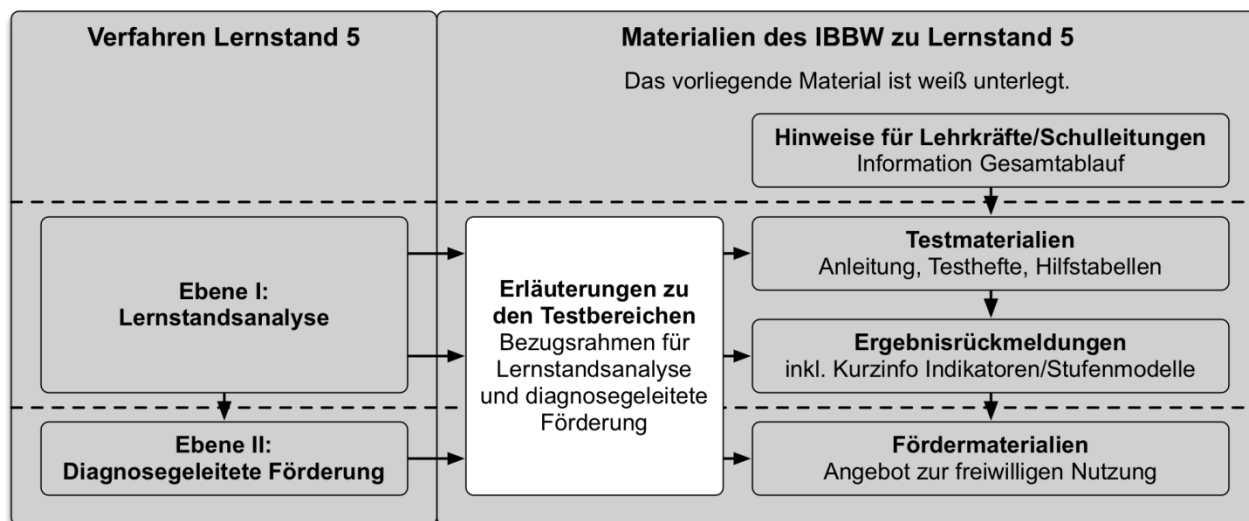


Deutsch

Erläuterungen zu Testbereichen und Stufenmodell



Inhaltsverzeichnis

1	Einführung: Basiskompetenz Lesen	2
2	Lesegeschwindigkeit	2
3	Leseverständnis	4
4	Literatur	9

1 Einführung: Basiskompetenz Lesen

Im Fokus von Lernstand 5 im Fach Deutsch steht das Lesen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Lesen eine Basiskompetenz darstellt, die eine zentrale Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ist (Artelt et al., 2007). Während ein breit gefasstes Verständnis von „Lesekompetenz“ neben kognitiven Facetten auch motivationale, emotionale und kommunikative Facetten umfasst (Bremerich-Vos & Böhme, 2009), beschränkt sich Lernstand 5 im Fach Deutsch aus testtheoretischen und testökonomischen Gründen auf kognitiven Facetten – das *Leseverständnis* und die *Lesegeschwindigkeit*.

Leseverständnis wird gemeinhin als eine aktive (Re-)Konstruktion (im Gegensatz zu einer passiven Rezeption) der Textbedeutung aufgefasst (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001), wobei zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen unterschieden wird: Zu den hierarchieniedrigen Prozessen gehören beispielsweise die Fähigkeit, Wörter auf einen Blick zu erkennen und ihre Aussprache und Bedeutung abzurufen, aber auch die Herstellung lokaler Kohärenz (z. B. Isler, Philipp & Tilemann, 2010). Hierarchieniedrige Prozesse werden auch als *basale Lesefertigkeiten* bezeichnet (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2014). Hierarchiehohe Prozesse sind dagegen stärker wissensbasiert und umfassen neben der Herstellung globaler Kohärenz beispielsweise das Bewerten von Gelesenem, die Berücksichtigung der Textsorte sowie das Erkennen der Autorenintention.

Die hierarchiehohen Prozesse hängen dabei maßgeblich von der Automatisierung der basalen Lesefertigkeiten ab. Laufen diese noch nicht (weitgehend) automatisiert ab, wird ein Großteil der Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses gebunden, die dann für hierarchiehohe Prozesse nicht mehr zur Verfügung stehen. Ein schwach ausgeprägtes Leseverständnis kann demnach bedingt sein durch eine noch mangelnde Automatisierung der basalen Lesefertigkeiten. Aus diesem Grund wird in Lernstand 5 im Fach Deutsch neben dem Leseverständnis auch die Lesegeschwindigkeit erfasst, die ein Indikator für die Automatisierung der basalen Lesefertigkeiten ist. Ist die Lesegeschwindigkeit noch schwach ausgeprägt, sollte ihre Förderung zunächst im Vordergrund stehen.

Im Folgenden werden die beiden Testbereiche von Lernstand 5 im Fach Deutsch näher beschrieben und Hinweise zur Interpretation der Ergebnismeldungen gegeben.

2 Lesegeschwindigkeit

Die Lesegeschwindigkeit setzt sich einerseits aus der Lesegenauigkeit, d. h. dem fehlerfreien Lesen von Wörtern, und andererseits aus der Automatisierung der basalen Lesefertigkeiten zusammen (Schneider et al., 2013). Da die Lesegenauigkeit allerdings selbst bei schwachen Leserinnen und Lesern bereits gegen Ende der Klassenstufe 1 hoch ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993), spiegelt die Lesegeschwindigkeit zu Beginn der Sekundarstufe primär die Automatisierung der basalen Lesefertigkeiten wider.

Für die Sekundarstufe ist die Erfassung und Förderung der basalen Lesefertigkeiten insofern relevant, als deren Erwerb bzw. Automatisierung noch mindestens bis zum 15. Lebensjahr andauert und sich vorhande-

ne Schwierigkeiten mit hoher Wahrscheinlichkeit verfestigen, wenn keine Förderung erfolgt (Landerl & Wimmer, 2008). Entsprechend sind Fördermaßnahmen bei einer schwach ausgeprägten Lesegeschwindigkeit vor allem in der fünften und sechsten Klassenstufe, letztlich aber bis zum Ende der Sekundarstufe I sinnvoll. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Maßnahmen, die der Förderung der basalen Lesefertigkeiten dienen, häufig auch mit einer Verbesserung des Leseverständnisses insgesamt einhergehen (Kuhn & Stahl, 2003). Erläuterungen und konkrete Vorschläge zu bereits erfolgreich evaluierten Verfahren, mit denen die Lesegeschwindigkeit bzw. die ihr zugrunde liegenden basalen Lesefertigkeiten gefördert werden können, finden sich in der Handreichung *Lesegeschwindigkeit: Grundlagen, Förderhinweise und Materialien*. Diese ist Bestandteil der vom Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (ehemals Landesinstitut für Schulentwicklung) bereitgestellten Fördermaterialien.

Die Lesegeschwindigkeit wird in Lernstand 5 mittels eines Kurztests erfasst, in dem innerhalb von drei Minuten eine möglichst große Anzahl inhaltlich einfacher Aussagesätze genau gelesen und hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts eingeschätzt werden muss. Letzteres dient der Überprüfung, ob die Aussagesätze auch tatsächlich gelesen wurden. Die Lesegeschwindigkeit wird anhand der Anzahl der korrekt bearbeiteten Sätze beurteilt. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind die folgenden Hinweise zu beachten.

Hinweise zur Interpretation der Ergebnismeldung: Indikator Lesegeschwindigkeit

Bei dem in Lernstand 5 eingesetzten Lesegeschwindigkeitstest handelt es sich um ein Screening-Verfahren, d. h. um einen Kurztest, der eine grobe Orientierung liefern soll. Hauptziel ist es, eine Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, deren basalen Lesefertigkeiten im Vergleich zu ihrer Altersgruppe schwach ausgeprägt sind und die einer gezielten Förderung bedürfen.

In den Ergebnismeldungen werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesegeschwindigkeitstest (d. h. die Anzahl korrekt bearbeiteter Sätze) entweder mit einer Lupe oder einem Haken gekennzeichnet. Die Leistung wird dann mit einer Lupe gekennzeichnet, wenn 85 % oder mehr der Vergleichsgruppe im Test besser abgeschnitten haben¹. Die Vergleichsgruppe besteht dabei aus einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern am Ende der Klassenstufe 4 in Baden-Württemberg.



Das Lupen-Symbol weist einerseits auf eine schwach ausgeprägte Lesegeschwindigkeit und einen entsprechenden Förderbedarf hin. Andererseits soll es aber auch verdeutlichen, dass das Ergebnis „genauer unter die Lupe“ genommen werden sollte: Eine schwach ausgeprägte Lesegeschwindigkeit kann beispielsweise auch durch geringe Kenntnisse der deutschen Sprache bedingt sein. Während sich die in der Handreichung *Lesegeschwindigkeit: Grundlagen, Förderhinweise und Materialien* beschriebenen Fördermaßnahmen grundsätzlich auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache eignen (Schneider et al., 2013), sollte geprüft werden, inwiefern darüber hinaus ein spezifischer Förderbedarf besteht. Des Weiteren können mangelnde Motivation und/oder Aufmerksamkeit zu einer als schwach gekennzeichneten Lesegeschwindigkeit führen.

¹ Der kritische Wert, der die unteren 15 % von den oberen 85 % trennt, entspricht in etwa dem Wert, unterhalb dessen die Leistung im Lesegeschwindigkeitstest mindestens eine Standardabweichung geringer als der Mittelwert ist. Entsprechende Leistungen werden aus teststatistischer Sicht als unterdurchschnittlich klassifiziert.

schwindigkeit führen. Besteht ein entsprechender Verdacht, wird empfohlen, die Lesegeschwindigkeit erneut zu prüfen (für entsprechende Möglichkeiten siehe z. B. Rosebrock et al., 2014, S. 81 ff.).

Das Haken-Symbol kennzeichnet Testleistungen im Lesegeschwindigkeitstest, die altersgemäß ausfallen. Jedoch sollte bei der Interpretation der Screening-Charakter des Tests berücksichtigt werden: Bei Schülerinnen und Schülern, deren Testleistungen nahe dem zugrundeliegenden Schwellenwert² liegen, kann eine Förderung der Lesegeschwindigkeit ebenfalls sinnvoll sein. Dies liegt im Ermessen der Lehrkraft.

Die folgende Übersicht, die sich auch in den Ergebnisrückmeldungen wiederfindet, fasst die Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse des Lesegeschwindigkeitstests zusammen:

Lernstand	Förderhinweis
 <p>Die Lesegeschwindigkeit auf Satzebene ist schwach ausgeprägt.</p>	<p>Eine genauere Analyse und gezielte Förderung der basalen Lesefertigkeiten wird dringend empfohlen, insbesondere wenn auch das Leseverständnis schwach ausgeprägt ist. In der Handreichung <i>Lesegeschwindigkeit: Grundlagen, Förderhinweise und Materialien</i>, die im Online-Portal zur Verfügung steht, werden konkrete Verfahren zur gezielten Förderung der Lesegeschwindigkeit vorgestellt.</p> <p><u>Hinweis:</u> Wenn der Verdacht besteht, dass die Motivation des Kindes, dessen Aufmerksamkeit, dessen Deutschkenntnisse und/oder andere Faktoren die Testergebnisse stark beeinflusst haben, wird empfohlen, die basalen Lesefertigkeiten des Kindes erneut zu prüfen bzw. prüfen zu lassen.</p>
 <p>Die Lesegeschwindigkeit auf Satzebene ist altersgemäß ausgeprägt.</p>	<p>Durch das Lesen altersentsprechender Texte im Unterricht und die gezielte Förderung der Lesegeschwindigkeit sollten auch altersgemäß ausgeprägte basale Lesefertigkeiten weiter ausgebaut und automatisiert werden. Mit steigendem Automatisierungsgrad des Leseprozesses sollte die Textlektüre zunehmend im Fokus der Förderung stehen.</p>

3 Leseverständnis

Als Leseverständnis wird in Lernstand 5 in Anlehnung an die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe (KMK, 2005) die Fähigkeit bezeichnet, altersgemäße Texte sinnverstehend zu lesen. Dafür sind neben den basalen Lesefertigkeiten hierarchiehohe Prozesse notwendig, durch deren Zusammenwirken letztlich ein Situationsmodell entsteht - eine mit Vorwissen angereicherte mentale Repräsentation des Textinhalts. Erst ein solches Situationsmodell ermöglicht das umfassende Verständnis eines Textes, erfordert aber auch komplexe kognitive Prozesse, die von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe I in unterschiedlichen Graden beherrscht werden.

Zur Beschreibung dieser Unterschiede und als Grundlage für die Aufgabenentwicklung in Lernstand 5 wurde unter Beteiligung von Fachdidaktikern, Lehrkräften und Psychometrikern ein Stufenmodell für das Leseverständnis entwickelt (vgl. Abschnitt 3.1). Die Stufen fassen jeweils einen bestimmten Bereich des Kompe-

² Der Schwellenwert kennzeichnet diejenige Anzahl von korrekt bearbeiteten Sätzen, ab der die Testleistung mit einem Haken gekennzeichnet wird. Er wird jährlich im Rahmen einer Pilotierung ermittelt.

tenzkontinuums zusammen und beschreiben die Leseanforderungen in diesem Bereich. Die Komplexität der Leseanforderungen nimmt dabei von Stufe zu Stufe zu. Das Stufenmodell basiert auf den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, wobei nur solche Standards berücksichtigt werden, die valide und ökonomisch erfasst werden können. Dies trifft insbesondere auf die Standards im Bereich „Texte erschließen“ zu, wie beispielsweise „gezielt einzelne Informationen suchen“, „Aussagen mit Textstellen belegen“ und „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen“. Bei der Entwicklung des Stufenmodells diente das Kompetenzstufenmodell, das den Lesetests im IQB-Bildungstrend sowie den Vergleichsarbeiten (VERA) zugrunde liegt³, als wichtige Orientierung.

Anhand des Stufenmodells in Lernstand 5 können nicht nur die unterschiedlichen Ausprägungen des Leseverständnisses der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Testaufgaben beschrieben werden. Diese stellen stufenspezifische – und damit unterschiedlich komplexe – Anforderungen an das Leseverständnis. Ein Test beinhaltet stets Aufgaben auf allen Stufen zu kurzen sowie längeren Sach- und Erzähltexten.

Hinweise zur Interpretation der Ergebnismeldung: Lernstandsstufen Leseverständnis

Das Stufenmodell für das Leseverständnis in Lernstand 5 umfasst vier Lernstandsstufen. Im nächsten Abschnitt werden die Lernstandsstufen näher erläutert. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Stufenbeschreibungen jeweils die charakteristischen Merkmale dieser Stufe hervorheben, es sich jedoch um keine umfassende Zusammenstellung aller Kompetenzen auf der entsprechenden Stufe handeln kann.

Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu den Lernstandsstufen erfolgt auf der Basis der Anzahl korrekt bearbeiteter Aufgaben. Schülerinnen und Schüler, die bereits über ein stärker ausgeprägtes Leseverständnis verfügen, lösen schwierigere Aufgaben mit einer höheren Wahrscheinlichkeit und erreichen somit einen höheren Testwert. Entsprechend werden sie einer höheren Lernstandsstufe zugewiesen. Die inhaltlichen Stufenbeschreibungen des Lernstandsstufenmodells ermöglichen die qualitative Einordnung der quantitativen Testwerte.

Schülerinnen und Schüler, die einer bestimmten Stufe zugeordnet werden, sind auf dem Weg, die stufenspezifischen Kompetenzen zu erreichen; bezüglich mancher Teilaspekte der Stufe sind sie jedoch noch unsicher. Eine anschließende Förderung sollte demnach die Anforderungen der Stufe aufgreifen, auf der die jeweiligen Schülerinnen und Schüler stehen, und so die stufenspezifischen Kompetenzen festigen und erweitern (Fischer, 2012). Zudem sollte sie die Anforderungen der nächsthöheren Stufe berücksichtigen. In Bezug auf die beschriebenen Kompetenzen der darunterliegenden Stufen verfügen die Schülerinnen und Schüler hingegen bereits über eine hohe Sicherheit.

Ausgehend von den Ergebnismeldungen lässt sich schließlich ein passgenaues individuelles Förderangebot ableiten (vgl. auch die Spalte „Förderhinweis“ in Abschnitt 3.1). Konkrete Vorschläge zur Förderung sowohl der Lesegeschwindigkeit als auch des Leseverständnisses finden sich im Online-Portal Lernstandserhebungen.

³ Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ - Primarbereich; <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>

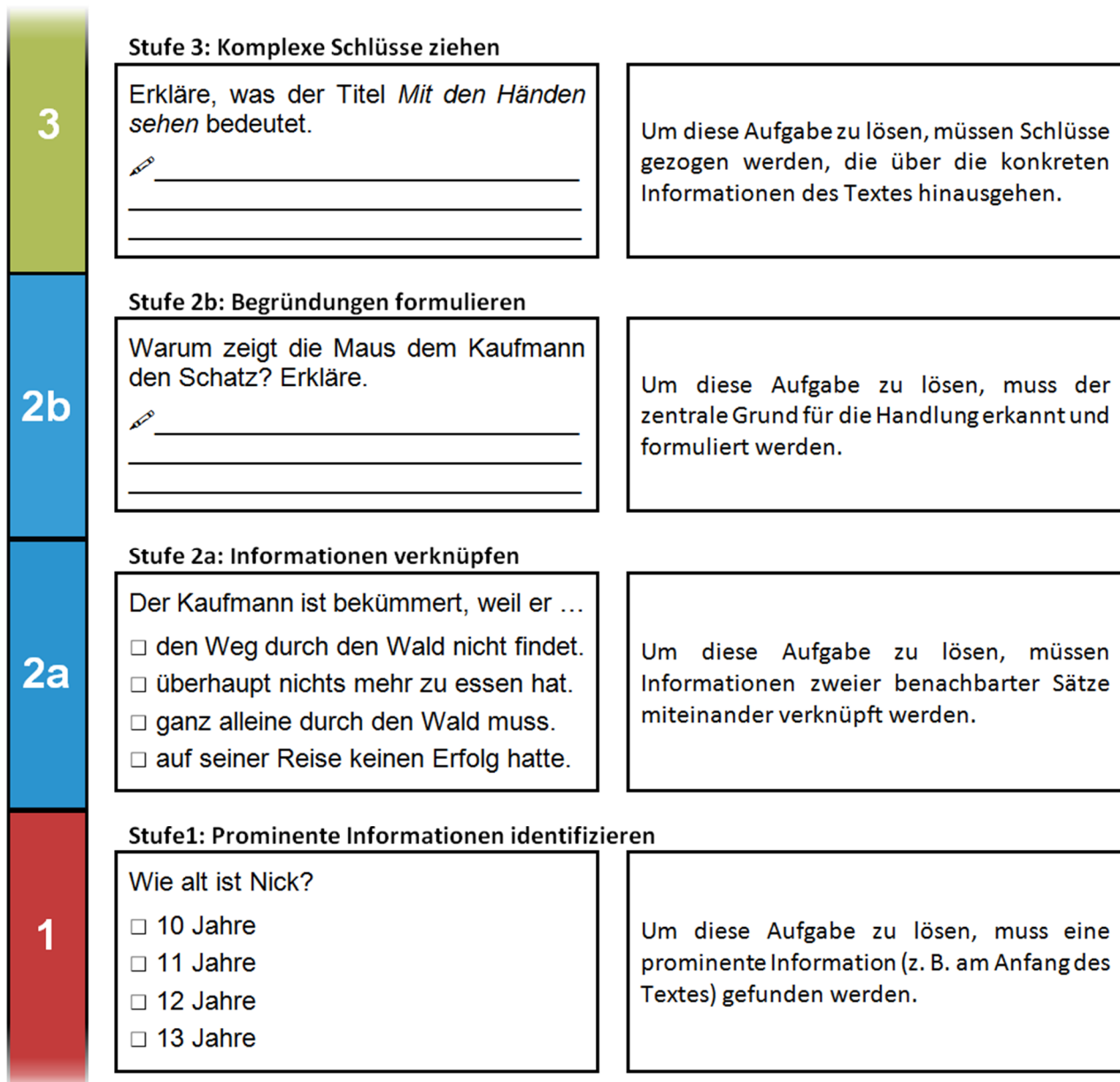
Stufenmodell zum Leseverständnis

Stufe	Lernstand	Förderhinweis
1	<p>Prominente Informationen identifizieren</p> <p>Schülerinnen und Schüler können einzelne Informationen identifizieren oder wiedergeben. Dabei ist die zu findende Information meist wortwörtlich genannt und prominent platziert, z. B. am Anfang des Textes oder Abschnittes.</p> <p>Nicht wörtlich genannte Informationen können dann identifiziert oder wiedergegeben werden, wenn sie mehrfach im Text thematisiert werden.</p> <p>Außerdem können Anforderungen bewältigt werden, bei denen eine Verknüpfung von meist wörtlichen Informationen aus benachbarten Sätzen erforderlich ist.</p> <p>Die Aufgaben haben fast ausschließlich Multiple-Choice-Format, enthalten also lenkende Hinweise. Die Aufgabenformulierung greift hierbei gewöhnlich die im Text gewählten Formulierungen auf. Steht die korrekte Antwort nicht wörtlich im Text, sind die falschen Antwortalternativen hinsichtlich ihrer Semantik weit von der korrekten Antwort entfernt.</p>	<p>Die vorhandenen Kompetenzen sollten gefestigt und gleichzeitig um das Erkennen und Wiedergeben weniger prominent platzierter Informationen erweitert werden. Das Verknüpfen von Einzelinformationen sollte geübt werden. Darüber hinaus sollte das Formulieren einfacher Erklärungen oder Beschreibungen zu zentralen Aspekten des Textes gefördert werden.</p> <p>Vgl. hierzu z. B. die Fördermaterialien zum Leseverständnis Stufe 1, die im Online-Portal zur Verfügung stehen.</p>
2a	<p>Informationen verknüpfen</p> <p>Schülerinnen und Schüler können auch weniger prominent platzierte und nicht immer wortwörtlich genannte Einzelinformationen identifizieren oder wiedergeben. Dies gelingt auch, wenn hierfür eine Verknüpfung zweier meist benachbarter Sätze erforderlich ist. Erschwerend kann hinzukommen, dass in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text.</p> <p>Einfache Erklärungen oder Beschreibungen zu einem zentralen bzw. häufig genannten Aspekt (z. B. einfache kausale Beziehungen, Motive von Handlungen und Ursachen von Vorgängen) können identifiziert bzw. selbst formuliert werden.</p> <p>Sortieraufgaben können bewältigt werden, wenn dies dadurch erleichtert wird, dass sich die zu ordnenden Abschnitte inhaltlich stark unterscheiden bzw. den Abschnitten ein erwartbarer Aufbau zugrunde liegt.</p> <p>Die Aufgaben haben überwiegend Multiple-Choice-Format, sie enthalten jedoch auch zunehmend falsche Antwortalternativen, die konkurrierende Informationen aus dem Text aufgreifen bzw. eine semantische Nähe zur korrekten Lösung aufweisen.</p>	<p>Das Verknüpfen von Informationen sowie das Erkennen einfacher Kausalzusammenhänge sollten gefestigt werden. Gleichzeitig wird empfohlen, das Formulieren eigener Begründungen und Erklärungen zu fördern.</p> <p>Vgl. hierzu z. B. die Fördermaterialien zum Leseverständnis Stufe 2a, die im Online-Portal zur Verfügung stehen.</p>

<p>2b</p>	<p>Begründungen formulieren</p> <p>Schülerinnen und Schüler können Begründungen, Erklärungen und Beschreibungen selbst formulieren bzw. identifizieren (z. B. zentrale und textnahe Motive für Verhaltensweisen), auch wenn hierfür Informationen aus benachbarten Sätzen verknüpft werden müssen oder wenn die dafür benötigte Information nicht explizit im Text genannt, jedoch ausführlich umschrieben wird.</p> <p>Auch weniger prominent platzierte und meist nicht wortwörtlich genannte (Detail-)Informationen können wiedergegeben oder identifiziert werden. Das Auffinden der Informationen ist dabei in der Regel dadurch erschwert, dass in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text.</p> <p>Sortieraufgaben können bewältigt werden, auch wenn dies dadurch erschwert wird, dass die zu ordnenden Abschnitte thematische Ähnlichkeiten aufweisen bzw. die Abschnittsüberschriften keine erwartbare Abfolge nahelegen.</p> <p>Die Aufgaben erfordern zunehmend die eigenständige Formulierung von Kurzantworten.</p>	<p>Das zunehmend selbstständigere Formulieren von Begründungen und Erklärungen sollte geübt werden. Es wird weiterhin empfohlen, das eigenständige Schlussfolgern zu fördern.</p> <p>Vgl. hierzu z. B. die Fördermaterialien zum Leseverständnis Stufe 2b, die im Online-Portal zur Verfügung stehen.</p>
<p>3</p>	<p>Komplexe Schlüsse ziehen</p> <p>Schülerinnen und Schüler können Schlüsse ziehen und diese im Rahmen von Erklärungen und Begründungen selbständig formulieren bzw. (Detail-)Informationen als Quelle für die gezogenen Schlüsse identifizieren. Die Schlüsse gehen dabei über die konkreten Informationen des Textes hinaus und beziehen sich z. B. auf komplexe Handlungsmotivationen, emotionale Zustände von Personen, den Texttitel oder auf die Intention des Autors.</p> <p>Für die Erklärungen und Begründungen müssen auch über den Text verstreute Informationen verknüpft werden bzw. es muss stärker auf sprachliches Vorwissen (z. B. Wissen über Redewendungen, Erkennen von Ironie) zurückgegriffen werden.</p> <p>Die Aufgabenstellung weicht in der Regel stärker von den Formulierungen im Text ab, so dass für das Auffinden der relevanten Informationen im Text ein höheres Maß an Abstraktion bzw. Wortverständnis erforderlich ist. Außerdem können Anforderungen bewältigt werden, bei denen eine zunehmende Abgrenzung der relevanten Informationen von konkurrierenden Textinformationen erforderlich ist.</p> <p>Bei Sortieraufgaben wirkt erschwerend, dass die abzugrenzenden Abschnitte sich inhaltlich sehr nahestehen.</p> <p>Die Aufgaben erfordern fast durchgängig eigenständige Kurzantworten von 1-2 Sätzen.</p>	<p>Das überdurchschnittliche Leseverständnis sollte durch herausfordernde Texte und Aufgaben gefördert werden. Hierbei sollte das vorhandene inhaltliche Vorwissen genutzt bzw. erweitert und die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Text angeregt werden.</p> <p>Vgl. hierzu z. B. die Fördermaterialien zum Leseverständnis Stufe 3, die im Online-Portal zur Verfügung stehen.</p>

Illustration des Stufenmodells

Die nachfolgende Grafik dient der Illustration zentraler Anforderungen der Stufen anhand von beispielhaften Testaufgaben. Sie beziehen sich auf unterschiedliche, in den Pilotierungen erprobte Texte⁴:



⁴ Die zur Illustration des Stufenmodells verwendeten Beispielaufgaben wurden den nachfolgenden Texten entnommen:
Mit den Händen sehen: http://blog.zeit.de/kinderzeit/2011/09/15/mit-den-handen-sehen_10495 (Stand: 02.12.2013);
Die dankbare Maus: www.lesekorb.de (Stand: 07.02.2014).

4 Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos u. a. (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in Grundschulen* (S. 219-249). Weinheim: Beltz.
- Fischer, U. (2012). *Leseförderung nach Kompetenzstufen*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 8.
- Hosp, M. & Fuchs, L. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9-26.
- Isler, D., Philipp, M. & Tilemann, F. (2010). *Les- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Müller, B. & Richter, T. (2013). Lesekompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 29-50). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2014). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer u.a.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Abgerufen von https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf