

Zusammenfassung

Anderson, Sven (2018). Theoriegeleitete Entwicklung eines Trainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit im Kontext formativer Diagnostik mit der Onlineplattform Levumi.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die theoriegeleitete Konzeption eines adaptiven Leseflüssigkeitstrainings für die Arbeit mit der Online-Lernverlaufsplattform Levumi dargelegt. In einem ersten Schritt wird das Konstrukt Leseflüssigkeit als zentraler Baustein für das sinnverstehende Lesen unter Bezugnahme auf einschlägige Lesekompetenzmodelle verortet. Anschließend werden im Kontext evidenzbasierter Praxis effektive Förderkonzepte zur Steigerung der Leseflüssigkeit diskutiert. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Ausrichtung des Bildungssystems wird der Ansatz der Lernverlaufsdagnostik als sinnvolle Ergänzung eines adaptiven Unterrichts vorgeschlagen und mit der Online-Lernverlaufsplattform Levumi ein entsprechendes Instrument vorgestellt. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse von Leseerwerbstheorien und effektiver Leseförderung wird anschließend ein adaptives Leseflüssigkeitstraining für die in Levumi angebotenen Lesetests auf Niveaustufe 4 entwickelt und dessen Einsatz im Rahmen der Nutzung von Levumi erläutert. Ein empirischer Nachweis über die Wirksamkeit des konzipierten Leseflüssigkeitstrainings im Sinne einer evidenzbasierten Praxis steht derweil noch aus.

ENTWICKLUNG UND ERFORSCHUNG INKLUSIVER BILDUNGSPROZESSE

Masterthesis

Theoriegeleitete Entwicklung eines Trainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit im Kontext formativer Diagnostik mit der Onlineplattform Levumi

vorgelegt von

Sven Hans Anderson

sven.anderson@tu-dortmund.de

Masterstudiengang Rehabilitationswissenschaften

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung.....	5
1.2 Zielsetzung.....	7
1.3 Vorgehensweise.....	8
2 Leseflüssigkeit.....	10
2.1 Das Konstrukt Leseflüssigkeit als Voraussetzung sinnverstehenden Lesens	10
2.2 Interventionen zur Förderung der Leseflüssigkeit	21
3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht	26
3.1 Aktuelle Herausforderungen für einen inklusiven Unterricht	26
3.2 Das Response-to-Intervention-Modell (RtI-Modell) als Rahmenmodell zur Umsetzung schulischer Inklusion	29
3.3 Lernverlaufsdagnostik als Diagnoseinstrument im RtI-Modell.....	33
3.4 Die Online-Lernverlaufsdagnostik Levumi.....	36
3.4.1 Leseflüssigkeitstests in Levumi	37
3.4.2 Förderhandbuch.....	39
4 Fragestellung und Methode	40
5 Zentrale Anforderungen an ein Levumi-Leseflüssigkeitstraining	42
6 Konzeption des Lesetrainings	43
6.1 Grundlegendene Intentionen des Leseflüssigkeitstrainings	44
6.1.1 Organisatorische Zielsetzungen.....	44
6.1.2 Inhaltliche Zielsetzungen.....	44
6.2 Konzeptionelles Vorgehen.....	45
6.3 Aufbau und Struktur des Lesetrainings.....	50
6.4 Exemplarische Umsetzung des Leseflüssigkeitstrainings durch Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik und Förderplanung	54
6.4.1 Analyse der Lernverlaufsdaten.....	55
6.4.2 Festlegung des individuellen Förderbedarfs	60
6.4.3 Individualisierung des Lesetrainings auf Grundlage des festgestellten Förderbedarfs.....	61
7 Diskussion.....	64
8 Fazit und Ausblick	69

9 Literaturverzeichnis.....	71
III Tabellenverzeichnis.....	79
IV Abbildungsverzeichnis.....	80
VI Anhang	82

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Das Lesen gilt als Schlüsselqualifikation für die erfolgreiche Teilhabe in hoch literalen Gesellschaften. In Anlehnung an Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2017) zeichnen sich Personen mit kompetenten Lesefertigkeiten dadurch aus, dass sie „Texte gut verstehen und behalten [...] können, verbunden mit der Fähigkeit zum Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des Gelesenen“ (Rosebrock et al., 2017, S. 12). Für Lernerfolge in der weiterführenden Schule sowie in der dualen Berufsausbildung oder im Studium sind solche Lesefertigkeiten von zentraler Bedeutung, da in den dortigen Curricula ein selbstständiger Wissenserwerb durch die Rezeption fremder Texte erwartet und dementsprechend vorausgesetzt wird (Scheerer-Neumann, 2015). In der Leseforschung besteht weitestgehend Konsens darüber, dass eine hinreichende Leseflüssigkeit eine zentrale Voraussetzung für das verstehende Lesen darstellt (Gailberger & Nix, 2013). Dieser Argumentation folgend scheitern komplexere Verstehensleistungen deshalb häufig an der mangelnden Fähigkeit, Texte flüssig lesen zu können (Gold, 2009).

Untermauert wird diese These von den Ergebnissen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien im Bereich Lesen. Diese besagen, dass es Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen häufig nur unzureichend gelingt, basale Lesefertigkeiten auszubilden und damit den Prozess des Schriftspracherwerbs erfolgreich zu bewältigen (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017; K. Müller et al., 2017; Weis et al., 2016). Problematisch ist in diesem Zusammenhang zudem die Erkenntnis, dass Lehrkräfte im Primarbereich auf Schwierigkeiten beim Erwerb basaler Lesekompetenzen häufig erst am Ende der zweiten oder im Verlauf der dritten Klasse aufmerksam werden, so dass sich Leseschwierigkeiten zwischenzeitlich oft bereits manifestiert haben (Schneider & Marx, 2008). Betroffene Schüler*innen empfinden das Lesen dann als mühsam und sind weniger motiviert, sich dem Leseerwerb weiter intensiv zu widmen. Gold (2009) weist in diesem Kontext zu Recht auf einen Teufelskreis hin, da kompetente Lesefertigkeiten und ein Selbstkonzept als Leser*in nur ausgebildet wer-

den können, wenn viel und gerne gelesen wird. Ohne eine zeitnahe und gezielte Leseförderung scheitern solche Kinder aber an zukünftigen schulischen Herausforderungen (Diehl, 2011). Nicht selten sind daher anfängliche Leseschwierigkeiten aufgrund zunehmender literaler Anforderungen im Laufe der Schulzeit Ursache für umfassende Lernstörungen (Wember & Greisbach, 2018).

Im Zuge der Umsetzung schulischer Inklusion wird deshalb gefordert, präventive Förderkonzepte zu implementieren, um solchen Leseschwierigkeiten mit angemessenen Fördermaßnahmen frühzeitig entgegenzuwirken (Hartmann & Müller, 2009; Huber & Grosche, 2012; Kuhl & Hecht, 2014). Präventive Förderkonzepte sind auf eine lernprozessbegleitende Diagnostik angewiesen, die Lernentwicklungen von Schüler*innen dauerhaft valide überwacht (Walter, 2008a). Als Alternative zu informellen Lehrkräftebeobachtungen oder aufwändig durchzuführenden standardisierten Schulleistungstests wurden in der US-amerikanischen Sonderpädagogik curriculumbasierte Messverfahren (Curriculum-Based Measurements; CBM) entwickelt. Diese Messverfahren ermöglichen es Lehrkräften, mit geringem zeitlichen Aufwand über einen längeren Zeitraum valide und reliable Daten von Schüler*innenleistungen zu erheben (Deno, 1985). Im deutschsprachigen Raum firmieren CBM-Instrumente zumeist unter dem Namen Lernverlaufsdiagnostik und wurden durch einen Beitrag von Klauer (2006) in den letzten Jahren vor allem im Bereich der sonderpädagogischen Forschung publik gemacht (Klauer, 2014).

Mit der kostenfreien Onlineplattform Levumi (Lern-Verlaufs-Monitoring; www.levumi.de) intensivieren Gebhardt, Diehl und Mühling (2016b) Forschungsbemühungen zum curriculumbasierten Messen und stellen Schulen ein brauchbares Instrument zur Lernverlaufsdiagnostik im inklusiven Unterricht bereit. Für den erfolgreichen Einsatz von solchen Instrumenten der Lernverlaufsdiagnostik besteht innerhalb der CBM-Forschung Konsens darüber, dass Lehrkräfte einerseits diagnostische Kompetenzen erwerben müssen, um die gesammelten Daten gewinnbringend zu nutzen und andererseits additive Fördermaterialien benötigen, die möglichst konkret auf die durch die Lernverlaufsdiagnostik abgeprüften Fähigkeiten abzielen (Diehl, 2011; Fuchs, 2004). Studienergebnisse zum Umgang mit CBM-Instrumenten belegen jedoch, dass es vielen Lehrkräften schwerfällt, die Ergebnisse der Lernverlaufsdiagnostik für ihre Unter-

richtsgestaltung effektiv zu nutzen und auf Grundlage der Daten angemessene Förderentscheidungen zu treffen (Espin, Wayman, Deno, McMaster & Rooij, 2017; Keuning, van Geel & Visscher, 2017; Zeuch, Förster & Souvignier, 2017).

In einem systematischen Review zu Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik im Bereich der frühen Leseflüssigkeit kommen Jungjohann, Gegenfurtner und Gebhardt (2018) zu der Erkenntnis, dass bei den untersuchten Verfahren keine Unterstützungsangebote für Lehrkräfte zur Verschränkung von Messergebnissen mit konkreten Förderzielen bereitgestellt werden. Außerdem wird auch auf die Veröffentlichung zusätzlicher Materialien verzichtet. Voß und Gebhardt (2017) konstatieren mit Blick auf aktuellere Publikationen zur Lernverlaufsdagnostik, dass der Forschungsfokus derzeit nicht primär auf Fragen der effektiven Nutzung von Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik liegt. Ihrer Meinung nach sollte sich dieser Umstand ändern, da die „Wirksamkeit der Verlaufsdagnostik (...) insbesondere durch ihren Nutzen und ihre Praktikabilität im pädagogischen Feld bestimmt [wird]“ (Voß & Gebhardt, 2017, S. 96).

1.2 Zielsetzung

Auf Grundlage der in der Problemstellung herausgearbeiteten Aspekte hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, ein theoretisch hergeleitetes Leseflüssigkeitstraining als additives Förderangebot für die praktische Arbeit mit der Online-Lernverlaufsplattform Levumi (Gebhardt et al., 2016b) zu entwickeln. Diese Zielsetzung liegt einerseits darin begründet, dass solche additiven Förderangebote bei CBM-Instrumenten zur Erhebung der Leseflüssigkeit häufig nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Mit dieser Arbeit wird somit ein Stück weit ein Desiderat behoben. Andererseits legitimiert sich das Ziel dieser Arbeit bezüglich der Relevanz additiver Förderangebote für eine effektive Nutzung von Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik.

Die Intention dieser Arbeit ist es, das Leseflüssigkeitstraining auf Basis des bereits vorhandenen Lehrer*innenhandbuch „Förderansätze im Lesen mit Levumi“ (Jungjohann, Gebhardt, Diehl & Mühling, 2017b) zu konzipieren. In dem verfügbaren Lehrer*innenhandbuch erhalten Lehrkräfte für die systematische Nutzung der Onlineplattform Levumi bislang Unterstützungsangebote zur Aufstellung von Förderzielen

und Informationen über Fördermöglichkeiten für die Verbesserung der Leseflüssigkeit im Anfangsunterricht Lesen. Es versteht sich jedoch ausdrücklich nicht als geschlossenes Förderkonzept (Jungjohann & Gebhardt, 2018). Das Ziel dieser Arbeit ist demnach eine Konkretisierung der im Lehrer*innenhandbuch dargestellten Inhalte. Das Leseflüssigkeitstraining richtet sich dabei insbesondere an Schüler*innen, die bereits im Anfangsunterricht Lesen größere Lernschwierigkeiten haben und die von einer zusätzlichen Leseförderung profitieren würden. Gemäß dem Anspruch Diehls (2011), bei frühzeitigen Lernrückständen im basalen Leseerwerb gezielt und schnell zu intervenieren, um manifesten Lernstörungen zeitnah zu begegnen, wird ein Trainingskonzept favorisiert, das im Kontext der Nutzung der Onlineplattform Levumi als Form sekundärer Prävention flexibel und kurzfristig additiv zum regulären Deutschunterricht in einer Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit angeboten werden kann. Das Leseflüssigkeitstraining hat die Intention, Lehrkräfte bei der Verschränkung von Lernverlaufdiagnostik und Förderkonzeption zu unterstützen und verfolgt somit das Ziel, Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht Lesen präventiv zu begegnen.

1.3 Vorgehensweise

Gemäß Gailberger und Nix (2013) ist ein theoretischer Begriff von Lesekompetenz eine notwendige Voraussetzung für eine professionelle Einordnung lesefördernder Interventionen. Bezogen auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit werden darum zunächst in Kapitel 2 lesetheoretische Grundlagen dargelegt. In einem ersten Schritt werden unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Studien Problemfelder beim Erwerb basaler Lesekompetenzen aufgezeigt und daran anknüpfend die Bedeutung des Konstrukts Leseflüssigkeit für kompetentes Lesen erörtert (Kapitel 2.1). Anschließend werden Ansätze zur Förderung der Leseflüssigkeit vorgestellt. Diese werden anhand wissenschaftlicher Forschungsergebnisse nach ihrer Evidenz befragt (Kapitel 2.2). Die aus diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse werden als Basis für die Konzeption des theoriegeleiteten Leseflüssigkeitstrainings herangezogen.

Danach werden in Kapitel 3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen für den basalen Leseunterricht mit heterogenen Lerngruppen im Kontext inklusiver Schul-

und Unterrichtsentwicklung erläutert. Ausgehend von den Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) werden zunächst allgemeine Anforderungen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts und zukünftige Aufgaben sonderpädagogischer Förderung diskutiert (Kapitel 3.1). Anschließend wird mit dem präventiv orientierten US-amerikanischen Response-to-Intervention-Modell (RTI-Modell) ein aktuell in der deutschsprachigen Sonderpädagogik viel diskutiertes Rahmenkonzept zur Umsetzung schulischer Inklusion präsentiert (Kapitel 3.2). Im Anschluss wird die Notwendigkeit des Einsatzes von Instrumenten der Lernverlaufdiagnostik als Voraussetzung für eine präventiv orientierte Förderung und der Bereitstellung passender Lehr-Lernangebote begründet (Kapitel 3.3). Daraufhin wird die Onlineplattform Levumi als Instrument der Lernverlaufdiagnostik für den inklusiven Unterricht vorgestellt und der Leseflüssigkeitstest beschrieben. Abschließend wird kurz in das Förderhandbuch *Förderansätze im Lesen mit Levumi* eingeführt (Kapitel 3.4).

Ausgehend von den in Kapitel 2 und 3 dargestellten Erkenntnissen wird in Kapitel 4 die Zielsetzung dieser Arbeit konkretisiert sowie daran anknüpfend die Forschungsfrage und die Methodik abgeleitet.

In Kapitel 5 werden anknüpfend an die Forschungsliteratur zu CBM und zur Leseflüssigkeit Kriterien abgeleitet, die bei der Realisierung eines Leseflüssigkeitstrainings im Kontext von Lernverlaufdiagnostik von Bedeutung sind.

In Kapitel 6 werden dann in einem ersten Schritt die organisatorischen und inhaltlichen Ziele des konzipierten Leseflüssigkeitstrainings beschrieben (Kapitel 6.1). Danach wird das konzeptionelle Vorgehen erläutert (Kapitel 6.2.) Darauf folgt eine detaillierte Beschreibung des Aufbaus und der Struktur des konzipierten Leseflüssigkeitstrainings (Kapitel 6.3). Daran anschließend wird exemplarisch an einem Fallbeispiel die adaptive Arbeit mit dem Leseflüssigkeitstraining beschrieben (Kapitel 6.4).

In Kapitel 7 wird das Leseflüssigkeitstraining hinsichtlich der in Kapitel 5 aus der Literatur abgeleiteten Kriterien reflektiert.

Abschließend wird in Kapitel 8 ein Fazit gezogen, Limitationen dieser Arbeit dargelegt und in einem Ausblick weitere Forschungsperspektiven abgeleitet.

2 Lese­flüssigkeit

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Notwendigkeit flüssigen Lesens für das Leseverständnis eingegangen und zentrale Modellvorstellungen dargelegt (Kapitel 2.1). Ausgehend davon werden aktuell in der Leseforschung diskutierte Ansätze der Lese­flüssigkeitsförderung diskutiert (Kapitel 2.2).

2.1 Das Konstrukt Lese­flüssigkeit als Voraussetzung sinnverstehenden Lesens

Im Gegensatz zum mündlichen Spracherwerb, der zumeist ungesteuert abläuft, erfordert das Erlernen von Lesen und Schreiben zielgerichtete Instruktionen (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017). Die Vermittlung basaler Lesekompetenzen ist ein zentrales Ziel der Grundschule. Daher wird die Grundschule auch gesellschaftlich seit jeher als eine Schule des Schrifterwerbs und des Lesenlernens bezeichnet. Es wird von ihr erwartet, dass sie Kinder nach Ablauf der ersten vier Schulbesuchsjahre dazu befähigt, altersangemessene Texte sinnverstehend lesen zu können. Dafür benötigen die Schüler*innen zwingend eine hinreichende Lese­flüssigkeit, deren Schulung in der Primarschule aufgrund dieser besonderen Bedeutung ein hoher Stundenumfang eingeräumt wird (Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015).

Bis vor wenigen Jahren galt die Fähigkeit des flüssigen Lesens hierzulande als vernachlässigter Bereich der Lesekompetenz sowohl innerhalb der Leseforschung als auch in sprachdidaktischen Curricula. Dagegen wurde bereits seit den 1970er Jahren im angloamerikanischen Sprachraum die hohe Bedeutung der Lese­flüssigkeit als wichtige Voraussetzung für sinnverstehendes Lesen erkannt und unter dem Begriff *reading fluency* als Teilbereich der Lesekompetenz dementsprechend intensiv erforscht (Hartmann & Niedermann, 2006). Das unterdurchschnittliche Abschneiden in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien im Bereich Lesen führte dann dazu, dass das Konzept der Lese­flüssigkeit auch zunehmend in der deutschsprachigen Forschung Berücksichtigung fand (B. Müller, Križan, Hecht, Richter & Ennemoser,

2013). Beispielsweise belegen Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), dass sich der Anteil von Viertklässler*innen, deren mangelhafte Lesekompetenzen zukünftig umfassende Lernschwierigkeiten in der Sekundarstufe I erwarten lassen, im Zeitraum von 2001 bis 2016 von 17 auf 19 Prozent erhöht hat (Bos et al., 2017). Gleichzeitig hat in dieser Zeitspanne auch die Streubreite der Leseleistungen zugenommen. Demzufolge erbringen also schwächere Leser*innen heute geringere, stärkere Leser*innen bessere Leseleistungen als noch vor 15 Jahren (Bos et al., 2017).

Daten des Programme for International Student Assessment (PISA) zur Lesekompetenz Fünfzehnjähriger aus dem Jahre 2015 bestätigen zuweilen den oben genannten Trend der IGLU-Untersuchung. Seit dem Jahr 2009 ist die Anzahl an besonders lesestarken Schüler*innen gewachsen, während die der lese­schwachen Schüler*innen weitgehend stagniert (Weis et al., 2016). Zudem verdeutlichen Analysen der PISA 2012 - Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), die an Förderschulen unterrichtet wurden, dass rund 82 Prozent dieser Schüler*innen im Lesen auf oder unter der niedrigsten PISA-Kompetenzstufe liegen. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Fünfzehnjährige an Förderschulen größtenteils nicht über basale Lesekompetenzen verfügen. Erwartungsgemäß fallen dann auch die Leseleistungen dieser Schüler*innen gegenüber Fünfzehnjährigen an Regelschulen ohne SPF deutlich niedriger aus (K. Müller et al., 2017).

Hinsichtlich des hohen Anteils an schwachen Leser*innen in der Sekundarstufe kommen Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) zu der Erkenntnis, dass es diesen Schülern an basalen Lesekompetenzen mangelt. Ihrer Ansicht nach verhindert eine nur gering ausgeprägte Leseflüssigkeit die mentale Weiterverarbeitung des Gelesenen. Unter Leseflüssigkeit (reading fluency) verstehen Chard, Pikulski und McDonagh (2012) das effektive und effiziente Worterkennen, das zu einem genauen, schnellen und ausdrucks­vollen lauten Lesen beiträgt und sinnverstehende Lektüre ermöglicht. Für Rasinski (2004) umfasst Leseflüssigkeit drei wichtige Dimensionen, die eine Brücke zum Textverstehen schlagen: Die Genauigkeit des Dekodierens (*accuracy in word decoding*) die Automatisierung des Dekodierens (*automatic processing*) sowie das segmentierende und betonte Lesen (*prosodic reading*).

Hinsichtlich zentraler Erkenntnisse der amerikanischen Leseforschung kommen Rosebrock und Nix (2006) zu einer Arbeitsdefinition, die Leseflüssigkeit betrachtet als „die genaue, automatisierte, schnelle und sinnkonstituierende Fähigkeit zur leisen und lauten Textlektüre, die [...] ermöglicht, die Bedeutung eines Textabschnitts zu rekonstruieren“ (S.93). Demzufolge umfasst Leseflüssigkeit für sie einerseits das genaue Dekodieren von Wörtern und dessen Automatisierung sowie andererseits eine angemessene Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit mit einer dem Textsinn angemessenen Prosodie vorzulesen (Rosebrock & Nix, 2017). Im Folgenden werden die genannten Teilfertigkeiten näher erläutert.

Das genaue Dekodieren von Wörtern impliziert, dass geübte Leser*innen vorgegebene Wörter korrekt erlesen, nur sehr wenige Lesefehler begehen und, falls nötig, sich selbst korrigieren. Um den Grad der Lesegenauigkeit zu bestimmen, kann die Anzahl an richtig gelesenen Wörtern pro Minute (RWpM) ermittelt werden. Dafür werden die Verlesungen von allen in einer Minute dargebotenen Wörtern subtrahiert (Holle, 2010). Rasinski (2003) geht davon aus, dass unter einem Wert von 90 Prozent RWpM eine sinnverstehende Lektüre nahezu auszuschließen ist. Personen mit hinreichend ausgeprägter Leseflüssigkeit erreichen einen Wert zwischen 96 und 100 Prozent RWpM, so dass sinnverstehendes Lesen meist problemlos möglich ist.

Die Automatisierung der Dekodierprozesse verweist darauf, dass das Dekodieren nicht nur genau, sondern auch möglichst ohne großen kognitiven Aufwand, also nahezu unbewusst, und ohne viel Mühe realisiert werden sollte. Die somit eingesparten kognitiven Ressourcen kommen dann einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Textsinn zugute. Solange Leser*innen einen Großteil ihrer mentalen Kapazitäten in den Dekodiervorgang investieren und somit auf der Oberflächenstruktur des Textes verbleiben, ist es ihnen nicht hinreichend möglich, die Tiefenstruktur, also den von Autor*innen intendierten Textsinn angemessen zu erschließen (Rasinski, 2004). Um diesen Umstand zu verdeutlichen, ziehen Rosebrock und Nix (2017) dafür beispielhaft den Vergleich zum Autofahren heran. Während geübte Fahrer*innen Routinen beim Autofahren entwickelt haben, wie die Automatisierung des Schaltvorgangs, fokussieren sich Fahranfänger*innen häufig genau auf diese technischen Prozesse, so dass sie gleichzeitig weniger auf den Straßenverkehr achten. Geübte Leser*innen

haben demnach Dekodier­vorgänge soweit automatisiert, dass sie sich fast nahezu ausschließlich auf das Verständnis des Textinhaltes konzentrieren können.

Eine angemessene Lese­geschwindigkeit geht letztlich mit genauen Dekodier­prozessen und einem hohen Grad an Automatisierung einher. Ein Mindestmaß an Lese­geschwindigkeit ist besonders auf Satzebene wichtig, da durch stockendes Lesen das Kurzzeitgedächtnis damit überfordert ist, semantisch zusammenhängende Einheiten als solche aufzufassen und miteinander inhaltlich in Verbindung zu bringen. Ein derart verlangsamer Lese­prozess führt dazu, dass Leser*innen am Ende eines Satzes dann meist nicht mehr rekonstruieren können, was am Anfang des Satzes von ihnen erlesen wurde. Außerdem führt eine langsame Lese­geschwindigkeit dazu, dass metakognitive Strategien der Selbstüberwachung des Lese­prozesses nur sehr ineffektiv genutzt und somit Lesefehler seltener selbst erfasst und verbessert werden können (Rosebrock et al., 2017). Die Lese­geschwindigkeit wird als gelesene Wörter pro Minute (WpM) operationalisiert, indem die von einer Person gelesenen Wörter mit 60 multipliziert und durch die Lesezeit in Sekunden dividiert werden (Holle, 2010).

Betontes und segmentierendes Lesen erfordert nach Rasinski (2004), dass der Text von den Leser*innen während des Lesevorgangs selbstständig in semantisch und syntaktisch angemessene Einheiten eingeteilt wird. Personen, die unbetont, ohne Ausdruck in ihrer Stimme sowie ohne Rhythmus lesen, haben zumeist Schwierigkeiten, den gelesenen Text zu verstehen. Sie können dann die syntaktischen Strukturen des Textes nicht ausreichend nutzen, die Leser*innen beispielsweise durch die Interpunktion innerhalb des Textes verdeutlicht werden. Die Bedeutung größerer syntaktischer Einheiten kann dann nur unzureichend erschlossen werden.

Um den „Voraussetzungscharakter der Lese­flüssigkeit für Textverstehensleistungen“ (Rosebrock et al., 2017, S. 15) genauer zu erläutern, empfiehlt sich im Folgenden ein Rückgriff auf die kognitionspsychologische Perspektive des Lese­prozesses. Kognitionspsychologische Lesemodelle gliedern den komplexen mentalen Prozess des Lesens von der Buchstaben- und Worterkennung bis hin zum Aufbau eines mentalen Abbildes des Textes in analytische Teilprozesse auf. Das Lesen stellt in diesem Sinne einen vielschichtigen und hochgradig aktiven Prozess der Bedeutungskonstitution dar, bei dem verschiedene Teilprozesse wechselseitig ineinandergreifen (Richter &

Christmann, 2009). Dabei wird zudem darauf verwiesen, dass neben leserelevanten kognitiven Prozessen auch metakognitive Prozesse wie induktives Denken, der Rückgriff auf Vorwissensbestände oder allgemein die Arbeitsgedächtniskapazität im Leseprozess eine wichtige Rolle spielen. Gemeinsam ist kognitionspsychologischen Modellen, dass sie die unterschiedlichen Teilprozesse des Lesens aufgrund besserer Übersichtlichkeit in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterteilen. Diese Hierarchisierung ist keine Klassifikation im Sinne von besser oder schlechter, vielmehr wird davon ausgegangen, dass diese Prozesse beim Lesen parallel ablaufen und das Zusammenwirken in direkter Abhängigkeit mit der jeweiligen Leseanforderung und der Komplexität zugrundeliegender Texte steht (Lenhard, 2013). Dennoch gelten hierarchieniedrige Prozesse als eigenständige Komponente der Lesekompetenz, die grundlegende Voraussetzung für die Ausführung hierarchiehoher Prozesse sind (Richter & B. Müller, 2017). Die ausreichende Beherrschung der in Kapitel 2.1 beschriebenen vier Dimensionen der Leseflüssigkeit sind an dieser Stelle Voraussetzung, um als Leser*innen hierarchiehohe Leseprozesse zu initiieren (Gailberger & Nix, 2013). Lenhard (2013) hat die mentalen Prozesse, die nach Ansicht kognitionspsychologischer Leseforscher*innen während des Lesevorgangs im Kopf der Leser*innen vorgehen und schließlich in einer mentalen Repräsentation des Textinhalts gipfeln, anschaulich dargestellt (Abbildung 1).

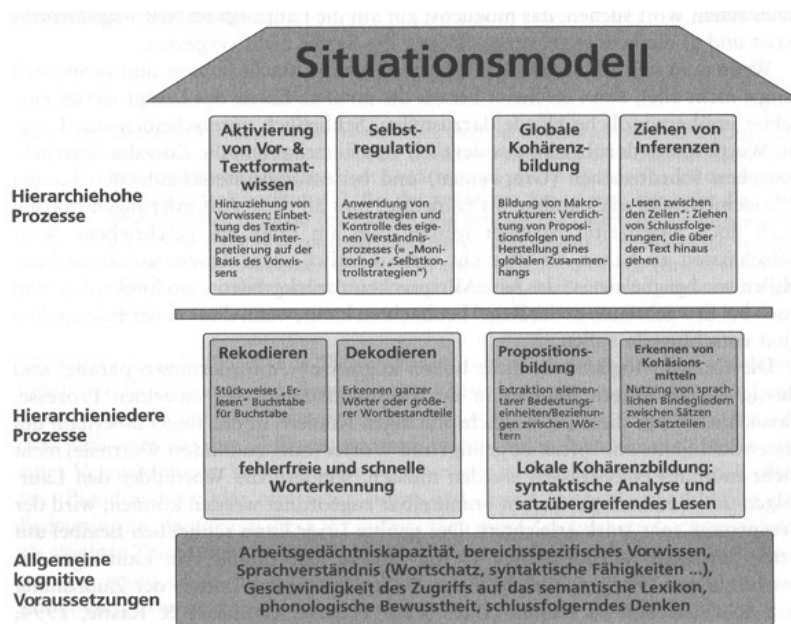


Abbildung 1 Teilprozesse im Leseverständnis (Lenhard, 2013,15)

Im kognitionspsychologischen Lesemodell wird zwischen allgemeinen kognitiven Voraussetzungen, hierarchieniedrigen und hierarchie­hohen Prozessen unterschieden. Unter die hierarchieniedrigen Prozesse werden sowohl die fehlerfreie und schnelle Worterkennung als auch die lokale Kohärenzbildung subsumiert. Für Richter und B. Müller (2017) sind unzureichende Fähigkeiten bei den hierarchieniedrigen Prozessen Ausgangspunkt individueller Unterschiede im Leseverständnis, da die Leseentwicklung meist durch defizitäre Worterkennungsprozesse gehemmt ist. Argumentiert wird seitens der Autor*innen diesbezüglich mit dem Zwei-Wege-Modell der Worterkennung (Dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001). Dieses Modell wird in Abbildung 2 illustriert.

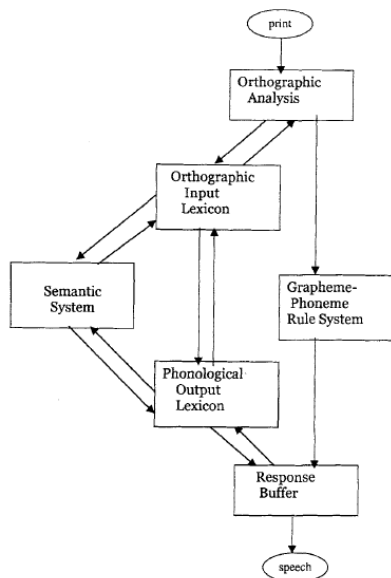


Abbildung 2 Zwei-Wege-Modell der Worterkennung (Coltheart et al., 2001, 213)

Darin werden mit dem lexikalischen und dem nicht-lexikalischen Weg grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Worterkennung beschrieben. Der lexikalische Zugriff erfolgt über die direkte Erkennung der Wörter, wogegen der nicht-lexikalische Zugriff einen indirekten Weg über das phonologische Rekodieren nimmt. Dabei muss die lesende Person Grapheme in Phoneme umwandeln und dann die Wortbedeutung über die Aussprache erschließen. Kompetente Leser*innen sind in der Lage, beide Wege, je nach Bedarf, flexibel zu nutzen. Das phonologische Rekodieren ist beispielsweise

für geübte Leser*innen immer dann sinnvoll, wenn schwierige, unbekannte Wörter Pseudowörter oder Fremdwörter erlesen werden müssen. Dieser Prozess der indirekten Worterkennung ist fehleranfällig und langsam. Die direkte Worterkennung begünstigt das flüssige Lesen, so dass im Umkehrschluss davon auszugehen ist, dass schlecht routinisierte, hierarchieniedrige Leseprozesse das flüssige Lesen beeinträchtigen. Die Routinisierung direkter Worterkennungprozesse entwickelt sich über die Grundschulzeit hinweg (Marx, 2007). Veranschaulicht wird diese Entwicklung in so genannten Phasenmodellen der Leseentwicklung. Ein oft zitiertes Modell stellt diesbezüglich das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens nach Klicpera et al. (2017) dar (Abbildung 3).

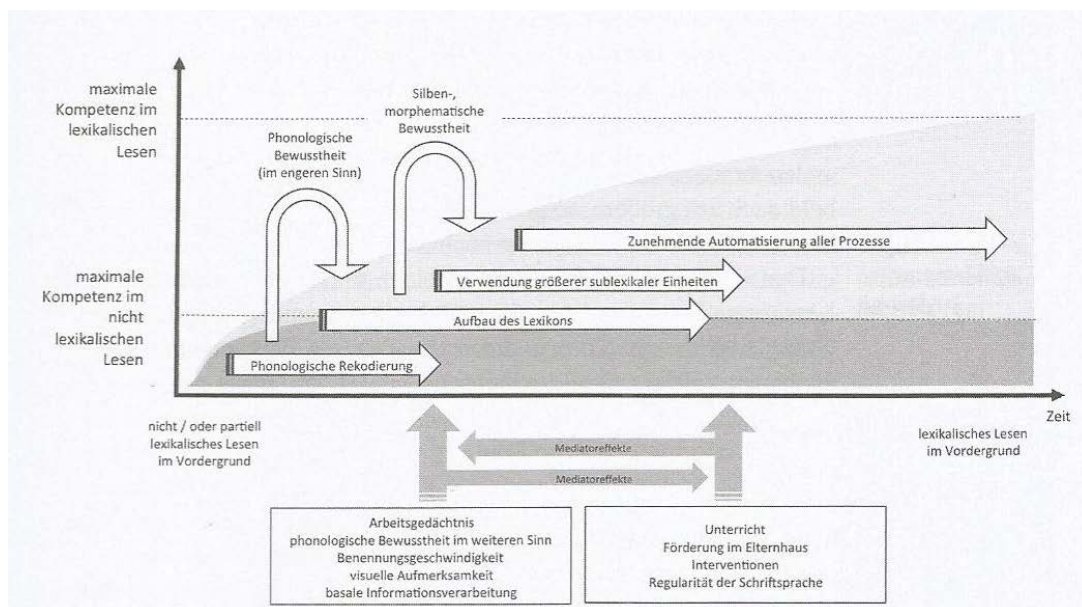


Abbildung 3 Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens (Klicpera et al., 2017, 29)

Im Kontrast zu anderen Modellen wie dem bekannten Schriftspracherwerbsmodell von Frith (1985), die eine logographische, eine alphabetische und eine orthographische Phase im Leseerwerb voneinander unterscheidet, geht diese Modellvorstellung davon aus, dass es beim Leseerwerb keine eindeutige Abfolge von verschiedenen Entwicklungsphasen gibt. Hierarchieniedrige Lesekompetenzen werden demnach im Laufe der Entwicklung von den Schüler*innen durch zunehmende Automatisierung

unter Verwendung sublexikalischer Verarbeitungseinheiten wie Silben oder Morpheme erlernt. Explizit weisen Klicpera et al. (2017) darauf hin, dass sowohl individuelle Vorläuferkompetenzen wie die phonologische Bewusstheit als auch äußere Faktoren wie die Unterrichtsqualität eine entscheidene Rolle bei der Elaboration solcher Prozesse spielen. Die Automatisierung dieser hierarchieniedrigen Prozesse ist Grundlage für umfassendes Lesenverstehen.

Im Modell von Lenhard (2013) (Abbildung 1) kann deshalb von umfassendem Lesenverstehen erst gesprochen werden, wenn aufbauend auf der Automatisierung der direkten Worterkennung die lokale Kohärenzbildung durch die Aktivierung von Vor- und Textwissen zur Bildung von Makrostrukturen führt. Die Leser*innen konstruieren demnach eine Vorstellung vom Textinhalt und stellen somit globale Kohärenz her. Globale Kohärenz sowie die Aktivierung von Vorwissen begünstigen die Herausbildung eines Situationsmodells. Das Situationsmodell kann verstanden werden als „eine stark verdichtete, durch eigenes Vorwissen und Schlussfolgerungen angereicherte und in eigenen Worten reproduzierbare Zusammenfassung des Textinhaltes“ (Lenhard, 2013, S. 15).

Aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit, ein theoriebasiertes Leseflüssigkeitstraining zu konzipieren, empfiehlt sich als theoretische Grundlage zur Erörterung der Konstrukte Leseflüssigkeit und Lesekompetenz nachfolgend das didaktisch orientierte Mehrebenenmodell des Lesens (Abbildung 4) von Rosebrock und Nix (2017).

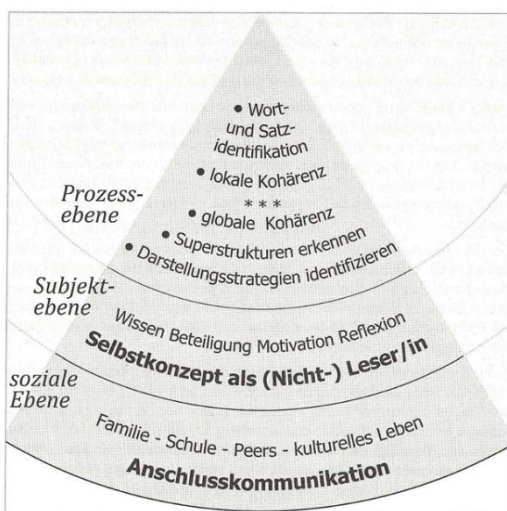


Abbildung 4 Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2017,15)

Das Modell geht von der Annahme aus, dass die Auswahl geeigneter Leseförder­maßnahmen innerhalb einer systematisch angelegten Leseförderung eine ganzheitliche Perspektive auf das Konstrukt Lesekompetenz erfordert. Didaktisch betrachtet umfasst Lesen in diesem Modell neben kognitiven Anforderungen des Individuums auch subjektive Involviertheit, u.a. in Form motivationaler sowie erfahrungsbasierter Aspekte und ist bereits ab Erwerbsbeginn in soziale Interaktionen eingebettet. Lesen ist demnach ein vielschichtiger Vorgang, der im Modell mehrbenenperspektivisch auf drei Dimensionen durch eine Prozessebene, eine Subjektebene und eine soziale Ebene dargestellt wird. Es wird zudem davon ausgegangen, dass sich die drei Ebenen bei der Entwicklung zum kompetenten Lesen wechselseitig beeinflussen. Deshalb wird der Lese­prozess in diesem Modell als drei miteinander verbundene konzentrischen Kreisausschnitte dargestellt (Rosebrock & Nix, 2017).

Lesefördermaßnahmen können durch das Modell den verschiedenen Ebenen zugeordnet werden. Damit grenzen sich Rosebrock und Nix (2017) aufgrund ihrer methodisch-didaktischen Intention bewusst von anderen Modellen innerhalb der Lesekompetenzforschung ab, die oftmals primär auf kognitionspsychologische Lesetheorien verweisen und sich auf die Prozessebene des Lesens beschränken (Lenhard, 2013; B. Müller & Richter, 2017; Richter & Christmann, 2009; Richter & B. Müller, 2017). Für lesedidaktische Aspekte ist aber laut Rosebrock und Nix (2017) eine Engführung auf kognitionspsychologische Lesetheorien nicht ausreichend. Vielmehr müssen bei einer systematischen Leseförderung neben den mentalen Prozessen des Lesens auch die personale und soziale Ebene Berücksichtigung finden. Demnach haben mangelnde Lesefähigkeiten auf der Prozessebene beispielsweise Auswirkungen auf das Selbstkonzept eines Individuums. Wie bereits in der Problemstellung (Kapitel 1.1) dieser Arbeit thematisiert, führt dies dazu, dass betroffene Schüler*innen das Lesen häufig als Qual empfinden und dementsprechend Vermeidungsstrategien entwickeln, die lediglich dazu beitragen, dass keine umfassenden Lesekompetenzen ausgebildet werden können (Gold, 2009). Für diese Kinder und Jugendlichen sollte Lesen deshalb immer auch in soziale Interaktionen eingebettet sein und von der sozialen Umwelt positiv belegt werden, damit der Teufelskreis aus Anstrengungsvermeidung und nicht ausgebildetem Selbstkonzept als Leser*in aufgrund mangelnder Fähigkeiten zeitnah durchbrochen werden kann.

Besonders für Lehrkräfte, die den Leserwerb ihrer Schüler*innen begleiten, ist es daher unerlässlich, Lesen aus einer ganzheitlichen Perspektive zu betrachten. Mit dem Modell kann geprüft werden, „welche Ebene des Lesens überhaupt durch eine jeweilige Lesefördermaßnahme gefördert wird und welche nicht“ (Rosebrock & Nix, 2017, S. 14). Dies eröffnet einerseits Anknüpfungspunkte für Leseförderung über die Prozessebene hinaus und unterstützt dabei, bisherige und zukünftige Leseinterventionen kritisch konstruktiv auf ihre jeweilige Zielsetzung hin zu reflektieren (Rosebrock & Nix, 2017). Dennoch liegt der Fokus bei der Leseinterventionsplanung zur Verbesserung der Lese­flüssigkeit eindeutig auf der Prozessebene des Mehrebenenmodells (Rosebrock et al., 2017).

Überdies sollte hinsichtlich der Konzeption von Lesefördermaßnahmen die Interdependenz von leserbezogenen und textseitigen Faktoren beachtet werden. Bisher vorgestellte Modelle bilden diesen Aspekt aber nur unzureichend ab. Lenhard (2013) merkt dazu an, dass die Texterschließung sehr stark von den Anforderungen abhängt, die ein Text an die Leser*innen stellt. Dieses Verhältnis wird in Abbildung visualisiert.



Abbildung 5 Merkmalsklassen der Lesekompetenz (Lenhard, 2013, 27)

Neben dem Aufbau und der Organisation des Inhalts sowie der Textgattung spielen besonders schwierigkeitsgenerierende Merkmale auf der Textoberfläche eine Rolle.

Für die Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse, die im Kontext der Leseflüssigkeitsförderung im Fokus stehen, sind insbesondere die schwierigkeitsgenerierenden Merkmale auf der Textoberfläche von Relevanz. Hierzu zählen beispielsweise die Anzahl der Buchstaben und Silben je Wort, deren Häufung sowie deren Bekanntheit (Lenhard, 2013). Außerdem hat der Komplexitätsgrad der Satzstrukturen Einfluss auf die Lesbarkeit eines Textes. Diesen Themenkomplex zusammenfassend, arbeiten Rosebrock et al. (2017) folgende Aspekte heraus, die bei der Konzeption von Leseaufgaben Berücksichtigung finden sollten:

- Der sprachliche Aspekt (Länge der Wörter, Komplexität der Satzstrukturen)
- Der rhetorische Aspekt (Vorhersagbarkeit des Textaufbaus)
- Der inhaltliche Aspekt (Lebensweltorientierung des Textinhalts)
- Der motivationale Aspekt (Relevanz des Themas für die Leser*innen)

Die schwierigkeitsgenerierenden Merkmale lassen sich nach Wember (1999) mit dem so genannten Lesbarkeitsindex (Lix) operationalisieren. Der Lix wurde von Bamberger und Vanecek (1984) auf Grundlage des skandinavischen Läsbarhetsindex von Björnsson (1968) ins Deutsche übertragen. Der Lix-Index setzt sich additiv aus dem Prozentsatz langer Wörter (PLW) und der durchschnittlichen Satzlänge (DSL) zusammen ($Lix = PLW + DSL$). Wember (1999) konstatiert, dass der Lix einfach zu berechnen, aber schwierig zu interpretieren ist. Dennoch nutzt er die Orientierungswerte von Bamberger und Vanecek (1984), wonach ein sehr leichter Text mit einem Lix-Index von 25, ein leichter Text mit einem Wert von 35 und ein durchschnittlicher Text mit einem Wert von 45 angegeben wird. Fachtexte haben aufgrund ihres komplexen Aufbaus dementsprechend einen Lix-Wert größer als 60. Lenhard und Lenhard (2018) stellen im Internet einen kostenlosen LiX-Rechner zur Verfügung, in den Texte leicht übertragen und auf ihre Lesbarkeit hin überprüft werden können. Für die Konzeption von Materialien zur Leseflüssigkeitsförderung stellt der Lix-Wert demzufolge eine solide Grundlage dar, um die textseitigen Faktoren angemessen zu berücksichtigen.

2.2 Interventionen zur Förderung der Leseflüssigkeit

Wie bereits in Kapitel 2.1 problematisiert, kommen Rosebrock et al. (2010) auf Grundlage der PISA-Ergebnisse im Lesen zu der Erkenntnis, dass viele leseschwache Kinder und Jugendliche hierarchieniedrige Leseprozesse noch nicht vollständig automatisiert haben. Ein sinnverstehendes Lesen ist somit deutlich erschwert, da die mentalen Prozesse damit fast vollständig auf den Dekodiervorgang ausgerichtet sind. Kognitionspsychologische Lesemodelle sprechen dann davon, dass sich solche Leser*innen lediglich auf der Textoberfläche mit dem Wortmaterial auseinandersetzen. Eine Auseinandersetzung mit der Tiefenstruktur des Textes kann aufgrund begrenzter Worterkennungsmöglichkeiten von ihnen noch nicht geleistet werden (Lenhard, 2013). Für solche Schüler*innen empfehlen sich Interventionen zur Förderung der Leseflüssigkeit, die dazu beitragen können, hierarchieniedrige Prozesse zu automatisieren. Diese Interventionen sollten möglichst zeitnah eingesetzt werden (Rosebrock et al., 2017). Im Folgenden werden Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt, die sich speziell auf die Förderung der Leseflüssigkeit konzentrieren. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass es sich um von der Wissenschaft als wirksam eingestufte Konzepte handelt. Zunächst wird dieser Umstand kurz begründet, bevor evidenzbasierte Konzepte zur Leseflüssigkeitsförderung vorgestellt werden.

Derzeit existiert ein fast unübersichtlicher Markt an Förderprogrammen. Die wenigsten Förderprogramme im Bereich Lesen sind jedoch evidenzbasiert (Grünke, 2006; Hartmann & Niedermann, 2008; Hartmann, 2010). Die Idee einer evidenzbasierten Praxis geht derweil von der Annahme aus, dass eine systematische Berücksichtigung empirischer Forschungsbefunde die Qualität (sonder-) pädagogischer Förderung mittel- und langfristig verbessern kann. Demnach bedeutet Evidenzbasierung in der Schulpädagogik, dass Lehrkräfte durch eine Verknüpfung von wissenschaftlich fundierten Ergebnissen und ihrer fachlichen Expertise zu tragfähigen pädagogischen Entscheidungen im schulpraktischen Alltag kommen. Dementsprechend soll damit auch einer gewissen Methodenbeliebigkeit entgegengewirkt werden (Kuhl & Euker, 2016). Hintz und Grünke (2009) konnten in einer Studie, in der angehende Regel- und Förderschullehrkräfte die Effektivität von Fördermethoden für den Schriftsprach-

erwerb bei lernschwachen Kindern einschätzen sollten, nachweisen, dass solche Verknüpfungsleistungen durch fehlendes Wissen über die Wirksamkeit von Fördermethoden im Bereich Lesen beeinträchtigt sind. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass für den Schriftspracherwerb unwirksame Methoden wie Motorik- und Wahrnehmungstrainings systematisch überschätzt und als effektiv geltende Methoden wie Direkte Instruktion oder Tutorielles Lernen generell eher unterschätzt werden. Kuhl et al. (2017) weisen aber auch auf die Grenzen evidenzbasierter Praxis hin. Pädagogisches Handeln ist für sie Versuchshandeln. Evidenzbasierte Förderkonzepte haben zwar durch kontrollierte Forschungsbedingungen eine hohe interne Validität, die praktische Wirksamkeit im Sinne einer ökologischen Validität im jeweiligen Praxisfeld ist jedoch immer auch abhängig von den jeweiligen individuellen Lehr-Lern-Voraussetzungen.

Nichtsdestotrotz sind Kinder mit Leseschwierigkeiten im basalen Leseerwerb aber dringend auf effektive Fördermethoden angewiesen, die zeitnah und hochfrequent zum Einsatz kommen sollten (Diehl, 2014). Es gibt innerhalb der Leseforschung weitgehend Einigkeit darüber, dass elaborierte Lesefähigkeiten nur durch eine intensive Auseinandersetzung mit Schriftsprache entwickelt werden können (Galuschka & Schulte-Körne, 2015; Grünke, 2006; Nix, 2011; Scheerer-Neumann, 2015). Mit Rosebrock und Nix (2017) lassen sich unterschiedliche Lautlesemethoden beschreiben, die für eine Förderung der Leseflüssigkeit infrage kommen. Betont wird aber auch, dass das häufig in der Schule praktizierte laute Reihum-Lesen als unwirksam und für schwächere Leser*innen als stigmatisierend angesehen wird. Aufgrund der nur kurzen Auseinandersetzung mit der Textoberfläche kann damit keine Verbesserung der Leseflüssigkeit erreicht werden (Nix, 2011). Insbesondere liegt der Fokus daher auf Viellese- und Lautleseverfahren.

Beim Vielleseverfahren handelt es sich um freie Lesephasen innerhalb offener Unterrichtskonzepte. Aus lesedidaktischer Sicht liegt die Zielsetzung primär darauf, dass Kinder sich während des Unterrichts mit Lektüre beschäftigen und darüber vermehrt Lesekompetenzen aufbauen. Es ist empirisch nicht abschließend geklärt, ob Vielleseverfahren dazu beitragen, bei schwachen Leser*innen systematisch Lesekompetenzen aufzubauen. Mit Verweis auf Grünke (2006) und seinen Ergebnissen einer

Synopse aus angloamerikanischen Metaanalysen ist es hinsichtlich schwacher Ler­ner*innen eher ratsam, instruktivere Verfahren wie die Methode der Direkten Instruk­tion, der Strategieinstruktion oder des Tutoriellen Lernens anzuwenden. Rosebrock et al. (2010) verweisen aber zu Recht darauf, dass Lesestrategien eher in den Bereich der hierarchie­hohen Lese­prozesse fallen. In ihrer Frankfurter Hauptschulstudie mit leseschwachen Zwölf­jährigen nutzten sie zur Förderung der Lese­flüssigkeit deshalb Lautleseverfahren. Vielleseverfahren umfassen u.a. freie Lesezeiten und die Be­schäftigung mit Literatur. Dies motiviert aber vielmehr diejenigen Schüler*innen, die sowieso bereits über hinreichende Lese­flüssigkeitskompetenzen verfügen und die aufgrund ihrer guten Lesefähigkeiten daran interessiert sind, sich mit Schriftsprache auseinanderzusetzen (Gold, 2009). Ohne klare Zielsetzung und Unterstützung wird es leseschwächeren Kindern also schwerfallen, mit Vielleseverfahren ihre Lese­flüssigkeit zu steigern. Da es sich zudem um leise Leseverfahren handelt, kann der Lese­prozess von Lehrkräften auch nur schwer überwacht werden. Mangelnde Motivation, Verlesungen sowie fehlende Lesegeschwindigkeit fallen den Lehrkräften demnach seltener auf, so dass diesen Prozessen nicht wirksam entgegengewirkt werden kann. Vielleseverfahren sind dementsprechend für schwache Leser*innen eher als zusätz­liches Angebot zu verstehen und können dazu beitragen, eine Kultur des Lesens in­nerhalb und außerhalb des Klassenraums zu etablieren (Rosebrock & Nix, 2017; Ro­sebrock et al., 2017). Im Sinne des Mehrebenenmodells (Abbildung 4) lassen sich Vielleseverfahren deshalb der Subjektebene zuordnen.

Lautleseverfahren dagegen berücksichtigen die oben bereits thematisierte instruktive Vorgehensweise bei der Förderung der Lesekompetenzen (Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock, 2011; Nix, 2011; Rosebrock et al., 2017). Sie sind im Mehrebenenmodell (Abbildung 4) der Prozessebene zugeordnet. Wember (1999) hat diese Verfahren für leseschwache Kinder mit Lernschwierigkeiten bereits vor knapp 20 Jahren als ef­fektiv angesehen, da sie durch klare Strukturierung systematische Übungsprozesse in­itieren und dementsprechend in kleinschrittiger Form dazu beitragen, hierarchie­niedrige Lese­prozesse weiterzuentwickeln. Mit Blick auf die angloamerikanische For­schungsliteratur, die sich intensiv mit diesem Leseverfahren auseinandergesetzt hat, unterscheiden Rosebrock und Nix (2017) zwischen den Grundformen des Wiederhol­ten und des Begleitenden Lautlesens. Gemeinsam ist diesen Grundformen, dass eine

leseschwächere Person einer lese­stärkeren Person einen kurzen Textabschnitt laut vorliest. Die lese­stärkere Person fungiert als Tutor*in und unter­stützt sowie ver­bes­sert, falls nötig, Lesefehler. Die kurzen Textabschnitte werden dann von den lese­schwächeren Personen so lange vorgelesen, bis ein gewisser Grad an Lese­flüssigkeit erreicht ist. Das Wiederholte Lautlesen zielt primär darauf ab, die Lese­geschwindigkeit zu verbessern. Dies kann durch den bereits in Kapitel 2.1 angesprochenen WpM-Wert operationalisiert werden (Holle, 2010).

Das Begleitende Lautlesen stützt sich dagegen auf den positiven Effekt der Tutor*innen, die den schwächeren Leser*innen aufgrund ihrer fortgeschrittenen Lesekompetenzen als Lesemodell dienen. Topping (1989) hat mit dem paired reading eine kooperative Variationsform des Begleitenden Lautlesens etabliert. Dem paired reading konnte eine hohe Wirksamkeit auf die Herausbildung von Lesekompetenzen sowohl bei Tutor*innen als auch bei Tutand*innen ab einem Förderzeitraum von 8 Wochen mit täglich 20-minütigen Lese­phasen nachgewiesen werden (Rosebrock et al., 2017). Diesbezüglich werden jeweils eine besser und eine schlechter lesende Person zu einem so genannten Lesetandem gruppiert. Im Sinne chorischen Lesens wird dann innerhalb des Lesetandems laut vorgelesen. Der Schwerpunkt dabei liegt auf der Ausbildung einer möglichst genauen und schnellen Lektüre eines selbst gewählten Textabschnitts. Positiv dabei ist, dass nicht nur die Tutand*innen, sondern auch die Tutor*innen ihre Lese­prozesse damit reflektieren. Rosebrock et al. (2010) haben das Verfahren des paired reading in eine Rahmenhandlung mit Wettkampfcharakter eingebettet und im Sinne einer Trainer*in-Sportler*in-Beziehung ausgestaltet. Im Sinne des Tutoriellen Lernens bereiten sich Sportler*in (die schwächer lesende Person) und Trainer*in (die stärker lesende Person) auf eine Leseolympiade/Lesemeisterschaft vor, so dass auch hier die Verbesserung der Lese­flüssigkeit innerhalb dieses Trainings im Vordergrund steht. In einer Frankfurter Hauptschulstudie konnten Lauer-Schmaltz, Rosebrock und Gold (2014) diesbezüglich bedeutsame Effekte auf die Lese­flüssigkeit nachweisen.

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Lautleseverfahren bei Kindern mit Lernschwierigkeiten kommt Hartmann (2010) innerhalb einer Synopse von angloamerikanischen Metaanalysen zu keinem einheitlichen Wirksamkeitsnachweis und stellt fest, dass der

derzeitige Wissensstand über empirische Evidenz von Lautleseverfahren für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten noch weiterer Forschung bedarf.

Neben den Leseverfahren sind besonders für leseschwache Kinder diejenigen Verfahren interessant, die auf der Prozessebene unter Hervorhebung sublexikalischer Verarbeitungseinheiten in direkt instruktiven Settings systematisch Worterkennungprozesse fördern. In einer solchen Studie konnte Hölz (2015) nachweisen, dass sich die Lese­flüssigkeit bei leseschwachen Kindern der Klassenstufen 4-6 unter zunehmender Berücksichtigung sublexikalischer Verarbeitungseinheiten wie Silben und Morphemen bereits nach drei Wochen mit einem 10-15-minütigen Training signifikant verbesserte. Einschränkend galt dies jedoch nur für die im Training fokussierten Silben- und Morphemcluster. Außerdem waren die Effekte nur von kurzer Dauer. Dies scheint für einen teaching-to-the-test-Effekt zu sprechen. Dennoch konnte beispielsweise Walter (2001) nachweisen, dass nach Silben segmentierte Wörter und Pseudowörter von leseschwachen Schüler*innen signifikant besser erlesen werden konnten als nicht nach Silben segmentierte Worteinheiten. Das deckt sich zudem mit Studienergebnissen von Ritter (2006) und B. Müller, Richter, Karageorgos, Krawietz und Ennemoser (2017), die Lese­flüssigkeitstrainings auf Silbenbasis entwickelten und somit ebenfalls die Silbe als wichtige sublexikalische Verarbeitungseinheit bei der Automatisierung der Worterkennung fokussieren. Mit den Trainings konnten sie auch positive Effekte auf die Lese­flüssigkeit nachweisen. Anders als beispielsweise bei dem Trainingsverfahren von Hölz (2015) verzichteten B. Müller, Otterbein-Gutsche und Richter (2018) bei ihrem Training für leseschwache Zweitklässler*innen auf Morphemcluster, da diese als orthographische Einheiten im Hinblick auf die kognitionspsychologische Leseforschung erst ab Klasse 4 relevant zu werden scheinen, wogegen Silben für Worterkennungprozesse bereits am Ende von Klasse 1 von Bedeutung sind. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass eine Fokussierung auf die sublexikalische Einheit der Silbe zur Förderung hierarchieniedriger Lese­prozesse im Deutschen geeignet erscheint.

3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht

Im folgenden Kapitel werden zunächst Herausforderungen für einen heterogenitätssensiblen und von seiner Ausrichtung her inklusiven Unterricht thematisiert (Kapitel 3.1). In einem zweiten Schritt wird der präventiv orientierte Response-to-Intervention - Ansatz (RtI-Ansatz) als Rahmenmodell für die Umsetzung schulischer Inklusion diskutiert (Kapitel 3.2). Daran anknüpfend wird der Stellenwert des Konzepts der Lernverlaufsmessung für einen präventiv orientierten Unterricht erörtert (Kapitel 3.3). Abschließend wird mit den Leseflüssigkeitstests der Online-Lernverlaufsplattform Levumi ein Instrument der Lernverlaufsdagnostik für den inklusiven Unterricht vorgestellt (Kapitel 3.4).

3.1 Aktuelle Herausforderungen für einen inklusiven Unterricht

Infolge des Inkrafttretens der UN-BRK in der BRD im Jahr 2009 gilt ein Ausbau der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne SPF in allen Bundesländern als anerkannte bildungspolitische Zielsetzung (Ahrbeck, 2016). Die in Artikel 24 der UN-BRK enthaltene Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem erfordert Veränderungsprozesse auf allen Ebenen pädagogischer Arbeit in Schulen und ist dementsprechend als Schulentwicklungsaufgabe zu verstehen (Heimlich & Schmid, 2018).

Aktuelle Ergebnisse der schulischen Inklusionsforschung verdeutlichen die positiven Effekte gemeinsamer Beschulung auf die Leistungen von Schüler*innen mit SPF im Primar- (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017) und Sekundarbereich (Gebhardt, 2015; Kolke, Liebers & Schmidt, 2017). Überdies zeigten Fünfzehnjährige ohne SPF in integrativem Unterricht im Vergleich zu Gleichaltrigen im Regelschulunterricht keine signifikant schwächeren Leistungen (Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015).

Angesichts dessen haben die Bundesländer in den letzten Jahren mit unterschiedlichem Reformeifer und verschiedenen Organisationsstrategien dazu beigetragen, den Forderungen nach einem vermehrt inklusiven Unterricht nachzukommen (Gebhardt,

Sälzer & Tretter, 2014). Wie auch beim Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015) gibt es deutschlandweit aufgrund der föderalen Strukturen der BRD auch hier kein bundeseinheitliches Vorgehen. Befunde zum gegenwärtigen Stand der Umsetzung schulischer Inklusion verdeutlichen aber grundsätzlich den Veränderungsprozess, in dem sich das deutsche Schulsystem durch den Handlungsdruck der UN-BRK derzeit befindet.

So berichtet Klemm (2018), dass es im Schuljahr 2015/2016 in der BRD 517.500 Schüler*innen gab, bei denen ein SPF diagnostiziert wurde, was einer Förderquote von 7,1 Prozent entsprach. Von diesen Schüler*innen wurden 37,7 Prozent an Regelschulen beschult. Diese Beschulungsquote versteht Klemm (2018) als inklusive Beschulung. Die derart generierten Zahlen variieren innerhalb der 16 Bundesländer teils erheblich. In Bremen wurden im Schuljahr 2015/2016 83,5 Prozent der Schüler*innen mit SPF inklusiv beschult, wogegen in Bayern lediglich 27,3 Prozent an einer Regelschule am gemeinsamen Unterricht teilnahmen (Klemm, 2018).

Mit Blick auf die Entwicklung der Inklusions- und Exklusionsquoten der Schuljahre 2008/2009 bis 2015/2016 in der BRD konstatiert Klemm (2018) jedoch, dass Angebote schulischer Inklusion bislang kaum zu einem Rückgang separierender Beschulung in Förderschulen beigetragen haben. Die Steigerung der Inklusionsquote in Regelschulen erklärt sich für ihn demnach durch eine Zunahme an dort im inklusiven Unterricht zusätzlich diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen. Zwar gibt es diesbezüglich bundesländerspezifische Unterschiede, dennoch verweist Klemm (2018) mit Blick auf die Daten auf den diesbezüglich nicht unproblematischen Zusammenhang von Ressourcenverteilung und sonderpädagogischer Diagnoseerstellung. Die Aussicht auf zusätzliche Mittelzuweisung und die Tatsache, dass Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht verbleiben, kann für inklusiv arbeitende Schulen seiner Ansicht nach Anreize bieten, vermehrt sonderpädagogische Förderbedarfe zu diagnostizieren, um für die jeweilige Schule zusätzliche finanzielle Mittel zu akquirieren. Dieser Umstand wiederum konterkariert somit das im Zuge schulischer Inklusion anvisierte Ziel, die Quote an getrenntem Unterricht in Förderschulen zu minimieren.

Bislang gibt es laut Sälzer et al. (2015) diesbezüglich bundesweit keine einheitliche Strategie, zu welchem Zeitpunkt ein SPF diagnostiziert wird und außerdem auch keine allgemeingültigen Standards bei der Zuweisung eines SPF im Förderschwerpunkt Lernen. Dennoch ist sonderpädagogische Förderung nach Huber und Grosche (2012) im deutschen Schulsystem bislang oftmals auf „eskalierende Lernverläufe ausgerichtet“ (Huber & Grosche, 2012, S. 313). Diese als wait-to-fail bezeichnete Problematik erklärt sich dadurch, dass zusätzliche Förderressourcen – wie bereits von Klemm (2018) implizit angesprochen – erst dann bereitgestellt werden, wenn sich Lernschwierigkeiten manifestiert haben. Mit Blick auf leseschwache Kinder und Jugendliche, bedeutet dieser Umstand, dass erst manifeste Lernstörungen auftreten müssen, bevor diese Zielgruppe angemessene Leseinterventionen erhält. Wocken (1996) hat diese Praxis im Kontext integrativer Beschulung bereits vor längerer Zeit als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma kritisiert und vor einer Inflationierung von sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie einer langfristigen Stigmatisierung von als behindert etikettierten Schüler*innen gewarnt. Angesichts der aktuellen Entwicklung mahnt auch Klemm (2018), dass eine frühzeitige Etikettierung als Förderschüler*in für Kinder und Jugendliche längerfristig negative Konsequenzen für den weiteren Schul- und Berufserfolg haben können und die derzeitige Etikettierungspraxis innerhalb der Schulpädagogik kritisch konstruktiv reflektiert werden sollte.

Es wurde bereits dargelegt, dass die empirischen Befunde zur schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern mit SPF außerhalb des Lernortes Förderschule bisher weitgehend positiv waren. Dennoch stellt die konkrete Umsetzung der schulischen Inklusion nicht wenige Schulen angesichts fehlender Praxisansätze vor größere Herausforderungen (Huber & Grosche, 2012). Darüber hinaus ist bislang nicht eindeutig geklärt, mit welchen Konzepten die schulische Inklusion methodisch und strukturell überhaupt gestaltet werden kann (Huber, Grosche & Schütterle, 2013). Zwar kann die BRD bereits auf langjährige Erfahrungen integrativer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufgrund zahlreicher Modellprojekte zurückgreifen, jedoch eignen sich diese Erkenntnisse aufgrund veränderter Rahmenbedingungen nur bedingt als Vorbild für die Umsetzung schulischer Inklusion (Kuhl & Hecht, 2014). Neben einer positiven Einstellung zur Inklusion auf Seiten der schulischen Akteur*innen (Diehl, 2017; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015) bedarf

es diesbezüglich der Verankerung eines überzeugenden Rahmenkonzepts (Blumenthal, 2017).

Ein wesentlicher Grund für das Fehlen solcher Rahmenkonzepte wird darin gesehen, dass sich der sonderpädagogische Diskurs lange Zeit mit der ethisch-normativen Begründung von Inklusion beschäftigte und die konkrete Konzeptentwicklung innerhalb der Disziplin weitgehend vernachlässigt wurde (Kuhl & Hecht, 2014). Hartke (2017) verweist darauf, dass zwar der generelle Anspruch, Inklusion im Schulsystem umzusetzen, weitgehend Zustimmung findet, jedoch die Frage, wie dieses Ziel letztendlich eingelöst werden kann, teils Gegenstand kontroverser bildungspolitischer und wissenschaftlicher Debatten ist. Ihren Ursprung haben diese Auseinandersetzungen in unterschiedlichen inklusionspädagogischen Standpunkten, die wiederum Ergebnis eines entweder eher enger oder weiter ausgelegten Inklusionsbegriffs sind (Hartke, 2017).

Grosche (2015) hat in diesem Kontext das Fehlen geeigneter Definitionen von schulischer Inklusion problematisiert. Seiner Meinung nach stehen sich derzeit Vertreter*innen gegenüber, die als oberste Zielsetzung schulischer Inklusion entweder die Ermöglichung sozialer Teilhabe betrachten oder die Bereitstellung effektiver und passgenauer Lernangebote für alle Schüler*innen als Zielsetzung in den Vordergrund rücken. Nach Ansicht von Grosche (2015) sind beide Ziele in ihrer Bedeutung gleich zu gewichten und zudem wechselseitig miteinander verknüpft, so dass eine Überbetonung eines Ziels zu vermeiden ist. Detaillierte Definitionen von schulischer Inklusion würden in dieser Debatte seiner Ansicht nach deshalb zu mehr Sachlichkeit und Vergleichbarkeit innerhalb der inklusionspädagogischen Forschung beitragen.

3.2 Das Response-to-Intervention-Modell (Rti-Modell) als Rahmenmodell zur Umsetzung schulischer Inklusion

Die zu Beginn aufgeführten Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien im Bereich Lesen werfen Fragen nach der optimalen Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und unterrichtlichen Lernangeboten auf. Die Zahlen verdeutlichen, dass vor allem lesestärkere Schüler*innen vom Leseunterricht profitieren. Zudem ist die Vielzahl schwacher Leseleistungen ein Indiz dafür, dass die angebotenen

Leseinterventionen weitestgehend wirkungslos bleiben und diese scheinbar im Zeitraum des basalen Leseerwerbs nur selten angepasst werden (Schneider & Marx, 2008). Viele Lehrkräfte im Regelschulunterricht scheinen in dieser Hinsicht immer noch der „Fiktion von der homogenen Lerngruppe“ (Tillmann, 2004, S. 6) und somit der Sehnsucht nach gleichen Lernvoraussetzungen zu folgen. Eine angemessene Passung von Lerngegenstand und Schüler*innenmerkmalen gilt jedoch als Kernelement eines guten Unterrichts und ist zentrale Voraussetzung für gelingende schulische Inklusion (Diehl, 2017; Katzenbach, 2017).

Die Passung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Lernangeboten wird im gegliederten deutschen Schulsystem momentan noch oftmals durch Platzierungsfragen von Schüler*innen zu bestimmten Schularten auf der Grundlage bereits gezeigter und prognostizierter Schulleistungen hergestellt (Budde, 2017). Aufgrund fehlender Validität solcher selektiver Verfahren, die u.a. durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien dokumentiert sind (van Ackeren & Kühn, 2017), und vor dem Hintergrund der Umsetzung der UN-BRK, wird diese Art der äußeren Differenzierung zunehmend kritisiert (Huber & Grosche, 2012).

Um inklusiven Unterricht auf der Basis hoch heterogener Lerngruppen zu konzipieren, werden alternativ Konzepte vorgeschlagen, die individuelle Lern- und Leistungsmerkmale verstärkt in der Unterrichtsplanung berücksichtigen (Hartke & Diehl, 2013). Ein solcher Unterricht, der sich angesichts heterogener Voraussetzungen inhaltlich und methodisch an die jeweiligen Lerner*innen anpasst, wird als Adaptiver Unterricht bezeichnet, dessen Notwendigkeit innerhalb der Sonderpädagogik unstrittig ist (Häcker, 2017; Wember, 2001) und auch in der Schulpädagogik im Kontext von Leistungsheterogenität derzeit diskutiert wird (Häcker, 2017). Das Konzept des adaptiven Unterrichts basiert auf der grundsätzlichen Überlegung, dass Schule und Unterricht mit je individuell passenden inhaltlich und methodisch-didaktischen Lernangeboten den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen begegnen. Walter (2008a) und im Anschluss Blumenthal, Kuhlmann und Hartke (2014) problematisieren, dass der dem adaptiven Unterricht zugrunde liegende Aptitude-Treatment-Interaction-Ansatz den Ansprüchen eines individualisierten Unterrichts in heterogenen Lerngruppen nicht hinreichend genügt. Ihrer Meinung nach ist eine zweifelhafte Ein-

teilung nach den Ist-Leistungsständen von Schüler*innen auf Grundlage von summarischen Leistungsmessungen oder informellen Beobachtungen für individuelle Förderentscheidungen nicht plausibel und tragfähig. Dennoch konstatiert Walter (2008a), dass eine Vielzahl an Forscher*innen und Lehrkräften ihr Denken und Handeln unreflektiert diesem Paradigma unterordnen. Als Alternative adaptiven Unterrichtens wird von ihnen der präventiv orientierte US-amerikanische Response-to-Intervention-Ansatz (Rtl-Ansatz) vorgeschlagen.

In der Sonderpädagogik gibt es seit der Ratifizierung der UN-BRK und der damit einhergehenden Frage nach Handlungsstrategien für den Ausbau gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne SPF aufgrund überlegender empirischer Evidenzen generell verbreitet Zustimmung, remediale Maßnahmen durch präventive Konzepte zu ersetzen (Hartmann & Müller, 2009; Huber & Grosche, 2012; Kuhl & Hecht, 2014). Damit soll der bereits thematisierten wait-to-fail-Problematik effektiv entgegengewirkt werden. Rtl ist ein mögliches „Rahmenkonzept zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten“ (Huber & Grosche, 2012, S. 313), das derzeit in der deutschsprachigen Sonderpädagogik im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung vor allem von empirischen Bildungswissenschaftler*innen diskutiert und aufgrund seiner empirischen Evidenz für sinnvoll erachtet wird (Hartmann, 2008; Hartmann & Müller, 2009; Walter, 2008a; Wember & Greisbach, 2018).

Rtl ist eine Organisationsform, die in den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) im Zuge der Erlassung des dortigen Bundesgesetzes „No Child Left Behind“ (NCLB) im Jahre 2001 und der Neufassung des „Individuals with Disabilities Education Improvement Act“ (IDEA) im Jahre 2004 populär wurde. Ganz im Sinne der beiden Gesetze handelt es sich bei Rtl um einen präventiven Ansatz, der mithilfe evidenzbasierter Methoden frühzeitig interveniert, um Lernschwierigkeiten im Regelschulsystem sofort angemessen zu begegnen (Ennemoser, 2014). Primäres Ziel ist dabei, durch frühzeitige Interventionen die Manifestierung von Lernschwierigkeiten zu verhindern und damit zu einer Verringerung der Anzahl von Schüler*innen mit SPF beizutragen. Der Rtl-Ansatz erfordert dementsprechend einen Paradigmenwechsel innerhalb der Sonderpädagogik (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003). Mangelnde Leistungen

liegen nicht mehr primär an den Schüler*innen, sondern werden als erwartungswidrige Rückmeldung auf Unterrichtsangebote problematisiert.

Beim Response-to-Intervention Ansatz werden drei Niveaustufen unterschieden (Blumenthal et al., 2014; Blumenthal, 2017). Diese sind in Abbildung 5 dargestellt.

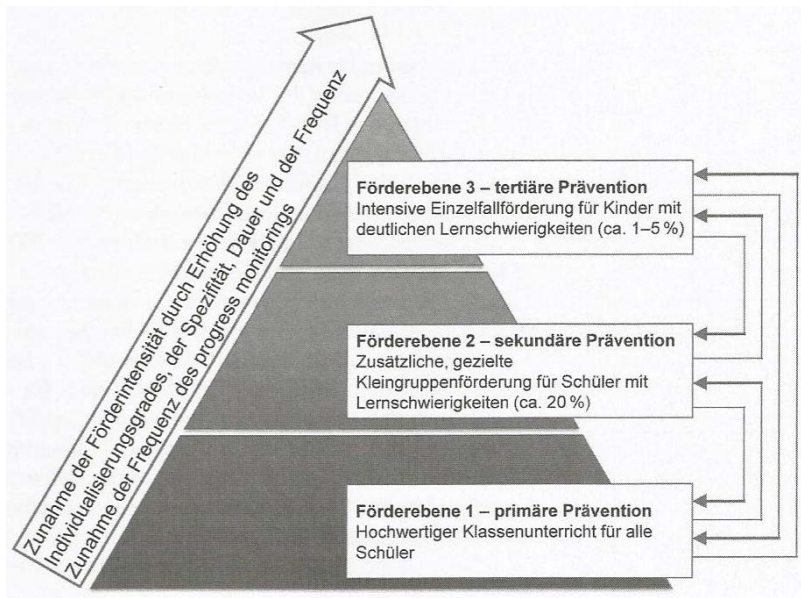


Abbildung 6 Im RTI-Ansatz vorgesehene präventiven Förderebenen (Blumenthal et al., 2014,S.71)

Auf der ersten Förderebene 1 werden die Schulleistungen der Kinder im regulären Unterricht getestet, um zu evaluieren, inwiefern eine angemessene Passung von Unterrichtsvermittlung und individuellem Leistungszuwachs herrscht. Diejenigen Kinder, die auf Förderebene 1 Lernschwierigkeiten oder Lernlücken zeigen, erhalten auf Förderebene 2 eine zeitlich befristete adaptive Förderung. Außerdem wird ihre weitere Leistungsentwicklung engmaschiger überwacht. Bezogen auf leseschwache Schüler*innen würde dieser Umstand bedeuten, dass Probleme im basalen Lesen frühzeitig erkannt und präventiv behoben werden könnten, ohne dass sie sich zu manifesten Lernstörungen auswachsen. Sollten sich die Leistungen durch die zusätzliche Förderung nicht verbessern, wird auf Förderebene 3 für diese Kinder eine individualisierte Förderung initiiert. Rtl-Ansätze werden sowohl bei Schulleistungen eingesetzt als auch im Verhaltensbereich. Mit dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) (Hartke, 2017; Mahlau et al., 2014; Voß, Blumenthal et al., 2016) wurde der Rtl-Ansatz in einem

Modellprojekt an zwölf Grundschulen auf der Insel Rügen (Mecklenburg Vorpommern) etabliert und evaluiert. Als Modell für schulische Prävention und Inklusion konnte es durchaus pädagogische Erfolge nachweisen (Voß, Blumenthal et al., 2016; Voß, Marten et al., 2016). Dennoch ist das Rtl-Modell im Kontext der Realisierung inklusiver Strukturen im Bildungssystem u.a. aufgrund eines am mittleren Leistungsniveau orientierten Normalitätsverständnisses innerhalb der Sonderpädagogik nicht ohne Kritik geblieben (Ferri, 2016; Grosche, 2015; Hinz, 2016; Rödler, 2016). Kuhl und Hecht (2014) sprechen sich allgemein für die Implementierung von Rtl-Ansätzen im Kontext einer inklusiven Schulentwicklung aus, auch wenn sie Prävention damit nicht mit Inklusion gleichzusetzen vermögen. Dennoch geben sie aufgrund fehlender personeller und materieller Ressourcen zu bedenken, dass eine vollständige Umsetzung aufgrund fehlender Diagnoseinstrumente und der derzeit in der deutschen Schullandschaft vorhandenen Strukturen nicht leistbar wäre. Sie plädieren dafür, sich stattdessen für eine präventionsorientierte Förderung auf die Förderebenen 1 und 2 im Sinne primärer und sekundärer Prävention im Rtl-Modell zu konzentrieren.

3.3 Lernverlaufsdagnostik als Diagnoseinstrument im Rtl-Modell

Für eine formative Diagnostik von Schüler*innenleistungen und Herstellung einer optimalen Passung von Unterrichtsinhalten und Lerner*innenvoraussetzungen im Rtl-Modell werden Verfahren der Lernverlaufsdagnostik benötigt (Voß & Hartke, 2014). Seit Ende der 1960er Jahre wird die Entwicklung und Erforschung formativer Diagnoseinstrumente in den USA aufgrund der Tradition einer Accountability-Politik, welche die Forderung nach angemessener Förderung von Kindern vertritt, vorangetrieben. Seit dem „No Child Left Behind“-Gesetz der Bush-Administration aus dem Jahre 2002 wurde der Handlungsdruck auf Schulen zunehmend größer, da nun Schulen nachweisen mussten, dass alle Kinder ihren Kompetenzen entsprechend angemessen gefördert werden (Ennemoser, 2014). Das Gesetz hatte die Auswirkung, dass vermehrt Anstrengungen unternommen wurden, Instrumente zu entwickeln, die Lehrkräfte dabei unterstützen, schwache Schulleistungen früh zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren (Klauer, 2014). Das bereits seit den 1970er Jahren von Deno (1985) für die Sonderpädagogik entwickelte Verfahren des curriculumbasierten Messens

(CBM) wurde durch die Gesetzgebung populär. Klauer (2014) verweist in diesem Kontext darauf, dass der von Deno (1985) eingeführte CBM-Begriff im Deutschen als curriculumbasiertes Messen missverständlich interpretiert werden kann, da in der BRD typischerweise summative Schulleistungstests am Ende einer Unterrichtsreihe ebenfalls eng an das jeweilige Jahrgangscurriculum angebunden sind. Curriculumbasiertes Messen bezieht sich aber nicht auf die gebräuchlichen standardisierten Schulleistungstests. CBM-Verfahren sollen demnach diejenigen Fähigkeiten abprüfen, die derzeit im Unterricht von den Schülern gelernt werden. Außerdem sollen die Kompetenzen über einen längeren Zeitraum durch in kurzen Abständen wiederholte parallele Testverfahren erfasst werden.

In der BRD wird CBM seit der Veröffentlichung von Klauer (2006) und Diehl und Hartke (2007) in der sonderpädagogischen Forschung intensiv diskutiert. Bei der Auswahl geeigneter Aufgabentypen zur Konstruktion von Instrumenten der Lernverlaufdiagnostik kann man auf die Ansätze der robust indicators oder des curriculum sampling zurückgreifen (Fuchs, 2004). Der Ansatz der robust indicators beruht darauf, Aufgaben zu identifizieren, welche die gewünschte Kompetenz angemessen abbilden und bei denen eine hohe positive Korrelation mit entsprechenden Leistungen besteht. Für den Lernbereich Deutsch gilt beispielsweise die Leseflüssigkeit als robust indicator für die allgemeine Lesekompetenz. Es konnte nachgewiesen werden, dass Eine-Minute-Leseflüssigkeitstest ähnlich valide Daten lieferten wie längere, standardisierte Lesetestverfahren (Deno, Mirkin & Chiang, 1982; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001). Beim curriculum sampling werden systematisch Aufgabenmengen gezogen, die stellvertretend die fachspezifischen Kompetenzen eines kompletten Schuljahres repräsentieren. Diese werden auf verschiedene Parallelversionen eines CBM-Testverfahrens verteilt, so dass Schüler*innen bei jeder Testung mit den Kompetenzanforderungen des gesamten Schuljahres konfrontiert werden (Voß & Hartke, 2014).

Die Vor- und Nachteile der beiden Ansätze werden von Gebhardt et al. (2016b) hinsichtlich des Einsatzes von Lernverlaufdiagnostik im inklusiven Unterricht diskutiert. Um den Ansatz der Lernverlaufdiagnostik im inklusiven Unterricht gewinnbringend zu nutzen, plädieren die Autor*innen für die Konstruktion eines Instruments auf der Grundlage eines robust indicators. Diese Herangehensweise bringt in Klassen mit

hoher Leistungsheterogenität den Vorteil mit sich, dass die Lehrkraft auf Basis der individuellen Leistungsfähigkeit eines Kindes zwischen unterschiedlichen Niveaustufen dieses robust indicators auswählen kann. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass in einem inklusiven Unterrichtssetting Schüler*innen mit SPF häufig nicht nach dem regulären Curriculum der jeweiligen Jahrgangsstufe unterrichtet werden, so dass eine am Regelschullehrplan orientierte Lernverlaufsdagnostik ihre Leistungsentwicklung nur unzureichend abzubilden vermag. Dagegen setzt eine curriculumsnahe Ausrichtung der Lernverlaufsdagnostik eine Beschulung nach dem Regelschullehrplan voraus und prüft alle Schüler*innen mit demselben Test ab. Gebhardt et al. (2016b) verweisen darauf, dass Schüler*innen mit SPF diesbezüglich dann auf Lernverlaufsdagnostik aus vorherigen Schulstufen zurückgreifen müssten. Im deutschen Sprachraum sind bekannte Verfahren zur Lernverlaufsdagnostik, die ihre Tests curriculumsnah konstruiert haben, die Lernverlaufsdagnostik Mathematik (LVD-M 2-4; Strathmann & Klauer, 2012; Strathmann, 2014) und das internetbasierte System quop (Förster & Souvignier, 2011; Souvignier, Förster & Salaschek, 2014).

In der pädagogischen Praxis nutzen Lehrkräfte oftmals noch informelle Beobachtungen, um Informationen über den individuellen Leistungsstand einzelner Schüler*innen sowie der ganzen Klasse zu gewinnen. Diese informelle Diagnostik unterliegt nicht selten Verzerrungen, die wiederum direkte Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Situationen haben können (Walter, 2008b). Souvignier und Förster (2011) betrachten die Datengewinnung mit Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik deshalb als produktive Ergänzung zur Statusdiagnostik und somit als wichtige Handlungsgrundlage für die Gestaltung und Adaption individueller Förderung. Im Hinblick auf Forschungsergebnisse zu Effekten der Nutzung von CBM im Schulalltag kommen sie zu dem Ergebnis, dass Lernverlaufsdagnostik in Kombination mit additiven Angeboten zur Datenanalyse und Fördermöglichkeiten besonders effektiv ist, auch wenn diese Erkenntnis nicht auf alle Studien zutrifft. Souvignier, Förster und Schulte (2014) konnten nachweisen, dass der Einsatz formativer Diagnostik besonders dort effektiv ist, wo Lehrkräfte die dargebotenen diagnostischen Informationen für die Adaption ihres Unterrichts verwenden. Schülerseitige Instruktionen zur individuellen Zielsetzung führten dagegen eher zu negativen Effekten, so dass die Strategie, Lehrkräften

Unterstützung bei der Interpretation und Weiternutzung formativ erhobener Leistungsdaten zukommen zu lassen als erfolgsversprechend angesehen wird. Interessant sind in diesem Kontext die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung, die zum Ausdruck bringen, für welche Zwecke die formativen Daten letztlich genutzt wurden. Demzufolge nutzten nur zwei Drittel der Lehrkräfte die bereitgestellten Daten für die Ausgestaltung spezifischer Förderung, wogegen mehr als dreiviertel der Lehrkräfte diese zur Kommunikation mit den Eltern verwendeten.

3.4 Die Online-Lernverlaufsdagnostik Levumi

Die Onlineplattform Levumi (Akronym für Lernverlaufs-Monitoring; www.levumi.de) (Gebhardt et al., 2016b; Jungjohann, Gebhardt, Diehl & Mühling, 2017a; Jungjohann, DeVries, Gebhardt & Mühling, 2018; Mühling, Gebhardt & Diehl, 2017) ist ein webbasiertes Instrument der Lernverlaufsdagnostik, das Lehrkräften kurze und leicht handhabbare CBM-Tests in den Fächern Deutsch und Mathematik kostenfrei zur Verfügung stellt. Computerbasierte CBM-Verfahren erleichtern Anwender*innen die Auswertung durch automatische Auswertungsoptionen und verschiedene visuelle Darstellungsmöglichkeiten der Daten (Souvignier, 2018). Die so aufbereiteten Daten können zudem als Informationsbasis für verschiedene am Lernprozess des Kindes beteiligten Personen dienen und Ausgangspunkt für kommunikative Planungsprozesse bilden (Voß, 2017).

Bei Levumi handelt sich dabei um ein gemeinsames Forschungsprojekt von Prof. Dr. Markus Gebhardt (Technische Universität Dortmund), Prof. Dr. Andreas Mühling (Christian-Albrechts-Universität Kiel) und Prof. Dr. Kirsten Diehl (Europa Universität Flensburg). Ziel des Forschungsprojekts ist es einerseits neue Testverfahren zu konzipieren, die den wissenschaftlichen Gütekriterien der Testentwicklung entsprechen und damit einen Beitrag zur CBM-Forschung zu leisten und andererseits Schulen ein nützliches Instrument der Lernverlaufsdagnostik bereitzustellen (Gebhardt et al., 2016b). Lehrkräfte können sich selbstständig auf der Onlineplattform Levumi einen Nutzer*innenaccount anlegen und haben daraufhin Zugriff auf alle dort verfügbaren Dienste. Den Einstieg in die Arbeit mit der Onlineplattform erleichtert ein bereitgestelltes Benutzer*innenhandbuch sowie ein Onlinetutorial auf der Videodiensteplattform

Youtube. Zudem besteht die Möglichkeit, sich eine Testklasse anzulegen und die auf der Plattform hinterlegtem Tests zu sichten und auszuprobieren. Die Nutzer*innen können im Lehreraccount einzelne Klassen und die dazu gehörigen Schüler*innen anlegen. Die Levumi-Testverfahren sind konstruiert nach dem Prinzip der robust indicators und verfügen demzufolge über verschiedene Schwierigkeitsniveaustufen (siehe auch Kapitel 3.3). Für die jeweiligen Klassen und Schüler*innen können dann, je nach individuellem Bedarf, Testverfahren auf unterschiedlichen Niveaustufen ausgewählt werden. Nach einer Testung werden die Ergebnisse automatisch gespeichert und in die Auswertung miteinbezogen. Bei mehrmaliger Nutzung eines Testverfahrens erzeugt die Plattform für jede Testperson eine Lernkurve, die Aufschluss über mögliche Förderziele geben kann (Jungjohann & Gebhardt, 2018). Die Auswertungsoptionen, die als Informationsquelle für die weitere Förderplanung dienen, werden anhand eines Fallbeispiels in Kapitel 6.4 explizit erläutert. Im Folgenden beschränkt sich die Darstellung mit Rücksicht auf die Zielsetzung dieser Arbeit auf die Levumi-Lese-flüssigkeitstests

3.4.1 Lese-flüssigkeitstests in Levumi

Die Tests zur Lese-flüssigkeit in Levumi orientieren sich an der Struktur des Kieler Leseaufbaus (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016) und am Lehrplan der Grundschule. Der Kieler Leseaufbau (KLA) gilt als einer der wenigen evidenzbasierten Leselehrgänge und ist besonders für Schüler*innen geeignet, die Probleme im basalen Leseerwerb zeigen (Kuhl, Euker & Ennemoser, 2015). Der Aufbau des KLA ist kleinschrittig und nach Schwierigkeiten isoliert aufgebaut. Die Einführung der einzelnen Buchstaben erfolgt demnach kleinteilig und orientiert sich an den Kenntnissen der Leseforschung. Die Anforderungsbereiche der Levumi-Lese-flüssigkeitstests entsprechen den Stufen im KLA. In Abbildung 7 findet sich eine Übersicht über diese Struktur und die Zuordnung zu den einzelnen Niveaustufen in Levumi. Für den Einsatz der Levumi-Lese-flüssigkeitstests im Unterricht muss nicht zwingend nach dem KLA gearbeitet werden (Gebhardt, Diehl & Mühling, 2016a).

Stufe	Eingeführte Buchstaben	1:1-Zuordnung möglich?	Länge der Vokale	Dehnbarkeit der Konsonanten	Wortstruktur Muster Beispiel (v = Kurzer Vokal V = langer Vokal)	Schwierigkeitsstufe Laute Wörter					
Vorstufe	a, e, i, o, u au, ei	ja	lang	---	---	I I					
1	m, r, s	ja	lang	ja	V KV U li KV Kv Ro se	I I					
2	n, f, l										
3	h, -en, -er	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	ja	V KvK O fen KV KvK ma len	I I					
4	ch, w, z										
5	p, t, k	weitgehend	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KV KV Ki no KV KvK Re gen	II I					
6	b, d, g										
7	eu, sch, -el										
8	j, v, ß										
9	ä, ö, ü										
10	qu, x, y										
11	2 Konsonanten am Wortanfang						erschwert	lang, nur /e/ in Endung kurz	nein	KKV Kv Pro be KKV KvK Fra gen	II II
12	Kurzvokal in der Stammsilbe						erschwert	kurz	nein	KvK Kv Wol ke KvK KvK Bal ken	III II
13	Gegenüberstellung von Wörtern der Gruppe 11 und 12: Kno ten – Kon to Bro te – Bor te					III II					
14	Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufen II und III					III III					

N0**N1****N2a****N2b****N3a/b****N4**

Abbildung 7 Stufen des KLA (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016,11) in Verbindung mit den Niveaustufen der Levumi-Leseflüssigkeitstests

Die Leseflüssigkeitstests sind lehrerzentriert gestaltet. Es stehen jeweils einminütige Speedtestverfahren zum Silben-, Wörter- und Pseudowörterlesen zur Verfügung. Nach einer kurzen mündlichen Instruktion startet die Lehrkraft den Test, der den Schüler*innen dann eine Minute lang zufällig gezogene Items präsentiert, die diese dann korrekt erlesen müssen. Die Lehrkraft bewertet unterdessen parallel die Leseleistung der Schüler*innen. Nach Ablauf der einen Minute endet der Test automatisch und die Schüler*innen erhalten über den Drachen Levumi eine individualisierte Rückmeldung über ihre gezeigte Leseleistung. Der Test speichert automatisch das Ergebnis und dokumentiert die Antworten. Diese können dann Ausgangspunkt für die Ableitung von Förderzielen sein (Mühling et al., 2017).

3.4.2 Förderhandbuch

Derzeit wird der Prozess der Förderplanung durch das Förderhandbuch *Förderansätze im Lesen mit Levumi* (Jungjohann et al., 2017b; Jungjohann & Gebhardt, 2018) unterstützt. Dieses Förderangebot versteht sich aber explizit nicht als in sich geschlossenes Förderkonzept, sondern vielmehr als Informationsgrundlage für interessierte Lehrkräfte. Es verknüpft fachdidaktisches und fachliches Wissen und hat die Zielsetzung, Lehrkräfte bei der Ableitung von datengeleiteten Förderzielen zu unterstützen und Aufgabenformate vorzustellen, die innerhalb einer Förderung in den jeweiligen Bereichen eingesetzt werden können. Die einzelnen Aufgabenformate sind sechs Förderbausteinen zugeordnet, welche die Entwicklungsbereiche symbolisieren (Abbildung 8).



Abbildung 8 Förderbausteine und Entwicklungsbereiche von Levumi (Jungjohann et al., 2017, S.9)

Die Förderbausteine verdeutlichen indes keine Hierarchie, sondern sind analytische Teilprozesse, die aus der Perspektive der Leseforschung als zentral für die Ausbildung basaler Lesekompetenzen gesehen werden. Da die Förderbausteine Grundlage für die Konzeption eines Leseflüssigkeitstrainings in Levumi sind, wird bezüglich in Kapitel 6.2 dieser Arbeit detailliert darauf eingegangen.

4 Fragestellung und Methode

Für die Ableitung der Forschungsfrage, die dieser Arbeit im weiteren Verlauf zugrunde liegt, werden die bisher dargestellten Erkenntnisse im Folgenden summarisch zusammengefasst. Vor dem Hintergrund des unterdurchschnittlichen Abschneidens deutscher Schüler*innen in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie IGLU und PISA wurde im zweiten Kapitel in einem ersten Schritt das Konstrukt Lesekompetenz erörtert und mögliche Schwierigkeiten des Leseerwerbsprozesses fokussiert. Auf der Basis der Erkenntnisse der angloamerikanischen und deutschsprachigen Leseforschung wurde die Leseflüssigkeit als wichtiger Mediator für Textverstehensleistungen in den Blick genommen und das wechselseitige Zusammenspiel der vier Teilkomponenten Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Leseschwindigkeit und Prosodie für flüssige Leseprozesse betont. Diese als hierarchieniedrig bezeichneten kognitiven Prozesse im Leseverständnis stellen die Grundlage für textverstehendes Lesen dar. Im Umkehrschluss können demnach die fehlende Beherrschung flüssigen Lesens und ausbleibende zeitnahe Interventionen zu ausgeprägten Lese- und Lernstörungen führen (Diehl, 2011). Anhand von Studienergebnissen wurde daraufhin Ansätze zur effektiven Förderung der Leseflüssigkeit herausgearbeitet.

Im dritten Kapitel wurde dargelegt, dass die durch Artikel 24 der UN-BRK aufgestellte Forderung nach Realisierung eines inklusiven Unterrichts nur dann erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn es Lehrkräften gelingt, in lern- und leistungsheterogenen Gruppen allen Schüler*innen passende Lernangebote bereitzustellen (Diehl, 2017). Es wurde analysiert, dass in der Schul- und Unterrichtsforschung diesbezüglich oftmals auf das Konzept des Adaptiven Unterrichts verwiesen wird (Häcker, 2017; Wember, 2001). Mit Bezug auf die kritischen Anfragen von Walter (2008a) und Blumenthal et al. (2014) wurde der Umstand problematisiert, dass die Prämissen des ATI-Ansatzes den Ansprüchen an einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen nicht hinreichend genügen.

Angesichts zunehmenden Vorbehalts gegenüber remedialer sonderpädagogischer Förderkonzepte und eines inklusiven Paradigmenwechsels innerhalb der Schulpädagogik wurde in Anlehnung an Huber und Grosche (2012) alternativ der RTI-Ansatz

als präventiv orientiertes Förderkonzept vorgestellt. Im Anschluss wurde dessen Realisierung im Schulsystem mit den derzeitigen materiellen und personellen Voraussetzungen mit Verweis auf Kuhl und Hecht (2014) kritisch reflektiert. Für eine effektive und gewinnbringende Arbeit mit dem RTI-Ansatz wurde auf die Notwendigkeit formativer Diagnostik mit Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik verwiesen und deren Potenziale für den Einsatz im Regelschulunterricht ausgelotet (Jungjohann & Gebhardt, 2018; Voß, 2017). Im Zuge dessen wurde herausgestellt, dass eine effektive Nutzung von Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik zum einen stark von den diagnostischen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte abhängt und zum anderen auf die Bereitstellung additiver Fördermaßnahmen auf der Ebene sekundärer Prävention angewiesen ist, die optimalerweise zu einer Steigerung der Schüler*innenfähigkeiten in den durch die Lernverlaufsdagnostik abgeprüften Bereichen beitragen. Mit dem Verweis auf Ergebnisse eines systematischen Reviews von Jungjohann und Gegenfurtner et al. (2018) wurde hervorgehoben, dass es im Hinblick auf CBM-Instrumente zum Bereich Leseflüssigkeit bisher keine ausreichenden Unterstützungsangebote in Form additiver Fördermaterialien gibt, die es Lehrkräften erleichtert, CBM-Ergebnisse mit konkreten Förderzielen zu verschränken. Abschließend wurde die Online-Plattform Levumi als CBM-Instrument im inklusiven Unterricht thematisiert und auf das Fehlen eines Trainings zur Förderung der durch die Levumi-Leseflüssigkeitstests abgeprüften Fähigkeiten verwiesen.

Daran anknüpfend hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, ein Trainingskonzept zu entwickeln, das dieses Desiderat beseitigt, um Lehrkräften zukünftig ein Levumi-Leseflüssigkeitstraining anzubieten. Die Bedeutung dieses Ziels leitet sich aus der bereits diskutierten These ab, dass additive Materialien den erfolgreichen Einsatz von Lernverlaufsdagnostik im Unterricht begünstigen können (Souvignier & Förster, 2011). Die zentrale Frage, die sich diesbezüglich stellt und im weiteren forschungsleitend ist, lautet wie folgt:

Wie sollte ein an die Online-Lernverlaufsplattform Levumi orientiertes additives Training zur Förderung der Leseflüssigkeit gestaltet sein, damit es den Anforderungen sekundärer Prävention unter Berücksichtigung formativer Leistungsdiagnostik gerecht werden kann?

Um diese Frage angemessen zu beantworten, werden in einem ersten Schritt zentrale Anforderungen aus der Forschungsliteratur abgeleitet und in einem Kriterienkatalog gesammelt. Danach wird ausgehend von diesem literaturbasierten Kriterienkatalog theoriegeleitet ein Lese­flüssigkeitstraining für die Online-Plattform-Levumi konzipiert. In einem dritten Schritt wird an einem Fallbeispiel aufgezeigt, wie eine Verschränkung von Daten der Lernverlaufsmessung mit dem Lese­flüssigkeitstraining hergestellt werden kann.

5 Zentrale Anforderungen an ein Levumi-Lese­flüssigkeitstraining

Die Beantwortung der Frage, wie ein Lese­flüssigkeitstraining, dass additiv in Form sekundärer Prävention unter Berücksichtigung formativer Leistungsdiagnostik erfolgsversprechend im Unterricht eingesetzt werden kann, ist von zentraler Bedeutung für die Planung sowie Ausarbeitung einer solchen Intervention. Im Bezug auf die inhaltliche sowie die methodisch-didaktische Gestaltung des Lesetrainings werden hinsichtlich der Konzeption Kriterien aufgestellt, die aus der Forschungsliteratur abgeleitet wurden. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit proklamiert. Vielmehr handelt es sich um eine Kriteriensammlung, die sowohl als Planungsgrundlage als auch als Reflexionsfolie für das konzipierte Lese­flüssigkeitstraining dient. Nachfolgend werden wichtige Kriterien rund um eine Verschränkung von CBM-Lesetests und Lese­flüssigkeitsförderung aufgeführt:

- **Das Kriterium der Passung:** Die Inhalte des Trainings passen zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen, die durch formative Evaluation erhoben wurden (Diehl, 2017).
- **Das Kriterium der Verschränkung:** Die Gestaltung des Les­flüssigkeitstrainings ermöglicht die mit der Onlineplattform Levumi generierten Daten effektiv miteinander zu beziehen (Jungjohann, Gegenfurtner et al., 2018). Die inhaltlichen Anforderungen des Lese­flüssigkeitstrainings beziehen sich konkret auf die in den Levumi-Lese­flüssigkeitstests intendierten Schwierigkeitsstufen (Diehl, 2011; Dummer-Smoch & Hackethal, 2016; Fuchs, 2004; Gebhardt et al., 2016a).

- **Das Kriterium der Flexibilität:** Das Leseflüssigkeitstraining ist flexibel im Rahmen sekundärer Prävention einsetzbar und bietet vielseitige Gestaltungsmöglichkeiten, die Materialien nach Bedarf zu individualisieren und zu erweitern (Blumenthal, 2017; Hartmann & Müller, 2009; Kuhl & Hecht, 2014). Das Leseflüssigkeitstraining bietet demnach einen reichhaltigen Fundus an individualisierbaren Materialien, die kurzfristig und ohne große Einarbeitungszeit in den Unterricht integriert werden können.
- **Das Kriterium der Evidenzbasierung:** Das Leseflüssigkeitstraining greift bei der Gestaltung primär auf evidenzbasierte Konzepte der Leseforschung zurück (Grünke, 2006; Hartmann, 2010; Hintz & Grünke, 2009; Kuhl & Euker, 2016; Kuhl et al., 2017; Nussbeck, 2007; Walter, 2006). Des Weiteren stellt es sich dem Prozess der Implementationsforschung im Sinne einer evidenzbasierten Praxis (Kuhl et al., 2017).
- **Das Kriterium der Ganzheitlichkeit:** Es wird bei der Konzeption der Aufgabenformate darauf geachtet, dass Lesen als ganzheitlicher Prozess im Sinne des didaktischen Mehrebenenmodells des Lesens nach Rosebrock und Nix (2017) verstanden wird. Das bedeutet, dass Leseangebote bereitgestellt werden, die einen positiven Einfluss auf motivationale und kommunikative Aspekte des Lesevorgangs versprechen (Gailberger, 2016; Hartmann & Niedermann, 2006; Rosebrock et al., 2017).

6 Konzeption des Lesetrainings

Im Folgenden Kapitel werden zunächst organisatorische und inhaltliche Zielsetzungen des konzipierten Leseflüssigkeitstrainings vorgestellt (Kapitel 6.1). Daraufhin wird das konzeptionelle Vorgehen im Einzelnen dargestellt (Kapitel 6.2). Danach wird der Aufbau und die Struktur des Lesetrainings erörtert (Kapitel 6.3). Abschließend wird der Einsatz des Fördermaterials exemplarisch an einem Fallbeispiel dargestellt (Kapitel 6.4).

6.1 Grundlegendene Intentionen des Leseflüssigkeitstrainings

6.1.1 Organisatorische Zielsetzungen

Das im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Leseflüssigkeitstraining auf Niveaustufe 4 hat auf organisatorischer Ebene zum Ziel, Lehrkräften ein additives Fördermaterial zur Verfügung zu stellen, das sie als Form sekundärer Prävention im Kontext der Nutzung der Leseflüssigkeitstests der Online-Lernverlaufsplattform Levumi flexibel in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit einsetzen können. Die Materialien sind offen gestaltet worden, so dass Lehrkräfte zusätzlich die Möglichkeit haben, diese je nach Bedarf individuell zu erweitern oder umzugestalten. Optional können auch einzelne Teile des Förderkonzepts im Rahmen von offenen Unterrichtsphasen oder im Wochenplanunterricht genutzt werden. Zudem können Lehrkräfte ihren Schüler*innen die einzelnen Lesegeschichten in freien Lesezeiten als Lektüre bereitstellen.

Begründet wird diese Zielsetzung mit den in Kapitel 3 dieser Arbeit dargelegten Erkenntnissen, dass eine erfolgsversprechende Implementierung eines präventiv orientierten Fördermodells in heterogenen Lerngruppen neben einer formativen Diagnostik mit Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik auf die Bereitstellung additiver Fördermaßnahmen angewiesen ist. Bislang gibt es für die Online-Lernverlaufsdagnostik Levumi lediglich ein Lehrer*innenhandbuch, in dem sich Lehrkräfte über in systematisierter Form über Entwicklungsbereiche und Fördermöglichkeiten der Leseflüssigkeit in Form von Aufgabenbeispielen informieren können (siehe Kapitel 3.4.2). Bislang existierte noch kein konkretes Leseflüssigkeitstraining, das aufgrund der äquivalenten Schwierigkeit hinsichtlich der auf der Onlineplattform angebotenen Leseflüssigkeitstests zu einer Steigerung der Schüler*innenfähigkeiten in den durch die Lernverlaufsdagnostik abgeprüften Bereichen beiträgt.

6.1.2 Inhaltliche Zielsetzungen

Das zentrale Anliegen des Leseflüssigkeitstrainings ist die Förderung der Lesegenauigkeit sowie der Lesegeschwindigkeit. Ziel ist dabei die Automatisierung der visuellen

Worterkennung durch eine Festigung der Strategie, Wörter in Silben zu segmentieren. In Kapitel 2.2 wurde angesichts erfolgreicher Trainingsverfahren aufgezeigt, dass diese Vorgehensweise erfolgsversprechend sein kann. Das Training richtet sich vornehmlich an Schüler*innen der Klassenstufen 2 - 4, deren Ergebnisse in den Levumi-Leseflüssigkeitstests auf Niveaustufe 4 darauf schließen lassen, dass sie zwar über die Fähigkeit verfügen, Silben und Wörter grundsätzlich erlesen zu können, aber allgemein sehr langsam und ungenau. Das Leseflüssigkeitstraining setzt voraus, dass Schüler*innen, die mit diesem Training gefördert werden, grundsätzlich mit der Segmentierung von Wörtern in Silben und umgekehrt mit der Synthese von Silben zu Wörtern vertraut sind. In der Schulpraxis kommt es immer wieder vor, dass einige Kinder den Silbenbegriff nicht kennen, aber grundsätzlich in der Lage sind, Wörter in Silben zu gliedern. Wieder andere Kinder können diese Prozesse noch nicht sicher leisten. Diese Grundlagen sollten vor Beginn der Förderung vermittelt bzw. aufgefrischt werden. Für diesen Exkurs empfiehlt sich das Material der ersten Sitzungen des Potsdamer Lesetrainings (Ritter & Scheerer-Neumann, 2009). Die dort dargestellten allgemeinen Grundlagen können diesem Lesetraining vorangestellt und die Prozesse dann durch das Training vertieft werden.

6.2 Konzeptionelles Vorgehen

Im Folgenden wird der Konzeptionsprozess des vorliegenden Leseflüssigkeitstrainings nachgezeichnet. Da sich das Leseflüssigkeitstraining als additives Förderangebot für die Nutzung der Leseflüssigkeitstests auf Niveaustufe 4 der Online-Lernverlaufsplattform Levumi begreift, empfiehlt sich für die inhaltliche Ausgestaltung der Rückgriff auf die im Levumi-Lehrerhandbuch vorgestellten Förderbausteine und deren zugeordneten Entwicklungsbereiche, die bereits in Kapitel 3.4.2 ausführlich dargestellt wurden. Für die oben genannte Zielsetzung des Leseflüssigkeitstrainings liegt der Fokus auf den Förderbausteinen 3 (Richtiges Lesen), Baustein 4 (Wörter kennen und erkennen), Baustein 5 (Sinnentnehmendes Lesen von Anfang an) und Baustein 6 (mit anderen lesen). Nachfolgend werden die Ziele der ausgewählten Förderbausteine in Bezug zu der Zielsetzung des Leseflüssigkeitstrainings gesetzt.

Das Ziel von Baustein 3 (Richtiges Lesen) besteht in der Routinisierung des phonologischen Rekodierens. Wie in Kapitel 2 anhand des kognitionspsychologischen Lesemodells erläutert, wirken sich Schwächen in diesem Bereich negativ auf die Lesegeschwindigkeit und somit auch auf die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis aus. Übungen auf Silbenbasis zum Segmentieren und Synthetisieren von Silben dienen demnach der Steigerung der Worterkennungsleistungen sowie der Lesegenauigkeit.

Bezugnehmend auf die Zielsetzung von Baustein 4 (Wörter kennen und erkennen), Schüler*innen mit einem differenzierten, aber überschaubaren Übungswortschatz das systematische Einüben der Silben- und Wortverbindungen zu ermöglichen, liegt der linguistische Schwerpunkt in dem Leseflüssigkeitstraining gemäß der Levumi-Leseflüssigkeitstests auf Niveaustufe 4 auf Wörtern mit Doppelkonsonanten am Wortanfang und Kurzvokal in der Stammsilbe.

Mit Baustein 5 (Sinnentnehmendes Lesen von Anfang an) wird das übergreifende Ziel der Sinnentnahme aus Texten (Walter, 2006) in der Förderung fokussiert.

Der Baustein 6 (mit Anderen Lesen) zielt darauf ab, die Förderung der Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit zu intensivieren. Wie in Kapitel 2 thematisiert, können Schüler*innen durch Lautleseverfahren hierarchieniedrige Prozesse wie die visuelle Worterkennung automatisieren und somit zunehmend kognitive Ressourcen für die Sinnentnahme freisetzen. Aus diesen Überlegungen leitet sich für die Konzeption ein Vorgehen ab, das im Folgenden skizziert wird.

In einem ersten Schritt wurden die isoliert dargestellten linguistischen Schwierigkeiten auf Levumi-Lesekompetenzstufe 4 analysiert. Der linguistische Schwerpunkt liegt dabei auf Wörtern mit Doppelkonsonanten am Wortanfang und Kurzvokal in der Stammsilbe. Förderprogramme zum basalen Leseerwerb (z.B. der KLA) verweisen darauf, dass Handlungsstrategien wie die Isolierung von Schwierigkeiten und die hochfrequente Wiederholung von für Schüler*innen schwierig zu erlesenden Wörtern hilfreich sind, um die Lesefertigkeiten langfristig aufzubauen (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016). Viele standardisierte Übungsmaterialien im Bereich Lesen können diesen Grad an Differenzierung nicht gewährleisten, so dass Lehrkräfte gezwungen

sind, selbst eigene Aufgaben und Texte zu entwerfen. Bei der Gestaltung von Lese-materialien empfiehlt sich eine Orientierung an Grundwortschätzen oder häufigen Wörterlisten für die Grundschule. Da für die Konzeption des Leseflüssigkeitstrainings aufgrund der Gefahr eines „teaching-to-the-test-Effekts“ nicht ausschließlich auf die im Levumi-Test genutzten Wörter zurückgegriffen werden sollte, erfolgte im Anschluss daran eine Recherche zu eben solchen Grundwortschätzen die von einigen Landes-schulministerien herausgegeben wurden. Solche Publikationen eignen sich dazu, um eine möglichst breite und geeignete Auswahl von Wörtern für das zu konzipierende Leseflüssigkeitstraining zu generieren.

Da für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) keine Publikation dieser Art vorlag, wurde für die Erstellung einer Wörterliste für das vorliegende Leseflüssigkeitstraining auf den Grundwortschatz der Bundesländer Berlin und Brandenburg (Grünack, Mühlens & Waldmann, 2011) zurückgegriffen. Da es bezüglich solcher Primar-schulgrundwortschätze innerhalb der BRD regional keine großen Unterschiede gibt, ist die länderspezifische Zusammenstellung dieser Wörterlisten von untergeordneter Relevanz. Der Grundwortschatz der Bundesländer Berlin und Brandenburg wurde auf Basis der oben genannten linguistischen Schwierigkeiten der Levumi-Leseflüssigkeitstests auf Niveaustufe 4 analysiert, so dass anschließend infrage kommende Wörter aus dem Grundwortschatz für das Leseflüssigkeitstraining ausgewählt werden konnten. Zusätzlich dazu wurden zwei- und dreisilbige Pseudowörter erstellt. Die Pseudowörter beinhalten sowohl in der ersten als auch in den folgenden Silben Doppelkonsonantenverbindungen, die eng an die im Levumi-Leseflüssigkeitstest dargebotenen Wortstrukturen angelehnt sind. In Tabelle 1 ist der sich daraus ergebende Übungswortschatz, der linguistische Grundlage für das Leseflüssigkeitstraining ist, dargestellt. Zusätzlich dazu werden kohäsionsstiftende Wortarten wie gebräuchliche Konjunktionen (und, oder) genutzt, die nicht extra aufgeführt werden. Die Begrenzung des Übungswortschatzes ergibt sich durch die Überlegung, den Schüler*innen über einen längeren Zeitraum hochfrequent das gleiche Wortmaterial anzubieten, um durch die Silbensegmentierung der Wörter die visuelle Worterkennung zu verbessern.

Tabelle 1 Übungswortschatz auf der Basis ausgewählter linguistischer Schwierigkeiten der Levumi-Lese-flüssigkeitstests auf Niveaustufe 4

Linguistische Schwierigkeit Levumi N 4	Wörter
Wörter mit zwei oder mehr Konsonanten am Wortanfang	Bleistift, Blume, bluten, Blüten, Brause, Brezel, Briefe, Brille, Brokkoli, Drachen, dreizehn, Drucker, Flasche, Frau, frei, Freude, Freunde, Früchte, Glas, Glocke, graben, Klebe, Kreis, Krone, Krokodil, Muscheln, Schatz, Schaufel, Schaufeln, schlafen, schlagen, schreiben, schön, Schule, Springseil, Spritze, Sprudel, Strand, Trauben, traurig, treffen, treten, Trommel, zwei,
Wörter mit einem Kurzvokal in der Stammsilbe	Förster, fünfte, fürchten, Geld, Insel, Kinder, Kiste, können, Korken, Männer, Perlen, Piraten, Sachen
Pseudowörter mit zwei oder mehr Konsonanten am Wortanfang	Blaubra, Broklitru, Drubri, Fredro, Gladri, Glubrottri, Glofri, Klibratra, Pleukreu, Trebrikli, Truplo, Schlabri, Spraschlau,

Aus dem ausgewählten Übungswortschatz wurde eine Rahmenhandlung in Form einer fortlaufenden Lesegeschichte erstellt. Sowohl wegen des semantischen Gehalts des Übungswortschatzes (wie beispielsweise Schatz, Karte, Kiste, Muscheln, Strand, Schaufel) als auch aufgrund des vermeintlichen Interesses der primären Zielgruppe des Leseflüssigkeitstrainings an Abenteuergeschichten (Affinität zu Kinoerfolgen wie die Fluch der Karibik-Reihe oder Motivation am Symbolspiel mit Legobausätze zum Themenbereich Piraten) wurde entschieden, die Rahmenhandlung des Leseflüssigkeitstrainings literarisch als Schatzsuche im Kosmos einer Piraten- und Südseeinselgruppe auszuarbeiten. Sämtliche Figuren und Inselnamen der Rahmenhandlung bis auf die Identifikationsfigur Levumi setzen sich aus neu zusammengesetzten zwei- und dreisilbigen Pseudowortkonstruktionen mit einer Konsonant-Konsonant-Vokal-

Struktur der Niveaustufe 4 der Levumi-Lese-flüssigkeitstests zusammen. So ist gewährleistet, dass diese Intervention direkt an die formative Diagnostik mit Levumi anknüpfen kann.

Ausgehend von der Rahmenhandlung wurden Übungsformate erstellt, die strukturell eng an die im Lehrer*innenhandbuch *Förderansätze im Lesen mit Levumi* (Jungjohann et al., 2017b) angelehnt sind. Da sich dieses Leseflüssigkeitstraining jedoch einerseits vornehmlich auf die Silbe als sublexikalische Verarbeitungseinheit hinsichtlich einer zunehmenden Automatisierung der Worterkennung orientiert und sich andererseits die Arbeitsbögen an den Wortschatz und das Thema der Rahmenhandlung anlehnen, konnten die Arbeitsbögen nicht eins zu eins übernommen werden. Die Arbeitsbögen der Bausteine 3-6 der Förderansätze wurden bezüglich einer silbenorientierten Förderung gestaltet.

Neben den thematisierten linguistischen Kriterien sowie dem Inhalt hängt der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenbögen und der Lesegeschichten zum einen wesentlich von der Komplexität des syntaktischen Aufbaus des Textes ab und zum anderen von dessen graphischer Gestaltung. In der Gestaltung der Lesegeschichten wurde darauf geachtet, dass pro Zeile immer nur ein Aussagesatz verwendet wird. Beim syntaktischen Aufbau wurde auf syntaktische Strukturen wie die Verbletzstellung bewusst verzichtet. Demgegenüber wurde darauf geachtet, alle Sätze mit einem finiten Verb an zweiter Stelle im Satz zu formulieren.

Im Kapitel 2.1 wurde bereits ausführlich auf die Interaktion leserbezogener und textseitiger Einflüsse eingegangen und mit den schwierigkeitsgenerierenden Merkmalen auf der Textoberfläche ein zentraler Baustein eruiert, der für die Konzeption von Materialien zur Förderung der Leseflüssigkeit von Relevanz ist. Mit dem Lix-Index wurde ein Kennwert definiert, der diese Merkmale operationalisiert. Für alle sieben konstruierten Levumi-Lesegeschichten wurde über den kostenlosen Lix-Onlinerechner von Lenhard und Lenhard (2018) der Lix-Wert berechnet. Der errechnete Lix-Wert liegt im Durchschnitt bei 27¹. Nach der Klassifikation von Bamberger und Vanecek (1984)

¹ LiX-Index nach Lesegeschichten: Lesegeschichte 1: 25; Lesegeschichte 2: 34; Lesegeschichte 3: 24; Lesegeschichte 4: 32; Lesegeschichte 5: 25; Lesegeschichte 6: 27; Lesegeschichte 7: 27.

handelt es sich dabei also um sehr leichte Texte (siehe dazu auch die Werte in Kapitel 2.1).

Bei der graphischen Gestaltung der Texte wurden für eine vereinfachte Wortdurchgliederung während des Prozesses der visuellen Worterkennung die Silben der darbotenen Wörter zweifarbig markiert. Für eine bessere Orientierung beim Lesen wurde darüber hinaus ein zweizeiliger Zeilenabstand sowie eine Zeilennummerierung angelegt. Als Schriftart wurde die gängige Schulschrift Fibel Nord verwendet, die auch auf der Onlineplattform Levumi genutzt wird. Abbildung 9 illustriert einen Textauschnitt einer Lesegeschichte aus dem Lesetraining und fasst die genannten Merkmale zusammen.

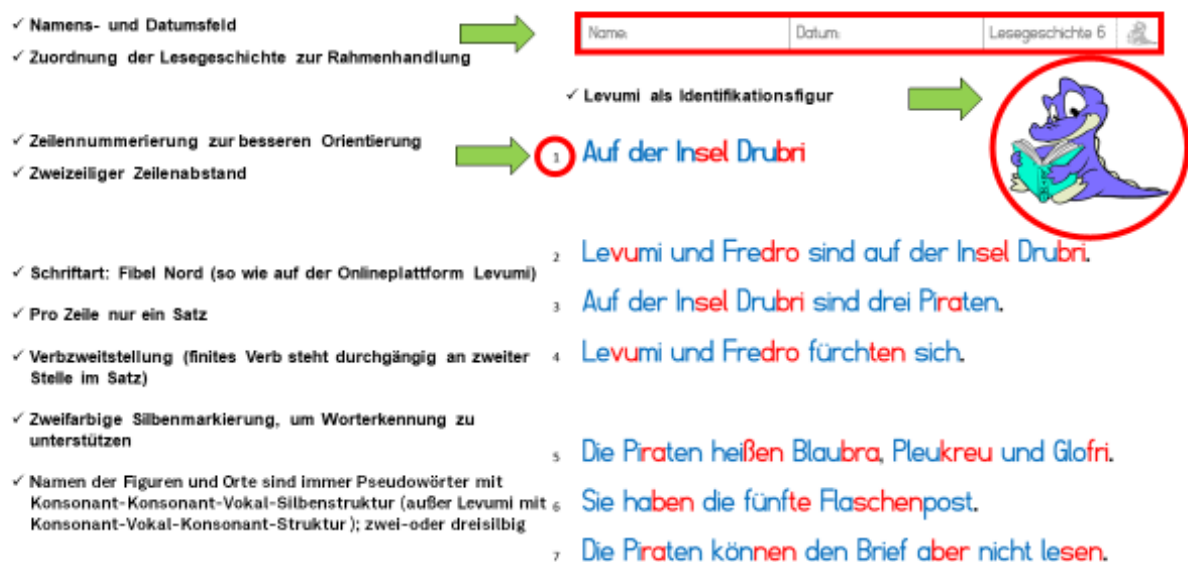


Abbildung 9 Beispiel einer konstruierten Levumi-Lesegeschichte

6.3 Aufbau und Struktur des Lesetrainings

Im Folgenden wird der Aufbau und die Struktur des Leseflüssigkeitstrainings dargestellt und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.1 erläuterten Lesemodelle reflektiert. Das Leseflüssigkeitstraining erhält aufgrund der Thematik der Rahmenhandlung den

Namen *Levumi und Fredro auf Schatzsuche*. Das Training ist ein durch die Rahmenhandlung in sich abgeschlossenes Interventionskonzept zur Förderung der Leseflüssigkeit, welches über zehn Einheiten à 45 Minuten im Leseunterricht der Grundschule durchgeführt werden kann. Im Anhang finden sich alle ausgearbeiteten Stundenbilder zu den 10 Einheiten mitsamt aller dafür benötigten Materialien. Somit wird das Trainingskonzept auch dem Anspruch gerecht, für Lehrkräfte ein whole-in-one-Paket anzubieten, mit dem sie ohne große Einarbeitungszeit in ihrer Förderplanung zurückgreifen können². Die Stundenbilder verstehen sich als Vorschlag und sind nicht bindend. Es können auch nur einzelne Teile davon genutzt werden oder eine andere Organisationsform gewählt werden. Deshalb wurde auch bewusst darauf verzichtet, innerhalb der Artikulationsschemata genaue Zeitangaben zu machen.

Das Leseflüssigkeitstraining *Levumi und Fredro auf Schatzsuche* besteht aus einem Mix aus konzentrierten Phasen mit instruktiven Arbeitsbögen und kooperativem Lautlesen sowie handlungsorientierten Elementen. Die instruktiven Übungsblätter sind hinsichtlich einer datenbasierten Förderung mit der Onlineplattform Levumi individualisier- und erweiterbar.

Die Rahmenhandlung erzählt die Geschichte des Drachen Levumi und seines Freundes Fredro. Die beiden sind am Strand und bauen eine Sandburg als sie plötzlich eine Flaschenpost mit einem Leserätsel bemerken. Der Absender ist ein gewisser Glubrottri. Glubrottri hat einst einen Schatz gefunden und ihn aus Angst vor den Piraten auf einer geheimen Insel versteckt. Nun möchte er dem Finder der Flaschenpost verraten, wo dieser Schatz versteckt ist. Da Glubrottri nicht möchte, dass die Piraten, die im übrigen nicht lesen können, den Schatz in die Hände bekommen, gibt er den Findern Levumi und Fredro in Form einer Flaschenpostschnitzeljagd immer wieder neue Hinweise, die auf die Spur des Schatzes führen. Somit kommt der Drachenfigur Levumi als Identifikationsfigur für die Schüler*innen eine Brückenfunktion zur Verbindung von Leseflüssigkeitstests und Leseflüssigkeitstraining zu. Erfolgreiche Leseförderkonzepte wie beispielsweise die Intervention Leichter lesen und schreiben lernen

² Die benutzten Bilder sind dem bekannten Metacom-Symbolsammlungen entnommen. Eine Nutzungsberechtigung seitens des Autors liegt vor. Inwiefern dies auch für den individuellen Einsatz im Unterricht anderer Lehrpersonen gilt, ist derzeit rechtlich noch nicht abzuschätzen. Für eine Verbreitung in Form einer Veröffentlichung wird zeitnah daran gearbeitet, diese Bilder durch eigenes Bildmaterial zu ersetzen.

mit der Hexe Susi (Forster & Martschinke, 2017) haben mit der Hexe Susi, dem Kater Nico und dem Raben Kunibert ebenfalls Identifikationsfiguren, die für die Kinder motivierend sein können.

Insgesamt umfasst die kohärente Rahmenhandlung sieben einzelne Lesegeschichten, die maximal über 11 kurze Sätze verfügen und inhaltlich miteinander verbunden sind. Zur Aufrechterhaltung der Lesemotivation sind die Lesegeschichten mit weiterführenden individualisierten Leseaufgaben verschränkt, deren erfolgreiche Bearbeitung Hinweise auf die Fortsetzung der Rahmenhandlung bereithält. Die Aufgaben können aber auch unabhängig von den Lesetexten bearbeitet werden, sofern die Überschriften zuvor verändert werden.

Die Schüler*innen bekommen zu Beginn des Lesetrainings einen Schnellhefter ausgehändigt, in den sie die erhaltenen Lesegeschichten sowie die dazugehörigen Leseaufgaben abheften. Im Kontext der Lesehandlung wird dieser Schnellhefter als *Schatzsuchermappe* bezeichnet. Mit dem skizzierten Vorgehen wird dem Anspruch von Diehl (2017) nachgekommen, authentische Leseanlässe zu schaffen.

Im Anschluss an das wiederholende bzw. tutorielle Lautlesen ist die Visualisierung der von den Schüler*innen bearbeiteten Lesegeschichte anhand eines Bodenbildes ein wichtiger didaktischer Baustein des Leseflüssigkeitstrainings. Ursprünglich bekannt geworden durch den Religionspädagogen Franz Kett und vornehmlich eine Erzählmethode im Religionsunterricht, werden Bodenbilder zunehmend auch im Deutschunterricht der Grundschule für die Visualisierung von Erzählungen verwendet (Schmitt & Lammers, 2015). Vornehmliches Ziel ist es dabei, literarische Vorlagen in Bodenbilder kreativ auszulegen. Ein Beispiel für ein gelegtes Bodenbild im Kontext der Förderung findet sich in Abbildung 10. Dieses Vorgehen wird mitunter damit begründet, dass die von Rosebrock und Nix (2017) in ihrem didaktischen Mehrebenenmodell des Lesens angesprochene Anschlusskommunikation wichtige Impulse für eine erfolgreiche Leseentwicklung geben und auf der Ebene des Subjekts dazu beitragen kann, dass sich die Schüler*innen aufgrund der dadurch hervorgerufenen Involviertheit als lesekompetent wahrnehmen. Zudem hat die Aussicht auf eine Bodenbildgestaltung durch die Schüler*innen motivationale Effekte auf deren mehrmalige Auseinandersetzung mit dem Lesetext im Zuge des wiederholenden Lautlesens.

Durch die aktive Teilhabe bei der Gestaltung steigt bei den Schüler*innen somit die Motivation, sich intensiver mit den Lesegeschichten auseinanderzusetzen.



Abbildung 10 Beispiel für ein Bodenbild im Kontext des Leseflüssigkeitstrainings

Besonders bei Schüler*innen, die bislang aufgrund von Misserfolgserfahrungen im basalen Lesen mit Schriftsprache keine positiven Aspekte verbinden, kann dieses methodische Vorgehen dazu beitragen, dass sich dieser Umstand ändert. Die Bodenbildgestaltung führt außerdem dazu, dass die mentale Rekonstruktion des Textinhaltes der Lesegeschichten angebahnt wird und kommt somit dem Anspruch des Förderbausteins 5 nach, sinnverstehendes Lesen von Anfang an anzubahnen.

Nach Bruner, Olver und Greenfield (1971) können Informationen in drei verschiedenen Repräsentationsformen dargestellt werden: enaktiv, ikonisch und symbolisch. Enaktive Repräsentationen beziehen sich auf die Darstellung von konkreten Gegenständen oder Handlungen. Unter ikonischen Repräsentationen werden Darstellungen

in bildlicher Form verstanden. Symbolische Repräsentationen sind Darstellungen in Form von Sprache und Schriftzeichen. Nachhaltiger Unterricht versucht, Inhalte auf allen drei Repräsentationsniveaus anzubieten. Im Kontext dieses Leseflüssigkeitstrainings werden Inhalte sowohl enaktiv und ikonisch auf der Ebene des konkreten Gegenstandes im Kontext der Gestaltung des Bodenbildes angeboten sowie auf der symbolischen Ebene durch die Lesegeschichten. Dabei kann das Legen des Bodenbildes immer auch als Leseaufgabe verstanden werden, da die Kinder bei der Gestaltung nicht nur den konkreten Gegenstand legen müssen, sondern auch die Schriftzeichen in Form von Silbenkarten (Abbildung 11). Für viele Nichtmuttersprachler*innen bekommen so einige Wörter erst eine richtige Bedeutung. Für Trainingseinheiten über einen längeren Zeitraum besteht die Möglichkeit, sukzessive konkrete Gegenstände durch Bilder oder Silbenkarten zu ersetzen und damit das kognitive Anspruchsniveau auch hinsichtlich der mentalen Prozesse der visuellen Worterkennung zu erhöhen.



Abbildung 11 Beispiel für zweifarbige Silbenkarten

6.4 Exemplarische Umsetzung des Leseflüssigkeitstrainings durch Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik und Förderplanung

In diesem Kapitel wird anhand des Fallbeispiels des Schülers Tim³ die Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik mit *Levumi* und der individualisierten Förderung mit dem adaptiven Leseflüssigkeitstraining *Levumi und Fredro auf Schatzsuche* exemplarisch dargestellt. Die Struktur der Unterkapitel ergibt sich aus der nun näher erläuterten Förderkreislaufes mit Lernverlaufsmessung (Jungjohann & Geb-

³ Der Name des Schülers ist aus Datenschutzgründen verändert worden.

hardt, 2018). Zunächst wird verdeutlicht was dieser Teil des Förderplanungsprozesses beinhaltet. Anschließend wird das Vorgehen exemplarisch am Beispiel von Tims Lernverlauf erläutert. Tim besuchte zum Zeitpunkt der Datenerhebung das zweite Halbjahr der zweiten Klasse einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Er hat bislang keinen diagnostizierten Förderbedarf. Die Daten spiegeln seine Testergebnisse aus dem Levumi-Wortlesetest auf Niveaustufe 4 im Zeitraum vom 29. Januar 2018 bis zum 7. Mai 2018 wider.

6.4.1 Analyse der Lernverlaufsdaten

Der Prozess der Förderplanung mit Lernverlaufsdiagnostik (Jungjohann & Gebhardt, 2018) läuft grundlegend in vier Phasen ab (Abbildung 12). Kuhl und Hecht (2014) plädieren dafür, diesen Teil des Rtl-Modells in schulsische Lehr-Lernprozesse einzubetten. Nach der Feststellung des individuellen Förderbedarfs durch eine formative oder summative Diagnostik werden daran anknüpfend datengeleitet Förderziele aufgestellt, auf deren Grundlage Lehrprozesse geplant werden. Anschließend werden diese Interventionen auf einer sekundären Präventionsebene (äquivalent zu Förderebene II; möglich aber auch auf Förderebene I des Rtl-Modells) durchgeführt. Dieser Prozess wird dauerhaft mit CBM-Messverfahren kontrolliert, um zu analysieren, ob eine Passung von Intervention und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen vorliegt. Falls notwendig, muss dann entsprechend gegengesteuert werden und die Intervention angepasst werden.

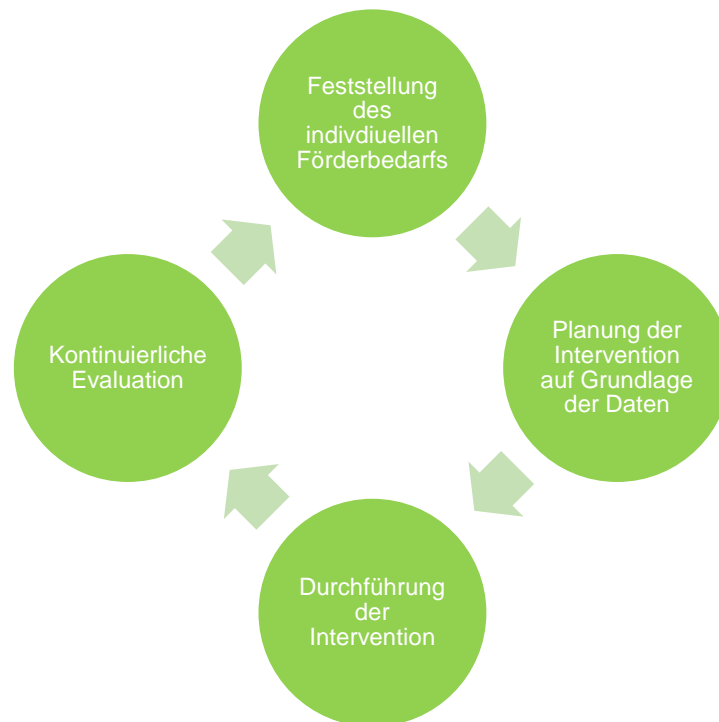


Abbildung 12 Förderplanung mit Lernverlaufsdagnostik (Jungjohann & Gebhardt, 2018)

Nach der Erhebungsphase von Lernverlaufsdaten mit Levumi, stehen den Lehrkräften drei vom System automatisch erzeugte Auswertungsoptionen zur Verfügung (Gebhardt et al., 2016a). Für die Analyse der Lernverlaufsdaten empfiehlt sich die Nutzung des Individualgraphs (Abbildung 13) sowie der qualitativen Auswertung (Abbildung 14). Im Individualgraph kann abgelesen werden, ob das getestete Kind in der vergangenen Wochen Lernzuwächse erzielt hat oder ob es derzeit in seinem Lernprozess stagniert. Die qualitative Analyse gibt Aufschluss darüber, wie genau und schnell das Kind liest. Außerdem kann durch die Darstellung der falsch erlesenen Wörter analysiert werden, welche Wortkonstruktionen dem Kind beim Lesen noch Schwierigkeiten bereiten.

Bezogen auf das Fallbeispiel Tim zeigt die blaue Linie in Abbildung den Lernverlauf im Zeitraum vom 29. Januar 2018 bis zum 7. Mai 2018. Der Verlauf der blauen Linie verdeutlicht, wie viele Wörter Tim während des einminütigen Leseflüssigkeitstests auf Wortebene richtig laut vorgelesen hat. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, korrelieren solche einminütigen Leseflüssigkeitstests hoch mit den Ergebnissen standardisierter Lesetests (Fuchs et al., 2001).

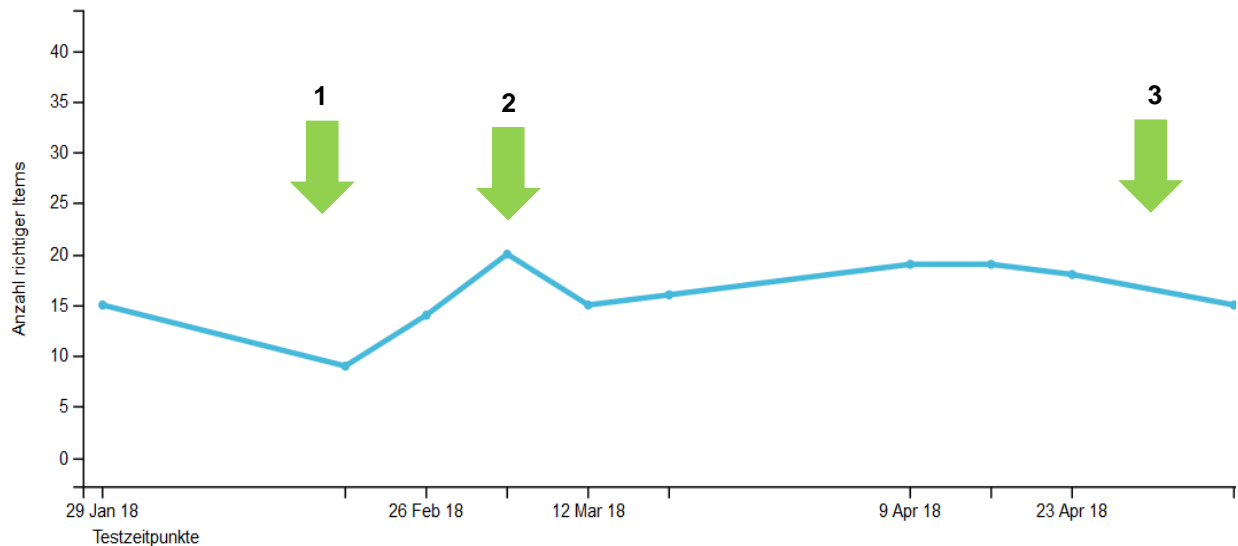


Abbildung 13 Individualgraph in Levumi

Tims Lernverlauf belegt, dass er innerhalb des beobachteten Zeitraums keinen nachhaltigen Lernzuwachs erreichen konnte. Zu Beginn und am Ende der Aufzeichnungen erliest er innerhalb einer Minute 15 Wörter korrekt laut vor. Der Lernverlaufsgraph belegt, dass Tims Leseleistungen in den ersten Wochen schwankend verlaufen. *Pfeil 1* verdeutlicht, dass Tim am 19. Februar lediglich 9 Wörter korrekt laut erliest. *Pfeil 2* zeigt, dass seine Leseleistung aber auch in die andere Richtung verlaufen kann. Demnach liest er am 5. März 20 Wörter korrekt laut vor. Zwar sinkt dieser Wert in der darauffolgenden Woche etwas ab, stabilisiert sich daraufhin aber im Zeitraum vom 19. März bis zum 16. April auf im Mittel circa 17 richtig erlesene Wörter. Am Ende der Aufzeichnung verweist *Pfeil 3* darauf, dass Tims Leseflüchtigkeitsleistungen sich wieder dem Ausgangsniveau angenähert haben. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Tim zwischenzeitlich einen leichten Lernzuwachs zu verzeichnen hatte, dieser aber von ihm nicht ausreichend stabilisiert werden konnte. Damit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Leseleistungen von Tim in Abhängigkeit zu den Ergebnissen im Leseflüchtigkeitsstest nicht verbessert haben.

Die qualitative Auswertung (Abbildung 14) gibt detailliert Auskunft über Tims richtig und falsch vorgelesenen Wörter. Zudem kann an dieser Liste analysiert werden, welche Wortkonstruktionen Tim noch Schwierigkeiten bereiten. Von Interesse für die Konzeption einer datengeleiteten Förderung sind besonders die Spalten *Lösungswahrscheinlichkeit*, *Anzahl richtig gelöster Items* sowie *Anzahl falsch gelöster Items*.

Zeitpunkt	Richtig gelöste Items	Falsch gelöste Items	Anzahl richtig gelöster Items	Anzahl falsch gelöster Items	Lösungswahrscheinlichkeit in %
29.01.2018	Gleis, schreiben, Wolke, Blüte, Traube, Schulter, Birke, Felder, Kirche, Probe, Gipfel, Türme, Freude, Kerze, Scherben,	Rinder, Forst, Durst, Kreide, Brote, Puls,	15	6	71,4
19.02.2018	Frau, Karte, Puls, Schulter, Kinder, Blase, Krone, Wurm, Gipfel,	Kirche, Freude, Kirsche, Traum, Wurst, Rinder, Konto, Brause, Scherben, Frucht, plus, Kreuze,	9	12	42,9
26.02.2018	Kinder, Frau, Tüme, Flasche, Brote, Kerze, Schalter, Blase, Gipfel, schreiben, Gurken, Kreide, Wurst, Glas,	Furcht, Durst, Birne, Traube, Scherben, Karte, Freude, Würste,	14	8	63,6
05.03.2018	Flasche, plus, Gelder, Kragen, Brote, Turm, Gurke, Birne, Felder, Birke, Graben, Würmer, Gipfel, Frau, Kerze, Traube, Kreide, Bluse, Kunst, Wurm,	Furcht,	20	1	95,2
12.03.2018	Wurst, Puls, Forst, Bruder, Flasche, Wolke, Frost, Würmer, Kreide, Tüme, Kragen, Torte, Gurke, Krone, Turm,	Rinder, Kreuze, Frucht,	15	3	83,3
19.03.2018	Traube, Wurst, Frost, Birke, Furcht, Blume, Bruder, Wurm, Krone, Flasche, Knoten, Turner, Brause, Puls, Scherben, Galopp,	Kirche, Konto, Graben, Rinder, Würste,	16	5	76,2
09.04.2018	Kreise, Tüme, Gleis, Puls, Forst, Gurken, Flasche, Kreide, Graben, Wurst, Kragen, Durst, schreiben, Brause, Frau, Gipfel, Traube, Rinder, Torte,	Schalter, Kreuze, falsche,	19	3	86,4
16.04.2018	Krone, Bluse, Schalter, Gleis, Turm, Kirche, Würste, Traube, Schulter, Turner, Flasche, Gurke, Wolken, Kreise, Frost, Korken, Blume, Frau, Wurst,	Kreuze, Blüte, Wurm, Frucht,	19	4	82,6
23.04.2018	Blüte, Probe, Rinder, Durst, Traum, Frucht, Kunst, Turner, Blase, Flasche, Tüme, Birke, Karte, Frost, Brote, Puls, Kirsche, Gelder,	Kirche, Traube, Korken,	18	3	85,7
07.05.2018	Flasche, Korken, Bluse, Bruder, Wolken, Blase, Kinder, Scherben, Kreuze, Konto, Würmer, Durst, Schalter, Gelder, Torte,	Brause, Gurke, Traum, Freude, Wurst, Galopp, Turner, Puls,	15	8	65,2

Abbildung 14 Qualitative Auswertung in Levumi

Die Lösungswahrscheinlichkeit, die in Abbildung 14 in Prozent angegeben ist, gibt Aufschluss über die Lesegenauigkeit. Tims Lösungswahrscheinlichkeit startet bei 71,4 Prozent und pendelt sich nach einer schwächeren Testung am 19. Februar bei circa 80 Prozent ein. Lediglich in der letzten Testung liest er deutlich ungenauer und kommt nur noch auf circa 65 Prozent richtig erlesener Wörter.

Die beiden Spalten *Anzahl richtig gelöster Items* und *Anzahl falsch gelöster Items* geben quantitativ Auskunft über die Lesegeschwindigkeit. Zu Beginn der Messungen hat Tim 21 Wörter in einer Minute vorgelesen (davon 15 richtig und 6 falsch). In der letzten Testung am 7. Mai hat er 23 Wörter in einer Minute laut vorgelesen (davon 15 Wörter richtig und 8 falsch). Insgesamt verdeutlicht dieser Befund, dass Tim seine

Lesegeschwindigkeit über den dreimonatigen Testzeitraum nicht steigern konnte. Daraus kann für Tim das Förderziel abgeleitet werden, durch gezielte Instruktionen seine Lesegeschwindigkeit zu erhöhen.

Höchste Lösungswahrscheinlichkeit (viertes Quartil): Traube , Kreide , Gipfel , Türme , Puls , Flasche , Blase , Gurke , Krone , Frau , Wurst

Geringste Lösungswahrscheinlichkeit (erstes Quartil): Forst , Freude , Traum , Frucht , Galopp , Furcht

Abbildung 15 Verrechnete Lösungswahrscheinlichkeit von Tim

Die beiden Spalten *Richtig gelöste Items* und *Falsch gelöste Items* weisen durch die qualitative Darstellung der von Tim richtig und falsch erlesenen Wörter darauf hin, welche Wortkonstruktionen ihm beim lauten Vorlesen noch größere Schwierigkeiten bereiten. In Abbildung 14 findet sich in der linken Spalte die richtig gelesenen Wörter pro Messzeitpunkt, wogegen Abbildung 15 die verrechneten Lösungswahrscheinlichkeiten über alle Messzeitpunkte hinweg visualisiert.

Er erliest sowohl Wörter mit zwei Konsonanten am Wortanfang korrekt als auch Wörter mit Kurzvokal in der Stammsilbe. Eine Diskriminierung der beiden Konsonant-Vokal-Strukturen im Sinne einer Minimalpaaranalyse gelingt aber noch nicht hinreichend (beispielhaft zu sehen am 18. März beim korrekt gelesenen Wort *Knoten* gegenüber dem falsch gelesenen Wort *Konto* oder am 9. April beim korrekt gelesenen Wort *Flasche* gegenüber dem falsch gelesenen Wort *falsche*). Somit benötigt Tim linguistisches Übungsmaterial, das ihn bei der Durchgliederung von Wörtern mit einem Kurzvokal in der Stammsilbe und bei Wörtern mit zwei Konsonanten am Wortanfang unterstützen und dazu beiträgt, dass er diese zukünftig korrekt erfassen und auseinanderhalten kann. Zudem empfehlen sich Aufgaben, bei denen Tim mit Wortmaterial konfrontiert ist, bei dem zwei oder mehr Konsonanten am Wortanfang vorkommen. Es bietet sich daher ein systematisches und isoliertes Einüben der oben diskutierten Konsonant-Vokal-Strukturen an, die dann wiederum Voraussetzungen schaffen, Übungen zur Diskriminierung der unterschiedlichen Konsonant-Vokal-Strukturen erfolgreich zu bewältigen (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016). Die qualitative Analyse bietet demzufolge eine Vielzahl konkreter Hinweise, die in der Förderplanung sowie in der konkreten Ausgestaltung von Übungsformaten von Tim

Berücksichtigung finden sollten.

6.4.2 Festlegung des individuellen Förderbedarfs

Grundsätzlich handelt es sich beim Lesen um einen komplexen Vorgang, der von den Leser*innen eine Vielzahl an Teilfertigkeiten erfordert. Wie in Kapitel 2.1 dieser Arbeit ausführlich dargelegt wurde, sind die Automatisierung und das Zusammenspiel solcher Teilfertigkeiten Grundlage für die Bedeutungsrekonstruktion aus Texten und erfordert dementsprechend Übung (Lenhard, 2013). Das Leseflüssigkeitstraining *Levumi und Fredro auf Schatzsuche* kann für Tim eine geeignete Möglichkeit darstellen, seine Leseflüchtigkeitskompetenzen zu verbessern. Dies kann dadurch untermauert werden, dass sich für ihn aufgrund seiner Schwierigkeiten Übungen zum phonologischen Rekodieren zur Verbesserung seiner Lesegenauigkeit ebenso anbieten wie Übungen zur Wortdurchgliederung zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit. Zudem erscheinen für ihn generell Lautleseverfahren förderlich zu sein. An dieser Stelle wäre es angesichts seiner aufgezeigten Lernentwicklung angebracht, mit ihm ein tutorielles Leseverfahren durchzuführen. Angeleitete und überwachte Leseprozesse können ihn dabei unterstützen, genauer zu lesen und somit weniger Fehler bei der Diskriminierung von Minimalpaaren (bspw. Konto-Knoten) zu begehen. Der Grad der Lesegenauigkeit lag bei Tim im Schnitt bei 80 Prozent. In Kapitel zwei wurde mit Verweis auf Rasinski (2003) festgestellt, dass eine texterschließende Lektüre erst ab einer Lesegenauigkeit von über 90 Prozent möglich ist. Demgemäß ist es für Tims weitere Leseentwicklung auch im Hinblick auf hierarchiehohe Prozesse im Leseverständnis wichtig, dass er seine Lesegenauigkeit verbessert. Tims Lehrkräfte sollten deshalb auf Aufgabenformaten des Leseflüssigkeitstraining zurückgreifen, die das genaue Lesen erfordern.

6.4.3 Individualisierung des Lesetrainings auf Grundlage des festgestellten Förderbedarfs

Im Folgenden werden Aufgaben des Leseflüssigkeitstrainings vorgestellt, die für Tim passend erscheinen und daran anschließend Optionen diskutiert, wie der in Kapitel 6.2 prototypische Ablauf des Leseflüssigkeitstrainings an die Leseentwicklung von Tim angepasst werden kann. Um das oben aufgestellte Förderziel für Tim zu erreichen, empfehlen sich Aufgabenformate, die ein sehr genaues Lesen voraussetzen. Im Leseflüssigkeitstraining kann das beispielsweise mit dem Arbeitsbogen Wortfische eingeübt werden (Abbildung 16). Für Tim würde die Aufgabe darin bestehen, in jeder Zeile dasjenige Wort im Bauch des Fisches zu markieren, das mehr als einmal in der entsprechenden Zeile vorkommt. Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe kann durch mehrere Aspekte gesteuert werden. Zum einen können farblich unterschiedlich markierte Silben die visuelle Worterkennung erleichtern. Zum anderen wird der Schwierigkeitsgrad dadurch erhöht, dass auf Wortmaterial zurückgegriffen wird, das sich sowohl semantisch als auch phonologisch ähnlich ist (bspw. Minimalpaare). Für Tims Förderung bietet es sich an, den in Abbildung 16 dargestellten Arbeitsbogen zu nutzen. Das Wortmaterial weist zwar eine semantische und phonologische Ähnlichkeit auf, durch die farbliche Silbensegmentierung wird die Aufgabenstellung, die Wörter auseinanderzuhalten, deutlich vereinfacht. Sollten sich nach kurzer Zeit die Leseleistungen dergestalt verbessern, dass die farbliche Silbendurchgliederung als Unterstützung von Tim zur Diskrimination der Wörter nicht mehr benötigt wird, kann ein zeitnaher Verzicht dazu beitragen, die Intensität solcher Aufgaben für Tim zu steigern.

In jeder Zeile kommt ein Wortfisch mehrfach vor.

Erkennst du sie?

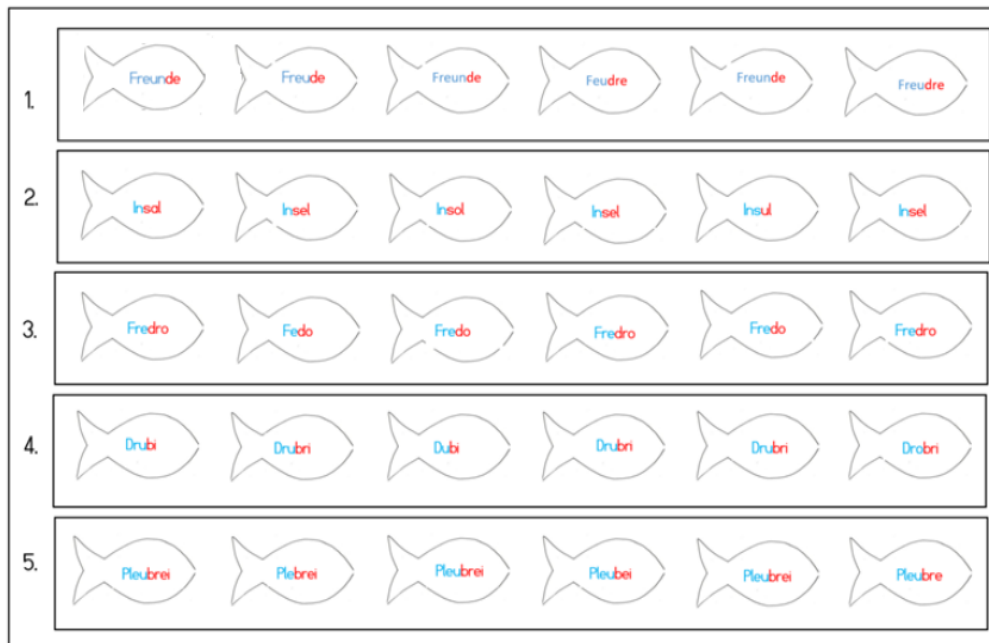



Abbildung 16 Arbeitsbogen Wortfische

Aufgabenformate wie die Wort-Bild-Zuordnungen in Abbildung 17 stellen dagegen ein etwas niederschwelligeres Angebot für Tim dar. Die Aufgabe besteht darin, dasjenige Wort anzukreuzen, das semantisch zu dem am Zeilenbeginn abgedruckten Bild passt. Auch dieses Aufgabenformat kann durch eine farbliche Silbensegmentierung im Schwierigkeitsgrad gesenkt werden. Zusätzlich zu der Zuordnung von Bild zu Wort besteht die Aufgabe darin, die unter den korrekten Wörtern abgedruckten Silben in den linken Kasten zu schreiben. Durch dieses Leserätsel erhalten die Schüler*innen beispielsweise neue Informationen über die inhaltliche Fortsetzung der Rahmenhandlung.

Kreuze das richtige Wort zum Bild an! Trage dann die Silben in den linken Kasten ein.
 Wo finden Levumi und Fredro die dritte Flaschenpost?



Levumi und Fredro finden die dritte Flaschenpost auf der

1 2

3 4 5


1	Privat <small>C i t a t</small>	Pirat <small>C i r</small>	Pilot <small>C i t a t</small>	Provat <small>C i t</small>
2	Kriste <small>C i t a t</small>	Kristre <small>C i t a t</small>	Kiste <small>C i t a t</small>	Kiese <small>C i t a t</small>
3	Falsche <small>C i t a t</small>	Fasche <small>C i t a t</small>	Flasche <small>C i t a t</small>	Fischle <small>C i t a t</small>
4	Kindrer <small>C i t a t</small>	Kindra <small>C i t a t</small>	Kindra <small>C i t a t</small>	Kinder <small>C i t a t</small>
5 	Levumi <small>C i t a t</small>	Levrumi <small>C i t a t</small>	Lavumi <small>C i t a t</small>	Levumi <small>C i t a t</small>

Abbildung 17 Aufgabenformat Wort-Bild-Zuordnung (ohne Bilder)

Wie in Kapitel 6.3.2 angesprochen, empfiehlt sich für Tim ein kooperatives Lautleseverfahren wie das Tandemlesen (Rosebrock & Nix, 2017). Optimalerweise wird Tim dabei dann von einer lesestärkeren Person unterstützt, die in diesem Kontext als Lesemodell dient und bei ungenauem Lesen korrigierend eingreift. Hierfür eignen sich die Levumi-Lesegeschichten in Schwarzdruck. Gegebenenfalls bietet es sich dabei an, Tim in einer vorab geschalteten Leiselesephase die Aufgabe zu geben, die Wörter der Geschichte mit Silbenbögen zu durchgliedern. Damit kann auch für die Lehrkraft festgestellt werden, inwieweit Tim die Silbendurchgliederung als Hilfsmittel für das phonologische Rekodieren nutzt. Falls dies organisatorisch innerhalb des Fördersettings nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Sowohl für das Tandemlesen als auch für das wiederholte Lautlesen eignen sich für Tim die Levumi-Lesegeschichten des Leseflüssigkeitstrainings. Sie sind so aufbereitet, dass eine farbliche Silbensegmentierung Tim beim phonologischen Rekodieren unterstützen kann (Abbildung 18).

1 Auf der Insel Triblokrau



2 Levumi und Fredro sind auf der Insel Triblokrau.

3 Am Strand treffen sie einen Mann.

4 Es ist Glubrottri.

5 Glubrottri freut sich.

6 Levumi und Fredro haben alle Briefe gefunden.

7 Glubrottri gibt den Freunden die Schatzkiste.

Abbildung 18 Beispiel einer konstruierten Levumi-Lesegeschichte mit zweifarbigen Silbentrennern

7 Diskussion

In dieser Arbeit wurde mit dem neu konzipierten Leseflüssigkeitstraining *Levumi und Fredro auf Schatzsuche* ein Vorschlag für die Gestaltung eines additiven Interventionskonzepts für den Bereich Lesen im Kontext der Nutzung der Online-Lernverlaufsplattform Levumi gemacht. Im Fokus steht dabei die additive Förderung der Leseflüssigkeit gemäß der Levumi-Tests auf Niveausstufe 4. Levumi versteht sich als Lernverlaufdiagnostik für den inklusiven Unterricht. Die Umsetzung des inklusiven Unterrichts erfordert die Entwicklung von Unterrichtskonzepten, die schnell und mit den vorhandenen schulorganisatorischen Möglichkeiten realisiert werden können. Mit dem Rtl-Modell wurde ein präventives Förderkonzept dargestellt, was einen ganzheitlichen Umbau der Schulstruktur voraussetzen würde. Rtl ist in seiner originären Form derzeit in der deutschen Schullandschaft aus organisatorischen und personalen Gründen nicht flächendeckend umsetzbar. CBM-Tests, die den Lernverlauf von Schüler*innen überwachen, haben jedoch das Potenzial auf der Ebene des Unterrichts

präventive Förderkonzepte zu implementieren. Der in Kapitel 6.4.1 vorgestellte Förderkreislauf mit Lernverlaufdiagnostik zeigt eindrucksvoll, welche Möglichkeiten Lehrkräfte auf der Ebene des eigenen Unterrichtshandelns haben, um auf die heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen ihrer Lerngruppen angemessen zu reagieren und somit einzelne Aspekte des Rtl-Modell umzusetzen. Zwar ist Inklusion nicht mit Prävention gleichzusetzen, aber angesichts des noch immer in der deutschen Sonderpädagogik vorherrschenden Leitprinzips remedialer Förderung, kann dies dazu führen, dass Lernrückstände frühzeitig erkannt werden und sich nicht verfestigen. Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien haben beispielsweise für den Bereich Lesen verdeutlicht, dass ein nicht geringer Anteil an Schüler*innen bereits sehr große Lernlücken zeigt, die kurzfristig im Regelschulunterricht nicht mehr aufgeholt werden können. Besonders vor dem aufgezeigten Hintergrund, dass Lehrkräfte im Regelschulunterricht Lernrückstände im basalen Unterricht häufig erst recht spät erkennen, stellt die Arbeit mit Lernverlaufdiagnostik eine gute Alternative dar. Ausschlaggebend für das Ziel war das in der CBM-Literatur diskutierte Forschungsdesiderat hinsichtlich angemessener Fördermaterialien, die sich eng an die Kompetenzniveaus der Aufgabenformate der CBM-Tests orientieren. Die Forschung hat diesbezüglich gezeigt, dass Lehrkräfte auf zusätzliche Materialien angewiesen sind, um eine erfolgreiche datenbasierte Förderung zu konzipieren.

Die Forschungsfrage, die in dieser Arbeit handlungsleitend war, bezog sich auf die konkrete Ausgestaltung eines Leseflüssigkeitstrainings als Form sekundärer Prävention. Zunächst wurden dafür allgemeine Kriterien rund um eine Verschränkung von CBM-Lesetests und Leseflüchtigkeitsförderung aus der Forschungsliteratur abgeleitet. Nachfolgend soll das konzipierte Leseflüssigkeitstraining vor dem Hintergrund dieser Kriterien reflektiert werden.

Das Leseflüssigkeitstraining versucht dem **Kriterium der Passung** gerecht zu werden, in dem es Lehrkräften Material bereitstellt, das generell individualisier- und erweiterbar ist. Zudem ist das beigefügte Material bereits auf mehreren Ebenen differenziert. So können Lehrkräfte beispielsweise je nach Bedarf die Lesegeschichten mit oder ohne zweifarbige Silbentrenner nutzen oder die Arbeitsbögen auf der Grundlage datenbasierter Entscheidungen sowohl vom Wortmaterial als auch von den Auf-

gabenformaten anpassen. Dabei ist kritisch zu reflektieren, dass die Rahmenhandlung der Lesengeschichten den verwendeten Wortschatz einschränkt. In Abgleich mit dem Anforderungsniveau der Levumi-Lese-flüssigkeitstests auf Niveaustufe 4 wurde versucht, einen möglichst differenzierten Wortschatz mit Unterstützung eines Primar-schulgrundwortschatzes anzubieten. Dennoch besteht die Option, dass Lehrkräfte die Rahmenhandlung individuell erweitern und dabei einen Wortschatz verwenden der für die Lernentwicklung ihrer Schüler*innen passender ist. Diese Problematik besteht ebenfalls beim Komplexitätsgrad der Textgestaltung der Leseschichten. Es wurden Leseschichten konstruiert, deren Schwierigkeitsgrad im Kontext einer Operationalisierung mit dem Lix-Index als sehr leicht eingestuft werden kann. Die Idee dahinter war, den leserbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen gerecht zu werden, deren Worterkennungslösungen noch nicht so weit automatisiert sind, dass sie in der Lage wären, schwierigere Texte flüssig zu erlesen. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass die Komplexität der Leseschichten nicht immer passgenau zu den Lesevoraussetzungen der Schüler*innen passt. Für die einen werden auch sehr leichte Texte noch eine unüberbrückbare Hürde darstellen, wogegen sie für andere nach kurzer Zeit möglicherweise schon zu leicht sind, um die Ausbildung einer adäquaten Leseflüssigkeit weiter effektiv zu unterstützen.

Alternativ wäre es möglich, zukünftig thematisch gleiche Texte zusätzlich zur zweifarbigen Silbenmarkierung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (zum Beispiel orientiert am LiX-Index) anzubieten. Zu bedenken ist hierbei auch noch, dass bislang nur rudimentär darüber nachgedacht wurde, die Materialien sprachsensibel für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu konzipieren. Beim Kriterium der Passung spielt aber nicht nur das zugrunde gelegte Wortmaterial eine Rolle, sondern auch die Gestaltung im Hinblick auf die Altersangemessenheit. Mit dem Thema Schatzsuche wurde ein für Kinder in der Altersklasse von 7-10 Jahren ein bewährtes Motiv angeboten.

Das Leseflüssigkeitstraining versucht das **Kriterium der Verschränkung** umzusetzen, indem sich das recherchierte Wortmaterial für die Aufgabenformate und die Leseschichten an der Komplexität der Schwierigkeitsstufe der Levumi-Lese-flüssigkeitstests anlehnt. In Bezug auf das vorherige Kriterium der Passung ist hierbei jedoch einschränkend zu bedenken, dass sich das Leseflüssigkeitstraining lediglich auf die Niveaustufe 4 der Leseflüssigkeitstests in Levumi beschränkt. Dies bedeutet,

dass alle Buchstaben erfasst werden und eine hohe Variabilität des Wortschatzes gewährleistet ist. Auf der anderen Seite kann dieses Training auch nur von den Kindern in Anspruch genommen werden, die sich bereits bezüglich ihrer Lesekompetenz auf der Niveaustufe 4 befinden.

Das **Kriterium der Flexibilität** wird dadurch eingelöst, dass eine flexible Gestaltung der Materialien im Rahmen sekundärer Prävention möglich ist. Wie bereits beim **Kriterium der Passung** angesprochen, hängt dies natürlich immer von dem Engagement der jeweiligen Lehrkraft ab, inwiefern die Materialien datenbasiert angepasst werden. Zudem ist das Material in verschiedenen Sozialformen einsetzbar. Es eignet sich sowohl als Einzel- oder Kleingruppenförderung als auch für die Unterrichtsgestaltung. Die Stundenbilder im Anhang verdeutlichen den flexiblen Charakter durch den Verzicht auf genaue Zeitangaben. Einzelne Phasen wie die Gestaltung des Bodenbildes können für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lesegeschichten auch übersprungen werden.

Das **Kriterium der Evidenzbasierung** wird in diesem Leseflüssigkeitstraining dahingehend berücksichtigt, dass sich an die Gestaltung evidenzbasierter Konzepte der Leseförderung orientiert. Direkt instruktive Verfahren wechseln sich ab mit handlungsorientierten Methoden. Da es aber beispielsweise hinsichtlich der Lautleseverfahren bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten bislang keine eindeutigen Befunde gibt, muss sich das Konzept erst in der Praxis beweisen. Eine formative und summative Evaluation durch empirische Studien steht derweil noch aus. Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie mit einem multiplen Grundratenversuchsplan über Personen (Kazdin, 2011) soll dabei die Wirksamkeit des Trainings überprüft werden. Dabei soll das Training jeweils in Gruppen mit sechs Schüler*innen aus zweiten Klassen aus drei Grundschulen im Ruhrgebiet durchgeführt werden. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse werden wiederum in die Weiterentwicklung des Trainings miteinfließen.

Das **Kriterium der Ganzheitlichkeit** wird in dem Leseflüssigkeitstraining dadurch berücksichtigt, dass beispielsweise durch die Gestaltung des Bodenbildes nicht nur die Prozessebene des Lesens angesprochen wird, sondern auch die personale und soziale Ebene im Mehrebenenmodell des Lesens gefördert werden. Die Aussicht auf Gestaltung eines Bodenbildes im Anschluss an die Lektüre erhöht die Motivation

bei leseschwächeren Schüler*innen und führt möglicherweise dazu, dass sie sich intensiver mit dem Text auseinandersetzen. Der Teufelskreis aus schwachen Leseleistungen und Abwehrhaltungen und Anstrengungsvermeidung gegenüber dem Lesen kann so vielleicht etwas durchbrochen werden.

Diese Arbeit verfügt über einige Limitationen, die innerhalb dieses Kapitels kurz reflektiert werden sollten. Das in dieser Arbeit konzipierte additive Leseflüssigkeitstraining bezieht sich ausschließlich auf die Niveaustufe 4 der auf der Online-Lernverlaufsdiagnostik angebotenen Leseflüssigkeitstests. Für den Einsatz in unteren Niveausstufen ist es auf Grundlage seiner engen Anbindung an den KLA nur bedingt geeignet. Zudem wurde entschieden, sich mit diesem Training auf die sublexikalische Verarbeitungseinheit der Silbe zu fokussieren. Ältere Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten verfügen aber möglicherweise bereits über die Strategie, bei der Lektüre auf Morphemcluster zurückzugreifen. Die Berücksichtigung von Morphemcluster zur Automatisierung hierarchieniedriger Leseprozesse stellt im Leseerwerbsverlauf ebenfalls eine wichtige Grundlage für sinnverstehendes Lesen dar und sollte innerhalb des basalen Leseunterrichts angebahnt und gefestigt werden. Außerdem wurde bei der Konzeption der Fokus nicht explizit auf Kinder gelegt, die Deutsch als zweite Sprache erlernen und somit ganz individuelle Lernbedürfnisse haben. Für zukünftige Weiterentwicklungen wird es Aufgabe sein, diese Punkte genauer zu analysieren und gegebenenfalls mit in die Trainingskonzeption einfließen zu lassen.

8 Fazit und Ausblick

Im Zuge der Umsetzung der UN-BRK geraten schulische Akteur*innen vermehrt unter Handlungsdruck, angemessene Konzepte zu implementieren, um den Anforderungen des inklusiven Unterrichts nach Individualisierung und Differenzierung gerecht zu werden. Dabei werden innerhalb der sonderpädagogischen Forschung vermehrt präventiv orientierte Förderkonzepte diskutiert, welche die remediale Ausrichtung der Sonderpädagogik in Frage stellen. Solche präventiv orientierten Konzepte benötigen eine neue Form pädagogischer Diagnostik, die ermöglicht Lernenwicklungen von Schüler*innen systematisch zu überwachen und gegebenenfalls frühzeitig zu intervenieren.

Mit der Lernverlaufsdagnostik wird in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Forschung seit circa 10 Jahren ein Instrument diskutiert, das von seiner Ausrichtung her Grundlage präventiv orientierter Förderung sein kann. Lehrkräfte werden damit in die Lage versetzt, die Lernprozesse ihrer Schüler*innen hinsichtlich der Wirksamkeit des angebotenen Unterrichts zu reflektieren und vor dem Hintergrund der erhobenen Daten anzupassen und weiterzuentwickeln. In der Forschung zu Lernverlaufsdagnostik hat sich aber gezeigt, dass Lehrkräfte neben diagnostischen Kompetenzen auch zusätzliches Material benötigen, um datenbasierte Förderentscheidungen in konkretes Unterrichtshandeln abzuleiten. Die zurzeit am Markt befindlichen Lernverlaufsdagnostikinstrumente berücksichtigen diesen Umstand nur unzureichend. Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend, war das Ziel dieser Arbeit, ein additives Trainingskonzept zu entwickeln, das Lehrkräfte in der Gestaltung von Interventionsmaßnahmen direkt anwenden können.

Ausgehend vom Leseflüssigkeitstest der Online-Lernverlaufsplattform Levumi wurde auf Grundlage eines bereits vorhandenen Lehrer*innenhandbuchs zur Information über Förderansätze ein additives Trainingsmaterial entwickelt. Dazu wurde in einem ersten Schritt analysiert, welche Teilprozesse bei der Herausbildung einer angemessenen Leseflüssigkeit von Bedeutung sind. In einem weiteren Schritt wurden bereits vorhandene Interventionen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und dahingehend bewertet, inwiefern sich ihr Einsatz innerhalb eines sekundärpräventiven Fördersetting eignet. Um mit dem Training möglichst eng die an den Kompetenzanforderungen der

mit den Levumi-Lese-flüssigkeitstests abgeprüften Fähigkeiten anzuknüpfen, wurde sich bei der Gestaltung des Trainings u.a. auf die Struktur des KLA bezogen. Das konzipierte Lesetraining stellt ein theoriebasiertes whole-in-one-Paket für Lehrkräfte dar, die mittels formativer Diagnostik mit den Levumi-Lese-flüssigkeits auf Niveaustufe 4 die Leseentwicklung ihrer Schüler*innen identifizieren und Handlungsoptionen benötigen, auf Grundlage der CBM-Daten Förderziele abzuleiten und konkrete Interventionsphasen zu initiieren. Im Sinne der Implementationsforschung einer evidenzbasierten sonderpädagogischen Praxis stellt dieses Trainingskonzept demnach den ersten Schritt der Theoriebasis dar. Weitere Forschungs-bemühungen sollten sich neben der Ausdifferenzierung des Materials auf die formative und summative Evaluation dieses Trainingskonzepts konzentrieren. Damit besteht im Austausch mit der schulpädagogischen Praxis die Möglichkeit, das Konzept auf seine Praktikabilität und seine Wirksamkeit hin zu überprüfen. Zukünftig wird angestrebt, weitere Fördermaterialien auf unterschiedlichen Niveaustufen zu konzipieren, um eine erfolgreiche Verschränkung von Lernverlaufsdagnostik und Förderplanung in der schulischen Praxis zu gewährleisten.

9 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (Brennpunkt Schule, 3. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). *Lesen - Verstehen - Lernen - Schreiben*. Wien: Jugend und Volk.
- Becker-Mrotzek, M., Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und schreiben lehren und lernen. Grundlagen für die Schulentwicklung - ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 154). München: Oldenbourg.
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen - Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 20–32). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction-(ATI-) und Response to Intervention-(RTI-) Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 61–81). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard-Universität* (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755, S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J. & McDonagh, S. H. (2012). Fluency. The Link between Decoding and Comprehension for Struggling Readers. In C. L. Z. Blachowicz, K. Lems & T. V. Rasinski (Hrsg.), *Fluency instruction. Research-based best practices* (2nd ed., S. 90–113). New York: The Guilford Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. *Exceptional Children*, 52 (3), 219–232.
- Deno, S. L., Mirkin, P. K. & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children*, 49 (1), 36–45.
- Diehl, K. (2011). Innovative Lesediagnostik - Ein Schlüssel zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (5), 164–172.
- Diehl, K. (2014). Lesekompetenzen formativ evaluieren mit dem IEL-1 - Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 145–164). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Diehl, K. (2017). Inklusion im Deutschunterricht. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 57–98). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2007). Curriculumnahe Lernfortschrittsmessungen. *Sonderpädagogik*, 37, 195–211.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2016). *Kieler Leseaufbau* (9. Auflage). Kiel: Veris-Verl.

- Ennemoser, M. (2014). Response to Intervention als schulisches Förderkonzept. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte, S. 505–516). Göttingen, Niedersachs: Hogrefe Verlag.
- Espin, C. A., Wayman, M. M., Deno, S. L., McMaster, K. L. & Rooij, M. de. (2017). Data-Based Decision-Making: Developing a Method for Capturing Teachers' Understanding of CBM Graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (1), 8–21. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12123>
- Ferri, B. A. (2016). Response to Intervention: Persisting Concerns. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 217–231). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2017). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit* (Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2, 11. Auflage). Augsburg: Auer.
- Förster, N. & Souvignier, E. (2011). Curriculum-based measurement: Developing a computer-based assessment instrument for monitoring student reading progress on multiple indicators. *Learning Disabilities*, 9 (2), 21–44.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Development Dyslexia. In K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S. 301–330). London: Erlbaum.
- Fuchs, L. S. (2004). The past, present and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology review*, 33, 188–192.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239–256.
- Gailberger, S. (2016). Leseflüssigkeit spielerisch fördern. Lesen üben mit dem Ich-Du-Wir-Würfel. *Deutsch differenziert*, 11 (2), 24–30.
- Gailberger, S. & Nix, D. (2013). Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (Pädagogik, S. 32–69). Weinheim: Beltz. Zugriff am 17.07.18.
- Galuschka, K. & Schulte-Körne, G. (2015). Evidenzbasierte Interventionsansätze und forschungsbasierte Programme zur Förderung der Leseleistung bei Kindern und Jugendlichen mit Lesestörung – Ein systematischer Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (3), 473–487. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0650-6>
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf - ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2, S. 39–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016a). *Lern-Verlaufs-Monitoring LEVUMI Lehrerhandbuch*. Zugriff am 12.09.2018. Verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35765/2/CBM_Lehrerhandbuch%20LEVUMI_final_1.1%20September.pdf <https://doi.org/10.17877/DE290R-17792>
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016b). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. www.LEVUMI.de. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (10), 444–454.
- Gebhardt, M., Heine, J.-H. & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 246–258. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art28d>
- Gebhardt, M., Sälzer, C. & Tretter, T. (2014). Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 40 (1), 22–31.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G.P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland - eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211–229.
- Gold, A. (2009). Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei leseschwachen Hauptschülern. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (Lesesozialisation und Medien, S. 151–164). Weinheim: Juventa-Verl.
- Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. & Rosebrock, C. (2011). Leseflüssigkeit und Textverstehen. Vom flüssigen zum verstehenden Lesen. *lernchancen* (81/82), 52–59.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grünack, I., Mühlens, H. & Waldmann, E. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Hrsg.). (2011). *Unterrichtsentwicklung. Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg - Rechtschreiben*. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Grundschule/2011_11_25_GWS_1_WEB.pdf
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239–254. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755, S. 275–290). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartke, B. (2017). Gelingende Inklusion - das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 11–19). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen* (Fördern lernen - Prävention, Band 18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, E. (2008). Konzeption und Diagnostik von schriftsprachlichen Lernstörungen im Responsiveness-to-Intervention-Modell: eine kritische Würdigung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, 123–137.
- Hartmann, E. (2010). Wirksamkeit von Interventionen zur Leseflüssigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung: Synopse systematischer Übersichtsarbeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (3), 224–238. <https://doi.org/10.2378/vhn2010.art19d>
- Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 25–33.
- Hartmann, E. & Niedermann, A. (2006). Leseflüssigkeit als wichtiger Zielbereich der Förderung leseschwacher Kinder. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze und Anwendungsmöglichkeiten von Pattern Books. *MitSprache* (1), 5–22.
- Hartmann, E. & Niedermann, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (4), 44–47.
- Heimlich, U. & Schmid, A. C. (2018). Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulen - Schulorganisatorische Aspekte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 9, 1. Auflage, S. 14–65). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Hintz, A.-M. & Grünke, M. (2009). Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspacherwerb bei lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 45–61.
- Hinz, A. (2016). Response-to-Intervention - eine (Schein-)Lösung für die Herausforderung inklusionsorientierter Diagnostik?! In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 243–257). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holle, K. (2010). Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation* (Utb-studi-e-book, 3110 : Schulpädagogik, Didaktik Deutsch, 2., durchges. Aufl., S. 103–165). Paderborn: Schöningh.
- Hölz, A. (2015). Kurzzeitige Effekte eines Trainings der Leseflüssigkeit von leseschwachen Kindern mit isolierten Silben und Morphemen. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 153–171.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 312–322.
- Huber, C., Grosche, M. & Schütterle, P. (2013). Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. *Gemeinsam leben* (2), 79–90.
- Jungjohann, J., DeVries, J. M., Gebhardt, M. & Mühling, A. (2018). Levumi: A Web-Based Curriculum-Based Measurement to Monitor Learning Progress in Inclusive Classrooms. In K. Miesenberger & G. Kouroupetroglou (Hrsg.), *Computers Helping People with Special Needs* (Lecture Notes in Computer Science, Bd. 10896, S. 369–378). Cham: Springer International Publishing.
- Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Lernverlaufsdiagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen. Verschränkung von Lernverlaufsdiagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In F. Hellmich, Görel & M.F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 160–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungjohann, J., Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2017a). *Förderansätze im Lesen mit LEVUMI*. Zugriff am 12.09.2018. Verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/36024/1/F%c3%b6rderans%c3%a4tze_Lehrerhandbuch%20LEVUMI.PDF
- Jungjohann, J., Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2017b). *Förderansätze im Lesen mit LEVUMI*. Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.
- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (1), S. 100–118.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755, S. 123–140). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs. Methods for clinical and applied settings*. 2. ed. New York: Oxford University Press.
- Keuning, T., van Geel, M. & Visscher, A. (2017). Why a Data-Based Decision-Making Intervention Works in Some Schools and Not in Others. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (1), 32–45. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12124>
- Klauer, K. J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 16–26.
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 1–17). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Klemm, K. (2018). Inklusion und Exklusion im Bildungssystem: Unterschiedliche Förderorte und schulische Leistungen. In K. Hurrelmann & K. Rathmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Auflage, S. 33–45). Weinheim: BeltzJuventa.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung; mit 20 Abbildungen und 100 Übungsfragen* (UTB, 2472: Pädagogik, Psychologie, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kolke, S., Liebers, K. & Schmidt, C. (2017). Leistungsentwicklung in inklusiven Settings in der Sekundarstufe - Befunde aus den Begleitstudien im Schulversuch ERINA. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 139–147). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Euker, N. (2016). Evidenzbasierte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung - Chancen und Grenzen des Konzepts. In J. Kuhl & N. Euker (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (1. Auflage, S. 19–38). Bern: Hogrefe.
- Kuhl, J., Euker, N. & Ennemoser, M. (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (1).
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käppler, C., Quniten, S., Ritterfeld, U. et al. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62 (4), 383–393.
- Kuhl, J. & Hecht, T. (2014). Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementierung von Diagnostik und Förderung - Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (11), 406–415.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule - Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 19 (37), 44–61.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung* (Lehren und Lernen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2018). *Lesbarkeitsindex (LiX)*. Zugriff am 27.06.2018. Verfügbar unter <https://www.psychometrica.de/lix.html>
- Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S. et al. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 101–125). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb* (Utb-studi-e-book, Bd. 2946, 1. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- Mühling, A., Gebhardt, M. & Diehl, K. (2017). Formative Diagnostik durch die Onlineplattform LEVUMI. *Informatik-Spektrum*, 40 (6), 556–561. <https://doi.org/10.1007/s00287-017-1069-7>
- Müller, B., Križan, A., Hecht, T., Richter, T. & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2 (3), 131–146. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000039>
- Müller, B., Otterbein-Gutsche, G. & Richter, T. (2018). Praxis psychologischer Beratung (und Intervention): Leseförderung mit Silben und Sprachsystematik. Konzeption eines Trainingsprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), 52. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art03d>
- Müller, B. & Richter, T. (2017). Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch. Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (1. Auflage, S. 236–251). Weinheim: Beltz Juventa.

- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S. & Ennemoser, M. (2017). Effects of a Syllable-Based Reading Intervention in Poor-Reading Fourth Graders. *Frontiers in Psychology, 8*, 1635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01635>
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.-H. & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Unterrichtswissenschaft, 45* (2), 175–192.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Bd. 15, S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht* (Lesesozialisation und Medien). Weinheim: Juventa.
- Nussbeck, S. (2007). Evidenz-basierte Praxis-ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik, 37* (2/3), 146–155.
- Rasinski, T. (2003). *The Fluent Reader. Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership, 61* (6), 46–51.
- Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Lesesozialisation und Medien / Herausgegeben von Bettina Hurrelmann und Gisela Wilkending, 3. Aufl., S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Richter, T. & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch. Schrift-spracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (1. Auflage, S. 51–66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ritter, C. (2006). *Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lesetrainings auf Silbenbasis*. Potsdam: Dissertation Universität Potsdam.
- Ritter, C. & Scheerer-Neumann, G. (2009). *PotsBlitz - Potsdamer Lesetraining. Förderung der basalen Lesefähigkeiten; [das neue Übungsprogramm zur Förderung der Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit]* (1. Aufl.).
- Rödler, P. (2016). RTI-ein Konzept der Entkulturierung von Lernen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 232–242). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -Didaktik. *Didaktik Deutsch* (20), 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik. Und der systematischen schulischen Leseförderung* (8. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (Praxis Deutsch, 5. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch* (28), 33–58.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (Lehren und Lernen, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Schmitt, C. & Lammers, D. (2015). Faszination Bodenbilder. Erzählen, zuhören, wahrnehmen und gestalten. *Grundschule Deutsch*, 45, 20–22.
- Schneider, W. & Marx, P. (2008). Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In F. Petermann, W. Schneider & N.-P. Birbaumer (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Entwicklungspsychologie, Bd. 7, S. 237–273). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Souvignier, E. (2018). Computerbasierte Lernverlaufsdagnostik. *Lernen und Lernstörungen*, 7 (4), 219–223. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000240>
- Souvignier, E. & Förster, N. (2011). *Effekte prozessorientierter Diagnostik auf die Entwicklung der Lesekompetenz lese-schwacher Viertklässler. Effects of curriculum-based measurement on reading achievement in fourth graders*. Lengerich: Pabst Science Publ.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Souvignier, E., Förster, N. & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments - Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 221–237). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Strathmann, A. M. (2014). Lernverlaufsdagnostik Mathematik für zweite bis vierte Klassen (LVD-M). In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 203–220). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2012). *LVD-M 2-4. Lernverlaufsdagnostikn -Mathematik für zweite bis vierte Klassen* (Hogrefe Schultests). Göttingen, Niedersachs: Hogrefe.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft XXII*, 6–9.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading. Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488–494.
- Van Ackeren, I. & Kühn, S. M. (2017). Homogenität und Heterogenität im Schulsystem. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4755, S. 175–190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69 (4), 391–409.
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 33–56). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. et al. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell* (1. Auflage, neue Ausgabe). Münster: Waxmann.
- Voß, S. & Gebhardt, M. (2017). Editorial Schwerpunktthema: Verlaufsdagnostik in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 95–97.
- Voß, S. & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Bd. 12, 1. Aufl., S. 83–99). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. et al. (2016). Evaluationsergebnisse des Projekts "Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)" nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 133–149.

- Walter, J. (2001). *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden* (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Walter, J. (2006). Wiederholtes Lesen (Repeated Reading) und das Training basaler Lesefertigkeit mit dem Programm Textstrahler: Eine erste experimentelle Pilotstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (10), 362–370.
- Walter, J. (2008a). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (59), 202–215.
- Walter, J. (2008b). Curriculumbasiertes Messen (CBM) als lernprozessbegleitende Diagnostik: Erste deutschsprachige Ergebnisse zur Validität, Reliabilität und Veränderungssensibilität eines robusten Indikators zur Lernfortschrittsmessung. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (2), 162–176.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmeier, A., Artelt, C. & Pfost, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–283). Münster: Waxmann.
- Wember, F. B. (1999). *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Neuwied: Luchterhand.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31 (3), 161–181.
- Wember, F. B. & Greisbach, M. (2018). Zwischen individueller Leseförderung und inklusivem Unterricht - Didaktische Aspekte der Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 9, 1. Auflage, S. 133–213). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38.
- Zeuch, N., Förster, N. & Souvignier, E. (2017). Assessing Teachers' Competencies to Read and Interpret Graphs from Learning Progress Assessment: Results from Tests and Interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (1), 61–70. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12126>

III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übungswortschatz auf der Basis ausgewählter linguistischer Schwierigkeiten der Levumi-Leseflüssigkeitstests auf Niveaustufe 4	48
---	----

IV Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Teilprozesse im Leseverständnis (Lenhard, 2013,15).....	14
Abbildung 2 Zwei-Wege-Modell der Worterkennung (Coltheart et al., 2001, 213).....	15
Abbildung 3 Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens (Klicpera et al., 2017, 29).....	16
Abbildung 4 Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2017,15)	17
Abbildung 5 Merkmalsklassen der Lesekompetenz (Lenhard, 2013, 27).....	19
Abbildung 6 Im RTI-Ansatz vorgesehene präventiven Förderebenen (Blumenthal et al., 2014,S.71)	32
Abbildung 7 Stufen des KLA (Dummer-Smoch & Hackethal, 2016,11) in Verbindung mit den Niveaustufen der Levumi-Lese-flüssigkeitstests	38
Abbildung 8 Förderbausteine und Entwicklungsbereiche von Levumi (Jungjohann et al., 2017, S.9)	39
Abbildung 9 Beispiel einer konstruierten Levumi-Lesegeschichte.....	50
Abbildung 10 Beispiel für ein Bodenbild im Kontext des Lese-flüssigkeitstrainings.....	53
Abbildung 11 Beispiel für zweifarbige Silbenkarten	54
Abbildung 12 Förderplanung mit Lernverlaufsdagnostik (Jungjohann & Gebhardt, 2018)	56
Abbildung 13 Individualgraph in Levumi	57
Abbildung 14 Qualitative Auswertung in Levumi	58
Abbildung 15 Verrechnete Lösungswahrscheinlichkeit von Tim.....	59
Abbildung 16 Arbeitsbogen Wortfische.....	62
Abbildung 17 Aufgabenformat Wort-Bild-Zuordnung.....	63
Abbildung 18 Beispiel einer konstruierten Levumi-Lesegeschichte mit zweifarbigen Silbentrennern	64

VI Anhang

Sitzung 1

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung und Vorstellung - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Hal-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk zeigt Figur Levumi - Erzählimpuls: Habt ihr die Figur schon einmal gesehen? - Lk zeigt SuS die Figur von Fredro und gibt kurzen Einblick in die folgende Geschichte (Erzählimpuls: Freunde, die spannende Abenteuer erleben und einen Schatz finden wollen). - Lk erzählt mündlich die Lesegeschichte 1 und legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild (inklusive der Silbenkarten). - Die SuS erhalten nach Fertigstellung des Bodenbildes ihre Schatzsuchermappe ausgehändigt. Darin befindet sich ein Deckblatt (siehe Anhang) und der Lesetext 1 in Silbenschrift. Die SuS setzen sich an ihren Arbeitsplatz und schreiben ihren Namen auf das Deckblatt. 	SK*	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - Transparenz schaffen - Einführung in die Methode Bodenbild - Erlesen der Wörter mithilfe von zweifarbigen Silbenkarten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe (Vorlage siehe Anhang) - Eine Biegefigur männlich - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Mehrere Bauklötzchen, Lego oder ähnliches - Bildkarte Schaufel (siehe Anhang) - Bildkarte Sandburg (siehe Anhang) - Bildkarte Korke (siehe Anhang) - Silbenkarten zu Lesetext 1 (siehe Anhang) - Schnellhefter mit einem Deckblatt und Lesetext 1 in Silbenschrift in Gruppenstärke (im Folgenden Schatzsuchermappen genannt) (Vorlagen siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk klärt SuS über die Silbenschrift und die Zahlen vor jeder Zeile auf. - Die SuS lesen den Lesetext 1 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung leises Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 1 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen
<ul style="list-style-type: none"> - SuS und Lk resümieren SuS anhand des Bodenbildes die Geschichte. Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn - Ritualisierter Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialien des Bodenbildes - Silbenkarten

Sitzung 2

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Hal-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk öffnet ein schwarzes Tuch, auf dem die Silbenkarten aus Sitzung 1 korrekt angeordnet liegen. Reihum erlesen die SuS ein Wort und nehmen sich die entsprechenden Silbenkarten. - Die SuS dürfen sich die Gegenstände, die ihre Wörter beschreiben aus dem Materialkorb nehmen und gemeinsam das Bodenbild aus Sitzung 1 gestalten. Hier empfiehlt es sich, einen kurzen Erzählimpuls seitens der SuS zuzulassen. Meistens sind die SuS in dieser Phase sehr motiviert. - Die SuS erhalten nach Fertigstellung des Bodenbildes ihre Schatzsuchermappe ausgehändigt. Darin befindet sich nun zusätzlich der Lesetext 1 in Schwarzdruck. 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - Erlesen der Wörter mithilfe von zweifarbigen Silbenkarten - Silbenkarten zu Gegenständen zuordnen und im Bodenbild verorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein großes Tuch in schwarz - Ein Levumi aus Pappe - Eine Biegefigur männlich - Materialien für das Bodenbild - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Mehrere Bauklötzchen, Lego oder ähnliches - Bildkarte Schaufel - Bildkarte Sandburg - Bildkarte Korken - Silbenkarten zu Lesetext 1
<ul style="list-style-type: none"> - Lk erklärt SuS, wie sie Silbenbögen einzeichnen sollen. Es kann auf die Rituale am Anfang und Ende einer Einheit verwiesen werden sowie auf die Silbenkarten und Lesetext 1 in Silbenschrift aus Sitzung 1. Dennoch sollten SuS ohne Vorlage dieses Textes selbstständig Silbenbögen in den Text einzeichnen. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 1 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 1 in Schwarzdruck in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächerem Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen– Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 1 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbogen LG 1 – Anfangssilben finden 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefende Übung - Anfangssilben finden 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbogen LG 1 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

*SK = Stuhlkreis; EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; Lk = Lehrkraft; SuS = Schülerinnen und Schüle

Sitzung 3

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Hal-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich zusätzlich der Lesetext 2 in Silbenschrift. 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 2 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung leises Lesen – Leseflüssigkeit verbessern; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 2 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Leseschicht 2 (inklusive der Silbenkarten). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe (Vorlage siehe Anhang) - Zwei Biegefiguren männlich - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Silbenkarten zu Lesetext 2 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 4

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Ha-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk öffnet ein schwarzes Tuch, auf dem die Silbenkarten aus Sitzung 3 korrekt angeordnet liegen. Reihum erlesen die SuS ein Wort und nehmen sich die entsprechenden Silbenkarten. - Die SuS dürfen sich die Gegenstände, die ihre Wörter beschreiben aus dem Materialkorb nehmen und gemeinsam das Bodenbild aus Sitzung 3 gestalten. - Die SuS erhalten nach Fertigstellung des Bodenbildes ihre Schatzsuchermappe ausgehändigt. Darin befindet sich nun zusätzlich der Lesetext 2 in Schwarzdruck 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - Erlesen der Wörter mithilfe von zweifarbigen Silbenkarten - Silbenkarten zu Gegenständen zuordnen und im Bodenbild verorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialkorb mit Materialien aus Bodenbild zu Lesetext 2 - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 2 in Schwarzdruck und zeichnen Silbenbögen ein. Zur Überprüfung darf hinterher mit dem Lesetext 2 in Silbenschrift abgeglichen werden 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 2 in Schwarzdruck in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächerem Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 2 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbogen LG 2 – Silben verbinden. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefende Übung – Silben verbinden - Synthese von Silben zu Wörtern üben 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbogen LG 2 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 5

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Ha-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich zusätzlich der Lesetext 3 in Silbenschrift. 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 3 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung leises Lesen – Leseflüssigkeit verbessern; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 3 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Silbenschrift in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Leseschicht 3 (inklusive der Silbenkarten). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe (Vorlage siehe Anhang) - Eine Biegefigur männlich und eine weiblich - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Silbenkarten zu Lesetext 3 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 6

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Ha-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk öffnet ein schwarzes Tuch, auf dem die Silbenkarten aus Sitzung 5 korrekt angeordnet liegen. Reihum erlesen die SuS ein Wort und nehmen sich die entsprechenden Silbenkarten. - Die SuS dürfen sich die Gegenstände, die ihre Wörter beschreiben aus dem Materialkorb nehmen und gemeinsam das Bodenbild aus Sitzung 5 gestalten. - Die SuS erhalten nach Fertigstellung des Bodenbildes ihre Schatzsuchermappe ausgehändigt. Darin befindet sich nun zusätzlich der Lesetext 3 in Schwarzdruck. 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - Erlesen der Wörter mithilfe von zweifarbigen Silbenkarten - Silbenkarten zu Gegenständen zuordnen und im Bodenbild verorten 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialkorb mit Materialien aus Bodenbild zu Lesetext 3 - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 3 in Schwarzdruck und zeichnen Silbenbögen ein. Zur Überprüfung darf hinterher mit dem Lesetext 3 in Silbenschrift abgeglichen werden. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 3 in Schwarzdruck in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächerem Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 3 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbögen LG 3 - Lesen zu Bildern (Auswahl zwischen Silben- und Schwarzdruck möglich) und Silbenbögen malen. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Synthese von Silben zu Wörtern üben - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbögen LG 3 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 7

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Hal-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich der Lesetext 4 in Schwarzdruck (alternativ kann als Differenzierung weiterhin der Text auch in Silbenschriftverteilt werden). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS - 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 4 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 4 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Stilles Lesen bei Bedarf ggf. Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 4 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 1 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 4 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Lesegeschichte 2 (inklusive der Silbenkarten). 	Sk	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn - 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe (siehe Anhang) - Eine Biegefigur männlich - Drei Figurenkegel aus Holz oder Plastik - Ein Netz - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Bildkarte Fische - Silbenkarten zu Lesetext 4 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbogen LG 4 – Wörter finden (Auswahl zwischen Silben- und Schwarzdruck möglich; Schwierigkeit der Wörter differiert). 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Genaues Lesen zweisilbiger Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbogen LG 4 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 8

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Ha-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich der Lesetext 5 in Schwarzdruck (alternativ kann als Differenzierung weiterhin der Text auch in Silbenschrift verteilt werden). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 5 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 5 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Stilles Lesen bei Bedarf ggf. Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 4 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 5 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächerem Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungenutzten Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 4 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Leseschicht 5 (inklusive der Silbenkarten). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe - Zwei Biegefiguren männlich - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Bildkarte Blumen (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbogen LG 5 – Lesen zu Bildern. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Synthese mehrsilbiger Wörter und Sinnentnahme 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbogen LG 5 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 9

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Hal-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich der Lesetext 6 in Schwarzdruck (alternativ kann als Differenzierung weiterhin der Text auch in Silbenschriftverteilt werden). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 6 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 6 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Stilles Lesen bei Bedarf ggf. Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mit Hilfe von Silbenbögen; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 6 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 1 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 6 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Lesegeschichte 6 (inklusive der Silbenkarten). 	Sk	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe - Eine Biegefiguren männlich - Eine durchsichtige Glasflasche mit Korkenverschluss - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Bildkarte Piraten (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbogen LG 6 – Wörter lesen (Auswahl zwischen Silben- und Schwarzdruck möglich; Schwierigkeit der Wörter differiert). 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Kreuzworträtsel – Übungen zur Wortdurchgliederung 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbogen LG 6 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Abschluss 	

Sitzung 10

Ablauf	Sozialform	Ziele	Benötigtes Material
<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsritual Reihum Silbenklatschen mit Namen einführen (Ha-lo und gu-ten Tag. Mein Na-me ist Li-sa). - Lk verteilt die Schatzsuchermappen. Darin befindet sich der Lesetext 4 in Schwarzdruck (alternativ kann als Differenzierung weiterhin der Text auch in Silbenschrift verteilt werden). 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Ritualisierter Beginn - Aktivierung der SuS 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 7 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 7 in Stillarbeit. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Stilles Lesen bei Bedarf ggf. Leseübung Silbenbögen einzeichnen - Segmentierung von Wörtern in Silben mithilfe von Silbenbögen; Text kennenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 7 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang) -
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS lesen den Lesetext 7 in Partnerarbeit (Partnerlesen). Optimalerweise liest dabei ein/e stärker/e mit einem/er schwächeren Leser/in. Falls dies organisatorisch nicht realisierbar ist, sollte der Lesetext in Partnerarbeit wiederholt laut vorgelesen werden. Falls organisatorisch oder zeitlich möglich, können die Paare innerhalb dieser Phase wechseln. Bei ungraden Gruppen beteiligt sich die Lk aktiv an dieser Übungsphase und wechselt zwischen den SuS. Daraus können sich wichtige informelle Informationen über den Umgang der SuS mit dem Lesetext ergeben. 	PA	<ul style="list-style-type: none"> - Leseübung lautes Lesen – Leseflüssigkeit verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzsuchermappen mit Lesetext 7 in Schwarzdruck in Gruppenstärke (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Lk legt zusammen mit den Kindern das Bodenbild zu Lesegeschichte 7 (inklusive der Silbenkarten). 	Sk	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit Silbenkarten - Anbahnung der Rekonstruktion von Textsinn 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Levumi aus Pappe - Zwei Biegefiguren männlich - Eine Kiste mit Bonbons - Einen Briefumschlag - Ein großes Tuch in blau - Ein großes Tuch in gelb oder hellbraun - Bildkarte Insel (siehe Anhang) - Bildkarte Krone (siehe Anhang) - Bildkarte Geld (siehe Anhang) - Bildkarte Perlen (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS bearbeiten Übungsbögen LG 7 – Anfangssilben finden. 	EA	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefende Übung - Anfangssilben finden 	<ul style="list-style-type: none"> - Übungsbögen LG 7 (siehe Anhang)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lk beendet die Sitzung, sammelt die Schatzsuchermappen ein, dankt für das Mitmachen und verabschiedet sich von den SuS. Die SuS helfen beim Aufräumen der Materialien. - Ausgangsritual Reihum Silbenklopfen (Gu-ten Tag auf Wiedersehen, lie-be Li-sa). Levumi und Fredro teilen mit den SuS den Schatz, da sie gemeinsam oll gelesen haben. 	SK	<ul style="list-style-type: none"> - Belohnung für Engagement und gemeinsame Lesezeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Schatzkiste mit Bonbons zum Abschluss der Leseförderung