

Förderplanung im Bereich Lesen

Anke Hußmann & Anne Schröter

Eines der zentralen Ziele des Schulsystems ist es, Lesekompetenz zu fördern. Es handelt sich um ein Aufgabenfeld, das mit dem systematischen Leseerwerb in der Grundschule beginnt und in weiterführenden Schulen fortzuführen ist. Denn: Ergebnisse von Schulleistungsstudien belegen seit Jahren, dass ein erheblicher und steigender Anteil von Viertklässler*innen (zuletzt IGLU 2016; Hußmann et al., 2017; Hußmann & Schurig, 2019; Stahns, Rieser & Hußmann, 2021) und 15-Jährigen (zuletzt PISA 2018; Reiss, Weiß, Klieme & Köller, 2019) große Schwierigkeiten im Lesen aufweisen. Ihre Leseleistungen sind rudimentär – übersetzt in die Kompetenzmodelle beider Studien bedeutet dies: Rund ein Fünftel der Viertklässler*innen in Deutschland (19 %) ist nicht in der Lage, relevante Einzelheiten und Informationen in einem Text aufzufinden und miteinander in Beziehung zu setzen (zu den Kompetenzstufen in IGLU siehe Hußmann et al., 2017). Für diese Schüler*innen ist der Übergang in die weiterführende Schule mit großen Hürden verbunden, weil erwartet wird, dass sie von nun an im Fachunterricht Texte eigenständig erschließen können. Somit verwundert das PISA-Ergebnis nicht, denn ebenfalls rund ein Fünftel der 15-Jährigen in Deutschland (21 %) sind dazu nicht in der Lage (zu den Kompetenzstufen in PISA siehe OECD, 2019). Leseförderung ist daher Aufgabe aller Schulen. Zudem ist Leseförderung nicht allein im Deutschunterricht umzusetzen, sondern als eine fächerübergreifende Aufgabe im gesamten Kollegium ernst zu nehmen und zu gestalten (z. B. Leisen, 2013). Werden gemeinsam Strategien und methodisch-didaktische Ansätze zur Leseförderung für Lerngruppen ausgewählt, können sie fachübergreifend Anwendung finden und für Schüler*innen zu einem umfassenden, stützenden Gerüst für das Lernen werden.

Damit das Lesen über die gesamte Schulzeit wirksam gefördert werden kann, braucht es – neben didaktischem und methodischem Wissen – Diagnostik und Förderung. Diese haben sich an der Entwicklungslogik des Lerngegenstandes Schriftsprache zu orientieren. Was das konkret meint, wird in diesem Beitrag in Bezug auf das Lesen vorgestellt.

1 Wie lässt sich planend fördern?

Bevor der Lerngegenstand Schriftsprache differenziert betrachtet wird, gilt es die planvolle Förderung an sich zu klären. Denn: Um Lernprozesse von Schüler*innen in einer Klasse anleiten und auf ihre Lern- und Leistungsvoraussetzungen angemessen antworten zu können, braucht es individuelle Förderung und Differenzierung. Diese setzen voraus, den Unterricht nicht nur strukturiert, sondern auch adaptiv auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendliche zu planen. Wichtiges Element eines solchen Unterrichts ist die Förderplanung. Sie ist als In-

strument zur individuellen Förderung vor allem in der sonderpädagogischen Förderung lange bekannt (Haag & Streber, 2014). Förderpläne gelten international als Standard zur Umsetzung der schulischen Inklusion (z. B. zur Umsetzung eines Anspruchs auf inklusive Beschulung) und sind in Deutschland rechtlich verankert (Melzer, 2021). Mit Förderplanung ist also eine professionelle und komplexe Handlung angesprochen, um im Prozess und in kooperativer Auseinandersetzung strukturiert und planvoll zu fördern (Vernetz, Keiser & Müller, 2020; Luder & Kunz, 2014; Melzer, 2010; zu den Qualitätskriterien und Funktionen von Förderplänen siehe auch entsprechende Kapitel, in diesem Band). Befragungen von Lehrer*innen an Schulen in Österreich (Gebhardt et al., 2015) und in der Schweiz (Moser Opitz, Pool Maag & Labhart, 2019) haben aufzeigen können, dass eine Förderplanung allerdings nicht an allen Schulen gleichermaßen stattfindet, sondern vorwiegend an Grundschulen und dort, wo sie verbindlich gefordert wird. Für Deutschland fehlen entsprechende Daten, aber es ist anzunehmen, dass sich dieser Befund übertragen lässt (darauf lassen kleinere Untersuchungen schließen wie von Hillenbrand, Hennemann & Pütz, 2006). Die Etablierung von Förderplanung über die gesamte Schullaufbahn wäre angezeigt und ist nicht zuletzt im Sinne der rechtlichen Verankerung zu fordern.

Ein Ansatz dazu, wie durch Förderplanung einerseits die Lernumgebung und der Unterricht individuell (sonder-)pädagogisch gestaltet, und andererseits in angemessener Weise die Lernstrukturen der Schüler*innen berücksichtigt werden können, findet sich in Sasse und Schulzeck (2021). Sie haben in Anlehnung an Kutzer (1982) eine Differenzierungsmatrix erarbeitet, die im vorliegenden Beitrag exemplarisch und analog zum Kapitel »Förderplanung im Bereich Mathematik« (Schulze, Wittich & Vossen, siehe dieser Band) als Instrument einer strukturierten Förderplanung im Bereich Lesen vorgestellt wird. Wir wenden daher hier exemplarisch an, womit die Autorinnen selbst werben: Die Differenzierungsmatrix zur Planung für »längerfristige (fächerbezogene oder fachübergreifende) Vorhaben zu gemeinsamen Lerngegenständen« (Sasse & Schulzeck 2021, S. 31). Wie sich – besonders auch im Vergleich der Kapitel – zeigen wird, lässt sich die Matrix enger und auch breiter fassen, u.a. abhängig zu dem, wie kleinschnittig differenziert man den Lerngegenstand (vor-)strukturieren kann. Ziel und Zweck der Differenzierungsmatrix ist es zu verhindern, dass eine Lerngruppe in Teilgruppen zerlegt wird, für die jeweils eine gesonderte Unterrichtsplanung durchgeführt werden muss, damit die gesamte Gruppe ausgehend vom gemeinsamen Lerngegenstand als Kern inklusiven Unterrichts unterrichtet werden kann. Darüber hinaus unterstützt sie die Kooperation im Planungsprozess zwischen den Lehrpersonen.

Die Grundstruktur der Differenzierungsmatrix (Abb. 1) vollzieht sich an einem stetigen Zuwachs an kognitiver und thematischer Komplexität.

Die Erarbeitung beginnt mit der (gemeinsamen) Entscheidung über den Lerngegenstand, seine Analyse und didaktische Aufbereitung, deren theoretische Grundlage auf den Arbeiten Feusers (2019) im Anschluss an Klafkis bildungstheoretische Didaktik (u.a. 1996) beruht. Thematische Schwerpunkte werden festgelegt und entlang der horizontalen Achse in zunehmender thematischer Komplexität angeordnet. Auf der vertikalen Achse werden die Zugangsweisen zum Gegenstand bzw. die konkreten Aktionen in lernpsychologischer bzw. fachdidaktischer Perspektive nach ihrer kognitiven Komplexität sortiert. Nach und nach füllen sich die Zeilen mit der Ausdifferenzierung der kognitiven Komplexität des in der Horizontalen festgelegten Gegenstandes. Idealerweise besteht die Matrix aus fünf mal fünf Komplexitätsstufen, was in 25 sogenannten didaktischen Angeboten mündet (Sasse & Schulzeck, 2021).

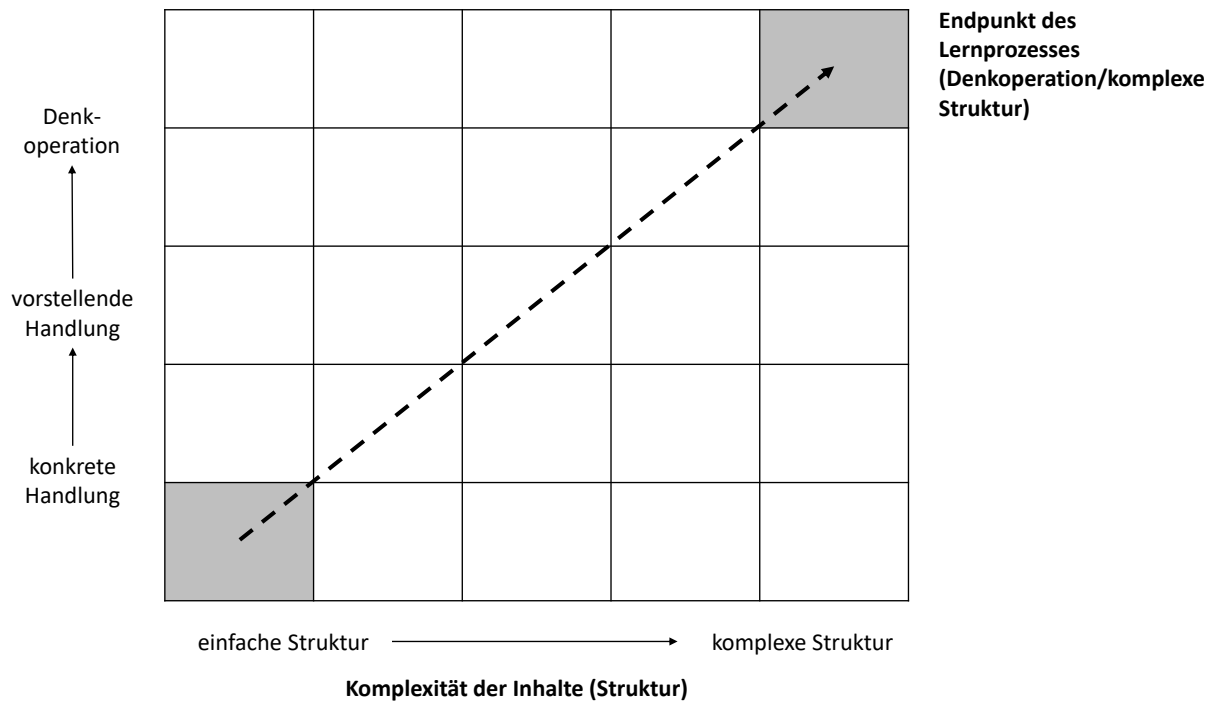


Abbildung 1: Lernstrukturgitter in Anlehnung an Kutzer (1998)

2 Wie funktioniert Lesen?

Kommen wir zum Lerngegenstand, Lesen, und der Frage, wie das Lesen funktioniert. Lesen ist eine Fertigkeit, die – vereinfacht gesagt – mit dem visuellen Erkennen und Analysieren eines geschriebenen Wortes bzw. geschriebener Buchstabenreihenfolgen beginnt und bei der kognitiven Verarbeitung dieser endet. Basierend auf Erkenntnissen der Leseforschung können nach Rosebrock und Nix (2020, S. 17ff.) fünf Teilprozesse benannt werden, die bei geübten Leser*innen parallel verlaufen:

1. Wörter werden als solche identifiziert (d.h. rekodiert und in ihre Lautsprache übersetzt; sogenannte Graphem-Phonem-Korrespondenz, GPK) und ihrer Bedeutung zugeordnet (d.h. dekodiert). Je mehr Wörter im Sichtwortschatz vorhanden sind, desto schneller kann dies erfolgen.
2. Sätze und Nebensätze werden lokal aufeinander bezogen und in einen Zusammenhang gebracht, d.h. lokale Kohärenz wird hergestellt und dient als Verstehensbasis nachfolgender Sätze.
3. Der Radius an Verstehensleistungen erweitert und verdichtet sich mit zunehmender Lektüre, sodass lokale Kohärenzen Grundlage für die Herstellung globaler Kohärenzen werden. Aus Satzverstehen wird Textverstehen.
4. Auch formale Aspekte des Textes werden beim Lesen berücksichtigt, z. B. die Textsorte, die Organisation des Textes oder die Gestaltungsmittel eines Textes. Man spricht hier von sogenannten *Superstrukturen*.
5. Ein Text enthält neben Superstrukturen (also formalen Aspekten) auch eine Intention, die vom Leser bzw. von der Leserin erkannt oder reflektiert wird, in dem etwa nach dem

Sinn des Textes gefragt wird. Gemeint sind sogenannte Darstellungsabsichten eines Textes, die ein mentales (Situations-)Modell des Gelesenen bilden; sozusagen eine geistige Repräsentation des Textes (zum mentalen (Situations-)Modell siehe auch Abschnitt ‚Wie lässt sich Lesen planend fördern?’).

Das Lesen und Prozesse des Leseerwerbs lassen sich nicht nur kognitiv beschreiben. Auch die sozio-ökonomischen und kulturellen Erfahrungen mit Literalität, die Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule machen, wirken auf die Leseentwicklung ein, u.a. motivational und emotional (z. B. Garbe, Holle & Jesch, 2010). Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für *Vorläuferfertigkeiten*, die auf die spätere Lese- (und auch Rechtschreib-)fähigkeiten Einfluss nehmen (z. B. Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012; Schneider, 2017). Durch die Befunde des National Reading Panels (NICHD, 2000) konnten folgende vier Kompetenzfelder sogenannter Vorläuferfertigkeiten identifiziert werden:

- Das ‚Schriftkonzept‘ (1) zeigt auf, inwiefern Kinder eine Vorstellung von Schrift und ihren Bedeutungen entwickelt haben.
- Der ‚Wortschatz‘ (2) eines Kindes gibt Einblick darin, inwiefern ein Kind in der Familie oder in der Kita sprachlich aktiv eingebunden ist.
- Das ‚literale Textverstehen‘ (3) gibt unter anderem Aufschluss darüber, inwiefern Kinder Erfahrungen in Vorlesesituationen gemacht haben, um erzählte Handlungen zu verstehen und mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen.
- Die ‚phonologische Bewusstheit‘ (4) zeigt, inwiefern Kindern bereits formale Eigenschaften von gesprochener Sprache auffallen, z. B. der Klang von Wörtern bei Reimen. Phonologische Bewusstheit wird unterschieden in einem weiteren und einem engeren Sinne. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne gehört das Erkennen von Reimen oder das Zerlegen von Wörtern in Silben, dass sich bei Kindern in der Übergangsphase von der Kita in die Schule beobachten lässt. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne erfordert ein noch differenzierteres Verständnis in die Lautstruktur einer Sprache, weil einzelne Laute in Wörtern zu erkennen sind, z. B. mit welchem Laut ein Wort beginnt oder endet.

Das Beherrschen dieser vier Vorläuferfertigkeiten variiert bei Kindern in Abhängigkeit zu dem, wie sie aufwachsen. Für Analysen in diesem Feld wird zwischen der Makro- (Kultur einer Gesellschaft), der Meso- (Familie, Peers, Schule) und der Mikroebene (individuelles Leseverhalten) der Lesesozialisation unterschieden.

Diese stark verkürzte Zusammenfassung allein zeigt: Das Lesen und der Leseerwerb sind hochkomplex und voraussetzungsreich. Es existieren verschiedene theoretische Modelle zur Beschreibung dessen, wie sich Lesekompetenz als Gesamtkomplex zusammensetzt. Im Rahmen der Lesedidaktik und für das Ziel, eine gute Diagnose und Förderung im Bereich des Lesens umzusetzen, eignet sich das Mehrebenenmodell des Lesens, das Rosebrock und Nix (2020) veröffentlicht haben (Abb. 2).

Das Mehrebenenmodell basiert auf den hier genannten Erkenntnissen und visualisiert Ebenen und Dimensionen, die im Prozess des Lesens eine Rolle spielen: Während des Lesens ist es nicht nur entscheidend, dass ich als Leser*in die kognitiven Teilkompetenzen erlernt habe, die auf der *Prozessebene* beschrieben sind, d.h. das Beherrschen von den eingangs benannten kognitiven Aspekten: der Wort- und Satzerkennung, der Herstellung von lokaler und später globaler Kohärenz, dem Erkennen von Superstrukturen und Strategien oder Absichten, die mit einem Text

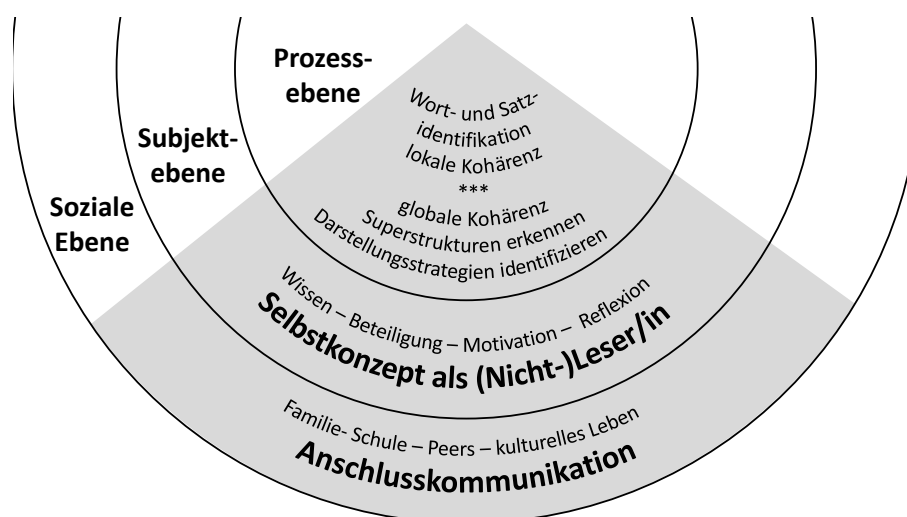


Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens (Abbildung nach Rosebrock & Nix, 2020, S. 15)

verbunden sind. Entscheidend ist es auch, wie ich mich als Leser*in selbst wahrnehme, in dem, wie motiviert ich bin zu lesen oder mich als guter *bzw. weniger guter* Leser*in selbst erfahre. Aspekte wie diese sind auf der *Subjektebene* beschrieben. Zudem ist es entscheidend, inwiefern eine Anschlusskommunikation an das Gelesene stattfindet und ich als Leser*in die kommunikative Dimension des Lesens erfahre. Dazu stellt die Schule einen wichtigen Ort dar, weil hier durchgehend eine kompetente Kommunikation an Gelesenes mit den Schüler*innen stattfinden sollte. Wie angezeigt, liegt die Verantwortung aber nicht nur bei der Schule, sondern in der gesamten sozialen Umgebung von Kindern und Jugendlichen (der Familie, den Peers, usw.). Beschrieben sind damit Aspekte auf der *sozialen Ebene* des Lesens.

Das Mehrebenenmodell legt mit Blick auf die didaktische Umsetzung einer Leseförderung nahe, dass es Rahmenbedingungen des Lesens gibt, die es zu berücksichtigen gilt. Es macht aber auch deutlich: Nicht alle von ihnen lassen sich gezielt fördern. Einzig die Prozessebene (die Spitze des Kegels) ist jene, deren Teilkompetenzen durch evidenzbasierte Materialien diagnostiziert und gefördert (vgl. Abschnitt ‚Wie lässt sich Lesen planend fördern?’) und die im Rahmen von Schulleistungstests oder Schulaufgaben gut erfasst werden können. Materialien der Diagnose und Förderung sind so gestaltet, dass sie auch die Subjektebene der Schüler*innen ansprechen, z. B. durch Integration motivationaler Elemente wie eine altersgemäße grafische Gestaltung oder Spielanteile. Die Subjektebene ebenso wie die soziale Ebene sind im Unterschied zur Prozessebene jedoch jene, die weniger leicht zu fördern sind. Es geht nicht – wie auf der Prozessebene – um gezieltes Üben klar definierter kognitiver Teilkompetenzen, sondern um Leseübungen und -anlässe, die an den Erfahrungen und (Wert-)Vorstellung der Schüler*innen anknüpfen und darauf angepasst werden. Lehrer*innen können dies durch die Etablierung einer positiven Lesekultur in der Klasse und gesamten Schule vom ersten Schuljahr an umsetzen. Dazu gibt es zahlreiche Anregungen und Angebote, etwa vom Bundesverband für Leseförderung¹, der Stiftung Lesen² oder auch lokale Initiativen, wie Angebote der Städtischen Bibliotheken³.

¹<https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/startseite/>

²<https://www.stiftunglesen.de>

³<https://bibliotheksportal.de/informationen/projekte-kampagnen/>

3 Wie lässt sich Lesen planend fördern?

Gezielte Förderung von Lesekompetenz basiert auf Diagnostik und erfordert Wissen über Modelle des Leseerwerbs. Nur so lässt sich der Lerngegenstand strukturieren und für den Unterricht differenziert didaktisch aufbereiten. Modelle des Leseerwerbs fokussieren die kognitiven Prozesse des Lesens, d.h. die Prozessebene (Abb. 2), und entsprechen hierarchisch strukturierten Entwicklungsmodellen zum Schriftspracherwerb (Günther, 1986). Und hier zeigt sich: Hierarchieniedrige Prozesse des Lesens bilden die Basis für sich darauf aufbauende hierarchiehöhere Prozesse des Lesens, womit eine erste Strukturierung des Lerngegenstandes beschrieben ist. Es ließe sich nach Luder und Kunz (2014) in einem Vierschritt der Förderplanung so vorgehen: Festgelegt wird zu Beginn (=Schritt 1) der Lerngegenstand im Bereich des Lesens, z. B. die Leseflüssigkeit ab Klasse 1 (vgl. Beispiel weiter unten). Auf der Basis von Beobachtungen der Schüler*innen und im Abgleich zu den zu erreichenden Zielen sind daraufhin für einen bestimmten Zeitraum Förderziele zu definieren und Förderangebote zu planen, mit denen diese Ziele erreicht werden können (=Schritt 2). Die Umsetzung der initiierten Maßnahmen sollte dokumentiert (=Schritt 3) und evaluiert (=Schritt 4) werden. Wie dies konkret mit Blick auf die Bereiche (1) Vorläuferfertigkeiten des Lesens, (2) hierarchieniedrige Leseprozesse und (3) hierarchiehöhere Leseprozesse aussehen kann, ist nachfolgend skizziert. Am Beispiel der Förderung von hierarchieniedrigen Leseprozessen gehen wir zudem exemplarisch auf die Differenzierungsmatrix nach Sasse und Schulzeck (2021) ein.

3.1 Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Lesens

Mit Beginn des sprachlichen Anfangsunterrichts in der Grundschule ist festzustellen, welche Fertigkeiten des Lesens ein Kind bereits beherrscht und welche nicht. So sind bei Auftreten von Lernschwierigkeiten die Vorläuferfertigkeiten des Lesens zu beachten. Die Fokussierung von Vorläuferfertigkeiten des Lesens, wie im Abschnitt ‚Wie funktioniert Lesen?‘ beschrieben, ist daher in den ersten Wochen der Schuleingangsphase elementar: Welche Vorstellungen und Kenntnisse haben die Schüler*innen zum ‚Schriftkonzept‘ (1), zum ‚Wortschatz‘ (2) zum ‚literalen Textverstehen‘ (3) und zur ‚phonologischen Bewusstheit‘ (4)? Eingebunden werden sollten Förderangebote in den Unterricht, von denen alle Schüler*innen profitieren, aber besonders diejenigen mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten in diesem Feld in Form von gezielten Übungen. Evidenzbasierte Diagnose- und Fördermaterialien stehen zur Dokumentation und Evaluation zur Verfügung, wie z. B. zusammenfassend in Hußmann et al. (2021, S. 60-62) beschrieben. Eine Übersicht zur Wirksamkeit verschiedener Trainingsprogramme ist bei Fischer und Pfost (2015) zu finden. Wie Studien zu verschiedenen Varianten von Trainings aufzeigen konnten, ist insbesondere die Kombination eines Trainings von phonologischer Bewusstheit mit der Vermittlung von GPK effektiv (z. B. Schneider, 2017), wie in »Hören, lauschen, lernen 2« umgesetzt (Plume & Schneider, 2018). Auch das Etablieren von Ritualen, wie einem kurzen Monats- oder Wochengedicht, das chorisch gesprochen wird, kann im gesamten Klassenkontext unterstützend auf die Vorläuferfertigkeiten wirken.

3.2 Förderung von hierarchieniedrigen Leseprozessen

Die Entwicklung *hierarchieniedriger (basaler) Leseprozesse* beginnt mit der alphabetischen Stufe (Re- und Dekodierung von Buchstaben, Silben, Wörtern und Sätzen, sowie Aufbau von GPK) und der sich anschließenden orthografischen Phase (Aufbau eines mentalen Lexikons, in dem

Wörter mitsamt ihrer orthographischen Muster gespeichert und beim Lesen direkt abgerufen werden). Erstes (Wort-)Lesen erfolgt dann auf zwei Wegen: dem indirekten Weg, auf dem Buchstabenfolgen als Wort in ihre Lautfolge gebracht werden, oder dem direkten Weg, in dem die Buchstabenfolge mit Rückgriff auf das mentale Lexikon als Wort erkannt wird und direkt verfügbar ist (Coltheart, 2007). Entwickeln Leseanfänger*innen Sicherheit in diesen ersten Schritten, entsteht Leseflüssigkeit. Leseflüssigkeit meint, »dass ein Text mühelos und routiniert gelesen werden kann« (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011, S. 15). Explizit angesprochen sind vier Dimensionen:

- auf der Ebene von Wörtern (1.) die Automatisierung und (2.) die Genauigkeit des Dekodierens, und
- auf der Ebene von Sätzen (3.) die Geschwindigkeit und (4.) die Segmentierungsfähigkeit und Betonung (ebd.).

Genauigkeit und Automatisierung des Dekodierens auf der Wortebene verhelfen Leser*innen dazu, lokale Prozesse der Kohärenzbildung zu vereinfachen, also schnelles Wortverstehen zu ermöglichen. Gelingt dies automatisiert unter Rückgriff auf ein breites Repertoire im mentalen Lexikon, erfolgt das Dekodieren von Wörtern und Wortbündeln in Sätzen nicht nur schneller, sondern auch effektiver. Denn auch das Arbeitsgedächtnis wird entlastet und setzt Kapazitäten für die lokale Kohärenzbildung frei. An der Segmentierungsfähigkeit, also der Fähigkeit »zum betonten und sinn gestaltenden Vorlesenkönnen« (ebd., S. 19), können diese Verstehensprozesse auf lokaler Ebene im Übrigen gut erkannt werden. Denn: Ob verstanden wurde, was vorgelesen wird, ist auch daran zu erkennen, *wie* vorgelesen wurde. Die Leseflüssigkeit ist überdies das fünfte Kompetenzfeld, dass durch die Ergebnisse des National Reading Panels (NICHD, 2000) für eine gute Entwicklung von Lesefähigkeiten herausgestellt wurde. Anders als die zuvor Genannten (Schriftkonzept, Phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Textverstehen; vgl. Abschnitt ‚Wie funktioniert Lesen?’), ist Leseflüssigkeit aber im Bereich der Grundschule zu verorten und nicht Teil der im Elementarbereich zu fördernden Vorläuferfertigkeiten.

Übertragen auf die Differenzierungsmatrix als strukturgebendes Raster kann eine Förderplanung zur Leseflüssigkeit wie in Abb. 3 dargestellt aussehen. Lerngegenstand ist das flüssige Lesen. Unten links ist die Ausgangslage angezeigt: In diesem Beispiel wird davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen einer Klasse das Re- und Dekodieren von Lernwörtern mit Hilfestellungen beherrschen. Als Lernwörter⁴ sind Wörter zu verstehen, die wiederholt und gezielt im Unterricht eingeübt werden. Oben rechts ist die Zielperspektive angezeigt: Alle Schüler*innen an das flüssige Lesen von Sätzen mit großem Anteil an neuen Wörtern (also keinen Lernwörtern) heranführen. Differenziert wird auf der Horizontalen nach den vier Dimensionen von Leseflüssigkeit, wobei ein sukzessiver Aufbau beginnend mit der Förderung auf Wortebene (zuerst Lesegenauigkeit, dann kombiniert mit Automatisierung) und auf Satzebene (zuerst Lesegeschwindigkeit, dann kombiniert mit Segmentierungsfähigkeit und Betonung) geplant ist. Auf der horizontalen Achse (= thematische Komplexität) wird deutlich, dass sich die Qualität an Leseflüssigkeit mit dem Aufbau der vier Dimensionen von Leseflüssigkeit steigert. Auf der vertikalen Achse (=kognitive Komplexität) sind mit geringer Komplexität Hilfestellungen eingeplant, mit steigender Komplexität werden diese reduziert. Dadurch ändert sich für die Lernenden auch die Struktur ihrer Tätigkeiten – sie werden zunehmend eigenständiger. Hinsichtlich der Anzahl und Auswahl an Lernwörtern und neuen Wörtern wäre die Differenzierungsmatrix je nach Lerngruppe und entsprechenden Beobachtungen der Lernausgangslagen zu konkretisieren.

⁴<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/grundwortschatz-nrw/startseite/index.html>

	Re- und Dekodieren von Wörtern (Lernwörter + gr. Anteil neue Wörter) ohne Hilfestellung	Genaues Lesen auf Wortebene (Lernwörter + gr. Anteil an neuen Wörtern)	Automatisiertes und genaues Lesen auf Wortebene (Lernwörter + gr. Anteil an neuen Wörtern)		Flüssiges Lesen mit großem Anteil an neuen Wörtern auf Satzebene
	Re- und Dekodieren von Lernwörtern in Sätzen ohne Hilfestellung und neuen Wörtern mit Hilfestellung	Genaues Lesen von Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i> und neuen Wörtern <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes und genaues Lesen von Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i> und neuen Wörtern <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues + schnelles Lesen auf Satzebene (Lernwörter + gr. Anteil an neuen Wörtern)	Automatisiertes, genaues, schnelles + betontes Lesen auf Satzebene (Lernwörter + gr. Anteil an neuen Wörtern)
	Re- und Dekodieren von Lernwörtern in Sätzen ohne Hilfestellung	Genaues Lesen von Lernwörtern in Sätzen <i>ohne Hilfestellung</i>	Automatisiertes und genaues Lesen von Lernwörtern in Sätzen <i>ohne Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues + schnelles Lesen von Sätzen mit geringem Anteil an Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues, schnelles + betontes Lesen von Sätzen mit geringem Anteil an Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i>
	Re- und Dekodieren von Lernwörtern in Sätzen mit Hilfestellung (Silbenbögen/Silbenschrift)	Genaues Lesen von Lernwörtern in Sätzen <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes und genaues Lesen von Lernwörtern in Sätzen <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues + schnelles Lesen von Sätzen mit hohem Anteil an Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues, schnelles + betontes Lesen von Sätzen mit hohem Anteil an Lernwörtern <i>ohne Hilfestellung</i>
	Re- und Dekodieren von Lernwörtern mit Hilfestellung (z.B. Silbenbögen)	Genaues Lesen von Lernwörtern <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes und genaues Lesen von Lernwörtern <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues + schnelles Lesen von Sätzen mit hohem Anteil an Lernwörtern <i>mit Hilfestellung</i>	Automatisiertes, genaues + schnelles + betontes Lesen von Sätzen mit hohem Anteil an Lernwörtern <i>mit Hilfestellung</i>

Kognitive Komplexität (bezogen auf Tätigkeiten) ↑
 Thematische Komplexität (bezogen auf Struktur und Inhalte) →

Abbildung 3: Differenzierungsmatrix zur Förderung von Leseflüssigkeit

Um den Lern- und Leistungsstand der Schüler*innen zum flüssigen Lesen zu bestimmen, stehen diagnostische Tests zur Verfügung: Im Bereich des Re- und Dekodierens hat sich etwa die sogenannte Eine-Minute-Lautleseprobe (Deeney & Shim, 2016) etabliert. Es ist insgesamt eine Vielfalt an Alternativen der Status- und Lernverlaufsdagnostik vorhanden, die u.a. zusammenfassend in Hußmann et al. (2021, S. 65-68) nachgelesen werden kann. Im Bereich der Lernverlaufsdagnostik finden sich darunter auch frei verfügbare Verfahren auf Onlineplattformen wie ‚Lernlinie‘ oder ‚Levumi‘; Levumi beispielsweise hat alle auf der Plattform entwickelten Leseflüssigkeitstests als Eine-Minute-Lese-Aufgaben konzipiert und damit ein bewährtes Vorgehen integriert (Jungjohann, Mau, Diehl & Gebhard, 2019, S. 6). Insgesamt ist zu beachten, dass diese Verfahren Leseflüssigkeit meist ausschließlich über die Lesegeschwindigkeit erfassen (Scheerer-Neumann, 2018). Die prosodische Komponente (=Segmentierungsfähigkeit und Betonung) kommt in keinem der Verfahren vor.

Wie flüssig Kinder lesen, lässt sich in Bezug auf die genannten vier Dimensionen von Leseflüssigkeit auch im Unterricht beobachten. Tabelle 1 zeigt auf, welche Beobachtungen im Lesefluss auf welche zu fördernden Probleme verweisen.

Der Schwerpunkt der Förderung von Leseflüssigkeit liegt auf der Automatisierung, also der (Wieder-)Erkennung von Wörtern, um das Arbeitsgedächtnis perspektivisch für diese Prozesse zu entlasten. Denn auch für das Leseverstehen, d.h. die Bildung lokaler und globaler Kohärenzen (siehe Abschnitt ‚Förderung von hierarchiehöheren Leseprozessen‘), wird das Arbeitsgedächtnis benötigt. Unter der Fülle an Förderprogrammen liegt für diesen Bereich Evidenz für die Wirksamkeit in Bezug auf die Verbesserung der Leseflüssigkeit z. B. für das Programm *Lautarium* (Klatte, Steinbrink, Bergström & Lachmann, 2017) und das *Potsdamer Lesetraining PotsBlitz* (Ritter & Scheerer-Neumann, 2009) vor. Auch hier finden sich frei verfügbare Verfah-

Tabelle 1: Probleme im Lesefluss und mögliche Förderansätze (Rosebrock & Scherf, 2019, S. 58)

Leseflüssigkeit beobachten	
Diese Beobachtung:	weist auf Probleme mit der... hin:
Stocken vor Wörtern	→ Automatisierung
unkorrigierte Fehler	→ Genauigkeit
langsamer als die Sprechgeschwindigkeit	→ Geschwindigkeit
Wort-für-Wort-Lesung, kleine Wortgruppen	→ Intonation

ren wie ‚Levumis Leseabenteuer‘ auf der Onlineplattform Levumi. Die genannten Programme können in inklusiven Lerngruppen an Grundschulen oder auszugswise auch bei älteren Schüler*innen mit entsprechenden Bedarfen eingesetzt werden.

Unterschieden werden für die Förderung im Unterricht Viellese- von Lautleseverfahren (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). Mit Vielleseverfahren findet vor allem eine Unterstützung jener Schüler*innen statt, die gern lesen und bei denen zusätzliche Anreize zum häufigen Lesen geschaffen werden wollen. Beispiele hierfür sind Leseolympiaden, Punkte sammeln mit Antolin oder das Stille Lesen (*Sustained Silent Reading*). Lautleseverfahren unterscheiden sich von Vielleseverfahren darin, dass sie nicht allein die Lesemenge und die Leseanlässe steigern, sondern direktes Üben vermitteln wollen. Mit Lautleseverfahren werden insbesondere Schüler*innen unterstützt, die sich mit dem Lesen noch schwertun, aus diesem Grunde seltener zum Buch greifen und zusätzliche Förderung im Lesen angezeigt ist. Beispiele für Lautleseverfahren sind Lautlesetandems, wiederholendes Lautlesen (*Repeated Reading*), chorisches Lautlesen (in dem wiederholendes Lautlesen begleitet wird; *Assisted Reading*) oder Mitleseverfahren (z. B. Lesen mit Hörbüchern). Insbesondere Lautlesetandems wurden in den letzten Jahren stark beforscht und es konnte aufgezeigt werden, dass nicht nur schwächere, sondern auch kompetente Leser*innen von dieser Methode profitieren (z. B. Müller, Krizan, Hecht, Richter & Ennemoser, 2013). Ausführlich vorgestellt finden sich diese sowie weitere Beispiele in Rosebrock et al. (2011, S. 20-52).

Für die Umsetzung der Differenzierungsmatrix (Tab. 1) kann auf diese Breite an Ansätzen zur methodisch-didaktischen Gestaltung zurückgegriffen werden. Dies schließt die Verwendung von Hilfestellungen mit ein. Hilfestellungen zum Re- und Dekodieren oder des genauen Lesens wären z. B. Silbenbögen oder die Silbenschrift. Basierend auf lernpsychologischen Erkenntnissen ist für lese- (und rechtschreib-)schwächere Kinder auch der umfassende Leselehrgang »Kieker Leseaufbau« (Dummer-Smoch & Hackethal, 2021) empfehlenswert zu nutzen. Zur Übung von automatisiertem Lesen können Wortkarten helfen, die z. B. als Collage zur Verfügung gestellt und mit Blitzlesen eingeübt werden können. Blitzlesen unterstützt auch die Lesegeschwindigkeit. Mit Lernwörtern kann dies geübt werden, und sukzessive durch weitere, neue Wörter ergänzt werden, sodass ein Repertoire als Sichtwortschatz im Arbeitsgedächtnis (mentales Lexikon) angelegt wird, aus dem beim Lesen geschöpft werden kann. Chorisches Lesen wäre eine Variante, um die Betonung und Segmentierung von Sätzen zu unterstützen, die sowohl im Klassenkontext als auch zu zweit in Form von Lautlesetandems umgesetzt werden kann.

Auch ist die Frage nach der Auswahl geeigneter Texte zur Förderung von Leseflüssigkeit relevant. Rosebrock und Nix (2020) geben Anhaltspunkte, die zu berücksichtigen sind:

- 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 Komplexität eines Textes lässt sich anhand des Lesbarkeitsindex LIX feststellen (u.a. Wember, 1999). Der LIX wird mit dem Verhältnis von durchschnittlicher Satzlänge zum prozentualen Anteil langer Wörter bestimmt. Es ergibt sich ein Kennwert, der einen sehr leichten Text mit einem LIX-Index von 25, einen leichten Text mit einem Wert von 35 und einen durchschnittlich komplexen Text mit einem Wert von 45 bewertet. Ein sehr anspruchsvoller Text hat einen LIX-Wert ab 60 aufwärts. Sachtexte bewegen sich zwischen einem Wert von 50 und 60. Lenhard und Lenhard (2018) stellen eine Onlinevariante zur Berechnung eines solchen Lesbarkeitsindex zur Verfügung, alternativ dazu bietet das Tool Ratte (Wild & Pissarek, o.J.) entsprechende Möglichkeiten.

Alle hier genannten Verfahren und Ansätze zur Diagnose und Förderung unterstützen die Beobachtung, Dokumentation und Evaluation ihrer Förderplanung.

3.3 Förderung von hierarchiehöheren Leseprozessen

Auf Leseflüssigkeit aufbauende, und deswegen in der Hierarchie höher liegende Fertigkeiten (*hierarchiehöhere Leseprozesse*) umfassen die rezeptive Ebene des Lesens: Das Leseverstehen und das Wissen um Strategien des Lesens (z. B. Fuchs et al., 2001). Beim Leseverstehen geht es nicht mehr nur um lokale Kohärenzbildungen des Gelesenen, sondern um globale Kohärenzbildungen. Dazu bilden Lesende ein mentales (Situations-)Modell, zu dem ihr Vor- und Weltwissen aktiviert wird, ebenso wie ihr Wissen um Superstrukturen eines Textes und der Absicht, mit der ein Text geschrieben wurde. Es geht also um das Verbinden, das Verdichten und das Verallgemeinern von Informationen, die in einem Text vorhanden sind. Dem Modell von Kintsch (1998) nach erfolgt dies zunächst eng gebunden an den Text und vermischt sich dann mit dem Wissen, den (Lese-)Zielen und auch den (Lese-)Erwartungen eines Lesers bzw. einer Leserin.

Die mentale Repräsentation, die Lesende von einem Text im Leseverstehensprozess bilden, wird durch die Anwendung von Lesestrategien unterstützt. Strategien des Lesens dienen dem Zweck, den Leseprozess zu steuern. Im Schulunterricht vermittelt werden unter den kognitiven Strategien jene, die das Gelesene helfen zu ordnen (=ordnende Strategien), darauf zielen, dass abschnittsweise wiederholend gelesen wird (=wiederholende Strategien) oder das Verstehen des Gelesenen unterstützen, etwa durch Aktivierung des Vorwissens (=elaborierende Strategien). Eine übersichtliche Zusammenstellung unterschiedlicher Strategieformen und ihrer Vermittlung findet sich z. B. in Philipp (2015).

Eine präzise Diagnostik von hierarchiehöheren Leseprozessen ist aufgrund des komplexen Prozesses von Leseverstehen nicht leicht. Es existieren aber eine Reihe von evidenzbasierten Verfahren, die beispielsweise komprimiert in Hußmann et al. (2021, S. 69-70) vorgestellt sind. Die Förderung des Leseverstehens fokussiert das Erlernen und Verfestigen von Lesestrategien, die den Schüler*innen das Verstehen von Texten und das Behalten von Textinhalten nachhaltig erleichtern sollen. Hier zeigt sich jedoch die Schwierigkeit und gerade für leseschwächere Schüler*innen das Problem, dass erlernte Lesestrategien nur kurzfristig und oftmals isoliert erlernt werden (Pearson & Cervetti, 2017). Wichtig ist es daher, die nachfolgend genannten Förderprogramme langfristig in den Unterrichtsalltag von Schüler*innen zu integrieren und im besten Fall als kooperative Aufgabe im Lehrer*innenkollegium anzusehen, damit erlernte Strategien fachübergreifend Anwendung finden. Im deutschsprachigen Raum haben sich zwei Förderprogram-

me besonders etabliert: Zum einen das Material *Wir werden Textdetektive* (Gold et al., 2004), das je nach Zielgruppe auch als *Wir werden Lesedetektive* (Rühl & Souvignier, 2006) und *Wir sind Textdetektive* (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006) weiterentwickelt wurde. Vermittelt werden Lesestrategien als sogenannte Detektivmethoden, die in Verstehens- und Behaltensmethoden aufgeteilt sind. Zum anderen bietet das Programm *Käpt´n Carlo für 4. und 5. Klassen* (Spörer et al., 2016) ein systematisches Lesetraining, das auf dem Konzept des reziproken Lesens basiert. Es setzt auf selbstgesteuertes Lernen in Kleingruppen, in denen abwechselnd Rollen mit Verantwortlichkeiten eingenommen werden. Gefördert werden vier Strategien: Klären, Fragen, Zusammenfassen und Vorhersagen. Im Unterricht können Programme wie diese eingesetzt werden und die mit ihnen erlernten Lesestrategien stetig bei Thematisierung neuer Unterrichtsinhalte wiederholend zum Einsatz kommen. Bei der Suche nach geeigneten Texten können auch hier die o.g. Anhaltspunkte nach Rosebrock und Nix (2020) Orientierung bieten. Beide Programme können in inklusiven Lerngruppen angewendet werden, sind dann aber u.a. mit Wiederholungsphasen, Hilfestellungen durch unterstützende Visualisierung und Lesetexten unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade an die Bedarfe der Gruppe anzulassen. Neben analogen Förderprogrammen existieren digitale, darunter auch bundeslandspezifisch entwickelte, wie das Leseförderprogramm zum Leseverstehen FiLBY-3 und FiLBY-4 (Fachintegrierte Leseförderung Bayern) für die Jahrgänge 3 und 4. Angeboten wird eine frei verfügbare Materialsammlung mit zusätzlichem Selbstlernkurs für Lehrer*innen auf einer e-Learning-Plattform nach Anmeldung über das FIBS (Fortbildung in bayrischen Schulen); FiLBY-Lesetrainings und deren Nutzungsmöglichkeiten werden regelmäßig evaluiert (z. B. zuletzt Wild et al., 2022). Dazu allerdings, inwiefern FiLBY für inklusive Lerngruppen geeignet ist, liegen bislang keine Erkenntnisse vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Eine zielgerichtete Förderung hierarchieniedriger und -höherer Leseprozesse ist orientiert an der Entwicklungslogik des Lerngegenstandes zu strukturieren, damit sie differenziert für den Unterricht geplant werden kann. Ihre Umsetzung kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Ein Beispiel orientiert an der Differenzierungsmatrix nach Sasse und Schulzeck ist in Bezug auf die Förderung von Leseflüssigkeit vorgestellt worden. Sicher kann dieses noch kleinschrittiger und damit auch für einen engeren Förderzeitraum ausformuliert werden – Sasse und Schulzeck (2021) empfehlen einen Zeitraum von bis zu 6 Wochen (vgl. ebd., S. 24). Benannt wurde zudem eine Vielfalt an Ansätzen und Verfahren, die in die konkrete Förderplanung zur Beobachtung, Dokumentation und Evaluation einbezogen werden kann. Weitere aussichtsreiche didaktische Anregungen zur Gestaltung eines lese- (und schreib-)förderlichen Unterrichts sind aktuell in Philipp (2021) gegeben.

Literatur

- Coltheart, M. (2007). Modeling reading: The Dual-Route Approach. In M.J. Snowling & C. Hulmes (Hg.), *The Science of Reading. A Handbook* (S. 6-23). Blackwell Publishing Ltd.
- Deeney, T.A. & Shim, M.K. (2016). Teachers' and Students' Views of Reading Fluency: Issues of Consequential Validity in Dopting One-Minute Reading Fluency Assessments. *Assessment for Effective Intervention* 41 (2), 109-126.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2021). *Kieler Leseaufbau. Handbuch*. Veris Verlag.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus

- zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53-67.
- Feuser, G. (2019). Im Interview mit Thomas Häcker und Franziska Heyden. In A. Behrend, F. Heyden, & T. Häcker (Hrsg.), »Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht spürbar ist. . .« *Planung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen – ein Gespräch mit Georg Feuser* (S. 135–195). Shaker.
- Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 35–51. doi: 10.1026/0049-8637/a000121
- 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.
- Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2010). *Texte Lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (2. Aufl.). Schöningh.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S., & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive*. Vandenhoeck & Rupprecht.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache* (S. 32-54). Faude.
- Haag, L. & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Pütz, K. (2006). Förderplanung in Schulen mit dem Förderungsschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (10), 371-379.
- Hußmann, A., Hüninghake, R., Hartung, N., Euker, N., & Kuhl, J. (2021). Diagnostik und Förderung im Bereich Schriftsprache. In J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung, & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Schule* (S. 50-83). Reinhardt Verlag.
- Hußmann, A. & Schurig, M. (2019). Unter der Norm – Kompetenz und Diagnostik in IGLU 2016. *Empirische Sonderpädagogik* 11 (4), 279-293, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183350
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., & Valtin, R. (Hrsg.) (2017), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Jungjohann, J., Mau, L., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2019). *Lern-Verlaufs-Monitoring. Levumi: Handbuch für Lehrkräfte. Deutsch. Version 1.2*. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/37935> [17.03.2022]

- Kintsch, W. (1998). Learning from Text. *Cognition and Instruction* 3 (2), 87-108.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klatte, M., Steinbrink, C., Bergström, K., & Lachmann, T. (2017). *Lautarium. Ein computerbasiertes Trainingsprogramm für Grundschul Kinder mit Lese- Rechtschreibschwierigkeiten*. Hogrefe.
- Kutzer, R. (1998). *Mathematik entdecken und verstehen: Band 1*. Diesterweg.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2018). *Lesbarkeitsindex (LIX)*. Verfügbar unter <https://www.psychometrica.de/lix.html> [17.03.2022]
- Luder, R. & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 54-71). PHZH.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212–220.
- Melzer, C. (2021). Qualifikation für Förderplanung. In K. Wilfert & T. Eckerlein (Hg.), *Inklusion in Schule und Gesellschaft: Vol. 14. Inklusion und Qualifikation* (S. 81–91). Kohlhammer.
- Müller, B., Krizan, A., Hecht, T., Richter, T., & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematische Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 131-146.
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S. & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder »bürokratisches Mittel«? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik* 11 (3), 210-224. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177805 – DOI: 10.25656/01:17780
- NICHD — National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read — An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, PISA wbv Media. <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>
- Pearson, P.- D. & Cervetti, G. N. (2017). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of Research in Reading Comprehension* (pp. 12-56). The Guilford Press.
- Philipp, M. (2021). *Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*. Beltz.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz.
- Plume, E. & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen 2. Anleitung und Arbeitsmaterial*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Ritter, C. & Scheerer-Neumann, G. (2009). *PotsBlitz. Das Potsdamer Lesetraining*. ProLog.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Friedrich.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. akt. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive. Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 11-34). Klinkhardt.
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Lehren und Lernen* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Kritisch hinterfragt*. Springer.
- Stahns, R., Rieser, S., & Hußmann, A. (2021). Zur Passung von Leseförderung und Schülerkompetenzen im Leseunterricht in Deutschland (S. 147-166). In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik: Theorie, Empirie, Anwendung*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N., & Völlinger, V. (2016). *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierten Lesens*. Hogrefe.
- Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2006). *Wir sind Textdetektive. Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wember, F. B. (1999). *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Luchterhand.
- Wild, J., Kraus, E., Steinert, M., Hilbert, S. & Schilcher, A. (2022). Ein Lesestrategietraining im Distanzunterricht? Wie sich das veränderte Lernumfeld während der Corona-Pandemie auf die Entwicklung des Leseverstehens von Schülerinnen und Schülern auswirkt. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 77-99). Weinheim.
- Wild, J. & Pissarek, M. (o. J.). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte. Version 1.6.1*. Verfügbar unter: www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html [17.03.2022]
- Venetz, M., Keiser, C., & Müller, X. (2020). Qualität und Handhabung von Förderplänen in der Praxis. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 65 (4), 413-427.

Dr. Anke Hußmann vertritt aktuell das Fachgebiet Partizipation bei Beeinträchtigung des Lernens an der Technischen Universität Dortmund. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Diagnose und Förderung in den Lernbereichen Lesen und Mathematik, Bildungsgerechtigkeit und Qualität von Schule und Unterricht. <https://orcid.org/0000-0002-9216-4680>

Dr. Anne Schröter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Differenzreflexive Lehramtsausbildung, Einstellungsforschung und Forschung zu Norm und Normalität <https://orcid.org/0000-0002-7167-7575>

