlechterspezifische Unterscheidung des Lesequotienten

Für die vorliegende Arbeit und die Überprüfung der Hypothesen ist es wesentlich, die beiden Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) und deren Ausgangslage vor der Intervention auch getrennt voneinander zu analysieren. Die Experimentalgruppe ($n = 11$) weist zum ersten Testzeitpunkt einen Mittelwert von 90,09 auf. Das Minimum in der Experimentalgruppe liegt zu Beginn der Untersuchung bei einem Lesequotienten von 65. $LQ = 117$ ist das Maximum in der Experimentalgruppe.

In der Kontrollgruppe ($n = 14$) liegt beim Prä-Test der minimalste Wert des Lesequotienten bei $LQ = 78$. Das Maximum in der Kontrollgruppe übersteigt das Maximum in der Experimentalgruppe ebenfalls ($LQ = 121$). Neben dem Maximum ist auch der Mittelwert der Kontrollgruppe höher als jener der Experimentalgruppe. Das arithmetische Mittel liegt bei 92,71. Die Kontrollgruppe erzielte bei der ersten Erhebung der basalen Lesefähigkeiten, speziell der Leseflüssigkeit, also bessere Leseleistungen.

Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik zeigen zum zweiten Testzeitpunkt eine klare Verbesserung der Lesequotienten sowohl bei der Experimentalgruppe als auch bei der Kontrollgruppe.

Auch bei der Messwiederholung (Post-Test) ist $n = 11$. Die erste Verbesserung lässt sich beim Minimalwert erkennen. Das Minimum liegt nun bei $LQ = 78$. Dies ist eine Verbesserung von 13 Punkten. Das Maximum $LQ = 113$ hat sich hingegen verringert. Trotz des geringeren Maximalwertes ist erkennbar, dass der Mittelwert der Experimentalgruppe auf $LQ = 98,55$ angestiegen ist. Die Standardabweichung $SD = 12,533$ ist bei der zweiten Durchführung des Salzburger Lese-Screenings ebenfalls gesunken. Der Zuwachs des Mittelwertes liegt bei der Experimentalgruppe bei 8,46. Mittels t-Test für abhängige Stichproben wurde untersucht, ob der Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten der Experimentalgruppe signifikant ist. Die Verbesserung der Leseflüssigkeit von Testzeitpunkt 1 zu Testzeitpunkt 2 ist mit $p < 0,001$ statistisch signifikant. Außerdem wurde noch die Stärke des Effektes nach Cohen's d berechnet ($M = -8,455$, $SD = 5,355$). Die Effektstärke für den Zuwachs der beiden Mittelwerte beträgt 1,578. Dies bedeutet einen starken Effekt zwischen Prä-Test und Post-Test.

Mit einer gleichbleibenden Stichprobe ($n = 14$) der Kontrollgruppe sind auch hier Verbesserungen in der Lesekompetenz erkennbar. In der Gruppe, die keine Intervention genossen hat, sind Verbesserungen der Werte beim Minimum und beim Maximum erkennbar. Das neue Minimum liegt bei $LQ = 82$ und auch der Wert des Maximums $LQ = 129$ ist angestiegen. Deutlich höher als zum Testzeitpunkt 1 im Dezember 2020 ist in dieser Gruppe auch der Mittelwert zum Testzeitpunkt 2 im März 2021. Das arithmetische Mittel ist nun ein Lesequotient von 102,29. Der Mittelwert bei der zweiten Erhebung hat sich um 9,58 erhöht. Aufgezeigt wird außerdem die Standardabweichung zu beiden Testzeitpunkten. Beim Prä-Test ist $SD = 14,355$ erkennbar. Die Standardabweichung beim Post-Test ist 15,755.

Der t-Test für gepaarte Stichproben wurde auch bei der Kontrollgruppe durchgeführt. Dieser zeigt, dass sich der Mittelwert zwischen den beiden Testzeitpunkten signifikant ($p < 0,001$) verbessert. Mit $d = 1,485$ zeigt die Berechnung der Effektstärke nach Cohen's d einen starken Effekt.

Die Experimentalgruppe ($M = 98,55$, $Zuwachs = 8,46$) hat trotz der achtwöchigen Intervention der Lautlesetandems bei der zweiten Durchführung des Salzburger Lese-Screenings punktemäßig einen geringeren Zuwachs in den basalen Lesefertigkeiten als die Kontrollgruppe ($M = 102,29$, $Zuwachs = 9,58$). Die Effektstärke nach Cohen's d ist hingegen bei der Experimentalgruppe höher. In dieser Gruppe ist auch das Minimum stärker angestiegen (13 Punkte) als in der Gruppe mit dem herkömmlichen Leseunterricht (4 Punkte mehr).

In Abbildung 9 werden die eben angeführten Mittelwerte aufgeteilt nach Experimental- und Kontrollgruppe zu den beiden Testzeitpunkten, Prätest und Post-Test, dargestellt. Das Diagramm veranschaulicht deutlich, dass die Experimentalgruppe einen niedrigeren Mittelwert beim ersten Testzeitpunkt hat. Erkennbar ist auch der minimal stärkere Zuwachs des Lesequotienten der Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt.

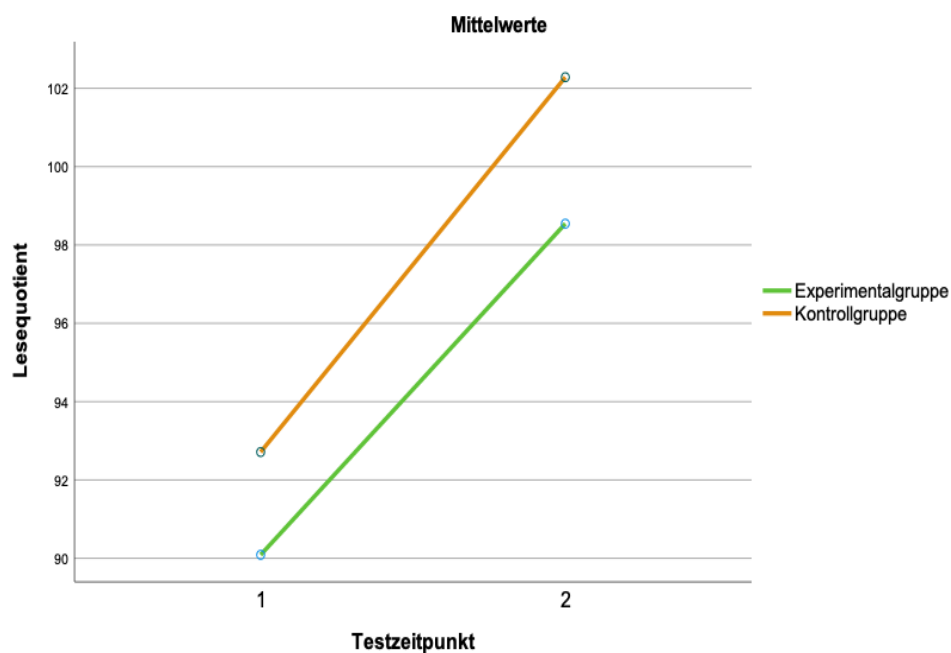


Abbildung 9. Darstellung der Mittelwerte des Lesequotienten aufgeteilt nach Untersuchungsgruppe zu Testzeitpunkt 1 und 2

Wie bereits in Kapitel 6.3 „Datenerhebung“ beschrieben, wurde mit einem Fragebogen nach jeder Intervention die Selbsteinschätzung der

Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Blick auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen abgefragt. Insgesamt umfasst der Fragebogen acht Items. Vier davon beziehen sich auf die Rolle der Trainerin bzw. des Trainers und die übrigen richten sich an die Sportlerin bzw. den Sportler. Je nachdem welche Rolle das Kind im Lesetandem eingenommen hat, wurden die passenden Items ausgefüllt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden nur jene sechs Items ausgewählt, die auch im Fragebogen vorkommen.

Die Items (1) „Bemerken der Fehler durch die Sportlerin bzw. den Sportler“, (2) „Nach einem Lesefehler am Satzanfang beginnen“, (3) „Allein lesen der Sportlerin bzw. des Sportlers“ werden den schwächeren Leserinnen und Lesern zugeordnet. Die Items (4) „Mitzeigen der Trainerin bzw. des Trainers“, (5) „Ansprechen der Lesefehler durch die Trainerin/den Trainer“ und (6) „Anpassung des Lesetempos der Trainerin/des Trainers“ wurden von den Trainerinnen und Trainer beantwortet.

Um die Items der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und jene der Beobachtung schließlich miteinander vergleichen zu können, wurden jeweils die vorhandenen Werte der Likert-Skala zu einem Mittelwert zusammengefasst. Dies wurde mit Hilfe von SPSS Statistics mit jedem einzelnen Item der Selbsteinschätzung und der Beobachtung vollzogen. Für die Likert-Skala der Selbsteinschätzung und der Beobachtung wurden die Werte folgendermaßen verteilt: 1 – *stimmt völlig*, 2 – *stimmt teilweise* und 3 – *stimmt gar nicht*.

Mit einer Korrelationsanalyse wurde für die jeweils gleichen Items der Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Beobachtung ein Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Dabei handelt es sich um eine bivariate Korrelation, weil zwei intervallskalierte Variablen miteinander verglichen werden. Der Korrelationseffizient gibt die Stärke sowie die Richtung des Zusammenhangs an. Werte zwischen 0 und +1 beschreiben eine gleichsinnige Veränderung, wohingegen ein Korrelationseffizient zwischen -1 und 0 eine gegensinnige Veränderung

angibt. Ein Wert von 0 gibt an, dass kein linearer Zusammenhang besteht (Mallaun, 2016, S.125).

Für die beiden Variablen „Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler“ und „Beobachtung“ zu Item 1 („Bemerken der Fehler durch die Sportlerin bzw. den Sportler“) wurde statistisch signifikant ein Pearson-Korrelationskoeffizient von $r = 0,869$ berechnet. Das bedeutet, die beiden Variablen haben einen hohen Zusammenhang. Wobei sich die Schülerinnen und Schüler tendenziell besser einschätzten als die Wahrnehmung in der Beobachtung.

Für das Item 2 („Nach einem Lesefehler am Satzanfang beginnen“) kann nur ein mittlerer Zusammenhang ($r = 0,542$) zwischen Selbsteinschätzung und Beobachtung der Lehrperson festgestellt werden, wobei dieser nicht als signifikant eingestuft werden kann ($p = 0,267$).

Der Pearson-Korrelationskoeffizient für Item 3 („Allein lesen der Sportlerin bzw. des Sportlers“) beschreibt mit einem Wert von $r = 0,563$ eine geringe bis mittlere, nicht signifikante ($p = 0,245$) Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung und der Beobachtung.

Nur eine geringe Korrelation kann für das Item 4 („Mitzeigen der Trainerin bzw. des Trainers“) zwischen Selbsteinschätzung der Kinder und der Beobachtung der Lehrperson mittels der Korrelationsanalyse nach Pearson berechnet werden. Der Wert $r = 0,364$ ist zudem statistisch nicht signifikant. Bei diesem Item stimmen allerdings die Selbsteinschätzung der einzelnen Kinder und die Beobachtung weitgehend überein. Die Mittelwerte der Selbsteinschätzung und der Beobachtung unterscheiden sich hier kaum.

Die Korrelation der beiden Variablen „Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler“ und „Beobachtung“, die Item 5 („Ansprechen der Lesefehler durch die Trainerin/den Trainer“) thematisieren, ist mit einem r -Wert von 0,099 sehr gering. Die Wahrscheinlichkeit dieses Zusammenhangs liegt bei $p = 0,816$.

Eine große Abhängigkeit ($r = 0,907$) zwischen Selbsteinschätzung und Beobachtung resultiert aus der Korrelationsanalyse nach Pearson zu Item 6 („Anpassung des Lesetempos der Trainerin/des Trainers“). Der berechnete Korrelationskoeffizient ist außerdem statistisch signifikant ($p = 0,002$).

7.2. Hypothesenprüfung

Um die Forschungsfrage der Arbeit *„Wie wirksam sind Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit auf der 2. Schulstufe und wie ergeht es den Schülerinnen und Schülern bei der Durchführung der Trainingsmethode hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und des kooperativen Lernens?“* beantworten zu können, wurden am Ende des Theorieteiles Hypothesen aufgestellt. Im folgenden Schritt werden diese Hypothesen überprüft.

Hypothese H_1 lautet: Die Trainingsmethode Lautlesetandem der Experimentalgruppe ist mit Blick auf die Förderung der Leseflüssigkeit wirksamer als der reguläre Deutschunterricht der Kontrollgruppe. Um diese überprüfen zu können, wurde aufgrund des Forschungsdesigns (Quasi-Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe, sowie Vorher- und Nachher-Messung) eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt.

Die Variable „Lesequotient“ wurde mit Hilfe von SPSS auf Normalverteilung durch den Kolmogorov-Smirnov Test geprüft. Die Überprüfung ergab kein signifikantes Ergebnis ($p = 0,200$). Das deutet darauf hin, dass die Nullhypothese angenommen werden muss und dass es sich um eine Normalverteilung handelt. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde ergänzend noch der Shapiro-Wilk Test zur Überprüfung der Normalverteilung durchgeführt. Auch dieser zeigt kein signifikantes Ergebnis (zu Testzeitpunkt 1 $p = 0,291$, zu Testzeitpunkt 2 $p = 0,345$).

Voraussetzung für die Varianzanalyse mit Messwiederholung ist der Levene-Test. Dieser wurde auf Gleichheit der Fehlervarianzen durchgeführt.

Die Homogenität zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test gegeben, da alle angeführten Variablen nicht signifikant waren ($p > 0,05$).

Zusätzlich kann die Homogenität der Varianzen bei der Varianzanalyse durch die Sphärizität geprüft werden. Dafür muss die Signifikanz größer als 0,05 sein. In der vorliegenden Arbeit hat der Faktor Zeit nur zwei Stufen (Prä-Test und Post-Test). Sind wie in diesem Fall nur zwei Stufen vorhanden, ist die Sphärizität immer gegeben.

Außerdem wurde noch der Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen durchgeführt. Dieser prüft die Nullhypothese darauf, ob die beobachteten Kovarianzen der abhängigen Variablen über die Gruppen hinweg gleich sind. Mit $p = 0,438$ ist die Homogenität der Kovarianzmatrizen gemäß dem Box-Test gegeben und die Voraussetzung ist erfüllt. Bei $p < 0,05$ könnte man nicht von Homogenität sprechen.

Nach Erfüllung der Voraussetzungen wurde die Hypothese 1 überprüft. Zwei Effekte sind für die Hypothesenprüfung ausschlaggebend: die Zeit und die Zugehörigkeit der Gruppe. Zuerst wurde die Zeit als Haupteffekt der Hypothese betrachtet und alle erhobenen Daten zusammengefasst, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler. In diesem Fall trat ein signifikanter Haupteffekt Zeit auf ($p < 0,001$, partielles $\eta^2 0,708$). Die Effektstärke ist nach Cohen als stark einzustufen. Der Wert liegt bei 1,557.

Da jedoch bei der vorliegenden Arbeit der Haupteffekt Gruppe bei der Prüfung der Hypothese ausschlaggebend ist, nehmen wir die Gruppe in den Fokus. Mit Hilfe von SPSS wurde für den Haupteffekt Gruppe die Signifikanz berechnet ($p = 0,648$, partielles $\eta^2 0,009$). Es trat demnach kein erheblicher Haupteffekt der Gruppe auf. Die Intervention der Experimentalgruppe hat keinen signifikanten Unterschied hervorgebracht. Die H_0 -Annahme der Hypothese 1 darf also nicht verworfen werden. Die Trainingsmethode *Lautlesetandems* der Experimentalgruppe ist nach der Hypothesenprüfung nicht wirksamer zur Förderung der Leseflüssigkeit als der reguläre Deutschunterricht der Kontrollgruppe.

Zur Überprüfung von Hypothese 2 (Je ausgeprägter die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler (Tutorinnen und Tutoren) vor der Anwendung der Methode war, desto größer war deren Zuwachs an Leseflüssigkeit nach der Intervention) wurde erneut eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Im Fokus stand nun ausschließlich die Experimentalgruppe, die aufgrund Ihrer basalen Lesefertigkeiten in Trainerinnen und Trainer sowie in Sportlerinnen und Sportler eingeteilt wurden. Die Trainerinnen und Trainer repräsentieren die besseren Leserinnen und Leser und zu der Gruppe der Sportlerinnen und Sportler zählen die schwächeren Leserinnen und Lesern. Zur Prüfung der Hypothese wird der Zuwachs des Lesequotienten vor und nach Intervention in den Blick genommen.

Erneut wurde mit dem Levene-Test die Homogenität zwischen den Gruppen überprüft. Der Test zeigt kein signifikantes Ergebnis (alle Werte $p > 0,05$). Demnach kann von einer Varianzhomogenität ausgegangen werden. Der Box-Test weist ebenfalls kein signifikantes Ergebnis auf ($p = 0,398$), weshalb man auf eine Gleichheit der Kovarianzen schließen kann. In Abbildung 10 werden die Mittelwerte der beiden Gruppen jeweils zu Testzeitpunkt 1 und zu Testzeitpunkt 2 dargestellt. Die angeführte Legende zeigt in grün die Gruppe der Trainerinnen und Trainer und in rot die Gruppe der Sportlerinnen und Sportler. Die Mittelwerte beim Prä-Test können am linken Rand der Abbildung abgelesen werden ($M_{\text{Trainerinnen/Trainer}} = 100,40$, $SD = 11,781$; $M_{\text{Sportlerinnen/Sportler}} = 81,50$, $SD = 11,256$). Beim zweiten Testzeitpunkt (Post-Test) verzeichnen beide Gruppen einen großen Zuwachs bei den basalen Lesefertigkeiten von $M_{\text{Trainerinnen/Trainer}} = 108,40$ ($SD = 5,983$) und $M_{\text{Sportlerinnen/Sportler}} = 90,33$ ($SD = 10,367$). Die Leseflüssigkeit der Sportlerinnen und Sportler hat stärker zugenommen als die der Trainerinnen und Trainer. Der Unterschied beträgt 0,83 Punkte.

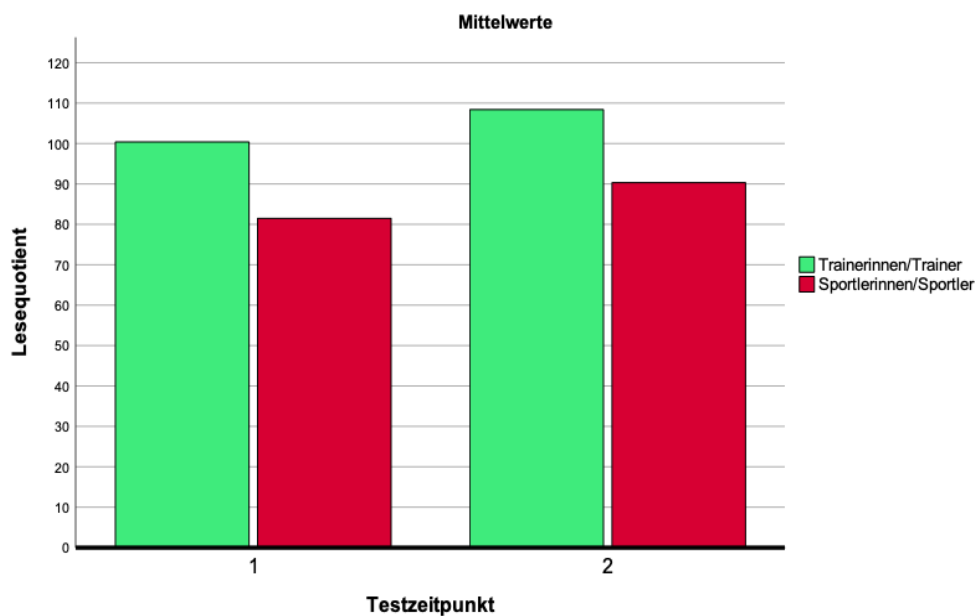


Abbildung 10. Darstellung der Mittelwerte der Lesequotienten aufgeteilt in Lesetandemrollen zu Testzeitpunkt 1 und 2

Um schließlich die Hypothese zu überprüfen, wurde mit Hilfe des Tests der Innersubjekteffekte die Signifikanz berechnet ($p = 0,812$). Die Hypothesenprüfung zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis, somit wird die H_0 der Hypothese 2 beibehalten. Es besteht kein statistisch signifikanter Effekt bezüglich des Zuwachses der Leseflüssigkeit nach der Durchführung der Trainingsmethode.

Um die Hypothese H_3 (Es gibt bei der Leseflüssigkeit signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Buben) zu prüfen, wurde erneut eine Varianzanalyse mit Messwiederholung erstellt. Bereits die deskriptive Analyse hat gezeigt, dass es Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gibt. Dieses Mal wurde die gesamte Stichprobe ($N = 25$), ohne Rücksicht auf die Gruppenzugehörigkeit, auf Signifikanz untersucht. Es wurde wiederum eine Varianzhomogenität mittels Levene-Test berechnet. Da alle p -Werte größer 0,05 sind, kann von einer Gleichheit der Varianzen ausgegangen werden. Das Ergebnis des Box-Test ergibt ebenso kein

signifikantes Ergebnis ($p = 0,792$). Somit sind die Voraussetzungen für die Varianzanalyse gegeben.

Der Test der Innersubjekteffekte zeigt für die beiden Faktoren Zeitpunkt und Geschlecht ein signifikantes Ergebnis ($p = 0,044$). Aufgrund dessen kann die H_0 -Annahme der Hypothese verworfen und die Alternativ-Hypothese angenommen werden. Es liegt ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den basalen Lesefertigkeiten von Mädchen und Buben vor.

Anschließend werden im Diskussionsteil die beschriebenen und dargestellten Resultate der Datenerhebung im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen interpretiert und diskutiert. Abschließend wird in der empirischen Arbeit ein Ausblick auf weiterführende Forschung gegeben.

8. DISKUSSION

Durch theoretische Befunde und empirische Untersuchungen wird immer wieder aufgezeigt, dass flüssiges Lesen mit Schwierigkeiten einhergeht. Lesekompetenz fungiert in der modernen Mediengesellschaft immer noch oder mehr denn je als Schlüsselqualifikation. Individuelle Bildungsprozesse sind von der Lesekompetenz abhängig (Nix, 2011, S.11 f.). Die Leseflüssigkeit als wesentliche, hierarchieniedrige Leseteilleistung der Lesekompetenz kann mit Hilfe von Lautlese-Verfahren gezielt geschult werden (Rosebrock & Nix, 2017, S.33). Vor diesem Hintergrund war es das Ziel dieser Arbeit, die Wirksamkeit von Lautlesetandems zu überprüfen, konkret wurde die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe untersucht. Bereits durchgeführte Studien, wie die Frankfurter Hauptschulstudie Leseflüssigkeit, haben die Wirksamkeit von Lautlesetandems bei 12-jährigen Schülerinnen und Schülern erfolgreich untersucht. In Anbetracht des noch sehr jungen Lesealters der Kinder auf der 2. Schulstufe stellten sich zusätzliche Fragen. Wie ergeht es den Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Trainingsmethode

hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und des kooperativen Lernens?

Um den ersten Teil der angeführten Forschungsfrage zu beantworten, wurde ein Quasi-Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie Vorher- und Nachher-Messung umgesetzt. Die wesentliche abhängige Variable ist die Leseflüssigkeit. Erhoben wurde der Leseflüchtigkeitsgrad der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch das Salzburger Lese-Screening zu zwei Testzeitpunkten (Mayringer & Wimmer, 2014). Die Ergebnisse zum ersten Testzeitpunkt wurden bereits in Kapitel 7.1 in die Normtabelle des Salzburger Lese-Screenings eingeordnet. Nach der Durchführung des Post-Tests können die normierten Leseleistungen mit den bereits angeführten Ergebnissen des Prä-Tests verglichen werden.

Tabelle 2 zeigt, dass sich der Lesequotienten zum zweiten Testzeitpunkt deutlich verbessert hat. Vor allem in der Experimentalgruppe fällt auf, dass es keine Schülerin und keinen Schüler mehr gibt, deren bzw. dessen Leseflüssigkeit stark unterdurchschnittlich ist. Somit gibt es für die gesamte Stichprobe keine stark unterdurchschnittlichen Ausprägungen mehr. Die Prozentsätze der durchschnittlichen Leseleistung sind für alle drei Gruppierungen gleich geblieben. Die Menge an überdurchschnittlichen Lesequotienten hat sich beim zweiten Testzeitpunkt für die Gesamtstichprobe sogar verdoppelt. In der Experimentalgruppe kann mit 27% von einer Verdreifachung des Ausgangswertes (9%) der überdurchschnittlichen Lesequotienten gesprochen werden. Die Kontrollgruppe erreicht zudem nach der Interventionsphase mit 7% stark überdurchschnittliche Leseleistung.

Diskussion

Tabelle 2
Einordnung der Lesequotienten zum Post-Test-Zeitpunkt

Lesequotient	Angaben in %		
	Gesamtstichprobe	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
stark unterdurchschnittlich	0	0	0
unterdurchschnittlich	32	27	36
durchschnittlich	40	46	36
überdurchschnittlich	24	27	21
stark überdurchschnittlich	4	0	7

Die erworbenen Ergebnisse im Vergleich Prä- und Post-Test haben gezeigt, dass die Experimentalgruppe, welche die Intervention der Lautlesetandems genossen hat, keine signifikant besseren Leseleistungen beim zweiten Testzeitpunkt erzielt. Im Gegenteil der Zuwachs an Leseflüssigkeit war in der Kontrollgruppe minimal höher.

Trotz der besseren Ergebnisse der Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt muss erwähnt werden, dass die Steigerung der Leseflüssigkeit in beiden Gruppen sehr hoch ist. Die Berechnung der Effektstärke nach Cohen's d ist für die Experimentalgruppe ($d = 1,578$) minimal höher als der Wert der Kontrollgruppe ($d = 1,485$). Demnach kann nicht geschlussfolgert werden, dass die Trainingsmethode Lautlesetandem weniger wirksam ist als der reguläre Deutschunterricht. Wie bereits in der Frankfurter Grundschulstudie Leseflüssigkeit (Kapitel 5.3) beschrieben wurde, ist der Zuwachs in der Leseflüssigkeit im Anschluss an den Erstleseunterricht ohnehin sehr hoch. Nach Lauer-Schmaltz et al. (2014, S.56 f.) ist es fast unmöglich, noch weitere Zuwächse in der Lesekompetenz verzeichnen zu können. Da in der vorliegenden Arbeit eine 2. Schulstufe untersucht wurde, ist der Bezug zum Erstleseunterricht noch deutlicher gegeben als in der 3. Schulstufe der herangezogenen Studie. Diese Aussage der

Frankfurter Grundschulstudie Leseflüssigkeit scheint einen Hinweis darauf zu geben, dass die Intervention Lautlesetandems zwar statistisch nicht wirksamer ist als der übliche Leseunterricht, aber trotzdem ein sehr starker Zuwachs der basalen Lesefertigkeiten verzeichnet werden kann.

Ebenfalls in Anlehnung an die Frankfurter Grundschulstudie (Lauer-Schmaltz et al., 2014) hat sich Hypothese 2 entwickelt. Es wurde davon ausgegangen, dass Lautlesetandems für Schülerinnen und Schüler mit einer anfangs hohen Leseflüssigkeit wirksamer sind als für schwächere Leserinnen und Leser. Aufgrund des nicht signifikanten Ergebnisses der Hypothesenprüfung gilt die H_0 -Annahme der 2. Hypothese (Die Ausprägung der Leseflüssigkeit vor der Anwendung der Intervention hat keine Auswirkung auf den Zuwachs der Leseflüssigkeit zum zweiten Testzeitpunkt) für die gesamte Stichprobe. Eine mögliche Ursache dafür, dass Hypothese 2 verworfen werden muss, liegt wiederum darin, dass die Leseleistung in diesem Alter generell noch sehr schnell zunimmt und somit keine großen Unterschiede zwischen Tutorinnen und Tutoren sowie Tutandinnen und Tutanden erkennbar ist. Es kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass dieses Argument nicht von äußeren Effekten beeinflusst wurde. Hinsichtlich dessen kann die Lesemotivation eine große Rolle spielen. Im Zuge der Intervention kam es zu einer erhöhten Anzahl an Lesestunden. Schwächer lesenden Kindern fiel dadurch das Lesen zunehmend leichter, was auch die Lesemotivation zuhause beeinflussen kann. Auffallend war auch, dass einer der besten Leser der Experimentalgruppe beim Post-Test für seine Verhältnisse geringe Leistungen zeigte. Das Ergebnis des Salzburger Lese-Screenings spiegelt bei der zweiten Erhebung demnach nicht die tatsächliche Leseleistung des Schülers wider. Möglicherweise kann dies zu einer Verzerrung der Darstellung führen. Aufgrund der kleinen Stichprobe fallen auch Ausreißer mehr ins Gewicht. Der Minimalwert des Lesequotienten ist in der Experimentalgruppe stark angestiegen, dies beeinflusst die Berechnung der Hypothese sehr wohl.

Informativ ist auch die Betrachtung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den basalen Lesefertigkeiten. Die Alternativhypothese konnte angenommen werden, sprich es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Lesekompetenz von Mädchen und Buben. Viele Studien legen nahe, dass Mädchen besser lesen als Buben. Die vorliegende Arbeit ließ daran zu Beginn zweifeln. Beim Prä-Test erzielten die Buben im Mittelwert ($M = 92,57$) bessere Lesequotienten als die teilnehmenden Mädchen. Bei der Auswertung der zweiten Erhebung stellte sich heraus, dass zum zweiten Testzeitpunkt die Mädchen deutlich besser abschnitten ($M = 102$).

Es gibt wesentliche Faktoren, die diese Wende beeinflussen: Erneut spielt die Lesemotivation und damit einhergehend die Lesequantität eine bedeutende Rolle. Das weibliche Geschlecht liest Berichten zufolge häufiger und länger (Philipp, 2011, S.16 f.). Sprich Mädchen und Frauen haben durch das häufigere Lesen mehr Übungsphasen. Dies wiederum führt zu einer besseren Leseflüssigkeit. Es kann daher für die Kontrollgruppe von Vorteil sein, dass in dieser Gruppe der Anteil an Mädchen höher ist (50%) als bei der Experimentalgruppe (Prozentsatz von 36,4). Erwähnenswert ist jedoch, dass in der Experimentalgruppe vor allem die Buben bessere Werte beim Screening-Verfahren erzielten.

Um den zweiten Teil der Forschungsfrage (*Wie ergeht es den Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Trainingsmethode hinsichtlich der Einhaltung der vorgegebenen Rahmenbedingungen und hinsichtlich des kooperativen Lernens?*) zu beantworten, wurden eine Beobachtung der Lehrperson gemacht und von den Schülerinnen und Schülern ein Fragebogen ausgefüllt. Dieser Schülerfragebogen wurde nach jeder Interventionseinheit von den Kindern bearbeitet. Erfragt wurde die Selbsteinschätzung der Kinder zu den vorgegebenen Rahmenbedingungen des Lautlesetandems. Die Beobachtung und Selbsteinschätzung der Kinder wurden auf ihre Korrelation hin überprüft (Kapitel 7.1), um aussagekräftige Resultate über die Übereinstimmung der beiden Komponen-

ten zu erhalten. Zusätzlich notierte die beobachtende Person verschiedene Details, um die Umsetzung der Rahmenbedingungen der Trainingsmethode anhand von Beispielen verdeutlichen zu können.

Aufgrund der Steigerung der Leseflüssigkeit sowohl bei Trainerinnen und Trainern als auch bei Sportlerinnen und Sportler liegt es nahe, dass die Trainingsmethode für beide Gruppierungen erfolgreich ist. Jedoch konnten anhand der gemachten Beobachtungen zu den Items diverse Unterschiede zwischen den beiden Rollen festgestellt werden. Im folgenden Abschnitt werden die Beobachtungen zu den Items beschrieben.

Jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Lesequotient in der Normierungstabelle des Salzburger Lese-Screenings als unterdurchschnittlich oder stark unterdurchschnittlich eingestuft wurde, bemerken auch ihre eigenen Fehler kaum oder nur selten. Nach Rosebrock et al. (2019, S.133 f.) soll eine Sportlerin bzw. ein Sportler bemerken, wenn ein Lesefehler auftritt und sich schließlich selbst verbessern. Da aber Lesefehler in vielen Fällen nicht wahrgenommen wurden, können diese ohne ein Eingreifen der Trainerin bzw. des Trainers auch nur bedingt ausgebessert werden. Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu Item 1 („Bemerkten der Fehler durch die Sportlerin bzw. den Sportler“) weicht dabei von der Beobachtung der Lehrperson ab. Die Sportlerinnen und Sportler schätzten sich tendenziell besser ein als es die Lehrperson wahrgenommen hat.

Item 2 („Nach einem Lesefehler am Satzanfang beginnen“) ist eine Reglementierung des Lesetrainings, die Kindern auf der 2. Schulstufe noch schwerfällt. Die besprochenen Regeln wurden im Laufe der Intervention laufend wiederholt und waren visuell im Klassenzimmer präsent. Es stellt sich die Frage, ob diese Richtlinie ausreichend genau eingeführt wurde, da manche Kinder damit immer wieder Schwierigkeiten hatten. Da das Item sowohl bei den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler als auch bei der Beobachtung der Lehrperson wiederkehrend von den wenigen, gleichbleibenden Teilnehmenden mit *Stimmt völlig* beurteilt

wurde, spricht dies wiederum für eine ausreichend genaue Einführung dieses Items. Jene Tandems, die nach einem Lesefehler nicht am Satz-anfang begannen, haben vielfach nur das falsch gelesene Wort wiederholt, dieses richtig gelesen und anschließend an eben dieser Stelle des Satzes weitergelesen.

Angestrebt wird das alleinige Lesen der Sportlerin bzw. des Sportlers, dies thematisiert Item 3. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren vor allem zu Beginn der Intervention sehr motiviert, das Allein-Lesezeichen zu geben. Vereinzelt kam es auch vor, dass die Kinder kaum allein gelesen haben. Dies lag vielfach allerdings daran, dass das Tutorenkind auch lesen und nicht nur eine begleitende Funktion innehaben wollte.

Das Mitzeigen der Trainerin/des Trainers hat verschiedene Funktionen. Zum einen soll es helfen, die Gleichzeitigkeit des Lesens hinsichtlich Geschwindigkeit zu erleichtern, zum anderen ist es für das besser lesende Kind ein Hilfsmittel, sich auf die Leseleistung des anderen Kindes zu fokussieren (Rosebrock et al., 2019, S.120 f.). Dies lässt sich allerdings nicht immer umsetzen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schätzt sich hinsichtlich Item 4 (Mitzeigen der Trainerin bzw. des Trainers) gut ein. Es kam jedoch auch mehrfach vor, dass Sportlerinnen und Sportler selbst den Leseverlauf mitzeigten, da es für die schwächeren Lesenden einfacher ist, dem eigenen Finger zu folgen, als der Führung eines anderen Kindes.

Die geringe Korrelation von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bei Item 5 („Ansprechen der Lesefehler durch die Trainerin/den Trainer“) kann auf diverse Gründe zurückgeführt werden. Die Zusammensetzung der Tandemteams wurde bereits in Kapitel 4.5.2. ausführlich beschrieben. Aufgrund der vorgegebenen Tandembildung kommt es zu Tandems, die sich in ihrer Leseleistung deutlich unterscheiden, dabei soll der Abstand weder zu groß noch zu klein sein. Dies kann dazu führen, dass die Trainerin bzw. der Trainer selbst nicht über ausreichend Lesekompetenz verfügt, um alle Lesefehler des Partnerkindes zu erkennen.

Der häufigste Fehlertyp, der sowohl von Tutorin/Tutor als auch von Tutandin/Tutand gemacht wurde, ist das ungenaue Lesen von Wortendungen. Die Trainerin bzw. der Trainer glaubt demnach, alle Lesefehler erkannt und darauf hingewiesen zu haben. Aus den Beobachtungen der Lehrperson geht aber hervor, dass dies nicht der Fall ist. Daraus kann sich der geringe Zusammenhang der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und der Beobachtung der Lehrperson ergeben.

Aus den Beobachtungen geht außerdem hervor, dass sich die Kompetenz der Trainerinnen und Trainer, auf Fehler aufmerksam zu machen, im Laufe der Intervention verbessert hat. Zu Beginn fiel es den Kindern noch schwer, die Fehler klar anzusprechen. Gegen Ende der Intervention konnten einige Trainerinnen und Trainer klar auf Lesefehler aufmerksam machen („Stopp!“) und diese auch artikulieren. Dadurch wird auch deutlich, dass die Trainingsmethode ein ständiger Lernprozess ist.

Eine der schwierigsten Vorgaben der Trainingsmethode stellt Item 6 dar, die Anpassung des Lesetempos durch die Trainerin bzw. den Trainer. Immer wieder waren im Laufe des Durchführungszeitraumes von schwächeren Leserinnen und Lesern Aussagen wie „Wo bist du? Ich komme nicht mit!“, „Jetzt lesen wir einmal in meinem Tempo“ oder Ähnliches zu vernehmen. Zum Teil fällt es den Schülerinnen und Schülern sehr schwer, sich im Lesetempo an die Sportlerin bzw. den Sportler anzupassen. Entweder weil das notwendige Einfühlungsvermögen nicht ausreichend vorhanden ist oder weil das besser lesende Kind einfach sein Tempo durchziehen möchte. Dies führte in seltenen Fällen sogar dazu, dass schlussendlich nur mehr die Trainerin bzw. der Trainer allein gelesen hat, weil der Sportlerin bzw. dem Sportler das Folgen des Leseflusses einfach nicht mehr möglich war.

Die richtige und ausführliche Einführung der Regeln ist für die Ausführung der Trainingsmethode Lautlesetandem von großer Bedeutung. Ebenso wichtig ist aber das Einhalten der Rahmenbedingungen durch

die Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson hat viele wichtige Aufgaben. Dazu zählt die Beobachtung und Mitverfolgung des Ablaufs der Lautlesetandems. Nur so kann ausgeschlossen werden, dass ein Kind auf der Strecke bleibt, weil es beispielsweise dem Lesetempo des Partnerkindes nicht gerecht werden kann.

Das siebte und letzte quantitative Item des Beobachtungsbogens beschäftigt sich mit der Durchführung der Intervention in den von der Lehrperson eingeteilten Lesetandems. Das richtige Vorgehen bei der Zusammenstellung der Tandems wird in der Literatur vorgestellt. Durch das Dokumentieren und Festhalten der Beobachtungen wird offensichtlich, dass die Durchführung der zuvor eingeteilten Lesetandems in vielen Fällen nicht realisiert werden kann. Eine exakte Einteilung der Tandems, wie sie in der Literatur von diversen Autoren präsentiert wird (Fedrowitz-Claashen et al., 2020, S.9; Rosebrock et al., 2019, S.108), war bei der Experimentalgruppe aufgrund von fehlenden Kindern lediglich zu 25% möglich. Es ist also sowohl von der Lehrperson als auch von den Schülerinnen und Schülern Flexibilität gefordert. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, spontan neue adäquate Lesetandems zu bilden. Das Fehlen von Mitschülerinnen und Mitschülern fordert von den Kindern Flexibilität, weil sie sich häufiger auf eine andere Partnerin bzw. auf einen anderen Partner einstellen oder sogar in eine andere Rolle schlüpfen müssen.

Erwähnenswert sind auch die qualitativ formulierten Items des herangezogenen Beobachtungsbogens. Die Methode Lautlesetandems zählt zu den kooperativen Lernformen. Mittels kooperativer Zusammenarbeit soll die Leseflüssigkeit von Trainerin/Trainer und dem trainierenden Kind verbessert werden (Borsch, 2019, S.98). Hier kommt es zu einem möglichen Problem bei der Durchführung der Methode. Wenn die gebildeten Tandems hinsichtlich der Lesekompetenz zusammenpassen, heißt dies nicht, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen auch richtig umgesetzt werden. Item 8 erfasst das kooperative Lesen der Teams. Gelegentlich war ein kooperatives Lesen aus persönlichen Gründen nicht möglich.

Persönliche Schwierigkeiten mit dem Partnerkind können eine adäquate Durchführung des Lesetandems verhindern. Wenn es gehäuft zu Streitigkeiten kommt und dadurch die Regeln nicht aufrechterhalten werden können, kann das Training nicht erfolgreich durchgeführt werden. Die soziale Komponente gilt es bei der Bildung der Tandems zu berücksichtigen.

Weitere Faktoren, die das kooperative Lesen gestört haben, waren das Korrigieren der Fehler und die Platzierung des Lesetextes. Zu Beginn der Intervention fiel es manchen Kindern schwer, sich von einem anderen Kind korrigieren zu lassen. Dies wiederum führte erneut zu Diskussionen und Streitigkeiten. Es zeigt sich einmal mehr, dass das Lernen ein Prozess ist. Bei den letzten Beobachtungseinheiten ließen die schwächer lesenden Schülerinnen und Schüler geduldig ihre Lesefehler korrigieren.

Die Platzierung des Lesetextes trägt wesentlich zum Gelingen einer Leseinheit bei. Der zu lesende Text ist so zu platzieren, dass beide Kinder ausreichend gute Sicht auf die Schrift haben. Gelegentlich kam es vor, dass ein Kind den Text so positionierte, dass es selbst optimal lesen konnte. Damit wurde dem Partnerkind das Mitlesen nicht gewährt. Dabei fehlt die Kompetenz des Perspektivenwechsels. Jene Kinder, bei denen dieses Problem auftrat, konnten sich nicht in das andere Kind hineinversetzen. Vorgebeugt kann dem werden, indem dieser Punkt bei der Einführung der Methode dementsprechend thematisiert wird.

Item 9 („Nutzen der Lesezeit zum tatsächlichen Lesen“) geht mit Item 8 („Die Teams lesen kooperativ miteinander“) einher. Beide Items beschreiben das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler während des Lesetrainings. Die Zusammensetzung der Lesetandems beeinflusst Item 9 maßgeblich. Das Nutzen der Lesezeit wird von einigen Faktoren beeinflusst. Betrachtet man den gesamten Beobachtungszeitraum, haben die Schülerinnen und Schüler weitgehend sehr motiviert und begeistert gelesen. Gelegentlich kam es aber zu Störfaktoren, die vom gemeinsamen Lesen ablenkten. Der erste Störfaktor war, dass Gelesenes als

Gesprächsanlass fungierte und sich die Schülerinnen und Schüler ablenken ließen und sich über etwas anderes unterhielten. Der zweite Faktor, der zu Ablenkungen führte, war die freie Textauswahl der Kinder. Durften die Tandems eigenständig auswählen, welchen Text sie lesen, wurde viel Zeit für die Auswahl des geeigneten Textes beansprucht. Einen auffallend häufigen Störfaktor stellte der Toilettengang dar. Besonders bei einem Schüler konnte beobachtet werden, dass er immer dann zur Toilette ging, wenn die Lesezeit für seine Konzentrationsspanne zu anstrengend und lang wurde. Dies erfolgte in beinahe der Hälfte der beobachteten Trainingseinheiten. Einen weiteren Störfaktor stellte die Ablenkung durch andere Kinder dar. Wobei es selten vorkam, dass sich einzelne Schülerinnen bzw. Schüler von anderen Tandems und deren Leselautstärke ablenken ließen.

Die letzten beiden Items des Beobachtungsbogens befassen sich mit dem Zeitmanagement. Sie sind wesentlich für die Implementierung der Trainingsmethode in den Unterricht. Item 10 („Text lesen in der vorgegebenen Zeit“) ist für die Bearbeitung der vorliegenden Arbeit weniger von Bedeutung. Für die Lehrperson war dies eine Kontrolle, um geeignete Texte und vor allem eine angepasste Textlänge für das Training auszuwählen bzw. bereitzustellen.

Item 11 („Die Lesetandems werden in folgender Unterrichtsstunde durchgeführt“) hingegen erfasst die Unterrichtseinheit, die zur Durchführung des Lesetrainings herangezogen wurde. Oftmals wird die Förderung der Lesekompetenz oder anderer basaler Lesefertigkeiten ausschließlich mit dem Deutschunterricht in Verbindung gebracht. Es sprechen viele Gründe dafür, Lesetrainings auch in anderen Unterrichtsgegenständen einfließen zu lassen. Eine Deutscheinheit pro Woche für Lesetandems bereitzustellen, ist schwierig, denn es gilt noch viele andere Inhalte des Lehrplans zu erfüllen (Rosebrock et al., 2019, S.126 f.). Da in der Primarstufe oftmals eine Lehrperson den Großteil bzw. alle Gegenstände in einer Klasse unterrichtet, ist es vor allem in den ersten vier Schulstufen leicht realisierbar, Lesetrainings auch in anderen Unterrichtsfächern

durchzuführen. Die Hälfte der beobachteten Leseinheiten wurden im Deutschunterricht abgehalten. Für die andere Hälfte wurde der Musik- und Sachunterricht herangezogen.

Für das erfolgreiche Gelingen der beschriebenen Lesemethode ist eine ausführliche und altersgemäße Einführung in die Methode notwendig. Aufgrund von Schulschließungen war dies leider nicht möglich. Die Trainingsmethode Lautlesetandems wurde online in einer Videokonferenz erklärt und eingeführt. Dafür standen im Vergleich weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung als das im Präsenzunterricht der Fall gewesen wäre. Um deutlichere Aussagen über die Wirksamkeit der Lesemethode Lautlesetandems machen zu können, kann ein besseres Forschungsdesign durchgeführt werden. Das herangezogene Design (Quasi-Experiment mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie Vorher- und Nachhermessung) ist in seiner Aussagekraft beschränkt. Ein aussagekräftigeres und damit einhergehend ein anspruchsvolleres Design wäre die Durchführung eines Quasi-Experimentes mit vertauschten Replikationen (switching replication). Dabei begeben sich beide teilnehmenden Gruppen sowohl in die Rolle der Experimental- als auch in die der Kontrollgruppe. Die Untersuchung wird in zwei Phasen aufgeteilt. In der ersten Phase ist Klasse A Experimentalgruppe und Klasse B Kontrollgruppe und in der zweiten Phase des Quasi-Experimentes werden die Gruppen getauscht. So wird jede der beiden Gruppen einmal interveniert (Weinberger, 2013a, S.91).

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit durchaus herangezogen werden können. Die Trainingsmethode kann im Vergleich zum regulären Leseunterricht weder als wirksamer noch als weniger wirksam bezeichnet werden. Es werden Einblicke in die Reglementierung von Lautlesetandems gegeben sowie Hinweise für eine adäquate Durchführung der Trainingsmethode. Außerdem wird erneut die bedeutende Rolle der Lesekompetenz und deren Teilkompetenzen verdeutlicht. Es wird aufgezeigt, dass Leseförderung einen essenziellen Stellenwert hat.

Für die Implikation in die Praxis bedeutet das Ergebnis der Arbeit, dass die Methode Lautlesetandems durchaus bereits auf der 2. Schulstufe eingesetzt werden kann. Dabei sollte klar sein, dass die adäquate Einführung wesentlich zum Gelingen der Methode beiträgt, und dass Einführung und Durchführung der Methode viel Zeit in Anspruch nehmen. Eine erfolgreiche Einführung in die Methode führt dazu, dass die Methode im Laufe der Zeit ein Selbstläufer für die Kinder wird. Die sozialen und motivationalen Aspekte sind dabei aber immer zu berücksichtigen. Die Methode soll nicht unter persönlichen Konflikten oder Motivationslosigkeit leiden.

8.1. Weitere Forschungsansätze

Im Zuge dieser Arbeit wurden grundlegende Fragen zum Thema Lautlesetandems im Anschluss an den Erstleseunterricht geklärt. Aufgrund der kleinen Stichprobe können aber nur bedingt Aussagen über die Wirksamkeit getroffen werden. Dies dient als Ausgangspunkt für weitere Forschung.

Eine mögliche weiterführende Forschung könnte sich mit einer Erweiterung der herangezogenen Gruppen beschäftigen. Eine Vergrößerung der Stichprobe würde einen besseren und allgemeineren Einblick in die Wirksamkeit der Methode bringen. Da der Bekanntheitsgrad der Lautlesetandems unter Lehrpersonen relativ gering ist (Fadler & Böhme, 2018, S.5 f.), wäre es dazu allerdings notwendig, viele Lehrpersonen für die Methode Lautlesetandem zu gewinnen und Interessierte auch dementsprechend zu schulen. In diesem Fall wäre es notwendig, ein Repertoire an analogen und digitalen Lesetexten zu schaffen, damit allen teilnehmenden Gruppen der gleiche Reader zur Verfügung steht. Für die Durchführung können herkömmliche Lesetexte oder neue Medien verwendet werden.

Wie bereits bei den Limitationen erwähnt, wäre es sinnvoll, nicht nur die Stichprobengröße, sondern auch das Forschungsdesign zu erweitern. Eine Optimierung des Designs würde in Verbindung mit einer größeren Stichprobe zuverlässigere Ergebnisse liefern.

Ein weiterer Forschungsansatz, der miteinbezogen werden kann, ist die Bedeutung von Lesekompetenz im elterlichen Umfeld der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Einstellung zum Lesen und das Engagement der Eltern durch aktive Teilhabe können die Lesekompetenz stark beeinflussen. Um dies in Korrelation mit der Verbesserung der Lesekompetenz durch die angewandte Lesemethode zu sehen, können wesentliche Daten mittels Fragebogen von den Eltern erhoben werden.

Da die Lesekompetenz eine so grundlegende Bedeutung für die Bildung unserer Kinder hat, ist es von Interesse, hoch wirksame, leicht umsetzbare und motivierende Methoden zur Verbesserung der Lesekompetenz zu erforschen.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (S. 94–105). Newark Del: International Reading Association.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2017). *Das Lesen. anregen fördern begleiten* (4. Auflage). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Graber, T. (2019). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (7. Auflage). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Klett und Balmer AG.
- Trägerkonsortium BISS. (Hrsg.). (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Köln: Universität zu Köln.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (3. aktualisierte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (31.Mai 2021)
- Diehl, K., Hartke, B. & Mahlau, K. (2020). *Inklusionsorientierter Deutschunterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fadler, S. & Böhme, K. (2018). Basale Lesefertigkeiten erfolgreich fördern. Die Nutzung von Lautlese-Tandems an Grundschulen. *Podsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3.
- Fedrowitz-Claashen, H., Schnabel, M. & Riegler, S. (2020). *Tandem-Lesen mit den wilden Schulzwergen. Lehrerhandreichung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Festman, J., Gerth, S., Reiter, C. & Alber, E. (2020). *Lesen in der*

- Primarstufe. Theorie und Praxis für Leseerwerb und Leseunterricht.*
Münster: Waxmann.
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern.* Ditzingen: Philipp Reclam jun.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrument. Studententext für Erwachsenenbildung (2. Auflage).* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann (3. Auflage).* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hiebert, E. H. & Martin, L. A. (2009). Opportunity to read: A critical but neglected construct in reading instruction. In E. H. Hiebert (Eds.), *Reading more, reading better.* New York: The Guilford Press.
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation (2. Auflage)* (S. 104–165). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Howell, A. (2006). *Parent-Assisted Reading Using a Paired Reading Model.* Georgia: Georgia College and State University.
- Hurrelmann, B. (2019). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (7. Auflage).* Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Klett und Balmer AG.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit.* Bern: Hans Huber.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Aufbau von Lesefertigkeiten. In G. W. Laut, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. Auflage). München: Ernst Reinhard.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 20(37), 45–61.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung* (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (o. J.). Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1512.3447>
- Lercher, E. (2020). Leseförderung in den Schülerzeitschriften des JUNGÖSTERREICH Bildungsmedienverlags. In K.-T. Madl & W. M. Madl (Hrsg.), *Lesen! Ein Praxisratgeber für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: JUNGÖSTERREICH Zeitschriftenverlag.
- Mallaun, J. (2016). Gib dem Trend eine Linie: lineare Regression. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS* (4. Auflage). Wien: Facultas.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2008). *SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4* (3. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *SLS 2-9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Göttingen: Hogrefe.
- Nathan, R. G. & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176–184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>

- Nausner, E. (2013). Die quantifizierte Beobachtung. In J. Reiting, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 217–240). Aachen: Shaker.
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Juventa.
- OECD. (2019). PISA 2018 reading framework. In OECD (Hrsg.), *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- Paige, D. D. (2020). *Reading Fluency: A brief history, the importance of supporting processes, and the role of assessment*. Illinois: Northern Illinois University.
- Philipp, M. (2011). *Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Verfügbar unter:
https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf
- Philipp, M. (2019). Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (7. Auflage). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Klett und Balmer AG.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The reading teacher*, 58(6), 510–519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995). *Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Washington DC: Office of Educational Research and

- Improvement, U.S. Department of Education.
- Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader. Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Reiske, J. & Bode-Kirchhoff, N. (2020). *Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20287/pdf/Reiske_Bode-Kirchhoff_2020_Lautlesetandems_Patentrezept.pdf
- Rosebrock, C. (2017). Leseflüssigkeit. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 108–111). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rosebrock, C. & Gold, A. (2018). Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2019). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (6. Auflage). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.
- Rupp, G. (2017). Lesekompetenz. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des*

- Lehrens und Lernens* (S. 112–115). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schneider, W. & Tibken, C. (2018). Schriftspracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Topping, K. (1987). National Paired Reading Conference Proceedings. *The paired reading bulletin*, 3, 119-131.
- Topping, K. (1995). *Paired Reading, Spelling and Writing. The Handbook for Teachers and Parents*. New York: Cassell.
- Wallner-Paschon, C. & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 - eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Weinberger, A. (2013a). Untersuchungsdesigns. In J. Reitingner, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 75–100). Aachen: Shaker.
- Weinberger, A. (2013b). Untersuchungsplanung. In J. Reitingner, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 45–74). Aachen: Shaker.
- Weischer, C. & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Soziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Zach, B., Scherf, D., Müller-Brauers, C. & Keuschnig, A. (2018). Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C.

Titz, S. Geyer, A. Ropeter, W. Hanna, W. Susanne & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Zwei-Wege-Modell des Wortlesens nach Coltheart (Lenhard, 2019, S.17)	15
Abbildung 2. Mehrebenenmodell nach Rosebrock und Nix (Rosebrock & Nix, 2017, S. 15)	17
Abbildung 3. Trainingsroutine eines Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2019, S.98)	40
Abbildung 4. Zusammensetzung der Lesetandems (Fedrowitz-Claashen et al., 2020, S.9)	45
Abbildung 5. Darstellung der Stichprobe in Experimental- und Kontrollgruppe	54
Abbildung 6. Darstellung des quasiexperimentellen Designs	56
Abbildung 7. Verteilung der Lesequotienten der gesamten Stichprobe beim Prä-Test	62
Abbildung 8. Geschlechterspezifische Unterscheidung des Lesequotienten	65
Abbildung 9. Darstellung der Mittelwerte des Lesequotienten aufgeteilt nach Untersuchungsgruppe zu Testzeitpunkt 1 und 2	67
Abbildung 10. Darstellung der Mittelwerte der Lesequotienten aufgeteilt in Lesetandemrollen zu Testzeitpunkt 1 und 2	73

11. TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Einordnung der Lesequotienten zum Prä-Test-Zeitpunkt____ 63

Tabelle 2: Einordnung der Lesequotienten zum Post-Test-Zeitpunkt ____ 76

12. ANHANG A

Beobachtungsbogen für die Intervention Lautlesetandem

		Beobachtungen		
Durchführung des Tandemlesens				
		Stimmt völlig	Stimmt teilweise	Stimmt gar nicht
1.	Die Sportlerin/Der Sportler bemerkt ihre/seine Fehler selbst.			
2.	Die Tandems beginnen nach einem Lesefehler wieder am Satzanfang zu lesen.			
3.	Die Sportlerin/Der Sportler liest allein.			
4.	Die Trainerin/Der Trainer passt ihr/sein Tempo an das Tempo der Sportlerin/ des Sportlers an.			
5.	Die Trainerin/Der Trainer zeigt beim Lesen mit.			
6.	Die Trainerin/Der Trainer macht auf Lesefehler aufmerksam.			
		Stimmt		Stimmt nicht
7.	Die Teams können in den eingeteilten Tandems miteinander lesen (Durchführung wegen fehlender Kinder nicht möglich etc.)			
Sozialverhalten				
8.	Die Teams lesen kooperativ miteinander (Sportlerin/Sportler lässt sich korrigieren, keine Diskussionen etc.).			
9.	Die Teams nutzen die vorgesehene Lesezeit von 15 Minuten tatsächlich zum Lesen.			
Zeitmanagement				
10.	Die Teams schaffen es, den ausgewählten Text in der vorgegebenen Zeit zu lesen.			
11.	Die Lesetandems werden in folgender Unterrichtsstunde durchgeführt:			

13. ANHANG B

Schülerfragebogen zur Selbsteinschätzung

Lesetandemübung am: _____

1



Ich habe meine Fehler selbst bemerkt.	Ich habe nach einem Fehler am Satzanfang begonnen.	Ich habe alleine gelesen.	Der Trainer hat sein Tempo angepasst.



Ich habe das Startzeichen gegeben.	Ich habe mit dem Finger die Zeile verfolgt.	Ich habe Lesefehler angesprochen.	Ich habe mein Tempo angepasst.

Unterschrift Sportler

Runde 1	Runde 2	Runde 3	Runde 4

Unterschrift Trainer

© Grundschullottchen

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Training der Leseflüssigkeit mit Hilfe von Lautlesetandems“ (08.06.2021) selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Garsten, 08.06.2021

Ort, Datum

Katharina Plöchl

Unterschrift