



Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser(inne)n in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie

Isabel Trenk-Hinterberger, Daniel Nix, Carola Rieckmann, Cornelia Rosebrock und Andreas Gold

veröffentlicht auch in: Bernd Hofmann & Renate Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 2007.*

1 Einleitung

Zu den alarmierenden Ergebnissen der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) gehört der Befund, dass sich in Deutschland vergleichsweise viele Jugendliche mit sehr schlechten Leistungen im Lesen finden; der Anteil von Schüler(inne)n mit schwacher Lesekompetenz ist besonders in den Hauptschulen sehr hoch. PISA hat gezeigt, dass rund 25 Prozent der Hauptschüler(innen) nicht in der Lage sind, Aufgaben der niedrigsten Kompetenzstufe zu lösen und dass nur 43 Prozent das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau erreichen (Baumert et al. 2001).

Die deutschsprachige Leseforschung und die Lesepädagogik haben bisher eher hilflos auf diesen Befund reagiert, vor allem weil für die von PISA als "Risikogruppe" bezeichneten Kinder und Jugendlichen kaum überzeugende Leseförderkonzepte vorliegen. Traditionell dominieren hierzulande leseanimierende Verfahren, die zur Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur verlocken sollen. Allerdings ist nicht gesichert, dass bei den "poor readers" solche lesekulturell orientierten Verfahren zur Steigerung der Lesemotivation und Kompetenz überhaupt greifen können. Ohnehin werden in der deutschsprachigen Diskussion die Ursachen für die konstatierten Defizite primär auf den hierarchiehohe Verstehensdimensionen oder auf motivationaler Ebene angenommen. Dabei gerät meist aus dem Blick, dass viele der schwachen Leser(innen) noch in der Sekundarstufe Probleme bei den basalen Leseprozessen haben: Nicht selten sind die Dekodierfertigkeiten nur unzureichend automatisiert, häufig wird nur stockend und mit großer Mühe in Zweier- und Dreier-Wortgruppen gelesen. Die Folge ist, dass die schwachen Leser die Verstehensanforderungen der Texte mental nicht erfüllen können, weil ihre kognitiven Ressourcen überwiegend mit den basalen Decodierprozessen belegt sind und so eine angemessene Satzgliederung – als wesentliche Komponente des Verstehensprozesses – durch ein betontes (inneres) Lesen nicht stattfindet. Außerdem leidet die Lesemotivation, wenn beim Lesen nicht ausreichend Verstehenserfahrungen gemacht werden. Die längerfristige Entwicklung einer positiven Einstellungen zum Lesen wird erschwert, wenn die Lektüre von den "struggling readers" permanent als wenig lohnende Anstrengung empfunden wird.

Anders stellt sich die Diskussion im angloamerikanischen Sprachraum dar, wo Leseprozesse im hierarchieniedrigen Bereich unter dem Begriff "Fluency" in Leseforschung und Förderpraxis eigene Aufmerksamkeit erfahren. Unter Fluency wird die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre verstanden (vgl. zusammenfassend: Rosebrock & Nix 2006). Die neuere Forschung zeigt, dass die Leseflüssigkeit für das Gesamtverständnis eines Textes von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kuhn & Stahl 2003) und sogar als "bridge between decoding and reading comprehension" (Pikulski & Chard 2005) angesehen wird. Dementsprechend ist die Förderung von Fluency als Zieldimension des Leseunterrichts in den USA weit verbreitet: Seit 30 Jahren werden hier Unterrichtskonzepte entwickelt und evaluiert, die das flüssige Lesen fördern. In den Metaanalysen zur Forschungslage werden vor allem zwei alternative Ansätze zur Förderung der Leseflüssigkeit empfohlen (National Reading Panel 2000): Lautlese-Verfahren, die durch aktive Wiederholung des Gelesenen ("Repeated Readings") und/oder durch die Vorbildfunktion eines Tutors ("Assisted Readings") auf die Leseflüssigkeit wirken und Viellese-Verfahren, die – gemäß der These "flüssig Lesen lernt man durch viel Lesen" – auf beiläufige Trainingseffekte durch ein quantitativ gesteigertes Lesepensum setzen ("Sustained Silent Reading").

In der hier vorgestellten Interventionsstudie wurden ein Lautlese- und ein Viellese-Verfahren für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Die konzipierten Methoden wurden von den eigens geschulten Lehrkräften im regulären Deutschunterricht über einen Zeitraum von fünf Monaten hinweg durchgeführt und vom Projektteam wissenschaftlich begleitet. Die forschungsleitenden Fragen sind: Verbessert sich die Leseflüssigkeit der Schüler(innen)? Lässt sich ein Transfer von den hierarchieniedrigen Teilfähigkeiten, die trainiert werden, auf die hierarchiehohe Verstehensleistungen beim Lesen nachweisen? Haben die Fördermaßnahmen Auswirkungen auf die Lesemotivation bzw. das lesebezogene Selbstkonzept der Schüler(innen)?

2 Zwei Förderansätze zur Verbesserung der Leseflüssigkeit

2.1 Die Fördermethode "Paired Repeated Reading" (Lautlese-Tandems):

Ansätze zum lauten Lesen werden im US-amerikanischen Raum häufig in einem klassischen Peer-Tutoring-Setting verwirklicht, wobei sich die Vielfalt an vorliegenden Einzelverfahren (vgl. Rosebrock & Nix 2006) auf zwei Grundprinzipien zurückführen lässt: Beim "Wiederholenden Lautlesen" (Samuels 1979) lesen Schüler(innen) einem Tutor so lange einen Text wiederholt vor, bis ein Standardwert an korrekt gelesenen Wörtern pro Minute erreicht wird. Bei den verschiedenen Formen des "Begleitenden Lautlesens" ist hingegen die Vorbildfunktion des Tutors als Lesemodell maßgeblich; er liest den Text mit einer adäquaten Geschwindigkeit und Betonung im Chor mit dem Tutanden. Wirksamkeitsstudien belegen, dass sich die verschiedenen Lautlese-Varianten zur Steigerung der Leseflüssigkeit eignen; in zahlreichen Studien kann sogar ein Transfer auf das Leseverständnis der Schüler(innen) nachgewiesen werden (vgl. zusammenfassend National Reading Panel 2000).

Für unsere Interventionsstudie haben wir das Wiederholende und das Begleitende Lautlesen als Förderverfahren weiterentwickelt ("Paired Repeated Reading"). Die grundlegende Lese-Routine wurde dabei von Keith Topping adaptiert (vgl. Topping 2006), bei dem das Vorlesen in einer Form des kooperativen Lernens stattfindet: Gute Leser (Tutoren) bilden zusammen mit schwächeren Lesern (Tutanden) Lese-Tandems, in denen Texte synchron ("im Chor") laut vorgelesen werden. In der Übungssituation sitzen Tutor und Tutand nebeneinander und lesen gemeinsam den gleichen Text halblaut vor. Der Tutor fungiert dabei als Lesemodell für den Tutanden. Er passt sich der Lesegeschwindigkeit des schwächeren Schülers an und führt die jeweilige Zeile mit dem Finger mit. Korrigiert der Tutand auftretende Lesefehler innerhalb einer Vier-Sekundenfrist nicht selbst, verbessert ihn der Tutor, und beide lesen am Satzanfang laut und synchron weiter. Bei fortschreitender Übung setzt der Tutor auf ein vereinbartes Signal des Tutanden hin mit dem Vorlesen aus und der Tutand liest so lange alleine weiter vor, bis er einen unkorrigierten Fehler macht und die beschriebene Korrekturroutine erneut greift. Der Tutor unterstützt den Tutanden im Verlauf der Routine mit lobenden Bemerkungen.

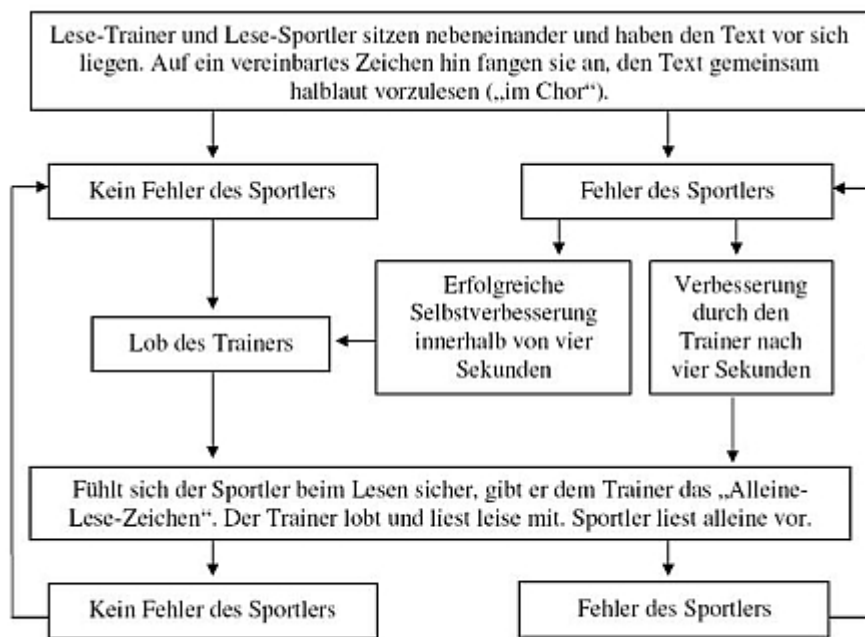


Abb. 1: Ablauf des paarweisen Lesens (nach Topping 2006)

Dieser Grundablauf wurde in eine Rahmenhandlung eingebunden, für die eine Analogie zwischen Sportwettkampf und Lesen gilt: Die Klassen nehmen an einer "Lese-Meisterschaft" teil, für die die einzelnen Tandems gemeinsam drei mal pro Woche für 20 Minuten im Deutschunterricht "trainieren". Durch die Sportmetaphorik wird zum einen für die Schüler(innen) verständlich, dass sich Lesekompetenz, ebenso wie eine Sportart, tatsächlich trainieren lässt und nicht – wie viele schwache Leser(innen) glauben – "angeboren" ist (vgl. Pieper et al. 2004). Zum anderen kann dadurch eine hohe Akzeptanz der Rollenverteilung mit den damit verbundenen spezifischen Aufgaben erreicht werden, da es für die Schüler unmittelbar einsichtig ist, dass zu einem "Lese-Sportler" (Tutand) immer auch ein "Lese-Trainer" (Tutor) gehört, der solidarisch die Fortschritte überwacht. Die Tandems üben mit verschiedenen vom Forscherteam gestalteten Readern ("Trainingsetappen"), in denen Sach- und fiktionale Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades absatzweise zusammengestellt sind. Jeder Abschnitt muss mehrfach von den Lese-Tandems gemeinsam laut gelesen werden. Danach entscheidet die Lehrperson anhand eines einfachen Kontrollverfahrens, ob der nächste Abschnitt vom Team angegangen werden kann oder ob weitere Übungsrounden notwendig sind.

Durch die Übung in den Lese-Tandems soll erreicht werden, dass der Tutand nach und nach immer längere Textabschnitte alleine fehlerfrei vorlesen kann. Die Wirkmechanismen der Methode beruhen zum einen auf einer Ausweitung des Sichtwortschatzes durch Einprägung häufig gelesener Wörter und Buchstabenkombinationen, wodurch sich die Dekodiergenauigkeit und die Automatisierungsleistung auf Wortebene verbessert. Zum anderen wird die (syntaktische) Segmentierung der gelesenen Sätze durch die Einübung einer angemessenen Betonung ("prosodic parsing") unterstützt. Der Tutor profitiert von dem Verfahren, indem er seinen Leseprozess explizit machen und den Lernstoff für den leistungsschwächeren Partner aufbereiten muss (vgl. Renkl 1998).

2.2 Die Fördermethode "Sustained Silent Reading" (Stille Lesezeiten):

Die Methode der "Stillen Lesezeiten" ist aus der gängigen These "Gut Lesen lernt man vor allem durch viel Lesen" abgeleitet. Eine hohe Lesemenge führt nach dieser Argumentation neben einer Verbesserung der Leseflüssigkeit zu einer Vermehrung des sprachlichen Wissens und des allgemeinen Weltwissens, wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept als Leser(in) aus, erhöht die Lesemotivation und befähigt die Leser(innen) zu einer guten Abstimmung ihrer kognitiven und motivationalen Leseziele (vgl. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999).

In den USA sind schulpraktische Verfahren, die die freie extensive Lektüre der Schüler unterstützen, seit Mitte der siebziger Jahre institutionell im Schulalltag verankert (vgl. Krashen 2002). Die Interventionsmaßnahmen dieses "Sustained Silent Readings" bestehen meist darin, (Klassen-) Bibliotheken einzurichten, die unterschiedliche Lesestoffe verschiedener Schwierigkeitsgrade bereit halten, und die Lektüre frei gewählter Bücher in

einem bestimmten Zeitkontingent regelmäßig und über längere Zeiträume zu gewährleisten. Von der Lehrperson werden keine Aufgabenstellungen vorgegeben und die Texte werden nicht weiter bearbeitet. In der Regel nimmt die Lehrperson selbst als Lesemodell am Verfahren teil. Im US-amerikanischen Raum können SSR-Settings auf eine lange empirische Forschungstradition zurückblicken, wobei die vorliegenden empirischen Ergebnisse zu deren Wirksamkeit widersprüchlich sind (vgl. National Reading Panel 2000).

In unserer Interventionsstudie haben wir den Klassen dieser Treatmentgruppe Lesekisten mit etwa 70 attraktiven Büchern der klassischen und aktuellen KJL unterschiedlicher Komplexitätsgrade und Thematiken zur Verfügung gestellt. Im Rahmen des Unterrichts wählen die Schüler(innen) aus dem Buchangebot frei Titel aus und lesen 20 Minuten still darin. Die Lektüre wird im Unterricht weder vor- noch nachbereitet. Auch können die Schüler(innen) bei Nichtgefallen und nach einer "10-Seiten-Chance", die einem Buch immer gewährt werden muss, die Lektüre jederzeit abbrechen und sich einen neuen Titel auswählen. Die Lehrperson fungiert als Lesemodell, indem sie während der Stillen Lesezeiten selbst in einem Buch liest. Auch dieses Verfahren wird in eine Rahmenhandlung eingebunden: Die Klasse begibt sich hierbei auf eine "Lese-Reise", bei der sie kollektiv möglichst viele "Buch-Meter" erlesen muss. Auf jedem Buch befindet sich deshalb eine Meter-Angabe, die den aneinandergereihten Zeilen des Textes ungefähr entspricht. Je mehr Seiten von der Klasse insgesamt gelesen werden, desto mehr "Buch-Kilometer" kommen am Ende zusammen. In einem "Lese-Reise-Pass" (siehe Abbildung 2) werden die erlesenen "Buch-Meter" dokumentiert. Der Pass dient auch als Kontrollinstrument, um die Beteiligung der Schüler am Verfahren sicherzustellen. Unrealistische Lektürepensen können so von der Lehrperson schnell erkannt werden, die die einzelnen Einträge und den Abschluss eines Buches mit einem Stempel bestätigt.

3 Stichprobe und Design der Interventionsstudie

In der Interventionsstudie wurden die beiden Verfahren unter kontrollierten Bedingungen im Schulunterricht eingesetzt. Es soll geprüft werden, ob das laute Lesen ("Paired Repeated Reading"; PRR) und das Viellesen ("Sustained Silent Reading"; SSR) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne spezielle Förderung zu besseren Leseleistungen führt.

An der Studie nahmen insgesamt 31 Hauptschulklassen der sechsten Jahrgangsstufe teil. Das durchschnittliche Alter der Schüler(innen) lag bei 12 Jahren und fünf Monaten. In 14 Klassen (N = 206) wurde die SSR-Methode, in neun Klassen (N = 134) die PRR-Methode unterrichtet. Acht weitere Klassen (n = 130) dienten als Kontrollgruppe und erhielten herkömmlichen Deutschunterricht.

Zu Schuljahresbeginn wurden die beteiligten Lehrkräfte mit den Materialien und den theoretischen Hintergründen der jeweiligen Fördermethode vertraut gemacht. Die beiden Förderkonzepte wurden dreimal 20 Minuten pro Woche über das erste Schulhalbjahr hinweg von den Lehrpersonen im Regelunterricht durchgeführt. Die Interventionssicherheit wurde durch eine begleitende Betreuung durch das Projektteam in Form von dokumentierten Unterrichtsbesuchen sichergestellt. In allen beteiligten Klassen wurden am Schuljahresanfang (Prätest), nach Abschluss der Förderung (Posttest) und zum Schuljahresende (Follow-Up-Test) die Kriteriumsvariablen Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und lesebezogenes Selbstkonzept über Testverfahren erhoben. Abbildung 3 fasst den Ablauf und Stand der gegenwärtigen Datenauswertung zusammen, die sich auf die Ermittlung der kurzfristigen Fördereffekte im Rahmen eines Prä-Posttest-Vergleichs bezieht:

Lese-Reise-Pass

Name: _____

Klasse: _____

Autor: _____

Buchtitel: _____

Die von mir gelesenen Seiten bringen für unsere Klasse

_____ m

Kontrolliert: _____

Ich gebe dem Buch die Note _____

Heute gelesen (Seite bis Seite)	Den Abschnitt fand ich			Stempel
	toll	es geht	langweilig	

Abb. 2: Dokumentation der gelesenen Seiten durch den Lese-Reise-Pass (Vorderseite)

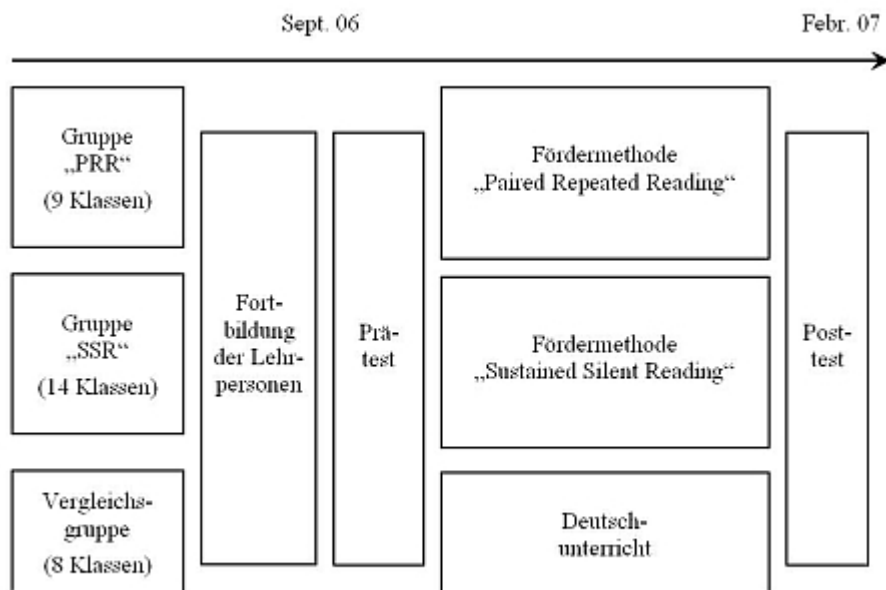


Abb. 3: Ablauf der Interventionsstudie im Schuljahr 2006/07

Die Lesegeschwindigkeit wurde über das Salzburger Lesescreening für fünfte bis achte Klassen (SLS 5-8; Mayringer & Wimmer 2003) erfasst. Das Testverfahren beinhaltet 70 verschiedene, inhaltlich einfache Sätze, die still gelesen werden. Am Ende jedes Satzes wird markiert, ob die Aussage richtig oder falsch ist. Die Bearbeitungszeit war auf drei Minuten begrenzt. Als Leistungswert wurde die Anzahl der in dieser Zeit korrekt bearbeiteten Sätze herangezogen.

Das Textverständnis wurde über einen Untertest des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider 2006) erhoben. Der Untertest besteht aus mehreren kurzen Texten und insgesamt 20 dazugehörigen Aufgaben. Bei jeder Aufgabe muss aus vier Antwortalternativen diejenige ausgewählt werden, die richtig ist. Die Bearbeitungszeit wurde auf fünf Minuten begrenzt. Der Leistungswert ergab sich aus der Summe der richtig gelösten Aufgaben.

Zur Erfassung des lesebezogenen Selbstkonzepts wurden in Anlehnung an Chapman und Tunmer (1995) neun Items formuliert (Beispiel: "Ich lese gerne für mich selbst"). Die Items wurden über einen vierstufigen Antwortmodus von "stimmt genau", "stimmt eher", "stimmt eher nicht" bis "stimmt gar nicht" erhoben. Maximal konnten 27 Punkte erreicht werden.

4 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die mittleren Leistungswerte (M) und Standardabweichungen (STD) zum ersten (Prä) und zweiten Messzeitpunkt (Post) für die beiden Treatmentgruppen "Paired Repeated Reading" (PRR) und "Sustained Silent Reading" (SSR) und für die Kontrollgruppe (KG).

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die drei Untersuchungsgruppen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Variablen		SSR (n = 206) M (STD)	KG (n = 130) M (STD)	PRR (n = 134) M (STD)
Lesegeschwindigkeit	Prä	28.2 (7.5)	28.6 (7.6)	27.0 (7.3)
	Post	29.5 (7.6)	30.3 (8.3)	30.8 (7.4)
Textverständnis	Prä	10.4 (4.1)	11.1 (3.7)	10.1 (3.5)
	Post	12.6 (4.0)	13.2 (3.9)	13.7 (4.3)
Lesebezogenes Selbstkonzept	Prä	16.8 (5.4)	17.2 (4.8)	15.1 (4.7)
	Post	16.6 (4.7)	17.5 (5.0)	16.4 (4.6)

KG = Kontrollgruppe, SSR = Sustained Silent Reading, PRR = Paired Repeated Reading

Bei den statistischen Analysen ist die abhängige Variable der Lernzugewinn, das heißt der Differenzwert der summierten Punkte im Prä- und Posttest. Die Abbildungen 4 und 5 zeigen die Leistungszugewinne hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses in den drei Gruppen. Die Lautleser (PRR) sind jeweils der Kontrollgruppe überlegen ($t = 4.17$; $p < 0.001$ bzw. $t = 3.26$; $p < 0.01$). Die Vielleser und die Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht bedeutsam.

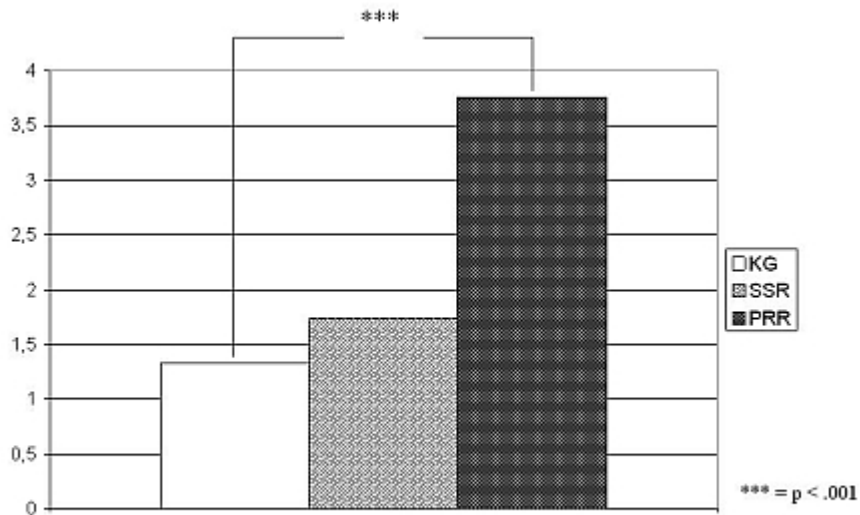


Abb. 4: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium Lesegeschwindigkeit in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

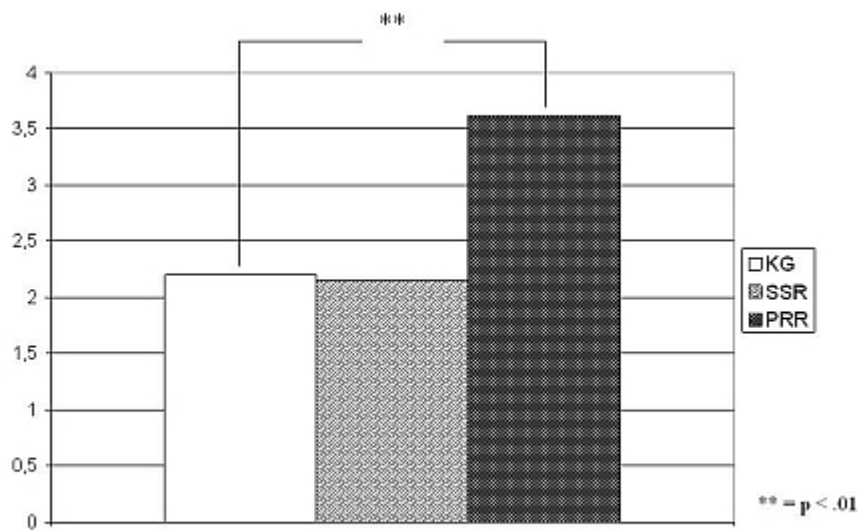


Abb. 5: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium Textverständnis in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

Wie Abbildung 6 zeigt, profitieren die Lautleser (PRR) auch beim lesebezogenen Selbstkonzept mehr als die Kontrollgruppe ($t = 2.44$; $p < 0.05$).

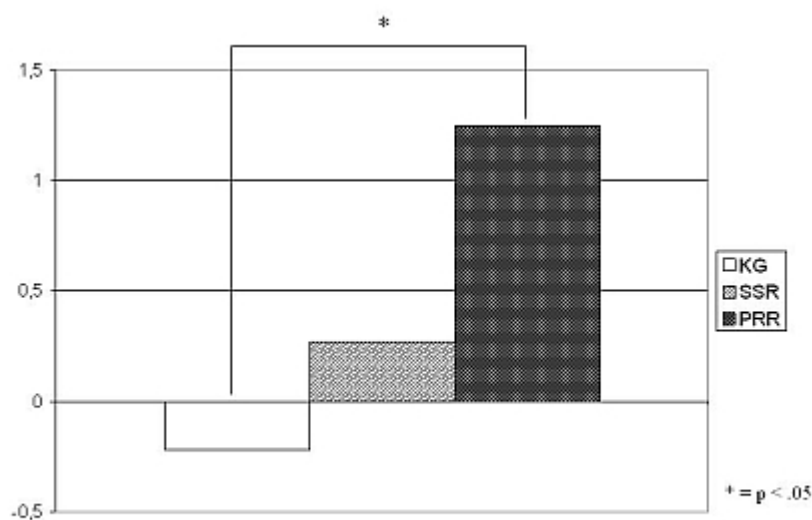


Abb. 6: Mittlerer Lernzuwachs (Prä-Post) im Kriterium lesebezogenes Selbstkonzept in der Kontrollgruppe und in den Treatmentgruppen SSR und PRR

Hinsichtlich aller drei Kriteriumsvariablen ist allein die Treatmentgruppe PRR der Kontrollgruppe signifikant überlegen. Die Effektstärken (d) liegen im mittleren Bereich und betragen:

- Lesegeschwindigkeit: $d = .33$
- Textverständnis: $d = .35$
- Lesebezogenes Selbstkonzept: $d = .29$

5 Resümee

In einer Interventionsstudie wurden zwei Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen in den Deutschunterricht sechster Hauptschulklassen implementiert: Viellesen ("Sustained Silent Reading") und lautes Lesen ("Paired Repeated Reading") wurden jeweils fünf Monate lang für dreimal 20 Minuten pro Woche im Unterricht von den geschulten Lehrpersonen durchgeführt. In einem Prä-Post-Follow-Up-Kontrollgruppensdesign wurde die empirische Wirksamkeit der Verfahren auf unterschiedliche Dimensionen von Lesekompetenz (Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen, lesebezogenes Selbstkonzept) ermittelt.

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung liegen die Messwerte zum Prä-Post-Vergleich vor, der die kurzfristigen Effekte unmittelbar nach Abschluss der Förderphase abbildet: Gegenüber der Kontrollgruppe zeigen sich für die Lautlese-Gruppe signifikante Zugewinne in allen gemessenen Dimensionen: Die Schüler(innen) dieser Gruppe können am Ende des Trainings schneller lesen und Textinhalte besser verstehen. Sie haben auch ein positiveres lesebezogenes Selbstkonzept entwickelt als herkömmlich unterrichtete Schüler.

Für die schulpraktische Anwendung zeigt sich damit das Lautlese-Verfahren als einfach zu handhabendes und wirkungsvolles Instrument zur deutlichen Verbesserung der Leseflüssigkeit bei solchen Schülern und Schülerinnen, die noch in der Sekundarstufe unterdurchschnittlich gut lesen. Die Erfahrungen der Lehrpersonen in unserer Studie waren nach anfänglicher Skepsis, die sich auf die Regeldichte und den "sturen" Übungscharakter der Methode bezog, überwiegend positiv. Auch die Schüler(innen) haben das relativ engschrittige Verfahren über den langen Zeitraum gut und kontinuierlich durchgeführt. An ihrem vergleichsweise hohen Engagement für die Lautlese-Tandems war vermutlich der Umstand beteiligt, dass sie in kurzen Abständen über kleine Lesegeschwindigkeitstests die tatsächliche Steigerung ihrer Lesefähigkeiten unmittelbar sehen und erfahren konnten.

Dagegen konnte die Wirksamkeit eines offenen Buchlese-Settings auf die Leseleistung und auch auf die Motivation der Schüler(innen) nicht wie erhofft gezeigt werden. Unseres Erachtens zeigen sich positive Effekte von Viellesen-Verfahren erst über einen längeren Zeitraum im Verbund mit einer umfassenderen Etablierung einer Schul-Lesekultur und nicht in solchen vergleichsweise isolierten Verfahren. Es ist auch möglich, dass schwache Leser dieser Altersstufe nicht die mentalen, motivationalen und kulturellen Voraussetzungen mitbringen, um aus offenen, genuss- und erfahrungsorientierten individuellen Lektüresituationen im Blick auf die Steigerung der Leseleistungen zu profitieren.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Krashen, S. (2002). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. In: R.L. Allington (Ed.), *Big Brother and the national reading curriculum. How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH: Heinemann, 112-124.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8 (SLS 5–8)*. Göttingen: Hogrefe.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institut of Child Health and Human Development.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim; München: Juventa.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Renkl, A. (1998). Lernen durch Lehren. In: R.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 305–308.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–113.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Topping, K.J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In: S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark: International Reading Association, 106–129.

geändert am 19. Januar 2008 E-Mail: c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de

© 2004 Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Druckversion: 19. Januar 2008, 21:18

http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/inst_i/Lehrstuhl_Rosebrock/rosebrock_forschung/2006_projekt_fluency/fluency_dgls_text.html