

**Karl Holle:**

## **Diagnostische Verfahren zur Leseförderung. Denkanstöße und praktische Anregungen für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer**

1. Assessments im Unterricht
    - 1.1 Psychometrische und edumetrische Assessments
    - 1.2 Die Güte von Assessments und ihrer Anwendung
  2. Ziele von Assessments
    - 2.1 Zielsetzung und Funktionen
    - 2.2 Unterrichtspraktische Ziele und Assessments
  3. Assessments und die Entwicklung der Lesekompetenz
  4. Zusammenstellung von Assessments
    - 4.1 Psychometrische Assessments
    - 4.2 Edumetrische Assessments
      - Entwicklungsstufen im ‚Lesen-Spielen‘
      - Schriftkonzepte
      - Buchstaben-Kenntnisse
      - Struktur mündlicher Nacherzählungen
      - Verlesungsprotokoll
      - Metakognitive Strategiebewusstheit
- Literatur

Im Vergleich der PISA-Studien 2000 und 2006 hat die Bundesrepublik im internationalen Ranking 11 Punkte gutgemacht. Insgesamt befindet man sich somit auf dem richtigen Weg, eine Förderung der Lesekompetenzen in allen Fächern konsequent voranzutreiben und mit begleitenden Maßnahmen zur Qualitätssteigerung und -sicherung zu unterstützen. Allerdings ist weiterhin von der Tatsache auszugehen, dass im Bundesdurchschnitt etwa 20 Prozent der Jugendlichen nicht über ausreichende und nur etwa 10 Prozent über optimale Lesekompetenzen verfügen. Die Herausforderung, diese Situation grundsätzlich zu verbessern, ist geblieben.

Nach allgemeiner Auffassung ist die diagnostische Kompetenz von Lehrern eine der zentralen Faktoren für eine Verbesserung der Situation. Alle Lehrer sollten die Lesekompetenzen ihrer Schüler diagnostizieren und auf dieser Basis zielführende didaktisch-methodische Entscheidungen treffen können. Hierfür steht ihnen eine Reihe von hilfreichen Assessment-Verfahren zur Verfügung: Von landesweiten Vergleichstests wie VERA über speziell für bestimmte Komponenten der Lesekompetenz entwickelte Lesetests bis hin zu informellen Verfahren wie etwa Rastern zur Einschätzung der Lesegeläufigkeit oder zur Auswertung von Portfolios. Dieser Beitrag setzt an diesem Punkt an und konzentriert sich auf zwei Problemfelder:

1. Er erläutert den engen Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalten, methodischem Vorgehen und der Anwendung von Assessments. Unter diesem Gesichtspunkt diskutiert er Zielsetzungen, Gütekriterien und professionelle Voraussetzungen für Assessments, mit denen Unterricht systematischer an die Lernbedürfnisse von Schülern angepasst werden kann (*formative Assessments*).
2. Er macht Lehrer mit der Breite an diagnostischen Verfahren bekannt und bietet ihnen eine Systematik an, nach der sie für ihre Klasse oder Schule ein Assessment-Profil entwickeln können, das im Sinne einer ganzheitlichen Förderung auf verschiedene Dimensionen der Lesekompetenz ausgerichtet ist.

## 1. Assessments im Unterricht

Wie jeder andere Unterricht, so ist auch der unterrichtliche „Umgang mit Texten“ durch ein Spektrum von Routinen und Verfahren geprägt, mit denen Lehrer das Lesen ihrer Schüler und ihre Kommunikation über Texte wahrnehmen, beobachten oder dokumentieren und die Leistungen und Lernstände, die Motivationen und Interessen sowie andere Merkmale ihrer Schüler einschätzen, beurteilen oder bewerten. Dazu zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis:

1. Die Schülerin einer 5. Klasse liest während des Biologieunterrichts ihrer Arbeitsgruppe einen eigenen Text vor. Der Lehrerin fällt im Vorbeigehen auf, dass die Schülerin ihren Text zwar recht flüssig vorliest, aber über Satzgrenzen hinausliest und Verlesungen, welche den inhaltlichen Kontext des Textes verändern, nicht selbst korrigiert.  
Sie unterbricht das Vorlesen der Schülerin und sagt: „Das war schon recht gut, wie du vorgelesen hast, aber denk daran, dass du beim Vorlesen darauf achtest, dass du selbst verstehst, was du liest. Ich zeig dir das noch einmal.“ Danach demonstriert die Lehrerin, wie sie die Passage vorlesen würde, und modelliert in Form des lauten Denkens, wie sie dabei die Satzzeichen berücksichtigt und zu Selbstkorrekturen kommt.
2. Im ersten Drittel des Schuljahres führt ein Deutschlehrer in seinen zwei 8. Klassen einen landesweiten Multiple-Choice-Test zum Leseverständnis durch, wertet die Antworten aus und meldet die Ergebnisse einer zentralen Auswertungstelle. Nach einiger Zeit erhält er die Rückmeldung, dass im Landesvergleich eine seiner Klassen mit einem Prozentrang von 77 im oberen Bereich und die andere mit einem Prozentrang von 59 im mittleren Bereich einzustufen ist. Im Vergleich mit den 8. Klassen seiner Schule liegen beide Klassen über dem Durchschnittswert.  
Er ist über dieses Ergebnis erleichtert, will aber dem schlechteren Abschneiden der einen Klasse doch genauer auf den Grund gehen. Er vergleicht die Prozentränge zu einzelnen Testaufgaben und sieht, dass diese Klasse vor allem bei Fragen zum Wortschatz und zum wörtlichen Textverständnis Probleme hat. Seine Vermutung, dass dies mit dem Migrationsanteil in dieser Klasse zu tun haben könnte, findet er durch eine Zusammenstellung einiger Antworten von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Grundsatz bestätigt. Er beschließt, in der nächsten Unterrichtseinheit dem sprachlichen Aktivitätsgrad seiner Schüler mehr Aufmerksamkeit zu widmen und schriftliche Anteile des geplanten Projektes „Zukunftsgeschichten“ so anzulegen, dass seine Schüler ihr jeweiliges Hintergrundwissen sowohl in ihrer Muttersprache als auch in Deutsch zum Ausdruck bringen können.

In beiden Beispielen gewinnen die Lehrer mit unterschiedlichen Verfahren Informationen, die ihnen Aufschluss geben über Teildimensionen der Lesekompetenz ihrer Schüler und aus denen sie problemadäquate Schlussfolgerungen für ihren Unterricht ziehen.

Zur Bezeichnung solcher Einschätzungs- und Beurteilungsprozesse wird in diesem Beitrag der Begriff *Assessment* verwendet. In Anlehnung an die internationale lesedidaktische Literatur werden im Folgenden mit diesem Begriff alle *Datenerhebungs- und -auswertungsprozesse bezeichnet, die in Relation zu einem aktuellen Kenntnisstand eine fundiertere Einschätzung der Lesekompetenzen von Schülern ermöglichen* (Afflerbach 2007, Harris & Hodges 1995).

Der Beitrag reagiert mit diesem weiten Assessment-Begriff auf den Umstand, dass es in der Konsequenz eines kompetenzorientierten Unterrichtens liegt, Fehler als zwar falsche, aber nicht sinnlose Alternativen wahrnehmen zu können. Häufig lassen sie sich als Indizien für eine in ihnen zum Ausdruck kommende implizite Wissens- oder Kompetenzstruktur interpretieren. Unter dieser fachlichen Anforderung beinhaltet die Entwicklung einer diagnostischen Kompetenz mehr als die fachgerechte Anwendung externer diagnostischer Tests. Es kommt auch darauf an, die diagnostischen Potenziale von gewohnten Assessment-Verfahren nutzen zu können und für den alltäglichen Unterricht den diagnostischen Blick insgesamt zu kultivieren. Deswegen lautet die leitende Fragestellung dieses Beitrags:

*Welche Anwendungen von Assessments sind funktional für das fächerübergreifende didaktische Ziel, dass jeder einzelne Schüler das für ihn jeweils erreichbare optimale Niveau seiner Lesekompetenz ausbilden kann?*

## 1.1 Psychometrische und edumetrische Assessments

Bei Assessments, die für den Unterricht relevant sind, lassen sich psychometrische von edumetrischen Assessments unterscheiden (Johnston 1984). Diese grundsätzliche Differenz soll an den beiden Unterrichtsbeispielen kurz erläutert werden.

### Edumetrische Assessments

Im ersten Beispiel liegt der Fokus des Assessments auf einer einzelnen Schülerin und die Lehrerin reagiert in der Unterrichtssituation auf ein spezielles Problem, das sie aus einem aktuellen Leseverhalten ihrer Schülerin und damit auf der Basis authentischer Daten festgestellt hat. Sie wendet ein *edumetrisches* Assessment an.

Edumetrische Assessments basieren in der Regel auf nichtstandardisierten Messverfahren. Ihre testanalytische Basiseinheit sind einzelne Schüler und sie geben zeitnah Informationen über aktuelle Ausprägungen ihrer Lesekompetenzen. Das Erkennen einer möglichen Lösung des jeweiligen Problems ist deswegen häufig ein integraler Bestandteil des Assessment-Verfahrens: Die Lehrerin des Beispiels kennt lesetheoretische Basisannahmen zur Leseflüssigkeit und ein Auswertungsschema für Verlesungen bei authentischen Texten (s. Kap. 4.2). Dies ermöglicht ihr, direkt in der Situation auf ein spezifisches Leseproblem des Mädchens zu reagieren.

### Psychometrische Assessments

Im zweiten Beispiel liegt der Fokus des Assessments auf Gruppierungen von Schülern und der Lehrer reagiert mit einer zeitlichen Verzögerung auf ein verallgemeinerbares Problem, das er für eine spezielle Gruppe seiner Schüler auf der Basis standardisierter Daten als tragend identifiziert hat. Er wendet ein *psychometrisches* Assessment an.

Psychometrische Assessments, z. B. Lesetests, basieren immer auf standardisierten Messverfahren und geben Informationen über den erreichten Stand von Lesekompetenzen in Relation zur Kompetenzstruktur einer Vergleichsgruppe. Ihre testanalytische Basiseinheit sind Gruppen von Schülern, innerhalb derer für verschiedene Untergruppen Rangpositionen und gruppenspezifische Ursachen für Erfolg oder Misserfolg ermittelt werden können. Das Finden einer möglichen Lösung des Problems liegt deswegen außerhalb des eigentlichen Assessment-Verfahrens: Im Beispiel kommt der Lehrer erst durch die Ergebnisse seiner zusätzlichen Analyse zur Identifikation eines für seinen Unterricht relevanten Problems.

Beide Beispiele machen deutlich, dass für die praktische Brauchbarkeit von Assessments vor allem zwei Größen entscheidend sind:

- (a) Die Kompetenz der Lehrer, Assessments fachgerecht anzuwenden und auf der Basis der Ergebnisse problemadäquate unterrichtliche Entscheidungen treffen zu können.
- (b) Die Güte der Assessments, für diese Entscheidungen auch gültige Daten zu liefern.

## 1.2 Die Güte von Assessments und ihrer Anwendung

Traditionell werden für die Güte von Assessments drei testtheoretische Kriterien in Anschlag gebracht.

- Ein Test sollte bei verschiedenen Adressaten in gleicher Weise appliziert werden und die Auswertung der Ergebnisse durch verschiedene Personen zu denselben Ergebnissen führen (*Objektivität*).
- Er sollte zuverlässige Ergebnisse in dem Sinne ergeben, dass sie seriöse Schlussfolgerungen und verallgemeinerbare Aussagen erlauben (*Reliabilität*).
- Er sollte unzweifelhaft auf diejenige Dimension der Lesekompetenz ausgerichtet sein, deren Status er einzuschätzen vorgibt (*Validität*).

Diese drei Kriterien sind für alle Assessments grundlegend; sie sind aber unter dem Gesichtspunkt ihrer Brauchbarkeit für den Unterricht zu erweitern. Für die Förderung der Lesekompetenzen sollten Lehrer nicht nur den jeweils aktuellen Stand von Kompetenzen überprüfen können, sondern auch, wie ihr Unterricht auf die Entwicklung der Lesekompetenz bei den einzelnen Schülern ihrer Klassen wirkt. Aus diesem Erfordernis ergeben sich weitergehende Fragen an Assessments wie die folgenden (Afflerbach 2007, Black & Wiliam 1998, Johnston 1984):

- Kann ein Assessment abklären, welches die curricularen und unterrichtlichen Entscheidungen sein könnten, die zu einer Verbesserung eines festgestellten Leseproblems beitragen?

- Kann ein Assessment belegen, ob ein laufender Unterricht für bestimmte Schüler der Klasse geeignet oder nicht geeignet ist und welche Auswirkungen er auf sie während der praktischen Durchführung hat?
- Führen unterrichtliche Entscheidungen, die auf der Basis von Assessments getroffen worden sind, zu besseren Lese- und Lernleistungen der betreffenden Schüler als Entscheidungen, die auf einer anderen Basis getroffen wurden (*Anwendungsvalidität*)?
- Kann ein Assessment nicht nur theoretische Dimensionen der Lesekompetenz repräsentieren und indirekt messen (*Konstruktvalidität*), sondern auch relevante Ausprägungen der Lesekompetenz in authentischen Situationen feststellen (*ökologische Validität*)?
- Welche positiven oder negativen sozialen Folgen hat ein Assessment für die unterschiedlichen Schüler?

Alle diese Fragestellungen ließen sich auch so formulieren, dass man an Stelle des Wortes *Assessment* das Wort *Lehrer* einsetzte, und man hätte damit die Instanz benannt, die im praktischen Unterricht über die Güte von Assessments entscheidet. Hierzu noch einmal ein Blick auf die beiden Beispiele aus der Unterrichtspraxis.

Das Analyseschema, das die Biologielehrerin anwendet, weist eine hohe Konstruktvalidität und Objektivität auf – es ist aber kein reliables Verfahren. Jedes Wort eines beliebigen Textes stellt ein Item dar, das zudem mit unterschiedlichen Strategien erlesen werden kann. Trotzdem gewinnt die Lehrerin gültige Daten, die seriöse Schlussfolgerungen über Erlese-Strategien bei einzelnen Schülern zulassen. Die Reliabilität dieses Verfahrens ist somit keine Reliabilität des Erhebungsinstrumentariums, sondern eine der *Anwendung*.

Im zweiten Beispiel wendet der Lehrer einen standardisierten Test an, der eine hohe Konstruktvalidität und Reliabilität aufweist. Die Objektivität dieses Verfahrens war aber in vollem Umfang nur dadurch gewährleistet, dass der Lehrer sich bei der Erhebung der Daten genau an die Anweisungen gehalten hat und bei der Übermittlung der Daten sorgfältig vorgegangen ist. Weiterhin war in diesem Fall eine hohe Anwendungsvalidität nur dadurch gegeben, dass der Lehrer die Ergebnisse konsistent interpretieren und problemadäquate Konsequenzen für seinen Unterricht ziehen konnte.

## 2. Ziele von Assessments

---

### 2.1 Zielsetzung und Funktionen

Assessments können unter sehr verschiedenen Zielsetzungen zur Anwendung kommen. Die beiden Lehrer in den zitierten Beispielen setzen Assessments ein, um ihren Unterricht genauer an die Lernbedürfnisse ihrer Schüler anzupassen. Prinzipiell können aber mit diesen beiden Assessments auch andere Zielsetzungen verbunden sein, die ihren Charakter deutlich verändern.

So könnten Assessments in der Art des ersten Beispiels auch eingesetzt werden, um das Leseverhalten der Schülerin nur zu beurteilen und zu bewerten. Eine mögliche Reaktion der Lehrerin könnte unter dieser Zielsetzung schlicht in einer Notiz für die Zeugnissensur bestehen – und das diagnostische Potenzial dieses Assessments wäre in den Hintergrund gerückt.

Mit Assessments in der Art des zweiten Beispiels sind in einer noch sehr viel grundsätzlicheren Weise verschiedene Ziele verbunden. Sie dienen auf der Ebene von Schulleitungen dazu, den Leistungsstand aller untersuchten Klassen und damit in gewisser Weise auch die Qualität des Unterrichts im landesweiten Vergleich einzuschätzen und mit den Lehrern Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts zu diskutieren und einzuleiten. Auf einer höheren Administrationsebene bilden diese Daten einen Baustein zur Evaluation und Beratung einzelner Schulen und dienen damit vornehmlich der Qualitätssicherung des landesspezifischen Curriculums und Unterrichts.

Zielsetzungen verändern die Funktionen von Assessments. Sie können hilfreiche Instrumente sein, die persönliche Entwicklung und das Lernen von Schülern zu befördern, sie können aber auch als administrative Instrumente genutzt werden, die für die Betroffenen mit erheblichen persönlichen und sozialen Risiken verbunden sind. Wegen dieser ambivalenten Funktionen stehen Assessments im Schnittpunkt unterschiedlicher didaktischer, sozialer, administrativer und politischer Interessen. Diese können und sollten gewährleisten, dass Schüler mit Hilfe eines Assessments bessere Chancen haben, ihre Lesekompetenzen ausdifferenzieren, als es ohne den Einsatz von Assessments möglich wäre.

Tab. 1 stellt spezifische Zielsetzungen für soziale Gruppen zusammen, für die Assessments häufig gedacht sind oder von denen sie nachgefragt werden. Die Aufstellung weist darauf hin, dass es sehr unterschiedliche legitime und legitimierbare Interessen und Anliegen gibt, für die mit Assessments relevante Informationen ermittelt werden können. Welche Informationen und welche Assessments damit als ‚geeignet‘ zu betrachten sind, variiert von sozialer Gruppe zu sozialer Gruppe und von Assessment zu Assessment. Das für eine soziale Gruppe und deren Informationsbedürfnis nützliche Assessment sollte somit nicht der Maßstab für andere soziale Gruppen und deren Informationsbedürfnisse sein. Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich die Tabelle auch als ein Angebot lesen, eine gegebene Assessment-Praxis hinsichtlich ihrer primären Zielsetzungen zu reflektieren.

Tab. 1: Ziele von Assessments

Assessments dienen dazu,		Dieses Ziel spielt in meiner Praxis eine wichtige Rolle.	
		Ja	Nein
<i>LehrerInnen</i>	Hinweise zu geben, mit denen sie die Art der Lesekompetenz einzelner SchülerInnen feststellen können, ein fundiertes Feedback über die Qualität ihres Leseunterrichts zu geben, Diagnosen über Stärken und Schwächen von SchülerInnen zu ermöglichen, Hinweise zur künftigen Planung ihres Unterrichts zu geben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>SchülerInnen</i>	über ihre Lernfortschritte aufzuklären und mit ihnen darüber zu kommunizieren, zu motivieren und zu ermutigen, über Assessments zu informieren und ihnen zu zeigen, wie sie ihr Lesen selbst beobachten und einschätzen können, in ihrem Lesen und ihrem Lernen mithilfe des Lesens selbstständiger zu machen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Eltern</i>	über den Leistungsstand ihrer Kinder zu informieren, zur Zusammenarbeit mit der Schule anzuregen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Assessments dienen weiterhin dazu,		Assessments mit diesem Ziel habe ich kennengelernt.	
		Ja	Nein
<i>dass Schulleitungen und -verwaltungen</i>	einen Überblick über die Effektivität des Leseunterrichts an den Schulen ihres Bezirkes oder Landes bekommen, über ihre Arbeit Rechenschaft ablegen, mit ihren Kollegien über Fragen der Leseförderung und der Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>dass Wissenschaftler</i>	Kompetenzmodelle, Unterrichts- und Förderprogramme, Assessmentverfahren und andere didaktischen Fragestellungen auf einer empirischen Grundlage entwickeln, Theorien über Ursachen von gelingendem Unterricht und gelingender Lesentwicklung und Lesesozialisation überprüfen und weiterentwickeln können.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>dass Politiker und Journalisten</i>	die Öffentlichkeit über den Erfolg oder Misserfolg von schulpolitischen Entscheidungen informieren, Verantwortlichkeiten einfordern oder neu etablieren, über Nachweise verfügen, ob Steuergelder gut und in ausreichender Weise angelegt werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## 2.2 Unterrichtspraktische Ziele und Assessments

Lehren, Diagnostizieren und Bewerten sind drei Handlungen, die im Unterricht häufig ineinander übergehen. Im Interesse einer positiven Lernentwicklung sollten sie für Schüler aber unterscheidbar bleiben.

Das *Lehren* zielt auf das Erarbeiten, Üben und Anwenden neuer Kenntnisse und Fertigkeiten. Entsprechende Aufgabenstellungen sollten deswegen etwas über dem aktuellen Könnensstand der Schüler liegen, damit sie

genügend herausfordernd sind. Fehler oder ungewöhnliche Lösungen sind produktive Aspekte von Lehrsituationen und sollten mit keinen Sanktionen belegt sein.

Das *Diagnostizieren* zielt auf eine Abklärung von Stärken und Schwächen. Sie sind nur an Fehlern erkennbar; richtige Lösungen geben keine Hinweise mehr darauf, wie sie zustande gekommen sind. Deswegen müssen diagnostische Aufgabenstellungen deutlich über dem aktuellen Könnensstand der Schüler liegen. Die Schüler sollten deswegen sicher sein, dass ihnen aus diagnostischen Aufgabenstellungen keine Nachteile erwachsen, sondern ihnen die Ergebnisse helfen, in ihrem Lernen weiterzukommen.

Das *Bewerten* zielt auf eine Beurteilung des Lernfortschritts. Entsprechende Aufgaben sollten deswegen relativ genau den zu erwartenden neuen Könnensstand der Schüler repräsentieren, und die Schüler sollten vorher wissen, nach welchen Kriterien ihre Leistung bewertet wird.

Bei den drei Handlungen sind Assessments mit unterschiedlichen Einschätzungskriterien und Anwendungsmodalitäten im Spiel.

### Bezugspunkt der Einschätzungskriterien

Jedes Assessment überprüft, inwieweit eine aktuelle Leistung bestimmten Kriterien genügt. Zur Festlegung dieser Kriterien gibt es vor allem zwei Varianten.

In der ersten Variante beziehen sich die Kriterien, wie bei einer Klassenarbeit, auf Lernzieldefinitionen oder, wie bei einer Sportprüfung, auf festgelegte Standards. In solchen Fällen spricht man von *kriteriumsbezogenen Assessments*. Sie gehören in Schule und Ausbildung zu den häufigsten Assessments und können für alle drei unterrichtlichen Handlungen hilfreiche Informationen bereitstellen.

In den meisten Fällen werden sie für die Leistungsbewertung eingesetzt. Unter diesem Gesichtspunkt beinhalten sie die Problematik, dass die Kriterien nicht systematisch das Lösungsverhalten der Schüler reflektieren. So könnte ein Lehrer feststellen, dass nur 30 Prozent seiner Schüler über die festgelegte Hürde gekommen sind, und im Nachhinein entscheiden, sein Erfüllungskriterium niedriger anzusetzen. Damit ist ein Leistungsvergleich verschiedener Schülergruppen deutlich eingeschränkt. Auf der anderen Seite geben die Ergebnisse Einblicke in die Wissens- und Kompetenzstrukturen einzelner Schüler und wertvolle Hinweise für die weitere Lehrplanung.

In der zweiten Variante erfolgt die Festlegung der Kriterien auf der Basis des Lösungsverhaltens einer repräsentativen Stichprobe. Mit ihnen lassen sich einzelne Schüler oder Gruppen von Schülern mit einem verallgemeinerbaren Leistungsprofil derjenigen Gesamtheit vergleichen, für die die Normierstichprobe repräsentativ ist. Derartige Assessments nennt man *normbezogene Assessments*. Ihre primären Anwendungsbereiche sind die Individualdiagnostik, die Abklärung von Ursachen für die Leistungsprofile unterschiedlicher sozialer Gruppen und die externe Evaluation der Leistungsfähigkeit von Institutionen. Sie spielen im schulischen Unterricht bisher nur eine untergeordnete Rolle, obwohl sie für das Lehren und Diagnostizieren relevante Informationen vorhalten (Baumann 2003). In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte von Bedeutung:

- Externe Evaluationen überprüfen die allgemeine Leistungsfähigkeit von gesamten Systemen. Sie sind in der Regel nicht für eine Bewertung der Leistungen von einzelnen Schülern entwickelt worden. Deswegen sollten Schüler vor allem lernen, derartige Assessments ‚lesen‘ zu können. Ein einfaches *training to the test* wäre demgegenüber eine zwar naheliegende, aber suboptimale Lehrentscheidung.
- Die mit normbezogenen Assessments ermittelbaren Ursachenfaktoren und Prognosen sind Wahrscheinlichkeitsaussagen über *gruppenspezifische* Merkmale. Für die Unterrichtspraxis ist deswegen auch das Phänomen der *Resilienz* (Schneider 2009) relevant: die aufgrund eines negativen Prognoseprofils unerwartet eintretende positive Entwicklung. Nicht jeder Jugendliche, der aus einem bildungsfernen Elternhaus stammt, muss mit dem Leseverstehen Probleme haben oder ein Nichtleser sein. Er wird es oder bleibt es leichter, wenn man genau dies von ihm erwartet.

### Anwendungsmodalitäten

Unabhängig von den Bezugspunkten eines Assessments lassen sich für die praktische Anwendung im Unterricht insbesondere zwei Anwendungen unterscheiden.

Im ersten Fall sollen Assessments den Lehrer darüber informieren, in welchem Grad welche seiner Schüler *vor oder nach der Durchführung einer Unterrichtssequenz* bestimmte Lernziele erreicht haben oder ob ein grundsätzlicherer Förderbedarf besteht. Dieses Ziel hat primär mit dem *Diagnostizieren* und *Bewerten* zu tun und steht im Zusammenhang mit administrativen Entscheidungen wie der Zuweisung zu Förderkursen oder der Versetzung in eine andere Jahrgangsstufe. Hierfür benötigt man Assessments, in der die Schüler zu festgelegten Zeitpunkten miteinander verglichen werden und die in Ruhe ausgewertet werden können. Weil in solchen Assessments häufig mehrere Einzelleistungen zu einer Gesamtleistung ‚aufsummiert‘ werden, bezeichnet man sie als *summative Assessments*. Der Deutschlehrer des eingangs zitierten zweiten Praxisbeispiels wendet ein *summatives Assessment* an.

Im zweiten Fall sollen Assessments den Lehrer darüber informieren, wie die Lernentwicklungen seiner Schüler sich *während seines laufenden (Förder-)Unterrichts* darstellen und ob er sie mit seinem Unterricht positiv beeinflusst. Dieses Ziel hat primär mit dem *Lehren* und *Diagnostizieren* zu tun und steht im Zusammenhang mit genuin unterrichtlichen Entscheidungen. Hierfür benötigt man Assessments, mit denen ein Lehrer in einer gegebenen Unterrichtssituation feststellen kann, welche seiner Schüler den an sie gestellten Anforderungen nicht genügen können, sodass er ein problemadäquates Feedback geben und seinen Unterricht entsprechend abändern kann. Weil solchen Assessments eine prägende oder formende Kraft für die Passung von Lernbedürfnissen und Lehrverfahren zukommt, nennt man sie *formative Assessments*. Die Biologielehrerin aus dem ersten Praxisbeispiel wendet direkt ein *formatives Assessment* an und der Deutschlehrer aus dem zweiten Beispiel gibt dem *summativen Assessment* einen *formativen Charakter*.

Der Unterschied zwischen *summativen* und *formativen Assessments* hängt nicht an der Form des Assessments, sondern an der Art der Zielsetzung und Anwendung. Die meisten Assessments können sowohl *formativ* als auch *summativ* eingesetzt werden. Für den praktischen Unterricht kommt es darauf an, *summative* und *formative Assessments* in Balance zu halten. Zwei Umstände können dem entgegenwirken:

- *Summative Assessments* gehören zum Standardinventar der *Leistungsbeurteilung*; ihre Anwendung basiert auf der *fachlichen* Kompetenz von Lehrern und erfolgt relativ routinisiert. *Formative Assessments* dagegen setzen eine höhere *diagnostische* und *fachdidaktische* Expertise voraus. Diese ist nicht ohne Mühe und ein entsprechendes Training zu haben, weil mit *formativen Assessments* auch die Art des Unterrichtens betroffen ist, sodass bei der Entscheidung für *formative Assessments* auch pädagogische Grundüberzeugungen, Lehrmotivationen und weitere Komponenten der Lehrerpersönlichkeit mit zum Tragen kommen.
- *Summative Assessments* haben in vielen Fällen administrative Entscheidungen und damit soziale Auswirkungen zur Folge, die das Ansehen, die Schullaufbahn und die Möglichkeiten zur Lebensplanung von Schülern und Lehrern betreffen. In der internationalen Literatur bezeichnet man solche Assessments als *High-Stakes-Assessments*. Dieser Ausdruck stammt aus dem Glücksspiel und meint ein Spiel mit einem hohen Verlustrisiko. Mit *High-Stakes-Assessments*, wie z. B. Zeugnisnoten, ist ein hoher Selektions- und Konkurrenzdruck verbunden. Bereits ihre schlichte Anzahl kann diesen Druck so verschärfen, dass jedwedes Assessment als ein risikvoller Baustein für eine *Leistungsbewertung* gesehen wird und das primäre Ziel von Fördermaßnahmen nur auf das Bestehen der nächsten Klassenarbeit ausgerichtet ist. Vor allem leistungsschwächeren Schülern bürdet man damit zwei relativ unvereinbare Aufgaben auf: Das Nacharbeiten basaler Kompetenzen bzw. des nicht bewältigten Lernstoffes und das gleichzeitige Erarbeiten des neuen.

### 3. Assessments und die Entwicklung der Lesekompetenz

Für die Ausbildung der Lesekompetenz lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden, die im praktischen Unterricht zu berücksichtigen sind (Rosebrock & Nix 2008): Die *kognitive Ebene* umfasst die kognitiven Prozesse des Textverstehens. Die *Subjektebene* bezieht sich auf das Wissen, die Motivation und das Engagement beim Lesen. Hier steht vor allem der Gesichtspunkt des Selbstkonzeptes als Leser und Mediennutzer im Vordergrund. Die *soziale Ebene* bezieht sich auf die Anschlusskommunikation und Bedingungen der Lesesozialisation.

Jedes Assessment kann aus diesem komplexen Zusammenhang nur Informationen ermitteln, die sich auf bestimmte Aspekte einer der Ebenen beziehen. Es gibt kein einzelnes Assessment, mit dem alle Ebenen oder

alle Aspekte einer Ebene abgedeckt werden könnten. Man benötigt somit einen Überblick darüber, woran sich ein Entwicklungsfortschritt in der Lesekompetenz zeigt und mit welchen Assessments er festgestellt werden kann. Tab. 2 fasst relevante Gesichtspunkte für diesen Zusammenhang zusammen (Garbe & Holle 2006, Snow et al. 1998). Sie unterscheidet für den Entwicklungsverlauf drei Plateaus mit unterschiedlich komplexen Leseweisen und Erwartungsprofilen, welche die literale Entwicklung (*Literalität*) und die literarische Sozialisation (*Literarität*) betreffen.

1. Das Plateau der *erwachenden Literalität* und der in direkter Kommunikation mit Eltern und Lehrern *eingebetteten Literarität* mit der Leseweise des ‚*Unterstützten Lesens*‘ (emergierende Literalität und interpersonale Literarität).

Die Kinder können selbst noch nicht lesen, machen aber in Vorlesesituationen relevante Erfahrungen mit schriftlichen Texten und erlernen das Lesen im schulischen Erstunterricht. Leseerfahrungen zu sammeln, ist auf diesem Plateau nur mit ‚kompetenten Anderen‘ und durch das Spiel möglich: „*Wir*“ lesen zusammen und ich spiele mit. Dieses Plateau ist für den vorschulischen Bereich bis in das 2. Schuljahr hinein angesetzt.

Man sollte im 2. Schuljahr herausfinden, ob es Schüler gibt, die nach Abschluss des Erstleselehrgangs weiterhin nur auf diesem Plateau lesen können. Ihnen sollte man eine gezielte Förderung derjenigen basalen Kompetenzen anbieten, die ihnen im Rahmen des jeweiligen Erstleselehrgangs nicht vermittelt werden konnten:

2. *Schuljahr – 2. Chance*, möglichst mit Alternativen zu dem vom Lehrer präferierten Erstleselehrgang (Brügelmann 1998, Clay 1985).

2. Das Plateau des *gezielten Erlernens schriftsprachlicher Konventionen* und des *selbstständigen Lesens* von Texten (heuristische Literalität und autonome Literarität).

Hier geht es um das ‚Selbstständige Erlesen‘ und das ‚Flüssige und strategieorientierte Lesen‘. Es stellt den Kern des individuellen ‚Lesenlernens‘ und den Übergang zum ‚Lernen mithilfe des Lesens‘ dar: „*Ich*“ kann nun alleine alles lesen, was mich interessiert. Dieses Plateau umfasst die Schuljahre 2–7.

Man sollte in der 5. Jahrgangsstufe herausfinden, wie es um die Lesegeläufigkeit und um das lesestrategische Wissen der Schüler bestellt ist:

5. *Schuljahr – 4 Strategien*. Vorwissen aktivieren, Leseintention klären, Schlüsselinformationen bestimmen, Textverständnis kontrollieren (Lenhard & Schneider 2009, Pressley 2000).

3. Das Plateau der *Ausdifferenzierung des Lesens* mit Blick auf Anforderungen in Schule, künftigem Beruf oder Studium und auf die *Teilnahme am kulturellen Leben* (funktionale Literalität und diskursive Literarität) mit der Leseweise eines ‚*Adaptiven und urteilsfähigen Lesens*‘.

Dieses Plateau bezieht sich vornehmlich auf das Lesen von Jugendlichen und deren Identitätsbildung und Weltorientierung: *Ich erlese mich selbst und die Welt um mich herum*. Es umfasst die Schuljahre 7–13.

In diesen 7 Schuljahren sollte man überprüfen, ob der Unterricht den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht bleibt:

7 *Schuljahre – 8 Prinzipien*. Stärkung und Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes als Leser und Mediennutzer; anregende Lernumgebung; unterstützendes Interaktionsklima; hohe, aber vom einzelnen Schüler auch erfüllbare Anforderungen; Einbezug der Schüler in die Unterrichtsplanung und Pflege ihres Selbstassessments; Leseerfahrungen mit Bezug zu Lebenserfahrungen und Interessen der Schüler; Ermutigen zu einer kontinuierlichen Anwendung von Lese- und Lernstrategien; Bewahren des Lesegenusses (Garbe & Holle 2009, Sturtevant et al. 2006).

Der Aufbau von Tab. 2 folgt einer Entwicklungskonzeption, die davon ausgeht, dass das Erreichen eines höheren Plateaus die Kompetenzen der unteren Plateaus mit einschließt und in eine andere Anwendungsqualität überführt. Die damit verbundenen Entwicklungsprozesse verlaufen diskontinuierlich. Das Erreichen höherer Plateaus fällt zwar vornehmlich in den Aufgabenbereich bestimmter Schuljahre, ist aber prinzipiell nicht vom Lebensalter abhängig zu denken. Man wird auch mit Jugendlichen und sogar Erwachsenen rechnen müssen,



welche die Progression auf das heuristische Plateau nicht vollzogen haben. Ihr Lesen ist eine Art Lesen-Spielen geblieben. Allerdings handelt es sich nicht mehr um das kindliche Lesen-Spielen mit seiner ihm eigentümlichen progressiven Dynamik, sondern um ein Überspielen der Tatsache, das man nicht lesen kann oder es wieder verlernt hat. In der Tabelle wird dieser diskontinuierliche Progressionsverlauf durch ein Überlappen der Schuljahrgänge zum Ausdruck gebracht.

**Tab. 2:** Schuljahrgangsbezogene Überlappungen zwischen Plateaus und Leseweisen

	KG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Unterstütztes Lesen														
Selbstständiges Erlesen														
Flüssiges / strategieorient. Lesen														
Adaptives / urteilsfähiges Lesen														

Diese Überlappungen reproduzieren den Umstand, dass nicht alle Schüler zur gleichen Zeit dieselben Kompetenzen erreichen und erreichen können. Es wird in jeder Klasse Schüler geben, die auf verschiedenen Plateaus mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen lesen können. Diese Unterschiedlichkeit in den individuellen Lernbedürfnissen gilt es mit Assessments zu erkennen, um mit Fördermaßnahmen und einem zu den Bedürfnissen passenden Unterricht reagieren zu können.

Tab. 3: Progressionsplateaus der Lesekompetenz und Assessments

1. Plateau: „Wir“ lesen zusammen und ich spiele mit.					
Entwicklungsaufgaben (Kindergarten – 2. Schuljahr)					
Emergierende Literalität: Situationsunabhängiges mündliches Erzählen, Entdecken des alphabetischen Prinzips;					
Interpersonale Literalität: (Schrift-)Sprache als Medium zum Spielen, Fantasieren, Symbolisieren von Emotionen					
Unterstütztes Lesen					
Schuljahr	Textprofil	Kognition	Motivation / Emotion	Anschlusskommunikation	Assessment *)
(KG-1)	Einzelne Wörter, Sätze, Texte im spontanen Interessenshorizont der Schüler; Bilderbücher	<p><i>Schreiben-Spielen:</i>                      ‚Kritzelpriefe‘: Orientierung am grafischen Schriftduktus (Analogien zu Buchstabenformen, Schreibrichtungskonventionen)</p> <p><i>Lesen-Spielen:</i>                      Bildorientiertes vs. textorientiertes (Vor- und Mit-) Lesen; Mitzeigeverhalten / Umblättern beim eigenen ‚Vor-Lesen‘; Leseton und Übernahme literarischer Muster ins eigene ‚Vorlesen‘; abnehmende Proteste und Korrekturen bei Verstößen gegen die Wortwörtlichkeit bekannter Vorlesetexte</p> <p><i>Basale Buchkonzepte:</i>                      Umschlag, Seiten, Autor/in, Text, Leserichtung</p> <p>Genrekonzepte (Bilderbücher, Gedichte, Zeitungen, Umgebungstexte)</p> <p><i>Phonologisches Bewusstsein</i> (Reime, Silben)</p>	<p>Bedürfnis nach sinnlich-poetischen Sprachspielen (Rhythmus und Klang, v.a. in der oralen Kinderpoesie)</p> <p>Bedürfnis nach Symbolisierung eigener Erfahrungen, Ängste und Wünsche im Spiel mit Sprache</p> <p>Emotionale Reaktionen auf Personen und/oder Handlungsverläufe in erzählten, vorgelesenen oder medial vermittelten Geschichten</p> <p>Erwartungsbildungen über den weiteren Handlungsverlauf in bekannten Erzählungen und zum Teil auch in Erstzeptionen</p> <p>Emotionale Reaktionen bei überraschenden Wendungen</p> <p>Bedürfnis nach Vorleseroutinen</p> <p>Wertschätzung ‚eigener‘ Bücher bzw. eines ‚eigenen‘ (Bilder-) Buchbestandes</p>	<p>Fähigkeit zum Verstehen (und Erzählen) einfacher Geschichten; Fähigkeit zum Aufbau geteilter Bedeutungen, z.B. im Vorlesedialog</p> <p>Beginnende Fähigkeit zur Unterscheidung von Spiel (Fiktion) und Realität</p> <p>Eröffnen von und Einstieg in Vorlesesituationen;</p> <p>Verbinden von Elementen der ‚Textwelt‘ mit eigenen Erlebnissen</p> <p>Bedürfnis und Fähigkeit zum Nachspielen von Geschichten</p>	<p><i>psychometrisch</i>                      phonologisches Bewusstsein (BAKO 1)</p> <p><i>edumetrisch</i>                      Entwicklungsstufe im ‚Lesen-Spielen‘                      Buchkonzept</p>
(1–2)	Kurze Texte in überschaubaren Formaten und mit Bezug zum Erfahrungsfeld der Schüler: Kinderreime, Kinderlieder, Märchen, Kindergeschichten, Bilderbücher; Orthografisch angelegene Schülertexte; von Schülern der Lehrkraft diktierte Texte	<p><i>Phonemisches Bewusstsein</i> (An-, In- und Endlaute von Wörtern)</p> <p>Erlernen der Buchstabe-Laut-Beziehungen</p> <p><i>Beginnendes Dekodieren</i></p> <p>Ausnutzen einzelner Texthinweise (visuelle Muster, Buchstaben-Laut-Beziehungen)</p>	<p>Emotionale Reaktionen bei überraschenden Wendungen</p> <p>Bedürfnis nach Vorleseroutinen</p> <p>Wertschätzung ‚eigener‘ Bücher bzw. eines ‚eigenen‘ (Bilder-) Buchbestandes</p>	<p>Fähigkeit zum Verstehen (und Erzählen) einfacher Geschichten; Fähigkeit zum Aufbau geteilter Bedeutungen, z.B. im Vorlesedialog</p> <p>Beginnende Fähigkeit zur Unterscheidung von Spiel (Fiktion) und Realität</p> <p>Eröffnen von und Einstieg in Vorlesesituationen;</p> <p>Verbinden von Elementen der ‚Textwelt‘ mit eigenen Erlebnissen</p> <p>Bedürfnis und Fähigkeit zum Nachspielen von Geschichten</p>	<p><i>psychometrisch</i>                      phonemisches Bewusstsein (BAKO 2)</p> <p><i>edumetrisch</i>                      Wörter-Sätze-Erlesen (ELFE 1–2, KnuspeL 1–2, SLRT 1–2)</p> <p>Basale Kenntnisse (Buchstaben, Buchstabe-Laut-Beziehungen)                      Struktur mündl. Nacherzählens</p>

\*) **WICHTIG für alle Plateaus:**

In der Spalte Assessment sind in der Gruppe der *psychometrischen Assessments* nur diagnostische Tests aufgeführt, die nicht älter als 10 Jahre sind und Angaben zur Reliabilität und Validität enthalten. Die meisten dieser Tests liegen in Versionen für mehrere Schuljahrgänge vor, z. B. SLS 1–4, ELFE 1–6. Zur Bedeutung der Abkürzungen siehe die Liste der diagnostischen Tests im Anhang. Fast alle *edumetrischen Verfahren* sind mit entsprechenden Modifikationen in den Schuljahren 2–9 einsetzbar. Sie werden im Folgenden erläutert.

Tab. 3: Progressionsplateaus der Lesekompetenz und Assessments (Forts.)

<p>2. Plateau: „Ich“ kann nun alleine alles lesen, was mich interessiert.</p> <p>Entwicklungsaufgaben (2.-7. Schuljahr)</p> <p><i>Heuristische Literalität:</i> Anwenden schriftsprachlicher Konventionen, Balance von Automatisierung und Strategieorientierung, Lernen mithilfe des Lesens</p> <p><i>Autonome Literalität:</i> Erlebnisqualität des ‚eintauchenden‘ Lesens, Rezitationskompetenz, Selektionskompetenz</p>					
Selbstständiges Erlesen					
Schuljahr	Textprofil	Kognition	Motivation / Emotion	Anschlusskommunikation	Assessment
(1–3)	Unterschiedliche Texte im engeren Erfahrungsfeld der Schüler (Erzählungen, Gedichte, Sacherzählungen)	Bemerkungen von sprachlichen Besonderheiten, Sprechen über Bedeutungen und Themen Integration von textlichen Hinweisensystemen beim Dekodieren Ausbau des Sichtwortschatzes Beginnendes überfliegendes und aufsuchendes Lesen	Aufbau und Befriedigung einer Genusserwartung bezüglich altersadäquater Texte Bereitschaft, sich über verschiedene Identifikationsmechanismen emotional in Geschichten zu involvieren und sich temporär im ‚Übergangsraum‘ der Fantasie zu befinden	Wiedergabe von kürzeren Erzählungen; Zusammenfassungen von expository Texten Lesen mit verteilten Rollen Überführen literaler Texte in andere sprachliche Modalitäten (szenische Bearbeitungen; Visualisierungen in Form von Bildern usw.)	<i>psychometrisch</i> phonologisches Bewusstsein (BAKO 3–4) Dekodieren / Leseverstehen (ELFE 3–4, SLS 1–4, KnuspeL 3–4, HAMLET 3.4, ZLT 2–3, SLPT 3–4) <i>psychometrisch</i> Leistungsvergleich VERA-3 <i>edumetrisch</i> Dekodierstrategien / Textschwierigkeit (VL-Protokoll)
(3–6)	Unterschiedliche Texte mit Überschreiten des engeren Erfahrungsfeldes der Schüler	Ausnutzen auch morphologischer, syntaktischer und textstruktureller Hinweise (Wortbausteine, Funktionswörter, Absätze, textliche Hervorhebungen) Identifizieren von verständlichen Wörtern und Wendungen; heuristische Strategien zur Abklärung von Wortbedeutungen Stellen und beantworten von W-Fragen Kontextbezogenes Schlussfolgern Diskutieren von Bedeutungen und Verständnisperspektiven in Relation zu eigenen Erfahrungen Beginnende Strategieorientierung vor, während und nach dem Lesen			
Flüssiges und strategieorientiertes Lesen					
(4–6)	Alters- und genderangemessene Texte mit reduziertem Komplexitätsprofil <i>Narrative</i> Texte mit linearer Handlungsführung, klarem Spannungsbogen und Happy End <i>Sachtexte</i> mit anschaulichen Beispielen und Visualisierungen, klarer Gliederung und erkennbarer Leserführung	Adaptives Lesetempo; Koppeln von Lesestrategien und Lesezwecken: Vorwissen aktivieren – Verstehensprobleme bearbeiten – Wissenszuwachs benennen Unterscheiden zwischen Ursache – Wirkung, Tatsache – Meinung, Hauptidee – Detail; These – Beispiel Unterscheiden zwischen Handlungsablauf – Thema/Botschaft Elaborierteres genaues Lesen: expliziter vs. impliziter Textsinn	Bedürfnis und Fähigkeit, sich selbstständig geeigneten Lesestoff verfügbar zu machen Beginnendes extensives Lesen	Bereitschaft und Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen oder sich wahlweise zum ‚einsamen Lesen‘ zurückzuziehen Fähigkeit zur Entwicklung von Geschmacks- und Genrepräferenzen	<i>psychometrisch</i> Leseverstehen (ELFE 5–6, FLVT 5–6, SLS 6–7, ZLT 4–5) <i>edumetrisch</i> metakognitives Strategiebewusstsein
(5–7)	Alters- und genderangemessene Texte auch mit komplexerer Struktur <i>Narrative</i> Texte mit mehreren Handlungssträngen, mehrdimensionalen Figuren und mehrschichtiger Komplikation-Lösung-Struktur <i>(Fachspezifische) Sachtexte</i> mit mehreren topics / subtopics in hierarchischer Anordnung, mehreren Erläuterungsvarianten und thematisch motivierten zusätzlichen Informationen	Erkennen von Schreibzielen, Autorintentionen, Adressatenbezügen Entwickeln fachspezifischer Wortschätze und Ausbau literalen Wissens (genrespezifische Textstrukturen, kontinuierliche / diskontinuierliche Texte) Bewusster Einsatz von Lese- und Lernstrategien: Ermitteln von Schlüsselinformationen, Strukturieren von Textinformationen, Elaborieren des Gelesenen Zunehmend metakognitives Beobachten und Kontrollieren von Verstehens- und Lernprozessen			

Tab. 3: Progressionsplateaus der Lesekompetenz und Assessments (Fortss.)

<p>3. Plateau: Ich erlese mich und meine Welt im Spiegel „der anderen“.</p> <p>Entwicklungsaufgaben (7–13. Schuljahr)</p> <p><i>Funktionale Literalität:</i> Konsolidierung des lesestrategischen Profils und dessen Ausdifferenzierung im Rahmen privater Interessen sowie fachunterrichtlicher (und beruflicher) Anforderungen</p> <p><i>Diskursive Literalität:</i> Texte als Medium zur Identitätsbildung und Weltorientierung; Wertschätzung der Teilnahme an der literarischen Kultur</p>					
Adaptives und urteilsfähiges Lesen					
Schuljahr	Textprofil	Kognition	Motivation / Emotion	Anschlusskommunikation	Assessment
(7–10)	Große Bandbreite von Texten auch mit komplexen Strukturen in unterschiedlichen Genres und medialen Formaten (Buch, Zeitung, Zeitschrift, Internet, Hypertexte usw.)	Bewusster Einsatz von Lese- und Lernstrategien im Zusammenhang mit verschiedenen Lesezielen und -intentionen Ausweitung der unterrichtsfachrelevanten Gegenstände und Textgenres Ausdifferenzierung der primären Leseweisen (erlebnisorientiert/analytisch, fragmentarisch/genau) Differenz zwischen anwendungsorientiertem (beruflichem) und wissens- und erkenntnisorientiertem (schulischem) Lesen Verstehen von abstrakten Konzepten	Fähigkeit zu reflektierten Formen des literarischen Genusses; an der sprachästhetischen Form/dem ‚fremden‘ Erwartungsschemata durchbrechen den Inhalt Fähigkeit zu reflektierter und anteilnehmender Einfühlung in fremde Perspektiven Fähigkeit, sich im ‚Universum der Bücher und Texte‘ zu orientieren und selbstbestimmt Lese- stoffe selektieren zu können Fähigkeit, eigene Lesevorlieben und Genrepräferenzen zu erkennen und ausdifferenzieren sowie unterschiedliche Funktionen des literarischen Lesens (Unterhaltung/Entlastung, Bildung/ästhetische Erfahrung, Partizipation/Identitätsbildung etc.) je nach Situation und Text flexibel zu realisieren Lesen als normaler Bestandteil des täglichen Lebens und Lernens	Erkunden und Vergleichen von kontrastierenden Texten Fähigkeit, im Wechsel von Identifikation und Distanzierung Lesestoffe für Prozesse der Identitätsbildung und Weltorientierung zu nutzen Bedürfnis und Fähigkeit, sich mit Gleichaltrigen oder ‚kompetenten Anderen‘ über Gelesenes auszutauschen und dabei eigene Textdeutungen zu hinterfragen und zu erweitern Fähigkeit und Bereitschaft, die prinzipiellen Grenzen des Verstehens literarischer Texte anzuerkennen Erörtern der literarischen und sprachlichen Qualität von Texten in Relation zu eigenen Leseerfahrungen	<i>psychometrisch</i> Leistungsvergleich/Lernstandserhebung VERA-8 Leseverstehen (LGVT 6–12, SLS 8, ZLT 6) metakognitive Kompetenz (WLST 7–12) <i>edumetrisch</i> Niveau der Erschließung narrativer Texte  <i>psychometrisch</i> (LTB-3)
(9–13)	Große Bandbreite von Texten unterschiedlicher Genres, aus unterschiedlichen Kulturen, Traditionen und Perioden	Zielgerichteter Einsatz von routinisierten Lese- und Lernstrategien, ausgebildete metakognitive Beobachtungs- und Kontrollstrategien Wiederholtes Lesen von Texten als Quelle für das Entdecken neuer Aspekte an bekannten Texten Kritische Analyse von Texten und Beurteilen ihrer Qualitäten und Wirkungen			

## 4. Zusammenstellung von Assessments

Die folgenden Seiten enthalten eine Zusammenstellung der in Tab. 3 angeführten psychometrischen Assessments und Erläuterungen zu edumetrischen Assessments.

### 4.1 Psychometrische Assessments

In dieser Tabelle sind nur diagnostische Tests aufgeführt, die nicht älter als 10 Jahre sind und ausreichende Angaben zur Reliabilität und Validität enthalten. Weitere Tests listet unter inhaltlichen Gesichtspunkten das File [http://www.zpid.de/pub/tests/verz\\_teil1.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/verz_teil1.pdf) des Leibniz-Zentrums für psychologische Information und Dokumentation (ZPID) auf. Genauere Informationen zu den einzelnen Tests sind auf <http://www.testzentrale.de>, der Homepage des auf solche Tests spezialisierten Hogrefe-Verlages, verfügbar.

Kürzel	Titel [Fokus]	Jahr	Autoren	Ort : Verlag
BAKO 1–4	<i>Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen</i> [Phonologische / phonemische Bewusstheit]	2003	Stock, Marx & Schneider	Göttingen: Beltz
ELFE 1–6	<i>Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler</i> [Wort-, Satz- und Textebene]	2006	Lenhard & Schneider	Göttingen: Hogrefe
FLVT 5/6	<i>Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen</i> [narrativer u. expositorischer Text]	2008	Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold	Göttingen: Hogrefe
HAMLET 3/4	<i>Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen</i> [Wort- und Textebene]	2006 <sup>2</sup>	Lehmann, Peek & Poerschke	Göttingen: Hogrefe
Knuspel-L 1–4	<i>Knuspels Leseaufgaben</i> [Dekodieren Wortebene; Leseverstehen Satzebene]	1998	Marx	Göttingen: Hogrefe
LGVT	<i>Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest für die Klassenstufen 6–12</i> [Lückentext]	2007	Schneider, Schlagmüller & Ennemoser	Göttingen: Hogrefe
LTB <sup>3</sup>	<i>Lesetest für Berufsschüler / innen</i> [3 Kompetenzstufen; 3 längere Texte: informierend, argumentierend, diskontinuierlich]	2007	Drommler, Linne-mann, Becker-Mrotzek, Haider, Stevens & Wahlers	Duisburg: Gilles & Franke
SLRT 1–4	<i>Salzburger Lese- und Rechtschreibtest</i> [Defizite direkte Worterkennung / lautierendes Lesen; Lesezeit / Lesefehler]	1997	Landerl, Wimmert & Moser	Göttingen: Hogrefe
SLS 1–4	<i>Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1–4</i> [Satzebene – Lesetempo]	2003	Mayringer & Wimmer	Göttingen: Hogrefe
SLS 5–8	<i>Salzburger Lesescreening für die Klassen 5–8</i> [Satzebene – Lesetempo]	2005	Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer	Göttingen: Hogrefe
WLST 7–12	<i>Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12</i> [metakognitives Wissen]	2007	Schlagmüller & Schneider	Göttingen: Hogrefe
ZLT	<i>Züricher Lesetest (2.–6. Klasse)</i> [Lese Flüssigkeit und -genauigkeit]	2000 <sup>6</sup>	Linder & Grisse-mann	Göttingen: Hogrefe
ZLV T 4–6	<i>Züricher Leseverständnistest für das 4.–6. Schuljahr</i> [sinnverstehendes Lesen; mündliche Lesefertigkeit; Dekodieren beim stillen Lesen]	2000 <sup>2</sup>	Grisse-mann & Baum-berger	Göttingen: Hogrefe

## 4.2 Edumetrische Assessments

Im Folgenden werden einige edumetrische Assessments, insbesondere für die Plateaus 1 und 2 von Tab. 3, genauer vorgestellt:

- *Entwicklungsstufen im ‚Lesen-Spielen‘*  
Dieses Verfahren stellt den Übergang vom vorschulischen ‚Lesen-Spielen‘ zum ‚richtigen‘ Lesen dar und erlaubt eine Einschätzung vorschulischer Vorleseerfahrungen
- *Schriftkonzepte*  
Dieses Verfahren fragt nach basalen Vorstellungen, die für das Bücherlesen relevant sind, wie Leserichtungen und Wörter. Auch bei diesem Assessment brauchen die Kinder noch nicht lesen zu können.
- *Buchstabenkenntnisse*  
Dieses Verfahren überprüft, ob die Kinder nach dem Erstleselehrgang alle Buchstaben kennen und wie sie mit diesen elementarsten schriftsprachlichen Elementen umgehen.
- *Struktur mündlicher Nacherzählungen*  
Dieses Verfahren erlaubt eine Einschätzung darüber, welche impliziten Vorstellungen über die Struktur narrativer und expositorischer Texte bei den Schülern vorhanden sind.
- *Verlesungsprotokoll*  
Dieses Verfahren erlaubt für einzelne Schüler die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Texten, das Niveau ihrer metakognitiven Kontrolle und den Typ der jeweils präferierten Erlesestrategie.
- *Metakognitive Strategiebewusstheit*  
Dieses Verfahren erlaubt einen Überblick über das von Schülern bewusst angewendete lesestrategische Wissen.

Jedes dieser Assessments verlangt für seine adäquate Anwendung die Mühe der Einarbeitung, wobei ein Learning by doing, das zusammen mit Kollegen durchgeführt wird, schnell zu akzeptablen Resultaten führt. Unabhängig von der zu erlernenden Technik der Durchführung und Auswertung wird die Beschäftigung mit diesen Assessments den fachlichdiagnostischen Blick schärfen, sodass wie im Falle der Biologielehrerin aus dem ersten Praxisbeispiel zu Anfang dieses Beitrags eine routinisierte Beobachtungskompetenz zur Verfügung steht.

Entwicklungsstufen im ‚Lesen-Spielen‘  
(1. Plateau: Kindergarten bis Anfang 1. Schuljahr)

Wenn die Kinder im Verlauf der ersten Grundschuljahre gelernt haben, sich selbstständig Texte zu erlesen, dann hat diese Kompetenz nicht nur eine schulische, sondern auch eine frühkindliche, bis zum Alter von 3–4 Jahren zurückreichende Vorgeschichte. Jeder hat schnell das Bild eines Kleinkindes vor Augen, das aus einer verkehrt herum gehaltenen Zeitung seinen Eltern Neuigkeiten ‚vorliest‘ oder das mit Befremden reagiert, wenn der vorlesende Erwachsene sich nicht an den genauen Wortlaut einer dem Kind bekannten Geschichte gehalten hat.

Mit dem vorliegenden Assessment lässt sich feststellen, *wie* Kinder, die noch nicht in konventioneller Weise lesen können, mit ihren jeweiligen Lieblingsbüchern ohne Hilfe von Erwachsenen das (Vor-)Lesen spielen. Der Kerngedanke hierbei ist, dass an der Art des Lesen-Spielens ein sich einstellendes Bewusstsein von der Schriftsprache als ein bestimmtes Sprachregister identifizierbar wird.

### Verfahren

Lassen Sie die Kinder ihr Lieblingsbuch oder ihre Lieblingsgeschichte mitbringen und stellen Sie eine Situation her, in der die Kinder das Vorlesen spielen können, und fordern Sie sie dazu auf. Nehmen Sie das Vorlesen auf Tonband oder Video auf und analysieren Sie – am besten zusammen mit Kollegen – das Vorlesen der Kinder nach dem Kategoriensystem des folgenden Auswertungsschemas (Sulzby 1985).

Wenn Sie in diesem Kategoriensystem gut trainiert sind, können Sie die Äußerungen der Kinder auch gleich in der Situation ins Schema eintragen.

## Auswertung

Gehen Sie jede einzelne Äußerung des Kindes durch und ordnen Sie sie einer der Stufen zu. Zählen Sie aus, wie viele Äußerungen auf die einzelnen Stufen entfallen sind, und bestimmen Sie die Stufe, die das Vorlesen des Kindes am besten charakterisiert.

Kinder, die zu Beginn des 1. Schuljahres unterhalb der Stufe 5 ‚vorlesen‘, haben einen größeren Nachholbedarf nicht nur in schriftsprachlicher Hinsicht, sondern auch bezüglich der Gratifikationserwartungen, die Bücher und das Lesen von Büchern erfüllen können. Sie sollten mit ihren Eltern über häusliche Vorleseroutinen ins Gespräch kommen und in ihrem Unterricht diesen Kindern Gelegenheiten zu dialogischen Vorlesesituationen verschaffen.

### Auswertungsschema

Stufe	Kategorie	Beschreibung / Beispiele	Anzahl Äußerungen
<b>A Bildbezogenes Vorlesen</b>			
0	Verweigern des ‚Vorlesen-Spielens‘ aus Verständnisgründen	Fragen Sie: Warum? Das Kind weiß nicht, was es tun soll bzw. was Vorlesen ist. Brechen Sie den Test ab und versuchen Sie es einige Wochen später noch einmal. Beachten Sie den Unterschied zur Stufe 8.	
<i>A 1 Auf isolierte Bilder bezogene Äußerungen</i>		Die Äußerungen sind nur auf Informationen bezogen, die das jeweilige Bild hergibt. Hier gibt es zwei Varianten.	
1	Benennen und Kommentieren einzelner Bildinformationen	Die Äußerungen beschreiben einzelne Details des Bildes. (Da ist ein Baum. Da ist die Katze. Das ist Arielle. Sie hat schwarze Haare.)	
2	Bezug auf Handlungsaspekte des jeweiligen Bildes	Die Äußerungen beschreiben, was die Figuren machen. (Die Katze miaut. Arielle schwimmt.)	
<i>A 2 Auf Geschehnisse außerhalb eines aktuellen Bildes bezogene Äußerungen</i>		Das Kind bezieht bei dem Bild vorlaufende oder nachfolgende Geschehnisse mit ein. Hier gibt es zwei übergeordnete Varianten (A 2.1 und A 2.2) mit Unterpunkten.	
<i>A 2.1 Mit mündlichem Sprachregister („Erzähl-Ton“)</i>		Das Kind erzählt in einem Ton, wie es Ihnen auch sonst von seinen Erlebnissen erzählen würde. Hier gibt es zwei Unterpunkte.	
3	Erzählen der Bildinformation in der Art eines Figurendialogs	Das Kind versetzt sich in die Figuren und ahmt ihr Sprechen nach.	
4	Erzählen der Bildinformation in der Art eines Erzählers	Das Kind erzählt den Handlungsverlauf, bleibt aber im Präsens (... und dann kommt der dumme August und alle lachen.)	
<i>A 2.2 Mit schriftsprachlichem Register („Lese-Ton“)</i>		Das Kind nimmt schriftsprachliche Wendungen auf, benutzt ein Vergangenheitstempus und wechselt in einen ‚Vorlese‘-Ton. Hier gibt es drei Unterpunkte.	
5	‚Lese-‘ und ‚Erzähl‘-Ton gemischt	Mündliches und schriftsprachliches Sprachregister kommen zu etwa gleichen Teilen vor.	
6	Vorlesen mit gelegentlichen textlichen Übereinstimmungen	Hiermit sind v. a. typische Formeln gemeint wie „Es war einmal ...“ oder Wendungen außerhalb der Alltagssprache wie ‚güldenes Kleid‘.	
7	Vorlesen in weitgehender wortwörtlicher Übereinstimmung mit der Textvorlage.	Im Unterschied zu den Stufen 9 ff. liest das Kind textgetreu vor, unterscheidet aber noch nicht zwischen Bild- und Textinformationen. Der geschriebene Text hat für das Kind noch keine eigenständige Bedeutung.	

<b>B Textbezogenes Vorlesen</b>		Das Kind ist darauf konzentriert, den Text zu lesen. Es beginnt, ‚richtig‘ zu lesen.	
8	Verweigern des Lesen-Spielens im Bewusstsein, noch nicht ‚richtig‘ lesen zu können.	Fragen Sie: Warum? Das Kind hält ‚Vorlesen-Spielen‘ für ‚Babykram‘ und will sich nicht blamieren. Brechen Sie den Test ab und freuen Sie sich über den Unterschied zur Stufe 0.	
9	Einzelne Wörter vorlesbar	Das Kind erkennt einige Wörter wieder.	
10	Erlesen von Wörtern und Sätzen mit nicht ausbalancierten Strategien	Das Kind zeigt Dekodierverhalten. Es liest langsam und stockend.	
11	Selbstständiges Erlesen von Textpassagen	Ein solches Kind benötigt auch im 1. Schuljahr schon zusätzlichen ‚Lesestoff‘ und man sollte ihm nicht alle Verästelungen eines Erstleselehrgangs zumuten.	

**Schriftkonzepte**  
(1. Plateau: 1.–2. Schuljahr)

Die meisten Kinder haben bereits vor dem 1. Schuljahr bestimmte Vorstellungen über Bücher und Lesen. Auf der anderen Seite müssen sie wichtige Konventionen erst kennen lernen, wenn sie Texte richtig lesen wollen.

Mit dem folgenden Assessment (nach Clay 1979) können Sie feststellen, ob und welche allgemeinen Konventionen fürs Bücherlesen dem Kind bewusst sind bzw. durch ihren Unterricht bewusst geworden sind. Das Assessment reagiert sehr sensibel auf die Art des Erstleselehrgangs und zeigt Ihnen mögliche „blinde Flecken“. Wiederholen Sie das Assessment, dann bekommen Sie einen Eindruck vom Lernfortschritt der Kinder. Das Assessment ist vor allem während des 1. und 2. Schuljahres einsetzbar und in anderen Schuljahren bei Kindern, die einen erheblichen Förderbedarf haben.

**Vorbereitung**

Sie benötigen ein Bilderbuch mit Text und Bildern (mindestens 12 Seiten). Text und Bilder sollten gut unterscheidbar sein. Am besten stehen auf einer Doppelseite eine Textpassage auf der einen Seite und ein Bild auf der anderen. Das Buch muss mindestens zwei Doppelseiten dieses Typs enthalten. Kopieren Sie bei der einen Doppelseite das Bild und kleben Sie die Kopie so ein, dass das Bild auf dem Kopf steht. Machen Sie dasselbe bei der anderen Doppelseite mit dem Text.

Auf einer weiteren Doppelseite muss der Text auf beiden Seiten stehen, möglichst auch mit einem Bild über beide Seiten.

Die Seiten des Buches müssen Seitenzahlen aufweisen. Auf einer der mittleren Seiten muss ein Fragezeichen, auf anderen müssen Ausrufezeichen und Anführungsstriche vorkommen.

Für die Durchführung benötigen Sie das vorbereitete Buch, den Auswertungsbogen und zwei kleinere Karteikarten.

**Durchführung**

Bevor Sie den Test zum ersten Mal durchführen, legen Sie fest, bei welchen Seiten Sie die jeweiligen Testfragen stellen wollen. Versuchen Sie nach Möglichkeit, die Reihenfolge der Fragen einzuhalten. Sie fangen mit allgemeineren Konzepten an und werden dann spezieller.

Das Kind braucht für diesen Test nicht lesen zu können. Sie werden alle Textpassagen selbst vorlesen. Das Kind muss aber bequem in das Buch hineinschauen können. Alle Fragen und Anweisungen müssen Sie so stellen, wie sie im Bogen formuliert sind. Am besten ist es, wenn Sie die Fragen auswendig lernen, sodass das Kind das Buch in den Händen halten kann.



## Auswertungsbogen

Nr.	Anweisungen / Fragen	Punkte
1	<b>Allgemeine Orientierung am Buch</b> ■ Ich möchte dir jetzt eine Geschichte aus diesem Buch vorlesen und du kannst mir dabei helfen. Zeigen Sie dem Kind das geschlossene Buch. Halten Sie es an den äußeren Ecken vertikal hoch; der Buchrücken zeigt zum Kind. Sagen Sie: ■ Zeige mir die Vorderseite des Buches.	1 Punkt für die korrekte Antwort
2	<b>Funktionsunterschied von Bild- und Textinformationen</b> Die Seite muss Text und Bild enthalten. ■ Ich werde dir jetzt die Geschichte vorlesen und du hilfst mir dabei. Zeige mir, wo ich mit dem Lesen anfangen muss.	1 Punkt für das Zeigen auf den Text Lesen Sie nun bis zur nächsten Doppelseite vor und lassen Sie das Kind stumm mitlesen.
3	<b>Leserichtung</b> ■ Zeige mir, wo genau ich auf dieser Seite weiterlesen muss.	1 Punkt für das Zeigen auf das erste Wort
4	■ Und in welche Richtung muss ich von hier aus weiterlesen? 1 Punkt für das sinngemäße Zeigen oder Sagen ‚Von links nach rechts‘	
5	Zeigen Sie auf das letzte Wort der ersten Zeile. ■ Und wo muss ich von hier aus weiterlesen? 1 Punkt für das sinngemäße Zeigen oder Sagen ‚Erstes Wort, nächste Zeile‘ Das Kind bekommt auch die 3 Punkte, wenn es die Leserichtung in einer Bewegung demonstriert.	
6	<b>Mitlesen und Mitzeigen</b> ■ Zeige alle Wörter mit, die ich dir jetzt vorlese. Lesen Sie die ersten 12 Wörter dieser Seite vor. Lesen Sie so langsam, dass das Kind Wort für Wort mitzeigen kann, aber machen Sie nach den Wörtern keine Sprechpausen. 1 Punkt für (wirklich!) exaktes Mitzeigen aller 12 Wörter Lesen Sie bis zur nächsten Doppelseite weiter.	
7	<b>Nacheinanderstehen der Textinformationen</b> Der Text muss mit zwei Zeilen beginnen, die zwei unterschiedliche Informationen enthalten (z. B. Jonas schoss den Ball. Er flog in die Fensterscheibe.) Lesen Sie dem Kind die beiden Zeilen vor und zeigen Sie beim Lesen mit. ■ Zeige mir, wo das steht, was hier zuerst passiert ist? ■ Und wo steht das, was dann passiert ist. 1 Punkt, wenn das Kind beide Zeilen eindeutig identifiziert hat	
8	<b>Auf dem Kopf stehendes Bild</b> Doppelseite mit auf dem Kopf stehendem Bild Sagen Sie langsam und nachdenklich: ■ Das sieht aber komisch aus. Wo ist denn bei diesem Bild unten? 1 Punkt für die richtige Antwort	
9	<b>Erneute Problematisierung der Leserichtung</b> Doppelseite mit auf dem Kopf stehendem Text ■ Wo muss ich denn hier anfangen zu lesen? ■ Und in welche Richtung lese ich dann weiter? ■ Und was mache ich dann? 1 Punkt, wenn alle drei Antworten richtig bzw. die Leserichtungen eindeutig erkennbar sind	
10	<b>Abfolge von Seiten</b> Doppelseite mit Text auf beiden Seiten ■ Oh, hier geht das ja über zwei Seiten. Wo muss ich denn hier anfangen zu lesen? ■ Und wo geht es dann weiter? ■ Und bis wohin kann ich hier lesen? 1 Punkt für jedes Zeigen oder jede Antwort, die deutlich macht, dass man zuerst den Text auf der linken und dann auf der rechten Seite liest Lesen Sie den Text bis zur nächsten Doppelseite weiter.	

<p>11</p>	<p><b>Wörter erkennen</b> Bestimmen Sie ein kurzes Funktionswort (das, dem, weil, bei, in ...), das zum ersten Mal in der zweiten Zeile vorkommt. Lesen Sie den Text auf dieser Seite vor und zeigen Sie dann auf die Seite. ■ <i>Kannst du mir zeigen, wo auf dieser Seite das Wort „XX“ steht?</i> 1 Punkt, wenn das Kind auf das Funktionswort zeigt. Das Funktionswort kann auch in anderen Zeilen als in der zweiten Zeile stehen. Lesen Sie bis zur nächsten Doppelseite weiter.</p>	
<p>12</p>	<p>Bestimmen Sie den Namen der Figur des Textes, welcher die wenigsten Buchstaben aufweist. Lesen Sie den Text auf der Seite vor. ■ <i>Kannst du mir sagen, wo hier XX steht?</i> 1 Punkt, wenn das Kind auf das richtige Wort zeigt. Lesen Sie bis zur nächsten Doppelseite weiter.</p>	
<p>13</p>	<p><b>Satzzeichen erkennen</b> Seite mit Fragezeichen Zeigen Sie mit dem Finger oder einem Bleistift auf das Fragezeichen. ■ <i>Weißt du, was das hier ist?</i> 1 Punkt für den Namen des Satzzeichens oder eine Erklärung seiner Funktion</p>	
<p>14</p>	<p>Neue Seite mit Ausrufezeichen Zeigen Sie auf ein Ausrufezeichen. ■ <i>Und weißt du, was das hier ist?</i> 1 Punkt für den Namen des Satzzeichens oder eine Erklärung seiner Funktion</p>	
<p>15</p>	<p>Neue Seite mit Anführungsstrichen Zeigen Sie auf einen Anführungsstrich unten und dann auf das zugehörige Anführungszeichen oben. ■ <i>Weißt du, was das hier für Zeichen sind?</i> 1 Punkt für den Namen dieses Satzzeichens oder eine Erklärung seiner Funktion Das Kind braucht zwischen den beiden Formen nicht zu differenzieren.</p>	
<p>16</p>	<p>Zeigen Sie auf einen Punkt. ■ <i>Und was ist dies hier?</i> 1 Punkt für die richtige Antwort</p>	
<p>19</p>	<p>Zeigen Sie auf ein Komma. ■ <i>Und dieses?</i> 1 Punkt für die richtige Antwort</p>	
<p>20</p>	<p>Zeigen Sie auf die Seitenzahl ■ <i>Und was ist dies hier?</i> 1 Punkt für die richtige Antwort Lesen Sie weiter bis zur nächsten Doppelseite.</p>	
<p>21</p>	<p><b>Kombination von großen und kleinen Buchstaben.</b> Zeigen Sie im Text auf einen großen Buchstaben (z. B. „S“) und danach auf den zugehörigen kleinen Buchstaben (z. B. „s“) und sagen Sie dabei: ■ <i>Diese beiden Buchstaben gehören zusammen.</i> Zeigen Sie auf einen neuen großen Buchstaben und sagen Sie dabei: ■ <i>Finde den Buchstaben, der zu diesem gehört.</i> Das Kind muss den entsprechenden kleinen Buchstaben finden. Zeigen Sie auf einen anderen kleinen Buchstaben und sagen Sie dabei: ■ <i>Und welcher gehört zu diesem?</i> Das Kind muss den entsprechenden großen Buchstaben finden. 1 Punkt, wenn beide Kombinationen richtig erkannt wurden Lesen Sie den Text bis zur nächsten Doppelseite weiter.</p>	
<p>22</p>	<p><b>Buchstaben, Wörter und Sätze isolieren</b></p>	
	<p>Benutzen Sie für die folgenden Aufgaben die beiden Karteikarten. Sagen Sie: ■ <i>Hier steht ...</i> (Lesen Sie die erste Zeile der Seite vor). ■ <i>Ich möchte, dass du mit den beiden Karten so über die Zeile gehst, bis du nur noch einen Buchstaben sehen kannst.</i> Versteht das Kind die Frage nicht, dann demonstrieren Sie ihm die Kartenbewegungen, aber ohne die Aufgabe zu lösen. Lassen Sie das Kind die Aufgabe lösen. ■ <i>Nun gehe so über die Zeile, bis du nur noch zwei Buchstaben auf einmal sehen kannst.</i> 1 Punkt, wenn beide Aufgaben gelöst wurden</p>	

23	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zeige mir nun ein einzelnes Wort ...</li> <li>■ und nun zwei Wörter.</li> </ul>	1 Punkt, wenn beide Aufgaben richtig gelöst wurden
24	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zeige mir den ersten Buchstaben von einem Wort.</li> <li>■ Und nun zeige mir den letzten Buchstaben von einem Wort.</li> </ul>	1 Punkt, wenn beide Aufgaben richtig gelöst wurden
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zeige mir nun einen großen Buchstaben.</li> <li>■ Und nun einen kleinen Buchstaben.</li> </ul> <p>Lesen Sie nun die Geschichte zu Ende.</p>	1 Punkt, wenn beide Aufgaben richtig gelöst wurden
Erreichte Punktzahl		

### Buchstabenkenntnisse

(1. Plateau: 2. Hälfte 1. Schuljahr – Ende 2. Schuljahr)

Gegen Ende des Erstleselehrgangs sollten Sie überprüfen, wie das Kind mit den Buchstaben bzw. den relevanten Buchstabenkombinationen zurechtkommt. Es geht darum, herauszufinden, welche Buchstaben ein Kind tatsächlich kennt und wie es mit ihnen lesetechnisch (und nicht nur schreibtechnisch) umgeht.

#### Vorbereitung

Stellen Sie einen Testbogen mit allen Groß- und Kleinbuchstaben (inklusive „ß“) sowie den Buchstabenkombinationen Sch – sch, Ch – ch her. Das geht am einfachsten, wenn Sie nach dem Muster der folgenden Tabelle vorgehen. Richten Sie eine Tabelle mit mehreren Spalten ein und führen Sie die Buchstaben alphabetisch darin auf. Sie haben dann keinen Buchstaben vergessen und die Buchstaben selbst stehen in den Zeilen in einer zufälligen Reihenfolge. Die letzten drei Spalten enthalten die drei Möglichkeiten, auf Buchstaben zu reagieren.

				Buchstabenname	Lautwert	Anlaut eines Wortes
<b>A</b>	<b>G</b>	<b>N</b>	<b>T</b>			
<b>B</b>	<b>H</b>	<b>O</b>	<b>U</b>			
<b>C</b>	<b>I</b>	<b>P</b>	<b>V</b>			
<b>Ch</b>	<b>J</b>	<b>Q</b>	<b>W</b>			
...	...	...	...			

#### Durchführung

Die Kinder bekommen immer dann einen Punkt für einen Buchstaben, wenn sie

- den Buchstabennamen sagen *oder*
- den Buchstaben richtig lautieren *oder*
- ein Wort nennen, das mit dem entsprechenden Buchstaben beginnt.

Notieren Sie bei den einzelnen Buchstaben, welche dieser Alternativen das Kind jeweils bevorzugt bzw. zuerst anführt.

Beachten Sie, dass Sie bei der Durchführung nicht nach bestimmten Lauten oder Buchstabennamen fragen. Bleiben Sie in Ihren Anweisungen allgemein, z. B.

- Wie nennst du das hier?
- Kannst du in dieser Zeile welche herausfinden, die du kennst?

Sollte sich das Kind zu Beginn verwirrt zeigen, dann beginnen Sie mit dem Buchstaben, mit dem sein Vorname anfängt, und fangen danach mit dem ersten Buchstaben an.

Gehen Sie systematisch Zeile für Zeile die Buchstaben durch:

- Kennst du den? – Und was ist mit dem hier? – Und diesem? usw.

Wenn das Kind bei einem Buchstaben nicht so recht weiterweiß, versuchen Sie es mit einer oder mit allen Fragen der folgenden Art. *Legen Sie sich dabei aber nicht auf einen einzigen Fragetyp oder eine stereotype Reihenfolge der Fragen fest.*

- Kennst du seinen Namen?
- Wie spricht man ihn aus?
- Kennst du ein Wort, das mit ihm anfängt?

**Struktur mündlicher Nacherzählungen**  
(1. / 2. Plateau: 1.–5. Schuljahr)

Die Analyse mündlicher Nacherzählungen von erzählenden (narrativen) oder erläuternden (expositorischen) Texten, die den Schülern vorgelesen wurden oder die sie selbst gelesen haben, geben Ihnen bereits im 1. Schuljahr nicht nur Informationen darüber, was ein Schüler vom Text behalten hat, sondern auch darüber, wie er mit den speziellen Organisationsformen bzw. Textstrukturen von narrativen und expositorischen Texten zurechtkommt. Beide Textgenres unterscheiden sich vor allem durch die folgenden Merkmale.

→ **Narrative Texte**

Sie folgen sehr häufig einem allgemeinen Schema, das sich in Form von Geschichtengrammatiken (story grammars) beschreiben lässt, welche die Elemente einer Geschichte und Logik ihrer Verknüpfungen aufschlüsselt (Boueke & Schüle in 1988, Stein & Glenn 1979, Holle i. D.). Die hauptsächlichsten Elemente sind:

Element	Beschreibung	Beispiel
Setting	Informationen über Ort und Zeit und die Hauptpersonen	Es war einmal eine kleine dünne Maus mit Namen Melvin, die in einer großen Scheune lebte.
Initiierendes Ereignis / Problem	Das Ereignis, mit dem die eigentliche Handlung beginnt. Es stellt die Hauptperson häufig vor ein Problem, das sie lösen muss.	Eines Tages fand Melvin unter einem Heuhaufen eine Schachtel Müsli. Auf der einen Seite der Schachtel entdeckte er ein kleines Loch.
Ziel / Plan	Die Hauptperson will etwas erreichen oder etwas verhindern und entwickelt einen Plan.	Melvin stellte sich vor, wie gut ihm das Müsli schmecken würde, nahm sich aber vor, nur ein bisschen davon zu naschen.
Handlung	Eine oder mehrere Handlungen werden vollzogen, um das Ziel zu erreichen.	Dann schlüpfte Melvin durch das Loch in die Schachtel und ließ es sich schmecken.
Folgen	Die Handlungen ziehen Folgen nach sich.	Aber bald hatte er das ganze Müsli aufgegessen und war ganz dick geworden.
(Lösung) Reaktion	Die Hauptperson reagiert auf die Folgen, die entweder die Lösung des Problems darstellen oder die wie im Beispiel ein neues Problem aufwerfen, das als initiierendes Ereignis für eine weitere Handlungskette (Episode) dient.	Melvin wusste, dass er viel zu viel gegessen hatte, und fühlte sich sehr unbehaglich.

**Vorbereitung des Assessments**

Suchen Sie eine kürzere, in sich geschlossene Erzählung aus und bestimmen Sie ihre Elemente nach dem oben angeführten Schema. Ist die Erzählung mit diesem Schema nicht darstellbar, dann ist sie zu komplex und sie sollten eine andere auswählen, die besser ins Schema passt.

**Durchführung**

Lesen Sie die Erzählung vor oder lassen Sie den Schüler die Erzählung lesen. Fordern Sie ihn auf, das Gelesene nachzuerzählen, und zwar so, wie er auch seinen Freunden oder seinen Eltern die Geschichte erzählen würde, wenn diese sie noch nicht kennen.

Nehmen Sie für die Auswertung die Nacherzählung auf Tonband auf.

**Auswertung**

Gehen Sie die Tonbandaufnahme durch und geben Sie für jede Aussage 1 Punkt, die ein Element der Geschichtengrammatik trifft. Bei Aussagen, die das Wesentliche zusammenfassen, müssen Sie u.U. mehrere Punkte geben.

Elemente	Punkte
Setting Hauptperson benannt Andere Personen benannt Ort und Zeit benannt	
Initiierendes Ereignis / Problem / Ziel Initiierendes Ereignis benannt Reaktion der Hauptperson auf das initiierende Ereignis benannt Problem und / oder Ziel der Hauptperson benannt	
Handlung / Folgen der Handlung / Lösung Erzählt, was die Hauptperson unternimmt Folgen der Handlung (Lösung) benannt Reaktion der Hauptperson auf die Folgen benannt	
Reihenfolge der Elemente: Elemente, die in der Reihenfolge der Geschichte erzählt werden (jeweils 1 Punkt)	
Temporale und kausale Bezüge Nacherzählung enthält explizite Angaben zur zeitlichen Abfolge der Ereignisse, wie „und dann“, „zuerst – danach“ usw. (jeweils 1 Punkt) Nacherzählung enthält explizite Angaben zum kausalen Zusammenhang von Ereignissen, wie „weil“, „um ... zu“, „damit“ (jeweils 1 Punkt)	
	Erreichte Punktzahl des Schülers:
	Maximale Punktzahl nach Maßgabe der Analyse des Vorlagetextes:

### → Expositorische Texte

Expositorische Texte umfassen eine Reihe von verschiedenen Genres. Sie reichen von Zeitungsmeldungen bis zu wissenschaftlichen Abhandlungen. Sie folgen völlig anderen Organisationsmustern als narrative Texte. Häufig vorkommende Bausteine sind (Christmann & Groeben 1999):

- (a) Beschreibungen und Aufzählungen von Merkmalen eines Konzeptes oder Prozesses
- (b) Aufzeigen einer zeitlichen oder logischen Abfolge eines Prozesses
- (c) Aufzeigen eines Problems und dessen Lösung
- (d) Aufzeigen von Ursache und Wirkungen
- (e) Vergleichen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen mehreren Konzepten oder Prozessen

Hieraus ergibt sich häufig eine globale Struktur, die mit einer Einführung in den jeweiligen Gegenstandsbereich beginnt, in verschiedenen Gliederungspunkten verschiedene Aspekte des Gegenstands vorstellt und erklärt (Hauptideen und Details) und mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Punkte schließt. In der Wiedergabe solcher Texte lassen sich unterschiedliche Ordnungs- und Organisationsprinzipien feststellen, nach denen die Informationen des jeweiligen Textes wiedergegeben werden (Donovan & Smolkin 2002):

- (a) Hauptideen und Details von Hauptideen folgen einer zufälligen Reihenfolge (einfache Attributliste).
- (b) Details sind den Hauptideen zugeordnet, stehen aber intern in einer zufälligen Reihenfolge. Eine Veränderung der Reihenfolge ergibt keine Änderung des Sinnzusammenhangs (hierarchische Attributliste).
- (c) Die einer Hauptidee zugehörigen Details stehen in einem Zusammenhang. Verändert man die Reihenfolge der Details, ergibt sich ein anderer Sinnzusammenhang (einfaches Couplet).
- (d) Die Hauptideen selbst sind in einer zufälligen Reihenfolge angeordnet (unverbundene Attributliste / unverbundenes Couplet).
- (e) Die Reihenfolge der Hauptideen basiert auf einer strukturellen Logik (verbundene Attributlisten / verbundene Couplets).

Diese Organisationsprinzipien sind extrem abhängig von der Struktur der Textvorlage. Enthält der Text nur unverbundene Attributlisten, wird die Textwiedergabe dies häufig reproduzieren, kann aber auch darüber hinausgehen. Sie müssen also auch das Organisationsprinzip des Textes analysieren.

### Vorbereitung

Im Wesentlichen geht es um dieselben Schritte wie bei narrativen Erzählungen. Sie suchen einen kürzeren, in sich geschlossenen expositorischen Text. Wählen Sie keine ‚Sacherzählung‘ aus. Das sind Texte, die in einem narrativen Format Sachinformationen darstellen (z. B. Karius und Baktus). Stellen Sie Absatz für Absatz

die jeweiligen Hauptideen und die dazugehörigen Detailinformationen zusammen und bestimmen Sie das Organisationsprinzip des Textes.

So könnten in einem Text über Fische die folgenden Informationen stehen:

1. Hauptidee: *Fische sind Wirbeltiere*  
 Detail: Sie haben eine Wirbelsäule.  
 Detail: Viele Fische haben Schuppen.  
 Detail: Fische sind Kaltblüter.  
 Detail: ...

Hier handelt es sich um eine hierarchische Attributliste. Die Details gehören zur Hauptidee, aber ihre Reihenfolge ist beliebig. Die Information ‚Kaltblüter‘ könnte auch am Anfang der Liste stehen.

2. Hauptidee: *Fische leben im Wasser*  
 Detail: Einige Fische leben nur im Salzwasser.  
 Detail: Einige Fische leben nur im Süßwasser.  
 Detail: Aale und Lachse können im Salz- und im Süßwasser leben.  
 Detail: ...

Hier handelt es sich um ein einfaches Couplet. Die Information zu Aalen und Lachsen sind spezifischer und setzen die beiden anderen Informationen voraus.

3. Hauptidee: *Alle Fische atmen durch Kiemen.*  
 Detail: ...

Die Hauptideen selbst stehen in einem erkennbaren Zusammenhang. Es handelt sich also um verbundene Attributlisten / Couplets.

### Auswertung

Sie gehen die Nacherzählung des Schülers durch und weisen seine Aussagen den jeweiligen Hauptideen bzw. Detailinformationen zu.

Inhaltselemente	Punkte
Hauptidee: Detail: Detail: ... Hauptidee: Detail: ... Hauptidee ...	
Reihenfolge der Hauptideen wie in der Textvorlage (je Idee 1 Punkt)	
Organisationsprinzip der Informationen insgesamt. Kreuzen Sie das Organisationsprinzip an, das den <i>Vorlagetext</i> am besten charakterisiert, und geben Sie beim <i>Wiedergabetext</i> für jedes Vorkommen eines Prinzips den jeweiligen Punktwert: <input type="checkbox"/> Einfache Attributliste (1 Punkt) <input type="checkbox"/> Hierarchische Attributlisten (2 Punkte) <input type="checkbox"/> Unverbundene Attributlisten / unverbundene Couplets (3 Punkte) <input type="checkbox"/> Einfaches Couplet (4 Punkte) <input type="checkbox"/> Verbundene Attributlisten / verbundene Couplets (5 Punkte)	
Gesamtpunktzahl:	
Maximal erreichbare Punktzahl nach Maßgabe der Analyse des Vorlagetextes:	

**Verlesungsprotokoll**  
(2. Plateau: 2.–6. Schuljahr)

Wenn Sie an einem Selbstversuch interessiert sind, führen Sie im Freundes- oder Kollegenkreis das folgende Experiment durch. Kopieren Sie die letzte Seite von J. W. Goethes „Die Leiden des jungen Werther“ und den folgenden Text. Er ist von unten nach oben und von rechts nach links zu lesen. Jemand liest diesen Text vor und gibt am Schluss den Text möglichst detailliert wieder. Die anderen gleichen das Vorlesen mit der Buchkopie

ab und protokollieren die Verlesungen. Kommen Sie miteinander ins Gespräch über die Schwierigkeiten beim Vorlesen und die daraus resultierenden Arten der Verlesungen und der Textwiedergaben.

.tetielseb nhi tah rehclitsieG nieK .nhi negurt rekrednaH .nebel snettoL rüf etethcrüf naM .thcin s'thcomrev trebIA ,enhös eid dnu ehcieL red etglof etIA reD .ettah thhäwre hcis re eid ,nebareb ettätS red na nhi re Beil fle negeg sthcaN .fualfuA nenie nethcsut netlatsnA enies dnu snamtmA sed trawnegeG eiD .re brats sgattim flöwz mU .ssirgew tlaweG tim nebank ned nam dnu raw nedehcsrev re sib ,neppiL nenies na gnih ,tbeileg netsiem ma remmi re ned ,etsetlä red dnu ,dnuM ned dnu ednäH eid mhi netssük ,sezremhcs negidnäbnu sed kcurdsuA mi redein etteB med neben neleif eis ,eßuF uz mhi hcan dlab nemak enhös netsetlä enies .nenärT netseßieh ned retnu nednebreTS ned etssük re ,tgnerpsegnihereh thcirhcaN eid fua mak nnamtmA etla reD

.negas sthcin hcim tssal remmaJ snettoL nov ,gnuzrütseB strebIA noV

.negalhcssegfua etluP med fua gal „ittolaG ailime“ .neknurteg salG nie run re ettah enieW med noV

.ednE nies etetrawre nam ;rekräts dlab ,hcawhcs dlab ,hcilrethcrüf hcon etlehcör egnuL eiD .deilG niek ethür re ,netoT senie eiw nohcs thciseG nies ,nednubrev nritS eid ,tgeleg etteB sad fua nam ettah rehtreW

.niereh tart trebIA .rhurfuA ni mak tdatS eid ,tfahcsrabhcaN eid ,suaH saD

.etseW rebleg tim kcarF neualb mi ,tlefeitseg ,gnudielK regillöv ni raw ,nekcür med fua tetfärktne ,retsneF sad negeg gal rE .tzläwegmureh lhutS ned mu hcsisiviluvnok hcis tah ,neknusegretnureh re tsi nnad ,thcarbllow taT eid ehcsitbierhcs med rov dneztis ebah re ,neßeilhcs nam etnok slesseS sed enhel red fua tulB med suA

Die Theorie des Verlesungsprotokolls (*miscue analysis*), so wie es hier vorgestellt wird, stammt in seiner ursprünglichen Form vom amerikanischen Lesedidaktiker Kenneth Goodman (Goodman 1965) und ist im deutschen Sprachraum durch den Schweizer Pädagogen Pankraz Blesi (Blesi 1986) bekannt gemacht worden. Sie geht davon aus, dass ein Leser beim Lesen eines Textes vor allem drei Hinweissysteme ausnutzt, auf deren Basis er Erwartungen über den weiteren Textverlauf ausbildet, die mehr oder weniger stimmig sein können.

- **Grafisches Hinweissystem.** Hier geht es um Buchstabe-Laut-Beziehungen bzw. um die Bezüge zwischen Einheiten der schriftlichen Form wie Buchstaben und Silben und der mündlichen Realisierung dieser Einheiten im Sprechen.
- **Grammatisches Hinweissystem.** Hier geht es um die grammatische Form von Wörtern und grammatische Abhängigkeiten zwischen Wörtern, Satzgliedern und Sätzen.
- **Semantisches Hinweissystem.** Hier geht es um die Bedeutungen von Wörtern und Sätzen.

Beim Lesen wirken diese drei Hinweissysteme zusammen und an der Art der Verlesungen lässt sich erkennen, ob sie bei einem Schüler integriert sind oder ob er ein bestimmtes Hinweissystem bevorzugt.

### Vorbereitung

Sie benötigen einen in sich abgeschlossenen Text, der von dem jeweiligen Schüler in maximal 10–15 Minuten vorgelesen werden kann. Der Text darf dem Schüler nicht bekannt sein und sollte für ihn von einer mittleren Schwierigkeit sein. Ist er zu leicht, bekommen Sie zu wenige Verlesungen. Ist er zu schwer, wird der Schüler unnötig frustriert. Lassen Sie ihn deswegen mehrere Texte kurz anlesen und fragen Sie ihn, ob er den Text leicht oder schwer findet. Nehmen Sie dann den Text, bei dem er sich unsicher ist oder den er als mittelschwer/mittelleicht einschätzt.

Sie benötigen weiterhin – v. a. zu Beginn Ihrer Einarbeitungszeit – eine Kopie dieses Textes, weil sie dann direkt über den Wörtern die Verlesungen notieren können. Zu Trainingszwecken lohnt es sich auch, das Vorlesen von Schülern einige Male aufzunehmen und mit einigen Kollegen die Verlesungen in Ruhe zu protokollieren und auszuwerten.

Sind Sie in der Kategorisierung der Verlesungen genügend fit, genügt ein Blatt Papier. Sie machen für jedes richtig gelesene Wort einen Haken (✓) und schreiben die Verlesungen wortwörtlich auf. Für eine aussagekräftige Auswertung benötigen Sie mindestens 20 Verlesungen. Die brauchen Sie nicht in einer einzigen Sitzung zu erreichen, sondern können sie in mehreren Sitzungen an unterschiedlichen Tagen und mit unterschiedlichen Texten erheben.

Möchten Sie auch das Lesetempo bestimmen, brauchen Sie eine Uhr, die auch die Sekunden anzeigt. Überlegen Sie sich einige Verständnisfragen, die Sie dem Schüler nach seiner Textwiedergabe stellen können.

**Durchführung**

Führen Sie das Verlesungsprotokoll in einer ungestörten und ruhigen Atmosphäre durch. Sagen Sie dem Schüler, dass er ihnen einen Text vorlesen soll, den er noch nicht kennt. Weil Sie wissen möchten, wie er liest, würden Sie ihm bei schwierigen Wörtern diesmal nicht helfen. Er solle dann einfach immer das machen, was er auch sonst bei schwierigen Wörtern macht. Nach dem Vorlesen soll er ihnen erzählen, was er gelesen hat, und Sie würden sich mit ihm über den Text unterhalten.

Während der Schüler vorliest, gleichen Sie sein Lesen mit dem Text ab. Protokollieren Sie dabei seine Verlesungen möglichst wortwörtlich und lautgetreu. Es kommt nicht darauf an, dass Sie jede einzelne Verlesung des Schülers exakt notieren, sondern nur, dass Sie so viele Verlesungen exakt notieren, wie es Ihnen möglich ist. Sie erheben mit den 20 Verlesungen nur eine für die Auswertung ausreichende Stichprobe von Verlesungen.

Stellen Sie sich auf fünf Fälle ein, die Sie unterscheiden müssen und unterschiedlich protokollieren:

<p>ERSETZUNGEN. Ein Textwort wird durch ein anderes Wort ersetzt. Schreiben Sie das jeweilige Wort bzw. den jeweiligen Wortteil über das Textwort.</p>	<p style="text-align: center;">See ... zum Fluss hinunter. -en ... von Weitem</p>
<p>AUSLASSUNGEN. Der Schüler lässt ein Wort aus. Hier gibt es zwei Fälle. 1. Der Schüler liest einfach weiter; er scheint die Auslassung nicht bemerkt zu haben. Hier klammern Sie das ausgelassene Wort ein. 2. Der Schüler lässt ein Wort aus, nachdem er an einer Textstelle gestockt hat und versucht hat, eine Schwierigkeit zu bewältigen. Diesen Fall vermerken Sie mit einem „L“ an dem Wort, das Lesearbeit auf sich gezogen hat.</p>	<p>... <i>beeil dich doch endlich (mal) etwas</i>  (Da,) <i>siehst<sup>L</sup> du ... müssen (die) Piraten<sup>L</sup> (sein) ...</i></p>
<p>EINFÜGUNGEN. Ein Wort, das nicht im Text steht, wird eingefügt. Kennzeichnen Sie durch einen kleinen Pfeil die Einfügestelle und schreiben Sie das eingefügte Wort darüber.</p>	<p style="text-align: center;">wirklich ↓ ... <i>Zeit haben wir nicht mehr ...</i></p>
<p>VERTAUSCHUNGEN. Textwörter oder Textteile werden vertauscht. Kennzeichnen Sie die Vertauschung durch eckige Klammern und Pfeile.</p>	<p style="text-align: center;">↓                      ↓ ... <i>nervös, [aber] [versuchte sich] ...</i></p>
<p>SELBSTKORREKTUREN. Der Schüler verbessert eine Verlesung selbst. Solche Selbstkorrekturen können (a) erfolgreich sein oder (b) nicht. Notieren Sie alle Versuche über dem jeweiligen Wort. Ist die Selbstkorrektur erfolgreich, schreiben Sie ein R für „richtig“; ist sie nicht erfolgreich, ein F für „falsch“. Wird – was sehr selten geschieht – ein schon richtig korrigiertes Wort wieder falsch gelesen, dann schreiben sie ein RF (schon richtig, dann wieder falsch).</p>	<p>verticken verte-cken ... <i>uns verstecken<sup>F</sup> ...</i>  geneile gewitale Ide-e ... <i>eine geniale<sup>RF</sup> Idee<sup>R</sup> ...</i></p>
<p>WIEDERHOLUNGEN. Hier gibt es drei Fälle. 1. Verliest sich ein Schüler andauernd bei dem Namen einer Figur oder wechselt konsequent ab einer bestimmten Stelle von der Ich- in die Er-Perspektive oder vollzieht einen kontinuierlichen Tempuswechsel, dann notieren Sie nur das erste Vorkommen. 2. Einzelne <i>Ersetzungen</i> werden mehrmals wiederholt. Häufig münden sie in eine Selbstkorrektur. Man notiert das mit einem W und einem Index, der die Anzahl der Wiederholungen angibt. 3. Manchmal werden auch <i>Textwörter</i> oder ganze Textteile wiederholt, bevor das nächste Wort gelesen wird. Solche Wiederholungen von Textteilen gelten nicht als Verlesungen, geben aber Hinweise auf Erlesestrategien.</p>	<p>sauseln<sup>W2/R</sup> ... säuseln  ... auf den<sup>W3</sup> Teppich ... [sie warfen sich auf den]<sup>W</sup> Teppich</p>
<p>LEHRERHILFEN Kommt ein Schüler mit einem Wort überhaupt nicht zurecht, dann müssen Sie ihm helfen. Hier gibt es zwei Varianten. 1. Das Problem liegt an einem bestimmten Wort. Hier sagen Sie ihm einfach das Wort. In diesem Fall schreiben Sie hinter das Wort ein H für ‚Hilfe‘. Es wird in der Analyse nicht berücksichtigt. 2. Der Schüler hat sich mit dem Satz oder einem Teil des Satzes völlig verheddert. In diesem Fall hilft es manchmal, ihn von einer bestimmten Stelle aus das Ganze noch einmal lesen zu lassen. Klammern Sie die Problemstelle ein, schreiben Sie ein NV (neuer Versuch) dazu und markieren Sie mit einem Pfeil, wo der neue Leseversuch beginnt. Kommt der Schüler nun mit der Textstelle klar, dann gilt sie als eine erfolgreiche Selbstkorrektur. Notieren Sie das hinter dem NV mit einem /R; im anderen Fall werden die Verlesungen wie üblich notiert. Die alten Verlesungen verfallen.</p>	<p>... bin ich mal gespannt<sup>H</sup> ...  ↓                      übertragend                           berraschend ... <i>wie <u>ü</u>berragend</i>  tale-n                      ] NV/R tal-ende                    ] <i>und [talentvoll]<sup>H</sup> ich bin.</i></p>



Möchten Sie – insbesondere in den Grundschuljahren – das Dekodieren einzelner Wörter genauer protokollieren, dann sind die folgenden zusätzlichen Konventionen hilfreich:

:	Längenzeichen für gedehnt gesprochene Vokale und Konsonanten	fa: l: e: n fallen
-	Silbensprechweise	kro:-kod-i:l krok-o:-d:il Krokodil
„D“	Einzelne buchstabierte Buchstaben	Brita „B“, „R“, „B“r, Britta
„d“	Einzelne lautierete Buchstaben	ki:nt „k“i; ki:n, „d“ Kind

Sind Sie in der Protokollpraxis geübter, können Sie dazu übergehen, ein bequemerer Verfahren anzuwenden, indem Sie wie in der folgenden Abbildung die Verlesungen auf einem gesonderten Bogen Papier protokollieren. In der Abbildung sind die einzelnen Verlesungen für den nächsten Schritt, die Auswertung, bereits durchnummeriert worden.

Buchtext	Protokolltext
Sie rannte zum Fluss hinunter. Jakob schrie ihr von Weitem zu:	√ √ √ <sup>1</sup> See √ √ √ √ √ <sup>2</sup> -en √
„Nun beeil dich doch endlich (mal) etwas!“	√ √ √ √ √ <sup>3</sup> _ √.
„Da, siehst du das Schiff? Das müssen die Piraten sein!“	<sup>4</sup> _ √ <sup>L</sup> √ √ √ √ √ <sup>5</sup> _ √ <sup>L</sup> <sup>6</sup> _
„Viel Zeit haben wir nicht mehr“, meinte Jana.	√ √ √ √ <sup>7</sup> ↓ wirklich √ √ √ √
Sie war nervös, aber versuchte sich nichts anmerken zu lassen.	√ √ √ <sup>8</sup> [√]↔[√ √] √ √ √ √
„Wir sollten uns verstecken.“ – „Nein, wart mal.“	√ √ √ <sup>9</sup> vertecken verticken <sup>F</sup> √ √ √
Ich hab da eine geniale Idee.“	√ √ √ √ <sup>10</sup> gewitale genaile <sup>RF</sup> <sup>11</sup> Ide-e <sup>R</sup> .
„Da bin ich mal gespannt“, sagte Jana.	√ √ √ √ <sup>12</sup> √ <sup>H</sup> √ √
„Du weißt eben nicht, wie überragend und talentvoll ich bin.“	√ √ √ ↓ √ [ <sup>13</sup> überraschend übertragend √ <sup>14</sup> tal-ende tale-n <sup>H</sup> ] <sup>NV/F</sup> √ √

### Auswertung der Verlesungen

Die Auswertung besteht aus drei Schritten. (1) Sie übertragen jede Verlesung in die Codierungstabelle und stellen die Kategorien fest. (2) Sie zählen die Verlesungen für bestimmte Kategorien zusammen und errechnen ihren Prozentwert. (3) Sie interpretieren die Prozentwerte.

#### (1) Übertragen in die Codierungstabelle

Die Auswertungstabelle hat 13 Spalten (a–m) und 25 Zeilen für die einzelnen Verlesungen.

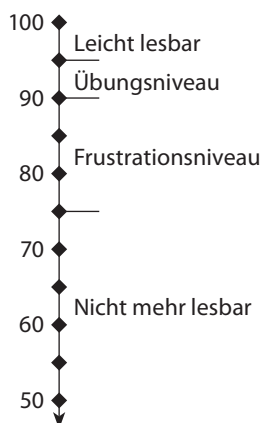
Nummerieren Sie im Verlesungsprotokoll alle Verlesungen und bestimmen Sie für jede Verlesung ihre Merkmale an Hand der Codierungstabelle. Bestimmte Verlesungen können mehrere Merkmale aufweisen. Die Spalten der Codierungstabelle haben die folgenden Bedeutungen.

Spalte	Bedeutung / Definition	Kommentar zu den Beispielverlesungen
a	Die Nr. der jeweiligen Verlesung	
b	Die Verlesung ist eine <i>Ersetzung</i> . Ein Textwort wird durch ein anderes Wort ersetzt.	< <sup>1</sup> See> gegenüber <Fluss> ist eine Ersetzung, also ein √ in die Spalte b der Zeile 1. < <sup>2</sup> Weitem> gegenüber <Weitem> ist auch eine Ersetzung, also ein √ in die Spalte b der Zeile 2.

Spalte	Bedeutung / Definition	Kommentar zu den Beispielverlesungen
c	Die Verlesung weist <i>graphische Ähnlichkeiten</i> mit dem Textwort auf. Diese liegt vor, wenn (1) <i>sowohl</i> die ersten <i>als auch</i> die letzten Laute/Buchstaben der beiden Wörter übereinstimmen oder (2) <i>entweder</i> der erste Laut <i>oder</i> der letzte Laut <i>und</i> die Mehrzahl der übrigen Laute der Verlesung mit der Position der Buchstaben des Textwortes übereinstimmen. Dieses Merkmal wird nur bei Ersetzungen beurteilt.	< <sup>1</sup> See> gegenüber <Fluss> weisen keine grafischen Übereinstimmungen auf, also kein Eintrag in Spalte b. Für < <sup>2</sup> Weiten> gegenüber <Weitem> gilt die Variante 2: Außer beim letzten Laut sind alle Positionen gleich, also ein ✓ in die Spalte c der Zeile 2. Für < <sup>9</sup> verticken> gegenüber <verstecken> greift die Variante (1). Die ersten 3 und die letzten 3 Laute passen zu den entsprechenden Buchstaben, also ein ✓ in Spalte c der Zeile 9.
d	Die Verlesung ist grammatisch akzeptabel, und zwar unabhängig davon, ob auch die Bedeutung akzeptabel bleibt. Die Basis für die Entscheidung ist das jeweils letzte Ersetzungswort und die vorhergehenden Verlesungen im jeweiligen Satz. Alle Verlesungen werden nach diesem Merkmal beurteilt.	Die Ersetzung <Sie rannte zum <sup>1</sup> See hinunter> ist grammatisch richtig, also ein ✓ in Spalte d. <Jakob schrie ihr von <sup>2</sup> Weiten zu> ist grammatisch falsch, also kein ✓. <Ich hab da eine <sup>10</sup> genaile Idee> ist grammatisch o.k., <ich hab da eine genaile <sup>11</sup> Ide-e> dagegen eine ungrammatische Wortbildung.
e / f	In die Spalte 2 kommt ein ✓, wenn die Verlesung einen sinnvollen Satz ergibt, und zwar unabhängig davon, ob der Satz auch grammatische Fehler enthält, und unabhängig davon, ob die Bedeutung des Satzes in den Textkontext passt. Diesen Punkt behandelt die Spalte f. In die Spalte f kommt ein ✓, wenn die Verlesung den Textsinn gravierend verlagert und nicht erfolgreich korrigiert wurde. Eine solche Korrektur kann in manchen Fällen auch erst relativ spät nach dem Auftreten der Verlesung erfolgen. Es gilt dieselbe Basis für die Entscheidung wie in der Spalte d und es werden alle Verlesungen nach diesem Merkmal beurteilt.	Die Ersetzung <Sie rannte zum <sup>1</sup> See hinunter> ergibt eine sinnvolle Bedeutung, also ein ✓ in Spalte d. Sie verlagert aber gleichzeitig den Textsinn. Das Wort <See> ist für <Fluss> weder ein Synonym wie etwa <Strom> noch ein übergeordneter Begriff wie etwa <Wasser>, also ein ✓ in Spalte f. <Jakob schrie ihr von <sup>2</sup> Weiten zu> ist nur grammatisch falsch, also ein ✓ in Spalte e und kein ✓ in Spalte f. Die beiden Ersetzungen in <ich hab da eine <sup>10</sup> genaile <sup>11</sup> Ide-e> ergeben keine sinnvolle Bedeutung und bekommen deswegen kein ✓ in Spalte e. Sie <i>verlagern</i> auch nicht den Textsinn, sondern halten ihn unbestimmt, also auch kein ✓ in Spalte f.
g / h	Die Verlesung ist eine Auslassung, entweder mit oder ohne ‚Lesearbeit‘ bei einem benachbarten Wort.	Verlesung 3 ist ohne Lesearbeit; die Verlesungen 4–6 sind mit Lesearbeit.
i / j	Die Verlesung mündete in eine Selbstkorrektur, entweder erfolgreich oder nicht erfolgreich. Basis ist das jeweils letzte Ersetzungswort.	Die Verlesung 11 ist eine erfolgreiche, die Verlesungen 10, 13 und 14 waren nicht erfolgreich.
k / l	Bei einem Wort oder einer Textpassage fand eine Hilfestellung statt, entweder direkt oder durch einen neuen Versuch. Der neue Versuch wird bei der jeweils letzten Verlesung einer Wiederholungspassage eingetragen.	Bei der Verlesung 12 wurde direkt geholfen, bei der Verlesung 14 wurde ein neuer Versuch gestartet.
m	Andere Verlesungen als Ersetzungen, Auslassungen und Einfügungen.	Hierzu gehören Vertauschungen und Wiederholungen von Textwörtern oder -passagen.

(2) Ausrechnen der Prozentwerte und (3) Interpretation der Befunde

Mit einem Verlesungsprotokoll lassen sich unterschiedliche Informationen ermitteln:



(a) Schwierigkeitsgrad des vorgelesenen Textes für den Schüler.

Hierfür benötigen Sie die Anzahl der richtig gelesenen Textwörter. Sie ziehen von allen Wörtern des Textes die Anzahl aller Verlesungen ab und zählen die erfolgreichen Selbstkorrekturen sowie die Anzahl der „anderen Fehler“ wieder hinzu. Der Beispieltext hat insgesamt 76 Wörter und es gab 14 Verlesungen mit 1 erfolgreichen Selbstkorrektur und 1 Vertauschung. Das macht  $76 - 14 + 2 = 64$  richtig gelesene Wörter. Nun errechnen Sie den prozentualen Anteil der richtig gelesenen Wörter:  $64 : 76 \times 100 = 84 \%$  und vergleichen diesen Wert mit der nebenstehenden Skala. Der Beispieltext würde für einen Schüler mit diesem Wert auf einem mittleren Frustrationsniveau liegen. Das wäre für diagnostische Zwecke akzeptabel; für Texte, mit denen er sein Lesen verbessern könnte, wäre dieser Text zu schwer. Hierfür wären Texte auf dem Übungsniveau besser geeignet.

### (b) Lesetempo eines Schülers

Das Lesetempo wird in Wörtern pro Minute (WpM) gerechnet. Die Einschätzungsbasis ist häufig nur die Anzahl aller Textwörter; aussagekräftiger ist die Anzahl der richtig gelesenen Wörter eines Textes. Für die Berechnung des Lesetempos benötigen Sie die Zeit, in der der Text vorgelesen wurde. Sie multiplizieren die Anzahl der richtig gelesenen Wörter mit 60 und dividieren dieses Ergebnis durch die Sekunden der Lesezeit.

Im Beispiel mag der Schüler für die 64 richtig gelesenen Wörter 1 Minute und 10 Sekunden, also 70 Sekunden gebraucht haben. Er hätte damit  $60 \times 64 : 70 = 55$  Wörter pro Minute richtig gelesen, also sehr mühselig und langsam. Von einem flüssigen Lesetempo würde man erst ab 150 richtig gelesener Wörter pro Minute sprechen können. Auch hier ist zu sehen, dass die Schwierigkeit des Textes das Lesetempo verlangsamt; wie flüssig ein Schüler tatsächlich lesen kann, ist erst mit Texten herauszufinden, die für ihn leicht zu erlesen sind (über 95 % richtig gelesener Wörter).

### (c) Erlesestrategien

Das Verleseprotokoll erlaubt Ihnen, mehr Klarheit über die Art und Weise zu erlangen, wie Schüler ihnen nicht bekannte Texte erlesen. Es gibt Ihnen Antworten auf die folgenden Fragen.

1. *In welchem Ausmaß gelingt es einem Schüler bereits, alle Hinweissysteme zu integrieren?*  
Summieren Sie nur alle die Verlesungen auf, die in *jeder* (!) der Spalten c-e einen Eintrag haben und teilen Sie diesen Wert durch die Anzahl aller Ersetzungen (Summe Spalte b). Multiplizieren Sie das Endergebnis mit 100.<sup>1</sup>
2. *In welchem Ausmaß nutzt ein Schüler bei Ersetzungen sein sprachliches Wissen aus?*  
Summieren Sie nur alle die Verlesungen auf, die in *jeder* (!) der Spalten b, d und e einen Eintrag *sowie* (!) *keinen* Eintrag in der Spalte c haben. Teilen Sie diesen Wert durch die Summe aller Ersetzungen (Summe Spalte b).
3. *In welchem Ausmaß nutzt der Leser bei Ersetzungen Laut-Buchstaben-Beziehungen aus?*  
Summieren Sie alle Verlesungen auf, die in Spalte c einen Eintrag, aber *keinen* Eintrag in den Spalten d und/oder e haben. Teilen Sie diesen Wert durch die Summe aller Ersetzungen (Summe Spalte b).
4. *In welchem Ausmaß bleiben alle Verlesungen sprachlich akzeptabel?*  
Summieren Sie alle Verlesungen auf, die einen Eintrag in den Spalten d und/oder e haben. Teilen Sie diesen Wert durch die Summe aller Verlesungen (Spalte a).
5. *In welchem Ausmaß verlagert der Schüler den Textsinn?*  
Summe der Verlesungen in Spalte h dividiert durch die Summe aller Verlesungen (Spalte a).

Welche Ergebnisse würde man von einem guten Leser bei den ersten drei Fragen erwarten? – Hohe Werte bei Frage 1 und niedrige Werte bei den Fragen 2 und 3. Ein guter Leser würde sich nicht nur auf ein einziges Hinweissystem kaprizieren. Liegt ein solches Verhältnis zwischen den Fragen 1 bis 3 bei einem Schüler vor, kann man zufrieden sein. Er benötigt einfach nur interessanten Lesestoff.

Liegen dagegen relativ niedrige Werte bei den Fragen 1 und 2, aber relativ hohe Werte bei Frage 3 vor, dann handelt es sich um einen Schüler, der zu sehr am Buchstaben klebt und leicht die Sinnkonstruktion verliert oder gar nicht erst zu ihr durchkommt. Dies gilt insbesondere dann, wenn auch die Frage 4 zu einem relativ niedrigen Wert und die Frage 5 zu einem relativ hohen Wert geführt hat.

Ein solcher vornehmlich *rekodierender* Schüler muss lernen, den Textkontext für das Erlesen von Wörtern auszunutzen, z. B. durch das Einsetzen von sinnvollen Wörtern in Lückentexten oder durch andere Aufgaben, in denen die Textbedeutung eine größere Rolle spielt als das reine Rekodieren. Hat ein solcher Schüler in einer konkreten Situation Schwierigkeiten, ein Wort herauszubekommen, dann können Sie ihm helfen, indem Sie ihm Fragen zum inhaltlichen Kontext stellen und z. B. bei einem Satz wie „Der Hund *bellt*.“ fragen „Was macht ein Hund?“.

Sind wiederum die Ergebnisse zur Frage 2 relativ hoch und zur Frage 3 relativ niedrig, dann handelt es sich um einen Schüler, der lernen muss, sein Leseverstehen genauer mit der Textvorlage abzugleichen. Dies gilt vor

<sup>1</sup> Multiplizieren Sie auch bei den anderen Fragen die Endergebnisse immer mit 100, um auf Prozentwerte zu kommen. Alle Prozentwerte müssen unter 100% bleiben; ist das nicht der Fall, haben Sie bestimmte Verlesungstypen falsch ausgezählt. Bei einigen Fragen werden nur Verlesungen berücksichtigt, bei denen mehrere Merkmale zusammenkommen. So sollten Sie z. B. bei dieser Frage nicht die Summen der Spalten c, d und e addieren, sondern nur alle diejenigen Verlesungen aufsummieren, die in jeder dieser Spalten einen Eintrag haben.

allem dann, wenn auch die Frage 4 relativ hohe Werte und die Frage 5 eher mittlere Werte aufweisen. In einer konkreten Situation können Sie auf solche Verlesungen reagieren, indem sie Fragen zur grafischen Form der Textvorlage stellen und z. B. bei einer Verlesung wie „Der Artus bellt“ für „Der Hund bellt“ fragen „Mit welchem Buchstaben fängt Artus an, mit welchem das Wort?“.

Neben diesen (er-)lesestrategischen Fragen gibt das Verlesungsprotokoll über zwei weitere Aspekte Auskunft.

6. *In welchem Ausmaß unterbricht ein Schüler sein Lesen, beschäftigt sich mit einer Textstelle und lässt dabei Wörter aus?*  
Summieren Sie die Verlesungen „mit Lesearbeit“ (Spalte g) auf und teilen Sie diesen Wert durch die Summe aller Auslassungen (Verlesungen mit Einträgen in den Spalten f oder g).
7. *In welchem Ausmaß benötigt der Schüler zusätzliche Lehrerhilfen?*  
Dividieren Sie die Summe der Verlesungen mit Einträgen in den Spalten k oder l durch die Summe aller Verlesungen (Summe Spalte a).

Diese beiden Fragen zielen auf den Übergang zwischen Leseanfängern und selbstständigeren Lesern. In einer solchen Entwicklungsphase entdecken die Schüler, dass und wie sie die verschiedenen Hinweissysteme für ihr Lesen ausnutzen können. Ihr Lesen ist häufig recht stockend und langsam, aber man bemerkt ihre Mühe, den Text lesen und verstehen zu wollen. Sie investieren sinnvolle ‚Lesearbeit‘. Was ihnen fehlt, ist eine gewisse Routine und die Stärkung des Selbstvertrauens, dass sie auch mit schwierigen Stellen zurechtkommen können. Bei älteren und geübteren Lesern spielt diese Frage normalerweise keine Rolle mehr.

8. *In welchem Ausmaß beobachtet sich der Schüler bei seinem Lesen?*  
Teilen Sie die Summe aller Selbstkorrekturen (Einträge in den Spalten i oder j) durch die Summe aller Verlesungen (Summe Spalte a).
9. *In welchem Ausmaß ist ein Schüler bei seinen Selbstkorrekturen erfolgreich?*  
Teilen Sie die Summe der Verlesungen in Spalte i durch die Summe aller Selbstkorrekturen (Verlesungen mit Einträgen in den Spalten i oder j).

Diese beiden Fragen thematisieren, ob der Schüler beim Lesen sein Leseverstehen kontrolliert (*metakognitives Monitoring*) und wie erfolgreich er dabei ist. Liegen die Werte bei der Frage 8 unter 15 Prozent, dann bedarf ein solcher Schüler Ihrer gesonderten Aufmerksamkeit. Er weiß entweder nicht, dass er sich beim Vorlesen auch korrigieren darf bzw. auch sollte, und befürchtet Nachteile. Eine Lösung dieses Problems liegt ganz alleine bei Ihnen. Oder er hat noch kein angemessenes Monitorsystem aufgebaut und weiß nicht, dass er selbst verstehen sollte, was er liest. Hier können Sie ihm durch die Technik des ‚lauten Denkens‘ vormachen, wie Sie zum Verstehen von Texten gelangen. Anzustreben sind bei der Frage 8 Werte über 25 Prozent, also etwa eine Selbstkorrektur auf maximal 4 Verlesungen.

#### *(d) Analyse der Textwiedergabe in eigenen Worten*

Mit diesem Schritt haben Sie die Möglichkeit, Ihre Einschätzungen, die Sie auf der Basis des Verlesungsprotokolls getroffen haben, mit einem zusätzlichen Verfahren abzugleichen. Lassen Sie den Schüler den Text in eigenen Worten wiedergeben und achten Sie dabei auf die folgenden Punkte:

1. Enthielt die Wiedergabe *zentrale* Informationen? Hat der Schüler eine adäquate Vorstellung von den Hauptideen, den Hauptpersonen, den Handlungskomplikationen und Lösungen?
2. Wenn der Schüler nur eine sehr knappe Wiedergabe macht, schließen Sie daraus nicht auf ein nur beschränktes Textverständnis. Berücksichtigen Sie, dass der Schüler davon ausgehen kann, dass sie beide den Text kennen, und stellen Sie ihm Fragen nach auffälligen und interessanten Aspekten. Lassen seine Antworten darauf schließen, dass er den Text verstanden hat?
3. Vergleichen Sie insbesondere die Verlesungen, die Sie als Veränderung des Textsinnes eingestuft haben, mit der mündlichen Wiedergabe. Gibt es Hinweise, dass die Verlesung zwar den Textsinn verändert, der Schüler aber solche Textstellen trotzdem verstanden hat? Das würde bedeuten, dass es Verlesungen gibt, die zwar nicht zu einer offenen Selbstkorrektur geführt haben, aber implizit – im Kopf des Schülers – korrigiert worden sind.

Mit dem Verlesungsprotokoll steht Ihnen nach einer gewissen Einarbeitungszeit ein relativ starkes und einfach zu handhabendes Verfahren zur Verfügung, unter verschiedenen Gesichtspunkten Ihre Schüler bei ihrem Erlesen von authentischen Texten besser kennenzulernen. Gleichen Sie mindestens einmal pro Schuljahr Ihre Einschätzungen auch mit psychometrischen Assessments ab, damit Sie wissen, wie sich das Lesen Ihrer Schüler im Vergleich zu einer allgemeinen Vergleichsnorm darstellt.

Codierungstabelle Verlesungsprotokoll

Name des Schülers/der Schülerin: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

a	b	c	d	e		f	g	h	i	j	k		l	m
				Akzeptabilität							Hilfestellung			
Nr.	Ersetzung	+Graph. Ä.	+Syntax	+Semantik	-Textsinn	m. Lesearb.	unbemerkt	erfolgreich	n. erfolgr.	direkt	neuer Vs.	Andere Verlesung		
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														

### Auswertung Verlesungsprotokoll

Schülerin / Schüler:

Klasse:

Datum:

Text:

Grunddaten		
Anzahl Textwörter (AnzT)		
Lesezeit in Sekunden (LZ)		
Anzahl Verlesungen (AnzV) $\Sigma a$		
Anzahl richtig gelesener Wörter (AnzRW) $AnzT - AnzV + \Sigma j + \Sigma m$		
$\Sigma x$ = Summe aller Verlesungen in Spalte x $\Sigma (x + y - z)$ = Summe aller Verlesungen, die sowohl in Spalte x als auch in Spalte y, aber nicht in Spalte z einen Eintrag haben $\Sigma (x \vee y)$ = Summe aller Verlesungen, die entweder in Spalte x oder in Spalte y oder in beiden Spalten einen Eintrag haben		
Allgemeine Merkmale		
Textschwierigkeit $AnzRW : AnzT \times 100$		<input type="checkbox"/> $\geq 95\%$ (leichter Text) <input type="checkbox"/> $\geq 90\%$ (Text auf Übungsniveau) <input type="checkbox"/> $\leq 75\%$ (Text auf Frustrationsniveau) <input type="checkbox"/> $< 50\%$ (zu schwerer Text)
Lesetempo (AnzRW pro Minute) $AnzRW \times 60 : LZ$		<input type="checkbox"/> $\geq 150$ RWpM <input type="checkbox"/> $< 90$ RWpM <input type="checkbox"/> $< 150$ RWpM <input type="checkbox"/> $< 50$ RWpM
Erlesestrategien		
Integration der Hinweissysteme? $[\Sigma(c + d + c)] : \Sigma b \times 100$		+x, -x = im Vergleich der Daten relativ hoher / niedriger Wert bei Frage x [] = die Tendenz verstärkende Merkmale <input type="checkbox"/> +1, -2, -3 [+4, -5] Sehr guter dekodierender Leser  <input type="checkbox"/> -1, -2,+3 [-4, +5] Rekodierender Leser  <input type="checkbox"/> -1, +2,-3 [+4, $\pm 5$ ] Auf Sinn lesender Leser mit Verlust des Textkontaktes
Fokus sprachliches Wissen? $[\Sigma(b + d + e - c)] : \Sigma b \times 100$		
Fokus Buchstabe-Laut-Beziehungen? $[\Sigma c + (-d \vee -e)] : \Sigma b \times 100$		
Sprachlich akzeptable Verlesungen? $[\Sigma d \vee e] : \Sigma a \times 100$		
Verlagerung des Textsinnes? $\Sigma h : \Sigma b \times 100$		
Übergang Leseanfänger / selbstständiger Leser		
Auslassungen mit ‚Lesearbeit‘? $\Sigma g : [\Sigma (f \vee g)] \times 100$		
Zusätzliche Lehrerhilfen? $[\Sigma (k \vee l)] : \Sigma a \times 100$		
Metakognitives Monitoring		
Selbstbeobachtung beim Lesen? $[\Sigma (i \vee j)] : \Sigma a \times 100$		<input type="checkbox"/> $> 25\%$ (anzustreben) <input type="checkbox"/> $< 15\%$ (sehr problematisch)
Erfolgreiche Selbstkorrekturen? $\Sigma i : [\Sigma (i \vee j)] \times 100$		

**Metakognitive Strategiebewusstheit**  
(2./3. Plateau: 2.–13. Schuljahr)

Das Textverstehen hängt in einem entscheidenden Maße davon ab, ob es Schülern gelingt, die Textinformationen in ihr Vorwissen zu integrieren. Dabei sollten sie beim Lesen bemerken, ob sie noch verstehen, was sie gerade lesen, und wissen, was sie tun können, wenn das nicht mehr der Fall ist. Im Großen und Ganzen lassen sich Lesestrategien in Strategien einteilen, die vor dem Lesen (*Planungsstrategien*), während des Lesens (*Monitorstrategien*) und nach dem Lesen (*Ausarbeitungsstrategien*) zum Einsatz kommen (Lenhard & Schneider 2009, Holle 2009, Israel 2007, Pressley 2000). Die folgende Tabelle stellt einige wichtige Strategien für verschiedene Schuljahre zusammen, die Sie mit dem folgenden Assessment überprüfen können.

Strategietyp	2.–5. Schuljahr	4.–13. Schuljahr
<i>Planungsstrategien</i> (vor dem Lesen)	<p><i>Vorwissen aktivieren:</i> Verbinden des Textthemas mit eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen</p> <p><i>Erwartungen aufbauen:</i> Den Text nach hervorgehobenen Informationen (Kapitelüberschriften, Merksätzen usw.) absuchen</p>	<p><i>Leseintention und Leseweise klären:</i> Lesen ‚auf Hauptgedanken‘ (Zusammenfassung), Lesen ‚auf Details‘ (Lernen), Lesen ‚auf Gehalt‘ (Interpretation) usw.</p> <p><i>Vorwissen und Erwartungshorizont präzisieren:</i> Zusammenhänge zwischen leicht erkennbaren Textinformationen feststellen und Fragen formulieren, die der Text beantworten könnte</p>
<i>Monitorstrategien</i> (während des Lesens)	<p><i>Wortbedeutungen klären:</i> Unbekannte Wörter oder Wendungen erkennen</p> <p><i>Fragen stellen:</i> Verständnisfragen entwickeln wie „Warum macht die Person das?“ – „Wie kann das zusammenhängen?“</p>	<p><i>Monitoring:</i> Bemerkungen, ob das Textverständnis abbricht, und Anwenden einer Strategie zum Lösen des jeweiligen Problems</p> <p><i>Schlüsselinformationen bemerken, festhalten und erläutern:</i> In Relation zur Leseintention auf relevante Informationen für ein vertieftes Textverständnis achten, das eigene Vorwissen zu Schlussfolgerungen heranziehen und die Informationen und Überlegungen in Form von Randnotizen, Notaten, Mind Maps, Strukturskizzen usw. festhalten</p>
<i>Ausarbeitungsstrategien</i> (nach dem Lesen)	<p><i>Vorwissen und Textinformationen koppeln:</i> Fragen stellen wie „Was habe ich Neues gelernt?“ – „Was hätte ich in der Situation getan?“</p> <p><i>Auf den Text reagieren:</i> Gedanken zum Text ausdrücken wie „Diese Stelle gefällt mir, weil ...“ – „An dieser Stelle kann etwas nicht stimmen, weil ...“</p>	<p><i>Auf den neuen Kenntnisstand reagieren:</i> In der Anschlusskommunikation sich darüber Klarheit verschaffen, ob die neuen Kenntnisse auch tragfähig sind, und antizipieren, wie sie in Zukunft erweitert, vertieft und angewendet werden können</p> <p><i>Den Text beurteilen:</i> In der Anschlusskommunikation die eigenen Affekte und Emotionen thematisieren und die wahrgenommene Sinnhaftigkeit, logische Nachvollziehbarkeit und rhetorische Qualität des Textes diskutieren</p>

### Durchführung

Führen Sie mit jüngeren Schülern ein Interview nach den folgenden Leitfragen durch; älteren Schülern können Sie diese Fragen zur schriftlichen Erläuterung geben:

**Leitfragen**

- Was machst du, wenn du beim Lesen auf ein Wort triffst, das du nicht verstehst?
- Was machst du, wenn du nicht sicher bist, ob du einen ganzen Satz oder einen ganzen Textabschnitt verstanden hast?
- Du sollst für ein Unterrichtsfach wie Biologie und Physik oder Geschichte und Erkunde einen Text lesen. Was machst du, um die Textinhalte zu lernen und zu behalten?
- Was machst du vor dem Lesen eines Textes, um ihn besser verstehen zu können?
- Warum liest du manchmal eine Textstelle noch einmal, die du schon gelesen hast?
- Woran kann es deiner Meinung nach liegen, dass du beim Lesen manchmal nicht mitbekommst, ob du den Text auch richtig verstanden hast?
- Was machst du bei einem Text, der dich interessiert, um ihn besser zu verstehen?
- Was machst du bei einem Text, der dich nicht so interessiert, um ihn trotzdem zu verstehen?
- Wie stellst du beim Lesen fest, welches die wichtigen und welches die nicht so wichtigen Informationen sind?
- Was geht dir für gewöhnlich nach dem Lesen eines Textes durch den Kopf?

**Auswertung**

Stellen Sie fest, welche konkreten Strategien die Schüler angeführt haben (Vorwissen aktivieren, Textkontext ausnutzen, Pausen zum Überlegen einlegen, Text überfliegen, Fragen stellen usw.), und ordnen Sie diese den Kategorien „vor dem Lesen“, „während des Lesens“ und „nach dem Lesen“ zu.

Sie bekommen auf diese Weise einen Überblick, auf welche Kategorien Ihre Schüler Wert legen und in welchem Maße einzelne Kategorien ausdifferenziert sind.

Planungsstrategien	Monitorstrategien	Ausarbeitungsstrategien
Strategie x ...	Strategie y ...	Strategie z ...
Summe Strategien:	Summe Strategien:	Summe Strategien:



## Literatur

- Afflerbach (2007) = Afflerbach, Peter: *Understanding and Using Reading Assessments, K-12*. Newark, Delaware.
- Baumann (2003) = Baumann, Monika: Lesetests. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 2. Paderborn u. a., 862–882.
- Black/Wiliam (1998) = Black, Paul/Wiliam, Dylan: *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappa 80, 139–148.
- Blesi (1986) = Blesi, Pankraz: Lernen an Lesefehlern. In: Meiers, Kurt (Hrsg.): *Fibeln und erster Leseunterricht*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, 16–27.
- Boueke / Schülein (1988) = Boueke, Dietrich / Schülein, Frieder: *Story grammars*. In: *Wirkendes Wort* 1.
- Christmann / Groeben (1999) = Christmann, Ursula / Groeben, Norbert: *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München, 145–223.
- Clay (1985) = Clay, Marie: *The Early Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth.
- Clay (1979) = Clay, Marie: *Concepts about Print*. In: Dies.: *Sands or Stones*. Auckland, New Zealand.
- Donovan/Smolkin (2002) = Donovan, Carol A. / Smolkin, Laura B.: *Children's Genre Knowledge: An Examination of K-5 Student's Performance on Multiple Tasks Providing Different Levels of Scaffolding*. In: *Reading Research Quarterly* 37, 4, 428–465.
- Garbe / Holle (2009) = Garbe, Christine / Holle, Karl: *Merkmale guter Förderkonzepte für „Adolescent Struggling Readers“*. Erste Ergebnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia: *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, 269–282.
- Goodman (1965) = Goodman, Kenneth S.: *A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading*. In: *Elementary English*, 42, 639–643.
- Harris/Hodges (1995) = Harris, Theodore L. / Hodges, Richard E. (Hrsg.): *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware.
- Hoffman, James V. et. al. (2003): *High-Stakes-Assessment in the Language Arts: The Piper Plays, the Players Dance, but Who pays the Price?* In: Flood, J. et al.: *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 2<sup>nd</sup> Ed. London, 619–657.
- Holle (2006a) = Holle, Karl: *Flüssiges und phrasiiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise*. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung*. Baltmannsweiler, 87–119.
- Holle (2006b) = Holle, Karl: *Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit – Vorschlag für eine begriffliche Unterscheidung im Rahmen einer prozess- und strategieorientierten Didaktik sprachlichen Handelns*. In: Peyer, Ann / Kurzrock, Tanja (Hrsg.): *Sprachreflexion im medialen Umfeld*. Lüneburg, 112–245.
- Holle (2009) = Holle, Karl: *Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen*. In: Garbe, Christine / Jesch, Tatjana / Holle, Karl: *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn, 103–166.
- Holle (i.D.) = Holle, Karl (im Druck): *Strukturen von erzählenden Texten. Zum didaktischen Nutzen von story grammars*.
- Israel (2007) = Israel, Susan E.: *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark, Delaware.
- Johnston (1984) = Johnston, Peter: *Assessment in Reading*. In: Barr, Rebecca / Kamil, Michael L. / Mosenthal, Peter B. (Hrsg.): *Handbook of Reading Research*, Vol. 1. White Plains N.Y., 147–184.
- Lenhard / Schneider (2009) = Lenhard, Wolfgang / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen.
- Pressley (2000) = Pressley, Michael: *What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of?* In: Kamil, Michael L. et al. (Hrsg.): *Handbook of Reading Research*. 3<sup>rd</sup> Vol., London, 545–562.
- Rosebrock (2007) = Rosebrock, Cornelia: *Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze, 50–65.
- Rosebrock/Nix (2008) = Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler.
- Sturtevant (2006) = Sturtevant, Elizabeth et al.: *Principled Practices of Adolescent Literacy. A Framework for Instruction and Policy*. London.
- Sulzby (1985) = Sulzby, Elizabeth: *Children's emergent reading of favourite story-books: A developmental study*. In: *Reading Research Quarterly* 20, 458–481.
- Willenberg (2007) = Willenberg, Heiner: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes*. Baltmannsweiler.