

Seminar: Begleitseminar Deutsch zum Praxissemester

Dozentin: Dr. Ulrike Behrens

Semester: Sommersemester 2021



Projektbericht zum Praxissemester

Überprüfung der Wirkung von Lautlesetandems als Fördermethode

Eine Interventionsstudie

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Leseflüssigkeit – eine elementare Komponente der Lesekompetenz.....	3
2.1 Was ist Leseflüssigkeit?.....	3
2.2 Wieso ist Leseflüssigkeit bedeutsam?.....	4
2.3 Wie unterstützen Lautleseverfahren den Erwerb von Leseflüssigkeit?.....	5
3 Methode: Anwendung der Lautlesetandems in der Praxis	7
3.1 Lautleseprotokolle zur Diagnose der Leseflüssigkeit	7
3.2 Lesetandem als Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit	8
4 Ergebnisse: Wirkung der Lautlesetandems	9
4.1 Ergebnisse Prätest.....	9
4.2 Ergebnisse Posttest.....	9
4.3 Vergleich der Ergebnisse.....	10
5 Diskussion und Fazit.....	12
Literaturverzeichnis	15
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	16
Anhang	17
Eigenständigkeitserklärung	26

1 Einleitung

„Leseförderung ist eine echte Investition und gehört zum Fundament unseres Bildungswesens. Durch das Lesenkönnen entsteht eine Art Kettenreaktion, die in der Schule die Kompetenz sowohl im Fach Deutsch verstärkt, als auch in die anderen Fächer hinein wirkt; denn Lesen ist die Grundlage des Wissenserwerbs.“ (Blümke 2004, zitiert nach Friedrich-Bödecker-Kreis NRW o.J.)

Malte Blümke ist Bundesvorsitzender des Friedrich-Bödecker-Kreis NRW e.V., einem gemeinnützigen Verein, der Autorenbegegnungen in Form von Lesungen und Schreibwerkstätten vermittelt und in diesem Kontext die Förderung der Freude von Kindern und Jugendlichen an Literatur, am Lesen und Schreiben fokussiert. Blümke beschreibt die Leseförderung als Investition und betont damit den Zusammenhang von Lesekompetenz und Bildungsteilhabe. Das Lesenkönnen als Grundvoraussetzung für den Wissenserwerb zu verstehen, rückt den Erwerb von Lesekompetenz in den Mittelpunkt der (schulischen) Sozialisation. Auch Rosebrock et al. sehen im Lesen weit mehr als einen Prozess des Textverstehens: „Im Lesen wird gelernt, und es werden Erfahrungen gemacht, die an Eindrücklichkeiten den sonstigen Lebenserfahrungen in nichts nachstehen“ (Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2019, S. 8). Blümkes Auffassung der Förderung von Lesekompetenz als Fundament unseres Bildungswesens scheint nachvollziehbar und berechtigt.

Um die Leseförderung in den Blick zu nehmen, bedarf es zunächst einer Klärung der Bedeutung von „Lesenkönnen“, wie Blümke es formuliert. Lesekompetenz als Konstrukt setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen, welche im Rahmen dieser Arbeit erläutert werden. Fokussiert wird dabei eine der Dimensionen: die Leseflüssigkeit. Unter dieser wird grundlegend die Fähigkeit verstanden, Texte flüssig und sinnentnehmend (vor-)lesen zu können, was sie folglich zu einer grundlegenden Komponente von Lesekompetenz macht (Gold 2009). Das flüssige Lesen ist eine elementare Voraussetzung für verstehendes Lesen. Rosebrock et al. (2019) bemerken, dass viele Schülerinnen und Schüler¹ von einem flüssigen Leseprozess noch weit entfernt sind, somit das Textverständnis leidet und infolgedessen auch die Lesemotivation schwindet. Sie betonen das Risiko eines „Teufelskreises des Nicht-Lesens“ (ebd. S. 11), der sich herausbildet, wenn schwache Leserinnen und Leser das Lesen meiden, da sie Texte nicht flüssig lesen können. Die Vermeidung führt wiederum zu fehlender Leseübung, welche eine weitere Verschlechterung der Lesefertigkeiten zur Folge hat. Dieser Kreislauf zeigt, wie wichtig es ist, bei der Förderung von Lesekompetenz bereits auf der Ebene von Leseflüssigkeit anzusetzen. Es geht hierbei um die „Grundlegung der Lesefähigkeit, um die lesetechnische Basis, die eine sinnkonstituierende

¹ Die Form Schülerinnen und Schüler wird im weiteren Verlauf als SchülerInnen geschrieben.

verstehende Textlektüre begünstigt“ (ebd. S. 10). Rosebrock et al. (2019) betonen, dass eine Förderung auf dieser basalen Ebene sich auch positiv auf die weiteren Dimensionen von Lesekompetenz auswirken wird.

Diese Arbeit setzt sich mit der Förderung von Leseflüssigkeit bei SchülerInnen der Grundschule auseinander. Als Fördermethode fokussiert sie die Lautleseverfahren, die als eines der effektivsten Verfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit gelten (Rosebrock 2012). Eine der Lautlesestrategien sind die Lautlesetandems. Hier bilden lesestarke und leseschwache SchülerInnen Tandem-Paare und lesen gemeinsam chorisch einen ihnen vorliegenden Text (Rosebrock et al. 2019). Im Rahmen des Studienprojekts Deutsch des Praxissemesters wurde das Lautleseverfahren im Tandem-Training eingesetzt und evaluiert, wie wirksam dieses Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit ist. Durchgeführt wurde das Projekt in einer 3. Klasse, in welcher von Beginn des Praxissemesters an auffällige Disparitäten bezüglich der Lesekompetenz und besonders der Leseflüssigkeit beobachtet wurden. Die Fragestellung des Projekts und somit auch der vorliegenden Interventionsstudie war:

„Ist die Intervention mittels der Lautlesetandems als Fördermethode bei den SchülerInnen dieser Klasse wirksam?“.

Der konkrete Ablauf des Tandem-Trainings wird im methodischen Teil dieser Arbeit näher erläutert. Um den Hintergrund des Verfahrens besser nachvollziehen zu können, wird im folgenden Kapitel zunächst ein Überblick darüber gegeben, was Leseflüssigkeit ist, wieso sie bedeutsam ist und inwieweit Lautleseverfahren den Erwerb der Leseflüssigkeit unterstützen. Der methodische Teil fokussiert, wie oben erwähnt, den Ablauf des Tandem-Trainings sowie den Einsatz von Lautleseprotokollen als Diagnoseinstrument. Im Sinne der Interventionsstudie wurden zur Diagnose ein Prätest vor dem Lesetraining und ein Posttest danach durchgeführt. Die Ergebnisse dieser werden im vierten Kapitel dargestellt und verglichen. Die abschließende Diskussion und das Fazit zeigen auf, dass Lautlese-Tandems zur Förderung der Leseflüssigkeit nicht ohne Grund große Beliebtheit erfahren. Um die Ergebnisse expliziter herauszustellen, werden abschließend einzelne Fokusgruppen von SchülerInnen betrachtet und somit die Wirksamkeit des Lautleseverfahrens in dieser Klasse reflektiert.

2 Leseflüssigkeit – eine elementare Komponente der Lesekompetenz

2.1 Was ist Leseflüssigkeit?

Unter Leseflüssigkeit wird grundlegend die Fähigkeit verstanden, genau, automatisiert, schnell und sinnkonstituierend leise und laut lesen zu können (Rosebrock et al. 2019). Rosebrock et al. betonen, dass diese Fähigkeit als eigenständige Komponente von Lesekompetenz verstanden wird und heben den „Voraussetzungscharakter der Leseflüssigkeit für Textverstehensleistungen“ (ebd., S. 15) hervor. Demnach sind Leseflüssigkeit und Leseverstehen zwei nicht voneinander zu trennende Leistungen. Philipp (2012) schließt daran an, indem er Leseflüssigkeit als eine notwendige Voraussetzung für das übergeordnete Konzept des Leseverstehens bezeichnet.

In der Leseforschung wird Leseflüssigkeit als Konstrukt aufgefasst, welches verschiedene Teilfertigkeiten umfasst. Je nach Ausprägungsgrad bewirken diese zusammengefasst entweder eine flüssige oder eine stockende Leseleistung (Nix, 2019). Rosebrock et al. fassen vier Komponenten zusammen, die in der Leseforschung als die wichtigsten gelten: „die *Lesegenauigkeit* und der *Automatisierungsgrad* des Dekodierens auf der Wortebene; die *Lesegeschwindigkeit* und die *prosodische Segmentierungsfähigkeit* auf der Satzebene“ (Rosebrock et al. 2019, S. 16). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Bedeutung der Teilfertigkeiten für den Leseprozess.

Teilkomponente	Beschreibung
Genauigkeit des Dekodierens	- genaues Lesen und Erkennen der Wörter - (wenige) Lesefehler werden eigenständig bemerkt und korrigiert - Bedeutung des Gelesenen wird sinnentnehmend konstituiert
Automatisierung des Dekodierens	- Lesevorgang ist mühelos und unbewusst - Wortbedeutung ist unmittelbar bekannt
Lesegeschwindigkeit	- Mindestgeschwindigkeit der Textrezeption ist bedeutsam für a) die Informationsaufnahme und somit den Verstehensprozess sowie b) den Selbstüberwachungsprozess zum Erkennen von Lesefehlern - Lesetempo: Wörter pro Minute (WpM) - in den ersten Schuljahren: ca. 100 WpM
Segmentierungsfähigkeit und Betonung	- Gruppierung semantischer und syntaktischer Sinneinheiten durch passende Betonung - Voraussetzung und Folge tieferer Verstehensprozesse

Tabelle 1: Teilkomponenten der Leseflüssigkeit (in Anlehnung an Rosebrock et al. 2019, S. 16-19)

Die Teilkomponenten werden von SchülerInnen unterschiedlichen Lesealters und unterschiedlicher Lesekompetenzstufen unterschiedlich gut beherrscht. Philipp (2012)

betont, wie mühsam es für Leseanfängerinnen und Leseanfänger ist, diese zu erlernen:

„Sie benötigen so viel mentale Energie für das Entziffern von Einzelbuchstaben, Silben, Wörtern und Sätzen, dass an eine Sinnkonstruktion kaum zu denken ist. Umgekehrt weisen geübte Leserinnen und Leser einen großen Sichtwortschatz auf, der es ihnen in Sekundenbruchteilen erlaubt, ein Wort zu erkennen, ohne es mühsam Buchstabe für Buchstabe erlesen zu müssen.“ (Philipp 2012, S. 42).

Diese Tatsache zeigt, wie wichtig eine frühe Förderung der Leseflüssigkeit als elementare Komponente der Lesekompetenz und Voraussetzung für den weiteren Lese- und Verstehensprozess ist. Die Bedeutung der Leseflüssigkeit in diesem Kontext wird im Folgenden näher erläutert.

2.2 Wieso ist Leseflüssigkeit bedeutsam?

In Kapitel 2.1 wurde bereits herausgearbeitet, dass Leseflüssigkeit eine zentrale Dimension der Lesekompetenz darstellt. Nix (2019) betont, dass diese daher besonders in der Primarstufe im diagnostischen Fokus der Lehrkräfte stehen sollte. Um einen diagnostischen Blick auf den Leseprozess einnehmen zu können, ist es von elementarer Bedeutung, diesen aus didaktischer Perspektive zu betrachten.

Groeben und Hurrelmann (2002) haben ein Modell entwickelt, welches die konzeptuelle Struktur des Konstrukts der Lesekompetenz als vielschichtig beschreibt. Diese Ausführungen greifen Rosebrock und Nix (2014, S. 15) im „Mehrebenenmodell des Lesens“ auf und erläutern den Leseprozess auf drei Ebenen. Sie unterscheiden dabei Prozessebene, *Subjektebene* und *soziale Ebene*. Die erste Ebene, die *Prozessebene* beschreibt kognitive Anforderungen des Leseakts. Elementar ist hier die aktive Tätigkeit der Lesenden in verschiedenen Dimensionen. Bereits die erste Dimension zeigt, wie bedeutsam flüssiges Lesen ist: grundlegendste Komponente des Leseprozesses ist die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung. Flüssige Leser haben diese automatisiert und sind zu einer mühelosen und schnellen Identifikation in der Lage (Rosebrock & Nix 2014). Eine ausreichende Leseflüssigkeit bildet die Voraussetzung für die weiteren Dimensionen dieser Ebene: erst wenn flüssig und automatisiert Wörter und Sätze gelesen werden können, kann eine lokale Kohärenz durch Verknüpfung von Satzfolgen gebildet werden. Auf diese folgt eine globale Kohärenzbildung, bei welcher der Lesende eine strukturierte Vorstellung vom Textinhalt und Thema entwickelt. Erst dann können Superstrukturen und Darstellungsstrategien in Bezug auf die Textsorte erkannt werden (ebd.). Die Ausbildung von Leseflüssigkeit stellt also eine nötige Bedingung für alle weiteren mentalen Akte der Prozessebene dar. Die beschriebenen Kognitionen des Lesens sind immer auch eingebunden in personale Zusammenhänge des Lesenden. Auf der *Subjektebene* wird im Laufe der Lesesozialisation vom

Individuum ein lesebezogenes Selbstkonzept entwickelt, welches Motivation und Beteiligung beim Leseprozess, Vorwissen sowie Reflexion umfasst (Rosebrock & Nix 2014). Die dritte, also die *soziale Ebene* des Lesekompetenzmodells, umfasst schließlich Faktoren, die Einfluss auf eine kompetente Anschlusskommunikation haben. Genannt werden hier Instanzen wie die Familie, Peers, Schule und das kulturelle Leben (ebd.).

Rosebrock et al. (2019) beziehen sich bei ihren Erläuterungen zum Zusammenhang von Lesekompetenz und Textverstehen auf ein weiteres kognitionspsychologisches Modell des Leseprozesses, welches Richter und Christmann (2002) in Anlehnung an Kintsch (1998) erarbeitet haben. Sie sind der Annahme, dass der Leseprozess von *hierarchieniedrigeren* und *hierarchiehohen* Prozessen geprägt ist. Diese umfassen ähnliche Dimensionen, wie die Prozessebene im bereits erläuterten Mehrebenenmodell (Rosebrock & Nix 2014). Unter *hierarchieniedrige Prozesse* fassen Richter und Christmann den Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation sowie die lokale Kohärenzbildung. Als *hierarchiehohe Prozesse* nennen sie die globale Kohärenzherstellung, Bildung von Superstrukturen sowie das Erkennen rhetorischer Strategien (Richter & Christmann 2002, S. 31ff.). Die *hierarchieniedrigen Prozesse* hängen eng mit der Ausprägung der Leseflüssigkeit zusammen. Flüssigen Leserinnen und Lesern fällt es leichter, Buchstabeneinheiten zu Wörtern zusammenzufügen und einzelne Wörter kohärent aneinanderzureihen. Folglich kann die gesamte Aufmerksamkeit beim Lesen auf den Verstehensprozess gerichtet werden (Rosebrock et al. 2019). Anders ist dies bei noch nicht ausreichend ausgeprägter Leseflüssigkeit. Wenn „die hierarchieniedrigeren Dekodierungsprozesse zu viel Aufmerksamkeit beanspruchen, weil Wörter und Satzteile mehrere Male langsam erlesen werden müssen, können längere und kompliziertere Textabschnitte kaum mehr bewältigt werden“ (Rosebrock et al. 2019, S. 15).

Der didaktische Blick auf das Konstrukt der Lesekompetenz zeigt die Bedeutung von Leseflüssigkeit als Grundlage für den Leseprozess. Die Ausbildung von Leseflüssigkeit von Beginn an zu unterstützen, ist dementsprechend sinnvoll und notwendig.

2.3 Wie unterstützen Lautleseverfahren den Erwerb von Leseflüssigkeit?

Im vorigen Abschnitt wurde erarbeitet, warum Leseflüssigkeit eine so elementare Rolle beim Aufbau von Lesekompetenz spielt und festgehalten, dass eine frühe Förderung dieser unabdingbar ist. Es gibt verschiedene Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit, die sich grundlegend zwei unterschiedlichen Ansätzen zuordnen lassen. Abhängig davon, ob in den Übungsphasen still oder laut gelesen wird, handelt es sich um *Vielleseverfahren* oder *Lautleseverfahren* zur Förderung der

Leseflüssigkeit (Rosebrock et al. 2019, S. 20). Da das Lesetandem ein Lautleseverfahren darstellt, werden diese im Folgenden näher erläutert.

Lautleseverfahren sind direkte Übungsmethoden, bei denen der Leseprozess als Technik mit seinen kognitiven Teilprozessen sichtbar gemacht wird. Leseschwache SchülerInnen können durch die Unterstützung lesestarker SchülerInnen ihre Leseflüssigkeit trainieren, indem sie durch das Lautlesen lernen,

„Wörter richtig zu dekodieren und besser zu artikulieren, [...] welche Wörter zusammengehören und wie sie sinnvoll in einem Satzzusammenhang zu integrieren sind, wie schriftsprachliche Satzmuster beschaffen sind, welche Lesegeschwindigkeit der jeweiligen Passage angemessen ist und vieles andere mehr“ (ebd. S. 22).

Lautleseverfahren zielen also auf die Verbesserung hierarchieniedrigerer Leseprozesse ab, indem sie die Leseflüssigkeit der SchülerInnen fördern. Die richtige Aussprache und Satzsegmentierung werden erlernt sowie der Sichtwortschatz erweitert. Verbesserungen der Leseleistung können während der Übungen in Lautleseverfahren zum Beispiel durch Messungen der Lesegeschwindigkeit oder der Dekodierungsgenauigkeit objektiv abgebildet werden. Werden erhobene Messwerte im Laufe der Übungszeit dokumentiert, können Fortschritte sichtbar und für die SchülerInnen direkt nachvollziehbar gemacht werden, was wiederum direkten Einfluss auf das Leseselbstkonzept der SchülerInnen hat (Rosebrock & Nix 2014). Den positiven Einfluss von Lautleseverfahren bestätigen auch diverse Studien. Unter anderem Rosebrock und Nix bestätigten durch ihre Frankfurter Hauptschulstudie die Wirksamkeit von Lautlesetandems als Lautleseverfahren: „Der Einsatz der Fördermethode Lautlesetandems kann [...] gerade in leistungsheterogenen Schulklassen uneingeschränkt empfohlen werden“ (Rosebrock et al. 2019, S. 125). Auch Gold (2009) spricht in diesem Kontext von deutlichen Effekten der Lautleseverfahren bezüglich der Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens.

Das Training im Lautlese-Tandem verspricht schnelle Erfolgserlebnisse. Dabei profitieren zum einen leseschwächere SchülerInnen, wenn sie erfolgreich einen Text lesen. Zum anderen können sich zudem auch die lesestarken SchülerInnen durch die hohe Konzentration auf den Leseprozess weiter verbessern (Rieckmann, Behrendt, Lauer-Schmaltz 2012). Das Lautlese-Tandem als ein erprobtes Lautleseverfahren wird in Kapitel 3.2 in seiner Funktion und seinem Ablauf näher erläutert.

3 Methode: Anwendung der Lautlesetandems in der Praxis

3.1 Lautleseprotokolle zur Diagnose der Leseflüssigkeit

Im Rahmen des Studienprojekts wurde die Leseflüssigkeit aller SchülerInnen der Hospitationsklasse (Klasse 3) über das Diagnoseinstrument der Lautleseprotokolle ermittelt. Rosebrock et al. betonen, dass Lautleseverfahren nicht nur als Trainingsverfahren effektiv sind, „sondern dass mit dem Lautleseprotokoll auch ein einfaches und zugleich gutes Instrument zur Individualdiagnose zur Verfügung steht“ (Rosebrock et al. 2019, S. 81).

Lautleseprotokolle erlauben eine präzise, zuverlässige und objektive Erfassung der Leseflüssigkeit. In diesem Verfahren wurden die SchülerInnen einzeln gebeten, einen Text eine Minute lang laut vorzulesen. Im Lautleseprotokoll (Anhang, S. 18) wurden

① Durchführung Lautleseprotokoll

zeitgleich Aspekte zur Leseflüssigkeit notiert. In Anlehnung an Rosebrock et al. (2019) bedeutet das: für jedes korrekt gelesene

Wort ein Häkchen, für jedes falsch gelesene und unkorrigierte Wort ein Minus und für jedes ausgelassene Wort eine 0. Zudem wurde der Grad der Automatisierung erfasst, indem als weiteres Notationszeichen ein senkrechter Strich gesetzt wurde, wenn SchülerInnen ein Wort nicht automatisch erkennen konnten oder stockten, um wiederholt anzusetzen. Textgrundlage zur Diagnose war der von Rosebrock et al. (2019, S. 174) vorgeschlagene Text *Ich bin das Kind der Familie Meier* (Anhang, S. 20). Der Lesbarkeitsindex (Lix) liegt für diesen Text bei 26. Rosebrock et al. (2019) beziehen sich in ihren Ausführungen zum Lesbarkeitsindex auf Studien von Bamberger und Vanecek (1984), in welchen durchschnittliche Lix-Werte für erzählende Jugendbücher sowie Sach- und Fachbücher nach Schulstufen berechnet wurden. Der Wert für die 3. Klasse entsprach hier einem Wert von 27, der Diagnosetext mit einem Wert von 26 sollte also für die SchülerInnen der Klasse angemessen lesbar sein.

② Auswertung Lautleseprotokoll

sammenggezählt. Zudem wurden die Anzahl der Fehler oder Dekodierungsschwierigkeiten festgehalten. Das Gesamtergebnis der Klasse wurde tabellarisch in der Anzahl der richtig erlesenen Wörter absteigend festgehalten. So konnte dieses in der Mitte halbiert werden, um Tandem-Paare zu bilden.

Anschließend wurde bei der Tandem-Einteilung so verfahren, dass die lesestärksten SchülerInnen der ersten Hälfte mit den lesestärksten SchülerInnen der zweiten Hälfte ein Team aus Trainer und Sportler bildeten. Abbildung 1 stellt die Tandemzusammensetzung exemplarisch dar.

③ Einteilung der Tandem-Paare

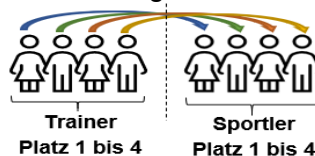


Abbildung 1: Zusammensetzung der Tandem-Paare

3.2 Lesetandem als Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit

Zur Förderung der Leseflüssigkeit wurde anschließend an die Diagnose das Verfahren der Lautlesetandems genutzt. In der Leseforschung wurde dieses Verfahren besonders von Rosebrock et al. (2019) sowie Rosebrock und Nix (2014) erarbeitet. Hier finden sich jeweils ausführliche Beschreibungen und Beispiele für den Einsatz des Tandem-Trainings im schulischen Kontext. Im Folgenden wird der Ablauf dieses Lautleseverfahrens grundlegend dargestellt und durch Abbildung 2 exemplarisch zusammengefasst. Von zentraler Bedeutung ist das wiederholte, gemeinsame, halblaute Vorlesen eines Textes. Lesestärkere und leseschwächere SchülerInnen bilden dazu ein Tandem, die Tandems wurden mittels der Leistung in den Lautleseprotokollen festgelegt. Rosebrock et al. (2019) schlagen verschiedene Möglichkeiten vor, Lesetexte für das Training zusammenzustellen. Im Studienprojekt wurde den SchülerInnen je Tandem ein Ordner angelegt, in welchen sie die in der Leseinheit selbst gewählten und gelesenen Texte einheften konnten. Es wurden verschiedenste Texte mit unterschiedlich hohem Anspruch bereitgestellt und entsprechend

④ Durchführung Tandem-Training

markiert. Um einen motivationalen Anreiz zu bieten, ist das Lesetandem an das sportliche Training angelehnt, sodass ein Tandem immer aus einem Sportler (leseschwächere SchülerInnen) und einem Trainer (lesestärkere SchülerInnen) besteht (Rosebrock et al. 2019). Eine Erklärung zu den Aufgaben von Sportler und Trainer sowie dem Ablauf des Trainings wurde zu Beginn mündlich gegeben und zudem für jedes Tandem im Leseordner bereitgestellt (Anhang, S. 22ff.)

Insgesamt stand für das Training ein Zeitraum von drei Wochen zur Verfügung, pro Woche gab es zwei Leseinheiten zu je 20 Minuten. Abbildung 2 stellt den Ablauf des Trainings während einer Leseinheit dar.

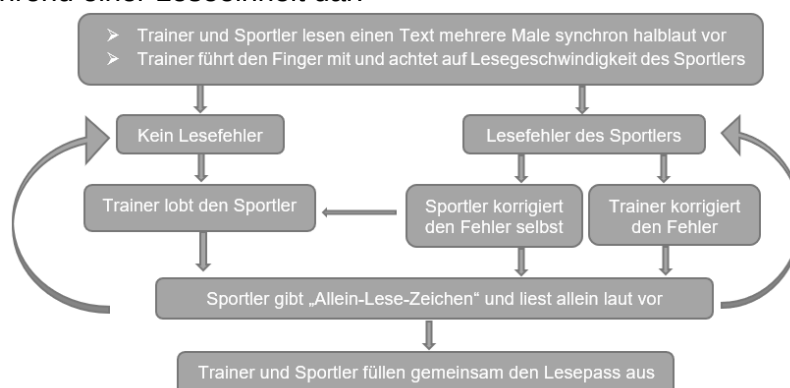


Abbildung 2: Ablauf des Tandem-Trainings (in Anlehnung an Rosebrock et al. 2019, S. 98)

Nach dem dreiwöchigen Trainingszeitraum wurde die Leseflüssigkeit der SchülerInnen in einem Post-Test erneut mittels Lautleseprotokoll erhoben. Für die wiederholte

⑤ Wiederholte Durchführung und Auswertung Lautleseprotokolle

Diagnose wurde der bereits bekannte Text *Ich bin das Kind der Familie Meier* genutzt, um die Ergebnisse so vergleichbar wie möglich zu halten.

4 Ergebnisse: Wirkung der Lautlesetandems

4.1 Ergebnisse Prätest

Mittels des Diagnoseinstruments Lautleseprotokoll wurde zunächst die Anzahl der in einer Minute gelesenen Wörter ermittelt. Für die Auswertung wurden anschließend die falsch oder nicht erlesenen Wörter von dieser Anzahl abgezogen, sodass die richtig gelesenen Wörter pro Minute den Vergleichswert bildeten. Die Anzahl der richtig gelesenen Wörter wurde für jeden Lesenden ermittelt und tabellarisch festgehalten (Anhang, S. 21).

Da die Klasse, in welcher das Studienprojekt durchgeführt wurde, aus 22 SchülerInnen besteht, bilden S1 bis S11 die leseschwächere Hälfte (Sportler) und S12 bis S22 die lesestärkere (Trainer) Hälfte der Verteilung (Abbildung 3). Die Anzahl der pro Minute richtig erlesenen Wörter verteilt sich von 39 Wörtern bei S1 bis hin zu 130 Wörtern bei S22, was einer Differenz von 91 Wörtern entspricht. Der Mittelwert der Gesamtverteilung (roter Balken) liegt bei 89. Aus dem Diagramm in Abbildung 3 wird ersichtlich, dass es von diesem Wert starke Abweichungen nach oben und unten gibt.

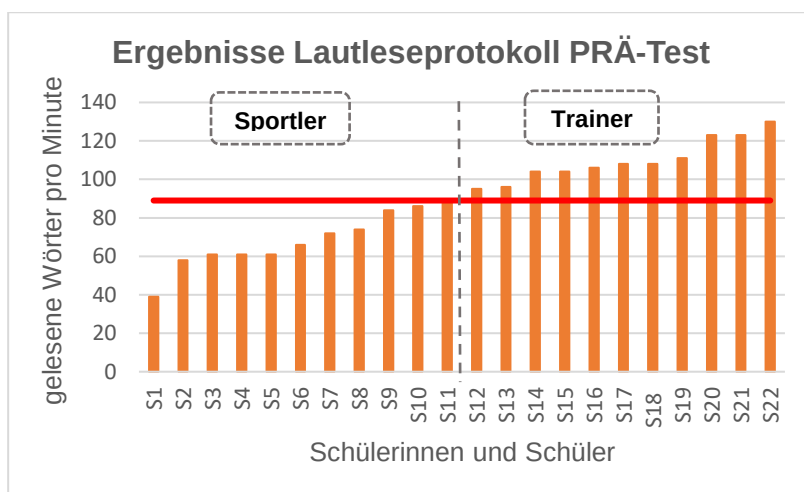


Abbildung 3: Prätest zur Erhebung der Leseflüssigkeit

Die korrekt erlesenen Wörter pro Minute auf Seiten der Sportler liegen zwischen 39 (S1) und 89 (S11) Wörtern pro Minute. Der durchschnittliche Wert beträgt hier 68 Wörter pro Minute. In der Hälfte der Trainer liegt der Durchschnitt bei 109 und die einzelnen Werte erstrecken sich von 95 (S12) bis 130 (S22) richtig erlesenen Wörtern pro Minute.

4.2 Ergebnisse Posttest

Nach drei Wochen Training im Lautlese-Tandem zu je zwei Leseinheiten pro Woche wurde erneut das Lautleseprotokoll zur Diagnose der Leseflüssigkeit eingesetzt. Die Auswertung wurde analog zu der im Prätest vollzogen, sodass die Ergebnisse valide vergleichbar sind.

Die Anzahl der pro Minute richtig erlesenen Wörter verteilt sich von 48 Wörtern bei S1 bis hin zu 133 Wörtern bei S22 (Abbildung 4). Dies entspricht einer Differenz von 85 Wörtern. Der Mittelwert der Gesamtverteilung liegt bei 94 Wörtern pro Minute. Auch im Posttest sind deutliche Abweichungen nach oben und unten zu erkennen.

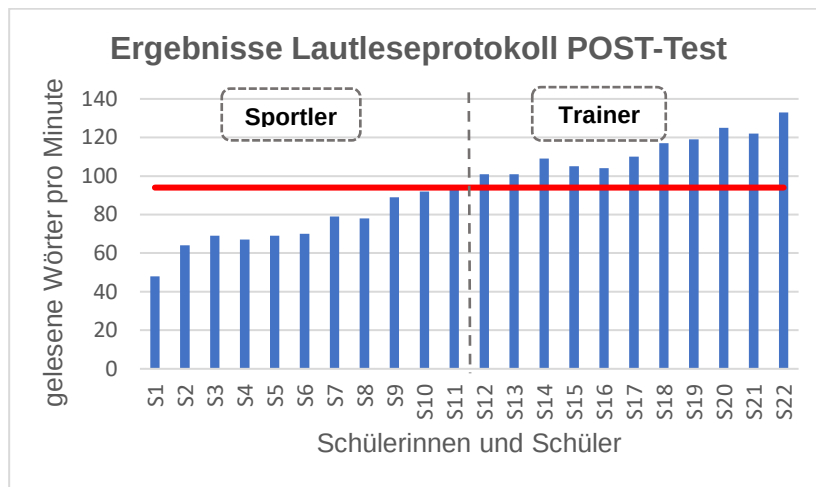


Abbildung 4: Posttest zur Erhebung der Leseflüssigkeit

Die pro Minute richtig erlesenen Wörter in der Hälfte der Sportler reichen von 48 (S1) bis 95 (S11), für diese Hälfte ergibt sich ein Mittelwert von 75 korrekt gelesenen Wörtern pro Minute. Die lesestärkere Hälfte bildet einen durchschnittlichen Wert von 113 Wörtern pro Minute ab. Die einzelnen Werte erstrecken sich dabei von 101 (S12) bis 133 (S22).

4.3 Vergleich der Ergebnisse

Abbildung 5 stellt die bereits beschriebenen Ergebnisse des Prä- und Posttests in direktem Vergleich dar. Ersichtlich wird zunächst, dass sich nahezu alle SchülerInnen in der Anzahl der korrekt erlesenen Wörter gesteigert haben.

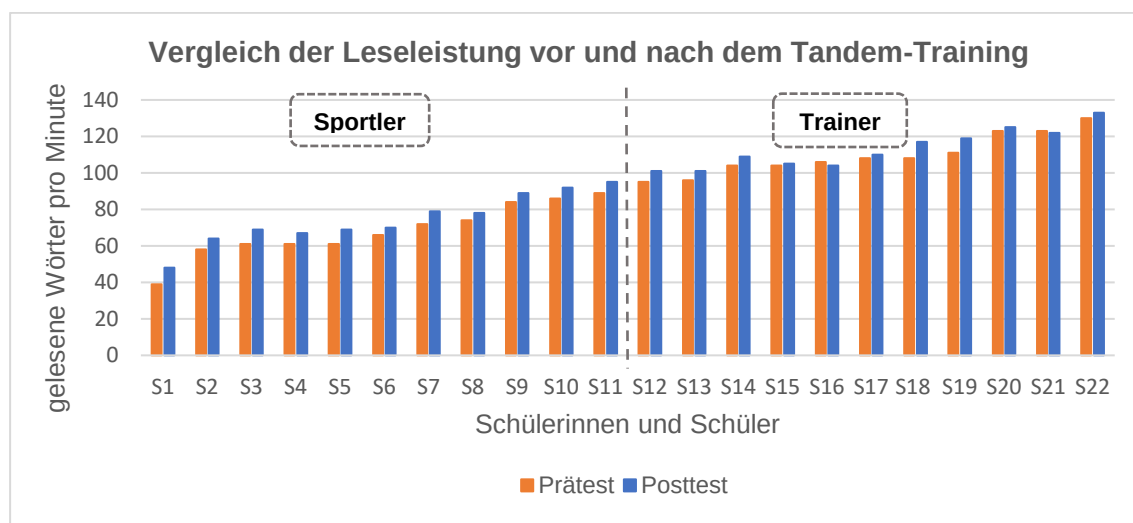


Abbildung 5: Vergleich der Ergebnisse Prä- und Posttest

Dies bestätigt auch der Blick auf die Mittelwerte. Der Mittelwert der Gesamtverteilung ist von 89 auf 94 Wörter gestiegen. Bei der leseschwächeren Hälfte der SchülerInnen hat er sich von 68 auf 75 Wörter pro Minute erhöht und in der Gruppe der lesestärkeren SchülerInnen von 109 auf 113 korrekt erlesene Wörter pro Minute.

Die gewonnenen Ergebnisse werden in der folgenden Diskussion (Kapitel 5) weiter reflektiert und in Bezug auf bestimmte Fokusgruppen und SchülerInnen analysiert, um die Wirksamkeit der Lautlesetandems als Fördermethode zu untersuchen.

5 Diskussion und Fazit

Ziel der Interventionsstudie im Rahmen des Studienprojekts war es, zu evaluieren, inwieweit das Lautlesetandem für die Hospitationsklasse eine geeignete Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit darstellt. Die Wirksamkeit des Lautleseverfahrens wurde über die Diagnose der Leseflüssigkeit der SchülerInnen vor und nach der Zeit des Tandem-Trainings überprüft. Dazu wurde in einem Prä- und Posttestverfahren die Leseflüssigkeit über Lautleseprotokolle erhoben und über die Anzahl der pro Minute korrekt erlesenen Wörter numerisch erfasst.

Die Ergebnisse des Prätests zeigten große Unterschiede in der Ausprägung der Leseflüssigkeit zwischen den SchülerInnen. Während die drei lesestärksten SchülerInnen den vorliegenden Text mühelos, nahezu fehlerfrei und mit durchschnittlich 125 Wörtern pro Minute lasen, gab es gleichermaßen auch einige SchülerInnen, die langsam, stockend und mit ca. 60 Wörtern pro Minute lediglich halb so viele Wörter erlasen. Die Differenz innerhalb der Klasse lag bei 91 Wörtern zwischen S1 mit 39 und S22 mit 130 Wörtern pro Minute. Dies zeigt, dass sich die SchülerInnen auf erkennbar unterschiedlichem Niveau der Leseflüssigkeit und somit auch der Lesekompetenz befanden. Für die ersten Schuljahre wird im Kontext der Lesegeschwindigkeit ein Richtwert von ungefähr 100 Wörtern pro Minute angegeben (s. Kapitel 2.1). Diesen Wert oder Werte darüber hinaus erreichten im Prätest 9 SchülerInnen, also knapp 41% der Klasse. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass der Mittelwert der Gruppe der Trainer, also lesestärkeren Hälfte der Klasse, mit einem Wert von 109 Wörtern pro Minute deutlich über dem Mittelwert der Sportler von 68 Wörtern pro Minute lag. Die erhobenen Differenzen bestätigten die von der Lehrkraft bereits beschriebenen Disparitäten innerhalb der Klasse. Die Förderung der Lesekompetenz mittels Lautleseverfahren erschien zu diesem Zeitpunkt demnach als angebracht und sinnvoll.

Der Ablauf des Tandem-Trainings wurde den SchülerInnen exemplarisch durch die Lehrkraft und Praxissemesterstudentin vorgeführt und durch Wort- und Bildkarten der Beschreibung ergänzt. Diese wurden über den Zeitraum des Lesetrainings in der Deutsch-Ecke der Klasse fixiert. Dort hingen auch Plakate mit der Team-Zusammensetzung, welche den SchülerInnen zuvor erläutert wurde. Der Trainingszeitraum umfasste insgesamt drei Wochen. Bei der Planung des Studienprojekts war dieser zunächst auf sechs bis acht Wochen angesetzt, aufgrund der Pandemie-Situation und dem damit verbundenen Wechsel zwischen Distanz- und Präsenzlernen, stand nach der Diagnose noch ein dreiwöchiger Zeitraum für die Förderung zur Verfügung. Pro Woche gab es zwei Leseeinheiten mit einer Dauer von je 20 Minuten. Den SchülerInnen war der Ablauf des Tandem-Trainings schnell verständlich und sie wirkten während der Trainingseinheiten motiviert und fokussiert. Zu Beginn musste noch einige

Male an die halblaute Leselautstärke erinnert werden, diese stellte sich dann mit der Zeit automatisch ein. Einige SchülerInnen berichteten, dass ihnen das Tandem-Training Spaß mache und dieses spannender sei, als allein leise zu lesen. Die Reflexion der einzelnen Leseeinheiten fiel meist sehr positiv aus.

Dies bestätigten auch die Ergebnisse der Posttests, welche im Anschluss an den dreiwöchigen Trainingszeitraum durchgeführt wurden. Zunächst verbesserte sich der Mittelwert der Klasse insgesamt von 89 auf 94 korrekt erlesene Wörter pro Minute. Mehr als 100 Wörter pro Minute lasen im Posttest 11 SchülerInnen, also 50% der Klasse. In der Gruppe der Sportler erhöhte sich der Mittelwert von 68 auf 75, in der der Trainer von 109 auf 113 Wörter pro Minute. Vergleicht man diese Werte wird deutlich, dass sich die Gruppe der Sportler stärker verbesserte als die der Trainer. Ziel des Tandem-Trainings ist in erster Linie die Förderung leseschwächerer SchülerInnen, gleichermaßen stellt sich jedoch die Frage, ob folglich nicht vor allem oder ausschließlich der Lesesportler vom Training profitiert. Abbildung 5 zeigt, dass besonders das leseschwächste Drittel der Klasse (S1 bis S7) eine deutliche Verbesserung in der Leseleistung zeigte. Exemplarisch kann hier S1 betrachtet werden. Der Schüler las im Prätest 39 Wörter pro Minute korrekt, während es nach dem Trainingszeitraum bereits 48 Wörter pro Minute waren. Besonders die lesestärksten SchülerInnen zeigten im Vergleich dazu eine weniger signifikante Verbesserung. S20 und S22 verbesserten sich um 2 bzw. 3 Wörter, S21 las im Posttest ein Wort weniger korrekt als im Prätest. Festzuhalten ist hier jedoch, dass auch auf Seiten der Trainer durchschnittlich eine Verbesserung erkennbar ist. Rosebrock et al. (2019) greifen die Befürchtung, stärkere Leserinnen und Leser seien in der Förderung benachteiligt auf und betonen, dass diese nicht berechtigt sind. SchülerInnen mit besseren Ausgangsleistungen profitieren in gleichem Maße, „weil auch die Lesetrainer während der Betreuung ihres Sportlers komplexe Leseprozesse meistern müssen“ (Rosebrock et al. 2019, S. 120).

Zusammenfassend kann die Fragestellung dieser Arbeit *„Ist die Intervention mittels der Lautlesetandems als Fördermethode bei den SchülerInnen dieser Klasse wirksam?“* grundlegend mit „Ja, sie ist wirksam.“ beantwortet werden. Auch wenn vor der Durchführung der Interventionsstudie mit signifikanteren Ergebnissen gerechnet wurde, ist eine Verbesserung der Leseleistung innerhalb der Klasse zu erkennen. Eine zeitlich umfassendere weitere Förderung mittels der Lautlesetandems wäre unter Berücksichtigung der Wirksamkeit nach bereits drei Wochen sinnvoll und ratsam. Die Lehrkraft der Klasse hat nach Ende des Praxissemesters das Material für die Trainingseinheiten erhalten und möchte diese Übungszeiten fest in den Plan für das nächste Schuljahr integrieren. Nicht nur die Verbesserung der Leseflüssigkeit, die numerisch erfasst wurde, ist ein ausschlaggebender Grund für den Einsatz der

Lesetandems als Fördermethode. Auch die Lesemotivation seitens der SchülerInnen während der Trainingszeiten spricht dafür, dass dieses Verfahren für die Klasse gut geeignet ist. Diese Motivation führen Rosebrock et al. (2019) auf die Erfolgserlebnisse zurück, die besonders schwache Leserinnen und Leser im Tandem-Training machen und bemerken. Sie beschreiben, dass auch diese SchülerInnen nach wiederholtem Lesen eines Textabschnittes diesen Abschnitt flüssig lesen können. „Sie haben dabei schriftsprachlich neue Wörter in ihren Sichtwortschatz aufgenommen und die Satzmuster nachvollzogen, sodass sie beim Vorlesen gut intonieren können“ (Rosebrock et al. 2019, S. 122). Auch die weiteren Argumente für Lautleseverfahren, die von Rosebrock et al. (2019) genannt werden, konnten in der Klasse beobachtet werden. Das Lesetraining in Lautlesetandems ist eine entlastende Übungsform, welche besonders für leseschwache SchülerInnen die komplexen Anforderungen des Leseprozesses auf wenige Teilaufgaben reduziert. Das chorische Lesen ermöglicht eine Orientierung an lesestärkeren SchülerInnen und somit eine mentale Entlastung. Ein weiterer Vorteil des Tandem-Verfahrens ist die kooperative Lernform im Sinne des Peer-Tutoring. Dadurch, dass die SchülerInnen sich gegenseitig helfen und miteinander üben, entsteht weniger der Kontext einer Leistungssituation, dies erleichtert es dem Sportler, Hilfestellungen und Korrekturen anzunehmen. Die Angst vor Misserfolgen wird so reduziert, dies konnte im Rahmen des Projekts besonders deutlich bei leseschwächeren SchülerInnen beobachtet werden.

Schließlich ist die Methode der Lautlesetandems ein Förderkonzept, welches „in deutschen Klassenzimmern empirisch auf [seiner] Wirksamkeit überprüft [wurde] und [das] dieser Überprüfung auch mit positivem Resultat standgehalten [hat]“ (Rosebrock et al. 2019, S. 122). Lautleseverfahren zielen auf die elementarsten Komponenten der Lesekompetenz: die Verbesserung von Leseflüssigkeit, den Aufbau des Sichtwortschatzes sowie das Sequenzieren von Sätzen (Rosebrock 2012). Sie sind somit ein elementares Trainingsverfahren, um einen erfolgreichen Lesekompetenzerwerb zu ermöglichen. Möchte man also das Lesenkönnen fördern, so wie Blümke (2004) es im anfänglichen Zitat dieser Arbeit fordert, sollte mit Lautleseverfahren zur Förderung begonnen werden. Werden dadurch die Grundlagen des Leseprozesses beherrscht, können die komplexeren Komponenten der Lesekompetenz in den Blick genommen werden. Unumstritten bleibt letztlich: Leseförderung ist eine Investition in die Bildungsteilhabe, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von SchülerInnen. Je früher eine effektive Förderung angesetzt wird, desto weniger stellen Probleme im Leseprozess Barrieren für Lernprozesse im schulischen und außerschulischen Kontext dar.

Literaturverzeichnis

- Bamberger, Richard/Vanecek, Erich (1994): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk.
- Blümke, Malte (2004): Leseförderung ist eine Investition in die Zukunft. In: Bödecker, Hans/Bödecker, Insa/Somplatzki, Herbert (Hrsg.): *Autorenbegegnungen. 50 Jahre Leseförderung durch den Friedrich-Bödecker-Kreis*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 199-204.
- Friedrich-Bödecker-Kreis NRW e.V. (o.J.): *Wozu Leseförderung?* Verfügbar unter: <http://www.boedecker-kreis-nrw.de/aufgaben-und-ziele> [08.11.2021].
- Gold, Andreas (2009): Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei lese-schwachen Hauptschülern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa. S.151-164.
- Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Nix, Daniel (2019): Leseflüssigkeit diagnostizieren. In: *Grundschule*. 4. S. 18-19.
- Philipp, Maik (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer/Klett. S. 38-58.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa. S. 25-58.
- Rieckmann, Carola/Behrendt, Silke/Lauer-Schmaltz, Marie (2012): Im Team trainieren. Das Programm Lautlesetandems. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 87-99.
- Rosebrock, Cornelia (2012): *Was ist Leseflüssigkeit und wie kann sie gefördert werden?* In: leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität. Verfügbar unter: https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf [29.09.2021].

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarb. & erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2019): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 6. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.

Material: das Material für das Training im Lautlesetandem wurde mit der käuflich erworbenen Version des Worksheet-Crafters erstellt.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Teilkomponenten der Leseflüssigkeit (in Anlehnung an Rosebrock et al. 2019, S. 16-19)	3
Abbildung 1: Zusammensetzung der Tandem-Paare	7
Abbildung 2: Ablauf des Tandem-Trainings (in Anlehnung an Rosebrock et al. 2019, S. 98)	8
Abbildung 3: Prätest zur Erhebung der Leseflüssigkeit.....	9
Abbildung 4: Posttest zur Erhebung der Leseflüssigkeit.....	10
Abbildung 5: Vergleich der Ergebnisse Prä- und Posttest	10

Anhang

1 Diagnose.....	18
1.1 Lautleseprotokoll.....	18
1.2 Textvorlage Lautleseprotokoll.....	20
1.3 Einteilung der Tandem-Paare nach Prätest.....	21
2 Förderung.....	22
2.1 Material Lesepass.....	22
2.2 Material Ablauf Tandem-Training.....	24

1 Diagnose

1.1 Lautleseprotokoll

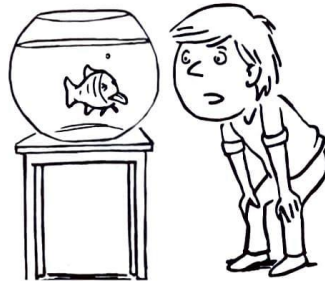
Name:			Datum:								
Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.
Ich			beim			mag,			hätte		
bin			Hausverwalter			und			ich		
das			beschwert.			den			gar		
Kind			Und			ganzen			keinen		
der			niemand			Tag			Namen.		
Familie			würde			auf			Ich		
Meier			zu			dem			würde		
und			mir			Fenster			still		
heiße			sagen:			in			und		
Burli.			„Mund			der			glänzend		
Ich			halten			Sonne			im		
wäre			Burli!“			liegen.			Wasser		
viel			Ich			Und			schwimmen		
lieber			wäre			niemand			und		
bei			auch			würde			meiner		
Meiers			gern			zu			Familie		
der			bei			mir			beim		
Hund!			Meiers			sagen			Leben		
Dann			die			„Teller			zuschauen.		
hieße			Katze.			leer			Manchmal		
ich			Dann			essen,			würden		
Senta			hieße			Burli!“			die		
und			ich			Am			Meiers		
dürfte			Muschi			liebsten			zu		
so			und			wäre			meinem		
laut			würde			ich			Fischglas		
bellen,			nur			bei			kommen		
dass			fressen,			Meiers			und		
sich			was			der			mit		
der			ich			Goldfisch.			ihren		
Nachbar			wirklich			Dann			dicken		

Name:			Datum:								
Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.	Wort	✓/-/0	Aut.
Fingern			und			Fischmaul			Meier		
ans			durch			zu			schauen,		
Glas			das			einem			der		
tupfen			Wasser			höflichen			der		
und			käme			Grinsen			kleinste		
auf			kein			verziehen,			von		
mich			Laut			aber			allen		
einreden.			zu			meine			Meiern		
Doch			mir.			Fischaugen			ist,		
das			Dann			würden			und		
Glas			würde			traurig			ich		
wäre			ich			auf			würde		
dick			mein			den			mir		
denken:			Armer			Burli!					

Gelesene Wörter nach 1 Minute: _____

Fehler: In %:

Aut.-Probleme: In %:



Ich bin das Kind der Familie Meier

Ich bin das Kind der Familie Meier und heiße Burli.
Ich wäre viel lieber bei Meiers der Hund! Dann hieße ich Senta
und dürfte so laut bellen, dass sich der Nachbar
beim Hausverwalter beschwert. Und niemand würde zu mir sagen:
„Mund halten, Burli!“

Ich wäre auch gerne bei Meiers die Katze. Dann hieße ich
Muschi und würde nur fressen, was ich wirklich mag,
und den ganzen Tag auf dem Fenster in der Sonne liegen.
Und niemand würde zu mir sagen: „Teller leer essen, Burli!“

Am liebsten wäre ich bei Meiers der Goldfisch.
Dann hätte ich gar keinen Namen. Ich würde still
und glänzend im Wasser schwimmen und meiner Familie
beim Leben zuschauen. Manchmal
würden die Meiers zu meinem Fischglas kommen
und mit ihren dicken Fingern ans Glas tupfen und auf mich
einreden.

Doch das Glas wäre dick und durch das Wasser käme
kein Laut zu mir. Dann würde ich mein Fischmaul
zu einem höflichen Grinsen verziehen, aber meine Fischaugen
würden traurig auf den Meier schauen, der der Kleinste von allen Meiers ist,
und ich würde mir denken: Armer Burli!



Christine Nöstlinger



1.3 Einteilung der Tandem-Paare nach Prätest

Gruppe A

Name	Anzahl richtig gelesener Wörter
Jana	111 S19
Alessa	108 S18
Giulia	104 S15
Nick	104 S14
Leon	95 S12
Maja	74 S8
Emir	66 S6
Chiara	61 S3
Erina	58 S2
Musaab	39 S1

Entstehende Teams:

Trainer	Sportler
Jana (S19)	Maja (S8)
Alessa (S18)	Emir (S6)
Giulia (S15)	Chiara (S3)
Nick (S14)	Erina (S2)
Leon (S12)	Musaab (S1)

Gruppe B

Name	Anzahl richtig gelesener Wörter
Malte	130 S22
Jonathan	123 S21
Emilia	123 S20
Alex	108 S17
Niklas	106 S16
Angelo	96 S13
Piet	89 S11
Till	86 S10
Levi	84 S9
Rama	72 S7
Lotta	61 S4
Emil	61 S5

Entstehende Teams:

Trainer	Sportler
Malte (S22)	Piet (S11)
Jonathan (S21)	Till (S10)
Emilia (S20)	Levi (S9)
Alex (S17)	Rama (S7)
Niklas (S16)	Lotta (S4)
Angelo (S13)	Emil (S5)

Lesepass für das Training im Lesetandem



Dieser Pass gehört:



Trainer:



Sportler:

Datum	Titel des Textes	Wie oft gelesen? 				



Trainer



- führt den Text mit dem Finger mit
- **verbessert** Fehler, wenn der Sportler es nicht bemerkt

Lesefehler ?

Der Sportler merkt es selbst $\implies$ NICHTS

Der Sportler merkt es nicht

$\implies$ verbessert das Wort

$\implies$ beide beginnen gemeinsam mit 3-2-1 am Satzanfang

- **lobt** den Sportler
- füllt gemeinsam mit dem Sportler den **Lesepass** aus



Sportler



- tippt dem Trainer auf die Schulter, wenn er sich sicher fühlt und liest alleine weiter: „**Allein-Lese-Zeichen**“

Lesefehler ?

$\implies$ beginnt wieder am Satzanfang und liest alleine weiter

- bekommt ein **Feedback** vom Trainer
- füllt gemeinsam mit dem Trainer den **Lesepass** aus

Lesetandem



Trainer + Sportler = ein Team!



Trainingsziel: Wir lesen flüssig, deutlich und betont!

1. Sportler zählt: 3 - 2 - 1 ...

2. gemeinsam halblaut lesen 

Lesefehler? 

→ Sportler korrigiert den Fehler selbst

→ Trainer sagt „Stopp!“ und korrigiert den Fehler

Kein Lesefehler?

 Trainer lobt den Sportler!

3. Bei jedem Fehler wieder am Satzanfang beginnen 

4. Sportler gibt das 
„Allein-Lese-Zeichen“

5. Sportler liest alleine vor

6. Text immer wieder von vorne
lesen und abhaken 

7. So lange lesen, bis die Zeit
um ist 

8. Lesepass in Trainingsmappe
ausfüllen: *Wie war das Training heute?* 

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht.

Mir ist bekannt, dass ein Täuschungsversuch u.a. mit einer Geldbuße von bis zu 50.000 Euro geahndet werden kann. Im Fall eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuchs kann die Studierende oder der Studierende zudem exmatrikuliert werden.

Ort, Datum

Unterschrift