

Leni 1-4

Formative Erfassung der Leseleistungen für die
Klassenstufen 1-4

Manual



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Inhalt

Abbildungsverzeichnis 3

Tabellenverzeichnis 3

Kurzinformation 4

1. Theoretische Grundlagen 5

1.1 Zielstellung 5

1.2 Exkurs: Klassifikation und Epidemiologie der Lese-Rechtschreibstörung bzw. der isolierten Lesestörung: Was soll verhindert werden? 5

2 Theoriebasierte Testentwicklung 6

2.1 Vorläuferfähigkeit: die Phonologische Bewusstheit 6

2.2 Leseverständnis 7

2.3 Lesegeschwindigkeit 10

3 Aufbau und Inhalt 11

3.1 Gestaltung der CBM als Gruppenverfahren 11

3.2 Vorgehen zur Itemauswahl und endgültige Aufgabenformate 11

 3.2.1 Anlautebene 12

 3.2.2 Silbenebene 13

 3.2.3 Wortebene 13

 3.2.4 Satzebene 13

 3.2.5 Textebene 14

4 Testanwendung 15

4.1 Anwendungszeitraum und Zielgruppe 15

4.2 Auswertung und Interpretation 16

 4.2.1 Onlineauswertung 16

 4.2.2 Manuelle Auswertung 16

5 Testgütekriterien 16

5.1 Reliabilität 16

5.2 Validität 16

5.3 Normierung 16

6 Literaturverzeichnis 17

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konstrukt der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (Schnitzler, 2008, S. 20) 7

Abbildung 2: Zwei-Wege-Modell (Scheerer-Neumann, 2018, S. 60)..... 8

Abbildung 3: Vereinfachtes Modell des Lesenlernens und der Bedeutung des Hörverstehens für die Entwicklung der Lesefertigkeiten (Marx & Jungmann, 2000) 9

Abbildung 4: Beispielaufgabe Anlautebene 12

Abbildung 5: Beispielaufgabe Silbenebene 13

Abbildung 6: Beispielaufgabe Wortebene 13

Abbildung 7: Beispielaufgabe Satzebene..... 13

Abbildung 8: Beispielaufgabe Textebene 14

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Genaue Klassenzuordnung der Items..... 12

Tabelle 2: Anwendungszeitraum der einzelnen Untertests verteilt auf die Klassenstufe 1 bis 4..... 15

Kurzinformation

| | |
|----------------------------------|---|
| Diagnostische Zielsetzung | Erfassung der Entwicklung im Bereich Lesen über die Grundschulzeit (Klasse 1 bis 4) bei allen Kindern |
| Anwendungsbereiche | Grundschulunterricht Deutsch Lesen |
| Aufbau | <p>Anlautebene: 10 Verfahren mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad (1. Schuljahr)</p> <p>Silbenebene: 6 gleich schwere Verfahren (2. Hälfte des 1. Schuljahres) 5 gleich schwere Verfahren (1. Hälfte des 2. Schuljahres)</p> <p>Wortebene: 6 gleich schwere Verfahren (2. Hälfte des 1. Schuljahres) 10 gleich schwere Verfahren (2. bis 4. Schuljahr)</p> <p>Satzebene: 10 gleich schwere Verfahren (2. bis 4. Schuljahr)</p> <p>Textebene: 10 gleich schwere Verfahren (3. bis 4. Schuljahr)</p> |
| Anwendungszeitraum | Vierwöchentlich über den gesamten Grundschulzeitraum hinweg |
| Durchführung | Gruppen- und Einzeltestung im Klassenkontext durch die Lehrkraft im Bereich Deutsch |
| Auswertung | Onlinebasiert (empfohlen) Per Hand (möglich) |
| Normen | -- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt -- |
| Reliabilität | -- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt -- |
| Validität | -- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt -- |

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Zielstellung

Um den Lernfortschritt der Kinder darzustellen, und damit Kinder mit Problemen im Bereich Lesen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Fördermaßnahmen einzuleiten, eignen sich Verfahren zur Lernfortschrittsmessung. Insbesondere in kurzen Abständen durchgeführte Paralleltests bilden den Lernfortschritt im Bereich Lesen und somit die Effektivität der Unterrichtsmethoden, -materialien und der Fördermaßnahmen ab. Das Ziel der vorliegenden CBM (curriculum-based measurement) ist die kontinuierliche und zeitökonomische Erhebung der synthetischen Lesefähigkeit und des Leseverständnisses von SchülerInnen in den Klassen 1 bis 4 mit einem Gruppentestverfahren.

1.2 Exkurs: Klassifikation und Epidemiologie der Lese-Rechtschreibstörung bzw. der isolierten Lesestörung: Was soll verhindert werden?

Die ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2007) unterscheidet eine Lese- und eine Rechtschreibstörung (LRS) von einer isolierten Rechtschreibstörung, wobei auch das Vorliegen einer isolierten Lesestörung klinisch bekannt ist. Von einer isolierten Lesestörung wird gesprochen, wenn die Leseleistungen eines Kindes deutlich unter dem Niveau liegen, welches aufgrund seines Alters (Altersdiskrepanzkriterium), der allgemeinen Intelligenz (IQ-Diskrepanzkriterium) und der Beschulung zu erwarten ist. Ob eine Lesestörung vorliegt, wird anhand eines standardisierten Testverfahrens zur Messung der Lesegenauigkeit, der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses durchgeführt (Goodman & Scott, 2016, S. 299; Schulte-Körne & Remschmidt, 2003, S. 396). Bedingungsfaktoren für eine Lesestörung können mitunter in der psychosozialen Umgebung des Kindes vorzufinden sein. Aber auch eine deutliche Erblichkeit von Lesestörungen konnte nachgewiesen werden (Goodman & Scott, 2016, S. 303 f.).

Die Angaben zur Auftrittshäufigkeit einer LRS variieren in der Fachliteratur. Eine Lese-Rechtschreibstörung haben nach Böhme (1976) ca. 7% der Schüler, wobei 4% eine schwere Beeinträchtigung haben. Dabei sind Jungen ca. 2-3 Mal so häufig betroffen wie Mädchen. Wimmer und Kronbichler (2002) konnten in einer umfangreichen Untersuchung bei ca. 5% der Kinder eine isolierte Leseschwäche und bei ca. 7% der Kinder eine isolierte Rechtschreibschwäche nachweisen. Daraus resultierend können sich weitere Störungsbilder, wie beispielsweise externalisierende Verhaltensauffälligkeiten oder ein geringeres akademisches Selbstkonzept, erhebliche Beeinträchtigungen im schulischen und beruflichen Alltag sowie neurologische Entwicklungsstörungen und neuropsychologische Beeinträchtigungen (wie u.a. Links-Rechts-Verwechslung, schlechte Koordinationsfähigkeit oder motorische Impersistenz) ergeben (Goodman & Scott, 2016, S. 398 ff.).

Daher ist es umso wichtiger, Kinder mit Entwicklungsrisiken im Bereich Lesen bereits in einer frühen Phase der Schulzeit zu erfassen.

2 Theoriebasierte Testentwicklung

2.1 Vorläuferfähigkeit: die Phonologische Bewusstheit

Gelingt es Kindern die Prinzipien der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) zu verstehen, können sie damit eine phonologische Strategie erwerben. Damit ist es ihnen möglich, sich weniger vertraute Wörter zu erschließen. Mit zunehmender Flüssigkeit des Lesens können die Wörter überwiegend als Einheiten wahrgenommen werden (Goodman & Scott, 2016, S. 298).

Unter der phonologischen Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale und lautsprachliche Aspekte der Sprache zu richten. Dazu zählt weiterhin das Bewusstsein, dass Sprache in kleinere Einheiten zerlegt sowie zu größeren, komplexeren Einheiten zusammengesetzt werden kann (Rißling, Metz, Melzer & Petermann, 2011, S. 230). Die phonologische Bewusstheit ist eine Kernkomponente der metalinguistischen Bewusstheit und kann auch als allgemeine Fähigkeit, über Sprache reflektieren zu können, beschrieben werden. Neben der phonologischen Bewusstheit als eine Kernkomponente der metalinguistischen Bewusstheit, gibt es noch weitere Reflexionsebenen, wie die Wortbewusstheit, das Satzbewusstsein sowie die pragmatische Bewusstheit (Schnitzler, 2008, S. 7).

Die phonologische Bewusstheit lässt sich in zwei Dimensionen aufteilen: zum einen in die Größe der zu analysierenden sprachlichen Einheit und zum anderen in die Explizitheit der Operation (Schnitzler, 2008, S. 21).

Innerhalb der ersten Dimension wird die phonologische Bewusstheit nach Silben, Onset- und Reimeinheiten sowie Phonemen unterschieden. Silben können im Sprechfluss am besten erkannt werden. Aufgrund ihrer rhythmischen und prosodischen Markiertheit können sie am deutlichsten aus dem Sprachsignal herausgehört und auch isoliert ausgesprochen werden. Innersilbische Onset- und Reimeinheiten lassen sich schwerer als Silben erkennen. Kinderreime und Sprachspiele können erste Gelegenheiten bieten, sich spielerisch mit der gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen. Um Phoneme zu erkennen, ist ein hohes Abstraktionsvermögen nötig. Im Gegensatz zu Silben sind sie nicht rhythmisch im Sprechfluss markiert und kleiner als Onset- und Reimeinheiten. Phoneme existieren nur als abstrakte Informationseinheiten innerhalb der Sprachverarbeitung (Schnitzler, 2008, S. 22).

In der zweiten Ebene geht es um die Tiefe der Bewusstheit, die zur Lösung einer Aufgabe erforderlich ist (Explizitheit der Dimension). Unterschieden wird in vier Stufen: Identifizieren, Synthetisieren, Segmentieren und Manipulieren. Die Operation mit der geringsten Schwierigkeitsstufe ist das Identifizieren. Aufgabe ist, Einheiten im sprachlichen Material zu erkennen, zum Beispiel eine Laut-zu-Wort-Vergleichsaufgabe (z.B. Hörst du ein /p/ in Plan?). Synthetisieren und Segmentieren impliziert komplexe kognitive Verarbeitungsprozesse vom Leser. Dabei sollen Wörter entweder zusammengesetzt (z.B. T-a-n-t-e ergibt Tante) oder in ihre Laute zerlegt werden (z.B. Tante ergibt T-a-n-t-e). Ob nun das Synthetisieren oder das Segmentieren leichter zu bewältigen ist und welche Fähigkeit entsprechend zuerst erworben werden muss, darüber herrscht keine einheitliche Meinung. Die höchste Schwierigkeitsstufe besitzt die Operation der Manipulation. Es geht dabei um das Verändern von phonologischen Einheiten in einer vorgegebenen Weise. Diese Ebene wird als die schwerste angesehen, da sie die Anwendung

expliziten Sprachwissens sowie eine Vielzahl kognitiver Verarbeitungsschritte erfordert (z.B. das Vertauschen von Onsets, wie: „Tuch“ und „Bank“ wird zu „Buch“ und „Tank“) (Schnitzler, 2008, S. 23 ff.).

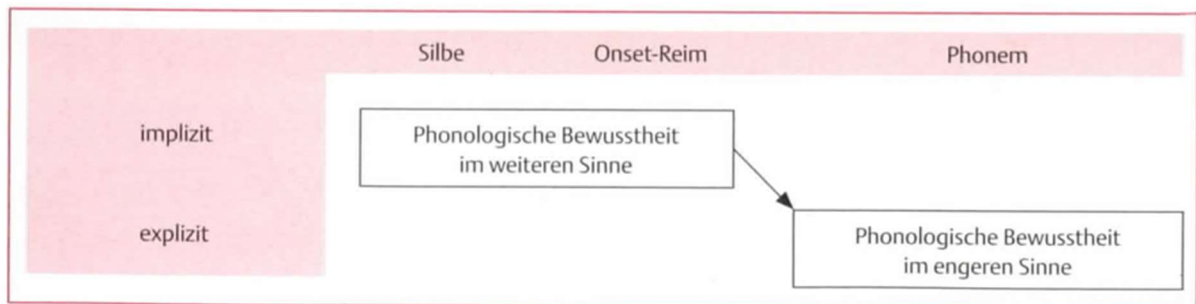


Abbildung 1: Konstrukt der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (Schnitzler, 2008, S. 20)

Wie Abbildung 1 zeigt, untergliedert sich die phonologische Bewusstheit im engeren (= schulisch) und im weiteren (= vorschulisch) Sinne (Düsing, 2016, S. 198). Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne geht es um die Handhabung von Phonemen als kleinste lautsprachliche Einheiten. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne meint das Erkennen von größeren sprachlichen Einheiten, wie Wörter, Silben und Reime und den Umgang mit diesen. Häufig erwerben Kinder phonologische Fähigkeiten im weiteren Sinne schon vor den ersten Lesefähigkeiten. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne wird dagegen erst maßgeblich mit der Schriftsprache erworben. Die phonologische Entwicklung wird als wichtiger Kernpunkt in der Sprachentwicklung und im Schriftspracherwerb angesehen. Sie hat jedoch während der gesamten Grundschulzeit einen hohen Stellenwert. Dies wird dadurch umso deutlicher, dass sich die Ausbildung von phonologischen Defiziten negativ auf die emotionale Entwicklung und psychische Gesundheit von Kindern auswirkt (Rißling et al., 2011, S. 230).

2.2 Leseverständnis

Wie sich das Leseverständnis eines Kindes entwickelt ist abhängig von der allgemeinen Entwicklung (Zeitpunkt und Geschwindigkeit verschiedener Determinanten im Verlauf des Leseerwerbs) sowie interindividuellen Unterschieden in den Entwicklungen (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018, S. 24).

Das Kind hat als Leser die Aufgabe, die Informationen, die vom Schreiber in einem Text enkodiert wurden, zu dekodieren. Dabei muss nicht nur jedes einzelne Wort in seiner Bedeutung dechiffriert werden, sondern in einen sinnvollen Zusammenhang mit den umgebenden Informationen (den anderen Wörtern, Sätzen und Textteilen) gebracht werden, um so mit individuellem Vorwissen die Informationen zu interpretieren (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018, S. 18).

Die Lesefähigkeit und die Entwicklung der allgemeinen Lesekompetenz werden zumeist über zwei große Perspektiven beleuchtet. Dazu zählen zum einen die Bottom-Up-Perspektive und die Top-Down-Perspektive (Walter, 2010, S. 11). Bei der Bottom-Up-Perspektive geht es um elementare Prozesse des Wortlesens, wonach Wörter mithilfe der kleinsten Struktureinheiten entschlüsselt werden. Die Top-Down-Perspektive zielt auf komplexere Informationsverarbeitungsleistungen ab, so gelingt es dem Leser schneller Hypothesen und

Sinnkonstruktionen zu generieren, um Schlussfolgerungen über den semantischen Gehalt eines Wortes zu schließen (Walter, 2010, S. 11; Düsing, 2016, S. 198 f.).

Als ein sehr bekanntes Modell der Bottom-Up-Perspektive wird das Zwei-Wege-Modell (Dual-Route-Model) des Lesens von Coltheart (1978) angesehen (Kirschhock, 2004, S. 26).

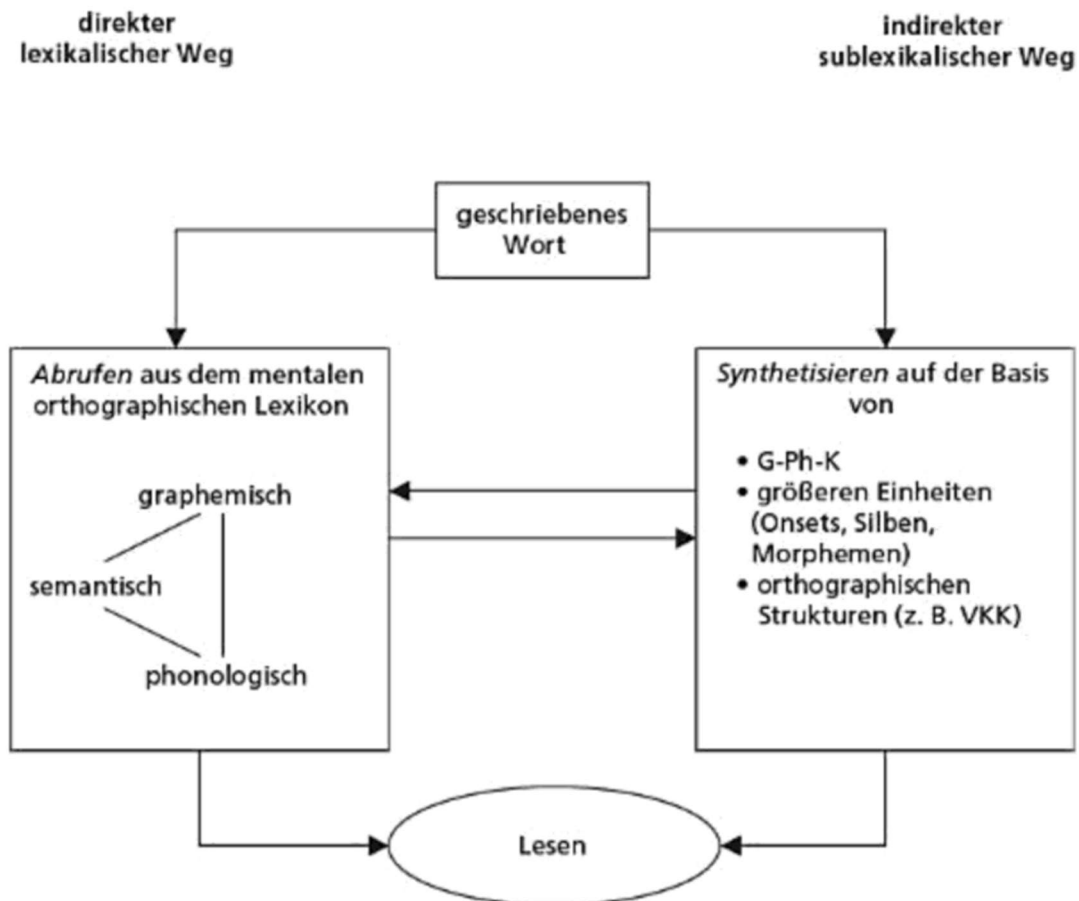


Abbildung 2: Zwei-Wege-Modell (Scheerer-Neumann, 2018, S. 60)

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, gibt es nach Scheerer-Neumann (2018) zwei Wege der Worterkennung. Über den direkten lexikalischen Weg wird angenommen, dass der Leser in seinem Langzeitgedächtnis Graphemenfolgen zu ganzen Wörtern bzw. Morphemen abspeichert. Diese können anschließend beim Lesen erkannt und aktiviert werden (Scheerer-Neumann, 2018, S. 60). Demnach ist der Leser dazu in der Lage, nicht mehr jedes einzelne Wort in seine einzelnen Bestandteile zerlegen zu müssen. Er sichert vielmehr bestimmte Wortbildelemente, um diese beim Lesen abrufen zu können. Dies führt dazu, dass der Lesevorgang flüssiger wird. Der indirekte Weg des Worterkennens umfasst das phonetische Lesen, dem zeitaufwändigen Lautieren im Sinne von Rekodieren und Dekodieren (Düsing, 2016, S. 198). Es geht also um das Erlesen von Graphemen und Phonemen sowie das Synthetisieren größerer schriftsprachlicher Einheiten, wie Silben und orthographischen Strukturen. Auch über den indirekten Weg kann auf das mentale sprachliche Lexikon zugegriffen werden. Das bietet dem Leser die

Möglichkeit, das gelesene Wort in seiner Sinnhaftigkeit zu dechiffrieren und bei Bedarf den erstellten phonologischen Code lexikalisch zu korrigieren (Scheerer-Neumann, 2018, S. 61).

Im „Simple View of Reading“-Ansatz wird davon ausgegangen, dass das Leseverstehen von den Teilfertigkeiten, der Worterkennung (Rekodieren und Dekodieren) und dem Hörverstehen abhängig ist (siehe Abbildung 3; Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018, S. 18), da der Leser die gleichen sprachlichen Funktionen nutzt wie der Hörer (Walter, 2010, S. 11). Marx und Jungmann (2000) definieren das Hörverstehen „als die Fertigkeit, sprachliche Informationen auf der Wortebene zur Ableitung von Satz- und Textinterpretationen über das Ohr zu nutzen“. Demnach können sich Schwächen im Hörverstehen nachteilig auf das Leseverstehen auswirken (Marx, 2016, S. 45).

Wie Marx (2016) sowie Marx und Jungmann (2000) aufzeigen, gelten die Effekte des Hörverstehens auf das Leseverstehen als gut belegt.

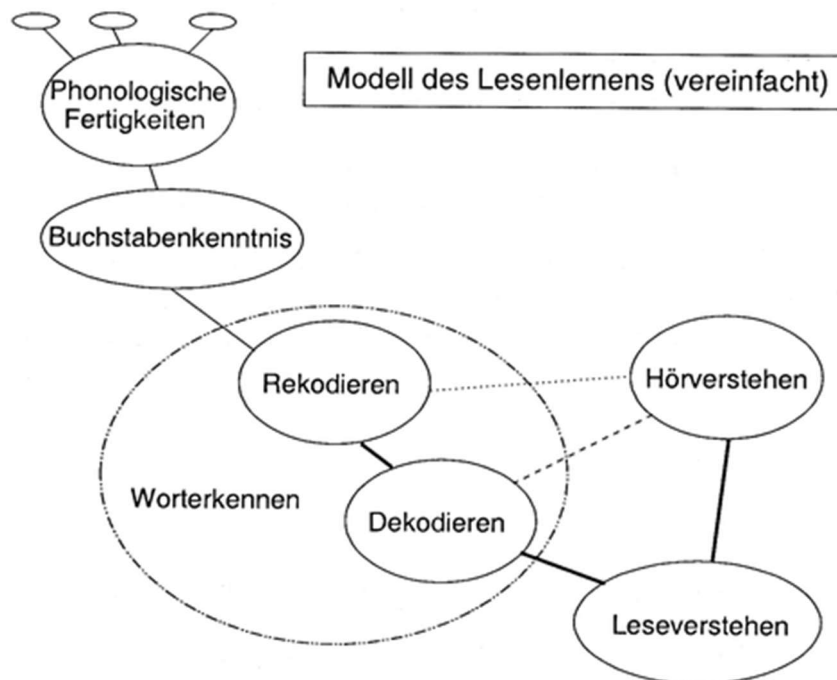


Abbildung 3: Vereinfachtes Modell des Lesenlernens und der Bedeutung des Hörverstehens für die Entwicklung der Lesefertigkeiten (Marx & Jungmann, 2000)

Diese beiden grundlegenden Fähigkeiten sind nach der Annahme des „Simple View of Reading“-Ansatzes multiplikativ miteinander verbunden (Marx, 2016, S. 44). Demnach muss wenigstens einer der beiden Faktoren minimal vorhanden sein, da keine der beiden Fähigkeiten das vollständige Fehlen der anderen kompensieren kann (Knoepke, Richter, Isberner, Neeb & Neumann, 2013, S. 258). Ist demnach das Hörverstehen zu Beginn der Grundschulzeit vollkommen ausgebildet, sollte das Verstehen von Sätzen und Texten problemlos sein. Dabei muss jedoch vorerst das Erlesen und Verstehen von einzelnen Wörtern beherrscht werden. Marx und Jungmann (2000) schlussfolgern daraus, dass „das Fertigniveau im Leseverstehen dem im Hörverstehen anzugleichen ist, wobei die Hürde, die es zu überwinden gilt, das Worterkennen darstellt“ (Marx & Jungmann, 2000).

Der Worterkennung messen auch Lenhard, Lenhard und Schneider (2018, S. 19) eine wesentliche Bedeutung zu. Demnach ist für die Autoren das Hauptziel des Lesens das inhaltliche Verständnis des schriftlichen Materials. So fixiert der geübte Leser jedes einzelne Wort kurzfristig und springt anschließend mittels einer Sakkade zum nächsten Wort. Für den Leseanfänger hingegen ist die Worterkennung nicht so einfach. Hier wird das Wort in einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen, die einen bestimmten Laut repräsentieren, geteilt. Beim nicht automatisierten Leseprozess wird die „phonologische Struktur eines Wortes also mittels phonologischer Rekodierung der Grapheme seriell rekonstruiert“ (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018, S. 19). Nur wenn dieser Prozess gelingt, wird das Gelesene auch verstanden (dekodiert). Für das Satzverständnis spielt die Syntax eine wichtige Rolle. Dabei wird innerhalb der Sprachforschung zwischen der Oberflächenstruktur (unmittelbar beobachtbare Abfolge von Wörtern) und der Tiefenstruktur (verschachtelte Beziehungen zwischen den Wörtern und Wortgruppen) differenziert. Beim Verstehen ganzer Texte müssen die einzelnen Sätze zuerst analysiert und anschließend, durch die Verknüpfung sog. Kohäsionsmittel, zu einem Gesamtbild verbunden werden (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2018, S. 18 ff.).

2.3 Lesegeschwindigkeit

Neben dem Leseverständnis ist ebenfalls die Lesegeschwindigkeit ein Hauptindikator zur Operationalisierung der Leseleistung eines Schülers. Demnach werden SchülerInnen in Leseverfahren daraufhin überprüft, wie viel Zeit sie zum Lesen eines Textes oder von Wortlisten benötigen (Tischler, Daseking & Petermann, 2013, S. 216). Nach Rosebrock und Nix (2006, S. 96) liegt eine durchschnittliche Lesegeschwindigkeit bei ca. 250 gelesenen Wörtern pro Minute (wpm). Erreicht ein Leser durchschnittlich ca. 300-350 wpm, gilt er als geübter Leser sowie mit ca. 150 wpm als schwacher Leser. Ihnen zur Folge ergeben sich aus einer zu langsamen Lesegeschwindigkeit auch Verständnisprobleme, da nicht genügend (detaillierte) Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können. Denn „eine kohärente Vernetzung der verschiedenen Informationen im Zuge der Generierung eines mentalen Modells des gelesenen Satzes oder Textabschnittes ist so nicht möglich“ (Rosebrock & Nix, 2006, S. 96). Um also die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen, sehen Tischler, Daseking und Petermann (2013, S. 217) die Entwicklung der Automatisierung als die Hauptursache an, „da das mühevoll Entschlüsseln und Zusammensetzen von Wortteilen durch die Fähigkeit der Erfassung von größeren Einheiten ersetzt wird und somit eine drastische Verkürzung der Informationsverarbeitungszeit nach sich zieht“ (S. 217). Sind Informationsverarbeitungsprozesse noch nicht automatisiert, legt der Leser zu viel Aufmerksamkeit auf das Dekodieren, wodurch sich der Leser nicht mehr ausreichend an das Gelesene erinnern kann (Tischler, Daseking & Petermann, 2013, S. 217). Neben der Dekodiergenauigkeit und dem Automatisierungsgrad sieht Nix (2011, S. 84) jedoch noch weitere Einflussfaktoren, die auf die Lesegeschwindigkeit wirken. Dazu zählen der Lesezweck, die Art der gegebenen Leseinstruktion, der Bekanntheitsgrad des Textes, der inhaltliche Kontext, das Textformat und der syntaktisch und semantisch definierbare Schwierigkeitsgrad (Nix, 2011, S.84). Wichtig ist zumindest in einer anschließenden Förderung, dass man beim Kind kein absolut hohes Lesetempo anzustreben versucht, sondern eine flexible grundlegende Lesegeschwindigkeit. Nur so gelingt es ihm auch, situativ auf die jeweiligen Textgegebenheiten reagieren zu können (Rosebrock & Nix, 2006, S. 96).

3 Aufbau und Inhalt

3.1 Gestaltung der CBM als Gruppenverfahren

Nach Walter (2010, 2013) sollten die vorliegenden CBM durch folgende Kennzeichen charakterisiert sein:

- Anwendung der Untertests schnell (innerhalb von drei Minuten) und unkompliziert
- In einem engmaschigen Turnus (hier: vierwöchentlich) anzuwenden, da ausreichend Paralleltests vorhanden sind
- Anwendbar als Gruppenverfahren zur Erfassung der Entwicklung der Lesekompetenz aller SchülerInnen einer Schule oder Klasse
- Kurzfristige Veränderungen der Leistungspotenziale sollen bei SchülerInnen sensibel erfasst werden
- Vorbeugende Wirkung von Lernstörungen
- Klassische Testgütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität sowie die Änderungssensibilität müssen gegeben sein

3.2 Vorgehen zur Itemauswahl und endgültige Aufgabenformate

Nach dem Strukturmodell für flüssiges Lesen nach Wember (1999) werden vier Ebenen (Rekodieren, Dekodieren, Satzverstehen und Textverstehen) im Laufe des Leselehrganges nacheinander behandelt, laufen später aber integriert ab. In Anlehnung daran wurden für die CBM im Bereich Lesen folgende zu messende Konstrukte festgelegt:

1. Lesen auf Anlautebene (beginnende P-G-K),
2. Lesen auf Silbenebene (Nutzung der Wortsegmentierung),
3. Lesen auf Wortebene (Sichtwortschatz, rekodierendes Lesen von Pseudowörtern),
4. Lesen auf Satzebene und sich für ein passendes Wort entscheiden (Leseverständnis, Nutzen von Satzstrukturen),
5. Lesen auf Textebene (Leseverständnis, Erkennen von Textzusammenhängen)

Um Aufgabenformate zu finden, die das Lesen auf Anlaut-, Silben-, Wort-, Satz- und Textebene mittels eines Gruppentests überprüfbar machen, wurden zahlreiche gängige Unterrichts- und Fördermaterialien für das Fach Deutsch in der Grundschule sowie aktuelle Lesetestverfahren gesichtet. Überprüft wurden die verschiedenen Formate in einer Voruntersuchung anhand einer kleinen Stichprobe (N = 533). Generiert wurde der Itempool auf der Grundlage des Mindestwortschatzes des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV. Ergänzt wurde dieser durch die 100 häufigsten Wörter sowie dem altersangemessenen Wortschatz aus verschiedenen Lesebüchern und Fibeln zu verschiedenen Themenbereichen, wie u. a. Freizeit, Familie, öffentlicher Raum, Schule, Tiere. Die Kategorisierung des Gesamtwortschatzes wurde nach verschiedenen Gesichtspunkten und Phänomenen vorgenommen, wie: Wortarten; Kennwerte (Buchstabenanzahl, Silbenanzahl, Graphemanzahl); phonologische Besonderheiten (Lauttreue, langer Vokal, Diphthonge, st/sp initial, Mehrfachgraphem, Endungen,

Mehrfachkonsonanzen); morphologische Besonderheiten (ie, Umlaute/Zwielaute, Auslautverhärtungen, Zusammensetzungen) und orthographische Besonderheiten (Vokaldehnungen, Konsonantenverdopplung, tz/ck, Vorsilben, Nachsilben, Substantivnachsilben, Ausnahmen). In der anschließend durchgeführten Prä-Pilotierung (N = 4.268) wurde die Aufgabenanzahl entsprechend der durchschnittlichen Itembearbeitungsmenge festgelegt. Die genaue Zuordnung zu den Klassenstufen (siehe Tabelle 1) war bereits durch den Mindestwortschatz gegeben. Darüber hinaus wurden viele spezielle orthographische Phänomene sowie sp/st, tz/ck erst im Wortschatz der Klassen 3 und 4 überprüft und aufgrund einer zu geringen Wortanzahl aus den Klassenstufen 1 und 2 weitestgehend gestrichen. Ebenfalls werden Fremdwörter erst in Klasse 4 getestet. Ansonsten fand die Zuordnung nach Wortlänge und Silbenanzahl sowie nach Zufallsfunktion statt.

Tabelle 1: Genaue Klassenzuordnung der Items

| | |
|----------|---|
| Klasse 1 | Nomen, Verben, Zahlwörter, 3-10 Buchstaben, 1-3 Silben, keine Nachsilben, keine Substantivnachsilben, keine Ausnahmen außer v |
| Klasse 2 | Nomen, Verben, Adjektive und andere, 3-10 Buchstaben, 1-3 Silben, keine Substantivnachsilben, keine Ausnahmen außer v |
| Klasse 3 | alle Wortarten, 3-18 Buchstaben, 1-5 Silben, keine Fremdwörter |
| Klasse 4 | alle Wortarten, 2-20 Buchstaben, 1-6 Silben, alle Phänomene |

3.2.1 Anlautebene

Nach der bereits oben erwähnten Voruntersuchung wurde sich im endgültigen Aufgabenformat dazu entschieden, Bilder nur noch in der Anlautebene zu benutzen, um einem Bahnungseffekt entgegenzuwirken und die reine phonologische Rekodierung abzufragen. Ebenfalls stehen aufgrund der Eindeutigkeit für die Kinder nur Großbuchstaben zur Auswahl. Demzufolge haben die Kinder unter Vorgabe eines Bildes (siehe Abbildung 4), welches von der Lehrkraft laut vorgelesen wird, aus vier Auswahlmöglichkeiten (ähnlich aussehende Grapheme, die aber nicht das gleiche Phonem abbilden) eine Antwortmöglichkeit. Dabei wurden die zwei gängigsten Anlautbilder der genutzten Fibeln zu allen 26 Buchstaben sowie den Graphemen (au, sch, ei, eu, sp, st, pf) ausgewählt.

Womit beginnt das Wort? Kreuze an.

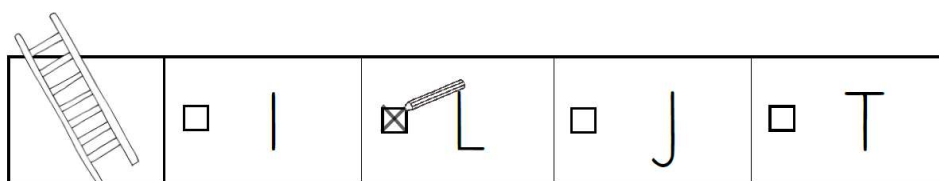


Abbildung 4: Beispielaufgabe Anlautebene

3.2.2 Silbenebene

Bei der Silbenebene werden zwei-bis dreisilbige Wörter abgefragt (siehe Abbildung 5). Nach der Vorgabe der ersten bzw. der ersten zwei Silben soll aus drei optisch teilweise ähnlichen Antwortmöglichkeiten, wovon zwei Pseudowörter ergeben, die passende Endsilbe ausgewählt werden.

Kreuze die passende Silbe an.

| | | |
|-----|-------------------------------------|-----|
| Fül | <input type="checkbox"/> | ter |
| | <input type="checkbox"/> | mer |
| | <input checked="" type="checkbox"/> | ler |

Abbildung 5: Beispielaufgabe Silbenebene

3.2.3 Wortebene

Wie die Abbildung 6 zeigt, wurde auch bei der Wortebene mit Pseudowörtern gearbeitet. Demnach sollen die Kinder aus vier Antwortmöglichkeiten (ein Zielwort, drei optisch ähnliche Pseudowörter als Ablenker) das richtige Zielwort auswählen.

Kreuze das richtige Wort an.

| | | | |
|--------------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Maelr | <input checked="" type="checkbox"/> Maler | <input type="checkbox"/> Melar | <input type="checkbox"/> Mlaer |
|--------------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|

Abbildung 6: Beispielaufgabe Wortebene

3.2.4 Satzebene

Auf der Satzebene (siehe Abbildung 7) müssen die Kinder aus vier (meist optisch ähnlichen) Realwörtern das kontextuell passende Wort auswählen, um den Satz richtig zu vervollständigen.

Kreuze das passende Wort an.

| | | | | | |
|-------|-------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Heute | <input type="checkbox"/> Aber | <input checked="" type="checkbox"/> Abend | <input type="checkbox"/> Abenteuer | <input type="checkbox"/> Abfall | gehe ich früh schlafen. |
|-------|-------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|

Abbildung 7: Beispielaufgabe Satzebene

3.2.5 Textebene

Für die Textebene wurden 20 Lesetexte (Textlänge: 200-300 Wörter) rund um die Leitfigur „Leni, die Leseratte“ erstellt, um den Kindern eine Möglichkeit der Identifikation zu geben und in jedem Test einen gewissen Wiedererkennungswert zu haben. Zur Klassifizierung der für die CBM konzipierten Lesetexte wurden sowohl der Lesbarkeitsindex (LIX) als auch der FLESCHE-Index genutzt. Weitere lesetechnisch bedeutsame Textmerkmale sind die durchschnittliche Wortlänge, die durchschnittliche Satzlänge und der Type-Token-Ratio-Index (Wember, 1999). Die Überprüfung des Leseverständnisses geschieht mittels der maze-Technik (Walter, 2013). Demzufolge sollen Texte für ca. eine bis drei Minuten leise gelesen werden. Wie in Abbildung 8 ersichtlich, muss in einem Text bei jedem siebten Wort aus drei Antwortmöglichkeiten das passende ausgewählt werden. Dabei dürfen die Ablenker jedoch kein grammatisches Wissen abfragen (Walter, 2013, S. 12).

Leni geht, wie jeden Abend, um Uhr ins Bett. Die kle

Abbildung 8: Beispielaufgabe Textebene

4 Testanwendung

4.1 Anwendungszeitraum und Zielgruppe

CBM Lesen wurde für die Klassenstufen 1 bis 4 entwickelt. Im Laufe eines Schuljahres können die CBM vierwöchentlich eingesetzt werden, um kontinuierlich die Entwicklung der Lesekompetenzen abzubilden und überprüfen zu können. Damit ergeben sich pro Klassenstufe zehn Messzeitpunkte. Zielgruppe für den Einsatz der Lese CBM sind alle SchülerInnen eines Klassenverbandes der Klassenstufen 1 bis 4 (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Anwendungszeitraum der einzelnen Untertests verteilt auf die Klassenstufe 1 bis 4

| Klasse 1 | | Klasse 2 | | Klasse 3 | Klasse 4 |
|--|-------------------------|--------------------------|------|---|---|
| 1.HJ | 2.HJ | 1.HJ | 2.HJ | | |
| Anlautebene | | | | | |
| 10 CBM, aufsteigender Schwierigkeitsgrad 12-24 Items, entsprechend Reihenfolge der Buchstabeneinführung | | | | | |
| Silbenebene | | | | | |
| | 6 CBM, jeweils 25 Items | 5 CBM, jeweils 32 Items | | | |
| Wortebene | | | | | |
| | 6 CBM, jeweils 25 Items | 10 CBM, jeweils 29 Items | | 10 CBM, jeweils 29 Items | 10 CBM, jeweils 39 Items |
| Satzebene | | | | | |
| | | 10 CBM, jeweils 27 Items | | 10 CBM, jeweils 29 Items | 10 CBM, jeweils 31 Items |
| Textebene | | | | | |
| | | | | 10 CBM, Itemanzahl entsprechend der Textlänge (31-38 Items) | 10 CBM, Itemanzahl entsprechend der Textlänge (30-39 Items) |

Für jeden Aufgabentyp wurden strukturgleiche Parallelformen entwickelt. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, bildet die Anlautebene eine Ausnahme. Entsprechend der durchschnittlichen Reihenfolge der Buchstabeneinführung steigt die Itemanzahl sukzessive und orientiert sich an der Reihenfolge der Buchstabeneinführung gängiger Fibel- und Erstleselehrwerke (12 bis 24 Items).

4.2 Auswertung und Interpretation

4.2.1 Onlineauswertung

Die CBM können auf der Internetplattform www.lernverlaufsdagnostik.de für jeden einzelnen Schüler anhand einer Auswertungsmaske online ausgewertet werden

4.2.2 Manuelle Auswertung

Soll die CBM des Schülers per Hand ausgewertet werden, befinden sich im Anhang für jeden Aufgabentyp Auswertungsschablonen, welche für die Auswertung genutzt werden können.

5 Testgütekriterien

5.1 Reliabilität

-- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt --

5.2 Validität

-- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt --

5.3 Normierung

-- Angaben werden im Rahmen einer neuen Auflage ergänzt --

6 Literaturverzeichnis

- Böhme, G. (1976). *Hör- und Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Fischer.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2007). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel 5 (F). Klinisch diagnostische Leitlinien*. Bern: Huber.
- Düsing, E. (2016). Arbeitsfeld Lesen. In C. Goer, K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 194-218). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Goodman, R. & Scott, S. (2016). *Kinder und Jugendpsychiatrie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Kirschhock, E. M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoepke, J., Richter, T., Isberner, M. B., Neeb, Y. & Naumann, J. (2013). Leseverstehen= Hörverstehen X Dekodieren? Ein stringenter Test der Simple View of Reading bei deutschsprachigen Grundschulkindern. In A. Redder, S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 256-276). Münster: Waxmann Verlag.
- Lenhard W., Lenhard A. & Schneider W. (2018). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version 2* (2., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Marx, A. (2016). *Hören und Verstehen: Struktur und Determination des Hörverstehens bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache*. Doktorarbeit. Berlin.
- Marx, H. & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 81-93. <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026//0049-8637.32.2.81>
- Nix, D. (2011). Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa Verlag.
- phonologischen Bewusstheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (4), 229-235.
- Rißling, J., Metz, D., Melzer, J. & Petermann, F. (2011). Langzeiteffekte einer kindergartenbasierten Förderung der
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-112.
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schnitzler, C.D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (2003). Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. *Deutsches Ärzteblatt*, 7, 396-406.
- Tischler, T., Daseking, M. & Petermann, F. (2013). Effekte der Schulform auf die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit. *Diagnostica*, 59(4), 215-226.
- Walter J. (2010). *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2013). *VSL. Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Wember, F. (1999). Besser lesen mit System: ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand.
- Wimmer, H. & Kronbichler, M. (2002). Legasthenie: Neurokognitive Erklärungen auf dem Prüfstand. In G. Schulte-Körne (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte (89-100)*. Bochum: Winkler.