

Kompetenzorientierung im Leseverstehensunterricht

Verknüpfung von Diagnose und Förderung in Lernstand 5

Ute Fischer, Georg Merz und Sonja Wagner

Abstract

Vorgestellt wird ein Verfahren, das seit dem Schuljahr 2015/16 in Baden-Württemberg bei der Diagnose und Förderung des Leseverständnisses in 5. Klassen der weiterführenden Schulen zum Einsatz kommt. Dieses Verfahren, Lernstand 5 genannt, versorgt die Lehrenden zu Beginn des 5. Schuljahres mit Informationen darüber, wo jeder einzelne Lernende in seiner Leseentwicklung steht und wie sich die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler insgesamt in der Klasse verteilen. Warum diese Informationen die Voraussetzung für einen kompetenzorientierten Unterricht sind, wird ausführlich begründet. Es wird gezeigt, wie im Lernstand 5 die Diagnostik, die den ersten Teil der Konzeption umfasst, mit einem didaktisch und methodisch aufgebauten Fördermaterial, das Sach- und literarische Texte umfasst, verknüpft ist, sodass kompetenzorientierter Leseförderunterricht möglich ist. Darüber hinaus wird vorgestellt, welche erprobten Vorschläge für Lehrende zur Umsetzung der Förderung in einem differenzierten Klassenunterricht gemacht werden. Zentraler Ausgangspunkt für die Gestaltung der Medien und Aufgabenstellungen für unterschiedliche Lernstufen ist ein Lernstandsstufenmodell, das sich an den Bildungsstandards der Primarstufe im Lesen der Kultusministerkonferenz orientiert. Ausführlich werden die didaktischen Überlegungen im Dreieck von Textmerkmalen, Lesermerkmalen und Normen und die sich daraus ergebenden Aufgaben und Textvorlagen der Fördermaterialien für verschiedene Kompetenz- bzw. Lernstufenstufen erläutert. Zum Schluss werden erste Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer zu dem Verfahren zitiert. Ein Ausblick zeigt auf, dass die Klärung der Wirksamkeit des Verfahrens noch eine Aufgabe für die Zukunft ist.

Schlüsselwörter

Leseverständnis, Lernstand, Diagnostik, Kompetenzorientierung, Lernstufen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Ute Fischer, Fakultät II - Fach Deutsch, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten, ufischer@ph-weingarten.de
Sonja Wagner, Landesinstitut für Schulentwicklung, Heilbronner Str. 172, D-70191 Stuttgart
sonja.wagner@ls.kv.bwl.de
Georg Merz, Landesinstitut für Schulentwicklung, Heilbronner Str. 172, D-70191 Stuttgart

Kompetenzorientierung im Leseverstehensunterricht

Verknüpfung von Diagnose und Förderung in Lernstand 5

Ute Fischer, Georg Merz und Sonja Wagner

1 Einleitung

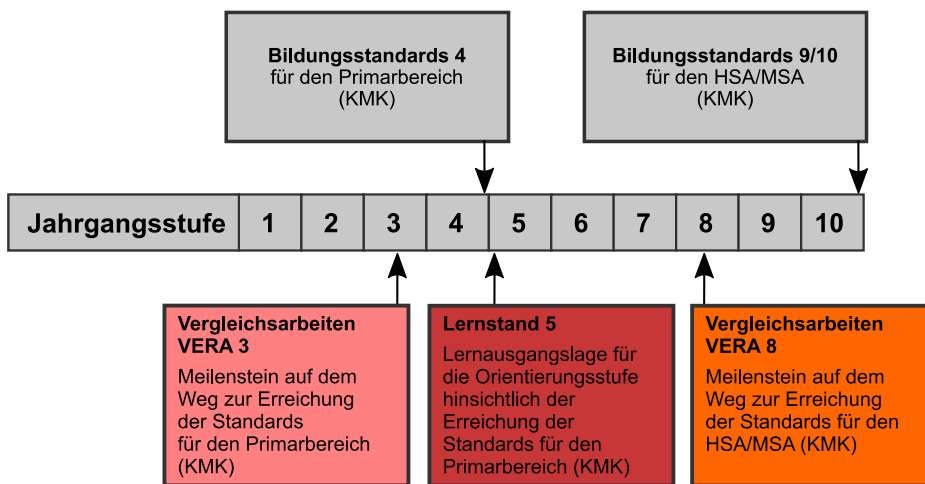
Dieser Beitrag stellt zunächst in Kapitel 2 die Strukturen der Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg vor. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3 die Gesamtkonzeption der baden-württembergsspezifischen Lernstandserhebung *Lernstand 5* vorgestellt, sowie damit verbunden das empirisch und fachwissenschaftlich gestützte Konzept der Lernstandsstufen erläutert, das sich bezüglich der Herangehensweise an den gängigen Kompetenzstufenmodellen orientiert. Die Zusammenhänge verschiedener Ebenen des *Lernstand 5* (Diagnose/Test, Lernstandsstufen, Förderung) werden in diesem Kapitel ebenfalls dargestellt. Im Anschluss wird in Kapitel 4 das stufenspezifische lesedidaktische Förderkonzept des *Lernstands 5* erläutert, welches einen Schwerpunkt des Beitrags darstellt. Hierzu werden Einflussfaktoren auf das Textverstehen diskutiert und darauf aufbauend Kriterien für die Auswahl für die Adaption von Texten für eine stufenspezifische Förderung beschrieben, um im Anschluss eine dementsprechende Umsetzung in Kapitel 5 ausführlich für die jeweiligen Lernstandsstufen in Lernstand 5 zu beleuchten. In Kapitel 6 werden konkrete Implikationen für die Arbeit mit Lernstand 5 und dem zugrundeliegenden Förderkonzept für den Unterricht aufgezeigt und daran anschließend in Kapitel 7 bisheriges Feedback aus den Schulen zusammenfassend beschrieben. In Kapitel 8 schließlich wird ein abschließendes Fazit gezogen.

2 Ausgangslage – Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg

Die Schullandschaft in Baden-Württemberg hat sich in den letzten Jahren strukturell verändert: Die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung entfiel im Schuljahr 2012/13, sodass sich seither die weiterführenden Schulen auf eine größere Leistungsheterogenität der Schülerschaft einstellen müssen. Zeitgleich wurde als neue Schulart die Gemeinschaftsschule eingeführt, die konzeptionell bereits auf eine größere Heterogenität der Schülerschaft ausgelegt ist. Im Jahr 2016 erfolgte darüber hinaus die Einführung eines schulartübergreifenden Bildungsplans. Hierdurch entfiel die konkrete Entwicklungsgrundlage für die bundesland eigenen Vergleichsarbeiten DVA, die an den auf der Grundschule aufbauenden Schularten bis zum Schuljahr 2014/15 eingesetzt wurden.

Vor diesem Hintergrund erfolgte ab dem Schuljahr 2015/16 eine grundsätzliche Neuorientierung im Rahmen der Weiterentwicklung der Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg: Fortgeführt wurde das Verfahren VERA 3 (VERgleichsArbeiten in Grundschulen, Klasse 3), das seit 2009 in Baden-Württemberg flächendeckend eingesetzt wird¹. Die Vergleichsarbeiten DVA in den Klassen 6 und 8 wurden durch das neue Verfahren Lernstand 5 (zu Beginn von Klasse 5) und das Verfahren VERA 8 (in Klasse 8) ersetzt. Mit VERA 8 wurde somit einerseits eine Beteiligung an einem weiteren deutschlandweiten Verfahren implementiert und andererseits erfolgte mit Lernstand 5 eine baden-württembergsspezifische Neuentwicklung, deren Gesamtkonzeption und Administration am Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) angesiedelt sind. Abbildung 1 zeigt die derzeit implementierten Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg und den Bezug zu den nationalen Bildungsstandards.

¹ Die Verfahren VERA 3 und VERA 8 werden für Deutschland bundeslandübergreifend konzipiert und bundesweit eingesetzt. Die Entwicklung der Tests erfolgt am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Berlin, unter Mitwirkung aller Bundesländer.



KMK: Kultusministerkonferenz (beschließt Bildungsstandards in Deutschland)
HSA: Hauptschulabschluss; MSA: Mittlerer Schulabschluss

Abbildung 1: Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg (Stand: Schuljahr 2016/17) und nationale Bildungsstandards.

3 Gesamtkonzeption in Lernstand 5

3.1 Strukturelle Konzeption in Lernstand 5

Für Lernstand 5 wurde explizit der Beginn der Klasse 5 als Einsatzzeitpunkt gewählt, um Schulen bei einem gelingenden Übergang der Schülerinnen und Schüler von der Primarstufe in die auf der Grundschule aufbauenden Schulen zu unterstützen.

Lernstand 5 hat zum Ziel, sowohl Informationen zum Lernstand auf der Ebene der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers als auch Informationen über das Ausmaß an Leistungsheterogenität in einer Klasse bzw. Lerngruppe bereitzustellen. Um Schulleitungen und Lehrkräfte darüber hinaus bei der Implementation einer passenden Förderung zu unterstützen, verknüpft Lernstand 5 Diagnose und Förderung indem Materialien sowie Konzepte zur Weiterarbeit angeboten werden, die unmittelbar an die in der Diagnose bzw. Lernstandsanalyse ermittelten Lernstandsstufen anschließen. Explizit bezieht sich hierbei das Konzept der Förderung nicht ausschließlich auf die Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler, sondern auf Schülerinnen und Schüler des gesamten Leistungsspektrums.

Lernstand 5 ist dementsprechend als ein Zwei-Ebenen-Verfahren aufgebaut: Eine Lernstandsanalyse (Ebene I), mithilfe derer die vorhandenen Kompetenzen im Rahmen eines empirisch und fachdidaktisch abgesicherten Tests gemessen und die ermittelten Lernstandsstufen ausgewiesen werden. Hinzu kommt ein optionales Angebot für eine diagnosegeleitete Förderung (Ebene II), die unmittelbaren Bezug zur jeweils bei den Schülerinnen und Schülern ermittelten Lernstandsstufe aufweist. Die diagnosegeleitete Förderung ermöglicht es, vorhandene Kompetenzen zu festigen und Kompetenzen der nächsthöheren Stufe in den Blick zu nehmen.

Die Durchführung von Ebene I ist unmittelbar verpflichtend für alle öffentlichen, auf der Grundschule aufbauenden Schularten. Grundsätzlich ist eine Implementation von Fördermaßnahmen in der Orientierungsstufe für die Schulen durch eine Verwaltungsvorschrift festgelegt (Amtsblatt Kultus und Unterricht, 2015), der konkrete Einsatz der Fördermaterialien des LS zur Ebene II ist optional.

3.2 Inhaltliche Konzeption in Lernstand 5

Inhaltliche Grundlage der Überprüfung in Lernstand 5 stellen ausgewählte Basiskompetenzen dar, das heißt Kompetenzen mit prognostischem Wert, die für den Lernerfolg in der Sekundarstufe von Bedeutung sind. In der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung der Lesekompetenz wird gleich zu Beginn festgehalten: „Lesekompetenz ist eine Schlüsselqualifikation par excellence und eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.“ (BMBF,

2007, S. 6). Leseverständnis lässt sich somit als eine wichtige Basiskompetenz identifizieren und soll im Folgenden in den Blick genommen werden. Ergänzend zum Leseverständnis wird in Lernstand 5 die Lesegeschwindigkeit als Indikator für die basale Lesefähigkeit erfasst sowie eine Handreichung zur Förderung bereitgestellt.²

Den Rahmen für beide Ebenen in Lernstand 5 bietet im Falle des Leseverständnisses ein eigens entwickeltes Lernstandsstufenmodell (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2015), das bezüglich der Vorgehensweise analog zu den bestehenden empirisch und fachdidaktisch abgesicherten Kompetenzstufenmodellen entwickelt wurde. Dementsprechend bildet das Lernstandsstufenmodell in Lernstand 5 vergleichbare Kompetenzen ab wie zum Beispiel das Modell der Lesekompetenz, das im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2011) entwickelt wurde, oder das Kompetenzstufenmodell zum Bereich Lesen - mit Texten und Medien umgehen (Primarbereich) des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, 2013).

Wird die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers mittels eines Tests, der an ein empirisch abgesichertes Kompetenzstufenmodell angebunden ist, einer Stufe zugeordnet, bedeutet dies, dass die Schülerin bzw. der Schüler die Aufgaben dieser Stufe bereits mit einer überzufälligen Wahrscheinlichkeit korrekt lösen kann, eine absolute Sicherheit in der Bearbeitung besteht jedoch noch nicht. In Bezug auf die korrekte Bearbeitung von Aufgaben der darunter liegenden Stufen verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits über eine höhere Sicherheit. Die Förderhinweise und -materialien in Lernstand 5 sind konsequenterweise so aufgebaut, dass sie eine Festigung der Kompetenzen der festgestellten Lernstandsstufe ermöglichen und gleichzeitig die Kompetenzen der nächsthöheren in den Blick nehmen.

3.3 Beschreibung der Lernstandsanalyse (Ebene I)

Alle Testmaterialien für die Lernstandsanalyse der Ebene I werden jährlich neu entwickelt und umfassend pilotiert sowie mehrfachen empirischen Analysen und fachdidaktischen Prüfungen unterzogen. Beispielsweise werden für den Bereich des Leseverständnisses jährlich etwa 150 Aufgaben pilotiert und jede Aufgabe von mindestens 350 Schülerinnen und Schülern bearbeitet, so dass zuverlässige Messwerte erzeugt werden, anhand derer die bestgeeigneten Aufgaben für den tatsächlichen Test ausgewählt werden können.

Die beiden Testteile *Lesegeschwindigkeit* und *Leseverständnis* werden in zwei getrennten Testheften angeboten und unmittelbar nacheinander administriert. Der Test der Lesegeschwindigkeit wird als erster Testteil durchgeführt. Dieser ist als Speedtest (3 Minuten Bearbeitungszeit) konzipiert und beinhaltet etwa 65 Aussagesätze mit aufsteigender Schwierigkeit (insb. Anstieg von Buchstaben-, Wortzahl, Zunahme der Komplexität bzgl. syntaktischer Strukturen), deren Wahrheitsgehalt geprüft und angegeben werden muss (Aussage richtig/falsch). Je nach Zusammenstellung der Sätze fällt die Beurteilung, wann eine hinreichende Lesegeschwindigkeit vorliegt, minimal unterschiedlich aus. Etwas vereinfacht lässt sich aber festhalten, dass bei einer korrekten Bearbeitung von etwas mehr als der Hälfte der Sätze in Lernstand 5 von einer hinreichenden Lesegeschwindigkeit ausgegangen werden kann. Eine Illustration der Messung der Lesegeschwindigkeit findet sich in Abbildung 2.

	richtig	falsch
Eis ist kalt.	☐	☐
Saft kann man trinken.	☐	☐
Mit der Zunge kann man hören.	☐	☐
Ein Wort besteht aus Buchstaben.	☐	☐
Mit einem Staubsauger kann man Geschirr spülen.	☐	☐

Abbildung 2: Beispielsätze zur Messung der Lesegeschwindigkeit in Lernstand 5.

Der Leseverständnistest in Lernstand 5 wird unmittelbar im Anschluss an den Lesegeschwindigkeitstest durchgeführt und beinhaltet jährlich vier Texte, jeweils ein längerer und ein kürzerer Sachtext, sowie ein

² Als zweite Basiskompetenz wird in Lernstand 5 im Fach Mathematik der Bereich Zahlen und Operationen mit den drei Teilkompetenzen Operationsverständnis, Zahlverständnis und schriftliche Rechenverfahren getestet.

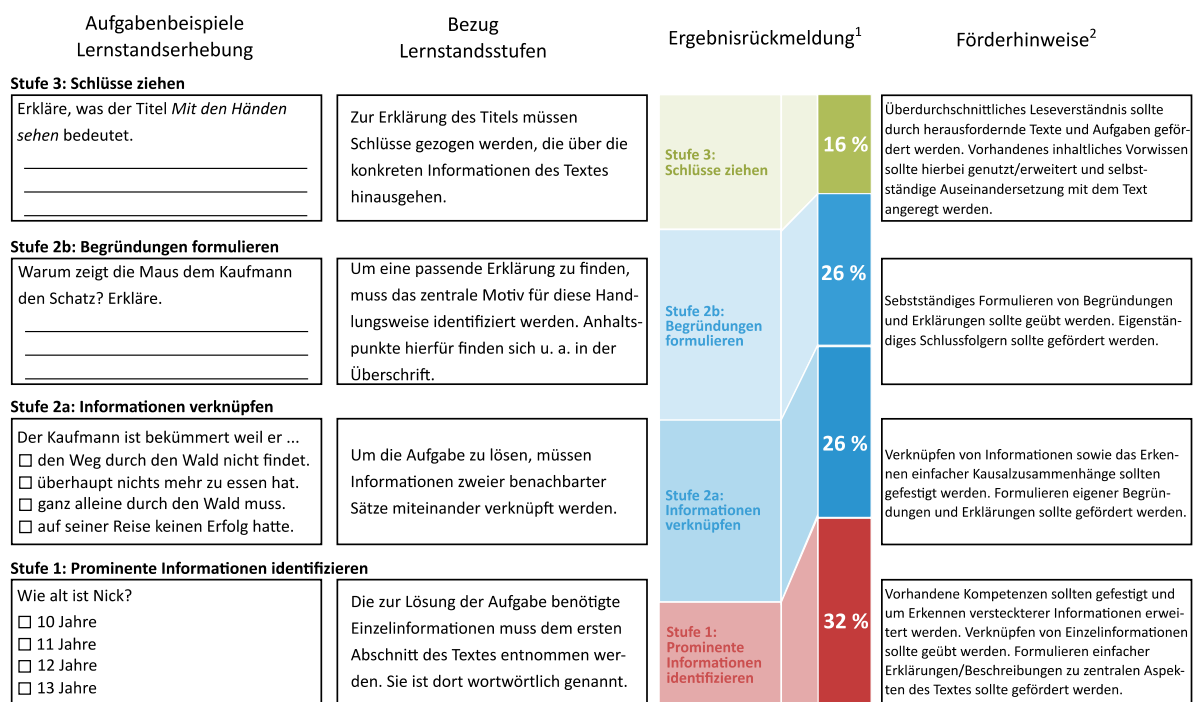
längerer und ein kürzerer literarischer Text. Jeder Text enthält (möglichst) Aufgaben zu allen vier Lernstandsstufen, wobei ein Gesamttest aus etwa 30-35 Aufgaben besteht. Die Bearbeitung erfolgt in zwei Blöcken von jeweils 20 Minuten, wobei die Lehrkraft darauf achtet, dass die Bearbeitung der jeweiligen Blöcke getrennt erfolgt. Diese Unterbrechung ist erforderlich, um die Bearbeitungszeit für die einzelnen Texte möglichst konstant zu halten. Die mittlere Schwierigkeit des Tests liegt in der Regel zwischen 50 % und 60 %. Beispiele für Aufgaben auf den verschiedenen Stufen und weitere inhaltlich zentrale Informationen finden sich in Abbildung 3.

3.4 Das zugrundeliegende Lernstandsstufenmodell

Lernstand 5 liegen vier Lernstandsstufen (siehe Abbildung 3) zugrunde. Zusammenfassend lassen sich die Stufen folgendermaßen beschreiben: Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeiten der Lernstandsstufe 1 aufweisen, können Informationen identifizieren oder wiedergeben, wobei die im Text zu findende Information meist wortwörtlich genannt und prominent, z. B. am Anfang eines Textes, platziert ist. Weniger konkrete Informationen können diese Schülerinnen und Schüler dann identifizieren oder wiedergeben, wenn diese mehrfach im Text thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler der Lernstandsstufe 2a können darüber hinaus weniger prominent platzierte und nicht immer wortwörtlich genannte Informationen identifizieren oder wiedergeben und Informationen auffinden, für die in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text. Darauf baut das Kompetenzniveau der Lernstandsstufe 2b auf und beschreibt folgende zu bewältigende Anforderungen: Begründungen, Erklärungen und Beschreibungen können selbst formuliert bzw. wiedererkannt werden, auch wenn hierfür Informationen verknüpft werden müssen oder wenn die dafür benötigte Information nicht explizit im Text genannt, jedoch ausführlich umschrieben wird. In den Texten können logische Abfolgen erkannt werden und nicht wörtlich gegebene Informationen wiedergegeben oder aufgefunden werden. Schülerinnen und Schüler, welche die Lernstandsstufe 3 erreichen, können bereits komplexe Schlüsse ziehen und diese im Rahmen von selbstständigen Erklärungen und Begründungen auch formulieren. Die Schlüsse gehen dabei über den konkreten Inhalt des Textes hinaus und beziehen sich beispielsweise auf komplexe Handlungsmotivationen, emotionale Zustände von Personen oder auf die Intention des Autors. Für die Erklärungen und Begründungen müssen über den Text verstreute Informationen verknüpft bzw. es muss stärker auf Vorwissen (z. B. Wissen über Redewendungen) zurückgegriffen werden.

3.5 Aufbau der Informationen und Materialien des Leseverständnisses in Lernstand 5

In Abbildung 3 sind die Ebenen des Lernstands 5 für das Leseverständnis so dargestellt, dass der Bezug der Informationen und Materialien untereinander deutlich wird. Hierbei bildet das Lernstandsstufenmodell für die Testmaterialien und Ergebnissrückmeldungen die unmittelbare empirische und fachdidaktische Basis. In der Abbildung wird für die dargestellte Aufgabe ein Bezug zu den im Modell abgebildeten Kompetenzen aufgezeigt (Bezug Lernstandsstufen). Das im Rahmen von Lernstand 5 bereitgestellte Fördermaterial der Ebene II greift die inhaltlichen Aspekte des Modells auf und knüpft stufenbezogen daran an. Das Fördermaterial wurde in Kooperation zwischen dem LS und der Pädagogischen Hochschule Weingarten entwickelt und fußt auf der Konzeption der stufenbezogenen Förderung von Fischer (2012), das gemeinsam für Lernstand 5 weiterentwickelt wurde.



¹ Die Ergebnisse werden auch auf Individualebene rückgemeldet; zu Illustrationszwecken wurde hier eine typische Klassenverteilung gewählt.

² Die Fördermodule in Lernstand 5 greifen explizit die Förderhinweise auf. In den Fördermodulen ist jeweils ein Ausgangstext didaktisch so modelliert, dass je eine den Kompetenzen angepasste Textversion des Ausgangstexts für die jeweilige Stufe resultiert. Um vorhandene Kompetenzen zu festigen, sind für jede Stufe Aufgaben zur ausgewiesenen Stufe enthalten sowie, um einen Kompetenzaufbau in den Blick zu nehmen, Aufgaben der nächsthöheren Stufe.

Abbildung 3: Lernstand 5 - Leseverständnis; Illustration des Bezugs zwischen Lernstandserhebung, Lernstandsstufen, Ergebnisrückmeldung und Förderung.

4 Das Förderkonzept in Lernstand 5

4.1 Das lesedidaktische Förderkonzept

Das Konzept der Förderung im Rahmen von Lernstand 5 verfolgt also die Idee, Lehrkräften erprobte Strukturen, Medien und Materialien für einen kompetenzorientierten authentischen Leseverstehensunterricht zur Verfügung zu stellen. Unter authentischem Leseunterricht wird hier in Anlehnung an Duke und Pearson (2002) ein Unterricht verstanden, der nicht ausschließlich einzelne Teilleistungen trainiert, wie das z. B. bei Lesestrategietrainings oder Programmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit der Fall ist, sondern ein Unterricht, der die Steigerung der Lesefähigkeiten mit der Auseinandersetzung allgemein bedeutsamer Themen, die in den eingesetzten Texten angesprochen werden, verbindet. Dabei wird allerdings nicht auf die Förderung von wichtigen Teilleistungen wie die Lesegeschwindigkeit bzw. Lesestrategien verzichtet, aber dies geschieht beiläufig; im Fokus steht der Inhalt des Texts und dessen Bedeutung für die Lernenden. Texte werden also nicht nur als Material für die Steigerung der Lesefähigkeiten genutzt, sondern behalten als Gegenstände literarischen Lernens ihren Eigenwert (Spinner, 2004).

Kompetenzorientierung wird in dem Konzept dadurch realisiert, dass sich der Unterricht an dem zuvor in der Diagnose ermittelten Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen ausrichtet. Das in Lernstand 5 verwendete Lernstandsstufenmodell, das der vorausgehenden Diagnostik des Leseverstehens zugrunde liegt, eignet sich insbesondere dafür, den Lehrenden Informationen über die Lernausgangslage der neuen 5. Klassen in den unterschiedlichen Bildungsgängen zur Verfügung zu stellen. So wird es möglich, den Unterricht an der sog. Zone der nächsten Entwicklung auszurichten. Dies ist deshalb wertvoll, da nach Vygotskij „die Zone der nächsten Entwicklung [...] helfen [kann], das Morgen des Kindes, die Dynamik seiner Entwicklung zu bestimmen“ (Lompscher, 2003, S. 300). Die Modelle ermöglichen es folglich, die Lernvoraussetzungen und die Lernanforderungen kompatibel zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler weder zu unterfordern noch zu überfordern.

Kompetenzstufenmodelle, zu denen auch das für den Lernstand 5 entwickelte Lernstandsstufenmodell zählt, sind in der Didaktik und bei nicht wenigen Lehrkräften umstritten. Schon bald nach Veröffentlichung

der ersten PISA-Studie wurde das Reading Literacy Konzept heftig diskutiert (Hurrelmann, 2002, Spinner, 2004). Hauptsächlich wurde das pragmatische Verständnis kritisiert, das Faktoren der Lesesozialisation, die Anschlusskommunikation sowie die Frage der Motivation und auch die Beteiligung von Emotionen beim Leseprozess ausblendet (Hurrelmann, 2002, S10ff). Lesekompetenzmodelle taugen unter dieser literaturdidaktischen Perspektive nur bedingt zur Beschreibung der Anforderungen beim Leseverstehen. Doch selbst vor dem Hintergrund bestehender Einigkeit darin, dass Kompetenzstufenmodelle die Lesekompetenz nicht hinreichend erklären, sind sie doch für die Lehr-Lernprozesse nicht hintergebar. Sie haben den Vorteil, Lehrende hinsichtlich der Einschätzung des Leistungsstands zum Leseverstehen zu unterstützen. Angesichts der Ergebnisse der verschiedenen Schulleistungsstudien, die zeigen, dass viele Lehrende sich mit einer zutreffenden Beurteilung besonders von schwachen Schülerinnen und Schüler schwer tun (Baumert, 2001; Lorenz & Artelt, 2009) und die Ausbildung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte generell noch der Professionalisierung bedarf (Schrader, 2014), können Kompetenzstufenmodelle dem Lehrenden eine Orientierung geben, insbesondere dann, wenn sie auch förderdiagnostisch genutzt werden, wie es in Lernstand 5 der Fall ist. Sie geben auf der Basis von Empirie und Fachdidaktik Auskunft darüber, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Kompetenz- bzw. Lernstandsstufe im Lesen bewältigen können und welche noch nicht. Damit lässt sich ein differenzierter und individueller Unterricht planen und umsetzen. Auch hinsichtlich der Aufgabenstellung geben Kompetenzstufenmodelle Hinweise darauf, welche Anforderungen an Lernende gestellt werden können, wenn sie eine bestimmte Stufe erreicht haben, und welche Hilfestellungen sie benötigen, damit es ihnen möglich ist, den Inhalt eines Textes zu erfassen. Erst wenn die Aufgaben im Unterricht so gestaltet sind, dass es allen Schülerinnen und Schülern gelingt, von einem Text zumindest die Textbasis zu verstehen, ist es auch möglich, sich gemeinsam über den Text in einer Anschlusskommunikation auseinanderzusetzen und darüber zu sprechen, was er im Einzelnen an Emotionen auslöst. Dies allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, dürfte auch dazu beitragen, das Leseinteresse und die Lesemotivation zu stützen.

4.2 Einflussfaktoren auf das Textverstehen

Für die lesedidaktischen Überlegungen ist die Annahme leitend, dass mehrere Größen darauf Einfluss nehmen, inwiefern ein Text gut erfasst werden kann bzw. Schwierigkeiten im Verstehen bereitet. Ob ein Text leicht oder schwer verständlich ist, hängt auch vom Text selbst und der Art und Weise, wie er geschrieben ist, ab. Aus diesem Grund werden die Texte für die unterschiedlichen Lernstandsstufen im Konzept des Lernstands 5 adaptiert. Da Textverstehen in einem wechselseitigen Prozess von bottom-up und top-down zwischen Lesendem und Text geschieht, in welchem die bzw. der Lesende das Verstehen konstruiert, sind Lesermerkmale mindestens so bedeutsam wie Textmerkmale. Hat man es mit lesenden Schülerinnen bzw. Schülern zu tun, so spielen auch Normen, die über die Schule und die Bildungspläne festlegen, welche Textsorten im Unterricht behandelt werden und mit welcher Intention und Aufgabenstellungen ein Text gegeben wird, eine zentrale Rolle. Inwiefern ein Text Schwierigkeiten beim Verstehen bereitet, hängt folglich von einer Vielzahl an Faktoren ab. Das Wirkgefüge ist empirisch nur schwer zu fassen. Dennoch sollte der Lehrende versuchen, sich hinsichtlich der verschiedenen Aspekte, die für das Lesen und Verstehen bedeutsam sind, Klarheit zu verschaffen, denn nicht immer liegen die Schwierigkeiten im Textverstehen ausschließlich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Die aufgelisteten Einflussfaktoren, die alle zu Leseverstehensschwierigkeiten beitragen können, lassen sich als Merkmale dafür heranziehen, wie Texte an der Oberfläche und inhaltlich gestaltet sein sollten, damit Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Lesekompetenzstufen diese gut lesen und verstehen können.

4.3 Kriterien für die Auswahl bzw. Adaption von Texten

Bei den *Textmerkmalen* wird auf die Lesbarkeit, die Entfaltung des Inhalts und die Leserlichkeit geachtet. Unter das Merkmal Lesbarkeit fallen die sprachlichen Strukturen. Der eingesetzte Text wird hinsichtlich der Länge der Wörter untersucht (wie viele haben mehr als drei Silben) und sollte nicht mehr als 5 % seltene Wörter enthalten. Hier kann man den Wortschatzkorpus der Universität Leipzig zu Hilfe nehmen und sich an der Häufigkeitsklasse orientieren (Wortschatz Universität Leipzig, 2017). Bei den Sätzen wird auf die Satzlänge geachtet. So wird überprüft, ob im Text hypotaktische Satzkonstruktionen verwendet werden, die mehr als sieben Einheiten aufweisen. Die Zahl von sieben ist durch die Kapazität des Arbeitsgedächtnis-

sen bestimmt, das nur eine begrenzte Anzahl von Informationen ohne Schwierigkeiten gut verarbeiten kann (Hasselhorn & Gold, 2013, S.71).

Bei der *Entfaltung des Inhalts* geht es hauptsächlich um die Gestaltung von Kohäsion und Kohärenz im Text. Um deren Qualität zu bestimmen, wird auf die Verknüpfung der Sätze mit sprachlichen Mitteln geachtet. Diese können mit expliziten Konnektoren vorgenommen sein. Solche explizite Verknüpfungen helfen insbesondere schwachen Leserinnen und Lesern, den Inhalt leichter zu erfassen (Silfhout, 2014, S. 56). Das gilt auch für die Kohärenz, die mit expliziten oder impliziten rhetorischen Beziehungen hergestellt werden kann. Ein weiteres Kriterium für die Eignung eines Texts ist seine Anschaulichkeit. Hier kann das Erfassen des Inhalts dadurch erleichtert werden, dass er gut vorstellbar dargestellt ist. Besonders bedeutsam ist auch eine klare kognitive Gliederung und Strukturierung, sodass Mikro- und Makropropositionen leicht identifiziert werden können.

Der dritte Aspekt, unter dem die Texte betrachtet bzw. für den Unterricht aufgearbeitet werden, bezieht sich auf ihre *Leserlichkeit*. Ihr Schriftbild sollte nicht zu klein bzw. zu groß sein (11-14 Pkt.) Für die schwächeren Leserinnen und Leser eignet sich eine einfach strukturierte Druckschrift besser als eine Serifenschrift. Der Druck sollte im Wesentlichen mager sein und der Fettdruck von Wörtern im Text zurückhaltend. Das technische Lesen wird auch durch einen Durchschuss erleichtert, der größer ist als der Zwischenraum zwischen den Lettern. Für einen schnellen, orientierenden Überblick ist es auch hilfreich, ob der Text in Absätze gegliedert ist und Zwischenüberschriften ausgebracht sind. Schließlich helfen auch Illustrationen beim Verstehen des Inhalts.

Nimmt man die Perspektive der Leserin bzw. des Lesers ein, so muss man sich hauptsächlich die Frage stellen, ob der Text die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Themas, des Aufbaus und der Gestaltung anspricht und ob beispielsweise eventuelle Illustrationen ihr Interesse wecken können, also altersgemäß sind. Die Frage, ob ein interessantes Thema im Text verhandelt wird, ist auch für die Motivation und das Vorwissen, das man erwarten kann, entscheidend. Dazu sollte man prüfen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler bereits Erfahrungen und Kenntnisse hinsichtlich des Textthemas erworben haben. Damit hängt zusammen, inwieweit die im Text verwendete Sprache dem sprachlichen Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler entspricht. Schließlich sollte man den Text auch unter dem Aspekt betrachten, ob er auf vertraute Geschichtengrammatiken und Superstrukturen bei den Schülerinnen und Schülern trifft.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Kompetenzniveaus muss darauf geachtet werden, ob der Text für seltene Wörter oder Fachbegriffe Worterklärungen anbietet. Bedient sich der Text einer anschaulichen Erzählweise, so muss man einschätzen, ob diese beim Verständnis hilfreich oder hinderlich ist. Zu viele nebensächliche Details, ein Abschweifen in andere Thematiken können das Verstehen erschweren. Durch die Untersuchung der Textmerkmale lassen sich auch die Anforderungen von lokalen (Satzverständnis) und globalen Inferenzen (Textverständnis insgesamt) bestimmen.

4.4 Implikationen für den Unterricht und die Aufgabenstellung

Aus den vorhergehenden Überlegungen ergibt sich, die Aufgaben so zu stellen, dass mit deren Bearbeitung der Text bzw. seine Kernaussage erfasst werden kann. Das erscheint auf den ersten Blick trivial, bedeutet aber, dass die Aufgabenstellungen immer auf das globale Verstehen abzielen, selbst wenn nach Details gefragt wird. Zudem müssen die Aufgaben als Lernaufgaben konzipiert sein, die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, noch zu erwerbende Fähigkeiten einzuüben, sich neues Wissen anzueignen bzw. Wissenslücken zu schließen. Letztlich sollen die Aufgaben dazu beitragen, dass es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, die Inhalte besser und/oder überhaupt zu verstehen und zu behalten. Das erfordert wiederum, sie ansprechend zu gestalten, damit sich die Schülerinnen und Schüler auf eine kognitive Aktivierung einlassen, d.h. dass sie sich von den Aufgaben herausfordern lassen, Probleme zu erkennen, Lösungen zu diskutieren und begründete Vorschläge für deren Lösungen zu machen.

Vor dem Einsatz des Textes im Unterricht ist es notwendig, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was es in dem jeweiligen Text zu verstehen gibt. Hilfreich ist dabei eine Analyse der Makrostruktur. So lassen sich einerseits die Textbasis, d. i. die Textoberfläche, die sich entlang der verwendeten Begrifflichkeiten zeigt, und andererseits die Interpretation, d. i. die Tiefenstruktur, die sich aufgrund von Inferenzen mit Vorwissen, Weltwissen und sprachlichem Wissen erschließt, feststellen. Die Erkenntnis aus dieser Analyse bildet

das didaktische Fundament für die Aufgaben, die es allen Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Lernstandsstufen ermöglichen sollen, die Textbasis zu erfassen. Zwar genügt dies nicht für ein Verstehen des Textes in der Tiefe, bildet aber die Voraussetzung dafür. Damit hat man auch ein Fundament für die gemeinsame Kommunikation über den Text.

Um einschätzen zu können, an welchen Stellen den Schülerinnen und Schülern das Verstehen schwer fällt, sollen vorab implizite Kohäsionsmittel auf Satzebene identifiziert und die entsprechenden Stellen für die Schwächeren gemäß ihrem Verständnisvermögen umgeschrieben werden. Explizite Aussagenverknüpfungen helfen den Inhalt leichter zu erfassen. Begriffe und Wörter, die selten und aufgrund des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler oder ihres sprachlichen Wissens nicht zu verstehen sind, sollen sprachlich paraphrasiert oder erklärt werden.

4.5 Texte und Aufgabenformate für unterschiedliche Lernstandsstufen

Die Umsetzung der didaktischen Überlegungen im Konzept des Lernstands 5 wird im Weiteren an einigen Aufgabenstellungen zu den unterschiedlichen Lernstandsstufen vorgestellt. Grundlage bildet ein Sachtext aus der Zeitschrift GEOlino „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“ (Kammerhoff, 2015). Der Text setzt sich mit dem Für und Wider zum Thema Sommerzeit auseinander. Anhand einer Expertenmeinung werden insbesondere die Auswirkungen auf den Menschen thematisiert.

4.6 Zur Makrostruktur des Textes

Die Analyse der Makrostruktur ermöglicht, die kognitive Gliederung des Textes zu erfassen. Die Darstellung in Abbildung 4 zeigt die Makrostruktur des Texts „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“ und orientiert sich am semantisch-thematischen Ansatz von Kintsch und Rawson. Sie gehen in Anlehnung an van Dijk (1997) davon aus, dass das allgemeine (globale) Textthema eine Makroproposition bildet. Diese Makroproposition drückt sich wiederum in einer Makrostruktur aus. Damit ist die thematische Untergliederung des Textes gemeint. Die inhaltliche Verbindung der Sätze im Text geschieht über Mikrostrukturen. Da Kohäsionsmittel zur lokalen Kohärenz beitragen, betrachten Kintsch und Rawson (2006, S. 211-212) diese in ihrer Analyse ebenfalls. Für einen kohärenten Text sind beide, die Makrostruktur und die Mikrostruktur, wichtig. Auf der thematischen Ebene zeigt sich der kognitive Zusammenhang zwischen den Propositionen (Aussageeinheiten im Satz) in den logisch-semantischen Relationen. Ein Text gilt dann als kohärent, wenn sich die Propositionen unter ein Textthema subsumieren lassen (van Dijk, 1997).

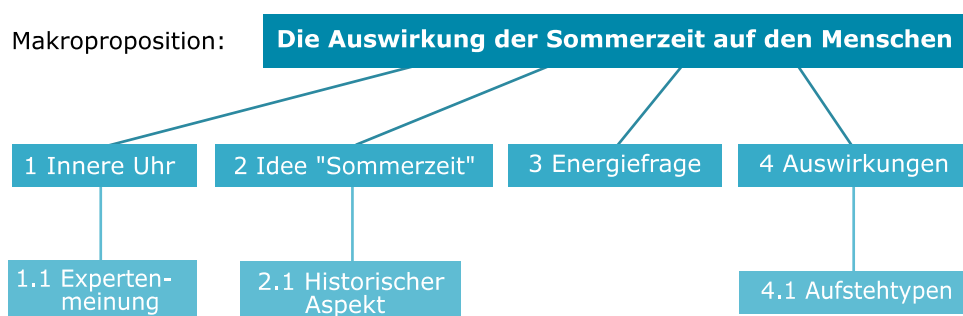


Abbildung 4: Graphische Darstellung der Makrostruktur des Textes „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“.

Auf der Grundlage der Makrostruktur kann nun die Textbasis ermittelt werden. Es zeigt sich, dass es im Wesentlichen um die Auswirkungen der Sommerzeit auf den Menschen geht. Nach Expertenmeinung stört die Umstellung der Uhr um eine Stunde nach vorne die innere Uhr und sowohl Langschläfer als auch Frühaufsteher schlafen dadurch zu wenig. Die historisch begründete Idee der Sommerzeit und die Annahme, dass durch deren Einführung Energie gespart wird und sie sich dadurch wirtschaftlich rechnet, wird durch das Argument, dass sich der Schlafmangel auf den Ertrag der Arbeit auswirkt, infrage gestellt.

Mit der Analyse der Makrostruktur und der Feststellung der Textbasis zeigt sich auch die Superstruktur des Textes, die in Abbildung 5 dargestellt ist.

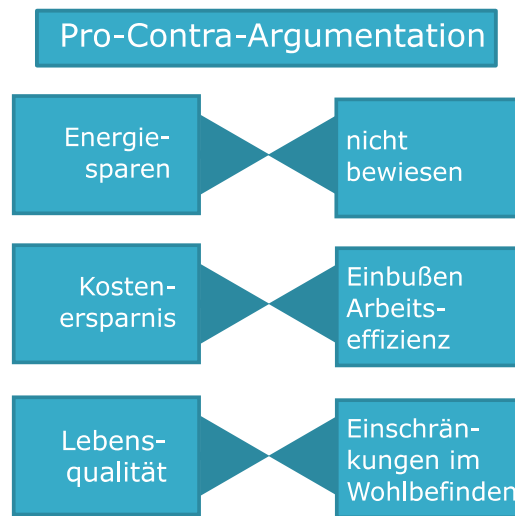


Abbildung 5: Superstruktur des Textes „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“.

Diese vorausgehende Textanalyse ermöglicht im Weiteren eine kontrollierte Generierung der Aufgaben.

5 Beispiele für die diagnosegeleitete Förderung (Ebene II) auf unterschiedlichen Lernstandsstufen

Die Aufgaben, die das Verstehen eines Textes zum Ziel haben, finden im Kontext des Wissenserwerbs statt. Die Art der Aufgabenstellung folgt der Idee, dass mit deren Bearbeitung die Schülerinnen und Schüler zu einem adäquaten Textverstehen angeleitet werden können. Die Aufgabenstellung ist zudem kompetenzorientiert, damit ist gemeint, dass sie unmittelbar an die Eigenschaften der Kompetenzstufen- bzw. Lernstandsstufenmodelle anschließt, indem einerseits die Kompetenzen der gemessenen Stufe aufgegriffen werden und darüber hinaus auch bereits solche Kompetenzen in den Blick genommen werden, die bereits auf höheren Stufen angesiedelt sind. Die jeweilige Anforderung wird im Dreieck von Fragestellung, Text und intendierter Art der Antwort bestimmt.

5.1 Lern- und Förderaufgaben generieren

Die Aufgaben orientieren sich an den „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Primarbereich (Klasse 4)“ für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2004). Die Aufgabenstellungen der Fördereinheit richten sich an den Standards „Texte erschließen“ aus. Die Textadaptionen und Aufgaben sind stufenspezifisch ausgerichtet und so gestellt, dass Schülerinnen und Schüler animiert werden, sich eigene Gedanken über den Text zu machen und sich darüber in der Lerngruppe auszutauschen.

5.2 Anforderungen, Textadaption und Aufgaben für Lernstandsstufe 1

Für die schwachen Leserinnen und Leser ist die Adaption des Ausgangstextes am umfangreichsten. Bei Lernstandsstufe 1 kann man davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler Aufgaben bewältigen, die Anforderungen stellen Informationen zu identifizieren oder wiederzugeben. Die zu findende Information ist dabei meist wortwörtlich genannt und prominent platziert, z. B. am Anfang des Textes oder Abschnittes. Weniger konkrete Informationen können die Schülerinnen und Schüler dann identifizieren oder wiedergeben, wenn sie mehrfach im Text thematisiert wird.

Bei der Adaption des Textes wird zunächst das Schriftbild neu formatiert. Dazu wird eine einfache, serifenlose Druckschrift mit dem Schriftgrad Punkt 14 gewählt. Der Durchschuss der Zeilen ist größer als die Spalten zwischen den Wörtern. Zudem wird der Flattersatz verwendet, damit das Verrutschen in der Zeile ver-

mieden werden kann. Bei der Adaption des verwendeten Wortschatzes werden lange Wörter (ab fünf Silben) ersetzt oder die entsprechenden Stellen werden umformuliert. Seltene Wörter, solche die eine Häufigkeitsklasse über 15 im Leipziger Wortschatzkorpus haben, werden ersetzt. Zudem wird darauf geachtet, dass nicht mehr als 5 % der Wörter im Text unbekannt sind. Da es aber gleichzeitig auch um den Ausbau des Wortschatzes geht, bleiben Wörter zum Thema, die von den Schülerinnen und Schülern neu erworben werden sollen, im Text erhalten. Sie werden erklärt oder mit Illustrationen verständlich gemacht. Des Weiteren werden komplexe, hypotaktische Satzkonstruktionen aus Haupt- und Nebensatz in einfache Satzstrukturen aufgelöst. Leicht zu erfassen sind Sätze, die dem Muster Subjekt, Prädikat, Objekt folgen. Darüber hinaus wird darauf geachtet, dass nicht zu viele implizite anaphorische Verweise verwendet werden. Pronominale Verweise können durch Rekurrenz ersetzt werden. Durch das Einfügen von Absätzen, die zudem mit Majuskeln markiert sind, was für die Erledigung der im Weiteren gestellten Aufgaben notwendig ist, und die teilweise Auflockerung durch Bilder, die das Verstehen unterstützen, wird den Leserinnen und Lesern der Lernstandsstufe 1 das Lesen erleichtert. Abbildung 6 zeigt ein Beispiel für die entsprechende Adaption des Texts.

Sommerzeit: Die geklaute Stunde

A

- 1 Fröhlichmorgens, wenn der Hahn kräht, ist es ihm egal, wie viel Uhr es
- 2 ist. Für ihn zählt nur die Sonne. Ihre Strahlen sagen ihm, wann er
- 3 den Schnabel öffnen soll. Wir Menschen leben dagegen nach der
- 4 Uhr. Dennoch ist es für uns wichtig, wann die Sonne
- 5 auf- und untergeht. Unser Körper ist genauso darauf
- 6 eingestellt wie der Körper des Hahns. Ähnlich sieht
- 7 das auch Till Roenneberg. Er ist Professor an der
- 8 Universität München. Er sagt: „Jeder Mensch hat eine
- 9 innere Uhr und der ist es egal, was auf der echten Uhr steht.“



Abbildung 6: Beispiel des adaptierten Texts für Lernstandsstufe 1.

Da die Aufgaben die verschiedenen Lernstandsstufen berücksichtigen, sind sie alle unterschiedlich gestaltet, sodass sie den jeweiligen Anforderungen entsprechen. Nur eine der Aufgaben, die der Makrostruktur des Textes folgt, wird in allen Fördermaterialien in einer leichteren oder schwereren Variante gegeben. Dabei geht es stets um die Zuordnung von Zwischenüberschriften zu den Absätzen, welche die Makrostruktur des Textes deutlich machen. Die Aufgabe soll die Erstellung einer mentalen Repräsentation (Situationsmodell) unterstützen. Dabei wird die Intention verfolgt, Anschlusskommunikation zu ermöglichen. Für dementsprechende Aufgaben, die an Lernstandsstufe 1 anknüpfen, findet sich ein Beispiel in Abbildung 7.

1 Wie du beim Lesen gemerkt hast, steht neben jedem Textabschnitt ein Buchstabe. In der Tabelle unten findest du Sätze, die jeweils zu einem der Textabschnitte passen. Schreibe den passenden Buchstaben neben die Sätze in der Tabelle. Der Buchstabe A ist schon eingetragen.

	Die Folgen der Sommerzeit
 A	Die innere Uhr
	Tipp für einen guten Start in den Tag
	Einführung der Sommerzeit

Abbildung 7: Aufgabenstellung zur Erfassung des inhaltlichen Kerns und der Textstruktur für Lernstandsstufe 1.

Für die Schülerinnen und Schüler auf Lernstandsstufe 3 erfolgt die Generierung einer entsprechenden Aufgabe zur Makrostruktur dagegen wie in Abbildung 8 dargestellt.

1 Ordne den Absätzen im Text Zwischenüberschriften zu.
Kreuze dazu die Absatzüberschrift an, die deiner Meinung nach am besten zum jeweiligen Absatz passt und schreibe sie auf die Linien im Text.

Absatz 1:

- ☐ Warum Till Roenneberg die Sommerzeit interessiert
- ☐ Was den Hahn zum Krähen bringt
- ☐ Wie es den Menschen mit der Sommerzeit geht
- ☐ Wie die innere Uhr tickt

Absatz 2:

- ☐ Was hinter der Idee von der Sommerzeit steckt
- ☐ Wie Benjamin Franklin die Sommerzeit einführte
- ☐ Warum die Sommerzeit für die Menschen und Tiere gefährlich ist
- ☐ Weshalb die Sommerzeit das Energiesparen möglich macht

Absatz 3:

- ☐ Wie es „Eulen“ und „Lerchen“ mit der Sommerzeit geht
- ☐ Warum Till Roenneberg die Sommerzeit abschaffen will
- ☐ Warum die deutsche Wirtschaft keinen Gewinn durch die Sommerzeit hat
- ☐ Weshalb die Menschen im Sommer früh aufstehen sollten

Abbildung 8: Aufgabenstellung zur Erfassung des inhaltlichen Kerns und der Textstruktur für Lernstandsstufe 3.

Die weiteren Förderaufgaben für Schülerinnen und Schüler der Lernstandsstufe 1 bestehen - wie übrigens auch die meisten Testaufgaben der Lernstandsanalyse selbst - aus Aufgaben im Multiple-Choice-Format, da sich in der Pilotphase der Aufgabenerprobung gezeigt hat, dass die schwachen Leserinnen und Leser offene Schreibaufgaben mehrheitlich nicht bearbeiten. Multiple-Choice Aufgaben enthalten lenkende Hinweise, indem sie bspw. die im Text gewählten Formulierungen aufgreifen. Steht die korrekte Antwort nicht wörtlich im Text, sind die falschen Antwortalternativen semantisch weit von der richtigen Lösung entfernt. Erfordert die Aufgabe eine Kurzantwort, sind in der Regel ein oder zwei Wörter zu schreiben, die unmittelbar aus dem Text entnommen werden können. Das Auffinden der Wörter wird dadurch erleichtert, dass keine konkurrierenden Begriffe im Text vorkommen.

Da Schülerinnen und Schüler der Lernstandsstufe 1 oft bei den basalen Lesefertigkeiten, also der Lesegenauigkeit, Probleme haben, wird mit der Aufgabenstellung auch diese Teilleistung geübt. Die Begriffe, die dabei richtig erlesen werden müssen, stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem Text. Das zeigt das in Abbildung 9 aufgeführte Beispiel.

Lies die Wörter genau und kreuze an, welches Wort richtig ist.

☐ Zietumstellung	☐ Langschlafer	☐ Energieersparnis
☐ Zeitunstellung	☐ Langschläfer	☐ Energieersparnis
☐ Zeitumstellung	☐ Lagnschläfer	☐ Enregieersparnis
☐ Zeitumstellung	☐ Langschräfer	☐ Energiersparnis

Abbildung 9: Aufgabenstellung zur Übung der Lesegenauigkeit mit inhaltlichem Bezug zum Text für Lernstandsstufe 1.

In dem weiteren Aufgabenbeispiel (Abbildung 10) wird die Anforderung gestellt, nicht wortgleiche Informationen zu verknüpfen. Es geht um das Erfassen der beiden Schlaftypen, die im Text genannt werden, und den Aufbau von Konzeptwissen. Während die Aufgabe in Abbildung 9 noch am Kompetenzniveau der Stufe 1 orientiert ist, stellt diese Anforderungen auf der nächsthöheren Lernstandsstufe, da hier der Aspekt der Verknüpfung von Informationen hinzutritt.

Im Text wird der Name von zwei Vogelarten verwendet: Eulen und Lerchen. Welche Bedeutung haben diese Begriffe? Ordne den Bildern die Namen und die richtigen Aussagen zu:

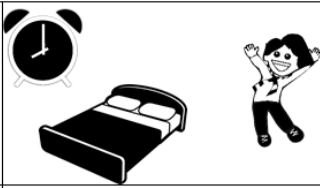
	
	
	
	
• Frühaufsteher • Langschläfer	• Eule • Lerche • keine Probleme mit Sommerzeit • Probleme mit Sommerzeit

Abbildung 10: Aufgabenstellung für Lernstandsstufe 1 mit den Anforderungen von Stufe 2.

5.3 Anforderungen, Textadaption und Aufgaben für Lernstandsstufe 2a

Bei den Anforderungen auf Lernstandsstufe 2a kann man davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler auch weniger prominent platzierte und nicht immer wortwörtlich genannte Informationen identifizieren oder wiedergeben können. Das Auffinden der Informationen kann dadurch erschwert sein, dass in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text.

Bei der Adaption des Ausgangstextes wird ähnlich wie bei Lernstandsstufe 1 verfahren. Lediglich der Schriftgrad beträgt in der Textvorlage Punkt 12. Hinsichtlich des Wortschatzes wird nur ein Teil der langen Wörter ersetzt oder umformuliert. Einige seltene Wörter bleiben im Text enthalten, dennoch sollten auch nicht mehr als 5 % der Wörter unbekannt sein, da sonst zu große Verstehenslücken auftreten. Gekürzt werden nur zu umfangreiche, komplexe Sätze, die Hauptaussagen bleiben jedoch erhalten. Zur Unterstützung des Verstehens werden Absätze und Zwischenüberschriften eingefügt und der Text wird durch Bilder aufgelockert.

Bei den Aufgabentypen wird stärker als bei Lernstandsstufe 1 variiert. So gibt es neben Multiple-Choice-Aufgaben auch Zuordnungsaufgaben, Kreuzworträtsel, Fragen, bei denen eigene Antworten formuliert werden, sowie bildunterstützte Fragen. Auch hier ist ein Teil der Aufgaben auf Lernstandsstufe 2a gestellt, einige Aufgaben gehen aber darüber hinaus und orientieren sich an Lernstandsstufe 2b. In der Aufgabe in Abbildung 11 geht es darum, Begründungen zuzuordnen, deren Formulierungen im Text nicht wörtlich aufzufinden sind. Für die Schülerinnen und Schüler ist diese Aufgabe bewältigbar, da sie die Begründungen nicht selbst formulieren, sondern aus einem Pool auswählen können und lediglich zuordnen müssen.

Im Text werden Gründe für und gegen die Sommerzeit genannt.

Ordne die angefangenen Sätze den Gründen zu. Schreibe dazu die richtige Zahl in das freie Kästchen. Für einen Satz wurde schon die richtige Zahl eingetragen.

	Satzanfang		Grund
1	Die Sommerzeit ist für uns Menschen nicht gut,		weil sie nicht ausgeschlafen sind.
2	Till Roenneberg mag die Sommerzeit nicht,		weil man dadurch Kerzen sparen wollte.
3	Schon vor über 200 Jahren hatte man die Idee, die Sommerzeit einzuführen,	1	weil wir gegen unsere innere Uhr verstoßen und zu spät ins Bett gehen.
4	Die Menschen arbeiten nach der Zeitumstellung nicht so gut,		weil man das nicht richtig messen kann.
5	Es ist ungewiss, ob durch die Umstellung auf Sommerzeit Energie eingespart wird,		weil er zu den Langschläfern gehört.

Abbildung 11: Aufgabenstellung für Lernstandsstufe 2a, deren Anforderungen an der Lernstandsstufe 2b ausgerichtet sind.

Die Anforderung der Aufgabe beinhaltet zudem das Erfassen der lokalen Kohärenz und somit das Verstehen auf der Satzebene. Unter Berücksichtigung der Konnektoren finden sich Indizien für die Zusammengehörigkeit von Aussage und Begründung.

5.4 Anforderungen, Textadaption und Aufgaben für Lernstandsstufe 2b

Auf Lernstandsstufe 2b können Schülerinnen und Schüler Anforderungen bewältigen, die von ihnen selbst formulierte einfache Begründungen, Erklärungen und Beschreibungen verlangen. Dies gelingt ihnen auch, wenn sie dazu Informationen aus benachbarten Sätzen verknüpfen müssen um z.B. zentrale und textnahe Motive für Verhaltensweisen wiederzuerkennen, selbst wenn die dafür benötigte Information nicht explizit im Text genannt, jedoch ausführlich umschrieben ist. Darüber hinaus ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, die logische Abfolge im Text zu erkennen und nicht wörtlich gegebene Informationen wiederzugeben oder aufzufinden. Antworten auf Verstehensfragen können sie eigenständig formulieren.

Bei der Adaption des Textes wird die Originalschrift in Punkt 11-12 verwandt. Der Durchschuss und der Flattersatz ist gleich wie bei Lernstandsstufe 1 und 2a. Nur schwer zu verstehende und seltene Begriffe werden am Seitenrand erklärt, aber im Text belassen. Insgesamt wird der Ausgangstext durch das Einfügen von Absätzen entlang der Makrostruktur gegliedert und durch Bilder aufgelockert, die im Unterschied zu Lernstandsstufe 1 mehr der Illustration dienen.

Im Unterschied zu den Lernstandsstufen 1 und 2a werden hier deutlich weniger Multiple-Choice-Aufgaben eingesetzt. Unter den Aufgabentypen befinden sich Zuordnungsaufgaben, Kreuzworträtsel und zunehmend offene Schreibaufgaben.

In der Aufgabe in Abbildung 12 werden die unterschiedlichen Anforderungen zu Lernstandsstufe 2a deutlich. Einfache Begründungen sollen durch den Rückgriff auf den Text selbst formuliert werden. Als Hilfestellung wird die Fundstelle angegeben. Die Schülerinnen und Schüler müssen die wesentlichen Argumente im Text erfassen. Bei der Bewältigung der Aufgabe wird die Superstruktur, der Aufbau mit Pro- und Contra-Argumenten, erkannt.

Im Text werden Gründe für und gegen die Sommerzeit genannt. Ergänze die angefangenen Sätze. Die Zeilenangaben zeigen dir, wo du nachschauen kannst.			
	Satzanfang	Grund	Zeile
1	Die Sommerzeit ist für viele Menschen nicht gut,	weil _____ _____ _____	17-20
2	Man weiß nicht, ob durch die Umstellung Energie eingespart wird,	weil _____ _____ _____	17-20
3	Viele Menschen können die Sommerabende mehr genießen,	weil _____ _____ _____	17-20
4	Ohne die Sommerzeit würde die Wirtschaft wohl mehr Geld verdienen,	weil _____ _____ _____	21-28

Abbildung 12: Aufgabe für Lernstandsstufe 2b.

5.5 Anforderungen, Textadaption und Aufgaben für Lernstandsstufe 3

Die Aufgabenstellungen auf Lernstandsstufe 3 erfordern von den Schülerinnen und Schülern, komplexe Schlüsse zu ziehen und diese im Rahmen von selbstständigen Erklärungen und Begründungen zu formulieren. Sie bewältigen zudem auch Aufgaben, die sie dazu anhalten, Schlüsse über den konkreten Inhalt des Textes hinaus zu ziehen. Diese zielen z. B. auf komplexe Handlungsmotivationen, emotionale Zustände von Personen oder auf die Intention des Autors. Für die Erklärungen und Begründungen müssen sie in der Lage sein, verstreute Informationen zu verknüpfen bzw. stärker auf Vorwissen (z. B. Wissen über Redewendungen) zurückzugreifen.

Die eingesetzten Aufgabentypen umfassen offene, umfangreiche Schreibaufgaben, Aufgaben, die Schlussfolgerungen aus Vorwissensbeständen verlangen, und begründete Stellungnahmen.

Eine Adaption des Textes wird für diese Lernstandsstufe nicht mehr vorgenommen. Der Text wird im Original gegeben, lediglich eine Zeilennummerierung wird als Hilfestellung für die Erledigung der Aufgaben eingefügt. Die Intention ist es, dass Schülerinnen und Schüler der höheren Lernstandsstufen mit Texten, die nicht didaktisch aufgearbeitet sind, arbeiten können sollen. Aus diesem Grund werden auch nur sehr selten und schwer zu verstehende Begriffe oder Satzphrasen im Fließtext an geeigneter Stelle erklärend umschrieben.

Die Aufgabe in Abbildung 13 stellt an die Schülerinnen und Schüler die Anforderung, das eigene Verständnis mit dem dreier anderer fiktiver Personen abzugleichen. Dabei muss eine metakognitive Ebene eingenommen werden und das eigene Verstehen mit den Auswahlantworten abgeglichen werden. Die Formulierungen sind dabei so gewählt, dass alle Varianten mit dem Text übereinstimmen, jedoch nur eine die Hauptaussage trifft.

Lisa, Max und Tom haben versucht, den Text in einem Satz zusammenzufassen. Wem ist es am besten gelungen? Kreuze an.

☐ Lisa 	☐ Max 	☐ Tom 
Der Text „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“ vergleicht die innere Uhr der Tiere mit der „äußeren“ Uhr der Menschen.	Der Text „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“ erzählt von der Einführung der Sommerzeit.	In dem Text „Sommerzeit: Die geklaute Stunde“ geht es um die Frage, ob die Zeitumstellung wirklich einen Nutzen hat.

Abbildung 13: Aufgabe zum Abgleich des eigenen Verstehens mit dem fiktiver Personen für Lernstandsstufe 3.

5.6 Zusammenführung der Arbeitsergebnisse im weiteren Unterrichtsverlauf

Nach dem Bearbeiten der Paper- und Pencil-Aufgaben und der Diskussion der Lösungen in der Lerngruppe, die sich aus den Schülerinnen und Schülern einer Lernstandsstufe zusammensetzt, haben alle Gruppenmitglieder die Aufgabe, gemeinsam eine Präsentationsaufgabe, die in die Besprechung des Textes mündet, zu erarbeiten. In der Konzeption der Aufgaben wird darauf geachtet, dass die erarbeiteten Informationen unterschiedlich sind und zum Erfassen des Inhalts insgesamt beitragen. Die Schülerinnen und Schüler der Lernstandsstufe 1 erarbeiten mit Hilfe eines Lückentextes das Vorgehen bei der Umstellung auf die Sommerzeit. Auf Lernstandsstufe 2a werden die beiden Aufstiehtypen (Lerche und Eule), die im Text gegenübergestellt wurden, erläutert. Die Schülerinnen und Schüler der Lernstandsstufe 2b haben die Aufgabe, die Gründe für und gegen die Sommerzeit zusammenzustellen, und schließlich klärt die Gruppe der Lernstandsstufe 3 über die Intention des Textes auf, der mit der Meinung eines Experten die Leser über das Für und Wider zur Sommerzeit informieren will und darüber hinaus Tipps gibt, wie man mit der Sommerzeit besser zurechtkommt. Durch das Zusammentragen und Reflektieren der unterschiedlichen Inhalte profitieren Schülerinnen und Schüler aller Lernstandsstufen vom Vorgehen im Rahmen des Förderkonzepts.

6 Praktischer Einsatz der Fördermaterialien im Unterricht

Das Fördermodul „Sommerzeit“ ist so konzipiert, dass es im Klassenverband des Regelunterrichts eingesetzt werden kann. Die Durchführung erfordert einen zeitlichen Rahmen von etwa zwei bis drei Unterrichtsstunden sowie eine konsequente methodisch-didaktische Sequenzierung, wie sie die folgende Tabelle im Überblick zeigt:

Einstieg (Unterrichtsgespräch) ca. 5'	Aktivierung des Vorwissens zum Thema „Sommerzeit“, beispielsweise durch ein Brainstorming.
Lesephase (Einzelarbeit) ca. 10'	Schülerinnen und Schüler lesen zunächst den ihnen zugeordneten Text auf Stufe 1, 2a, 2b oder 3 (gemäß Ergebnissrückmeldung der Lernstandserhebung) in Einzel- bzw. Stillarbeit. Während oder nach der Lesephase kann bei Bedarf die Klärung unbekannter Wörter erfolgen.
Erarbeitungsphase 1 (Einzelarbeit) ca. 15'	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Aufgabenblätter zum entsprechenden Text in Einzelarbeit. Auf jeder Stufe gibt es „Extra-Aufgaben“ für schnelle Schülerinnen und Schüler.

Erarbeitungsphase 2 sowie Erarbeitung der Präsentationsaufgabe (Gruppenarbeit) ca. 30'	Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in leistungshomogene Gruppen (gemäß den Stufen) von mindestens 2 bis maximal 5 Personen zusammen, vergleichen und überarbeiten ihre Ergebnisse zu einer Gruppenlösung. Anschließend nehmen sie Kontakt zur Lehrkraft auf und erhalten ihre Präsentationsaufgabe zur Bearbeitung.
Präsentation (Schülervortrag, Unterrichtsgespräch) ca. 20'-30'	Die Gruppen stellen ihre Präsentationsaufgaben der Klasse mithilfe des entsprechenden Aufgabenblatts vor. Zur Vertiefung kann sich jeweils ein kurzes Unterrichtsgespräch anschließen. Dabei können alle Schülerinnen bzw. Schüler der Klasse / Lerngruppe von den Gedanken der anderen profitieren und ein differenziertes Verständnis des Textes gewinnen.

Tabelle 1: Überblick über den Ablauf einer Fördereinheit im kompetenzorientierten Unterricht.

Zum Einstieg und zur Vorentlastung des Textes sollte zunächst das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Sommerzeit“ aktiviert werden. Beispielsweise können in Form eines kurzen Brainstormings ihre Erfahrungen gesammelt oder Fragen an das Thema formuliert werden. Dieses Vorgehen baut eine motivierende Erwartungshaltung auf und schafft Anknüpfungspunkte, denen später das neue Wissen zugeordnet werden kann. Zugleich wird eine zentrale Lesestrategie trainiert, denn die Vorentlastung eines Textes durch das Vorhersagen möglicher Textinhalte unter Bezug auf Vorwissensbestände erhöht die Bereitschaft zur Informationsaufnahme und das „bedeutungsvolle und nachhaltige Lernen“ (Krause & Stark, 2006, S. 41).

Im nächsten Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, in Einzelarbeit den Text zu lesen und gegebenenfalls unbekannte Wörter zu klären (Lesephase). Im Anschluss daran bearbeiten sie den Text und die dazugehörigen Aufgabenblätter in Einzelarbeit (Erarbeitungsphase 1). Dabei erhält jede Schülerin und jeder Schüler gemäß dem individuellen Lernstand entsprechende Materialien (Übungstext im Original oder in entsprechend modellierter Fassung sowie dazugehörige Aufgaben). Dem unterschiedlichen Arbeitstempo wird durch sogenannte „Extra-Aufgaben“ Rechnung getragen, die nur bei ausreichender Zeit bearbeitet werden müssen.

6.1 Die Stellung der Anschlusskommunikation in der Fördereinheit

Für die folgende Erarbeitungsphase 2 setzen sich die Schülerinnen und Schüler zu leistungshomogenen Gruppen von maximal fünf Personen zusammen, um ihre Ergebnisse miteinander auszutauschen und sich für die einzelnen Aufgaben auf eine gemeinsame Lösung zu einigen. Diese Form der Anschlusskommunikation stellt eine zentrale Phase des Förderkonzeptes dar. Indem die Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichen Lösungen ihre Entscheidungen unter Rückgriff auf den Text diskutieren, üben und vertiefen sie die präzise Informationsentnahme, das Verknüpfen von Informationen, das Schlussfolgern, Bewerten usw. Damit wird die Fähigkeit, den eigenen Verstehensprozess zu überwachen (Monitoring), gefördert. Um die Verbindlichkeit dieser zentralen Phase zu erhöhen, hat es sich bewährt, jeder Gruppe ein zusätzliches Arbeitsblätterset vorzulegen, in das die gemeinsame Gruppenlösung eingetragen wird. Die Lehrkraft hat in dieser Phase die Möglichkeit, die Arbeit der Gruppen zu beobachten und ggf. helfend oder beratend zur Seite zu stehen. Bei Bedarf kann den Gruppen ein Lösungsblatt mit Musterlösungen zur Verfügung gestellt werden, um ihre Gruppenlösungen damit abzugleichen.

6.2 Zusammenführung der einzelnen Lernstandsstufengruppen

Im Anschluss bearbeiten die Gruppen eine zur jeweiligen Lernstandsstufe passende Präsentationsaufgabe, die später dem Plenum vorgestellt wird (Präsentation). So entsteht als Abrundung ein vertiefter und strukturierter Überblick über den Ausgangstext. Da die Gruppen stufenspezifisch unterschiedliche Aufgaben präsentieren, können alle Schülerinnen und Schüler - gleich welcher Lernstandsstufe - die Erfahrung machen, einen Beitrag zum gemeinsamen Textverständnis geleistet zu haben. Gleichzeitig besteht für die Lehrkraft in dieser erneuten Phase der Anschlusskommunikation die Möglichkeit, das Textverständnis innerhalb der Lerngruppe zu überprüfen und ggf. korrigierend zu intervenieren. Je nach Arbeitstempo der Lerngruppe kann es sinnvoll sein, für diese Präsentations- und Reflexionsphase eine dritte, zur vorausgehenden Erarbeitung möglichst zeitnah gelegene Unterrichtsstunde vorzusehen.

Denkbar ist auch, die Ergebnisse der Präsentationen so zusammenzustellen, dass sie als strukturierende Grundlage für eine Verschriftlichung, beispielsweise in Form einer Inhaltszusammenfassung, dienen können. Da das Zusammenfassen von Texten eine weitere zentrale Lesestrategie sowie eine wirksame Fördermaßnahme darstellt, wurde bei weiteren Fördermodulen dieser Schritt noch systematischer integriert.

6.3 Modellcharakter der Fördermodule

Nach dem hier insgesamt beschriebenen Verfahren wurden im Rahmen von Lernstand 5 insgesamt vier Fördermodule entwickelt, wobei zwei Modulen Sachtexte und zwei Modulen literarische Texte zugrunde liegen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass je nach Texttyp unterschiedliche Anforderungen an die Leserinnen und Leser gestellt werden. So verlangt beispielsweise ein literarischer Text einen Umgang mit Deutungs Offenheit, ein Sachtext dagegen ist in der Regel durch Eindeutigkeit und hohe Informationsdichte gekennzeichnet. Die vier Module sind zugleich als Modelle zu verstehen, anhand derer Lehrkräfte ggf. weitere Fördermodule erstellen können. Dazu liegt eine differenzierte Handreichung vor, in der die zugrunde gelegten Prinzipien beschrieben und erläutert werden.

7 Erfahrungen und Rückmeldungen aus der Praxis

Die Rückmeldungen aus den Schulen, die mit den Fördermaterialien gearbeitet haben, zeigen, dass die Fördermodule gut angenommen wurden. Die Auswertung der Online-Fragebögen, die Lehrkräfte auf freiwilliger Basis ausfüllen konnten, belegt, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben motiviert bearbeitet haben. Die Aufgabenstellungen wurden als verständlich und zielführend bewertet. Zudem schätzt die Mehrheit der Lehrkräfte die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen, auch in Relation zum zeitlichen Aufwand, als hoch ein. Auch der Wunsch der Lehrkräfte, es mögen noch mehr Fördermaterialien durch das Landesinstitut bereitgestellt werden, kann als Bestätigung gewertet werden.

Von einigen Schulen wurden individuelle Rückmeldungen an das Landesinstitut für Schulentwicklung weitergeleitet. Auch darin wird bestätigt, dass sich die Fördermodule in der beschriebenen Weise erfolgreich einsetzen lassen. Stellvertretend sei hier aus einer Rückmeldung zitiert:

„Das differenzierte Material zur Leseförderung war im Einsatz mit den Schülerinnen und Schülern sehr hilfreich. Die unterschiedlichen Niveaus der Texte bei gleichem Inhalt ermöglichten es, bei der Zusammenführung der Inhalte alle Schülerinnen und Schüler einzubinden, weil auch die schwachen Schülerinnen und Schüler ihren Text verstanden hatten. Die arbeitsteilige Gruppenarbeit trug zudem dazu bei, dass aus jedem „Niveau“ Beiträge für ein gemeinsames Ergebnis geliefert werden konnten. Zwar bedarf es einer guten Vororganisation und eines nicht geringen Materialaufwandes (z. B. Kopieren der Aufgabenblätter, Bereitstellung der Präsentationsmaterialien). Der Aufwand lohnt sich aber für diese sehr gewinnbringende Arbeit, die den Schülerinnen und Schülern neben der Förderung des Leseverstehens v. a. auch viel Freude gebracht hat.“

In diesem wie auch in weiteren Beiträgen klingt an, dass die Vorbereitung und Durchführung der Stunden aufgrund ihrer binnendifferenzierenden Anlage und wechselnden Arbeitsformen durchaus hohe Anforderungen sowohl an die Lerngruppen als auch an die Lehrkräfte stellt. So findet sich in einer anderen Rückmeldung der Hinweis:

„Die Diskussion der Ergebnisse in den Gruppen lief insgesamt gut, doch benötigten insbesondere die schwächeren Schülerinnen und Schüler (auch aus Disziplinargründen) besondere Unterstützung durch die Lehrkraft.“

Diese Rückmeldung zeigt, dass es - je nach Größe bzw. Zusammensetzung der Lerngruppe und Möglichkeiten der Schule - sinnvoll sein kann, zumindest die Gruppenarbeitsphase durch zwei Lehrkräfte betreuen zu lassen.

Zudem ist es anzuraten, die Fördermodule nicht zu früh einzusetzen, sondern zu warten, bis die Schülerinnen und Schüler der neu zusammengesetzten Klassen aneinander gewöhnt sind und das Zusammenarbeiten in unterschiedlichen Sozialformen erprobt haben. So kann auch die Lehrkraft einen Überblick über die Lerngruppe gewinnen und später konflikträchtige Konstellationen bei der Gruppeneinteilung vermeiden. Darum hat es sich beispielsweise bewährt, nach Durchführung der Lernstandserhebung zunächst bis zu den Herbstferien (ca. 4 Wochen) ein Training der Lesegeschwindigkeit mit wechselnden Partnern anzuschließen und die Arbeit mit den Fördermodulen zum Leseverstehen in die Zeit zwischen Herbstferien und Weihnachten zu legen.

8 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Das Konzept des Lernstand 5 Deutsch widmet sich der Diagnose und Förderung des Leseverstehens zu Beginn der Klasse 5. Leseverstehen wird als grundlegende Kompetenz für weitere Lernprozesse verstanden, wobei diese Kompetenz zu diesem Zeitpunkt in unterschiedlicher Weise ausgeprägt ist. Mit einem eigens konzipierten Lernstandsstufenmodell wird der Lernstand des Leseverstehens in allen öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg erfasst. Bedenken muss man dabei, dass die erfasste Lesekompetenz ein Konstrukt dessen ist, was dem Verfahren als Lernstandsstufenmodell des Leseverstehens zugrunde liegt. Da in Verstehensprozessen generell der beteiligte Akteur mit seinen Erfahrungen, Emotionen und Wissensbeständen eine zentrale Rolle spielt, bleibt es letztlich bis zu einem gewissen Grad unberechenbar, ob das, was sich in den Diagnosen zeigt, beim Einzelnen Ausdruck seiner generellen Lesekompetenz ist. Die beschriebene empirische Fundierung der Diagnostik dürfte jedoch ein hinreichend zutreffendes Bild der Ausgangslage im Leseverstehen der Klassen zeigen.

Die Ergänzung des Leseverstehenstest durch einen Test zur Lesegeschwindigkeit, der die basalen Leseprozesse erfasst, ist der Erkenntnis geschuldet, dass das basale Lesen, also die Fähigkeit präzise, schnell und flüssig zu Dekodieren eine wesentliche Fähigkeit für das Leseverstehen bildet (Perfetti & Hogaboam, 1975). Sind Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage, so können sie ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Textes lenken. Allerdings trifft dieser Zusammenhang zwischen basalen und verstehenden Lesen nicht immer zu, Schülerinnen und Schüler können auch spezifische Leseverstehensschwierigkeiten zeigen (Nation, 2006). Wer also im basalen Lesen unauffällig ist, muss nicht zwangsläufig verstehen, was er liest. Aus diesem Grund wird neben dem Speedtest zum Dekodieren auf der Satzebene noch ein zweiter Test zum Leseverstehen eingesetzt. Bei massiven Problemen im Dekodieren wird den Lehrenden empfohlen ein Diagnoseverfahren zum mündlichen Lesen durchzuführen und es qualitativ auszuwerten. Das ist angesichts der diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden jedoch für viele Lehrkräfte herausfordernd. Hier bedürfte es in den Schulen ausgebildeter Fachkräfte, die Leseschwierigkeiten (wie auch Schreibschwierigkeiten) zuverlässig erkennen und geeignete Verfahren zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler einleiten können.

Die an die Diagnostik anschließende Förderung auf der zweiten Ebene, die den Lehrenden kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und Materialien zur Verfügung stellt, sowie praktikable Vorschläge für den Unterricht macht, geht in der Konzeption der Aufgaben von einem text- und leserorientierten Forschungsparadigma des Leseverstehens aus. Beim Ersten steht die Vorstellung im Zentrum, dass der Aufbau eines Textes mit hierarchisch strukturierten Propositionen erfasst werden kann. Beim leserorientierten Zugriff spielen Vorwissensbestände, die Motivation und Erfahrungen des Lesers eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund beachtet das Konzept wichtige Aspekte des literarischen Lernens (Motivation, Anschlusskommunikation, Eigenwert der eingesetzten Texte). Die Analyse des Textes entlang von Propositionen soll sichern, dass die Aufgabenstellungen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die Testbasis bzw. die Oberfläche zu erschließen. Dies stellt für die Anschlusskommunikation im Unterricht die Mindestanforderung dar. Wie problematisch die Erfassung des Verständnisses eines Textes ist, wenn nur die Strukturen von Propositionen berücksichtigt werden, hat Ossner (2003) in seiner Analyse des Vorgehens von Kintsch (1977) gezeigt. Auch Schnotz (1994) kritisierte zwar, dass mit der Analyse von Propositionen beispielsweise Ironie nicht erfasst werden kann, er hält dem propositionale Modell von Kintsch und van Dijk jedoch zugute, dass es einen Zugang zu Oberflächenstrukturen von Texten ermöglicht. In der Konzeption soll mit dem Erfassen der Strukturiertheit des Textes, die Voraussetzung und Ausgangspunkt für das weitere Verstehen gelegt werden. Dieses tiefere Verstehen soll durch die Anleitung und Anregung in den Aufgabenstellungen über Interpretationen im Rahmen von eigenen Stellungnahmen ermöglicht werden.

Die in den bisher vier Fördermodulen aufgearbeiteten Texte und erstellten Aufgaben ermöglichen einen nach Lerngruppen differenzierten und individuellen Unterricht. Die Rückmeldungen der Schulen zeigen eine hohe Akzeptanz bei den Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler, die mit den Fördermaterialien bisher gearbeitet haben. Eine empirische Untersuchung hinsichtlich der Wirksamkeit des Förderkonzepts steht bisher noch aus.

Vereinzelt hat sich gezeigt, dass Schülerinnen oder Schüler im Laufe der Förderphase von sich aus die Materialien einer höheren Lernstandsstufe bearbeiten wollen. In solchen Fällen liegt es im Ermessen der Lehrkraft, eine entsprechende Zuweisung der Förderaufgaben vorzunehmen. Hier wird aber auch eine grund-

sätzliche Herausforderung deutlich: Denkt man das beschriebene Förderkonzept konsequent weiter, müsste es nach einer entsprechenden Förderphase einen erneuten Einstufungstest geben, der den bisherigen Fördererfolg misst und ggf. eine Neueinstufung vornimmt. Hier könnte eine Anschlussförderung mit entsprechend anspruchsvolleren Texten und Materialien folgen.

Lesestrategien werden in den Fördermodulen des Lernstands 5 nicht isoliert trainiert, sondern in Zusammenhang mit einzelnen Aufgaben implizit gefordert und gefördert. Das gezielte Training von Lesestrategien ist jedoch eine weitere sinnvolle Maßnahme der Lese- und auch Lernförderung. Ein solches Training kann beispielsweise der impliziten Anwendung im Rahmen der Fördermodule vorangestellt werden. Das Landesinstitut für Schulentwicklung erarbeitet gerade ein solches gestuftes Training, das neben den bisherigen Fördermodulen eingesetzt werden kann.

Literatur

- Amtsblatt Kultus und Unterricht. (2015). Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über das Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe - 4. November 2015 (Ausgabe: 2015, Nr. 21, S. 415-424, Veröffentlichungsdatum 01.12.2015). Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VB-BW-KuU2015415&psml=bsbawueprod.psml&max=true>
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.
- Bremerich-Vos, Albert, Tarelli, Irmela & Valtin, Renate (2011). Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011. In Winfried Bos, Irmela Tarelli, Albert. Bremerich-Vos, Knut Schwippert (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 69-88). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.). (2007). Bildungsforschung Band 17. Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Bonn Berlin 2007, 6.
- Duke, Nell, K. & Pearson, David, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Alan, E. Farstrup & Jay, S. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction. (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Fischer, Ute (2012). Leseförderung nach Kompetenzstufen. Differenzierte Materialien für die Klassen 5 und 6. Donauwörth: Auer Verlag.
- Groeben, Norbert (1982). Leserpsychologie. Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (S. 71-82). 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch 176, 10 ff.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB] (2013). Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen – Primarbereich“. (Stand: 13.02.2013). Zugriff am 24.05.2017. Verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_1.pdf
- Krause, Ulrike-Marie & Stark, Robin (2006). Vorwissen aktivieren. In Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien.(S.38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz [KMK] (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) Zugriff am 03.06.17. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html>
- Landesinstitut für Schulentwicklung. (2015). Lernstand 5 – 2015. Deutsch. Erläuterungen zu Testbereichen, Indikator und Stufenmodell [Zugänglich für jeweils im aktuellen Jahr an Lernstand 5 teilnehmende Lehrkräfte in Baden-Württemberg im passwortgeschützten Online-Portal Lernstandserhebungen <https://www.lernstandserhebungen-bw.de>].
- Lorenz, Christian & Artelt, Cornelia (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (3–4), 211-222.
- Nation, Kate (2006). Children's reading comprehension difficulties. In Margret Snowling & Charles Hulme (Hrsg.). The science of reading. A handbook. 2. Aufl. Malden, Mass.: Blackwell Publ. (Blackwell handbooks of developmental psychology), pp.248-266.

- Ossner, Jakob (2003). PISA, Lesen und Lehrpläne. Eine didaktische Modellierung des Lesens. Literatur im Unterricht. 4. Jg., Heft 3, S. 227-244.
- Perfetti, Charles, A. & Hogaboam, Thomas (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, No. 4, pp.461-469.
- Sommerzeit: Die geklaute Stunde. [Elektronische Version]. GEOLino 03/2014, 12-13. Zugriff am 03.06.2017. Verfügbar unter <http://www.geo.de/GEOLino/mensch/sommerzeitdie-geklaute-stunde-77492.html>
- Schnotz, Wolfgang (1996). Lesen als Textverarbeitung. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (2. Halbbd.) Berlin/New York: de Gruyter, S. 972 – 982.
- Schrader, Friedrich Wilhelm (2014). Lehrer als Diagnostiker. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 865–882). 2. Aufl. Münster, Westf: Waxmann.
- Silfhout, van Gerdineke (2014). Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research. Zugriff am 17.02.16. Verfügbar unter https://www.lotpublications.nl/Documents/368_fulltext.pdf
- Spinner, Kaspar H. (2004). Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA. In Gerhard Härle & Bernhard Rank (Hrsg.). *Wege zum Lesen und zur Literatur.* (S. 169-177). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lompscher, Joachim (Hrsg.) (2003). Lev Vygotskij. *Ausgewählte Schriften.* Berlin: Lehmanns Media LOB.de.
- Wortschatz Universität Leipzig. (2017). Zugriff am 03.06.2017. Verfügbar unter <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de>

AutorInnen

Dr. Ute Fischer lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten im Fach Deutsch mit dem Schwerpunkt Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb und leitet die Ausbildung einer Zusatzqualifikation für Studierende des Lehramts in der Arbeitsstelle für Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb (ALiSS). Sie begleitet den Lernstand 5 Deutsch wissenschaftlich.

Georg Merz unterrichtet als Lehrer an einem baden-württembergischen Gymnasium die Fächer Deutsch und Geographie. Er ist Fachberater für Deutsch am Regierungspräsidium Karlsruhe und Mitarbeiter im Referat 31 (Empirische Verfahren) des Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart. Zudem arbeitet er als Aufgabenentwickler am Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) Berlin.

Sonja Wagner ist Diplom-Psychologin und Leiterin des Referats 31 (Empirische Verfahren) am Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart, in dem die gesamte konzeptionelle Entwicklung des Lernstands 5 angesiedelt ist. Darüber hinaus ist die Administration der weiteren Lernstandserhebungen für Baden-Württemberg (VERA 3 und VERA 8) dort verortet.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'orientation par compétences dans l'enseignement de la compréhension écrite

Combinaison entre diagnostic et possibilités d'aide dans le programme *Lernstand 5*.

Ute Fischer, Georg Merz et Sonja Wagner

Résumé

L'article présente *Lernstand 5*, un programme combinant diagnostic et aide à la compréhension de la lecture en 5^e année, mis en œuvre dès l'année scolaire 2015/2016 dans le Bade-Wurtemberg. Il permet aux enseignants de savoir où chaque élève se situe dans le développement de ses compétences en lecture et comment celles-ci se répartissent au sein de la classe. Les raisons de l'importance de ces informations pour un enseignement par compétences sont exposées en détail. L'article montre comment, dans le programme *Lernstand 5*, le diagnostic, qui représente la première partie du concept, utilise un matériel structuré du point de vue didactique et méthodologique. Il comprend, à la fois des textes techniques et littéraires, ce qui permet un développement de la lecture par compétences. En outre, l'article présente des propositions faites aux enseignants pour mettre en œuvre ce développement dans le cadre d'un enseignement différencié au sein d'une même classe. Pour définir les moyens et les tâches à différents niveaux d'apprentissage, il est nécessaire d'avoir un modèle correspondant, basé sur les standards d'enseignement de la lecture à l'école primaire définis par la conférence des ministres de l'éducation. Les réflexions didactiques menées dans le triangle –caractéristiques des textes, – caractéristique des lecteurs et normes – sont commentées, ainsi que les tâches et les modèles de textes pour différents niveaux de compétences et d'apprentissage qui en découlent. En conclusion, l'article cite les premiers retours de différents enseignants et laisse entrevoir qu'une clarification de la procédure doit encore être réalisée.

Mots-clés

Compréhension de la lecture, niveau d'apprentissage, diagnostics, orientation vers les compétences, niveaux d'apprentissage

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch