



Individuelle Lernstandsanalysen

LEHRERHEFT
Deutsch

3

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304
Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Projektleitung:

Katrin Liebers

Erziehungswissenschaftliche Beratung:

Annedore Prengel

Autorinnen:

Gerheid Scheerer-Neumann, Carola D. Schnitzler, Anita Hübner,
Evelyn Mühlbauer, Christiane Ritter

Layout:

Christa Penserot, Nadine Boyde

Zeichnungen:

Verena Fischer

Gesamtherstellung:

Druckerei Gieselmann, 14558 Nuthetal
Tel.: 033200 - 80120, E-Mail: gieselmanndruck@potsdam.de

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; 2010
2. Auflage

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS). Die Materialien Individuelle Lernstandsanalysen (ILeA) werden vom LISUM im Auftrag des MBS herausgegeben. Sie stellen jedoch keine verbindliche amtliche Verlautbarung des MBS dar.

ISBN 978-3-940987-41-9

I L e A 3

Individuelle Lernstandsanalysen

**Deutsch
Lehrerheft**

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 7 |
| 1 Ziele von ILeA | 8 |
| 2 ILeA Deutsch – Leseaufgaben 3 | 9 |
| 2.1 Übersicht zu dem ILeA-Leseverfahren | 9 |
| 2.2 Lesen lernen als Entwicklungsprozess | 11 |
| 2.3 ILeA-Lesegegeschwindigkeitsanalyse zur Ermittlung von basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene | 14 |
| 2.4 ILeA-Leseverständnisanalyse zur Ermittlung höherer Lesefähigkeiten auf der Textebene..... | 21 |
| 2.5 Pädagogische Angebote | 28 |
| 3 ILeA Deutsch – Rechtschreibaufgaben 3 | 32 |
| 3.1 Übersicht zum ILeA-Rechtschreibverfahren | 32 |
| 3.2 Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung als Bezugsrahmen für die pädagogische Diagnostik beim Schriftspracherwerb..... | 33 |
| 3.3 Die Konzeption der ILeA-Rechtschreibaufgaben 3 (ILeA-RA 3)..... | 39 |
| 3.4 Zielstellungen und Beschreibung der Aufgabenserie ILeA-RA 3 | 43 |
| 3.5 Zeitpunkte und Modalitäten zur Durchführung der ILeA-Rechtschreibaufgaben | 46 |
| 3.6 Auswertung und die Entwicklung von individuellen Lernplänen | 46 |
| 3.7 Pädagogische Angebote | 47 |
| Anhang | 55 |

Vorwort

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

wir freuen uns, Ihnen die ILeA-Materialien für das Fach Deutsch übergeben zu können. Die Materialien wurden von einer Projektgruppe entwickelt, in der Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen eng zusammengearbeitet haben: praxiserfahrene Lehrerinnen sowie Mitarbeiterinnen aus dem Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, der Schulverwaltung und der Wissenschaft. Die Materialien für das Fach Deutsch wurden in den vergangenen Schuljahren an Grundschulen im Land Brandenburg erprobt, evaluiert und ausgewertet. Verbesserungsvorschläge, die hierbei deutlich wurden, sind in die vorliegende Fassung eingeflossen.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg hat diese Materialien für die Schule so weiterentwickelt, dass Lehrerinnen und Lehrer praxisnah darin unterstützt werden, einen Unterricht zu gestalten, in dem die Lernerfolge aller Kinder im Mittelpunkt stehen. Für den Lernerfolg ist oft entscheidend, dass das Maß an Unterstützung und Lenkung durch die Lehrkraft den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes entspricht. Deshalb sind differenzierte Kenntnisse über die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler unerlässlich. Das Material soll dazu beitragen, dass Lehrkräfte auf möglichst zeitsparende und praxistaugliche Weise die Lernausgangslage der Kinder ihrer Klassen erfassen, verstehen und dokumentieren. Auf der Basis einer möglichst genauen Kenntnis der Lernausgangslagen können individuelle Lernpläne entwickelt und es kann ein erfolgreicher Unterricht für alle Kinder gestaltet werden.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viele nützliche Anregungen für die individuelle Förderung der Kinder in Ihrer Klasse.

Dr. Roswitha Röpke
Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung
Grundschule, sonderpädagogische Förderung und Medien

1 Ziele von ILeA

Kindliches Lernen stützende Schulpädagogik beruht seit den Anfängen des modernen Unterrichts in der Aufklärung vor mehr als 200 Jahren auf Kinderbeobachtungen. Fördernde Lehrerinnen und Lehrer beziehen sich seither auf die Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit ILeA wird der Praxis ein Instrument zur Verfügung gestellt, das eine systematische pädagogische Diagnostik ermöglicht, die auf den didaktischen Kernkompetenzen der Lehrpersonen beruht. Zusammenfassend lässt sich die Konzeption des Verfahrens in zehn Punkten beschreiben:

- Die Individuelle Lernstandsanalyse (ILeA) ist ein pädagogisches Diagnostikum, das Anleitungen zu Lernstandsanalysen und pädagogische Angebote enthält. Es dient dem Ziel, aufgrund der Lernausgangslagen individuelle Lernpläne zu erstellen und Unterricht zu verbessern. ILeA bezieht sich auf das ganze Leistungsspektrum heterogener Lerngruppen.
- ILeA wurde für den Einsatz in der ganzen Schulklasse entwickelt und kann auch in Kleingruppen oder Einzelsituationen verwendet werden. Manche Teile sind für die Feinanalyse bei ausgewählten Kindern gedacht.
- ILeA sollte zu Anfang des Schuljahres und darüber hinaus während des laufenden Schuljahres wiederholt eingesetzt werden, um die Entwicklung von Kindern zu begleiten. Manche Teile sind für die Verwendung in späteren Phasen des Schuljahres gedacht.
- Dem Verfahren liegen die theoriegeleiteten pädagogischen Prinzipien Anerkennung, didaktische Diagnostik sowie didaktische Stufenmodelle zugrunde. Ein weiteres Prinzip beschreibt, dass mit ILeA Arbeitshypothesen erzeugt werden.
- Das Verfahren bezieht sich auf die Fächer Deutsch (Lesen und Rechtschreibung) sowie Mathematik. Es bietet darüber hinaus eine Anleitung zur Analyse der psychosozialen Gesamtsituation; sie soll dazu beitragen, dass existenzielle Voraussetzungen für kognitives Lernen erfüllt sind.
- Für beide Fächer arbeitet ILeA mit der gleichen Grundstruktur, die auf einem Stufenmodell beruht und der Maxime folgt „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“. Einzelne Stufen können parallele Bausteine enthalten.
- Um die erreichten Lernstufen festzustellen, werden diagnostische Aufgaben angeboten. Sie können wiederholt verwendet und um weitere Informationsquellen wie z. B. alltägliche Beobachtungen oder Analysen von Kinderarbeiten u. a. ergänzt werden.
- Das Verfahren lässt, ausgehend von der individuellen Lernstandsanalyse, Aussagen in dreierlei Hinsicht zu: Es gibt Auskunft sowohl über individuell erreichte Lernstufen (kriteriale Bezugsnorm) als auch über individuell zurückgelegte Lernstationen (individuelle Bezugsnorm) und über erreichte Lernstände im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern (soziale Bezugsnorm)¹.
- ILeA bezieht sich auf ausgewählte zentrale Aspekte der Rahmenlehrpläne für Grundschulen von 2004.
- ILeA beschränkt sich auf wenige Aspekte, um im Alltag praktisch handhabbar zu sein.

¹ ILeA 2-6 und ILeA 1 unterscheiden sich hinsichtlich der Gewichtung der Bezugsnormen: In ILeA 1 wird der kriterialen Bezugsnorm Priorität eingeräumt, während in den Instrumenten für die höheren Jahrgangsstufen vergleichsweise stärker auf die soziale Bezugsnorm verwiesen wird.

2 ILeA Deutsch – Leseaufgaben 3 (ILeA-LA 3)

2.1 Übersicht zu dem ILeA-Leseverfahren

Gemäß den gültigen Rahmenlehrplänen für die Grundschule von 2004, die den Rahmen für die individuellen Lernstandsanalysen (ILeA) bilden, spielen die Diagnostik und Förderung der Lesefähigkeit eine bedeutende Rolle. Lesen ist aber ein äußerst komplexer Prozess und deshalb stellte sich bei der Entwicklung der vorliegenden Verfahren sofort die Frage, welche Teilbereiche des Lesens am schwierigsten zu erwerben oder am anfälligsten sind und deshalb der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer bedürfen.

Lesen lässt sich zunächst in die Teilbereiche Lesetechnik (basale Lesefähigkeiten) und Leseverstehen (höhere Lesefähigkeiten) einteilen. Mit der Lesetechnik sind das schnelle Übersetzen von Buchstaben in Laute und die Lautsynthese (alphabetische Strategie) gemeint. Dies erfolgt im Verlauf des Leseerwerbs immer flüssiger und sicherer, so dass schließlich mehrere Buchstaben auf einmal oder ganze Wörter übersetzt werden (lexikalische Strategie). Beim Leseverstehen geht es um die Sinnentnahme des mittels Lesetechnik Gelesenen. Insbesondere das Leseverstehen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess, bei dem – mehr oder weniger bewusst – verschiedene Strategien eingesetzt werden. Der Leser lässt einen Text nicht einfach als Reiz auf sich wirken; er geht vielmehr eine Interaktion mit ihm ein, in die er sehr unterschiedliches Wissen einbringt.

Es hat sich als erfolgreich erwiesen, den komplexen Leseprozess in Verarbeitungsebenen zu unterteilen, auch wenn diese nur künstlich isoliert voneinander betrachtet werden können: die Wortebene, die Satzebene und die Textebene. Während bei der Wortebene die basalen Lesefähigkeiten, die Lesetechnik im Vordergrund der Betrachtung stehen, überprüfen die ILeA-Leseaufgaben auf der Satz- und Textebene primär die höheren Lesefähigkeiten, das Leseverstehen.

Das hier vorgestellte Verfahren zur Ermittlung der Lesefähigkeiten hat die Aufgabe, zu Beginn eines Schuljahres den Lehrerinnen und Lehrern möglichst schnell und zuverlässig eine Einschätzung des Leselernstandes der gesamten Klasse sowie jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus zu ermöglichen. Die Interpretation der Ergebnisse der Lernstandsanalysen dient dazu, individuell auf die Kinder ausgerichtete Lernangebote auszuwählen.

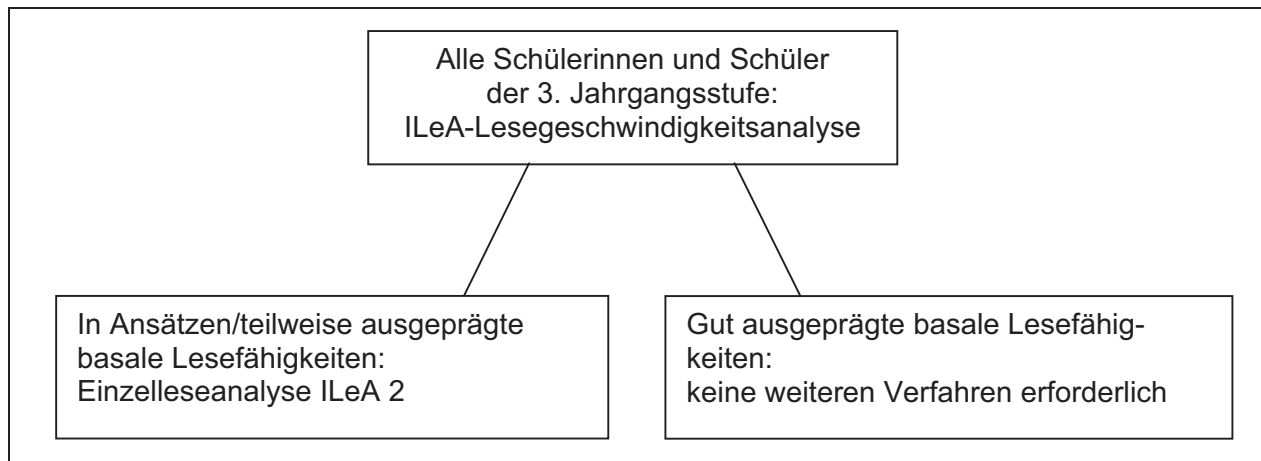
Im Rahmen der Lernstandsanalysen wird zwischen der Analyse und Förderung basaler und höherer Lesefähigkeiten unterschieden. In Bezug auf die basalen Lesefähigkeiten ist sicherzustellen, dass Kinder möglichst ab der Jahrgangsstufe 3 über schnelle und effektive basale Lesefähigkeiten verfügen, um den steigenden Anforderungen im Aufgabenbereich „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ sowie den Anforderungen aus anderen Fächern gerecht werden zu können, in denen Lesetexte als Medien eingesetzt werden (hierzu zählen auch Textaufgaben im Mathematik-Unterricht). Bei Kindern, die langsamer lesen lernen, ist auf die Entwicklung der basalen Lesefähigkeiten als Basis für die Beherrschung höherer Lesefähigkeiten besonders zu achten, bei Kindern die schneller lesen lernen hingegen auf den weiteren Ausbau bzw. die Automatisierung basaler Lesefähigkeiten und die Erweiterung der höheren Lesefähigkeiten. Die individuellen Lernstandsanalysen erfassen basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene durch die ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse. Mithilfe der im Lehrerheft zur ILeA 2 vorgestellten Einzelleseanalyse können zusätzlich der individuelle Entwicklungsstand und vorhandene Strategien zum Erlesen und zur Worterkennung erfasst werden.

Mit den Aufgaben zum Leseverstehen auf der Textebene wird nicht nur die erfolgreiche Anwendung basaler Lesefähigkeiten überprüft, sondern speziell die Sinnentnahme und damit der eigentliche Zweck des Lesens. Bei Kindern, die höhere Lesefähigkeiten auf der Textebe-

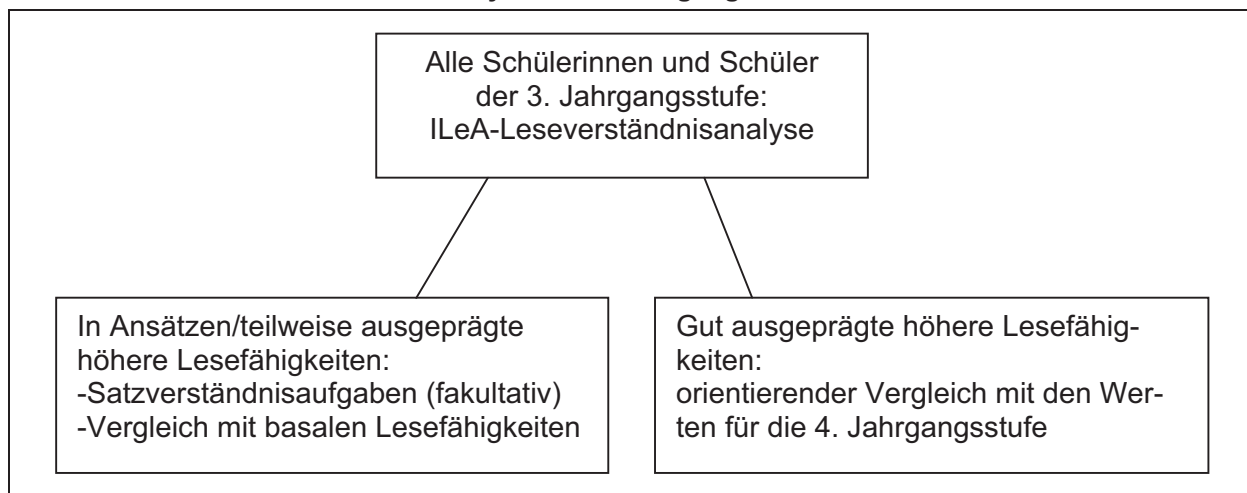
ne erst in Ansätzen oder teilweise beherrschen, sollte das Leseverständnis auch auf der nächst niedrigeren Ebene, der Satzebene, untersucht werden (fakultativ).

Die nachfolgenden Abbildungen illustrieren den förderdiagnostischen Einsatz der Verfahren von ILeA 3 im Bereich Lesen:

Einsatz der ILeA-Lesegegeschwindigkeitsanalyse in der Jahrgangsstufe 3



Einsatz der ILeA-Leseverständnisanalyse in der Jahrgangsstufe 3



Auf den Ergebnis- und Lernplanseiten im Schülerheft können die mithilfe der ILeA-Analysen ermittelten Ergebnisse übersichtlich zusammengestellt und durch weitere Anmerkungen ergänzt werden. Der individuelle Lernplan kann als Grundlage für Schüler- und Elterngespräche genutzt werden und ist Bestandteil des Portfolios.²

² Näheres hierzu regeln die Grundschulverordnung, die Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung sowie die Datenschutzverordnung Schulwesen. Siehe www.mbjs.brandenburg.de unter der Rubrik Vorschriften online.

2.2 Lesen lernen als Entwicklungsprozess

In gewisser Weise verläuft die weitere Leseentwicklung von der Wortebene über die Satzebene zur Textebene, wobei der Leseerwerb als Prozess zu sehen ist. Man beobachtet also den Erwerb der Lesefähigkeiten als kontinuierlichen Prozess auf drei Komplexitätsniveaus.

- Wortebene

Auf der Wortebene stehen die basalen Lesefähigkeiten bzw. die Lesetechnik im Vordergrund. Basale Lesefähigkeiten dienen zur effizienten, d.h. schnellen und genauen Wortidentifikation. Bei Kindern in den frühen Grundschuljahren bestehen die Schwierigkeiten vor allem in vielen Lesefehlern und/oder einer langsamen Lesegeschwindigkeit (vgl. ILeA-Lesen 2); bei älteren Grundschulkindern überwiegen Schwierigkeiten hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit. Insbesondere diese Schwierigkeiten beeinflussen die Entwicklung höherer Lesefähigkeiten auf der Satz- und Textebene (s. u.). Ein schnelles, genaues und automatisiertes Worterkennen, das sich bei Kindern beobachten lässt, die basale Lesefähigkeiten gut beherrschen, sorgt hingegen für einen reibungslosen Ablauf der späteren kognitiv-sprachlichen Verarbeitungsschritte, die für das Leseverstehen eingesetzt werden. Der Leseentwicklungsprozess auf der Wortebene lässt sich modellhaft in verschiedene Stufen einteilen, die durch dominierende Strategien geprägt sind (logographische, alphabetische und lexikalische Stufe bzw. Strategie). Die Entwicklung basaler Lesefähigkeiten wird in den Ausführungen zu den Leseaufgaben im Lehrerheft zur ILeA 2 ausführlich dargestellt; auf diese sei an dieser Stelle verwiesen.

Basale Leseschwierigkeiten sind auch bei älteren Kindern ein ernst zu nehmendes Problem. Sie können nicht durch andere Teilkompetenzen des Lesens erfolgreich kompensiert werden. – Was passiert, wenn man ein Wort in einem Satz nicht lesen kann? Es kommt zu einer Störung der Verarbeitung des gesamten Satzes. Kinder bleiben an diesem Wort hängen und versuchen, es mühevoll zu erfassen; oder sie lesen zunächst die folgenden Wörter und kehren danach zu dem kritischen Wort zurück, um es mit den nun mehr oder weniger vorhandenen Kontextinformationen dennoch zu entschlüsseln. Der Satzkontext erleichtert zwar in diesem Fall das Erkennen eines Wortes, aber die Strategie eines Lesers mit gut entfaltetem Kompetenzen auf der Wortebene ist eine andere: Er liest weitgehend automatisiert und unabhängig vom Kontext.

- Satzebene

Das Lesen auf der Satzebene geht über die Wortebene hinaus. Die Satzebene stellt einen Übergang von der Wort- auf die Textebene dar. Beim Lesen von Sätzen werden nicht nur einzelne Wörter dekodiert, sondern semantische Beziehungen zwischen den Wörtern innerhalb eines Satzes oder zwischen denen des vorangegangenen und des nachfolgenden Satzes erkannt. Hierbei werden den einzelnen Satzteilen (Konstituenten) entsprechende semantische Funktionen oder Rollen zugeordnet, die dann zueinander in Beziehung gesetzt werden, um eine kohärente mentale Repräsentation des gelesenen Satzes aufzubauen.

Je nach Komplexität des Satzes, wird das Verstehen erleichtert oder erschwert. Geht man von linguistischen Kriterien aus, bilden einfache Hauptsätze mit der kanonischen Folge der Komponenten (Subjekt – Verb – Objekt) und einer einfachen Verbalphrase ohne weitere Ergänzungen die einfachste Struktur (d.h. ein finites Vollverb ohne weiteren Zusatz und nicht ein Verb mit abgetrennten Verbpartikel oder ein Hilfs- oder Modalverb mit entsprechenden Ergänzungen). Hauptsätze mit mehreren Attributen bzw. Ergänzungen, komplexer Verbalphrase (z. B. Hilfs-/Modalverben, reflexive/transitive Verben), Passivsätze, einfache Satzverbindungen (Hauptsatz – Hauptsatz) und schließlich komplexe Satzgefüge (Hauptsatz – Nebensatz) sind entsprechend schwieriger zu verstehen.

Das Satzverstehen bildet die Basis bzw. die semantische Mikrostruktur für das Textverstehen.

- Textebene

Auf der Textebene müssen nicht nur einzelne Sätze gelesen und verstanden werden; die direkte Informationsentnahme ist zwar wichtig, aber reicht alleine nicht aus, um einen Text vollständig zu verstehen und zu behalten. Die Satzinformationen müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es gilt, das Verständnis des Gelesenen mehr als auf der Satzebene zu überprüfen. Wichtige Informationen müssen von unwichtigen unterschieden werden (wichtige Informationen werden erinnert, unwichtige nicht) und nicht explizit im Text enthaltene Informationen müssen aus dem Vorhandenen abgeleitet (Schlussfolgerungen ziehen) und ggf. durch eigenes Wissen ergänzt werden. Alle wichtigen Textteilinformationen dienen schließlich zur Zusammenstellung eines kohärenten mentalen Modells, eines Situationsmodells des Gelesenen (die semantische Makrostruktur des Textes).

Das Textverstehen ist ein aktiver Prozess. Texte werden nicht einfach passiv gelesen, vielmehr setzt sich der kompetente Textleser wie bereits beschrieben immer mehr aktiv mit einem Lesetext auseinander, indem er Fragen an den Text stellt, den Text kritisch betrachtet, an eigenes Wissen bzw. eigene Vorkenntnisse anknüpft und bestimmte Strategien zum Verstehen und Behalten von Textinformationen einsetzt. Eine Entwicklung lässt sich in unterschiedlichen Kompetenzbereichen auf der Textebene beobachten. Hierbei können jedoch keine Stufen definiert werden, die wie auf der Wortebene durch unterschiedliche Strategien charakterisiert sind. Vielmehr werden mehrere Strategien zum Textverstehen gleichzeitig und interaktiv eingesetzt wie z. B.

- Fragen an den Text stellen und entsprechende Informationen im Text auffinden,
- das Verstehen überprüfen und fehlende Textinformationen durch Schlussfolgerungen ergänzen,
- Textinformationen mit eigenem Wissen verknüpfen, um so ein vertieftes Verständnis des Textes zu erlangen.

Die bewusste Verfügbarkeit der Strategien, die beim Textverstehen eingesetzt werden, nimmt kontinuierlich mit zunehmendem Alter und zunehmender Leseerfahrung zu. Nicht verfügbare Strategien können im Rahmen eines Förderprogramms zur Verbesserung des Textverstehens vermittelt werden.

Ökonomische Verfahren zur Ermittlung der Lesekompetenz haben ihre Grenzen. Die in der ILeA für das Fach Deutsch enthaltenen Verfahren bieten eine fundierte und modellorientierte Möglichkeit zur Analyse des Leselernstandes auf unterschiedlichen Ebenen, bei der das Lesen als ein kognitiver Informationsverarbeitungsprozess verstanden wird. Auch bei dieser Betrachtung sollten jedoch immer auch die Intention, d.h. die Motivation bzw. das Interesse zum Lesen und der Spaß beim Lesen betrachtet werden. Alle, die am Leseerwerbsprozess beteiligt sind, sollten deshalb immer auch emotionale Aspekte des Lesens berücksichtigen und Lesen nicht nur als Methode der selbstständigen Informationsaufnahme sondern auch als persönlichen Gewinn und ästhetischen Genuss verstehen. Lesematerialien sollten aus diesem Grund an den Erfahrungen des Lesers anknüpfen, Identifikationsaspekte enthalten und sich an individuellen Lebensgewohnheiten und Interessen des Lesers orientieren.

Die ILeA-Aufgaben für das Fach Deutsch beschränken sich auf die Bereiche Lesen und Rechtschreiben. Dennoch sollten verbal-sprachliche Fähigkeiten bei der Betrachtung schriftsprachlicher Kompetenzen nicht völlig außer Acht gelassen und bei der Interpretation der Ergebnisse sowie bei individuellen Lernangeboten berücksichtigt werden.

Deshalb sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass der Wortschatz und andere verbalsprachliche Kompetenzen (Grammatik) die Voraussetzung für die Entwicklung höherer Lesefähigkeiten bilden. So können beispielsweise nur allgemein sprachlich kompetente Kinder Lesefehler bemerken, durch die lexikalische, semantische bzw. syntaktische Inkonsistenzen entstehen (Beispiele: <Die Jungen kauft ein Eis.>, <Opa führt seinen Deckel aus.>) und die das weitere Verstehen behindern. Verbal-sprachliche Fähigkeiten müssen nicht nur bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, berücksichtigt werden, sondern auch bei Kindern mit deutscher Muttersprache.

Versucht man, mit den hier eingesetzten Aufgaben und den aus der Erprobungsstudie stammenden Daten und Erfahrungen ein Entwicklungsmodell zu formen, sieht dies grafisch umgesetzt wie folgt aus (je dunkler das Feld, um so höher der Ausprägungsgrad der Lesefähigkeit):

Entwicklungsmodell der Lesekompetenz auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen

| | Jahrgangsstufe | | | |
|---|----------------|----------|----------|----------|
| | Anfang 3 | Anfang 4 | Anfang 5 | Anfang 6 |
| Wortebene³ | | | | |
| schnelles und genaues Lesen | | | | |
| Satzebene⁴ | | | | |
| sinnentnehmendes Lesen bei einfachen Sätzen | | | | |
| sinnentnehmendes Lesen bei komplexeren Sätzen | | | | |
| Textebene | | | | |
| Informationen ermitteln | | | | |
| Schlussfolgerungen ziehen | | | | |
| an eigenes Wissen anknüpfen | | | | |

³ Das zugehörige Verfahren liegt auch in einer Version für die Jahrgangsstufe 2 vor.

⁴ Höhere Lesefähigkeiten auf der Satzebene sind auch Bestandteil der ILeA 2.

2.3 ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse zur Ermittlung von basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene

2.3.1 Inhalt und Aufbau der ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse⁵

Das schnelle und automatisierte Worterkennen ist ein wichtiger Bestandteil des gesamten Leseprozesses. Um das Beherrschen dieser Fähigkeiten zu ermitteln, sollte die basale Lesekompetenz möglichst außerhalb eines Satzrahmens bzw. eines Textes überprüft werden. Da Lesen als Ziel immer im Zusammenhang mit Sinnerfassung steht, ist sicherzustellen, dass in der ausgewählten Aufgabe auch der Sinn des Gelesenen entnommen wird.

Die Lesegeschwindigkeitsanalyse dient als ökonomisches Gruppenverfahren zur Grobeinschätzung der basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene. Mithilfe der Lesegeschwindigkeitsanalyse kann grundsätzlich festgestellt werden, in welchem Ausprägungsgrad Kinder basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene beherrschen. Hieraus lassen sich Hinweise für das weitere individuelle förderdiagnostische bzw. didaktische Vorgehen ableiten. Für die genaue Analyse des Leseentwicklungsstandes und der eingesetzten basalen Lesestrategien sind ggf. weitere Verfahren erforderlich, wie z. B. die in der ILeA 2 beschriebene Einzelleseanalyse.

Bei der Lesegeschwindigkeitsanalyse geht es darum, einzelne Wörter möglichst schnell zu lesen und ihre Bedeutung zu erfassen: Beim Lesen ist eine semantische Kategorisierung vorzunehmen.

Auszug aus dem Schülerheft



⁵ Dem Verfahren liegt der Potsdamer Lesegeschwindigkeitstest (PLGT) (Scheerer-Neumann & Schnitzler, in Vorbereitung) zu Grunde.

2.3.2 Durchführung der Lesegeschwindigkeitsanalyse

Die Lesegeschwindigkeitsanalyse ist ein Gruppenverfahren. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der vorgegebenen Zeit von 60 Sekunden Wörter lesen und entscheiden, ob es sich bei dem erlesenen Nomen um ein Tier handelt. Ist dies der Fall, so muss das entsprechende Wort markiert werden. Die Durchführung dieses Verfahrens dauert insgesamt 10 Minuten. Anweisung und Auswertung des Verfahrens sind standardisiert.

Zur Durchführung der Lesegeschwindigkeitsanalyse wird zusätzlich eine Stoppuhr oder zumindest eine Uhr mit Sekundenangabe benötigt. Die Bearbeitungszeit (exakt 60 Sekunden) muss unbedingt eingehalten werden. Die Verwendung einer Stoppuhr wird deshalb empfohlen.

Anweisung: Die Anweisung ist wörtlich vorzugeben, um gleiche Bedingungen für alle Kinder zu schaffen. Es empfiehlt sich, diese vor der ersten Durchführung zu üben. Handlungsanweisungen sind kursiv gedruckt. Die wörtlich vorgegebene Anleitung lautet wie folgt:

„Wir machen nun eine Aufgabe, bei der man schnell lesen muss. *(Schülerheft liegt aufgeschlagen vor den Kindern: Übungsseite der Lesegeschwindigkeitsanalyse)* Ihr dürft auf keinen Fall umblättern, bevor ich das sage!

Ihr braucht nur zwei Stifte, sonst nichts - keinen Radiergummi, Killer oder Ähnliches.

Weiter unten auf dem Blatt steht „zur Übung“. Hier seht ihr zwei Reihen mit Wörtern.

Manche bezeichnen Tiere, andere nicht. Ihr sollt immer einen Strich durch das Kästchen hinter dem Wort machen, wenn das Wort ein Tier oder Tiere bezeichnet. Das erste Wort heißt „Wal“. Ein Wal ist ein Tier und deshalb wurde hier schon ein Strich durch das Kästchen gemacht.

Damit es schnell geht, macht die Striche einfach so: Von unten nach oben (an der Tafel vormachen: Kästchen malen und wie beschrieben durchstreichen – d.h. von links unten nach rechts oben oder von rechts unten nach links oben – diese Variante wird erfahrungsgemäß von Linkshändern bevorzugt).

„Tanne“ ist kein Tier und bekommt deshalb keinen Strich. (Die Kinder fragen:) Welches wäre das nächste Wort mit Strich? (Kinder: „Bären“) Und dann? (Kinder: „Giraffe“)

Versucht die zweite Zeile nun alleine – so schnell wie möglich: Achtung, fertig, los! (Wenn die Kinder die 2. Reihe bearbeitet haben:) Ihr solltet in der zweiten Reihe 4 Striche gemacht haben: je einen Strich bei „Grashüpfer“, „Kamel“, „Delfin“ und „Storch“.

Wenn ihr einen Fehler gemacht habt, dann macht noch einen Strich durch das Kästchen, sodass ein Kreuz entsteht (an der Tafel vormachen). Benutzt keinen Radiergummi oder Tintenkiller. Das kostet zu viel Zeit!

Auf der Rückseite sind noch mehr Reihen mit Wörtern (Seite hochhalten und zeigen). Es macht gar nichts, wenn ihr nicht alle Wörter schafft. Die Aufgabe ist auch für ältere Kinder. Blättert erst um und fangt an, Striche zu machen, wenn ich „los“ sage (kontrollieren: Hat noch kein Kind umgeblättert?). Geht dann das Blatt von oben nach unten durch, Zeile für Zeile (zeigen). Wenn ich „Stopp“ sage, dann hört ihr sofort auf und hebt die Hände hoch über den Kopf. Das üben wir vorher einmal: „Stopp, Hände hoch!“ (üben).

Arbeitet möglichst schnell, aber trotzdem ohne Fehler. Ihr dürft jetzt gleich umblättern. Seid ihr bereit? (Schüler/-innen: „Ja“) Dann: „Achtung, fertig, los!“

(Die Schülerinnen und Schüler drehen die Blätter um. Mit Stoppuhr oder Uhr werden **genau 60 Sekunden** gestoppt, dann:) „Stopp, Hände hoch!“

(Die Schülerhefte werden eingesammelt. Sollten Kinder länger gearbeitet haben oder bereits vorher, d.h. während der Instruktion mit der Bearbeitung begonnen haben, dann ist die Aufgabe nur bedingt analysierbar. Es empfiehlt sich in einem solchen Fall, einen entsprechenden Vermerk unmittelbar nach der Durchführung auf der entsprechenden Seite im Schülerheft zu machen.)

2.3.3 Auswertung der Lesegeschwindigkeitsanalyse und Erstellung des individuellen Lernplans

Zunächst werden nicht analysierbare Aufgaben aussortiert. Dazu zählen die Aufgaben,

- die nicht in der vorgegebenen Zeit von 60 Sekunden bearbeitet wurden (s. o.);
- die nicht korrekt Zeile für Zeile bearbeitet wurden, d. h. in denen „kreuz und quer“ angestrichen wurde;
- in denen mehr als zwei aufeinander folgende Zeilen übersprungen wurden;
- in denen statt Striche nur Kreuze gemacht wurden.

Kinder, deren Aufgabe nur bedingt analysierbar war, sollten zum nächstmöglichen Zeitpunkt die Lesegeschwindigkeitsanalyse wiederholen, um die Vergleichbarkeit mit dem Rest der Klasse zu gewährleisten.

Zur zeitökonomischen Auswertung wird die *Auswertungsschablone* (siehe Beilage) eingesetzt. Zur Ermittlung des Punktwertes sind dann noch vier Schritte notwendig:

1. Schritt: Ermitteln der Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter

Das Wort, das als Letztes angestrichen wurde, dient als Maßzahl für die Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter.

Das letzte angestrichene Wort wird durch einen senkrechten Strich hinter dem Wort markiert. Zusätzlich wird die Ordnungszahl des Wortes am rechten Rand notiert. Sie kann mithilfe der Zahlen, die auf der Auswertungsschablone am Zeilenende stehen, ermittelt werden. Diese geben immer die Ordnungszahl des letzten Wortes der betreffenden Zeile an.

Beispiel Sebastian:

Sebastian (Anfang Jahrgangsstufe 3) hat als letztes Wort <Hase> angestrichen. Hinter das Wort <Hase> wird ein senkrechter Strich eingezeichnet. Nun gilt es, die Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter zu ermitteln: Die vorangegangene Zeile endet mit dem 42. Wort, <Hase> ist das 2. Wort der folgenden Zeile. Die Gesamtzahl der von Sebastian bearbeiteten Wörter beträgt also $42 + 2 = 44$.

2. Schritt: Ermitteln der Anzahl der Auslassungen und Fehler

Auslassungen sind alle Wörter, die dem geforderten semantischen Kriterium „Tier“ entsprechen, aber nicht angestrichen wurden. Mithilfe der Auswertungsschablone ist zu ermitteln, bei welchen schwarz überdeckten Wörtern kein Strich durch das nachfolgende Kästchen gemacht wurde. Für jede Zeile werden die Auslassungen am rechten Rand durch ein „A“ markiert. Bei einer Auslassung genügt ein „A“; bei mehreren Auslassungen pro Zeile emp-

fehlt es sich, diese mit einem „A“ mit entsprechenden Strichen pro Auslassung dahinter zu verzeichnen.

Fehler sind alle Wörter, die angestrichen wurden, obwohl sie nicht dem vorgegebenen semantischen Kriterium „Tier“ entsprechen. Mithilfe der Auswertungsschablone erkennt man Fehler durch Striche, die sich außerhalb der schwarz markierten Wörter und Kästchen befinden. Die Notierung der Fehler erfolgt analog zu den Auslassungen, wobei die Fehler mit einem „F“ am rechten Rand pro Zeile markiert werden.

3. Schritt: Errechnen des Punktwertes

Der Punktwert setzt sich aus der Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter, der Fehler und der Auslassungen zusammen. Zur Errechnung des Punktwertes werden die Summen der Auslassungen und Fehler, die am rechten Rand vermerkt wurden, gebildet und jeweils mit 2 multipliziert. Diese Produkte werden von der zuvor ermittelten Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter subtrahiert. Das Ergebnis ist der Punktwert.

Beispiel Sebastian:

Sebastian hat insgesamt zwei Auslassungen (<Panter> und <Schlange> nicht angestrichen) und einen Fehler (<Korb> angestrichen) gemacht. Die Berechnung des Punktwertes sieht somit folgendermaßen aus:

| | |
|--|-----------------------|
| <i>Summe der Auslassungen = 2</i> | <i>x 2 = 4</i> |
| <i>Summe der Fehler = 1</i> | <i>x 2 = 2</i> |
| <i>=> Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter: 44 (s.o.)</i> | |
| <i>MINUS Auslassungswert:</i> | <i>4</i> |
| <i>MINUS Fehlerwert</i> | <i><u>2</u></i> |
| <i>ERGEBNIS</i> | <i>38 = Punktwert</i> |

Sebastian erreicht in der Lesegeschwindigkeitsanalyse einen Punktwert von 38.

Der Punktwert (PW) wird in die Auswertungsseite im Schülerheft eingetragen und kann auch in die Klassenliste (s. Anhang) eingetragen werden.

4. Schritt: Interpretation des Punktwertes: Ermitteln des Grads des Beherrschens basaler Lesefähigkeiten

Die Ergebnisse der Kinder lassen Aussagen über den Grad der Beherrschung der basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene zu⁶ und weisen damit ggf. auf die Notwendigkeit weiterer Lernbeobachtungen bzw. förderdiagnostischer Maßnahmen und der jeweiligen Förderung hin. Die Zuordnung der Punktwerte zum Grad der Lesekompetenz auf der Wortebene ist den Werten in der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen; sie ergibt sich aber auch unmittelbar aus der Tabelle auf den Ergebnis- und Lernplanseiten im Schülerheft 3 (s. dort), in der die individuellen Ergebnisse eingetragen werden.

⁶ Die Lesegeschwindigkeitsanalyse wurde zu Beginn der Schuljahre 2005/2006 und 2006/2007 jeweils an fünf brandenburgischen Grundschulen erprobt. Die Anzahl der Datensätze, die als Vergleichswerte dienen, beträgt 211 im dritten Schuljahr, 202 im vierten Schuljahr, 211 im fünften Schuljahr und 180 im sechsten Schuljahr.

Übersicht zur Einordnung der von den Kindern erreichten Punktwerte (PW) auf der Wortebene

| Zeitpunkt der Durchführung | Grad des Beherrschens basaler Lesefähigkeiten auf der Wortebene | | | |
|-----------------------------|---|----------|----------|-----------|
| | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ |
| Anfang 3. Jahrgangsstufe | PW ≤ 14 | PW 15-23 | PW 24-46 | PW ≥ 47 |
| Anfang 4. Jahrgangsstufe | PW ≤ 24 | PW 25-34 | PW 35-55 | PW ≥ 56 |

Die relevanten Werte für die Gradeinteilung wurden so gewählt, dass eine Differenzierung von Ergebnissen im unteren Leistungsbereich besonders gut möglich ist. Die hier angegebenen Werte gelten für den Anfang des jeweiligen Schuljahres. Wird die Analyse gegen Ende des Schuljahrs wiederholt, ist eine Orientierung an den Werten für die nächst höhere Jahrgangsstufe mit zu beachten.

Die Ergebnisse liefern folgende Hinweise:

- Grad III+: Die basalen Lesefähigkeiten werden sehr gut umgesetzt.
- Grad III: Die basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene werden vom Kind gut beherrscht. Weitere förderdiagnostische Maßnahmen zur Überprüfung der basalen Lesefähigkeiten sind nicht erforderlich. Es ist davon auszugehen, dass das Kind bereits weitgehend die lexikalische Strategie beim Lesen verwendet. Es sollen ihm zusätzlich zu den für die Jahrgangsstufe vorgesehenen Lesaufgaben altersentsprechende Texte zum selbstständigen Lesen vorgelegt werden, damit es seine basalen Lesefähigkeiten weiter ausbauen und automatisieren kann.
- Grad II: Die basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene sind bei dem Kind teilweise ausgeprägt. Es soll im Verlauf des Schuljahres aufmerksam beobachtet werden und mit den für diese Jahrgangsstufe vorgesehenen Lesaufgaben im Rahmen des Deutschunterrichts versorgt werden; die lexikalische Strategie soll sich hierdurch weiter entfalten und der Sichtwortschatz soll weiter ausgebaut werden. Eine Einzelanalyse ist dann erforderlich, wenn sich aufgrund dieses didaktischen Vorgehens keine Lernfortschritte im Bereich der basalen Lesefähigkeiten im Laufe des Schuljahres einstellen, damit eine spezifischere Förderung erfolgen kann.
- Grad I: Die basalen Lesefähigkeiten werden vom Kind erst in Ansätzen beherrscht. Mithilfe einer Einzelleseanalyse (s. Lehrerheft zur ILeA 2) sollten die vorhandenen Lesestrategien und der Leseentwicklungsstand des Kindes genauer untersucht werden. Eine gezielte Förderung der basalen Lesefähigkeiten ist dringend erforderlich (Hinweise vgl. Lehrerheft zur ILeA 2).

Weitere Beispiele: *Wie bereits im 3. Schritt errechnet, erreicht Sebastian einen Punktwert von 38. Seine basalen Lesefähigkeiten sind für ein Kind zu Beginn der gut ausgeprägt ($38 > 23$) und werden mit einem Kreuz in der Spalte „Grad III“ markiert.*

Ebenso wie mit Sebastian wird mit Anna und Dennis in der ersten Woche ihrer Jahrgangsstufe 3 die Lesegeschwindigkeitsanalyse durchgeführt. Ihre Ergebnisse werden zusätzlich in eine Klassenliste eingetragen (s. u.).

Anna kommt bis zum Wort „Katzen“ (Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter = 51), hat fälschlicherweise „Hand“ angekreuzt (Fehler = 1 x 2 = 2) und erreicht einen Punktwert von 49 (= 51 - 2). Auf dem Ergebnisbogen wird ihre Leistung durch ein Kreuz bei Grad III+ markiert. Anna kann bereits anspruchsvollere Kinder- und Sachbücher lesen und auch darüber berichten.

Dennis kommt bis zum Wort „Schwalbe“ (Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter = 17) und hat „Dackel“ und „Regenwurm“ nicht angestrichen (Auslassung = 2 x 2 = 4). Er erreicht einen Punktwert von 13 (= 17 - 4), der dem Grad I entspricht (13 < 15). Seine basalen Lesefähigkeiten sind für ein Kind zu Beginn der Jahrgangsstufe 3 schwach ausgeprägt und werden entsprechend mit einem Kreuz in der Spalte „Grad I“ markiert. Mit ihm sollen in der nächsten Woche Abschnitte aus der Einzelleseanalyse aus der ILeA 2 durchgeführt werden.

Lesegeschwindigkeitsanalyse - Beispiele in der Klassenliste für die Jahrgangsstufe 3

| Nr. | Name | Sprachkenntnisse Deutsch (+/-) | Punktwert | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ |
|-----|-----------|--------------------------------|-----------|--------|---------|----------|-----------|
| 1 | Anna | + | 49 | | | | X |
| 2 | Dennis | + | 13 | X | | | |
| 3 | Sebastian | + | 38 | | | X | |
| 4 | Janek | - | 15 | | X | | |
| 5 | Toni | + | 23 | | X | | |

Weitere Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse und zum Erstellen eines individuellen Lernplans

Die Lesegeschwindigkeitsanalyse erlaubt eine Grobeinschätzung der basalen Lesefähigkeiten, d.h., sie gibt eine Antwort auf die Frage, in wie weit basale Lesefähigkeiten beherrscht werden. Sie lässt jedoch keine Aussagen über den genauen Entwicklungsstand eines Kindes zu oder darüber, über welche Lesestrategien ein Kind bereits verfügt und welche Lesestrategien weiter ausgebaut werden müssten.

Die Leistungen von Kindern mit in Ansätzen beherrschten basalen Lesefähigkeiten (Grad I) müssen deshalb mithilfe weiterer Verfahren (z. B. Abschnitten aus der im Lehrerheft zur I-LeA 2 vorgestellten Einzelleseanalyse) genauer ermittelt werden. Die Ergebnisse der Einzelleseanalyse können Aufschluss über den Leseerwerbsstand geben (vgl. Stufenmodell im Lehrerheft zur ILeA 2, Kap. 2). Außerdem lassen sich daraus konkrete Hinweise darüber

ableiten, bei welcher Strategie bzw. auf welcher Stufe die Fördermaßnahmen am besten ansetzen sollen.

Bei den meisten Kindern, die basale Lesefähigkeiten teilweise beherrschen (Grad II), ist ab Beginn des dritten Schuljahres davon auszugehen, dass sie die alphabetische Lesestrategie bereits beherrschen und entfaltet haben (entfaltetes Erlesen) und dass sie mit einer beginnenden lexikalischen Strategie lesen (beginnendes Wort(teil)erkennen). Sie sollten mit den für die Jahrgangsstufe vorgesehenen Lesaufgaben versorgt werden. Hierbei sollte genau beobachtet werden, ob sich dadurch ihre basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene weiter entwickeln. Außerdem können zusätzliche Übungen zur Gliederung des zu Lesenden in größere orthographische Einheiten (Silben, Morpheme, vgl. Leseschwierigkeitsprofil 1 und 2 im Lehrerheft zur ILeA 2, Kap. 4) und zur Erweiterung des Sichtwortschatzes bei diesen Kindern sinnvoll sein. Erzielen sie aufgrund dieser Maßnahmen keine oder nur kleine Fortschritte, erscheint die Durchführung der Einzelleseanalyse angebracht und eine dem Ergebnis entsprechende gezielte Förderung zum Ausbau der basalen Lesefähigkeiten.

Bei Kindern, die basale Lesefähigkeiten gut beherrschen (Grad III), kann man ab dem Beginn der Jahrgangsstufe 3 i.d.R. davon ausgehen, dass sie mithilfe der alphabetischen Strategie schon gut lesen können: sie können einzelne Wörter schnell, genau und vollständig erlesen (vollständig entfaltetes Erlesen). Ihnen bereitet höchstens die schnelle und automatisierte Wort(teil)erkennung noch Schwierigkeiten, die für die lexikalische Strategie typisch ist und die sich bei den meisten Kindern dieser Jahrgangsstufe noch nicht vollständig entfaltet hat. Diese Kinder können ihre vorhandenen basalen Lesefähigkeiten durch freies Lesen altersentsprechender Lesetexte und Kinderbücher erweitern. Fällt das Ergebnis über den relevanten Wert für Grad III+, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder bereits mit größerer Sicherheit die lexikalische Strategie beim Lesen verwenden, weitgehend mittels Wort(teil)erkennen lesen und über einen großen, strukturierten Sichtwortschatz verfügen. Bei ihnen kann der Schwerpunkt auf das Verstehen altersentsprechender und komplexerer Texte gelegt werden. Sie könnten sich auch mit zusätzlichen Leseaufgaben aus höheren Jahrgangsstufen beschäftigen.

Bei mehrsprachigen Kindern könnte das Ergebnis der Lesegeschwindigkeitsanalyse durch mangelnde Deutschkenntnisse verfälscht werden. Es wäre möglich, dass ein mehrsprachiges Kind gute basale Lesefähigkeiten entwickelt hat, aber in dieser Aufgabe ein schlechtes Ergebnis erreicht, weil sein deutscher Wortschatz nicht ausreichend groß ist, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen (z. B. Janek in der Beispieltabelle). Bei Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten (z. B. im Rahmen eines Aufmerksamkeitsdefizits- und Hyperaktivitätssyndroms, ADHS) könnte das Ergebnis ebenfalls verfälscht werden. Es ist denkbar, dass ein Kind mit Konzentrationsschwierigkeiten aufgrund des Aufgabenformats überfordert ist, weshalb das Ergebnis schlechter ausfallen kann als seine tatsächlichen Lesefähigkeiten sind (z. B. Toni). Bei Kindern, die über unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen oder/und bei denen oben beschriebene oder andere besondere Umstände bestehen (z. B. aufgrund einer akuten Erkrankung), sollten auf jeden Fall weitere Verfahren eingesetzt werden, um die basalen Lesefähigkeiten besser einschätzen zu können.

2.4 ILeA-Leseverständnisanalyse zur Ermittlung höherer Lesefähigkeiten auf der Textebene

2.4.1 Inhalt und Aufbau der ILeA – Leseverständnisanalyse

Das Verstehen geschriebener Texte ist vielschichtig und mit komplexen kognitiven Prozessen verbunden. Der Leser muss automatisch Schlussfolgerungen ziehen, um Textinformationen miteinander zu verknüpfen und in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Der Leser muss dabei überdies automatisch Wissen aktivieren, um implizite Informationen (also Informationen, die nicht direkt im Text enthalten sind) hinzuzufügen und Unstimmigkeiten zu entdecken.

Um den Umfang der ILeA-Leseverständnisanalyse auf ein ökonomisches Maß zu beschränken, wird nicht der volle Umfang der Inhalte erfasst, die im Rahmenlehrplan im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ unter der Überschrift „Leseverständnis entwickeln“ aufgelistet sind. Deshalb sind im weiteren Verlauf des Schuljahres darüber hinaus weitere informelle Lernbeobachtungen notwendig.

Das Verstehen gelesener Texte umfasst mehrere Ebenen, die im Hinblick auf eine Aufgabe bzw. Frage, die vom Leser selbst oder von einer anderen Person (in der Schule i.d.R. von der Lehrerin bzw. vom Lehrer) an den Text gestellt wird, definiert werden können.

Sowohl für die Lernstandsanalyse als auch für die individuelle Förderung stellt sich die Frage, welche Ebene fokussiert werden sollte. Im brandenburgischen Rahmenlehrplan werden hierzu folgende Aspekte für den Bereich „Textverständnis entwickeln“ definiert, die für das Textverstehen von besonderer Bedeutung sind und in der ILeA-Leseverständnisanalyse berücksichtigt werden:

- Informationen ermitteln und wiedergeben (Jahrgangsstufen 1 und 2),
- Schlussfolgerungen ziehen:
 - einfache Schlussfolgerungen ziehen (Jahrgangsstufen 1 und 2),
 - (komplexe) Schlussfolgerungen ziehen, reflektieren und begründen (Jahrgangsstufen 3 und 4),
- Textinhalte auf eigene Erfahrungen beziehen (Jahrgangsstufen 1 und 2) bzw. (komplexe) Textinhalte mit Alltagswissen vergleichen und verbinden (Jahrgangsstufen 3 und 4).

Lesetechniken und -strategien werden mit der ILeA-Leseverständnisanalyse bei Texten nur indirekt überprüft.

Die Texte, die den Kindern in ILeA 3, 4 und 5 vorgelegt werden, sind inhaltlich identisch, wurden jedoch hinsichtlich formaler Merkmale den jeweiligen Jahrgangsstufen angepasst. Hierdurch unterscheiden sich Texte für unterschiedliche Jahrgangsstufen in ihrer Informationsdichte. Aufgrund der gewählten Vorgehensweise zeichnet sich eine Entwicklung weniger dadurch ab, dass ältere Kinder in den Aufgaben höhere Leistungen erzielen. Vielmehr können Kinder die Aufgaben mit einer nahezu konstanten Leistung lösen, obwohl die Texte immer schwieriger werden. D. h. sie können ihre Textverständnisstrategien auf immer komplexere Texte anwenden.

Der Bereich „Informationen ermitteln und wiedergeben“ wird in der ILeA-Leseverständnisanalyse auf der Textebene durch die Aufgaben 1 und 2 überprüft. Die Informationen, die zur Lösung der Aufgaben notwendig sind, sind direkt aus dem Text zu entnehmen. Dabei müssen die Kinder bei der ersten Aufgabe entsprechende Schlüsselwörter in eine vorgegebene Tabelle eintragen (s. Beispiel zu Aufgabe 1) und bei der zweiten Aufgabe entscheiden, ob die dort getroffenen Aussagen mit den Textinformationen übereinstimmen.

Beispiel zu Aufgabe 1:

Auszug aus dem Lesetext für die Jahrgangsstufe 3

Gorillas sind nicht nur sehr große, sondern auch sehr schwere Affen. Nur selten klettern sie auf Bäume, um sich etwas zu fressen zu suchen. Gorillas brauchen viel Futter. Sie fressen Äste, Obst und Pflanzen aber auch kleine Insekten. Sie halten sich gerne an Flüssen auf. Dort ist der Boden dicht bewachsen und sie finden genug Futter für den ganzen Tag.

Auszug aus dem Schülerheft

Aufgabe 1

Trage Informationen aus dem Text in die Tabelle ein.
Beantworte hierzu die Fragen.



Steckbrief Gorilla

| | |
|----------------|---|
| Tierart | 1. Was sind Gorillas? <i>Affen</i> |
|----------------|---|

Die Aufgabe 3 dient zur Überprüfung des Bereichs Schlussfolgerungen ziehen, reflektieren und begründen. Hier wird im Mehrfachwahlformat überprüft, ob die Kinder auch Informationen erfassen, die indirekt im Text enthalten sind. Die Aufgabe besteht aus sechs Fragen mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten. Um die korrekte Aussage von den beiden Ablenkern zu unterscheiden, muss der Text sehr sorgfältig gelesen und genau verstanden werden. Die Antwort, die mit den indirekt ausgedrückten Textinformationen übereinstimmt, muss markiert werden (s. Beispiel zu Aufgabe 3, das sich auf den gleichen Textabschnitt bezieht wie das Beispiel zu Aufgabe 1, s.o.).

Beispiel zu Aufgabe 3:

Auszug aus dem Schülerheft

Aufgabe 3

Nun musst du den Text noch einmal von vorne durchgehen.
Hinweise auf die Antworten findest du dort.
Kreuze nur die Antwort an, die am besten passt.



1. Warum klettern Gorillas nicht so oft auf hohe Bäume?
- Weil sie zu schwer sind.
 - Weil sie wenig fressen.
 - Weil sie zu faul sind.


Mithilfe der Aufgabe 4 wird der Bereich „Textinhalte auf eigene Erfahrungen beziehen, mit Alltagswissen vergleichen und verbinden“ überprüft. Die Aufgabe hat dasselbe Format wie die Aufgabe 3. Aussagen, die hier als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen, gehen jedoch über die direkten und indirekten Textinformationen hinaus. Die Kinder müssen nicht nur das Gelesene verstehen, sondern auch Textinformationen mit eigenem Wissen verknüpfen, um diese Aufgabe korrekt zu lösen (s. Beispiel zu Aufgabe 4).

Beispiel zu Aufgabe 4:

Auszug aus dem Schülerheft

Aufgabe 4

Nun sollst du über den Text noch einmal nachdenken. Entscheide dich für die Antwort, die am besten passt, und kreuze sie an.



1. Wie bereiten sich Menschen am besten auf Zeiten vor, in denen es weniger zu essen gibt?
 - Sie wühlen im Abfall wie die Wildschweine.
 - Sie legen Vorräte an wie Eichhörnchen.
 - Sie essen sich eine Fettschicht an wie Igel.

2.4.2 Durchführung der Leseverständnisanalyse

Bei der Leseverständnisanalyse handelt es sich um ein Gruppenverfahren für Grundschul-kinder ab dem Anfang der Jahrgangsstufe 3. Das Lesen des Textes und die Bearbeitung der Aufgaben erfolgen ohne Zeitvorgabe und dauerten erfahrungsgemäß 20-30 Minuten. Es wird empfohlen, den Kindern zusätzlich eine Aufgabe zur Stillarbeit zu geben, damit Kinder, die schneller fertig sind, die Schüler/innen nicht stören, die längere Zeit zur Bearbeitung benötigen.

Der Text steht den Kindern während der gesamten Zeit, in der sie die Aufgaben bearbeiten, zur Verfügung.

Anweisung: Die Kinder legen ihre Arbeitsmaterialien auf den Tisch (*Bleistift und Radiergummi oder Füller und Tintenkiller, Lineal und/oder Textmarker zum Markieren von Textstellen, Material für die Stillarbeit*). Das für die Jahrgangsstufe gültige Schülerheft wird an der Stelle aufgeschlagen, an der sich der Lesetext befindet. Die Kinder erhalten nun folgende Anweisung:

„Ihr habt alle einen Text vor euch liegen (*Schülerheft hochhalten, die entsprechende Seite zeigen*). Auf den Seiten dahinter findet ihr Aufgaben zu diesem Text (*Schülerheft hochhalten, die entsprechenden Seiten zeigen*). Ihr sollt diese Aufgaben mithilfe des Textes lösen.

Unter jeder Aufgabe steht genau, was ihr machen sollt (*bei Aufgabe 1 exemplarisch zeigen und vorlesen*). Dann gibt es auf dem Textblatt noch Stopp-Zeichen und auf dem Aufgabenblatt Achtung-Zeichen. Hier stehen wichtige Hinweise, wie es weiter geht und worauf ihr achten müsst. Auf dem ersten Aufgabenblatt steht oben zum Beispiel: Achtung - Beginne mit dem Text. Ihr müsst also gleich damit beginnen, den Text zu lesen. Folgt dann den Anweisungen im Text und auf dem Aufgabenblatt. Ihr könnt den Text die ganze Zeit über zum Lö-

sen der Aufgaben benutzen. Ihr könnt in eurem Text auch wichtige Wörter unterstreichen oder euch am Rand Notizen machen.

Ich darf euch leider bei der Lösung der Aufgaben nicht helfen. Wenn ihr eine Aufgabe nicht versteht, dann meldet euch bitte – ich komme dann zu euch. Fangt bitte jetzt an, ihr habt bis zum Ende der Stunde Zeit.“

Wenn sich ein Kind meldet, weil es eine Aufgabe nicht versteht, liest der/die Lehrer/in die entsprechende Aufgabenstellung vor. Jegliche Hilfen darüber hinaus (z. B. Rückmeldungen bei Fragen, ob das Angestrichene richtig sei) sind nicht zulässig, weil sie das Ergebnis der Aufgabe verfälschen würden.

2.4.3 Auswertung der Leseverständnisanalyse

Aufgabe 1

Für jede korrekte Antwort wird ein Punkt vergeben (0 bis 4 Punkte möglich). Ist die Nennung mehrerer Begriffe zur vollständigen Beantwortung der Frage erforderlich, wird der Punkt nur dann vergeben, wenn das Kind alle Begriffe genannt hat. Rechtschreibung oder Grammatik werden bei der Bewertung nicht berücksichtigt. Schreiben Sie die Punkte für jede Teilaufgabe an den Rand und tragen die Summe an der dafür vorgesehenen Stelle am Ende jeder Aufgabe im Schülerheft ein.

| Teil-aufgabe | Lösung |
|--------------|--------------------------------|
| 1 | Affen |
| 2 | Äste, Obst, Pflanzen, Insekten |
| 3 | (an) Flüssen |
| 4 | (im) Regenwald |

Nicht lesbare Antworten sind nicht analysierbar und erhalten keinen Punkt. Korrekte Antworten, die jedoch nicht im Text stehen (z. B. bei Teilaufgabe 1: Säugetiere, bei 2: Blumen, bei 3: Südamerika), sind nicht analysierbar und erhalten keinen Punkt, da die Aufgabe lautet, Aufgaben mithilfe von Textinformationen zu lösen. Hat ein Kind keine Eintragung vorgenommen, ist dies ebenfalls nicht analysierbar und es erhält hierfür keinen Punkt. Sind die Lösungen aller vier Teilaufgaben nicht analysierbar sollen die gesamte Aufgabe in einer Einzelsituation dem Kind erneut zur Bearbeitung vorgelegt werden.

Aufgabe 2

Für jede korrekte Entscheidung wird ein Punkt vergeben (0 bis 6 Punkte möglich). Für jede falsche Entscheidung wird kein Punkt vergeben. Mithilfe der Lösungsschablonen wird die Auswertung der Aufgabe erleichtert. Die Felder mit den korrekten Antworten wurden in der nachfolgenden Tabelle durch Kreuze gekennzeichnet.

| Textaufgabe | | richtig | falsch |
|-------------|---|---------|--------|
| 1. | Für Wildschweine ist der gefrorene Boden ein Problem. | X | |
| 2. | Wildschweine laufen weg, wenn sie bei der Futtersuche gestört werden. | X | |
| 3. | Rehe fressen auch Fleisch, wenn sie Hunger haben. | | X |
| 4. | Rehe und Wildschweine kommen im Winter zu Futterplätzen. | X | |
| 5. | Nur Igel bereiten sich auf den Winter vor. | | X |
| 6. | Eichhörnchen bewegen sich im Winter weniger. | X | |

Wenn bei einer Teilaufgabe sowohl „richtig“ als auch „falsch“ angestrichen wurden oder wenn weder „richtig“ noch „falsch“ angestrichen wurde, gilt die Teilaufgabe als nicht analysierbar; das Kind erhält hierfür keinen Punkt. Wurde so bei allen Teilaufgaben vorgegangen, sollte die gesamte Aufgabe mit dem Kind in einer Einzelsituation wiederholt werden.

Aufgabe 3

Die korrekten Aussagen sind in der folgenden Tabelle aufgelistet; die in Klammern stehende Ziffer vor den Aussagen beschreibt die Position der Zielaussage. Mithilfe der Lösungsschablone 2/3 ist eine schnelle Auswertung möglich.

| Teilaufgabe | Lösung |
|-------------|---|
| 1 | (1) Weil sie zu schwer sind. |
| 2 | (3) Weil es keinen kalten Winter gibt. |
| 3 | (3) Sie suchen dort Futter. |
| 4 | (2) Damit Rehe nicht vor Hunger sterben müssen. |
| 5 | (2) Ja, weil sie ihre Vorräte nicht ausgraben können. |
| 6 | (1) Nein, weil er dann zuviel Energie braucht. |

Für jede korrekt angestrichene Aussage wird ein Punkt vergeben (- 6 bis 6 Punkte möglich); für jede falsch angestrichene Lösung ein Punkt abgezogen.⁷ Schreiben Sie die Punkte an den Rand.

Wenn alle drei Aussagen bei einer Teilaufgabe angestrichen wurden oder keine der Aussagen angestrichen wurde, gilt die Teilaufgabe als nicht analysierbar und es werden hierfür keine Punkte vergeben. Sind alle Teilaufgaben nicht analysierbar, dann sollte die gesamte Aufgabe mit dem Kind in einer Einzelsituation wiederholt werden.

⁷ Die Aufgaben 3 und 4 enthalten – zugunsten der Durchführungsökonomie – jeweils nur sechs Teilaufgaben. Die Differenzierungsfähigkeit der Ergebnisse wird bei beiden Aufgaben dadurch vergrößert, dass fehlerhaft bearbeitete Aufgaben anders gewichtet werden als ungelöste Aufgaben.

Aufgabe 4

Die Auswertung dieser Aufgabe erfolgt genau so wie die Auswertung der Aufgabe 3. Die korrekten Aussagen sind in der folgenden Tabelle aufgelistet; die in Klammern stehende Ziffer vor den Aussagen beschreibt die Position der Zielaussage. Mithilfe der Lösungsschablonen ist eine schnelle Auswertung möglich.

| Teil-aufgabe | Lösung |
|--------------|---|
| 1 | (1) Sie sind Allesesser wie Wildschweine. |
| 2 | (2) Sie legen Vorräte an wie Eichhörnchen. |
| 3 | (1) Menschen kaufen meistens ihr Essen ein. |
| 4 | (3) einen Sachtext. |
| 5 | (2) wilde Tiere. |
| 6 | (3) Wie Tiere sich ernähren. |

Für jede korrekt angestrichene Aussage wird ein Punkt vergeben (- 6 bis 6 Punkte möglich); für jede falsch angestrichene Lösung ein Punkt abgezogen. Schreiben Sie die Punkte an den Rand.

Wenn alle drei Aussagen bei einer Teilaufgabe angestrichen wurden oder keine der Aussagen angestrichen wurde, gilt die Teilaufgabe als nicht analysierbar und es werden keine Punkte vergeben. Sind alle Teilaufgaben nicht analysierbar, dann sollte die gesamte Aufgabe mit dem Kind in einer Einzelsituation wiederholt werden.

2.4.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Einstufung der erzielten Ergebnisse erfolgt mithilfe der entsprechenden Tabelle auf den Ergebnis- und Lernplanseiten im Schülerheft. Der Ergebnisse der Kinder werden zunächst in die Ergebnisseite im Schülerheft eingetragen und eingeordnet. Sie können auch übersichtlich in einer Klassenliste (s. Anhang) zusammengestellt werden.

Auch bei der Leseverständnisanalyse wurden die relevanten Werte so gewählt, dass eine Differenzierung von Ergebnissen im unteren Leistungsbereich besonders gut möglich ist. Die Aufgaben der ILeA-Leseverständnisanalyse sind hierzu gut geeignet, da sie für die meisten Kinder einen verhältnismäßig geringen Schwierigkeitsgrad darstellen.⁸ Zusätzlich zu den relevanten Punktwerten für die Einordnung auf dem Ergebnisbogen werden in der folgenden Übersicht auch Werte für Leistungen angegeben, bei denen von überdurchschnittlich ausgeprägten höheren Lesefähigkeiten auf der Textebene gesprochen werden kann (Grad III+).

Zur Beurteilung der Lesekompetenz eines Kindes sind neben dem Ergebnis bei der Leseverständnisanalyse auch zusätzliche Faktoren zu berücksichtigen, die zu einem auffälligen Ergebnis führen können wie z. B. Mehrsprachigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, ADHS und eine krankheitsbedingte schlechte Tagesform.

⁸ So erreichten Kinder, mit denen die Aufgaben zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 erprobt wurden, durchschnittlich 8-9 von 10 Punkten bei den Aufgaben 1 und 2 (Informationen ermitteln und wiedergeben) und 4-5 von 6 Punkten bei den Aufgaben 3 (Schlussfolgerungen ziehen) und 4 (Textinhalte auf eigene Erfahrungen/eigenes Wissen beziehen).

Übersicht zur Einordnung der von den Kindern erreichten Punkte auf der Textebene

| Aufgabe | Grad des Beherrschens höherer Lesefähigkeiten auf der Textebene Anfang Jahrgangsstufe 3 | | | |
|---------|--|------------|------------|-------------|
| | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ |
| 1 und 2 | ≤ 4 Punkte | 5-6 Punkte | 7-8 Punkte | 9-10 Punkte |
| 3 | ≤ 1 Punkte | 2-3 Punkte | 4 Punkte | 5-6 Punkte |
| 4 | ≤ 3 Punkte | 4 Punkte | 5-6 Punkte | |

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt interpretieren:

- Grad III+: Kinder, deren Ergebnis in diesem Bereich liegt, beherrschen die höheren Lesefähigkeiten bereits sehr gut und können die Bedeutung altersentsprechender Texte vollständig erschließen.
- Grad III: Höhere Lesefähigkeiten auf der Textebene werden vom Kind gut beherrscht. Weitere förderdiagnostische Maßnahmen zur Überprüfung der höheren Lesefähigkeiten sind nicht erforderlich. Zur genaueren Einschätzung der vorhandenen Lesefähigkeiten können orientierend auch die relevanten Werte für die nächst höhere Jahrgangsstufe herangezogen werden, um festzustellen, ob Kinder zusätzlich zu den für die Jahrgangsstufe vorgesehenen Leseaufgaben bereits Leseaufgaben lösen können, die für die nächst höhere Jahrgangsstufe gedacht sind. Sie können sich vorwiegend selbstständig mit dem Lesen von Texten beschäftigen.
- Grad II: Die höheren Lesefähigkeiten werden von dem Kind teilweise beherrscht. Es soll im Verlauf des Schuljahres aufmerksam beobachtet werden und soll mit den für die aktuelle Jahrgangsstufe vorgesehenen Leseaufgaben im Rahmen des Deutschunterrichts versorgt werden; ein zusätzliches Förderangebot kann, je nach Profil (s. u.) aus Übungen zu basalen Lesefähigkeiten oder zum Verstehen von Texten mithilfe von Textverarbeitungsstrategien (s. u.) bestehen. Zur genaueren Betrachtung der höheren Lesefähigkeiten könnten bei diesen Kindern auch zusätzlich die Satzverständnisaufgaben durchgeführt und ein entsprechendes Förderangebot auf der Satzebene gemacht werden (s. Anhang S. 73 fakultativer Teil).
- Grad I: Die höheren Lesefähigkeiten auf der Textebene werden vom Kind erst in Ansätzen beherrscht. Das Kind hat Schwierigkeiten, Texte vollständig zu verstehen. Weitere förderdiagnostische Schritte sind notwendig, um die vorhandenen höheren Lesefähigkeiten genauer zu untersuchen. Hierzu sollen die Satzverständnisaufgaben (Anhang) mit den Kindern fakultativ durchgeführt werden. Außerdem gilt es abzuklären, ob es sich um primäre oder sekundäre Leseverständnisschwierigkeiten handelt (s. u.).

Mithilfe eines Vergleichs der Ergebnisse der ILeA-Leseverständnisanalyse mit denen der ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse und ggf. der Einzelleseanalyse aus ILeA 2 können die Kinder, die höhere Lesefähigkeiten in Ansätzen oder teilweise beherrschen (Grad I und II) einem der zwei folgenden Profile zugeordnet werden und entsprechend sind die Förderangebote zu gestalten.

1. **Primäre Leseverständnisschwierigkeiten** sind dann zu vermuten, wenn die basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene gut oder sehr gut beherrscht werden (Grad III oder III+) und nur die höheren Lesefähigkeiten auf der Satz- (Anhang) und/oder Textebene in Ansätzen oder teilweise beherrscht werden (Grad I oder II).

2. **Sekundäre Leseverständnisschwierigkeiten** sind dann zu vermuten, wenn höhere Lesefähigkeit nur in Ansätzen und basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene ebenfalls nur in Ansätzen oder teilweise beherrscht werden (Grad I oder II). Schwierigkeiten beim Leseverstehen auf der Textebene lassen sich bei diesen Kindern höchstwahrscheinlich auf basale Leseschwierigkeiten zurückführen.

2.4.5 Zusätzliche Förderdiagnostik

Sprechen die Ergebnisse eines Kindes bei der Leseverständnisanalyse in einer oder mehreren Aufgaben für in Ansätzen oder teilweise beherrschte höhere Lesefähigkeiten auf der Textebene (Grad I oder II) und liegt eine primäre Leseverständnisschwierigkeit vor, sollten zusätzlich die Satzverständnisaufgaben durchgeführt werden, die im Anhang dargestellt werden. Sie geben den Hinweis, ob die Leseverständnisschwierigkeiten auf der Textebene oder bereits auf der Satzebene angesiedelt sind. Entsprechend sollten dann auch Fördermaßnahmen eher an der Satz- oder Textebene ansetzen.

Gleichzeitig sind aber auch unmittelbare Beobachtungen beim lauten Vorlesen von Textstellen aus einem altersentsprechenden Kinderbuch hilfreich, die in einer Einzelsituation durchgeführt werden sollten. Hier ist auf folgende Verhaltenweisen zu achten, die Hinweise darauf geben können, ob eine Förderung eher an der basalen Lesefähigkeit (Lesetechnik) oder höheren Lesefähigkeit (Leseverstehen) ansetzen sollte:

- Lässt sich das Kind überhaupt inhaltlich auf den Text ein oder erliest es ihn nur mechanisch?
- Berücksichtigt das Kind die Satzzeichen angemessen oder „liest es über sie hinweg“?
- Achtet das Kind auf die semantische und syntaktische Stimmigkeit des Textes? Dies lässt sich aus der Reaktion auf Lesefehler entnehmen: Bemerkt das Kind sie und wie reagiert es darauf?
- Bereiten längere und seltenere Wörter besondere Schwierigkeiten?

2.5 Pädagogische Angebote

Unabhängig von ihrer bisher erreichten Stufe der Lesekompetenz sollten alle Kinder dazu ermuntert werden, häufig und interessenbezogen zu lesen. In einer Klassen- oder Schulbibliothek sollte es ein reiches Angebot an Kinder- und Jugendliteratur geben, ebenso sollten Sachtexte und Zeitschriften verfügbar sein. Das oberste Ziel des Leseunterrichts in der Grundschule ist es, die Liebe zu Büchern zu wecken und eine lebenslange Lesegewohnheit zu initiieren. Es sollte in jedem Stundenplan Zeit für freies, interessenbezogenes Lesen geben, in dem als Aufgaben nur Einträge in ein individuelles oder gemeinsames Lesetagebuch vorgesehen sind oder das Vorstellen von Lieblingsbüchern.

Freie Leseangebote fördern nur dann die Lesekompetenz und die Lesemotivation, wenn die Lesetexte neben den individuellen Interessen auch den vorhandenen Lesefähigkeiten der Kinder angepasst sind: Im Vergleich zur individuellen Lesekompetenz zu schwierige oder zu lange Lesetexte haben eher eine negative Auswirkung. Es ist also sehr wichtig, Kinder bei der Auswahl ihrer Lektüre zu beraten und Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades bereitzustellen. Die Leseschwierigkeit eines Textes kann recht gut durch den Leseschwierigkeitsindex LIX bestimmt werden, in den Wortlänge und die Satzlänge eingehen (vgl. Kasten). Die Tabelle im Kasten gibt für jede Jahrgangsstufe durchschnittliche Werte an; für manche Kinder wird man unter (höhere Lesefähigkeiten in Ansätzen beherrscht, Grad I) und für ma-

chen Kinder über (höhere Lesefähigkeiten sehr gut beherrscht, Grad III+) den klassenbezogenen Wert gehen müssen. Es ist nicht einfach, für langsam leselernende Kinder interessante und trotzdem leicht lesbare Texte zu finden. Ggf. muss man sie selbst verfassen oder einen Text umschreiben. So bieten sich beispielsweise für sportbegeisterte Jungen Texte aus Sportzeitungen an, die man i.d.R. vereinfachen muss.

Lesbarkeitsindex LIX (nach Björnsson, 1968)

Der Lesbarkeitsindex LIX wird anhand einer Stichprobe von 100 Wörtern aus dem zu bewertenden Text wie folgt berechnet:

LIX = durchschnittliche Satzlänge + Prozentsatz der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben

Für erzählenden Texte gibt Bamberger (1986) als Richtgrößen die Werte in der Tabelle an. Der LIX für Sachtexte darf etwas höher liegen⁹.

| Jahrgangsstufe | durchschnittliche Satzlänge | Prozentsatz Wörter mit mehr als 6 Buchstaben | LIX |
|----------------|-----------------------------|--|-----|
| 1 | 7 | 12 | 19 |
| 2 | 9 | 15 | 24 |
| 3 | 10 | 17 | 27 |
| 4 | 11 | 19 | 30 |
| 5 | 12 | 20 | 32 |
| 6 | 13 | 21 | 34 |
| 7 | 14 | 22 | 36 |
| 8 | 15 | 23 | 38 |

Für Kinder mit einem schon gut entwickelten Leseverständnis (Grad III und III+) und gleichzeitig gut entwickelter basaler Lesekompetenz reicht dieses Angebot für die Förderung der weiteren Leseentwicklung fast schon aus. Für sie gilt primär der Satz: „Lesen lernt man durch lesen“. Sie benötigen nur wenige gezielte Leseübungen. Meistens nutzen sie spontan höhere Lesestrategien; es kann aber nicht schaden, auch diese Kinder explizit mit Strategien für ein besseres Textverständnis bekannt zu machen.

Bei Kindern mit primären Leseverständnisschwierigkeiten, die sich hauptsächlich auf die Textebene beziehen, sind zusätzlich zum freien Lesen gezielte Übungen angebracht. Hierbei sollte man sich differenziert an den Beobachtungen aus der zusätzlichen Diagnostik orientieren: Kinder, die nicht auf Satzzeichen achten, müssen auf deren Funktion aufmerksam gemacht werden; Kinder, die auf Lesefehler nicht reagieren, müssen lernen, dass Texten immer ein Sinn zu entnehmen ist und man zum Anfang des Satzes/Textes zurückgehen muss, wenn sich kein Sinn ergibt.

Zahlreiche Trainingsstudien haben gezeigt, dass höhere Lesestrategien, die das Verständnis auch schwierigerer Texte erleichtern, vermittelt und gelernt werden können. Die folgende Tabelle gibt einige dieser Strategien wieder und gibt an, in welchen Jahrgangsstufen sie einsetzbar sind.

⁹ Die hier verwendete sog. Wiener Sachtextformel ist eine Regressionsgleichung, in der statt der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben der Prozentsatz der drei- und mehrsilbigen Wörter berücksichtigt wird; genaue Angaben hierzu findet man z. B. bei Bamberger in Grundschule 10/1986.

Empirisch überprüfte wirksame höhere Lesestrategien¹⁰

| Lesestrategie | Empirisch überprüft für Jahrgangsstufe: |
|--|--|
| Ständiges Überprüfen des Verständnisses (Monitoring) – syntaktisch und semantisch (Lehrermodell, inkonsistente Texte) | 2-6 |
| Gestellte Fragen beantworten | 3-8 |
| Fragen selbstständig an den Text stellen und beantworten (effektiver als gestellte Fragen beantworten) | 3-9 |
| Grafische Darstellung des Inhalts (z. B. Ideenbaum, Zeitleiste) | 2-8 |
| Für erzählende Texte: Nutzung eines Geschichtenschemas 1. Wer ist die Hauptperson? 2. Wo und wann findet die Geschichte statt? 3. Was hat die Hauptperson erlebt? 4. Wie ist das Ende der Geschichte? 5. Gefühle der Hauptperson | 3-6 (wirksam nur bei schwachen Lesern) |
| Zusammenfassungen schreiben 1. Auslassen von Unwesentlichem 2. Auslassen von Redundantem 3. Über- und Unterordnung von Ideen 4. Überschriften für einzelne Absätze finden 5. Satz oder Wort als Überschrift für die Zusammenfassung auswählen | 3-6 |
| Gemeinsames Lesen von zwei Schülern (paired reading / Partnerleseübung) | 1-8 |
| Bildliche Vorstellungen zum Text erzeugen | 1-8 |
| Bei Sachtexten Vorkenntnisse aktivieren | 2-6 |
| Multiple Strategien aus den obigen, z. B. SQ3R (survey, question, read, recite, review / überfliegen, lesen, rekapitulieren, wiederholen) | 3-8 |

Es ist sehr wichtig, dass wirklich jedes Kind aktiv höhere Lesestrategien einsetzen kann; dies erreicht man am besten, wenn der/die Lehrer/in als Modell fungiert. Konkrete Beispiele finden sich in PakTS! – Potsdamer aktive Textverarbeitungsstrategien¹¹ und im Programm „Wir werden Textdetektive“¹² sowie in dem folgenden Fallbeispiel (s. u.).

Da primäre Leseverständnisprobleme häufig im Zusammenhang mit Sprachverständnisproblemen stehen, sollte auch das Hörverstehen der Kinder bei der Förderung berücksichtigt werden. Beim Einsatz von vorgelesenen Texten, Hörspielen/Hörbüchern kann auch gut beobachtet und grob eingeschätzt werden, ob ein Kind sich prinzipiell auf eine Geschichte einlassen kann.

¹⁰ Aus: Scheerer-Neumann & Hofmann (2005)

¹¹ Scheerer-Neumann, G., & Hofmann, C.D. (2005). Dimensionen der Lesekompetenz analysieren und fördern. In A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.), *Lesen lehren* (S. 43-59).

¹² Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S., & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive - Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Beispiel für eine individuelle Förderung bei primären Leseverständnisschwierigkeiten

Bei dem bereits erwähnten Fallbeispiel Sebastian konnten gut ausgeprägte Leseverständnissfähigkeiten auf der Wortebene, aber nur teilweise ausgeprägte Lesefähigkeiten auf der Textebene beobachtet werden. Deshalb bezieht sich seine Förderung speziell auf die Textebene, wobei darauf zu achten ist, dass die Texte eine für die Jahrgangsstufe angemessene Lesbarkeit haben; aus motivationalen Gründen sollten sie Sebastians Interessen (Fußball, Bayern München, Deutsche Nationalmannschaft) entsprechen.

Zuerst stehen Übungen zum Ermitteln und Wiedergeben von Informationen aus a) Textabschnitten und b) einem gesamten Text an. In einem zweiten Schritt soll mit Sebastian am Ziehen zunächst einfacher und dann komplexerer Schlussfolgerungen gearbeitet werden; Sebastian werden hierzu entsprechende Aufgaben gestellt, die mündlich (im offenen Antwortformat) oder schriftlich (im Mehrfachwahlformat) zu beantworten sind. Die Verknüpfung von Textinformationen mit eigenen Erfahrungen und das Einbringen von eigenem Wissen gelingen ihm bereits gut, sodass er in diesem Bereich nicht besonders gefördert werden muss. Allerdings könnte es im Laufe der Förderung deutlich werden, dass er Schwierigkeiten dabei zeigt, von den einzelnen Textinformationen zu abstrahieren und das Thema eines Textes zu benennen. Dann wären beispielsweise Übungen zum Formulieren von Überschriften a) zu einzelnen Textabschnitten und b) zu einem Gesamttext sinnvoll.

Um außerdem Sebastians allgemeines Leseinteresse zu fördern, ist eine Elternberatung geplant. Aufgrund eines Gesprächs sollen das Leseinteresse der Eltern und die häuslichen Leseressourcen hinsichtlich angemessener Materialien für Sebastian eingeschätzt werden. Ggf. wird das häusliche Leseangebot durch Hinweise auf die öffentliche Bibliothek in der Nähe des Wohnortes des Kindes und die Schulbücherei ergänzt; es findet in diesem Zusammenhang auch eine Beratung hinsichtlich angemessener Lesematerialien für Sebastian statt, die auch Kindermagazine und Online-Ressourcen umfassen. Eltern werden zu Übungen angeleitet, bei denen gemeinsame Gespräche über gelesene Texte im Vordergrund stehen.

3 ILeA Deutsch – Rechtschreibaufgaben 3 (ILeA-RA3)

3.1 Übersicht zum ILeA-Rechtschreibverfahren

Die Orthografie ist ein besonderer Lerngegenstand, nicht nur im Vergleich mit den anderen Aufgabenbereichen im Fach Deutsch, sondern auch mit den meisten anderen schulischen Lerninhalten: Die Meßlatte, die für alle Kinder angelegt wird, ist unglaublich hoch: Abgesehen von besonders komplizierten Fällen der Groß- und Klein- sowie Getrennt- und Zusammenschreibung wird am Ende der Schulzeit eine fast perfekte Beherrschung der Orthografie erwartet. Rechtschreibfehler, nicht nur in Klausuren von Studenten, sondern auch in Abschlussarbeiten von Auszubildenden, dürfen eigentlich nicht sein und werden schnell zur „nationalen Katastrophe“ hochstilisiert. Ein mögliches Versäumnis wird den Schulen angelastet. Ob die Wehklage von der Wirtschaft und den weiterbildenden Institutionen bezüglich der Rechtschreibleistung von Schulabgängern gerechtfertigt ist, soll hier offen bleiben. Tatsache ist, dass auch viele Lehrerinnen und Lehrer mit den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler unzufrieden sind. Deshalb ist zu überlegen, durch welche Maßnahmen die spezifischen Lernprozesse noch besser gefördert werden können.

Die Rechtschreibkompetenz entwickelt sich über viele Jahre; der Lernprozess ist auch am Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen (vgl. Tabelle in Kapitel 3.2.1). Der Einblick in orthografische Strukturen geschieht in der Regel nicht plötzlich durch einmalige Unterweisung, sondern entwickelt sich durch die Eigenaktivität der Kinder allmählich. Ausgewählte orthografische Phänomene sollten deshalb immer wieder aufgegriffen werden. Weiterhin gibt es große Unterschiede im Lern- und Entwicklungstempo zwischen den einzelnen Kindern. Da orthografische Phänomene in vielen Aspekten aufeinander aufbauen, bzw. bestimmte Erkenntnisse erst gefestigt werden müssen, bevor ein Kind für Neues bereit ist, liegt hier eine besondere Herausforderung des Rechtschreibunterrichts.

Die Rahmenlehrpläne für die Grundschule für das Land Brandenburg (2004) betonen deshalb die Notwendigkeit einer inneren Differenzierung bis hin zur Individualisierung. So heißt es auf S. 7: *„Im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gilt es, ihre Verschiedenheit anzunehmen und durch Differenzierung im Unterricht jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer bzw. in seiner Lernentwicklung individuell zu fördern.“* Voraussetzung für eine innere Differenzierung ist die genaue Kenntnis der unterschiedlichen Lerndispositionen und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmenlehrplan Deutsch S. 24 wird diese Notwendigkeit wie folgt präzisiert: *„Die unterrichtlichen Lernangebote werden auf die unterschiedlichen Lerndispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten. Differenzierung setzt voraus, dass der individuelle Lernstand ermittelt wird und das jeweilige Übungsziel den Schülerinnen und Schülern einsichtig und transparent wird.“*

Die ILeA-Rechtschreibaufgaben sollen Ihnen bei der Ermittlung des individuellen Lernstands helfen. Sie sind zu den Verfahren der pädagogischen Diagnostik zu rechnen: Es geht nicht wie in vielen Testverfahren primär um die *normorientierte* Bewertung der Rechtschreibleistung. Stattdessen analysieren die Aufgaben differenziert und altersentsprechend den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung. Damit soll die sehr schwierige Aufgabe erleichtert werden, für alle Kinder der Klasse optimale Lernangebote abzuleiten und bereitzustellen.

3.2 Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung als Bezugsrahmen für die pädagogische Diagnostik beim Schriftspracherwerb

3.2.1 Die Entwicklung der Rechtschreibstrategien

Die entwicklungspsychologische Lese- und Schreibforschung der letzten Jahre hat eindrücklich gezeigt, dass der Erwerb der Schriftsprache als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, in dessen Verlauf sich die Kinder unterschiedliche Strategien des Lesens und Schreibens aneignen. Die Abfolge von Entwicklungsphasen mit der Dominanz bestimmter Strategien ist zumindest in groben Zügen bei allen Kindern ähnlich, wenn auch der zeitliche Verlauf sehr unterschiedlich sein kann. Um optimale Lernangebote machen zu können, ist es deshalb in einem ersten Schritt notwendig, den Kompetenzstand eines Kindes im relevanten Lernbereich zu kennen.

Für ein Verständnis der Entwicklungsprozesse beim Schriftspracherwerb hat sich das Dreistufenmodell als nützlich erwiesen, das für das Lesen- und Schreibenlernen die folgenden drei grundlegenden Strategien annimmt¹³, die für die Ableitung von Lernangeboten aber noch differenziert werden müssen:

- Logographemische Strategie

Der erste Zugang des (Vorschul-)Kindes zur Schrift erfolgt in der Regel über die *logographemische* Strategie (früher auch „ganzheitliches“ Lesen oder Schreiben genannt), bei der das Kind die Buchstaben von Wörtern auswendig lernt, ohne den Lautwert der Buchstaben zu erkennen und zu nutzen. Logographisches Lesen ist eine Art Bilderkennen, bei dem in der Regel nur einzelne Buchstaben oder sogar nur Teile davon beachtet werden (z. B.: „Omi ist das Wort mit dem Punkt“).

- Alphabetische Strategie

Manchmal schon vor Schuleintritt, in der Regel unter dem Einfluss der analytisch-synthetischen Methode des Erstleseunterrichts in der ersten Jahrgangsstufe, entdecken die Kinder die Beziehung zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache auf der Ebene der kleinsten Einheiten, der Buchstaben und Laute (Grapheme und Phoneme) und wenden dann die *alphabetische Strategie* an. Das alphabetische Prinzip wird von den Kindern so stark verinnerlicht, dass sie bevorzugt „schreiben wie sie sprechen“, auch wenn sie die korrekte Schreibweise eines Wortes schon oft gesehen haben (z. B. <si> anstelle von <sie>). Beim Lesen äußert sich die alphabetische Strategie zu Beginn durch ein „Dehnlernen“, auch bei Wörtern, die die Kinder auf der logographischen Stufe früher schon direkt erkannt hatten.

- Orthografische Strategie

Die Domäne der alphabetischen Strategie ist die erste und die zweite Jahrgangsstufe. Während der zweiten Jahrgangsstufe werden die Kinder in der Regel unter dem Einfluss des Unterrichts auf morphematische/orthografische Strukturen und Regeln aufmerksam, die dann als *orthografische Strategie* meist ab der 3. Jahrgangsstufe die alphabetische Strategie überlagern (z. B. Beachtung der Morphemkonstanz, Wiedergabe der Vokalquantität). Beim Lesen äußert sich die orthografische Strategie durch das schnelle Erkennen größerer Einheiten wie ganzer Silben und Morpheme.

¹³ Vgl. Scheerer-Neumann, G. (1997): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10, Band 1, Weinheim und Basel, sowie Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens – Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Band 2, Weinheim und Basel, S. 68-80.

Zu Beginn der dritten Jahrgangsstufe beherrschen die meisten Schülerinnen und Schüler die alphabetische Strategie und beginnen, sich mit der orthografischen Strategie auseinanderzusetzen. Die orthografische Strategie ist keine einheitliche Strategie; vielmehr muss eine Vielzahl unterschiedlicher orthografischer Strukturen erworben werden, für die ein Zeitraum von mehreren Jahren anzusetzen ist. Gemeinsam ist den Stufen der orthografischen Strategie, dass sie die Eins-zu-Eins-Zuordnung von Phonemen zu Graphemen der alphabetischen Stufe überwinden. Der Beginn der orthografischen Strategie muss sich nicht erst an die entfaltete alphabetische Strategie anschließen, sondern kann vor allem in einem entsprechend steuernden Unterricht schon parallel zu ihr auftreten. Im vorliegenden Kontext wird nicht zwischen einer orthografischen und einer morphematischen Strategie unterschieden. Vielmehr wird die Nutzung morphematischer Strukturen als ein Aspekt der orthografischen Strategie angesehen.

Entsprechend der unterschiedlichen Facetten der orthografischen Strategie muss diese Entwicklungsstufe noch weiter untergliedert werden. Die Übersicht auf der folgenden Seite zeigt die Entwicklung relevanter orthografischer Bereiche bis zur 6. Jahrgangsstufe. Relativ früh werden die Endmorpheme <-en> und <-er> erworben; leicht zu vermitteln sind auch die Morphemkonstanz als Basis der konsonantischen Ableitung (Auslautverhärtung) und der vokalischen Ableitung (= Umlautschreibung) sowie die grundlegenden Prinzipien der Groß- und Kleinschreibung. Erst sehr viel später wird die Vokallängenmarkierung beherrscht (Scheerer-Neumann et al. 2006¹⁴, Scheele 2006¹⁵).

Besonders zu beachten ist der lange Zeitraum, in dem sich die Auseinandersetzung mit den jeweiligen orthografischen Strukturen vollzieht: So werden die Grundlagen für die Groß- und Kleinschreibung schon in den Jahrgangsstufen 1 und 2 gelegt; die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen ist auch am Ende der 6. Jahrgangsstufe noch nicht mehrheitlich gesichert. Die Lernprozesse beim Erwerb der orthografischen Strategie sind bei allen Kindern langwierig, bei manchen allerdings extrem verzögert. Bei ihnen ist es besonders wichtig, den Lernstand gut zu kennen, um entsprechende Lernangebote ableiten zu können. So muss die basale Groß- und Kleinschreibung zuerst beherrscht werden, bevor Schülerinnen und Schüler für das Konzept der Substantivierungen von Verben und Adjektiven aufnahmebereit sind. Wie orthografische Strukturen am besten zu vermitteln sind, wird unter 3.7.2 besprochen werden. Zuvor wird ein vertiefender Einblick in die kognitiven Prozesse beim Rechtschreiben gegeben.

¹⁴ Scheerer-Neumann, G., Hübner, A., Mühlbauer, E., Ritter, Ch. & Schnitzler, C. (2006): ILeA 2-6 für das Fach Deutsch. Empirische Befunde zur Evaluation der Rechtschreibaufgaben und der Leseaufgaben für die Klassenstufen 2-6. Unveröffentlichter Abschlussbericht der wissenschaftlichen Untersuchung. Universität Potsdam.

¹⁵ Scheele, V. Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfähigkeiten. Frankfurt: Peter Lang.

Übersicht zu ungefähren Zeiträumen des Erwerbs der Rechtschreibstrategien (Scheerer-Neumann in Anlehnung an Naumann 2004¹⁶)

| | Rechtschreibstrategie | Beginn der Jahrgangsstufe | | | | | |
|---------------|--|---------------------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 2. Halbj. | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| alphabetisch | beginnende alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MT=Mutter | ■ | ■ | ■ | | | |
| | entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MTA=Mutter | ■ | ■ | ■ | | | |
| | voll entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MUTA=Mutter | ■ | ■ | ■ | | | |
| orthografisch | Erkennen der Bausteine -er, -en und -el am Silbenende MUTER=Mutter [mu:t ɐ] | | ■ | ■ | | | |
| | Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Auslautverhärtung, konsonantische Ableitung <i>Mont wird zu Mond</i> | | ■ | ■ | ■ | | |
| | Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Umlautschreibung, vokalische Ableitung <i>Hende wird zu Hände</i> | | ■ | ■ | ■ | | |
| | Großschreibung von konkreten Nomen | | ■ | ■ | | | |
| | Vokallängenmarkierung (Konsonantenverdopplung, ie, Dehnungs-h) | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Erkennen von Morphemen in flektierten Formen, Ableitungen und Komposita | | | | ■ | ■ | ■ |
| | Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen | | | | ■ | ■ | ■ |
| | Kommasetzung, Zeichensetzung bei direkter Rede | | | | ■ | ■ | ■ |
| das/dass | | | | ■ | ■ | ■ | |

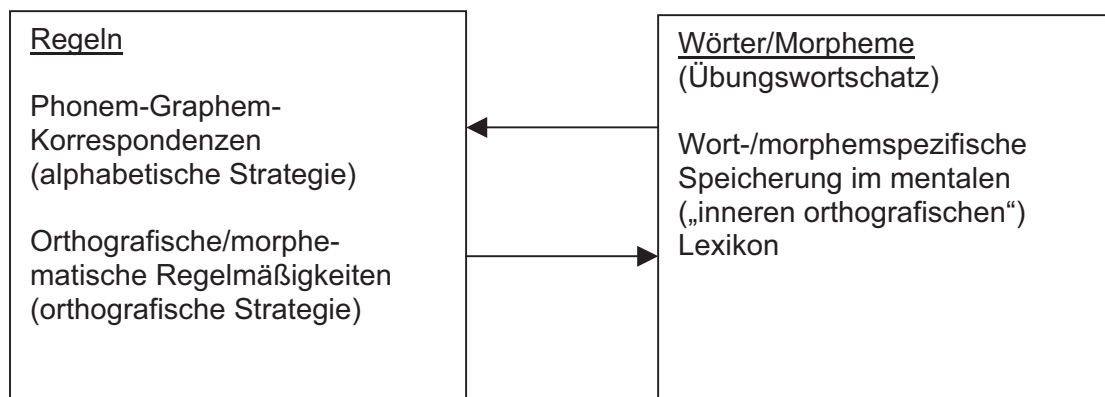
Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.
Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

¹⁶ Naumann, C. L. (2004): Rechtschreiben ab der zweiten bis zum Ende der vierten Klasse. Grundschule, 11/2004, 30-34.

3.2.2 Die Beziehung zwischen Rechtschreibstrategien und Übungswortschatz

Der Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule weist für alle Jahrgangsstufen u.a. die Anforderung „Übungswortschatz richtig schreiben“ aus. In welcher Beziehung steht der Übungswortschatz zu den beschriebenen Rechtschreibstrategien? Der Erwerb der Rechtschreibung erfolgt auf zwei Wegen, einem regelgeleiteten und einem wortspezifischen. Die nachfolgende Abbildung zeigt die entsprechende „duale“ Speicherung in einem Gedächtnismodell. Die räumliche Darstellung ist nicht nur als Metapher zu verstehen; tatsächlich lassen sich auch neurobiologisch dafür unterschiedliche Speicherorte im Gehirn nachweisen.

Duale Speicherung orthographischer Information im Gedächtnis: als Regeln und als Wörter/Morpheme



Auf der linken Seite des Modells befinden sich gespeicherte Informationen, die für die Nutzung von Strukturen im weitesten Sinne notwendig sind: Die Phonem-Graphem-Korrespondenzen als Basis für die alphabetische Strategie und orthografische/ morphematische Strukturen als Basis für die orthografische Strategie. Schreibungen, die ausschließlich Informationen aus dem linken Speicher nutzen, werden abgeleitet und entstehen erst beim Schreiben in einem konstruktiven Prozess. Auf der rechten Seite des Modells ist die Speicherung wortspezifischer bzw. morphemspezifischer Informationen abgebildet. Der entsprechende Speicher von Wörtern (Übungswörter oder Lernwörter oder Merkwörter) wird das „innere orthografische Lexikon“ genannt.

Zum Übungswortschatz werden hier alle Wörter gezählt, die in der Lerngeschichte eines Kindes wortspezifisch geübt wurden. So kann ein „lauttreues“ Wort wie <Schaf> durchaus auch ein Lernwort sein. Sein wortspezifischer Eintrag im Gedächtnis könnte lauten: Wird so geschrieben, wie man es spricht (und weder <Scharf> noch <Schaff> noch <Schahf> - alles Varianten, die wir mit nicht geringer Häufigkeit zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe beobachtet haben). Bei anderen Lernwörtern werden die Abweichungen von den basalen Phonem-Graphem-Korrespondenzen gespeichert: „Vase mit V“. Über die Speicherung von Lernwörtern können Kinder oft Auskunft geben: „Das Wort kenn’ ich!“, was allerdings nicht unbedingt bedeutet, dass es tatsächlich auch schon ganz korrekt gespeichert wäre.

Welche Beziehung besteht zwischen den beiden Speichern? Zwischen den beiden Komponenten des Gedächtnisses besteht vor allem während des Erwerbsprozesses eine fruchtbare Symbiose: Einsichten in Regelmäßigkeiten erleichtern das Erlernen von Lernwörtern mit den entsprechenden Strukturen – die Buchstaben werden sozusagen an den Strukturen verankert. Umgekehrt können Übungswörter dazu genutzt werden, um Strukturen zu erkennen (vgl. den Begriff des Modellwortschatzes).

Um diese Erkenntnisse didaktisch nutzen zu können, muss die Beziehung zwischen Rechtschreibstrategien und dem Erwerb von Lernwörtern auf die Entwicklung bezogen und spezifiziert werden. Die nachfolgende Tabelle zeigt das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung einschließlich des Erwerbs von Lernwörtern.

Beziehung zwischen Entwicklungsstufe und dem Erwerb von Übungswörtern

| Entwicklungsstufen der Rechtschreibstrategien | Übungswörter/Lernwörter |
|--|--|
| logographisch | nur sehr wenige Übungswörter möglich |
| beginnend alphabetisch (MT für Mutter) | immer noch sehr wenige Übungswörter |
| entfaltet alphabetisch (Woke für Wolke, Bume für Blume) | Erwerb von Übungswörtern schon etwas leichter |
| voll entfaltete alphabetische Strategie (Blume, Kint, Fel, Ur) | Übungswörter können jetzt recht gut erworben werden |
| beginnende Einsicht in orthografische Strukturen | Übungswörter mit den entsprechenden Strukturen können leicht erworben werden |
| Zunehmend weitere Einsichten in orthografische Strukturen | Erwerb von Übungswörtern wird weiter erleichtert |

Übungswörter auf der logographemischen Stufe

Auf der logographemischen Stufe können Wörter nur als Übungswörter erworben werden. Durch die mangelnde phonologische Bewusstheit und die fehlende Kenntnis über Phonem-Graphem-Korrespondenzen können die Buchstaben auf dieser Stufe nur wie Telefonnummern auswendig gelernt werden – als Folge ist der Schreibwortschatz noch sehr klein.

Alphabetische Strategie und Übungswörter

Auf der Stufe der beginnenden alphabetischen Strategie wird der Erwerb von Lernwörtern schon etwas leichter, aber immer noch sind die Abweichungen zwischen Spontanschreibung und orthografisch korrektem Wort recht groß – und genau diese Distanz ist es, die beim Erwerb von Übungswörtern/Lernwörtern überwunden werden muss. Die entfaltete alphabetische Strategie erleichtert das Erlernen von Lernwörtern, aber erst auf der Stufe der voll entfalteten alphabetischen Strategie sind die Kinder wirklich dazu in der Lage, sich in größerem Umfang einen Schreibwortschatz anzueignen. Dies ist in der Regel erst in der zweiten Jahrgangsstufe der Fall. Es macht also durchaus Sinn, dass der Grundwortschatz für die erste Jahrgangsstufe in der Regel nur etwa 100 Wörter umfasst – für einige Kinder schon deutlich zu viel. Die – bezogen auf die individuelle Entwicklung – zu frühe Anforderung, Lernwörter zu erwerben, ist einer der folgenschwersten didaktischen Fehler der ersten Jahrgangsstufen.

Übungswörter und die Nutzung orthografischer Strukturen

Auf den folgenden Entwicklungsstufen gewinnen die Kinder zunehmend Einblick in orthografische Strukturen. Die neuen Einsichten können auf zwei Wegen genutzt werden: Entwe-

der *deduktiv*, indem beim Schreiben die Buchstaben aus der Regelkenntnis abgeleitet werden oder als *Einprägehilfe* beim Erwerb von Lernwörtern. Einsetzübungen, die dem deduktiven Verfahren folgen (z. B. Mon_, har_, Zwerg_) sind durchaus sinnvoll, um in orthografische Strukturen und Regeln einzuführen und Lösungswege zu demonstrieren und einzuüben. Man darf aber nicht erwarten, dass Kinder in Diktaten und vor allem beim freien Schreiben immer erkennen, ob überhaupt eine Regel und wenn ja, welche, anzuwenden ist. Lehrerinnen und Eltern sind oft enttäuscht, wenn Kinder trotz vorangegangener Übungen doch immer wieder <leuft> oder <Welder> schreiben. Diese Diskrepanz zwischen Regelkenntnis und Falschschreibung ist darauf zurückzuführen, dass die Wörter von den Kindern nicht als Fälle erkannt werden, auf die die Regel anzuwenden ist. Hier ist der zweite Weg der Nutzung orthografischer Strukturen eine wichtige Ergänzung: Beim *wortspezifischen Lernen* werden Wort/Morphem und Struktur explizit miteinander verbunden; zum Beispiel werden neben der Regel zur Auslautverhärtung (konsonantische Ableitung) relevante Wörter (z. B. Mond, hart, Zwerg) als Lernwörter systematisch geübt (Kap. 3.7.2, vierte These). Auf Karteikarten wird der Auslaut besonders gekennzeichnet, um auf die Regel hinzuweisen.

Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung zeigt, wie sehr die Möglichkeit, „Übungswörter“ zu erwerben, von der jeweiligen Entwicklungsstufe abhängt: Je weiter die Rechtschreibentwicklung, umso leichter wird es für die Kinder, Wörter nicht nur alphabetisch zu konstruieren, sondern auch Lernwörter zu erwerben. Ein Verständnis dieses Zusammenhangs ist enorm wichtig: Ein Problem vieler Kinder besteht darin, dass sie sich Wörter einprägen sollen, die für sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch zu schwierig sind. Lernwörter werden dann leichter gelernt und weniger schnell vergessen, wenn sie an alphabetischen oder orthografischen Strukturen verankert sind. Deshalb ist es so wichtig, den Stand der Entwicklung der Rechtschreibstrategien zu kennen.

3.3 Die Konzeption der ILeA-Rechtschreibaufgaben 3 (ILeA-RA 3)

3.3.1 Bezug der Aufgaben zum Rahmenlehrplan Deutsch

Der Rahmenlehrplan Deutsch folgt in seinen Aussagen zum Rechtschreibunterricht dem Konzept der dualen Speicherung orthografischer Information im Gedächtnis, die in Kapitel 3.2.2 erläutert wurde. Auf der einen Seite sollen die Schülerinnen und Schüler einen Übungswortschatz erwerben, auf der anderen Seite sollen sie über morphematische Grundkenntnisse die Schreibweise von Wörtern ableiten und erklären können. Sie sollen morphematische Zusammenhänge erkennen und Proben wie z. B. die Verlängerungsprobe nutzen können. Allgemein sollen sie grammatische Kenntnisse für den Rechtschreiberwerb nutzen. Weiterhin sollen sie ein Wörterbuch und andere Rechtschreibhilfen gebrauchen können (vgl. Rahmenlehrplan S. 39/40 für die Jahrgangsstufen 3/4).

Die Aufgabe der ILeA ist allgemein, den Lehrenden eine Hilfestellung zu geben, um den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe zu ermitteln. Dieser hängt natürlich weitgehend von dem Lernangebot früherer Jahrgangsstufen ab. Da der Übungswortschatz für einzelne Klassen spezifisch ist, kann er im Rahmen der ILeA nicht überprüft werden. Die entwickelten Aufgaben beziehen sich entsprechend weitgehend auf allgemeine morphematische und orthografische Kompetenzen; wortspezifische Kenntnisse werden nur in einzelnen Aufgaben untersucht. Es ist deshalb den Lehrenden anzuraten, die ILeA-Rechtschreibaufgaben durch eine Überprüfung der wichtigsten Wörter des klasseneigenen Übungswortschatzes zu ergänzen.

Die ILeA-RA 3 beinhaltet Aufgaben aus vier orthografischen bzw. grammatischen Bereichen¹⁷

- Syntaktische Grundkenntnisse ●
- Morphematische Grundkenntnisse ■
- Hilfsmittel nutzen – Wörterbuch ◆
- Vokallängenmarkierung ★

3.3.2 Basisaufgaben und Aufgaben für Fortgeschrittene

Obwohl der Rahmenlehrplan Deutsch die inhaltlichen Anforderungen für den Rechtschreibunterricht für die Jahrgangsstufen 3 und 4 zusammen ausweist, wurden für beide Jahrgangsstufen getrennte Aufgabenserien entwickelt; zu allen orthografischen Bereichen gibt es analoge oder zumindest vergleichbare Aufgaben, so dass die Aufgaben aus beiden Serien gut miteinander kombinierbar sind.

Mit wenigen Ausnahmen wurden die vorliegenden Aufgaben empirisch mit jeweils etwa 100 Schülerinnen und Schülern überprüft, so dass Vergleichsdaten aus den entsprechenden Jahrgangsstufen vorliegen.¹⁸

Die für die Jahrgangsstufe 3 konzipierten Aufgaben können entsprechend als *Basisaufgaben* angesehen werden. Die einzelnen Aufgaben lassen sich orthografischen Bereichen zuordnen (z. B. Syntaktische Grundkompetenzen, morphematische Grundkompetenzen). Die in den Bereichen erreichten Werte zeigen an, in welchem Grad eine Schülerin oder ein Schüler

¹⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind die Bereiche hier nicht sprachwissenschaftlich-systematisch aufgeführt, sondern folgen der Reihenfolge der Aufgaben in der Aufgabenserie 3/4.

¹⁸ Der größte Teil der Aufgaben aus der Aufgabenserie ILeA-RA 3 wurde von Drittklässlern zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe zu 75%-90% korrekt bearbeitet (bei schwierigeren Aufgaben erfolgt ein entsprechender Hinweis).

die entsprechenden Teilkompetenzen, die vorwiegend der orthografischen Strategie zuzuordnen sind, schon beherrscht. Dabei wird zwischen den folgenden Stufen der Beherrschung unterschieden:

Grad III: Der relevante orthografische Bereich wird schon sehr gut beherrscht.

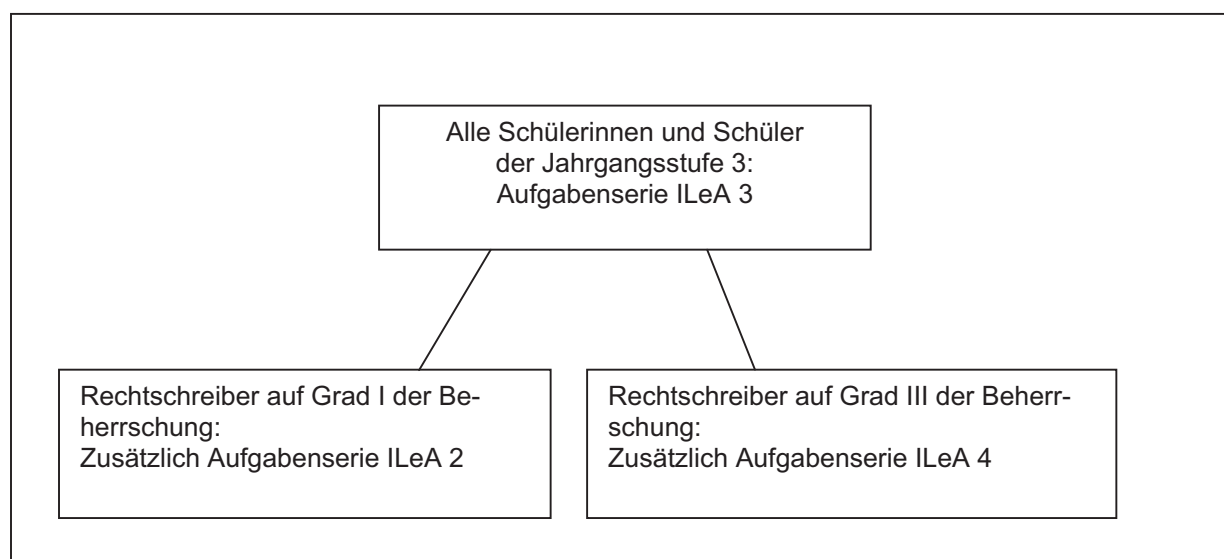
Grad II: Der relevante orthografische Bereich wird teilweise beherrscht.

Grad I: Der relevante orthografische Bereich wird erst in Ansätzen beherrscht

Damit das Lernangebot wirklich am derzeitigen Lernstand ansetzen kann, empfiehlt es sich, bei Grad I zusätzlich die entsprechende/n Aufgabe/n der nächst niedrigeren Jahrgangsstufe vorzugeben. Mit Schülerinnen und Schülern der 3. Jahrgangsstufe, die mit der Aufgabenserie ILeA-RA 3 noch viele Probleme haben, sollte die Bilderliste aus der ILeA 2 durchgeführt werden.

Auf der anderen Seite besteht auch die Möglichkeit, fortgeschrittenen Drittklässlern Aufgaben aus der Aufgabenserie ILeA-RA 4 vorzulegen: Je nach den Ergebnissen in diesen Aufgaben können sie weiterführende Lernangebote erhalten. Die Abbildung verdeutlicht den flexiblen Einsatz der Aufgaben, der nicht nur für die ganze Aufgabenserie, sondern auch für einzelne orthografische Bereiche möglich ist.

Einsatz der ILeA-RA



3.3.3 Überblick zu den Aufgabenserien ILeA-RA 3-5

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Aufgaben und ihre Zuordnung zu orthografischen Bereichen für alle Aufgaben der ILeA-RA 3-5. Im Kapitel 3.4 werden die einzelnen Aufgaben für die Jahrgangsstufen 3 in ihrer Zielrichtung und in ihrem Schwierigkeitsgrad besprochen; zur Veranschaulichung werden jeweils Ausschnitte aus den Aufgaben gezeigt. Die vollständigen Aufgaben befinden sich im Schülerheft Deutsch 3. In den Anhängen sind die Aufgaben mit den Lösungen und Auswertungshinweisen abgedruckt.

Überblick über die ILeA-Rechtschreibaufgaben für die Jahrgangsstufen 3-5

| orthografischer/ grammatischer Bereich | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 3 | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 4 | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 5 |
|--|---|---|---|
| I. syntaktische Grundkenntnisse ● | 3.1 Groß- u. Kleinschreibung (Diktat) | 4.1 Groß- u. Kleinschreibung (Diktat) | 5.3 Groß- und Kleinschreibung (auch Abstrakta u. Substantivier.) |
| | | | 5.2 und 5.10 G/K-Schreibung bei abgeleiteten Adjektiven und Komposita |
| | 3.2 Sätze erkennen | 4.2 Satzzeichen setzen | 5.8 Satzzeichen setzen (direkte Rede) |
| | 3.7 Sätze ergänzen, flektieren | 4.7 aus Wörtern Sätze bilden, flektieren | |
| II. morphematische Grundkenntnisse ■ | 3.3 konsonantische Ableitung (am Wortende) | 4.3. konsonantische Ableitung, (u.a. im Wortinnern) | 5.6 konsonantische Ableitung, (u.a. im Wortinnern) |
| | 3.4 vokalische Ableitung (nur Nomen) | 4.4 vokalische Ableitung | 5.7 vokalische Ableitung |
| | 3.5. Flexion, Verben, Gegenwart | 4.5 Flexion, Verben, Vergangenheit | |
| | 3.6. Wortstamm erkennen (Wörter mit gleichem Stamm verbinden) | 4.6a Wortstamm erkennen (korrekte Un- terstreichungen erkennen) | 5.4 Wortstamm erkennen (unterstreichen) |
| | | 4.6b verwandte Wörter bilden | 5.2 Aus Nomen Adjektive bilden (-ig und -lich) |

| orthografischer/ grammatischer Bereich | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 3 | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 4 | Aufgaben in Aufgabenserie ILeA RA 5 |
|---|---|--|--|
| | | 4.11 aus Präfixen und Verben neue Wörter bilden | 5.5 aus Präfixen und Suffixen und Verben neue Wörter bilden |
| | | | 5.9 Komposita in Grundwort und Bestimmungswort zerlegen |
| | | | 5.10 aus Grundwort und Bestimmungswort Komposita bilden |
| III. Hilfsmittel Wörterbuch ◆ | 3.8a Wörter ordnen nach dem 1. Buchstaben 3.8b Wörter ordnen auch nach dem 2. Buchstaben | 4.8 Wörter ordnen auch nach dem 4. Buchstaben | |
| IV. Vokallängenmarkierung ★ | 3.9. Wörter mit Doppelkonsonanten aus dem Diktat (aus 3.1) | 4.9 Wörter mit markierter bzw. unmarkierter Kurzvokalen | 5.1 Wörter mit markierten bzw. unmarkierten Kurzvokalen |
| | | | 5.12 s-ss-ß-Schreibung |
| | | | 5.11 Wörter mit markierten bzw. unmarkierten langen Vokalen |
| V. spezielle Grapheme ◆ | | 4.10 spezielle Grapheme einsetzen (qu, st, sp, pf) | |

3.4 Zielstellungen und Beschreibung der Aufgabenserie ILeA-RA 3

AUFGABEN ZUM SCHWERPUNKT I.: SYNTAKTISCHE GRUNDKENNTNISSE ●

Großschreibung am Satzanfang und satzinterne Großschreibung von Nomen

Aufgabe 3.1 ist ein Diktat, das nach dem üblichen Verfahren diktiert wird. Zunächst wird nur die korrekte Großschreibung der Satzanfänge und Nomen ausgewertet. Wörter aus dem Text aus 3.1 werden zusätzlich für den Schwerpunkt „Vokallängenmarkierung“ später noch analysiert (vgl. 3.9).

Der Diktattext für Aufgabe 3.1 lautet:

Die Katzenmutter zeigt ihren Jungen den Fressnapf. Das schmeckt gut! Die kleinen Katzen schnurren und lecken sich ihre grauen Tatzen.

Erkennen von Sätzen und Setzen von Satzschlusszeichen

In Aufgabe 3.2 geht es um das Setzen von Satzschlusszeichen. Aufgabe 3.2 ermittelt eine Voraussetzung hierfür, das Erkennen eines ganzen Satzes im Vergleich zu Wortgruppen:

3.2 Welche Wörter bilden einen ganzen Satz?

Kreuze nur die Sätze an und setze hinter jeden Satz einen Punkt.

- Ina wünscht sich zum Geburtstag ein Kaninchen*
- Geburtstagswunsch: ein Kaninchen*



Sätze ergänzen, Flexionen

In der Aufgabe 3.7 geht es um das korrekte Beugen von Wörtern innerhalb eines Satzes, auch um das Erkennen der richtigen Fälle bei Adjektiven und Nomen. Gerade in diesen Bereichen finden sich häufig Fehler in freien Texten von Kindern (z. B. Ich habe *ihn* das gegeben...). In Aufgabe 3.7 sind Sätze zu ergänzen, zu denen Adjektive und Nomen vorgegeben werden.

3.7 Setze die Wörter in den Klammern in die Lücken ein.



Pass auf: Manche Wörter müssen verändert werden, damit sie in den Satz passen.

Beispiel: Pedro borgt sich einen grünen Stift. ◀ (ein grüner Stift)
 Marie wünscht sich _____. ◀ (ein roter Ball)

AUFGABEN ZUM SCHWERPUNKT II.: MORPHEMATISCHE GRUNDKENNTNISSE ■

Wegen der großen Bedeutung morphematischer Kenntnisse für den Erwerb der Rechtschreibung wurden für jede Aufgabenserie vier verschiedene Aufgaben für den vorliegenden Bereich entwickelt.

Konsonantische Ableitung

Hier liegt eine „klassische“ Lückenaufgabe zum Thema konsonantische Ableitung vor. Voruntersuchungen haben gezeigt, dass manche Wörter gar nicht gefunden werden, wenn nicht die alternativen Grapheme vorgegeben werden. Deshalb wurde schließlich diese Form gewählt. In Aufgabe 3.3 befindet sich bei allen Wörtern der Plosivlaut immer im Wortauslaut.

3.3 Den Wörtern fehlt der letzte Buchstabe. Setze den richtigen Buchstaben in die Lücken ein.

d oder t? der San___, das Hef___, das Gel___, run___, kal___

Vokalische Ableitung

In der Aufgabe 3.4 geht es um die Ableitung von Umlauten. In der Aufgabe wird der Algorithmus – die Bildung der Mehrzahl – sozusagen gleich mitgeliefert; diese Aufgabe ist recht einfach, obwohl interessanterweise manche Kinder (auch deutsche Muttersprachler) Probleme haben, den richtigen Artikel für die Mehrzahl zu finden.

3.4 Schreibe die Mehrzahl mit Artikel auf.

 
Beispiel: die Maus ➔ die Mäuse

der Garten ➔ _____ der Monat ➔ _____

Flexion von Verben

In Aufgabe 3.5 muss aus einem vorgegebenen Verb die Gegenwartsform zu einem vorgegebenen Pronomen gebildet werden. Überprüft werden soll, ob die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Flexionsmorpheme korrekt schreiben und ob sie das Prinzip der Stammerhaltung – auch mit Ableitungen - berücksichtigen. Diese Aufgabe konnte in der 3. Jahrgangsstufe recht gut gelöst werden.

3.5 Schreibe zu den Verben die Gegenwartsform auf.

Beispiel: laufen ➔ du läufst

gehen ➔ er _____ rollen ➔ es _____

Erkennen des Wortstamms, verwandte Wörter finden

Obwohl der Rahmenlehrplan Deutsch schon für die Jahrgangsstufen 1/2 die Begriffe „Wortbausteine, Endungen, Wortstamm“ vorsieht, haben Voruntersuchungen gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe mit diesen Begriffen noch nicht operieren

können. Für die Aufgabenserie 3 wurde deshalb eine Aufgabe gewählt, in der der Wortstamm nicht präzise bestimmt werden muss, sondern das allgemeine Erkennen einer morphematischen „Verwandtschaftsbeziehung“ zur Lösung ausreicht. Aufgabe 3.6 erwies sich dann auch als gut bearbeitbar.

**3.6 Welche Wörter haben den gleichen Wortstamm?
Verbinde die Wörter mit einem Strich.**

| |
|---------------|
| der Regenguss |
|---------------|

| |
|-------|
| essen |
|-------|

| |
|----------------|
| das Essbesteck |
|----------------|

| |
|-----------|
| einkaufen |
|-----------|

AUFGABEN ZUM SCHWERPUNKT III.: HILFSMITTEL WÖRTERBUCH ◆

Ein wichtiges Lernziel des Rechtschreibunterrichts ist die selbständige Überprüfung des Geschriebenen durch die Schülerinnen und Schüler. Sie benötigen hierzu ausreichende Kompetenzen im Umgang mit Wörterbüchern. Eine wichtige Voraussetzung zum Umgang mit Wörterbüchern ist die Kenntnis des Alphabets und die Fähigkeit, Wörter alphabetisch einordnen zu können. Diese Kompetenz wird in den Aufgaben 3.8a und 3.8b überprüft.

Diese Aufgaben unterscheiden sich nach der Stelle des Buchstabens im Wort, der beim alphabetischen Ordnen berücksichtigt werden muss: In 3.8a ist dies nur der erste Buchstabe, in 3.8b auch der zweite.

**3.8a Ordne die Wörter nach dem Alphabet!
Streiche die Wörter durch, die du geordnet hast.**

Straße, zählen, Schule, jung, nehmen, haben, Milch, warm, ~~Auto~~, tragen, Last

3.8b Drache, purzeln, Aufsatz, Duft, Gedanke, klingen,
piepsen, Glas, knattern, Ausfahrt

**AUFGABEN ZUM SCHWERPUNKT IV.: VOKALLÄNGENMARKIERUNG ★
(KONSONANTENVERDOPPLUNG)**

Aufgabe 3.9 (Wörter aus dem Diktat 3.1)

Wie weiter oben schon verdeutlicht wurde, wird die Vokallängemarkierung relativ spät erworben. Zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe werden in der Regel erst einige Übungswörter mit Vokallängemarkierung beherrscht. Es wurde deshalb für diesen Bereich keine eigene Aufgabe entwickelt. Im Diktat in Aufgabe 3.1 finden sich jedoch 8 Wörter mit Konsonantenverdopplung nach betontem, kurzem Vokal. Diese können genutzt werden, um zu ermitteln, inwieweit die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe schon das orthografische Element der Konsonantenverdopplung nutzen.

3.5 Zeitpunkte und Modalitäten zur Durchführung der ILeA-Rechtschreibaufgaben

Die Aufgabenserien können zu Beginn des Schuljahres vollständig vorgegeben werden; dann erhält man neben den individuellen Ergebnissen differenzierte Informationen darüber, in welchen orthographischen Bereichen die Schülerinnen und Schüler einer Klasse schon kompetent sind und welche noch im Rechtschreibunterricht zu behandeln sind. Es ist aber auch möglich, die Aufgaben zu ausgewählten orthographischen Bereichen zeitnah zu Beginn und am Ende einer Lerneinheit vorzugeben, um die unmittelbare Lernausgangslage zu analysieren und dann den Lernerfolg zu ermitteln.

Wenn man die Aufgabenserie ganz durchführen möchte, sollten zwei Schulstunden eingeplant werden, auch wenn sie vermutlich nicht ganz genutzt werden. Es ist wichtig, auch den langsamer arbeitenden Schülerinnen und Schülern und Kindern, die sich nicht so lange konzentrieren können, die Möglichkeit zu geben, alle Aufgaben vollständig zu bearbeiten. Sollen Schülerinnen und Schülern zusätzlich zu den klassenspezifischen Aufgaben auch Aufgaben aus der Serie ILeA RA 4 oder die ILeA-Bilderliste (Jgst. 2) bearbeiten, so müssen dafür weitere Schulstunden gewählt werden.

Die Reihenfolge der Aufgaben in den Schülerheften ist nicht nach orthographischen Bereichen geordnet, sondern „schülerfreundlich“ für die Variante der vollständigen Durchführung: Schreibaufgaben wechseln sich mit Lückenaufgaben oder Aufgaben zum Ankreuzen ab; schwierigere Aufgaben stehen zwischen leichteren.

Das Diktat wird wie üblich diktiert. Alle anderen Aufgaben sollten von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet werden. Bei Nachfragen dürfen nur die schriftlichen Aufgabeninstruktionen wiederholt, aber keine weiteren Erklärungen gegeben werden. Es sollten auch keine Hinweise wie „Denkt an die Regel!“ gegeben werden.

3.6 Auswertung und die Entwicklung von individuellen Lernplänen

Im Anhang finden Sie die Aufgaben einschließlich der Lösungen und Auswertungshinweise. In den Schülerheften Deutsch werden die Aufgaben nach der Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler entsprechend der Auswertungshinweise ausgewertet. Die Punktzahlen für jede Aufgabe werden zunächst unter den Aufgaben im Schülerheft eingetragen.¹⁹ Anschließend werden die Punktzahlen zu jeder Aufgabe in die Tabelle „Ergebnisse in den einzelnen orthografischen Bereichen“ die Seite „ILeA-RA 3 Ergebnisse und Lernplan“ übertragen. Diese Unterlagen finden Sie im Anhang dieses Heftes, aber auch in den Schülerheften Deutsch. In der Ergebnistabelle werden die den Punktwerten entsprechenden Kategorien I, II oder III angekreuzt. Dabei erfolgt eine Einstufung nach dem Grad der Beherrschung des jeweiligen orthografischen Bereichs, aus dem sich die Notwendigkeit einer zusätzlichen individuellen Förderung bestimmen lässt.

Grad III: Der relevante orthografische Bereich wird von den Schülerinnen und Schülern schon sehr gut beherrscht; sie könnten die entsprechenden Aufgaben der höheren Jahrgangsstufe bearbeiten. Eine Förderung ist nicht notwendig.

Grad II: Der relevante orthografische Bereich wird teilweise beherrscht. Da er Gegenstand des regulären Rechtschreibunterrichts der jeweiligen Jahrgangsstufe ist, sollten Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres Fortschritte machen.

¹⁹ Halbe Punkte werden aufgerundet.

Grad I: Der relevante orthografische Bereich wird erst in Ansätzen beherrscht oder die Schülerin/der Schüler hat die Aufgabe nicht verstanden. Ein differenziertes Lernangebot ist im ersten Fall unbedingt notwendig. Liegen mehrere orthografische Bereiche in Kategorie I, so ist zusätzlich zu dem individuellen Lernangebot im Deutschunterricht die Teilnahme am Förderunterricht der Schule indiziert. Entsprechen die Möglichkeiten des schulischen Förderunterrichts den Bedürfnissen des Kindes nicht, so ist an eine außerschulische Förderung zu denken.

Man kann die Ergebnisse besonders gut verdeutlichen, indem man den erreichten Grad der Beherrschung eines Bereichs mit einem Marker farblich unterlegt: III = grün, II = gelb, I = rot. Ein individueller Lernplan lässt sich dann unmittelbar aus den Ergebnissen ableiten. Um diesen zu verdeutlichen, werden im Abschnitt „Individueller Lernplan“ die Ergebnisse nach dem Grad der Beherrschung der verschiedenen orthografischen Bereiche mit ihren Konsequenzen für die weiteren Lernangebote noch einmal zusammengefasst. Sind einem orthografischen Bereich mehrere Aufgaben zugeordnet, so kann das Ankreuzen nach der Mehrheit der Aufgaben geschehen.

Die alphabetische Strategie wird in den Aufgaben der Klassenstufe 3 nicht mehr explizit erfasst, weil die meisten Kinder dieser Altersstufen lautorientiert vollständig schreiben können. Allerdings ist auch auf diesen Altersstufen mit langsam lernenden Kindern und/oder mit Kindern mit besonderen Problemen im Bereich der phonologischen Bewusstheit (Lautanalyse/-synthese) zu rechnen, die die alphabetische Strategie noch nicht beherrschen. Gibt es einen Hinweis auf eine noch unzureichend beherrschte alphabetische Strategie, sollten zusätzliche Informationen erhoben werden: Den Kindern der Klassenstufe 3 sollte zusätzlich zur ILeA-RA-3 die Bilderliste aus der ILeA-2 vorgegeben, werden.

Die Ergebnisse der ILeA-RA-Aufgaben sollten durch Beobachtungen der Lehrerin zum Übungswortschatz eines Schülers oder einer Schülerin und auch zum Verhalten beim Rechtschreiben ergänzt werden. (Z. B.: Ist das Kind kognitiv reflexiv oder eher impulsiv? Denkt es vor dem Schreiben nach/nicht nach? Geht es mit hoher oder niedriger Motivation an eine Schreibaufgabe? Hält es eine hohe Motivierung durch oder verliert es schnell an Konzentration? Kontrolliert es oder kontrolliert es einen Text nicht in Bezug auf Rechtschreibfehler? Nutzt es oder nutzt es das Wörterbuch nicht zur Kontrolle?) Lerngegenstandsspezifische individuelle Lernangebote müssen ggf. entsprechend ergänzt oder modifiziert werden.

In der Tabelle „Ergebnisse in den einzelnen orthografischen Bereichen“ werden die entsprechenden Werte angekreuzt. Um einen Überblick über den Lernstand der ganzen Klasse zu erhalten, kann man die individuellen Ergebnisse in eine *Klassenliste* eintragen (vgl. Anhang). Man kann die erreichten Punktwerte eintragen, aber auch ausschließlich die Farbkodierung wählen oder beides miteinander verbinden. Die Farbkodierung macht sehr anschaulich deutlich, welche orthografischen Bereiche im Rechtschreibunterricht der Klasse noch intensiv behandelt werden sollen. Es soll an dieser Stelle auch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Übungswortschatz in den ILeA-Rechtschreibaufgaben nicht überprüft wird und diese förderdiagnostische Aufgabe von den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern selbst zu leisten ist.

Auf den Ergebnis- und Lernplanseiten im Schülerheft können die mithilfe der ILeA-Analysen ermittelten Ergebnisse übersichtlich zusammengestellt und durch weitere Anmerkungen ergänzt werden. Der individuelle Lernplan kann als Grundlage für Schüler- und Elterngespräche genutzt werden und ist Bestandteil des Portfolios.²⁰

²⁰ Näheres hierzu regeln die Grundschulverordnung, die Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung sowie die Datenschutzverordnung Schulwesen. Siehe www.mbjs.brandenburg.de unter der Rubrik Vorschriften online.

3.7 Pädagogische Angebote

3.7.1 Die pädagogische und didaktische Umsetzung der Lernpläne

Wie geht man mit 25 oder 30 unterschiedlichen individuellen Lernplänen im Unterricht um? Die Aufgabe ist anspruchsvoll, aber durchaus zu meistern. Viele Schülerinnen und Schüler werden einige orthografischen Bereiche teilweise beherrschen (Grad II) und können von dem Lernangebot profitieren, das ohnedies im Rechtschreibunterricht der Klassenstufe vorgesehen ist und zu dem es Aufgaben im altersentsprechenden Sprachbuch gibt. Es ist allerdings durchaus denkbar, dass die gleichen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen oder Aufgabenstellungen einen zusätzlichen Förderbedarf haben. Dann ist es sehr wichtig, nicht nur Aufgaben vorzugeben, sondern auch die entsprechende orthographische Struktur mit ihnen zu besprechen (z. B. konsonantische Ableitung). Zu Regeln oder Algorithmen sind am besten zusammen mit den Kindern Karteikarten herzustellen, die die orthografische Struktur möglichst klar und einfach abbilden. Unverstandene – aber irgendwie doch angewandte – Regeln sind eine ernste Ursache von Rechtschreibfehlern. Ist eine orthographische Struktur verstanden, können Übungsaufgaben gegeben werden. Neben Aufgaben in Sprachbüchern gibt es heute ein großes Angebot an Übungsmaterialien, sehr kreatives u.a. von kleineren Verlagen, die vor allem für den geöffneten Unterricht publizieren.

Übungsaufgaben - und besonders didaktische Spiele - sollten aber vor ihrem Einsatz kritisch analysiert werden. Man muss Fragen stellen wie: Welche Teilprozesse des Rechtschreibens werden tatsächlich geübt? Müssen die Schülerinnen und Schüler wirklich nachdenken, oder lässt sich die Aufgabe auch schematisch lösen? Welche Hilfestellungen werden gegeben? Kann man diese allmählich ausblenden? Schließlich lässt sich auch gut eigenes Übungsmaterial entwickeln. Vor allem in der dritten Jahrgangsstufe ist es wichtig, dass Kinder Strukturen konkret erfahren: So kann man Wörter auf Karton kopieren, sie in Morpheme zerschneiden und identisch oder in Variationen wieder zusammenlegen lassen. Eine gute Wörtersammlung mit Hinweisen auf die spezifischen Schwierigkeiten der Wörter findet man bei Naumann (1999).²¹

Für Kinder, die in mehreren orthografischen Bereichen erst beginnende Kompetenzen zeigen (Grad I), ist es besonders wichtig, eine Prioritätenliste für die Lernziele aufzustellen. Diese sollte sich an den Stufen der Rechtschreibentwicklung orientieren (vgl. Tabelle, S. 35 im Kapitel 3.2.1). Höchste Priorität hat die alphabetische Strategie, danach können die Bausteine -er, -en, -el, sowie die konsonantische und die vokalische Ableitung erworben werden, usw. Es macht keinen Sinn, ein Kind mit den Problemen der Vokallängenmarkierung zu konfrontieren, wenn es die Wörter alphabetisch noch nicht vollständig verschriftet. Eine Differenzierung ist also auch in Bezug auf die Lernziele notwendig. Nimmt ein Kind am schulischen Förderunterricht teil, so sind Lernziele und Lernangebote im Förderunterricht und im regulären Rechtschreibunterricht unbedingt aufeinander abzustimmen. Der Erfolg des Förderunterrichts kann durch zu hohe Anforderungen im Rechtschreibunterricht kognitiv und motivational gefährdet werden.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, für alle relevanten orthografischen Bereiche Übungsvorschläge zu machen. Stattdessen sollen allgemeine Prinzipien für einen effektiven Rechtschreibunterricht in Form von Thesen vorgestellt werden. Sie sind alle mit dem Rahmenlehrplan Deutsch kompatibel und konkretisieren ihn an einigen Stellen.

²¹ Naumann, C. L. (1999): Orientierungswortschatz. Weinheim: Beltz Verlag

3.7.2 Acht Thesen für einen entwicklungsorientierten und effektiven Rechtschreibunterricht

I. Das Erreichen der voll entfalteten alphabetischen Strategie ist eine unabdingbare Voraussetzung für den weiteren Rechtschreiberwerb

Während des Schriftspracherwerbs in der 1. und 2. Jahrgangsstufe steht das Erlernen der alphabetischen, lautorientierten Rechtschreibstrategie im Vordergrund (vgl. Kap. 2 und Rahmenlehrplan Deutsch S. 25-27). Aber auch zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe und sogar noch zu Beginn der 4. Jahrgangsstufe gibt es Kinder, die die alphabetische Strategie noch nicht vollständig beherrschen. Man könnte dies für nicht allzu gravierend halten, weil in den Jahrgangsstufen 3 und 4 der Erwerb von Übungswörtern (Lernwörter, Merkwörter) und Einblicke in morphematische und orthographische Strukturen didaktisch im Vordergrund stehen. Tatsächlich können aber Übungswörter, die in einigen Graphemen vom einfachen alphabetischen Prinzip abweichen, erst dann relativ leicht erworben werden, wenn ein Kind über die voll entfaltete alphabetische Strategie verfügt.

Dies lässt sich gut an einem Beispiel verdeutlichen: Ein Kind, das die alphabetische Strategie beherrscht, wird spontan z. B. <frölich> schreiben und muss sich dann nur das „stumme <h>“ merken. Ein Kind mit noch unzureichenden Kenntnissen in der alphabetischen Strategie schreibt spontan vielleicht <fölih>. Es muss sich nicht nur das „stumme <h>“ einprägen, sondern auch den Übergangskonsonanten <r> und auf das komplexe Graphem <ch> achten. Dieses Kind hat also die weitaus höhere Gedächtnisbelastung und es ist leicht verständlich, dass ihm im Diktat viele Fehler unterlaufen. Dieses Kind muss primär Hilfen erhalten, um die alphabetische Strategie weiter entwickeln zu können: Übungen zur phonologischen Bewusstheit, ggf. zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. ILeA 2 „Zur Förderung von Rechtschreibkompetenzen in Jahrgangsstufe 2: Differenzierte pädagogische Angebote“). Soll es am Diktat teilnehmen, so ist ein Lückendiktat mit ausschließlich phonologisch einfach strukturierten Wörtern geeignet, die es zuvor geübt hat.

Die alphabetische Rechtschreibstrategie wird im Laufe der Rechtschreibentwicklung von der orthografischen nicht ersetzt, sondern nur ergänzt bzw. überlagert (Der Rahmenplan spricht von den Rechtschreibstrategien „Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“, vgl. Rahmenlehrplan Deutsch S. 20). Auch der geübte Rechtschreiber verfolgt beim Schreiben innerlich die phonologische Struktur eines Wortes, zumindest bei phonologisch komplexen Wörtern.

II. Die orthografische Strategie muss *bewusst* erworben werden

Ohne die Anforderungen der Schule oder allgemein der Erwachsenenwelt, die Normen zu berücksichtigen und orthografisch korrekt zu schreiben, würden Kinder wahrscheinlich bei der alphabetischen Strategie bleiben. Abweichungen von alphabetisch plausiblen Schreibungen müssen entweder als Übungswörter *bewusst* gelernt oder als Fälle erkannt werden, auf die schon erworbene orthografische Strukturen angewendet werden können. Deshalb muss im Rechtschreibunterricht die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die „kritischen“ Stellen der Wörter gelenkt werden, die von alphabetisch plausiblen Schreibungen abweichen. Nachdem sie diese zunächst mit Mühe erworben haben, halten Kinder gerne an der alphabetischen Strategie fest: Auch wenn sie in einem Diktat Wörter wie <Lehrer>, <Blätter> und <Frühling> schon korrekt geschrieben haben, können sie in einem freien Text wieder auf <Ler-er>, <Bleta> und <Früling> zurückfallen. Dieses Phänomen tritt erst dann nicht mehr ein, wenn die Wörter durch ausreichende Übung automatisiert wurden (vgl. These VI).

III. Unverzichtbar beim Erlernen der Rechtschreibung: Einblick in den morphematischen Aufbau der Wörter

Unsere Schrift ist zwar eine alphabetische Schrift, folgt aber keineswegs ausschließlich dem phonematischen Prinzip. Das zweitwichtigste Prinzip ist das morphematische, das besagt, dass gleiche Morpheme gleich geschrieben werden, wenn sie gleich, aber auch wenn sie unterschiedlich ausgesprochen werden. Dies gilt nicht nur für die „klassischen Ableitungen“, sondern vor allem auch für die Nahtstellen zwischen Morphemen in der Umgangssprache: [ˈaimal] schreibt man nicht <eimal>, sondern entsprechend der konstituierenden Morpheme <einmal>; [ˈtsɛldaχ] kann durch eine Morphemanalyse als Kompositum aus den Morphemen [tsɛlt] und [daχ] erkannt und entsprechend korrekt verschriftlicht werden <Zeldach>.

Weiterhin ist es allgemein sehr ökonomisch, sich die korrekte Schreibweise von Morphemen einzuprägen: Es gibt weit weniger Morpheme als Wörter, so dass der Lernaufwand geringer sein sollte. Allerdings gibt es ein Problem: Die Ökonomie wird aber nur dann wirksam, wenn die Schülerinnen und Schüler den morphematischen Aufbau von Wörtern auch durchschauen und die Wörter entsprechend in Morpheme gliedern könnten. Dies sollte vor allem anhand von Flexionsmorphemen und wortbildenden Morphemen intensiv geübt werden.

IV. Transparente Rechtschreibregeln sind schon früh lernförderlich, komplexere sollten zunächst eher indirekt genutzt werden

Rechtschreibregeln werden im didaktischen Kontext als Algorithmen verstanden, mit deren Hilfe die Kinder die Schreibung ihnen orthographisch noch unbekannter Wörter korrekt ableiten können. Daneben entwickeln die Kinder aus ihrer eigenen Erfahrung mit der Schrift auch implizite Regeln, die – vor allem zu Beginn des Rechtschreiberwerbs – nicht mit den expliziten Regeln übereinstimmen müssen.

Didaktisch effektiv für alle Kinder sind auf jeden Fall einfache, transparente Regeln wie die vokalische und die konsonantische Ableitung (Hand-Hände, Hund-Hunde). Die analoge Schreibung gleicher Morpheme ist schon für Drittklässler einsichtig und sollte methodisch noch durch Regelkärtchen mit der Visualisierung der Regel unterstützt werden. In einer eigenen Untersuchung der Autorinnen mit der ILeA-Bilderliste (vgl. ILeA 2) wurden zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe in einfachen Substantiven immerhin 74% der Auslaute bei Auslautverhärtung und 80% der Umlaute korrekt geschrieben; zu Beginn der 2. Jahrgangsstufe waren es bei dem gleichen Wortmaterial nur 34% und 35% (Scheerer-Neumann et al. 2006)²². Gut handhabbar ist auch die Regel zur basalen Groß- und Kleinschreibung über die Artikelfähigkeit von Substantiven.

Dagegen macht z. B. die Vokallängenmarkierung weitaus größere Probleme. Nur wenige Kinder beherrschen die Regeln so gut, dass sie davon die korrekten Schreibungen ableiten könnten. Die Autorinnen haben in einer Untersuchung (Scheerer-Neumann et al. 2006) Viertklässler in Brandenburg gebeten, aufgrund vorgegebener Wörter mit <z>- und <tz>-Schreibung die entsprechende Regel zu formulieren. Obwohl die Vokallängenmarkierung sehr wahrscheinlich schon Gegenstand des Rechtschreibunterrichts war, haben 70% der Schülerinnen und Schüler sich gar nicht getraut, diese Aufgabe zu bearbeiten; von den übrigen Schülerinnen und Schülern wurden nur 25% korrekte Lösungen erbracht, obwohl sehr großzügig bewertet wurde. Ein etwas besseres Ergebnis fand sich zur Regelung der <s>-, <ss>- und <ß>-Schreibung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (31% und 38% korrekte Antworten bei 68% und 44% nicht bearbeiteten Aufgaben in beiden Jahrgangsstufen). Interessant ist, dass die relevanten Wörter trotzdem zu 70% (5. Jahrgangsstufe) und 80% (6. Jahrgangsstufe) korrekt geschrieben wurden. Lässt sich aus diesen Daten ableiten, dass man auf die Einführung in komplexere ortho-

²² Scheerer-Neumann et al. (2006): A.a.O.

grafische Regeln getrost verzichten kann? Sicher nicht. Die Fähigkeit, eine orthografische Regel korrekt verbalisieren zu können, ist der positive Endpunkt einer Entwicklung; davor liegen korrekte Operationen ohne korrekte Verbalisierung, aber auch bruchstückhaftes Wissen. Dieses bruchstückhafte Wissen reicht nicht aus, um korrekte Schreibungen ausschließlich aus der Regel abzuleiten, es kann aber durchaus als Stütze beim *wortspezifischen* Lernen (Übungswörter) genutzt werden. So sollte beim Beispiel der Vokallängenmarkierung darauf hingewiesen werden, dass das <mm> in <schwimmen> dem betonten kurzen Vokal folgt, anstatt von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, dass sie selbst die Vokallänge bestimmen. Sie tun dies oft ohnedies nur aufgrund ihrer Kenntnis der korrekten orthografischen Schreibung. Im vorliegenden Beispiel kann auch auf das *Silbengelenk* hingewiesen werden: Der Laut [m] „gehört“ sozusagen zu beiden Silben ([ʃvɪm] – [mən]), was graphematisch durch die Verdopplung des <m> wiedergegeben wird (vgl. Schübel 1999)²³

Die Lage fordert also keinesfalls einen Verzicht auf die Konfrontation mit komplexeren Regeln im Rechtschreibunterricht. Sie sollten aber zunächst als Hilfe zur Erarbeitung von Übungswörtern verstanden werden und nicht als selbstständig anzuwendende Algorithmen.

V. Es gibt keinen Lerntransfer zwischen unterschiedlichen orthografischen Bereichen

Eine „allgemeine“ Rechtschreibkompetenz ist eine Fiktion; eigentlich setzt sie sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen. Ein in den meisten Bereichen guter Rechtschreiber kann z. B. Probleme mit der Getrennt- und Zusammenschreibung haben. Für die Rechtschreibdidaktik ist es wichtig zu wissen, dass es auch keinen Lerntransfer zwischen den verschiedenen orthografischen Bereichen gibt (Scheerer-Neumann 1988²⁴). Die erfolgreiche Förderung der Groß- und Kleinschreibung und der konsonantischen und vokalischen Ableitung hat z. B. keinen Einfluss auf die Beherrschung der Vokallängenmarkierung. Die Vermittlung und Einübung der speziellen Phonem-Graphem-Korrespondenz /kw/ - <qu> hat keinen positiven Effekt auf die Berücksichtigung von /jt/-<st>. Zur Ableitung von Lernangeboten ist deshalb eine so differenzierte Lernstandsanalyse notwendig, wie sie in der ILeA-Rechtschreiben vorliegt. In Teilen könnte sie sicher noch differenzierter sein; aber schließlich ist auch der zeitökonomische Aspekt zu berücksichtigen. Falls notwendig, kann eine weitere Differenzierung auf individueller Ebene erfolgen. Viele Testverfahren bieten diese differenzierten Informationen nicht an. Aber allein aus dem Befund, dass ein Kind Probleme mit der orthografischen Strategie hat, lassen sich noch keine konkreten Lernangebote ableiten.

VI. Übungswörter müssen bewusst eingepägt und regelmäßig geübt werden

Rechtschreiblernen erfordert Übungsphasen, insbesondere der Erwerb von Lernwörtern.

Sehr bewährt hat sich die Rechtschreibkartei: Neu zu lernende Wörter werden auf Karteikarten geschrieben und in das erste Fach eines Karteikastens einsortiert. Mit jeder Richtigschreibung erhalten sie einen Stempel und „wandern“ in ein weiteres Fach. Nach fünf Richtigschreibungen werden sie vorläufig alphabetisch in das letzte Fach einsortiert und „abgelegt“, aber gelegentlich nochmals wiederholt. Vergessen ist eine Eigenschaft unseres Gedächtnisses, die uns auf der positiven Seite vor der Überflutung des kognitiven Systems mit Informationen schützt. Vergessen muss aber didaktisch mit eingeplant werden und darf nicht als „individueller Fehler im System“ begriffen werden. Schon Gespeichertes kann sich darüber hinaus nicht nur durch Vergessen, sondern auch durch neue Informationen verändern: Ein schon gelerntes Wort wie <Weihnachten> kann durch den Einfluss des Englischunterrichts auf einmal zu





²³ Schübel, A. (1999). Den Rechtschreibunterricht umorientieren? Was tun, wenn das Dehnungs-h nicht dehnt und der Kurzvokal keine Doppelung bewirkt? *Deutschunterricht*, 52, 302-310.

²⁴ Scheerer-Neumann, G. (1988): *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage*. Opladen.




<Wheinnachten> werden. Auch hier wird wieder deutlich, wie sehr der Lerner nach Strukturen sucht, wenn die orthografische Strategie einmal angestoßen wurde.

Die Arbeit mit dem Karteikasten ist dann besonders effektiv und resistenter gegenüber Vergessen, wenn die „kritischen Stellen“ im Wort *bewusst* gemacht werden. Nicht das „innere Fotografieren“ eines Wortes bringt Erfolg, sondern die Bewusstmachung der „schwierigen Stellen“, die besonders zu merken sind, möglichst mit ihren Beziehungen zu orthografischen Strukturen. Die Übungen mit dem Karteikasten sollten deshalb von Strategien des Einprägens und auch der Selbstkontrolle begleitet sein. Hier haben sich Lernstrategien bewährt, die von der Lehrerin zunächst als Modell Schritt für Schritt verbalisiert werden. Es ist günstig, diese Schritte durch Symbole wie im folgenden Beispiel zu verdeutlichen (vgl. Scheerer-Neumann 2006)²⁵:

Lernschritte bei neuen Übungswörtern:

-  1. Ich schreibe das Wort auf eine Karteikarte (nach Vorlage)
- ?  2. Ich überlege, wo die schwierigen Stellen im Wort sind und unterstreiche sie.
Gibt es für diese eine Erklärung? (z. B. Hände, weil Hand)
- ↻ 3. Ich drehe die Wortkarte um.
- 😊 4. Ich denke an die schwierigen Stellen.
-  5. Ich spreche und schreibe das Wort (ggf. silbenweises Sprechen)
- ↻  6. Ich decke die Wortkarte auf und vergleiche.
- 😊 7. Ist das Wort richtig geschrieben, erhält es einen Stempel.
- ↑ 8. Ist ein Fehler in dem Wort, schaue ich genau, was falsch war und beginne wieder mit 2.

Möglicherweise ergeben sich bei Fehlern neue Fehlerschwerpunkte im Wort, die auf der Karteikarte zu vermerken sind. Für Karteikarten, die sich schon im Karteikasten befinden, sind die folgenden Strategien geeignet:

-  1. Erwachsener oder ein anderes Kind diktiert das Wort (in normaler Aussprache) und legt die Karteikarte verdeckt hin.
- ? 2. Ich überlege, ob an dem Wort etwas Besonderes ist.
-  3. Ich spreche und schreibe das Wort (ggf. silbenweises Sprechen).
- ↻  4. Ich drehe die Wortkarte um und vergleiche.
- 😊 5. Ist das Wort richtig geschrieben, erhält es einen Stempel.
- ↑ 6. Ist ein Fehler in dem Wort, schaue ich genau, was falsch war und beginne wieder mit 1.

Die einzelnen Schritte werden zunächst vollständig vom Kind verbalisiert, aber mit der Zeit verkürzt. Schließlich genügen die Symbole, um die entsprechenden Operationen auszulösen. Übungen mit dem Karteikasten können gut zu Hause mit Hilfe der Eltern durchgeführt werden. Eltern wissen oft nicht, wie sie ihren Kindern bei der Vorbereitung für ein Diktat helfen können.

²⁵ Scheerer-Neumann, G. (2006): Strukturen erkennen – Wörter Lernen. Grundschule Deutsch 10/2006, S. 20-26.

Die Arbeit mit dem Karteikasten bietet ihnen eine einfache Möglichkeit, mit ihren Kindern gezielt Wörter für ein Diktat zu üben. Allerdings sollten sie auf einem Elternabend in die Arbeit mit dem Karteikasten eingewiesen werden.

VII. Auch Rechtschreibregeln und Hilfen beim Einblick in orthografische Strukturen sollten in Abständen wiederholt werden – Die Spirale als Modell des Lernens

In These IV wurde die Schwierigkeit betont, die auch ältere Grundschüler mit komplexen Rechtschreibregeln haben. Selbst bei Vorgabe von Beispielwörtern konnten von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 4-6 Teilaspekte der Regel zur Wiedergabe der Vokalquantität nicht abgeleitet bzw. rekonstruiert werden. In These IV wurde deshalb vorgeschlagen, komplexe Rechtschreibregeln nicht als selbstständig anzuwendende Algorithmen zu vermitteln, sondern orthografische Strukturen zur Erleichterung des Einprägens von Übungswörtern aufzuzeigen.

Dass sich Schülerinnen und Schüler durchaus mit orthografischen Strukturen auseinandersetzen, wird in Rechtschreibfehlern deutlich. Orthografische Elemente finden oft Verwendung, manchmal allerdings dysfunktional (z. B. <Schaff>); manchmal sind auch Schreibungen zu beobachten, die auf ein Teilwissen schließen lassen. Ein Kind, das <bunnt> schreibt, hat wahrscheinlich verstanden, dass Doppelkonsonanten auf kurze Vokale folgen können, berücksichtigt jedoch noch nicht die Anzahl der Konsonanten nach dem kurzen betonten Vokal. Möglicherweise wird es diesen und weitere Aspekte der Vokallängenmarkierung verstehen, wenn sie mit einigem zeitlichen Abstand nochmals erläutert werden.

Diese Wiederholung ist für viele Bereiche der Rechtschreibung auch noch in der Sekundarstufe sinnvoll. Schülerinnen und Schüler erreichen mit zunehmendem Alter ein höheres sprachliches (und metasprachliches) Bewusstsein, das die Voraussetzungen zum Verständnis auch komplexerer orthografischer Strukturen erhöht. Ein passendes Bild ist hier die *Spirale* als Modell des Lernens: Der gleiche Lerngegenstand kann mit wachsender sprachlicher und kognitiver Entwicklung auf einem immer höheren Niveau und mit zunehmender Präzision angeeignet werden.

VIII. Es geht nicht ohne innere Differenzierung bis hin zur Individualisierung

In den Thesen I-VII wurde deutlich, wie wichtig beim Rechtschreiberwerb passgenaue Anforderungen und differenzierte Lernangebote sind (vgl. auch Rahmenlehrplan Deutsch S. 11). Kinder konstruieren zwar orthografische Strukturen in einer inneren Regelbildung für sich selbst. Diese erfolgt aber dann leichter, wenn die Lerninhalte überschaubar, dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen und von möglichst hoher kognitiver Klarheit sind. Langsame Rechtschreiblerner dürfen nicht mit Inhalten überflutet werden; sie verlieren sonst leicht das Vertrauen, sich den Lerngegenstand je aneignen zu können.

Aufgaben von mittlerer Schwierigkeit sind aus der Sicht der Motivationspsychologie am günstigsten und erzeugen die höchste Anstrengungsbereitschaft. Die jeweils gestellte Aufgabe sollte von einem Kind prinzipiell zu bewältigen sein. Es macht keinen Sinn, sondern ist emotional und motivational sogar schädlich, wenn einer Schülerin oder einem Schüler beim Schreiben eines Diktats schon bewusst ist, dass die Arbeit höchstens mit „mangelhaft“, im schlimmsten Fall mit „ungenügend“ bewertet werden wird. Dass eine Schülerin oder ein Schüler mit Rückständen in der Rechtschreibentwicklung eine größere Anzahl an Übungswörtern für ein Diktat gar nicht erwerben kann, wurde in Kapitel 2 und in den obigen Thesen deutlich. Ein größerer Übungswortschatz kann erst dann erworben werden, wenn die Grapheme der zu lernenden Wörter an Phonemen und an orthografischen Strukturen verankert werden können.

Die ILeA-Rechtschreibaufgaben sollen als förderdiagnostisches Verfahren die innere Differenzierung im Rechtschreibunterricht erleichtern. Dabei geht es sowohl um eine Differenzierung

der *Lernangebote* als auch um eine – zeitlich möglicherweise begrenzte – Differenzierung in den *Lernzielen*. Dies gilt nicht nur für die schwächeren Rechtschreiber, sondern auch für die besonders weit entwickelten, die sich schon mit komplexeren orthografischen Sachverhalten Erfolg versprechend befassen können.

Anhang

Auswertungsschablone ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| ■ □ | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 7 |
| ■ □ | ■ □ | | | 14 |
| | | ■ □ | ■ □ | 19 |
| ■ □ | ■ □ | | ■ □ | 25 |
| ■ □ | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 31 |
| ■ □ | | ■ □ | ■ □ | 37 |
| | ■ □ | | ■ □ | 42 |
| | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 48 |
| ■ □ | | ■ □ | ■ □ | 54 |
| ■ □ | ■ □ | | ■ □ | 60 |
| ■ □ | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 66 |
| | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 73 |
| ■ □ | | ■ □ | ■ □ | 80 |
| | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 86 |
| | | ■ □ | ■ □ | 92 |
| ■ □ | | ■ □ | | 98 |
| ■ □ | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 105 |
| ■ □ | | ■ □ | | 111 |
| | ■ □ | ■ □ | | 118 |
| ■ □ | ■ □ | | ■ □ | 125 |
| | ■ □ | | ■ □ | 132 |
| ■ □ | ■ □ | | ■ □ | 138 |
| | ■ □ | ■ □ | ■ □ | 145 |

Auswertungsschablone auf Folie kopieren und den rechten Rand an der gepunkteten Linie abschneiden.

Rechtschreibung – Aufgaben mit Lösungen und Auswertungshinweisen

3.1 Schreibe die Sätze auf.

Die Katzenmutter zeigt ihren Jungen den Fressnapf. Das schmeckt gut! Die kleinen Katzen schnurren und lecken sich ihre grauen Tatzen.

Blank lines for writing the sentences.



- 0,5 Punkte für jede korrekte Großschreibung am Satzanfang und jede satzinterne Groß- und Kleinschreibung;
- insgesamt sind 20 Wörter zu schreiben
- d.h. max. 10 Punkte

**3.2 Welche Wörter bilden einen ganzen Satz?
Kreuze nur die Sätze an und setze hinter jeden Satz einen Punkt.**

- Ina wünscht sich zum Geburtstag ein Kaninchen.
 Geburtstagswunsch: ein Kaninchen
 Der Vogelkäfig muss wöchentlich gesäubert werden.
 Donnerstag Vogelkäfig säubern
 Hirse kaufen
 Jan kauft für seinen Wellensittich Hirse.
 Unsere Klasse wird zum Wandertag den Zoo besuchen.
 Plan für Wandertag: Zoo besuchen
 Peter führt seinen Hund jeden Tag aus.
 Nicht vergessen- Hund ausführen



- 0,5 Punkte für richtiges Ankreuzen
- 0,5 Punkte für richtige Zeichensetzung am Satzende
- 0,5 P für jede richtig nicht angekreuzte Zeile
- 0,5 Punkte für jeden richtig nicht gesetzten Punkt
- max. 10 Punkte

**3.3 Den Wörtern fehlt der letzte Buchstabe.
Setze den richtigen Buchstaben in die Lücken ein.**

d oder t? der Sand~~d~~, das Heft~~t~~, das Geld~~d~~, rund~~d~~, kalt

g oder k? der Berg~~g~~, die Fabrik~~k~~, stark~~k~~

b oder p? der Korb~~b~~, der Dieb~~b~~

- 1 Punkt für die richtige Ableitung des Verschlusslautes bei Auslautverhärtung (konsonantische Ableitung)
- max. 10 Punkte

3.4 Schreibe die Mehrzahl mit Artikel auf.

Beispiel:  die Maus ➔ die Mäuse 

| | | | | | |
|------------|---|------------|-----------|---|------------|
| der Garten | ➔ | die Gärten | der Monat | ➔ | die Monate |
| der Bruder | ➔ | die Brüder | die Hand | ➔ | die Hände |
| der Kopf | ➔ | die Köpfe | der Traum | ➔ | die Träume |
| die Beule | ➔ | die Beulen | der Baum | ➔ | die Bäume |
| das Land | ➔ | die Länder | die Eule | ➔ | die Eulen |

- 0,5 Punkte für jeden richtigen Artikel; max. 5 Punkte
- 0,5 Punkte für korrekte Bildung und Schreibung des Plurals; max. 5 Punkte
- insgesamt sind max. 10 Punkte möglich

3.5 Schreibe zu den Verben die Gegenwartsform auf.

Beispiel: laufen ➔ du läufst

| | | | | | |
|---------|---|-------------|--------|---|-----------|
| gehen | ➔ | er geht | rollen | ➔ | es rollt |
| stehen | ➔ | du stehst | fahren | ➔ | er fährt |
| halten | ➔ | du hältst | fallen | ➔ | du fällst |
| rechnen | ➔ | du rechnest | tanzen | ➔ | ihr tanzt |
| lesen | ➔ | ich lese | singen | ➔ | er singt |

- 0,5 Punkte für jedes richtige Stammorphem
- 0,5 Punkte für jede richtige Flexionsendung
- max. 10 Punkte

**3.6 Welche Wörter haben den gleichen Wortstamm?
Verbinde die Wörter mit einem Strich.**

| | | |
|-----------------|--|----------------|
| der Regenguss | | das Essbesteck |
| essen | | einkaufen |
| waschen | | verlaufen |
| die Verkäuferin | | wählen |
| die Auswahl | | ausgießen |
| backen | | die Wäsche |
| der Wettlauf | | das Gebäck |

- 1 Punkt für jede richtige Zuordnung
- max. 6 Punkte

3.7 Setze die Wörter in den Klammern in die Lücken ein.



Pass auf: Manche Wörter müssen verändert werden, damit sie in den Satz passen.

Beispiel: Pedro borgt sich einen grünen Stift. ← (ein grüner Stift)

Marie wünscht sich **einen roten Ball**. ← (ein roter Ball)

Paul hat **einen kleinen Bruder** bekommen. ← (ein kleiner Bruder)

Anja isst gern Eis mit **süßen Früchten**. ← (süße Früchte)

Ina trägt einen roten Rock mit **weißen Punkten**. ← (weiße Punkte)

Unser Nachbar hat **einen bissigen Hund**. ← (ein bissiger Hund)

- pro Satz müssen zwei Wörter verändert werden
- für jede Änderung 1 Punkt;
- d.h. max. 10 Punkte

- 3.8a Ordne die Wörter nach dem Alphabet.
Streiche die Wörter durch, die du geordnet hast.**



Straße, zählen, Schule, jung, nehmen, haben, Milch, warm, ~~Auto~~, tragen,
Last

| | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Auto | 7. Schule |
| 2. haben | 8. Straße |
| 3. jung | 9. tragen |
| 4. Last | 10. warm |
| 5. Milch | 11. zählen |
| 6. nehmen | |

- 3.8b** Drache, purzeln, Aufsatz, Duft, Gedanke, klingen,
piepsen, Glas, knattern, Ausfahrt

| | |
|------------------------|------------------------|
| 1. Aufsatz | 6. Glas |
| 2. Ausfahrt | 7. klingeln |
| 3. Drache | 8. knattern |
| 4. Duft | 9. piepsen |
| 5. Gedanke | 10. purzeln |

- je 1 Punkt für jedes richtig eingeordnete Wort
- Teilaufgaben (a) und (b) je max. 10 Punkte

3.9 Vokallängenmarkierung (Konsonantenverdopplung bzw. tz- und ck-Schreibung)

Aus dem Diktattext wird die Konsonantenverdopplung bzw. tz- und ck-Schreibung bei den folgenden Wörtern ausgewertet:

Katzenmutter – Fressnapf – schmeckt – Katzen – schnurren – lecken – Tatzten

- für jede korrekte Schreibung der Doppelkonsonanz (bzw. ck, tz) wird 1 Punkt vergeben
- das <tz> in „Katzenmutter“ und „Katze“ wird jeweils als 1 Punkt gewertet.
- maximal können 8 Punkte erreicht werden.

ILeA-LA 3

Name: _____

Klasse: _____

Ergebnisse in den einzelnen Bereichen

| Basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene | Grad der Beherrschung | | | |
|--|-----------------------|-------|-------|------|
| | I | II | III | III+ |
| Datum: | | | | |
| Lesegeschwindigkeitsanalyse | ≤ 14 | 15-23 | 24-46 | ≥ 47 |

| Höhere Lesefähigkeiten auf der Textebene | Grad der Beherrschung | | | |
|---|-----------------------|-----|-----|------|
| | I | II | III | III+ |
| Datum: | | | | |
| Leseverständnisanalyse Aufgaben 1 und 2: Informationen ermitteln und wiedergeben | ≤ 4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 |
| Leseverständnisanalyse Aufgabe 3: Schlussfolgerungen ziehen | ≤ 1 | 2-3 | 4 | 5-6 |
| Leseverständnisanalyse Aufgabe 4: Textinhalte auf eigene/s Erfahrungen/Wissen beziehen | ≤ 3 | 4 | 5-6 | |

Interpretation der Ergebnisse in den einzelnen Bereichen

Basale Lesefähigkeiten

Die basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene werden

- sehr gut beherrscht (III+)
- gut beherrscht
- teilweise beherrscht
- in Ansätzen beherrscht

Höhere Lesefähigkeiten

Die höheren Lesefähigkeiten auf der Textebene werden insgesamt

- sehr gut beherrscht (III+)
- gut beherrscht
- teilweise beherrscht
- in Ansätzen beherrscht

Wenn Leseverständnisschwierigkeiten bestehen, welcher Art sind sie?

- Es bestehen sekundäre Leseverständnisschwierigkeiten.
- Es bestehen primäre Leseverständnisschwierigkeiten.

Sonstige Bemerkungen/Beobachtungen zu den höheren Lesefähigkeiten:

(z. B. welche Aspekte des Textverstehens leicht/schwer fallen; welche Satzstrukturen leicht/schwer fallen; allgemeines Sprachverstehen):

Weitere, allgemeine Beobachtungen zum Lesen:

(z. B. zum Verhalten beim freien Lesen, zum allgemeinen Interesse am Lesen und zur Lesemotivation):

Fakultative Einzelanalyse

Folgende Lesestrategien werden eingesetzt

O Das Kind befindet sich auf der Vorstufe.

O die logographische Strategie

mit rein visuellen Elementen

mit lautlichen Elementen

O die alphabetische Strategie

mit beginnendem Erlesen

mit entfaltetem Erlesen

mit vollständig entfaltetem Erlesen

mit vollständig entfaltetem und automatisiertem Erlesen

O die lexikalische Strategie

mit beginnendem Wort(teil)erkennen (kleiner Sichtwortschatz)

mit entfaltetem Worterkennen (größerer Sichtwortschatz)

mit vollständig entfaltetem Worterkennen (großer Sichtwortschatz)

mit vollständig entfaltetem und automatisiertem Worterkennen (sehr großer Sichtwortschatz)

Folgende Aspekte bereiten dem Kind im Bereich der basalen Lesefähigkeiten Schwierigkeiten

Graphem-Phonem-Konversionen: _____

Wörter mit folgenden Merkmalen: _____

Pseudowörter mit folgenden Merkmalen: _____

Sonstige Bemerkungen/Beobachtungen zu den basalen Lesefähigkeiten

(z. B. Fähigkeiten zur Lautanalyse und –synthese, Strukturieren von Wörtern in größere orthographische Einheiten):

ILeA-RA 3

Name: _____

Klasse: _____

Ergebnisse in den einzelnen orthographischen Bereichen

| Syntaktische Grundkenntnisse 3 ● | | Grad der Beherrschung²⁶ | | |
|--|--|---|-----|------|
| Datum: | | I | II | III |
| 3.1 | (Diktat) satzbezogene und satzinterne Groß- u. Kleinschreibung | ≤ 7 | 8-9 | 10 |
| 3.2 | Sätze erkennen | ≤ 6 | 7-8 | 9-10 |
| 3.7 | Sätze ergänzen, flektieren | ≤ 5 | 6-8 | 9-10 |
| Morphematische Grundkenntnisse 3 ■ | | Grad der Beherrschung | | |
| Datum: | | I | II | III |
| 3.3 | konsonantische Ableitung | ≤ 5 | 6-8 | 9-10 |
| 3.4 | vokalische Ableitung | ≤ 6 | 7-8 | 9-10 |
| 3.5 | Flexion Verben Gegenwart | ≤ 6 | 7-8 | 9-10 |
| 3.6 | Wortstamm erkennen, Wörter verbinden | ≤ 3 | 4-5 | 6 |
| Hilfsmittel: Wörterbuch 3 ◆ | | Grad der Beherrschung | | |
| Datum: | | I | II | III |
| 3.8a | Wörter ordnen nach dem 1. Buchstaben | ≤ 5 | 6-8 | 9-10 |
| 3.8b | Wörter ordnen auch nach dem 2. Buchstaben | ≤ 4 | 5-7 | 8-10 |
| Vokallängenmarkierung 3 ★ | | Grad der Beherrschung | | |
| Datum: | | I | II | III |
| 3.9 | Wörter mit Doppelkonsonanten aus dem Diktat (3.1) | ≤ 3 | 4-6 | 7-8 |
| Häufigkeit von I, II, III aus allen Bereichen | | | | |

Die *alphabetische* Strategie wird

- beherrscht (kein oder nur ein lautorientiert²⁷ unvollständiges Wort im ILeA-Diktat)
- fast beherrscht (maximal 3 lautorientiert unvollständige Wörter im ILeA-Diktat)
- noch unzureichend beherrscht (4 oder mehr lautorientiert unvollständige Wörter im ILeA-Diktat)

Muss die letzte Kategorie angekreuzt werden, sollte die ILeA-Bilderliste aus der ILeA-2 durchgeführt werden, um einen genaueren Aufschluss über den Entwicklungsstand in der alphabetischen Strategie zu erhalten.

²⁶ Halbe Punkte werden aufgerundet.

²⁷ Ein lautorientiert vollständiges Wort „klingt“ richtig, wenn man es liest.

Individueller Lernplan Lesen 3

Name: _____

Klasse: _____

Grad III und III+: Der/die Schüler/in kann weiterführende Leselernangebote in den folgenden Bereichen erhalten:

- basale Lesefähigkeiten
- höhere Lesefähigkeiten

Inhalte:

Grad II: Der/die Schülerin sollte vertiefende Leselernangebote in folgenden Bereichen erhalten:

- basale Lesefähigkeiten
- höhere Lesefähigkeiten

Inhalte:

Grad I: Der/die Schülerin soll unbedingt zusätzliche Leselernangebote in folgenden Bereichen erhalten:

- basale Lesefähigkeiten
- höhere Lesefähigkeiten

Inhalte:

Die Lernangebote können/sollten erfolgen²⁸:

- im differenzierten Leseunterricht
- zusätzlich im schulinternen Förderunterricht
- zusätzlich in außerschulischer Förderung

Hinweise für Lernangebote, die sich aus den weiteren Beobachtungen ergeben:

(z. B. Notwendigkeit der Übung von Wörtern des Übungswortschatzes, Einüben von Kontrollstrategien, weiterführende Lernangebote, ggf. empfohlenes Übungsmaterial)

²⁸ Mehrfachangaben möglich.

Individueller Lernplan Rechtschreiben 3

Name: _____

Klasse: _____

Grad III: Der Schüler/die Schülerin kann weiterführende Lernangebote in den folgenden Bereichen erhalten

- Syntaktische Grundkenntnisse
 - Groß- und Kleinschreibung
 - Setzen von Satzzeichen
- Wortbildung
- Vokallängenmarkierung
 - in zusätzlichen Bereichen, z. B. Schreibung von Fremdwörtern

Grad II: Vertiefende Lernangebote der derzeitigen Jahrgangsstufe sollten in den folgenden Bereichen erfolgen:

- Alphabetische Strategie
- Syntaktische Grundkenntnisse
 - Groß- und Kleinschreibung
 - Erkennen von Sätzen, Setzen von Satzzeichen
- Morphematische Grundkenntnisse
- Hilfsmittel (Wörterbuch)
- Vokallängenmarkierung
- Spezielle Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Grad I: In den folgenden orthographischen Bereichen sind zusätzliche Lernangebote dringend erforderlich:

- Alphabetische Strategie
- Syntaktische Grundkenntnisse
 - Groß- und Kleinschreibung
 - Setzen von Satzzeichen
- Morphematische Grundkenntnisse
- Hilfsmittel (Wörterbuch)
- Vokallängenmarkierung
- Spezielle Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Die Lernangebote können/sollten erfolgen:

- im differenzierten Rechtschreibunterricht
- zusätzlich im schulischen Förderunterricht (Förderung in vielen orthographischen Bereichen notwendig)
- durch zusätzliche außerschulische Förderung

Weitere Beobachtungen:

(z. B. Beherrschung des Übungswortschatzes, Beobachtungen zum Verhalten beim Rechtschreiben in Diktaten und in freien Texten)

Hinweise für Lernangebote, die sich aus diesen Beobachtungen ergeben:

(z. B. Notwendigkeit der Übung von Wörtern des Übungswortschatzes, Einüben von Kontrollstrategien, weiterführende Lernangebote, ggf. empfohlenes Übungsmaterial)

Klassenliste Lesegeschwindigkeitsanalyse Wortebene (Kopiervorlage)

Klasse: _____
 Datum: _____

| Nr. | Name | Sprachkenntnisse Deutsch + / - | Punktwert | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ | |
|-----|------|-----------------------------------|-----------|--------|---------|----------|-----------|--|
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 1 | | | | | | |

| Nr. | Name | Sprachkenntnisse Deutsch + / - | Punktwert | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ |
|-----|------|--|-----------|--------|---------|----------|-----------|
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 2 | | | | | |
| | | Summen Seite 1 + Seite 2 | | | | | |
| | | Klassendurchschnitt (Summe / Anzahl der Schüler/innen) | | | | | |

Klassenliste Leseverständnisanalyse Textebene (Kopiervorlage)

Klasse: _____
 Datum: _____

| Nr. | Name | Sprach- kenntnisse D + / - | Aufgabe 1 und 2 | | | | Aufgabe 3 | | | | Aufgabe 4 | | | | | | | |
|-----|------|----------------------------------|-----------------|---|----|-----|-----------|--------|---|----|-----------|------|--------|---|----|-----|------|--|
| | | | Punkte | I | II | III | III+ | Punkte | I | II | III | III+ | Punkte | I | II | III | III+ | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Zwischensummen Seite 1

| Nr. | Name | Sprach- kenntnisse D + / - | Aufgabe 1 und 2 | | | | Aufgabe 3 | | | | Aufgabe 4 | | | | | | |
|-----|------|---|-----------------|---|----|-----|-----------|--------|---|----|-----------|------|--------|---|----|-----|------|
| | | | Punkte | I | II | III | III+ | Punkte | I | II | III | III+ | Punkte | I | II | III | III+ |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Summe Seite 1 +Seite 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Klassendurchschnitt (Summe / Anzahl der Schüler) | | | | | | | | | | | | | | | |

ILeA-LA 3 fakultativer Teil

Zusatzaufgabe zur Lernstandsanalyse höherer Lesefähigkeiten auf der Satzebene

Inhalt und Aufbau der Satzverständnisaufgaben

Die Satzverständnisaufgaben wurden für Kinder entwickelt, deren höhere Lesefähigkeiten bei der ILeA-Leseverständnisanalyse auf der Textebene als Grad I oder II eingestuft wurden. Mit Hilfe der Satzverständnisaufgaben können ihre höheren Lesefähigkeiten auf einer niedrigen Komplexitätsstufe als auf der Textebene betrachtet werden.

In den Satzverständnisaufgaben werden das rezeptive (Aufgabe 1) und das expressive (Aufgabe 2) Leseverständnis auf Satzebene überprüft.

Bei der *rezeptiven Aufgabe* handelt es sich um eine Aufgabe im Mehrfachwahlformat. Die Kinder lesen Sätze und machen ihr Verstehen durch das Markieren der Aussagen deutlich, deren Sinn mit dem der zuvor gelesenen Sätze übereinstimmt.

Um übereinstimmende Aussagen von Ablenkern zu unterscheiden, müssen die Sätze und die nachstehenden Aussagen vollständig und genau gelesen werden.

Beispielaufgabe zum rezeptiven Satzverstehen (Aufgabe 1)

1. Anna spielt jeden Donnerstag mit ihrem besten Freund Max Fußball im Park.
- Anna spielt jeden Dienstag Fußball.
 - Max ist Annas bester Freund.
 - Anna und Max spielen jeden Donnerstag im Garten Fußball.
 - Max spielt jeden Donnerstag Fußball mit Anna.

Das *expressive Satzverständnis* wird durch Lückensätze überprüft. Hier müssen die Kinder Sätze lesen und überlegen, welches Wort in den Satzzusammenhang passt. In den ersten beiden Teilaufgaben sind die meisten Sätze einfach strukturiert, in der letzten Teilaufgabe sind sie komplexer.

Beispielaufgabe zum expressiven Satzverstehen (Aufgabe 2)

1. Marie will einen Kuchen _____. Ihre Mutter hat morgen _____.
- _____.
- Maries Papa ist zwei _____ älter als ihre Mama.

Die Aufgaben sind für die Jahrgangsstufen 3-6 identisch; die Ergebnisse werden jedoch unterschiedlich eingeordnet (s. u.). Da die Satzverständnisaufgaben i.d.R. nicht mit allen Kindern

durchgeführt werden, wurden sie nicht in die Schülerhefte aufgenommen, sondern finden sich als Kopiervorlage im Anhang des vorliegenden Lehrerheftes.

Durchführung der Satzverständnisaufgaben

Bei den Satzverständnisaufgaben handelt es sich um ein Gruppenverfahren, das auch als Einzelverfahren durchgeführt werden kann. Nach dem Vorstellen der Aufgabenstellungen werden die beiden Satzverständnisaufgaben von den Kindern selbstständig und ohne Hilfen bearbeitet. Die Kinder bearbeiten die Aufgaben in der auf dem Schülerbogen im Anhang vorgegebenen Reihenfolge (zuerst die Aufgabe zum rezeptiven Satzverstehen, danach die Aufgabe zum expressiven Satzverstehen). Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt ohne Zeitvorgabe; die Kinder benötigen für die selbstständige Bearbeitung beider Aufgaben erfahrungsgemäß zirka 20 Minuten.

Anweisung: Die Aufgabenstellungen für die erste und die zweite Aufgabe werden von dem/der Lehrer/-in vorgelesen und kurz erklärt; das Gleiche gilt für die mit Achtungszeichen gekennzeichneten Hinweise. Eventuelle Fragen der Kinder zur Aufgabenstellung und zu den Hinweisen werden beantwortet. Die beiden Aufgaben bearbeiten die Kinder danach selbstständig in Stillarbeit.

Auswertung der Satzverständnisaufgaben

Bei der **Aufgabe 1 zum rezeptiven Satzverstehen** wird jede richtig angekreuzte Aussage mit einem Punkt bewertet und die Punkte werden anschließend zusammengezählt; jede korrekte Aussage, die nicht durch ein Kreuz markiert wurde, erhält keinen Punkt. Von dieser Summe wird für jedes falsch angestrichene Objekt ein Punkt abgezogen. Hierdurch kann es auch zu Ergebnissen im Minusbereich kommen. Insgesamt werden für diese Aufgabe maximal 12 Punkte vergeben. Die erreichten Punkte werden auf dem Aufgabenbogen vermerkt.

Die Sätze, die dazu passenden bzw. korrekten Aussagen (Zielaussagen) und davon abweichenden bzw. falschen Aussagen (Ablenkeraussagen) wurden in der folgenden Tabelle zusammengestellt. Die Ziffern, die in Klammern vor den Aussagen stehen, geben immer die Ordnungsnummer der betreffenden Aussage auf dem Aufgabenbogen an.

| Satz | Zielaussagen | Ablenkeraussagen |
|--|---|---|
| 1. Anna spielt jeden Donnerstag mit ihrem besten Freund Max Fußball im Park. | (2) Max ist Annas bester Freund. (4) Max spielt jeden Donnerstag Fußball mit Anna. | (1) Anna spielt jeden Dienstag Fußball. (3) Anna und Max spielen jeden Donnerstag im Garten Fußball. |
| 2. Marie bekommt einmal in der Woche Taschengeld von ihrem Vater und kauft sich davon eine große Tafel Schokolade. | (1) Von ihrem Taschengeld kauft sich Marie Schokolade. (4) Der Vater gibt Marie das Taschengeld. | (2) Marie bekommt einmal im Monat Taschengeld. (3) Marie kauft ihrem Vater Schokolade. |
| 3. Die drei Hunde von Benni sind Schäferhunde. Zwei von ihnen haben gestern Junge bekommen. | (2) Die Hunde gehören Benni. | (1) Alle Hunde haben Junge bekommen. (3) Die Jungen sind schon ein paar Wochen alt. (4) Die drei Hunde sind Bernhardiner. |

| Satz | Zielaussagen | Ablenkeraussagen |
|---|--|--|
| 4. Zu seinem neunten Geburtstag wünscht sich Linus, dass seine Freunde zu seiner Feier kommen können. | (2) Linus macht eine Geburtstagsfeier. (4) Linus möchte seinen Geburtstag mit seinen Freunden feiern. | (1) Linus hat nur seinen besten Freund zum Geburtstag eingeladen. (3) Linus wird acht Jahre alt. |
| 5. Obwohl Kais Mutter ihm nicht erlaubt hatte, ins Kino zu gehen, sah er sich den Film an. | (1) Kai ist ins Kino gegangen. (4) Kais Mutter hat ihm verboten, ins Kino zu gehen. | (2) Kais Mutter hat ihm erlaubt, den Film zu sehen. (3) Kai ist nicht ins Kino gegangen. |
| 6. Während Peter sich noch umzog, lief sich Thomas schon auf dem Fußballplatz warm. | (2) Thomas war zuerst auf dem Fußballplatz. | (1) Peter war zuerst auf dem Fußballplatz. (3) Beide waren gleichzeitig auf dem Fußballplatz. (4) Peter zog sich nicht um. |
| 7. Petra wurde von Anna wegen ihrer neuen Stiefel bewundert. | (2) Petra hat neue Stiefel bekommen. (4) Anna gefallen Petras Stiefel gut. | (1) Anna hat neue Stiefel bekommen. (3) Petra gefallen Annas Stiefel gut. |

Für die Auswertung kann mithilfe des Aufgabenblatts im Anhang eine Lösungsfolie angefertigt werden; die Kreise vor den Zielaussagen, die angekreuzt werden sollen, können auf der Lösungsfolie beispielsweise durch Pfeile oder Unterstreichungen gekennzeichnet werden.

In der **Aufgabe 2 zum expressiven Satzverstehen** wird jedes eingesetzte Wort, das von der Bedeutung her plausibel in den Satzkontext passt, mit einem Punkten bewertet und die Punkte werden addiert (maximal 12 Punkte). Rechtschreib- und Groß-/ Kleinschreibungsfehler sowie grammatikalische Fehler werden bei der Bewertung nicht berücksichtigt (im obigen Beispiel wäre in der ersten Lücke also sowohl <baken> mit 1 Punkt zu bewerten als auch <Backen>; weitere Varianten sind denkbar). Auch Wörter, die weniger spezifisch sind und nicht hundertprozentig in den vorgegebenen Satzrahmen passen, werden mit einem Punkt bewertet. Musterlösungen und Beispiele für Einsetzungen, die bei der Erprobung der Aufgabe beobachtet wurden, sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Sie dienen der Orientierung bei der Bewertung der Lösungen.

| 1 Punkt (Musterlösungen): | ebenso mit 1 Punkt bewertet (Beispiele): | mit 0 Punkten bewertet (Beispiele): |
|---------------------------|---|--------------------------------------|
| 1. backen | machen, (ein)kaufen, haben | essen, Stück, aber |
| 2. Geburtstag | Arbeit, frei, (et)was zu tun, ein Vorstellungsgespräch, eine Hochzeit, Freunde eingeladen, ein Elterngespräch | Kuchen, Donnerstag, Probleme, gesagt |
| 3. Jahre | Tage, Wochen, Minuten | Eltern, Stücke, Kinder, älter |
| 4. kalt | eise-/sehr kalt, eisig, kühl, (früher) dunkel, rutschig, glatt, schneien | schön, weiß, matschig, Grad |

| 1 Punkt (Musterlösungen): | ebenso mit 1 Punkt bewertet (Beispiele): | mit 0 Punkten bewertet (Beispiele): |
|----------------------------------|--|--|
| 5. dunkel | noch/sehr dunkel, hell, (zu/sehr) kalt, frostig, eisig, schneien, Nacht | werden, anfangen, -ling, warm, Winter |
| 6. Schlitten/Schi/Snowboard | mit dem Schlitten/Schi, Schlittschuh, rodeln, Schlitten-/Schifahren, Schneeschieber | (kein/nicht) Auto/Fahrrad, Achterbahn, gefahren, bauen, spielen, draußen |
| 7. Beinen | kleinen Beinen, Füßen | Augen, Armen, Körper, giftige Tiere |
| 8. weil/da | können, wenn, wie | dass, um, spinnen, fressen, fangen, töten, Spinnweben |
| 9. Angst | Panik, Phobie, Hautauschlag | klein sind, beobachtet, ekelig, doll, Augen, Lust |
| 10.giftig | Giftspinnen, Gift(drüsen) haben, tödlich, beißen, gefährlich, die schwarze Witwe, Vogelspinnen, Kreuzspinnen | groß, ekelig, hässlich, regenscheu, wütend, haarig/Haare haben |
| 11.Deutschland | Europa, Brandenburg, Potsdam/Berlin/..., der Region, unserem Land | Gefahr, Haus, der Kiste, der Wildnis, Nordpol, Spinnen, Spinnennetz, wir haben keine Giftspinnen |
| 12.warmen/wärmeren | heißen/heißenen, südlichen, exotischen, tropischen/Tropen, Afrika/Amerika/Australien... | kalten/kälteren, wilden, holen Beute, (ein) Spinnennetz |

Auch bei dieser Aufgaben werden die Punkte auf dem Aufgabenbogen vermerkt.

Interpretation der Ergebnisse

Wie bei den ILeA-Leseaufgaben auf der Wort- und Textebene können aufgrund der Ergebnisse dieser Zusatzaufgabe Rückschlüsse auf den Ausprägungsgrad der höheren Lesefähigkeiten – hier auf der Satzebene - gezogen werden. Ggf. ergibt sich hieraus der Bedarf weiterer Lernbeobachtungen und Fördermaßnahmen:

- Grad III: Höhere Lesefähigkeiten auf der Satzebene werden vom Kind gut beherrscht. Die Kinder können den Sinn aus einfachen wie komplexen Sätzen und Satzgefügen erfolgreich entnehmen. Der Schwerpunkt des individuellen Lernangebots sollte deshalb auf der Textebene liegen.
- Grad II: Die höheren Lesefähigkeiten auf der Satzebene werden von dem Kind teilweise beherrscht. Die Schülerin/der Schüler sollte mit zusätzlichen Aufgaben zum Ausbau höherer Lesefähigkeiten versorgt werden. Diese können aus Leseverständnisübungen mit Sätzen bestehen, die in ihrer Komplexität dem Leistungsstand der Kinder einen kleinen Schritt voraus sind oder aus altersentsprechenden Textabschnitten.
- Grad I: Die höheren Lesefähigkeiten auf der Satzebene werden vom Kind erst in Ansätzen beherrscht. Das Kind hat Schwierigkeiten damit, die Bedeutung gelesener Sätze zu erfassen. Es sollen spezielle Leseverständnisübungen auf der Satzebene durchgeführt werden (s. u.).

Die Einstufung erfolgt aufgrund der erreichten Punkte in den Satzverständnisaufgaben mithilfe der Tabelle auf dem Ergebnisbogen im Schülerheft. Hier sind die entsprechenden Punktbereiche aufgeführt (s. auch folgende Übersicht). Der Ergebnisse der Kinder werden im Schülerheft an der entsprechenden Stelle eingetragen.

Auch bei den Satzverständnisaufgaben wurden die kritischen Werte so gewählt, dass eine Differenzierung von Ergebnissen im unteren Leistungsbereich besonders gut möglich ist. Die Aufgaben sind hierzu gut geeignet, da sie für die meisten Kinder der Jahrgangsstufen 3-6 einen geringen Schwierigkeitsgrad darstellen.²⁹ Zusätzlich zu den Ergebnissen der unten aufgeführten Ausprägungsgrade sind in der Spalte Grad III+ Ergebnisse angegeben, die die Interpretation zulassen, dass das Leseverständnis auf der Satzebene sehr gut beherrscht wird.

Übersicht zur Einordnung der von den Kindern erreichten Punkte auf der Satzebene³⁰ Aufgabe Jahrgangsstufe 3

| Aufgabe | Grad des Beherrschens höherer Lesefähigkeiten auf der Satzebene | | | |
|---------|---|------------|--------------|-------------|
| | Grad I | Grad II | Grad III | Grad III+ |
| 1 | 0 Punkte | 1-4 Punkte | 5-8 Punkte | 9-12 Punkte |
| 2 | ≤ 7 Punkte | 8-9 Punkte | 10-11 Punkte | 12 Punkte |

Primäre Leseverständnisprobleme auf der Satzebene liegen höchstwahrscheinlich dann vor, wenn gleichzeitig gut oder sehr gut ausgeprägte basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene vorhanden sind (vgl. ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse) und gleichzeitig das Ergebnis mindestens in einer der Satzverständnisaufgaben in den Punktbereich des Grades I oder II fällt.

Sind die Leseverständniskapazitäten auf der Satzebene in beiden Aufgaben gut oder sehr gut ausgeprägt (Grad III oder III+), sind Übungen auf der Satzebene nicht erforderlich.

Zur Beurteilung der Lesekompetenz eines Kindes sind natürlich auch bei den Satzverständnisaufgaben neben dem Ergebnis bei der Leseverständnisanalyse ebenso zusätzliche Faktoren zu berücksichtigen, die zu einem auffälligen Ergebnis führen können (z. B. mangelnde Deutschkenntnisse bei Mehrsprachigkeit, Konzentrations- und Aufmerksamkeitschwierigkeiten bei ADHS, krankheitsbedingte schlechte Tagesform).

²⁹ So erreichten die Kinder, mit denen die Aufgaben zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 erprobt wurden, bei der Aufgabe zum rezeptiven Satzverstehen durchschnittlich 7 (in der dritten Klasse) bis 10 Punkte (in der sechsten Klasse). Und die meisten Kinder erreichten bei der einfacheren Aufgabe zum expressiven Satzverstehen durchschnittlich 10 (in der dritten Klasse) bis 12 (in der Jahrgangsstufe 6).

³⁰ Die Satzverständnisaufgaben wurden zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 jeweils an fünf brandenburgischen Grundschulen erprobt. Die Anzahl der Datensätze, die hier als Vergleichswerte dienen, beträgt 95-110 für die Aufgabe 1 (rezeptives Satzverstehen) und 95-105 für die Aufgabe 2 (expressives Satzverstehen).

Pädagogische Angebote

Bei primären Leseverständnisproblemen sind auf der Satzebene spezielle Übungen zur Verbesserung des Leseverständnisses dieser Ebene sinnvoll, wie zum Beispiel:

- Satz-Bild-Zuordnungen,
- Beurteilen, ob zwei Sätze in ihrer Bedeutung identisch sind,
- Herausfinden, wie sich zwei Sätze in ihrer Bedeutung unterscheiden,
- Semantische Fehler in Sätzen finden und korrigieren,
- Lückensatz-Übungen.

In der Förderung sollte zunächst mit einfachen kurzen Sätzen gearbeitet werden, die im Umfang nach und nach komplexer werden können (beispielsweise durch das Einfügen von Attributen und das Verwenden von Verbergänzungen). Im Verlauf der Förderung werden die semantische und syntaktische Komplexität der einzelnen Sätze erhöht:

- Satzverbindungen,
- Satzgefüge:
 - Haupt-/Nebensatzkonstruktionen mit Adverbialsätzen: Temporalsätze, Konditionalsätze, Konzessivsätze, Kausalsätze, Modalsätze, Komparativsätze, Adversativsätze, Finalsätze, Konsekutivsätze, Lokalsätze,
 - Haupt-/Nebensatzkonstruktionen mit Attributsätzen: Relativsätze mit Relativ-/Fragepronomen,
- Passivsätze.

Außerdem wird der Umfang der Sätze, die in einer Übung bearbeitet werden sollen, schrittweise auf mehrere zusammengehörige Sätze erweitert.

Da primäre Leseverständnisprobleme häufig im Zusammenhang mit Sprachverständnisschwierigkeiten stehen, sollte auch das Hörverstehen der Kinder bei der Förderung berücksichtigt werden. Gegebenenfalls ist hier eine interdisziplinäre Abklärung (z. B. Logopädie) erforderlich, um zu entscheiden, ob zusätzliche Förder- oder Therapiemaßnahmen in diesem Bereich erforderlich sind.

ILeA-LA 3 fakultativ

Satzebene – Satzverständnisaufgaben

Name: _____

Datum: _____

Aufgabe 1

Kreuze an, welche Aussagen mit dem jeweiligen Satz übereinstimmen.



Manchmal ist nur eine Aussage richtig, manchmal sind es mehrere.

1. Anna spielt jeden Donnerstag mit ihrem besten Freund Max Fußball im Park.

- Anna spielt jeden Dienstag Fußball.
- Max ist Annas bester Freund.
- Anna und Max spielen jeden Donnerstag im Garten Fußball.
- Max spielt jeden Donnerstag Fußball mit Anna.

2. Marie bekommt einmal in der Woche Taschengeld von ihrem Vater und kauft sich davon eine große Tafel Schokolade.

- Von ihrem Taschengeld kauft sich Marie Schokolade.
- Marie bekommt einmal im Monat Taschengeld.
- Marie kauft ihrem Vater Schokolade.
- Der Vater gibt Marie das Taschengeld.

3. Die drei Hunde von Benni sind Schäferhunde. Zwei von ihnen haben gestern Junge bekommen.

- Alle Hunde haben Junge bekommen.
- Die Hunde gehören Benni.
- Die Jungen sind schon ein paar Wochen alt.
- Die drei Hunde sind Bernhardiner.



Auf der nächsten Seite geht es weiter

4. Zu seinem neunten Geburtstag wünscht sich Linus, dass seine Freunde zu seiner Feier kommen können.
- Linus hat nur seinen besten Freund zum Geburtstag eingeladen.
 - Linus macht eine Geburtstagsfeier.
 - Linus wird acht Jahre alt.
 - Linus möchte seinen Geburtstag mit seinen Freunden feiern.
5. Obwohl Kais Mutter ihm nicht erlaubt hatte, ins Kino zu gehen, sah er sich den Film an.
- Kai ist ins Kino gegangen.
 - Kais Mutter hat ihm erlaubt, den Film zu sehen.
 - Kai ist nicht ins Kino gegangen.
 - Kais Mutter hat ihm verboten, ins Kino zu gehen.
6. Während Peter sich noch umzog, lief sich Thomas schon auf dem Fußballplatz warm.
- Peter war zuerst auf dem Fußballplatz.
 - Thomas war zuerst auf dem Fußballplatz.
 - Beide waren gleichzeitig auf dem Fußballplatz.
 - Peter zog sich nicht um.
7. Petra wurde von Anna wegen ihrer neuen Stiefel bewundert.
- Anna hat neue Stiefel bekommen.
 - Petra hat neue Stiefel bekommen.
 - Petra gefallen Annas Stiefel gut.
 - Anna gefallen Petras Stiefel gut.

Punkte: _____

Aufgabe 2

Schreibe das passende Wort in die Lücke. Berücksichtige hierbei nicht nur die Sätze, die vor der Lücke stehen, sondern auch die Sätze, die nach der Lücke stehen.



Die Rechtschreibung spielt keine Rolle. Schreibe so gut, wie du kannst.

1. Marie will einen Kuchen _____. Ihre Mutter hat morgen _____. Marias Papa ist zwei _____ älter als ihre Mama.

2. Im Winter ist es _____. Draußen wird es früh _____. Wenn Schnee liegt, kann man _____ fahren oder eine Schneeballschlacht machen.



Auf der nächsten Seite geht es weiter.

3. Spinnen

Spinnen erkennt man an ihren acht _____. Sie sind nützliche Tiere, _____ sie Mücken und andere lästige Insekten in ihren Netzen fangen. Trotzdem ekeln sich viele Menschen vor ihnen. Manche haben sogar richtig _____, wenn sie eine Spinne sehen.

Es stimmt: Manche Spinnen sind gefährlich, weil sie _____ sind.

Aber hier in _____ sind keine Giftspinnen heimisch, deren Biss einen Menschen töten kann. Diesen Spinnen ist es hier zu kalt, sie leben in _____ Ländern.

Punkte: _____

Ergebnisse und Auswertung auf der Satzebene

| Höhere Lesefähigkeit auf der Satzebene | Grad der Beherrschung | | | |
|--|-----------------------|-----|-------|------|
| | I | II | III | III+ |
| Datum: | | | | |
| Leseverständnisanalyse Aufgabe 1: Rezeptives Satzverstehen | 0 | 1-4 | 5-8 | 9-12 |
| Leseverständnisanalyse Aufgabe 2: Expressives Satzverstehen | ≤ 7 | 8-9 | 10-11 | 12 |

Die höheren Lesefähigkeit auf der Satzebene werden insgesamt

- sehr gut beherrscht (III+)
- gut beherrscht
- teilweise beherrscht
- in Ansätzen beherrscht

Klassenliste Leseverständnisanalyse Satzebene (Kopiervorlage)

| Nr. | Name | Sprach- kenntnisse D + / - | Aufgabe 1 | | | | Aufgabe 2 | | | | Basale Lese- fähigkeiten (Kategorie) | |
|-----|------|----------------------------------|-----------|---|----|-----|-----------|---|----|-----|--|--|
| | | | Punkte | I | II | III | Punkte | I | II | III | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 1 | | | | | | | | | | |

| Nr. | Name | Sprach- kenntnisse D + / - | Aufgabe 1 | | | | Aufgabe 2 | | | | Basale Lese- fähigkeiten (Kategorie) | | |
|-----|------|---|-----------|---|----|-----|-----------|---|----|-----|--|--|--|
| | | | Punkte | I | II | III | Punkte | I | II | III | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 1 | | | | | | | | | | | |
| | | Zwischensummen Seite 2 | | | | | | | | | | | |
| | | Summe Seite 1 +Seite 2 | | | | | | | | | | | |
| | | Klassendurchschnitt (Summe / Anzahl der Schüler) | | | | | | | | | | | |

www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea3.html