

Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das?

Teil 1: Inhalte, Methoden und Prinzipien einer metaanalytisch abgesicherten Lesedidaktik

Maik Philipp

Abstract

Über guten Lese- und Schreibunterricht ist schon viel geschrieben worden, insbesondere füllt die Ratgeberliteratur zu einem effektiveren Unterricht buchstäblich Regalmeter. Geforscht wurde dazu ebenfalls sehr viel. Hieran knüpft dieser erste von zwei Beiträgen an, welche beide danach fragen, was guten (Schreib- und) Leseunterricht ausmacht, wenn auch mit anderen Akzenten. In diesem Beitrag geht es um quantitativ arbeitende Interventionsstudien, die in Metaanalysen ausgewertet wurden, während der zweite Beitrag im Leseforum 2/2012 die Ergebnisse von qualitativen Studien zur Unterrichtsbeobachtung aufgreift. Mehr als 20 Metaanalysen wurden für den vorliegenden Artikel ausgewertet. Das wichtigste Ergebnis sind vier Prinzipien zum Inhalt einer nachweislich wirksamen Leseförderung und vier Prinzipien zur Vermittlungsform, deren Ertrag für die Lesedidaktik kritisch diskutiert wird.

Schlüsselwörter

Leseförderung, evidenzbasierter Unterricht, Metaanalyse, Lesekompetenz

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau
maik.philipp@fhnw.ch

1 Einleitung

Die sich nur allmählich bessernden Ergebnisse aus PISA und Co. üben auf alle, die mit der Förderung des Leseverstehens befasst sind, einen großen Druck aus. Das gilt insbesondere für die Frage, wie man die große Gruppe schwach lesender Kinder und Jugendlicher angemessen und wirksam didaktisch unterstützen kann. Hierfür bietet die angelsächsische Leseforschung viele Anknüpfungspunkte, und zwar aus Unterrichtsbeobachtungen und Interventionsstudien, die in der Artikelserie mit zwei Teilen jeweils einzeln betrachtet werden.

In diesem ersten Teil stehen die Interventionsstudien aus der angelsächsischen Leseforschung im Vordergrund. Sie hat sich nämlich anders als die Deutschdidaktik stark darum gekümmert, Wirkungen auf das Leseverständnis nicht nur zu postulieren, sondern auch mit zahlreichen Studien zu überprüfen. Das ist in einer kaum noch zu überblickenden Zahl von Einzelstudien geschehen. Um in diesem unübersichtlichen Feld Inhalte, Methoden und Prinzipien einer *nachweislich wirksamen Lesedidaktik hinsichtlich des Leseverstehens* zu finden – das ist das Ziel des Beitrags –, werden nicht singuläre Untersuchungen die Basis dieses Aufsatzes bilden. Stattdessen werden so genannten Metaanalysen konsultiert.

Solche Metaanalysen betrachten nach meist strengen Kriterien ausgesuchte Einzelstudien hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Effekte auf das Leseverstehen. Diese Auslese birgt zwei Vorteile. Erstens werden in aller Regel nur quasi-experimentelle Studien berücksichtigt, in denen in einigen Klassen Maßnahmen implementiert wurden und in anderen nicht, um die Differenzen zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe zu vergleichen. Zweitens werden die Effekte einzelner Untersuchungen nicht überschätzt, vielmehr werden durch die Hinzunahme ähnlicher Studien Ausreißer korrigiert. Daneben können bei ausreichender Zahl von Originalstudien durch die Betrachtung studienbezogener Eigenheiten, z. B. Altersgruppen, Dauer der Intervention etc., strukturelle Merkmale bestimmt werden, die sich als günstig erwiesen haben. Dadurch geht der Blick auf konkrete Inhalte, situative Umstände, personale Merkmale und weitere konkrete Variablen der Originalstudien natürlich verloren, zeitgleich schält sich aber der Kern der mehrheitlich wirksamen Förderansätze des Leseverstehens hinaus.

Der vorliegende Aufsatz greift also aus guten Gründen auf Metaanalysen zurück und präsentiert deren wichtigste Befunde in vier Abschnitten. Abschnitt 2 geht auf die Beurteilung von Effektstärken beim Leseverstehen ein. Im Abschnitt 3 stehen Ergebnisse aus Analysen von Metastudien mit einer breiten Gruppe von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund. Abschnitt 4 nimmt die Risikogruppe schwach lesender Heranwachsender (darunter solche mit Lernschwierigkeiten) in den Blick. Im Abschnitt 5 werden schließlich die zentralen Ergebnisse der Metaanalysen gebündelt und acht Prinzipien der Leseförderung formuliert und deren Ertrag für die Leseförderung diskutiert.

2 Wie lassen sich Effektstärken zum Leseverstehen angemessen interpretieren?

In Metaanalysen wird häufig auf ein so genanntes Effektstärkenmaß d zurückgegriffen. In aller Regel vergleicht man hierfür das Ergebnis im Leseverstehen jener Gruppe, die eine Intervention erhalten hat (Experimentalgruppe), mit dem einer Gruppe, deren Unterricht nicht beeinflusst wurde (Kontrollgruppe). Aus der Differenz zwischen beiden Gruppen lässt sich die Effektstärke d bestimmen, die – mit 100 multipliziert – sich so interpretieren lässt wie die Punktedifferenzen auf der PISA-Skala zum Leseverstehen. Für die Beurteilung des Wertes d hat sich folgende Konvention eingebürgert: Liegt der Wert bei .20 (sprich: 20 PISA-Punkten), ist es ein kleiner Effekt, bei .50 ist ein Effekt mittelstark und bei .80 (was etwas mehr als einer Kompetenzstufe bei PISA entspricht) groß (Cohen, 1988).

Diese Interpretation erfährt in letzter Zeit zunehmend Kritik in Bezug auf die Angemessenheit bei der Beurteilung. Ein Kritikpunkt fußt darauf, dass sich das Leseverstehen nicht linear entwickelt, also von Klasse 1 zu 2 genauso stark zunimmt wie von Klasse 11 zu 12. Dafür gibt es empirische Hinweise (siehe Tabelle 1). Zum einen liegen echte Längsschnittbefunde zur Entwicklung des Leseverstehens von der ersten bis zur zwölften Klasse vor. Sie wurden von Ferrer et al. (2007) in einem Sample von rund 400 Personen erhoben. Zum anderen werden die Longitudinal- von Querschnittdaten aus sieben Normierungsstichproben ergänzt (Hill, Bloom, Black & Lipsey, 2008). Dabei handelt es sich um Heranwachsende, die als Eichstichprobe für Lesediagnose-Instrumente fungierten. Um die Daten aus beiden Studien miteinander vergleichbar zu machen, wurden die Ergebnisse von Ferrer et al. (2007) in Effektstärken umgerechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Es handelt sich um die jährlichen Zuwächse im Leseverstehen, die mit dem Effektstärkenmaß d angegeben sind.

Intervall	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→9	9→10	10→11	11→12
Längsschnitt	1.07	.64	.54	.38	.37	.32	.25	.27	.15	.12	.42
Querschnitt	.97	.60	.36	.40	.32	.23	.26	.24	.19	.19	.06
Mittelwert LS/QS	1.02	.62	.45	.39	.35	.28	.26	.26	.17	.16	–

Tabelle 1: Jährliche Leseverstehenszuwächse in Effektstärken (d) pro Schuljahres-Intervall von Klasse 1 bis 12 (eigene Darstellung; Zahlen geben Zuwächse in Effektstärken zwischen den Schuljahren an; Längsschnittdaten: Quelle: eigene Berechnung, basierend auf den Daten von Ferrer et al., 2007, S. 1463; Querschnittdaten: Quelle: Hill et al., 2008, S. 173)

Die in Effektstärken ausgedrückten jährlichen Zuwächse in den Längs- sowie Querschnittdaten ähneln sich auffallend und weisen nur wenige Diskrepanzen auf (Intervall Kl. 3–4 sowie 11–12; für das letzte Intervall wurde wegen großer Abweichungen der Quer- und Längsschnittwerte kein Mittelwert berechnet). Deutlich erkennbar ist, dass die größten Zuwächse im Leseverstehen in der Primarschulzeit erfolgen, während in der Sekundarstufe das Wachstum abnimmt. Wenn also eine Studie zum Ergebnis kommt, eine Intervention mit Lesestrategien führe zu einer Verbesserung des Leseverstehens von $d = .30$, dann wäre dies bei Zweitklässlern ein Zuwachs, der einem halben Schuljahr entspräche. In Klasse 9 bedeutet solch ein Ergebnis etwas völlig anderes, denn es entspricht einer Erhöhung, der sich sonst in fast zwei Jahren vollzieht. Das weist eindrucksvoll auf die Relativität von Effektstärken hin.

Im Durchschnitt haben sich die Heranwachsenden aus der Studie von Ferrer und Kollegen (2007) jährlich um $d = .41$ verbessert und die Kinder und Jugendlichen aus den Normierungsstichproben von Hill et al. (2008) um $d = .35$, also rund einer halben Kompetenzstufe bei IGLU und PISA. Dieser jährliche Zuwachs von rund 40 PISA-Punkten markiert laut der Meta-Metaanalyse von Hattie (2009) zusätzlich jenen Schwellenwert, den Interventionserfolge überschreiten sollten, um über reine Entwicklungs- und Lehrkräfteeffekte hinaus Schulleistungen, darunter im Lesen und Schreiben, zu verbessern.

Damit erfährt die von Cohen (1988) postulierte Daumenregel eine doppelte Korrektur. Erstens bildet durch Hatties (2009) Argumentation ein Wert d größer als $.40$ einen Hinweis auf einen Interventionseffekt mit wünschenswerter Stärke. Zweitens lassen sich anhand der Daten zur echten bzw. simulierten Entwicklung aus Tabelle 1 bessere Schlüsse ziehen, ob eine Maßnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt besonders wirksam ist. In der Primarstufe müssen Interventionseffekte größer ausfallen, um neben der natürlichen Entwicklung zwischen den Schuljahren in Erscheinung zu treten. In der Sekundarstufe ist das Wachstum geringer, sodass hier (absolut betrachtet) kleinere Effektstärken ausreichen, um (relativ zur Entwicklung) Hinweise auf stärkere Wirkungen der Interventionen zu geben.

3 Welche Maßnahmen erhöhen allgemein das Leseverstehen?

In diesem Beitrag werden 21 Metaanalysen berücksichtigt (13 in diesem Abschnitt, 8 im Abschnitt 4), die schulische Interventionseffekte auf das Leseverstehen thematisieren. Sie sind zwischen den Jahren 1994 und 2010 erschienen. Wo immer es möglich ist, werden Ergebnisse zum Leseverstehen berichtet, die mit standardisierten Instrumenten erfasst wurden. Da in diversen Studien die Ergebnisse geringer ausfielen, wenn Forscher auf normierte Instrumente statt von ihnen selbst entwickelte Tests zurückgriffen, erlauben die standardisierten Instrumente eine vorsichtigere Bewertung von instruktionsbasierten Wirkungen. Außerdem werden wo immer möglich gewichtete Effektstärken berichtet, denn diese berücksichtigen beim Vergleich der Kontroll- und Experimentalgruppen die Größe der Stichproben und tragen damit zu einer angemesseneren Beurteilung der Ergebnisse bei.

Die Ergebnisse der Metaanalysen werden in Tabellenform vorgestellt, um so Unterschiede und Gemeinsamkeiten schneller erfassen zu können. In den Tabellen sind die Metaanalysen aufsteigend nach dem Alter der Versuchspersonen sortiert. Es werden die abhängigen Variablen, also von den Interventionsstudien beeinflussten lesebezogenen Merkmale, die Interventionsmaßnahmen selbst, die Anzahl der Studien und deren Publikationszeitraum angegeben. Am wichtigsten sind die Ergebnisse, also die Verbesserungen im Leseverstehen und weiteren kognitiven bzw. motivationalen Variablen. In der Spalte „Effekte auf“ werden die zentralen, d. h. hier: stärksten Effekte zuerst angeführt. Die nachstehende Tabelle 2 gibt Auskunft über die Befunde aus 13 Metaanalysen mit Heranwachsenden mit und ohne Lernschwierigkeiten hatten.

Metaanalyse	Abhängige Variable(n)	Art der Maßnahme	VÖ berücks. Studien (Anzahl)	Merkmale der VP	Effekte auf
National Institute of Child Health and Human Development (2000)	Leseverstehen	Förderung von phonologischer Bewusstheit (PB), Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK), Leseflüssigkeit	1974–2000 (188)	Kinder und Jugendliche	Leseverstehen bei Förderung der <ul style="list-style-type: none"> • Leseflüssigkeit mit wiederholtem Lautlesen ($d = .35$) • PB, vor allem im Primarbereich ($d = .32$) • PGK, vor allem im Primarbereich ($d = .27$)
Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis (2009)	Leseverstehen	Interventionen mit mind. 12 Wochen Laufzeit: Lesecurricula, computerunterstützte Instruktion, professionelle Weiterbildung von Lehrkräften	1973–2009 (142)	Vorschule–Kl. 5 (2 Gruppen: a) Anfänger (A; Vorschule–Kl. 1); b) Kl. 2–5)	Leseverstehen ($d = .22$ (A)/.13 (2–5)), spezifische Effekte einzelner Elemente: <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft-Weiterentwicklung ($d = .30$ (A)/.21 (2–5)), darunter Peer-Assisted Learning ($d = .46$ (A)), Phonem-Graphem-Korrespondenz ($d = .43$ (A)), phonologische Bewusstheit ($d = .22$ (A)) • Lesecurricula ($d = .09$ (A)/.06 (2–5)) • Computerunterstützung ($d = .09$ (A)/.06 (2–5))
Therrien (2004)	Leseflüssigkeit und -verstehen	Wiederholtes Lautlesen	1978–2001 (18)	5- bis 18-Jährige	a) bei identischen Textpassagen: <ul style="list-style-type: none"> • Leseflüssigkeit ($d = .83$) • Leseverstehen ($d = .67$) b) bei anderen Textpassagen (Transfer): <ul style="list-style-type: none"> • Leseflüssigkeit ($d = .50$) • Leseverstehen ($d = .25$)
Dignath, Büttner & Langfeldt (2008)	Leseverstehen und Schreibleistung	Selbstreguliertes Lernen	1992–2006 (48)	Kl. 1–6	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation ($d = .72$) • Strategienutzung ($d = .70$) • Lese- und Schreibleistungsmaße ($d = .55$) besonders große Effekte auf Leistungen durch: <ul style="list-style-type: none"> • Feedback ($d = 1.07$) • kooperatives Lernen ($d = .53$) • metakognitive Strategien ($d = .45$) und die Kombinationen von metakognitiven und kognitiven ($d = .69$) sowie kognitiven und motivationalen Strategien ($d = .46$)
Yang (2006)	Leseflüssigkeit und -verstehen	Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit und des -verstehens	1979–2001 (39)	Kl. 1–6	<ul style="list-style-type: none"> • Lesegenauigkeit ($d = .41$) • Leseverstehen ($d = .33$) • Lesetempo ($d = .31$)
Dignath & Büttner (2008)	Leseverstehen und Schreibleistung	Selbstreguliertes Lernen	1992–2006 (74)	Kl. 1–10	Lese- und Schreibleistungsmaße in der Primarstufe (Kl. 1–6, $d = .44$) und der Sekundarstufe (Kl. 7–10, $d = .92$)
Graham & Hebert (2010)	Leseflüssigkeit und -verstehen	Schreibintervention	1930–2008 (93)	Kl. 1–12	Leseflüssigkeit ($d = .79$) sowie Leseverstehen durch Schreiben über Gelesenes ($d = .40$, stand. Test), dabei spezifische Effekte: <ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Reaktion auf Gelesenes (z. B. Textanalyse oder Interpretation) ($d = .77$) • Zusammenfassungen schreiben ($d = .52$) • Notizen zum Text anfertigen ($d = .47$) • schriftlich Fragen beantworten oder generieren ($d = .27$)

Metaanalyse	Abhängige Variable(n)	Art der Maßnahme	VÖ berücks. Studien (Anzahl)	Merkmale der VP	Effekte auf
Guthrie & Humenick (2004)	Lesemotivation und -verstehen	Wissensziele, freie Textauswahl, interessante Texte, Zusammenarbeit mit Peers (Peer-Assisted Learning, PAL)	keine Angabe (22)	v. a. 8- bis 14-Jährige	a) Leseverstehen: <ul style="list-style-type: none"> • interessante Texte ($d = 1.64$) • freie Textauswahl ($d = 1.20$) • Wissensziele ($d = .87$) PAL ($d = .48$) b) Lesemotivation: <ul style="list-style-type: none"> • interessante Texte ($d = 1.15$) • freie Textauswahl ($d = .95$) • Wissensziele ($d = .72$) • PAL ($d = .52$)
Guthrie, McRae & Klauda (2007)	Lesemotivation, -flüssigkeit, -strategien und -verstehen	Programm CORI (zielt auf Lesemotivation, -strategien und -verstehen, nutzt Peer-Assisted Learning)	1996–2007 (11)	Kl. 3 und 5	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen ($d = .91$, stand. Test) • Lesestrategienutzung ($d = .91$) • Leseflüssigkeit ($d = .59$) • schulische Buchlesemenge ($d = .49$) • Lesemotivation ($d = .30$)
Rosenshine & Meister (1994)	Leseverstehen, Zusammenfassungen	Reziprokes Lehren von Lesestrategien (Peer-Assisted Learning, PAL)	1984–1992 (16)	v. a. Kl. 3–7	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassungen ($d = .88$) • Leseverstehen ($d = .32$, stand. Test)
Galloway (2003)	Leseverstehen und -strategien	Reziprokes Lehren von Lesestrategien (PAL)	1984–2000 (22)	v. a. Kl. 3–9	<ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien ($d = .72$) • Leseverstehen ($d = .56$, stand. Test)
Davis (2010)	Leseverstehen und -strategien	Lesestrategie-Interventionen mit mind. zwei Lesestrategien	1980–2009 (101)	Kl. 4–8	<ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategienutzung ($d = .77$) • Lesestrategiewissen ($d = .73$) • Leseverstehen ($d = .36$, stand. Test)
Slavin, Cheung, Groff & Lake (2008)	Leseverstehen	Interventionen mit mind. 12 Wochen Laufzeit (s. o., Slavin et al., 2009)	1970–2007 (33)	Kl. 6–12	Leseverstehen ($d = .17$), dabei spezifische Effekte: <ul style="list-style-type: none"> • Systematische Programme mit verschiedenen Methoden ($d = .23$) • Lehrkraft-Weiterentwicklung ($d = .21$), dabei differierende Effekte von Peer-Assisted Learning ($d = .28$) und Vermittlung von Lesestrategien ($d = .09$) • Computerunterstützung ($d = .10$)

Tabelle 2: Überblick über die Effekte von Interventionen bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Lernschwierigkeiten aus 13 Metaanalysen

Die Metaanalysen, die in Tabelle 2 versammelt sind, repräsentieren eine Auswahl von mehr als 800 Einzelstudien. Aus den vielen Einzelbefunden lassen sich acht allgemeine Befundmuster extrahieren:

1. Unter die *Trainings basaler Fähigkeiten* fallen die Förderung der phonologischen Bewusstheit und des Verständnisses der Phonem-Graphem-Korrespondenz im Grundschulalter sowie das wiederholte Lautlesen (Leseflüssigkeit fördern). Therrien (2004) stellt deutlich heraus, dass die Effekte des wiederholten Lautlesens größer sind, wenn eine Passage mehrfach gelesen wird.
2. Effektiv sind ebenfalls Interventionen, in denen *Lesestrategien* vermittelt werden: Sie erhöhen sowohl die Anwendung von und das Wissen über Lesestrategien als auch das Textverstehen. Dabei scheint ein günstiges Zeitfenster für die Vermittlung die Sekundarstufe zu sein, denn laut Davis (2010) waren die Effekte bei Siebtklässlern am größten, und auch Galloway (2003) ermittelte, dass die Effekte des Reziproken Lehrens bei Siebt- bis Neuntklässlern am größten ausfielen.
3. In drei Metaanalysen ließen sich Effekte auf die *Lesemotivation* eruieren (Dignath et al., 2008; Guthrie & Humenick, 2004; Guthrie et al., 2007). Interessante Texte, die die Heranwachsenden selbst auswählen, um Wissensziele zu erreichen, sind förderlich für die Lesefreude, aber auch für das Textverstehen. Darin zeigt sich, dass kognitive und motivationale Leseförderung konvergieren. Diese Prinzipien macht sich etwa das Programm CORI zunutze (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

4. Die Förderung des Leseverstehens mit *Computerunterstützung* hat nur geringe Effekte.
 5. Auffällig ist, dass viele der effektiven Maßnahmen mit *Peer-Assisted Learning* bei der Lesestrategie-Vermittlung arbeiten, also kooperativen Lernarrangements, in denen sich Gleichaltrige gegenseitig unterstützen und das Einhalten von Prozeduren sowie die Ergebnisse überwachen. Dies erhöht Lesemotivation, -strategieinsatz und das -verständnis.
 6. Die Metaanalysen von Slavin et al. (2008, 2009) unterstreichen, dass die *professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften* durch sorgfältige Weiterbildungen einen effektiveren Unterricht ermöglicht.
 7. Auch die Förderung des *Schreibens* ist viel versprechend für das Leseverständnis, da sich im Schreiben Gelesenes verarbeiten lässt (Graham & Hebert, 2010).
 8. Viele der Metaanalysen verdeutlichen, dass jene Maßnahmen am effektivsten sind, die langfristig angelegt sind und *verschiedene Elemente* umfassen, also etwa mehrere Lesestrategien vermitteln oder verschiedene Förderbereiche haben (siehe CORI, Guthrie et al., 2004; Philipp 2010a). Das spricht dafür, nicht nur isolierte Trainings einzelner Teilfähigkeiten vorzunehmen, sondern gleichzeitig mehrere Förderdimensionen anzusprechen. Ganzheitlichere Trainings versprechen demnach den größten Erfolg.
- Fasst man diese Muster zusammen, so zeichnen sich effektive Lesefördermaßnahmen dadurch aus, dass sie hierarchieniedrige und -hohe Teilfähigkeiten des Lesens (Richter & Christmann, 2002) schulen. Am erfolgreichsten sind aber Interventionen, in denen verschiedene Elemente kombiniert werden und die sich der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen fördern (Souvignier, 2009). Die soeben getroffenen Aussagen gelten für ein breites Spektrum an Schülerinnen und Schülern. Wovon die Risikogruppen mit Lese- und Lernschwierigkeiten profitieren, wird im folgenden Abschnitt gesondert betrachtet.

4 Was hilft schwachen Leserinnen und Lesern?

Schwach lesende Kinder und Jugendliche werden in groß angelegten Leseleistungsstudien wie IGLU und PISA als Risikogruppe bezeichnet. Ihr Leseverstehen gilt als ungenügend, um sich in ihrer Schullaufbahn bzw. der Berufsausbildung lesend Wissen anzueignen. In aller Regel können diese Heranwachsenden lediglich ausdrücklich gegebene Informationen in kurzen und vertrauten Texten lokalisieren. Sie verfügen demnach nur über als elementar zu bezeichnende Lesefähigkeiten. Wie solche schwachen Leserinnen und Leser gefördert werden können, zeigt Tabelle 3. Die acht Metaanalysen zu den Effekten von Interventionen bei Heranwachsenden mit Lern- bzw. Leseschwierigkeiten, die in Tabelle 3 vorgestellt werden, beinhalten die Erkenntnisse aus über 350 Studien, die in über 40 Jahren Forschung gewonnen wurden. Wie schon im Abschnitt zuvor kristallisieren sich einige Muster heraus:

1. Berkeley et al. (2010), Mastropieri et al. (1996), Souvignier und Antoniou (2007) sowie Yang (2006) weisen darauf hin, dass wiederholtes Lautlesen (als Teil der Schulung von Basisfähigkeiten) wirksam ist. Darauf macht insbesondere ein Befund von Therrien (2004) aufmerksam, der die größten Transfereffekte beim wiederholten Lautlesen unter Heranwachsenden mit Lernschwierigkeiten beobachtete. Das spricht dafür, gezielt *Basisfähigkeiten* zu trainieren.
2. Daneben helfen *Textanreicherungen*, also Ergänzungen mit Bildern oder Lesehilfen wie Tonträger.
3. Die zum Teil stärksten Effekte haben Maßnahmen, in denen *Lesestrategien* und die Fähigkeit zur *Selbstregulation* vermittelt werden.

Die beiden Metaanalysen mit den meisten berücksichtigten Studien (Souvignier & Antoniou, 2007, Swanson, 1999) haben sich außerdem der Aufgabe gestellt, wichtige Elemente zu bestimmen, die für die Förderung des Leseverstehens günstig sind. So hat Swanson (1999) aus zwanzig *lesedidaktischen Prinzipien* jene sechs gefiltert, die für die Verbesserung des Textverstehens aus empirischer Sicht wichtig waren:

1. *Sorgfältig tarierte Anforderungen der Aufgaben*: Damit sind bewältigbare Aufgaben gemeint, aber auch lehrkraftseitige Unterstützung, wenn sie nötig ist;
2. *Zusatzinformationen*: Hierunter fallen Informationen, die zusätzliche Erklärungen zu Inhalten, Abfolgen bzw. Schritten liefern oder Sachverhalte in Texten wiederholen;
3. *Strategiehinweise*, etwa explizite Erinnerungen, Strategien oder Prozeduren benennen, aber auch die Beschreibung von Vorteilen der Verwendung einzelner Strategien;
4. *Strukturierte Dialoge*: Hier geht es darum, dass Lehrende Lernende anregen, Fragen zu stellen, Erklärungen zu geben bzw. gemeinsam einen sokratischen Dialog zu führen (s. auch Elbaum et al., 2000);
5. *Instruktionen in kleinen Gruppen*;
6. *Demonstrationen der Lehrkraft*: Das bedeutet hier, dass Lehrkräfte (auch mit lautem Denken) vormachen, was die Schülerinnen und Schüler tun sollen.

Metaanalyse	Abhängige Variable(n)	Art der Maßnahme	VÖ berücks. Studien (Anzahl)	Merkmale der VP	Effekte auf
Mastropieri et al. (1996)	Leseverstehen	Strategievermittlung, Förderung von Basisfähigkeiten, Anreicherung von Texten	1976–1995 (68)	Kinder und Jugendliche mit LS	Leseverstehen ($d = .98$), spezifische Effekte von: <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien ($d = 1.33$) • Anreicherung von Texten ($d = .92$) • Förderung von Basisfähigkeiten ($d = .62$)
Swanson (1999)	Leseverstehen	generelle Intervention, zusätzliche Überprüfung von <ul style="list-style-type: none"> • direkter (DI) bzw. strategieorient. Instruktion (SI) • Wirksamkeit einzelner instruktionaler Merkmale 	1963–1997 (92)	Kinder und Jugendliche mit LS	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen allgemein ($d = .72$) • bei Kombination von DI und SI größte Effekte auf Leseverstehen ($d = 1.15$) • sechs von zwanzig instruktionalen Komponenten besonders wichtig: a) Aufgabenschwierigkeit, b) Zusatzinformationen, c) Strategiehinweise, d) dialogische Vermittlungsform, e) Modellieren, f) Kleingruppenarbeit
Souvignier & Antoniou (2007)	Leseverstehen	Anreicherung von Texten, Förderung von Basisfähigkeiten, Fragetrainings, Lesestrategieprogramme	1967–2005 (81)	Primarschulkinder und Sekundarschuljugendliche mit LS	Leseverstehen bei <ul style="list-style-type: none"> • Fragetrainings ($d = 1.33$) • Förderung von Basisfähigkeiten, darunter Leseflüssigkeit ($d = .61$) • Lesestrategieprogramme ($d = .56$) • Anreicherung von Texten ($d = .24$) spezifische Effekte von 18 separaten Maßnahmen (s. Tabelle 4, S. 8)
Berkeley et al. (2010)	Leseverstehen	Strategievermittlung, Förderung von Basisfähigkeiten, Anreicherung von Texten, Peer-Assisted Learning (PAL), Selbstregulation (SR)	1996–2005 (40)	Vorschule bis Kl. 12, Heranwachsende mit LS	Leseverstehen allgemein ($d = .70$, stand. Test), spezifische Effekte von: <ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Basisfähigkeiten ($d = .82$) • mit SR ($d = .54$; ohne SR: $d = .34$) • Lesestrategien ($d = .48$) • Anreicherung von Texten ($d = .46$) • PAL ($d = .45$; ohne PAL: $d = .58$)
Sencibaugh (2007)	Leseverstehen	Vermittlung bild- und textabhängiger Lesestrategien	1985–2001 (15)	Kl. 1–12 mit LS	Leseverstehen bei <ul style="list-style-type: none"> • sprachabhängigen Strategien ($d = 1.18$) • bildabhängigen Strategien ($d = .94$)
Elbaum et al. (2000)	Leseverstehen	1-zu-1-Instruktionen mit Erwachsenen	1975–1998 (29)	Grundschulkin-der mit LS	Leseverstehen ($d = .28$)
Chard, Vaughn & Tyler (2002)	Lese- flüssigkeit	wiederholtes Lesen mit/ohne Modell	1975–2000 (24)	7- bis 13-Jährige mit LS	Lese- flüssigkeit mit Modell ($d = .71$) oder ohne Modell ($d = .68$)
Edmonds et al. (2009)	Leseverstehen	Interventionen zu Lese- flüssigkeit, - verstehen, Wort- Studien (Schreibung, Bedeutung etc.) bzw. Kombinationen von Maßnahmen	1994–2004 (13)	Kl. 6–12, nur sL	Leseverstehen allgemein ($d = .47$, stand. Test), daneben spezifische Effekte nach Art der Intervention: <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien ($d = 1.23$) • mehrere Komponenten ($d = .72$) • Wort-Studien ($d = .34$)

Tabelle 3: Überblick über die Effekte von Interventionen bei schwach lesenden Kindern und Jugendlichen aus acht Metaanalysen (Legende: LS = Lernschwierigkeiten; sL = schwach Lesende)

Einen etwas anderen Weg haben Souvignier und Antoniou (2007) eingeschlagen. Sie haben aus 18 Elementen der Interventionen drei Gruppen gebildet, die in Tabelle 4 überblicksartig dargestellt sind. (Diese drei Kategorien folgen einer anderen Sortierung als jene vier, die in Tabelle 3 aufgeführt sind.) Es handelt sich um zwei Kategorien, die vom Gegenstand ausgehen (Basiskompetenzen und Strategien), und eine Kategorie, die sich stärker auf die Form der Vermittlung konzentriert. Für jede der 18 Maßnahmen wurde separat die Effektstärke berechnet, sodass sich eine Reihenfolge bilden lässt. Die wirksamsten Interventionen ba-

sieren darauf, dass sie einzelne oder mehrere (meta)kognitive Lesestrategien zum Gegenstand haben. Die Vermittlung von Basiskompetenzen hat demgegenüber eine geringere Bedeutung.

Vermittlung von Basiskompetenzen	Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien	Instruktionale Perspektive
<ul style="list-style-type: none"> • lautes Lesen ($d = .67$, Rang 8) • Förderung phonologischer Kompetenzen ($d = .43$, Rang 11) • Wortschatztraining ($d = .39$, Rang 12) • Wahrnehmungstraining ($d = .38$, Rang 13) • Bildliches Vorstellen ($d = .08$, Rang 16) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassen ($d = 1.62$, Rang 1) • Selbstüberwachung ($d = 1.55$, Rang 2) • Strategien zur Identifikation des Themas ($d = 1.23$, Rang 3) • Umstrukturierung von Texten ($d = .87$, Rang 4) • Metakognitives Training ($d = .70$, Rang 6) • Vermittlung von Textsortenwissen ($d = .69$, Rang 7) • Mapping-Techniken ($d = .22$, Rang 14) 	<ul style="list-style-type: none"> • explizite Vermittlung von Strategiewissen ($d = 1.23$, Rang 3) • Strategieprogramme mit mehreren Strategien ($d = .76$, Rang 5) • Peer-Tutoring ($d = .76$, Rang 5) • Verstärkung ($d = .63$, Rang 9) • Reziprokes Lehren ($d = .59$, Rang 10) • computerunterstützte Förderung ($d = .17$, Rang 15)

Tabelle 4: Effektivität von 18 Maßnahmen des Leserverstehens bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten (eigene Darstellung, basierend auf Souvignier & Antoniou, 2007, S. 51, 57)

Die spezifischen Analysen aus den beiden Metaanalysen ergänzen sich. Während Souvignier und Antoniou (2007) klar demonstrieren, dass die Vermittlung diverser Lesestrategien die stärksten Verbesserungen im Leseverstehen nach sich zieht, helfen die Befunde von Swanson (1999) dabei, den Weg dorthin zu verstehen. Swanson hat herausgestellt, dass eine dialogische, in Kleingruppen stattfindende Vermittlung günstig ist. Ein leseverstehensförderlicher Unterricht zeichnet sich ferner dadurch aus, dass Lehrkräfte das Verhalten demonstrieren, Hinweise geben, den Nutzen von Strategien unterstreichen und Aufgaben stellen, die von ihrer Schwierigkeit angemessen sind. Alles in allem agieren Lehrkräfte damit wie Handwerksmeister, die den Einsatz verschiedener Werkzeuge demonstrieren und sicher gehen, dass die Lehrlinge durch Üben und die Möglichkeit des Nachfragens einerseits und das Bereithalten von Informationen seitens des Meisters andererseits die gewünschten Verhaltensweisen erlernen. Dass es hilfreich ist, mehrere Werkzeuge anzubieten, lässt sich aus den Befunden von Souvignier und Antoniou (2007) ableiten.

5 Was wirkt? Acht Prinzipien einer metaanalytisch nachweislich wirksamen Leseförderung

In diesem Beitrag wurde überprüft, welche Unterrichtsmaßnahmen Kindern und Jugendlichen nachweislich dabei helfen, ihr Leseverstehen zu verbessern. Dabei war eine streng empirische (nicht theoretische) Perspektive leitend: Es wurden mehr als zwanzig vornehmlich angelsächsische Metaanalysen konsultiert, die die Ergebnisse aus rund 40 Jahren Leseforschung und weit mehr als 1.000 Einzelstudien umfassen. Diese Metaanalysen lassen sich je nach Gruppe der betrachteten Heranwachsenden zwei Gruppen zuordnen: schwach Lesenden (mit Lernschwierigkeiten) einerseits und einem breiter gefassten Spektrum an Leserinnen und Lesern andererseits. In diesem abschließenden Fazit werden die wichtigsten Befunde aus beiden Gruppen gebündelt, indem *acht Prinzipien der Leseförderung* abstrahiert werden, um so sehr allgemeine Merkmale einer auf breiter empirischer Basis in ihrer Wirksamkeit abgesicherten Lesedidaktik zu bündeln. Diese Prinzipien lassen sich zwei Kategorien zuordnen: zum einen dem Gegenstand der Instruktion (*Was sollte vermittelt werden?*, Prinzipien 1–4 im Kasten auf S. 9) und zum anderen der Art der Vermittlung (*Wie sollte etwas vermittelt werden?*, Prinzipien 5–8 im Kasten).

Was können diese acht, sehr allgemein klingenden Prinzipien leisten? Kritische Geister könnten Detlef Rost zitieren, der hinsichtlich Meta-Metaanalysen (also einer erneuten abstrahierenden Betrachtung bereits in Metaanalysen abstrahierter Befunde, siehe Hattie, 2009) in der ihm ganz eigenen Ironie schreibt, dass die damit einhergehende größere Allgemeinheit in der Aussagekraft dem Prozess gleiche, „wenn man 20 oder 50 oder 100 Krimis verschiedenster Autoren übereinanderlegt, um den mittleren Mörder, das mittlere Opfer, den mittleren Kommissar, das mittlere Motiv zu extrahieren. Man gewinnt folgende umwerfende Erkenntnis: Im Krimi gibt es einen Täter, ein Opfer, einen Kommissar, ein Motiv“ (Rost, 2007, S. 41f.). Das ist nicht zu leugnen, denn tatsächlich bringt es jede Abstraktion mit sich, dass die darauf basierenden Aussagen Gefahr laufen, zu Gemeinplätzen zu werden.

Vier Prinzipien zum Gegenstand der Instruktion

1. *Mit schwach Lesenden Basiskompetenzen trainieren:* Für schwach lesende Heranwachsende ist das wiederholte Lautlesen eine günstige Variante, den Lesefluss und das Textverstehen zu erhöhen.
2. *Lesestrategien vermitteln:* Zentral für die Erhöhung des Leseverstehens ist der Einsatz von (verschiedenen) Lesestrategien, die sowohl kognitiver und metakognitiver als auch selbstregulatorischer Art sein können.
3. *Lesemotivation fördern:* Für die Förderung der Lesemotivation (und des Leseverständnisses) sind interessante Texte, Autonomie und klare Wissensziele wichtig.
4. *Fördererelemente kombinieren:* Die effektivsten Maßnahmen zeichnen sich durch eine Kombination verschiedener Elemente aus. Sie umfassen mehrere Lesestrategien und haben umfassendere Förderkonzepte und -ziele.

Vier Prinzipien zur Form der Instruktion

5. *Lernen dialogisch inszenieren:* Durch ein Lernen in hoher Interaktionsdichte (zwischen Lehrkräften und Schülern einerseits und unter den Heranwachsenden andererseits) werden Verständnisschwierigkeiten schnell sichtbar, aber es gibt auch die Möglichkeit des Lobs, des Nachfragens, des Erläuterns etc.
6. *Hilfestellungen geben:* Damit Kinder und Jugendliche Lesestrategien anwenden, benötigen sie Hilfestellungen, seien es Hinweise zum Nutzen der Strategien, Reihenfolgen von einzelnen Schritten, Strategiefächer oder Regeln. Schwache Leser profitieren außerdem von Anreicherungen des Textes, die sie optisch übersichtlicher, leichter zu entziffern oder durch Wortschatztrainings verständlicher machen.
7. *Lesemodell sein:* Lehrkräfte sollten die Anwendung von Lesestrategien, aber auch Leseflüssigkeit explizit vormachen. Das laute Denken, bei dem die mentalen Prozesse verbalisiert werden, hilft Schülerinnen und Schülern dabei, diese Prozesse nachzuvollziehen.
8. *Kooperatives Lernen ermöglichen:* Die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen in kooperativen Lernarrangements in Dyaden oder kleinen Gruppen erhöht sowohl die Anwendung von Lesestrategien als auch das Textverstehen und die Lesemotivation.

Für die Praxis der Leseförderung bieten Aussagen wie jene in den acht oben stehenden Prinzipien tatsächlich noch keinen ausreichend spezifischen Aussagegehalt. Sie sind eher wie eine *Marschrichtung oder Priorisierung* zu begreifen, welche Aspekte in der schulischen Leseförderung viel stärker berücksichtigt werden sollten, und benennen damit essenzielle Elemente wie in Rosts mokanter Analogie zu Krimibestandteilen. Denn es mangelt, um bei dem Vergleich mit dem Krimi zu bleiben, noch zu sehr an der Kenntnis der einzelnen Elemente Opfer, Täter, Kommissar, Motiv etc. im ‚Krimi‘ Leseförderung. Besonders prominent lässt sich das an dem ersten Prinzip demonstrieren. Dem Thema Leseflüssigkeit, also dem automatisierten, raschen, aber zugleich genauem Dekodieren als wichtiger Grundlage für das Textverstehen hat die Deutschdidaktik erst seit kurzer Zeit Aufmerksamkeit geschenkt (Rosebrock & Nix, 2006).

Wichtig ist nicht nur die Kenntnis, was gefördert werden soll, sondern auch die Frage danach, was mit dem Unterricht passiert, der sich an den Prinzipien orientiert und sie konkret umsetzen will. Ebenso wenig wie ein Krimi dadurch gelingt, dass er textsortenspezifische Elemente lediglich enthält, ist eine isolierte Fördermaßnahme sinnvoll. Immer müssen die Elemente auf längere Sicht sinnvoll verknüpft und konkret ausgestaltet werden. Wie folgenreich dies für den Unterricht ist, sei an drei Prinzipien angedeutet. Wenn man nur die Vermittlung von Lesestrategien (Prinzip 2) in kooperativen Lernformaten (Prinzip 8) betrachtet, so stellen diese Verfahren sehr hohe Ansprüche an die Lehrkräfte und den von ihnen gestalteten Unterricht (Philipp, 2010b). Zum Teil ändert sich der Unterricht massiv, indem die Verantwortung für das Lernen erheblich stärker in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Das geht notwendigerweise mit einem anderen Rollenverständnis von Lehrkräften einher, die in komplexen didaktischen Arrangements unter anderem Beobachter und Lerncoachs sein müssen. Möglicherweise sind sogar Sozialtrainings nötig, damit die Interaktionen beim kooperativen Lernen nicht gefährdet sind. Ganz besonders ist jede Lehrperson gefordert, bei jeder Maßnahme Lesemodell zu sein (Prinzip 7), welches zunächst die Fähigkeiten sichtbar demonstriert und ausreichend explizit erklären (können) muss, was die Schülerinnen und Schüler sich aneignen sollen (Duffy et al., 1986, 1987; Schunk & Zimmerman, 2007). Damit deutet sich an, dass die allgemein klingenden Prinzipien in der Anwendung weitaus folgenreicher sind, als es auf den ersten Blick wirkt.

Daran schließt sich abschließend die Frage nach der Unterrichtswirklichkeit an: Wie sieht ein guter Lesunterricht in der Praxis aus, der die Prinzipien einer wirksamen Lesedidaktik aufnimmt? Auch hierfür hat die

Forschung Antworten parat, und zwar aus Beobachtungsstudien, in denen exemplarische Lehrkräfte im Klassenraum beobachtet wurden, in denen es keine von außen herbeigeführte Intervention gab wie in jenen Studien, die diesem Beitrag zugrunde lagen. Dieser zweite Forschungsstrang der Beobachtung des alltäglichen Unterrichts hält differenzierende Befunde bereit, die eine große Schnittmenge mit den Ergebnissen der Interventionsstudien aufweisen. Es lohnt sich deshalb, ihn genauer zu betrachten, und das geschieht in der Ausgabe 2/2012 des Leseforums im zweiten Teil. Dabei werden das Schreiben und die Motivation eine größere Rolle spielen, als es in diesem ersten Teil mit seinem Fokus auf kognitive Maße der Fall war.

Literaturverzeichnis

- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2010). Improving Student Comprehension of Social Studies Text: A Self-Questioning Strategy for Inclusive Middle School Classes. *Remedial and Special Education*. Online first: doi: 10.1177/0741932510361261
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B.-J. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (5), 386–406.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, D. S. (2010). *A Meta-Analysis of Comprehension Strategy Instruction for Upper Elementary and Middle School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University. Nashville. Online abrufbar unter: http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis_dissertation.pdf [02.04.2011]
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231–264.
- Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review*, 3 (2), 101–129.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Book, C., Putnam, J. & Wesselman, R. (1986). The Relationship between Explicit Verbal Explanations during Reading Skill Instruction and Student Awareness and Achievement: A Study of Reading Teacher Effects. *Reading Research Quarterly*, 21 (3), 237–252.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J. & Bassiri, D. (1987). Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 347–368.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., Klingler Tackett, K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79, 262–300.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Watson, M. S. (2000). How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 605–619.
- Ferrer, E., McArdle, J., Shaywitz, B., Holahan, J., Marchione, K. & Shaywitz, S. (2007). Longitudinal Models of Developmental Dynamics between Reading and Cognition from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1460–1473.
- Galloway, A. M. (2003). *Improving Reading Comprehension through Metacognitive Strategy Instruction: Evaluating the Evidence for the Effectiveness of the Reciprocal Teaching Procedure*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska. Lincoln.
- Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington: Alliance for Excellent Education. Online abrufbar unter: <http://www.all4ed.org/files/WritingToRead.pdf> [02.04.2011]
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (pp. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge about Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237–250.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 172–177.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Bakken, J. P. & Whedon, C. K. (1996). Reading Comprehension: A Synthesis of Research in Learning Disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities. Volume 11. Part B* (pp. 201–227). Greenwich: JAI Press.

- 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: Reports of the Subgroups*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Philipp, M. (2010a). Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel Lesestrategie-Trainings: Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_Philipp.pdf [02.04.2011].
- Philipp, M. (2010b). *Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik. Teil 2: Zur Rolle der Lehrkräfte und der Implementierung der Verfahren*. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_4_Philipp.pdf [02.04.2011].
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch* (20), 90–112.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479–530.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7–25.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement*, 44 (1), 6–22.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290–322.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391–1466.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185–206). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), 46–62.
- Swanson, H. L. (1999). Reading Research for Students with LD: A Meta-Analysis of Intervention Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6), 504–532.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252–261.
- Yang, J. (2006). *A Meta-Analysis of the Effects of Interventions to Increase Reading Fluency among Elementary School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University. Nashville. Online abrufbar unter: <http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-07302006-110029/unrestricted/Dissertation-complete.pdf> [02.04.2011]

Über den Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lesesozialisation sowie Schriftsprachdidaktik und Peer-Assisted Learning unter besonderer Berücksichtigung von Lese- und Schreibstrategien und Selbstregulation.

Qu'est-ce qu'un « bon enseignement » dans le domaine de l'écrit ?

1^{ère} partie : Contenus, méthodes et principes d'une didactique de la lecture fondée au plan méta-analytique

Maik Philipp

Chapeau

Dans le domaine de l'écrit, qu'est-ce qui caractérise, un «bon enseignement» susceptible d'améliorer les capacités en lecture et en écriture? Cette question est traitée dans un article édité en deux parties. La 1^{ère} partie fait le point sur les recherches et présente des théories et des méthodes d'enseignement de la lecture ayant fait leurs preuves auprès des enfants et des adolescents. L'auteur se fonde sur des méta-analyses relatives à l'amélioration de la compréhension en lecture chez des lecteurs moyens à faibles d'âges différents. Les résultats sont résumés sous la forme de huit principes pour une promotion empirique de la lecture.

Mots clés

enseignement de la lecture, enseignement fondé sur des résultats empiriques, méta-analyse, capacité en lecture

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.