



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Förderung der Lesegeläufigkeit

**Inwiefern beeinflusst die Integration der
freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“
die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden?**



Eingereicht von: Brigger Regina

Betreut durch: Kuonen Efrem

Ort und Datum der Abgabe:

Brig, 20. Februar 2012

Vorwort

Für die engagierte Unterstützung im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sei mehreren Personen gedankt. Besonderen Dank an meinen Betreuer Kuonen Efrem, der mir während des ganzen Entstehungsprozesses dieser Arbeit geduldig zur Seite stand. Ein grosser Dank gebührt ebenfalls den Schülerinnen und Schülern der von mir besuchten Primarklassen sowie den Lehrpersonen Arnold Rita und Venetz Nicole. Ihr Engagement und ihre Bereitschaft für die Zusammenarbeit bildeten die Basis für diese Untersuchung. Des Weiteren danke ich meiner Familie, meinen Freunden und meinem Partner für die moralische Unterstützung und die gewissenhafte Korrekturlektüre.

Zusammenfassung

Das Hauptthema dieser Diplomarbeit umfasst die Förderung der Lesegeläufigkeit von Schülerinnen und Schülern. Die Lesegeläufigkeit beinhaltet ein Trainingsfeld, welches gerade in der deutschsprachigen Lesedidaktik weniger verankert ist. Im amerikanischen Raum wurde dieser Bereich unter der „Fluency-Forschung“ schon seit den 1970er Jahren erforscht. Bei diesem Kompetenzbereich, welcher in der amerikanischen Lesedidaktik als „bridge between decoding and comprehension“ betrachtet wird, geht es in erster Linie um die Automatisierung von Leseprozessen (vgl. Rosebrock & Nix, 2006, S. 92).

Die Leseförderung im Rahmen dieser Arbeit findet in zwei oberwalliser Primarklassen statt. Dabei handelt es sich um zwei Mehrstufenklassen der 3./4. Primarstufe. Das Lesetraining an der Lesegeläufigkeit erfolgt durch das „Paired repeated reading“, welches sich bereits im US-amerikanischen Raum bewährt hat. Dieses bezeichnet ein Lautlese-Verfahren, welches sich auf das wiederholte Lautlesen „Repeated reading“ und das begleitende Lautlesen „Assisted reading“ zurückführen lässt (vgl. ebd., S. 99ff.).

Im Wesentlichen klärt die Arbeit, ob das „Paired repeated reading“ auch ohne von der Lehrperson gebildete Paare Erfolg haben kann. Diese Frage entstand primär dadurch, dass in der bisherigen Leseforschung betreffend Förderung der Lesegeläufigkeit massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde, die in klassischen Peer-Tutoring-Settings arbeiteten. So lautet die Kernfrage dieser Untersuchung: „Inwiefern beeinflusst die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden?“

Zur Untersuchung dieses Zusammenhangs wird ein Experiment durchgeführt. Auf der einen Seite arbeitet eine Experimentalgruppe mit integrierter freier Partnerwahl und auf der anderen eine Kontrollgruppe mit vom Lehrer gebildeten leistungsheterogenen Paaren in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting.

Dabei dient der Stolperwörter-Lesetest (Metze, 2002) als Messinstrument, um die Effektivität des Lautlese-Verfahrens und den verschiedenen Partnerdesigns festzuhalten. Dieses Diplomarbeitsprojekt kommt zum Schluss, dass beim „Paired repeated reading“ die freie Partnerwahl durchaus mit einem klassischen Peer-Tutoring-Setting mithalten kann. Daraus wird abgeleitet, dass das Trainingssetting des „Paired repeated reading“ selbst die wichtigste Rolle für die Steigerung der Lesegeläufigkeit der Schülerinnen und Schüler übernimmt. Die verschiedenen Partnerdesigns, die in diesem Rahmen möglich sind, haben weniger Einfluss auf die Lesefortschritte. So profitieren die Schüler beim „Paired repeated reading“ in erster Linie vom gezielten, regelmässigen Partnerlesen.

Schlüsselwörter:

Lesetraining – Lesegeläufigkeit – Lautlese-Verfahren

Paired repeated reading – Stolperwörter-Lesetest

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	5
1.1. Ausgangslage	5
1.2. Persönliche Motivation	5
1.3. Zielsetzungen.....	5
2. Problemstellung.....	6
2.1. Gegenstand der Forschung.....	6
2.2. Forschungsbefunde zum Untersuchungsgegenstand.....	6
2.3. Forschungslücken und offene Fragen	7
3. Theoretischer Bezugsrahmen	8
3.1. Lesen	8
3.2. Lesekompetenz.....	8
3.3. Das Lesen trainieren	9
3.3.1. Dominierende lesedidaktische Konzepte.....	10
3.3.2. Das Lesetrainingskonzept	10
3.4. Lautlese-Verfahren.....	11
3.4.1. Repeated reading.....	12
3.4.2. Assisted reading.....	12
3.4.3. Paired repeated reading.....	12
3.5. Kooperatives Lernen	13
3.5.1. Kooperatives Lernen bei Lautlese-Verfahren.....	13
3.5.2. Chancen des kooperativen Lernens	14
3.5.3. Kooperation zwischen zwei Partnern.....	14
3.6. Lesetests.....	15
4. Wissenschaftliche Fragestellung.....	17
5. Methodisches Vorgehen.....	18
5.1. Experiment.....	18
5.1.1. Feldexperiment	18
5.1.2. Quasi-experimentelle Untersuchung.....	18

5.2. Methodisches Vorgehen in den Klassen.....	19
5.2.1. Untersuchungsanordnung	19
5.2.2. Messinstrument Stolperwörter-Lesetest	19
5.2.3. Partnerdesigns	20
5.2.4. Paired repeated reading	20
5.2.5. Soziometrische Untersuchung.....	21
6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	22
6.1. Ergebnisse der Experimentalgruppe	22
6.1.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	22
6.1.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit.....	24
6.2. Ergebnisse der Kontrollgruppe	25
6.2.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	25
6.2.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit.....	27
6.3. Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe	28
6.3.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	28
6.3.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit.....	29
6.1. Soziometrische Untersuchungsergebnisse.....	30
7. Interpretation der Untersuchungsergebnisse.....	31
7.1. Diskussion in Bezug zum theoretischen Bezugsrahmen	31
7.2. Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung	33
7.3. Schlussfolgerungen.....	33
8. Kritische Distanznahme.....	34
9. Verzeichnisse	35
9.1. Literatur.....	35
9.2. Abbildungen	37
9.3. Tabellen	37
9.4. Anhang.....	38

1. Einführung

1.1. Ausgangslage

Im Rahmen meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis konnte ich in den Praktika beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt Mühe mit der Lesegeläufigkeit aufwiesen. Diese Problematik zeigte sich besonders beim lauten Vorlesen während Klassenlektüren, Schulmessen und schulischen Veranstaltungen. Die Schülerinnen und Schüler lasen teilweise unverständlich, ungenau, ausdruckslos oder mit unangemessenem Lesetempo und Lesefluss. Aufbauend auf diesen Erfahrungen fragte ich mich, was für Leseverfahren existieren, um die Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesegeläufigkeit zu fördern und wie effizient das regelmässige Anwenden solcher Verfahren ist.

Durch eine erste Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet zeigte sich, dass die Lesegeläufigkeit nur einen Teilbereich der Lesekompetenz einnimmt und dass gezielte Lesetrainings zur Entwicklung der Lesekompetenz in verschiedenen Arbeitsfeldern möglich sind. Bertschi-Kaufmann (2007) erstellte eine Arbeitsmappe, welche sich mit dem Training an der Lesekompetenz in folgenden drei Bereichen befasst: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien. Zu dieser Arbeitsmappe entdeckte ich ebenfalls einen Kommentarband für Lehrpersonen (vgl. S. 6).

Im Praktikum 401 vertiefte ich mich in dieses Lehrmittel und arbeitete mit einer 6. Primarklasse zielgerichtet an der Lesegeläufigkeit. Dieser Arbeitsbereich erwies sich als äusserst interessant und ergiebig. Infolgedessen entfaltete sich meine Suche nach bereits bestehenden Verfahren zur Steigerung der Lesegeläufigkeit in der Forschung. Dabei stiess ich auf das „Paired repeated reading“.

1.2. Persönliche Motivation

Als zukünftige Lehrperson ist es von Bedeutung, Verfahren zur Lesekompetenzförderung zu kennen und diese ebenfalls in der Berufspraxis anwenden zu können, da „die Vermittlung der Lesekompetenz in der modernen Gesellschaft nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist“ (Hurrelmann, 2010, S. 19). Gerade die enttäuschenden PISA-Ergebnisse im Lesebereich aus den Jahren 2000 und 2003 machten mich darauf aufmerksam, dass Mängel bezüglich der Lesekompetenzen von Jugendlichen tatsächlich bestehen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2010, S. 8). In diesem Kontext beschäftigte mich folgendes Zitat: „Wir (müssen) auf Lesetraining [...] als wichtigen Aspekt der Leseförderung in allen Schulstufen in Zukunft mehr Wert legen“ (Hurrelmann, 2002, S. 12).

Diese Impulse, inklusive der in den Praktika angetroffenen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit der Lesegeläufigkeit, motivierten mich dazu, das Leseverfahren „Paired repeated reading“ selbst in zwei Schulklassen einzuführen und regelmässig durchführen zu lassen. Auf diese Weise lernte ich eine konkrete Massnahme zur Förderung der Lesegeläufigkeit kennen und setzte mich ebenfalls mit deren methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten auseinander. Zudem erlaubte mir die Durchführung dieses Verfahrens, dessen Wirksamkeit in Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung zu überprüfen.

1.3. Zielsetzungen

Das Hauptanliegen der folgenden Arbeit besteht darin, gezielt den Aspekt der Partnerzusammenstellung beim „Paired repeated reading“ zu untersuchen. Im Schulalltag treffen wir des Öfteren auf Auseinandersetzungen in Zusammenhang mit der Partnerbildung. Beispielsweise fragt man sich als Lehrperson, welche Partnerkonstellation sich für welchen Unterrichtsgegenstand am besten eignet. So beschäftigte auch mich die Frage, wie ich die Partner für das „Paired repeated reading“ zusammenstellen würde und welche Kombinationen die besseren Ergebnisse erzielen würden.

Nach Kosknien und Blum (1986) gibt es mehrere Möglichkeiten zur Partnerbildung beim „Paired repeated reading“, doch dabei handelt es sich immer um vom Lehrer gebildete Paare (vgl. S. 74). Diese Diplomarbeit soll primär klären, ob sich ebenfalls die Integration der freien Partnerwahl bei diesem Leseverfahren bewährt. Im Rahmen eines Experiments werden die Ergebnisse zweier Schulklassen verglichen, die das „Paired repeated reading“ über einen längeren Zeitraum durchführen. Dabei arbeitet eine Klasse mit Partnern nach freier Wahl und die andere Klasse mit vom Lehrer gebildeten Paaren.

Der erste Teil dieser Arbeit dient, unter Berücksichtigung thematisch relevanter Fachliteratur, der theoretischen Fundierung des Untersuchungsgegenstandes. Dabei werden relevante Forschungsinhalte präsentiert und zentrale Begriffe definiert. Im Anschluss wird das für die Untersuchung relevante methodische Vorgehen präzise umschrieben. Der empirische Teil dieser Diplomarbeit dokumentiert die während den Interventionen gewonnenen Daten, die schliesslich in Bezug auf den theoretischen Teil der Arbeit umfassend interpretiert werden. Daraufhin werden die Ergebnisse kritisch diskutiert, um Schlussfolgerungen zu ziehen, die den Nutzen der Diplomarbeit, auch im Hinblick auf weiterführende Arbeiten, erörtern.

2. Problemstellung

2.1. Gegenstand der Forschung

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht die Förderung der Lesegeläufigkeit von Schülerinnen und Schülern. Im Folgenden ein kurzer Forschungsüberblick betreffend Lesegeläufigkeit in der Leseforschung nach Rosebrock und Nix (2006):

In der deutschsprachigen Lesedidaktik sind direkte Verfahren zur Förderung von Lesegeläufigkeit eher unbekannt und unerforscht, abgesehen von einzelnen Impulsen. Dagegen dominieren im deutschsprachigen Raum Verfahren, welche auf die Motivationssteigerung oder Animation der Lektüre setzen.

Im Gegensatz dazu wird die Fähigkeit zum flüssigen, verständlichen, genauen, ausdrucksvollen sowie angemessen schnellen Lesen in der angloamerikanischen Leseforschung unter dem Begriff „Fluency“ seit längerem empirisch erforscht und als eigenständige Komponente der Lesekompetenz festgelegt. Im Hinblick auf die Begriffsgeschichte hat sich die „Fluency-Forschung“ schon seit den 1970er Jahren erheblich ausdifferenziert. Mit der Zeit sind amerikanische Lesetrainingsprogramme zur Arbeit an der Lesegeläufigkeit ebenfalls im deutschsprachigen Raum aufgegriffen und diskutiert worden (vgl., S. 92ff.).

Als zentralen Forschungsgegenstand greift diese Arbeit das „Paired repeated reading“ auf, da sich dieses Leseverfahren zur Förderung der Lesegeläufigkeit im US-amerikanischen Raum bewährt hat. Das „Paired repeated reading“ wurde 1986 von Kosknien und Blum entwickelt, welche sich an den Ansätzen des „Repeated reading“ von Chomsky und Samuels orientierten (vgl. ebd., S. 100f.). Im theoretischen Bezugsrahmen werden diese Leseverfahren sowie folgende primäre Begriffe näher erläutert: Lesen, Lesekompetenz, Lesetraining, Lesegeläufigkeit, Lautlese-Verfahren.

2.2. Forschungsbefunde zum Untersuchungsgegenstand

Das „Paired repeated reading“ gehört zu den Lautlese-Verfahren. Heutzutage gibt es eine beeindruckende Anzahl von Varianten und kreativen Umsetzungsmöglichkeiten des Lautlesens. Im US-amerikanischen Raum werden Ansätze zum lauten Lesen häufig in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting verwirklicht. Dabei lassen sich die verschiedenen Einzelverfahren auf zwei Grundformen zurückführen: das wiederholte Lautlesen „Repeated reading“ und das begleitende Lautlesen „Assisted reading“.

Beim „Repeated reading“ liest ein Tutand einem Tutor so lange einen Text wiederholt vor, bis ein Standardwert an korrekt gelesenen Wörtern pro Minute erreicht wird. Bei den verschiedenen Formen des „Assisted reading“ ist hingegen die Vorbildfunktion

des Tutors als Lesemodell ausschlaggebend. Hier liest der Tutor den Text mit einer adäquaten Geschwindigkeit und Betonung im Chor oder abwechselnd mit dem Tutanden (vgl. ebd., S. 99ff.).

In einer Interventionsstudie von Rosebrock wurde das „Repeated reading“ und „Assisted reading“ zu einer Form des „Paired repeated Reading“ weiterentwickelt, als Verfahren zur Förderung der Lesegeläufigkeit bei leseschwachen Hauptschülern der sechsten Jahrgangsstufe. Dabei wurde die grundlegende Leseroutine von Topping (2006) adaptiert, so dass das Vorlesen in einer Anordnung des kooperativen Lernens erfolgte: Gute Leser bildeten zusammen mit schwächeren Lesern Lese-Tandems, in denen Texte synchron laut vorgelesen wurden. Des Weiteren wurde bei diesem Modell das wiederholende Lautlesen integriert. Dabei wurde ein Textabschnitt so lange wiederholt durchgelesen, bis beide Lesepartner den Text flüssig vorlesen konnten (vgl. Nix, 2011, S. 136f.). Die Ergebnisse dieser Interventionsstudie fielen nicht nur in Bezug auf das flüssige Lesen, sondern auch im Hinblick auf das Textverständnis der Probanden weitgehend positiv aus (vgl. ebd., S. 184f.).

Diese vorliegenden Forschungsbefunde zeigen, dass in der bisherigen Leseforschung betreffend Förderung der Lesegeläufigkeit massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde. Dabei fungierten gute Leser als Tutoren und schwächere Leser als Tutanden. Ausserdem wurden diese Arrangements in erster Linie auf die Förderung leseschwacher Schüler ausgerichtet.

2.3. Forschungslücken und offene Fragen

Da konkrete Verfahren zur Förderung von Lesegeläufigkeit in der deutschsprachigen Lesedidaktik kaum bekannt und erforscht sind, ist es für diese Diplomarbeit von Interesse ein Lesetraining für diesen Bereich aus dem amerikanischen Raum zu übernehmen, in Schulklassen zu erproben und seine Wirksamkeit empirisch zu überprüfen.

Wie bereits erwähnt, führte Rosebrock schon eine Studie in der sechsten Jahrgangsstufe durch. Dabei arbeiteten die Klassen mit einer Form des „Paired repeated reading“, wobei die Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Lese-Tandems synchron zusammen lasen. Der Fokus der Studie richtete sich auf die Förderung leseschwacher Hauptschüler der sechsten Jahrgangsstufe. Des Weiteren wurde die Praktikabilität der Methode im Unterricht erprobt, um deren didaktischen Stellenwert ebenfalls für den weiterführenden Leseunterricht mit leseschwachen Schülern in der Sekundarstufe zu ermitteln (vgl. ebd., S. 154).

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Umsetzung des „Paired repeated reading“ auf 3./4. Primarstufe und setzt die Entwicklung der Lesegeläufigkeit aller Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Dies eröffnet die Frage nach der Sinnhaftigkeit leistungsheterogener Lesepartner, da dort immer die Förderung der leseschwachen Schüler im Mittelpunkt stand. Die festgehaltenen Forschungsbefunde von Rosebrock weisen zwar auf gute Erfahrungen mit leistungsheterogenen Lesepartnern im Sinne von guten Lesern als Tutoren und schwächeren Lesern als Tutanden hin, allerdings gibt es beim „Paired repeated reading“ noch andere Möglichkeiten zur Partnerbildung. Diese Diplomarbeit konzentriert sich auf den Einfluss der Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“. Dadurch fällt der Nutzen leistungsheterogener Lesepartner weg, jedoch kommen andere positive Aspekte hinzu. Beispielsweise überträgt die Arbeit mit Partnern nach freier Wahl Verantwortung an die Lernenden und motiviert sie zu selbstgesteuertem Lernen (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

Zur Untersuchung dieses Zusammenhangs wird ein Experiment durchgeführt, bei dem diese zwei Formen der Partnerkonstellation miteinander konkurrieren. Auf der einen Seite arbeitet eine Experimentalgruppe mit integrierter freier Partnerwahl und auf der anderen eine Kontrollgruppe mit vom Lehrer gebildeten leistungsheterogenen Paaren in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting. Dabei wird untersucht, inwiefern die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden beeinflusst.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

In den folgenden Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die Schwerpunkte der Arbeit beleuchtet. Dabei werden zentrale Begriffe und Konzepte rund um das Thema Förderung der Lesegeläufigkeit geklärt. Die einzelnen Elemente werden geordnet und miteinander in Beziehung gesetzt, um die anschliessende Einschätzung der in der Praxis gewonnenen Daten durch diese theoretischen Vorgaben zu erleichtern.

3.1. Lesen

In unserer modernen Gesellschaft ist das Lesen von Geschriebenem eine der wichtigsten basalen Kulturtechniken (vgl. Richter & Christmann, 2002, S. 25). Dies wird ebenfalls im Bereich der schulischen Bildung deutlich. „[...] Lesen und Schreiben gehören zu den Haupttätigkeiten von Schülerinnen und Schülern“ (Bertschi-Kaufmann, 2010, S. 5). Des Weiteren ist das „Lesen [...] in einer Informationsgesellschaft und Wissenskultur das elementare Medium des Lernens“ (Rosebrock & Nix, 2011, S. 1).

Unter den zahlreichen Definitionen des Lesebegriffs schien folgende die umfassendste: „'Lesen' meint in seinem prototypischen Kern das Verstehen kontinuierlicher Texte. Im erweiterten Sinne kommt das Verstehen diskontinuierlicher (z.B. Tabellen, Diagramme, Grafiken) und multimedialer Texte (z.B. Text-Bild-Kombinationen) hinzu“ (Hurrelmann, 2010, S. 20).

Zudem ist Lesen ein vielschichtiger kognitiver Vorgang, welcher diverse Prozesse auf verschiedenen Ebenen verlangt. Während auf der untersten Ebene des Lesens das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und das Erfassen von Wortbedeutung im Vordergrund stehen, so stehen auf den oberen Ebenen das Sinnerfassen eines Textes und das Erkennen von Textstrukturen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 4).

Wie lässt sich dieser komplexe Prozess des Lesens genauer beschreiben und erklären? Was muss eine Leserin oder ein Leser alles leisten, um als „lesekompetent“ eingestuft zu werden? Mit diesen Fragestellungen setzt sich das kommende Kapitel ausführlicher auseinander.

3.2. Lesekompetenz

Innerhalb der Fachliteratur gibt es vielerlei theoretische Auslegungen des Begriffs „Lesekompetenz“. Im Folgenden sind einige ausgewählte Lesekompetenzmodelle im Vergleich aufgeführt. Bertschi-Kaufmann (2010) erläutert Lesekompetenz wie folgt:

„Lesekompetenz ist zum einen die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, von ikonografischen Elementen und Satzverknüpfungen („Dekodierung“), zum anderen aber – sehr viel umfassender [...] – die Fähigkeit, aufgrund von Geschriebenem Sinn zu konstruieren und damit zum Leseverstehen zu gelangen. Leseverstehen erfordert das Herstellen von Sinnzusammenhängen“ (S. 12).

Hierzu gehört demnach einerseits die Kohärenzbildung innerhalb von Textelementen und andererseits das Einordnen der Textelemente in die eigenen Wissenszusammenhänge. Zudem betont Bertschi-Kaufmann, dass es sich bei der Lesekompetenz nicht um eine einzige Kompetenz handelt, sondern dass man von einem ganzen Bündel an Teilkompetenzen ausgehen kann. So muss eine Leserin oder ein Leser viel leisten. Zu nennen sei hier:

- Wörter, Schriftzeichen und Sätze zusammenfügen
- Textteilen Sinn zuordnen
- Textteile in einer sach- und textlogischen Folge begreifen
- Textinformationen und eigene Erfahrungen verbinden
- Verständliche Textteile erkennen und in einen Sinnzusammenhang bringen, um daraus unverständliche Textteile logisch zu erschliessen

- Reflektierend lesen und so das Gelesene beurteilen
- Das Gelesene in Erinnerung behalten, um darauf zurückgreifen zu können
- Zahlen und Wörter sinnvoll aufeinander beziehen, wenn im Text Tabellen oder Grafiken vorhanden sind (vgl. ebd., S. 12f.)

Anhand dieser Aufzählung wird deutlich, dass das Lesen aus mehreren komplexen Vorgängen besteht. Diese Prozesse, welche die Lesekompetenz mitbestimmen, lassen sich wiederum in hierarchie-niedrige und hierarchie-höhere Leseprozesse unterteilen. Zu den hierarchie-niedrigen Leseprozessen gehört die Buchstaben- und Worterkennung sowie die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen. Den hierarchie-höheren Leseprozessen lässt sich die satzübergreifende Analyse von Textstrukturen sowie die Herstellung globaler Kohärenz zuordnen (vgl. Lindauer & Schneider, 2010, S. 111).

Hurrelmann (2010) geht noch einen Schritt weiter. Ihrer Meinung nach sind derzeit zwei Lesekompetenzmodelle in Diskussion, die sich kontrastieren: „Auf der einen Seite steht das kognitionstheoretisch orientierte Modell der PISA-Studie, auf der anderen Seite das kulturwissenschaftlich orientierte Modell, das etwa zeitgleich im Kontext der neueren Lesesozialisationsforschung entwickelt wurde“ (S. 19).

Diese beiden Modelle unterscheiden sich erheblich im jeweils gesetzten Schwerpunkt. Der Schwerpunkt des Lesekompetenzmodells nach dem PISA-Konzept liegt vor allem auf den kognitiven Leistungen und der Informationsentnahme aus Texten. Im Gegenzug legt die Lesesozialisationsforschung ihren Fokus hauptsächlich auf „die Motivation, die emotionale Beteiligung und die Kommunikation über Texte“ (ebd., S. 18).

Die Lesesozialisationsforschung hat zum Ziel, ein theoretisches Modell zu entwickeln, das aufzeigt, welche Strukturen und Prozesse an der Sozialisation von Lesekompetenz mitwirken. In diesem Kontext gilt Lesen als „Medium der Persönlichkeitsbildung“. Dieses Konzept schliesst an die moderne Sozialisationstheorie und die bildungsgeschichtliche Tradition an und beinhaltet eine Leitvorstellung von Subjektbildung. Zentral sind hier die aktive und konstruktive Leistung des Individuums als Leser (vgl. ebd., S. 19ff.). Daraus ergibt sich im Rahmen der Lesesozialisationsforschung ein erweitertes Modell, welches Lesekompetenz folgendermassen definiert:

„Lesekompetenz ist [...] [die] Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikationen (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen“ (ebd., S. 24).

Bei dieser Definition wird das Begriffsverständnis von Lesekompetenz nach PISA berücksichtigt durch die kognitiven Aspekte. Des Weiteren wird es erweitert durch motivational-emotionale und interaktionsbezogene Aspekte von kompetentem Lesen. Im Rahmen dieser Arbeit werden alle erwähnten Perspektiven auf die Lesekompetenz beachtet, da sich zur Leseförderung eine wechselseitige Ergänzung der Ansätze empfiehlt (vgl. ebd., S. 27). Doch bei der Durchführung dieses Diplomarbeitprojekts in den Klassen liegt der Schwerpunkt, durch das gezielte Lesetraining im Bereich der Lesegeläufigkeit, bei den kognitiven Teilleistungen.

Die in diesem Kapitel angetroffenen verschiedenen Perspektiven auf die Lesekompetenz werden ebenfalls im Lese- und Literaturunterricht aufgenommen und auf lesedidaktische Konzepte aufgeteilt, die sich jeweils auf bestimmte Kernelemente richten.

3.3. Das Lesen trainieren

Die folgenden Abschnitte dienen der Einordnung des Begriffs „Lesegeläufigkeit“ in den Lese- und Literaturunterricht. Zunächst wird geklärt, innerhalb welchem lesedidaktischen Konzept sich diese Diplomarbeit bewegt. In einem weiteren Block wird dieses Konzept näher erläutert, um aufzuzeigen, an welchem Kompetenzfeld gearbeitet wird.

3.3.1. Dominierende lesedidaktische Konzepte

Heutzutage stechen vorwiegend drei Konzepte von Lese- und Literaturunterricht hervor, die versuchen Lesekompetenz aufzubauen. Diese Konzepte arbeiten jeweils an anderen Bereichen der Lesekompetenz und setzen spezifische Schwerpunkte. Im Wesentlichen können die Konzepte den zwei Ebenen „Gern Lesen“ und „Gut Lesen“ zugeordnet werden. Das „Gern Lesen“ beinhaltet die Förderung der Leselust, dabei stehen emotionale und motivationale Komponenten im Zentrum. Dagegen wird beim „Gut Lesen“, unter Berücksichtigung der kognitiven und reflexiven Komponenten, gezielt an der Lesekompetenz gearbeitet (vgl. Kruse, 2010, S. 176f.).

Konzept „Leseförderung“:

Das Konzept der Leseförderung lässt sich bei der Ebene „Gern Lesen“ eingliedern. Der Kerngedanke besteht darin, den Lesern Lust auf das Lesen zu machen, indem man sie motiviert und erlebnisorientierte Zugänge schafft. So sollte das Lesen zu einem Teil des Alltags werden. Im Zentrum des Leseunterrichts steht hier aktuelle Kinder- und Jugendliteratur in Verbindung mit handlungs- und produktionsorientierten Phasen. So werden traditionelle Formen der Textanalyse aufgebrochen und durch neue Verfahren im Sinne einer sinnlichen und affektiven Textbegegnung ergänzt. Dabei werden die Leser auf Texte und Bücher neugierig gemacht und sie können diese nach eigenem Geschmack auswählen sowie in eigenem Tempo lesen. Dadurch wird ebenfalls die Kreativität und Fantasie der Leser angesprochen (vgl. ebd., S. 177f.).

Konzept „Literarische Bildung“:

Das Konzept der literarischen Bildung kann der Ebene „Gut Lesen“ zugeteilt werden. Die zentralen Elemente dieses Leseunterrichts sind die Literaturanalyse und der Literaturvergleich. Dazu gehört auch die gezielte Auswahl von Klassenlektüren, um die Leser in die literarische Kultur einzuführen. Hierbei lernen die Leser kunstvolle Texte kennen und lernen diese ebenfalls zu genießen. Das Ziel dieses Bereichs geht über die literarische Bildung hinaus und strebt ebenso nach personaler Bildung. Indem sich die Leser kritisch mit dem Gelesenen auseinandersetzen, sollte sich auch ihre Persönlichkeit weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 178).

Konzept „Lesetraining“:

Das Konzept des Lesetrainings wird ebenso der Ebene „Gut Lesen“ zugeordnet. Im Mittelpunkt dieses Leseunterrichts steht der Aufbau und Ausbau von technischen und strategischen Lesefertigkeiten durch zielgerichtetes Üben. So bietet das Lesetraining Übungsgelegenheiten, wo die Leser zunehmende Leichtigkeit im Umgang mit Wörtern, Sätzen und ganzen Texten erhalten (vgl. ebd., S. 178f.).

Das folgende Kapitel befasst sich noch etwas ausführlicher mit dem Lesetraining, da die Förderung der Lesegeläufigkeit diesem Bereich unterzuordnen ist.

3.3.2. Das Lesetrainingskonzept

Der Begriff „Lesetraining“ steht für das „Konzept eines neuen, übungsorientierten Leseunterrichts nach angloamerikanischem Vorbild“ (ebd., S. 176). Im Lesetraining sollen Kinder und Jugendliche ihre Lesekompetenz so ausbauen, dass sie mühelos und flüssig lesen können. Zudem sollen sie beim Umgang mit Texten einen Grundbestand an Texterschließungsverfahren aufbauen. Diese Verfahren ermöglichen ihnen wiederum, sich ein angemessenes Textverständnis zu erarbeiten. In einem umfassenden Lesetraining müssen also verschiedene Teilfertigkeiten des Lesens mit unterschiedlichen Übungen aufgebaut werden.

Nach Kruses Lesetrainingskonzept kann Lesekompetenz durch ein gezieltes und systematisches Training in folgenden drei Kompetenzfeldern aufgebaut werden: Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien (vgl. ebd., S. 180ff.).

Lesefertigkeiten trainieren:

Beim Lesefertigkeitstraining werden elementare hierarchie-niedrige Lesekompetenzen aufgebaut und erweitert. Dazu gehört insbesondere das schnelle und genaue Dekodieren. Dabei wird unter anderem durch gezieltes Blicktraining eine Verbesserung der Wahrnehmung angestrebt. Zu Beginn des Leseprozesses bezieht sich die Wahrnehmung auf die Erfassung von Schriftzeichen und Wortteilen. In einem weiteren Schritt wird ebenfalls an der Herstellung von Sinneszusammenhängen auf der Satzebene gearbeitet (vgl. ebd., S. 182f.).

Lesestrategien trainieren:

Das Lesestrategietraining befasst sich ausdifferenzierter mit der Sinnkonstruktion innerhalb eines Textes. Zudem werden ebenfalls Zusammenhänge zwischen dem Text und dem eigenen Vorwissen hergestellt. Des Weiteren besitzt jeder Leser gewisse Arbeitsroutinen beim Umgang mit Texten. Beim Strategietraining werden solche hierarchie-höheren Vorgehensweisen und Verstehensoperationen beim Umgang mit Texten verfeinert. Demzufolge lernen Leser hierbei, wie man eingeübte Handlungsmuster als Lesestrategien zur sinnvollen Strukturierung, Steuerung und Überwachung des Leseprozesses einsetzen kann (vgl. ebd., S. 184f.).

Die beiden bis anhin aufgeführten Trainingsbereiche sind als gezielte Lesetrainings unumstritten. Doch es gibt noch ein weiteres Trainingsfeld, welches gerade in der deutschsprachigen Lesedidaktik weniger verankert ist. Dazu gehört der Bereich der Lesegeläufigkeit (vgl. ebd., S. 181). Im amerikanischen Raum wurde dieser Bereich unter der Fluency-Forschung schon seit den 1970er Jahren erforscht. Bei diesem Kompetenzbereich geht es in erster Linie um Automatisierung und er wird in der amerikanischen Lesedidaktik als „bridge between decoding and comprehension“ (Rosebrock & Nix, 2006, S. 92) bezeichnet.

Lesegeläufigkeit trainieren:

Beim Lesen ist Geläufigkeit eine wichtige Voraussetzung auf hierarchie-niedriger Ebene für das Erschliessen eines Textes. In diesem Training sollen verschiedene Dimensionen von Geläufigkeit bewusst gemacht und durch wiederholtes lautes Lesen gezielt trainiert werden. Neben der Geschwindigkeit und Lautstärke sind vor allem die Flüssigkeit, Genauigkeit und Verständlichkeit des Lesens und der Leseausdruck zentrale Trainingsansätze (vgl. Kruse, 2010, S. 183).

Bertschi-Kaufmann (2007) definiert Lesegeläufigkeit folgendermassen:

„Mit Lesegeläufigkeit (Fluency) wird ein auf der Wort- und Satzebene müheloses, flüssiges Lesen bezeichnet. Beim geläufigen Lesen ist das Arbeitsgedächtnis des Lesenden weniger oder kaum mehr mit der Tätigkeit des Lesens an sich (Dekodieren) beschäftigt, da dies weitgehend automatisiert geschieht. Lesende können sich somit vermehrt auf das Verstehen des Inhalts konzentrieren“ (S. 10).

Die Lesegeläufigkeit wird durch Lautlese-Verfahren trainiert. Da sich diese Diplomarbeit gezielt mit der Förderung der Lesegeläufigkeit beschäftigt, stehen im Folgenden einige Ausführungen zu Lautlese-Verfahren.

3.4. Lautlese-Verfahren

Im Kontext der Lesedidaktik werden Lautleseverfahren folgendermassen definiert:

„Lautlese-Verfahren [sind] [...] explizite Trainingsformen und -routinen [...], bei denen die Schülerinnen und Schüler durch das laute Lesen und Vorlesen [...] von kurzen Texten oder Textabschnitten vor allem ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen verbessern können. Lautlese-Verfahren zielen somit innerhalb des dargelegten Lesekompetenzbegriffs [...] in kognitiver Hinsicht direkt auf eine Verbesserung der hierarchie-niedrigen Leseprozesse ab, indem sie die Leseflüssigkeit (fluency) der Schüler trainieren“ (Rosebrock & Nix, 2011, S. 27).

Lautlese-Verfahren sind zur Arbeit an der Lesegeläufigkeit gedacht und zielen darauf ab, die Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken und zu fördern. Den Lesenden wird methodisches Handwerkszeug zugänglich gemacht, mit dem sie ihren eigenen Leseprozess gestalten und begleiten können. Somit zielen Lautlese-Verfahren, die zur Förderung der Lesegeläufigkeit eingesetzt werden, nicht darauf ab, einzelne Schülerinnen und Schüler reihum vorlesen zu lassen, um einen Text im Klassenverband zu erarbeiten. Beim Reihumlesen kann man aufgrund der geringen Eigenlesezeit nicht davon ausgehen, dass jede Person eine grösstmögliche Förderung seiner Lesegeläufigkeit erhält (vgl. ebd., S. 36). Empirische Studien belegen, dass durch Lautlese-Verfahren auf indirektem Weg auch das Leseverstehen, die Lesemotivation sowie das Reflexionsvermögen der Lernenden gefördert wird (vgl. ebd., S. 27).

Heutzutage existieren viele verschiedene Lautlese-Verfahren zur Steigerung der Lesegeläufigkeit, doch diese lassen sich in den meisten Fällen auf zwei Grundprinzipien zurückführen. Dazu gehören das wiederholte Lautlesen „Repeated reading“ und das begleitende Lautlesen „Assisted reading“. Durch Zusammensetzung dieser beiden ursprünglichen Prinzipien entstand ebenfalls das „Paired repeated reading“ (vgl. Rosebrock & Nix, 2006, S. 99ff.). In den kommenden Kapiteln werden die erwähnten Lautlese-Verfahren näher erläutert.

3.4.1. Repeated reading

Das wiederholte Lautlesen „Repeated reading“ wurde in den 1970er Jahren von Chomsky und Samuels zunächst für den unterrichtsexternen Förderunterricht für leseschwache Schülerinnen und Schüler entwickelt (vgl. Samuels, 1997, S. 377).

Dieses Leseverfahren verfolgt folgenden Kerngedanken: Schülerinnen und Schüler, die Mühe mit der Lesegeläufigkeit haben, lesen einem Tutor einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie einen zuvor festgelegten Standardwert an gelesenen Wörtern pro Minute erreicht haben. Dies sollte in der Regel nach einigen Durchgängen geleistet werden können. Bei dieser Methode ist das titelgebende Prinzip der Wiederholung wirksam. Indem die Schülerinnen und Schüler einen Text sehr oft lesen, prägen sie sich neue Buchstaben- und Wortkombinationen ein und vergrössern schrittweise ihren Sichtwortschatz. Zudem lernen sie mit jeder Wiederholung und der dazugehörenden Unterstützung des Tutors, bewusst auf bestimmte Signale im Text zu achten, wie Satzzeichen oder Schlüsselwörter. So können sie mit einer dem Inhalt angemessenen Betonung vorlesen (vgl. Rosebrock & Nix, 2011, S. 37f.).

3.4.2. Assisted reading

Beim begleitenden Lautlesen „Assisted reading“ wird hauptsächlich auf die positive Wirkung eines kompetenteren Lesemodells gesetzt. Ein stärkerer Leser liest mit einem schwächeren Leser Texte gemeinsam vor. Der kompetentere Leser demonstriert dabei, welche Satzteile wie betont werden müssen und welche Lesegeschwindigkeit dem Text angemessen ist. Des Weiteren achtet er auf Lesefehler und spricht mit dem schwächeren Leser über das Gelesene. Das begleitende Lautlesen kann anhand verschiedener Varianten durchgeführt werden. Eine bewährte Form ist, dass sich Tutor und Tutand Textstellen abwechselnd vorlesen. Hier liest der stärkere Leser einen Textabschnitt vor und der schwächere Leser wiederholt diesen. Eine weitere Form wäre, dass der Tutor den Text mit einer adäquaten Geschwindigkeit und Betonung synchron „im Chor“ mit dem Tutanden gemeinsam liest. Auf diese Weise wird die Lesegeläufigkeit des schwächeren Lesers unterstützend begleitet (vgl. ebd., S. 39ff.).

3.4.3. Paired repeated reading

Das „Paired repeated reading“ wurde von Kosknien und Blum (1986) zur Förderung der Lesegeläufigkeit entwickelt. Diese Lesemethode orientiert sich, wie bereits erwähnt, am „Repeated reading“ nach Chomsky und Samuels. Zudem beinhaltet sie auch Ansätze des „Assisted reading“ (vgl. S. 71). Somit wird beim „Paired repeated reading“ ein

wiederholtes Lautlesen in Partnerarbeit umgesetzt, welches speziell für den Regelunterricht entwickelt wurde. Das Ziel dieses Leseverfahrens besteht darin, die Leser mehr und mehr dazu zu befähigen, Textausschnitte verständlich, genau, ausdrucksvoll sowie mit angemessenem Lesetempo und Lesefluss zu lesen. Weiterhin bestätigen die vorliegenden Forschungsbefunde, dass durch dieses Leseverfahren neben der Lesegeläufigkeit ebenfalls das Leseverstehen der Leser gestärkt wird (vgl. Nix, 2011, S. 184f.).

Für das „Paired repeated reading“ bieten sich verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht an. So existieren beispielsweise nach Kosknien und Blum (1986) mehrere Möglichkeiten zur Partnerbildung bei diesem Leseverfahren, doch dabei handelt es sich immer um vom Lehrer gebildete Paare. Ebenfalls die Lesetexte, Hilfsmaterialien und einzelnen Trainingsschritte können je nach Schulklasse zusammengestellt und angepasst werden (vgl. S. 71ff.).

Doch es bestehen auch Richtlinien, an welchen sich das „Paired repeated reading“ immer orientiert. Zum einen dauert dieses Leseverfahren pro Trainingseinheit zwischen 10 und 20 Minuten, da in diesem Rahmen die Konzentration der Schüler am besten genützt werden kann. Zum anderen beinhaltet der Trainingsablauf wiederholtes Vorlesen eines bestimmten Textausschnittes in Partnerarbeit. Dabei lesen die Schülerinnen und Schüler den Text in der Regel dreimal abwechselnd hintereinander. Ein Schüler übernimmt dabei immer die Rolle des Lesers und der andere Schüler die Rolle des Zuhörers. Es werden auch reflexive Prozesse geschult, da der Zuhörer auf Lesefehler achten muss und der Leser seinen eigenen Leseprozess überdenken und einschätzen muss. Dazu stehen ebenfalls verschiedene Hilfsmittel zur Fremd- und Selbsteinschätzung zur Verfügung.

Um Erfolge mit diesem Leseverfahren zu erzielen, ist es enorm wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler genau verstehen, wie das „Paired repeated reading“ funktioniert. In diesem Zusammenhang verweisen Kosknien und Blum auf die Wichtigkeit guter Einführungslektionen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler, was man beim Lesen beachten sollte und wie man als Zuhörer arbeiten muss, um gute Rückmeldungen geben zu können. Zudem kann man den Schülerinnen und Schülern das Leseverfahren noch schmackhafter machen, indem man interessante, passende Texte auswählt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass man klare Regeln aufstellt, beispielsweise betreffend der Partnerarbeit und der Disziplin (vgl. ebd.).

3.5. Kooperatives Lernen

Bei diesem Diplomarbeitsprojekt steht die Kooperation zwischen zwei Lesepartnern im Zentrum, dadurch wird das kooperative Lernen zu einem wesentlichen Element dieser Arbeit. „Der Begriff 'Kooperatives Lernen' wird im weitesten Sinn verwendet, wenn zwei oder mehr Personen zusammenarbeiten, mit dem Ziel dabei etwas zu lernen“ (Traub, 2004, S. 26).

Im Folgenden wird zunächst gezielt auf das kooperative Lernen bei Lautlese-Verfahren eingegangen. Im Anschluss werden allgemeine Vorteile des kooperativen Lernens aufgeführt. Zum Schluss wird noch im Detail auf die Kooperation zwischen zwei Partnern eingegangen.

3.5.1. Kooperatives Lernen bei Lautlese-Verfahren

Die Leseverfahren des wiederholten und begleitenden Lautlesens wurden ursprünglich für den unterrichtsexternen Förderunterricht entwickelt. Dort übte ein Trainer einzeln oder in Kleingruppen mit den leseschwachen Schülerinnen und Schüler. Für die Umsetzung der Methoden im Regelunterricht wurden in beiden Ansätzen Modifizierungen ausgearbeitet, welche die Anwendung der Verfahren für ganze Schulklassen ermöglichte. Dabei lassen sich technische Umsetzungsmöglichkeiten, Lösungen mit externen Lesepaten und kooperative Lesemethoden voneinander unterscheiden. (vgl. Nix, 2011, S. 126)

In der Praxis sind jedoch den ersten beiden Möglichkeiten enge Grenzen gesetzt. So können externe Lesetutoren in der Regel nur mit grossem Aufwand organisiert werden

und technische Umsetzungen scheitern häufig an der mangelhaften Ausrüstung der meisten Schulen. Die dritte Möglichkeit, die kooperative Lernarrangements zur Förderung der Lesegeläufigkeit in der Klasse nützt, ist am einfachsten umzusetzen.

Besonders effektiv werden kooperative Lernarrangements angesehen, bei denen das Lautlesen in sogenannten Peer-Tutoring-Settings eingebunden wird. Hierbei lesen zwei Schülerinnen und Schüler als Tutor und Tutand nach vorstrukturierten Lernscripts Texte miteinander laut vor. Dabei können, je nach Schwerpunktsetzung auf das wiederholte oder begleitende Lautlesen, verschiedene Einzelverfahren realisiert werden. Beim „Paired repeated reading“ nach Kosknién und Blum werden beide Lautleseprinzipien kombiniert (vgl. ebd., S. 127).

Peer-Tutoring-Settings werden in der Leseforschung vor allem für lernschwache Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Sozialschichten als geeignet angesehen, da diese von der engen Strukturierung der Übungssituation nachweislich besonders profitieren (vgl. ebd., S. 128).

3.5.2. Chancen des kooperativen Lernens

In der Forschung werden für kooperative Lernformen zahlreiche Wirkmechanismen theoretisch modelliert, die Lern- und Leistungseffekte erklären. Slavin (1992) redet von sechs solcher Wirkungsprinzipien, die sich gegenseitig ergänzen.

Die ersten beiden Prinzipien beziehen sich auf motivationale und soziale Aspekte. Hier wird deutlich gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Verfahren eigenständiger arbeiten und sich intensiver mit den jeweiligen Lerninhalten beschäftigen. Durch soziale Kohäsionsprozesse wird zudem die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern motivierter und effektiver.

Das dritte und vierte Prinzip beziehen sich auf kognitive Perspektiven. Hier wird argumentiert, dass die Leistung der Lernenden deshalb gesteigert wird, weil durch die Interaktion zwischen den Gleichaltrigen die mentale Verarbeitung von Informationen begünstigt wird. So findet ebenfalls „Lernen durch Lehren“ statt, da sich der Lehrende aktiv mit den Wissensinhalten beschäftigt.

Das fünfte Prinzip zur Erklärung von Lerneffekten bezieht sich darauf, dass kooperatives Lernen die Möglichkeiten zum Üben und Einprägen der zu lernenden Inhalte erhöht.

Beim letzten Prinzip werden organisatorische Aspekte zur Erklärung von Lerneffekten in kooperativen Lernformen aufgeführt. Kooperatives Lernen führt demnach zu einer erhöhten Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler, da diese Lernprozesse selbst steuern (vgl. S. 151ff.).

3.5.3. Kooperation zwischen zwei Partnern

„Bei der Partnerarbeit organisieren zwei Lernende ihren Lernprozess gemeinsam. [...] Weil jeweils nur zwei Personen miteinander arbeiten, minimieren sich Auftritts- und Leistungsängste“ (Traub, 2004, S. 87).

Die Partnerarbeit ist eine schülerorientierte Methode, bei der die Schülerinnen und Schüler durch kommunikatives und kooperatives Arbeiten zusammen nicht nur Fachinhalte, sondern auch Methoden- und Sozialkompetenzen erwerben können. Die Partnerarbeit ist eine Sozialform mit einem geringen organisatorischen Aufwand. Der Hauptaspekt dieser Arbeitsform liegt darin, dass die Erziehung des jungen Menschen zur Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Mitmenschlichkeit, Verantwortung und Fairness gefördert werden kann. Folglich ist Partnerarbeit eine wichtige Vorbereitung auf dem Weg zur Teamfähigkeit. Wichtig ist, dass Partnerarbeiten nicht zu lange dauern. Diese Arbeits- und Sozialform sollte 20 Minuten nicht überschreiten. Zudem existieren viele verschiedene Formen der Partnerarbeit (vgl. ebd.).

Im Folgenden sind die zwei relevanten Arbeitsformen für dieses Diplomarbeitprojekt aufgeführt. Dabei wird zuerst die Arbeit mit vom Lehrer gebildeten leistungsheterogenen Paaren aufgegriffen. Im Anschluss wird ebenfalls die Arbeit mit Partnern nach freier Wahl erläutert.

Leistungsheterogene Helfersysteme:

Bei dieser Arbeitsform übernimmt ein Schüler die Aufgabe eines Tutors und unterstützt einen schwächeren Schüler beim Lernen. Es ist die Lehrperson, die zu Beginn der Arbeit die Funktionen der Tutoren und Tutanden definiert. Darauf verteilt ebenfalls die Lehrperson anhand ihrer Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler die Rollen. Von dieser Art des gemeinsamen Lernens können beide Seiten profitieren. Doch diese klassenbezogenen Helfersysteme sind nicht immer so einfach durchzuführen und bringen sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Zum einen gewinnt der Tutor an Lernanreizen, da er sich als bedeutungsvoll erfährt. Zum anderen kann er sich aber auch davor fürchten, die gesetzten Erwartungen nicht zu erfüllen oder vom Tutand nicht ernst genommen zu werden. Ebenfalls der Tutand kann sich einerseits über die Hilfe des Tutors freuen, andererseits möchte er vielleicht nicht als hilfsbedürftig eingestuft werden (vgl. ebd., S. 88).

Partner nach freier Wahl:

Diese Arbeitsform beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Partner selbst wählen. Oft sind bei dieser Partnerkonstellation die Rollen bereits implizit festgelegt. Dadurch ist klar, welcher Partner die Initiative ergreift. Mit dieser Form fühlen sich die Lernenden zunächst am wohlsten und sind am besten für die Partnerarbeit zu motivieren, da ihnen Verantwortung zu selbstgesteuertem Lernen zugesprochen wird. Oft gesellen sich gute Freunde zusammen. Dort kann es leicht zu Diskussionen innerhalb der Partner kommen, die vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen ablenken. Zudem kritisieren sich die Schülerinnen und Schüler unter Freunden weniger und sind nachsichtiger bei unzureichenden Ergebnissen. Daher sollte man als Lehrperson bei dieser Form klare Arbeitsanweisungen mit Regeln erteilen. Des Weiteren sollte man sich ebenfalls im Vorfeld überlegen, wie man mit weniger stark integrierten Schülerinnen und Schülern umgeht (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

3.6. Lesetests

Die vorangegangenen Kapitel gewährten bereits einen Einblick in die Vielschichtigkeit und Komplexität der Leistungen, die beim Lesen miteinander interagierend ablaufen. Grundsätzlich ist jede dieser Teilleistungen mehr oder weniger gut einzeln messbar. Im Folgenden werden einige exemplarische Tests mit ihren Vor- und Nachteilen präsentiert. Dabei sind die Tests so gewählt, dass verschiedene Testformate mit jeweils signifikanten Teilleistungsdimensionen vorgestellt werden. So wird ein Überblick über heutzutage gängige Lesetests geschaffen. Im Kontext dieser Diplomarbeit wird danach mit demjenigen Test weitergearbeitet, welcher sich im Speziellen auf die Messung der Lesegeläufigkeit richtet.

TELL:

Der Test zur Erhebung der empathischen Leistung (TELL) misst die Fähigkeit der Leser, in Texten das Innenleben von Figuren zu verstehen und Beziehungen zwischen einzelnen Figuren zu deuten. Somit wird primär auf emotionale Kompetenzen des Lesens geachtet. Die Aufgabe besteht darin, nach der Lektüre eines drei- bis vierseitigen literarischen Textes fünf Fragen zu beantworten. Das Aufgabenformat ist halboffen und die Antworten liegen als verbale Daten vor, die auf ihre Stimmigkeit eingeschätzt werden. Hier stellt sich die Frage der Objektivität der Kodierungen. Bei einer Teilstichprobe wurde jedoch die Reliabilität des Tests als zufriedenstellend eingestuft. Es liegen bis anhin Testversionen für die 3./4. Primarstufe und für die 7./8. Orientierungsstufe vor (vgl. Schneider & Lindauer, 2010, S. 136ff.).

PISA:

PISA (Programm zur internationalen Schülerbewertung) verbindet mit dem Begriff der Lesekompetenz hierarchie-niedrige und hierarchie-höhere Leseprozesse. Daraus werden die drei folgenden Hauptaspekte der Lesekompetenz abgeleitet: Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten. All diese Bereiche werden noch in Lesekompetenzstufen unterteilt. Die stark hierarchie-niedrigen, automatisiert ablaufenden Prozesse werden bei PISA nicht explizit getestet. Ebenfalls werden motivationale, emotionale und kommunikative Aspekte kaum berücksichtigt. Hingegen weisen PISA-Tests eine grosse Alltagsnähe auf und befassen sich nicht nur mit linearen Textformaten, sondern ebenfalls mit nichtlinearen Textformaten, wie Grafiken und Tabellen. Diese Tests werden vorwiegend gegen Ende der Hauptschule und in höheren Schulstufen angewandt. PISA-Aufgaben sind relativ heterogen. Wir finden neben halboffenen ebenfalls geschlossene Formate. So werden beispielsweise in Fragebögen Mehrfachwahlaufgaben und Aufgaben mit frei zu formulierenden Antworten kombiniert (vgl. ebd., S. 132ff.).

Stolperwörter-Lesetest:

Im Gegensatz zu den PISA-Tests beinhaltet der Stolperwörter-Lesetest ein sehr einfaches Verfahren zur Erhebung von Lesekompetenz. Jedoch kann er keine hierarchie-höhere Teilkompetenzen erfassen. Beim Stolperwörter-Lesetest ist ein Lesetext mit sechzig voneinander unabhängigen Sätzen vorhanden. In jedem Satz ist jeweils ein Wort aus syntaktischen oder semantischen Gründen falsch. Die Aufgabe besteht darin, unter Zeitdruck in so vielen Sätzen wie möglich das falsche Wort durchzustreichen.

In diesem Test wird im Bereich der Lesegeläufigkeit die Lesegeschwindigkeit und die Lesegenauigkeit gemessen. Damit werden in erster Linie automatisierte hierarchie-niedrige Teilkompetenzen des Lesens erfasst. Der Stolperwörter-Lesetest liegt als Klassentest mit entsprechenden Normwerten für alle Grundschulklassen vor. Der Test kann jedoch auch noch in höheren Schulstufen sowie als Einzeltest verwendet werden (vgl. ebd., S. 136). Bei diesem Diplomarbeitsprojekt wird der Stolperwörter-Lesetest zum Einsatz kommen, da er sich in Abgrenzung zu den anderen Tests hervorragend für die Messung der Lesegeläufigkeit eignet.

An diesem Punkt ist ebenfalls zu erwähnen, dass im deutschsprachigen Raum nur wenige Testverfahren zur Untersuchung der Lesegeläufigkeit von Primarschulkindern existieren. Im Speziellen findet man kaum Verfahren, welche die Entwicklung der Lesegeläufigkeit über mehrere Klassenstufen hinweg mit dem gleichen Instrument erfassen und somit individuelle Leistungszuwächse längsschnittlich abbilden können. Insbesondere, wenn man für den schulischen Kontext möglichst zeitökonomisch einzusetzende Verfahren sucht, da die Durchführung in der Klasse und die Auswertung der Resultate mit nur wenig Aufwand möglich sein sollte. Mit dem Stolperwörter-Lesetest wurde ein Verfahren entwickelt, welches allen genannten Anforderungen entspricht (vgl. Metze, 2002).

Im Folgenden noch ein kurzer Bezug zu den Gütekriterien. Der Stolperwörter-Lesetest ist sowohl aufgrund seiner standardisierten Instruktion und Durchführung sowie aufgrund der einheitlichen Auswertung als objektiv zu bezeichnen und ermöglicht direkte Vergleiche. Die Reliabilität ist zudem durch Paralleltestformen gesichert. Ebenfalls bei einer LUST-Untersuchung auf Verlässlichkeit und Gültigkeit schnitt der Stolperwörter-Lesetest im Vergleich mit anderen Lesetestverfahren befriedigend ab (vgl. ebd.).

4. Wissenschaftliche Fragestellung

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit entwickelte sich aus der Problemstellung und stützt sich auf den theoretischen Bezugsrahmen ab. Im Folgenden soll geklärt werden, ob das „Paired repeated reading“ auch ohne vom Lehrer gebildete Paare Erfolg haben kann. Diese Frage entstand primär dadurch, dass in der bisherigen Leseforschung betreffend Förderung der Lesegeläufigkeit massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde, die in klassischen Peer-Tutoring-Settings arbeiteten.

Fragestellung:

Inwiefern beeinflusst die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit?

Hypothese:

Durch die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ wird die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit positiv beeinflusst.

Diese Hypothese stützt sich auf wesentliche Aspekte des theoretischen Bezugsrahmens. Zum einen fühlen sich die Schülerinnen und Schüler von Anfang an wohl mit dem Lesetraining, da sie ihre Lesepartner frei wählen dürfen und sind dadurch leicht für die Partnerarbeit zu motivieren. Zum anderen führt die an die Schülerinnen und Schüler übertragene Verantwortung der selbstständigen Organisation zu selbstgesteuertem Lernen (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

5. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen, welches für diese Diplomarbeit von Relevanz ist, zunächst aus theoretischer Sicht ergründet. In einem weiteren Schritt wird ebenfalls auf das konkrete methodische Vorgehen in den Klassen eingegangen.

Um den Ansprüchen der Fachdidaktik Deutsch an empirische Unterrichtsforschung genügen zu können, bedarf es einer Untersuchungsplanung, -durchführung und -auswertung, die sich an die methodischen Gütekriterien hält. So müssen sich Lesestudien an den Standards ausrichten, die im Rahmen der Grundlagen- und Evaluationsforschung über Jahre ausdifferenziert wurden (vgl. Groeben, 2006, S. 295).

Dabei lassen sich die einzelnen Gütekriterien der klassischen Testtheorie auf die Bereiche Objektivität, Reliabilität und Validität zusammenfassen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 195ff.). Doch diese Kriterien lassen sich in Reinform nur innerhalb von Laborexperimenten realisieren. Im Kontext der Lehr- und Lernforschung sind solche Laborforschungen jedoch kaum aussagekräftig, da sie wenig Realitätsnähe aufweisen. Anstelle der Laborexperimente treten zur Untersuchung von Unterricht in der Lehr- und Lernforschung Feldexperimente oder quasi-experimentelle Untersuchungen. Hier werden empirische Settings, bei denen eine neuartige Bedingung eingebracht wurde, unter möglichst kontrollierten Rahmenbedingungen bewusst in den Regelunterricht eingebracht. Anschliessend wird geprüft, welche Effekte die Setzung der zuvor definierten Variablen nach sich ziehen. Für den erhöhten Praxisbezug müssen jedoch Verluste bei der methodischen Präzision in Kauf genommen werden (vgl. ebd., S. 98ff.). Bei dieser Diplomarbeit wird ein quasi-experimentelles Feldexperiment durchgeführt.

5.1. Experiment

„Allgemein kann das Experiment definiert werden als Manipulation einer hypothetisch vermuteten Ursache oder Bedingung für eine Wirkung oder einen Effekt bei gezielter Kontrolle möglicher Störfaktoren bzw. experimenteller Rahmenbedingungen. Das Ziel ist der exakte Beweis für eine kausale Beziehung zwischen einer unabhängigen Variablen (Ursache) und einer abhängigen Variablen (Wirkung). Die Manipulation besteht darin, dass die Versuchspersonen („Probanden“), die an dem Experiment teilnehmen, einem Reiz (stimulus) ausgesetzt werden [...] oder sie werden durch eine Behandlung („treatment“) manipuliert“ (Scholl, 2009, S. 87).

5.1.1. Feldexperiment

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nun das Feldexperiment vom Laborexperiment abgegrenzt. Ein Feldexperiment findet im Gegensatz zu einem Laborexperiment in natürlicher Umgebung statt. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass eine hohe Situationsrepräsentativität vorliegt. Dadurch können Verallgemeinerungen der erhaltenen Ergebnisse gut vorgenommen werden. Hierbei ist allerdings von Nachteil, dass Einflüsse auftreten können, die nur schwer zu kontrollieren sind. Hingegen können bei einem Laborexperiment, durch dessen unnatürliches Setting, fast alle Störeinflüsse kontrolliert und minimiert werden (vgl. Rack & Christophersen, 2009, S. 18f.).

Somit bringen sowohl Feld- als auch Laborexperimente gewisse Vor- und Nachteile mit sich. Für diese Untersuchung im Kontext der Lehr- und Lernforschung in zwei oberwalliser Primarklassen ist jedoch ein Feldexperiment unumgänglich.

5.1.2. Quasi-experimentelle Untersuchung

Bei einer quasi-experimentellen Untersuchung werden, wie bei einer experimentellen Untersuchung, die unabhängigen und abhängigen Variablen zueinander in Beziehung gesetzt. Ein wesentliches Merkmal einer quasi-experimentellen Untersuchung ist die Variation relevanter unabhängiger Variablen. Zudem kann der Einfluss von mindestens einer Störvariablen nicht ausgeschlossen werden. Dadurch ist die interne Validität der Untersuchung eingeschränkt. Oftmals ist die Forschung mit Untersuchungskontexten

konfrontiert, in denen ein streng experimentelles Vorgehen nicht realisierbar ist. Hier erweisen sich quasi-experimentelle Untersuchungen als dienliche Analysemittel (vgl. ebd., S. 21). So drängt sich ebenfalls im Kontext dieser Diplomarbeit eine quasi-experimentelle Untersuchung auf, die einige Störvariablen des Schulalltags nicht ausschliessen kann.

5.2. Methodisches Vorgehen in den Klassen

Bei diesem quasi-experimentellen Feldexperiment im Rahmen dieser Diplomarbeit arbeitet auf der einen Seite eine Experimentalgruppe mit integrierter freier Partnerwahl und auf der anderen eine Kontrollgruppe mit vom Lehrer gebildeten leistungsheterogenen Paaren in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting. Dabei wird untersucht, inwiefern die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit beeinflusst.

Um Störvariablen zu minimieren, sind zwei Vergleichsklassen mit möglichst gleichem Kontext und gleichen Ausgangsbedingungen erforderlich. Daher arbeiten zwei oberwalliser Primarklassen aus der gleichen Region zusammen. Dabei handelt es sich um zwei Mehrstufenklassen der 3./4. Primarstufe. Beide Klassen besitzen etwas weniger 3.-Klässler (41.6 % und 38.8 %) und beide Klassen verfügen über einen geringen Anteil von Kindern mit nicht schweizerdeutscher Muttersprache (0 % und 11.1 %).

5.2.1. Untersuchungsanordnung

Eine Klasse bildet die Experimentalgruppe und die andere die Kontrollgruppe. Bei der Experimentalgruppe integriere ich die freie Partnerwahl und die Kontrollgruppe arbeitet in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting. Ich führe das „Paired repeated reading“ selbst in beiden Klassen während zwei Wochen ein, wo ich mit den Schülerinnen und Schülern dreimal wöchentlich 20 Minuten an diesem Lautlese-Verfahren arbeite. Ich versuche nur den Kausalfaktor des Partnerdesigns zu ändern und alle anderen Einflussfaktoren konstant zu halten. Während zwei weiteren Wochen arbeiteten die Schüler selbständig an diesem Leseverfahren weiter, wobei die jeweilige Lehrperson Aufsicht hält. Zu Beginn und am Ende der Untersuchung führe ich einen Stolperwörter-Lesetest durch, um die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit festzuhalten.

	Vorher-Messung	Treatment	Nachher-Messung
Experimentalgruppe (Klasse 1)	Messung der Lesegeläufigkeit (abhängige Variable) mit dem Stolperwörter-Lesetest	Einwirkung der freien Partnerwahl (unabhängige Variable) beim „Paired repeated reading“	Messung der Lesegeläufigkeit (abhängige Variable) mit dem Stolperwörter-Lesetest
Kontrollgruppe (Klasse 2)	Messung der Lesegeläufigkeit (abhängige Variable) mit dem Stolperwörter-Lesetest	„Paired repeated reading“ im klassischen Peer-Tutoring-Setting	Messung der Lesegeläufigkeit (abhängige Variable) mit dem Stolperwörter-Lesetest

Tab. 1: Eigene Darstellung der Untersuchung in Anlehnung an Atteslander, 2000, S. 190

5.2.2. Messinstrument Stolperwörter-Lesetest

Um die wissenschaftliche Frage und die dazugehörige Hypothese dieser Diplomarbeit zu prüfen, wird mit dem Stolperwörter-Lesetest gearbeitet. Wie bereits im Theorieteil erwähnt, beinhaltet der Stolperwörter-Lesetest ein praktikables und verlässliches Verfahren, welches die Lesegeläufigkeit misst. Dabei werden sechzig voneinander unabhängige Sätze vorgegeben, in denen jeweils ein Wort eingebaut wurde, das aus grammatischen, syntaktischen oder semantischen Gründen inkorrekt ist und das durchgestrichen werden muss (siehe Anhang I).

- Beispiel: Meine Mutter trinkt gern schwach Kaffee.

Um die Aufgabe zu lösen, muss zumindest ein grosser Teil der Wörter richtig erlesen werden. Darüber hinaus werden das Abrufen der gelesenen Einzelwörter aus dem Kurzzeitgedächtnis und die vergleichende Verarbeitung durch Aktivierung der grammatischen, syntaktischen und semantischen Lexika benötigt. Unter Zeitdruck sollen so vielen Sätzen wie möglich gelöst werden. So werden primär automatisierte hierarchieniedrige Teilkompetenzen des Lesens erfasst, wie Lesegenauigkeit und Lesetempo.

Um den Stolperwörter-Lesetest in den Klassen durchzuführen, sind ungefähr 20 Minuten nötig. Die Instruktionszeit beträgt dabei etwa 10 Minuten. Die 3.-Klässler haben für den Test 5 Minuten und die 4.-Klässler 4 Minuten Zeit. Die Testauswertung fällt dank den Korrekturschablonen leicht und erweist sich ebenfalls als zeitökonomisch. Der Wert „richtige Sätze“ geteilt durch die jahrgangsspezifische Testzeit ergibt den Wert „richtige Sätze pro Minute“. Bei meiner Datenerhebung und -interpretation werde ich näher auf relevante Auswertungsdaten eingehen.

Der Test steht in Pseudo-Parallelformen zur Verfügung, welche die gleichen Aufgaben enthalten, nur in unterschiedlicher Reihenfolge. Dadurch wird ein das Ergebnis verfälschendes Abgucken beim Nachbarn erschwert. Für die Vorher-Messung werden die Pseudo-Parallelformen A und B verwendet. Für die Nachher-Messung wird ein anderer Test auf gleichem Niveau mit den Pseudo-Parallelformen C und D gebraucht, um den Lerneffekt der Kinder bei wiederholtem Durchführen des Tests zu minimieren (vgl. Metze, 2002).

5.2.3. Partnerdesigns

Die Experimentalgruppe arbeitet mit integrierter freier Partnerwahl. Dies hat Auswirkungen auf die Arbeit mit dem Lautlese-Verfahren des „Paired repeated reading“. Zunächst übernehmen die Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für die Partnerbildung. Des Weiteren sind dort nicht zwingend oder offensichtlich leistungsheterogene Partner zusammen, die in einer bestimmten Reihenfolge lesen, sondern die Schülerinnen und Schüler bestimmen selbst, wie sie abwechselnd lesen wollen. So wird den Schülerinnen und Schülern bewusst eine gewisse Entscheidungsfreiheit über die Strukturierung gewährt.

Die Kontrollgruppe hingegen arbeitet in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting. Hier sind die Paare von der Lehrperson gebildet nach den Resultaten des ersten Stolperwörter-Lesetests. Dabei wird die Klasse in zwei Hälften geteilt: „bessere Leser“ und „schwächere Leser“. Ein Team bilden jeweils die besten aus jeder Hälfte, bis hin zu den jeweils schwächsten aus jeder Hälfte. So ist die Spanne zwischen starken und schwachen Lesern nicht zu gross und doch entstehen leistungsheterogene Paare, in denen immer der bessere Schüler die Rolle des Lesetrainers und der schwächere des Lesesportlers übernimmt. Der Lesetrainer dient dort als Vorbild und als Tutor für den Lesesportler. Dies wird den Schülerinnen und Schülern bewusst mitgeteilt, da die Heterogenität, durch das Vermischen der 3. und 4. Primarklasse, sehr gross ist und der Leistungsunterschied relativ klar ist. So werden bei der Einführung beide Leserollen schmackhaft präsentiert.

5.2.4. Paired repeated reading

Beide Untersuchungsgruppen arbeiten beim „Paired repeated reading“ mit dem gleichen Material, welches von Bertschi-Kaufmann (2007) übernommen wird (siehe Anhang II). Dabei steht für die Rolle des Lesers ein Leseblatt und für die Rolle des Zuhörers ein Protokollblatt zur Verfügung. Zudem werden für alle Lesepaare Stoppuhren bereitgestellt. Zu Beginn werden die Schülerinnen und Schüler mit all diesen Arbeitsmaterialien und den Leserollen vertraut gemacht. Anschliessend findet eine Trainingsphase von vier Wochen statt, wobei dreimal wöchentlich 20 Minuten an diesem Lautlese-Verfahren gearbeitet wird. Dies ergibt 12 Trainingseinheiten, in denen rund vier verschiedene Texte von Bertschi-Kaufmann bearbeitet werden.

Bei der konkreten Durchführung setzen sich die Lesepartner zusammen, bereiten ihr Material vor und bestimmen, auf welchen Bereich der Lesegeläufigkeit sie neben dem

Lesetempo sonst noch achten wollen. Darauf übernimmt ein Schüler die Leserolle und liest, der andere Schüler übernimmt die Zuhörerrolle, markiert Lesefehler im Protokollblatt und stoppt die Zeit. Diese Leserollen werden bei jeder Trainingseinheit mehrmals gewechselt und es wird bei jedem Durchgang mit einer anderen Farbe Lesefehler markiert, auch die Lesezeiten werden fortlaufend angepasst. So können die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Materialien ihre Lesegeläufigkeit selber messen und weiterentwickeln. Die Lesefortschritte werden direkt ersichtlich. Individuelle Unterschiede zwischen den Klassen gibt es nur in Zusammenhang mit den Partnerdesigns.

5.2.5. Soziometrische Untersuchung

Im Rahmen dieser Diplomarbeit liegt das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf dem Experiment. Die Ergebnisse der Experimentalgruppe mit integrierter freier Partnerwahl und der Kontrollgruppe im klassischen Peer-Tutoring-Setting werden gegenübergestellt und in Bezug zum Theorierahmen interpretiert.

Jedoch können bei dieser experimentellen Untersuchung die verschiedenen Partnerkonstellationen mit soziologischen und sozialpsychologischen Aspekten in Zusammenhang gebracht werden. Diese Aspekte sind bezüglich der Lehr- und Lernforschung und aus didaktischer Sicht sicherlich auch von besonderer Bedeutung.

So könnten beispielsweise bei der Interpretation der Ergebnisse Partnerbeziehungen einen wichtigen Einfluss haben. Deswegen wird ebenfalls eine soziometrische Untersuchung in beiden Klassen durchgeführt. Dieses Vorgehen bringt mehrere Vorteile mit sich. Zum einen schafft es einen kleinen Gesamtüberblick über die soziologischen und sozialpsychologischen Ausrichtungen der jeweiligen Klassen. Zum anderen können Probleme innerhalb der Lesepaare und deren Auswirkungen einfacher gedeutet werden.

„Als soziometrische Techniken sind Verfahren der empirischen Sozialforschung bekannt, mit denen man zwischenmenschliche Beziehungen und Strukturen in sozialen Gruppen erfassen, zahlenmässig und graphisch darstellen und analysieren kann“ (Wolf, 1977, S. 11). Die klassische Form dieser Methoden setzt sich aus „Wer-wählt-wen-Fragen“ zusammen. Aus solchen Fragen werden quantitative oder grafische Veranschaulichungsmöglichkeiten der Beziehungen in Bezug zu Sympathie und Antipathie abgeleitet (vgl. ebd.).

Im Kontext dieser Arbeit werden in beiden Untersuchungsklassen „Sympathie-Wahlen“, das heisst positive Wahlen durchgeführt. Dazu erhalten alle Schülerinnen und Schüler eine Klassenliste. Anschliessend wird die Frage gestellt: „Mit welchem Partner würdest du am liebsten zusammen lesen?“

Darauf erstellen die Schülerinnen und Schüler eine Rangliste zu dieser Frage und klassieren ihre Mitschüler nach der Wünschbarkeit einer Zusammenarbeit durch (1=liebster Lesepartner, 2=zweitliebster Lesepartner, usw.). Dadurch lässt sich der "Grad der Wünschbarkeit des Zusammenarbeitspartners" ermitteln. Die soziometrische Untersuchung wird in beiden Klassen vor dem Lesetraining durchgeführt.

6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die Kernfrage dieser Untersuchung lautet: „Inwiefern beeinflusst die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit?“ Es soll geklärt werden, ob das „Paired repeated reading“ auch ohne vom Lehrer gebildete Paare Erfolg haben kann, obwohl in der bisherigen Leseforschung massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde, die in klassischen Peer-Tutoring-Settings arbeiteten. In diesem Zusammenhang wird folgende Hypothese geprüft: „Durch die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ wird die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit positiv beeinflusst.“

Zur Untersuchung dieser Aspekte dient der Stolperwörter-Lesetest als Vorher-Nachher-Messinstrument, um die Effektivität des Lautlese-Verfahrens und den verschiedenen Partnerdesigns festzuhalten. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Stolperwörter-Lesetest (siehe Anhang III) empirisch betrachtet. Dabei werden die Ergebnisse vergleichend mit Hilfe von Grafiken gegenübergestellt.

6.1. Ergebnisse der Experimentalgruppe

In einem ersten Schritt wird auf die Resultate der Experimentalgruppe eingegangen. Diese Gruppe bestand aus 12 Schülerinnen und Schülern und liess sich in fünf 3.-Klässler und sieben 4.-Klässler unterteilen.

6.1.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Der erste Stolperwörter-Lesetest wurde vor Beginn des Lesetrainings durchgeführt. Er gab mir als Lehrperson einen Einblick in die Lesegeläufigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, doch diese Ergebnisse hatten keinen Einfluss auf das weitere Vorgehen. Der zweite Stolperwörter-Lesetest wurde nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren angesetzt.

Die Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse beider Testungen für jeden Schüler der Experimentalgruppe im Vergleich. Der Wert „richtige Sätze“ geteilt durch die jahrgangsspezifische Testzeit ergibt den Wert „richtige Sätze pro Minute“ der y-Achse. Auf der x-Achse sind die einzelnen Schüler aufgelistet.

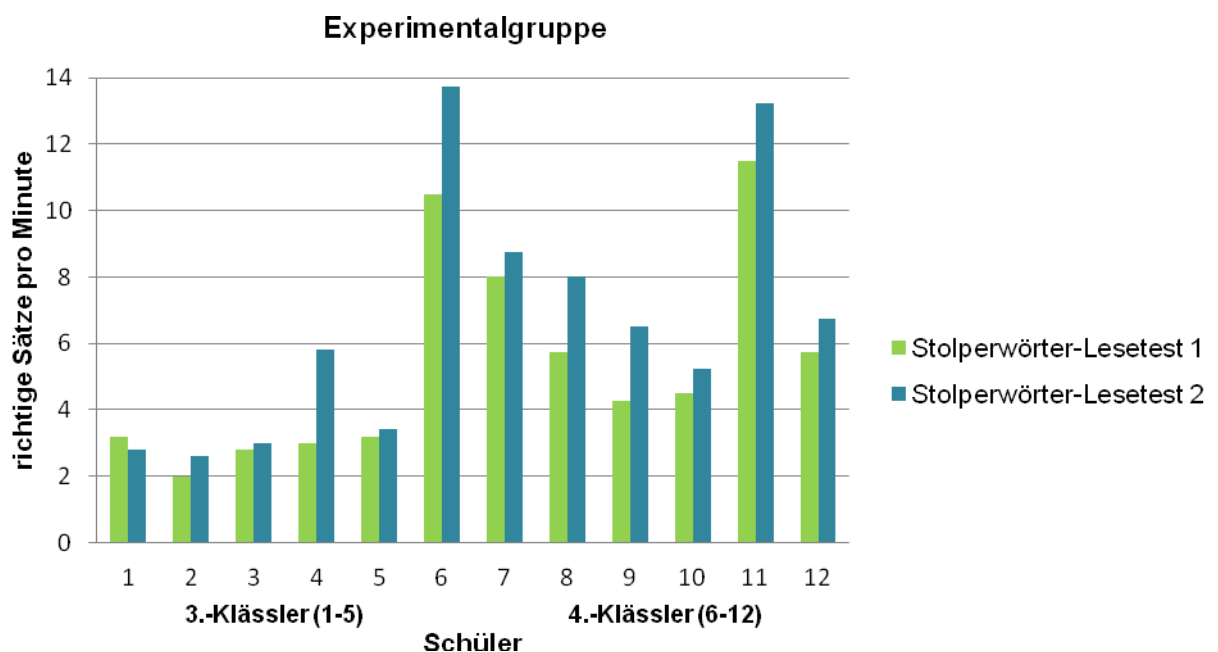


Abb. 1: Schülerergebnisse der Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Stolperwörter-Lesetest 1:

In der ersten Testung bearbeitete die Experimentalgruppe im besten Fall 11.5 und im schlechtesten Fall 2 richtige Sätze pro Minute. Durchschnittlich lasen sie 5.4 richtige Sätze pro Minute. Die einzelnen Minutenleistungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich deuten auf erhebliche Leistungsunterschiede und erfordern eine differenziertere Betrachtung.

Die 3.-Klässler lasen im besten Fall 3.2 und im schlechtesten Fall 2 richtige Sätze pro Minute. Im Durchschnitt lasen sie 2.8 richtige Sätze pro Minute. Die 4.-Klässler erreichten maximal 11.5 und minimal 4.3 richtige Sätze pro Minute und durchschnittlich lasen sie 7.2 richtige Sätze pro Minute. Hier erkennt man deutlich, dass die Leistungen der 4.-Klässler denen der 3.-Klässler überlegen sind. Jedoch zeichnet sich bei den 4.-Klässlern auch eine grössere Heterogenität bezüglich der Leistungen ab. Gerade die Schüler 6 und 11 fallen etwas aus der Reihe mit ihren hohen Werten.

Stolperwörter-Lesetest 2:

Im zweiten Test erreichte die Experimentalgruppe maximal 13.8 und minimal 2.6 richtige Sätze pro Minute. Durchschnittlich lasen sie 6.7 richtige Sätze pro Minute.

Die 3.-Klässler lasen dieses Mal bestenfalls 5.8 und schlechtestenfalls 2.6 richtige Sätze pro Minute. Durchschnittlich erfassten sie 3.5 richtige Sätze pro Minute. Die 4.-Klässler erreichten maximal 13.8 und minimal 5.3 richtige Sätze pro Minute und durchschnittlich lasen sie 8.9 richtige Sätze pro Minute. Die Leistungen der 4.-Klässler bleiben denen der 3.-Klässler überlegen. Nur der Schüler 4 gelangt in den Leistungsbereich einiger 4.-Klässler. Die Schüler 6 und 11 sind auch im zweiten Test mit ihren Leistungen weit voraus.

Leistungssteigerung:

In der Abbildung 2 werden die berechneten Durchschnittswerte der Experimentalgruppe für beide Testungen gegenübergestellt. Dabei werden zunächst die beiden Klassen einzeln betrachtet und im Anschluss folgen die Werte der Gesamtklasse. Aus dieser Abbildung lassen sich die Lesefortschritte der Experimentalgruppe gut erkennen.

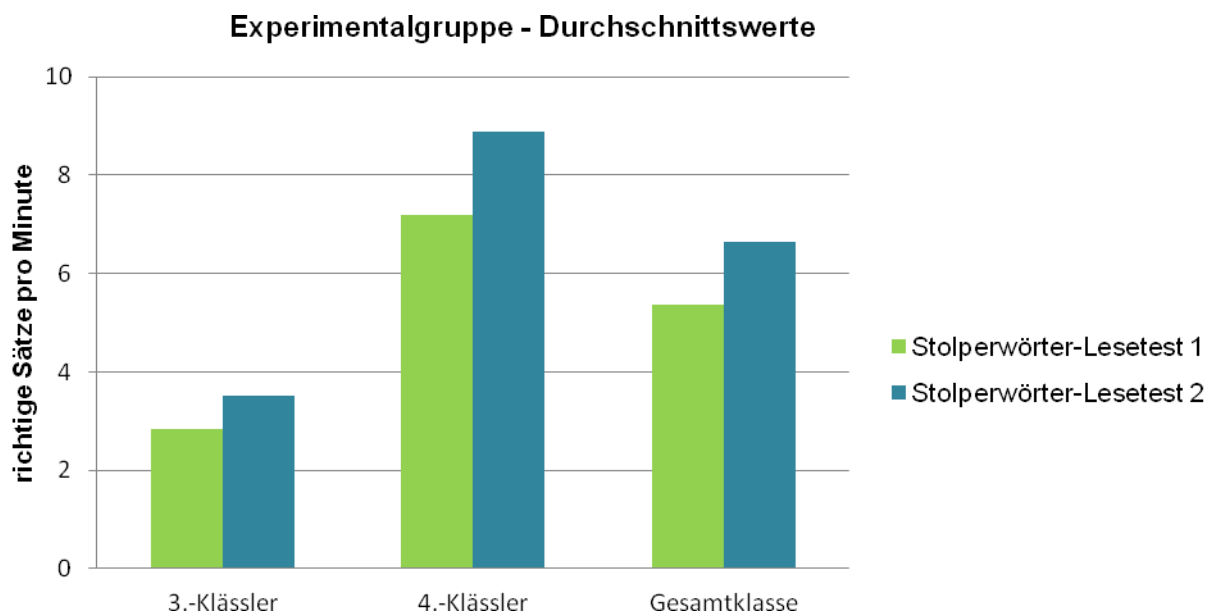


Abb. 2: Durchschnittsergebnisse der Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Am Ende des Diplomarbeitprojekts lasen die 3.-Klässler durchschnittlich 0.7 richtige Sätze mehr pro Minute und die 4.-Klässler 1.7 richtige Sätze mehr pro Minute. Somit war die Steigerung der 4.-Klässler im Allgemeinen etwas höher. Die Gesamtklasse erreichte nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren im Durchschnitt 1.3 richtige Sätze mehr pro Minute.

Betrachtet man die Leistungssteigerungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, erkennt man durchaus Auffälligkeiten. Zunächst konnten alle Schülerinnen und Schüler bis auf Schüler 1 ihre Werte verbessern. Des Weiteren gab es erhebliche Leistungszuwächse bei den Schülern 4 und 6, diese steigerten sich um mehr als 2.5 richtige Sätze pro Minute (vgl. Abb. 1).

6.1.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit

Im Folgenden werden die allgemeinen Testergebnisse der Experimentalgruppe noch etwas vertiefter in Bezug auf die Bereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit der Lesegeläufigkeit betrachtet. Beide Bereiche waren in den bisherigen Auswertungen bereits enthalten im Wert „richtige Sätze pro Minute“. Dieser Wert kann jedoch noch aufgeteilt werden, da er aus den „bearbeiteten Sätzen“ und den „Fehlern“ besteht. Die „bearbeiteten Sätze“ lassen auf das Lesetempo zurückschliessen und die „Fehler“ auf die Lesegenauigkeit. Die Abbildungen 3 und 4 gehen auf diese Teilbereiche jedes einzelnen Schülers ein.

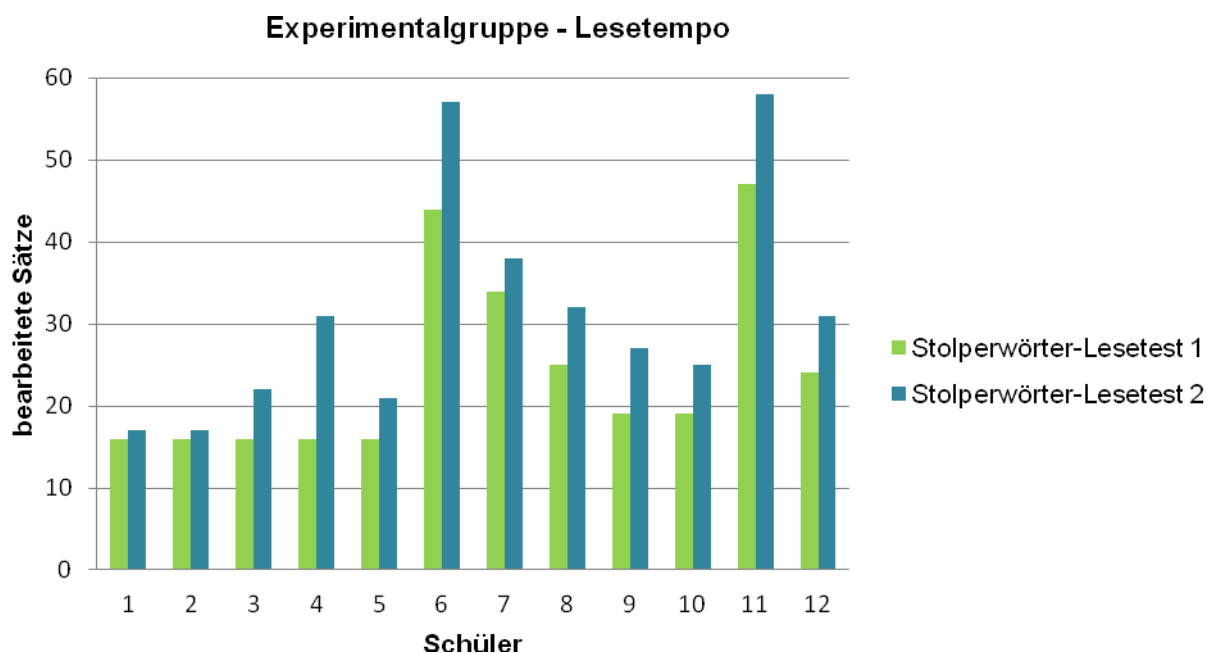


Abb. 3: Schülerergebnisse der Experimentalgruppe im Bereich Lesetempo

Die Ergebnisse in der Abbildung 3 zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler ihr Lesetempo steigern konnten. In ihrer jahrgangsspezifischen Testzeit lasen die 3.-Klässler durchschnittlich 5.6 Sätze mehr und die 4.-Klässler 8 Sätze mehr.

Im Gegensatz dazu zeigt die Abbildung 4, dass sich die Lesegenauigkeit individueller entwickelte. Die Schüler 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11 und 12 machten bei der zweiten Testung mehr Fehler. Die Schüler 2, 8 und 9 machten weniger Fehler. Schüler 6 blieb mit seinen Fehlern konstant. Die 3.-Klässler machten in ihrer spezifischen Testzeit durchschnittlich 2.2 Fehler und die 4.-Klässler 2 Fehler mehr. Somit wurden die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt schneller beim Lesen, machten jedoch auch mehr Fehler.

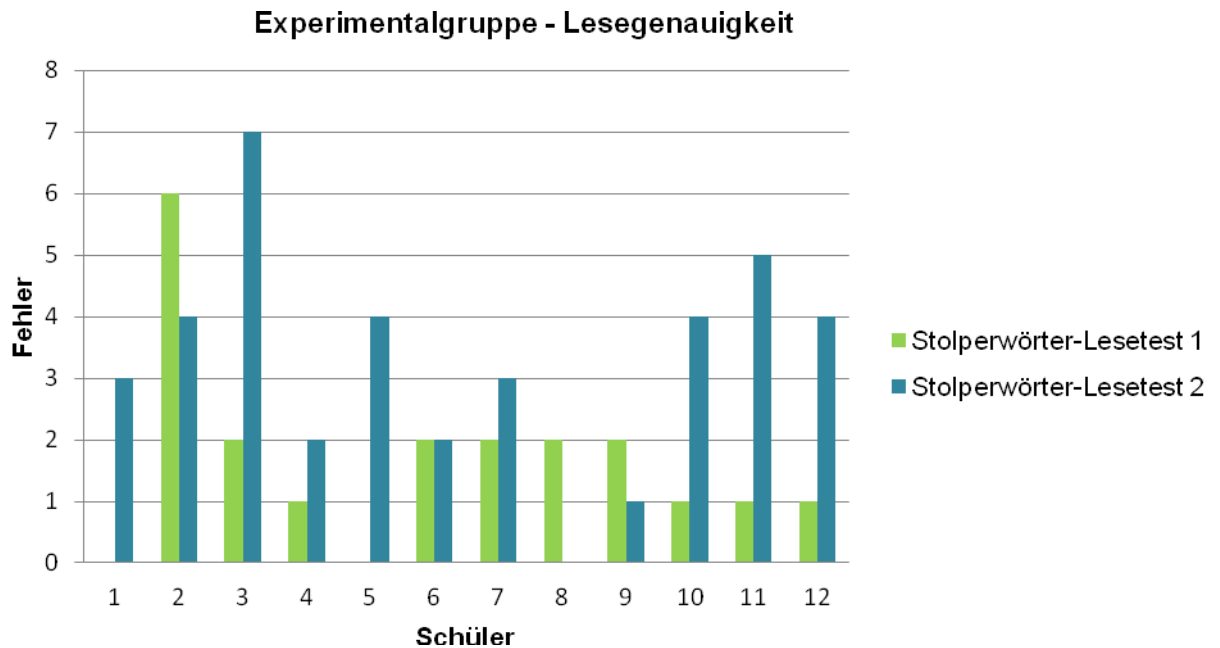


Abb. 4: Schülerergebnisse der Experimentalgruppe im Bereich Lesegenauigkeit

6.2. Ergebnisse der Kontrollgruppe

In einem weiteren Block wird auf die Resultate der Kontrollgruppe eingegangen. Hierbei handelte es sich um eine Klasse mit 18 Schülerinnen und Schülern. Diese bestand aus sieben 3.-Klässlern und elf 4.-Klässlern.

6.2.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Der erste Stolperwörter-Lesetest wurde ebenfalls vor Beginn des Lesetrainings durchgeführt. Anhand der Ergebnisse dieses Tests teilte ich die Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogene Lesepaare ein, wie bei einem klassischen Peer-Tutoring-Setting (siehe Anhang IV). Der zweite Stolperwörter-Lesetest folgte nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren. Die Abbildung 5 präsentiert die Ergebnisse beider Testungen für jeden Schüler der Kontrollgruppe im Vergleich.

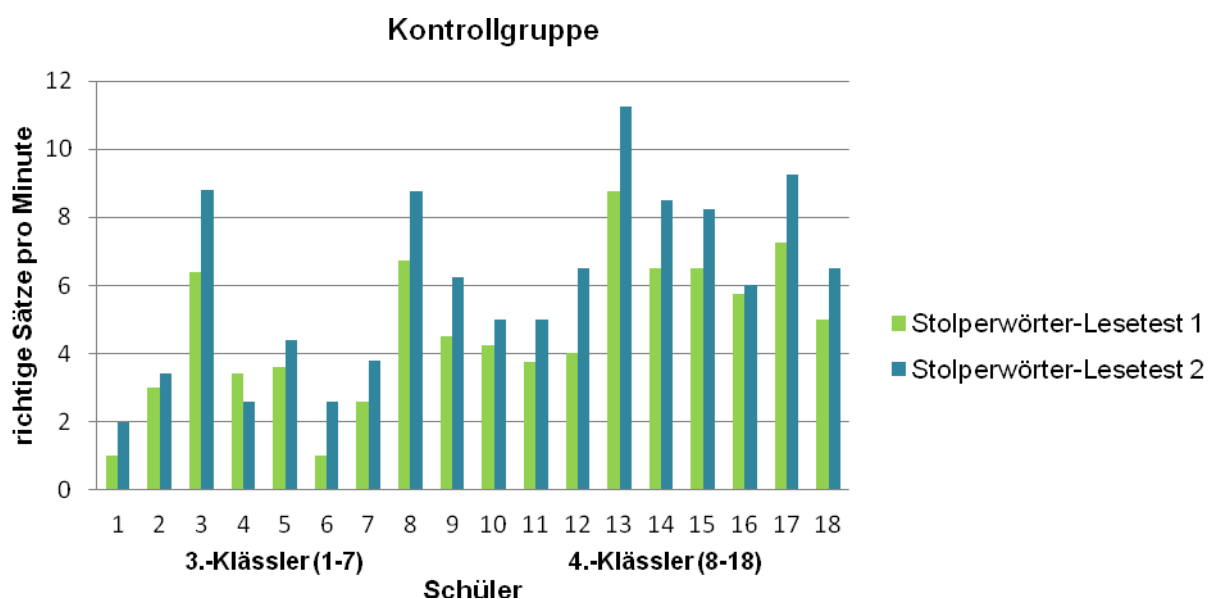


Abb. 5: Schülerergebnisse der Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Stolperwörter-Lesetest 1:

Im ersten Test löste die Kontrollgruppe im besten Fall 8.75 richtige Sätze pro Minute und im schlechtesten Fall einen richtigen Satz. Im Durchschnitt lasen sie 4.7 richtige Sätze pro Minute. Im Anschluss folgt eine differenziertere Betrachtung der einzelnen Minutenleistungen der Schülerinnen und Schüler.

Die 3.-Klässler lasen bestenfalls 6.4 und schlechtestenfalls einen richtigen Satz pro Minute. Durchschnittlich lasen sie 3 richtige Sätze pro Minute. Daneben die 4.-Klässler erreichten maximal 8.8 und minimal 4 richtige Sätze pro Minute und im Durchschnitt lasen sie 5.7 richtige Sätze pro Minute. Hier sieht man, dass die Leistungen der 4.-Klässler besser sind als die der 3.-Klässler. Nur Schüler 3 kommt an den Leistungsbereich der 4.-Klässler heran. Man erkennt auch eine grosse Heterogenität bezüglich der Leistungen in der Klasse als Ganzes. Am auffälligsten sind die Schüler 3 und 13 mit ihren hohen Werten sowie die Schüler 1 und 6 mit ihren tieferen Werten.

Stolperwörter-Lesetest 2:

Bei der zweiten Testung las die Kontrollgruppe maximal 11.3 und minimal 2 richtige Sätze pro Minute. Im Durchschnitt lasen sie 6.1 richtige Sätze pro Minute.

Dieses Mal erreichten die 3.-Klässler im besten Fall 8.8 und im schlechtesten Fall 2 richtige Sätze pro Minute. Durchschnittlich erfassten sie 3.9 richtige Sätze pro Minute. Die 4.-Klässler lasen maximal 11.3 und minimal 5 richtige Sätze pro Minute und durchschnittlich lasen sie 7.7 richtige Sätze pro Minute. So blieben die Leistungen der 4.-Klässler denen der 3.-Klässler überlegen, bis auf den Schüler 3, welcher wieder in den Leistungsbereich der 4.-Klässler gelangte. So fallen die Schüler 3 und 13 auch im zweiten Test mit ihren hohen Leistungen auf.

Leistungssteigerung:

Die berechneten Durchschnittswerte der Kontrollgruppe für beide Testungen werden in der Abbildung 6 gegenübergestellt. Es werden beide Klassen einzeln betrachtet und ebenfalls die Werte der Gesamtklasse. Aus dieser Abbildung lassen sich die Lesefortschritte der Kontrollgruppe gut ablesen.

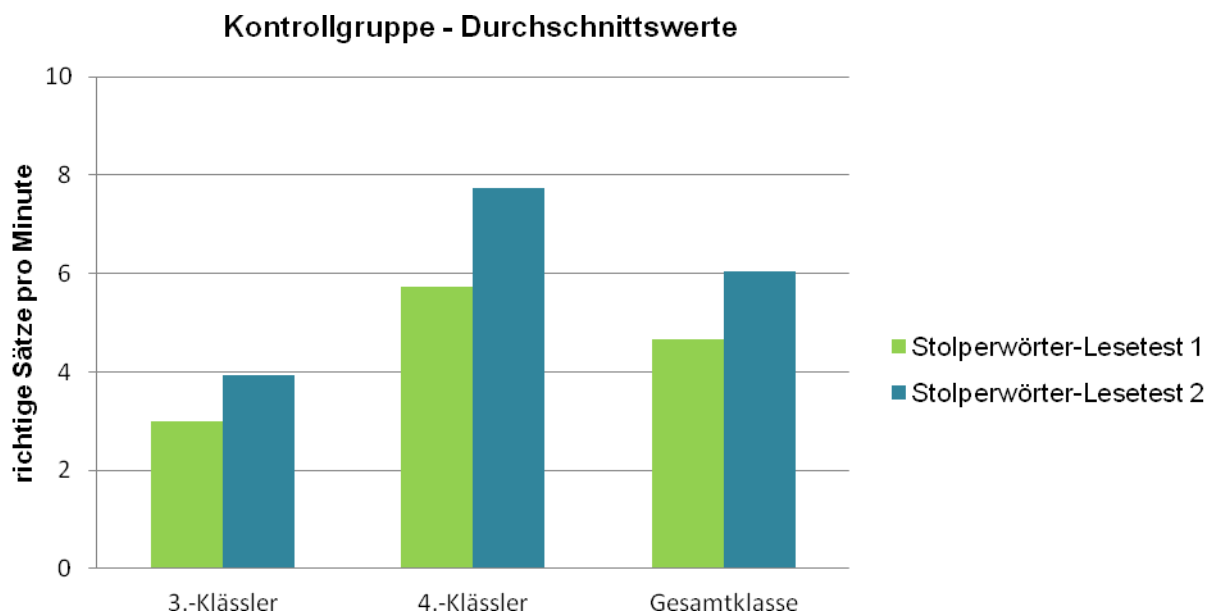


Abb. 6: Durchschnittsergebnisse der Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren lasen die 3.-Klässler im Durchschnitt 0.9 richtige Sätze mehr pro Minute und die 4.-Klässler 2 richtige Sätze mehr pro Minute. So war die Steigerung der 4.-Klässler allgemein etwas höher. Die Gesamtklasse löste am Ende des Diplomarbeitprojekts durchschnittlich 1.4 richtige Sätze mehr pro Minute.

Die Leistungssteigerungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls bemerkenswert. Alle Schülerinnen und Schüler verbesserten ihre Werte, nur Schüler 4 fiel mit seinen Werten etwas zurück. Einen Leistungszuwachs um mehr als 2.5 richtige Sätze pro Minute gab es nur bei den Schülern 3 und 13 (vgl. Abb. 5).

6.2.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit

Bezüglich der Bereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit werden die allgemeinen Testergebnisse der Kontrollgruppe noch etwas differenzierter betrachtet. In den bisherigen Auswertungen waren diese Bereiche bereits im Wert „richtige Sätze pro Minute“ enthalten. Dieser Wert kann jedoch noch aufgeteilt werden, da er aus den „bearbeiteten Sätzen“ und den „Fehlern“ entstand. Die „bearbeiteten Sätze“ lassen auf das Lesetempo zurückschliessen und die „Fehler“ auf die Lesegenauigkeit. Die Abbildungen 7 und 8 gehen auf diese Teilbereiche jedes einzelnen Schülers ein.

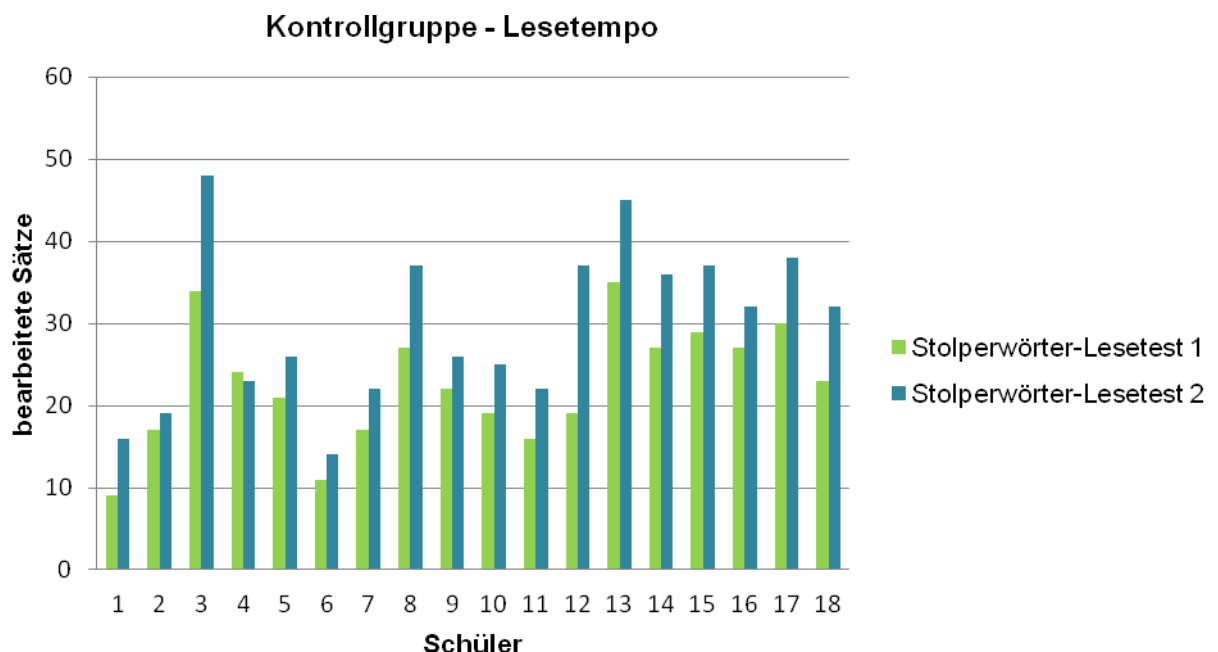


Abb. 7: Schülerergebnisse der Kontrollgruppe im Bereich Lesetempo

Die Abbildung 7 zeigt, dass alle Schülerinnen und Schüler ihr Lesetempo steigern konnten bis auf Schüler 4. In ihrer jahrgangsspezifischen Testzeit lasen die 3.-Klässler im Durchschnitt 5 Sätze mehr und die 4.-Klässler 8.5 Sätze mehr.

Die Lesegenauigkeit entwickelte sich da schon individueller, wie die Abbildung 8 zeigt. Die Schüler 1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16 und 18 machten bei der zweiten Testung mehr Fehler. Die Schüler 6, 7 und 9 machten weniger Fehler und die Schüler 2, 13 und 17 blieben mit ihren Fehlern konstant. Die 3.-Klässler machten in ihrer jahrgangsspezifischen Testzeit im Durchschnitt 0.3 Fehler und die 4.-Klässler 1.8 Fehler mehr. Die Schülerinnen und Schüler wurden durchschnittlich schneller beim Lesen, doch sie machten ebenfalls mehr Fehler.

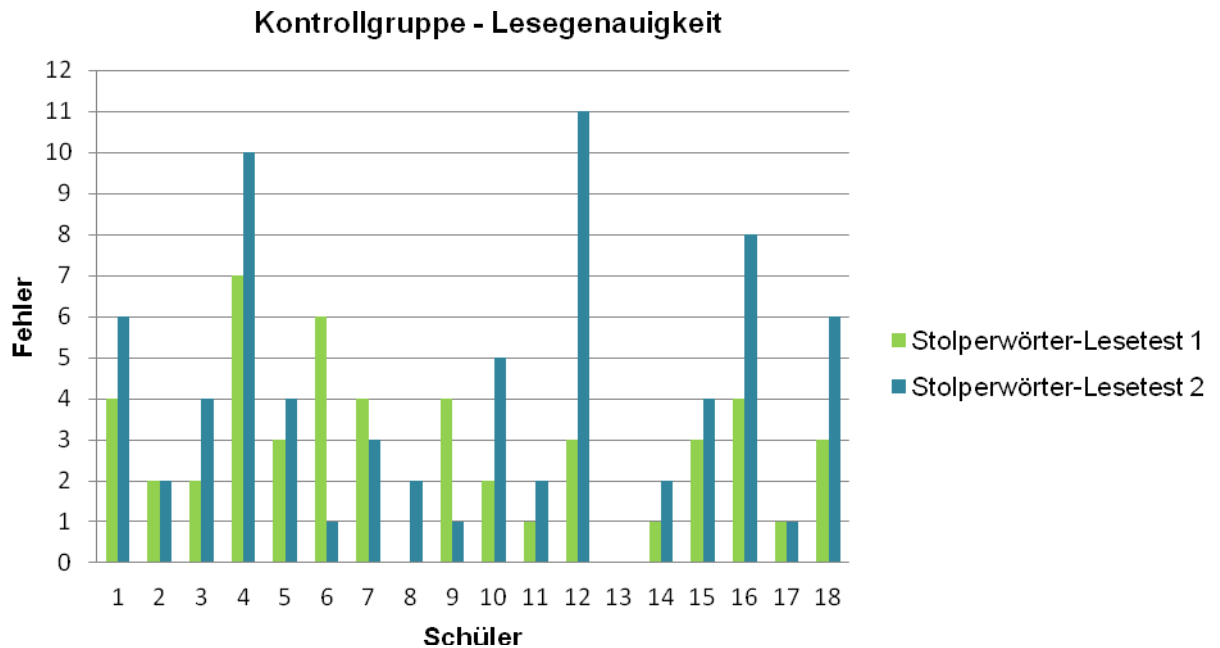


Abb. 8: Schülerergebnisse der Kontrollgruppe im Bereich Lesegenauigkeit

6.3. Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe

In einem weiteren Schritt werden beide Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, was schliesslich zur Klärung der wissenschaftlichen Frage dieser Diplomarbeit führt. Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass sich die Werte der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe sehr ähnlich entwickelt haben. Dies erkennt man gut durch den Vergleich der bis anhin aufgeführten Grafiken. Im Folgenden werden diese Entwicklungen noch etwas genauer betrachtet und direkt gegenübergestellt.

6.3.1. Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Die Abbildung 9 zeigt deutlich, dass die Leistungssteigerung beider Klassen praktisch identisch ausfiel. Im Durchschnitt lasen nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren die Experimentalgruppe 1.3 und die Kontrollgruppe 1.4 richtige Sätze mehr pro Minute.

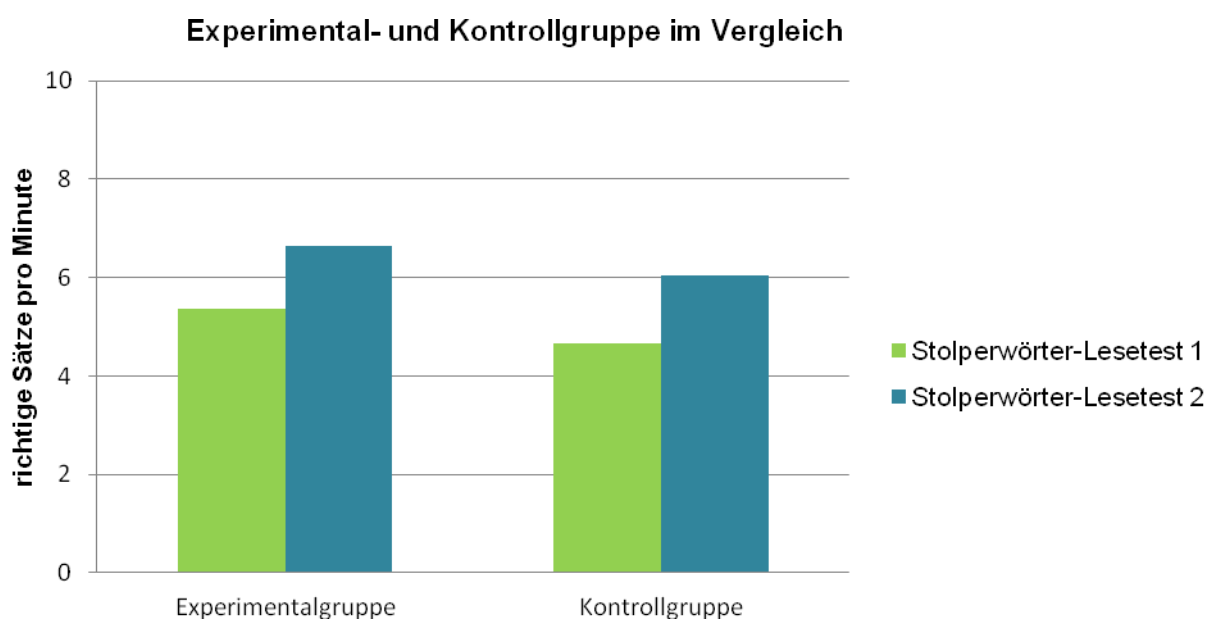


Abb. 9: Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2

Die Experimentalgruppe erzielte durchschnittlich bei beiden Testungen höhere Werte. Jedoch war die Steigerung zwischen beiden Testungen bei der Kontrollgruppe nur minimal grösser.

6.3.2. Teilbereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit

Diese allgemeinen Ergebnisse werden im Folgenden noch in Bezug auf die Bereiche Lesetempo und Lesegenauigkeit ausdifferenziert. Dabei werden die Klassen getrennt betrachtet, da mit jahrgangsspezifischen Testzeiten gearbeitet wurde.

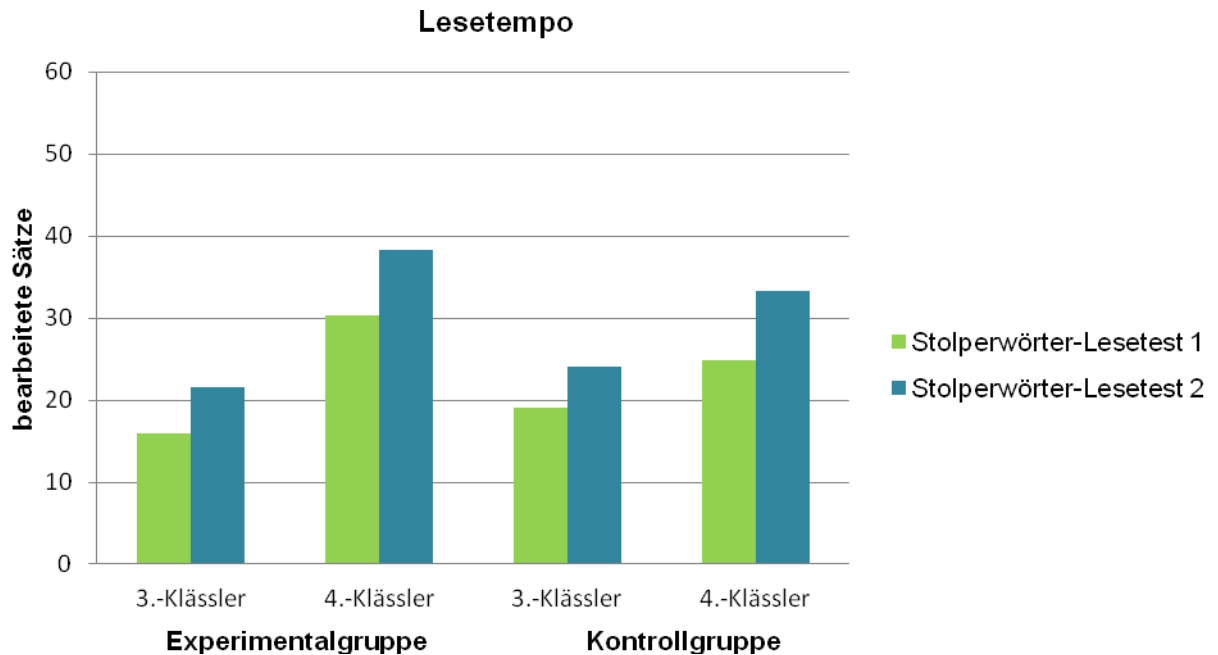


Abb. 10: Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen im Bereich Lesetempo

Die Abbildung 10 macht deutlich, dass alle Klassen ihr Lesetempo verbessern konnten. Bei der Experimentalgruppe lasen die 3.-Klässler durchschnittlich 5.6 Sätze mehr und die 4.-Klässler 8 Sätze mehr. Bei der Kontrollgruppe lasen die 3.-Klässler im Durchschnitt 5 Sätze mehr und die 4.-Klässler 8.5 Sätze mehr. Somit steigerten sich beim Lesetempo die 3.-Klässler der Experimentalgruppe mehr als die der Kontrollgruppe, jedoch steigerten sich bei den 4.-Klässlern diejenigen der Kontrollgruppe etwas mehr. Hier ist auch festzuhalten, dass sich die Klassen mit den durchschnittlich niedrigeren Werten mehr steigern konnten.

Mit der Abbildung 11 wird klar, dass bei der zweiten Testung alle Klassen im Durchschnitt mehr Fehler machten. Bei der Experimentalgruppe machten die 3.-Klässler in ihrer spezifischen Testzeit durchschnittlich 2.2 Fehler und die 4.-Klässler 2 Fehler mehr. Bei der Kontrollgruppe machten die 3.-Klässler in ihrer jahrgangsspezifischen Testzeit im Durchschnitt 0.3 Fehler und die 4.-Klässler 1.8 Fehler mehr. So machten beide Klassen der Kontrollgruppe durchschnittlich weniger zusätzliche Fehler bei der zweiten Testung, jedoch lagen ihre Fehlerwerte bei der ersten Testung auch schon höher als die der Experimentalgruppe.

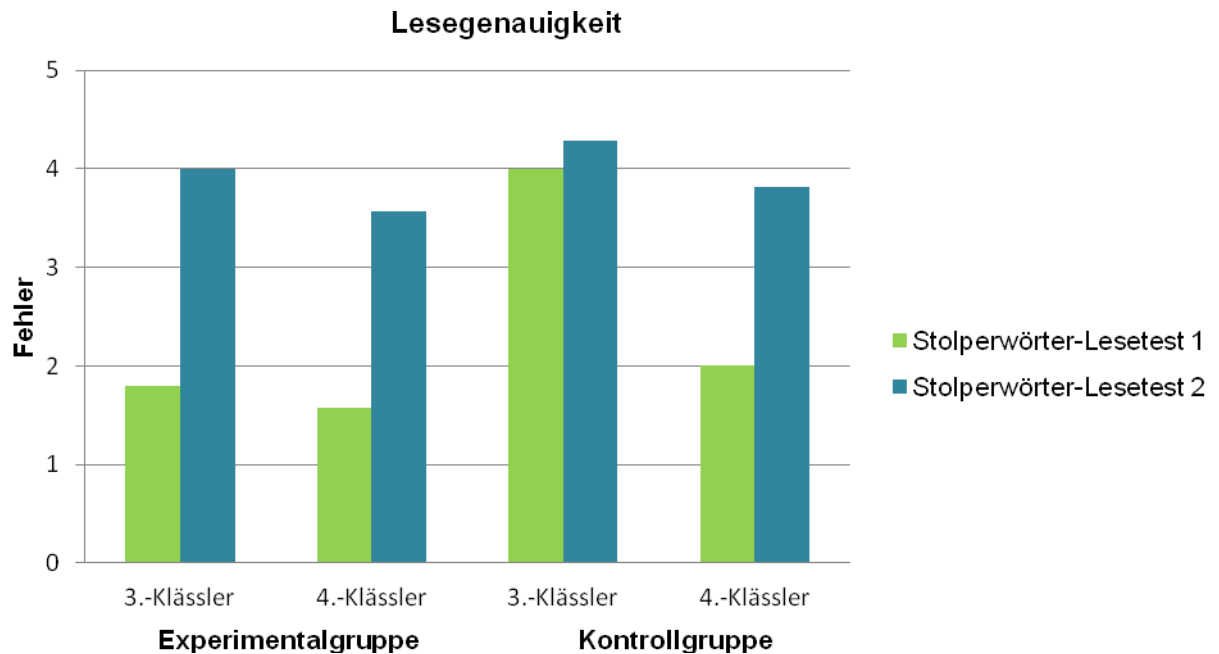


Abb. 11: Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen im Bereich Lesegenauigkeit

6.1. Soziometrische Untersuchungsergebnisse

In beiden Untersuchungsgruppen wurde vor dem Lesetraining ein Soziogramm zu folgender Frage erstellt: „Mit welchem Partner würdest du am liebsten zusammen lesen?“ Die Soziogramme befinden sich im Anhang in tabellarischer Darstellung (siehe Anhang V). Diesen Soziogrammen kann man mehrere Informationen entnehmen. Zunächst kann man die Stellung der einzelnen Schüler in der Klasse betrachten. Beispielsweise, ob ein Schüler oft als erster oder als letzter gewählt wurde. Diese Ergebnisse zeigen unter anderem Aussenseiter oder beliebte Schüler zur Zusammenarbeit an.

Jedoch ist für diese Untersuchung von grösserer Bedeutung, wie hoch die Wünschbarkeit einer Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Lesepaare ist. Diese Werte sind ebenfalls aus der Sicht von jedem einzelnen Schüler im Soziogramm im Anhang markiert. Durchschnittlich war der "Grad der Wünschbarkeit des Zusammenarbeitspartners" bei der Experimentalgruppe bei 1.8 und bei der Kontrollgruppe bei 8.4. Somit konnte die Experimentalgruppe öfters mit einem Lesepartner höherer Priorität arbeiten.

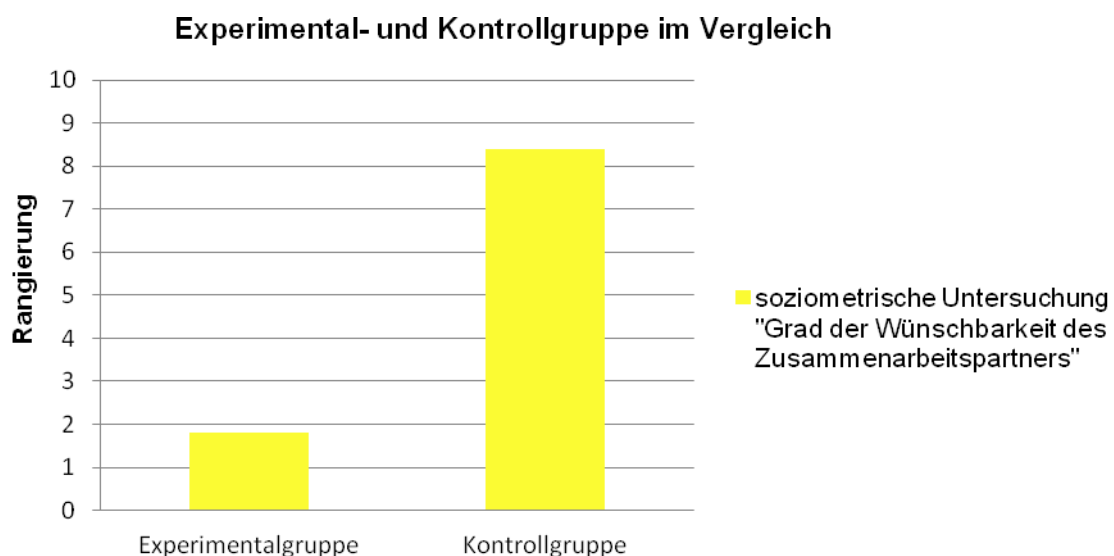


Abb. 12: Durchschnittsergebnisse der soziometrischen Untersuchung

7. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Anschliessend werden zunächst allgemeine Ergebnisse in Verbindung mit der Theorie interpretiert und diskutiert. Darauf folgt eine genauere Betrachtung der Entwicklungen der beiden Untersuchungsgruppen. Dies führt schliesslich zur Klärung der wissenschaftlichen Fragestellung dieser Diplomarbeit.

7.1. Diskussion in Bezug zum theoretischen Bezugsrahmen

Im Allgemeinen konnten sich beide Untersuchungsgruppen in der Lesegeläufigkeit verbessern. Im Bereich des Lesetempos steigerten sich alle Schüler bis auf einen. Diese Fortschritte sind sicherlich damit zu verbinden, dass beim „Paired repeated reading“ die Zeit einen sehr zentralen Platz einnimmt und die Schülerinnen und Schüler stets bemüht waren ihre Lesezeiten zu überbieten. Dadurch ist sicherlich auch die Entwicklung der Lesegenauigkeit individueller ausgefallen, da diese für manche Schüler weniger wichtig war. Zudem ist es nicht abwegig, dass bei einer Steigerung der bearbeiteten Lesesätze bei einigen auch mehr Fehler auftauchten.

Durchschnittlich las die Experimentalgruppe nach dem Training mit dem Lautlese-Verfahren 1.3 und die Kontrollgruppe 1.4 richtige Sätze mehr pro Minute. Dies sind erstaunliche Ergebnisse für eine relativ kurze Trainingsdauer von 4 Wochen und diese weisen auf die Wirksamkeit des „Paired repeated reading“ hin. Zunächst konnten alle Schülerinnen und Schüler von den Vorteilen der Lautlese-Verfahren profitieren. Dazu kommt zum einen, dass die Leselektionen durch die hohe Eigenlesezeit der Schülerinnen und Schüler optimal genutzt wurden. Zum anderen wurde den Schülerinnen und Schülern auch Eigenverantwortung übertragen und sie konnten in Partnerarbeit selbständig mit dem zuvor aufgearbeiteten methodischen Handwerkszeug arbeiten (vgl. Rosebrock & Nix, 2011, S. 36). Des Weiteren konnten die Schülerinnen und Schüler vom „Paired repeated reading“ selbst profitieren, da reflexive Prozesse geschult wurden, indem die Zuhörer auf Lesefehler achten und die Leser ihren eigenen Leseprozess überdenken und einschätzen mussten (vgl. Kosknien & Blum, 1986, S. 71ff.). In der Praxis zeigte sich ebenfalls, wie sehr sich die Schüler vom methodischen Arbeiten mit der Stoppuhr motivieren liessen. Die Schülerinnen und Schüler waren stets bemüht ihre Lesezeiten zu verkürzen und berichteten stolz, wenn ihnen dies gelang. Weiterhin können noch Gründe in Zusammenhang mit dem kooperativen Lernen geliefert werden, warum sich beide Untersuchungsgruppen allgemein steigern konnten. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten im kooperativen Lautlese-Verfahren eigenständig und intensiv am Lerngegenstand. Durch die soziale Interaktion wurden die Schülerinnen und Schüler motiviert und arbeiteten effektiv. Zudem wurde die Leistung der Lernenden deshalb gesteigert, weil durch die Interaktion zwischen den Gleichaltrigen die mentale Verarbeitung von Informationen begünstigt wurde. So fand ebenfalls „Lernen durch Lehren“ statt. Zugleich erhöhte das kooperative Lernen die Möglichkeiten zum Üben und Einprägen der Lesetexte (vgl. Slavin, 1992, S. 151ff.).

Bei der Experimentalgruppe konnten alle Probanden bis auf Schüler 1 ihre Minutenleistungen verbessern. Dieser Sachverhalt ist deswegen so erwähnenswert, weil sich hier vermutlich eine Störvariable eingeschlichen hat, da der entsprechende Schüler während der zweiten Testung auf die Toilette musste. Erstaunlich war zudem, dass die 4.-Klässler durchschnittlich ihre Minutenleistungen mehr steigern konnten als die 3.-Klässler. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Leser mit stabilerem Leistungsniveau sich auch leichter verbessern konnten. Auffällig war ebenfalls, dass sich die Lesegenauigkeit viel individueller entwickelte als das Lesetempo. Während sich das Lesetempo aller Schüler verbesserte, wurden Lesefehler teils vermehrt, teils verringert, doch traten durchschnittlich häufiger auf. Dieser Punkt ist schwer zu interpretieren. In Zusammenhang mit den Durchschnittswerten kann abgeleitet werden, dass die Schüler, wenn sie mehr lesen, auch mehr Fehler machen. Dieser Interpretationsansatz hängt mit der Proportionalität der Werte zusammen.

Die allgemeine Steigerung bei den Minutenleistungen kann bei der Experimentalgruppe, neben den oben aufgeführten Gründen, die auf beide Untersuchungsgruppen zutreffen, im Speziellen auf die freie Partnerwahl zurückgeführt werden. Da die Schülerinnen und Schüler ihre Lesepartner frei wählen durften, fühlten sie sich von Anfang an wohl mit dem Lesetraining und waren leicht für die Partnerarbeit zu motivieren. Zudem wurde den Schülerinnen und Schülern Verantwortung übertragen (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

Eine kleine Kehrseite bei der Arbeitsform mit der freien Partnerwahl wurde erst in Zusammenhang mit den Fehlern sichtbar, diese wichen im Gegensatz zu den Minutenleistungen stärker von der Kontrollgruppe ab. Dies könnte daran liegen, dass sich bei der freien Partnerwahl oft beste Freunde zusammengesellten und sich diese untereinander weniger korrigierten und nachsichtiger waren (vgl. ebd.).

Diese Interpretationsansätze in Bezug zur freien Partnerwahl überschneiden sich auch mit der soziometrischen Untersuchung. Nach dem Soziogramm (siehe Anhang V) konnten alle Schülerinnen und Schüler mit einem Partner zwischen 1. und 3. Priorität zusammenarbeiten, was sicherlich zu Motivation wie auch zu Nachsichtigkeit unter Freunden führte.

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe fielen im Allgemeinen ebenfalls positiv aus. Es konnten wieder alle Probanden bis auf einen Schüler ihre Minutenleistungen verbessern. Für dieses Resultat ergeben sich ebenfalls Erklärungsmöglichkeiten. Durch die von mir als Lehrperson gebildeten leistungsheterogenen Paare, nach klassischem Peer-Tutoring-Setting, musste dieser schwächere Schüler 4 mit dem stärkeren Schüler 15 arbeiten. Hierbei handelte es sich um eine der Partnerkonstellationen, die nicht so zufrieden mit der Zusammenstellung waren. Schüler 4 wollte sich nicht als hilfsbedürftig eingeschätzt haben, gerade weil ihm ein Schüler des anderen Geschlechts helfen sollte. Ebenfalls bei der Partnerarbeit zwischen Schüler 18 und Schüler 1 machten sich ähnliche soziale Probleme bemerkbar (vgl. Traub, 2004, S. 87).

Diese Schwierigkeiten zwischen den Lesepartnern spiegeln sich ebenfalls in der soziometrischen Untersuchung wieder. Dort zeigt das Soziogramm (siehe Anhang V), dass alle erwähnten Schülerinnen und Schüler mit einem Partner niedriger Priorität arbeiten mussten.

Erstaunlicherweise erzielten die 4.-Klässler, wie bei der Experimentalgruppe, auch durchschnittlich höhere Leistungssteigerungen ihrer Minutenleistungen als die 3.-Klässler. Dies bestätigt meine Annahme, dass sich die Leser, die sich auf einem stabileren Niveau befinden, auch leichter verbessern können. Eine weitere Übereinstimmung stellt sich in Zusammenhang mit der Lesegenauigkeit ein. Diese entwickelte sich ebenfalls individueller als das Lesetempo, jedoch nicht im gleichen Ausmass wie bei der Experimentalgruppe. Auch hier bleibe ich bei der Interpretation in Verbindung mit der Proportionalität. Wenn die Schülerinnen und Schüler mehr lesen, machen sie auch mehr Fehler. Ein weiterer Grund für die instabilere Entwicklung der Lesefehler bei beiden Untersuchungsgruppen könnte noch sein, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Einführung des Lautlese-Verfahrens allgemein mehr auf den Zeitaspekt hingewiesen wurden. Es war ein ganz zentraler Aspekt, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lesetempo durch das Arbeiten mit den Stoppuhren verbessern und dies auch selbst erkennen konnten. Durch diesen Schwerpunkt wurde die Lesegenauigkeit einiger Lesepaare vielleicht ein wenig in den Hintergrund gedrängt.

Die allgemeine Steigerung bei den Minutenleistungen konnte bei der Kontrollgruppe spezifisch auf die von der Lehrperson gebildeten leistungsheterogenen Paaren nach klassischem Peer-Tutoring-Setting zurückgeführt werden. Von dieser Art des gemeinsamen Lesens konnten beide Lesepartner profitieren. Zum einen gewannen die Tutoren an Lernanreizen, da sie sich als bedeutungsvoll erfuhren. Zum anderen konnten sich die Tutanden über die Hilfe der Tutoren freuen und fühlten sich gut betreut (vgl. ebd.).

7.2. Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung

Inwiefern beeinflusst nun die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden in den Teilbereichen Lesetempo und Lesegenauigkeit?

Im Anschluss an die bisherige Analyse der Ergebnisse kann gesagt werden, dass die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden allgemein positiv beeinflusst. Damit bestätigt sich ebenfalls die zuvor festgelegte Hypothese im Rahmen dieser Untersuchung. Die Experimentalgruppe konnte sich nahezu im selben Ausmass wie die Kontrollgruppe verbessern, wie der Stolperwörter-Lesetest zeigt. So stellten sich auch ohne vom Lehrer gebildete Paare Lesefortschritte ein, obwohl in der bisherigen Leseforschung massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde, die in klassischen Peer-Tutoring-Settings arbeiteten.

Jedoch machten sich bei den untersuchten Bereichen der Lesegeläufigkeit Unterschiede bemerkbar. Während sich das Lesetempo annähernd im gleichen Ausmass entwickelte, hatte die Experimentalgruppe einen etwas grösseren Zuwachs an Fehlern. Dies könnte, wie bereits erwähnt, daran liegen, dass sich bei der freien Partnerwahl oft beste Freunde zusammengesellen und sich diese untereinander weniger korrigieren und nachsichtiger sind (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

Allerdings konnten durch die freie Partnerwahl allgemein positive Einflussfaktoren zur Steigerung der Lesegeläufigkeit festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich von Anfang an wohl mit dem Lesetraining und waren leicht für die Partnerarbeit zu motivieren, da sie mit Wunschpartnern zusammenarbeiten durften. Auch die Verantwortung zur eigenen Organisation steigerte das selbstgesteuerte Lesen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Drumm, 2007, S. 28).

7.3. Schlussfolgerungen

Dieses Diplomarbeitprojekt zeigt, dass beim „Paired repeated reading“ die freie Partnerwahl durchaus mit einem klassischen Peer-Tutoring-Setting mithalten kann. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass beide Konzepte sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen. Diese wurden schon im theoretischen Bezugsrahmen angesprochen und bestätigten sich ebenfalls in der Praxis. Jedoch haben die Partnerkonstellationen keine gravierenden Auswirkungen auf die Erfolge mit dem „Paired repeated reading“, da sich im Endeffekt beide Formen bewähren.

Daraus kann man schliessen, dass das Trainingssetting des „Paired repeated reading“ selbst der Hauptgrund für die Steigerung der Lesegeläufigkeit der Schülerinnen und Schüler ist. Die verschiedenen Partnerdesigns, die in diesem Rahmen möglich sind, haben weniger Einfluss auf die Lesefortschritte. So profitieren die Schüler beim „Paired repeated reading“ in erster Linie vom gezielten, regelmässigen Partnerlesen. Dabei muss die Partnerzusammenstellung weniger aus Erfolgs- als aus didaktischen Gründen überdacht werden, denn für eine Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler spielen die Partnerzusammenstellungen eine wesentliche Rolle. Vor allem im Unterricht wirken sich die Vor- und Nachteile der Partnerdesigns beim „Paired repeated reading“ aus und nicht direkt bei den Lesefortschritten.

Weiterführende Untersuchungen könnten sich noch vertiefter mit verschiedenen Partnerdesigns beim „Paired repeated reading“ auseinandersetzen. So könnten Beziehungen zwischen Homo- und Heterogenität oder soziometrische Bindungen noch ausdifferenziert werden. Jedoch sollte dabei weniger die Effektivität der verschiedenen Settings angezweifelt und mehr ihre Praktikabilität sowie ihre didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht erforscht werden.

8. Kritische Distanznahme

Abschliessend werden der Wert und die Grenzen dieser Diplomarbeit in einer kritischen Analyse thematisiert.

Aus Sicht der Forschung erkennt man bei dieser Diplomarbeit sicherlich gewisse methodische Schwachpunkte. Zum einen wurde diese experimentelle Untersuchung in nur zwei Klassen mit relativ wenigen Probanden durchgeführt. In einem grösseren Forschungsrahmen würde die Untersuchung mehrerer Klassen eine breitere Palette an Resultaten bieten, welche mehr Vergleichsmöglichkeiten erlauben würden. Zum anderen sind im Rahmen dieses Feldexperiments Störvariablen nicht auszuschliessen. So mussten für den erhöhten Praxisbezug auch hier Verluste bei der methodischen Präzision in Kauf genommen werden. Diese Schwierigkeit ist im Kontext der Lehr- und Lernforschung kaum zu umgehen.

Auf inhaltlicher Ebene trifft diese Arbeit in Zusammenhang mit dem Thema „freie Partnerwahl“ auf Grenzen. Dieses Thema ist in der Forschungsliteratur sowie in wissenschaftlichen Arbeiten kaum vorhanden. Dies liegt sicherlich daran, dass das Setting der freien Partnerwahl schwer wissenschaftlich fassbar oder messbar ist.

In Bezug auf die Praxis würde ich bei einer wiederholten Durchführung des „Paired repeated reading“ mehr Wert auf die Lesegenauigkeit legen. So würde ich beispielsweise für Lesefehler einen gewissen Zeitzuschlag verteilen, damit die Lesegenauigkeit direkt mit dem Lesetempo verbunden ist. Zudem würde ich das Soziogramm als gezieltes Hilfsmittel verwenden, um didaktische Entscheidungen in Zusammenhang mit dem Gebrauch der verschiedenen Formen der Partnerarbeit zu treffen.

Ansonsten ist meiner Ansicht nach an der praktischen Ausführung des „Paired repeated reading“ nichts auszusetzen. Ebenfalls die verschiedenen Partnerdesigns bringen aus didaktischer Sicht beide gewisse Vor- und Nachteile, die zu sehenswerten Ergebnissen führen. So ziehen die Untersuchungsklassen sicherlich einen grossen Nutzen aus dieser Arbeit. Diese konnten durch das Lesetraining mit dem „Paired repeated reading“ allgemein grosse Fortschritte im Bereich der Lesegeläufigkeit erzielen. Zum einen konnten alle Schülerinnen und Schüler von den Vorteilen der Lautlese-Verfahren profitieren und die Leselektionen wurden durch die hohe Eigenlesezeit der Kinder optimal genutzt. Zum anderen wurde den Schülerinnen und Schülern auch Eigenverantwortung zum selbständigen Arbeiten in Partnerarbeit übertragen und dadurch die Interaktion zwischen den Gleichaltrigen und ihre mentale Verarbeitung von Informationen begünstigt. Ebenfalls für die Lehrpersonen der Klassen war die Arbeit von Nutzen. Sie lernten ein für sie neues Lautlese-Verfahren mit den entsprechenden Materialien kennen.

In Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Untersuchung konnte ich zeigen, dass durch die Integration der freien Partnerwahl beim „Paired repeated reading“ die Entwicklung der Lesegeläufigkeit der Probanden positiv beeinflusst wird. So stellten sich auch ohne vom Lehrer gebildete Paare Lesefortschritte ein, obwohl in der bisherigen Leseforschung massgeblich auf die positive Wirkung von leistungsheterogenen Lesepartnern gesetzt wurde, die in klassischen Peer-Tutoring-Settings arbeiteten.

Ich persönlich konnte aus dieser Arbeit ebenfalls viel gewinnen. Die Einführung und Durchführung des „Paired repeated reading“ in den Klassen hat mir gezeigt, wie wirksam dieses Lesetraining ist und wie gut es sich in den Unterricht integrieren lässt. In Zukunft werde ich sicher Gebrauch von diesem Training machen in Rotation mit verschiedenen anderen Lesetrainings aus anderen Lesekompetenzbereichen. Ein ebenfalls ganz zentrales Thema für mich ist die Praktikabilität aller Materialien, die ich im Rahmen dieser Arbeit verwendet habe. So waren die Materialien von Bertschi-Kaufmann (2007) sowie der Stolperwörter-Lesetest von Metze (2002) leicht verständlich und einsetzbar. Daher war ich während meiner ganzen Diplomarbeit so motiviert bei der Sache. Ich wusste, dass ich etwas untersuche, was für meine zukünftige Berufspraxis von Relevanz sein wird und alle Materialien, die ich in den Klassen gebrauchte, würde ich auch im Lehrerberuf einsetzen können. Nach all diesen Erfahrungen kann ich diese Art der Lesegeläufigkeitsförderung jedem Lehrerkollegen wärmstens empfehlen.

9. Verzeichnisse

9.1. Literatur

- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2007). *Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer*. Seelze: Lernbuchverlag bei Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2010). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (3. Aufl.). Zug: Klett und Balmer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Drumm, J. (2007) *Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N. (2006). Wissenschaftstheorie: Grundlagen für eine Verbindung von empirischen und hermeneutischen Traditionen. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 287-306). München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Hurrelmann, B. (2010). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (3. Aufl.) (S. 18-28). Zug: Klett und Balmer.
- Kosknien, P.S. & Blum, I.H. (1986). Paired Repeated Reading. A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40 (1), 70-75.
- Kruse, G. (2010). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (3. Aufl.) (S. 176-188). Zug: Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Schneider H. (2010). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (3. Aufl.) (S. 109-125). Zug: Klett und Balmer.
- Metze, W. (2002). Stolperwörter-Lesetest. Zugriff am 10. August 2011 unter <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. München: Juventa.
- Rack, O. & Christophersen, T. (2009). Experimente. In S. Alber., D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3. Aufl.) (S. 17-31). Wiesbaden: Gabler.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). München: Juventa.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 376-381.
- Schneider, H. & Lindauer, T. (2010). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (3. Aufl.) (S. 126-140). Zug: Klett und Balmer.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Slavin, R.E. (1992). Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In G.L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 151-170). Baltmannsweiler: Schneider.
- Topping, K.J. (2006). Paired Reading: Impact of a tutoring method on reading accuracy, comprehension and fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Hrsg.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (S. 173-191). New York: The Guilford Press.
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wolf, D.O. (1977). *Grundkurs Soziogramm*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

9.2. Abbildungen

Abb. 1:	Schülerergebnisse der Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	22
Abb. 2:	Durchschnittsergebnisse der Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	23
Abb. 3:	Schülerergebnisse der Experimentalgruppe im Bereich Lesetempo.....	24
Abb. 4:	Schülerergebnisse der Experimentalgruppe im Bereich Lesegenauigkeit.....	25
Abb. 5:	Schülerergebnisse der Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	25
Abb. 6:	Durchschnittsergebnisse der Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	26
Abb. 7:	Schülerergebnisse der Kontrollgruppe im Bereich Lesetempo.....	27
Abb. 8:	Schülerergebnisse der Kontrollgruppe im Bereich Lesegenauigkeit.....	28
Abb. 9:	Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen in Stolperwörter-Lesetest 1 und 2.....	28
Abb. 10:	Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen im Bereich Lesetempo.....	29
Abb. 11:	Durchschnittsergebnisse der Vergleichsgruppen im Bereich Lesegenauigkeit.....	30
Abb. 12:	Durchschnittsergebnisse der soziometrischen Untersuchung.....	30
Titelbild	Ein Lesepaar einer Untersuchungsgruppe beim „Paired repeated reading“ Quelle: Brigger Regina.....	Titelblatt

9.3. Tabellen

Tab. 1:	Eigene Darstellung der Untersuchung in Anlehnung an Atteslander, 2000, S. 190.....	19
Tab. 2:	Ergebnisse Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1.....	44
Tab. 3:	Ergebnisse Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 2.....	44
Tab. 4:	Ergebnisse Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1.....	45
Tab. 5:	Ergebnisse Kontrollgruppe In Stolperwörter-Lesetest 2.....	45
Tab. 6:	Lesepartner der Kontrollgruppe	46
Tab. 7:	Lesepartner der Experimentalgruppe	46
Tab. 8:	Soziogramm Kontrollgruppe.....	47
Tab. 9:	Soziogramm Experimentalgruppe.....	47

9.4. Anhang

Anhang I:	Stolperwörter-Lesetest.....	39
Anhang II:	Arbeitsmaterial zur Durchführung des „Paired repeated reading“.....	41
Anhang III:	Ergebnisse des Stolperwörter-Lesetests in tabellarischer Form.....	44
Anhang IV:	Zusammensetzung der Lesepaare in tabellarischer Form.....	46
Anhang V:	Soziogramme in tabellarischer Darstellung.....	47

Anhang I: Stolperwörter-Lesetest

Form A

Stolperwörter Lesetest

Name:	Code-Nr.:
Klasse:	Datum:
Junge: <input type="checkbox"/>	Mädchen: <input type="checkbox"/>
Bearbeitete Sätze: <input type="checkbox"/> davon richtig: <input type="checkbox"/>	

- ☐ 41 Ich lustig denke mir gerne verrückte Geschichten aus.
☐ 42 Meine Mutter lobt mich wegen meiner sauber Handschrift.
☐ 43 Der neben Elefant hat sich auf seine Hinterbeine gestellt.
☐ 44 Füchse frisst gibt es auch in unseren Wäldern.
☐ 45 Torte backen mit Erdbeeren esse ich besonders gern.
☐ 46 Wir sollen keinen schmiert Kugelschreiber benutzen.
☐ 47 Ich bin gestern Geisterstunde Nacht spät ins Bett gegangen.
☐ 48 Was morgen wünschst du dir zu deinem Geburtstag?
☐ 49 Unser Nachbar spielt Trompete und blasen Posaune.
☐ 50 Meine Schwester trainiert fast schnell jeden Tag im Verein.
☐ 51 Ich habe einen Glas ganzen Sack voller Murneln.
☐ 52 Grunzen Wildschweine haben den Boden aufgewühlt.
☐ 53 Die zwei Clowns Zirkus haben sich auf die Nase gehauen.
☐ 54 Bei manchen Textaufgaben mit komme ich ganz schön ins Schwitzen.
☐ 55 Hinter unserem Haus klettert steht ein uralter Birnbaum.
☐ 56 Die meisten Jungen aus unserer Klasse trainieren schwimmen in einem Fußballverein.
☐ 57 In der Theatergruppe proben wir Vorstellung ein lustiges Stück.
☐ 58 In den großen Ferien Sommer möchte ich am liebsten mit anderen Kindern zusammen verreisen.
☐ 59 Der Hausmeister unserer Schule ist beim Schneefegen ausgerutscht hin und hat sich die Hand verstaucht.
☐ 60 Meinen Turnbeutel muss ich in der Halle liegen vergessen gelassen haben.

- ☐ A Ich kann gut ~~Name~~ lesen.
☐ B Mein Freund ist acht jung Jahre alt.
☐ C In unserer Schule Haus sind viele Kinder.
☐ D Möchtest du schmeckt ein Glas Milch trinken?
☐ E Schöne meine Hose ist neu.

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1 | Die ist Kinder lernen in der Schule. | 21 | Hast du mein rechnen Heft gesehen? |
| 2 | In dem Buch Geschichten sind Bilder. | 22 | Die Hexe reitet auf einem das Besen. |
| 3 | Das Fenster steht kalt offen. | 23 | Bald wollen wir den Zoo besuchen Tiere. |
| 4 | Lieb meine Oma ist schon sehr alt. | 24 | Ich Angst gehe nicht gern zum Zahnarzt. |
| 5 | Der Hund bellt Wut. | 25 | In der durstig Wüste gibt es kein Wasser. |
| 6 | Mir gefällt dein schön Bild gut. | 26 | Alle Mädchen in die unserer Klasse mögen Pferde. |
| 7 | Möchtest du ein Bonbon süß? | 27 | Hast du eine jung Lehrerin oder einen Lehrer? |
| 8 | Das Wasser ist schmutzig Tafel. | 28 | Spielen wir heute Nachmittag Garten zusammen? |
| 9 | Meine Küche Mutter kocht sehr gut. | 29 | Der Polizist Uniform erzählt uns vom Verkehr. |
| 10 | Im Winter eisig ist es oft kalt. | 30 | Der Mann ist bei eilig Rot über die Straße gelaufen. |
| 11 | Auf Opas Nase sitzt eine summt Fliege. | 31 | Ich spiele möchte gerne Klavier spielen lernen. |
| 12 | Ich Buch kann sehr gut lesen. | 32 | Bald nächste Woche wandern wir im Wald. |
| 13 | Magst Schokolade du gern Nudeln? | 33 | Rechnest oder liest aber du lieber? |
| 14 | Die Kinder laut rennen schreiend auf den Hof. | 34 | Der Bus nach ist uns vor der Nase weggefahren. |
| 15 | Mein Heft ist schreiben voll. | 35 | Unser Klassenzimmer ist oft schmutzig Besen. |
| 16 | Gruselig vor Spinnen ekle ich mich. | 36 | Die Himmel Sonne blendet mich. |
| 17 | Mein Bleistift ansitzen ist abgebrochen. | 37 | In unserer Schule gibt es nur wenige der Computer. |
| 18 | Es regnet den ganzen nass Tag. | 38 | Mit Opa habe ich Korb Pilze gesucht. |
| 19 | Mein Bruder ist gestern acht Jahre alt. | 39 | Eine Maus klein flitzt unter den Schrank. |
| 20 | Die Aufgaben liest sind schwer. | 40 | Zu Weihnachten wünsche Zettel ich mir Bücher. |

Anhang II: Arbeitsmaterial zur Durchführung des „Paired repeated reading“**Worauf achtest du besonders?**

Achte jedes Mal auf die Lautstärke und das Lesetempo.

Lautstärke:



Lesezeit:



Unter jedem Text steht als Richtwert eine Zeitvorgabe.

Wenn der Text ungefähr in dieser Zeit vorgelesen wird, ist das sehr gut.

Bei Texten mit langen und schwierigen Wörtern kann sich die Lesezeit verlängern.

Vereinbare mit deinem Protokollpartner oder deiner Protokollpartnerin ein weiteres Kriterium, auf das er oder sie achtet:

**Wörter richtig lesen**

Lies die Wörter richtig und genau, möglichst ohne Versprecher, füge keine Wörter hinzu und lasse keine Buchstaben oder Wörter aus.

**Deutliche Aussprache**

Lies alle Silben und Wörter gut verständlich vor. Sprich klar, nuschle nicht und verschlucke keine Wortteile oder Wörter.

**Lesefluss**

Lies flüssig, nicht abgehakt. Stolpere nicht über einzelne Wörter und mache keine unnötigen Pausen.

**Leseausdruck**

Lies lebendig vor, betone richtig und versuche, nicht zu „leiern“.

Leseblatt: für die Rolle des Lesers**Lesegeüfung****Leseheft****Das grüne Fahrrad**

Ursula Wölfel

Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen. Es hatte grüne Farbe dazu genommen. Grün hat dem Mädchen gut gefallen. Aber der große Bruder hat gesagt: „So ein grasgrünes Fahrrad habe ich noch nie gesehen. Du musst es rot anstreichen, dann wird es schön.“ Rot hat dem Mädchen auch gut gefallen. Also hat es rote Farbe geholt und das Fahrrad rot gestrichen. Aber ein anderes Mädchen hat gesagt: „Rote Fahrräder haben doch alle! Warum streichst du es nicht blau an?“ Das Mädchen hat sich das überlegt, und dann hat es sein Fahrrad blau angestrichen. Aber der Nachbarsjunge hat gesagt: „Blau? Das ist doch so dunkel. Gelb ist viel lustiger!“ Und das Mädchen hat auch gleich gelb viel lustiger gefunden und gelbe Farbe geholt. Aber eine Frau aus dem Haus hat gesagt: „Das ist ein scheußliches Gelb! Nimm himmelblaue Farbe, das finde ich schön.“ Und das Mädchen hat sein Fahrrad himmelblau gestrichen. Aber da ist der große Bruder wieder gekommen. Er hat gerufen: „Du wolltest es doch rot anstreichen! Himmelblau, das ist eine blöde Farbe. Rot musst du nehmen, Rot!“ Da hat das Mädchen gelacht und wieder den grünen Topf geholt und das Fahrrad grün angestrichen, grasgrün. Und es war ihm ganz egal, was die anderen gesagt haben.

208 Wörter → Richtzeit: 1 Min. 55 Sek.

Wie schätzt du selbst deine Leseleistung ein?

☐

sehr gut

☐

gut

☐

nicht gut

☐

eher schlecht

Das nehme ich mir für das nächste Lesen vor:

7

Protokollblatt: für die Rolle des Zuhörers

Wer hört zu?	Datum	Durchgang 1
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 45%;"> <h3 style="margin: 0;">Das grüne Fahrrad</h3> <p>Einmal wollte ein Mädchen sein Fahrrad anstreichen. Es hatte grüne Farbe dazu genommen. Grün hat dem Mädchen gut gefallen. Aber der große Bruder hat gesagt: „So ein grasgrünes Fahrrad habe ich noch nie gesehen. Du musst es rot anstreichen, dann wird es schön.“ Rot hat dem Mädchen auch gut gefallen. Also hat es rote Farbe geholt und das Fahrrad rot gestrichen. Aber ein anderes Mädchen hat gesagt: „Rote Fahrräder haben doch alle! Warum streichst du es nicht blau an?“ Das Mädchen hat sich das überlegt, und dann hat es sein Fahrrad blau angestrichen. Aber der Nachbarsjunge hat gesagt: „Blau? Das ist doch so dunkel. Gelb ist viel lustiger!“</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Und das Mädchen hat auch gleich gelb viel lustiger gefunden und gelbe Farbe geholt. Aber eine Frau aus dem Haus hat gesagt: „Das ist ein scheußliches Gelb! Nimm himmelblaue Farbe, das finde ich schön.“ Und das Mädchen hat sein Fahrrad himmelblau gestrichen. Aber da ist der große Bruder wieder gekommen. Er hat gerufen: „Du wolltest es doch rot anstreichen! Himmelblau, das ist eine blöde Farbe. Rot musst du nehmen, Rot!“ Da hat das Mädchen gelacht und wieder den grünen Topf geholt und das Fahrrad grün angestrichen, grasgrün. Und es war ihm ganz egal, was die anderen gesagt haben.</p> </div> </div>		
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/></div> <div> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/></div> <div> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/></div> <div> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/></div> </div> <p style="margin-top: 10px;">Das ist mir beim Zuhören positiv aufgefallen: _____</p> <p style="margin-top: 10px;">Tipp: _____</p>		
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-left: 10px;"> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> </div> </div> <p style="margin-top: 5px;">6 Minuten Sekunden</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-left: 10px;"> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="checkbox"/> </div> </div> <p style="margin-top: 5px;">zu leise zu laut</p>	

Anhang III: Ergebnisse des Stolperwörter-Lesetests in tabellarischer Form

Experimentalgruppe - Stolperwörter-Lesetest 1:

Schüler	Klasse	bearbeitete Sätze	Fehler	richtige Sätze	richtige Sätze pro Minute (t1)
Schüler 1	3.	16	0	16	3.2
Schüler 2	3.	16	6	10	2
Schüler 3	3.	16	2	14	2.8
Schüler 4	3.	16	1	15	3
Schüler 5	3.	16	0	16	3.2
Schüler 6	4.	44	2	42	10.5
Schüler 7	4.	34	2	32	8
Schüler 8	4.	25	2	23	5.75
Schüler 9	4.	19	2	17	4.25
Schüler 10	4.	19	1	18	4.5
Schüler 11	4.	47	1	46	11.5
Schüler 12	4.	24	1	23	5.75

Tab. 2: Ergebnisse Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1

Experimentalgruppe - Stolperwörter-Lesetest 2:

Schüler	Klasse	bearbeitete Sätze	Fehler	richtige Sätze	richtige Sätze pro Minute (t2)
Schüler 1	3.	17	3	14	2.8
Schüler 2	3.	17	4	13	2.6
Schüler 3	3.	22	7	15	3
Schüler 4	3.	31	2	29	5.8
Schüler 5	3.	21	4	17	3.4
Schüler 6	4.	57	2	55	13.75
Schüler 7	4.	38	3	35	8.75
Schüler 8	4.	32	0	32	8
Schüler 9	4.	27	1	26	6.5
Schüler 10	4.	25	4	21	5.25
Schüler 11	4.	58	5	53	13.25
Schüler 12	4.	31	4	27	6.75

Tab. 3: Ergebnisse Experimentalgruppe in Stolperwörter-Lesetest 2

Kontrollgruppe - Stolperwörter-Lesetest 1:

Schüler	Klasse	bearbeitete Sätze	Fehler	richtige Sätze	richtige Sätze pro Minute (t1)
Schüler 1	3.	9	4	5	1
Schüler 2	3.	17	2	15	3
Schüler 3	3.	34	2	32	6.4
Schüler 4	3.	24	7	17	3.4
Schüler 5	3.	21	3	18	3.6
Schüler 6	3.	11	6	5	1
Schüler 7	3.	17	4	13	2.6
Schüler 8	4.	27	0	27	6.75
Schüler 9	4.	22	4	18	4.5
Schüler 10	4.	19	2	17	4.25
Schüler 11	4.	16	1	15	3.75
Schüler 12	4.	19	3	16	4
Schüler 13	4.	35	0	35	8.75
Schüler 14	4.	27	1	26	6.5
Schüler 15	4.	29	3	26	6.5
Schüler 16	4.	27	4	23	5.75
Schüler 17	4.	30	1	29	7.25
Schüler 18	4.	23	3	20	5

Tab. 4: Ergebnisse Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 1

Kontrollgruppe - Stolperwörter-Lesetest 2:

Schüler	Klasse	bearbeitete Sätze	Fehler	richtige Sätze	richtige Sätze pro Minute (t2)
Schüler 1	3.	16	6	10	2
Schüler 2	3.	19	2	17	3.4
Schüler 3	3.	48	4	44	8.8
Schüler 4	3.	23	10	13	2.6
Schüler 5	3.	26	4	22	4.4
Schüler 6	3.	14	1	13	2.6
Schüler 7	3.	22	3	19	3.8
Schüler 8	4.	37	2	35	8.75
Schüler 9	4.	26	1	25	6.25
Schüler 10	4.	25	5	20	5
Schüler 11	4.	22	2	20	5
Schüler 12	4.	37	11	26	6.5
Schüler 13	4.	45	0	45	11.25
Schüler 14	4.	36	2	34	8.5
Schüler 15	4.	37	4	33	8.25
Schüler 16	4.	32	8	24	6
Schüler 17	4.	38	1	37	9.25
Schüler 18	4.	32	6	26	6.5

Tab. 5: Ergebnisse Kontrollgruppe in Stolperwörter-Lesetest 2

Anhang IV: Zusammensetzung der Lesepaare in tabellarischer Form

Lesepartner Kontrollgruppe: vom Lehrer gebildete leistungsheterogene Paare

Leser 1	Klasse	richtige Sätze pro Minute (t1)	Leser 2	Klasse	richtige Sätze pro Minute (t1)
Schüler 13	4.	8.8	Schüler 10	4.	4.3
Schüler 17	4.	7.3	Schüler 12	4.	4
Schüler 8	4.	6.8	Schüler 11	4.	3.8
Schüler 14	4.	6.5	Schüler 5	3.	3.6
Schüler 15	4.	6.5	Schüler 4	3.	3.4
Schüler 3	3.	6.4	Schüler 2	3.	3
Schüler 16	4.	5.8	Schüler 7	3.	2.6
Schüler 18	4.	5	Schüler 1	3.	1
Schüler 9	4.	4.5	Schüler 6	3.	1

Tab. 6: Lesepartner der Kontrollgruppe

Lesepartner Experimentalgruppe: Partner nach freier Wahl

	Klasse	richtige Sätze pro Minute (t1)		Klasse	richtige Sätze pro Minute (t1)
Schüler 12	4.	5.75	Schüler 4	3.	3
Schüler 3	3.	2.8	Schüler 11	4.	11.5
Schüler 5	3.	3.2	Schüler 2	3.	2
Schüler 9	4.	4.25	Schüler 8	4.	5.75
Schüler 6	4.	10.5	Schüler 7	4.	8
Schüler 1	3.	3.2	Schüler 10	4.	4.5

Tab. 7: Lesepartner der Experimentalgruppe

Anhang V: Soziogramme in tabellarischer Darstellung

Mit welchem Partner würdest du am liebsten zusammen lesen?

Die Tabellen 8 und 9 zeigen auf horizontaler Ebene jeden Schüler mit der jeweiligen Klassierung seiner Mitschüler nach der Wünschbarkeit einer Zusammenarbeit (1=liebster Lesepartner, 2=zweitliebster Lesepartner, usw.). Rot markiert ist der Lesepartner mit dem entsprechenden "Grad der Wünschbarkeit des Zusammenarbeitspartners", mit welchem der Schüler schliesslich zusammengearbeitet hat.

Kontrollgruppe:

		Gewählte																	
Wähler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	1		1	6	7	8	9	2	10	11	12	4	13	14	16	3	5	15	17
	2	4		1	6	12	5	11	10	14	2	16	15	8	7	9	3	13	17
	3	2	1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	12	14	15	16	17
	4	6	5	1		17	2	3	4	16	14	15	7	8	10	9	11	12	13
	5	3	7	2	14		15	1	8	16	10	12	11	6	5	13	4	9	17
	6	4	5	1	2	9		3	6	12	13	17	16	10	11	8	7	15	14
	7	5	4	1	6	3	2		7	17	12	15	16	11	10	9	8	13	14
	8	15	7	8	13	14	10	9		11	1	16	6	3	4	12	2	17	5
	9	11	12	13	10	1	14	9	2		8	16	4	7	5	6	3	17	15
	10	9	6	7	16	8	13	1	5	12		15	14	3	2	10	4	17	11
	11	1	8	9	17	2	10	6	7	12	5		11	3	4	13	14	15	16
	12	6	7	5	8	16	4	9	2	3	10	17		11	12	13	14	15	1
	13	11	10	4	15	3	14	5	8	16	2	17	12		1	7	6	9	13
	14	12	10	7	13	3	14	8	6	16	1	17	11	2		4	5	9	15
	15	2	8	3	13	4	10	11	9	14	7	16	12	6	5		1	17	15
	16	12	13	3	15	8	11	7	6	14	4	16	9	2	5	1		17	10
	17	11	10	4	15	8	14	6	3	16	1	17	12	9	2	7	5		13
	18	6	7	10	8	14	2	13	3	4	15	5	1	16	9	17	11	12	

Tab. 8: Soziogramm Kontrollgruppe

Experimentalgruppe:

Experimentgruppe:													
Wähler	Gewählte												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	1		1	8	11	3	7	6	5	4	2	9	10
	2	1		2	11	3	4	5	6	7	8	9	10
	3	5	6		1	7	4	11	10	9	8	2	3
	4	5	4	1		6	8	11	10	7	9	2	3
	5	1	2	11	9		3	7	4	6	5	8	10
	6	7	11	10	6	5		1	4	3	2	8	9
	7	5	7	11	10	6	1		4	3	2	8	9
	8	6	7	8	10	5	2	4		1	3	9	11
	9	7	6	11	9	8	2	4	1		3	5	10
	10	3	7	11	10	6	1	2	5	4		8	9
	11	9	11	2	3	10	4	8	7	6	5		1
	12	5	4	3	1	6	10	7	9	8	11	2	

Tab. 9: Soziogramm Experimentalgruppe

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Brig, 20. Februar 2012

Brigger Regina