

Marion Krause & Nelli Ritter, Universität Hamburg, Deutschland

## Lesen als Prozess:

### Empirische Befunde und didaktisches Potenzial

Against the background of changing reading practices in the digital age and their effects on cognition, emotion and language competence, the paper discusses the results of psycholinguistic research on reading. The authors present a study using eye-tracking technology that revealed significant differences in reading processes between monolingual and Russian-German bilingual readers and illuminated the higher cognitive efforts of multilingual students in processing. In order not to disadvantage multilinguals, it is recommended to give them more time to read. Furthermore, on the basis of a further study, the importance of oral reading as a diagnostic tool is emphasised. Reading aloud can be examined with the help of the parameters reading accuracy, reading speed and reading fluency. The results provide information about the degree of reading automaticity. They allow conclusions to be drawn about the general reading ability, about linguistic competence in general as well as in specific linguistic areas. Therefore, the authors advocate making greater use of the diagnostic potential of reading aloud. They encourage the use of digital media to record reading aloud in order to promote active engagement with reading, enable self-reflection and continuous improvement, and ultimately promote literacy as an important cultural resource in all languages at disposal.

---

Keywords: reading process, bilinguals, reading silently – aloud, diagnostics

---

Vor dem Hintergrund sich verändernder Lesepraktiken im digitalen Zeitalter und deren Auswirkungen auf Kognition, Emotion und Sprachkompetenz werden in dem Beitrag Ergebnisse der psycholinguistischen Leseforschung diskutiert. Die Autorinnen stellen Ergebnisse einer Eye-Tracking-Studie vor, die signifikante Unterschiede in den Leseprozessen einsprachiger und russisch-deutsch zweisprachiger Leser\*innen aufzeigt und die höheren kognitiven Anstrengungen mehrsprachiger Schüler\*innen bei der Verarbeitung beleuchtet. Um Mehrsprachige nicht zu benachteiligen, wird empfohlen, ihnen mehr Zeit zum Lesen zu geben. Darüber hinaus wird die Bedeutung des lauten Lesens als Diagnoseinstrument hervorgehoben. Lautes Lesen kann mit Hilfe der Parameter Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Leseflüssigkeit untersucht werden. Sie geben Aufschluss über den erreichten Automatisierungsgrad und lassen Rückschlüsse auf die allgemeine Lesefertigkeit sowie auf die sprachliche Kompetenz im Allgemeinen und in bestimmten sprachlichen Bereichen zu. Die Autorinnen plädieren daher dafür, das diagnostische Potenzial des Vorlesens stärker zu nutzen. Sie befürworten für den Einsatz digitaler Medien zur Aufzeichnung des Vorlesens, um die aktive Auseinandersetzung mit dem Lesen zu fördern, Selbstreflexion und kontinuierliche Verbesserung zu ermöglichen und letztlich die Lesekompetenz als wichtige kulturelle Ressource in allen zur Verfügung stehenden Sprachen zu fördern.

---

Keywords: Leseprozess, Bilinguale, leises – lautes Lesen, Diagnostik

---



## 1. Einleitung: Der „Kanarienvogel des Gehirns“ (Maryanne Wolf)

Mit seinem Titel „Lese- und Literaturdidaktik“ rückt der vorliegende Band die didaktische Umsetzung literatur- und kulturorientierter Perspektiven im Unterricht slawischer Sprachen in den Vordergrund. Das Herausfordernde an diesem Gegenstand ist, dass sowohl das Lesen als auch die Lesepraxis unter dem Einfluss der Digitalisierung und der sich daraus ergebenden Digitalität unserer Lebenswelt eine tiefgreifende Umwälzung erfahren. Das betrifft auch erfahrene Leser\*innen. Aber in besonderem Maße gilt diese Beobachtung für die jetzt Heranwachsenden. Anders als ihre Eltern und Großeltern sind sie schon sehr früh und Tag für Tag mit einer ungeheuren Flut medial vermittelter Informationen konfrontiert, die die Aufmerksamkeitsspannen zerhackt und die Illusion schaffen, dass Information gleich Wissen sei.<sup>1</sup> Strategien, die sich beim Lesen auf dem Monitor, für die Rezeption von Kurzmitteilungen auf dem Smartphone oder dem Tablet entwickeln, werden unbewusst auf die traditionellen Textmedien übertragen. Das hat Konsequenzen für das kognitive und emotionale Potenzial von Menschen.

Lesen als „Denken mit einem anderen Gehirn“ (Borges & Ferrari, 2018) eröffnet neue Blickwinkel, es schult die Aufmerksamkeit für das Bekannte und entdeckt das bisher Unbekannte. Aber dafür ist „kognitive Geduld“ (Wolf, 2019, 121) nötig, die Fähigkeit, sich Zeit zu geben, um aufmerksam und intensiv zu lesen und dem Hirn Zeit zu geben, das Gelesene zu verarbeiten, mit dem eigenen Kenntnisstand und persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen. Die auf den argentinischen Schriftsteller Jorge Luis Borges zurückgehende Metapher paraphrasiert Schopenhauer (Borges & Ferrari, 2018, 60); sie sollte sich jedoch nicht in ihrem Bezug zum Denken erschöpfen, auch wenn dieser Aspekt in den zeitgenössischen Lesestudien wie IGLU/PIRLS oder PISA im Vordergrund steht und sich im Konzept des Leseverständnisses und der darauf aufbauenden Lesekompetenz Bahn gebrochen hat. Beim Lesen geht es vielmehr auch um das Nachvollziehen des Fühlens und Handelns anderer Personen, um die Schulung der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen (Wolf, 2019, 60–73). Dieses Vermögen ist die grundlegende Voraussetzung für Empathie, einer wesentlichen Bedingung sozialen Verhaltens. Letztlich schult Lesen die Fähigkeit, der Diversität unserer Welt offen und konstruktiv zu begegnen.

Nicht umsonst nennt die Literaturwissenschaftlerin und Leseforscherin Maryanne Wolf das Lesen den „Kanarienvogel des Gehirns“ (ibid., 9): Wie der Kanarienvogel, der unter Tage vor Gefahren warne, sei das Lesen ein feiner Indikator für Veränderungen, die wir ernst nehmen sollten (ibid., 25). Vor dem Hintergrund der von ihr sehr genau reflektierten Veränderungen der Lesepraxis plädiert Wolf dafür, aufgaben- und medienorientierte Lesestrategien zu entwickeln, die sowohl schnelle Informationsaufnahme als auch vertieftes Lesen entwickeln (ibid., 213–236). Als Analogon wählt sie die Mehrsprachigkeit von Menschen, die ihre sprachlichen Kompetenzen aufgaben-, situations- und domänenbezogen einsetzen können. Auch diese Herausforderung wird im Call zu diesem Band angesprochen.

Unser Beitrag nun ist einer angrenzenden Fragestellung gewidmet. Wir wollen didaktische Herausforderungen diskutieren, die sich aus Studien zu basalen Lesefertigkeiten von Schüler\*innen

---

<sup>1</sup> Zum Unterschied von Information und Wissen vgl. Meadows (2001). Danach kennzeichnen Strukturierung, Speicherung, Vernetzung und die Möglichkeit des Abrufs und der Kommunikation die Transformation von Information zu Wissen (ibid., 85 ff.).

ergeben. Ihre analytischen Kriterien unterscheiden sich deutlich von denen einschlägiger Lese- studien. Exemplarisch sei hier auf die jüngste IGLU-Studie (2021) verwiesen. Die Autor\*innen des Berichts definieren Lesekompetenz in Anlehnung an das Konzept der *reading literacy* als einen „konstruktiven und interaktiven Prozess“ (Lorenz et al., 2023, 31), der Folgendes umfasse:

„[...] die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern [...], relevante Informationen aus Texten zu entnehmen und schriftliche Texte in ihrem Lebenskontext zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren, die für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft von Relevanz sind“ (ibid.).

Damit werden hohe Verarbeitungsstufen adressiert, deren Herausbildung die Voraussetzung „sowohl für schulischen Erfolg als auch für die gesellschaftliche Teilhabe“ (ibid.) seien. Uns interessieren dagegen Prozesse, die auf tieferen kognitiven Ebenen ablaufen und unmittelbar an sprachliches Wissen gebunden sind. Es geht analytisch vor allem um Verarbeitungsprozesse auf der Wortebene und darunter, um die sogenannte lexikalische und die sublexikalische Ebene. Der Grad ihrer Automatisierung schafft die kognitiven Ressourcen für hierarchisch höhere Prozesse und damit für die inhaltliche Verarbeitung des Gelesenen. Daraus ergibt sich ihr analytisches und diagnostisches Potenzial.

Ein Spezifikum unseres Herangehens an das Lesen ist die Orientierung auf sprachliche Diversität. Fokussiert wird nicht allein die Bildungs- und Schulsprache, in unserem Fall Deutsch, sondern mit dem Russischen auch eine in Deutschland prominente Herkunftssprache und nach wie vor lebendige Schulfremdsprache. Unser Ziel ist es, pädagogisches Personal für die Spezifik des Leseprozesses unter den Bedingungen von lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Dabei sollen Indikatoren basaler Prozessstufen in beiden Kontaktsprachen, im Deutschen und im Russischen, vorgestellt und im Hinblick auf didaktische Konsequenzen hin eingeordnet werden.

## 2. Schnelles Lesen – langsames Lesen

Lesestudien basieren in der Regel auf vorgegebenen Zeitfenstern. Sie messen direkt oder indirekt, bis zu welcher Textmarke Lesende im vorgegebenen Zeitintervall gekommen sind (vgl. Schlagmüller, Ennemoser & Usanova 2022, 100–105). Das ist auch in Lehrsituationen üblich: Bei der Planung einer Leseaufgabe wird ein bestimmter Zeitrahmen für das Lesen selbst vorgesehen; danach beginnt die Arbeit am und mit dem Text. Häufig wird dieser Zeitrahmen intuitiv abgesteckt. Er basiert einerseits auf Annahmen über die Lesegeschwindigkeit und damit über den Automatisierungsgrad des Lesens, andererseits auf der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades eines Textes. Diese Annahmen treffen jedoch oftmals nicht zu: beim Blick ins Auditorium oder den Klassenraum sind Lehrende nicht selten gezwungen, ihre Planung zu korrigieren und die zugestandene Lesezeit zu verlängern. Die Gründe dafür können vielfältig sein.

Einen für die Bestimmung von Lesezeiten relevanten Aspekt hat die von Nelli Ritter durchgeführte Eye-Tracking-Studie mit lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schüler\*innen aufgezeigt (vgl. Ritter, 2021; Krause & Ritter, 2022). In dieser Studie wurde gemessen, wie oft und wie lange Schüler\*innen und Schülerinnen beim stillen und lauten Lesen von Texten Wörter fixieren.

Die Methode beruht auf der Annahme, dass Wörter, genauer – Wortformen, die zentralen Einheiten des Lesens sind. Das gilt selbst für Modelle, die auf Satz- und Diskursebene arbeiten (vgl. Rayner et al., 2012, 399 ff.). Das Erkennen von Wortformen im Text stützt sich auf grundlegende (ortho-) grafische und phonologische Verarbeitungsebenen, integriert aber auch morphologische, morphosyntaktische, syntaktische sowie ko- und kontextuelle Informationen und führt letztlich zur semantischen Interpretation (vgl. Carreiras et al., 2014). Man geht davon aus, dass Bottom-up- und Top-down-Prozesse beim Lesen vernetzt sind und permanent interagieren. In der Studie wurden zwei Parameter erfasst, die als Indikatoren strategischer Textverarbeitung gelten und Reanalysen, die aus Verarbeitungsschwierigkeiten resultieren, einschließen. Es handelt sich dabei um die durchschnittliche Gesamtzahl der Fixationen pro Wortform und ihre durchschnittliche Gesamtdauer (vgl. Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016, 455).

Verglichen wurde das Lesen eines deutschen und eines russischen Lesetextes<sup>2</sup> durch drei Gruppen von Leser\*innen mit unterschiedlichem sprachbiographischem Hintergrund. In allen Gruppen wurden zwei Altersstufen – 9–10-Jährige und 15–16-Jährige – erfasst.<sup>3</sup> Die im Alltag monolingual aufgewachsenen Sprecher\*innen des Deutschen bzw. des Russischen lasen den Text in ihrer jeweiligen Erst- oder Muttersprache. Die russisch-deutsch bilingualen Schüler\*innen lasen beide Texte. Die Texte wurden zuerst leise, dann laut gelesen, so dass in der Studie auch der Lesemodus erfasst wurde.

Es zeigte sich, dass sich die bilingualen Leser\*innen beider Altersgruppen in *beiden* Sprachen statistisch signifikant von ihren lebensweltlich monolingualen Peers unterscheiden. Sie fixieren die Wörter häufiger und länger (vgl. Ritter, 2021; Krause & Ritter, 2022). Dabei ist der Unterschied zwischen den lebensweltlich Monolingualen und den Bilingualen im Deutschen geringer, und er verringert sich in der älteren Gruppe nochmals. Im Russischen hingegen bleibt der Unterschied groß; es zeigen sich aber deutliche individuelle Differenzen und mit zunehmendem Alter eine breitere Streuung der Ergebnisse. Obwohl die Untersuchung Querschnittscharakter hat und daher keine Schlüsse über individuelle Entwicklungen erlaubt, lassen sich diese Ergebnisse auf der Grundlage des Forschungsstands interpretieren. Sie sind mit der wachsenden Dominanz des Deutschen als Umgebungs- und Bildungssprache erklärbar, die sich besonders im Laufe der Schulzeit ausprägt. Diese Entwicklung führt im Gegenzug zur Abnahme des Anteils und der Qualität des Inputs in der Herkunftssprache Russisch (vgl. Gagarina & Klassert, 2018). Deren Domäne ist die Familie, mitunter auch der Freundeskreis; die Herkunftssprache bedient die dort relevanten sprachlichen Register und Themen (u.a. Anstatt, 2011; Bergmann, 2016; Gagarina, 2017; Brehmer & Mehlhorn, 2018). Die familiären Konstellationen tragen wesentlich dazu bei, ob und welchem Maße die Kompetenz in der Herkunftssprache erhalten und gestärkt wird. Ge-

---

<sup>2</sup> Den Proband\*innen wurden unterschiedliche Texte vorgelegt. Ihr Schwierigkeitsgrad wurde vorab bestimmt. Um Altersangemessenheit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde der Textkomplexitätsrechner LeStCoR (vgl. Batinčić, Birzer & Zinsmeister, 2016) auf beide Texte angewendet. Weitere Informationen zur Textauswahl geben Krause & Savenkova, 2016; Ritter, 2017; Krause & Ritter, 2022.

<sup>3</sup> An der Studie nahmen 83 Schüler\*innen teil. Davon waren 25 deutsch-russisch bilingual, 25 lebensweltlich deutsch und 31 lebensweltlich russisch. Die Altersgruppen waren jeweils defacto zu gleichen Teilen vertreten.

lingt es in der Familie, die Herkunftssprache zu pflegen, werden über Jahre hinweg auch schriftsprachlich basierte Kenntnisse gefördert<sup>4</sup> und besteht die nachhaltige Motivation, in der Herkunftssprache nicht nur zu sprechen, sondern auch zu lesen und zu schreiben, so wirkt sich das auf die allgemeine Sprachkompetenz<sup>5</sup> und damit auch auf die Lesefertigkeit aus. Dies alles ist in unterschiedlichem Maße der Fall und führt offenbar dazu, dass die individuellen Unterschiede im Russischen mit dem Alter sogar zunehmen.

Häufigere und längere Fixationen verweisen auf einen vergleichsweise höheren Verarbeitungsaufwand (vgl. Rayner et al., 2012, 93). In Bezug auf die Bilingualen waren die Ergebnisse im weniger dominanten Russischen zu erwarten; die Daten für das Deutsche überraschten jedoch. Eine Erklärung bietet die Annahme, dass auch im sogenannten „einsprachigen“ Modus<sup>6</sup>, der durch die jeweilige Leseaufgabe gesetzt ist, die andere Sprache aktiv bleibt (vgl. Grosjean, 2013; Grosjean, 2020); ihr Unterdrücken ruft beim Lesen kognitive Kosten hervor, gelingt aber nicht vollständig (vgl. Dijkstra & Van Heuven, 2002; Dijkstra et al., 2019).

Auf der Wortebene könnte der kognitive Mehraufwand durch die Aktivierung und anschließende Unterdrückung (Inhibition) eines größeren Feldes an Wortkandidaten und des von ihnen jeweils aktivierten komplexen sprachlichen Netzwerkes in den zur Verfügung stehenden Sprachen hervorgerufen sein. In Bezug auf Struktur und Arbeitsweise des Netzwerkes bei Mehrsprachigen stellen sich jedoch nach wie vor viele Fragen. Unabhängig von den möglicherweise individuell unterschiedlichen Strukturen des mentalen Lexikons Mehrsprachiger (getrennte Speicherstrukturen, partielle Überlappungen, vollständige Überlappung der Sprachen im Speicher) ist das Lesen mit der Größe des Inventars und seiner Hierarchisierung nach Häufigkeit und Vertrautheit verbunden; auch Wortlänge, formale Ähnlichkeit, syntaktische Position und Vorhersagbarkeit sind Faktoren auf der Wortebene, die die Leseleistung mitbestimmen (vgl. Dijkstra & Van Heuven, 2002; Kliegl et al., 2004).

Auch die Graphien sowie die Graphem-Phonemrelationen sind zu berücksichtigen (vgl. Krause & Ritter, 2022; ausführlich auch Brehmer et al. 2020). Die Frage, welchen Einfluss der Graphiewechsel beim Lesen hat, ist nicht abschließend geklärt.<sup>7</sup> Um dieser Frage nachzugehen, wird derzeit am Institut für Slavistik der Universität Hamburg eine Studie durchgeführt, die den Einfluss unterschiedlicher Graphien auf das Lesen Mehrsprachiger mit einer slawischen Herkunftssprache untersucht (vgl. Grube, 2023).

Unabhängig von allen Erklärungsansätzen bleibt an dieser Stelle eines festzuhalten: Mehrsprachige Schüler\*innen benötigen mehr Zeit, um Texte zu verarbeiten. Diese Zeit sollte man ihnen einräumen, sowohl im Unterricht als auch in Testsituationen. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich aus dem kognitiven Mehraufwand, den diese Leser\*innen leisten (müssen) und der sich mit prozessorientierten Methoden wie dem Eye-Tracking-Verfahren nachweisen lässt.

---

<sup>4</sup> Dies kann sehr wohl auch durch das Wahrnehmen schulischer und außerschulischer Angebote geschehen.

<sup>5</sup> Ehlich (2007, S. 24 f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass literale, d.h. schriftsprachbezogene Praktiken das Wissen über das Sprachsystem neu strukturieren, das mentale Lexikon bereichern und das Bewusstsein über sprachliche Strukturen, Inventare und Register fördern.

<sup>6</sup> Der einsprachige Modus ist dadurch gekennzeichnet, dass aufgaben-, situations- oder domänenbezogen nur eine der Sprachen adressiert wird, über die eine mehrsprachige Person verfügt (vgl. Grosjean 2013, 2020).

<sup>7</sup> Sie tangiert das Problem der Verarbeitungsrouten und betrifft das Verhältnis verschiedener Repräsentationen und ihrer Modi im mentalen Lexikon.

## 2.1 Leises Lesen – lautes Lesen

Lesen wird heutzutage üblicherweise still praktiziert. Das gilt auch für den Unterricht. Lediglich im Anfangsunterricht und zu bestimmten Zwecken, wie dem szenischen oder gestaltenden Lesen, wird vor allem im Sprachunterricht laut gelesen. Auch die einschlägigen internationalen Lesestudien testen Lesefertigkeiten am stillen Lesen (vgl. Krause & Ritter, 2020). Eine interessante Ausnahme bildet die im Jahr 2002 durchgeführte Teilstudie<sup>8</sup> des US-amerikanischen NAEP-Panels zum lauten Lesen von Viertklässlern (Daane et al., 2005). Lautes Lesen wurde mit den Parametern Lesegenauigkeit, Lesetempo und Leseflüssigkeit erfasst. Der Mehrwert der Teilstudie bestand darin, dass Daten der Hauptstudie, z.B. zum Leseverständnis, mit den Ergebnissen des lauten Lesens verknüpft werden konnten. Die Ergebnisse bestätigten einen direkten Zusammenhang zwischen den Kompetenzen im lauten Lesen und dem Leseverständnis (ibid., iv–v). Sie zeigten, dass die Leistungen im lauten Lesen als Indikator einer allgemeinen Lesefertigkeit betrachtet werden können, die wiederum eng mit den Sprachkenntnissen in ihrer Gesamtheit zusammenhängt (vgl. Nation & Snowling, 2004; Daane et al., 2005). Damit ist das laute Lesen ein wichtiges und gleichzeitig einfach zugängliches diagnostisches Instrument, das den Verarbeitungsprozess im hörbaren Leseereignis nachvollziehbar macht. Anders als beim Eye-Tracking ist der Prozess selbst jedoch nicht beobachtbar. Prozessuale Schwierigkeiten zeigen sich indirekt am Ergebnis. Sie spiegeln den erreichten Automatisierungsgrad wider.

Kuhn et al. (2010) halten die Automatisierung der beim Lesen relevanten Prozesse für entscheidend, um Ressourcen zur Bewältigung kognitiv weitreichenderer Aufgabenstellungen zur Verfügung zu haben: Je stärker automatisiert das Lesen ablaufe, umso mehr Kapazität sei frei, um den Text logisch-intellektuell zu verarbeiten. Als automatisiert gelten Prozesse dann, wenn sie vier Eigenschaften aufweisen: hohes Tempo, geringe Anstrengung, Autonomie und fehlende Bewusstheit bei der Durchführung von Handlungen (vgl. Logan, 1997, nach Kuhn et al., 2010, 231). Zur Operationalisierung dieser Eigenschaften beim lauten Lesen gibt es unterschiedliche Positionen. Beispielsweise betrachten Kuhn et al. (ibid., 240) Automatisierung (automaticity), Lesegenauigkeit (accuracy) und Prosodie (prosody) als konstitutive Merkmale der Leseflüssigkeit (fluency). Daane et al. (2005, v) hingegen sehen die Leseflüssigkeit als komplexen Indikator, der von der Lesegenauigkeit und vom Lesetempo abzugrenzen sei. Bei der Beurteilung der Leseflüssigkeit berücksichtigen diese Autor\*innen die Phrasierung, das Erfassen der syntaktischen Strukturen des Textes sowie seiner Expressivität, was sich auch in der intonatorischen und prosodischen Gestaltung niederschlägt und Leseflüssigkeit auf die Ebene des Sinnerfassens hebt (vgl. ibid., 27 f.).

In einer Studie, die auf den intergenerationalen Vergleich sprachlicher Kompetenzen abzielte und dabei auch das laute Lesen russisch-deutscher Mehrsprachiger untersuchte, wurden Parameter zur Analyse lauten Lesens erprobt und analytisch verfeinert (vgl. Savenkova, 2014; Krause & Savenkova, 2016; Ritter, 2017). Sie werden im Folgenden kurz kommentiert.

Die Lesegenauigkeit erfasst, inwiefern die Wortformen im Text korrekt wiedergegeben werden. Dabei greifen verschiedene Verarbeitungsebenen und Wissensdomänen ineinander: Neben

---

<sup>8</sup> Es handelt sich dabei um die „Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading“ (Daane et al., 2005).

dem Umfang des Vokabulars, dem Wissen über Morphologie, Wortbildung und Morphosyntax sind phonologisches und phonotaktisches Wissen und die Kenntnis der Phonem-Graphemkorrelationen von besonderer Bedeutung. Die Lesegenauigkeit lässt sich durch das Bestimmen phonologischer und phonetischer Abweichungen, abweichender Realisationen morphologischer Bestandteile (Wurzeln, Affixe, Endungen) sowie durch holistische Modifikationen der gesamten Wortform (durch Hinzufügung, Auslassung oder Substitution) erfassen. Dabei ist zwischen Abweichungen zu unterscheiden, die semantisch kongruent bleiben, und solchen, die die Bedeutung verändern.

Das Lesetempo bzw. die Lesegeschwindigkeit „[...] ergibt sich aus der Koordinationsgeschwindigkeit des visuellen und auditiven Arbeitsgedächtnisses mit dem Langzeitgedächtnis“ (Hunziker 2006, 108). Gemessen wird die Lesegeschwindigkeit häufig in Wörter pro Minute, mitunter auch in Silben pro Minute oder Sekunde. Dieser Parameter erlaubt neben Schlussfolgerungen über lokale Prozesse auch Einblicke in die Verarbeitung des Textzusammenhangs. Zu langsames und monotones Lesen verweist in der Regel auf Verarbeitungsschwierigkeiten.

Pausen, Hesitationen, falsche Anläufe und Selbstkorrekturen haben Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit, werden aber in der Regel unter dem Dach der Leseflüssigkeit erfasst. Aufwändiger und daher auch in Studien weniger systematisch untersucht sind Indikatoren an der Schnittstelle von Syntax und Prosodie (vgl. Groen et al. 2019, 39). Dazu zählen die Markierung von Phrasengrenzen, die Satzintonation, die Erschließung der Informationsstruktur durch Setzung unterschiedlicher Arten von Satzakzenten.

Die genannten Parameter sind einfach zugänglich, auch wenn ihre Erfassung beträchtlichen Aufwand bedeutet. Ihr diagnostisches Potenzial lässt sich auch auf spezielle Zielsetzungen ausrichten, z.B. auf die Analyse der Fertigkeit, Phoneme ausgehend von der Schrift korrekt zu identifizieren und phonetisch akzeptabel zu realisieren (vgl. Brehmer et al., 2020).

Um das laute Lesen zu stimulieren – und systematisch zu analysieren, bieten sich digitale Aufzeichnungen an. Kinder und Jugendliche arbeiten gern und kreativ mit digitalen Medien.<sup>9</sup> Podcasts, Tutorials, kleine Videos – das sind Formate, die sich anbieten. Damit kann lautes Lesen auch aus dem Unterrichtsgeschehen ausgelagert werden. Mit der Verlagerung in den außerunterrichtlichen Bereich werden zeitliche Freiräume zum Ausprobieren geschaffen, die Agentivität der Schüler\*innen wird gestärkt. Möglicherweise demotivierenden Effekten des Vortragens im Auditorium kann vorgebeugt werden. Selbstverständlich können derartige Aufgabenstellungen auch im sprachsensitiven Fachunterricht Platz finden. Wichtig sind in jedem Fall Feedback und Vermögen, das Lesetraining *gezielt* zu stimulieren.

Da man die Aufnahmen immer wieder anhören kann, eignen sich digitale Formate hervorragend für die Diagnostik durch die Lehrenden. So lassen sich über längere Zeiträume Portfolios erstellen, die Entwicklungen dokumentieren. Bei den Lesenden ebnet die digital abrufbaren Aufnahmen den Weg zu Selbstkontrolle, Reflexion und erhöhter Bewusstheit. Die Aufnahme kann bei Bedarf und Motivation so oft wiederholt werden, bis der oder die Lesende zufrieden ist. Das trägt zur Individualisierung der Lernprozesse bei.

Lesen als Kulturtechnik erfordert Übung. Dafür lustvolle Motivation zu schaffen ist eine Möglichkeit, die Entwicklung dieser Fertigkeit zu stimulieren.

---

<sup>9</sup> Eigene Erfahrungen belegen dies ebenso wie Studien (u.a. Schmid, Goertz & Behrens, 2017, 26).

### 3. Fazit: Lesen motivieren

Die Lesemotivation ist ein Faktor, der in der wissenschaftlichen Literatur vielfach untersucht wurde. Auch die PISA-Studien erfassen regelmäßig diesen Faktor. Longitudinale Analysen ihrer Daten kommen anhand der Selbstauskünfte von Schüler\*innen in Deutschland und Österreich zu dem Schluss, dass für die Lesemotivation ein genereller Abwärtstrend zu beobachten sei (vgl. McElvany et al., 2023, 137 f.; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2023, 7; Diedrich et al., 2019, 96 f.).

In der bereits vorgestellten Eye-Tracking-Studie (vgl. Ritter, in Vorbereitung) wurden die Eltern auch zum Leseverhalten ihrer Kinder befragt.<sup>10</sup> Unter den Kindern und Jugendlichen, die nach Auskunft ihrer Eltern nicht gern lesen, waren mehr bilingual Aufgewachsene: In der Altersgruppe der 9–10-Jährigen waren fünf der neun Kinder, die nicht gern lesen, zweisprachig; für die 15–16-Jährigen gaben die Eltern von elf Jugendlichen an, dass ihre Sprösslinge nicht gern lesen. Davon waren wiederum acht bilingual. Es deutet sich an, dass geringe Lesemotivation unter bilingualen Kindern und Jugendlichen stärker verbreitet ist als bei ihren Peers. Eine mögliche Erklärung dafür liefert die zusätzliche kognitive Anstrengung, die die „Verwaltung“ von zwei Sprachen im Kopf erfordert. Es ist zu vermuten, dass höherer kognitiver Aufwand und damit verbundene Effekte, u.a. die Lesedauer, die Motivation sinken lassen und dass die Erfahrung von Misserfolgen und die Wahrnehmung von Defiziten zu Vermeidungsstrategien führt.

Es könnte aber auch andere Ursachen geben, insbesondere sozioökonomische und soziokulturelle. So hat die Befragung der Eltern in Nelli Ritters Untersuchung ergeben, dass einsprachige Haushalte im Sample über deutlich mehr Bücher verfügten als zweisprachige (vgl. Ritter, in Vorbereitung). Wie Sikora, Evans & Kelley (2019) für Erwachsene zeigen, wirken sich Anzahl und Qualität von Hausbibliotheken vorteilhaft auf die literalen Fertigkeiten aus. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass dies auch für Kinder und Jugendliche gilt, selbst wenn die Rolle der klassischen Hausbibliothek angesichts digitaler Formate und öffentlicher Bibliotheken zurückgedrängt werden und der Besitz von Büchern an Aussagekraft verlieren könnte. Entscheidend ist letztlich die durch Leseanlässe geprägte (familiäre) Praxis (vgl. McElvany et al., 2023, 144 f.). Sie wiederum wird durch ein komplexes Geflecht von Faktoren beeinflusst (vgl. *ibid.*, 131 ff.).

Vor diesem komplexen Hintergrund war es Ziel des Beitrags, die prozessualen Unterschiede zu thematisieren, die beim Lesen lebensweltlich mehrsprachiger Personen im Vergleich zu lebensweltlich einsprachigen Leser\*innen zu beobachten sind. Diese Unterschiede sollten nicht einfach als Indiz für Defizite interpretiert werden. Wir schlagen vor anzuerkennen, dass die offenbar nicht oder kaum hintergehbare Aktivierung zweier Sprachen beim Lesen objektiven Konsequenzen hat, die bei gleichen Bedingungen zu Nachteilen gegenüber Einsprachigen führen kann. Eine Möglichkeit, diese Ungleichheiten zu kompensieren, sehen wir in der Erhöhung von Lesezeiten, sowohl im Unterricht als auch in Testsituationen. Außerdem schlagen wir vor, das Potenzial des lauten Lesens intensiver und in medial ansprechender Form zu nutzen, so dass Kreativität und lustvolles Lernen angeregt werden. Lautes Lesen, konserviert in digitalen Formaten, eröffnet

---

<sup>10</sup> In der Altersgruppe der 9–10-Jährigen wurden die Eltern von 30 lebensweltlich (deutsch oder russisch) einsprachigen und 13 zweisprachigen Kindern befragt; in der Altersgruppe der 15–16-Jährigen waren es die Eltern von 28 monolingual deutsch bzw. russisch und 12 bilingual aufgewachsenen Jugendlichen.



vielseitige und nachhaltige diagnostische Möglichkeiten nicht nur für die Lehrenden, sondern ist auch ein sinnvolles und attraktives Mittel zur Übung, zur Selbstreflexion und zur Stärkung der sprachlichen Bewusstheit.

## Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & Steinle, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Narr.
- Batinić, D., Birzer, S. & Zinsmeister, H. (2016). Creating an extensible, levelled study corpus for learners of Russian. *Proceedings of KONVENS 2016, Bochumer Linguistische Arbeitsberichte*, 16, 38–43. [https://www.linguistics.rub.de/konvens16/pub/5\\_konvensproc.pdf](https://www.linguistics.rub.de/konvens16/pub/5_konvensproc.pdf)
- Bergmann, A. (Hrsg.) (2016). *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Peter Lang. (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 49).
- Borges, J. L. & Ferrari, O. (2018). *Lesen ist Denken mit fremdem Gehirn: Gespräche mit Osvaldo Ferrari*. Kampa.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto. (= Linguistik und Schule, 4).
- Brehmer, B., Krause, M., Ritter, N. & Usanova, I. (2022) Schreiben und Lesen in der Herkunftssprache Russisch: Ergebnisse der Panelstudie zum Erwerb literaler Fähigkeiten bei russisch-deutschen bilingualen Kindern. In T. Klinger, T. I. Gogolin & B. Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (143–192). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_6)
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–45. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Conklin, K. & Pellicer-Sánchez, A. (2016). Using eye-tracking in applied linguistics and second language research. *Second Language Research*, 32(3), 453–467. <https://doi.org/10.1177/0267658316637401>
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., Oranje, A. & Goldstein, A. (2005). *The nation's report card: Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading (NCES 2006-469)*. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488962.pdf>
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). esebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen In K. Reiss M. Weis, M., E. Klieme & O. Köller (Hrsg.) (2019) *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. (81–109). Waxmann.
- Dijkstra, T. & van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- Dijkstra, T. O. N., Wahl, A., Buytenhuijs, F., van Halem, N., Al-Jibouri, Z., de Korte, M. & Rekké, S. (2019). Multilink: a computational model for bilingual word recognition and word translation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(04), 657–679. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000287>
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich., U. Bredel, B. Garme., A. Komor, H. J. Krumm., T. McNamara, T. & H. van den Bergh, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF (11–75). (=Bildungsforschung Bd. 11)
- Gagarina, N. & Klassert, A. (2018). Input dominance and home language development in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication – Language Sciences*, 3(40), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Gagarina, N. (2017). Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen: ein Überblick. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (393-410). Frank & Timme.
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42, 37–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (13–21). Springer VS.
- Grube, F. (2023). *Lautes Lesen im Russischen als Herkunftssprache: der Einfluss verschiedener Graphemsysteme auf die Lesekompetenz*. Universität Hamburg. (=Unveröff. M.A.-Thesis)

- Hunziker, H. W. (2006). *Im Auge des Lesers: vom Buchstabieren zur Lesefreude; foveale und periphere Wahrnehmung*. Transmedia.
- Kliegl, R., Grabner, E., Rolfs, M., & Engbert, R. (2004). Length, frequency, and predictability effects of words on eye movements in reading. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16(1–2), 262–284.
- Krause, M., & Savenkova, N. (2016). Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher\_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich. *Wiener Slawistischer Almanach*, 77, 133–157.
- Krause, M., & Ritter, N. (2022). Bilingual vs. Monolingual Readers: Insights from Eye-Tracking Data. *Journal of Home Language Research*, 5(1). <https://doi.org/10.16993/jhhr.36>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. & Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123–146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Lorenz, R., Frey, A., Trendtel, M., Ludewig, U., Schilcher, A. & McElvany, N. (2023) Ziele, Design, Instrumente und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2021). In N. McElvany et al. (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (27–52). Waxmann.
- McElvany, N., Kleinkorres, R. & Kessels, U. (2023) Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich. In N. McElvany et al. (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (131–149). Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Meadows, J. (2001). *Understanding Information*. K. G. Saur.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342–356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2023) *#LesenDigital Leseförderung in einem digitalisierten Unterricht*. Graz.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 Years of research. *Psychological Bulletin* 124(3), 372–422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton, C., Jr. (2012). *Psychology of reading*. 2nd ed. Psychology Press.
- Rayner, K., Reichle, E. D., Stroud, M. J., Williams, C. C. & Pollatsek, A. (2006). The effect of word frequency, word predictability, and font difficulty on the eye movements of young and older readers. *Psychology and Aging*, 21(3), 448–465. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.448>
- Ritter, N. (2017). Čtenie vsluch na ruskom jazyke v detskom i podrostkovom vozraste: bilingvy i monolingvy v sravnenii. In T.A. Krugljakova, M.A. Elivanova, M.A. & T.A. Ushakova (Hrsg.), *Problemy ontolingvistiki – 2017. Osvoenie i funkcionirovanie jazyka v situacii mnogojazyčija* (145–152). LISTOS.
- Ritter, N. (2021). Leseindikatoren im Russischen und Deutschen: eine Eye-Tracking-Studie mit Herkunftssprecher\_innen und lebensweltlich Monolingualen. In M. Henzelmann & N. Ritter (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXVIII. JungslavistInnen-Treffen* (209–228). Peter Lang.
- Savenkova, N. (2014). *Textabweichungen beim Lesen im Russischen: erste und zweite Generation im Vergleich*. Universität Hamburg. (=Unveröff. M.A.-Thesis)
- Schlagmüller, M., Ennemoser, M. & Usanova, I. (2022). Diagnostics of Reading Speed, Reading Comprehension, and Reading Accuracy Using the LGVT 5–12+. In H. Brandt, M. Krause & I. Usanova (Hrsg.), *Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt "Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf" (MEZ)* (99–132). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35650-7>
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017) *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmannstiftung. <https://doi.org/10.11586/2017041>
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Stille, C.M., Bekolay, T., Blouw, P. & Kröger, B.J. (2020). Modeling the Mental Lexicon as Part of Long-Term and Working Memory and Simulating Lexical Access in a Naming Task Including Semantic and Phonological Cues. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01594>
- Wolf, M. (2019). *Schnelles Lesen, langsames Lesen*. Penguin.