Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Sommersemester 2022

Begleitseminar Praxissemester

Dozentin: Dr. Ulrike Behrens

Förderung der Leseflüssigkeit bei Grundschulkindern

Durchführung des Studienprojektes im Fach Deutsch

Praxissemester 2022

Melissa Maerz

Abgabedatum: 24.07.2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 2

2. Theoretischer Hintergrund 3

3. Anlass und Fragestellung 5

4. Methode 6

4.1 Stichprobe 6

4.2 Die Methode des Lautlesetandems 7

4.2.1 Ablauf einer Lesetandemeinheit 7

4.2.2 Rahmenhandlung 8

4.2.3 Materialien und Texte 8

4.2.4 Gesamtablauf des Lautlesetrainings innerhalb des Projekts 12

4.3 Diagnoseinstrumente 14

4.4 Zeitlicher Ablauf des Projekts 16

5. Ergebnisse 166

5.1 Stolperwörterlesetest 17

5.2 Lautleseprotokolle 21

6. Diskussion und Fazit 23

Literaturverzeichnis 26

Abbildungsverzeichnis 28

Tabellenverzeichnis 28

Anhang 29

1. Einleitung

Eine der wichtigsten Kulturtechniken ist das Lesen. In unserem Alltag sind wir ständig von Schriftsprache umgeben: Gelesen wird zur Unterhaltung, zur Entspannung oder zur Informationsbeschaffung. Dem Lesen kommen dementsprechend verschiedene Ziele zu. In Deutschland können momentan rund 7,5 Millionen erwachsene Menschen nur äußerst schlecht oder gar nicht lesen (vgl. Steinbacher o.J., S. 1). Der Schriftspracherwerb beginnt in der Grundschule. Anhand der hohen Zahl an Analphabeten wird aber deutlich, dass nicht alle Kinder auch tatsächlich in der Schule lesen gelernt haben. Vor allem in Bezug auf den Leseunterricht in der Grundschule erscheint es daher bedeutsam, Lernprozesse angemessen zu fördern, da die Lesekompetenz als eine Schlüsselqualifikation und Voraussetzung für eine soziale und kulturelle Teilhabe (vgl. Artelt et al., 2007, S. 5) gilt und auch in der Schule in allen Unterrichtsfächern eine wichtige Rolle spielt. Um kompetent lesen zu können, muss bei der zentralen Voraussetzung zum Erwerb der Lesekompetenz, der Leseflüssigkeit, angesetzt werden. Die Leseflüssigkeit stellt eine notwendige „Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen“ (Pikulski 2006, S. 71) dar. Daher muss der Leselernprozess bereits nach dem Erstlesejahrgang durch Fördermaßnahmen, die auf die Verbesserung der Leseflüssigkeit abzielen, begleitet werden.

Auf Grundlage dessen habe ich mich in meinem Projekt mit der Förderung der Leseflüssigkeit beschäftigt und mir zum Ziel gemacht, diese mithilfe von Lautlesetandems, einer Methode der Lautleseverfahren, in einer zweiten Klasse zu fördern. Zunächst wird der theoretische Hintergrund erläutert. Dazu werden der Begriff der Leseflüssigkeit definiert sowie das Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2012, S. 16) dargestellt. Anschließend werden die hieraus resultierenden Forschungsfragen und das gewählte Forschungsdesign beschrieben, die kooperative Methode des Lautlesetandems in der Leseforschung erläutert und deren Umsetzung in der Schule beschrieben und auch die Diagnoseinstrumente des Stolperwörterlesetests und der Lautleseprotokolle erläutert, welche innerhalb dieses Projekts genutzt werden. Abschließend werden die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse dargestellt, reflektiert und auf meine Forschungsfragen bezogen. Zuletzt sollen die gewonnenen Ergebnisse und ihre Bedeutung für den Schulalltag diskutiert werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Lesen ist eine äußerst komplexe Tätigkeit und aus didaktischer Perspektive vielschichtig, wie das Mehrebenenmodell des Lesens von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2012, S. 16) deutlich macht. Das Modell bildet die Differenzierung von vielen Einzelleistungen unterschiedlicher Art auf drei Ebenen ab: der Prozess-, Subjekt- und sozialen Ebene. An dieser Stelle soll im Folgenden nur auf die ersten beiden Ebenen genauer eingegangen werden, da diese für das Studienprojekt von besonderer Bedeutung sind.

Die Prozessebene beschreibt dabei die mentalen Leistungen des Entzifferns und der Vorstellungsbildung während des Lesevorgangs beziehungsweise die kognitiven Anforderungen des Leseaktes: die Buchstaben-, Wort-, Satz- und Superstrukturenerkennung, die lokale und globale Kohärenzbildung sowie die Identifikation von Satzstrukturen.

Die Kognitionen beim Lesen werden dabei immer in personale Zusammenhänge des Lesers eingebunden und so vom Selbstkonzept des Rezipienten beeinflusst (Subjektebene). Bereits PISA-Studien haben bestätigt, dass sich die Prozess- und Subjektebene gegenseitig bedingen. Die Lesemotivation erhöht sich mit dem Anstieg der Lesegeschwindigkeit signifikant (vgl. Gold 2007, S. 37) und die Lesemotivation hat ebenso einen großen Einfluss auf die Leseflüssigkeit. Lesenlernen ist ein komplexer Prozess, welcher viel Anstrengungsbereitschaft für das Dekodieren erfordert (Rosebrock & Nix 2012, S. 16). Können Kinder nicht flüssig lesen, leiden sowohl das verstehende Lesen als auch die Lesemotivation (vgl. Rosebrock et al. 2021, S. 11). Kinder mit mangelhaften Lesefertigkeiten auf der Prozessebene weisen in der Regel eine niedrige Lesemotivation auf, aus der ein negatives lesebezogenes Selbstkonzept entstehen kann. Im Laufe der Zeit können sich diese Negativerfahrungen bei ausbleibenden Fördermaßnahmen zu einem Selbstbild des „Nicht-Lesers“ verstärken und sich somit der „Teufelskreis des Nicht-Lesens“ herausbilden (vgl. ebd., S. 11). Schwache Leserinnen und Leser meiden das Lesen, da sie nicht flüssig lesen können, und werden dadurch auch nicht sicherer. Aus diesem Grund sind Fördermaßnahmen, die auf die Leseflüssigkeit abzielen und gleichzeitig die Lesemotivation der SuS aufrecht erhalten, bereits in der Grundschule zentral. Gerade in dieser Zeit wird die Basis für die späteren Lesefertigkeiten erlernt (vgl. Gold 2007, S. 40).

Die Leseflüssigkeit ist eine Komponente der „hierarchieniedrigen bzw. automatisierten Prozesse“ (Philipp 2012, S. 42) und beschreibt in der Fachliteratur die

Fähigkeit, Texte automatisiert, genau, schnell und sinnkonstituierend lesen zu können (vgl. Rosebrock et al. 2021, S. 15). Die Leseflüssigkeit wird somit als wichtige Komponente der Lesekompetenz verstanden und stellt die Voraussetzung für die Textverstehensleistungen dar. „Erst ein ausreichender Grad an Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene […] setzt jene kognitiven Ressourcen frei, die für die höheren Verstehensprozesse beim Lesen benötigt werden“ (ebd., S. 15). Bei einem flüssig lesenden Kind stehen die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses vollständig für das Verständnis des Inhaltes zur Verfügung und müssen nicht für das Dekodieren genutzt werden.

In der Wissenschaft besteht Konsens darüber, dass die Leseflüssigkeit vier ganz unterschiedliche Dimensionen umfasst, die aber eng miteinander zusammenhängen. Dazu zählen „die Lesegenauigkeit und der Automatisierungsgrad des Dekodierens auf der Wortebene, die Lesegeschwindigkeit und die prosodische Segmentierungsfähigkeit [Betonung] auf der Satzebene“ (ebd., S. 16).

Das Dekodieren ist für die lokale Kohärenz relevant. Falsche Dekodierungen können schnell zu einem falschen Verständnis der Satzbedeutung führen und der Satz muss gegebenenfalls erneut gelesen werden. Ein falsches Satzverständnis ist meist dann vorhanden, wenn die Lesegenauigkeit den kritischen Wert von 90 Prozent korrekt dekodierter Wörter eines Textes unterschreitet. Ab diesem Wert muss beim Lesen zu viel geraten werden und es stellen sich Frustrationen beim Lesen ein (vgl. ebd., S. 16).

Unter der Automatisierung des Dekodierens wird verstanden, dass der Lesevorgang mühelos, nicht stockend und automatisiert vollzogen werden kann und visuell wahrgenommene Wörter unmittelbar ihren Bedeutungen zugeordnet werden können. Disfluente Leser hingegen müssen sich zunächst den Klang des Wortes erschließen, um anschließend über diese indirekte Zugangsweise zur Wortbedeutung gelangen zu können (ebd., S. 16).

„Die Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus der Genauigkeit und Automatisierung des Dekodierens“ (Rath 2015, S. 15). Für den Verstehensprozess eines Textes sollte eine Mindestgeschwindigkeit erreicht werden. Üblicherweise wird das Lesetempo dabei in Wörtern pro Minute (WpM) gemessen. Für Schülerinnen und Schüler in der zweiten Jahrgangsstufe wird ein Richtwert von 80 Wörtern pro Minute in der Literatur angegeben (vgl. ebd., S. 15).

„Als vierte Dimension der Leseflüssigkeit wird die Fähigkeit zum betonten und sinngestaltenden Vorlesenkönnen angesehen“ (Rosebrock et al. 2021, S. 19). Betontes Lesen ist für das Textverstehen relevant, weil dadurch innerhalb eines Satz semantisch und syntaktisch zusammenhängende Gruppen sinnstiftend zusammengezogen werden (vgl. ebd., 19).

3. Anlass und Fragestellung

Für die Entwicklung der Lesekompetenz ist, wie im Theorieteil erläutert, entscheidend, dass die basalen Prozesse des Wortlesens automatisiert werden und zunehmend flüssiger gelesen werden kann. Die Leseflüssigkeit stellt eine notwendige „Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Leseverstehen“ (Pikulski 2006, S. 71) dar und bedingt das Selbstkonzept der SuS und ihre Einstellung dem Lesen gegenüber.

Auf Grundlage dieser wissenschaftlichen Hintergründe beschäftigt sich dieses Studienprojekt mit der Förderung der Leseflüssigkeit. Alle SuS meiner Projektklasse sollen die Möglichkeit erhalten, eine positive Entwicklung ihrer Lesefertigkeiten zu vollziehen. Im Rahmen dieses Studienprojektes soll die Methode des Lesetandems zur gezielten Förderung der Leseflüssigkeit eingesetzt werden. Die Projektidee basiert auf meinen Beobachtungen der ersten Wochen des Praxissemesters im Deutschunterricht der zweiten Klasse. So wurde ersichtlich, dass die Leseleistungen der Klasse sehr heterogen sind und einige Schülerinnen und Schüler Texte nur langsam und mühsam (vor)lesen können und somit Schwierigkeiten bei der Sinnerfassung des Textes haben. Zudem ließ sich beobachten, dass die leseschwächeren Schülerinnen und Schüler nicht genügend effektive Leseübungszeit erhalten, da sie sich für das Vorlesen in der Klasse nie melden und wenn die Lehrperson sie einmal ohne Meldung zum Lesen eines Satzes beziehungsweise kurzen Textes aufruft, fühlen sich die SuS sichtlich unwohl und die lesestärkeren Kinder sind schnell gelangweilt, weil das Lesen noch mühsam geschieht. Basierend auf diesen Beobachtungen entstand in Absprache mit der Deutschlehrerin der Klasse die Idee dieses Studienprojektes, um alle SuS insbesondere hinsichtlich ihrer Leseflüssigkeit zu fördern und die schwächeren Leserinnen und Leser aus dem „Teufelskreis des Nicht-Lesens“ zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes in Bezug auf die Lesefertigkeiten herauszuholen. Die daraus resultierende Fragestellung, welche diesem Projekt zugrunde liegt, lautet wie folgt:

Inwiefern kann die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler einer zweiten Klasse durch die Fördermaßnahme des Lesetandems messbar verbessert werden?

Das Projekt basiert auf der These, dass Lesetandems gut für die Förderung der Leseflüssigkeit nach dem Erstlesejahrgang geeignet sind. Für eine positive Entwicklung der Leseflüssigkeit der SuS muss die Einführung und Durchführung der Methode allerdings genau geplant, organisiert sowie durchgeführt werden. Daraus ergibt sich eine weitere Fragestellung die im Rahmen dieses Projektes bereits im Methodenteil aufgegriffen werden soll:

Wie können Lautlesetandems für einen langfristigen Nutzen und positive Ergebnisse gut strukturiert ein- und durchgeführt werden sowie ansprechende Materialien aussehen?

4. Methode

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, ist es zu Beginn des Projektes wichtig, die Lernausgangslage der SuS in Bezug auf die Leseflüssigkeit zu ermitteln. Schließlich muss die Ein- und Durchführung der Methode der Lesetandems konkret geplant und umgesetzt werden sowie benötigte Materialien erstellt werden, um anschließend am Ende meines Praxissemesters eine Ausgangsdiagnose des Lernstandes der einzelnen SuS der Klasse durchzuführen. Auf diese Weise kann am Ende beurteilt werden, inwieweit die Methode des Lesetandems die Leseflüssigkeit der Lerngruppe verbessert hat und wie eine gute Durchführung der Lesetandems aussehen kann. Bevor in diesem Kapitel die Methode der Lesetandems, deren Ablauf und die Diagnoseinstrumente der Eingangs- und Ausgangsdiagnose der Leseflüssigkeit genaustens erläutert werden, wird zunächst die Stichprobe beschrieben. Abschließend wird der zeitliche Ablauf des Projektes skizziert.

4.1 Stichprobe

Das Projekt wird an einer Gemeinschaftsgrundschule im Duisburg Süden innerhalb meines Praxissemesters von April 2022 bis Juni 2022 durchgeführt. Die Leseförderung wird dort in einer zweiten Klasse mit insgesamt 18 SuS durchgeführt. Darunter befindet sich eine DAZ-Schülerin. Beobachtungen in den ersten Wochen meines Praxissemesters haben gezeigt, dass die Leseleistungen der Klasse sehr heterogen sind. Einige SuS können Texte nur mühsam (vor)lesen und haben Schwierigkeiten bei der Sinnerfassung des

Textes. Viele SuS haben noch massive Probleme, flüssig zu lesen und Wörter korrekt und zügig zu dekodieren. Hinzu kommt, dass einige SuS bereits die Lust am Lesen verloren haben und es als mühsam erachten.

4.2 Die Methode des Lautlesetandems

Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Leseforschung zeigen, dass sich der Einsatz von Lautlesetandems gut zur Förderung der Leseflüssigkeit einer heterogenen Klasse eignet und die Leseflüssigkeit nachhaltig verbessert wird. In der Literatur lassen sich eine Reihe von Argumenten für den Einsatz dieser Methode finden. Bei dem Training handelt es sich um eine kooperative und entlastende Übungsform, da das Training auf wenige Teilaufgaben reduziert wird und das sinnentnehmende Lesen nicht erwartet wird. Auf diese Weise kann es für schwächere Leserinnen und Leser unterstützend wirken. In Übungssituationen wie diesen fällt es leseschwächeren Kindern leichter, Korrekturen von Mitschülerinnen und Mitschülern anzunehmen. Dies wirkt sich ebenfalls positiv auf die Lesemotivation aus, wodurch die Entwicklung der Lesefertigkeiten voranschreiten kann (vgl. Rath 2015, S. 12).

4.2.1 Ablauf einer Lesetandemeinheit

Die Leseroutine während der Lautlesetandems ist klar strukturiert. Kurze Texte werden von dem Paar gemeinsam gelesen, wobei jeder Text mindestens viermal wiederholt vorgelesen werden muss, bis der Text flüssig, mit angemessener Intonation und weitestgehend fehlerfrei gelesen werden kann. Die mehrfache Wiederholung ermöglicht es dem Sportler zudem, unbekannte Wörter in seinen Sichtwortschatz aufzunehmen (vgl. Rath 2015, 9). Beim chronischen Lesen dient der Trainer als Lesemodell, dessen Leseverhalten der Sportler übernehmen soll. Der bessere Leser oder die bessere Leserin von beiden hat dabei die Aufgabe, den Partner oder die Partnerin auf Fehler während des Lesens hinzuweisen und gegebenenfalls unbekannte Wörter zu erklären, falls sich der Sportler nicht innerhalb von vier Sekunden selbst korrigiert. Weist der Trainer den Sportler auf einen Fehler hin, wird das Wort vom Sportler korrekt ausgesprochen und es wird anschließend gemeinsam weitergelesen. Fühlt sich der Sportler beim wiederholten Lesen sicher genug, gibt er dem Trainer das „Alleine-Lesen-Zeichen“ und der Sportler fährt alleine fort. Der Trainer liest nur noch leise mit, lobt und weist auf gegebenenfalls entstandene Fehler hin (vgl. Rosebrock et al. 2021, S 97 ff.). Die Rolle des Sportlers und

des Trainers werden innerhalb der Lesetandems fest vergeben, da zu bezweifeln ist, dass die leseschwächeren SuS die Lesestärkeren angemessen korrigieren

4.2.2 Rahmenhandlung

Das Lesetraining ist in Anlehnung an das Projekt von Rosebrock et al. (2021) auf die Rahmenhandlung Sport abgestimmt, um die SuS zu motivieren und ihnen ein hoher Identifikationsfaktor mit der Rolle des Sportlers und/oder des Trainers geboten wird. Das Training der Leseflüssigkeit wird mit einem Fußballer verglichen, welcher durch sein Training „in verschiedenen Geländeformen seine Kondition steiger[n]“ (Walter et al. 2008, S. 7) möchte. Die unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen der zu lesenden Texte können mit den verschiedenen Geländeläufen des Sportlers verglichen werden.

Ziel der SuS innerhalb des Lesetrainings ist es, durch Unterstützung des Trainers bestmögliche Trainingserfolge bei der Leseflüssigkeit des Sportlers zu erzielen. Am Ende der Lesetrainingsreihe, kurz vor den Sommerferien, findet eine Siegerehrung statt. Bei dieser bekommen alle SuS eine Urkunde überreicht und dürfen ihren Leseerfolg wie im Sport feiern.

4.2.3 Materialien und Texte

Für die Erstellung der eigenen Materialsammlung wurde das bei Walter et al. (2008) beschriebene Konzept der Geländestufen übernommen, um das Interesse und die Motivation der SuS durch ansprechende Visualisierungen und eine spannende Handlung zu erhöhen. Mithilfe des Lesbarkeitsindex (LIX), welcher die sprachliche Schwierigkeit eines Textes bestimmt, wurden 30 Texte ausgewählt und den Geländestufen 1-5 zugeordnet. Dies entspricht sechs Texten pro Geländestufe. Jedes Lesetandem muss dabei pro Stufe jeweils mindestens drei Texte bearbeiten.

Der LIX erfasst dabei Textmerkmale wie die Länge der Sätze und der Wörter und die Anzahl der Silben in den Wörtern. Der Lesbarkeitsindex des Textes ergibt sich schließlich aus „der Summe der durchschnittlichen Sätzlänge eines Textes und des prozentualen Anteils langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben)“ (Lenhard & Lenhard 2014). Je höher der Lesbarkeitsindex ist, desto anspruchsvoller ist die Sprache des Textes. Die Texte wurden der Materialsammlung von Pisano et al. (2021) entnommen und so ausgewählt, dass sich sowohl Sachtexte als auch Auszüge aus der Kinder- und Jugendliteratur unter diesen befinden, um die Interessen möglichst aller SuS abzudecken. Der LIX der

einzelnen Texte variiert dabei von Geländestufe 1 (22,6) bis Geländestufe 5 (42,9). Exemplarisch werden der laut LIX leichteste und schwierigste Text im Folgenden einmal abgebildet, um die Struktur der Arbeitsblätter zu verdeutlichen. Jeder Text ist dabei so aufgebaut, dass zunächst der Lesetext zu sehen ist und sich Anschlussfragen zur Reflexion des Gelesenen anschließen sowie eine Tabelle zum Notieren des Lesefortschritts anschließen.

Alleine einkaufen

„Geh doch bitte schnell zum Bäcker und kauf noch ein Brot. Du kennst ja den Weg schon und warst oft dabei, wenn wir einkaufen waren!" Mit diesen Worten hat Bens Mutter ihm Geld in die Hand gedrückt und aus der Tür geschickt. Er soll also ganz alleine einkaufen gehen!

Das hat Ben noch nie gemacht. „Das ist bestimmt ganz einfach", denkt sich Ben, während er die Straße vorläuft. Aber je näher er zum Bäcker kommt, desto langsamer läuft er. Was soll er nur zum Verkäufer oder zur Verkäuferin sagen? Was ist, wenn er nicht verstanden wird oder zu wenig Geld dabeihat? Er weiß, dass alle seine Freundinnen und Freunde schon mal alleine etwas beim Bäcker oder am Kiosk geholt haben. Er hat sich aber einfach noch nie getraut.

Kurz vorm Bäcker bleibt er nervös stehen. Zurück nach Hause will er nicht gehen. Seine Mutter wäre bestimmt sauer, wenn er ohne Brot zurückkommt. Reingehen will er aber auch nicht. Plötzlich hört er hinter sich eine Stimme. „Hey Ben, wo gehst du denn hin?", fragt ihn Lea. Sie ist seine beste Freundin und war immer schon etwas mutiger als er. Ben will erst nicht zugeben, was er machen soll. „Hmm… ich spaziere hier nur bisschen rum", lügt er.

Aber Lea hat schon den Geldbeutel und die Einkaufstasche in seiner Hand entdeckt. „Willst du zum Bäcker?", fragt sie ihn. „Ja, genau", gibt Ben zu, „ich habe aber etwas Angst davor." Lea nimmt Ben an die Hand und zieht ihn zum Bäcker. „Ich komm mit rein und helfe dir!", sagt sie. Ben ist erleichtert und gemeinsam mit Lea kauft er das Brot. Er sagt alles selbst und auch beim Zahlen funktioniert alles gut. Stolz geht Ben mit dem Brot wieder nach draußen. „Danke, dass du mitgekommen bist", sagt er zu Lea.

Zum Weiterdenken…

Warst du schon mal alleine einkaufen? Wie hast du dich gefühlt, als du das erste Mal alleine in einem Geschäft warst? Erzähle deinem/ deiner Sitznachbar/in davon.

Lesung	Wer?	Wann?
1		
2		
3		
4		

Abbildung 1: Lesetext Geländestufe 1 (Pisano et al. 2021,

Der Text „Allein einkaufen" enthält 304 Wörter und weist einen LIX von 22,6 auf. Es ist eine Erlebniserzählung, welche konzeptionell schriftsprachlich gestaltet ist und lexikalisch relativ einfach ist. Syntaktisch hingegen ist der Text durch Nutzung der wörtlichen Rede etwas anspruchsvoller (vgl. Pisano et al. 2021, S. 2), eignet sich aber dennoch für das Ende des Schuljahres einer zweiten Klasse.

Pfannkuchen - Grundrezept

Zutaten für 10 Pfannkuchen:	**Arbeitsgeräte**:
400 g Mehl	Rührschüssel
5 Eier	Küchenwaage
350 ml Milch	Handrührgerät
1 Prise Salz	Schöpfkelle
Etwas Öl zum Ausbacken	Pfanne

1. Mehl abwiegen und in die Rührschüssel geben.
2. Milch in den Messbecher abfüllen und zum Mehl geben.
3. Eier aufschlagen und zur Mehl-Milch-Mischung geben. Die Prise Salz hinzufügen und mit einem Handrührgerät zu einem glatten Teig verarbeiten.
4. Öl in der Pfanne erhitzen.
5. Pro Pfannkuchen eine Schöpfkelle Teig in die Pfanne geben und gleichmäßig verteilen.
6. Sobald Bläschen im Teig sichtbar werden, den Pfannkuchen vorsichtig mit dem Pfannenwender wenden und von der anderen Seite ausbacken.
7. Fertigen Pfannkuchen mit dem Pfannenwender aus der Pfanne nehmen und auf einen Teller legen.
8. Für die weiteren Pfannkuchen die Schritte 4 bis 7 wiederholen.

Die Pfannkuchen können nach Geschmack entweder süß (z.B. mit Marmelade) oder deftig (z.B. mit Käse und Schinken) serviert werden.

Zum Weiterdenken…

Erzähle dein Lieblingsrezept deinem Lesepartner/ deiner Lesepartnerin.

Lesung	Wer?	Wann?
1		
2		
3		
4		

Abbildung 2: Text Geländestufe 5 (Pisano et al. 2021, S.81f.)

Der schwierigste Text aller 30 ausgewählten Texte ist der Textsorte Kochrezept zuzuordnen, da es sich um ein Pfannkuchen-Grundrezept handelt. Das Rezept enthält 135 Wörter und weist einen LIX von 42,9 auf. Es ist syntaktisch und lexikalisch einfach gehalten und der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen.

Für jede Geländestufe 1-5 wurde ein Ordner angelegt, in dem die jeweiligen sechs mehrfach kopierten Lesetexte, eine tabellarische Übersicht aller 6 Texte des Ordners sowie die Karte des Geländes für jedes Tandem zum Abhaken der bereits bearbeiteten Texte zur Orientierung abgeheftet waren. Jedes Tandem musste sich zu Beginn der neuen Geländestufe jeweils die tabellarische Übersicht sowie die Geländekarte aus dem Ordner

nehmen und in sein Trainingstagebuch anheften. Die Entnahme der einzelnen Lesetexte folgte nach und nach.

Abbildung 3: Geländekarten zum Abhaken für die Tandems (Walter et al. 2008, S. 11)

Die Ergebnisse der Lesetrainings werden in einem Lesetagebuch festgehalten, indem die einzelnen Lesetandems während der Durchführung alle bearbeiteten Lesetexte inklusive der ausgefüllten Tabellen am Ende der Blätter (s. oben) ausfüllen. Wenn die SuS die Trainingstagebücher ausgeteilt bekommen, dürfen sie das Deckblatt des Tagebuches selbst gestalten. Die Gestaltung sollte aber mit der Sportmetaphorik zusammenhängen. Die Trainingstagebücher der SuS enthalten auch noch einmal die wichtigsten Regeln der Durchführung der Lesetandems sowie Beschreibungen zu den Rollen des Trainers und des Sportlers, damit die SuS während der Trainingseinheiten jederzeit auf die besprochenen Regeln zurückgreifen können. Auf der ersten Seite des Trainingstagebuchs wird hinter den entsprechenden Symbolen (Trillerpfeife = Trainer; Ball = Sportler) der Name der jeweiligen SuS vermerkt.

Abbildung 4: Wichtigste Regeln zum Ablauf der Trainingseinheiten im Trainingstagebuch (Burg 2019, S. 2-5)

4.2.4 Gesamtablauf des Lautlesetrainings innerhalb des Projekts

Das Lesetraining mithilfe der Lesetandems kann in drei Phasen unterteilt werden: eine Einführungsphase, welche in der Planung drei Unterrichtstunden umfasst, eine Trainingsphase und einen Trainingsabschluss. Die Methode des Lautlesetandems wird im Rahmen dieses Projektes über einen Zeitraum von acht Wochen zweimal wöchentlich für 15 Minuten durchgeführt, um Verbesserungen in der Leseflüssigkeit verzeichnen zu können. Bei der Einführung der Methode ist es wichtig, die Gleichwertigkeit beider Leserollen, Sportler und Trainer, zu betonen und den Sinn und Ablauf des Trainings für alle SuS transparent zu machen, um ihre Motivation und Leistungsbereitschaft zu erhöhen.

	1. Stunde	**2. Stunde**	**3.Stunde**
Inhalt	• Vorstellung des Unterrichtsvorhabens • Erklärung Analogie zum Sport	• Erklärvideo Methode Lesetandem • Simulation mit einem Schüler • Erprobung zu Zweit	• Wiederholung • Einteilung der Lesetandems

	• Vorstellung Trainingsmethode	• Thematisierung beider Rollen	
Material	• Bilder Sportler	• Erklärvideo: Das Lesetandem - Erklärvideo für Kinder - YouTube • Kurzer Lesetext aus dem Deutschbuch • Tafelbild	• Notizen der letzten Stunde • Beispieltexte • Kopie: Einteilung Lesetandems

Tabelle 1: Kurzübersicht Einführungsphase (vgl. Rosebrock et al. 2021, S. 130)

Ziel der ersten Unterrichtstunde ist es, das Lesetraining und das damit verbundene Anliegen der Verbesserung der Leseflüssigkeit vorzustellen und dabei auf die Analogie zum Sport einzugehen, indem die Steigerung der Leseleistung mit der Steigerung der Kondition eines Sportlers verglichen wird. Anschließend wird im gemeinsamen Unterrichtsgespräch thematisiert, welche Merkmale gute Sportler ausmachen und wie man sich in seiner Sportart verbessern kann: Sie können sich durch Training verbessern, führen das Training regelmäßig durch, haben einen festen Trainingsablauf, …). Die wichtigsten Merkmale werden tabellarisch an der Tafel notiert, um die Merkmale eines Sportlers nun mit dem Lesetraining vergleichen zu können.

Zu Beginn der zweiten Unterrichtstunde werden die Zielsetzungen aus der letzten Stunde noch einmal wiederholt und anschließend die Methode des gemeinsamen Lautlesens vorgestellt. Zuerst wird den SuS ein kurzes Erklärvideo auf Youtube gezeigt, welches die Methode beschreibt, bevor die Methode anschließend von der Lehrkraft noch einmal mit einem Schüler der Klasse im Sitzkreis vorgeführt wird und mit der Klasse besprochen wird, was sie gesehen haben. Danach dürfen die SuS das Vorgehen mit ihrem Nachbarn einmal selbst ohne genaue Vorgaben erproben, bevor die Rollen des Sportlers und des Trainers sowie wichtige Aspekte beim gemeinsamen Lesen im Plenum besprochen werden. Die wichtigsten Aspekte werden dabei an der Tafel gesammelt.

In der dritten Einführungsstunde werden die wichtigsten Merkmale der beiden Rollen wiederholt, die Methode des gemeinsamen Lesens und deren Regeln besprochen und anschließend noch einmal mit dem Sitznachbarn erprobt, bis die finalen Lesetandems auf Grundlage der Eingangsdiagnostik eingeteilt werden können (vgl. Rosebrock et al. 2021, S. 130 ff.).

Nach der Einführungsphase beginnt die eigentliche Trainingsphase im Umfang von 15 Minuten zweimal pro Woche und die Kinder arbeiten selbstständig in ihren Tandems. Bei

Fragen können sie sich jederzeit an die Lehrkraft wenden und bekommen gezielte Rückmeldungen zu angemessenem Verhalten oder auffälligen Beobachtungen während der Durchführung. In der letzten Stunde, zum Abschluss der Trainingsmethode, findet eine Urkundenvergabe statt, um die Erfolge aller SuS in einer kleinen Siegerehrung zu würdigen. Eine Rangfolge gab es bei dieser Siegerehrung nicht.

4.3 Diagnoseinstrumente

Zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und für die Einteilung der Lesetandems kann der Stolperwörtertest (STOLLE) in der zweiten Klasse als Eingangsdiagnostik eingesetzt werden. Der STOLLE-Lesetest dient „der Erfassung der Lesegeschwindigkeit, der Lesegenauigkeit und des Leseverständnisses von Erst- bis Viertklässlern“ (Metze 2021, S. 2). Er kann als objektiv bezeichnet werden, da es eine standardisierte Durchführungsanleitung sowie Auswertungsschablonen gibt. Die Reliabilität wurde innerhalb der LUST-Studie nach Brügelmann 2003 nachgewiesen (Metze 2021, S. 5). Zur Überprüfung der Validität wurden in der LUST-Studie Korrelationsuntersuchungen mit anderen Verfahren zur Ermittlung der Leseleistung durchgeführt, zum Beispiel mit dem HAMLET von Lehmann 2006. Die Korrelationsergebnisse lagen im mittleren Bereich, was für Brügelmann (2003) einen ausreichenden Indikator dafür darstellt, dass der Stolperwörter-Lesetest auch die Leseleistungen erfasst. Nachteil dieses Testverfahrens ist allerdings, dass es in Bezug auf die Normierung beziehungsweise Interpretationseindeutigkeit lediglich Prozentrangtabellen gibt, die auf Rückmeldungen der Lehrpersonen beruhen und nicht auf standardisiert erhobenen Daten (Metze 2021, S. 1). Der Test kann als Gruppentestung für die gesamte Klasse eingesetzt werden und kann innerhalb weniger Minuten durchgeführt werden. Vorteil des Stolperwörtertests ist, dass dieser für Lehrpersonal im Internet kostenfrei zugänglich ist. Vergleichswerte liefern Hinweise darauf, in welchem Leistungsbereich die Leseleistungen der einzelnen SuS liegen. Da der Test in jedem Jahrgang der Primarstufe immer wieder durchgeführt werden kann, ist auch der individuelle Entwicklungsverlauf der Leseflüssigkeit im Rahmen dieses Projektes beobachtbar und die Forschungsfrage kann hinreichend beantwortet werden.

Der Test besteht aus 60 Sätzen, wobei in jedem Satz ein Stolperwort eingebaut ist, welches nicht in den Satzzusammenhang passt. Die SuS müssen das falsche Wort identifizieren und durchstreichen. Die Kinder der zweiten Jahrgangsstufe haben sechs

Minuten Zeit, den Test zu bearbeiten. Zur Auswertung können die Testhefte mit Schablonen kontrolliert werden und die Anzahl der richtigen Sätze für die gesamte Klassenstufe ermittelt werden. Für weitere Interpretationen der Ergebnisse und die Einordnung der Leseleistungen können die zur Verfügung gestellten Prozentwerte genutzt werden (vgl. ebd., S. 6).

Ebenso werden vor Beginn der Einführung der Lesetandems im April Lautleseprotokolle mit den einzelnen SuS der zweiten Klasse durchgeführt. Diese werden von der Deutschlehrerin und mir während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Im Theorieteil wurde bereits deutlich, dass die Leseflüssigkeit unterschiedliche Komponenten umfasst, welche im Einzelnen aber durch diese Lautleseprotokolle gut gemessen werden können. Vorteil dieses Diagnoseverfahrens ist, dass es ohne viel Vorbereitung seitens der Lehrkraft innerhalb von einer Minute pro Kind durchführbar ist. Die einzelnen SuS werden dabei gebeten, einen altersgemäßen Text (s. Anhang, S. 29) eine Minute lang vorzulesen. Meine Aufgabe währenddessen ist es, nicht korrigierte Lesefehler, Auslassungen sowie stockend gelesene Wörter auf einer Textkopie zu vermerken.

Durch das anschließende Auszählen der Anzahl aller richtig gelesenen Wörter pro Minute erhält die Lehrkraft Aufschluss über die Lesegeschwindigkeit der einzelnen SuS (Clay 2022, S. 1). Rosebrock et al. (2021, S. 84) zufolge lesen die SuS nicht flüssig genug sofern sie unter einem Wert von 100 Wörtern pro Minute (WpM) verbleiben. Die Lesegenauigkeit lässt sich über die Anzahl der Fehler und Auslassungen ermitteln. Als Fehler werden Wortumstellungen, Wortauslassungen, Ersetzungen, die den Sinn des Textinhaltes verfälschen sowie falsche Aussprachen gezählt. Zu beachten gilt es, dass selbst korrigierte Fehler und Wiederholungen nicht als Fehler gezählt werden. Sowohl die Dekodiergenauigkeit als auch die Lesegeschwindigkeit haben sich als wichtige Indikatoren der Leseflüssigkeit erwiesen, sodass dem Kind bei einem Prozentsatz von 95% richtig gelesener Wörter das verstehende Lesen ermöglicht wird. Berechnet wird die Prozentzahl der Dekodiergenauigkeit, indem die Zahl der fehlerfrei vorgelesenen Wörter durch die Zahl der gelesenen Wörter pro Minute dividiert wird. Das Ergebnis daraus wird mit 100 multipliziert und ergibt schließlich, zu wie viel Prozent bei einem Kind die Dekodiergenauigkeit bereits ausgebildet ist (Rosebrock et al. 2021, S. 32). Das Lautleseprotokoll kann wiederholt im Zeitraum der Förderung zwischen April und Juni

eingesetzt werden, um den Lernfortschritt der SuS zu dokumentieren und den SuS „ihre eigenen Fortschritte im flüssigen Lesen zurückzumelden“ (Rosebrock et al. 2021, S. 90).

4.4 Zeitlicher Ablauf des Projekts

Die Durchführung der Eingangsdiagnose findet unter Verwendung der in Kapitel 4.2 beschriebenen Instrumente vom 25.04.- 29.04.2022 statt. Im Anschluss kann mit der Förderung begonnen werden. Bei der Einteilung der Lesetandems muss beachtet werden, dass der Kompetenzunterschied zwischen beiden Partnern möglichst gering ausfällt. Hierzu muss die Einteilung der einzelnen SuS auf Grundlage der individuellen Testergebnisse im STOLLE-Lesetest erfolgen. Zunächst wird eine Rangfolge nach der Leseleistung im STOLLE-Lesetest erstellt. Dieser zufolge können durch Teilung der Rangfolge in der Mitte anschließend zwei Rangfolgen (Trainer; Sportler) gebildet werden und abschließend die Tandems zugeteilt werden: Der stärkste Sportler bildet mit dem stärksten Trainer ein Tandem sowie der schwächste Sportler mit dem schwächsten Trainer.

Die Methode des Lautlesetandems wird nun im Rahmen dieses Projektes wie oben beschrieben eingeführt und über einen Zeitraum von acht Wochen zweimal wöchentlich für jeweils 15 Minuten durchgeführt. Während der Durchführung der Lesetandems werden meinerseits Prozessbeobachtungen und vereinzelt Lautleseprotokolle, insbesondere bei den leseschwächsten SuS, durchgeführt.

Nach der Projektdurchführung werden in der letzten Woche vor den Sommerferien erneut der STOLLE-Test sowie Lautleseprotokolle durchgeführt. Abschließend können die Testergebnisse (Anzahl richtig gelesener Sätze im Test, Wörter pro Minute, Dekodiergenauigkeit) der einzelnen SuS vor Einführung der Lesetandems und nach Nutzung der Methode mithilfe statistischer Auswertungen in Form von Säulendiagrammen aus Excel verglichen werden und Rückschlüsse über individuelle Verbesserungen der Leseflüssigkeit gezogen werden sowie die Entwicklung der durchschnittlichen Leseflüssigkeit der gesamten Klasse statistisch betrachtet werden.

5. Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse meines Studienprojekts dargestellt werden. Zunächst werden die detaillierten Ergebnisse der Eingangs- und Ausgangsdiagnose des Stolperwörterlesetests dargestellt, um diese gut vergleichen zu können. Danach werden

auf Grundlage der Ausgangsdiagnose die Lesetandems benannt und die Ergebnisse der Lautleseprotokolle in Form von den Wörtern pro Minute sowie der Dekodiergenauigkeit dargestellt.

5.1 Stolperwörterlesetest

Schüler	gelesene Sätze gesamt	davon richtig gelesen	Prozentrang	Anzahl richtiger Sätze pro Minute
S1	40	40	86	6,7
S2	32	30	66	5
S3	31	28	58	4,7
S4	36	30	66	5
S5	29	29	62	4,8
S6	30	26	50	4,3
S7	30	25	47	4,2
S8	27	25	47	4,2
S9	25	25	47	4,2
S10	23	20	29	3,3
S11	23	19	26	3,2
S12	20	19	26	3,2
S13	18	18	23	3
S14	19	17	20	2,8
S15	18	17	20	2,8
S16	23	15	15	2,5
S17	58	13	10	2,2
S18	6	3	0	0,5

Tabelle 2: Ergebnisse Eingangsdiagnose Stolperwörterlesetest am 26.04.2022

Schüler	gelesene Sätze gesamt	davon richtig gelesen	Prozentrang	Anzahl richtiger Sätze pro Minute
S1	54	54	98	9
S2	56	55	98	9,2
S3	39	38	83	6,3
S6	39	37	81	6,2
S4	35	35	78	5,8
S5	35	33	74	5,5
S7	27	26	50	4,3
S8	27	25	47	4,2
S9	26	25	47	4,2
S10	24	24	43	4
S11	25	23	39	3,8
S15	23	22	36	3,7

S12	21	20	29	3,3
S13	21	19	26	3,2
S14	22	17	20	2,8
S16	32	16	17	2,7
S17	14	14	12	2,3
S18	13	12	8	2,2

Tabelle 3: Ergebnisse Ausgangsdiagnose Stolperwörterlesetest am 23.06.2022

Der Stolperwörterlesetest diente als Gruppentestung zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit aller 18 SuS der Stichprobenklasse. Die einzelnen Schülerleistungen sind den Tabellen detailliert aufgelistet. Die Namen der SuS wurden aus datenschutztechnischen Gründen durch die Kürzel S1, S2, …, S18 ersetzt. Die Auflistung der SuS in der Tabelle erfolgt gemäß den richtig gelesenen Sätzen bzw. den Prozenträngen zufolge absteigend. Die beste Schülerin der Klasse hat in der Eingangsdiagnose 40 Sätze des STOLLE richtig bearbeitet und somit einen Prozentrang von 86 erreicht. Für die Ermittlung der Prozentränge stehen Vergleichstabellen mit den Prozentrangplätzen zur Verfügung. Für jeden Rohwert (Anzahl der richtigen Sätze) wird dort ein Prozentrangplatz angegeben, welcher aussagt, wie viel Prozent der getesteten Kinder (2. Klasse) der Stichprobe von Metze (2009) gleich gut oder schlechter abgeschnitten haben. Je größer die Zahl des Prozentrangs, desto besser ist die Leseleistung des Kindes. Für S1 bedeutet dies, dass 86% der Stichprobenkinder gleich gute oder schlechtere Leistungen und 14% der Stichprobenkinder gleich gute oder bessere Leistungen erbracht haben. Generell kann man von folgender ungefährer Leistungseinschätzung auf Grundlage der Prozentränge ausgehen:

Prozentrang	**entspricht**
90 bis 100	Sehr gute Leistung
75 bis 89	Überdurchschnittliche Leistung
25 bis 74	Durchschnittliche Leistung
11 bis 24	Unterdurchschnittliche Leistung
6 bis 10	Schwache Leistung
1 bis 5	Sehr schwache Leistung

Tabelle 4: Einordnung der Leseleistung anhand der Prozentränge *(Metze 2009, S. 12)*

Auf Grundlage der ungefähren Leistungseinschätzung wurde in der Eingangsdiagnose deutlich, dass noch kein Schüler der Klasse über eine sehr gute Leseleistung verfügt, bereits eine Schülerin aber über eine überdurchschnittliche Leseleistung verfügt, sich ein Großteil der Klasse mit n=11 auf einem durchschnittlichen Leistungsniveau befindet, vier SuS noch unterdurchschnittlich gut lesen können und zwei SuS mit dreizehn bzw. drei richtig gelesenen Sätzen in sechs Minuten noch über eine schwache bzw. sehr schwache Leseleistung verfügen.

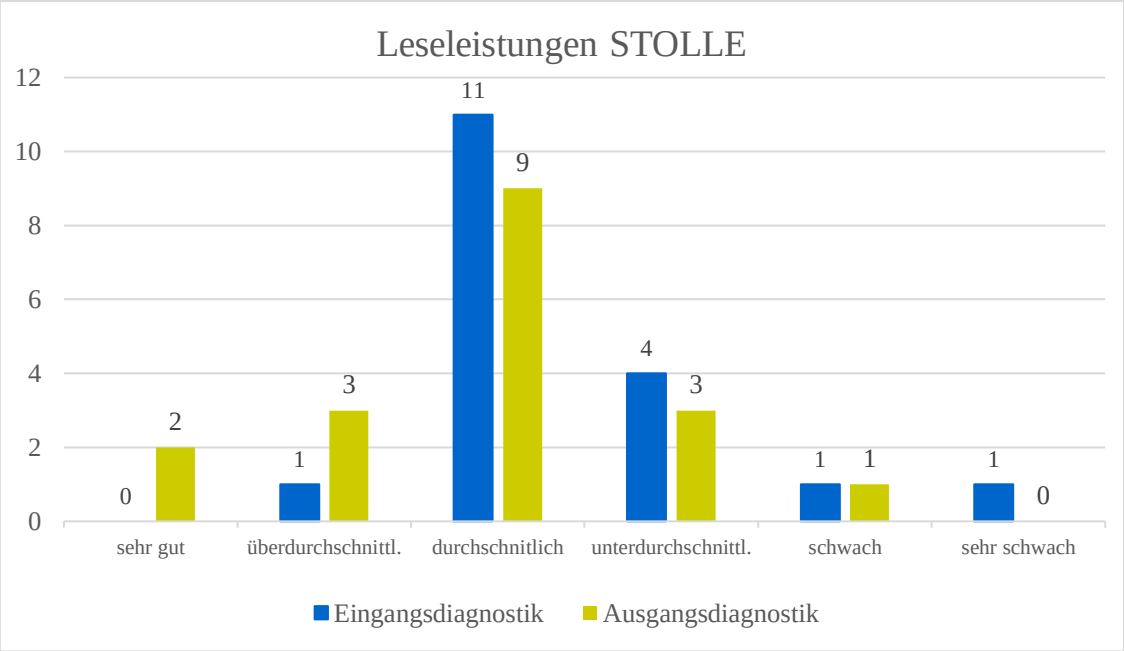


Abbildung 5: Vergleich Leseleistungen STOLLE auf Grundlage der Prozentränge

Anders sieht diese Verteilung nach der Durchführung der Lesetandems aus: Am Ende des Schuljahres verfügen zwei SuS mit einem Prozentrang von 98 über eine sehr gute Leseleistung, drei SuS über eine überdurchschnittliche Leistung, neun SuS über eine durchschnittliche und gar kein Schüler in der Klasse weist mehr eine sehr schwache Leseleistung auf. Der leistungsschwächste Schüler der hat nun ebenfalls 12 von 13 Sätze richtig lesen können.

Mithilfe des STOLLE kann ebenfalls der einzelne Lernfortschritt der 18 SuS ermittelt werden, indem die Anzahl der richtigen Sätze pro Minute berechnet wird. Dazu müssen die Rohwerte in Minutenleistungen umgerechnet werden, da für jedes Schuljahr eine unterschiedliche Bearbeitungszeit des Tests vorgesehen ist. Für die zweite Klasse berechnen sich die Minutenleistungen wie folgt: $Anzahl\ der\ richtigen\ Sätze/6 =$ *Minutenleistung* (vgl. Metze 2009, S. 11). Wie den Tabellenwerten der Eingangs- und

Ausgangdiagnose zu entnehmen ist, haben sich auch in diesem Fall alle SuS verbessert, betrachtet man alleine die Werte des jeweils schlechtesten Schülers (S18). Auch wenn sich die „Rangfolge“ der SuS in der Ausgangsdiagnose ein wenig verschoben hat, haben ausnahmslos alle SuS mehr Sätze gelesen und einen höheren Prozentrang erreicht als noch in der Eingangsdiagnose. S4 beispielsweise hat in der Eingangsdiagnose 30 von 36 Sätzen richtig gelesen und in der Ausgangsdiagnose sogar 35 von 35 Sätzen richtig bearbeitet und hat sich von Prozentrang 66 auf Rang 78 gesteigert. Dennoch ist er in der Klassenrangfolge von Platz 4 auf Platz 5 gerutscht, was zuerst den Anschein machen kann, dass er sich verschlechtert haben könnte.

Auf Basis der oben abgebildeten Eingangsdiagnose und „Rangfolge“ konnten die SuS wie im Methodenteil beschrieben schließlich in die 9 Lesetandems eingeteilt werden, wobei die Namen in dieser Darstellung auch durch die Kürzel S1-S18 ersetzt werden mussten:

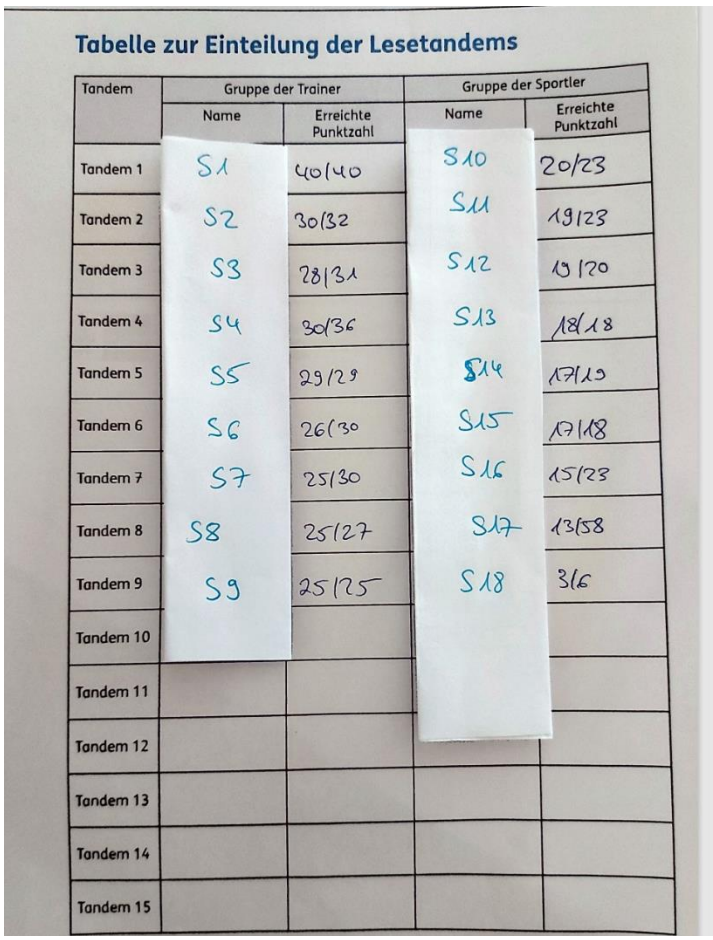


Tabelle zur Einteilung der Lesetandems

Tandem	Gruppe der Trainer		Gruppe der Sportler	
	Name	Erreichte Punktzahl	Name	Erreichte Punktzahl
Tandem 1	S1	40/40	S10	20/23
Tandem 2	S2	30/32	S11	19/23
Tandem 3	S3	28/31	S12	19/20
Tandem 4	S4	30/36	S13	18/18
Tandem 5	S5	29/29	S14	17/19
Tandem 6	S6	26/30	S15	17/18
Tandem 7	S7	25/30	S16	15/23
Tandem 8	S8	25/27	S17	13/58
Tandem 9	S9	25/25	S18	3/6
Tandem 10				
Tandem 11				
Tandem 12				
Tandem 13				
Tandem 14				
Tandem 15				

Abbildung 6: Einteilung der Lesetandems

5.2 Lautleseprotokolle

Der Vergleich der Ergebnisse der Lautleseprotokolle liefert ähnliche Ergebnisse wie die Auswertung des STOLLE. Mithilfe der Lautleseprotokolle konnten die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute der einzelnen SuS sowie die Dekodiergenauigkeit beim Lesen ermittelt werden. „Für Schülerinnen und Schüler der 2. Klassenstufe wird ein Richtwert von 80 Wörtern pro Minute (WpM) in der Literatur angegeben“ (Rath 2015, 6). Folgende Tabelle gibt die Anzahl der Wörter pro Minute aller 18 SuS sowohl vor der Durchführung der Lesetandems als auch nach der Durchführung der Lesetandems an. Bei beiden Diagnosen wurde derselbe Lesetext verwendet (s. Anhang, S. 29).

Schüler	Eingangsdiagnose	Ausgangsdiagnose
S1	107	111
S2	107	108
S3	102	111
S4	101	104
S5	101	109
S6	98	107
S7	88	96
S8	76	74
S9	66	73
S10	64	62
S11	57	67
S12	54	54
S13	48	56
S14	47	51
S15	44	57
S16	37	38
S17	25	31
S18	20	33

Tabelle 5: Ergebnisse Wörter pro Minute aus den Lautleseprotokollen

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, haben sich sowohl die leistungsstärksten SuS der Klasse als auch die SuS mit einer durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit bzw. geringen Anzahl an gelesenen Wörtern pro Minute verbessert. Außerdem wird anhand der tabellarischen Auflistung deutlich, dass nur sieben SuS der Klasse die in der Literatur angegebene Mindestgeschwindigkeit von 80WpM am Ende des zweiten Schuljahres erreichen und zehn Kinder noch unter diesem Richtwert liegen.

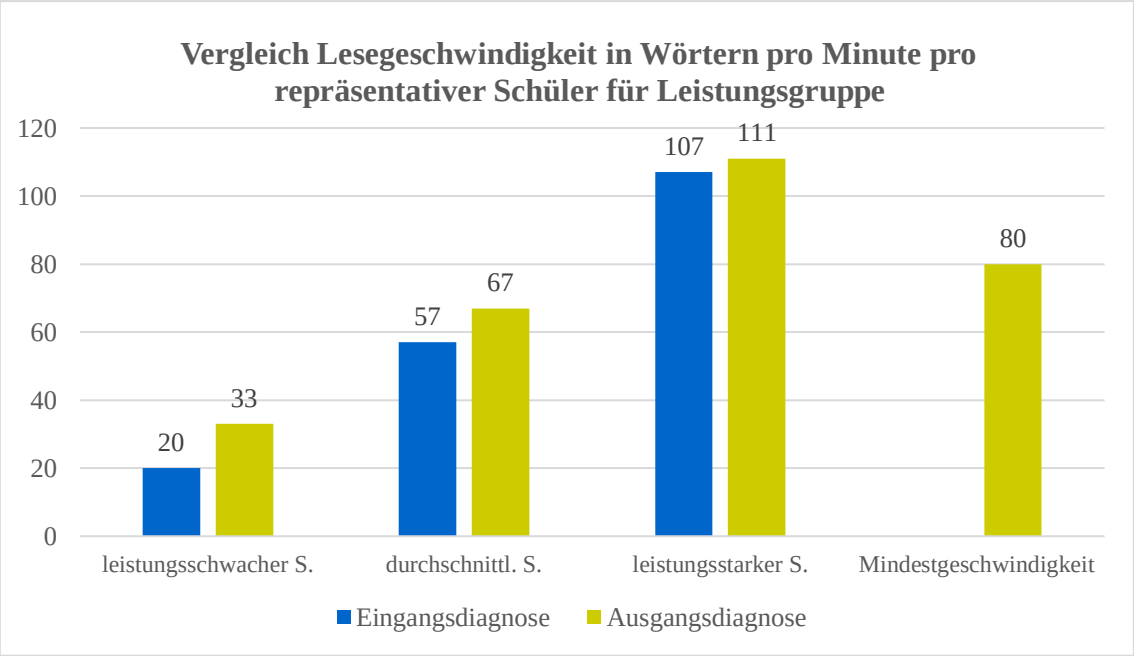


Abbildung 7: Lesegeschwindigkeit dreier ausgewählter SuS pro Leistungsgruppe (schnellster Leser, Durchschnittsleser, schwächster Leser)

Um grafisch zu visualisieren, dass sich alle SuS im Hinblick auf die WpM verbessert haben, wurden die Ergebnisse des leistungsstärksten Schülers in der Eingangsdiagnose mit 107 WpM, eines durchschnittlichen Schülers der Stichprobe mit anfangs 57 WpM und des leistungsschwächsten Schülers mit 20 WpM in der Eingangsdiagnose noch einmal in einem Diagramm aufgetragen, sodass die Entwicklung der unterschiedlichen Leistungsgruppen deutlich werden.

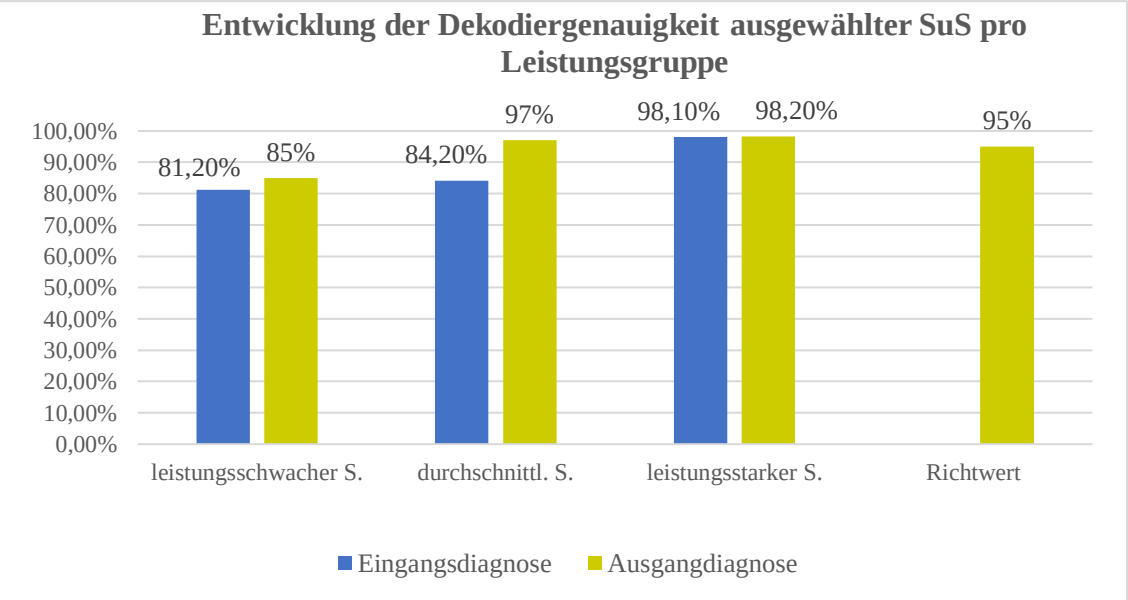


Abbildung 8: Entwicklung der Dekodiergenauigkeit des lesestärksten-, leseschwächsten- und eines durchschnittlichen Schülers der Klasse

Abschließend werden nun die Entwicklungen der SuS in Bezug auf ihre Dekodiergenauigkeit dargelegt, welche ebenfalls eine entscheidende Komponente des Konstrukts der Leseflüssigkeit darstellt. Abbildung 8 veranschaulicht die Entwicklung der Dekodiergenauigkeit von drei ausgewählten SuS der Klasse (x-Achse). Auf der y-Achse wurde der Prozentsatz der richtig gelesenen Wörter des Textes der Lautleseprotokolle aufgetragen. Für die Visualisierung in dieser Grafik wurde der Schüler mit der besten Dekodiergenauigkeit von 98,10% in der Eingangsdiagnose ausgewählt, ein Schüler aus dem Leistungsmittelfeld mit einer Dekodiergenauigkeit von 84,20% und der Schüler mit der schwächsten Dekodiergenauigkeit von 85% in der Eingangsdiagnose. Mithilfe dieser Grafik und der Veranschaulichung der Entwicklung der einzelnen Dekodiergenauigkeiten von drei ausgewählten SuS wird deutlich, dass sich sowohl die besten Leserinnen und Leser der Klasse als auch die schwächsten SuS im Vergleich von der Eingangsdiagnose Ende April hin zu der Ausgangsdiagnose verbessert haben. Bei dem leistungsstarken Kind hat sich die Dekodiergenauigkeit nur um 0,1% verbessert, wohingegen die Dekodiergenauigkeit des leistungsschwachen Schülers um knapp 4% gestiegen ist und bei dem durchschnittlichen Schüler sogar um 13%. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die SuS mit den Ergebnissen der Ausgangsdiagnose vermehrt dem in der Literatur angegebenen Richtwert von 95% richtig gelesener Wörter annähern, welche laut Rosebrock et al. (2021, S. 32) erforderlich sind, um verstehend lesen zu können.

6. Diskussion und Fazit

Im Rahmen meines Studienprojekts sollten alle Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse durch das kooperative Lautleseverfahren des Lesetandems ihre Leseflüssigkeit messbar verbessern, da sowohl Sportlern als auch Trainern gleichzeitig viel effektive Leseübungszeit geboten wurde. Die Ergebnisse des Trainings belegen die Wirksamkeit der Lesetandems, die im angloamerikanischen Raum bereits vielfach nachgewiesen wurden (vgl. Walter et al. 2008, S. 29). Die Vermutungen Rosebrocks (2021), dass auch in der Grundschule mithilfe dieser Methode eine Verbesserung der Leseflüssigkeit erzielt werden kann, konnte somit bestätigt werden, obwohl das Projekt nur über einen kurzen Zeitraum von acht Wochen durchgeführt werden konnte.

Ausschlaggebend für die positiven Ergebnisse bzw. Gelingensbedingungen waren dabei die genaue Planung der Einführung der Lesetandems, eine strukturierte

Durchführung sowie eine durchdachte Erstellung der Materialien. Bei den Materialien war es besonders wichtig, dass diese inhaltlich und ästhetisch ansprechend gestaltet waren und einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder herstellten. Insbesondere bei der Textauswahl war von großer Bedeutung, dass alle Kinder Texte fanden, deren Thematik sie interessierte und welche ihren Lesekompetenzen gerecht wurden. Besonders spannend waren dabei im Verlauf der Durchführung die Anmerkungen der SuS, dass sie selbst Bücher von zuhause mitbringen wollten, welche sie dann gemeinsam mit ihrem Tandempartner innerhalb der 15 Minuten lesen wollten. Dies hat gezeigt, dass neben der Steigerung der Leseflüssigkeit der SUS auch die Motivation und die Lesefreude durch das Lesetraining signifikant zugenommen haben. Dies bestätigten der Klassenlehrerin ebenfalls einige Eltern am Elternsprechtag.

Damit die SuS selbstständig und eigenverantwortlich mit den Materialien arbeiten konnten und die Trainingsmethode effektiv durchführen konnten, war insbesondere in der zweiten Jahrgangsstufe eine strukturierte Einführung von großer Bedeutung, welche schließlich die Steigerung der Leseflüssigkeit bedingte. Die Analogie zum Sport spielte dabei eine zentrale Rolle, da die Kinder sich den Sinn der Methode auf diese Weise besser bildlich vorstellen konnten. Nichtsdestotrotz war die Einführung in der Klasse innerhalb der drei geplanten Unterrichtsstunden anstrengend und hätte auch, sofern für die Projektdurchführung mehr Zeit gewesen wäre, über vier bis fünf Stunden eingeführt werden können. Die Methode war für alle SuS etwas Neues und sie mussten sich in ihre Aufgaben innerhalb der Rollen des Sportlers bzw. Trainers erst einmal einfinden, bis die Tandemarbeit reibungslos funktionierte. Lobenswert war in dieser Klasse, dass die Kinder die Einteilung der Tandems akzeptierten und nicht anfingen zu diskutieren. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass ich den Kindern das Verfahren der Einteilung vorher transparent erklärt habe.

Das gemeinsame und selbstständige Lesen in Tandems wirkte über die gesamten acht Wochen hinweg motivierend, sodass auch schwache Leserinnen und Leser wieder Freude am Lesen und Lernen hatten. Die strukturierte und sich wiederholende Leseübungssituation stellte eine sichtbare Entlastung für schwächere SuS dar und läuft mit jeder Durchführung des Tandems zunehmend automatisierter ab. Durch das mehrmalige Lesen eines Textabschnittes innerhalb dieser Methode konnten neue Wörter in den Sichtwortschatz der SuS aufgenommen werden und das Dekodieren von Wörtern beim Lesen kann auf diese Weise automatisierter und flüssiger erfolgen. Die

Ausgangsdiagnose der Leseprotokolle hat deutlich gemacht, dass die WpM bei allen SuS angestiegen sind und die SuS eine zunehmend höhere Dekodiergenauigkeit aufweisen konnten. Auch die lesestarken SuS fühlten sich während der Durchführungsphase nicht unterfordert, da sie als Trainer gemeinsam mit dem Sportler eine verantwortungsvolle Aufgabe hatten, die Leseflüssigkeit ähnlich wie die Kondition eines Sportlers zu verbessern und am Ende bei der Siegerehrung eine Urkunde zu erhalten. Zudem ließ sich beobachten, dass die schwächeren SuS sowie insbesondere die DAZ-Schülerin durch das unterstützende laute Lesen ein besseres Gefühl für die deutsche Satzmelodie und Betonung entwickeln konnte und neue Wörter in ihren Wortschatz aufnehmen konnte. Dies wurde ebenfalls ersichtlich, als ich Ende Juni mit dieser Schülerin erneut ein Lautleseprotokoll durchführte. Die Wörter pro Minute nahmen von 20 WpM auf 33 WpM stark zu und auch die Dekodiergenauigkeit wurde mit 85% genauer, da sie beim Vorlesen eindeutig weniger Fehler machte als noch Ende April. Ein weiterer Vorteil dieser Methode ist, dass die SuS ihre eigenen Lernfortschritte nach 4-maligem Lesen selbst wahrnehmen konnten, an Selbstsicherheit gewannen und sich so ihre Lesemotivation erhöhte. Viele SuS waren am Ende selbst überrascht, welche Fortschritte sie gemacht hatten. Die Evaluationen in Form vom Vergleich der STOLLE-Tests sowie der Dokumentation der Lautleseprotokolle wurden den einzelnen SuS ebenso als Feedback zu ihrer Leseentwicklung transparent gemacht. Da sich das Lernen in Lesetandems prozesshaft vollzieht, kann der Fortschritt der einzelnen SuS jederzeit gut in Diagrammen dargestellt und evaluiert werden. Bereits nach einer kurzen Projektlaufzeit von acht Wochen konnten bei den SuS aller Leistungsgruppen Erfolge erzielt werden.

Da dieses Projekt trotz einer kurzen Durchführungsdauer von nur acht Wochen bei allen SuS eine tolle Entwicklung der Leseflüssigkeit verzeichnet und sich das Selbstkonzept des Lesens bei den SuS so positiv entwickelt hat, stehen die tabellarische Übersicht zur Einführung der Lesetandems, der Ablauf der Durchführung sowie die Ordner und Materialien ab sofort im Lehrerzimmer für alle zugänglich zur Verfügung, sodass auch die nachfolgenden zweiten Klassen von diesem Projekt profitieren können. Das Projekt kann auch in anderen Jahrgangsstufen eingesetzt werden. In diesem Fall müssen die Texte der einzelnen Geländestufen entsprechend den Lesekompetenzen der SuS angepasst werden. Der Arbeit schließt sich an dieser Stelle die Forschungsfrage an, inwiefern sich die Entwicklung des Lesehabitus und der Leseflüssigkeit durch die

Methode der Lesetandems bei fortlaufender Integration in den Deutschunterricht weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

Anders, L./ Bollenberg, V./ Brinkmann, U./ Granseyer, N./ Müller, G. (2019): Tinto Sprachlesebuch 2. Schuljahr- Basisbuch Sprache und Lesen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Artelt, C./ McElvany, N./ Christmann, U./ Richter, T./ Groeben, N./ Köster, J. (2007): Förderung von Lesekompetenz: Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Brügelmann, H. (2003): Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test. Abschlussbericht 1 des Projekts LUST-1. Siegen: BISS-Sprachbildung.

Burg, F. (2019): Leseteam/ Lesetandem. Online unter: Leseteam/ Lesetandem – Unterrichtsmaterial im Fach Deutsch (eduki.com) [Zugriff am 05.04.2022].

Clay, M.M. (2022): Lautleseprotokoll. BISS-Transfer. Online unter: Lautleseprotokoll | BiSS-Transfer (biss-sprachbildung.de) [Zugriff am 12.04.2022].

Gold, Andreas (2007): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehmann, R. H./ Peek, R. / Poerschke, J. (2006): HAMLET 3-4- Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Göttingen: Hofgrefe.

Lenhard, W. / Lenhard, A. (2014): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson. Online unter: Lesebarkeitsindex (LIX) online berechnen - Psychometrica [Zugriff am 25.07.2022].

Metze, W. (2009): Handanweisung Stolperwörter-Lesetest. Online unter: Handanweisung 2009 (wilfriedmetze.de) [Zugriff am 12.04.2022].

Metze, W. (2021): Stolperwörter-Lesetest. BISS-Transfer. Online unter: » Stolperwörter-Lesetest (biss-sprachbildung.de) [Zugriff am 11.04.2022].

Philipp, M. (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. Kap.3. In: Philipp, M./ Schilcher, A. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett Kallmeyer, S.38-58.

Pikulski, J.J. (2006): Fluency: A developmental and language perspective. In: Samuels, S.J./ Fastrup, A. (Hrsg.): What research has to say about reading instruction. Newark, S. 70-93.

Pisano, M./ Kühner, B./ Bohne, J./ Scherf, D. (2021): Texte zum Tandemlesen. Materialien für die Klassen 2-8 und Leselerner/-innen jeden Alters. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur.

Rath, H. (2015): Leseflüssigkeit bei Grundschülern fördern. Entwicklung eines Unterrichtsvorhabens (2. Klasse Deutsch Grundschule). München: GRIN Verlag.

Rosebrock, C. / Nix, D. (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, C./ Nix, D./ Rieckmann, C./ Gold, A: (2021): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 7. Aufl. Hannover: Klett Kallmeyer.

Steinbacher, Ralf (o.J.): Wenn Worte zur Qual werden. http://www.sueddeutsche.de/bildung/analphabetismus-in-deutschland-wenn-wortezur-qual-werden-1.1566693 [Zugriff am 15.04.2022].

Walter, J./ Ide, S./ Petersen, A (2008): Kooperatives Lernen auf der Basis von Lesetandems: Entwicklung und Evaluation eines tutoriellen Lesetrainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (11), S. 448-464.

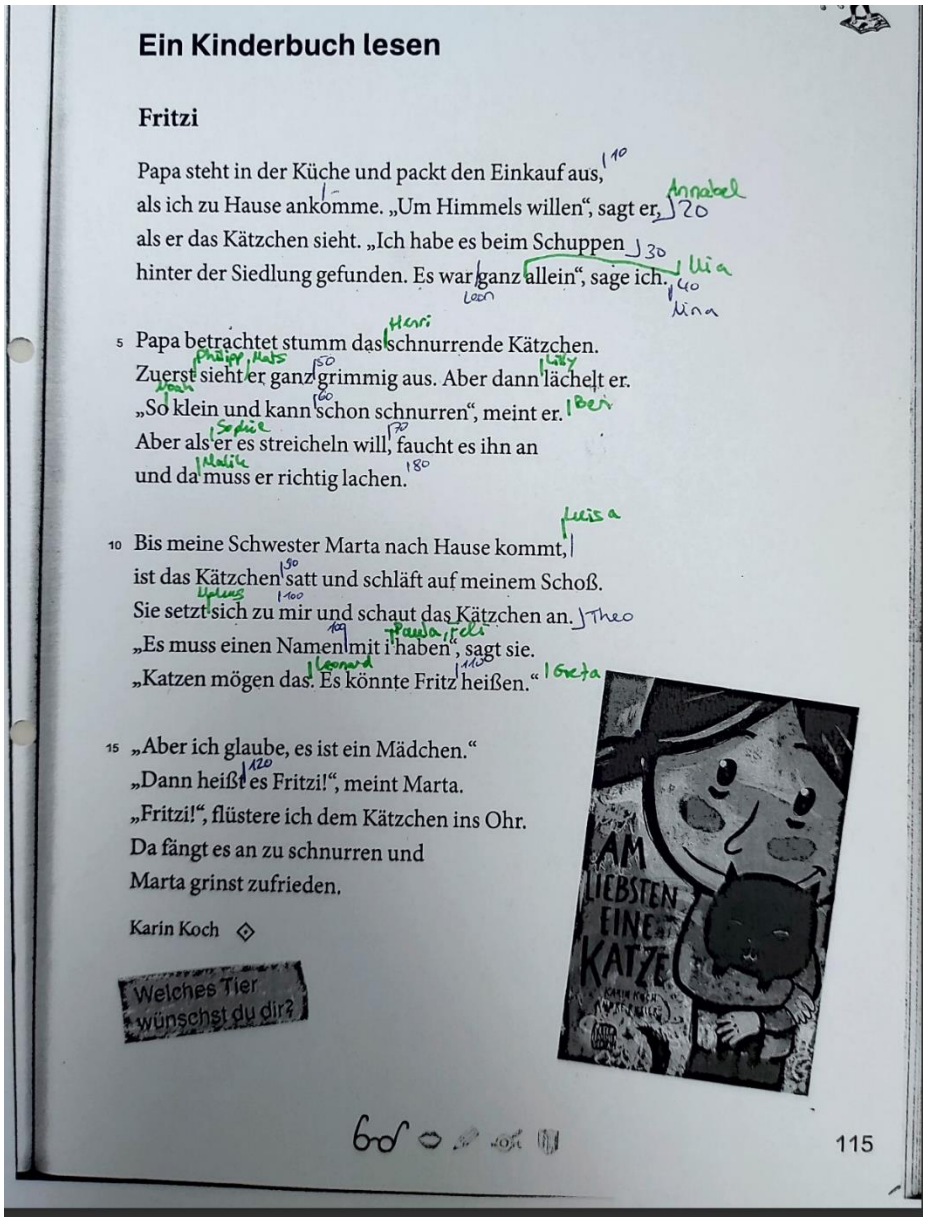
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lesetext Geländestufe 1 9
Abbildung 2: Text Geländestufe 5..... 10
Abbildung 3: Geländekarten zum Abhaken für die Tandems 11
Abbildung 4: Wichtigste Regeln zum Ablauf der Trainingseinheiten im Trainingstagebuch 12
Abbildung 5: Vergleich Leseleistungen STOLLE auf Grundlage der Prozentränge 19
Abbildung 6: Einteilung der Lesetandems 20
Abbildung 7: Lesegeschwindigkeit drei ausgewählter SuS pro Leistungsgruppe (Schnellster Leser, Durchschnittsleser, Schwächster Leser) 22
Abbildung 8: Entwicklung der Dekodiergenauigkeit des lesestärksten-, leseschwächsten- und eines durchschnittlichen Schülers der Klasse 22

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kurzübersicht Einführungsphase..... 13
Tabelle 2: Ergebnisse Eingangsdiagnose Stolperwörterlesetest am 26.04.2022..... 17
Tabelle 3: Ergebnisse Ausgangsdiagnose Stolperwörterlesetest am 23.06.2022..... 18
Tabelle 4: Einordnung der Leseleistung anhand der Prozentränge 18
Tabelle 5: Ergebnisse Wörter pro Minute aus den Lautleseprotokollen 21

Anhang



Ein Kinderbuch lesen

Fritzi

Papa steht in der Küche und packt den Einkauf aus,
als ich zu Hause ankomme. „Um Himmels willen", sagt er,
als er das Kätzchen sieht. „Ich habe es beim Schuppen
hinter der Siedlung gefunden. Es war ganz allein", sage ich.

Papa betrachtet stumm das schnurrende Kätzchen.
Zuerst sieht er ganz grimmig aus. Aber dann lächelt er.
„So klein und kann schon schnurren", meint er.
Aber als er es streicheln will, faucht es ihn an
und da muss er richtig lachen.

Bis meine Schwester Marta nach Hause kommt,
ist das Kätzchen satt und schläft auf meinem Schoß.
Sie setzt sich zu mir und schaut das Kätzchen an.
„Es muss einen Namen mit i haben", sagt sie.
„Katzen mögen das. Es könnte Fritz heißen."

„Aber ich glaube, es ist ein Mädchen."
„Dann heißt es Fritzi!", meint Marta.
„Fritzi!", flüstere ich dem Kätzchen ins Ohr.
Da fängt es an zu schnurren und
Marta grinst zufrieden.

Karin Koch

Welches Tier wünschst du dir?

115

Text zur Durchführung der Lautleseprotokolle (Anders et al. 2019, S. 115)