



Individuelle Lernstandsanalysen

LEHRERHEFT

Deutsch

Teil I - Lesen

2

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, Christiane Ritter

Layout:

Christa Penserot, Nadine Boyde

Zeichnungen:

Verena Fischer, Johanna Stohe

Gesamtherstellung:

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

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; 2010
5. 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 978-3-940987-02-0

I L e A 2

Individuelle Lernstandsanalysen

**Lesen
Lehrerheft**

Inhalt

1	Einleitung.....	8
1.1	Ziele von ILeA.....	8
1.2	ILeA – Leseaufgaben 2.....	9
2	Lesen lernen als Entwicklungsprozess	11
3	ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse zur Ermittlung von basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene.....	16
3.1	Inhalt und Aufbau der ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse	16
3.2	Durchführung der Lesegeschwindigkeitsanalyse	17
3.3	Auswertung der Lesegeschwindigkeitsanalyse	18
4	Einzeleseanalyse zum Erlesen von Buchstaben, Wörtern und Pseudowörtern....	23
4.1	Ziele der Einzeleseanalyse	23
4.2	Durchführung der Einzeleseanalyse Buchstaben	26
4.3	Durchführung der Einzeleseanalyse Wörter und Pseudowörter	27
4.4	Leseschwierigkeitsprofile.....	29
5	ILeA-Leseverständnisanalyse zur Ermittlung höherer Lesefähigkeiten auf der Satzebene	33
5.1	Inhalt und Aufbau der ILeA-Leseverständnisanalyse	33
5.2	Durchführung der Leseverständnisanalyse	34
5.3	Auswertung der Leseverständnisanalyse	35
	Anhang.....	40

Vorwort

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

wir freuen uns, Ihnen die ILeA-Materialien für die Jahrgangsstufe 2 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 die Jahrgangsstufe 2 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 guten Unterricht für alle Kinder ihrer Klasse zu gestalten.

Dazu 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 ein effektiver Unterricht für alle Kinder gestaltet werden.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viele nützliche Anregungen für die Gestaltung eines individualisierenden Unterrichts in Ihrer Klasse.

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

1 Einleitung

1.1 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:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Dem Verfahren liegen die theoriegeleiteten pädagogischen Prinzipien Anerkennung, didaktische Diagnostik sowie didaktische Stufenmodelle sowie zugrunde. Ein weiteres Prinzip beschreibt, dass mit ILeA Arbeitshypothesen erzeugt werden.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. ILeA bezieht sich auf ausgewählte zentrale Aspekte der Rahmenlehrpläne für Grundschulen von 2004.
10. 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.

1.2 ILeA – Leseaufgaben 2

Die neuen Rahmenlehrpläne für die Grundschule (2004) bilden den Rahmen für die individuellen Lernstandsanalysen ILeA. Dort heißt es: „Im Unterricht wird an die individuellen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft.“ (a.a.O. S. 11) Im Rahmenlehrplan Deutsch wird dazu ausgeführt: „Der Förderung des Zugangs zum Lesen und der Entwicklung und Sicherung von Lesefähigkeit wird in allen Jahrgangsstufen hohe Aufmerksamkeit gewidmet. Dazu gehört auch eine kontinuierliche Diagnostik über den Anfangsunterricht hinaus.“ (a.a.O. S. 23) Das wichtigste Ziel von ILeA ist es, diesem Anspruch des Rahmenlehrplans gerecht zu werden und im Unterricht an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Die ILeA-Leseanalyse leistet hierzu einen Beitrag.

Das hier vorgestellte Verfahren zur Ermittlung der Lesefähigkeiten hat die Aufgabe, zu Beginn des zweiten Schuljahres sowie im weiteren Verlauf des Schuljahres den Lehrerinnen und Lehrern möglichst schnell und zuverlässig eine *Einschätzung des Lernstandes* der gesamten Klasse sowie jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers zu ermöglichen. Hierzu wurden einzelne Aspekte ausgewählt, deren Überprüfung und Auswertung gleichzeitig gut handhabbar und aussagekräftig ist (s. Abb. 1 und 2). Basale Lesefähigkeiten, zu denen zum Beispiel die Lesesicherheit und die Leseflüssigkeit gehören, werden auf der Wortebene überprüft. Höhere Lesefähigkeiten, das Verstehen gelesener Informationen, werden im zweiten Schuljahr auf der Satzebene überprüft. Die eingesetzten Aufgaben spiegeln Teilkompetenzen des Lesens wieder. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, wie gut eine Teilkompetenz bereits beherrscht wird. Die ILeA-Leseaufgaben und Zusatzverfahren (Einzelleseanalyse) werden hinaus mithilfe von Entwicklungs- und Stufenmodellen differenziert betrachtet. Die Interpretation der Ergebnisse der Lernstandsanalysen dient dazu, individuell auf die Kinder ausgerichtete Lernangebote auszuwählen.

Abbildungen 1 und 2 illustrieren den förderdiagnostischen Einsatz der Verfahren von ILeA 2 im Bereich Lesen:

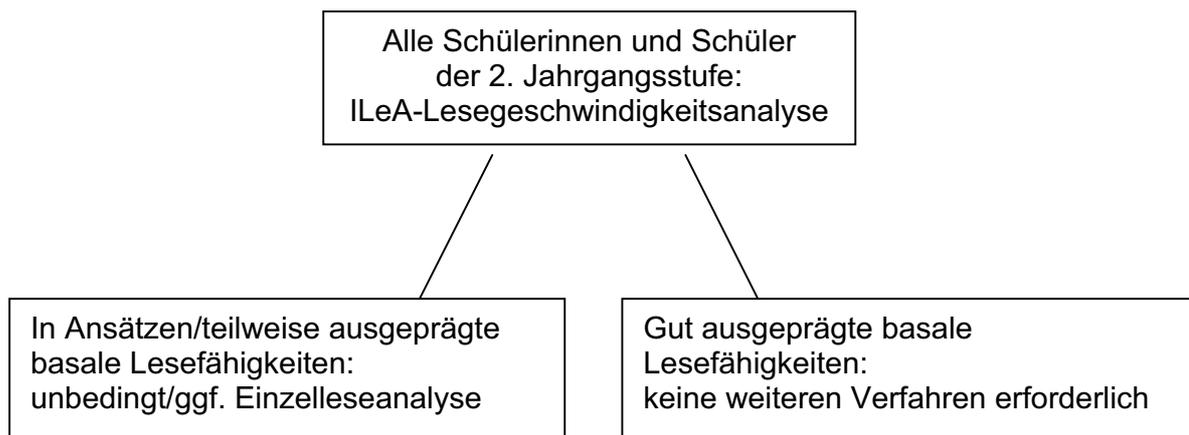


Abb. 1: Einsatz der ILeA-Lesegegeschwindigkeitsanalyse in Jahrgangsstufe 2

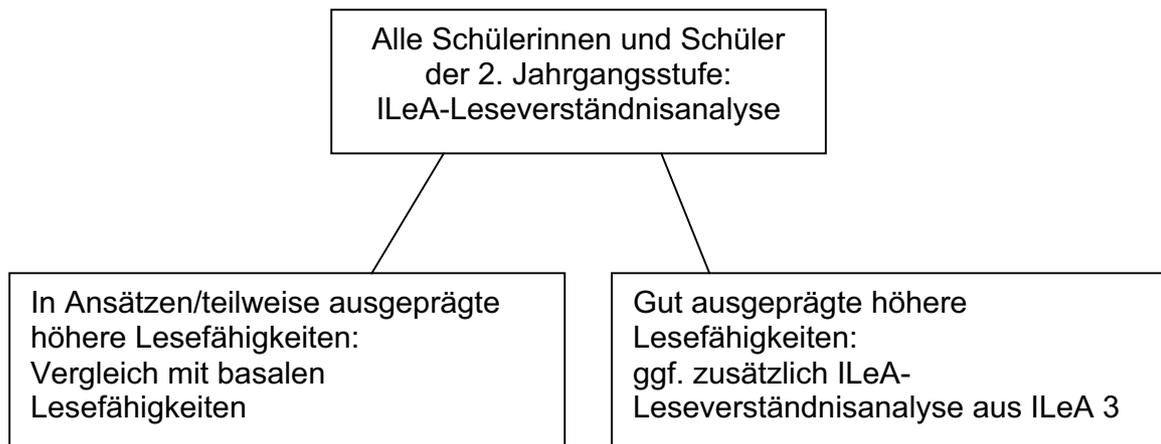


Abb.2: Einsatz der ILeA-Leseverständnisanalyse in Jahrgangsstufe 2

Im Rahmen der Lernstandsanalysen (ILeA) wird zwischen der Analyse und Förderung basaler und höherer Lesefähigkeiten unterschieden. In Bezug auf die basalen Lesefähigkeiten ist sicherzustellen, dass Kinder möglichst ab der dritten Jahrgangsstufe über eine schnelle und effektive basale Lesekompetenz (Lesetechnik) verfügen, um den steigenden Anforderungen im Aufgabenbereich „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ sowie den Anforderungen aus anderen Fächern gerecht werden zu können. Die individuellen Lernstandsanalysen erfassen diese Komponente durch die ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse. Zeigt sich hierbei eine gering ausgebildete Lesegeschwindigkeit, so sollte in einem nachfolgenden Einzelverfahren untersucht werden, inwieweit ein Kind schon die Anforderungen der alphabetischen/lautorientierten Stufe der Leseentwicklung beherrscht, inwieweit ihm bestimmte Graphem-Phonem-Korrespondenzen Mühe bereiten oder ob das Kind bei längeren Wörtern scheitert, weil es sie nicht angemessen durchgliedern kann.

Mit den Aufgaben zum Leseverstehen auf der Satzebene wird nicht nur die Anwendung basaler Lesefähigkeiten überprüft, sondern speziell die Sinnentnahme und damit der eigentliche Zweck des Lesens. Die Interpretation von Leistungen bei Aufgaben zum Leseverstehen auf der Satzebene kann jedoch nur dann erfolgen, wenn zusätzlich auch die Leistungen der Kinder auf der Wortebene berücksichtigt werden. Hier werden sekundäre von primären Leseverständnisschwierigkeiten unterschieden. Dies ist notwendig, um mit individuellen Lernangeboten an der richtigen Stelle anzusetzen. Bei Kindern, die langsamer lesen lernen, ist auf die Entwicklung der basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene besonders zu achten; Kinder, die leichter lesen lernen und die bereits höhere Lesefähigkeiten sehr gut beherrschen, können hingegen durch das Lesen von Texten ihre vorhandenen Lesefähigkeiten noch weiter ausbauen. Zur Überprüfung bereits vorhandener Kompetenzen auf der Textebene kann bei diesen Kindern orientierend auch die ILeA-Leseverständnisanalyse aus der ILeA 3 eingesetzt werden.

Ein geringer Wortschatz und andere sprachliche Schwierigkeiten können das Leseverständnis bei ansonsten intakten Lesefähigkeiten behindern und damit die Ergebnisse der Verfahren verfälschen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Zur Ermittlung des Wortschatzes und weiterer syntaktisch-morphologischer Fähigkeiten existieren unterschiedliche diagnostische Verfahren; aber es ist durchaus auch möglich, eine informelle Einschätzung der verbalen Fähigkeiten eines Kindes vorzunehmen. Im Zweifelsfall ist eine interdisziplinäre Vorgehensweise erforderlich (z.B. eine logopädische Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten).

2 Lesen lernen als Entwicklungsprozess

Lesen ist ein äußerst komplexer Prozess. Er beinhaltet, dass die Leserinnen und Leser sich aktiv mit dem Lesematerial auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen und mittels unterschiedlicher Strategien, die im Laufe der Entwicklung erworben werden. Deshalb stellt sich die Frage, welche Teilkomponenten des Lesens wann erworben werden und der besonderen Aufmerksamkeit der Lernenden und Lehrenden bedürfen.

In kognitiven Verarbeitungsmodellen wird der komplexe Leseprozess auf Ebenen unterschiedlicher Komplexität betrachtet, auch wenn diese nur künstlich isoliert voneinander betrachtet werden können: Die Buchstabenebene, die Wortebene, die Satzebene und die Textebene. Dieser Einteilung folgen auch die ILeA-Leseaufgaben.

In gewisser Weise verläuft die Entwicklung von der Buchstaben- zur Textebene. Für eine Lernstandsanalyse ist diese stark vereinfachte Betrachtung unzureichend, da die Entwicklung des Lesens als Prozess zu sehen ist. Der Leseentwicklungsprozess lässt sich modellhaft in verschiedene Stufen einteilen, die durch dominierende Strategien geprägt sind.

Die nachfolgende Tabelle gibt die Entwicklung des basalen Lesens wieder, das sich vor allem auf die Wortebene bezieht. Bei dieser Darstellung ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Leseentwicklung nicht vollständig sequenziell verläuft, obwohl in der Regel eine gewisse zeitliche Reihenfolge gegeben ist.

Bestimmte lesespezifischen Verhaltensweisen, wie zum Beispiel so tun, als ob man liest und das Erkennen von Symbolen etc. sind der Vorstufe zuzurechnen, in der Kinder die Funktion des Lesens erkennen und den Sinn der Tätigkeit Lesen in Grundzügen verstanden haben. Darauf aufbauend beginnt die eigentliche Leseentwicklung:

- **Logografische Strategie (logografisches Worterkennen)**

Die meisten Vorschulkinder lesen logografisch, d.h., sie erkennen „ganzheitlich“ Wörter an einzelnen visuellen Merkmalen wie den „Ohren“ des Buchstabens <M> in <MAUS> oder an einzelnen Buchstaben wie dem <J> in <JANA>. Das Lesen ist hierbei auf das Wiedererkennen bekannter Wörter begrenzt.

Diese rein visuelle Worterkennung wird im weiteren Verlauf, zumeist im letzten Kindergartenjahr und in den ersten Schulwochen durch die Anwendung einzelner Buchstaben-Laut-Verbindungen ergänzt. Die zunehmende Orientierung an Buchstaben und ihren Lautwerten kündigt den Übergang auf die nächste Stufe an.

- **Alphabetische Strategie (Erlesen)**

Mit dem Beginn der ersten Jahrgangsstufe entdecken und erobern die meisten Kinder die alphabetische Lesestrategie, d.h. sie versuchen, Wörter mithilfe der systematischen Übersetzung von Buchstaben in Laute zu entschlüsseln (erlesen). Schwierigkeiten können dabei die phonologische Synthese von Lauten zu Sprechsilben sowie die visuelle Analyse längerer Wörter in Silben (Silbengliederung) bereiten. Deshalb scheitern viele Kinder beim beginnenden Erlesen an langen Wörtern und Wörtern mit Konsonantenhäufungen.

Im weiteren Verlauf entfalten Kinder die alphabetische Lesestrategie. Beim vollständigen Erlesen gelingt es Kindern, systematisch jeden einzelnen Buchstaben von links nach rechts korrekt zu übersetzen und die so gewonnenen Laute zu Silben und Wörtern zusammenzuschleifen. Hierbei wird in Wörtern wie <BÄR> geradezu genüsslich das /r/ artikuliert ([bɛ:r]), das in der normalen Aussprache nicht hörbar ist. Derartige Wortvorformen

sind zunächst häufig zu beobachten. Ihnen folgt dann, wenn das Kind zum Teil durch Kontextbezug den Sinn des Wortes verstanden hat, eine Korrektur durch das regulär ausgesprochene Wort ([bɛ:p̥]).

Auf dieser Entwicklungsstufe gelingt es Kindern, lautgetreu geschriebene unbekannte Wörter und Pseudowörter korrekt zu erlesen. Beim Lesen steht die Lesetechnik im Vordergrund. Sie beansprucht den Hauptteil der zur Verfügung stehenden kognitiven Verarbeitungskapazitäten (Aufmerksamkeit und Konzentration). Das Lesetempo ist noch langsam. Das Leseverständnis ist auf Wörter und kurze Sätze bzw. Satzteile (Phrasen) begrenzt. Der Kontext wird dann wichtig, wenn es Schwierigkeiten beim Erlesen von Wörtern gibt.

- **Lexikalische Strategie (wortspezifisches Worterkennen)**

Die weitere Leseentwicklung ist durch die Nutzung und direkte Übersetzung über den Einzelbuchstaben hinausgehender orthografischer Einheiten gekennzeichnet. Diese funktionalen Einheiten basieren auf der Systematik und Redundanz orthografischer Elemente, die durch das wiederholte Erlesen von Buchstabengruppen mittels der alphabetischen Strategie etabliert wurden. Bei den funktionalen Einheiten handelt es sich um häufige Silben (z.B. <gen>, <fen>), Morpheme (z.B. <-ung>), Signalgruppen (z.B. <Sp->, <St->) sowie häufige Wörter (z.B. Funktionswörter wie <und>, <der>), die direkt ihren Lautwerten zugeordnet werden können. Mit weiterer Übung wächst das Repertoire derartiger funktionaler Einheiten. Immer mehr Wörter und Wortteile werden zu so genannten strukturierten „Sichtwörtern“, die als Ganzes oder in wenigen über den Einzelbuchstaben hinausgehenden Einheiten erkannt werden. Da die alphabetische Strategie die Basis für die lexikalische Strategie und damit für die Etablierung der Sichtwörter bildet, spricht man auch von phonologisch untermauerten Sichtwörtern.

Das Lesen auf der Wortebene (basale Lesefähigkeiten) gelingt immer flüssiger. Da wortspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden, können auch nicht lautgetreue Schreibungen bereits beim ersten Versuch korrekt gelesen werden. Orthografische Besonderheiten wie Vokallängenmarkierungen werden auch bei unbekanntem Wörtern und bei Pseudowörtern berücksichtigt. Der Kontext wird flexibel zur Worterkennung genutzt (z.B. hypothesengeleitetes Lesen).

Das Lesen erfolgt nun weitgehend automatisiert. Die reine „Lesetechnik“ erfordert nur wenig Aufmerksamkeit und Konzentration. Das Leseverstehen (höhere Lesefähigkeiten) und damit das Lesen auf der Satz- und Textebene stehen im Vordergrund. Sätze und kurze Texte werden in Sinnabschnitten gelesen.

Die Entwicklungsstufen sind nicht an das chronologische Alter gebunden: Es gibt ebenso Kinder, die schon im Vorschulalter das Erlesen erlernen als auch Kinder, die in der dritten oder vierten Jahrgangsstufe die alphabetische Lesestrategie noch nicht vollkommen erworben haben. Allerdings lassen sich – u.a. bedingt durch das entsprechende Lernangebot in der Schule – doch Tendenzen aufzeigen. Die Altersangaben in der Tabelle auf den nachfolgenden Seiten (Stufenmodell der Leseentwicklung) entsprechen der Entwicklung eines Großteils der Kinder und dienen der groben Orientierung.

- **Zusammenhänge zwischen basalen und höheren Lesefähigkeiten**

Die basale Lesefähigkeit, d.h. die effiziente und automatisierte Wortidentifikation ist ein elementarer Bestandteil des Leseverstehens. Schwierigkeiten im Bereich des Leseverstehens auf der Satz- und Textebene liegen häufig Schwierigkeiten beim Lesen auf der Wortebene zugrunde. Deshalb spricht man in diesem Fall auch von sekundären Leseverständnisschwierigkeiten. Schwierigkeiten beim Wortlesen äußern sich sowohl in vielen Lesefehlern als auch in einer stark verlangsamten Lesegeschwindigkeit. Ein

schnelles, automatisiertes Worterkennen ermöglicht hingegen einen reibungslosen Ablauf bei der höheren Verarbeitung des Gelesenen auf der Satz- und Textebene. Die hierfür notwendigen basalen Lesefähigkeiten werden in den ersten Grundschuljahren angelegt.

Neben einer allgemein langsamen Wortidentifikation lassen sich bei Kindern, die die alphabetische Strategie oder die lexikalische Strategie erst in Ansätzen nutzen, insbesondere Schwierigkeiten beim Lesen von lautstrukturell sowie morphematisch komplexen und langen Wörtern beobachten. Auch derartige spezielle Schwierigkeiten wirken sich auf das Leseverstehen aus. Hat ein Kind beim Lesen auch nur eines einzelnen Wortes im Satz Probleme - und sei es, dass das Wort in mehreren Ansätzen gelesen werden muss - so wird die Verarbeitung dieses Satzes gestört. Das Leseverstehen wird hierdurch insgesamt behindert. Im optimalen Fall geht der Leser im Text zurück und versucht den Satz bzw. den Abschnitt erneut zu lesen. Dies wiederholt er, bis er das Gelesene semantisch vollständig erschlossen hat.

Schwierigkeiten beim Worterkennen können nicht durch andere Teilprozesse des Lesens kompensiert werden. Der Satzkontext erleichtert zwar das Erkennen eines Wortes, aber gute Leserinnen und Leser lesen weitgehend automatisiert und unabhängig vom Kontext. Sie werden auch selten durch ein unerwartetes oder unverständliches Wort, das einer Falschlesung entstammt, gestört. Genau dies ist aber bei Leserinnen und Lesern, die Texte mit einer unzureichend automatisierten alphabetischen oder lexikalischen Strategie bewältigen, der Fall.

Ein Stufenmodell der Leseentwicklung (Gerheid Scheerer-Neumann)

Bezeichnung der Stufe und Zeitraum des Auftretens²	Beschreibung der Strategie, Lesebeispiele	Erwerb und Abrufen von „Sichtwörtern“ und Einfluss des Kontextes
<p>Vorstufe</p> <p><i>etwa im Vorschulalter</i></p>	<p>Erkennen von Symbolen</p> <p>z.B. Logo <ARAL> an einer Tankstelle => „Aral“ oder „Tankstelle“</p>	<p>Kontext oft wichtig</p>
<p>1. Stufe</p> <p>Logographische Strategie</p> <p><i>etwa im Vorschulalter / Beginn erste Jahrgangsstufe</i></p>	<p>„ganzheitliches“ logographisches Worterkennen durch visuelle Merkmale und einzelne Buchstaben</p> <p>z.B. <TAXI> => „Alexander“ wegen des Buchstaben <X> in der Mitte</p> <p>„ganzheitliches“ logographisches Worterkennen mit lautlichen Elementen:</p> <p>Einsicht in erste Buchstaben-Laut-Beziehungen und damit zuverlässigeres Erkennen bekannter Wörter, zunehmende Orientierung an Buchstaben</p> <p>z.B. <Abraxas> => „Alexander“ wegen des Buchstaben <A> am Anfang</p>	<p>Kontext oft notwendig</p> <p>wenige Sichtwörter</p> <p>Kontext wichtig</p> <p>wenige Sichtwörter (Fibelwörter)</p>
<p>2. Stufe</p> <p>Alphabetische Strategie</p> <p><i>etwa 1. Halbjahr erste Jahrgangsstufe</i></p>	<p>Lernen einfacher Buchstaben-Laut-Beziehungen und systematisches Anwenden der Buchstaben-Laut Beziehungen beim Lesen von Wörtern: Erlesen</p> <p>stockendes und z.T. mühsames buchstabenweises Lesen, auch bei bisherigen Sichtwörtern</p> <p>anfangs Probleme bei langen und phonematisch komplexen Wörtern</p> <p>phonematische Wortvorformen</p> <p>z.B. <Heft> => „h-ee-f-t, heeft“ – „Heft!“</p> <p>Nichtwörter oder Wörter mit ähnlichen Graphemen als Lesefehler</p> <p>z.B. <hübsch> => „hubisch“</p> <p>z.B. <Hut> => <Hund></p>	<p>kaum Nutzung von Sichtwörtern</p> <p>Kontext weniger wichtig</p>

² Viele Kinder weichen in ihrer Entwicklung von den hier benannten Zeiten ab, sie lernen früher oder später auf den hier dargelegten Stufen.

<p>3. Stufe Lexikalische Strategie</p> <p><i>etwa ab 2. Halbjahr erste Jahrgangsstufe</i></p>	<p>Lernen komplexer Buchstaben-Laut-Beziehungen (Buchstabengruppen), Erkennen häufig erlesene Wörter bzw. Wortteile (Morpheme, Silben, Signalgruppen), Nutzen funktionaler orthografischer Einheiten</p> <p>flüssiges Lesen von Wörtern und Wortteilen</p> <p>wenige Lesefehler</p> <p>semantisch und syntaktisch passende Wortersetzungen als Lesefehler</p> <p>Nutzen des Kontextes zur Korrektur von Lesefehlern</p> <p>z.B. <Sie hat ein Kleid mit roten Punkten an.> => „Sie hat ein klein – Kleid mit roten Punkten an.“</p> <p>Integration von gelesenen Informationen auf der Satzebene</p>	<p>Etablieren eines strukturierten (phonematisch untermauerten) Sichtwortschatzes</p> <p>Kontext wieder wichtiger, wird flexibel genutzt</p>
<p>weitere Entwicklung</p> <p><i>etwa ab der 2. Jahrgangsstufe</i></p>	<p>weitere Automatisierung der vorhandenen Strategien und flexibler Einsatz</p> <p>bei unbekanntem Wörtern bzw. Wortteilen: alphabetische Strategie</p> <p>bei bekannten Wörtern und Wortteilen: orthografische Strategie</p> <p>wenige Lesefehler (Wörter)</p> <p>automatisiertes Verwenden der alphabetischen und lexikalischen Lesestrategie</p> <p>spontanes flüssiges Lesen mit angemessener Betonung und angemessenen Pausen</p> <p>flexibles Nutzen des Kontextes</p>	<p>Ausbau des strukturierten Sichtwortschatzes</p> <p>flexible Nutzung des Kontextes</p>
<p>weitere Entwicklung</p> <p><i>etwa ab der 3. Jahrgangsstufe</i></p>	<p>aktive Auseinandersetzung mit Texten und Verwenden von Textverarbeitungsstrategien</p> <p>Integration von gelesenen Informationen auf der Textebene</p>	<p>weiterer Ausbau des phonematisch untermauerten Sichtwortschatzes</p> <p>flexible Nutzung des Kontextes</p>

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

3.1 Inhalt und Aufbau der ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse³

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 für die Jahrgangsstufe 2⁴ dient als ökonomisches Gruppenverfahren zur Grobeinschätzung der basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene. Für die genaue Analyse der eingesetzten Lesestrategien beim Wortlesen sind weitere Verfahren, wie z.B. die in Kapitel 4 beschriebene Einzelleseanalyse, erforderlich.

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.

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

ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse

Dackel Katze Mann Eisenbahn Käfer Hand Affen

Hamster Regenwurm Schwelle Äpfel Ofen Schal Paket

Mond Gänseblümchen Schwalbe Regenschirm Frosch

Hund Maulwurf Kleid Zahnbürste Känguru Buch

Ratten Fledermaus Korb Amsel Kette Nashorn

Panther Flasche Lehrer Papagei Fliege Schlange

Nussbaum Ziege Marmelade Fahnenstange Raupe

Käse Hase Puppenwagen Fuchs Kalb Zahn

Waschbär Halstuch Katzen Löwe Rampe Fackel

Eichhörnchen Wellensittich Ampel Elefant Enten Herd

Pfau Backe Steinbock Flamingo Bernstein Mücken

Schwert Telefon Krokodil Zebra Jäger Wolf Luchs

³ Dem Verfahren liegt der Potsdamer Lesegeschwindigkeitstest (PLGT) (Scheerer-Neumann & Schnitzler, in Vorbereitung) zu Grunde.

⁴ Dieses Verfahren liegt auch in einer Version für die Jahrgangsstufen 3-6 vor.

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? (Kinder: „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 nicht analysierbar. Es empfiehlt sich in einem solchen Fall, einen entsprechenden Vermerk unmittelbar nach der Durchführung auf der Seite im Schülerheft zu machen.)

3.3 Auswertung der Lesegeschwindigkeitsanalyse

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 nicht 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 Anhang) auf eine Folie kopiert und eingesetzt. Zur Auswertung 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 Kevin:

Kevin (Anfang 2. Schuljahr) hat als letztes Wort <Regenschirm> angestrichen. Hinter das Wort <Regenschirm> wird ein senkrechter Strich eingezeichnet. Nun gilt es, die Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter zu ermitteln: Die vorangegangene Zeile endet mit dem 14. Wort, <Regenschirm> ist das 4. Wort der folgenden Zeile. Die Gesamtzahl der von Kevin bearbeiteten Wörter beträgt also $14 + 4 = 18$.

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 empfiehlt 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 Kevin:

Kevin hat insgesamt eine Auslassung (<Schwalbe> nicht angestrichen) und einen Fehler (<Regenschirm> angestrichen) gemacht. Die Berechnung des Punktwertes sieht somit folgendermaßen aus:

<i>Summe der Auslassungen = 1</i>	<i>x 2 = 2</i>
<i>Summe der Fehler = 1</i>	<i>x 2 = 2</i>
<i>=> Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter: 18 (s.o.)</i>	
<i>MINUS Auslassungswert:</i>	<i>2</i>
<i>MINUS Fehlerwert</i>	<i><u>2</u></i>
<i>ERGEBNIS</i>	<i>14 = Punktwert</i>

4. Schritt: Ermitteln des Grads der Beherrschung basaler Lesefähigkeiten

Der Punktwert (PW) wird in die Tabelle auf der Ergebnisseite im Schülerheft eingetragen. Der Punktwert ermöglicht eine Aussage zum Grad der Beherrschung des schnellen Lesens. Zur übersichtlichen Zusammenstellung der Ergebnisse einer Klasse kann die Klassenliste im Anhang verwendet werden.

Kevin erreicht in der Lesegeschwindigkeitsanalyse einen Punktwert von 14 und liegt damit mit seinen basalen Lesefähigkeiten auf Grad III der Beherrschung des schnellen Lesens auf der Wortebene (s.u.).

Die Ergebnisse der Kinder werden dem jeweiligen Grad des Beherrschens der basalen Lesefähigkeiten (des schnellen und genauen Lesens) auf der Wortebene zugeordnet.

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

Zeitpunkt der Durchführung	Grad der Beherrschung basaler Lesefähigkeiten			
	Grad I	Grad II	Grad III	Grad III+
Anfang 2. Jahrgangsstufe	PW < 3	PW 3-6	PW >6	PW >20
Anfang 3. Jahrgangsstufe	PW < 15	PW 15-23	PW > 23	PW > 46

Die Grade weisen auf die Notwendigkeit weiterer förderdiagnostischer Maßnahmen, Lernbeobachtungen und der jeweiligen Förderung hin:

- Grad III: Basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene werden vom Kind gut beherrscht⁵. Weitere förderdiagnostische Maßnahmen zur Überprüfung der basalen Lesefähigkeiten sind nicht erforderlich. Es ist davon auszugehen, dass das Kind bereits die lexikalische Strategie beim Lesen verwendet. Es sollten ihm zusätzlich zu den für die Jahrgangsstufe vorgesehenen Leseaufgaben altersentsprechende Texte zum Lesen vorgelegt werden, damit es seine basalen Lesefähigkeiten weiter ausbauen und automatisieren kann.
- Grad II: Die basalen Lesefähigkeiten sind bei dem Kind teilweise ausgeprägt. Es sollte im Verlauf des Schuljahres aufmerksam beobachtet werden. Es soll mit den für diese Schuljahresstufe vorgesehenen Leseaufgaben im Rahmen des Deutschunterrichts versorgt werden; die lexikalische Strategie sollte sich hierdurch weiter entfalten und der Sichtwortschatz sollte weiter ausgebaut werden. Eine Einzelleseanalyse 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 in Ansätzen beherrscht. Mithilfe einer Einzelleseanalyse sollten die vorhandenen Lesestrategien und der Leseentwicklungsstand des Kindes genauer untersucht werden. Eine gezielte Förderung der basalen Lesefähigkeiten (s. Ergebnis der Einzelleseanalyse, Kap. 4) ist dringend erforderlich.

Die relevanten Werte für die einzelnen Grade wurden so gewählt, dass eine Differenzierung von Ergebnissen im unteren Leistungsbereich besonders gut möglich ist. Zusätzlich hierzu werden in der folgenden Übersicht auch Werte für überdurchschnittliche Leistungen angegeben (Grad III+). Erreichen Kinder Ergebnisse, die über dem hier angegebenen Punktwert liegen, werden die basalen Lesefähigkeiten sehr gut beherrscht. Sie können auf dem Ergebnisbogen im Schülerheft zusätzlich markiert werden (z.B. durch ein Ausrufezeichen in der Tabelle zum Ankreuzen).

Wird die Lesegeschwindigkeitsanalyse zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr wiederholt ist eine Orientierung an den Werten für die Jahrgangsstufe 3 mit zu beachten.

⁵ Die Lesegeschwindigkeitsanalyse wurde zu Beginn der Schuljahre 2005/2006 und 2006/2007 jeweils an fünf Brandenburger Grundschulen erprobt. Die Anzahl der Datensätze, die hier als Vergleichswerte dienen, beträgt 319 im zweiten und 211 im dritten Schuljahr.

Weitere Beispiele: *Ebenso wie mit Kevin wird mit Marie und Tim in der ersten Woche ihres zweiten Schuljahres die Lesegeschwindigkeitsanalyse durchgeführt. Ihre Ergebnisse werden zusätzlich in eine Klassenliste eingetragen (s.u.).*

Marie kommt bis zum Wort „Kalb“ (Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter = 47), hat fälschlicherweise „Hand“ angekreuzt (Fehler = 1 x 2 = 2) und erreicht einen Punktwert von 45 (= 47 - 2). Auf dem Ergebnisbogen wird ihre Leistung durch ein Kreuz bei Grad III markiert. Dass ihr Ergebnis einer überdurchschnittlichen Leistung entspricht (45 > 20), könnte zusätzlich durch ein Ausrufezeichen markiert werden. Es wäre zu überlegen, Marie bereits mit Lernstoff aus der nächsten Klassenstufe zu versorgen.

Tim kommt bis zum Wort „Katze“ (Gesamtzahl der bearbeiteten Wörter = 2) und hat „Dackel“ nicht angestrichen (Auslassung = 1 x 2 = 2). Er erreicht einen Punktwert von 0 (= 2 - 2), der ganz klar dem Grad I zuzurechnen ist (0 < 3). Seine basalen Lesefähigkeiten sind 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 durchgeführt werden.

Wie bereits geschildert wurde, erreicht Kevin einen Punktwert von 14. Seine basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene sind gut ausgeprägt (14 > 7) und werden mit einem Kreuz in der entsprechenden Spalte „Grad III“ markiert.

Lesegeschwindigkeitsanalyse - Beispiele in der Klassenliste

Nr.	Name	Sprachkenntnisse Deutsch (+/-)	Punktwert	Grad I	Grad II	Grad III
1	Marie	+	45			X!
2	Tim	+	0	X		
3	Kevin	+	14			X
4	Iwana	-	4		X	
5	Max	+	3		X	

Weitere Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse und zur Ableitung von Förderangeboten

Die Lesegeschwindigkeitsanalyse erlaubt nur eine Grobeinschätzung der basalen Lesefähigkeiten, d.h. sie gibt eine Antwort auf die Frage, in wie weit basale Lesefähigkeiten ausgeprägt sind. Sie lässt jedoch keine Aussagen über den genauen Entwicklungsstand eines Kindes zu und 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 hier vorgestellten Einzelleseanalyse) genauer ermittelt werden. Die Ergebnisse der Einzelleseanalyse können Aufschluss über den Leseerwerbsstand geben (vgl. Stufenmodell in Kap. 2). Außerdem lassen sich daraus konkrete Hinweise darüber ableiten, bei welcher Strategie bzw. auf welcher Stufe die Fördermaßnahmen am besten ansetzen sollen.

Bei Kindern, die *basale Lesefähigkeiten teilweise beherrschen* (Grad II), ist davon auszugehen, dass sie die alphabetische Lesestrategie bereits recht gut beherrschen, aber noch nicht vollständig entfaltet haben und noch nicht lexikalisch lesen. Ihr Sichtwortschatz ist noch nicht allzu groß. Sie sollten mit den für die Jahrgangsstufe 2 vorgesehenen Leseaufgaben versorgt werden. Hierbei sollte aufmerksam beobachtet werden, ob sich dadurch ihre basalen Lesefähigkeiten auf der Wortebene weiter entwickeln. Außerdem können zusätzliche Übungen zur Gliederung des zu Lesenden in größere orthografische Einheiten (Silben, Morpheme) 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 sinnvoll und eine dem Ergebnis entsprechende gezielte Förderung zum Ausbau der basalen Lesefähigkeiten.

Kinder, deren *basale Lesefähigkeiten gut ausgeprägt sind* (Grad III), können mithilfe ihrer basalen Lesefähigkeiten schon gut lesen: sie können einzelne Wörter schnell, genau und vollständig erlesen bzw. verfügen bereits über einen ausgeprägten Sichtwortschatz. Auch bei ihnen können Abschnitte der Einzelanalyse genauere Aussagen über die vorhandenen Strategien und den Leseentwicklungsstand liefern; sie muss speziell bei diesen Kindern aber nicht unbedingt durchgeführt werden, um für sie ein sinnvolles Lernangebot bereitzustellen. Sie können ihre vorhandene Lesekompetenz durch zusätzliches freies Lesen einfacher Lestexte und Kinderbücher erweitern. Fällt das Ergebnis über den relevanten Wert für Grad-III+, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder bereits weitgehend lexikalisch lesen und über einen großen Sichtwortschatz verfügen, so dass sie Wörter direkt erkennen; bei ihnen kann der Schwerpunkt auf das Verstehen altersentsprechender Texte gelegt werden. Sie könnten sich auch mit zusätzlichen Leseaufgaben aus höheren Schuljahresstufen 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. Iwana 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. Max). Bei Kindern, deren Ergebnis Grad I oder II entspricht und bei denen in der Spalte „Sprachkenntnisse Deutsch“ ein Minus vermerkt wurde, sollten auf jeden Fall weitere Verfahren (z.B. die ersten Abschnitte aus der Einzelleseanalyse) eingesetzt werden, um die basalen Lesefähigkeiten besser einschätzen zu können.

4 Einzelleseanalyse zum Erlesen von Buchstaben, Wörtern und Pseudowörtern

4.1 Ziele der Einzelleseanalyse

Die Einzelleseanalyse ist ein Zusatzverfahren, das insbesondere für Kinder mit basalen Leseschwierigkeiten zu Beginn des zweiten aber auch des dritten Schuljahres entwickelt wurde. Sie sollte unbedingt mit allen Kindern dieser Schuljahresstufen durchgeführt werden, deren basale Lesefähigkeiten in der Lesegeschwindigkeitsanalyse dem Grad I entsprechen, also nur in Ansätzen ausgeprägt sind. Sie sollte auch bei Kindern eingesetzt werden, die basale Lesefähigkeiten teilweise beherrschen (Grad II) und die diese mit den für die Schuljahresstufe vorgesehenen Leseaufgaben allein nicht weiter ausbauen können. Kindern dieser beiden Schuljahresstufen, die die basalen Lesefähigkeiten schon gut oder sehr gut beherrschen, könnten gegebenenfalls auch anspruchsvollere Leseabschnitte der Einzelleseanalyse vorgelegt werden, um ihren Leseentwicklungsstand genauer zu bestimmen und ihnen entsprechende individuelle Lernangebote machen zu können.

Mithilfe der Einzelleseanalyse kann der Stand der Leseentwicklung sowie vorhandene Lesestrategien beim lauten Lesen von Wörtern und Pseudowörtern⁶ eingeschätzt werden; durch die unterschiedliche Struktur der Wörter und Pseudowörter lassen sich individuelle Leistungen und Lesestrategien differenziert beobachten.

Im Einzelleseverfahren werden sowohl

- einzelne Graphem-Phonem-Korrespondenzen (Buchstabenebene) als auch das
- Lesen auf Wort- und Pseudowortebene überprüft.

Beides erfolgt ohne Zeitdruck.

Zur Ermittlung der Kenntnisse der Graphem-Phonem-Korrespondenzen wird den Kindern das Alphabet in zufälliger Reihenfolge einmal in Großbuchstaben und einmal in Kleinbuchstaben vorgelegt (Kopiervorlage siehe Anhang).

Vorlage Einzelleseanalyse Buchstaben



⁶ Sinnlose Buchstabenfolgen, die lesbar sind, ergeben sog. Pseudowörter wie z.B. TEMINO.

Umlaute und Diphthonge wurden mit aufgenommen; ausgelassen wurden <c, C> und <y, Y>, weil sie in unterschiedlicher Position unterschiedliche Lautwerte repräsentieren und relativ selten sind.

In der Einzelleseanalyse auf Wortebene werden neben richtigen Wörtern auch Pseudowörter in die Lesevorlage mit aufgenommen, weil sie vollständiges Erlesen erfordern. Bei richtigen Wörtern lässt sich ein Raten nach dem Rekodieren nur weniger Buchstaben oft nicht ausschließen. Die Wortliste und die Pseudowortliste der Einzelleseanalyse bieten Prüfwörter mit abgestuften Schwierigkeiten, die es ermöglichen, die Leseschwierigkeiten eines Kindes im Zusammenhang mit den Stufen der Leseentwicklung zu analysieren (s. Kap. 2). Die Prüfwörter der Wortliste und der Pseudowortliste wurden nach den folgenden Kriterien zusammengestellt:

Leseabschnitt 1: Funktionswörter

wie z.B. <im, am, und>

Kinder, die die alphabetische Strategie nutzen, machen trotz der Kürze dieser Funktionswörter oft Fehler, weil sie versuchen, die Wörter direkt zu erkennen und nicht zu erlesen, obwohl sie noch nicht über eine sichere Gedächtnisrepräsentation (Sichtwort) für diese häufigen Wörter verfügen.

Leseabschnitte 2 und 4: Ein- und zweisilbige Wörter und Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen

wie z.B. <Hut, Kino, Dut, Pino>

Ein- und zweisilbige Wortstrukturen ohne Konsonantenhäufungen bilden die am leichtesten zu erlesenden Wörter. Kinder, die die alphabetische Lesestrategie erworben haben und über ein Minimum an Graphem-Phonem-Korrespondenzen verfügen, sollten in der Lage sein, die ein- und zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufung zu lesen. Ein mühsames Erlesen zu Beginn des zweiten Schuljahres weist auf ein nicht altersentsprechendes Beherrschen der alphabetischen Strategie hin.

Die Pseudowörter wurden jeweils nach den gleichen Kriterien wie die richtigen Wörter konstruiert. Sie sind insgesamt etwas schwieriger zu erlesen als die richtigen Wörter, weil Sichtwörter beim Entschlüsseln nicht zu Hilfe genommen werden können und sich die Pseudowörter auch nicht im Wortschatz des Kindes befinden. Auch ihre Schwierigkeit beim Erlesen ist sehr stark von der Wortstruktur abhängig. Kinder, die die alphabetische Strategie noch nicht sicher beherrschen, tun sich in der Regel mit diesen Pseudowörtern sehr schwer, sodass vor allem die Ergebnisse in diesen Aufgaben wichtige förderdiagnostische Hinweise liefern können.

Leseabschnitte 3 und 5: Drei- und mehrsilbige Wörter und Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen

wie z.B. <Melone, Lokomotive, Gonone, Spinotefe>

Drei- und mehrsilbige Wörter und Pseudowörter stellen für manche Leseanfänger schon eine Hürde dar, selbst wenn sie keine Konsonantenhäufungen enthalten. Manchen Kindern gelingt es nicht, die erlesenen Laute eines Wortes/Pseudowortes in Silben zusammen zu ziehen und die jeweiligen Ergebnisse zu einem Wort bzw. Pseudowort zu integrieren. In diesem Fall sollte die Synthese von Lauten zu Silben und von Silben zu Wörtern und die Gliederung von Wörtern in Sprech- und Schreibsilben geübt werden. Auch hier stellen die Pseudowörter höhere Anforderungen als die richtigen Wörter.

Leseabschnitte 6a und 8a: Einsilbige Wörter und Pseudowörter mit Konsonantenhäufungen

wie z.B. <Hund, Kreis, Lund, Treis>

Konsonantenhäufungen sind zu Beginn der alphabetischen Strategie von fast allen Kindern nur schwer zu bewältigen; den meisten Kindern gelingt dies aber recht gut im Laufe der 1. Jahrgangsstufe. Zur Beobachtung eignen sich besonders gut Wortpaare wie <Reis> und <Kreis> und <rot> und <Brot> und die entsprechenden Pseudowörter <Feis> und <Treis> und <sot> und <Glöt>.

Leseabschnitte 6b und 8b: Ein- und zweisilbige Wörter und Pseudowörter mit Vokallängenmarkierungen

wie z.B. <Ball, Treppe, Kall, Geppe>

Kinder berücksichtigen noch am Ende der zweiten Jahrgangsstufe beim Lesen von Pseudowörtern Vokallängezeichen kaum (z.B. <Kall> gelesen mit langem /a/); die korrekte Aussprache analoger richtiger Wörter ist also vermutlich auf deren Zugehörigkeit zum Wortschatz des Kindes zurückzuführen (z.B. <Ball>: zuerst gelesen mit langem /a/ „Baal“, dann korrigiert zu „Ball“ mit kurzem /a/). So kann man bei den meisten Kindern in der 2., gelegentlich aber auch noch in der 3. Jahrgangsstufe beobachten, dass sie richtige Wörter in einem ersten Versuch ohne Berücksichtigung des Vokallängezeichens erlesen und sie dann erst korrigieren. In der 4. Jahrgangsstufe lesen die meisten Kinder Pseudowörter mit Vokallängezeichen weitgehend korrekt.

Leseabschnitte 7 und 9: Zweisilbige Wörter und Pseudowörter mit Konsonantenhäufungen

wie z.B. <Pinsel, Drachen, Kinfel, Greichen>

Zweisilbige Wörter und Pseudowörter mit Konsonantenhäufungen an Silbengrenzen (wie bei <Pinsel>) oder innerhalb von Silben (wie bei <Drachen>) sind deutlich schwieriger zu erlesen als die entsprechenden Wörter und Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen. Die entsprechenden Pseudowörter können in der Regel von den meisten Kindern erst zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe korrekt gelesen werden.

Leseabschnitte 10 und 11: Drei- und mehrsilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen und morphologisch komplexe Wörter

wie z.B. <Schimpanse, Krankenwagen, verlaufen, du gehst>

Drei- und mehrsilbige Wörter mit Konsonantenverbindungen und morphologisch komplexe Wörter bieten hohe Leseanforderungen, weil neben der schwierigen Synthese innerhalb der Silben eine mehrfache Segmentierung des Wortes in Silben oder Morpheme geleistet werden muss. Leseschwache Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen zeigen Schwierigkeiten beim Erlesen dieser Wörter. Aufgrund der hohen Schwierigkeit gibt es auch keine analogen Pseudowörter. Die Wörter dieser beiden Kategorien sollten erst mit Kindern ab der 3. Jahrgangsstufe eingesetzt werden.

4.2 Durchführung der Einzeleseanalyse Buchstaben

Der *Schülerbogen Einzeleseanalyse Buchstaben* befindet sich als Kopiervorlage im Anhang. Die Lehrkraft wählt einen ruhigen Ort, an dem sie alleine mit dem Kind arbeiten kann.

Das Kind erhält die folgende Instruktion: „Auf diesem Blatt siehst du einzelne Buchstaben. Sage mir zu allen, welchen Laut man beim Lesen hört! Du brauchst nicht besonders schnell zu lesen.“ – Benutzt das Kind die Buchstabennamen (z.B. [ka:]), wird es angehalten, nur den entsprechenden Laut zu nennen [k].).

Auswertung der Einzeleseanalyse Buchstaben

Die Lehrerin markiert auf dem *Individuellen Auswertungsbogen Einzeleseanalyse Buchstaben* (Kopiervorlage: siehe Anhang) die Buchstaben, zu denen das Kind gar keinen oder einen falschen Laut angegeben hat; der falsche Laut sollte zusätzlich auf dem Auswertungsbogen vermerkt werden. Grapheme, deren Lautwert nur mit Verzögerung angegeben wurde, werden auch markiert, z.B. eingekreist.

Bei Kindern mit Leseschwierigkeiten sind häufig noch unsichere oder nicht bekannte Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu beobachten. Besonders bei leseschwachen Kindern in der Jahrgangsstufe 2 bestehen sowohl bei einfachen als auch bei komplexen Graphem-Phonem-Korrespondenzen wie <Ei/ei, Au/au, Sch/sch, Qu/qu, ie> (z.B. „Re-is“ bei <Reis>, „Fli-ege“ bei <Fliege>) oft Unsicherheiten. In der Förderung ist darauf zu achten, dass diese sorgfältig eingeführt und gefestigt werden.

Pädagogische Angebote:

- Vermitteln unbekannter Graphem-Phonem-Korrespondenzen, z.B. mit einer Anlauttabelle, auf der kritische Graphem-Phonem-Korrespondenzen markiert werden,
- mündliches Vorgeben eines Lautes, Kind sucht den passenden Buchstaben (Buchstabenkärtchen) aus einer Auswahlmenge aus,
- Benennen der Laute zu einzelnen schriftlich vorgegebenen Buchstaben;
- Memories mit einzelnen schwierigen Phonem-Graphem-Beziehungen (Bilder und Anlautbuchstaben jeweils zuordnen und benennen),
- Memories mit Wortkarten, die schwierige Phonem-Graphem-Beziehungen enthalten (z.B. <Heu> und <Beule>, jeweils zuordnen und benennen),
- schriftliche Übungen, in denen Wörter, die gleiche Graphem-Phonem-Korrespondenzen enthalten, miteinander verbunden und anschließend benannt werden.

4.3 Durchführung der Einzeleseanalyse Wörter und Pseudowörter

Die Lehrkraft wählt einen ruhigen Ort, an dem sie alleine mit dem Kind arbeiten kann. Zur Einstimmung kann vor der eigentlichen Aufgabe ein kurzer bekannter Text gelesen werden. Zur besseren Auswertung der Wortabschnitte und der Pseudowortabschnitte sollten die Leseversuche des Kindes aufgezeichnet werden (Kassette, Minidisc, Diktiergerät). Die Wörter und Pseudowörter sind auf dem *Vorlagebogen Einzeleseanalyse Wörter und Pseudowörter* (Kopiervorlage: siehe Anhang) in Abschnitten angeordnet, in denen sie auch präsentiert werden sollen. D.h., dem Kind wird ein Blatt vorgelegt, auf dem nach und nach die mit einem weiteren, nicht transparenten Blatt abgedeckten Abschnitte aufgedeckt werden.

Je nach dem, wie das Kind die basalen Lesefähigkeiten beherrscht, werden einzelne Abschnitte vorgelegt. Aufgrund des Ergebnisses in der ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse sollten die Leseabschnitte für Kinder der zweiten Schuljahresstufe wie folgt zusammengestellt werden:

Leseabschnitt		Grad des Beherrschens basaler Lesefähigkeiten			
		I	II	III	III+
Schülerbogen 1					
1	Funktionswörter (FW)	X	X		
2a	Einsilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen (1S –KH)	X	X		
2b	Zweisilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen (2S –KH)				
3	Drei- und mehrsilbige Wörter ohne Konsonantenhäufungen (3+ S –KH)	X	X	X	
4a	Einsilbige Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen (1S –KH)	X	X		
4b	Zweisilbige Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen (2S –KH)				
Schülerbogen 2					
5	Drei- und mehrsilbige Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen (3+S –KH)	X	X	X	
6a	Einsilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen (1S +KH)	X	X	X	X
6b	Ein- und zweisilbige Wörter mit Vokallängenmarkierungen (1-2S +VLM)				
7	Zweisilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen (2S +KH)		X	X	X
8a	Einsilbige Pseudowörter mit Konsonantenhäufungen (1S +KH)			X	X
8b	Ein- und zweisilbige Pseudowörter mit Vokallängenmarkierungen (1-2S +VLM)				
Schülerbogen 3⁷					
9	Zweisilbige Pseudowörter mit Konsonantenhäufungen (2S +KH)				X
10	Drei- und mehrsilbige Wörter mit Konsonantenhäufungen (3+S +KH)			X	X
11	Morphologische komplexe Wörter (+MK)				X

⁷ Insbesondere die Aufgaben des Schülerbogens 3 sind zur differenzierten Analyse der basalen Lesefähigkeiten bei Kindern zu Beginn des dritten Schuljahres geeignet.

Das Kind erhält hierzu die folgenden Instruktionen vor dem ersten Leseabschnitt: „Ich zeige dir jetzt Wörter, die du lesen sollst. Ich stoppe die Zeit, aber du brauchst nicht besonders schnell zu lesen. Lies einfach so, wie du immer liest. Es kommt aber darauf an, dass du dir Mühe gibst, möglichst viele Wörter richtig zu lesen.“ Vor dem ersten Block mit Pseudowörtern (Vorlagebogen 1, Leseabschnitt 4) lautet die Instruktion: „Jetzt kommen Zauberwörter, die eigentlich gar keine Bedeutung haben. Man kann sie aber trotzdem lesen.“ Vor jedem Leseabschnitt sollte das Kind darauf hingewiesen werden, ob es sich im Folgenden um Wörter (Vorlagebogen 1, Leseabschnitte 2 und 3; Vorlagebogen 2, Leseabschnitte 6 und 7; Vorlagebogen 3, Leseabschnitte 10 und 11) oder Pseudowörter (Vorlagebogen 2, Leseabschnitte 5 und 8; Vorlagebogen 3, Leseabschnitt 9) handelt.

Die Lehrkraft korrigiert nicht und gibt keine Hilfestellung. Bleibt ein Kind an einem Wort oder Pseudowort „hängen“, so kann die Lehrkraft nach etwa 10 Sekunden selbst das Wort vorlesen, das dann für das Kind als Fehler gewertet wird. Man kann die Einzeleseanalyse abbrechen, wenn drei Wörter bzw. Pseudowörter eines Abschnitts hintereinander falsch gelesen wurden und eventuelle Korrekturversuche des Kindes nicht erfolgreich waren.

Auswertung: Wird ein Wort bzw. Pseudowort schon beim ersten Versuch korrekt gelesen, so wird es mit zwei Punkten bewertet. Führt der erste Leseversuch zu einem falschen Ergebnis und korrigiert das Kind dann spontan oder wiederholt es aufgrund einer Unsicherheit ein zuvor bereits korrekt gelesenes (Pseudo-)Wort, wird ein Punkt gegeben. Verlesungen erhalten keinen Punkt. Bei den Wörtern und Pseudowörtern mit Markierung der Vokallänge gilt ein Wort als korrekt gelesen, wenn auch die Länge des Vokals richtig wiedergegeben wird.

Der *Individuelle Auswertungsbogen Einzeleseanalyse Wörter und Pseudowörter* (Kopiervorlage: siehe Anhang) gibt einen sehr guten Überblick darüber, wo das Kind in seiner Leseentwicklung steht. Möchte man auch die Informationen aus den Verlesungen nutzen, so kann man sie in eine Kopie der Lesevorlagen eintragen. Für spontan korrekt gelesene (Pseudo-)Wörter wird ein Häkchen an der entsprechenden Stelle im Auswertungsbogen eingetragen, für Wiederholungen ein „W“ und für erfolgreiche Selbstkorrekturen ein „korr“. Die Punkte werden jeweils für die Wörter und Pseudowörter getrennt berechnet und unten in den Auswertungsbogen eingetragen; darunter können auch noch Beobachtungen vermerkt werden (z.B. buchstabierendes Lesen, stockendes Lesen, flüssiges Lesen). Die Zeit, die ein Kind für jeden einzelnen Leseabschnitt benötigt, kann unter den Ordnungsziffern der Leseabschnitte eingetragen werden.

Für Zeitangaben und Punktwerte liegen derzeit noch keine Werte vor, mit denen ein objektiver Leistungsvergleich mit Kindern zu Beginn des zweiten oder dritten Schuljahres durchgeführt werden könnte. Sie können jedoch für einen intraindividuellen Vergleich der Leseleistungen bei unterschiedlichen Leseabschnitten/Prüfwörtern beziehungsweise dem orientierenden, interindividuellen Vergleich der Leseleistungen zwischen unterschiedlichen Kindern einer Klasse herangezogen werden.

Interpretation der Ergebnisse: Zu Beginn der Jahrgangsstufe 2 sollten Kinder mit gut ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten (Grad III) weitgehend fehlerfrei bis zu den zweisilbigen Wörtern ohne Konsonantenhäufungen (Leseabschnitte 1, 2a und 2b) kommen und die Wörter bis einschließlich der zweisilbigen mit Konsonantenhäufungen (Leseabschnitte 3, 6 und 7) mit nur wenigen Fehlern lesen. Bei allen anderen Wörtern können bei diesen Kindern Fehler auftreten, vor allem beim ersten Leseversuch. Bei den Pseudowörtern wird das weitgehend korrekte Lesen der Ein- und Zweisilber ohne Konsonantenhäufungen erwartet (Leseabschnitte 4a und 4b). - Kinder mit gut ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten verfügen zu Beginn des zweiten Schuljahres mindestens über eine entfaltete alphabetische Strategie (alphabetische Stufe mit entfaltetem bis vollständigem

Erlesen) und beginnende lexikalische Strategie (lexikalische Stufe mit beginnendem lexikalischem Lesen).

Zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe⁸ sollten Kinder mit gut ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten (Grad III) die Wörter bis einschließlich der zweisilbigen mit Konsonantenhäufungen (Leseabschnitte 1, 2, 3, 6 und 7) weitgehend fehlerfrei gelesen werden. Ebenfalls sollten sie dreisilbige Pseudowörter ohne Konsonantenhäufungen sowie einsilbige Pseudowörter mit Konsonantenhäufung (Leseabschnitte 5 und 8a) weitgehend fehlerfrei bewältigen. – Kinder mit gut ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten verfügen zu Beginn des dritten Schuljahres mindestens über eine vollständig entfaltete und automatisierte alphabetische Strategie (alphabetische Stufe mit vollständigem Erlesen) und über eine entfaltete lexikalische Strategie (lexikalische Stufe mit entfaltetem bis vollständigem lexikalischem Lesen).

Aus dem Individuellen Auswertungsbogen Einzelanalyse Wörter und Pseudowörter (s. Anhang) lässt sich auf einen Blick recht gut feststellen, welche Wortstrukturen von den Kindern schon beherrscht werden und welche noch Schwierigkeiten bereiten. Daraus können unmittelbar didaktische Angebote abgeleitet werden, z.B. Leseübungen mit mehrsilbigen Wörtern mit Konsonantenverbindungen oder das Einüben der Gliederung in Silben bei längeren Wörtern.

Es ist ein Anliegen der ILeA, alle Kinder entsprechend ihres individuellen Lernstands zu fördern. Auf entsprechende Lernangebote für Kinder, die die basalen Lesefähigkeiten bereits gut oder teilweise beherrschen, wurde bereits im Kap. 3 eingegangen; aufgrund ihrer Ergebnisse bei den Abschnitten der Einzelleseanalyse können darüber hinaus gezielte Lernangebote abgeleitet werden (s.o.). Im Folgenden werden deshalb nur gezielte Lernangebote für Kinder ausgeführt, die die basalen Lesefähigkeiten nur in Ansätzen beherrschen.

4.4 Leseschwierigkeitsprofile

Die Ergebnisse von Kindern mit Leseschwierigkeiten, die die alphabetische Strategie nur in Ansätzen beherrschen, lassen sich in der Regel einem der drei folgenden Profile zuordnen:

Leseschwierigkeitsprofile

Profil 1	Alphabetische Stufe mit vollständigem Erlesen: deutlich verlangsamtes Erlesen mit wenigen oder keinen Lesefehlern
Profil 2	Logografische Stufe des Worterkennens mit lautlichen Elementen bzw. alphabetische Stufe mit beginnendem bis vollständigem Erlesen: angemessen schnelles oder leicht verlangsamtes Erlesen mit vielen Lesefehlern
Profil 3	Alphabetische Stufe mit beginnendem Erlesen: deutlich verlangsamtes Erlesen mit vielen Lesefehlern

Je nachdem, welchem Profil die Leseleistung eines Kindes entspricht, sind unterschiedliche pädagogische Angebote notwendig, um die Leseentwicklung der Kinder angemessen zu fördern.

⁸ Angaben zu Beginn des 3. Schuljahres wurden hier integriert, da die Einzelleseanalyse auch mit Kindern des dritten Schuljahres durchgeführt werden kann, bei denen basalen Lesefähigkeiten genauer analysiert werden sollen.

Zu Profil 1: *Alphabetische Stufe mit vollständigem Erlesen: deutlich verlangsamtes Erlesen mit wenigen oder keinen Lesefehlern*

Liest ein Kind genau, aber sehr langsam, so sind Schwierigkeiten vor allem bei den Aufgaben zu längeren Wörtern und Pseudowörtern zu erwarten. Hier können Fehler, Auslassungen, falsche Silbengliederungen sowie Abweichungen von der Buchstabensequenz („Buchstabenverdrehen“) auftreten (z.B. „Fügel“ bei <Flügel>, „Pem-em-e“ statt „Pe-me-me“ bei <Pemene>, „Dormedar“ bei <Dromedar>). Oft kann auch Dehnenlesen beobachtet werden (z.B. „Staal“ bei <Stall>, „Breemse“ bei <Bremse>). Nach dem Stufenmodell der Leseentwicklung befinden sich die Kinder auf der alphabetischen Stufe des Leseerwerbs, sie können mithilfe der vollständig entfalteten alphabetischen Strategie Wörter vollständig erlesen. Sie benötigen jedoch Unterstützung, um die nächste Stufe der Leseentwicklung zu erklimmen, die durch die lexikalische Lesestrategie charakterisiert ist.

Dieses Profil lässt sich im deutschen Sprachraum bei Kindern mit Schwierigkeiten sehr häufig beobachten, besonders wenn den Kindern genug Zeit zum genauen Erlesen zugestanden wird. Sie verfügen prinzipiell über die Fähigkeit, Wörter richtig zu dekodieren. Hierbei verfolgen sie meistens die Strategie des lautierenden Erlesens, das heißt, sie erlesen Wörter nicht in größeren Einheiten, sondern Buchstabe für Buchstabe über Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Beobachtungen zeigen, dass ein Kind mit diesem Leseverhalten kaum versucht, Wortteile (Silben, Morpheme, Signalgruppen) zu erlesen, um hiermit die Lesegeschwindigkeit effektiv zu erhöhen. Diese Art des Erlesens führt vor allem bei längeren Wörtern (z.B. Komposita) und Wörtern mit komplexen Graphem-Phonem-Konversionen zu Schwierigkeiten, da das Gedächtnis durch die Menge der Einzelinformationen überlastet wird. Die Kinder nutzen die Struktur der Schrift nur unzureichend und können dadurch auch kaum wortspezifische Kenntnisse aufbauen, sodass die Leseentwicklung auf der alphabetischen Stufe stagniert. Die Ursache des Verharrens auf der alphabetischen Stufe ist häufig darin zu finden, dass die Kinder nicht wissen, wie man Wörter in größeren Einheiten erliest.

Pädagogische Angebote für Kinder, deren Leseleistung dem Profil 1 entspricht:

- Kinder mit möglichen größeren Verarbeitungseinheiten bekannt machen (Silben, Morpheme, Signalgruppen),
- Optisch vorgegliederte Texte zum Lesen geben,
- Wörter und Pseudowörter wiederholt unter Zeitdruck lesen (tachystoskopisches Lesen bzw. Blitzwörter lesen),
- Spiele zu größeren orthographischen Verarbeitungseinheiten: Silbenmemory, Silbendomino, Wortbausteine legen.

Zu Profil 2: *Logografische Stufe des Worterkennens mit lautlichen Elementen bzw. alphabetische Stufe mit beginnendem bis vollständigem Erlesen: angemessen schnelles oder leicht verlangsamtes Erlesen mit vielen Lesefehlern*

Kinder, die diesem Profil entsprechen, fallen vor allem durch eine hohe Zahl von Lesefehlern auf, während sie die Aufgaben meist in angemessenem Tempo oder nur leicht verlangsamt bearbeiten. Die Lesefehler kommen oft dadurch zustande, dass sie versuchen, Wörter direkt zu erkennen (so wie es Leser mit gut ausgeprägten basalen Lesefähigkeiten tun), ihnen aber die notwendigen Voraussetzungen dazu fehlen. Deshalb versuchen sie z.B. Wörter an prägnanten visuellen und/oder phonematischen Merkmalen zu erkennen (z.B. „Bauch“ bei <Buch>), erlesen nur den Wortanfang und erraten den Rest (z.B. „Hund“ bei <Hut>), lesen statt eines Pseudoworts ein Wort (z.B. „Loch“ bei <Luch>) oder erkennen Wortteile direkt

(z.B. „Haus“ bei <Haustür>). Nach dem Stufenmodell der Leseentwicklung befinden sich die Kinder auf der logografischen Stufe und erkennen Wörter mithilfe einzelner lautlicher Hinweise bzw. auf der alphabetischen Stufe, wobei Elemente des beginnenden bis vollständigen Erlesens beobachtet werden können.

Besonders auffällig wird der Einsatz dieser kompensatorischen Ratelesestrategie beim Erlesen von Pseudowörtern und beim Erlesen isolierter Wörter. Beim Lesen von Sätzen und Texten kann der Kontext zum Teil erfolgreich zum Raten genutzt werden. Ebenso wie das lautierende Lesen (Strategie des beginnenden Erlesens), das charakteristisch für das dritte Profil ist (s.u.), werden durch eine Ratestrategie kaum wortspezifische Kenntnisse aufgebaut, da die meisten Wörter ja nicht vollständig erlesen werden. Kinder, die eine Ratestrategie verfolgen, haben in der Regel zunächst versucht, die für das dritte Profil beschriebene Strategie des Erlesens über Graphem-Phonem-Korrespondenzen anzuwenden, um Wörter zu erlesen. Da die Wortlänge und Komplexität sowie die Anforderungen an die Lesegeschwindigkeit mit zunehmendem Schulalter aber immer höher werden und damit ihre verfügbaren Lesefähigkeiten übersteigen, weichen die Kinder auf eine kompensatorische Ratestrategie aus, durch die sie Wörter nur noch teilweise rekodieren. Die Ursache der Schwierigkeiten liegt bei diesen Kindern häufig entweder darin begründet, dass sie basale Leseschwierigkeiten haben (vgl. pädagogisches Angebot zu Profil 3) oder nicht dazu in der Lage sind, Wörter in größeren Einheiten sinnvoll zu erlesen (vgl. Profil 1).

Pädagogische Angebote für Kinder, deren Leseleistung dem Profil 2 entspricht:

- genaues Lesen von optisch ähnlichen Wörtern (z.B. <Lunge, Wunde, Zunge>),
- Einsatz von Pseudowörtern in Spielen oder Wortlisten, da diese nur erlesen und nicht erraten werden können,
- Wort – Bild – Zuordnung,
- Kinder mit möglichen größeren Verarbeitungseinheiten bekannt machen (Silben, Morpheme, Signalgruppen),
- Spiele zu größeren Verarbeitungseinheiten: Silbenmemory, Silbendomino, Wortbausteine legen,
- Optisch vorgegliederte Texte (z.B. auf Silbenebene) zum Lesen geben.

Zu Profil 3: Alphabetische Stufe mit beginnendem Erlesen - deutlich verlangsamtes Erlesen mit vielen Lesefehlern

Kinder, die sich diesem Profil zuordnen lassen, lesen sowohl sehr langsam als auch sehr fehlerhaft. Sie sind also weder dazu in der Lage, Wörter über Graphem-Phonem-Korrespondenzen vollständig zu erlesen (z.B. „Schoatani“ bei <Schotane>), noch sie mithilfe einer Ratestrategie erfolgreich zu erkennen. Teilweise kennen sie den Unterschied zwischen Phonemen und Graphemen nicht und versuchen, ein Wort buchstabierend zu synthetisieren (z.B. „ha u te, haute“ bei <Hut>). Teilweise bestehen auch spezifische Probleme beim Synthetisieren und es bleibt bei der Nennung der Laute („h u t“ bei <Hut>). Nach dem Stufenmodell der Leseentwicklung lässt sich der Entwicklungsstand der Kinder auf der alphabetischen Stufe mit beginnendem Erlesen einordnen.

Kinder, die auf diese Weise auffallen, haben von den drei Gruppen die größten Leseschwierigkeiten, da sie noch keinen erfolgreichen Zugang zum Lesen gefunden haben. Meist haben sie sowohl auf der Ebene einzelner Graphem-Phonem-Korrespondenzen Schwierigkeiten als auch bei kurzen häufigen Wörtern und Pseudowörtern ohne Konsonantenhäufungen (Leseabschnitte 1 und 2). Zusätzlich haben diese Kinder häufig auch Probleme mit der Bearbeitung von Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit;

besonders bei Aufgaben auf der Lautebene (z.B. Lautanalyse: Welche Laute hörst du in „Brot“? – /b/, /r/, /o:/ und /t/; Lautsynthese: Was ist das: /w/-/a:/-/l/? – „Wal“), die sich in Bezug auf den Ablauf des Leseprozesses auswirken. Hier müssen zunächst die sprachlichen, lautanalytischen Voraussetzungen für den Erwerb des Lesens geschaffen werden. Darauf aufbauend kann dann die Synthese von einzelnen Lauten und Wörtern eingeführt werden.

Pädagogische Angebote für Kinder, deren Leseleistung dem Profil 3 entspricht:

- Übungen zu verschiedenen Ebenen der phonologischen Bewusstheit (Schwerpunkt Lautebene),
- Unterschied zwischen Phonemen und Graphemen besprechen und üben (bei buchstabierendem Lesen),
- Einführung und Festigung von unbekanntem Graphem-Phonem-Korrespondenzen,
- Syntheseübungen (Fahrstuhl, Silbenteppich),
- Leseübungen auf der Wortebene (später auch Sätze und kurze Texte) mit Wörtern, deren phonematische Struktur (Länge, Komplexität) schrittweise gesteigert wird,
- Einsatz von Pseudowörtern in Spielen oder Wortlisten zur Überprüfung, ob ein Kind Wörter tatsächlich über eine funktionierende Strategie zum Erlesen verfügt.

5 ILeA-Leseverständnisanalyse zur Ermittlung höherer Lesefähigkeiten auf der Satzebene

5.1 Inhalt und Aufbau der ILeA-Leseverständnisanalyse

Betrachtet man die Ebenen des Lesens, ist die Satzebene zwischen der Wort- und der Textebene eingeordnet. Das Leseverständnis auf Satzebene stellt höhere Anforderungen als das Verständnis auf Wortebene, aber niedrigere Anforderungen als das Verständnis auf Textebene. Im zweiten Schuljahr dienen Satzverständnisaufgaben zur Überprüfung der höheren Lesefähigkeiten.

Wenn Kinder einen Satz lesen, stellt das Dekodieren der einzelnen Wörter die Grundlage des Lesens dar. Um den Inhalt eines Satzes verstehen zu können, ist zusätzlich zum Erkennen der Wörter ein Verständnis des Satzinhalts sowie des situativen Kontextes notwendig (z.B. Eier suchen zum Osterfest). Die verschiedenen im Satz enthaltenen Informationen müssen erkannt und sinnvoll miteinander verknüpft werden. Das Verständnis eines Satzes ist deshalb ein aktiver Prozess und geht über das Erkennen der einzelnen Wörter hinaus.

Die Voraussetzung für ein angemessenes Leseverständnis auf Satzebene ist das schnelle, genaue und vollständige Erlesen der einzelnen Wörter. Beherrschen Kinder noch nicht im ausreichenden Maß basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene, wird die vorhandene Gedächtniskapazität für das Dekodieren der einzelnen Wörter benötigt. Die Gedächtniskapazität reicht nicht mehr aus für das Verstehen des Satzinhalts.

Bei der Leseverständnisanalyse wird das expressive und rezeptive Leseverständnis auf Satzebene überprüft. Das *expressive Satzverständnis* wird durch Lückensätze überprüft. Hier müssen die Kinder jeweils einen Satz lesen und dann überlegen, welches Wort in den Satzzusammenhang passt.

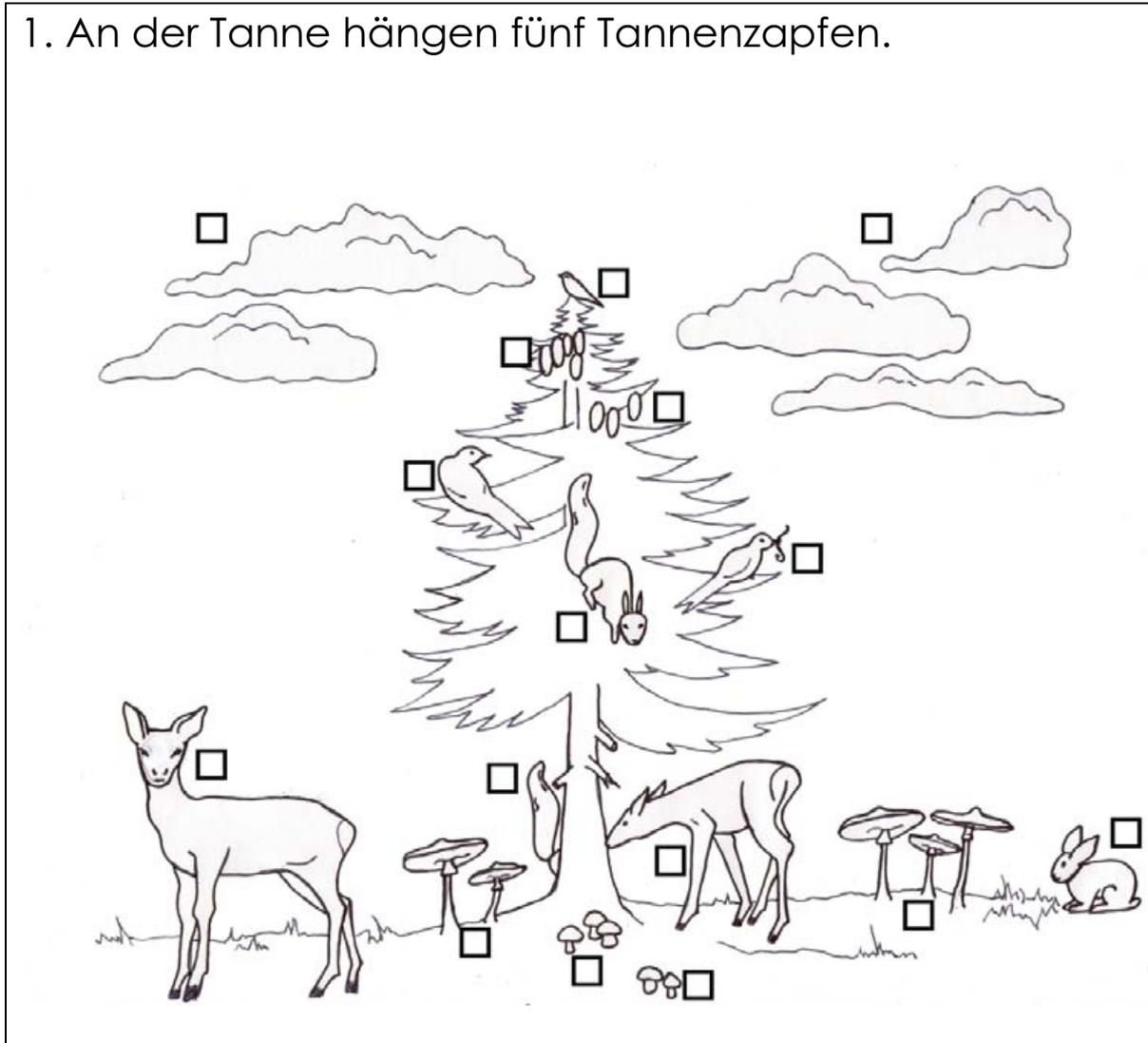
Beispielaufgabe zum expressiven Satzverstehen:

1. Wenn es Abend wird, geht die
_____ unter.

In der *rezeptiven Aufgabe zum Satzverständnis* lesen die Kinder vier einzelne Sätze bzw. zweimal zwei zusammengehörige Sätze und setzen die enthaltenen Informationen durch das Markieren entsprechender Elemente einer Zeichnung um. Um Zielobjekte von Ablenkern zu unterscheiden, müssen die Sätze vollständig und genau gelesen werden.

Beispielaufgabe zum rezeptiven Satzverstehen:

1. An der Tanne hängen fünf Tannenzapfen.



5.2 Durchführung der Leseverständnisanalyse

Bei der Leseverständnisanalyse handelt es sich um ein Gruppenverfahren. Die Aufgaben werden durch Beispielsätze eingeführt, die gemeinsam mit dem/der Lehrer/in gelöst und verglichen werden. Die restlichen Sätze werden von den Kindern selbstständig und ohne Hilfen bearbeitet. Die Kinder bearbeiten die Aufgaben in der auf den Schülerbogen vorgegebenen Reihenfolge (zuerst die Aufgabe zum expressiven Satzverstehen, danach die Aufgabe zum rezeptiven Satzverstehen). Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt ohne Zeitvorgabe; die Kinder benötigen für die selbstständige Bearbeitung beider Aufgaben im Durchschnitt 15-20 Minuten.

Anweisung: Die Aufgabenstellungen für die erste und die zweite Aufgabe werden vorgelesen und durch die Lehrkraft kurz erklärt. Eventuelle Fragen der Kinder zur Bearbeitung werden beantwortet. Die beiden Beispielaufgaben werden gemeinsam gelöst werden, um die Kinder mit der Aufgabenstellung vertraut zu machen. Die Ergebnisse der Beispielsätze werden verglichen. Die folgenden Sätze bearbeiten die Kinder nacheinander selbstständig und in Stillarbeit.

5.3 Auswertung der Leseverständnisanalyse

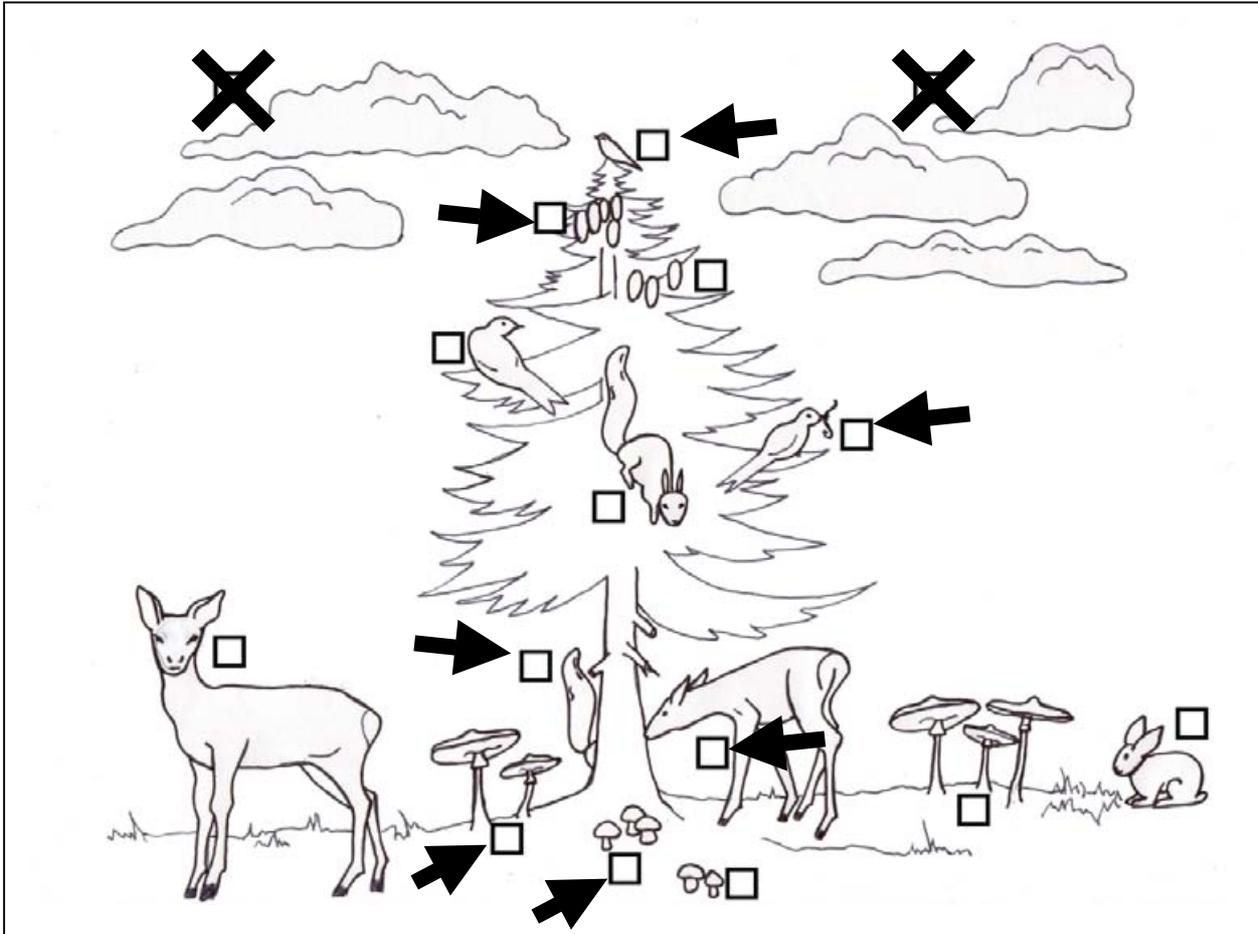
Die gemeinsam bearbeiteten Beispiele werden in beiden Aufgaben nicht bewertet.

In der **Aufgabe 1 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 10 Punkte). Rechtschreib- und Groß-/ Kleinschreibungsfehler sowie grammatikalische Fehler werden bei der Bewertung nicht berücksichtigt (im obigen Beispiel wäre also sowohl <sonne> mit 1 Punkt zu bewerten als auch <Sonne unter> oder <Sonnen>). 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. Sonne	Sonne unter, geht die Sonne	Mond, Erde, Menschen
2. Schule, Klasse	Schule gehen, Ferien, Hausaufgaben, Betten	Wald, nicht Schule
3. Küken	Hühnchen, Zwerghühnchen	Welpen
4. rot, auf rot	rot ist, rote Ampel, rot leuchtet	grün, Autors, gehen, bleiben
5. lesen, schreiben, erfahren, berichten	es lesen, sehen	nachholen, steht
6. Dinosaurier, Dino(s), Saurier, Mammut(s)		Elefanten, Drachen, Riesen
7. vertragen, entschuldigen	beruhigen, wieder anfreunden	streiten, erholen, freuen
8. Oma, Großmutter		Mutter, Tante, Uroma
9. Schienen, Gleisen	einer Schiene	Eis, Radweg, Straße
10. Geburtstag	Helm	Fahrrad

Bei der **Aufgabe 2 zum rezeptiven Satzverstehen** wird jedes richtig angekreuzte Objekt mit einem Punkt bewertet und die Punkte werden anschließend zusammengezählt; jedes ausgelassene Objekt 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 sieben Punkte vergeben.

Für die Auswertung kann mithilfe der folgenden Abbildung eine Lösungsfolie angefertigt werden; die Kästchen, die angestrichen werden sollten, wurden in der Abbildung durch Pfeile gekennzeichnet. Die zum Beispiel gehörenden Wolken werden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Dies wurde in der Abbildung durch Kreuze gekennzeichnet.



Interpretation der Ergebnisse:

Das Ermitteln des Grades des Beherrschens höherer Lesefähigkeiten erfolgt mithilfe der Ergebnisseiten im Schülerheft⁹. Hier können die Ergebnisse der Leseaufgaben dem jeweiligen Grad des Beherrschens der höheren Lesefähigkeiten (des Leseverstehens auf der Satzebene) in einer Tabelle zugeordnet werden (s. folgende Übersicht).

Übersicht zur Einordnung der von den Kindern erreichten Punkte auf der Satzebene¹⁰

Aufgabe	Grad des Beherrschens höherer Lesefähigkeiten			
	Grad I	Grad II	Grad III	Grad III+
expressives Satzverstehen	< 2 Punkte	2-3 Punkte	> 3 Punkte	10 Punkte
rezeptives Satzverstehen	< 2 Punkte	2-3 Punkte	> 3 Punkte	7 Punkte

⁹ Sie können auch übersichtlich in der Klassenliste (im Anhang) zusammengestellt werden.

¹⁰ Die Vergleichswerte wurden zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 jeweils an fünf Brandenburger Grundschulen erhoben. Die Anzahl der Datensätze, die hier zu einem objektiven Leistungsvergleich herangezogen werden können, betragen 174 für die Aufgabe 1 und 165 für die Aufgabe 2.

Auch bei der Leseverständnisanalyse wurden die kritischen Werte für den Grad der Beherrschung des Leseverstehens auf der Satzebene 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 zu Beginn der zweiten Jahrgangsstufe einen verhältnismäßig geringen Schwierigkeitsgrad darstellen. So erreichten die Kinder, mit denen die Aufgaben im Jahr 2006 erprobt wurden, durchschnittlich 7 von 10 Punkten bei der Aufgabe 1 (expressives Satzverstehen) und 11 von 14 Punkten bei der Aufgabe 2 (rezeptives Satzverstehen). Zusätzlich zu den relevanten Punktwerten für die Einordnung der erreichten Punkte werden in der folgenden Übersicht auch Werte für herausragende Leistungen angegeben. Zur Beurteilung der Leistung eines Kindes sind neben dem Ergebnis zusätzliche Faktoren, die zu einem auffälligen Ergebnis führen können, zu berücksichtigen: z.B. Mehrsprachigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, ADHS, eine krankheitsbedingt schlechte Tagesform.

Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit weiterer förderdiagnostischer Maßnahmen, Lernbeobachtungen und der jeweiligen Förderung hin und können wie folgt interpretiert werden:

- Grad III: Höhere Lesefähigkeiten auf der Satzebene werden vom Kind gut beherrscht. Weitere förderdiagnostische Maßnahmen zur Überprüfung der höheren Lesefähigkeiten sind nicht erforderlich. Gegebenenfalls kann die für die Jahrgangsstufe 3 entwickelte Leseverständnisanalyse auf der Textebene durchgeführt werden (s. Lehrerheft ILeA 3-6), um festzustellen, ob Kinder zusätzlich bereits Leseaufgaben lösen können, die für die nächst höhere Jahrgangsstufe gedacht sind. Kinder, die höhere Lesefähigkeiten bereits gut beherrschen, sollten sich vorwiegend mit dem Lesen von Texten beschäftigen.
- Grad II: Die höheren Lesefähigkeiten werden vom Kind teilweise beherrscht. Es soll im Verlauf des Schuljahres aufmerksam beobachtet werden und mit den für die zweite Jahrgangsstufe vorgesehenen Leseaufgaben im Rahmen des Deutschunterrichts versorgt werden. Zusätzliche Förderangebote könnten, je nach Profil (s.u.), im Bereich der basalen Lesefähigkeiten oder im Bereich des Verstehens komplexer Sätze, Passivsätze und kurzer Passagen gemacht werden.
- Grad I: Die höheren Lesefähigkeiten werden vom Kind in Ansätzen beherrscht. Das Kind hat Schwierigkeiten, die Bedeutung gelesener Sätze zu erfassen. Weitere förderdiagnostische Analysen sind notwendig, um sekundäre von primären Leseverständnisschwierigkeiten zu unterscheiden und entsprechende Förderangebote machen zu können (s.u.).

Mithilfe eines Vergleichs der Ergebnisse zur basalen Lesefähigkeit auf der Wortebene (Wortebene: ILeA-Lesegeschwindigkeitsanalyse, ggf. Einzelleseanalyse) und mit den Ergebnissen der höheren Lesefähigkeiten auf der Satzebene (ILeA-Leseverständnisanalyse) können Kinder, die höhere Lesefähigkeiten in Ansätzen beherrschen, einem der zwei folgenden Profile zugeordnet werden:

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

2. **Primäre Leseverständnisschwierigkeiten** sind dann zu vermuten, wenn die Lesefähigkeiten auf der Wortebene gut oder sehr gut beherrscht werden (Grad III oder III+) und die höheren Lesefähigkeiten auf der Satzebene erst in Ansätzen oder nur teilweise beherrscht werden (Grad I oder II). Primäre Leseverständnisschwierigkeiten gehen häufig mit allgemeinen Sprachverständnisproblemen einher.

Beispiel für einen Ergebnisbogen bei primären Leseverständnisschwierigkeiten (Fallbeispiel Stefan)

Ergebnisse in den einzelnen Bereichen			
Wortebene		Grad der Beherrschung	
Datum: 16.08.2006		I	II
Lesegeschwindigkeitsanalyse RW 15		< 3	3-6
			III
Satzebene		Grad der Beherrschung	
Datum: 18.08.2006		I	II
Leseverständnisanalyse Aufgabe 1: Expressives Satzverstehen 2 Punkte		< 2	> 3
Leseverständnisanalyse Aufgabe 2: Rezeptives Satzverstehen 0 Punkte			> 3
			2-3

Zusätzlich zum Deutschunterricht sind Leseübungen

nicht notwendig

notwendig

dringend notwendig (Förderunterricht)

Mit hoher Priorität sollte/n vermittelt/geübt werden:

basale Lesefähigkeiten: Buchstaben-Laut-Zuordnung und Lautsynthese

basale Lesefähigkeiten: Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene

höhere Lesefähigkeiten: Leseverständnis auf der Satzebene

Pädagogische Angebote

Werden bei einem Kind zu Beginn der zweiten Jahrgangsstufe **sekundäre Leseverständnisschwierigkeiten** festgestellt, sollten zunächst unbedingt die basalen Lesefähigkeiten gefördert werden (s. Pädagogische Angebote bei der Einzelleseanalyse).

Bei **primären Leseverständnisschwierigkeiten** sind spezielle Übungen zur Verbesserung des Leseverständnisses auf der Satzebene 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 Satzteilen (Phrasen) oder einfachen kurzen Sätzen gearbeitet werden. Im Verlauf der Förderung wird die semantische (schrittweise längere Sätze mit mehr Konstituenten) und syntaktische Komplexität (Satzgefüge aus Haupt- und Nebensatz; Sätze mit untypischer Konstituentenabfolge, z.B. Topikalisierung; Passivsätze) der einzelnen Sätze erhöht und der Umfang der Sätze, die in einer Übung bearbeitet werden sollen, auf mehrere zusammengehörige Sätze erweitert.

Da primäre Leseverständnisschwierigkeiten häufig im Zusammenhang mit Sprachverständnisschwierigkeiten stehen, sollte auch das Hörverstehen der Kinder bei der Förderung berücksichtigt werden.

ILeA-LA 2

Name: _____

Klasse: _____

Ergebnisse in den einzelnen Bereichen

Basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene	Grad		
	I	II	III
Datum:			
Lesegeschwindigkeitsanalyse	< 3	3-6	> 6

Höhere Lesefähigkeiten auf der Satzebene	Grad		
	I	II	III
Datum:			
Leseverständnisanalyse Aufgabe 1: Expressives Satzverstehen	< 2	2-3	> 3
Leseverständnisanalyse Aufgabe 2: Rezeptives Satzverstehen	< 2	2-3	> 3

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

Folgende Lesestrategien werden hierbei eingesetzt¹²

- Das Kind befindet sich auf der Vorstufe.
- die logographische Strategie
 - mit rein visuellen Elementen
 - mit lautlichen Elementen
- die alphabetische Strategie
 - mit beginnendem Erlesen
 - mit entfaltetem Erlesen
 - mit vollständig entfaltetem Erlesen
 - mit vollständig entfaltetem und automatisiertem Erlesen
- 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)

¹² Ergebnisse der Einzelleseanalyse oder Einschätzung aufgrund des Beherrschens der basalen Lesefähigkeiten.

Folgende Aspekte bereiten dem Kind im Bereich der basalen Lesefähigkeiten Schwierigkeiten¹³

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)

Höhere Lesefähigkeiten

Die höheren Lesefähigkeiten auf der Satzebene 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 Satzstrukturen leicht/schwer fallen; ob bereits höhere Lesefähigkeiten auf der Textebene vorliegen; allgemeines Sprachverstehen)

Weitere, allgemeine Beobachtungen zum Lesen:

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

¹³ Ergebnisse der Einzelleseanalyse

Individueller Lernplan Lesen 2

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 erfolgen¹⁴:

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

Hinweise für Lernangebote, den Ergebnissen der ILeA-Leseaufgaben und den weiteren Beobachtungen ergeben:

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

¹⁴ Mehrfachangaben möglich.

O E W F B P D T
QU G K L S Z V U
R X I H J T A N M
Ä Ö Ü AU EI
ÄU EU SCH CH

r m n o g k u l f
w v qu t p b e s
ß z i h j a x d
ö ä ü sch äu
ei ch eu ai

Individueller Auswertungsbogen Einzelleseanalyse Wörter und Pseudowörter

Name: _____

Klasse: _____

Großbuchstabe	Reaktion		Kleinbuchstabe	Reaktion
O			r	
E			m	
W			n	
F			o	
B			g	
P			k	
D			u	
T			l	
QU			f	
G			w	
K			v	
L			qu	
S			t	
Z			p	
V			b	
U			e	
R			s	
X			ß	
I			z	
H			i	
J			h	
T			j	
A			a	
N			x	
M			d	
Ä			ö	
Ö			ä	
Ü			ü	
AU			sch	
EI			äu	
ÄU			ei	
EU			ch	
SCH			eu	
CH			ai	

Zusammenfassung unsichere/unbekannte Graphem-Phonem-Konversionen:

Vorlagebogen1 Einzelseeanalyse Wörter und Pseudowörter – ggf. laminieren

1

im, am, und, in, er, an,

wir, ist, ein, es, eine, ins

2

a Hut, Reis, Baum, Tal, Fisch, rot,

b Kino, Rose, Besen, Leiter, Rabe, Igel

3

Melone, Rosine, Banane,

Roboter, Lokomotive, Telefon

4

a sot, Lisch, Feis, Taum, Pal, Dut,

b Fose, Gesen, Kabe, Pino, Ugel, Meiter

5

Gonone, Sorine, Rulene,

Fokober, Kalaron, Sopinotefe

6

a Hund, Kreis, Wald, Brot, Milch, Kranz,

b Ball, Treppe, Stall, Zahl, Fliege, Brille

7

Pinsel, Drachen, Bremse,

Kleider, trinken, schneiden

8

a Treis, Mald, Lund, Glot, Pranz, Rilch,

b Geppe, Pahl, Nell, Kiege, Tille, Kall

9

Greichen, Drunse, Kinfel,

Blager, schmauten, grunken

10

Schimpanse, Paprika, Matrose,

Dromedar, Krankenwagen, Trompete

11

verlaufen, du gehst, am kleinsten, Gesundheit,

du malst, Regenbogen, Haustür, Frühstück,

Ermahnung, ängstlich, Spaziergang, Bücherregal

Individueller Auswertungsbogen Einzelseeanalyse Wörter und Pseudowörter

Name:		Klasse:		Datum:		Punkte Zeit	
1		FW		Pseudowörter			
	im	am	und	in	er	an	
	wir	ist	ein	es	eine	ins	
2a	1 S - KH	Reis	Baum	Tal	Fisch	rot	Dut
2b	2 S - KH	Rose	Besen	Leiter	Rabe	Igel	Meiter
3	3+ S - KH	Rosine	Banane	Roboter	Lokomotive	Telefon	Sopino- tefe
6a	1 S + KH	Hund	Wald	Brot	Milch	Kranz	Rilch
6b	1-2 S +VLM	Ball	Stall	Zahl	Fliege	Brille	Kall
7	2 S + KH	Pinsel	Bremse	Kleider	trinken	schneiden	grunken
10	3+ S + KH	Schimpanse	Matrose	Dromedar	Krankwagen	Trompete	
11	+ MK	verlaufen	am kleinsten	Gesundheit	du malst	Regenbogen	
		Hausstück	Ermahnung	ängstlich	Spaziergang	Bücherregal	
Punkte: Gesamtsumme Wörter						(max. 132 Punkte)	
Bemerkungen:						Punkte: Gesamtsumme Pseudowörter (max. 72 Punkte)	
Bemerkungen:						Bemerkungen:	

Kürzel:

FW = kurze Funktionswörter

1 S = Einsilber, 2 S = Zweisilber, 3+ S = Drei- und Mehrsilber

- KH = ohne Konsonantenhäufungen; + KH = mit Konsonantenhäufungen

+ VLM = mit Vokallängenmarkierung (Dehnung/Doppelung)

+ MK = mit morphologischer Komplexität (Komposita, Ableitungen, flektierte Verben)

Klassenliste Lesegeschwindigkeitsanalyse Wortebene (Kopiervorlage)

Klasse: _____
 Datum: _____

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

Klassenliste Lesegeschwindigkeitsanalyse Wortebene (Kopiervorlage)

Nr.	Name	Sprachkenntnisse Deutsch + / -	Punktwert	Grad I	Grad II	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)				

Nr.	Name	Sprach- kenntnisse D + / -	Aufgabe 1				Aufgabe 2				Basale Lesefähig- keiten (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										

Klassenliste Leseverständnisanalyse Satzebene (Kopiervorlage)

Nr.	Name	Sprach- kenntnisse D + / -	Aufgabe 1				Aufgabe 2				Basale Lesefähig- keiten (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 2										
		Summe Seite 1 +Seite 2										
		Klassendurchschnitt (Summe / Anzahl der Schüler)										

www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea2.html