

Basale Lesekompetenz fördern

Ein Forschungsbericht zum
FLOH-Lesefitness-Training

vorgelegt von Prof. Dr. Gabriele Gien

Lehrstuhl für Didaktik der
deutschen Sprache und Literatur
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Wir werden nicht als Leseratten geboren

Theoretische Grundlagen

Warum Lesen so schwer ist – ein Blick in das Gehirn

Warum flüssige Leser lieber lesen

Theoretische Grundlagen

Können Sie das lesen?

*Wnsahnin! Ist es nchti enie tlloe Ekrtennins?
Enie eglInchise Urevnistiät frühte enie Siutde dcruh,
in der giezegt wreden ktnnoe, dsas Sie jdeen Txet lseen knneön,
bei dem ihnrealnb der Wtore vigllöer Usnnin shtet.
Nur der etsre und der Itteze Baschubte des Weorts
mssüen iehrnl Ptalz bthealen. Alle ardneen Bsbchuetan
kenönn viöllg vrehdert sien. Das ezniig Wchitgie ist
die rgitchie Arundnong des eesrtn und Ittzeen Bstauchbens.
Wnen der Rset der Bstauchben in wrreir Rhneifloege shett,
knan das Girhen dseie Bsbchuetan sechlnl srtoieren.
Wnen man den Txet luat vsoeilrt mrkeen die Zöhruer kuam,
dsas man Wrote mit vllöig vherreedrn Bsbchuetan vor scih hat.
Dseie esrautInchie Leeswseie fukoniirtnt,
wiel der Msnech nchit die Bsbchuetan ezinlen lseit,
snerdon das Wort als ein geznas Gilbede ammnifut.
Der Mscenh lseit das Wort als Gznaes und als Eeiinh.*¹

Natürlich können Sie das lesen.

Denn bei einem erwachsenen Menschen ist in der Regel das Lesen soweit habitualisiert, dass er Wörter in seiner Ganzheit wahrnehmen kann und versteht. Kinder können das noch nicht, denn sie werden nicht als Leserratten geboren, sondern müssen sich das Lesen mühsam aneignen. Diese basalen Leseprozesse, also Buchstaben erkennen, benennen und in der Buchstaben-, Wort- und Satzebene verorten, sind die Voraussetzung für den Erwerb einer umfassenden Lesekompetenz und die Entwicklung einer literarischen Kompetenz. Dieser hierarchieniedrige Bereich des Lesens wird in der Schule – vor allem in den fortgeschrittenen Klassen – sträflich vernachlässigt.²

**Kinder
können Wörter
in ihrer Ganzheit
noch nicht wahr-
nehmen**

Lesen ist eine der größten und wichtigsten Kulturleistungen der Menschen. Wer nicht lesen kann, kann nicht am Bildungsgeschehen partizipieren, denn die Welt der Texte (auch die der medial vermittelten) bleibt so für immer verschlossen. Lesen bedeutet zunächst einmal, Inhalte aufzunehmen, die durch grafische Zeichen fixiert sind und in einem komplexen Prozess durch das Gehirn so verarbeitet werden, dass Sinn und Bedeutung entstehen.

Um Texte aber überhaupt verstehen zu können, muss die lesetechnische Basis gesichert sein, erst so ergibt das Gelesene einen Sinn. Internationale Studien belegen deutlich den Zusammenhang zwischen der Leseflüssigkeit und dem verstehenden Lesen.

¹ http://www.career-service.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000014/Materialien/lesetraining_ws08.pdf

² Rosebrock, Nix, Reckmann, Gold 2011, S. 10

So waren es vor allem disfluente Leser, die in der PISA-Studie zu der Risikogruppe gehören.³

Mit der mangelnden Lesefähigkeit wird das Textverstehen behindert, aber auch die Motivation sinkt deutlich. So bildet sich der Teufelskreis des „Nicht-Lesens“ heraus: *„Die schwachen Leserinnen und Leser meiden das Lesen, da sie Texte nicht flüssig lesen können. Da ihnen die Leseübung fehlt, können sie ihre Lesefertigkeiten aber auch nicht verbessern.“*⁴

Berichten des National Reading Panels (NICHD 2000) zufolge lernen 30 bis 40 Prozent der Viertklässler in den USA nicht, wirklich flüssig zu lesen und den Text dabei zu verstehen. Bei uns in Deutschland gibt es ähnlich alarmierende Meldungen. In den weiterführenden Schularten werden entsprechend automatisierte Fähigkeiten erwartet und der Weg zum flüssigen, verstehenden Lesen gerät aus dem Blick. Deshalb bedarf es differenzierter Förderansätze, die diesen Kreislauf durchbrechen und die Leseflüssigkeit und somit das Leseverstehen verbessern können.

Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und verstehendem Lesen

Warum Lesen so schwer ist – ein Blick in das Gehirn

Unser Gehirn ist eigentlich nicht für das Lesen gebaut, denn das Lesen erfanden die Menschen erst vor einigen tausend Jahren. Dank einer „offenen Architektur“ ist das Gehirn aber in der Lage, neue Verbindungen zwischen Schaltkreisen und Strukturen herzustellen und auf neue, evolutionäre Herausforderungen zu reagieren, das Gehirn kann sich verändern und ist beeinflussbar. Da es für das Lesen im Unterschied zum Sehen und Sprechen kein genetisches Programm gibt, muss jede Generation Lesen wieder neu erlernen und die erforderlichen Nervenbahnen und Verknüpfungen erneut ausbilden, das heißt, den jungen Kindern fällt Lesen nicht selbstverständlich in den Schoß, sondern es muss mühsam erlernt werden.⁵ Leider funktioniert das nicht – wie es in der Folge von PISA manchmal den Anschein hatte –, indem man die Kinder vermehrt ohne neue Strategien mit Büchern konfrontiert.

Lesen beginnt auf dem Schoß von Eltern, Großeltern, erwachsenen Lesevorbildern, die bereits die Kleinsten mit Bilderbüchern und der wunderbaren Sprache von Literatur konfrontieren. Untersuchungen haben gezeigt, dass der spätere Leseerfolg maßgeblich von der Art und Häufigkeit dieser literarischen Begegnung in den ersten fünf Lebensjahren abhängt. So haben diese Kinder 32 Millionen Wörter mehr gehört als Kinder, denen nicht vorgelesen wird.⁶

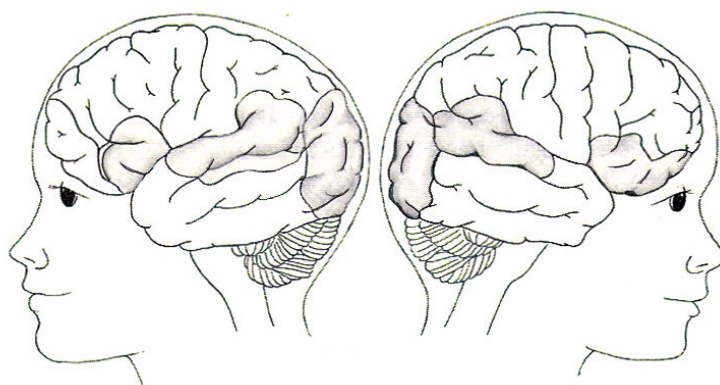
Beim späteren Erkennen und Entziffern von Buchstaben werden genau dieselben Hirnregionen aktiviert wie beim Erkennen und Benennen von Objekten in einem Bilderbuch, deshalb nennt man diesen Prozess auch „neurales Recycling“.⁷

³ Rosebrock, Nix, Reckmann, Gold 2011, S. 11
⁴ ebd. S. 11

⁵ vgl. Wolf, 2009, S. 10
⁶ ebd. S. 23

⁷ vgl. Wolf, 2009, S. 13

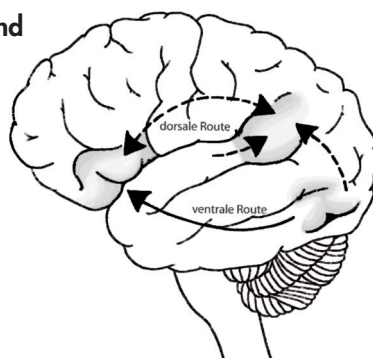
Wenn Kinder anfangen zu lesen, dann entziffern sie zunächst jeden Buchstaben einzeln. Das beansprucht vielfältige Hirnregionen:⁸



Kein Wunder, denn in dieser Phase werden phonologische Prozesse mit visuellen, orthografischen und semantischen Prozessen verknüpft. Nach und nach gehen diese ersten mühsamen Buchstabierversuche in die Entzifferungsphase über, in der Buchstabenmuster und -kombinationen erlernt und automatisiert werden müssen. Zu erfassen, was in einem Wort steckt, ist die wichtigste Voraussetzung für flüssiges Lesen. Kinder, die nicht lange genug in dieser Phase verweilen, werden niemals zu flüssigen Lesern werden.

Wortbausteine erkennen, bedeutet Grunddispositionen für das Lesen entwickeln: Kinder mit einem erweiterten Vokabular können ständig neue Wörter und Wortbausteine einspeisen und neue Bedeutungen aus alten herleiten. Bei Kindern und Jugendlichen, die des flüssigen Lesens mächtig sind, wird zum Verarbeiten der Informationen eine kürzere, sogenannte ventrale Route eingeschlagen und so „wertvolle Zeit“ gewonnen.⁹

Routinierte Leser „kürzen ab“ und nehmen die ventrale Route¹⁰



Warum flüssige Leser lieber lesen

Flüssiges Lesen ist weniger eine Frage der Geschwindigkeit, sondern die Fähigkeit, das gesamte Wissen über ein Wort so schnell zu nutzen, dass noch Zeit zum Denken und Verstehen bleibt. Die gewonnene Zeit wird zum Entschlüsseln, Verstehen, Antizipieren verwendet – alles Voraussetzungen, um das zu schaffen, was genussvolles Lesen mit sich bringt: sich identifizieren, mitfühlen und mitleiden.

⁸ ebds. S. 13

⁹ ebds. S. 14f

¹⁰ ebds. S. 169

Neurowissenschaftliche Forschungen (Davis Rose) und bildgebende Verfahren zeigen, dass das limbische System, das für unser Gefühlsleben verantwortlich ist, bei flüssigen Lesern deutlich mehr aktiviert wird. Diese affektiven Leistungen sind daher auch letztlich dafür verantwortlich, dass Lesen als ein genussvolles Aneignen von bedeutsamen Inhalten verstanden wird.

Lesen ist der Schlüssel zu unserer Gesellschaft, denn nur, wer lesen kann, nimmt aktiv am Alltag teil und kann sein Wissen tagtäglich erweitern. Umso erstaunlicher ist die große Zahl von jugendlichen und erwachsenen Nichtlesern, die durch das Raster der schulischen Förderung fallen und keine Motivation zum Lesen entwickeln. Sie werden nie die Chance erhalten, in die imaginären Welten der Literatur zu tauchen, dabei Vorstellungskraft und Fantasie zu entwickeln, Identifikationsfiguren in der Literatur zu finden oder sich selbstständig Informationen anzueignen. Gut entwickelte Lesekompetenz ist zudem unabdingbare Voraussetzung für die Nutzung neuer, digitaler Medien und ist sicher die wichtigste Kulturtechnik. Lesen ist die Grundlage jeder weiteren Bildungsarbeit und hat Auswirkungen auf alle anderen Fächer in der Schule.

**Lesekompetenz ist
auch Voraussetzung
für die Nutzung
digitaler Medien**

Dabei liegt es oft nicht daran, dass die Betroffenen nicht lesen wollen, sondern sie können es nicht. Auf einer frühen Stufe der Lesesozialisation ist „übersehen“ worden, dass auch Lesen mit Üben und Trainieren, mit Habitualisieren, zu tun hat. Lesen wird oft mit dem Radfahren verglichen, das man auch schrittweise erlernen muss. Lesen setzt voraus, dass die komplexen Teilfertigkeiten koordiniert werden müssen: Der Leser entnimmt visuelle Informationen aus grafischen Bildern und versucht, gleichzeitig deren Bedeutung zu verstehen. Dazu muss man mehrere Teilprozesse in den Blick nehmen:¹¹

- Erkennen von Buchstaben und Wörtern
- Erfassung von Wortbedeutungen
- Herstellung semantischer und syntaktischer Bezüge zwischen Wortfolgen
- satzübergreifende Integration zu umfassenden Bedeutungseinheiten
- Aufbau einer kohärenten Struktur der Gesamtbedeutung eines Textes

Diese Teilprozesse lassen sich üben und trainieren. Insbesondere das Erkennen und Abspeichern von Buchstaben und häufigen Buchstabenverbindungen machen aus Anfangslesern flüssige Leser, die die „gewonnene Zeit“ für das Erfassen von Wortbedeutungen und Bezügen und schließlich auch für den Aufbau von Emotionen verwenden können. Genau hier setzt das FLOH-Lesefitness-Training an, das im nächsten Kapitel genauer vorgestellt werden soll.

**Wir müssen
aus Anfangslesern
flüssige Leser
machen**

¹¹ Leitfaden zu Lesen fördern. In: bm: bwk, Zukunftsministerium, www.klassezukunft.at 2012

Das FLOH-Lesefitness-Training

Konzeption

Material und Bewertung

Konzeption

Das FLOH-Lesefitness-Training orientiert sich am Leistungsstand des einzelnen Kindes und setzt somit bei der individuellen Förderung an. Lernerfolge und Leistungssteigerung werden sofort belohnt und gewürdigt, sodass auch schon kleine Steigerungen durch Visualisierung in einer Lernkurve zum weiteren Üben anregen.

**Individuelle
Förderung des
einzelnen Kindes**

Bestandteile des Lesefitness-Trainings sind zum einen die verschiedenen Testbögen mit den unterschiedlichen Aufgaben zum Leseverstehen und zur Lesegeschwindigkeit, zum anderen die Checkhefte, die die Funktion von Lesetagebüchern übernehmen können, Lesegewohnheiten und Leseneigungen dokumentieren, Auskunft über die Häufigkeit des Lesens geben und Lernfortschritte in Sicht- und Schaubildern dokumentieren. Die Checkhefte werden von den Kindern selbst geführt und geben ihnen so das Gefühl der Selbstkontrolle, durch die Fragen nach Lieblingsbüchern und individuellen Lesezeiten merken die Schülerinnen und Schüler, dass Lesen etwas höchst Persönliches ist.

Die Testbögen teilen sich auf in den Leseverständnis-Check und den Lesetempo-Check. Für den Leseverständnis-Check werden etwa 15 Minuten zum Lesen und Beantworten benötigt, die Möglichkeit der zeitlichen Anpassung oder Vorlesen durch den Lehrer ist möglich. Für den Lehrer ist als Korrekturhilfe ein Lösungsblatt beigelegt. Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt, die Punkte werden zusammengezählt und in das Checkheft übertragen.

**Die Kinder
führen sich
ihre Leseerfolge
selbst vor Augen**

Der Lesetempo-Check ist auf fünf Minuten angelegt. Je nach Jahrgangsstufe müssen Bilder und Wörter zugeordnet werden oder aus einer Auswahl von drei Sätzen der richtige angekreuzt werden. Auch hier gibt es für jede richtige Antwort einen Punkt, die zusammengezählt und in die Checkhefte eingetragen werden.

Neben den individuellen Leseleistungen werden in den Checkheften auch häusliche Vorlesezeiten dokumentiert, die für die Nachhaltigkeit des Leseprozesses sorgen und die durch die Möglichkeit, Leseunterschriften gegen ein Papiermotiv für das große Klassenposter einzutauschen, Lesen und Leseerfolge als etwas Gemeinschaftliches erscheinen lassen.

**Für Nachhaltigkeit
des Leseprozesses
ist gesorgt**

Material und Bewertung

Das Material wird als Printfassung mit allen zugehörigen Testbögen, den individuellen Checkheften, Lösungsschablonen, Vorlagen für Elternbriefe, dem Klassenposter und Kopiervorlagen für Lesezettel und Papiermotiven an die Lehrer verschickt, Muster sind auf der Homepage des Verlages abrufbar.

Das Testmaterial ist anregend gestaltet, durch das Flohkiste-Logo, einer lachenden Figur, die dank einer Feder aus einer blauen Kiste schnellts, und so positive Ausstrahlung und Dynamik signalisiert, fühlen sich die Schüler angesprochen und das Material bekommt einen hohen Wiedererkennungswert. Das Testmaterial und das Procedere sind einfach, die Vorgehensweise muss nicht immer wieder erklärt werden, Zählung und Übertragung sind wenig zeitintensiv, sodass die Basisfaktoren für eine praktikable Umsetzung gegeben sind.

**Testmaterial
und Procedere
sind einfach
und anregend
gestaltet**

Die Ausgangsgeschichten für den Verständnis-Check entspringen der Lebenswelt der Kinder und decken viele ihrer Interessensgebiete ab, wobei hier Mädchen und Jungen gleichermaßen bedient werden. Das Multiple-Choice-Verfahren in den Testbögen ist besonders für Schülerinnen und Schüler mit geringer Anfangsleistung motivierend. Der Umfang der Aufgaben beim Verständnis-Check ist machbar und angemessen, der Tempo-Check beinhaltet eine sehr große Menge an Aufgaben, die am Anfang sicher nicht alle in der vorgegebenen Zeit lösbar sind. Genau darauf wird auch in dem begleitenden Lehrermaterial hingewiesen. Die Möglichkeit der individuellen Verbesserung nach oben soll optional enthalten sein.

**Motivierend
auch für Schüler
mit geringer
Anfangsleistung**

Auch die Checkhefte für die Hand der Schüler sind motivierend und ansprechend gestaltet. Durch die Möglichkeit, ein eigenes Foto auf die Titelseite, auf der andere „erfolgreiche“ Leser zu sehen sind, zu integrieren, wird ein anregendes Zugehörigkeitsgefühl („Das schaffe ich auch!“) simuliert. Derselbe Effekt wird durch die comicartigen Figuren (Mädchen und Jungen) auf der Innenseite erreicht, denen kleine Paarreime zum Thema „Üben“ zugeordnet sind: „Radler sind sich ganz im Klaren: Nur wer übt, kann super fahren!“¹²

Diese regen zum Nachahmen in gereimter und nicht gereimter Form an.

Lieblingsorte zum Lesen, Lieblingsthemen und -bücher, die eingetragen werden können, geben der Lehrkraft kostbare Hinweise zu den Lesevorlieben der Kinder und den Adressaten die Gelegenheit, über ihr eigenes Leseverhalten zu reflektieren und positiv für das Lesen stimuliert zu sein. Auch die Möglichkeit, Rezensent zu sein, und seine Meinung zu den Flohkiste-Geschichten aufschreiben zu dürfen, wird von den befragten Schülern sehr geschätzt. Die Leistungskurven sind leicht zu verstehen und zu bedienen, sodass bei den befragten Kindern keines Schwierigkeiten mit der Kurvendarstellung hatte.

Allerdings ließ die Konsequenz des Eintragens bei einigen Kindern gegen Ende des Schuljahres nach, hier müsste der Lehrer verstärkt noch einmal Feedback geben. Auch auf diesen Seiten findet man neben der visualisierten Lernkurve motivierende Sätze wie:

¹² Checkhefte, 2. Klasse

„Ich konnte mich um ... steigern.“

„Super! Weiter so!“¹³

Der „Nachweis“ des stillen Lesens führt dazu, dass die Trainingseinheiten, die in der Schule angeboten werden, auch wirklich zu Hause fortgeführt werden, was viele Schüler in den Einzelinterviews bestätigten, die hier lautgetreu wiedergegeben werden:

„Erst hatte der Papa keinen Nerv und die Mama zu viel Arbeit, um beim Lesen nachzuschau'n. Dann hab ich mich halt alleine hin ghockt und dann plötzlich habens alle gefragt, was liest n da? Und dann haben mir doch laut gelesen. Also, mhh, ich glaub schon, dass des was bracht hat.“ (Schüler, 2. Klasse)

**Erfolgreiche
Einbindung des
Elternhauses**

„Also, ich fand schon, dass des was gebracht hat mit dem daheim lesen, weil man nicht son Gehetze hat wie in der Schule und meist ists auch ganz interessant, wenn man Zeit hat, das zu verstehen.“ (Schülerin, 3. Klasse)

¹³ Checkhefte, 3. Klasse

Empirische Studie

Design der Studie

Fragebogen

Interview

**Testbögen 1. Jahrgangsstufe:
Tempo- und Verständnis-Check**

**Testbögen 2. – 4. Jahrgangsstufe:
Tempo- und Verständnis-Check**

**Lesegeschwindigkeit
Leseverständnis**

Analyse der Ergebnisse

**Das FLOH-Lesefitness-Training als Fundament
eines ganzheitlichen Leseförderkonzepts**

Design der Studie

Kinder kommen bereits mit völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Bereich Lesen in die Schule, was bedeutet, dass Lesetraining und Üben des flüssigen Lesens nur beim einzelnen Schüler ansetzen können. Genau darauf baut das Lesefitness-Training auf, denn es orientiert sich am individuellen Leistungsstand eines jeden Schülers und setzt auf dessen spezifischen Lernzuwachs, was nicht nur motivierend ist, sondern ein viel komplexeres Förderprogramm erlaubt. Dass dieser Lernzuwachs mit Verständnis- und Tempofragen in einem ansprechend gestalteten Checkheft durch eine Lernkurve, die die Fortschritte jedes einzelnen Lesers visualisiert, festgehalten wird, ist Teil des umfassenden Leseförderkonzepts. Bei regelmäßiger Übung zeigen sich die Lernfortschritte an der Steigung der Kurve und regen so zum Weitermachen an.

Die fünf bis sieben Testeinheiten alleine machen natürlich nicht den Erfolg des Programmes aus, das Leseförderung als gemeinsame Bildungsaufgabe zwischen Schule und Elternhaus sieht. Vielmehr ist es ein umfassendes Gesamtkonzept von Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz: Klassenposter mit Lesezetteln dokumentieren, dass Lesen auch eine gesellige Erfahrung sein kann und sorgen neben dem regelmäßigen Lesen auch für die gemeinsame Leseerfahrung, die viele Kinder in ihrem Elternhaus nicht mehr machen dürfen.

Die „Leseplattform“ für das FLOH-Lesefitness-Training sind die altersgemäßen Ausgaben der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE/floh!, die kindnahe Themen in unterschiedlichen Textsorten als anregenden Lesestoff anbieten.

Um herauszufinden, wie groß der Lernzuwachs in den einzelnen Bereichen tatsächlich ist und wie sich Lernerfolge im Lesen auch auf das Selbstkonzept eines Lesers auswirken, wurden zunächst die Checkhefte der Schüler ausgewertet, die Auskunft über die individuellen Lernkurven im Bereich von Lesetempo und Leseverstehen geben, ferner Einblick in die persönlichen Übungsphasen und die Lesevorlieben der Schüler ermöglichen. In die Auswertung einbezogen wurden nur Schüler, die das Checkprogramm vollständig durchlaufen haben.

Im Rahmen der empirischen Studie wurden so über 1.600 Checkhefte von fast 100 Klassen ausgewertet, von denen 1.000 vollständig ausgefüllte Hefte (aus etwa 80 Klassen) für die empirische Auswertung herangezogen wurden. Die individuellen Einzelergebnisse der Schüler einer Klasse waren Grundlage für die Übersicht der Entwicklung von Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit innerhalb einer Klasse und zeigen so auch die Auswirkungen individuellen Übens.

Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass städtische und ländliche Regionen gleichermaßen berücksichtigt wurden und der Anteil der

Ein Lesetraining kann nur individuell beim einzelnen Schüler ansetzen

Individuelle Lernkurven in den Checkheften

Schüler mit Migrationshintergrund in einem realistischen Verhältnis zur Schullandschaft Deutschlands steht.

Die Einzelergebnisse wurden dann in eine Klassenauswertung zusammengefasst, um zu sehen, ob sich die individuellen Verläufe auch in der Entwicklung einer ganzen Klasse zeigen. Hier kann man zum Beispiel bei vielen ähnlichen Verläufen den Einfluss von Übungsphasen im Leseprozess einer ganzen Klasse ableiten.

Fragebogen

Um festzustellen, wie sich das Selbstkonzept der jungen Leser verändert, wurde als weiteres Element der Studie ein Fragebogen von den Schülern ausgefüllt.

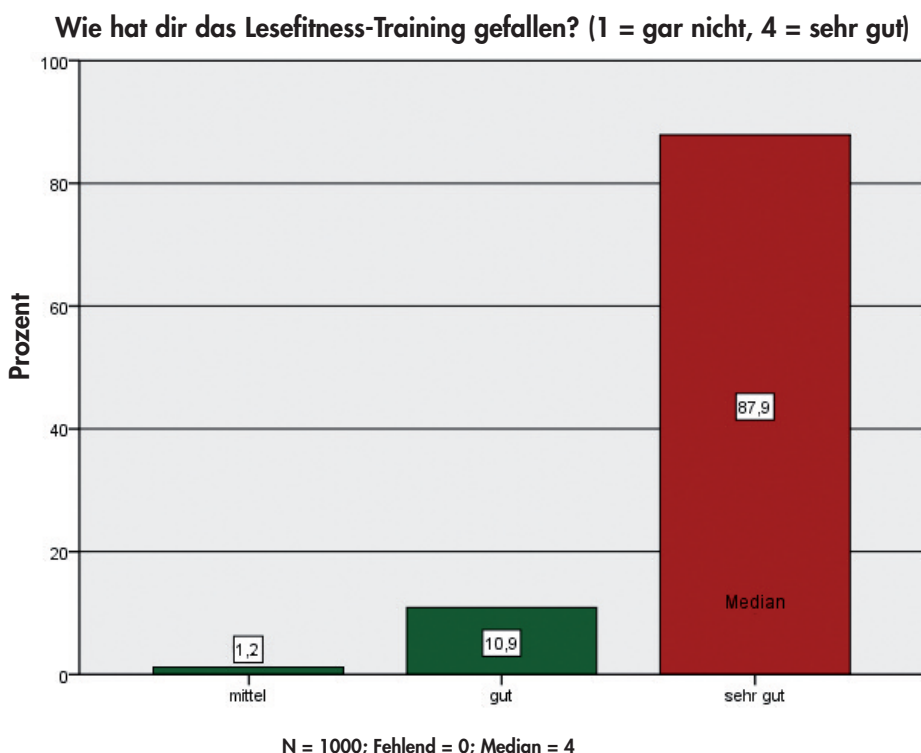
Darin enthalten sind neben Fragen zur Einschätzung der Verbesserung der eigenen Leseleistung und des Leseumfangs, ein erneutes Abfragen der Lieblingsbücher nach dem Durchlaufen des Lesefitness-Trainings, um zu sehen, ob auch das sich „zugetraute Anspruchsniveau“ bei der Auswahl der Bücher und die Anzahl der gelesenen Bücher steigen.

Daneben spiegelt der Fragebogen die persönliche Einstellung zum Lesefitness-Training und das Leseverhalten bezogen auf die FLOHKISTE.

Zunächst ist festzustellen, dass das Lesefitness-Training fast ausnahmslos allen Schülerinnen und Schülern gefallen hat. 98,6 % aller Kinder gaben an, noch einmal mitmachen zu wollen, lediglich 1,4 % verneinten dies. Die folgende Abbildung zeigt dieses Ergebnis noch einmal etwas konkreter.

Das Lesefitness-Training kam bei allen Schülern gut an

Über 98 % der Kinder wollen wieder mitmachen

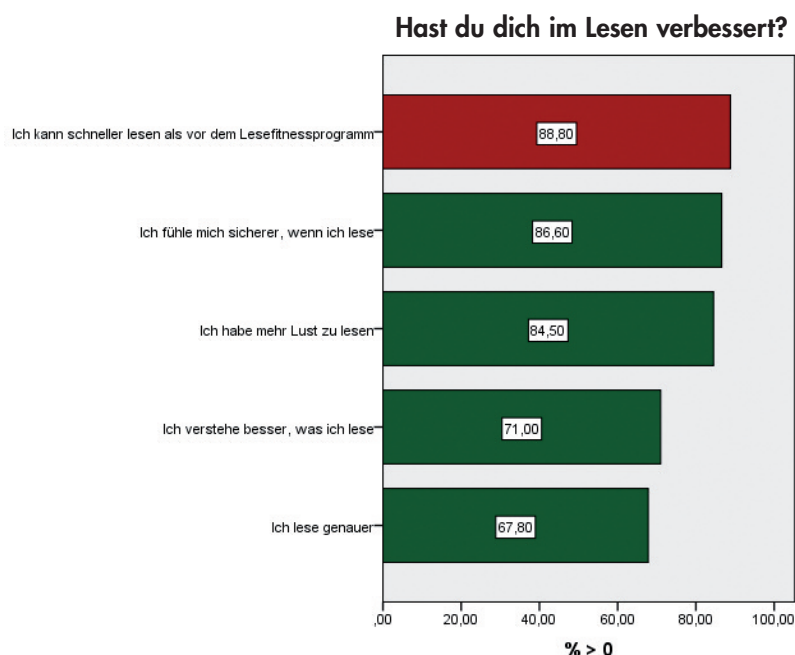


Es wird deutlich, dass selbst die Kinder, die nicht wieder am Lesefitness-Training teilnehmen würden, das Programm dennoch mit mittel (1,2 %) oder besser bewertet haben. Der Median liegt in der Kategorie „sehr gut“.

Bezüglich der Anzahl der gelesenen Bücher ist zu sagen, dass hier die Kategorien recht ähnliche Ergebnisse aufwiesen: „1-2 Bücher“ (36,7 %/Median), „3-4 Bücher“ (36,3 %), „5 Bücher“ (26,5 %), lediglich die Antwortmöglichkeit „gar kein Buch gelesen“ fällt mit 0,5 % sehr deutlich ab. Hier ist allerdings zu hinterfragen, wie vergleichbar diese Ergebnisse tatsächlich sind, da Bücher sich stark an Umfang und Schwierigkeitsgrad unterscheiden und nicht festgestellt werden kann, ob die Bücher tatsächlich ganz gelesen wurden oder nur in Ausschnitten.

Allerdings bestätigen die ergänzenden Interviews, die fragebogenbedingte Lücke, in der die Schüler kurz zum Inhalt des Buches befragt wurden.

Eine für die Studie sehr entscheidende Fragestellung ist die der subjektiven Selbsteinschätzung des Lesens. An dieser Stelle kann bereits gesagt werden, dass das Lesefitness-Training zumindest nach der subjektiven Einschätzung der Kinder einen positiven Einfluss auf das Lesenlernen hat.



**84,5 % der Kinder
haben nun mehr
Lust zu lesen**

Es handelt sich bei dieser Frage um ein Mehrfachantworten-Set, das heißt, dass hier nicht die Gesamtzahl aller Kategorien addiert 100 % ergeben, sondern jede Einzelkategorie einen Wert bis zu 100 % erreichen kann.

88,8 % aller Befragten gaben an, nun schneller als noch vor dem Lesefitness-Training lesen zu können. 86,6 % fühlen sich sicherer, 84,5 % haben nun mehr Lust zu lesen, 71 % verstehen nun besser, was sie lesen und immer noch mehr als die Hälfte, nämlich 67,8 %, gaben an, jetzt genauer zu lesen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die subjektiven Schülerdaten ein deutliches, positives Ergebnis des Lesefitness-Trainings zeigen, was sich später bei der objektiven empirischen Auswertung bestätigt. Diese Selbsteinschätzung ist ein entscheidender Motivationsfaktor für weitere Anstrengungen im Leselernprozess, denn das Gefühl, durch ein gezieltes Training besser zu werden, wirkt sich positiv auf Lernbereitschaft aus.

Positive Selbsteinschätzung als entscheidender Motivationsfaktor im Leselernprozess

Interview

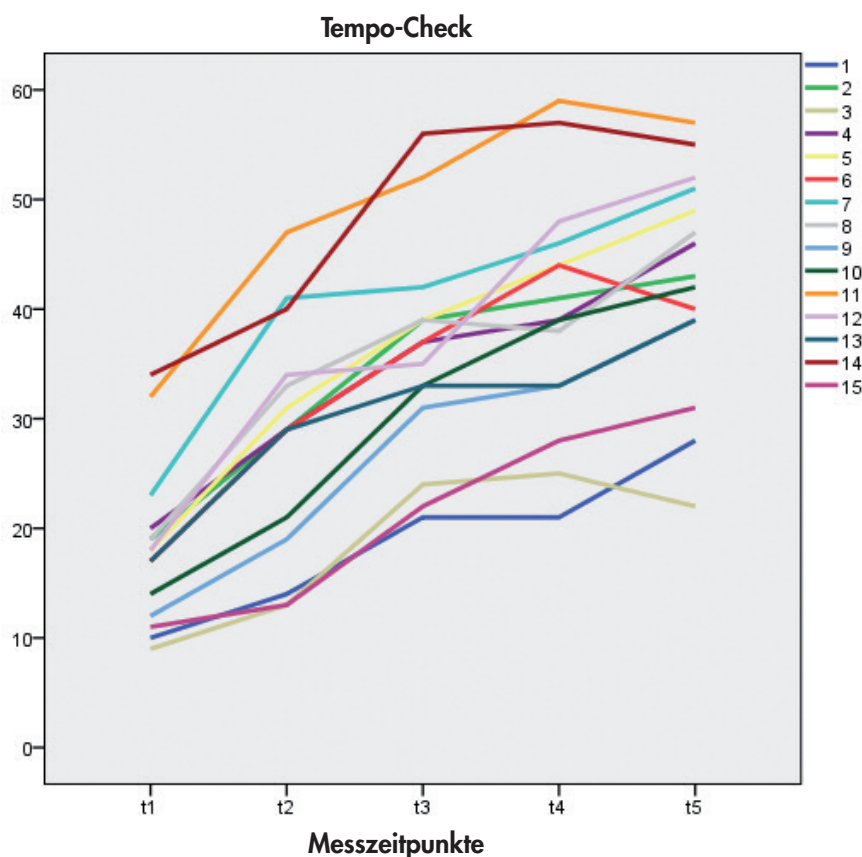
In einigen ausgewählten Klassen wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer in einem Leitfrageninterview zu ihrer Einschätzung des Lesefitness-Trainings und weiteren ergänzenden Fördermaßnahmen befragt. Die Probanden für die Interviews wurden vor allem in Klassen mit einer auffallenden Steigerung der Leistung in einem der beiden abgefragten Bereiche geführt und ergänzen die verbalen Auswertungen exemplarisch.

Befragung zur Einschätzung des Lesefitness-Trainings sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern

Vorausgreifend kann gesagt werden, dass sämtliche Klassen einen deutlichen Zuwachs sowohl bei der Lesegeschwindigkeit als auch beim Leseverständnis aufweisen.

Nachfolgend exemplarisch die Ergebnisse:

Testbögen 1. Jahrgangsstufe

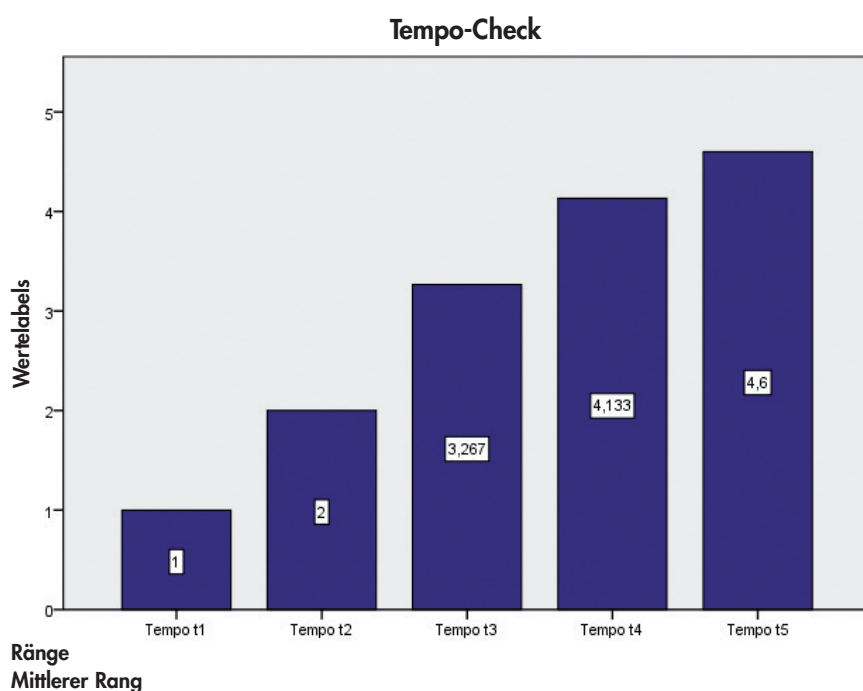


Einzelauswertung aus 15 Klassen

Wie aus der Abbildung ersichtlich, gibt es einen Zuwachs der Lesegeschwindigkeit zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_5 in allen untersuchten Klassen der Jahrgangstufe 1.

Die einzelnen Messzeitpunkte aller ersten Klassen wurden hinsichtlich ihrer Unabhängigkeit voneinander überprüft, das heißt, es wurde errechnet, ob es einen signifikanten Zuwachs zwischen den einzelnen Erhebungsmomenten gibt. Die Daten wurden zuvor auf Normalverteilung überprüft¹⁴, aufgrund der Ergebnisse wurde zur Signifikanzprüfung der Friedman-Test angewendet.

Dieser ergab einen höchstsignifikanten Unterschied ($p = 0,000$) für die Gesamtheit der Klassen zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_5 . Aus der folgenden Graphik ist ersichtlich, dass es für die Gesamtheit der Klassen einen kontinuierlichen Zuwachs hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit gibt.



Der Tempo-Check der ersten Klassen beweist somit die positive Auswirkung des Lesefitness-Trainings auf die Schülerinnen und Schüler und zwar mit einer Steigerung in erheblichem Umfang. Aus den Einzelinterviews wurde deutlich, dass es eine starke Abhängigkeit des Lesetempos von den intensiven Übungszeiten, in denen Lesen habitualisiert wird, gibt. So hat zum Beispiel ein Schüler, dessen Leistungsanstieg weit über dem Durchschnitt lag, gesagt:

„Also, ich hatte richtig Lust auf das Trainieren und hab das immer als Erstes vor den Hausaufgaben gemacht, da hat der Lehrer gesagt, dass das Hirn noch frisch ist und so war’s dann auch und in der Freiarbeit haben wir auch immer zu zweit Speedlesen geübt!“ (Schüler, 1. Klasse).

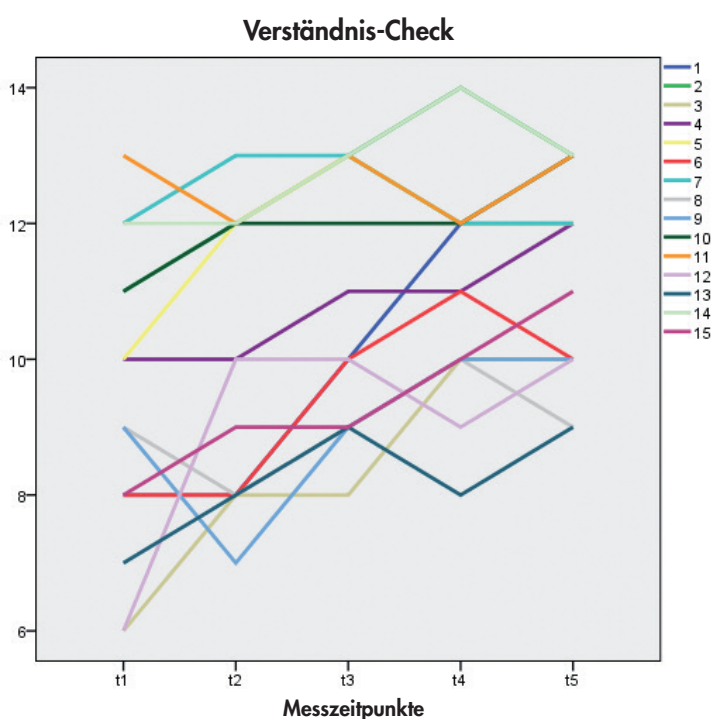
¹⁴ Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest errechnete bei keiner der zu testenden Verteilungen eine Normalverteilung.

Aber auch bei abfallenden Ergebnissen – vor allem zu Ende eines Schuljahres – ist die enge Korrelation von Input und Outcome deutlich zu merken. Der Lehrer einer ersten Klasse, die gegen Ende deutlich abfiel, bemerkte selbstkritisch:

„Am Schluss habe ich gar nicht mehr so geschaut, da kommen halt Sommerfest, Sportfest und der ganze Kram, das Lesen kam da zu kurz und hat sich leider auch gleich bemerkbar gemacht. Beim nächsten Mal würde ich wöchentlich feste Zeiten einplanen.“ (Lehrer, 1. Klasse)

Das macht deutlich, dass gerade beim Lesetempo das regelmäßige Lesen zu einem deutlich höheren Maß der Automatisierung und Habitualisierung führt, was die theoretischen Befunde von Rosebrock und Nix bestätigen. Sie arbeiten auch mit dem Begriff der Lesegeläufigkeit „fluency“, in der sie einen wichtigen Baustein zur Bildung von Leseroutine sehen.

Nur regelmäßiges Lesen führt zu Automatisierung und Leseroutine

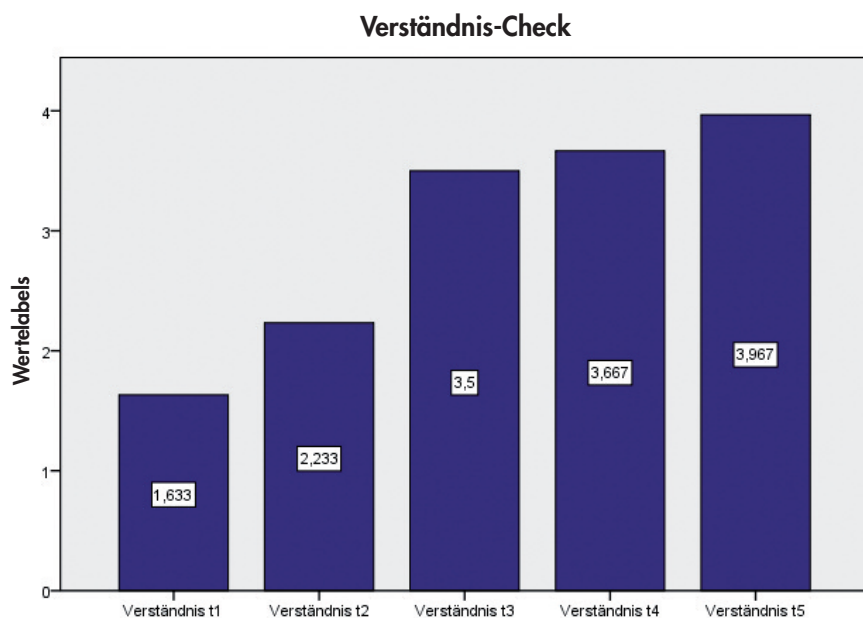


Einzelauswertung aus 15 Klassen

Ausgenommen bei den Klassen Nr. 7, 8 und 11 ist zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_5 ein Zuwachs beim Verständnis-Check zu verzeichnen. Dieser fällt jedoch deutlich niedriger aus als der Zuwachs beim Tempo-Check. Dies ist allerdings darauf zurückzuführen, dass die erreichbaren Punkte beim Verständnis-Check viel geringer sind (nur 17 erreichbare Punkte pro Verständnis-Check gegenüber 70 Punkten beim Tempo-Check) und eine Verbesserung aus diesem Grund vor allem graphisch weniger deutlich erkennbar wird. Ein eindeutigeres Ergebnis kann auch hier durch einen statistischen Test erreicht werden, der, wie auch schon beim Tempo-Check davor, einen höchst signifikanten Unterschied für die Gesamtheit der ersten Klassen zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_5 errechnet.

Ein weiterer Blick auf die graphische Darstellung der Rangverteilung zeigt auch hier einen stetigen Zuwachs der Verständnisleistung über die verschiedenen Erhebungszeiträume hinweg.

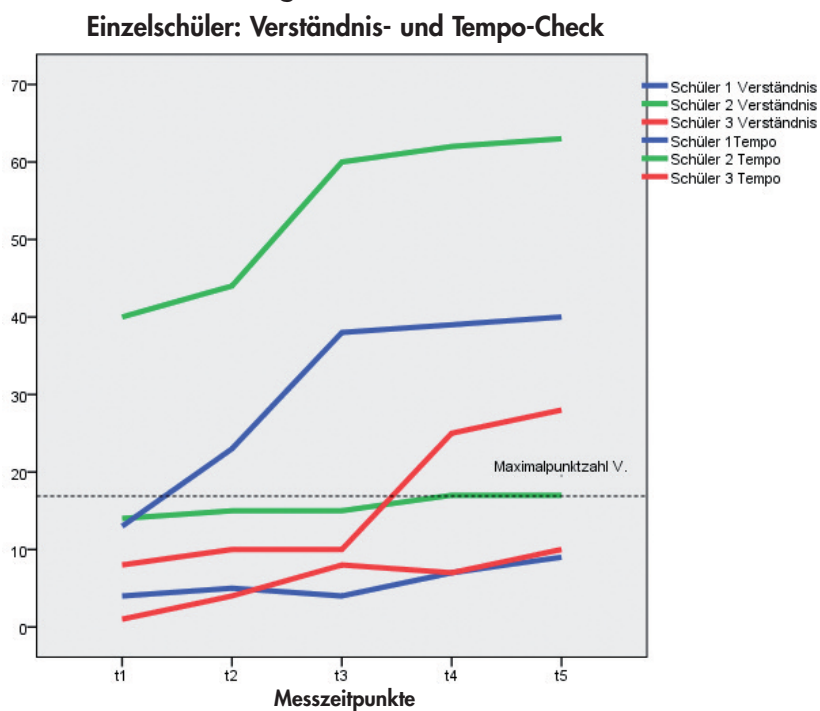
Klassenauswertung



Ränge
Mittlerer Rang

Weiterhin wurden die Ergebnisse von jeweils drei einzelnen Schülern einer 1. Klasse untersucht und ausgewertet.

Schülerauswertung



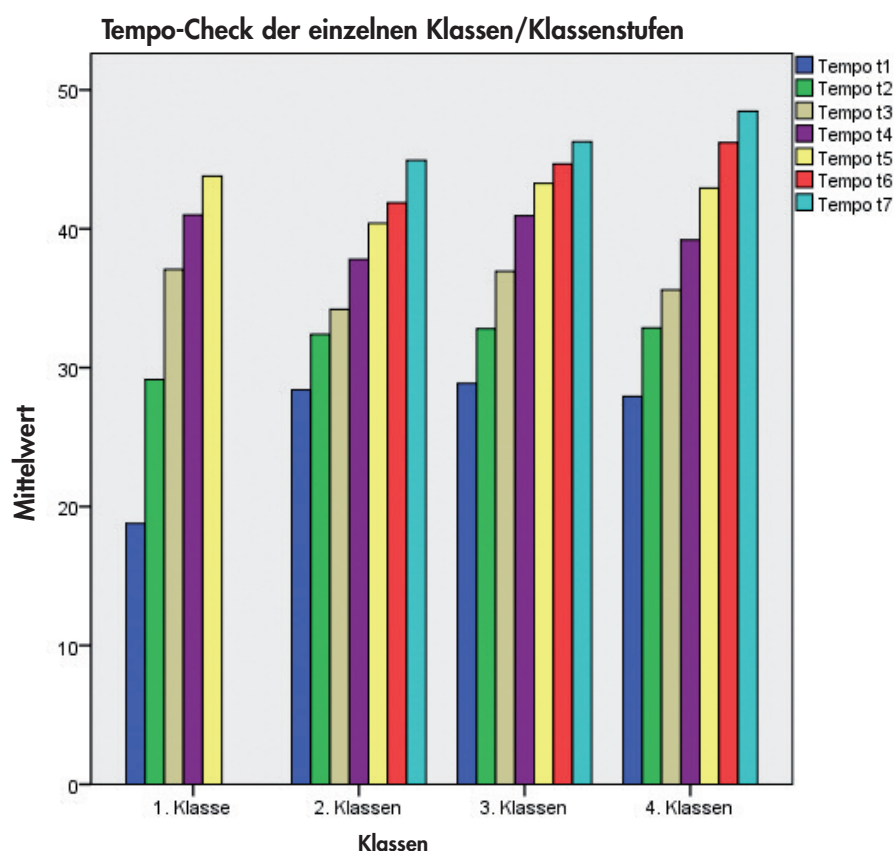
Anhand der Graphik wird ersichtlich, dass die Maximalpunktzahl des Verständnis-Checks weit unter der erreichbaren Punktzahl des Tempo-Checks liegt. Für alle drei Schüler ist ein Zuwachs sowohl bei den Punkten des Tempo-Checks als auch des Verständnis-Checks festzustellen. Schüler Nr. 2 liegt über dem Durchschnittsniveau der 1. Klassen, weshalb Schüler Nr. 3 selbst nach Beendigung des Lesefitness-Trainings nicht dessen Ausgangspunkt erreicht, was natürlich der individuellen Ausrichtung des Programms geschuldet ist. Für alle Einzelschüler gilt ebenso wie für die einzelnen Klassen, dass ein Zuwachs zwischen t_1 und t_5 die Wirksamkeit des Lesefitness-Trainings bestätigt.

Testbögen 2. bis 4. Jahrgangsstufe

Die Ergebnisse der ersten Klassen stimmen mit den Ergebnissen der übrigen Klassenstufen hinsichtlich des Gesamtergebnisses überein. Bei allen Klassenstufen ist ein höchstsignifikanter Unterschied zwischen dem ersten (t_1) und letzten Messzeitpunkt (t_7) festzustellen.

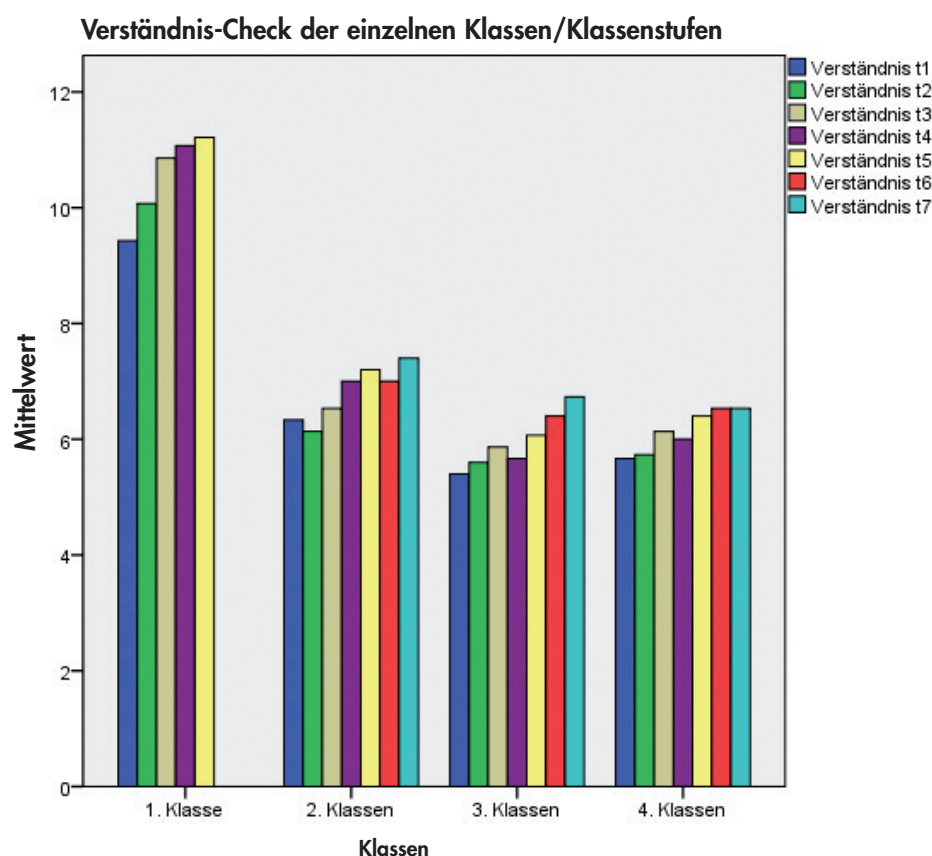
Lesegeschwindigkeit im Tempo-Check Klassen 1–4

Der Gesamtüberblick der Klassenstufen 1-4 im Tempo-Check (Vergleich der Mittelwerte) zeigt den stetigen Zuwachs der Lesefähigkeit hinsichtlich des Tempos in allen vier Klassenstufen. Die Mittelwerte der einzelnen Messzeitpunkte unterscheiden sich in allen Gruppen signifikant.



Leseverständnis im Verständnis-Check Klassen 1–4

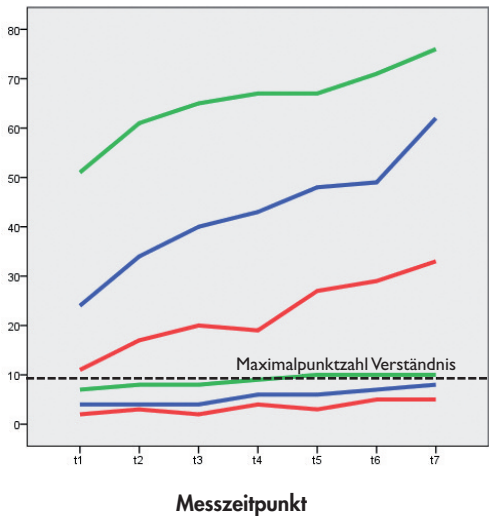
Die Graphik des Verständnis-Checks aller Klassenstufen (Mittelwertvergleich) zeigt, dass hier die Zuwächse nicht stetig verlaufen, die Streuung der Werte allerdings auch aufgrund der niedrigeren erreichbaren Gesamtpunktzahl geringer ist: So können beim Tempo-Check je nach Klassenstufe zwischen 70 und 98 Punkte erreicht werden, beim Verständnis-Check sind es in den 2. bis 4. Jahrgangsstufen nur 10 Punkte. Dennoch sind auch hier die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_7 höchst signifikant.



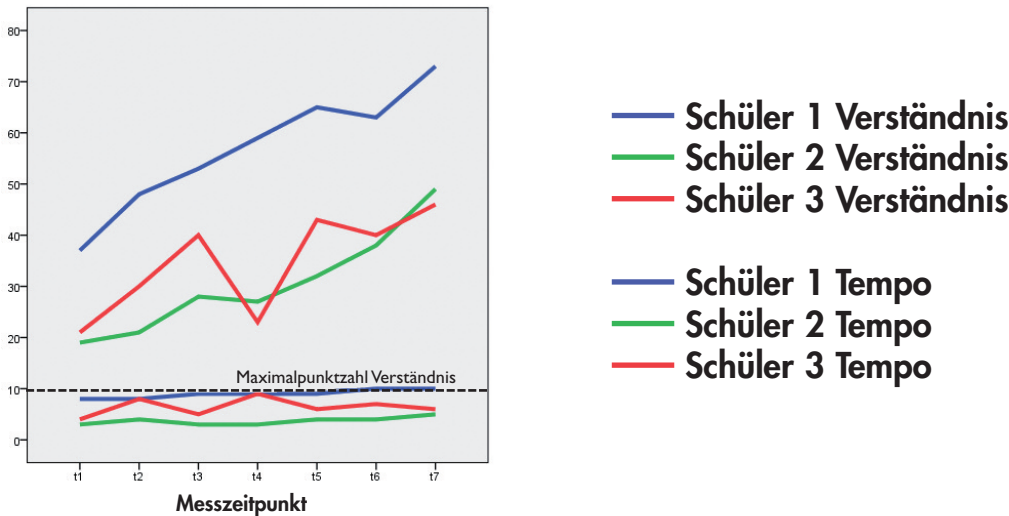
Die Ergebnisse der einzelnen Schüler im Vergleich spiegeln das Gesamtergebnis des Zuwachses der Klassenstufen wider. Lediglich Schüler Nr. 3 der dritten Klasse weist deutliche Abweichungen der individuellen Leseleistung sowohl im Bereich Verständnis als auch im Bereich Tempo auf. Überraschenderweise treten aber Verbesserung und Verschlechterung in den beiden Bereichen spiegelverkehrt auf. Die Leistungseinbrüche sind folglich nicht auf verschlechterte Rahmenbedingungen wie z. B. Krankheit des Schülers an diesem Tag zurückzuführen. Im ergänzenden Einzelinterview mit dem Lehrer zeigte sich ein generell sehr sprunghaftes Notenbild, was unter Umständen auf ein Aufmerksamkeitsdefizit zurückzuführen ist. Insgesamt ist aber auch in diesen nachfolgenden Graphiken der Zuwachs deutlich erkennbar und validiert die Ergebnisse der Klassenstufen.

Schülersauswertung

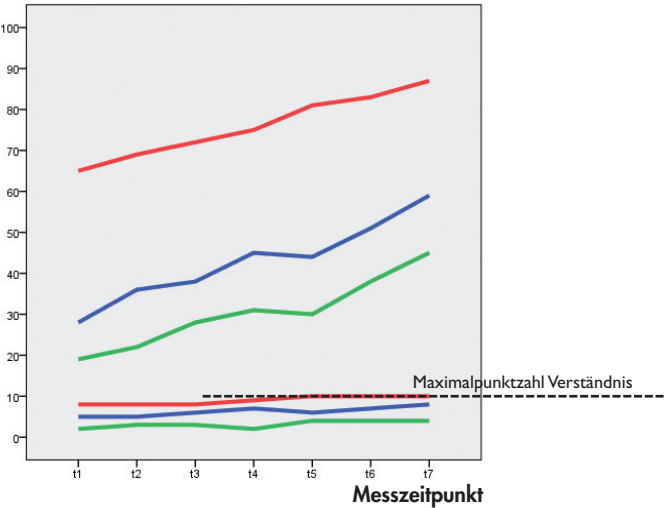
Einzelschüler 2. Klasse: Verständnis- und Tempo-Check



Einzelschüler 3. Klasse: Verständnis- und Tempo-Check



Einzelschüler 4. Klasse: Verständnis- und Tempo-Check



Analyse der Ergebnisse

In allen Klassen ist der Lernfortschritt deutlich erkennbar: Die Lesegeschwindigkeit verbesserte sich – auch in lernschwachen Klassen – gravierend. Bei meist relativ niedriger Ausgangslage wurde eine deutliche Steigerung vor allem im ersten Testzeitraum erreicht, sowie im Vergleich zum letzten Erhebungsmoment.

**Lernfortschritt
in allen Klassen
erkennbar**

Betrachtet man die einzelnen Ergebnisse und vergleicht diese mit den anschließenden Leitfrageninterviews, zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen intensiven Übungsphasen und der Steigerung der Lesegeschwindigkeit. Die Klasse Nr. 6 der ersten Klassenstufe nahm zwischen t_1 und t_2 an einem iPad-Projekt mit Studierenden teil, mittels dessen Simultanerfassung von Wortbausteinen und räumlich divergierende Leserichtungen im Mittelpunkt standen und so die Lesegeschwindigkeit (Anzahl der richtig gelesenen Worte in einer Zeiteinheit) im Fokus der Übungsphasen stand. Auch Klassen, die die erwünschten Vorlesetrainings im Checkheft konsequent abfragten und unterstützten, konnten vor allem zwischen t_1 und t_3 deutliche Erfolge verbuchen. Der Zusammenhang zwischen Ergebnis und Übung zeigt sich auch in den bisweilen abfallenden Kurven zwischen t_4 und t_5 , ein Messpunkt, der in der Regel zwischen Pfingsten und den Sommerferien lag und in dem offenbar nicht mehr konsequent geübt wurde. So sagte eine Lehrerin der ersten Klasse im Einzelinterview:

„Na ja, so am Ende haben wir dann schon ein bisschen geschlampt, da waren Projektstage und Schullandheim und das merkt man halt gleich.“

Ein Schüler derselben Klasse äußerte:

„Am Schluss hat gar keiner mehr geschaut, ob wir noch Unterschriften hatten und die Blätter waren aus.“ (auf Nachfragen: die Papiermotive des Klassenposters). Gerade in der ersten Klasse scheinen Feedback und Kontrolle eine erheblich wichtige Funktion zu haben.

Insgesamt ist zu sagen, dass sowohl die Ergebnisse der Gespräche, die Fragebogenerhebung und die Auswertung der Checkhefte ein konstantes Ergebnis erzielten. Das Lesefitness-Training hatte demnach in allen getesteten Klassen eine positive Auswirkung auf das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit und – wie man anhand der ergänzenden Fragebögen und der Interviews sieht – auch auf das Selbstbild als kompetenter Leser, das mit einer Grundmotivation einhergeht. Aufgrund der Triangulation der verschiedenen Erhebungsmethoden und der Konsistenz der Ergebnisse kann hier von einem durchaus validen Ergebnis gesprochen werden.

Die Schülerinnen und Schüler können nachweisbar schneller lesen, fühlen sich sicherer, haben mehr Lust zu lesen und verstehen auch besser, was sie lesen.

**Nachweisbarer
Erfolg**

Das FLOH-Lesefitness-Training als Fundament eines ganzheitlichen Leseförderkonzepts

In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde valide nachgewiesen, dass das Lesefitness-Training nachhaltig Kompetenzen in den basalen Leseprozessen verbessert und besonderen Einfluss auf die „Reading-Fluency“ (Leseflüssigkeit) hat, die ein wichtiger Indikator für Leseerfolg oder Leseversagen ist.

Das Lesefitness-Training hat besonderen Einfluss auf die Leseflüssigkeit

Wie wichtig die Förderung basaler Lesefertigkeiten und deren regelmäßiges Training ist, wird deutlich, wenn man die Ergebnisse internationaler und nationaler Studien zur Lesekompetenz, in denen hierarchieniedrige Leseprozesse untersucht wurden, betrachtet.

Schülerinnen und Schüler, die nicht bereits in der Grundschule im Bereich der basalen Lesekompetenzen gefördert werden, verfügen über „mangelhaft ausgebildete Lesefertigkeiten auf der Wort- und Satzebene“¹⁵ und können auch Texte zum großen Teil nicht flüssig lesen.¹⁶

Ferner verweisen die Studien deutlich auf den Zusammenhang zwischen hierarchieniedrigen und hierarchie hohen Leseprozessen: Wer nicht flüssig lesen kann, dem bleibt die Welt der Bücher für immer versagt.

Eigene Untersuchungen an 15-jährigen Nicht-Lesern zeigen, dass diese in den seltensten Fällen aus mangelndem Interesse, sondern vielmehr aufgrund mangelnder Lesefähigkeiten nicht lesen, eine Aussage, die die Verantwortung der Lehrkräfte in der Grundschule nochmals deutlich macht.

Obwohl es schwierig ist, Klassen mit „geringer Leseförderung und wenig systematischem Lesetraining“ herauszufiltern, gelingt es dennoch, durch das Abfragen von Items (Wie oft lesen Sie vor? Gibt es individuelle Übungsphasen für einzelne Schüler? ...) Klassen zu identifizieren, die basale Leseprozesse kaum systematisch trainieren und in denen der Zuwachs an Kompetenzen im Bereich von Lesegeschwindigkeit und Leseverstehen deutlich geringer ausfällt als in Klassen, die dies regelmäßig tun, so wie es bei den teilnehmenden Klassen des Lesefitness-Trainings der Fall war, die Leseförderung mithilfe der Materialien und der Checkhefte als kontinuierlichen Baustein in den Unterricht integrieren.

Ohne systematisches Training der basalen Leseprozesse entwickeln sich deutliche Defizite

In etwa acht Kontrollklassen mit geringem Lesetraining wurde der Lesefitness-Check als Messinstrument eingesetzt, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Vor allem die Zunahme der Lesegeschwindigkeit war im Vergleich zu den Testklassen nicht signifikant, was aber der Vorerwartung entsprach. Insbesondere aber waren deutliche Defizite im Leseverstehen auffällig. Dieses entwickelte sich – bei niedriger Ausgangslage – kaum im Laufe eines Schuljahres.

¹⁵ Rosebrock, Nix, Reckmann, Gold 2011, S. 10

¹⁶ Vgl. auch: Bos/Lankes/Prenzel/Schwippert/Walther/Valtin 2003

Dadurch, dass das Training sich über ein ganzes Schuljahr erstreckt und auch nicht nach der ersten Jahrgangsstufe endet, sondern kontinuierlich bis Ende der vierten Klasse fortgeführt werden kann, ist es ein auf Nachhaltigkeit angelegtes Förderkonzept, das bereits auf hierarchie-höhere Prozesse wie Leseverständnis und Lesestrategien hinweist. Das hängt vor allem damit zusammen, dass im Erwerbsprozess immer zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung variiert wird und Lernerfolg an der individuellen Ausgangslage gemessen wird. Fragen zum Leseverhalten und Leseinteresse markieren den persönlichen Aneignungsprozess, der durch die verschiedenen Textsortenangebote weiter unterstützt wird.

**Ein nachhaltiges
Förderkonzept
von der 1. bis zur
4. Jahrgangsstufe**

Obwohl Bilderbücher und Kinder- und Jugendliteratur sicher zu den Primärerfahrungen im Leseprozess gehören, ist es wichtig, bereits im frühen Lesealter Kinder mit den unterschiedlichsten Textsorten zu konfrontieren. Zum einen bilden sich so assoziative Netze für bestimmte Genres aus, die Erwartungshaltungen und Antizipationskompetenz beim Leser generieren. So kann zum Beispiel die Formel „Es war einmal“ sofort Bekanntes aus der Textsorte Märchen abrufen, der Leser ist dann bereits eingestellt, bestimmte Erzählmuster, literarische Figuren und symbolische Besonderheiten in den Rezeptionsprozess mit aufzunehmen und das literarische Verstehen dadurch deutlich zu vereinfachen.

Cornelia Rosebrock¹⁷ streicht mit Christmann und Groeben die unterschiedlichen Leseanforderungen bei Sach- und Informationstexten heraus und weist auf die differenzierten abverlangten Lesekompetenzen hin. So wird die prototypische Funktion von Sachtexten nach ganz anderen Lesestrategien verlangen als die Unterhaltung/ästhetische Bildung in narrativer Literatur. Laut Rosebrock liegt der zentrale Unterschied zwischen Sachtexten und literarischen Texten im Weltbezug, der bei Sachtexten immer auf die reale, bei fiktionalen Texten aber auf mögliche Welten bezogen ist, die jeweils nach unterschiedlicher Rezeption verlangen. Um in diese Aufgaben hineinzuwachsen, ist es erforderlich, die Schüler ab der ersten Klasse mit unterschiedlichen literarischen und pragmatischen Textsorten zu konfrontieren.

Eine der Stärken des Lesefitnessprogramms ist die breite Streuung von Textsorten, die in das Förderkonzept integriert ist. Das bezieht sich sowohl auf das Spektrum an narrativen Texten (Märchen, Fabeln, Erzählungen, Sagen, ...) als auch auf das pragmatischer Texte (Zeitungstexte, Vorgangsbeschreibungen, Gebrauchsanleitungen, ...), deren Rezeption in der Lebenswelt der Kinder eine entscheidende Herausforderung darstellt. Vor allem nachhaltige Lesebildungsprozesse werden durch diese breite Vielfalt gefördert, die gleichzeitig auch genderspezifische Zugänge ermöglicht, wie zum Beispiel die größere Affinität der Jungen zu Sachtexten.

**Eine Stärke
des Lesefitness-
Trainings:
Unterschiedliche
Textsorten!**

¹⁷ Rosebrock, 2007, S. 50 ff.

Ergänzend und aufbauend zum Lesefitness-Training muss das leise und laute Lesen und Vorlesen kontinuierlich gefördert werden, um das Habitualisieren zu erleichtern, so wird es bereits in den Checkheften angeregt. Wenn diese Verfahren in den Lese- und Literaturunterricht integriert werden, leiten sich Perspektiven für ein erfolgreiches ganzheitliches Förderkonzept ab, das beim Können und nicht bei den Defiziten ansetzt. So wird das Vertrauen in die Fähigkeit, auch „ganze Bücher“ lesen zu können, deutlich entwickelt und könnte der Schlüssel für das eingangs erwähnte Weltverstehen sein.

**Vertrauen
in die eigene
Lesefähigkeit
stärken**

Ergebnisse im Überblick

Kurzfassung

Kurzfassung

Der vorgelegte Bericht dokumentiert, inwieweit Lesegeschwindigkeit und Leseverstehen durch den regelmäßigen und gezielten Einsatz des FLOH-Lesefitness-Trainings in den Klassen 1-4 gefördert werden können. Darüber hinaus wurden Auswirkungen auf die Lesemotivation und auf das Selbstkonzept der jungen Leserinnen und Leser untersucht und Vorschläge für ein integratives Förderkonzept entwickelt.

Zielsetzung

Grundlage der Untersuchung war die Auswertung der Checkhefte, die individuelle Lernfortschritte im Bereich von Leseverstehen (Verständnis-Check) und Lesegeschwindigkeit (Tempo-Check) dokumentieren und darüber hinaus Aufschluss über häusliche Trainingszeiten und Leseneigungen geben. Im Rahmen der empirischen Studie wurden über 1.600 Checkhefte ausgewertet, von denen 1.000 vollständig ausgefüllte Hefte aus ca. 80 Klassen für die empirische Auswertung herangezogen wurden. Dies ermöglicht sowohl eine Übersicht über individuelle Lernfortschritte als auch über die Entwicklungen einer Klasse und erlaubt es, Zusammenhänge zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis zu beleuchten. Ergänzt wurde die Auswertung der Checkhefte durch einen Fragebogen an die Schüler, in dem sie ihr Leseverhalten retrospektiv beurteilen sollten und einzelne Interviews, die Hintergrund zum Selbstkonzept der Leser geben.

Design der Untersuchung

Der Bericht beinhaltet theoretisches Basiswissen zur Untersuchung, die verwendeten Materialien, die graphische Auswertung der Einzelergebnisse und eine kontextabhängige verbale Auswertung, die mit Einzelinterviews ergänzt wird.¹⁸

Zusammengefasst ist festzustellen, dass die Auswertung der quantitativen Fragebögen sowie der Checkhefte ein konstant positives Ergebnis erbrachte. Die Schülerinnen und Schüler schätzten sich nach Abschluss des Lesefitness-Trainings deutlich sicherer und schneller im Lesen ein und gaben an, nun mehr Freude am Lesen zu haben. Auch das Leseverstehen und die Lesemotivation haben sich nach eigener Einschätzung deutlich verbessert, was sich durch die Auswahl an Literatur auch bestätigt. Diese ist in der Regel literarästhetisch deutlich anspruchsvoller, komplexer und umfangreicher. Auch die Lesehäufigkeit und der Leseumfang nehmen nach Abschluss des Trainings zu.

Die positive Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler konnte durch die Auswertung der Checkhefte und der Tempo- und Verständnis-Checks validiert werden. Sowohl die Auswertung der Klassen insgesamt, wie auch die Untersuchung der Einzelschüler, zeigten durchweg eine signifikante Steigerung in den Bereichen Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis.

¹⁸ Die Auswertung erfolgte unter Mitwirkung von Tanja Müller, die ihr Soziologiestudium erfolgreich abgeschlossen hat, und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der KU beschäftigt ist.

Auf der Grundlage der Ergebnisse wurde eine Gesamtbewertung des Lesefitness-Trainings vorgenommen, in die auch die Einzelinterviews und Fragebögen der Kinder einfließen. Im Kontext der Erkenntnisse der Leseforschung wurden Ansatzpunkte für die Entwicklung eines langfristigen Förderkonzeptes herausgearbeitet. Aufgrund der bereits skizzierten Einzelergebnisse wird das Lesefitness-Training als wichtiger Baustein der Leseförderung – auch in heterogenen Klassen – als durchwegs positiv beurteilt, was vor allem daran liegt, dass es beim einzelnen Kind und dessen Förderfortschritten ansetzt und ein nachhaltiges Programm ist, das durch die Verbindung von regelmäßigem häuslichem und schulischem Lesetraining basale Leseprozesse fördert und gleichzeitig die Grundlage für hierarchiehöhere Leseprozesse legt. Durch die Verbindung von individuellem und gemeinschaftlichem Lesen, leisem und lautem Lesen, Lesen zu Hause und Lesen in der Schule, der Triangulation zwischen Schülerinnen/Schülern – Lehrpersonen – Eltern wird Lesen als gemeinschaftliche Bildungsaufgabe gesehen und gefördert.

Gesamtbewertung und Entwicklung eines Förder- konzepts

Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula et al. (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze Friedrich Verlag.

Baumert, Jürgen et al. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walter, G.; Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006, 2. Auflage): Lesekompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.

Rosebrock, Cornelia: Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderung literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze Friedrich Verlag, S. 50 ff.

Rosebrock, Cornelia; Nix Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Seelze Friedrich Verlag.

Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Internetartikel:

Leitfaden zu Lesen fördern. In: bm: bwk, Zukunftsministerium, www.klassezukunft.at 2012

http://www.career-service.uniwuertzburg.de/fileadmin/99000014/Materialien/lesetraining_ws08.pdf

ferner: Lesefitness, Checkhefte 1-4, Lehrer- und Schülermaterial (2008) München: Domino Verlag Günther Brinek GmbH.

Prof. Dr. Gabriele Gien,

die Autorin dieses Forschungsberichts, ist seit 2007 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt tätig und hat dort den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur inne. In zahlreichen Publikationen und Forschungsprojekten widmet sie sich der frühkindlichen und schulischen Leseförderung und dem literarischen Lernen unter Einbeziehung neuester Erkenntnisse der Hirnforschung. Aus dieser Arbeit heraus werden auch Konzepte für *Lesen unter erschwerten Bedingungen* entwickelt, zum Beispiel „Leseförderung bei jugendlichen und erwachsenen Analphabeten“, „Leseförderung in inklusiven Klassen“ und „Lesenlernen in Entwicklungsländern“. Weitere Schwerpunkte ihrer Arbeit sind kreative Schreibprozesse, medialer Umgang mit Literatur und Dialektforschung.