

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr. 3

Basale Lesefertigkeiten erfolgreich fördern.

Die Nutzung von Lautlese-Tandems an Grundschulen.



Susanne Fadler *Katrin Böhme*
Universität Potsdam *Universität Potsdam*

Zusammenfassung:

Die Förderung der Lesekompetenz gilt als eine der wichtigsten Aufgaben der Grundschule. Viele Studien zeigen jedoch, dass sich die Lesekompetenz während der Grundschulzeit nicht bei allen Schülerinnen und Schülern ausreichend entwickelt. Der vorliegende Beitrag möchte daher eine Methode vorstellen, mit der basale Lesefertigkeiten in der Grundschulzeit erfolgreich gefördert werden können: die *Lautlese-Tandems*. Ausgehend von der wissenschaftlichen Fundierung dieser Methode wird zunächst deren Effektivität anhand empirischer Studien aufgezeigt und basierend auf Daten der ERIC-Studie dargestellt, dass Lautlese-Tandems gegenwärtig nur selten zum Einsatz kommen. Abschließend werden Lautlese-Tandems praxisnah vorgestellt und es wird erläutert, wie eine Umsetzung im Unterrichtsalltag gelingen kann.

Schlagwörter: Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung, Lautleseverfahren, Lese-Tandem, Leseflüssigkeit

Abstract:

Reading is one of the most important competencies children learn in primary school. However, many studies show that their reading competence is not adequately developed during primary school.

This paper introduces an effective method to improve basic reading skills: oral reading instruction (*Lautlese-Tandems*).

Based on an academic literature and empirical review, the method's effectiveness is analyzed. Moreover, based on results from the ERIC study, the method's limited application in German primary schools is shown. Therefore, *Lautlese-Tandems* are introduced with a practical orientation and it is explained how its application can contribute to a successful literacy instruction.

Keywords: reading, reading competence, reading skills, oral reading instructional routines, reading fluency

Einleitung

Das Lesen gilt – neben dem Schreiben und Rechnen – in unserer heutigen Gesellschaft als elementare Schlüsselqualifikation. Es ist nicht nur eines der wichtigsten Werkzeuge für schulischen Erfolg, sondern es ist auch für das lebenslange Lernen unabdingbar.

Schülerinnen und Schüler, die das Lesen während ihrer Grundschulzeit nur unzureichend erlernen, haben in den weiterführenden Schulen oftmals Schwierigkeiten, dem stark textbasierten Unterrichtsgeschehen zu folgen. Hierdurch verlieren sie wichtige Zugänge zum individuellen Lernen. Auch ihre Chancen, schulische wie auch spätere Ausbildungsphasen erfolgreich abzuschließen und damit an unserer Gesellschaft in vollem Umfang teilzuhaben, können sich verringern (Beck, 2017).

Die Grundschule trägt somit bei der Vermittlung der Lesekompetenz eine große Verantwortung (McElvany & Schneider, 2009). In der Schuleingangsphase wird mit dem Leseerwerb der Grundstein gelegt, der in den darauffolgenden Schuljahren dazu führen sollte, die Lesefertigkeit soweit zu automatisieren, dass die Schülerinnen und Schüler beim Übergang an die weiterführenden Schulen keine Schwierigkeiten mehr damit haben, Texte eigenständig zu lesen und aus diesen zu lernen.

Ein Blick in auf die Ergebnisse der aktuellen IGLU-Studie des Jahres 2016 zeigt jedoch, dass „knapp 6 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland lediglich Kompetenzstufe I erreichen und damit [...]

allenfalls ein rudimentäres Leseverständnis [...] auf[weisen]“ (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017, S.14). Außerdem wurde ermittelt, dass „die Gruppe der sehr schwachen Viertklässlerinnen und Viertklässler [in den letzten 15 Jahren] von 3 auf fast 6 Prozent angewachsen ist“ (Bos et al., 2017, S.14). Rund 19 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erreichten in IGLU nicht die Kompetenzstufe III. Für diese Gruppe prognostizieren die Autorinnen und Autoren der Studie, dass sie durch ihre mangelnde Lesekompetenz „in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein“ werden (Bos et al., 2017, S.14). Insgesamt verlassen damit zu viele Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe die Grundschule mit nur unzureichenden Lesefertigkeiten.

Viele Lehrkräfte können diese Ergebnisse aus eigenen Erfahrungen heraus nachvollziehen und geben an, dass ihre Schülerinnen und Schüler mitunter nur „langsam, stockend oder mit fehlerhafter Betonung vorlesen [können]“ (Beck, 2017, S.4).

Vor diesem Hintergrund ist es weiterhin notwendig, die Bemühungen zur Leseförderung in der Grundschule zu intensivieren und die aktuelle Leseförderung zu überdenken. Der vorliegende Beitrag möchte deshalb eine Methode vorstellen, die nachweislich zu den effektivsten Lesefördermaßnahmen zählt (Beck, 2017): die Lautlese-Tandems. Dieser Leseförderzugang gehört zu den sogenannten Lautleseverfahren, welche darauf abzielen, durch

mehrfaches halblautes Lesen eines Textabschnittes die Leseflüssigkeit zu fördern (Rosebrock & Nix, 2015). Vor allem von der angloamerikanischen Leseforschung ist dieses Verfahren als wirksam eingeschätzt und für den Grundschulbereich dringend empfohlen worden. Im Rahmen des Forschungsprojekts ERIC¹ (Tiffin-Richards, 2017; Böhme et al., 2017) hat sich jedoch herausgestellt, dass die Lautleseverfahren im Allgemeinen sowie Lautlese-Tandems im Besonderen trotz der empirisch mehrfach nachgewiesenen Wirksamkeit bisher nur selten im Deutschunterricht der Grundschulen Anwendung finden.

Mit dem Ziel, die derzeit bestehende Lücke zwischen empirischen Forschungsergebnissen und aktueller schulischer Praxis zu schließen, charakterisiert der vorliegende Beitrag zunächst die Lautleseverfahren als solche und stellt ihre Wirksamkeit anhand verschiedener Forschungsergebnisse heraus. Daraufhin werden die Ergebnisse der ERIC-Studie zur aktuellen Umsetzung an deutschen Grundschulen berichtet. In einem letzten Abschnitt werden dann die Lautlese-Tandems praxisnah vorgestellt und Ansätze zur Umsetzung im Unterricht skizziert.

Basale Lesefertigkeiten durch Lautleseverfahren fördern

Als wichtige Vertreter der deutschen Leseforschung haben Rosebrock und Nix (2015)

ein Modell der Lesekompetenz entworfen, welches Lesen nicht nur als kognitiven, sondern auch als subjektiven Prozess sieht, da „[der/die Leser/in] mit seinen individuellen Vorerfahrungen, seiner Selbstwahrnehmung sowie seinen Interessen und Emotionen immer aktiv an der Aufnahme und Gestaltung des Leseprozesses sowie der Konstruktion von Bedeutung beteiligt ist“ (Rieckmann, 2010, S.19). Von dieser Sichtweise ausgehend stellen Rosebrock und Nix (2015) Lesekompetenz auf drei Ebenen dar (vgl. Abbildung 1).

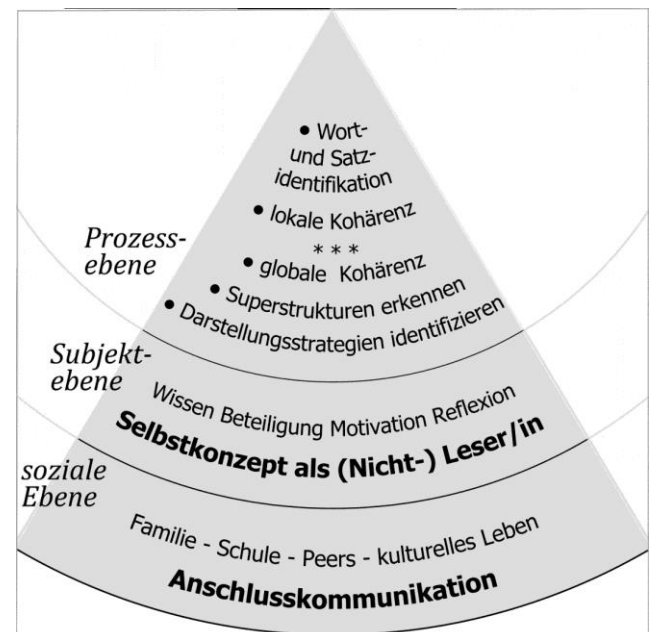


Abbildung 1. Das Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2015)

Die im vorliegenden Beitrag zentralen Lautleseverfahren sind Übungsmethoden, bei denen Schülerinnen und Schüler einen Text (halb-)laut vorlesen, um „ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den Sätzen unmittelbar

¹ Effects of Reading Instruction on Cognitive Processes; Effekte des Leseunterrichts auf kognitive Teilprozesse des Lesens

üben [zu] können“ (Rosebrock & Nix, 2015, S.33). Die Lautleseverfahren setzen im Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2015) somit auf der Prozessebene bei den hierarchieniedrigen Teildimensionen an und zielen auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit ab. Hierbei wird unter Leseflüssigkeit die Fähigkeit verstanden, einen Text in angemessener Geschwindigkeit genau, automatisiert und sinngestaltend lesen zu können (Gailberger & Nix, 2013).

Lautleseverfahren sind somit nicht mit jeglichen Unterrichtszenarien gleichzusetzen, in denen ein Text laut gelesen wird. Vielmehr sollten sie von gängigen Leseübungen wie dem Reihumlesen oder dem Fehlerlesen bewusst abgegrenzt werden, da Lautleseverfahren als „explizite Trainingsformen“ (Rosebrock & Nix, 2015, S.46) für schwächere Leserinnen und Leser zu verstehen sind (Frauen et al., 2007; Nix, 2011).

Die zahlreichen Varianten von Lautleseverfahren können zwei verschiedenen Grundformen zugeordnet werden: Das *Wiederholte Lautlesen* wurde in den 1970er Jahren im anglo-amerikanischen Raum entwickelt und zielt auf die Effektivität des wiederholten lauten Lesens eines Textabschnittes ab. Durch eine Wiederholung des Leseprozesses werden die Buchstabenkombinationen oder Wörter in das mentale Lexikon übernommen, sodass diese vom Lesenden zukünftig schneller erkannt und einer Bedeutung zugeordnet werden können (Rosebrock, Nix, Rieckmann, Gold, 2014).

Die zweite Grundform ist das *Begleitende Lautlesen*. Diese Variante basiert auf der

Kooperation eines lesestarken Kindes mit einem leseschwächeren Kind, wobei der kompetentere Leser bzw. die kompetentere Leserin als Vorbild fungiert und das leseschwächere Kind durch den gemeinsamen Leseprozess unterstützt (Nix, 2011; Rosebrock et al., 2014).

Aktueller Stand der Forschung

Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse bezeugen die hohe Wirksamkeit von Lautleseverfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit. Eine Metaanalyse des amerikanischen National Reading Panel (National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) (NRP), 2000) analysierte 98 Studien, die ihrerseits verschiedene Aspekte der Lautleseverfahren empirisch überprüften. Dabei wurde insgesamt bestätigt, dass die Lesegenauigkeit sowie die Lesegeschwindigkeit durch die Anwendung von Lautleseverfahren signifikant verbessert werden können. Verschiedene Studien zeigten zudem, dass Lautleseverfahren auch über die Grundschulzeit hinaus gewinnbringend sein können (McElvany & Schneider, 2009; Rosebrock et al., 2014).

Vor allem eine kooperative Umsetzung der Lautleseverfahren wird als wirksam eingeschätzt. So zeigten Studien zum kooperativen Lernen sowie zum kooperativen Lautlesen, dass sich durch diese Lernform positivere Effekte erzielen lassen als im lehrerzentrierten Unterricht oder in individualisierten Lernformen (Borsch, 2010; Elbaum et al., 2000, zitiert nach Nix, 2011).

Basierend auf den positiven Forschungsergebnissen wird vom National

Reading Panel gefordert, „Lautlese-Verfahren neben anderen Leseförderaktivitäten fest in den schulischen Leseunterricht zu integrieren“ (Nix, 2011, S.111; National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) (NRP), 2000). Inwieweit dieser Ansatz bisher im deutschen Raum umgesetzt wird, illustrieren die nachfolgenden Ergebnisse der ERIC-Studie.

Lautleseverfahren im Deutschunterricht – Ergebnisse der ERIC-Studie

Bislang liegen kaum Erkenntnisse dazu vor, wie stark der Einsatz von Lautleseverfahren in Deutschland gegenwärtig verbreitet ist. Deshalb war es innerhalb der 2016 durchgeführten ERIC-Studie ein Ziel dieser Frage nachzugehen.

Als Gemeinschaftsprojekt der Forschungsgruppe REaD am Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat das Forschungsprojekt ERIC den Deutschunterricht der vierten Jahrgangsstufe, speziell in Hinblick auf den Erwerb lesespezifischer Kompetenzen, untersucht. Anhand einer Stichprobe von 59 Klassen aus sechs Bundesländern wurden dafür verschiedene Informationen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern durch Fragebögen und Testinstrumente längsschnittlich erhoben. Zusätzlich wurden die 59 Lehrkräfte über einen Zeitraum von 4 Monaten hinweg gebeten, ihren Deutschunterricht in Unterrichtstagebüchern zweimal wöchentlich zu protokollieren.

Mithilfe dieser Unterrichtstagebücher wurden im

Zeitraum von Februar bis Juli 2016 insgesamt 973 Deutschstunden schriftlich festgehalten. In mehr als 80 Prozent dieser Deutschstunden wurde gelesen, aber in lediglich 138 dieser Stunden wurde eine Methode des Lautlesens eingesetzt. Dies entspricht einem Anteil von etwas mehr als 14 Prozent.

Zudem zeigte sich anhand der Angaben der Lehrkräfte, dass sehr viel häufiger kurze Lesephasen von unter 10 Minuten stattfinden als längere Zeitspannen von 20 Minuten oder mehr. Damit werden die in der einschlägigen Literatur empfohlenen Lesezeiten häufig nicht erreicht (Beck, 2017).

Insgesamt zeigt sich anhand dieser Ergebnisse, dass die Verbreitung und die zeitliche Umsetzung der Lautleseverfahren im Grundschulunterricht an deutschen Schulen trotz der mehrfach nachgewiesenen Wirksamkeit und der guten Implementierbarkeit in den Unterricht bisher eher gering ist.

Ein möglicher Grund für die begrenzte Verbreitung könnte ein noch recht geringer Bekanntheitsgrad der Lautleseverfahren in Deutschland sein. Daher soll nachfolgend die Methode des *Begleitenden Lautlesens* – konkret in Form von *Lautlese-Tandems* – praxisnah vorgestellt werden, die mit relativ geringem Vorbereitungsaufwand gut in den Unterrichtsalltag integriert werden kann.

Lautleseverfahren am Beispiel des Lautlese-Tandems

Wie funktionieren Lautlese-Tandems?

Die Lautlese-Tandems zielen als Lautleseverfahren auf die Förderung der Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist es also, dass Schülerinnen und Schüler lernen, schneller und genauer zu dekodieren und eine dem Text angemessene Betonung zu wählen. Die Methode beruht als kooperative Lernform auf dem Begleitenden Lautlesen und wird demnach in Paaren von jeweils zwei Schülerinnen und Schülern umgesetzt. Jedes Paar besteht aus einem lesestarken Kind, dem Tutor, sowie aus einem leseschwächeren Kind, dem Tutanden. Beide sitzen beim Üben nebeneinander und lesen auf ein Startsignal hin gemeinsam einen vorgegebenen Text halblaut vor (Beck, 2017). Der Tutor übernimmt dabei die Rolle des Lesemodells, er passt sich der Lesegeschwindigkeit des Tutanden an und unterstützt den Leseprozess, indem er den Finger am Text mitführt. Wenn nun das leseschwächere Kind einen Fehler macht, wird der Leseprozess unterbrochen und das Kind erhält genügend Zeit, den Fehler selbstständig zu korrigieren. Gelingt ihm dies nicht, übernimmt der Tutor die Korrektur. Dann beginnen beide am jeweiligen Satzanfang erneut synchron zu lesen (Rosebrock et al., 2014). Fühlt sich der Tutand nach dem mehrmaligen gemeinsamen Lesen in der Lage, alleine fehlerfrei zu lesen, gibt er dem Tutor ein Zeichen, woraufhin dieser die Rolle des überprüfenden Beobachters einnimmt.

Um einen nachhaltigen Erfolg sicherzustellen, sollte der Text mindestens viermal im Chor gelesen werden. Falsch gelesene Wörter können farbig markiert werden. Wird in jedem Lesedurchgang eine neue Farbe gewählt, kann

darüber überprüft werden, ob der Tutand denselben Fehler wiederholt (Rosebrock et al., 2014).

Sinnvoll ist es, am Ende jeder Übungseinheit eine gemeinsame Gesprächsrunde durchzuführen, in der die Schülerinnen und Schüler den bisherigen Erfolg reflektieren und gegebenenfalls Lob an ihre Tandempartner aussprechen können (Beck, 2017).

Was sollte ich als Lehrkraft beachten?

Zunächst ist wie bei allen neuen Unterrichtsmethoden eine ausführliche und für die Schülerinnen und Schüler transparente Einführung notwendig. Rosebrock et al. (2014) plädieren dafür, für die Einführung drei Unterrichtseinheiten einzuplanen. In der ersten Einheit sollte die Lehrkraft die Methode zunächst ausführlich vorstellen und dabei begründen, warum diese in das Unterrichtsgeschehen integriert werden soll. Die zweite Einheit dient dazu, die Schülerinnen und Schüler praktisch an die Lautlese-Tandems heranzuführen. Dazu wird ein Beispieltext in Paaren gelesen. Als eine Art Anleitung wird der oben beschriebene Aufbau festgelegt. Da in dieser Stunde die Paare noch zufällig zusammengefügt werden, sollte diese Einheit vor allem dazu genutzt werden, die Rollenverteilung in den Paaren zu thematisieren, um eine spätere Ausgrenzung der schwächeren Leserinnen und Leser zu vermeiden. So empfehlen Rosebrock et al. (2014), die Tandems als Sportteams, bestehend aus einem Sportler und einem Trainer, vorzustellen. Beiden kommen dadurch wichtige und vor allem beliebte Rollenbilder und Aufgabenverteilungen zu: Während das leseschwächere Kind als Sportler

das Lesen „trainiert“, soll das lesestärkere Kind als Trainer gründlich beobachten und „Trainingstipps“ geben. Indem die Lehrkraft herausstellt, dass sich der Sportler durch das Training verbessern soll und der Trainer für diesen Erfolg mitverantwortlich ist, wird die Wahrscheinlichkeit von späteren negativen Kommentaren im Leseprozess dezimiert und der kooperative Charakter der Methode hervorgehoben (Beck, von Dewitz & Titz, 2016). Die dritte Unterrichtseinheit dient der Illustration der Anleitungen, etwa in Form eines Plakates, und der endgültigen Teameinteilung (Beck, 2017).

Der Aspekt der Tandembildung sollte von der Lehrkraft keinesfalls unterschätzt werden, da erst durch die leistungsheterogene Teamaufstellung eine erfolgreiche Umsetzung ermöglicht werden kann.

Um die Tandems zusammenzustellen, haben sich zwei Möglichkeiten bewährt: das Lautleseprotokoll und der Lückentext (Beck, von Dewitz & Titz, 2016; Beck, 2017). Das Lautleseprotokoll bietet sich vor allem dann an, wenn die Lehrkraft die Leseflüssigkeit von jedem Kind einzeln überprüfen möchte. Hierzu lesen die Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft nacheinander einen vorgegebenen Text 60 Sekunden lang laut vor. Die Lehrkraft markiert bis wohin das Kind gelesen hat und wie viele Wörter stockend oder fehlerhaft gelesen wurden. Möchte die Lehrkraft die Leseflüssigkeit hingegen in der ganzen Klasse gleichzeitig überprüfen, bietet sich ein gewöhnlicher Lückentext an. Während die Schülerinnen und Schüler den Lückentext still lesen und individuell

bearbeiten, stoppt die Lehrkraft die Zeit und schreibt diese regelmäßig an der Tafel an (Rosebrock et al., 2014). Ist ein Kind mit dem Lesen und der Bearbeitung fertig, schreibt er auf die Rückseite die aktuelle Zeit von der Tafel ab. Anhand der ermittelten Ergebnisse für die Lesegeschwindigkeiten kann die Lehrkraft die Kinder in zwei Gruppen, eine lesestarke und eine leseschwächere, einteilen und daraus jeweils zwei Schülerinnen und Schüler als Tandem zusammenfügen (Beck, 2017).

Die Vorbereitung geeigneter Texte bildet den letzten Planungsschritt einer Lehrkraft. Diese können unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsstoff sein. Werden Texte gewählt, die Inhalte verschiedener Fächer betreffen, kann hierdurch im Optimalfall fächerübergreifendes Wissen aufgebaut und miteinander vernetzt werden (Beck, 2017). Zu beachten ist bei der Textauswahl, dass der Inhalt nicht zu schwer sein sollte, damit die Kinder neben dem anstrengenden Leseprozess nicht zusätzlich mit Verständnisproblemen konfrontiert werden (Beck, 2017). Somit sollten die Texte kaum Fachtermini oder unbekannte Wörter enthalten. In der Grundschule sollte die Textlänge bei maximal 200 Wörtern liegen (Rosebrock et al., 2014). Hier kann allerdings durchaus ein längerer Text genutzt und dann in jeweils vorbereiteten Abschnitten zur Verfügung gestellt werden (Beck, 2017).

Haben die Schülerinnen und Schüler das Konzept der Lautlese-Tandems einmal erprobt, sind die Tandems eingeteilt worden und stehen zu lesende Texte zur Verfügung, kann die Methode in den

Unterrichtsalltag integriert werden. Bewährt hat sich eine dreimalige Durchführung pro Woche für mindestens 6 Wochen. Die Dauer kann variieren, jedoch sollte jede Leseübung mindestens 15 Minuten reine Lesezeit enthalten (Beck, 2017).

Die Vorteile der Lautlese-Tandems zusammengefasst

Die Vorteile von Lautlese-Tandems können sich auf zwei Ebenen zeigen: zum einen in Bezug auf die zugrundeliegende Kompetenz, also das Lesen, zum anderen auf Ebene der kooperativen Sozialform.

Hinsichtlich des Lesens ist hervorzuheben, dass beim (halb-)lauten Lesen, anders als beim stillen Lesen, direkt hörbar wird, ob die Wörter korrekt dekodiert werden und ob die Textinhalte sinnvoll betont werden (Beck, 2017). Das leseschwächere Kind erhält die Möglichkeit, Fehler selbst zu korrigieren, statt unmittelbar von außen zurechtgewiesen zu werden. Durch das wiederholte Lesen desselben Textabschnittes prägen sich die Wörter und die Betonung ein, wodurch es zu einer Verbesserung der Leseflüssigkeit kommt. Dieser Effekt ist in der Regel auch bei sehr schwachen Leserinnen und Lesern schon ab der vierten Wiederholung zu beobachten (Beck, 2017). Besonders hervorzuheben ist, dass Lautlese-Tandems vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine vielversprechende Methode darstellen. Durch das unterstützte laute Lesen können sie ein Gefühl für die deutsche Satzmelodie entwickeln und neue Wörter in ihren Wortschatz aufnehmen.

Hinsichtlich der Durchführung ist vor allem die Sozialform der Lautlese-Tandems gewinnbringend. Durch die feste Arbeit im Team, erhält das leseschwächere Kind einen geschützten Übungsraum, in dem lediglich der Tutor seine – zunächst vielleicht eingeschränkten – Lesefertigkeiten wahrnehmen kann, nicht aber die Lehrkraft, geschweige denn die ganze Klasse. Dadurch erhalten die schwächeren Leserinnen und Leser ein hohes Maß an Sicherheit. Die starken Leserinnen und Leser wiederum erhalten als „Trainer“ viel Verantwortung für ihren Tutanden. Beide gemeinsam sind verantwortlich für ein erfolgreiches Arbeiten, wodurch die Teamfähigkeit trainiert wird.

Ein letzter Vorteil und damit das vielleicht wichtigste Argument für eine regelmäßige Anwendung der Lautlese-Tandems ist die Tatsache, dass diese Methode für die Schülerinnen und Schüler ein besonderes Maß an Lernfreude mit sich bringen kann. Das gemeinsame Lesen wirkt sehr motivierend, da die Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte schon nach wenigen Übungseinheiten wahrnehmen können und dadurch mehr Selbstsicherheit und Freude beim Lesen entwickeln (Beck, 2017). Sie erhalten einen Partner an ihrer Seite, der sie nicht zurechtweisen, sondern im Lesen lernen unterstützen möchte. Dadurch entwickeln sie im besten Falle wieder Lust am Lesen. Und das sollte ein ganz wesentliches Ziel jeglicher Leseförderung sein.

Literaturverzeichnis

- Beck, L., von Dewitz, N. & Titz, C. (2016). *Handreichung Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Hrsg. vom Trägerkonsortium BiSS. Online verfügbar unter: www.biss-sprachbildung.de/pdf/Handreichung_Lesefoerderung_April_2016.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 13.04.2018.
- Beck, L. (2017). *Gemeinsam fit im Lesen: Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Hrsg. vom Trägerkonsortium BiSS. Online verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Broschuere-Schule.pdf>. Zuletzt zugegriffen am: 13.04.2018.
- Borsch, F. (2009). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S.13-28). Münster: Waxmann Verlag.
- Frauen, C., Johannsen, D., Möller, J., Ramm, G., Riecke-Baulecke, T., Wack, A., & Wietzke, F. (2007). *Lesekompetenz: Schlüsselqualifikationen und Querschnittsaufgabe*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Gailberger, S., & Nix, D. (2013). Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S.32-69). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McElvany, N., & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S.151-183). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) (NRP) (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rieckmann, C. (2010). *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen: Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2014). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (3.Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7.Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.