

Förderung von Lesekompetenz im Englischunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie

David Gerlach¹ und Mareen Lüke²

The article sheds light on potential approaches of fostering reading competence in English language teaching settings in secondary schools. Reading fluency is discussed as a necessary precondition for reading comprehension, which is considered a crucial element of reading competence, although little is known and done about fostering hierarchically lower reading skills in foreign language classrooms. Based on both empirical and theoretical concepts, a 12-lesson intervention for English language learners (grades 8-10) is designed and evaluated. Results show a significant increase in reading fluency for the experimental group (n = 100), compared to a control group (n = 100), with only small increases in overall reading competence. Weaker readers improved on average more than average and good learners. Fluency measurements correlate significantly with comprehension results.³

"Reading is to the mind what exercise is to the body."
(Richard Steele, 1672-1729)

1. Einleitung und Problemstellung

Wie das Zitat von Steele passend beschreibt, ist Lesen eine anstrengende kognitive Tätigkeit, so wie Sport eine anstrengende physische Tätigkeit ist, die von dem Leser und der Leserin bzw. von Sportler und Sportlerin in erster Linie viel Übung und Ausdauer erfordert. Für das Lesen im Englischen als Fremdsprache attestiert Finkbeiner (2005: 422) allerdings, "dass es nur einem geringen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler gelingt, Prozesse tiefenverarbeitenden Lesens [...] durchzuführen". Dies ist besonders vor dem Hintergrund und den Anforderungen unserer heutigen Gesellschaft zu sehen, in der Entwicklungen wie z.B. die Mehrsprachigkeit im Beruf oder wachsende schriftsprachliche Anforderungen im Zusammenhang mit digitalen Medien immer bedeutender werden. Damit muss eine hinreichende Lesekompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache als unabdinglich gelten (vgl. Grabe & Stoller 2011: XIV; Grabe

1 Korrespondenzadresse: Dr. David Gerlach, Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik, Hans-Meerwein-Str. 6 (Mehrzweckgebäude, IFS), 35032 Marburg, E-Mail: david.gerlach@uni-marburg.de

2 Korrespondenzadresse: Mareen Lüke, Philipps-Universität Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS), Hans-Meerwein-Str. 6 (Mehrzweckgebäude, IFS), 35032 Marburg

3 Ein großer Dank gilt den teilnehmenden Schulen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern.

1991: 375; Frisch 2013: 43; Kutzelmann & Massler 2018). Wie eine Sportart muss die fremdsprachliche Lesekompetenz mit viel (schulischem) Training aufgebaut werden, um die kognitiven Anstrengungen als Leser/in leisten zu können.

Zwar wird vielfach angemerkt, dass die Konstrukte Lesekompetenz und Leseverstehen bedeutsam seien; umso erstaunlicher ist, dass wenig (aktuelle) Forschung dazu vorliegt, wie diese im laufenden Englischunterricht tatsächlich effektiv gefördert werden können (s.u.). Um solche Fördermaßnahmen bereitzustellen, wurde eine Leseintervention entwickelt, welche in einer größeren Untersuchung hinsichtlich ihrer Effektivität evaluiert wurde und in diesem Beitrag vorgestellt und diskutiert wird.⁴ Da kaum empirisch gesicherte Modelle bzw. Förderprinzipien der fremdsprachlichen Leseförderung existieren (vgl. Überblicke bei Grabe & Stoller 2011; Frisch 2013), werden für das Design auch Erkenntnisse aus der erstsprachlichen Leseforschung eingebunden (s.u.). Neben dem Fokus auf Lesekompetenz legt die Intervention auch auf die basaleren Leseprozesse – konkret die Förderung der Leseflüssigkeit (vgl. 2.1 und 2.2) – einen Schwerpunkt, da es bisher kaum Forschung zu diesen Fertigkeiten als Voraussetzung für hierarchiehöhere Verstehensprozesse in der L2 gibt (vgl. Grabe 1991: 390f.; Grabe & Stoller 2011: 74-78).

Um die Evaluation der Leseintervention zu realisieren, stehen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses und dieses Beitrags die folgenden Fragen:

1. Welchen methodischen Prinzipien sollte eine englischdidaktische Leseintervention folgen, um Lesekompetenz zu fördern?
2. Inwiefern verändert sich die Lesekompetenz von Lernenden im Fach Englisch durch eine Leseintervention?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zuerst Lesekompetenz definiert, um danach Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesekompetenz zu erläutern. Schließlich wird die eigentliche Interventionsstudie thematisiert, wobei das Erkenntnisinteresse und die zweite Forschungsfrage weiter konkretisiert, das Förderkonzept sowie das Untersuchungsdesign beschrieben werden, um anschließend die Ergebnisse der Studie darstellen und diskutieren zu können.

4 Das Leseförderkonzept ist unter dem folgenden Link kostenfrei abrufbar: www.wordly.de/wordly-Lesefoerderkonzept-Sek1.pdf.

2. Förderung von Lesekompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Obwohl Menschen, die schon seit langer Zeit lesen, kaum Anstrengungen für den Prozess an sich aufbringen müssen, "greifen [beim Lesen] zahlreiche Teilprozesse ineinander" (Lenhard 2013: 14), die "hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser" stellen (Bertschi-Kaufmann 2010: 12). Um die Komplexität dieses Prozesses in der L2 zu beleuchten, wendet sich dieses Kapitel einleitend den theoretischen Grundlagen des Lesens und der Leseförderung zu, da sich L2-Lesen durchaus vom Lesen in der L1 unterscheidet und daher die lesedidaktischen Erkenntnisse aus der Muttersprache nicht automatisch auf den fremdsprachlichen Leseprozess übertragen werden können (vgl. Grabe & Stoller 2011: XII). Dennoch wird es nötig sein, für die Schaffung der theoretischen sowie methodischen Grundlagen auf Erkenntnisse der Leseforschung aus der L1 zurückzugreifen, um ein Leseförderkonzept für den Englischunterricht begründen zu können.

Im Zuge der Klärung der Konstrukte wird im Folgenden zudem schlaglichtartig auf einschlägige Forschung im Sinne eines Forschungsüberblicks eingegangen, wenn sie für die vorzustellende Untersuchung aufgrund des Settings oder der Alters-/Zielgruppe besondere Relevanz haben. Weitere Überblicke zu fremdsprachen-/englischdidaktischer Lesekompetenz- und -interventionsforschung liefern besonders die Publikationen von Schramm (2001), Finkbeiner (2005), Grabe & Stoller (2011), Sobel (2012), Frisch (2013) sowie Grabe (2017) und Kutzelmann & Massler (2018).

2.1 Das Konstrukt Lesekompetenz

Während schon "seit den 1960er Jahren Medienphilosophen und Kulturkritiker immer wieder das Ende des Gutenbergzeitalters" (Hurrelmann 2010: 18) vermelden, hat spätestens die PISA-Studie im Jahr 2000 dazu geführt, dass die Lesekompetenz von Lernenden in Deutschland ein häufig diskutiertes Thema geworden ist (vgl. ebd.: 19). Durch die mediale und bildungspolitische Diskussion rund um die Lesekompetenz entstanden zwei verschiedene Strömungen zur Definition des Konstrukts, die Lesekompetenz einerseits aus einer kognitionstheoretischen und pragmatischen Perspektive betrachten, um Lesen an sich messbar zu machen (vgl. Hurrelmann 2002: 7; OECD 2017: 51) und andererseits Lesekompetenz als kulturelle Praxis begreifen (vgl. Garbe 2010: 19-38). Der Lesekompetenzbegriff nach PISA orientierte sich stark an dem angelsächsischen *literacy*-Konzept, welches Lesen funktional als "basale Kulturtechnik" (Hurrelmann 2002: 7) betrachtet, die zur Beförderung gesellschaftlicher Teilhabe dient (vgl. ebd.). Im PISA-

Modell wird differenziert zwischen dem Wissen, das aus dem Text selbst gewonnen und welches mit eigenen Wissensbeständen verknüpft wird (vgl. OECD 2017: 52). Da sich die Beschreibung mit dem Ziel der Messung von Leseleistungen auf rein kognitionspsychologische Prozesse beschränkt, werden im Lesekompetenzbegriff von PISA "motivationale und emotionale Aspekte" (Hurrelmann 2002: 9) ausgeblendet, welche jedoch essentiell für einen didaktischen Lesekompetenzbegriff sind (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 20). So wird deutlich, dass die Definition von Lesekompetenz nach PISA kein "didaktisch orientiertes [...] Konzept" (ebd.: 7) darstellt, sondern dass PISA vielmehr einen "instrumentell geprägte[n] Begriff von Lesekompetenz gebraucht, der den kognitiven Prozess der Informationsaufnahme in den Mittelpunkt stellt" (ebd.). Ähnlich wie der Lesekompetenzbegriff der PISA-Studie haben auch andere Studien zur Leseleistungsmessung einen solch pragmatisch und kognitiv geprägten Lesekompetenzbegriff als Basis für ihre Untersuchungen zugrunde gelegt. Garbe (2010: 23, 26) nennt in diesem Zusammenhang die Konzepte von Lesekompetenz, die die IGLU-Studie im Jahr 2001 und die DESI-Studie aus den Jahren 2003/2004 verwendet haben.

Da für die vorzustellende Untersuchung die Förderung von Lesekompetenz in unterrichtlichen Settings im Vordergrund steht, müssen Modelle verwendet werden, die eine förderdiagnostische Komponente berücksichtigen. Das didaktische Konzept der Lesekompetenz nach Rosebrock und Nix (2017) bietet sich hier an, da es "die Beweggründe für das Lesen, die Gefühle beim Lesen und die Gespräche über Gelesenes selbst als Bestandteile von Lesekompetenz begreift" (Garbe 2010: 30). Rosebrock und Nix (2017: 11) konzipieren Lesekompetenz als kulturelle Praxis, die neben den kognitionspsychologischen Prozessen auch subjektive und soziale Einflüsse berücksichtigt, die vor allem bei der Leseförderung relevant sind und in ihrem "Mehrebenenmodell des Lesens" in eine Prozessebene, eine Subjektebene sowie eine soziale Ebene münden. Auf diesen drei Ebenen befinden sich weitere Teilkomponenten, die Lesekompetenz beeinflussen wie z.B. "Wort- und Satzidentifikation" (Prozessebene), "Motivation" (Subjektebene) oder auch "Peers" (soziale Ebene) (vgl. ebd.: 15).

Hinsichtlich fremdsprachlicher Lesekompetenz liegen wenige empirisch umfassend fundierte Konstrukte vor, die auch basale Leseprozesse berücksichtigen. Eine Ausnahme bildet ein Modell von Diehr und Frisch (2010: 26), dem die Annahme zugrunde liegt, dass "Lesen immer absichtsvoll geschieht und vom Wissen des Lesers abhängt". Der eigentliche fremdsprachliche Leseprozess ist im Modell von der individuellen Leseabsicht und dem soziokulturellen Lesekontext gerahmt (vgl. ebd.: 27). Außerdem ist der Leseprozess mit dem "Sprachspeicher" und dem "Wissensspeicher" des/der Lesenden verknüpft, wobei ersterer "den Wortschatz mit dazugehörigen phonologischen und grammatischen Informationen" (ebd.: 26) umfasst und letzterer "Fakten, strategisches, kulturelles und kontextuelles Wissen"

(ebd.) beinhaltet. Beim eigentlichen (fremdsprachlichen) Leseprozess erfolgt zuerst die Graphem-Phonem-Zuordnung und Worterkennung, danach findet eine morphosyntaktische Analyse zur Erfassung ganzer Sätze statt und schließlich werden Diskursmerkmale erfasst sowie Propositionen konstruiert (vgl. ebd.: 27). Am Ende des Leseprozesses steht schließlich das Textverständnis, das "eine mentale Repräsentation des gesamten Textes" (ebd.) abbildet, basierend auf dem sprachlichen Wissen und Weltwissen der Lesenden. Im Vergleich zu den anderen Modellen geht das Modell von Diehr und Frisch explizit auf das Lesen in der L2 ein. Dadurch bedingt werden Komponenten der Lesekompetenz, wie z.B. die Graphem-Phonem-Zuordnung, mit einbezogen, die als basal-schriftsprachliche Anforderungen in Lesekompetenzmodellen für die L1 überraschenderweise selten vorhanden sind. Das Modell von Diehr und Frisch legt zwar den Fokus – wie dasjenige der PISA-Studie – auf den kognitionstheoretischen Prozess des Lesens, jedoch integriert es auch die subjektiven (individuelle Leseabsicht) und die sozialen Einflüsse (soziokultureller Lesekontext). Diese werden allerdings nicht detaillierter definiert bzw. beschrieben, wie es beispielsweise bei Rosebrock und Nix (2017) erfolgt.

2.2 Leseflüssigkeit

Hinsichtlich der Leseflüssigkeit schreiben Pikulski und Chard (2005: 510) "[that] fluency can form a bridge to reading comprehension". Leseflüssigkeit ist damit eine Voraussetzung für Lesekompetenz bzw. -verstehen, denn "[s]tudents who are low in fluency may have a difficulty getting the meaning of what they read" (NICHD 2000: 3-1; vgl. Munser-Kiefer 2014: 147). Bedeutsam ist dabei die Differenzierung zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen kognitiven Leseprozessen (vgl. Richter & Christmann 2002: 28-35): Hierarchieniedrige Prozesse betreffen die Wort- und Satzidentifikation sowie die Herstellung der lokalen Kohärenzen (vgl. ebd.: 28-29), hierarchiehohe Prozesse setzen ab der Herstellung von globalen Kohärenzen ein und umfassen außerdem das Erkennen von Superstrukturen und das Identifizieren von Darstellungsstrategien (vgl. ebd.: 31-35). In anderen Worten: Hierarchieniedrige Prozesse, bei denen die Leseflüssigkeit verortet wird, bilden die Basis für hierarchiehohe Prozesse, wobei sowohl hierarchieniedrige als auch hierarchiehohe Prozesse Leseverstehen und damit globale Lesekompetenz bedingen (vgl. Philipp 2012: 42; Castles, Rastle & Nation 2018: 21).

Obwohl Leseflüssigkeit als Konstrukt in der Fremdsprachenforschung lange vernachlässigt wurde (vgl. Aufarbeitungen in Jeon 2012 und Shimono 2018 in der Regel mit einem Fokus auf asiatische Fremdsprachenlernende), räumen ihr aktuelle Zugänge eine hohe Bedeutung ein, da sie – besonders auch beim Lesen in der

L2 – das effiziente und akkurate Lesen sicherstellt (vgl. Nassaji 2013: 24; Grabe & Stoller 2011: 204; Jeon 2012; Shimono 2018). Auf Basis dieser Forschung können vier Komponenten von Leseflüssigkeit ausgemacht werden: Genauigkeit des Dekodierens, Automatisierung der Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 37). Genauigkeit des Dekodierens meint die korrekte Worterkennung und -entschlüsselung, wofür der/die Leser/in in der Lage sein muss, das schriftsprachtheoretisch-alphabetische Prinzip zu verstehen und Graphem-Phonem-Korrespondenzen herzustellen. Des Weiteren muss ein Wissen über häufig auftretende Wörter vorhanden sein, sodass die Lesenden diese direkt erkennen und als Ganzes lesen können (vgl. Hudson, Lane & Pullen 2005: 703). Die zweite Komponente, die Automatisierung der Dekodierfähigkeit, impliziert, dass Lesende die komplexen Dekodierfähigkeiten mit minimaler Anstrengung und Aufmerksamkeit anwenden können (vgl. Samuels & Flor 1997: 108). Ohne die Automatisierung der Dekodierfähigkeiten würde der kognitive Schwerpunkt und damit die Belastung des Arbeitsgedächtnisses auf dem Dekodieren und nicht auf dem Verstehen liegen, sodass das Gelesene nur schwerlich bis gar nicht verstanden wird (vgl. Lutjeharms 2010: 15). Anders als das Dekodieren können Textverstehensprozesse nicht automatisiert ablaufen, da sich diese Prozesse ständig kontextabhängig verändern und damit immer Aufmerksamkeit und kognitive Anstrengung benötigen (vgl. LaBerge & Samuels 1974: 320). Die dritte Komponente geht davon aus, dass Lesende eine gewisse Lesegeschwindigkeit (circa 150 Wörter pro Minute in der L1) erreichen müssen, da das Arbeitsgedächtnis gelesene Inhalte nicht lange speichern kann und eine zu langsame Lesegeschwindigkeit das Monitoring beim Lesen einschränkt (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 39; Nuttall 2005: 56-57). Als letzte Komponente von Leseflüssigkeit wird die Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen angeführt, da flüssige Leser/innen den Satz schon während des Vorlesens in Teilabschnitte gliedern und diese mit entsprechender Intonation, Betonung, Rhythmus und sinnvollen Pausen versehen (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 39; Hudson et al. 2005: 704). Dadurch dass flüssige Leser/innen dies schaffen, zeigt sich, dass "den semantischen, syntaktischen, orthographischen und morphologischen Hinweisen im Text" (Rosebrock & Nix 2017: 39) gefolgt wird und ein Verständnis lokaler Kohärenz vorherrscht (vgl. Kuhn & Stahl 2003: 5).

Als wesentliche Fördermaßnahme – sowohl für die L1 als auch die L2 – nennt die einschlägige Literatur Viellese- und Lautleseverfahren (vgl. NICHD 2000: 3-1; Grabe & Stoller 2011: 150-154; Shimono 2018). Das Ziel von Vielleseverfahren ist die beiläufige Erhöhung der Leseflüssigkeit durch leises und alleiniges Lesen (vgl. Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann 2011: 20f.). Dem National Reading Panel (NRP) folgend, dessen Schlussfolgerungen Krashen (2001: 119) durchaus kritisch diskutiert, konnte die Mehrzahl der Studien bislang nicht nachweisen,

dass individuelle Vielleseverfahren die Leseflüssigkeit fördern (vgl. ebd.: 21; NICHD 2000: 3-26). Lautleseverfahren wiederum versuchen, die "'technische' Seite des Lesens 'sichtbar'" (Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann 2011: 22) zu machen, indem Leseprobleme durch Verbalisierung sichtbar gemacht und durch externe Hilfe oder Modellierung analysiert werden. Es existieren verschiedene Ausformungen dieser Verfahren, wobei das wiederholte und das begleitende Lautlesen die zwei Grundformen darstellen (vgl. NICHD 2000: 3-11; Nation 2009: 62f.):

- Das wiederholte Lautlesen ist insbesondere für schwache Leser/innen ausgelegt, da dabei die schwächer lesende Person der stärker lesenden Person einen einfachen und kurzen Text wiederholt vorliest. Bei Leseschwierigkeiten kann so die lesekompetentere Person die/den schwächer Lesende/n korrigieren und ggf. unterstützen. Ziel des wiederholten Lautlesens ist das nachhaltige Einprägen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie der Aufbau eines Sichtwortschatzes, der dann in fremden Texten automatisiert abgerufen werden kann (vgl. Rosebrock et al. 2011: 29; Gorsuch & Taguchi 2008; Castles et al. 2018: 21; Shimono 2018).
- Beim begleitenden Lautlesen steht das kompetente Lesevorbild als Modell im Mittelpunkt, da es mit der schwächer lesenden Person gemeinsam laut liest, um zu zeigen, wie betont, laut oder schnell ein Text gelesen werden soll (vgl. Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann 2011: 29). Obwohl beim begleitenden Lautlesen die "Steigerung der Leseflüssigkeit auf Satzebene [im Fokus steht], da Lesegeschwindigkeit und die prosodische Satzsegmentierung gezielt eingeübt werden" (ebd.: 30), wird auch die Worterkennung gefördert, da die begleitenden kompetenteren Leser/innen auf Lesefehler der schwächer Lesenden achten. Dadurch sollen die schwächer Lesenden letztlich dazu angeleitet werden, den eigenen Leseprozess besser zu überwachen und ggf. zu korrigieren. Des Weiteren führt die gemeinsame Lektüre dazu, dass auch die soziale Ebene angesprochen wird, weil beide Lesende über den Text sprechen und sich so potentiell Anschlusskommunikation ergibt (vgl. ebd.).
- Obwohl beide Lautleseverfahren in der Forschung oft differenziert betrachtet werden, existieren ebenfalls Mischformen beider Verfahren (z.B. Partnerlesen, Chorlesen, Mitleseverfahren), die die beiden Grundformen der Lautleseverfahren kombinieren (vgl. ebd.: 33). Bei einer modifizierten Form des Partnerlesens (s.u.) z.B. nimmt der Tutand seine eigene Leseverbesserung wahr und wird zusätzlich für das gemeinsame Lautlesen motiviert (vgl. Lynn 2018: 29; ausführlich auch Grieser-Kindel, Henseler & Möller 2012: 123 und Rosebrock et al. 2011: 37). So kombiniert diese

abgeänderte Methode das wiederholte und begleitende Lautlesen miteinander, sodass sich die schwächeren Leser/innen einerseits durch das begleitende Lautlesen an einem Lesemodell orientieren können und andererseits durch das wiederholte Lautlesen Wörter- und Buchstabenkombinationen verinnerlichen sowie einen Sichtwortschatz aufbauen lernen.

Insgesamt können daher hinsichtlich der evidenzbasierten Förderung von Leseflüssigkeit speziell Lautleseverfahren angeführt werden, die sich in das wiederholte und begleitende Lautlesen aufteilen.

2.3 Leseverstehen und Lesekompetenz

Anders als die Leseflüssigkeit schließt Lesekompetenz sowohl die hierarchieniedrigen als auch die hierarchiehohe Prozesse mit ein (vgl. Grabe & Stoller 2011: 19). Mit Blick auf die Unterscheidung von Lesekompetenz und Leseverstehen gibt es verschiedene Auffassungen, teilweise werden auch beide Begriffe gleichgesetzt, jedoch wird im Folgenden "das Leseverstehen als Kern der Lesekompetenz betrachtet" (Philipp 2012: 38). Für das Leseverstehen gibt es folglich verschiedene Definitionen, jedoch wird es fachdidaktisch meist mittels *interactive models* beschrieben (vgl. Hermes 2017: 227; NICHD 2000: 4-5; Grabe & Stoller 2011: 31; Schramm 2001: 50-54). Diese Modelle begreifen Leseverstehen als eine Kombination aus *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen, sodass das Verstehen einerseits durch den Text selbst (*bottom-up*) und andererseits durch das Einbringen von eigenem (Welt-)Wissen (*top-down*) geleitet wird (vgl. Grabe & Stoller 2011: 33; Grabe 1988: 59-64). Die Modelle von Rosebrock und Nix (2017) sowie Diehr und Frisch (2010) können auch als *interactive models* gesehen werden, beschreiben aber wesentlich konkreter, was der Kern von Lesekompetenz ist (Prozessebene bzw. Verarbeitung des Textes durch den Sprach- und Weltwissenspeicher) und welche Komponenten unmittelbaren Einfluss auf Verstehensprozesse nehmen (Subjektebene und soziale Ebene bzw. individuelle Leseabsicht und soziokultureller Lesekontext).

Wie auch bei den zuvor erläuterten Förderprinzipien zur Leseflüssigkeit gibt es auch zum Leseverstehen in der L2 bisher wenig Forschung im deutschsprachigen Raum zur Integration von Fördermaßnahmen im laufenden Englischunterricht (vgl. auch die Forschungsüberblicke in Grabe & Stoller 2011 sowie Frisch 2013), weshalb im Folgenden wiederum ergänzend auf Erkenntnisse der L1-Leseförderung zurückgegriffen wird. An genuin englischdidaktischer Forschung untersucht zuletzt Schluer (2017) inhaltsanalytisch und deskriptiv-statistisch die Komplementarität von Wort- und Konzeptbewusstsein beim fremdsprachlichen

Lesen mithilfe eines Videokorpus und empfiehlt eine stärkere Verknüpfung von lexikalischer und konzeptueller Bedeutungsherstellung bei der Gestaltung leseunterrichtlicher Prozesse. Weiterhin einschlägig sind Untersuchungen zum Lesen im Englischunterricht der Primarstufe (vgl. z.B. Rymarczyk 2011 und Frisch 2013), die aufgrund der Phase des frühen Schriftspracherwerbs für die vorliegende Untersuchung nur eingeschränkt berücksichtigt werden. Gleiches gilt für eine Studie zur Leseverstehensförderung im Französischen für die gymnasiale Oberstufe von Sobel (2012). Am ehesten relevant für den hier vorzustellenden Untersuchungskontext ist aus der deutschen Fremdsprachenforschung hingegen noch Finkbeiner (2005), die mit ihrer Arbeit auf Bedingungsfaktoren fremdsprachlichen (englischen) Lesens und Verstehens in der späten Sekundarstufe I, Lesemotivation und den Einsatz von Lesestrategien fokussiert. Sie greift auf das kognitionspsychologische, primär für L1-Lesekompetenz genutzte Textverarbeitungsmodell von van Dijk und Kintsch (1983) zurück, das auch aufgrund des Einbezugs von Vor- sowie kulturellem Wissen stark den kulturell-praktischen Modellen von Rosebrock und Nix (2017) sowie Diehr & Frisch (2010) ähnelt. Als empfohlene und empirisch abgesicherte Lesekompetenz-Fördermaßnahmen gelten in L1 wie L2 Lesestrategien, mithilfe derer versucht wird, die Lesebemühungen zu kontrollieren und zu modifizieren, um den vorliegenden Text zu dekodieren, Wörter zu verstehen und um letztlich sinnhaft Informationen aus dem Text zu entnehmen (vgl. Afflerbach, Pearson & Paris 2008: 368; Ghaith & El-Sanyoura 2019). Auf Basis von Philipps (2012) Kategorisierung können 1) kognitive Lesestrategien, 2) metakognitive Lesestrategien und 3) Stützstrategien unterschieden werden (vgl. auch Schramm 2001: 149-156 sowie die Methodenübersicht in "Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Sammelband Lesen 2012"). Zur Vermittlung ausgewählter Lesestrategien sollten im ersten Schritt kognitive Lesestrategien vorgestellt werden, um den Lernenden daran den jeweiligen Nutzen deutlich zu machen (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 85). Im zweiten Schritt kommt es zur Anwendung der Strategien, wobei essentiell ist, den Lernenden eine Übersicht, wie z.B. in Form von jederzeit zugänglichen Strategiefächern oder Symbolkarten, zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.: 87). Zwei Beispiele für entsprechende Ansätze sind die Fünf-Schritt-Lesemethode (SQ3R-Technik) sowie das reziproke Lesen (vgl. für eine Erklärung beider Verfahren Rosebrock & Nix 2017: 76f., 82f.).

Weiterhin ist das Erlernen metakognitiver Lesestrategien bedeutsam, da Lernende einen reflektierten, flexiblen, selbstregulierten und strategischen Umgang mit kognitiven Lesestrategien entwickeln müssen (vgl. ebd.: 88; Schramm 2001: 140f.; Ghaith & El-Sanyoura 2019). Um die kognitiven Strategien nicht als mechanische Techniken, sondern tatsächlich zielgerichtet als Strategien einsetzen zu können, lernen die Lesenden, in welcher Situation, bei welchem Text und unter

welcher Zielstellung eine kognitive Lesestrategie angemessen bzw. nicht angemessen ist und ggf. ausgetauscht werden muss (vgl. Munser-Kiefer 2014: 140). Nur eine routinierte Anwendung kognitiver Lesestrategien über eine lange Zeit hinweg kann zur Entwicklung von metakognitiven Strategien führen (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 89), welche wiederum Textverstehen auf hierarchiehöheren Ebenen begünstigen (vgl. Philipp 2012; Ghaith & El-Sanyoura 2019).

Nach der Einführung kognitiver Lesestrategien und der (routinierten) Anwendung dieser, die zum Aufbau von metakognitiven Lesestrategien führt, werden schließlich Stützstrategien vermittelt (vgl. Philipp 2012: 43-45), die den Leseprozess indirekt unterstützen. Um interne und externe Stützstrategien (Strategien, durch die die Lesemotivation und das -verhalten reguliert und die Leseumgebung günstig gestaltet und genutzt wird) aufzubauen, können beispielsweise leseanimierende Verfahren eingesetzt werden, die das Leseverhalten belohnen, Selbstbestärkung geben und den Leseort attraktiver machen (vgl. ebd.: 44). Beispiele für solche Verfahren sind die Durchführung von Buchvorstellungen, der Aufbau von Bücherkisten/Klassenbibliotheken oder die Einführung eines Lesepasses (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 128-132; Grabe & Stoller 2011: 195; Krashen 2004: 57-60). Neben diesen konkreten Beispielen zur Leseanimation gibt es aktuell Ansätze, die das freie Lesen z.B. in den DaF-Unterricht integrieren (vgl. Abitzsch, van der Knaap, Abbate, Dawidowicz, Feld-Knapp, Hofmann, Hoffmann, Perge & Schramm 2017: 1-28). Obwohl es sich dabei um kein konkretes leseanimierendes Verfahren, sondern um die Integration extensiven Lesens handelt, fördern solche Projekte die Lesemotivation und damit auch indirekt die Lesekompetenz der Lernenden (vgl. z.B. auch Biebricher 2008; Kirchhoff 2009).

Zuletzt muss die Gestaltung von Unterrichtsstunden bzgl. der Leseförderung berücksichtigt werden. Hier herrscht weitgehend Konsens darüber, dass eine prozessorientierte Planung vorzunehmen ist, durch die die "Interaktion der Lernenden mit dem Text" (Surkamp & Nünning 2006: 71) unterstützt wird. Um Unterricht derart zu gestalten, wird überwiegend die Strukturierung in *pre-*, *while-* und *post-reading-*Phasen empfohlen (vgl. ebd.; Thaler 2012: 192; *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Sammelband Lesen 2012*; Rosebrock & Nix 2017: 79; Surkamp & Yearwood 2018: 101-102; Kutzelmann & Massler 2018). Innerhalb der Phasen sollten unterschiedliche Lesestile benutzt werden, sodass Lernende z.B. in der *while-reading-phase* orientierend und anschließend detailliert lesen (vgl. Helbig 1998: 46, Henseler & Surkamp 2010: 90, Henseler & Surkamp 2012: 14).

3. Interventionsstudie

Nachdem bislang die Bedeutung der Lesekompetenz und besonders der Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit sowie Leseverstehen/Lesekompetenz und ihrer potentiellen Förderung diskutiert wurden, soll im Folgenden zunächst das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der Untersuchung erläutert werden. Anschließend wird das sich aus den theoretischen Grundlagen ableitende Leseförderkonzept sowie das Untersuchungsdesign dargelegt.

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

In Fremdsprachen nimmt die Leseförderung eine herausragende Rolle ein, da es – wie die verschiedenen Modelle zeigen – deutliche Unterschiede zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lesen gibt (vgl. auch Diehr & Frisch 2010; Grabe & Stoller 2011: 54-54, Grabe 2017). Ein konkreter Unterschied ist z.B. die individuelle Fremdsprachenkompetenz, die als Grundlage für das L2-Lesen entscheidend ist (vgl. Ehlers 2010: 112; Lutjeharms 2010: 23; Grabe & Stoller 2011: 43f.). Um die Lesekompetenz in der L2 trotzdem gezielt zu fördern, müssen Lehrpersonen eine geeignete Textauswahl treffen, mit der die basale Leseflüssigkeit der Lernenden trainiert und die Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien ermöglicht wird (vgl. ebd.: 44; Devine 1988: 271). Eine weitere Schwierigkeit zwischen dem Lesen in der L1 und L2 stellen die L1-Lesefähigkeiten dar, die Lernende nicht selten automatisch auf das fremdsprachliche Lesen übertragen (vgl. Grabe & Stoller 2011: 45f.; Ehlers 2006: 32; Eskey & Grabe 1988: 229). Diese Übertragung kann zur Folge haben, dass das Dekodieren in der Fremdsprache beeinträchtigt wird, da die Lesestrategien nicht zwangsläufig transferierbar sind (vgl. Paran 1996: 29). Ein Beispiel für eine solche Beeinträchtigung ist, wenn Lernende ihr Textsortenwissen aus der L1 auf Texte in der L2 anwenden, obwohl dieses Wissen in einigen Fällen nicht übertragbar ist (z.B. bei argumentativen Texten im Englischen und Deutschen). Um diesen Schwierigkeiten vorzubeugen, ist es notwendig, Schülern und Schülerinnen passendes Strategiewissen zu vermitteln und das Lesen in der L2 regelmäßig gezielt zu üben (vgl. Eskey & Grabe 1988: 229; Finkbeiner 2005; Philipp 2012). Neben den genannten gibt es weitere Herausforderungen für die Leser/innen, wie z.B. mangelhafter Wortschatz bzw. fehlende, genreangemessene sprachlich-spezifische Strukturen. Die Konzeption einer Leseförderung wird erschwert durch das Vorhandensein nur weniger Forschungsarbeiten, die dezidiert Interventionen durchführen, sodass man dem Feld 'Leseforschung in fremdsprachlichen Unterrichtssettings' weiterhin eine große Lücke attestieren muss (vgl. auch die Überblicke in Biebricher 2008,

Grabe & Stoller 2011, Frisch 2013, Kutzelmann & Massler 2018). Folgende Untersuchungshypothese lässt sich aus der zweiten Untersuchungsfrage ableiten und soll im Folgenden innerhalb des quantitativen Forschungsparadigmas überprüft werden:

Eine zwölfstündige Leseintervention auf B1-Niveau des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen" (GeR) zur Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens führt zu einer Verbesserung der fremdsprachlich englischen Lesekompetenz in der Experimentalgruppe, während es in der Warte-Kontrollgruppe nur zu geringen Veränderungen in der fremdsprachlichen Lesekompetenz kommt.

Als Begründung für die abgeleitete Untersuchungshypothese muss zum einen angeführt werden, dass die Leseintervention die oben aufgeführten, empirisch abgesicherten Fördermaßnahmen beinhaltet, weshalb mit einer Verbesserung der Lesekompetenz in der Experimentalgruppe gerechnet wird. Zum anderen erfährt die Kontrollgruppe (zunächst) keine Leseintervention; jedoch nimmt diese Gruppe weiterhin am regulären Englischunterricht teil, weshalb sich die Lesekompetenz der Lernenden vermutlich nur im Sinne eines schulischen Effekts über den Untersuchungszeitraum leicht verändern wird (vgl. Biebricher 2008: 115). Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich in der Kontrollgruppe beim Posttest ein Übungseffekt einstellt, da den Lernenden der generelle strukturelle Aufbau der Tests bekannt ist (vgl. Harsch 2016: 207; Biebricher 2008: 114). Diese Umstände müssen für die Gestaltung der Intervention, das Untersuchungsdesign sowie für die anschließende Auswertung berücksichtigt werden.

3.2 Das Förderkonzept

Die für die Untersuchung konzipierte Leseintervention (inhaltlich-methodische Schwerpunkte vgl. Tabelle 1) versucht, die hierarchieniedrige Leseflüssigkeit und umfassende/s Lesekompetenz/Leseverstehen zu fördern. Sie greift dabei u.a. auf Materialien zurück, die im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Förderkonzepts für lese-rechtschreib-schwache Englischlernende konzipiert wurden (vgl. Gerlach 2013). Die Förderung der Leseflüssigkeit erfolgt durch ein Lautleseverfahren, das modifizierte Partnerlesen nach Lynn (2018: 28-31), das das wiederholte und begleitende Lautlesen miteinander verbindet (vgl. Abschnitt 2.2). Im Anschluss an die Leseflüssigkeit wird die Lesekompetenz gefördert, da sich nur flüssig Lesende, die für das Dekodieren weniger bis kaum Aufmerksamkeit aufwenden müssen, auf anspruchsvolle Verstehensprozesse einlassen können (vgl. Pikulski & Chard 2005: 510). Die Lesekompetenz wird in der Intervention mit der Vermittlung von Lesestrategien gefördert, welches als effektivste Maßnahme zur Förderung angesehen wird (vgl. Afflerbach et al. 2008: 368; Grabe & Stoller

2011: 145). Zuletzt wird in der Leseintervention die Lesemotivation der Lernenden gefördert, indem leseanimierende Verfahren (Buchvorstellungen und Leseplätze) angewendet werden (vgl. Rosebrock & Nix 2017: 128-132), welche nicht separat evaluiert werden, aber theoretisch zu einer höheren Lesemotivation führen und sich damit auch positiv auf die Lesekompetenz auswirken sollten (vgl. ebd.).

Das Förderkonzept wurde auf dem Niveau B1 des GeR angesetzt. Natürlich ist auch bei beginnenden Englischlernenden (A1-A2-Niveau) eine Leseförderung angebracht, die vor allem die Leseflüssigkeit oder das Wortverstehen im Englischen fördert (*pre-A1*; vgl. Frisch 2013). Allerdings beschränkt sich das hier vorzustellende Konzept auf ältere Lernende. Auf den niedrigeren Niveau- und Lernstufen wäre nicht zu erwarten, dass das strategische Lesen sowie der Einsatz von (meta-)kognitiven Strategien für das tatsächliche Textverstehen vollumfänglich gefördert werden kann, da hierfür die Sprachkompetenz nicht ausreicht (vgl. Grabe & Stoller 2011: 42). Um im Kontext dieser Untersuchung nicht nur die basalen Lesefähigkeiten, sondern auch hierarchiehöheres Leseverstehen und Lesekompetenz fördern zu können, wurde das fortgeschrittene Sprachniveau B1 des GeR gewählt (vgl. Devine 1988: 272f.).

Tabelle 1: Inhaltlicher Verlauf der Leseintervention⁵

Stunde	Inhalt/Thema	Kompetenz/Funktion
1	Durchführung Cambridge PET	Messung Lesekompetenz
2	Durchführung selbsterstellter Lesetest (vgl. Kap. 3.3); Beschreibung Karikatur	Messung Leseflüssigkeit/ Hinführung zum Thema
3 - 4	Interaktives Partnerlesen	Förderung der Leseflüssigkeit
5 - 8	Erarbeitung und Anwendung von Lesestrategien	Förderung der Lesekompetenz
9	Einführung in englische Buchvorstellungen	Förderung der Lesemotivation
10	Durchführung zweier englischer Buchvorstellungen und Erstellen eines Lesepasses	Förderung der Lesemotivation
11	Durchführung Cambridge PET	Messung Lesekompetenz
12	Durchführung selbsterstellter Lesetest und Reflexion	Messung Leseflüssigkeit/ Evaluation

⁵ Für Beispielstunden aus der Intervention vgl. www.wordly.de/wordly-Lesefoerderkonzept-Sek1.pdf.

3.3 Untersuchungsdesign

Insgesamt nahmen an der Interventionsstudie acht Lerngruppen aus dem Bundesland Hessen teil, von denen vier als wartende Kontrollgruppen (KG) und vier als Experimentalgruppen (EG) fungierten. Die EG erfuhr während des Untersuchungszeitraums von fünf Wochen eine Leseintervention, mit der versucht wurde, die Lesekompetenz der Lernenden zu beeinflussen. Bei der KG wurde innerhalb des Zeitraums überprüft, inwiefern sich die Lesekompetenz ohne den Einfluss einer Leseintervention verhält, um daraus Rückschlüsse auf die Effektivität der Leseintervention der EG zu ziehen (vgl. Schramm 2016: 50; Cohen & Macaro 1995: 113). Die KG ist unter forschungsethischen Aspekten als Warte-Kontrollgruppe zu sehen, der die Intervention nicht vorenthalten wird, sondern diese mit zeitlicher Verzögerung nach Ablauf der Intervention in der EG erhält.

Die Zahl der Teilnehmenden in KG und EG ist mit jeweils 100 Schülern und Schülerinnen identisch (insgesamt 200 Studienteilnehmer/innen). 104 der Teilnehmenden sind weiblich (KG: 53 und EG: 51), 96 männlich (KG: 47 und EG: 49), wobei angemerkt werden sollte, dass Geschlechtsspezifika keine signifikante Rolle für die Ergebnisse spielten und daher auch in der Theorie nicht einbezogen wurden. Da die Leseintervention für das Niveau B1 des GeR entwickelt wurde, sind die Teilnehmenden nicht nach Schulform bzw. Schulzweig, sondern nach getestetem Sprachniveau selektiert worden. Um die Auswahl trotzdem einzuzugrenzen, wurde der Studienaufruf an achte, neunte und zehnte Klassen gerichtet, da in diesen Jahrgangsstufen je nach Schulform bzw. -zweig die Niveaustufe B1 erwartet wurde (vgl. KMK 2004: 7). Insgesamt nahmen 200 Lernende der achten, neunten und zehnten Klasse verschiedener Schulformen bzw. -zweige aus dem Land Hessen an der Studie teil. Aufgrund der verschiedenen Jahrgangsstufen ist auch das Alter der Lernenden verschieden (durchschnittliches Alter: 14,65 Jahre; SD: 0,78 Jahre). Die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden (Alter, Schulform bzw. -zweig, verschiedene Lehrpersonen, Geschlecht, Nationalität) führen zu personenbezogenen Störvariablen, die die interne Validität dieser quasi-experimentellen Untersuchung potentiell gefährden (vgl. Bortz & Döring 2006: 524; Biebricher 2008: 87). Um diese Störvariablen zu kontrollieren, wird in experimentellen Untersuchungen häufig eine Randomisierung durchgeführt, die zu einer zufälligen Zuweisung der Teilnehmenden in KG und EG führt (vgl. ebd.). Da die Lerngruppen allerdings von unterschiedlichen Lehrkräften im gesamten Bundesland im laufenden Englischunterricht betreut werden, war es aus strukturellen Gegebenheiten nicht möglich, die Lerngruppen vor Durchführung der Interventionsstudie zu randomisieren. Die Ergebnisse zeigten jedoch für EG und KG eine normalverteilte Distribution.

Zusätzlich zum standardisierten Instrument des *Cambridge Preliminary English Test PET* (Cambridge PET) auf B1-Niveau wurden nicht-standardisierte Leseflüssigkeitstests in Anlehnung an Rosebrock et al. (2011: 92-96) eingesetzt, welche untersuchungsinterne Gruppenvergleiche ermöglichten (vgl. Harsch 2016: 217). Für die Erkenntnisgenerierung sind sie zielführend, ermöglichen sie doch mittels eines einfachen Verfahrens ein effektives Screening der Leseflüssigkeit. Für die Pre- und Posttestungen wurden unterschiedliche, jedoch vergleichbare und in Pretests vorab überprüfte Tests eingesetzt, da ansonsten "Interventionseffekte mit dem Lernzuwachs [...], der alleine durch das wiederholte Ablegen desselben Tests erzielt wird" (ebd.: 210), verwechselt werden könnten. Zuletzt wurde das Textmaterial auf knapp 300 Wörter gekürzt, da dies der Länge entspricht, die sich für die Diagnose der Leseflüssigkeit empirisch bewährt hat (vgl. Rosebrock et al. 2011: 107; Nuttall 2005: 56). Um das Konstrukt der Leseflüssigkeit zu messen, wurden – wie bei Rosebrock et al. (2011: 93) – Lückentexte entworfen, die jeweils sechs fehlende Wörter enthalten, die die Lernenden aus dem Textzusammenhang unter Zeitmessung ergänzen müssen. Für jede Lücke wird eine Auswahl an drei Wörtern gegeben, von denen zwei falsch und eines richtig sind. Letztlich werden auf Basis der benötigten Zeit sowie der Fehlerzahl die Wörter pro Minute berechnet, die als Testergebnis gelten (vgl. ebd.).

Der zweite eingesetzte Test, der Leseteil des *Cambridge PET*, erlaubt generalisierbare Aussagen zur Lesekompetenz der Teilnehmenden auf B1-Niveau (vgl. University of Cambridge o.J. a; Harsch 2016: 206f.). Dieser Test zielt darauf ab, die Lesekompetenz insgesamt und damit die letzten zwei Abschnitte der Intervention zur Förderung des Leseverstehens im Besonderen zu evaluieren. Wie auch bei dem Leseflüssigkeitstest werden unterschiedliche, jedoch vergleichbare Tests für die Pre- und Posttestungen verwendet, um den Interventionseffekt durch das Wiederholen des gleichen Tests zu verhindern (vgl. Harsch 2016: 210). Bei der 45-minütigen Durchführung des Tests mussten die Lernenden fünf Testteile absolvieren, welche die Kompetenzen "reading for the main idea, finding specific information and reading for detail, understanding attitude, opinion and writer purpose, reading for gist, inference and global meaning [and] understanding the vocabulary and grammar in a short text" (University of Cambridge o.J. b) adressierten. Für die Auswertung der Pre- und Posttests können maximal 35 Punkte vergeben werden (vgl. Cambridge University Press 2012: 6).

3.4 Untersuchungsergebnisse

Tabelle 2 zeigt die Testergebnisse der Gruppen bezüglich der Leseflüssigkeit in Wörtern pro Minute (WpM) sowie der Lesekompetenz in Punkten des *Cambridge*

PET-Tests zu den beiden unterschiedlichen Testzeitpunkten vor (t_1) und nach der Intervention (t_2). In Abbildung 1 sind diese Ergebnisse zum übersichtlichen Vergleich und in statistischem Abgleich mit den Randmitteln abgetragen.

Tabelle 2: Übersicht der Testergebnisse (deskriptiv) sowie Effektstärken

	KG (n = 100, m = 47, w = 53)			EG (n = 100, m = 49, w = 51)			Effektstärke der Intervention nach Morris/nach Klauer (Cohen's d)
	MW (SD) zu t_1	MW (SD) zu t_2	Δt_1 zu t_2 : MW (SD)	MW (SD) zu t_1	MW (SD) zu t_2	Δt_1 zu t_2 : MW (SD)	
Lese- flüssig- keit in WpM	104,1; (29,401)	124,93; (44,313)	20,83; (43,642)	110,53; (37,687)	146,35; (63,533)	35,82; (53,697)	0,443/0,201
Lese- kompe- tenz in PET- Punk- ten	17,81; (6,686)	17,79; (6,116)	-0,02; (5,154)	19,94; (7,044)	20,46; (7,562)	0,52; (5,383)	0,079/0,078

Die Ergebnisse der Leseflüssigkeitstestungen wurden mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mittels SPSS 25 ausgewertet. In den Pretests ist die EG durchschnittlich besser als die KG. Die aufgetretenen Verbesserungen bei allen Lernenden aus EG und KG in diesem Bereich sind signifikant ($p < 0,0005$) mit einem kleinen Effekt (je nach Berechnungsmodus entstehen Effektstärken von $d = 0,201$ bzw. $0,443$). Ebenfalls zeigt die Analyse, dass die Interaktion zwischen den Faktoren Zeit und Gruppe signifikant ist ($p = 0,031$). Die Verbesserungen sind damit nicht parallel, d.h. die EG verbessert sich signifikant stärker als die KG (vgl. Abbildung 1).

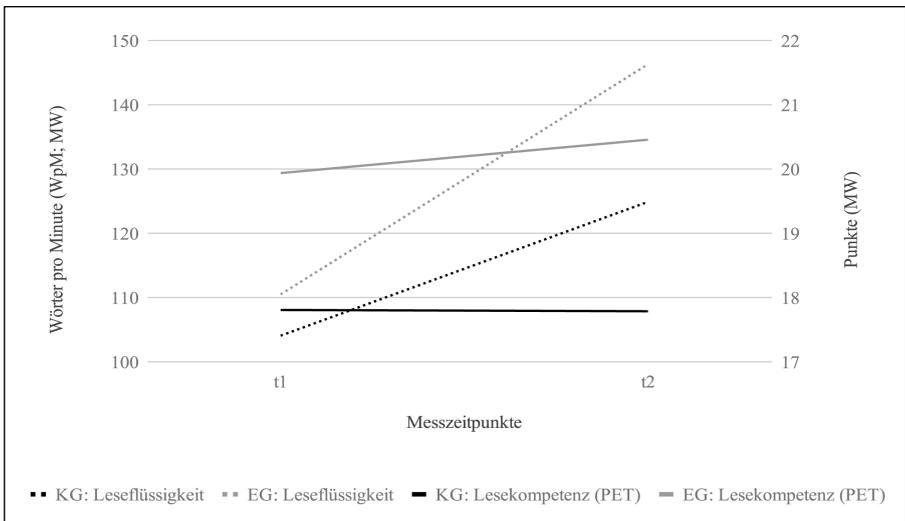


Abbildung 1: Verlauf der MW von Leseflüssigkeit (gepunktete Linien in WpM) und Lesekompetenz (durchgezogene Linien in Cambridge PET-Punktwerten) zwischen t1 und t2 in EG und KG

Bezogen auf die Lesekompetenzmessung mittels Cambridge PET beginnt die EG auf einem durchschnittlich höheren Niveau als die KG, ermittelt durch eine zweifaktorielle Varianzanalyse. Allerdings zeigt sich keine signifikante Verbesserung ($p = 0,503$), keine Interaktion ($p = 0,470$) im Vergleich der Gruppen und kein Effekt der Intervention im Gruppenvergleich ($d = 0,079/0,078$). Lediglich die EG verbessert sich von Trainingsbeginn zum -ende in sich selbst signifikant ($p = 0,008$). Im Anschluss wurden dann mittels T-Tests besonders starke und besonders schwache Lernende in Gesamt-N betrachtet im Hinblick auf die Differenz zwischen t1 und t2 (Δ). Bei den schwachen Lernenden sind die Differenzen deutlich höher, d.h. diese haben sich stärker verbessert als die stärkeren Lernenden, die sich durchschnittlich verschlechtert haben. Der Unterschied zwischen EG und KG ist bei den stärkeren Lernenden signifikant ($p = 0,025$).

Um einen potentiellen Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Lesekompetenz zu ermitteln, wurden Korrelationsberechnungen (Pearson) durchgeführt. Über den Testzeitraum hinweg besteht keine Korrelation zwischen den beiden Konstrukten bzgl. der Entwicklung der Probandinnen und Probanden. Wie Tabelle 3 zeigt, korrelieren allerdings sowohl die Pre- als auch die Postwerte jeweils signifikant mit einer steigenden Korrelation von einem schwachen auf ein mittleres Niveau bei der KG, von einem mittleren auf ein starkes Niveau bei der von der Intervention betroffenen EG.

Tabelle 3: Korrelationsberechnungen zwischen Leseflüssigkeit und Lesekompetenz zu beiden Testzeitpunkten

		Leseflüssigkeit		
		Pretest	Posttest	
KG	Lesekompetenz	Korrelation nach Pearson	,220	,340
		Signifikanz (2-seitig)	,028	,001
		N	100	100
EG	Lesekompetenz	Korrelation nach Pearson	,305	,473
		Signifikanz (2-seitig)	,002	,000
		N	100	100

4. Diskussion und Grenzen der Untersuchung

Insgesamt sind die Untersuchungsergebnisse als eine Bestätigung der Intervention (und damit der Untersuchungshypothese) zu werten insbesondere hinsichtlich der Steigerung im Bereich der Leseflüssigkeit, welche als Voraussetzung für kognitiv entlastete Verstehensleistungen diskutiert wurde. Erschwert wird die Interpretation der Ergebnisse latent – sowohl im *Cambridge PET* als auch im Leseflüssigkeitstests – durch das unterschiedliche Anfangsniveau aufgrund des quasi-experimentellen Designs in realen Unterrichtssituationen: Die EG schneidet zu Beginn der Testungen besser ab als die KG. Allerdings zeigt der Test der Innersubjekteffekte, dass die Probanden der EG im Verhältnis zur KG sich trotz ihres höheren Anfangsniveaus in der Leseflüssigkeit stärker verbessern als diejenigen der KG. Dieser Effekt könnte mit der stattgefundenen Intervention und einem etwas höheren Anfangsniveau zusammenhängen, die Verbesserung der KG mit regulären, schulischen Effekten, die nicht kontrolliert werden konnten (vgl. Gorsuch & Taguchi 2008).

Die Ergebnisse zur Lesekompetenz sind weniger aussagekräftig: Die EG verbessert sich leicht auf signifikantem Niveau, was auf Elemente des Trainingskonzepts zurückgeführt werden kann, während die KG sich leicht verschlechtert, allerdings nicht signifikant. Die Betrachtung der Lernenden unterteilt in stärkere und schwächere und das damit verbundene Ergebnis lässt sich allerdings als Regression zur Mitte interpretieren: Die im Pretest als schwächer getesteten Schüler/innen verbessern sich stark, unabhängig davon, ob sie in der KG oder EG

waren. Die im Pretest als besser getesteten Lernenden in der KG verschlechtern sich hingegen im Schnitt signifikant, während die starken Leser/innen der EG auf ungefähr gleichem Niveau stagnierten. Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Intervention im Grunde nur den schwächeren Lernenden hilft.

Ein Zusammenhang von Leseflüssigkeit auf Lesekompetenz zeigt sich in den signifikant ausfallenden Korrelationsberechnungen, wenn auch entsprechend vorsichtig mit Kausalitätszuschreibungen an dieser Stelle umgegangen werden muss: Die stärker wachsende Korrelation in der EG könnte als ein Indiz für die mittels der Intervention gestärkte Leseflüssigkeit und potentielle positive Effekte für die Lesekompetenz gewertet werden, von denen letztere entsprechend moderat ausfallen. Allerdings könnte diese Korrelation auch mit einer höheren Varianz der Leseflüssigkeit in beiden Gruppen zu t2 zusammenhängen, da in der KG die Lesekompetenz stagniert, obwohl die Leseflüssigkeit (wie in der EG) stark ansteigt.

Dass die beschriebenen Verbesserungen insgesamt nicht stärker sind, ist maßgeblich der Länge der Intervention von nur neun Unterrichtsstunden zuzurechnen, wenn man die Stunden abzieht, die rein mit Testungen verbracht wurden (vgl. Tabelle 1). Die Erkenntnisse von Rosebrock & Nix (2017: 89) sowie Grabe & Stoller (2011: 14-15) gehen von mittel- bis langfristig positiven Folgen einer Leseflüchtigkeitsförderung aus, die dann auch dem Verstehen zuträglich ist. Dementsprechend wäre eine differenziertere und noch länger angelegte Untersuchung nötig, die diese Effekte für die Lesekompetenz messbar macht. Aus schulorganisatorischen und forschungspragmatischen Gründen war dies für die vorliegende Studie (noch) nicht möglich. Ein weiterer Testzeitpunkt t3 hätte zudem Einblicke in die Nachhaltigkeit der Intervention bzw. die weitere Entwicklung der Lesekompetenz seitens der beiden Gruppen ermöglichen können. Hinsichtlich des Untersuchungsdesigns könnte eine weitere Optimierung darin liegen, mittels einfacherer (Zwischen-)Testverfahren den Verlauf der Lesekompetenz der Lernenden über den Interventionszeitraum hinweg stärker transparent zu machen. So könnten stärkere oder schwächere Effekte Indizien für besonders oder weniger wirksame Methoden innerhalb des Förderkonzepts liefern, um dieses entsprechend anpassen zu können.

5. Fazit und Ausblick

Nachdem für die dargestellte Interventionsstudie zuerst das Konstrukt der (fremdsprachlichen) Lesekompetenz anhand von drei Modellen eingegrenzt wurde, konnten für die Förderung der Leseflüssigkeit vor allem verschiedene Formen von Lautleseverfahren als nachweislich effiziente Methoden identifiziert werden. Für die Förderung von Lesekompetenz gilt in L1 wie in der L2 die

Vermittlung von Lesestrategien als hilfreich. Um zu überprüfen, ob sich entsprechende Trainingsmethoden in der L2-Leseförderung als effizient erweisen können, wurde eine Leseintervention für den Englischunterricht entwickelt, in der diese Eingang fanden. Die Leseintervention wurde in einer EG durchgeführt, um anschließend die Daten, die mittels Leseflüssigkeitstests und *Cambridge PET* erhoben wurden, mit einer nicht trainierenden KG vergleichen zu können. Bei den Ergebnissen zeigte sich, dass insbesondere im Bereich der Leseflüssigkeit signifikante Verbesserungen in der EG im Vergleich zur KG auftraten. In der Lesekompetenz konnten nur geringfügige Verbesserungen auf signifikantem Niveau in der EG beobachtet werden. Außerdem zeigen die Korrelationsberechnungen, dass Leseflüssigkeit und Lesekompetenz signifikant korrelieren. Um die Lesekompetenz jedoch deutlicher zu beeinflussen, müsste die Interventionsstudie weiter differenziert und auf einen längeren Zeitraum angelegt werden.

Für zukünftige Forschung in der unterrichtsbegleitenden L2-Leseförderung liegt es nahe, auch das Konstrukt der Lesemotivation stärker innerhalb von Interventionen zu berücksichtigen. Obwohl in der vorliegenden Intervention auch zwei Unterrichtsstunden zur Förderung der Lesemotivation konzipiert wurden, erfolgte aus forschungspragmatischen Gründen noch keine gesonderte Messung der Lesemotivation. Für schulische Settings scheinen in diesem Zusammenhang zudem Unterrichtsbeobachtungen sinnvoll, welche die seitens der Lehrpersonen oder Lernenden initiierten, d.h. potentiell motivierenden, Verfahren innerhalb von Leseaufgaben evaluierbar werden lassen. Des Weiteren erscheint empfehlenswert, insgesamt längere Leseinterventionen auch im Fremdsprachenunterricht durchzuführen und diese möglicherweise stringent z.B. in Lehrwerke zu integrieren, um die Effekte auf die Lesekompetenz stärker sichtbar zu machen.

Eingang des revidierten Manuskripts 12.09.2019

Literaturverzeichnis

- Abitzsch, Doris; van der Knaap, Ewout; Abbate, Roberta; Dawidowicz, Marta; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin; Hoffmann, Sabine; Perge, Gabriella & Schramm, Karin (2017): *Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht* [Online: <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf>, 07.03.2019].
- Afflerbach, Peter; Pearson, David & Paris, Scott (2008): Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61: 5, 364-373.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 8-16.

- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten des extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Cambridge University Press (Hrsg.) (2012): *Cambridge English: Preliminary 7. Official Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castles, Anne; Rastle, Kathleen & Nation, Kate (2018): Ending the reading wars: Acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19: 1, 5-51.
- Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (1995): Research methods in second language acquisition. In: Macaro, Ernesto (Hrsg.): *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum, 107-136.
- Devine, Joanne (1988): The relationship between general language competence and second language reading proficiency: Implications for teaching. In: Carrel, Patricia; Devine, Joanne & Eskey, David (Hrsg.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 260-277.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2010): A roadmap to reading. Bewusstmachende Verfahren im Umgang mit der englischen Schriftsprache. *Grundschule* 42: 9, 26-28.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia* 3, 31-38.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 109-116.
- Eskey, David & Grabe, William (1988): Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. In: Carrell, Patricia; Devine, Joanne & Eskey, David (Hrsg.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-238.
- Finkbeiner, Claudia (2005): *Interesse und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Frisch, Stefanie (2013): *Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren*. Tübingen: Narr.
- Garbe, Christine (2010): Lesekompetenz. In: Garbe, Christine; Holle, Karl & Jesch, Tatjana (Hrsg.): *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, 13-38.
- Gerlach, David (2013): *wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*. Münster: Waxmann.
- Ghaith, Ghazi & El-Sanyoura, Hind (2019): Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language* 31: 1, 19-43.
- Gorsuch, Greta & Taguchi, Etsuo (2008): Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System* 36, 253-278.
- Grabe, William (1988): Reassessing the term 'interactive'. In: Carrell, Patricia; Devine, Joanne & Eskey, David (Hrsg.): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-70.
- Grabe, William (1991): Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25: 3, 375-406.
- Grabe, William (2017): L2 reading comprehension and development. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume III*. New York/London: Routledge, 300-311.

- Grabe, William & Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Grieser-Kindel, Christin; Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2012): Paired Reading. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Sammelband Lesen*, 123-125.
- Harsch, Claudia (2016): Testen. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 205-218.
- Helbig, Beate (1998): Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32: 4, 44-48.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 87-91.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2012): O this reading, what a thing it is. Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Lesen*, 12-18.
- Hermes, Liesel (2017): Leseverstehen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 227-231.
- Hudson, Roxanne; Lane, Holly & Pullen, Paige (2005): Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher* 58: 8, 702-714.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch* 176, 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2010): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 18-29.
- Jeon, Eun Hee (2012): Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language* 24: 2, 186-208.
- Kirchhoff, Petra (2009): Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache* 1: 2, 105-120.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004) (Hrsg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer Deutschland. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 13.03.2019].
- Krashen, Stephen (2001): More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. *Phi Delta Kappan* 88: 2, 119-123.
- Krashen, Stephen (2004): *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.
- Kuhn, Melanie & Stahl, Steven (2003): Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology* 6, 293-323.
- Kutzelmann, Sabine & Massler, Ute (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr.
- LaBerge, David & Samuels, Jay (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6, 293-323.
- Lenhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Lynn, Ethan (2018): Developing reading fluency by combining timed reading and repeated reading. *English Teaching Forum* 56: 3, 28-31.

- Munser-Kiefer, Meike (2014): *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*. Münster: Waxmann.
- Nassaji, Hossein (2013): The role and importance of lower-processes in second language reading. *Language Teaching* 47: 1, 1-37.
- Nation, Ian S.P. (2009): *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London/New York: Routledge.
- NICHD = National Institute of Child Health and Human Development (2000): *National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Nuttall, Christine (2005): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (2017): *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing.
- Paran, Amos (1996): Reading in EFL: facts and fictions. *English Language Teaching Journal* 50: 1, 25-34.
- Philipp, Maik (2012): Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: Philipp, Maik & Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 38-57.
- Pikulski, John & Chard, David (2005): Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher* 58: 6, 510-519.
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim & München: Juventa, 25-58.
- Rosebrock, Cornelia; Gold, Andreas; Nix, Daniel & Rieckmann, Carola (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rymarczyk, Jutta (2011): Lautes Lesen = mangelhaft/Leises Lesen = sehr gut – Diskrepanzen in der Leseleistung von Zweitklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 49-67.
- Samuels, Jay & Flor, Richard (1997): The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly* 13: 2, 107-121.
- Schluer, Jennifer (2017): Wortbewusstsein und Konzeptbewusstsein beim Lesen fremdsprachlicher Texte: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 2, 181-208.
- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 49-58.
- Shimono, Torrin R. (2018): L2 reading fluency progression using timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language* 30: 1, 152-179.

- Sobel, Martina (2012): *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann.
- Surkamp, Carola & Nünning, Ansgar (2006): *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Surkamp, Carola & Yearwood, Tanyasha (2018): Receptive competences – Reading, listening, viewing. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. Stuttgart: Metzler, 89-108.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- University of Cambridge (Ed.) (o.J. a): *Cambridge Assessment English* [Online: www.cambridgeenglish.org/why-choose-us/producing-exams, 25.03.2019].
- University of Cambridge (Ed.) (o.J. b): *Cambridge English Preliminary. Practical English for everyday use. Information for candidates* [Online: www.cambridgeenglish.org/de/Images/24944-preliminary-information-for-candidates.pdf, 25.03.2019].
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.