

Reiske, Jennifer; Bode-Kirchhoff, Nina

## Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung?

2020, 6 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reiske, Jennifer; Bode-Kirchhoff, Nina: Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung? 2020, 6 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202874 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202874>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung?<sup>1</sup>

Mit diesem Beitrag plädieren wir für zwei Veränderungen in der Ausrichtung von Maßnahmen der Leseförderung:

„1. Die Rolle der seit einigen Jahren in der Fachdidaktik als zentral eingeschätzten Lautlese-Verfahren und Strategie-„Trainings“ ist zu relativieren: Sie sollten *ein* Element eines breiteren Repertoires an didaktisch-methodischen Formaten sein, in dessen Rahmen ein (strukturiertes) freies Lesen und funktionale Formen des Schriftsprachgebrauchs aus unserer Sicht mehr Gewicht bekommen muss.

2. Alle Förderformate müssen die Bedeutungsebene einbeziehen und sind dabei für die individuellen inhaltlichen Interessen der Kinder zu öffnen, auch bei Aktivitäten, die basale Teilkompetenzen wie Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Erkennen häufiger Wörter „auf einen Blick“ oder Gliederung langer Wörter in „Bausteine“ (z. B. Silben bzw. Morpheme) fördern sollen.“<sup>2</sup>

Nach dem Pisa-Schock<sup>3</sup> 2000 und dem hohen Anteil schwacher Leseleistungen deutscher Schüler\*innen auch in Iglu 2001 (17% erreichten die Kompetenzstufe III nicht<sup>4</sup>), wurde u.a. der Leseunterricht der Grundschule in den Fokus der Reformbemühungen gerückt. Doch zeigt sich auch nach der letzten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2016, dass die Gruppe der schwachen Lese\*rinnen an deutschen Grundschulen nicht minimiert werden konnte, sondern sich sogar noch vergrößert hat. Am Ende der Grundschulzeit können mittlerweile 19% nur rudimentär lesen oder ausschließlich explizit im Text angegebene Informationen benennen, sie erreichen Kompetenzstufe III nicht.<sup>5</sup>

Was ist passiert in den mittlerweile fast 20 Jahren: Bei den didaktisch-methodischen Bemühungen konkurrierten vor allem Viellese- und Lautleseverfahren. Wobei Vielleseverfahren mit Pisa in die Kritik gerieten, da ihr verkürztes Verständnis für die Misere mit verantwortlich gemacht wurde.<sup>6</sup> So rückten Lautleseverfahren immer mehr in den Fokus und besonders eines hat sich in den letzten Jahren durchgesetzt: das „Lautlese-Tandem“<sup>7</sup>. Grundannahme ist, dass über das laute Lesen die hierarchieniedrigen Kompetenzen des Lesens ausgebildet werden müssen, ehe hierarchiehöhere Kompetenzen entwickelt werden können. Der Fokus liegt hier also auf einer Optimierung der Leseflüssigkeit durch eine Entlastung des Decodierens und eine zunehmend automatisierte Worterkennung.

---

<sup>1</sup> In diesem Text stützen wir uns auf den gemeinsam mit Brügelmann u.a. (2020) entwickelten Text: „Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire - braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung!“ (Fassung vom 24.6.20, erscheint in Kürze auf [pedocs.de](http://pedocs.de)), in dem die Argumentation auf Basis wesentlicher Ergebnisse aus der Forschung zur Leseförderung differenzierter entfaltet ist. Vorfassung erhältlich über: [hans.bruegelmann@uni-siegen.de](mailto:hans.bruegelmann@uni-siegen.de)

<sup>2</sup> Brügelmann u.a. 2020,1

<sup>3</sup> BMBF, o.J.

<sup>4</sup> Hußmann u.a. 2017, S.15

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> Vgl. Rosebrock 2012, S. 7

<sup>7</sup> Rosebrock u.a. 2011, S.97ff.

Damit droht jedoch eine Vereinseitigung der Leseförderung, die selbst von deren Protagonist\*innen nicht so gemeint war und auch pädagogisch nicht zu rechtfertigen ist. Wie die folgende Übersicht zeigt, sieht etwa Rosebrock Lautleseverfahren nur als ein Element im Rahmen eines breiteren Repertoires der Leseförderung:<sup>8</sup>

Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Leseanimation	Literaturunterricht
Zielen auf die <b>Verbesserung von Leseflüssigkeit</b> (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen global auf <b>Steigerung der Leseleistungen</b> auf allen Prozessebenen und auf Steigerung der <b>Motivation</b>	Zielen auf die <b>Verbesserung von Leseverstehensleistungen</b> von Sequenzen und Texten	Zielt auf <b>Motivationssteigerung</b> durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf <b>Selbststeuerung</b> auch der Handlungsebene	Zielt auf <b>Literaturwissen</b> , Vertiefung des <b>Textverstehens</b> , ggf. Intensivierung der <b>subjektiven Beteiligung</b>
Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen	Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; betreffen das Selbstbild als LeserIn	Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Indirekte (prozessferne) Förderung, betrifft das Selbstbild als LeserIn	Inszeniert Anschlusskommunikation und Reflexion
[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Schulkultur + Muttersprachenunterricht]	[Literaturunterricht]

Die Forschung zeigt, dass solche Trainings rein technisch durchaus zu einer Verbesserung der Leseflüssigkeit führen können, wenngleich die Transfereffekte für die Lautleseverfahren, insbesondere im Leseverständnis, geringer als erhofft ausgefallen sind.<sup>9</sup> Zudem bleibt dabei vor allem eines auf der Strecke: die Lesemotivation der Kinder – und ihr Interesse an den Textinhalten. Denn Gespräche über die Inhalte des Textes werden im Anschluss nicht angeregt. Ebenso folgt keine handlungs- oder produktionsorientierte Auseinandersetzung mit den Texten. Es geht allein um die Technik – im Blick auf bessere Voraussetzungen für eine selbstständige Lektüre später. Diese Konzentration auf eine Methode zur Verbesserung der Lesekompetenz ist von den Verfassern im deutschsprachigen Raum sicher nicht so beabsichtigt gewesen, erweist sich aber in der Praxis zunehmend als Problem: Angesichts der knappen Zeit bleibt es oft beim isolierten Lesetraining.

Aber brauchen Kinder nicht eine inhaltliche Motivation, um die Anstrengung auf sich zu nehmen, die Technik zu erlernen? Trocken Schwimmen lernen will keiner, ebenso nicht Rad fahren ohne Rad. Damit ein Kind von Anfang an erfährt, dass Lesen ein Schlüssel zu weiteren Handlungen, zu kultureller Teilhabe und zum Austausch untereinander ist, muss es eingebettet sein in einen sinnhaften Zusammenhang. Geschieht dies nicht, kann man zwar

<sup>8</sup> Rosebrock 2012, S.10

<sup>9</sup> Vgl. dazu Brügelmann u.a. 2020, hier sind die Forschungsbefunde dazu näher ausgeführt.

erst einmal Verbesserungen auf der Ebene der Lesetechnik verzeichnen. Doch was geschieht danach, wenn das Lesen nicht als bedeutungsvoll, sondern nur als technische Anforderung erlebt wird? Viele Kinder werden nicht weiter lesen.

Und selbst für die Förderung basaler Lesefertigkeiten eröffnen Lautleseverfahren nur einen Zugang neben anderen.<sup>10</sup> Spezifischer auf einzelne Schwierigkeiten abgestimmt ist beispielsweise das Konzept „kritischer Schritte“<sup>11</sup>, das typische Hürden bei der Entfaltung der Lesekompetenz in den Blick nimmt und für deren Überwindung konkrete Hilfen bietet. Zusätzlich macht dieser Ansatz darauf aufmerksam, dass Lesen von Anfang an „Sinnsuche“ ist. Das bedeutet, dass die Inhalte der zu lesenden Texte nicht beliebiger „Stoff“ für ein isoliertes Training sind, sondern durch die Interessen des einzelnen Kindes bestimmt sein sollten, also nicht für alle gleich sein können.

Unser Plädoyer bedeutet keine grundsätzliche Ablehnung von Lautlese-Verfahren, sondern ein Veto gegen deren Dominanz, vor allem wenn sie isoliert eingesetzt werden. Sinnvoller wäre es, Lautlesen nur punktuell und gezielt bei einzelnen Kinder(gruppe)n zu nutzen und von Anfang an mit Aktivitäten, die auf das Textverständnis gerichtet sind und darüber auch die Lesemotivation maßgeblich beeinflussen, zu kombinieren. Unser Vorschlag lautet daher, Lautlesetandems gezielt und begrenzt dort einsetzen, wo einzelne Kinder(gruppen) eine Hilfe bei der Decodierung und Automatisierung brauchen, aber eher im Stil des „paired reading“. Auch hier begleitet eine schrifterfahrene Person das Kind bei seinen Leseversuchen, aber sie hilft durch halblautes Mitlesen über schwierige Wörter hinweg, so dass der rote Faden erhalten bleibt und der Inhalt des Textes nicht aus dem Blick gerät. Es geht also nicht um das mehrfache laute Lesen desselben Textes, sondern das Erschließen einer unbekanntem Lektüre, d.h. die Kinder suchen sich einen für sie bedeutsamen Text aus, sie sprechen über die Inhalte und weitere Aktionen können sich anschließen. Das kann ein Experiment, das Ausprobieren einer Anleitung, ein Theaterstück, ein Plakat, eine Frage an die Lerngruppe u.v.m. sein. Das alles kann niemals im Gleichschritt mit einem vorgegebenen Text geschehen, aber als regelmäßige individuelle Lektüre z.B. im Wochenplan verankert werden – und vor allem sollte es immer wieder zum inhaltlichen Austausch untereinander führen. Dabei werden auch die in anderen Ansätzen separat trainierten Leseformate integrativ geübt, z. B. über wiederholtes lautes Lesen eines Ausschnitts der persönlichen Lektüre für deren anschließende Vorstellung in der Lerngruppe und über die Nutzung von Lesestrategien im Rahmen arbeitsteiliger Recherchen zu einem gemeinsamen Thema.

Mit der freien Wahl der Lektüre stellt sich die Frage des Textangebots. Gerade für einen noch ungeübten Leser muss ein Text von Anfang an inhaltlich bedeutsam, unterhaltsam oder spannend sein. Viele Kinder lieben fantastische Geschichten, Abenteuer- und Detektivgeschichten. Und sie bemerken auch als Leseanfänger schon sehr früh, ob ein Sprachstil sie anspricht oder nicht. Insofern kann es keine verbindlichen Texte für alle geben. Um Kinder, die nur schwer zum Lesen finden, zum Lesen zu verlocken, braucht es ein breites Angebot an Lesetexten, so dass die Kinder auswählen können, um für das eigene Leseinteresse etwas Passendes zu finden.

Dass es auf die methodische Ausgestaltung und didaktische Einbettung ankommt, gilt allerdings auch für das leise Lesen selbst gewählter Texte: Zwar hat sich schon das reine

---

<sup>10</sup> vgl. etwa Scheerer-Neumann 2015, Kap.8 vs. 9

<sup>11</sup> Brügelmann 2018

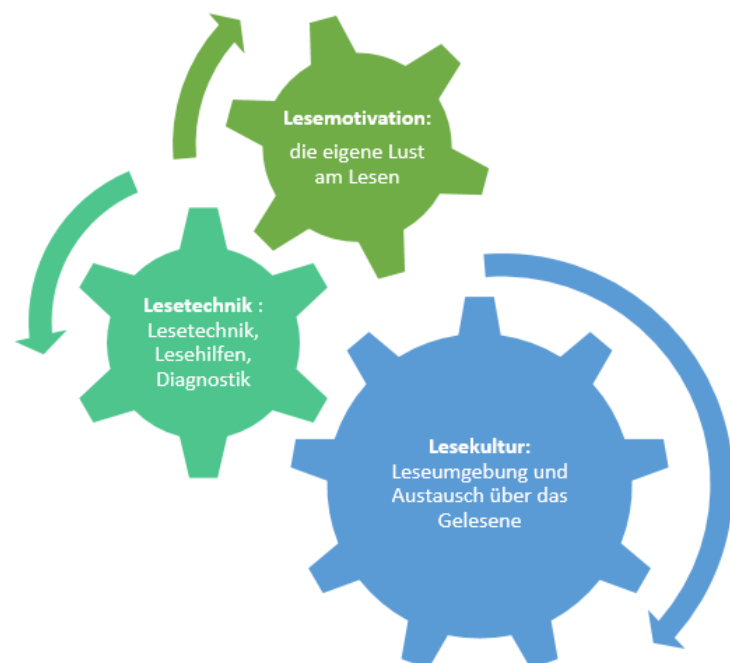
Volumen der Lektüre auf allen Altersstufen und besonders für leistungsschwächere Schüler\*innen als wesentliche Bedingung für eine gelingende Leseentwicklung erwiesen (Mol/ Bus 2011). Aber durch gezielte Aufgaben bzw. inhaltliche und strukturierte Anschlussaktivitäten ist „freies Lesen“ wirksamer als ohne eine didaktische Rahmung (Hiebert 2015; Nakanishi 2015). Das Fehlen einer solchen Rahmung erklärt auch die vergleichsweise geringe Effektivität „stiller Lesezeiten“ in der Form, wie Nix u. a. (2010, 3) sie untersucht haben. Denn deren Wirksamkeit hängt von der sozialen Einbettung des individuellen Lesens selbst gewählter Bücher und den verbindlichen Absprachen über das Ziel von Lektüren ab (vgl. zu konkreten Hinweisen Krug/ Nix 2017, 125f.), wobei wettbewerbsorientierte Formate wie Antolin<sup>12</sup> eher zurückhaltend einzusetzen sind.

Zusammengefasst sollten drei Ebenen des Lesens berücksichtigt werden. Am Anfang des Lesens steht die Lust des Lesers/ der Leserin, einen Buchstaben, ein Wort, einen Satz, einen Text selbst zu erschließen. Diese hängt davon ab, ob Inhalte bedeutsam sind. Das beginnt mit den Buchstaben des eigenen Namens und endet bei Texten, die die Kinder berühren oder eine für sie wichtige Information beinhalten. Dies fassen wir zusammen unter dem Begriff der **Lesemotivation**.

Das Interesse am Lesen entsteht erst durch den sozialen Rahmen. Eine leseanregende Umgebung ist dabei genauso wichtig wie der Austausch über das Gelesene. Dies betrifft die Lesesozialisation zuhause, aber eben auch im Klassenzimmer und der Schule oder sogar dem Stadtteil. Dies fassen wir unter dem Begriff **Lesekultur** zusammen.

Erst wenn ein Kind Lust hat zu lesen, ergibt sich das Interesse, ein (besserer) Leser zu werden. Hier beginnt dann das Erlernen der basalen Teilkompetenzen (bei Rosebrock unter Prozessebene zusammengefasst), in die auch ein Lautlesetraining – in bestimmten Phasen für bestimmte Kinder(-gruppen) – als eine Methode eingebettet werden kann. Lesehilfen und Lesestrategien zählen neben einer Anpassung der Textauswahl (in großer inhaltlicher Breite und gestuft nach Anforderungen) ebenso dazu wie eine gezielte Lernbeobachtung und regelmäßige Reflexionsgespräche, um die nächsten Lernschritte gemeinsam mit dem Kind (und auch den Eltern) planen zu können. Dies fassen wir zusammen unter dem Begriff **Lesekompetenz**.

Unser Fazit: „Aktuell sehen wir entgegen dem eingangs beschriebenen Trend in unseren Schulen einen erheblichen Nachholbedarf für die Förderung und Unterstützung freier Leseaktivitäten – analog zu den Plädoyers der International Literacy Association (ILA 2019)



<sup>12</sup> Antolin.de

und des National Council of Teachers of English in den USA, dem Mutterland der separaten Lautlese- und Strategie-Trainings (vgl. etwa die Empfehlungen des National Reading Panel 2000). Auf der Basis der vorliegenden Forschungsbefunde (s. u. a. die Zusammenfassungen bei Krashen 2004; Lewis/ Samuels 2005; Garan/ DeVoogd 2008; Zimmermann u. a. 2019) forderte das NCTE (2019) entschieden eine Stärkung des leisen Lesens selbst gewählter Lektüre im Unterricht. Diese Forderung ist keine Absage an das gezielte Üben schwach entwickelter Teilleistungen. Wie eingangs betont sollten diese aber subsidiär zu funktionalen Aktivitäten eingesetzt werden, sie sollten inhaltlich einen Sinnbezug sicherstellen und möglichst für die Interessen der Kinder offen sein. Denn es wäre fatal für die Leseentwicklung der Kinder, wenn sie durch isolierte Trainings zwar in bestimmten Teilleistungen stärker würden, aber gleichzeitig das Lesen als Handlung für sie an Bedeutung verlöre.“<sup>13</sup>

Literatur:

BMBF (o.J.): <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html> [Abruf: 23.6.2020]

Brügelmann, H. (2018): Lesen als Sinnsuche. Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken. In: Lernen und Lernstörungen, 7. Jg., H. 1, 1-11. Download: <https://t1p.de/lesen-sinnsuche> [Abruf: 24.6.20]

Brügelmann, H. u.a. (2020): Leseförderung lebt von einem reichen didaktisch strukturierten-Methoden-Repertoire - braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung! i.V., erscheint in Kürze auf pedocs.de

Hiebert, E.H. (2015). The forgotten reading proficiency: Stamina in silent reading. In Hiebert (2015, 16-33).

Hußmann, A. , u. a. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.

Krug, U./ Nix, D. (2017): Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Kallmeyer/ Klett: Seelze.

Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. TESOL Quarterly, 49, 6–37. Download: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.157> [Abruf: 23.6.2020]

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA 2000. Abrufbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf> [Abruf: 23.6.2020]

Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C.; Gold, A. (2011): „Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

---

<sup>13</sup> Brügelmann u.a. 2020, 11

Rosebrock, C. (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Ms. eines Vortrags am 6.6.2012 an der Pädagogische Hochschule Fribourg. Download: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf)

Scheerer-Neumann, G. (2015): Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Kohlhammer: Stuttgart.

Erwähnte Internetseite im Text:  
<https://antolin.westermann.de>