



MELT - Mehrsprachiges Lesetheater  
2014-2017

## Modul: Leseflüssigkeit

Internes Lehrertraining

9/2016

MELT-Mitarbeiterin:  
Prof. Sabine Kutzelmann  
sabine.kutzelmann@phsg.ch

## Inhaltsverzeichnis

Ziele.....	3
Programm.....	3
Schulische Lesekompetenzförderung.....	4
Die Förderung der Dekodierfähigkeit.....	4
Leseflüssigkeit .....	5
Diagnostische Instrumente .....	6
Die prosodische Leseleistung.....	7
Literatur .....	9
Anhang .....	10

## Ziele

Die MELT-Kooperationslehrer/-innen ...

- kennen die zentralen lesedidaktischen Hintergründe zur Bedeutung der Förderdimension «Leseflüssigkeit».
- kennen diagnostische Instrumente zur Einschätzung der vier verschiedenen Dimensionen von Leseflüssigkeit.
- können mit Hilfe von Audioaufnahmen vom Leseflüssigkeitstest die Leseflüssigkeit in den getesteten Sprachen formativ beurteilen.

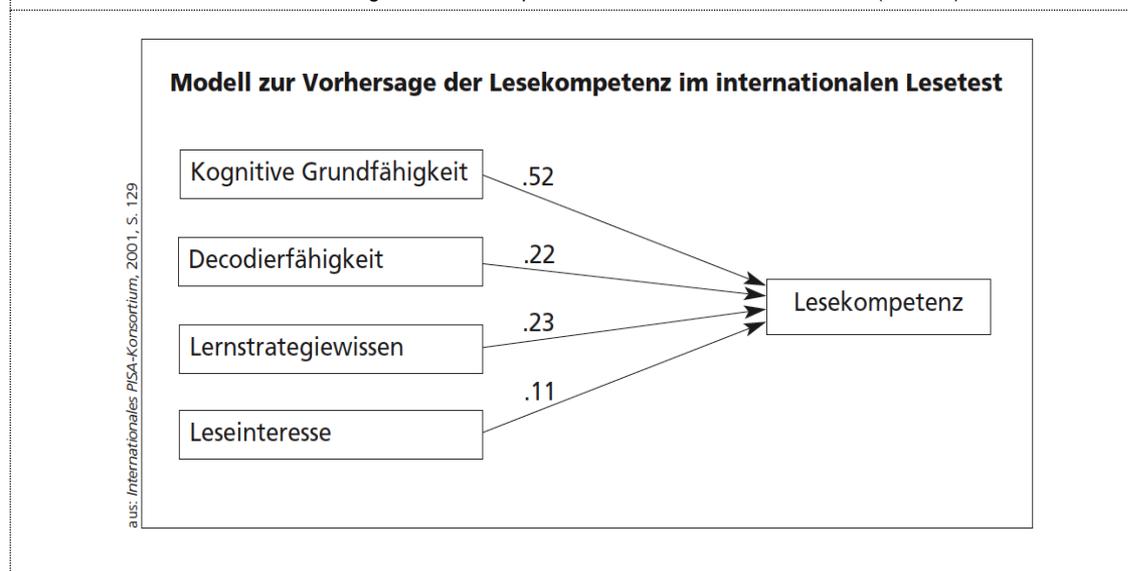
## Programm

Zeit	Inhalt	Material
15` - 20`	Input: Leseflüssigkeit - Theoretische Hintergründe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulische Lesekompetenzförderung</li> <li>• Die Förderung der Dekodierfähigkeit</li> <li>• Die vier Dimensionen der Leseflüssigkeit</li> <li>• Die 1-Minuten-Leseprobe</li> <li>• Die prosodische Leseleistung</li> </ul>	– PP-Präsentation oder Folien ausgedruckt als Tischvorlage
10`	Input: MELT-Leseflüssigkeitstest <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführungs- und Auswertungsvorgehen erklären</li> <li>• richtig/falsch gelesene Wörter</li> </ul>	– 1 x Set Kopien der Lesetexte und der Auswertungsbögen
30` - 40`	Praktische Übung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einige Audioaufnahmen vom Leseflüßigkeitstest miteinander anhören und analysieren</li> <li>• Gesamtauswertung miteinander anschauen</li> <li>• Bedeutung der Ergebnisse für MELT diskutieren</li> </ul>	– 2-3 Audioaufnahmen des MELT-Leseflüßigkeitstests; z. B. von verschiedenen Niveaus: stark, mittel, schwach; auffällige Schüler/innen – Laptop, Lautsprecher – Kopie «Spreadsheet-Ergebnisse Leseflüßigkeitstest»
10`	Austausch: Reflexion zum Fortbildungsmodul <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausfüllen Feedbackbogen</li> </ul>	– Kopie «Feedbackbogen»

## Schulische Lesekompetenzförderung

Infolge der ersten PISA-Studie wurden in der Leseforschung die vier wichtigsten Faktoren ermittelt, die für das Zustandekommen der Leseleistung verantwortlich sind.

Abb.: PISA-Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz; entnommen von Hurrelmann (2002, 9)



Die kognitive Grundfähigkeit ist mit .52 für die Vorhersage der Lesekompetenz am wichtigsten. Weil es sich hierbei um die allgemeine Intelligenz handelt, gilt sie statistisch betrachtet als eine konstante Grösse, die sich nicht mit schulischen Mitteln beeinflussen lässt. Allerdings kann die andere Hälfte der individuellen Leistungsunterschiede mit den im Modell folgenden Faktoren erklärt werden: Dekodierfähigkeit (d.h. auch Leseflüssigkeit), Lernstrategiewissen sowie Leseinteresse. Diese Einflussgrößen bilden die drei Ansatzpunkte schulischer Lesekompetenzförderung.

Zielsetzung von MELT als einem mehrsprachigen Leseförderprogramm (8 Schulwochen 15/16) ist die Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation.

Der inhaltliche Schwerpunkt dieses Fortbildungsmoduls liegt auf dem ersten Förderbereich.

## Die Förderung der Dekodierfähigkeit

Die Dekodier- oder Worterkennungsfähigkeit erwerben Kinder in der Regel im Anfangsunterricht der Primarschule. Sie lernen dann Buchstaben bestimmten Lauten zuzuordnen (Graphem-Phonem-Korrespondenz) und neue unbekannte Wörter zu erlesen. Aufgrund regelmässiger Lesepraxis benötigen sie in der Folge immer weniger kognitive Ressourcen für die Worterkennung und können beim Lesen grössere Worteinheiten (z. B. Silben und Morpheme) erfassen und verarbeiten (Phase des fortgeschrittenen Erlesens). Die meisten Kinder verwenden in ihrer Leseentwicklung aufgrund dieser erhöhten Automatisierung immer weniger Aufmerksamkeit für das Dekodieren und können sich verstärkt auf den Inhalt des Geschriebenen konzentrieren. Diese Phase bezeichnen Niedermann & Sassenroth (2002) in ihrem Modell der kindlichen Leseentwicklung als «flüssiges Lesen».

## Leseflüssigkeit

Leseflüssigkeit galt in der deutschsprachigen Lesedidaktik bis vor kurzem als das Resultat des blitzartigen Wiedererkennens von gespeicherten Wörtern und Wortgruppen (Bamberger 2000, 366). Dieses Verständnis hat sich mit der verstärkten Rezeption von Forschungen aus dem angloamerikanischen Raum (z.B. Rasinski 2004) in den letzten Jahren erweitert. Rosebrock und Nix haben 2006 den Forschungsstand zusammengefasst. Seither wird nun sowohl ihre Bedeutung für die Entwicklung von Lesekompetenz als auch die Notwendigkeit ihrer spezifischen Förderung in der deutschsprachigen Lesedidaktik vermehrt problematisiert (Hartmann & Niedermann 2007; Rosebrock & Nix 2008). Nach Rosebrock und Nix (2006) umfasst Leseflüssigkeit (Fluency) die folgenden vier Dimensionen:

Tab.: Fluency in der L1 (Rosebrock & Nix, 2006)	
<b>1. Accuracy</b>	<b>3. Reading Speed</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exakte De- bzw. Rekodierung von Wörtern</li> <li>• Sicheres Erschliessen der Bedeutung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reziproker Zusammenhang von <i>accuracy</i> und <i>automaticity</i></li> <li>• Entlastung des Arbeitsgedächtnisses</li> </ul>
<b>2. Automaticity</b>	<b>4. Prosodic parsing</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automatisierung der niedrigen Dekodierprozesse</li> <li>• Freiwerden von kognitiven Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf Satz- und lokaler Textebene betont, sinngestaltend (vor-)lesen</li> </ul>

1. Lesegenauigkeit: Zu einer flüssigen Lektüre gehört die Fähigkeit, die Wörter im Text genau, also ohne Verlesungen, dekodieren zu können. Allfällige Lesefehler werden dabei einer sofortigen Selbstkorrektur unterzogen.
2. Automatisierung: Das automatische Entziffern erlaubt es, die Aufmerksamkeit stärker auf die Bedeutung des Textes zu richten.
3. Lesegeschwindigkeit: Die Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Lesegenauigkeit und Automatisierung. Dabei ist ein dem Text angemessenes Lesetempo anzustreben, damit der Sinn mühelos entnommen bzw. konstruiert werden kann.
4. Ausdrucksstarkes Vorlesen (Prosodie): Zur Fähigkeit des ausdrucksstarken Vorlesens gehört die sinnvolle Betonung, Intonation, Pausengestaltung, ein angemessener Rhythmus etc.

Die vier Dimensionen bedingen einander. Beispielweise kann sich erst aus dem Zusammenspiel von Lesegenauigkeit und Automatisierungsgrad die passende Lesegeschwindigkeit entwickeln. Wenn ein Kind sich häufig verliert und sich sehr konzentrieren muss, gerät sein Lesefluss ins Stocken. Und weil das Lesen ihm so viel Mühe bereitet, fehlen die kognitiven Ressourcen, um seine Aufmerksamkeit auf das Verstehen des Textes zu richten. Ganz anders beim flüssig lesenden Kind. Das Dekodieren ist so weit automatisiert, dass es die meisten Wörter rasch erfassen und seine gesamte Aufmerksamkeit für das Verstehen des Gelesenen verwenden kann. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, verwendet Rasinski (2004, 3) für *fluency* die Metapher der Brücke: «*At one end of this bridge, fluency connects to accuracy and automaticity in decoding. At the other end, fluency connects to comprehension through prosody, or expressive interpretation.*»

Insbesondere die vierte Dimension unterscheidet ein neues Verständnis von Leseflüssigkeit gegenüber früheren Definitionen, die den Fokus stark auf die korrekte Worterkennung und das Lesetempo richteten. Erst wenn beim Lesen auf Satz- und Textebene sinnvoll betont wird, kann man von einer vollständig entwickelten Leseflüssigkeit ausgehen. Für ihren Aufbau sind die ersten Jahre der Grundschule bzw. Primarschulstufe die entscheidenden Schuljahre, denn dort machen die Schüler/innen die grössten Lernfortschritte.

## Diagnostische Instrumente

Damit eine LP feststellen kann, welche spezifischen Schwierigkeiten eine Schülerin oder ein Schüler im Bereich der Leseflüssigkeit hat, kann sie z. B. die von Rasinski (2004) entwickelte 1-Minuten-Leseprobe durchführen und auswerten. Dieses Verfahren unterstützt LP genau wahrzunehmen, wer beispielsweise fehlerhaft und stockend und wer genau, aber viel zu langsam und ausdruckslos liest.

Für die Probe liest jede Schülerin und jeder Schüler der LP (nicht vor der Klasse) eine Minute lang einen Text laut vor und diese protokolliert Lesefehler und die in einer Minute insgesamt gelesenen Wörter. Danach kann die LP die Anzahl der richtigen Wörter pro Minute (RWM) ermitteln. Dazu subtrahiert sie die falsch gelesenen Wörter von den insgesamt gelesenen Wörtern. Wird die Probe regelmässig durchgeführt und dokumentiert, kann die Lehrperson aufgrund des RWM-Wertes die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit sehr genau beobachten.

Um die Dekodiergenauigkeit zu ermitteln, muss die Anzahl richtig gelesener Wörter durch die Anzahl insgesamt gelesener Wörter dividiert und in die Prozentzahl übersetzt werden. Rasinski (2004, 6) unterscheidet drei Niveaus: 96 -100% (Independent Level), 90 - 96% (Instructional Level) und < 90% (Frustration Level). Diese Berechnung ist in der Unterrichtspraxis vor allem bei S relevant, die nur 90% eines Textes richtig dekodieren können. Sie befinden sich auf dem sogenannten «Frustrationslevel» (Rosebrock & Nix 2008, 35), denn sie sind mit der Lektüre überfordert und können diesen oder vergleichbare Texte auch mit Unterstützung nicht flüssig lesen.

In der folgenden Übersicht sind für LP weitere wichtige Aspekte dieses diagnostischen Instruments zusammengefasst:

Tab.: Ausführungshinweise zur 1-Minuten-Leseprobe (Rasinski, 2004); nach Hartmann & Niedermann (2007) und Rosebrock & Nix (2008)	
Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• altersgerecht und unterrichtsnah</li> <li>• keine Illustrationen</li> <li>• keine Fremdwörter</li> <li>• kaum Dialoge</li> <li>• 150-250 Wörter Textlänge, je nach Klassenstufe (je jünger die Schüler/-innen, desto kürzer)</li> </ul>
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrperson erklärt der Schülerin/dem Schüler den Ablauf</li> <li>• Sie gibt den Hinweis, dass ganz «normal» gelesen werden soll (nicht zu schnell) und «so gut wie möglich» (vor allem bei Leseanfänger/-innen wichtig)</li> <li>• unvorbereitetes Lesen - «Kaltstart»</li> <li>• kann ein Wort nicht erlesen werden, gibt die Lehrperson nach einigen Sekunden das Wort vor</li> </ul>

Lesefehler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• falsche Aussprache von Endungen</li> <li>• falsche Aussprache einzelner Buchstaben</li> <li>• Ersetzung von Wörtern durch andere</li> <li>• falsch erlesene Wörter</li> <li>• Auslassung von Wörtern</li> <li>• Selbstkorrekturen gelten nicht als Lesefehler</li> </ul>
------------	---

Für das Deutsche gibt es bislang keine genormten Leseflüssigkeitsmasse im grösseren Stil. Von Walter (2010) stammen aber die Testmaterialien «Lernfortschrittsdiagnose Lesen (LDL)» mit Normtabellen für die 2. bis 4. Klasse der deutschen Grundschule sowie Werte für die Klassen 5, 7 und 9. Diese Testmaterialien werden auch für die Erfassung der Leseflüssigkeit bei MELT eingesetzt.

Eine pragmatische Orientierung für Lehrpersonen geben Rosebrock et al. (2008, 34), sie gehen davon aus, dass S deutliche Probleme aufweisen, wenn ihre Lesegeschwindigkeit unter 100 Wörter pro Minute und die prosodische Leistung auf Niveau 1 oder 2 liegt.

## Die prosodische Leseleistung

Zur vierten Dimension von Leseflüssigkeit gehören der expressive Ausdruck, die angemessene Phrasierung, die Akzentuierung sowie Intonation und Pausensetzung. Hartmann und Niedermann (2007, 4) sprechen sehr treffend von den «musischen Merkmalen» der Leseflüssigkeit. Um die Lernentwicklung der S in dieser Dimension besser einschätzen zu können, ist die «Oral Reading Fluency Scale» von Pinnell et al. (1995) ein hilfreiches Instrument. Die prosodische Leseleistung wird in vier Niveaus mit verschiedenen Indikatoren für Wortgruppierungen, syntaktische Einheiten und expressive Interpretation eingeteilt.

Tab.: Entwicklungsskala von Pinnell et al. (1995); eigene Darstellung nach Hartmann & Niedermann (2007)	
Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Wort-für-Wort-Lesen dominiert</li> <li><input type="checkbox"/> nur gelegentlich treten Zwei- oder Dreiwort-Gruppierungen auf</li> <li><input type="checkbox"/> liest sehr langsam oder sehr schnell</li> <li><input type="checkbox"/> ignoriert Interpunktion und andere Phrasengrenzen</li> <li><input type="checkbox"/> ohne prosodischen Ausdruck</li> </ul>
Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Zweiwort-Einheiten dominieren</li> <li><input type="checkbox"/> gelegentlich kommt Wort-für-Wort-Lesen vor</li> <li><input type="checkbox"/> die Leseeinheiten sind unangemessen, ohne Bezug zum grösseren sprachlichen Kontext</li> <li><input type="checkbox"/> liest entweder sehr langsam oder sehr schnell</li> <li><input type="checkbox"/> ohne expressive Interpretation</li> </ul>
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Drei- bis Vierwortgruppen dominieren</li> <li><input type="checkbox"/> kleinere Wortgruppierungen können noch vorkommen</li> <li><input type="checkbox"/> die Leseeinheiten sind angemessen und korrespondieren mit der Syntax des Textes</li> <li><input type="checkbox"/> Lesetempo ist weitgehend angemessen</li> <li><input type="checkbox"/> versucht ansatzweise ausdrucksvoll zu lesen (expressive Interpretation ist kaum vorhanden)</li> </ul>

Stufe 4	<input type="checkbox"/> grössere bedeutungsvolle Phrasen dominieren <input type="checkbox"/> liest in grösseren bedeutungsvollen Phrasen <input type="checkbox"/> Korrespondenz mit Grammatik des Textes <input type="checkbox"/> liest angemessen rasch <input type="checkbox"/> häufig mit expressiver Interpretation
---------	--

Eine weitere Möglichkeit die prosodische Leseleistung einzuschätzen stammt von Rasinski (2003). Dort werden vier Beobachtungsdimensionen mit jeweils vier Niveaus unterschieden.

Tab.: Philipp, Maik (2014). Beobachtungsraster zur Erfassung des Leseausdrucks, übersetzte Variante des Bogens aus Rasinski (2003). S. 218.

Beobachtungsdimension	1	2	3	4
<b>Ausdruck und Lautstärke</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ liest leise und Wort für Wort</li> <li>▪ Stimme klingt unnatürlich (d.h. nicht wie in einem Gespräch)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ liest leise</li> <li>▪ stellenweise natürlich klingende Stimme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ liest laut und mit Ausdruck</li> <li>▪ ab und zu Passagen ohne natürliche Betonung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ liest mit Variation laut und ausdrucksstark</li> <li>▪ natürlich klingende Stimme und zum Inhalt passende Betonung</li> </ul>
<b>Phrasieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wort für Wort</li> <li>▪ monoton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wortgruppen von zwei bis drei Wörtern</li> <li>▪ keine Beachtung von Satzzeichen, wenig Intonation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mix aus flüssigem Phrasieren, Atempausen und einiger Holprigkeit</li> <li>▪ Intonation und Ausdruck angemessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ angenehm phrasiertes Lesen</li> <li>▪ Intonation und Betonung sind abgestimmt</li> </ul>
<b>Geschmeidigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ häufiges Zögern, Wortwiederholungen</li> <li>▪ mehrere Ansätze zum Lesen von Passagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ausgeprägte Pausen und häufiges Zögern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gelegentliche Unterbrechungen im Rhythmus</li> <li>▪ ggf. Schwierigkeiten mit einzelnen Wörtern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ geschmeidiges Lesen mit einigen Pausen und Selbstkorrekturen bei Verlesungen</li> </ul>
<b>Tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ langsam und angestrengt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relativ langsam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ langsam und schnell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wie bei einem Gespräch</li> </ul>

## Literatur

- Allington, R. (2009). *What Really Matters in Fluency. Research-Based Practices across the Curriculum*. Boston, Pearson.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien, öbv und hpt.
- Hurrelmann, B. (2002). *Leseleistung – Lesekompetenz*. In: *Praxis Deutsch 176*, Seelze, Friedrich Verlag. 6-18.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen. Kommentar und Auswertebogen zum Bilderbuch Dani hat Geburtstag*. Zug, Klett und Balmer.
- Osborn, J., Lehr, F. & Hiebert, E.H. (2003). *A focus on fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Hohengehren, Schneider Verlag.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze, Friedrich Verlag.

## Anhang

- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. S. 53–64 und 81–96.
- Philipp, Maik (2014). Wie können Lehrkräfte flüssiges und strategisches Lesen ermitteln? In: Philipp, M., Schilcher, A. (2014). Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. S. 214–218.