



Sabine Kutzelmann
Cornelia Rosebrock
(Hrsg.)

Praxis der Lautleseverfahren





Praxis der Lautleseverfahren

Herausgegeben

von

Sabine Kutzelmann

und Cornelia Rosebrock



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Verlag

Titelfoto: Covervorderseite: privat

Coverrückseite:

Foto von S. Kutzelmann: Louis Rafael Rosenthal

Foto von C. Rosebrock: privat

Alle Abbildungen im Buch: privat

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1893-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018
Printed in Germany – Druck: Appel und Klinger, Schneckenlohe

Inhalt

Cornelia Rosebrock, Andreas Gold

Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von
Lesefertigkeit 7

Regine Ahrens-Drath, Max Leonhardt, Martina Loos, Rita Sauer

„Das eine kommt ohne das andere ein bisschen dünn daher“ –
Ein Kollegium macht praktische Erfahrungen mit
Lautlesetrainings im Unterricht 20

Daniel Nix, Ulrike Krug

Wie Lautlesetandems Teil des schulinternen Leseförderkonzepts
werden können – Das Fortbildungsprogramm „Verstärkte Lese-
förderung an hessischen Schulen“ als Beispiel 31

Steffen Gailberger, Katharina Hauschild

BiSS zum Deutschen Lesepreis: Das Hamburger BiSS-Projekt
„Systematische Leseförderung für die Primarstufe“ – dargestellt
am ‚Leseband‘ der Grundschule Kirchdorf 45

Kurt Benedikt

Lautlese-Tandems zur Förderung der Leseflüssigkeit. Ein
Praxisbericht mit Übungen und erweiterten Vorlesevariationen 61

*Sabine Kutzelmann, Charlotte Schaller-Poffet, Marianne
Baeriswyl*

Mono- und Stereolesen: Ein Lautleseverfahren für das
regelmäßige Lesetraining in allen Fächern der Primarstufe 84

Margrit Bauer, Sabine Kutzelmann, Christine Moser

Wiederholtes und begleitetes Lesen: Mit Lesetheater lustvoll
üben 98

Sabine Kutzelmann, Seraina Paul, Andrea Büchel

Mehrsprachiges Lesetheater: Ein Lautleseverfahren zur sprach-
und fachübergreifenden Förderung der Leseflüssigkeit 111

Jürgen Walter, Jule Marie Eichhorn

Wie Lucas mit dem Repeated Reading seine Leseflüssigkeit verbesserte 126

Nadin Fuhrer, Julia Winkes

Der Einsatz von Lautleseverfahren bei Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Erfahrungsbericht zu einem Leseförderprojekt 144

Literaturverzeichnis 160

Die Autorinnen und Autoren 167

Cornelia Rosebrock, Andreas Gold

Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit

Womöglich sind Sie mit dem Konstrukt „Leseflüssigkeit“ bereits gut vertraut – Sie haben es in Fortbildungen oder sogar im Studium kennen gelernt. Vielleicht haben Sie bereits die Bedeutung einer gut entwickelten Leseflüssigkeit für das Lernen aus Texten erfahren und in Ihrem Unterricht vom Erstleseunterricht bis zum Ende der Schulzeit didaktisch eingesetzt. Dann bietet Ihnen der vorliegende Band reichlich Erfahrungen von Kollegen und Kolleginnen, wie Flüssigkeitsübungen in einen abwechslungsreichen Fach- und Deutschunterricht integriert werden können: Sie finden kreative Unterrichtsideen, Berichte von Erfolgen und weniger geglückten Versuchen und insbesondere eine reiche Palette von Vorschlägen, wie Lesedidaktik in allen Bereichen des Schullebens eine Rolle spielen kann. Für Sie werden im letzten Abschnitt dieser Einleitung die einzelnen Beiträge thematisch vorgestellt und aneinandergebunden.

Aber womöglich ist Ihnen zwar der Begriff „Leseflüssigkeit“ schon mal begegnet – doch sein systematischer Ort für die Diagnose von Lesekompetenz und seine Bedeutung in der konkreten Unterrichtsplanung steht Ihnen weniger klar vor Augen. Für diesen Fall wird im Folgenden zunächst das Konstrukt Leseflüssigkeit entfaltet und seine Bedeutung für die Entwicklung von literaler Kompetenz anschaulich gemacht. Gezeigt wird auch, wie die lehrerseitige Aufmerksamkeit auf den Flüssigkeitsaspekt beim Lesen eingesetzt werden kann und muss, um eine individuell passende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in einem differenzierenden Unterricht zu erreichen. Schließlich wird die gewissermaßen schon klassische Unterrichtsroutine „Lautlesetandems“ vorgestellt, deren Prinzipien all den Förderideen und Erfahrungen zugrunde liegen, welche die Kolleginnen und Kollegen in den Beiträgen zu diesem Band präsentieren.

Grundlage flüssigen Lesens: Die Automatisierung der Worterkennung

Den untenstehenden Text zu lesen fällt weit schwerer als gewohnt. Dabei ist er bloß spiegelverkehrt abgedruckt, alle Buchstaben und Wörter sind bekannt. Woran liegt das?

Einem Text so zu lesen ist gar nicht so einfach, wie man denkt.
Und das, obwohl keine schwierigen Wörter darin vorkommen.
Man fühlt sich fast, wie wenn man nicht flüssig lesen kann.

Beim flüssigen Lesen erfassen wir nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern Wörter oder sogar Wortfolgen als Ganze. Voraussetzung dafür ist, dass die Worterkennung so lange geübt wurde, bis sie sich automatisiert vollzieht. Solche Automatisierungen geistiger Tätigkeiten brauchen wir bei vielen komplexen Aufgaben: Beim Klavierspielen z. B. müssen die Finger „von alleine“ wissen, wie sie sich bewegen sollen, damit sich der Spielende auf die Melodie konzentrieren kann; beim Autofahren sollten die sogenannten „hierarchie-niedrigen“, also einfachen Teilleistungen wie Kupplung treten und schalten, Blinker setzen usw. ebenfalls automatisiert erfolgen, sodass die Fahrerin den Verkehr beobachten kann. So ist es auch beim Lesen: Die vergleichsweise einfache Leistung der Worterkennung sollte automatisiert erfolgen, sodass sich das Entziffern des Wortes gewissermaßen wie eine andere Wahrnehmungsleistung blitzschnell vollzieht und keine mentale Energie aufgebracht werden muss. Dafür müssen im Kopf des Lesenden die drei Dimensionen des Worts miteinander verbunden sein: sein grafisches Bild in der Schrift, seine semantische Bedeutung und seine Lautgestalt. Diese Verbindung von Schriftbild, Lautlichkeit und Bedeutung muss so solide sein, dass sie ohne bewusste Anstrengung, eben „automatisch“, verfügbar ist.

Das Lesen der Spiegelschrift oben ist so mühsam und fehleranfällig, weil die automatische Worterkennung nicht greifen kann. Der Leseprozess ist nun nicht mehr flüssig. Wir sind allein wegen der ungewohnten Schriftgestalt ge-

Enien Txet so zu lseen ist elintigech gar kien Perbolm, owwohl er vellor
Fheler ist. Nur der erste und der lztete Buchstabe der Wrtöer ist am
rgchitien Ptalz – und totrzedm enerknenn wir ncoh jeeds Wrot.

zwungen, Aufmerksamkeit auf die Wort-, ggf. sogar Silben- oder Buchstaben-ebene zu legen, was das Lesen insgesamt sehr verlangsamt, stockend macht und auch das Verstehen erschwert. Umgekehrt erleichtert Automatisierung sogar das Lesen ziemlich verunstalteter Texte, wie der zweite Kasten vor Augen führen kann.

Die Automatisierung wird beim Erlernen des Lesens durch Übung erworben; mit ausreichend Übung wäre gespiegelte Schrift ebenso flüssig lesbar wie die normale. Kinder, die das Lesen noch lernen, müssen ein neues Wort mehrfach aufmerksam wahrnehmen, sodass es im sogenannten „Sichtwortschatz“, dem mentalen Lexikon, abgelegt wird und künftig automatisiert erkannt werden kann. Im mentalen Lexikon wird die oben genannte Verbindung von Schriftgestalt, Bedeutung und Lautlichkeit einer sprachlichen Einheit archivierte und kann schnell und präzise abgerufen werden. In der Didaktik sprechen wir statt vom mentalen Lexikon vom Sichtwortschatz, um zu beschreiben, in welchem Umfang Wörter bereits automatisiert erkannt werden. Der Sichtwortschatz wird im Laufe der Grundschuljahre aufgebaut. Aber auch in den ersten Sekundarschuljahren ist Leseflüssigkeit selbst bei einfachen Texten bei den meisten Kindern noch nicht voll ausgebildet, anders formuliert: Seltener Wörter sind manchmal noch nicht im Sichtwortschatz hinterlegt. Beim weiteren Lernen aus Texten wird der Sichtwortschatz ständig erweitert, letztlich wird er lebenslang ergänzt.

Mangelnde Automatisierung, so lässt sich das Gesagte zusammenfassen, erzwingt Aufmerksamkeit auf die hierarchieniedrigen Teilleistungen beim Lesen, nämlich die Konzentration auf Buchstaben, Silben und Wörter. Das erschwert die geistige Verarbeitung des Gelesenen, das Textverstehen, das eine hierarchiehohe Leistung darstellt.

Top-down und bottom-up-Leistungen beim Lesen

Das Verstehen beim Lesen wirkt seinerseits zurück auf die Flüssigkeit, mit der ein Text lesbar ist. Schwer verständliche Texte wie das Zitat im Kasten unten

Die Entwicklung der Sprüche hat in den versetzten Jahren einen unerhär-
teten Verschlauf gesponnen. Die Beiz, so wird schlimmer gesagt, sei für-
sprachig, und sie bediene kess halb einen Donnerstatus. Als ob die Viehzahl
für eine Sonderschwelung genüge, man Erynnie bloß Länder wie Kenia,
mit seinen überführt sich Melkern und Brachen. [...]

Franz Hohler: Die Entwicklung der Sprüche. In ders.: Ein Feuer im Garten. Mün-
chen 2015, S.75.

sind mühsam zu lesen, und wenn man vorlesen muss, verliert man sich oft, obwohl die einzelnen Wörter durchaus nicht schwieriger sind als gewohnt. Man kann an diesem Phänomen erkennen, dass gute Leser(innen) Texte nicht nur „bottom-up“, von unten nach oben verarbeiten, also aus den Schriftzeichen Zusammenhänge konstruieren, sondern auch und zugleich „top down“, also von oben nach unten: Sie setzen nämlich das bereits Gelesene und Bekannte und ihre Wissensbestände ein, um das Folgende rasch und richtig einordnen zu können.

Man kann sich diese beiden Richtungen beim Textverstehen veranschaulichen, wenn man an einen Leser denkt, der sich gerade in der Mitte eines gelesenen Satzes befindet: Er hat auf der Basis der ersten Satzhälfte eine Erwartung an die zweite aufgebaut, eine Erwartung, die sich sowohl auf Inhalte bezieht als auch auf die syntaktische Gestalt des Satzes. Diese Erwartung hilft ihm, die folgenden Wörter angemessen und schnell zu verarbeiten. Man kann ebenso gut an einen Abschnitt, ein Kapitel oder ein ganzes Buch denken, in dessen Mitte sich das Leserbewusstsein gerade befindet: Immer wieder ruft es bereits zuvor Gelesenes auf, ergänzt oder korrigiert es, und baut Erwartungen an den Fortgang der Handlung, an Räume und Figuren auf, die ihm ermöglichen, das Folgende zu verstehen. Auch sein Wissen um die Textsorte hilft ihm beim Aufbau treffender Erwartungen.

Zusammengefasst: Beim Lesen wird das Textverstehen durch den Einbezug von Sprach- und Weltwissen erleichtert. Umgekehrt erschweren beispielsweise unzureichende sprachliche Kenntnisse oder fehlendes inhaltliches Vorwissen das Textverstehen enorm. Das bedeutet: Die Automatisierung der Worterkennung ist bei weitem nicht die einzige Leistung, die für gute Lesekompetenzen vorhanden sein muss. Aber sie ist elementar, weil sie kognitive Ressourcen für die weitere Verarbeitung der Bedeutungen erst freisetzt.

Leseflüssigkeit als diagnostische Kategorie in der Praxis

Wer flüssig liest, kann in etwa so schnell, so betont und so richtig lesen wie er oder sie auch spricht; das lässt sich alltäglich beobachten. In der Wissenschaft wurde Leseflüssigkeit als ein Konstrukt mit vier Dimensionen beschrieben: Auf der Wortebene ist flüssiges Lesen ausgezeichnet durch erstens die Automatisierung der Worterkennung und zweitens durch

Leseflüssigkeit	
Wortebene:	1) Automatisierung
	2) Genauigkeit
Satzebene:	3) Geschwindigkeit
	4) Intonation

eine hohe Lesegenauigkeit, d. h. annähernd fehlerfreies Erkennen. Genauigkeit ist deshalb wichtig, weil auch kleine Fehler wie falsche Endungen sich gravierend auf das Textverstehen auswirken. Merkmale von Leseflüssigkeit auf Satzebene sind drittens die Geschwindigkeit, mit der insgesamt gelesen wird, und viertens die angemessene Intonation beim Vorlesen.

Wie lässt sich Leseflüssigkeit differenziert beobachten? Ein guter Leser oder eine gute Leserin liest einen nicht zu schwierigen Text leise mit etwa 300 Wörter pro Minute und damit etwa doppelt so schnell wie er oder sie spricht. Beim Vorlesen bleiben auch gute Leser deutlich unter 200 Wörtern; professionelle Vorleser(innen) lesen etwa 120 bis 150 Wörter pro Minute. Sie machen allerdings effektvolle Pausen zwischen Sätzen oder Satzteilen, was schwächere meist nicht tun. Ob laut oder leise: Gute Leser(innen) passen ihre Lesegeschwindigkeit der Textschwierigkeit an, sie werden langsamer bei komplexen Textanforderungen. Aber sie fallen nicht unter eine gewisse Mindestgeschwindigkeit – denn wer extrem langsam liest (wie z. B. ein Kind im Schriftspracherwerb oder ein funktionaler Analphabet), dem ist der Satzanfang bereits aus dem Arbeitsgedächtnis entschwunden, bis er oder sie am Satzende angelangt ist.

Gute Leser(innen) binden beim Vorlesen schließlich zusammengehörende Wörter stimmlich aneinander, kleine Pausen setzen sie zwischen die Satzteile oder Sätze, nicht aber zwischen zusammengehörende Wortgruppen (Propositionen). Diese stimmliche Sequenzierung, die sich beim Sprechen ganz natürlich einstellt und die beim Vorlesen durch eine angemessene Intonation beobachtbar wird, ist schon ein Zeichen des Verstehens auf Satzebene: Denn wer angemessen intoniert, versteht, welche Komponenten des Satzes semantisch und syntaktisch aufeinander Bezug nehmen.

Diese vier Kategorien des flüssigen Lesens lassen sich in konkreten Vorlesesituationen gut von der Lehrkraft beobachten und folgendermaßen diagnostisch nutzen: Wer vor Wörtern stockt, hat Probleme mit der Automatisierung; sie oder er muss den Lesefluss ständig unterbrechen, um sich auf das Dechiffrieren eines Wortes zu konzentrieren, und muss daran anschließend den inhaltlichen Faden wiederaufnehmen. Dieses Hin- und Herwechseln zwischen dem Dechiffrieren und der Konstruktion von Bedeutungen ist kognitiv außerordentlich aufwendig und kaum über längere Zeit zu leisten. Der Sichtwortschatz solcher Leser(innen) muss durch Übung systematisch erweitert werden.

Bei fehlerhaftem Lesen wie z. B. dem Verschlucken von Endungen, dem Auslassen von Wörtern oder Wortteilen oder dem nicht selbst korrigierten Falschlesen muss zunächst das genaue Lesen geübt werden, auch wenn die

Leseflüssigkeit beobachten	
<i>Diese Beobachtung:</i>	<i>weist auf Probleme mit der...</i>
Stocken vor Wörtern	→ Automatisierung
unkorrigierte Fehler	→ Genauigkeit
langsamer als die Sprechgeschwindigkeit	→ Geschwindigkeit
Wort-für-Wort-Lesung, kleine Wortgruppen	→ Intonation

Lesegeschwindigkeit darunter leidet. Oft lesen schwache Schüler und Schülerinnen besonders schnell und entsprechend flüchtig und fehlerhaft, womöglich in der Hoffnung, so ihre Probleme nicht sichtbar werden zu lassen. Aber das darf nicht toleriert werden: Wer mehr als fünf Fehler pro 100 Wörter macht, wird den Text kaum verstehen können. Genauigkeit bei der automatisierten Worterkennung ist essentiell!

Wenn sich das Vorlesen erheblich langsamer als das Sprechen vollzieht, muss die automatisierte Worterkennung geübt werden, damit sich eine angemessene Lesegeschwindigkeit einstellt. Was angemessen ist, ist wissenschaftlich allerdings schwerlich genau zu beziffern. Als Faustregel für die schulische Praxis dürfen etwa 100 richtig vorgelesene Wörter pro Minute gelten. Wer langsamer liest, wird gravierende Verstehensprobleme schon bei kürzeren Texten haben. Auch hier hilft Übung mit passenden, nämlich inhaltlich nicht überfordernden, z. B. illustrierten Texten, sodass die top-down-Leistungen das Verstehen unterstützen können.

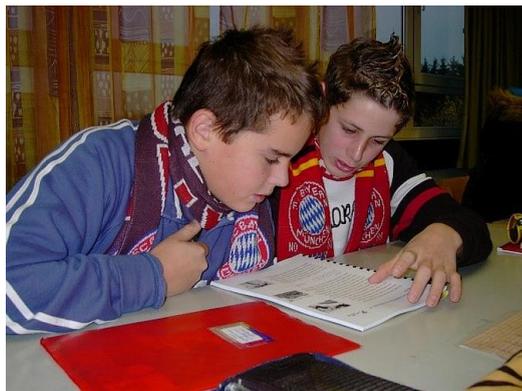
Wer schließlich beim Vorlesen selten mehr als Zweiwortgruppen bildet oder sogar Wort für Wort liest, muss lernen, sich während des Lesens auf das Verstehen zumindest auf der Ebene von Wortgruppen oder Teilsätzen zu fokussieren. Sie oder er braucht ausreichend mentale Ressourcen, um diese Konzentration zu leisten; dafür sind die Automatisierung der Worterkennung, die Lesegenauigkeit und eine nicht zu geringe Geschwindigkeit im Grunde schon Voraussetzungen.

Insgesamt: Alle vier Komponenten des Konstrukts Leseflüssigkeit müssen im befriedigenden Bereich funktionieren, um sich beim (lauten) Vorlesen nicht nur irgendwie durch das Geschriebene zu mogeln, sondern um die Textaussagen zu konstruieren und letztlich aus Texten lernen zu können. Auch ein Defizit bei einer einzelnen der vier Komponenten des Flüssigkeitskonstrukts ist ein Anzeichen, dass das Textverstehen erschwert oder sogar verunmöglicht ist. Erschwert ist es an sich nicht deshalb, weil die Textinhalte zu schwierig wären, sondern weil die Leserin oder der Leser nicht ausreichend flüssig lesen kann. Natürlich kommt in der Praxis eines zum anderen: Wer zu Beginn der

Schullaufbahn nur ein Defizit bei der Leseflüssigkeit hat, aber keine passende Förderung erhält, wird schnell von den Altersgleichen beim Lernen aus Texten insgesamt abgehängt. Denn die Texte, die die Kinder bewältigen sollen, werden mit den Klassenstufen zunehmend schwieriger, und zu den Flüssigkeitsproblemen treten Wissensdefizite und fehlende Strategien bei der Konstruktion von Textaussagen hinzu. Die Forschung kann zeigen, dass frühe Verzögerungen oder Defizite in der Leseflüssigkeit über die Schullaufbahn hinweg nicht mehr aufgeholt werden – immer größer wird das Kompetenzgefälle zwischen den guten und den schwachen Schülerinnen und Schülern einer Altersstufe. Fazit: Lehrpersonen brauchen von Beginn der Schullaufbahn an einen diagnostischen Blick auf die Leseflüssigkeit der Lernenden. Wenn keine befriedigende Leseflüssigkeit erreicht ist, sollte beim schulischen Umgang mit Texten das „learning to read“, die Lesedidaktik, unbedingten Vorrang haben vor dem „reading to learn“, der Anforderung, in allen Fächern aus Texten selbständig zu lernen.

Ein wirksames Förderverfahren: Lautlese-Tandems

In unserer Arbeitsgruppe wurde eine Routine entwickelt, um die Leseflüssigkeit von schwachen Leser(innen) der Sekundarstufe bzw. von Kindern in der Grundschule als Teilleistung von Lesekompetenz regelrecht zu trainieren, so wie im Sport gezielt trainiert wird. Dafür wurden zwei Prinzipien des Übens, von denen man weiß, dass sie wirksam sind, mitein-



ander kombiniert: Zum einen das Prinzip des Feedbacks, das durch eine Lesepartnerin bzw. durch einen Lesepartner gewährleistet wurde. Zum anderen die Wiederholung, die jedes erfolgreiche Üben kennzeichnet: Ein Wort, eine Wortgruppe soll mehrfach aufmerksam gelesen werden, damit sie sich einprägen kann.

Die Routine, die wir im Rahmen des Forschungsprojekts „Leseflüssigkeit“ an der Universität Frankfurt mit unserem Team entwickelt haben, nannten wir „Lautlesetandems“. Dafür wurden die Schüler(innen) zunächst hinsichtlich ihrer Lesekompetenz getestet; dann wurden ein etwas besser und ein

Beide Partner:

- Lesen den Text zusammen halblaut vor.
- Schreien dabei nicht, um andere Teams nicht zu stören.
- Bilden zusammen ein Team!

Sportler:

- Gibt das Zeichen zum Anfangen: zählt bis drei.
- Gibt das „Alleine-Lesen-Zeichen“: leichtes Anstupfen.
- Versucht, seine Fehler selbst zu verbessern.
- Behandelt seinen Trainer freundlich und mit Respekt.
- Hört auf den Trainer.

Trainer:

- Führt mit dem Finger die Zeile mit.
 - Verbessert falsch gelesene Wörter nach vier Sekunden.
 - Übernimmt Verantwortung für seinen Sportler.
 - Weist sachlich auf Fehler hin.
 - Behandelt seinen Sportler freundlich und mit Respekt.
 - Ist erfolgreich, wenn sich sein Sportler verbessert.
-

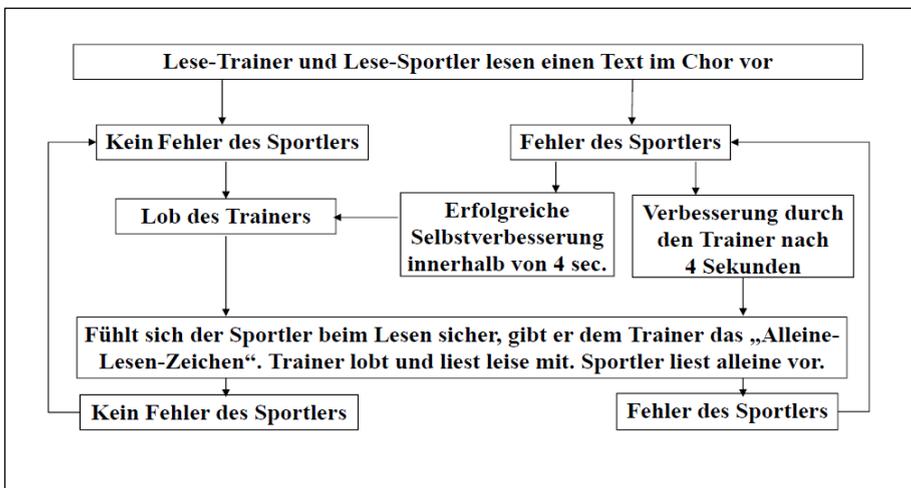
etwas schwächer lesendes Kind jeweils zu einem Paar, einem „Tandem“, kombiniert, das gemeinsam synchron kurze Texte jeweils vier Mal aus einem Reader (halb-)laut lesen sollte. Diese Routine wurde über ein Schulhalbjahr drei Mal wöchentlich für jeweils 20 Minuten in sechsten Klassen aus Haupt- und Gesamtschulen durchgeführt.

Die etwas besseren Leser waren dabei die „Lesetrainer“; sie führten den Finger mit, korrigierten ihre „Lesesportler“ bei Lesefehlern und dienten mit ihrer Lesung als Modell. Die Kooperation bewirkte, dass die Aufmerksamkeit auf den Leseprozess aufrechterhalten wurde. Wir hatten einen Reader mit altersgemäß einfachen und ansprechenden Sach- und literarischen Texten zusammengestellt, der nach individuellem Tempo in diesem Halbjahr gelesen wurde. Damit Wörter oder Wortfolgen beim zweiten, dritten oder vierten Lesen des selben Textes nicht auswendig daher gesagt, sondern tatsächlich erneut gelesen wurden, waren die Texte nicht zu kurz – sie umfassten 200 bis 300 Wörter. Etwa monatlich wurde die Leseflüssigkeit überprüft, sodass die Kinder ihre persönlichen Verbesserungen deutlich nachvollziehen konnten, und die Tandems wurden neu zusammengesetzt.

Wichtig war natürlich die sorgfältige Einführung der Routine durch die geschulten Lehrpersonen und die Aufrechterhaltung der Regeln, die in der Klasse durch Poster (wie im Kasten) präsent waren.

Im Rahmen des Forschungsprojekts war es unabdingbar, dass diese Routine genau eingehalten wurde, um die Wirksamkeit eines Leseflüssigkeitstrainings nachzuweisen. Das ist gelungen: Das Training machte das Lesen der durchweg leseschwachen Kinder schneller, genauer und intonierter, auch das Textverstehen verbesserte sich deutlich. Das galt gleichermaßen für die „Sportler“ wie auch für die „Trainer“, die etwas stärkeren Leser(innen): Beide haben profitiert. Gemessen wurde das mit verschiedenen standardisierten Tests und abgeglichen mit nicht geförderten vergleichbaren Klassen, die als Kontrollgruppe dienten und den gleichen Lesetests unterzogen wurden. Die Verbesserungen der geförderten Kinder waren nachhaltig, sie waren ein Halbjahr nach Beendigung der Routine immer noch signifikant gegeben. Damit konnten wir nachweisen, was in der angloamerikanischen Lesedidaktik bereits gut belegt ist: Die gezielte Förderung der Leseflüssigkeit hilft schwachen Leser(innen) wirklich. Sie ist unterrichtlich einfach zu verwirklichen und macht, vielleicht gerade wegen des strengen, aber einfachen Regelwerks, den Kindern Freude, auch, weil sie ihre Fortschritte unmittelbar nachvollziehen können.

Für die alltägliche Förderpraxis an Schulen muss man sich nicht sklavisch an die oben beschriebene Routine halten – im Gegenteil ist die inhaltliche Einbindung des Trainings in das Unterrichtsgeschehen oder in ein eigenes Projekt durchaus sinnvoll. Im schulischen Alltag können Texte, anstatt sie still oder, noch unwirksamer, im „Reihumlesen“ von Einzelnen vorlesen zu lassen, in Tandems wiederholt gelesen werden, bevor sie in der Klasse weiter verhan-



delt werden. Das stellt sicher, dass jedes Kind den Text viermal laut gelesen und neu Wörter und Wortgruppen aktiv wahrgenommen und ausgesprochen hat. Die Eigenständigkeit jedes Kindes beim Konstruieren der Textinhalte wird herausgefordert, das Textverstehen wird unterstützt. Dafür müssen die Tandems zur Routine werden, am besten in mehreren Fächern.

An Projekten ist vieles denkbar und einiges davon im vorliegenden Band vorgestellt – von Leseaufführungen oder der Produktion einer Hör-CD bis zum „Radio-Lesen“. Wichtig bleiben nach unserer Auffassung die begleitende aufmerksame Diagnostik der Leseflüssigkeit, sodass die Kinder, die eine besondere Förderung brauchen, sie auch erhalten. Und zentral bleiben natürlich die beiden Grundprinzipien beim Einüben von Leseflüssigkeit, die in allen Einsatzformen erhalten bleiben sollte: Die Wiederholung und das Feedback durch die Begleitung.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Den Auftakt der Beiträge macht eine Reflexion von Kolleginnen und Kollegen über ihre Erfahrungen mit Flüssigkeitstrainings im Unterricht einer Grundschule, die **Regine Ahrens-Drath** zusammengestellt und in Form gebracht hat. In der Ludwig-Erk-Grundschule im hessischen Langen werden seit vielen Jahren Formen von Lautlesetrainings eingesetzt; **Max Leonhardt, Martina Loos und Rita Sauer** berichten von ihren Lerngruppen, den Zielsetzungen und Methoden beim Lautlesen und insbesondere von den Erfahrungen der Verbindung von Lautleseübungen und Förderung des Textverstehens. Eine übergreifende Perspektive auf den schulischen Kontext der Förderverfahren bestimmt auch den folgenden Beitrag von **Daniel Nix und Ulrike Krug**. Sie legen dar, welche institutionelle Rahmung eine nachhaltige Umsetzung von Leseförderkonzepten braucht. Leseförderung darf nicht auf dem Engagement von „Einzelkämpfern“ beruhen; die erfolgreiche Implementation in die alltägliche unterrichtliche Praxis hängt entscheidend von der Einbindung der Kollegien und der Leitung ab. Die Autoren berichten von Erfahrungen mit einem einschlägigen hessischen Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer und präsentieren leicht nutzbare Kriterien, Checklisten und Ablaufpläne, mit deren Hilfe die Ausrichtung der Schule auf die Ausbildung guter Lesekompetenzen ins Werk gesetzt werden kann. Noch einen Schritt weiter reicht die Perspektive des Hamburger BiSS-Projekts (= Bildung durch Sprache und Schrift), das **Steffen Gailberger und Katharina Hauschild** ausschnitthaft vorstellen. Leseförderung wirkt, wenn sie systematisch betrieben wird; das Autorenteam kann das am Beispiel der Grundschule Kirchdorf aufzeigen. Der