

## EINSATZ KOOPERATIVER LAUTLESEMETHODEN IM BURKINISCHEN DAF- UNTERRICHT MIT SCHÜLERN DER ABITURKLASSE: BESTANDSAUFNAHME UND ERPROBUNG VON LAUTLESE-TANDEMS

**Clément COMPAORÉ**

Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso

[cc@clementcompaore.de](mailto:cc@clementcompaore.de)

&

**Somtinda KAFANDO**

Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso

[kboubson@gmail.com](mailto:kboubson@gmail.com)

&

**Pingdwindé Laurent ZONGO**

Direction provinciale des Enseignements  
post-primaire et secondaire, Burkina Faso

[zongorent@hotmail.fr](mailto:zongorent@hotmail.fr)

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, eine empirische Bestandsaufnahme über die Nutzung kooperativer Lautlesemethoden im burkinischen Deutschunterricht durchzuführen. Im Fokus stehen dabei die Schüler der Abiturklasse. Ausgehend von der Feststellung als DaF-Lehrkraft und Fachberater, dass der Status des lauten Lesens in dieser Oberstufe in den Hintergrund gerückt wird, besteht das Ziel darin, die Ursachen für den unzureichenden Einsatz der kooperativen Lautlesemethoden bei den Leseaktivitäten zu bestimmen. Eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Erkenntnissen zum Thema „kooperative Lautlesemethoden“ führt außerdem zur Methode der Lautlese-Tandems hin, die zum ersten Mal im burkinischen Kontext erprobt wird. Das Ziel besteht dabei darin, zu ermitteln, wie diese neue Methode von burkinischen Lehrkräften, Deutschinspektoren und Schülern<sup>1</sup> beurteilt wird. Insgesamt weisen die Ergebnisse im empirischen Teil des Beitrags, die sich aus der Erprobung der Methode Lautlese-Tandems ergeben haben, auf eine tendenziell hohe Akzeptanz der erprobten Methode sowie erhebliche damit verbundene Vorteile hin.

**Schlüsselwörter:** DaF, kooperative Lautlesemethoden, Lautlese-Tandem, Leseflüssigkeit.

**Résumé :** Le présent article constitue un essai empirique visant à dresser un état des lieux de l'utilisation des méthodes coopératives de lecture à haute voix dans l'enseignement de l'allemand au Burkina Faso. L'accent est mis sur les classes de Terminale. Partant du constat, en tant qu'enseignant d'allemand et encadreur pédagogique, de la relégation du statut de la lecture à haute voix dans ce niveau de terminale, l'objectif est de déterminer les causes de la faible utilisation des méthodes coopératives de lecture à haute voix dans les activités de lecture. Une revue de la littérature sur les méthodes coopératives de lecture à haute voix conduit également à la méthode *lecture en tandems à haute voix*, qui sera expérimentée pour la première fois dans le contexte burkinabé. L'objectif est de déterminer comment cette nouvelle méthode est évaluée par les enseignants, les inspecteurs d'allemand et les élèves. Dans l'ensemble, les résultats de la partie empirique de l'article, issus de l'expérimentation de la méthode *lecture en tandem à haute voix*, indiquent une tendance à l'acceptation élevée de la méthode expérimentée ainsi que des avantages considérables qui y sont liés.

---

<sup>1</sup> Zur Wahrung der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit im Text wurde die männliche Sprachform gewählt. Die Leserin oder der Leser wird gebeten, jeweils die weibliche Bezeichnung mitzudenken.

**Mots-clés :** allemand langue étrangère, méthodes coopératives de lecture à haute voix, lecture en tandem à haute voix (*Lautlese-Tandem*), fluidité de la lecture.

## USING COOPERATIVE ALOUD READING STRATEGIES IN BURKINABE GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH HIGH SCHOOL GRADUATION CLASS STUDENTS. CURRENT SITUATION AND EXPERIMENTATION OF ORAL READING INSTRUCTIONS (LAUTLESE- TANDEMS)

**Abstract:** This paper aims to present an empirical study on the use of cooperative aloud reading strategies in Burkinabe German classes. The focus is on high school graduation classes. Based on the observation as a German as a Foreign Language teacher and subject advisor that the status of reading aloud in these high school classes is relegated to the background, the goal is to determine the reasons for the insufficient use of cooperative aloud reading methods in reading activities. An analysis of the theoretical insights on the topic of cooperative reading strategies also leads toward oral reading instructions called *Lautlese-Tandems*, which will be tried out for the first time in the Burkinabe context. The aim here is to determine how *Lautlese-Tandems* are assessed by Burkinabe teachers, secondary school inspectors, and students. Overall, the results obtained from testing *Lautlese-Tandems* indicate that there is a tendency towards high acceptance of the tested instruction as well as considerable associated benefits.

**Keywords:** German as a Foreign Language, Cooperative Aloud Reading Strategies, *Lautlese-Tandem*, Reading Fluency.

### Einleitung

Der heutige Diskurs in der Didaktik und Pädagogik tendiert dazu, abwechslungsreiche Methoden im Unterricht gelten zu lassen. Hierfür wird die Lehrkraft dazu aufgefordert, die Arbeitsformen zu variieren, sodass die Schüler kooperativ arbeiten können. Dennoch lässt sich die kooperative Arbeitsform im burkinischen DaF-Unterricht selten in der Praxis des lauten Lesens bemerken. Es herrscht noch immer die Praxis, die Schüler Texte individuell laut lesen zu lassen.

Des Weiteren ist für die vorliegende Arbeit die Feststellung als Fachberater für das Schulfach Deutsch von Interesse, dass lautes Lesen in den Abiturklassen kaum geübt wird. Dieses geringe Training scheint die Aussage von Bernstein (2013:6) zu bestätigen, die Folgendes feststellt: „Im Fremdsprachenunterricht wird der Fertigkeit Lesen eine zu geringe Bedeutung beigemessen.“ Erstaunlicherweise liegen schließlich bisher keine Untersuchungen im burkinischen DaF-Unterricht zum Thema kooperative Lautlesemethoden vor.

Die ausgeführten Desiderate weisen auf den Forschungsbedarf zum Einsatz kooperativer Lautlesemethoden im burkinischen DaF-Unterricht mit Schülern der Abiturklasse hin. Die vorliegende Forschungsarbeit setzt sich deshalb zum Ziel, einerseits eine Bestandsaufnahme des Einsatzes kooperativer Lautlesemethoden im burkinischen DaF-Unterricht durchzuführen. Andererseits erfolgt die Erprobung des Lautlese-Tandems im burkinischen DaF-Unterricht mit Schülern der Abiturklasse.

Die folgenden Fragen liegen dieser Untersuchung zugrunde. (1) Inwieweit sind die DaF-Lehrkräfte, die Inspektoren und die Lerner mit kooperativen Lautlesemethoden im burkinischen

Deutschunterricht in der Abiturklasse vertraut? (2) Wie wird die Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Deutschunterricht von Lehrkräften der Abiturklasse, den Schülern der Abiturklasse sowie den Deutschinspektoren beurteilt?

Das Forschungsinteresse besteht demnach darin, einerseits die Stellung des Einsatzes kooperativer Lautlesemethode in der Abiturklasse zu ermitteln. Andererseits wird die Akzeptanz der neu erprobten Methode Lautlese-Tandems erforscht. Hierfür wird eine empirische Studie durchgeführt. Bereits vorwegzunehmen ist, dass sich die Untersuchung insgesamt als Erkundungsstudie versteht und dazu dient, erste Anhaltspunkte für weitere Fragestellungen und experimentelle Studien in Bezug auf die Erprobung der Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Deutschunterricht zu gewinnen.

Im Laufe dieses Beitrags wird zunächst der Forschungsstand diskutiert. Anschließend erfolgt die Darstellung der verwendeten Forschungsmethode und daraufhin werden die zentralen Ergebnisse präsentiert. Schließlich werden die Ergebnisse sowie die Grenzen der Untersuchung diskutiert.

## **1. Forschungsstand**

Die nächsten Abschnitte widmen sich der Auseinandersetzung mit den Methoden des lauten Lesens im Sprachunterricht, dem Zusammenhang zwischen dem lauten Lesen und dem Verstehen und schließlich den Formen und dem Mehrwert kooperativer Lautlesemethoden im Unterricht.

### *1.1. Methoden des lauten Lesens im Unterricht*

Die Methoden werden als Wege oder Mittel bezeichnet, wodurch ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Im vorliegenden Thema sind Techniken und Prinzipien Synonyme für Methoden. Zum lauten Lesen zeigen Autoren, wie es praktiziert werden kann. Nach Van den Boogart und Spinner (2010) werden dabei drei Vorgehensweisen unterschieden: Erstens wird das Vorlesen als eigenständiges Element eingeführt, das heißt ungesteuert. Die zweite Vorgehensweise besteht darin, dass die Lehrkraft den zu behandelnden Text als Einstieg vorliest. Dies ermöglicht es den Lernern, den Text durch die Intonation und das Hervorheben relevanter Wörter im Voraus verstehen zu können. Die dritte Methode tritt am Ende des bearbeiteten Textes auf. Im Vergleich zu diesen Autoren evoziert Godde (2020) zwei Techniken zum Üben des lauten Lesens: das Modellieren, das heißt einen guten Leser (einen Experten), sei es eine Person oder ein Hörtext anhören und überprüfen, wie er es schafft und versuchen, ihn zu imitieren. Diese erste Technik wird im burkinischen Deutschunterricht verwendet, indem die Lehrkraft als Modell die Lerner zur Aussprache trainiert (z. B. in IHR und WIR plus, Textbuch 2, Seite 75, C1: Hört und spricht nach). Die zweite Technik besteht darin, einen Index im Text festzulegen, das heißt Anmerkungen im Text zu machen, wo Pausen, Geschwindigkeit, Verlangsamungen, Intensität oder Gefühle eingesetzt werden. Diese zweite Technik tritt auch im Lehrwerk auf, indem Satzakzent, Intonation sowie Satzmelodie hervorgehoben werden (siehe IHR und WIR plus, Textbuch 1, Seite 15). Der Unterschied besteht jedoch darin, dass diese Anmerkungen nicht im Text, sondern in einer völlig anderen Rubrik (Elemente genannt) erscheinen. Dies steht im Gegensatz zu dem, worauf von den Autoren hingewiesen wird. Die erste Technik von Godde ähnelt dem ersten Prinzip der Ausspracheschulung von Huneke und Steinig (2013). Dabei wird zuerst die Erkenntnis notiert, das heißt zunächst hören und später sprechen, da der Lerner deutliche laute Äußerungen produzieren kann, wenn er sie hört (z. B. in IHR und WIR plus 1, Textbuch 1, Seite 43, C1: Hört und spricht nach). Die Progression als Prinzip bedeutet, dass zunächst von einzelnen Phonemen ausgegangen wird.

Anschließend geht es zum Wort, zum Satz und letztendlich zum Text. Ein solches Prinzip wird auch im burkinischen Deutschunterricht angewendet, indem Buchstaben zuallererst mündlich trainiert werden. Danach stehen in einer Reihenfolge die Ausspracheschulung von Lauten, Wortakzenten und Satzakzenten auf dem Lehrplan (siehe IHR und WIR plus 1, Textbuch 1, Seite 43, C1: Hört und sprecht nach). Das Prinzip der Kontrastivität vollzieht sich zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Es handelt sich um das imitative Prinzip, das mit dem imitativen Üben der Aussprache in Verbindung steht. Beim letzten Prinzip, dem kognitiven Prinzip, werden Intonationen, Artikulationsarten und Artikulationsorte von Lauten erläutert (IHR und WIR plus, Textbuch 1, Seite 15). Zu den Methoden gehören zudem das Chorsprechen (Unterstützung der Lehrkraft durch Gestik und Mimik) und die Partnerphase (es wird versucht, seine eigene Stimmung oder Beziehung zu seinem Partner auszudrücken).

### **1.2. Zusammenhang zwischen dem lauten Lesen und dem Verstehen**

Lösener (2018) zeigt den Zusammenhang zwischen dem lauten Lesen und dem Verstehen auf. In der Tat ist die Sprechbarkeit eines Textes die notwendige Voraussetzung für sein Verständnis. Er meint, dass die Unverständlichkeit und Unlesbarkeit in Verbindung stehen. Wenn Leser auf Schwierigkeiten beim Vorlesen stoßen, heißt das, dass sie den Text ohne Zweifel nicht verstehen. Die Schwierigkeiten werden nicht durch komplizierte Wörter oder Sätze begründet, sondern sie lassen sich dadurch begründen, dass die Leser keine Vorstellung davon haben. Diese Meinung vertreten auch Lauer-Schmaltz et al. (2014), da nach ihnen eine unangemessene Intonation einen Beweis dafür darstellt, dass der Text noch nicht gut integriert wird. In diesem Zusammenhang vertritt Fischerauer (2017) den Standpunkt, dass das Textverstehen auch auf ein angemessenes prosodisches Lesen angewiesen ist. Meißner (2010) ist dabei anderer Ansicht. Er argumentiert, dass das Vorlesen und das Nachsprechen das Textverstehen reduzieren und dass Fehler dabei durch das Interagieren mentaler Faktoren entstehen. Deshalb empfiehlt er, dass lautes Lesen beim Fremdsprachenlernen erst stattfinden sollte, wenn das Textverständnis erfolgt. Schließlich muss darauf geachtet werden, dass die Ausspracheschulung dem Lautbild der Zielsprache entspricht. Ansonsten lernen die Mitschüler falsche lautliche Vorbilder, wenn ein Schüler falsch vorliest. Diese Denkweise von Meißner wird nicht von Godde (2020) vertreten, der die gleiche Ansicht wie Lösener äußert. Nach Godde (2020) gibt der Leser den Eindruck, eine Geschichte zu erzählen, wenn er gut laut liest, und zwar durch Pausen, Variationen, Rhythmus, Melodie sowie Intensität. Dadurch versteht der Zuhörer den Text und die Expressivität erlaubt es, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu lenken. Das sind die entbehrlichen Elemente zum Verstehen. Die Autorin evoziert zudem die Hypothese von der Interdependenz zwischen der Expressivität und dem Verstehen. Das eine Element beeinflusst das andere. Am häufigsten lesen die Kinder laut, um den Text zu verstehen. Nach einer von ihr durchgeführten Studie sind die Schüler der Oberstufe am besten im Textverstehen, wenn sie mit Expressivität und Stimmlage laut lesen. Eine andere Aktivität zur Verbesserung des lauten Lesens bzw. Verstehens ist das szenische Lesen.

### **1.3. Formen und Mehrwert kooperativer Lautlesemethoden im Unterricht**

Es finden sich diverse Formen von kooperativen Lautlesemethoden. Lauer-Schmaltz et al. (2014) schlagen zwei Methoden vor: Lautlese-Tandems, wie bei Beck (2017), und das Klassenlautlesen. Die erste Methode besteht darin, dass Schüler in Paaren chorisch lesen. Der beste Leser übernimmt die Rolle eines Modells und kontrolliert den anderen, dessen Niveau als schwach gilt. Beim Klassenlautlesen liest die Lehrkraft zunächst einmal als Lesemodell, während die Schüler aufmerksam das Textexemplar mitverfolgen. Anschließend folgt ein Austausch der Lehrkraft mit

den Lernern über den Textinhalt bezüglich der Gedanken im Text, der Grammatik, wie zum Beispiel Satzstrukturen, und des schwierigen Wortschatzes. Die Schwerpunkte werden erklärt, weil dies das gelungene Lautlesen bei den Schülern bedingt. Nach dieser Phase liest die gesamte Klasse den Text gemeinsam mit der Lehrkraft. Später können sie miteinander das Lesen trainieren. Diese Formen finden sich zudem bei Gutzmann et al. (2020), die mehr als zwei Grundformen des Lautleseverfahrens unterscheiden. Sie sind der Ansicht, dass je nach der Zielgruppe und den Zielen entschieden wird, ob in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit vorgegangen wird. Zu den Grundformen der Lautleseverfahren gehören das Lesetandem (wie bei Lauer-Schmaltz et al. (2014)) mit Trainer oder Sportler, indem sich beim Lesen abgewechselt und mitgelesen wird, das Chorlesen mit Lehrkraft als Lesemodell und Mitlesen der Lerngruppe (wie das Klassenlautlesen von Lauer-Schmaltz et al (2014)), das Lesetheater<sup>2</sup> (wiederholtes szenisches Lesen), die Würfelmethode als abwechselndes Lesen wie das Ich-Du-Wir-Lesen in der Kleingruppe<sup>3</sup> und das Hörbuchlesen als Mitlesen beim Hören von Hörbüchern. Fadler und Böhme (2018) ermitteln dabei zwei Grundformen (Varianten) der Lautleseverfahren: das wiederholte Lautlesen und das begleitende Lautlesen.

Im heutigen Diskurs der Sprachvermittlung ist die Feststellung von Interesse, dass kooperatives und kollaboratives Lernen im Allgemeinen an sich, mitunter als Aushängeschild – im Sinne eines didaktischen Modernismus und Aktionismus –, für jede Form von Gruppenarbeit gebraucht wird, ohne Rücksicht auf den wirklichen Mehrwert für die Lernprozesse (vgl. Compaoré 2018). In Bezug auf die Anwendung kooperativer Lautlesemethoden lassen sich jedoch bedeutende Vorteile nennen. In diesem Zusammenhang finden Fadler und Böhme (2018) Lautlese-Tandems vorteilhaft, da sie kooperativ sind und eine Verbesserung der Lesefähigkeit bzw. Leseflüssigkeit ermöglichen. Darunter ist zu verstehen, dass dabei direkt hörbar wird, ob die Wörter korrekt decodiert werden und ob die Textinhalte sinnvoll sind. Durch Lautlese-Tandems kann der schwächere Lerner selbst seine Fehler korrigieren. Das Wiederholen desselben Abschnitts erlaubt die Einprägung von Wörtern und der Betonung und führt zur Leseflüssigkeit. Andere Vorteile sind, dass die Teamfähigkeit trainiert wird, da der Tutor und der Schwächere verantwortlich für ein erfolgreiches Arbeiten sind. Nicht zuletzt stellt der Gewinn an Sicherheit bei schwächeren Lernern, die Lust am Lesen, die Lernfreude, die Motivation dar, da die schwächeren Lerner ihre eigenen Fortschritte wahrnehmen. Beck (2017) unterstreicht ebenfalls die Vorteile kooperativer Lautlesemethoden. Das sind insbesondere die Lesegeläufigkeit, das automatische Erkennen der Wörter und die Lesegeschwindigkeit. Diese erlauben das Wissen, ob Wörter richtig decodiert und die Sätze sinnvoll betont werden. Zudem stehen der Spaß, die Freude am Lesen und positive Auswirkungen auf die Selbstsicherheit im Vordergrund, weil die Schüler rasch Fortschritte machen. Das Lesen in Kleingruppen entlastet schwächere Schüler und schafft mehr Sicherheit für diese. Stärkere Leser

---

<sup>2</sup> Die Kinder werden mit zwei Aspekten konfrontiert: mit dem Zuhören, also dem Vorlesen aus einem Buch, und dem Beobachten einer szenischen Darbietung, die Zuhören, Zuschauen und eventuell noch weitere Sinneswahrnehmungen, zum Beispiel Gerüche, einschließt. Eine szenische Lesung zu gestalten und zu präsentieren, heißt für Lehrkräfte, sich selbst als Spieler zu zeigen. Eine eigene spielerische Praxis ist unentbehrlich, um einen theaterbezogenen kooperativen Lernprozess konzipieren und durchführen zu können.

<sup>3</sup> Beim Spiel mit den Ich-Du-Wir-Würfeln handelt es sich um ein Lautleseverfahren, das die Schüler motiviert und die Leseflüssigkeit fördert. In der Kleingruppe wird spielerisch der Sichtwortschatz erweitert und die emotionale und soziale Kompetenz der Kinder geschult. Das Spiel nutzt das Prinzip der Wiederholung und ergänzt es durch das Prinzip der Begleitung.

verbessern selbst auch ihre Lesefähigkeiten, indem sie detailliert und genau auf das Vorgelesene achten.

## **2. Empirische Untersuchung**

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der aufgestellten Hypothesen, der Zielgruppe, den Datenerhebungsinstrumenten, der Art und Weise, wie die Erhebungsinstrumente vor ihrem Einsatz getestet wurden, und schließlich der verwendeten Untersuchungsanordnung bei der Erprobung der Methode Lautlese-Tandems.

### **2.1. Hypothesen**

Inwieweit sind die DaF-Lehrkräfte, die Inspektoren und die Lerner mit kooperativen Lautlesemethoden im burkinischen Deutschunterricht in der Abiturklasse vertraut? Und wie wird die Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Deutschunterricht von Lehrkräften der Abiturklasse, den Schülern der Abiturklasse sowie den Deutschinspektoren beurteilt? Diese Fragen liegen den folgenden Hypothesen zugrunde:

(H1): Sowohl den Lehrkräften als auch den Deutschinspektoren fehlt es an Kenntnissen über kooperative Lautlesemethoden zur DaF-Vermittlung.

(H2): Die Anweisungen im Lehrwerk weisen lediglich auf leises Lesen hin und vernachlässigen lautes Lesen.

(H3): Die Lerner beurteilen die Methode der Lautlese-Tandems überwiegend positiv.

#### *2.1.1. Zielgruppe*

Aus praktischen und zeitlichen Gründen wird die vorliegende Studie auf die Region „Centre-Ouest“ beschränkt, die aus vier Provinzen besteht. Die Zielgruppen der Studie sind Lehrkräfte der Abiturklasse, Deutschinspektoren und Schüler der Abiturklasse in den Provinzen von „Bulkiemde“ und „Sanguié“.

#### *2.1.2. Untersuchungsinstrumente*

Die in Kapitel 2.1. dargestellten Hypothesen werden anhand von quantitativen und qualitativen Daten überprüft. Als Erhebungsinstrumente werden Fragebogen und Interviews verwendet.

#### *2.1.3. Die Fragebogen*

Die Fragebogen haben als Zielgruppen die Lehrkräfte und die Schüler. Im Hinblick auf die Lehrkräfte enthält der Fragebogen drei Rubriken: lautes Lesen, kooperatives Lautlesen und Perspektiven. Die formulierten Fragen beziehen sich auf die Hypothesen bzw. Forschungsziele und sehen geschlossen, offen oder halbgeschlossen aus. Die Lerner nehmen erst an der Befragung teil, nachdem sie die Methode Lautlese-Tandems in Dyaden ausprobiert haben. Das Ziel besteht dabei schließlich darin, subjektive Daten zu sammeln, um damit die Eindrücke, die Interessen sowie die Motivationen der Schüler einzuschätzen.

##### *2.1.3.1. Das Interview*

Die Inspektoren nehmen innerhalb des burkinischen Lehreraus- und -fortbildungssystems bekanntlich die Rolle von betreuenden Fachexperten ein. Das Interview wird an sie gerichtet. Der Vorteil des Interviews besteht darin, dass es ihnen ermöglicht wird, sich in Bezug auf die Thematik Lautlesen im Detail zu äußern.

### 2.1.3.2. Die Validität der Untersuchungsinstrumente

Um die Validität und die Konsistenz des Fragebogens und des Interviewleitfadens zu erhöhen, werden diese zunächst drei Inspektoren zur Beurteilung vorgelegt, was es ermöglicht, Aspekte im Hinblick auf die Verständlichkeit der Items, den Leitfaden und die Instruktionen rechtzeitig zu überprüfen.

Durch die Kombination unterschiedlicher Methoden und Datenquellen genügt die Erhebung insgesamt der Forderung nach der Methodentriangulation. Diese Methodenkombination, wie Schröder-Lenzen (2010:149) die Triangulation beschreibt, soll dazu beitragen, die Vorteile der jeweiligen Methoden bezogen auf die Gütekriterien zu nutzen, „um so letztendlich zu substantiell anspruchsvollen und konsistenten Forschungsergebnissen zu gelangen“.

### 2.1.4. Durchführung der Erprobung

Die Methode Lautlese-Tandems findet bereits Anwendung in deutschen Grundschulen (vgl. beispielsweise Lauer-Schmaltz et al., 2014). Im burkinischen Kontext geht es bei der vorliegenden Studie darum, eine Anpassung dieser Methode an die Schüler der Abiturklasse auszuprobieren und die Einstellungen der Lehrkräfte, der Schüler und der Deutschinspektoren in den Provinzen „Boulkiemde“ und „Sanguié“ in Bezug auf die Akzeptanz der neuen Methode zu ermitteln.

Zur Durchführung der Methode Lautlese-Tandems in burkinischen Abiturklassen sollte eine vorgelagerte Arbeit bei der Auswahl des Textes anhand der folgenden Kriterien stattfinden: das Niveau der Klasse, die Länge des Textes (nicht zu lang), Text mit Abschnitten, angemessene Wörter im Text, interessanter Inhalt. Zunächst geht es darum, dass die Lehrkraft vorab die Lerner, die die Rolle der Tutoren übernehmen, identifiziert. Das sollten die Lerner mit der besseren Lautleseflüssigkeit sein. Anschließend erfolgt die eigentliche Durchführung der Methode mit den Lernern, die in Dyaden aus einem Tutor und einem Tutanten gruppiert sind. Die Bildung der Zweiergruppe geschieht demnach nicht per Zufall. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle des Organisators und steht den Schülern bei Fragen zur Verfügung. Die Bilder in der folgenden Abbildungsreihe 1 zeigen Schüler bei der Durchführung der Lautlese-Tandems.





Abbildungsserie 1: Erprobung von Lautlese-Tandems im Unterricht<sup>4</sup>

Unmittelbar nach der Durchführung des Versuchs werden die Lerner dazu eingeladen, den Fragebogen auszufüllen.

Insgesamt handelt es sich bei der verwendeten Untersuchungsanordnung um eine One-Shot-Fallstudie, da es weder einen Vortest noch eine Vergleichsgruppe im Untersuchungsverlauf gibt (vgl. Albert, Marx 2016:102). Mit der Studie wird intendiert, eine Bestandsaufnahme durchzuführen. Die Aufklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen steht dabei nicht im Vordergrund.

### 3. Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten verarbeitet und ausgewertet.

#### 3.1. Ergebnisse aus der Befragung der Deutschlehrkräfte

Insgesamt nahmen 20 Lehrkräfte an der Befragung teil, darunter 14 Frauen und sechs Männer. Es handelt sich um erfahrene Lehrkräfte mit einem durchschnittlichen Dienstalter von vier Jahren. 70 % der Befragten besitzen den Grad *CAPES* (*Certificat d’Aptitude au Professorat de l’enseignement Secondaire*) als berufliche Qualifikation, der nach dem erfolgreichen Abschluss des Studiums an der Pädagogischen Hochschule *Ecole Normale Supérieure (ENS)*, ehemals *Ecole Normale Supérieure de Koudougou* genannt, erlangt wird.

##### 3.1.1. Zum Einsatz des lauten Lesens durch Deutschlehrkräfte im Unterricht

Unter den 20 befragten Lehrkräften gesteht die Mehrheit (55 %), dass sie lautes Lesen in der Abiturklasse nicht einsetzt. Neun Lehrkräfte (45 %) führen es hingegen durch.

Die Auswertung der Daten zeigt weiter deutlich, dass lautes Lesen eine seltene Lernaktivität in dieser Oberstufe zu sein scheint. Unter den neun Lehrkräften setzen acht (88,88 %) es einmal pro Woche ein, keine Lehrkraft (0 %) praktiziert es zweimal pro Woche und lediglich eine Lehrkraft (11,11%) verwendet die Methode lautes Lesen dreimal pro Woche.

<sup>4</sup> Sowohl die Lehrkraft als auch die Lerner haben zugestimmt, die im Rahmen der Methodenerprobung aufgenommenen Bilder im vorliegenden Beitrag zu verwenden.

Am häufigsten geben die elf Lehrkräfte, die nie lautes Lesen praktizieren, an, dass sie zu wenig Zeit im Deutschunterricht dafür haben. Zwei (18,18%) behaupten sogar, dass die Schüler der Abiturklasse fortgeschrittene Schüler sind, wodurch sie voraussetzen, dass sie bereits Erfahrung damit haben. Der letztgenannte Grund findet sich auch bei den acht Lehrkräften (72,72 %) die einmal pro Woche lautes Lesen durchführen. Sie geben an, dass sie den Arbeitsschritten im Buch folgen. Darunter verwendet eine Lehrkraft lautes Lesen lediglich bei der Korrektur einer Klassenarbeit. Die einzige Lehrkraft, die lautes Lesen dreimal pro Woche durchführt, begründet dies damit, dass die Ausspracheschulung in dieser Oberstufe eine große Rolle spielt, da die Schüler stets auf Schwierigkeiten beim lauten Lesen stoßen.

Auf die Frage, was lautes Lesen ihrer Unterrichtserfahrung nach kennzeichnet, antworten nur die neun Lehrkräfte (45 %), die mindestens einmal pro Woche lautes Lesen im Unterricht durchführen. Sie geben ein Verfahren an, das sie in den Anfängerklassen durchführen: Nach dem Lesen der Lehrkraft als Modell lesen individuell einige Schüler. Nach einer Sequenz korrigiert die Lehrkraft die Aussprachefehler. Lediglich drei von den neun Lehrkräften (33,33 %) lesen zunächst als Lesemodell vor. Die anderen Lehrkräfte lassen die Schüler direkt laut lesen, und zwar nacheinander. Daraus lässt sich schließen, dass kein kooperatives Lautlesen zum Einsatz kommt.

*3.1.2. Zum Einsatz kooperativer Lautlesemethoden durch Deutschlehrkräfte im Unterricht*  
Abgesehen vom Training des lauten Lesens im Allgemeinen wurden die Lehrkräfte dazu eingeladen, kooperatives Lautlesen zu definieren. Die Mehrheit der Befragten, d.h. 12 Lehrkräfte (60 %), weiß, was kooperatives Lautlesen bedeutet. Sie verbinden damit die Lautlektüre in Partner- oder Gruppenarbeit sowie Interaktionen unter den Schülern beim Lesen. Sechs Lehrkräfte (30 %) antworten unbefriedigend, da sie darunter einen Dialog oder das Lesen von Interviewtexten verstehen. Zwei (10 %) geben falsche Antworten, da nach ihnen kooperatives Lautlesen stattfindet, wenn die Schüler zuerst und anschließend mit der Lehrkraft zur Ausspracheschulung lesen.

Auf die Frage, ob sie die Schüler der Abiturklasse beim lauten Lesen in Gruppen oder partnerweise arbeiten lassen, antworten alle 20 Lehrkräfte. Da jedoch elf Lehrkräfte zuvor angegeben haben, nie lautes Lesen in der Abiturklasse eingesetzt zu haben, werden lediglich die Antworten von denen berücksichtigt, die lautes Lesen einsetzen. Von den neun Lehrkräften stimmen sieben (77,78 %) zu.

Bei der Analyse der Daten zeigt sich dennoch, dass alle eher die herkömmliche Vorgehensweise anwenden, auch wenn 77,78 % der Lehrkräfte angeben, dass sie beim lauten Lesen in Gruppen oder partnerweise kooperativ arbeiten lassen. Zusammengefasst werden die folgenden Vorgehensweisen geschildert:

- ✓ *Den Text durch den Schüler laut lesen lassen und dann den Nachbarn, einer liest und die anderen hören zu, dann liest der Nächste und so weiter.*
- ✓ *Ich (Lehrkraft) lese den Text zuerst, schreibe die Stichwörter an die Tafel, erkläre die Wörter und lasse sie wiederholen. Dann wähle ich Schüler aus, die lesen müssen.*
- ✓ *Erstens lesen die Schüler mit dem Nachbarn einen Textteil nicht gleichzeitig, dann liest die Gruppe den ganzen Text zusammen.*
- ✓ *Ich lasse die Schüler die Interviewtexte partnerweise lesen. Wenn im Text mehrere Gesprächspartner oder Figuren auftreten, dann spielt jeder Lerner die jeweilige Rolle. Er liest einfach seinen Teil.*

Diese Vorgehensweisen unterscheiden sich vom kooperativen Lautlesen. Es handelt dabei vielmehr um das Reihumlesen. Das Klassenlautlesen im Chor im burkinischen Kontext ist eine Etappe des

Reihumlesens. Die Tatsache, dass die Schüler im Rollenspiel ohne Interaktionen miteinander laut lesen, bedeutet jedoch nicht, dass sie kooperativ arbeiten (Braudit, 2007). Demnach werden insgesamt von keiner Lehrkraft (0 %) kooperative Lautlesemethoden eingesetzt.

Die Tendenzen aus der Datenauswertung zeigen außerdem auf, dass die kooperativen Lautlesemethoden der Mehrheit der Befragten unbekannt sind. Sie werden gebeten, aus einer Reihe von Lesemethoden die kooperativen Lautlesemethoden auszuwählen. 14 Lehrkräfte (70 %) kreuzen „Reihumlesen“ an. Zwei Lehrkräfte (10 %) geben keine Antwort, drei (15 %) wählen „ungesteuert“ und „Reihumlesen“ aus und eine „szenisches Lesen“. Lediglich die Methoden Lautlese-Tandems und szenisches Lesen sind gute Antworten. 90 % der Antworten treffen demnach nicht zu. Die Analyse der Antworten lässt vermuten, dass bei der Frage zufällig geantwortet wurde, was sich auf die Tatsache zurückführen lässt, dass die Lautlesemethoden offenbar nicht bekannt sind. Dies lässt sich damit begründen, dass die Lehrkräfte bisher nicht im Bereich kooperativer Lautlesemethoden ausgebildet wurden.

### 3.2. Lautleaselernaktivitäten in den Deutschlehrwerken in Abiturklassen

Im burkinischen Deutschunterricht wird dem Lehrwerk nach wie vor eine leitende Funktion bei der Unterrichtsplanung und -durchführung beigemessen. Zwei offiziell zugelassene Lehrwerke, „Auf dem Weg zum Erfolg“ und „IHR und WIR Plus 3“, wurden deshalb mit Blick darauf analysiert, welcher Platz den Lautleaselernaktivitäten in den formulierten Arbeitsanweisungen an die Lerner zum Üben der Leseflüssigkeit eingeräumt wird. Die folgende Tabelle 1 umfasst die Instruktionen, die auf das Üben der Lesekompetenz abzielen.

<b>Auf dem Weg zum Erfolg</b>	<b>IHR und WIR Plus 3</b>
<i>Lesen Sie den obenstehenden Text und identifizieren Sie darin die allgemeinen Informationen über Burkina Faso. (Seite 11)</i>	<i>Lest den Text. Über welche Themen haben Katrin und ihre E-Mail-Freunde geschrieben? Notiert die Textstellen. (Seite 8)</i>
<i>Lesen Sie den obigen Text und vergleichen Sie dabei Ihre Antworten zur Einstiegsaufgabe mit den Aussagen im Text! (Seite 27)</i>	<i>Lest den Text und ordnet den Abschnitten die passenden Überschriften zu. (Seite 26)</i>
<i>Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen! (Seite 49)</i>	<i>Was ist richtig? Lest den Text und kreuzt an. (Seite 40)</i>
<i>Lesen Sie den obigen Text genau. Welche Sätze passen zusammen? (Seite 59)</i>	<i>Lest den Text. Wie verhält sich Moons Vater in der Klasse? Markiert die Zeilen im Text und vergleicht. (Seite 58)</i>
<i>Lesen Sie den Text und notieren Sie die Argumente, die für oder gegen das Zusammenleben von Jungen und alten</i>	<i>Lest das Interview. Zu welchen Themen äußern sich die Schüler? Notiert dann,</i>

Leuten unter einem Dach sprechen! (Seite 77)	was die Jugendlichen zu diesen Themen sagen. (Seite 70)
Lesen Sie den Text und machen Sie sich Notizen über die wichtigsten Informationen. Ergänzen Sie die Tabelle! Präsentieren Sie die Ergebnisse! (Seite 143)	Lest den Text und unterstreicht wichtige Informationen. (Seite 118)

Tabelle 1: Instruktionen mit Bezug auf Leseaktivitäten

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass in den beiden Lehrwerken „Auf dem Weg zum Erfolg“ und „IHR und WIR Plus 3“ Lautleseaktivitäten bei den Anweisungen nicht vorkommen.

### 3.3. Ergebnisse aus den Interviews mit den Inspektoren

Insgesamt wurden sechs Inspektoren interviewt. Sie bringen eine solide Erfahrung als Fachkräfte im Bereich DaF mit, zumal sie als Betreuer ein Dienstalter besitzen, das durchschnittlich bei sechs Jahren liegt.

#### 3.3.1. Zur Durchführung des lauten Lesens in der Abiturklasse

Es ergibt sich aus der Datenauswertung, dass fast alle Inspektoren (83,33 %) angeben, bei Klassenbesuchen bisher nicht das Lautlesen miterlebt zu haben. Lediglich ein Inspektor (16,66 %) hat das einmal bemerkt. Diese Gegebenheit scheint die oben dargestellten Antworten der Lehrkräfte über deren Praxis zu bestätigen.

Das seltene Vorkommen des lauten Lesens in Abiturklassen wird von den Inspektoren folgendermaßen begründet: Laut den Lehrkräften haben die Schüler der Abiturklasse die richtige Aussprache der Wörter bereits erworben, die Lerner in dieser Stufe sind autonom und lautes Lesen sei nicht durchzusetzen. Der Fokus sollte auf anderen Aspekten liegen, lautes Lesen sei kein Lernziel in der Abiturklasse. Der Fokus wird auf stilles Lesen gelegt. Die von den Inspektoren evozierten Gründe stimmen hier mit denen der Lehrkräfte überein.

#### 3.3.2. Zu kooperativen Lautlesemethoden in der Abiturklasse

Alle sechs Inspektoren (100 %) geben an, dass sie noch nie ein kooperatives Lautlesen mit den Schülern der Abiturklasse im Deutschunterricht miterlebt haben. Diese Tatsache ist eine Bestätigung der seltenen Praxis des lauten Lesens in dieser Stufe. In Bezug darauf, wie eine kooperative Lautlesemethode im Unterricht verläuft, wurde folglich keine Erklärung gegeben.

Zusätzlich werden die Inspektoren dazu eingeladen, selbst Beispielszenarien zu schildern, in denen eine kooperative Lautlesemethode zum Einsatz kommt. Zwei (33,33 %) sind nicht in der Lage, ein Lernszenario mit einer kooperativen Lautlesemethode zu beschreiben. Ein Inspektor (16,66 %) gibt an, dass Dialoge in den Anfängerklassen als kooperatives Lautlesen dienen. Zwei weitere Inspektoren (33,33 %) meinen, dass das szenische Simulieren von Dialogen als kooperativ gilt. Ein Inspektor (16,66 %) behauptet, dass es kooperativ ist, wenn sich die Lehrkraft einen Text von den Schülern anhört und später die Fehler der Lerner verbessert.

Auf die Frage, ob sie schon an einer Fortbildung zu kooperativen Lautlesemethoden teilgenommen haben, äußern sich alle Inspektoren (100 %) mit einer negativen Antwort.

### 3.4. Ergebnisse aus der Befragung der Lerner

Insgesamt 73 Schüler – davon 51 männlich und 22 weiblich – haben an der Erprobung der neuen Methode Lautlese-Tandems teilgenommen. Die Befragung erfolgte unmittelbar danach. Der Fragebogen wurde auf Französisch verfasst, damit die Schüler die Items korrekt verstehen.

#### 3.4.1. Beurteilung der erprobten Methode

63 Schüler (86,30 %) beurteilen die erprobte Methode Lautlese-Tandems positiv. Auf die Frage, ob die Methode neu für sie ist, antworten alle 73 Schüler (100 %) mit Ja. Diese Werte belegen, dass diese Methode des Lautlesens nicht zuvor von den Lehrkräften in den Klassen eingesetzt wurde.

68 Schüler (93,15 %) wünschen sich, die neue Methode im Unterricht weiterhin auszuprobieren. Fünf (6,84 %) sind dagegen. Dies zeugt von einem überwiegend großen Interesse an der Methode.

69 Schüler (94,52 %) geben an, dass die Methode Vorteile mit sich bringt. Zusammenfassend werden die folgenden Vorteile von den Lernern genannt:

- ✓ *Unter sich selbst die Fehler verbessern*
- ✓ *Spielen bzw. Spaß beim Lernen*
- ✓ *Gelegenheit für jeden Schüler, lesen zu können*
- ✓ *Kein Druck, wenn das Lesen von Schülern gestaltet wird*
- ✓ *Höheres Interesse am Lesen*
- ✓ *Man liest mehr, denn das Lesen wird wiederholt.*
- ✓ *Kohäsion unter den Lernern*
- ✓ *Wörter richtig aussprechen, schnell lernen, den Rhythmus des Lautlesens beachten, weil die beiden synchronisch lesen*
- ✓ *Keine Schüchternheit, keine Angst, keine Scham, denn sie korrigieren die Fehler etwa heimlich*
- ✓ *Vorbereitung auf die mündliche Prüfung des Abiturs*

#### 3.4.2. Bereitschaft, die Methode außerhalb der Klassen einzusetzen

Schließlich stellt sich anhand der Datenauswertung heraus, dass 67 Schüler (91,78 %) gestehen, dass sie ihre Leseflüssigkeit in Lautlese-Tandems sogar außerhalb der Klasse weiter trainieren möchten.

## 4. Diskussion der Ergebnisse

Wie in Kapitel 2.1. des empirischen Teils dieses Beitrags formuliert, werden die Hypothesen H1, H2 und H3 anhand der Studie überprüft.

**Zur Überprüfung von H1:** Sowohl den Lehrkräften als auch den Deutschinspektoren fehlt es an Wissen über kooperative Lautlesemethoden zur DaF-Vermittlung.

Einerseits zeichnet sich aus den Ergebnissen ab, dass, auch wenn sieben von neun Lehrkräften (77,78 %) den Eindruck vermitteln, dass sie ihre Schüler der Abiturklasse in Gruppen oder partnerweise das Lautlesen trainieren lassen, alle Lehrkräfte (100 %) ihr Lautleseverfahren auf der Basis der klassischen Vorgehensweise erklären, die nicht kooperativ ist. 95 % der 20 Lehrkräfte kreuzen Methoden an, die nicht kooperativ sind, und lediglich eine Lehrkraft (5 %) kreuzt szenisches Lesen an. In ihrer Unterrichtspraxis kommen ihren subjektiven Angaben zufolge diese Methoden nicht zum Einsatz. Andererseits haben alle interviewten Inspektoren (100 %) noch nicht an einer Ausbildung zu kooperativen Lautlesemethoden teilgenommen, was das Wissen der Lehrkraft darüber negativ beeinflusst. Dass die Gesamtheit der befragten Schüler (100 %) angibt,

dass sie durch die Teilnahme an der Studie zum ersten Mal in der Abiturklasse partnerweise oder in Gruppen gemäß der Methode Lautlese-Tandems gearbeitet haben, ist ebenfalls ein Zeichen für die fehlende Anwendung kooperativer Lautlesemethoden durch die Lehrkraft. Alle interviewten Inspektoren (100 %) haben bisher kein kooperatives Lautlesen in der Abiturklasse miterlebt. Diese Ergebnisse führen insgesamt zur Bestätigung der Annahme von H1, wonach es sowohl den burkinischen Lehrkräften als auch den Deutschinspektoren an Wissen über kooperative Lautlesemethoden zur DaF-Vermittlung fehlt.

**Zur Überprüfung von H2:** Die Anweisungen im Lehrwerk weisen lediglich auf leises Lesen hin und vernachlässigen lautes Lesen.

Dadurch dass sich die Lehrwerke „Auf dem Weg zum Erfolg“ und „IHR und WIR Plus 3“ an den offiziellen Curricula oder Prüfungen in Burkina Faso orientieren, die den Lehrstoff in eine Reihenfolge bringen und eine systematische und überprüfbare Progression ermöglichen, sind sie für die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht wegzudenken. Bei der Analyse der beiden Lehrwerke fällt auf, dass Leseaktivitäten in den Lehrwerken eingeplant wurden (vgl. Tabelle 1). Erstaunlich ist jedoch, dass die Anweisungen mit Bezug auf Leseaktivitäten in burkinischen DaF-Lehrwerken in Abiturklassen lediglich auf leises Lesen hinweisen und lautes Lesen vernachlässigen, sodass H2 als bestätigt gilt.

**Zur Überprüfung von H3:** Die Lerner beurteilen die Methode der Lautlese-Tandems überwiegend positiv.

Auch wenn eine Methode zahlreiche Vorteile mit sich bringt, ist sie nicht einsetzbar, wenn sie von den Anwendern nicht akzeptiert wird. 63 Schüler (86,30 %) beurteilen die erprobte Methode Lautlese-Tandems positiv. 68 Schüler (93,15 %) wünschen sich, die neue Methode nach der Studie im Unterricht weiterhin auszuprobieren. Zusätzlich sind 69 Schüler (94,52 %) im Vergleich zu vier Schülern (5,47 %) der Meinung, dass die Methode Vorteile aufweist (vgl. die eingetragenen Vorteile in Kapitel 3.4.1.). Schließlich vermerken 67 Schüler (91,78 %), dass sie ihre Leseflüssigkeit in Lautlese-Tandems sogar außerhalb der Klasse weiter trainieren möchten. Dies zeugt davon, dass sie auf die Nutzung der Methode positiv eingestellt sind. Die aufgestellte Hypothese H3 kann somit durch diese Ergebnisse bestätigt werden.

#### **4.1. Grenzen der Studie**

An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass sich die diskutierten Studienergebnisse ausschließlich auf subjektive Meinungen der Befragten beziehen. Das Messen und die Analyse der Leseflüssigkeit der beteiligten Lerner vor und nach der Erprobung gehörten nicht zum Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung. Ein solches Vorgehen könnte sich jedoch dafür anbieten, die Auswirkung der eingesetzten Methode Lautlese-Tandems auf die qualitative Entwicklung der Leseflüssigkeit der Lerner zu erfassen.

Abgesehen davon lassen sich die Studienergebnisse lediglich als Tendenzen verstehen. Verallgemeinerungen sind deshalb mit Vorsicht vorzunehmen. Gründe dafür sind zum einen statistisch gesehen die geringe Anzahl der Studienteilnehmer, zum anderen das eingesetzte Einzelgruppen-Design mit einem Post-Messzeitpunkt (One-Shot-Fallstudie), das die interne Validität der Ergebnisse erschwert. Damit wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt, aber keine Aufklärung

der Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge: „Gültige Kausalschlüsse sind hier [schließlich] angesichts der Fülle möglicher Alternativerklärungen nicht möglich“ (vgl. Albert, Marx 2016:102).

#### 4.2. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Die Stellung des lauten Lesens in der Abiturklasse wird sich positiv ändern, wenn sich eine neue Konzeption der Deutschdidaktisierung für die Abiturklasse durchsetzt, wobei dem lauten Lesen mehr Raum gewährt wird. Nur dadurch wird die Mehrheit der Lehrkräfte dazu angeregt, diese Leseform zur Geltung zu bringen, und dies mit unterstützender Mitwirkung der Inspektoren. Als Orientierungsstütze für Lehrkräfte, die die Methode Lautlese-Tandems in der Klasse realisieren möchten, dient die grobe Didaktisierungsskizze in der nächsten Tabelle 2. Sie zeigt die drei wesentlichen Etappen, denen die Lehrkraft folgen sollte.

Etappen	Lehrkraftaktivität	Lerneraktivität	Dauer
Etappe 1: Aufteilung der Klasse in Gruppen	Im Fall einer geringen Anzahl teilt die Lehrkraft die Klasse in zwei oder drei Gruppen auf, je nach Gesamtzahl der Deutschlerner in der Klasse. Dabei ist zu beachten, dass ein Gleichgewicht zwischen den Gruppen besteht. Dies bedeutet, dass in jeder Gruppe genauso viele Leistungsstarke – was die Leseflüssigkeit angeht – als auch Leistungsschwache zu finden sind. Jede Gruppe soll insbesondere eine gerade Zahl beinhalten, sodass sie wiederum in Dyaden eingeteilt werden können.	Die Schüler setzen sich nebeneinander und bekommen Anweisungen der Lehrkraft bezüglich ihrer Aktivität.	5 Minuten
Etappe 2: Durchführung Lautlese- Tandems	Die Lehrkraft beobachtet und kontrolliert die Durchführung der Aktivität. Sie bleibt möglichst an ihrer Stelle, um den Druck auf die Lerner zu reduzieren.	Jeder Tutor (starke Leser) hat einen Partner. Sie lesen synchron halblaut und der Tutor leistet seinem Partner Hilfe, wenn er auf Schwierigkeiten stößt. Das Trainieren geschieht zweimal oder dreimal. Das Lesen besteht darin, die Aussprache bzw. Leseflüssigkeit zu kontrollieren bzw. zu verbessern.	35 Minuten
Etappe 3: Überprüfung und eventuelle	Die Lehrkraft bittet die Schüler darum, die Wörter laut zu lesen, wobei es den Schwachen schwerfällt.	Der Tutor und der schwache Leser lesen chorisch nur die schwierigen	15 Minuten

Verbesserung durch die Lehrkräfte	Die Lehrkraft überprüft und kommentiert.	Wörter laut, die vorkommen.	
-----------------------------------	--	-----------------------------	--

Tabelle 2: Grobe Skizze zur Durchführung der Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Kontext

### Schlussfolgerung

Die zentralen Ziele des vorliegenden Beitrags bestehen darin, zum einen eine Bestandsaufnahme des Einsatzes kooperativer Lautlesemethoden im burkinischen DaF-Unterricht durchzuführen und zum anderen die Methode Lautlese-Tandems im burkinischen DaF-Unterricht mit Schülern der Abiturklasse zu erproben.

Die Studienergebnisse belegen, dass die kooperativen Lautlesemethoden im burkinischen DaF-Unterricht bisher gar nicht zur Anwendung kommen. Sie sind sowohl den Lehrkräften als auch den Schulinspektoren nicht bekannt und vertraut. Auch zugelassene DaF-Lehrwerke setzen auf leises Lesen und vernachlässigen lautes Lesen, wodurch sie keine kooperativen Lautleselernaktivitäten vorsehen. Interessanterweise zeigen die Ergebnisse, dass die erprobte Methode Lautlese-Tandem bei den Lernern beliebt ist und positiv beurteilt wird. Die aus der Studie resultierende und empfohlene grobe Skizze zur Durchführung der Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Kontext sollte interessierte Lehrkräfte dabei helfen, die Methode eigenständig in ihren Abiturklassen auszuprobieren.

Wie in der Einleitung bereits angekündigt versteht sich die vorliegende Studie als Vorarbeit für weitere tiefgehende Untersuchungen zur Erprobung der Methode Lautlese-Tandems im burkinischen Deutschunterricht. Wünschenswert wäre demnach für die nächsten Studien eine Wirkungsforschung der Methode Lautlese-Tandems auf die Leseflüssigkeit der Deutschlerner im burkinischen DaF-Unterricht. Dafür empfiehlt es sich, diesen Kausalzusammenhang unter kontrollierten Bedingungen zu messen. Der Einsatz eines experimentellen Untersuchungsdesigns wäre in diesem Fall angebracht, wie beispielsweise in der Untersuchung von Compaoré (2018:149). In dieser Studie kommt ein Vortest-Nachtest-Follow-up-Design mit Kontrollgruppe zum Einsatz, in dem drei Messzeitpunkte Vortest, Nachtest1 und Nachtest2 implementiert werden.

### Literaturverzeichnis

- Beck, L. (2017). Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Köln: Trägerkonsortium BiSS, Mercator-Institut. <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>
- Bernstein, S. (2013). Die Verbindung zwischen Lesestilen und Lesestrategien im DaF-Unterricht-exemplarisch untersucht an zwei Texten zum Thema Mehrsprachigkeit. DaF-Szene Korea, 38, S. 6-12. <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-38.pdf>
- Borgwardt et al. (1993). Kompendium. Fremdsprachenunterricht. München: Max Hueber Verlag.
- Bortz, J., Döring, N. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 5. Aufl. Springer (Springer-Lehrbuch).
- Brauduit, A. (2007). Apprentissage coopératif/ apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'Education, S. 115-136. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Karen, S. (2016). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Compaoré, C. (2018). Evaluation kollaborativer eLern- und Lehrprozesse. Instruktionsdesign zum Einsatz kognitionsbasierter Grammatikanimationen in virtuellen Klassen. Doktorarbeit. Berlin : Lit Verlag.
- Fadler, S., & Böhme, K. (2018). Basale Fertigkeiten erfolgreich fördern. Die Nutzung von Lautlese-Tandems in Grundschulen. ZEIF, 3.
- Fischerauer, C. (2017). Leseverständnis und lautes Vorlesen. Diplomarbeit. Graz: Karl- Franzens-Universität Graz.
- Godde, E. (2020). De l'automaticité à l'expressivité et à la compréhension en lecture: evaluation et développement de la prosodie en lecture chez le jeune lecteur. Doktorarbeit. Université Grenoble Alpes. Grenoble: Université Grenoble Alpes. <http://theses.fr/253118492#auteurSoutenu>
- Gutzmann, M., Hoppe, I., Pols, R., & Walther, K. (2020). Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlese-Tandem. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (LISUM).
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C., & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. Didaktik Deutsch h: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, S. 45-61. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2018-2-editorial.pdf>
- Lösener, H. (2018). Lautes Lesen. Leseräume, S. 1-7. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2018-2-editorial.pdf>
- Meissner, F.-J. (2010). Förderung von Sprachenlernkompetenz und Schulentwicklung durch interkomprehensives Lesen? In: Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und - Fremdsprache. Tübingen: Narr Verlag.
- Van den Boogaart, M. K., & Spinner, K. H. (2010). Lese- und Literaturunterricht. Dresden: Schneider Verlag Hohengehren
- Schründer-Lenzen, A. (2010). Triangulation - ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl (Juventa-Handbuch), S. 149-158.

### **Lehrwerke**

- Boly, M. et al. (2018). Auf dem Weg zum Erfolg. Ouagadougou: CENAMAFAFS.
- Anoumatacky, et. al. (2008). IHR und WIR Plus 1. München: Goethe Institut, Hueber Verlag.
- Anoumatacky, et. al. (2008). IHR und WIR Plus 2. München: Goethe Institut, Hueber Verlag.
- Anoumatacky, et. al. (2011). IHR und WIR Plus 3. München: Goethe Institut, Hueber Verlag.